



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

## Spannung zwischen Schule und Lebenswelt

„Eine empirische Studie zu Gründen und Motivationen für einen Schulabbruch von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) als Erstsprache und Deutsch als zweite Umgangssprache sprechen, am Beispiel BHAK/BHAS und HTBLA Eisenstadt im Burgenland“

verfasst von / submitted by

Ahmet Yilmaz

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / A 066 874  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt / Masterstudium Islamische Religionspädagogik  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor: Univ.-Prof. Dr. Ednan Aslan

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hier mit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen gedruckten Buch- und Onlinequellen benutzt habe. Ich habe alle Stellen in der Arbeit wörtlich oder sinngemäß im Wesentlichen Inhalt nach den Zitatregele wissenschaftlicher Arbeiten übernommen und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht.

Ort und Datum:

Ahmet Yilmaz

## **Kurzzusammenfassung**

Die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel *Spannung zwischen Schule und Lebenswelt* untersucht die Gründe eines Schulabbruchs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II bzw. in Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) in Österreich.

Als Zielgruppe für dieses Thema wurden Schüler/innen mit Migrationshintergrund ausgewählt, die als erste Umgangssprache Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) anstatt Deutsch sprechen und die Schule bereits (HAK/S oder HTL Eisenstadt) abgebrochen haben.

Für die Thematik wurde eine empirische qualitative Forschungsmethode gewählt. Dazu wurden narrative Interviews mit 5 Probanden geführt und mit Narrationsanalyse ausgewertet.

Die Arbeit konzentriert sich auf drei Kategorien, um das Phänomen Schulabbruch zu erklären: Es wurden zuerst die Risikogruppen und die Risikofaktoren sowie anschließend die Einflussfaktoren zum Schulabbruch anhand der statistischen Angaben im Theorieteil ermittelt. Schließlich wurden die Schulabbruchsgründe und Forschungsergebnisse im Empirieteil dargestellt.

Die vorliegende Studie kann als erste empirische Forschung für Schulabbruchsgründe von Migrantengenerationen gelten, die in der Sekundarstufe II in Österreich erhoben wurde. Die Ergebnisse sind nicht verallgemeinerbar, aber sie können mal einen Einblick in das Phänomen Schulabbruch von Migrantengenerationen geben.

## Summary

The present master thesis with the title *Tension between school and surrounding lifeworld* examines the reasons for school leaving of adolescents with a migrant background in secondary level II, respectively in VET schools and colleges in Austria. As a target group to this research, students with migrant background were chosen who speak Turkish or Bosnian/Croatian/Serbian (BCS) as first language instead of German and have already left school (HAK/S or HTL Eisenstadt).

As the work method for this research, an empirical-qualitative approach was chosen. Therefore, narrative interviews with five subjects were carried out and analyzed with the narrative content analysis.

The focus of research is on three categories in order to explain the phenomenon of school leaving: The risk groups and risk factors and subsequently the factors of influence on school leaving were identified by means of statistical data in the theoretical part. In the empirical part, the reasons for school leaving and the research findings are offered.

The present study can count as the first empirical research about reasons for school leaving of migrant generations which was obtained in secondary level II in Austria. Although the results cannot be generalized, they are able to offer insight into the phenomenon of school leaving among migrant generations.

## **Danksagung**

Mein Dank gilt für allen Personen, die mich direkt oder indirekt unterstützt haben. Mein erster Dank gehört meinem Betreuer, Univ. Prof. Dr. Ednan Aslan, für seine großartige Betreuung und Unterstützung, die für die Verfassung dieser Masterarbeit sehr wertvoll waren. Außerdem möchte ich mich für die Unterstützung bei der Strukturierung meiner Forschungsarbeit bei PD Dr. Thomas Weiss bedanken, der mich dankenswerterweise hinsichtlich der methodischen Vorgangsweise im Rahmen dieser Arbeit orientierte.

An dieser Stelle möchte ich auch allen meinen Interviewpartner/innen meinen Dank aussprechen, ohne deren Bereitschaft die vorliegende Arbeit hätte nicht zustande kommen können.

Ebenfalls danken will ich den Schulleitungen der an der Forschung beteiligten Schulen und deren Mitarbeiter/innen, die mir bei der Datenerhebung unkompliziert und unverzüglich zur Seite gestanden haben.

Der letzte große Dank gilt meiner Familie, die mir während des Studiums und in der Zeit der Forschungsarbeit mit großer Geduld und voller Verständnis unterstützend beistand.

# **Inhaltsverzeichnis**

1	Einleitung .....	11
1.1	Problemstellung.....	13
1.2	Forschungsfrage .....	16
1.3	Methodisches Vorgehen.....	16
1.4	Forschungsstand .....	17
1.5	Themenrelevanz von Schulabbruch (ESL) .....	20
1.6	Aufbau der Arbeit.....	21
1.7	Definitionen der Begrifflichkeiten von Migration .....	23
1.8	Definitionen der Begrifflichkeiten von Schulabbruch (ESL) .....	25
1.9	Erklärung von ISCED und das österreichische Schulsystem.....	26
1.10	Feststellung der Risikofaktoren und Risikogruppen zu Frühem Schulabbruch (ESL) anhand der statistischen Daten .....	29
1.11	Zusammenfassung für Risikogruppen und Risikofaktoren zu ESL.....	37
2	Frühe Schulabbruchsindikatoren von Schüler/innen mit Migrationshintergrund .....	38
2.1	Forschungsbezogene Schulen BHAK/S und HTBLA .....	38
2.1.1	BHAK/BHAS Eisenstadt .....	38
2.1.2	HTBLA EISENSTADT .....	39
2.2	Beobachtungsindikator 1: Leistungsdefizit.....	40
2.2.1	Leistungsübersicht Schüler/innen mit Migrationshintergrund (HAK/S HTL) ....	40
2.2.2	Endergebnis der Tabelle 4: Notenaufstellung .....	42
2.2.3	Zusammenfassendes Gesamtergebnis der letzten vier Jahre.....	42
2.3	Beobachtungsindikator 2: Sprachdefizit .....	43
2.4	Beobachtungsindikator 3: Schulschwänzen und -absentismus .....	45
2.5	Zusammenfassung für frühe Schulabbruchsindikatoren .....	46
	THEORETISCHER TEIL.....	48
3	Erklärungsansätze zum Schulabbruch (ESL).....	48
3.1	MAKROEBENE .....	49
3.1.1	Einflussfaktoren für Schulabbruch auf der Makroebene.....	49
3.1.2	Zuwanderung.....	49

3.1.3	Die Habitus-Typen der Migrantengenerationen: Spannungsfeld in Fremde Heimat bedingt Bewältigungsstrategien .....	50
3.1.4	Armutrisiko und Prekarität .....	52
3.1.5	Systembedingte Einflussfaktoren zu ESL .....	55
3.1.6	Stigmatisierungsthese/soziale Ausgrenzung .....	57
3.1.7	Kapitaltheorie von Bourdieu .....	57
3.2	MESOEBENE .....	58
3.2.1	Jugendliche aus bildungsarmen Familien .....	59
3.2.2	Jugendliche von arbeitslosen Eltern .....	59
3.2.3	Familiäre Einflussfaktoren auf Schulabbruch .....	60
3.2.4	Einflussfaktoren in Verbindung mit dem Erziehungsstil .....	62
3.2.5	Lehrer-Schüler Beziehung und schulische Fehler mit Folge Schulabbruch .....	62
3.2.6	Einfluss der Peergroup und Verhalten der Klassenkamerad/innen mit Folge Schulvermeidungsverhalten .....	63
3.3	MIKROEBENE .....	65
3.3.1	Einflussfaktoren auf Schulabbruch auf der Individualebene .....	65
3.3.2	Lern- und Leistungsdefizit .....	66
3.3.3	Klassenwiederholung oder Schulwechsel .....	66
3.3.4	Gesundheitszustand, Angst und Stress .....	68
3.3.5	Fehlende Motivation .....	69
3.3.6	Schulabsentismus und Schulschwänzen .....	71
3.3.7	Schulverweigerung anhand der Anomietheorie .....	73
3.4	Zusammenfassung des theoretischen Teils .....	74
	EMPIRISCHER TEIL .....	77
4	Qualitative empirische Fallstudie zum Schulabbruch in HAK/S und HTL Eisenstadt....	77
4.1	Forschungsziel .....	77
4.2	Methodisches Vorgehen .....	77
4.3	Erhebungsmethode .....	78
4.4	Erzähltheoretische Grundlagen zur Methodik .....	79

4.5	Verfahren der Analyse .....	80
4.6	Ziel und Anspruch der qualitativen empirischen Fallstudien.....	83
4.7	Zielsetzung der Fragestellung und Forschungsperspektive .....	83
4.8	Zielgruppe der empirischen Forschung.....	84
4.9	Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe und Durchführung der Datenerhebung .....	84
4.10	Interviewpartner .....	85
4.11	Die Beschreibung aller fünf Interviewpartner/innen.....	88
4.12	Soziodemografische Merkmale der Interviewpartner/innen .....	90
AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE.....		91
5	Ergebnisdarstellung.....	91
5.1	Fallstudie Dilruba (B1/W/17/HAS) .....	91
5.1.1	Herkunft, Familie, soziales Milieu .....	91
5.1.2	Schulzeit: Lehrer-Schülerverhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung.....	92
5.1.3	Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse .....	94
5.1.4	Gesundheitszustand, Angst und Stress.....	94
5.1.5	Motivationslosigkeit.....	95
5.1.6	Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung .....	96
5.1.7	Zukunftsvorstellung .....	97
5.1.8	Zusammenfassung.....	97
5.2	Fallstudie Bilal (B2/M/16/HAS) .....	99
5.2.1	Herkunft, Familie, soziales Milieu .....	99
5.2.2	Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung.....	99
5.2.3	Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse .....	101
5.2.4	Gesundheitszustand, Angst und Stress.....	103
5.2.5	Motivationslosigkeit.....	103
5.2.6	Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung .....	104
5.2.7	Zukunftsvorstellung .....	105

5.2.8	Zusammenfassung .....	106
5.3	Fallstudie Salih (B3/M/23/HAK) .....	107
5.3.1	Herkunft, Familie, soziales Milieu .....	107
5.3.2	Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung.....	107
5.3.3	Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse .....	109
5.3.4	Gesundheitszustand, Angst und Stress .....	110
5.3.5	Motivationslosigkeit.....	110
5.3.6	Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung .....	110
5.3.7	Zukunftsvorstellung .....	111
5.3.8	Zusammenfassung .....	111
5.4	Fallstudie Mustafa (B4/M/18/HTL) .....	113
5.4.1	Herkunft, Familie, soziales Milieu .....	113
5.4.2	Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung.....	113
5.4.3	Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse .....	115
5.4.4	Gesundheitszustand, Angst und Stress.....	116
5.4.5	Motivationslosigkeit.....	116
5.4.6	Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung .....	117
5.4.7	Zukunftsvorstellung .....	117
5.4.8	Zusammenfassung .....	118
5.5	Fallstudie Arda (B5/M/18/HTL) .....	119
5.5.1	Herkunft, Familie, soziales Milieu .....	119
5.5.2	Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung.....	119
5.5.3	Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse .....	120
5.5.4	Gesundheitszustand, Angst und Stress.....	121
5.5.5	Motivationslosigkeit.....	121

5.5.6	Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung .....	122
5.5.7	Zukunftsvorstellung .....	122
5.5.8	Zusammenfassung .....	124
5.6	Fallvergleichende Analyse der Interviewpartner/innen .....	125
5.7	Schlussfolgerung der empirischen Erhebungen .....	127
5.7.1	Orientierungsmangel und fehlendes Interesse.....	127
5.7.2	Hauptschule als Schulabbruchsfaktor der frühen Selektivität.....	127
5.7.3	Abbruchsgründe: Krankheit und Interesse an Geldverdienen.....	128
5.7.4	Zuwanderung und Familie .....	130
5.7.5	Probleme mit Lehrkräften, Mitschüler/innen und Peergroups .....	131
5.7.6	Schulverweigerung fördert Schulabbruch .....	133
5.7.7	Zukunftsvorstellung .....	134
6	Resümee .....	135
7	Literaturverzeichnis.....	138
7.1	Buchquellen.....	138
7.2	Online- und Sekundärquellen.....	144
8	Abkürzungsverzeichnis .....	147
9	Abbildungsverzeichnis .....	148
10	Tabellenverzeichnis.....	149
11	Anhang .....	150

# 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Schulabbruchsgründe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II bzw. an BHAK/BHAS und HTBLA Eisenstadt im Burgenland. Schüler/innen, die Deutsch als zweite Umgangssprache und Türkisch oder Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (BKS) als Erstsprache sprechen, belegen den zweiten Platz nach den erstsprachig deutschsprechenden, wie die Gesamtverteilung in österreichischen Schulen zeigt. (vgl. SA, 2015: 25, Abb. 5, auf S. 30).

Erfolgreicher Abschluss der Sekundarstufe II gilt als bedeutendstes Qualifikationsmerkmal für Jugendliche, die sich sowohl im österreichischen Schulsystem als auch in dem anderer EU-Länder befinden. Auf dieser Grundlage können sie dann eine Entscheidung für ein Studium oder für einen Einstieg in den Arbeitsmarkt treffen. Gelingt das nicht, kommt es zu einem Schulabbruch. Das Phänomen Schulabbruch ist nicht nur ein Thema für den fachlichen Expertenkreis, sondern ist eine spürbare Bruchstelle im Leben der Betroffenen, die sowohl die Person direkt als auch ihre/seine Familie wie auch ihr/sein soziales Umfeld angeht. Der Schulabbruch spielt manchmal eine traumatische Rolle in der Lebenslaufbahn der jungen Menschen, aber besonders für Schüler/innen der Migrantengenerationen.

Die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit besteht aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II abgebrochen haben und als Erstsprache Türkisch oder BKS und Deutsch als zweite Umgangssprache sprechen. Diese Sprachen sind in den forschungsbeteiligten Schulen (HAK/S und HTL Eisenstadt) nach Deutsch stark vertreten (ca. 90%). Daher konzentriert sich diese Studie darauf, die Problematik Schulabbruch sprachzentriert zu erklären (vgl. im **Kapitel 2** – Frühe Schulabbruchsindikatoren von Schüler/innen mit Migrationshintergrund – 2.2 Beobachtungsindikator 2: **Sprachdefizit**). Die Schüler/innen, welche als Zielgruppen für diese Studie gewählt sind, sind zu ca. 80% Schüler/innen mit islamischem Religionsbekenntnis (vgl. Gesamtdarstellung der Sprachen im **Kapitel 2** – Frühe Schulabbruchsindikatoren – 2 Vorstellung der forschungsbeteiligten Schulen BHAK/S und HTBLA). Daher ist es notwendig geworden, dass diese Studie gegebenenfalls den religionszentrierten (islamischen) Problembereich erkundet, um das Phänomen Schulabbruch in Migrantengenerationen möglichst vielseitig und auf höchstem Niveau zu recherchieren.

Diese empirische Studie besteht hauptsächlich aus zwei Teilen. Im ersten Teil wird eine theoretische Erarbeitung der relevanten fachwissenschaftlichen Literatur durchgeführt. Dabei

war die Zielsetzung, die formal theoretischen Grundlagen der Forschungsarbeiten für Schulabbruch und bezüglich Relevanzen mit vorangestellten Prämissen (Theorie und Forschungsfragen) einzuschließen, um die Forschungsbasis sicherzustellen bzw. eventuell neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Das erste Kapitel umfasst die Themenbereiche Problemstellung, Forschungsfrage, Methodische Vorgehensweise, Aufbau der Arbeit, Begrifflichkeiten, Risikofaktoren und Risikogruppen sowie Beobachtungsindikatoren zu Schulabbruch. Im Theorieteil wurden Erklärungsmodelle zu „Early-School-Leavers“ (oder: Early-School-Leaving) (ESL) und deren Hintergründe untersucht. Ursachenforschungen und deren Forschungserhebungen von Einflussfaktoren des Schulabbruchs wurden auf ein drei Ebenen-Stufenmodell (Kittl-Schatran 2006) angesetzt: Diese drei Ebenen wurden als die Makro-, Meso- und- Mikroebenen dargestellt, um forschungsbezogene Schulbrüche zu analysieren.

„Die Klärung des Zusammenspiels der drei genannten Ebenen ermöglicht das Verständnis, warum es Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gelingt, ihre Schullaufbahn in der Sekundarstufe II erfolgreich zu beenden.“ (Linde et al. 2017: 30).

Im zweiten Teil wurde die qualitative empirische Forschung, die auf qualitativ empirischen Fallstudien basiert, durchgeführt. Dabei war die Zielsetzung, neue Erkenntnisse zu gewinnen und dadurch einen Zugang zum erforschten Bereich zu vermitteln.

In dieser Arbeit wurden die Risikogruppen mit Risikofaktoren und Beobachtungsindikatoren für Schulabbruch, Einflussfaktoren auf Schulabbruch und individuellen Schulabbruchsgründen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund getrennt voneinander, aber miteinander verbunden dargestellt. Dieses Forschungsthema ermöglicht nicht, alle relevanten Komponenten und Elemente des Phänomens in einem Themenbereich darzustellen, weil es vielschichtige und vielseitige Strukturen aufweist. Das Thema impliziert auch zahlreiche Hintergrundfaktoren, die sich als Schulabbruchsgründe spiegeln.

Die Vorgehensweise in diesem Teil ist wie folgt: Im methodischen Teil wird grundlegend zur interpretativen qualitativen Biografieforchung deren Ansatz der Narrationsanalyse beschrieben, um zu einem Einstieg in die Thematik zu verhelfen und den Interessierten relevante Informationen bezüglich der Untersuchung der interpretativen Sozialforschung weiterzugeben. Dabei wird auch auf die Analysekomponenten der interpretativen Sozialforschung sowie auf die Ansprüche qualitativer Interviews eingegangen. (vgl. Kleemann et al. 2013: 65, 73, 76f.).

## 1.1 Problemstellung

Österreich ist ein nennenswertes Zu- und Einwanderungsland unter den europäischen Staaten<sup>1</sup>. Für die Migrantengenerationen, deren Anteil an der Gesamtbevölkerung in europäischen Gesellschaften kontinuierlich wächst, bekommen Aus- und Weiterbildungsprogramme eine besondere Bedeutung (vgl. Zulehner 2016: 17, 180f.). Migrantengenerationen besuchen jährlich in steigender Anzahl die öffentlichen Pflichtschulen (APS und AHS-Unterstufe) in Österreich. In der Folge steigt die Anzahl von Jugendlichen an Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (AHS-Oberstufe und BMHS) sowie an österreichischen Hochschulen. Dennoch reicht das zu erwartende Schulleistungsniveau von Migrantengenerationen in ihrer weiteren Schullaufbahn in der Sekundarstufe II nicht aus (Abb. 1 zeigt die Sekundarstufe II von Fachschulabschluss bzw. Matura bis zum Studium und Abb. 2 zeigt den Aufbau des Schulsystems in Österreich). Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen geringeren Schulerfolg im Vergleich zu autochthon österreichischen Schüler/innen. (vgl. Steiner 2013: 3).

Ich habe als islamischer Religionslehrer vor ca. 18 Jahren islamischen Religionsunterricht mit 11 Schülern in HTL Eisenstadt und mit 6 Schüler in HAK/S Eisenstadt im Burgenland begonnen. Von Jahr zu Jahr stieg und steigt allmählich die Zahl der islamischen Schüler/innen und erreichte schließlich eine spürbare Stärke in BMHS. (Aktuelle Anzahl der muslimischen Schüler/innen im Schuljahr 2015/16 sind 52 Schüler/innen in HTL und 61 Schüler/innen in HAK/S Eisenstadt).

Anlässlich einer pädagogischen Konferenz in HTL Eisenstadt gab Schuldirektor Herr HR. Dipl.-Ing. Stefan Wagner Informationen über den Schülerverlust und äußerte seine Besorgnis:

„Liebe Kolleginnen und Kollegen! Wir sind eine relativ große Schule im Burgenland (Lehrerzahl ca. 130, Schülerzahl ca. 1000 im Schuljahr 2012/13). Wir verlieren jedes Jahr besonders in den ersten Klassen viele Schülerinnen und Schüler, sodass die Summe des Verlustes eine volle Schulklasse beträgt. Wenn es so weitergeht, können sich bedenkenswerte Resultate ergeben. Das heißt, der Schülerverlust bedeutet Arbeitsstellenverlust für viele Kollegen in der Zukunft, weil

---

<sup>1</sup> Österreich belegte unter den EU-Staaten im Jahr 2015 den dritten Platz als Zuwanderungsland mit 19,3 je 1000 Einwohner/innen (Q. EUROSTAT 2015: 35. Statistik Austria, verfügbar unter <https://www.google.at/search?q=zuwanderung+%C3%B6sterreich+statistik+2017&sa=X&ved=0ahUKEwi1wtmm4-nYAhWKJ1AKHYjhAXIQ1QIIaSgG&biw=1600&bih=788>, Zugriff 15.11.2017).

die Geburtenrate in Österreich und auch im Burgenland rückgängig verläuft. Bitte! Nehmt das ernst und denkt über pädagogische Maßnahmen nach.“

Diese Feststellung des Schuldirektors lenkte meine Aufmerksamkeit auf meine Schüler/innen. Die islamischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die nicht aufsteigen können, wiederholen die Klasse oder wechseln die Abteilung oder die Schule. Immer wenn sie es nicht weiter schaffen können, dann verlassen sie die Schule. Dies geschieht öfters im ersten Jahrgang unter Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den Berufsbildenden und Höheren Schulen (BMHS) Eisenstadt.

Eine Klasse besteht aus ca. 35 Schülern. Dieser Verlust beträgt ca. 3% von 1000. Ich hatte damals 42 islamische Schüler in HTL und 10 Schüler als Gesamtverlust vom vorigen Schuljahr waren alleine von meinen Schülern, das ergibt mehr als 20%. In weiteren Schuljahren werden weitere Schüler nach dem gleichen Verlauf eliminiert und die Liste meiner Schüler sieht aufsteigend von der 1. Klasse bis zur Abschlussklasse wie eine umgekehrte Pyramide aus.

Diese Beobachtung geht von islamischen Schüler/innen aus. Schüler/innen mit Migrationshintergrund, aber einem anderen religiösen Bekenntnis als Islam sprechen jedoch ebenfalls meist eine andere Umgangssprache als Deutsch. Das Zahlenverhältnis der islamischen Migrantengenerationen zu sonstigen Religionsangehörigen mit Migrationshintergrund beträgt ca. 80% in den forschungsbasierten Schulen (BHAK/S und HTL Eisenstadt). Darunter sind jene Präsenzen dominierend, die als erste Umgangssprache Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) und Deutsch als zweite Sprache haben, nämlich ca. 85% der Schüler mit Migrationshintergrund. Die logische Entscheidung war demnach, die Zielgruppe für die Thematik Schulabbruch in der Sekundarstufe II mit Migrantengenerationen, die als erste Umgangssprache Türkisch oder BKS, aber Deutsch als zweite Umgangssprache verwenden, zu wählen. Nun diese Studie wurde jedoch nicht auf eine religionszentrierte Problematik basiert, sondern auf eine sprachzentrierte Problematik konstruiert. Weil die Hauptproblematik als Kommunikationsschwierigkeit bzw. Kommunikationsversagen von Migrantenkinder festgestellt wurde, wo das Problem unmittelbar die Sprache betrifft.

Die wissenschaftlichen Studien zeigen, dass die Schulabbruchrate unter den Schüler/innen mit Migrationshintergrund wesentlich höher im Vergleich zu autochthon österreichischen Mitschüler/innen ist. (vgl. Abb. 4, auf S. 30; BMB, 2017).

Der Problembereich wurde mit folgenden Fragen markiert, die zur Erklärung anstehen. Warum ist die Verlustrate von Schüler/innen mit Migrationshintergrund so hoch? Womit lässt sich dieser Verlust identifizieren? Wie lässt sich das Problem mit Hintergrundfaktoren

konkretisieren? Die darauf bezogenen Fragen, die mich angeregt hatten, begleiteten mich während des islamischen religionspädagogischen Masterstudiums, um diese Problematik auf der akademischen Ebene grundlegend zu erklären. Das Problem wurde als Forschungsthema für die Masterarbeit vorgeschlagen. Erst hat das Thema eine Akzeptanz unter dem Titel „Schulabbruch Migrantenkinder“ von Prof. Ednan Aslan gefunden und dann wurde dafür unter Aufsicht der fachlichen Experten (bes. PD Dr. Thomas Weiss) schrittweise eine methodische Vorgehensweise formuliert und unter der Leitung (Betreuung) von Prof. Aslan gestartet.

Die Problemstellung wurde erst als Kommunikationsschwierigkeit der Schulabbrecher mit Migrationshintergrund festgelegt, weil Kommunikationsprobleme von Migrantenkindern in der Schule immer noch keine Seltenheit sind, obwohl sie schon den Kindergarten besucht haben und bilingual aufgewachsen sind. Immerhin bestehen die Leistungsdefizite für die Migrantengenerationen vor allem im Deutschunterricht. An der zweiten Stelle folgen entweder Mathematik oder Englisch oder eine andere lebende Fremdsprache als Fortsetzungsbarriere in der Bildungslaufbahn. Die Sprachkompetenz für Migrantengenerationen ist eine Voraussetzung, um das fortlaufende und aufbauende Bildungssystem nützen zu können. „Ein weiterer Schwerpunkt, der sich mit der Schule und Sprache beschäftigt, ist das muttersprachliche Defizit von Migrantenkindern.“ (Pihler 1995: 257).

Schüler/innen mit Migrationshintergrund kommen vorwiegend aus Familien, deren Wurzeln in Dörfern, Slumboom-Gebieten oder Randvierteln der Städte von Entwicklungsländern zu finden sind. Sie haben meist Schwierigkeiten in der Sprache, aber nicht nur mit dem Gebrauch der deutschen Sprache, sondern auch mit ihrer Muttersprache. Somit ergeben sich weitere kommunikative Probleme im Lebensbereich. Wenn ihnen also keine solide Ausbildungschance geboten wird, kann sich auch keine Flexibilität in der Zielsprache entwickeln. Demzufolge können diese Schüler/innen nicht so gut zum Ausdruck bringen, was sie überhaupt denken und was sie wirklich wollen. (vgl. Yavuz 1987: 95).

Deswegen ergeben sich immer wieder Kommunikationsprobleme in der Schule zwischen Schüler/innen und Erziehungsberechtigten. Solche Auffälligkeiten stellen sich beispielsweise als das Vergessen von Arbeitsmaterial, fehlende Hausübungen, unentschuldigte Fehlstunden, Missachtung der schulinternen Hausordnung und der Verhaltensvereinbarungen und andere Verhaltensauffälligkeiten usw. dar. Die Folge sind Frustrationserlebnisse der Betroffenen, was zur Verschlechterung der Lernleistungen und zu Integrationsmangel führt. Schulen sind meistens machtlos dagegen. Das Problem stellt sich in der Form einer multikulturellen Bildungsdimension dar, die pädagogischen Handlungsbedarf aufweist, aber die

österreichischen Schulen sind noch immer nicht in der Lage, eine entsprechende Pädagogik zu entwickeln, die dieser Multikulturalität entgegenkäme. (Aslan 1997: 188). Die Betroffenen des Prozesses stehen zwischen den Spannungsfeldern: Familie, Schule und Gesellschaft.

## 1.2 Forschungsfrage

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Forschungsfrage auseinander:

**Frage:** Welche individuellen Motivlagen spielen entscheidende Rollen für einen Schulabbruch von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und welche konkreten Gründe davon an den Schulen BHAK/BHAS und HTBLA Eisenstadt im Burgenland lassen sich empirisch erheben?

Bei der Fragestellung geht es um die Abbruchsgründe der Schüler/innen, die Berufsbildende und Höhere Schulen besuchen, aber vor Abschluss die Schule verlassen. Durch die Forschungsfrage wird versucht, um die tatsächlichen Gründe des Schulabbruchs und die individuellen Entscheidungsmotivationen zu untersuchen. Dann die Extrahierung des Datenmaterials wird im Hinblick auf Schulabbruch von Schüler/innen erhoben, um die entsprechenden Stellen des Interviews aus der Forschungsperspektive zu interpretieren. Die Intention ist, das gewonnene empirische Datenmaterial mit den theoretischen Grundlagen zu vergleichen und festzustellen, ob die Einflussfaktoren und Abbruchsgründe verifizierbar und vergleichbar sind.

## 1.3 Methodisches Vorgehen

Eine empirische qualitative Datenerhebung mittels narrativer Interviews und Narrationsanalyse können Gründe und Ursachen für einen Schulabbruch von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erheben. Dementsprechend erfolgt die Durchführung einer qualitativen Erhebungsmethode, um Informationsverlust zu verhindern. Um eine vergleichbare Auswertung zu schaffen, wurde die Stegreiferzählung bzw. das narrative Interview als geeignet gewählt, sowohl, um das mögliche Suggestionsrisiko zu minimalisieren, als auch, um wahrscheinliche Beeinflussung der Befragten zu vermeiden und die qualitative Inhaltsanalyse gemäß der Gütekriterien Reliabilität und Validität wissenschaftlich durchführen zu können. (vgl. Mayring 2010: 116-122).

Weitere Details über die methodische Vorgehensweise werden im empirischen Teil ausgeführt.

## 1.4 Forschungsstand

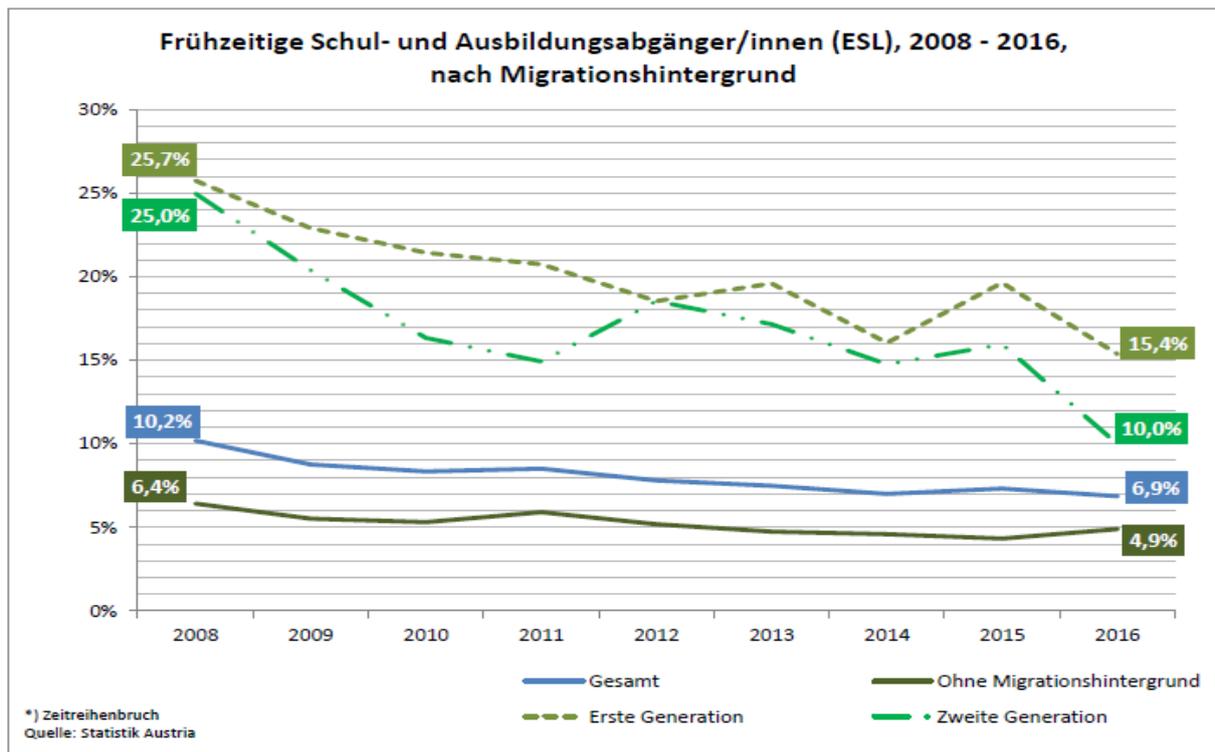
Sowohl die Schulabbruchs- als auch Dropout-Quoten von Migrantengenerationen stellen sich höher als die autochthonen Österreicher dar, sodass

„Die Dropout-Quote von Jugendlichen, die zuwandern und in erster Generation in Österreich sind, bei 18,8% liegt und fast viermal so hoch ist wie jene von österreichischen Jugendlichen, deren Dropout-Quote bei 4,9% liegt. Damit ist nahezu jede/r fünfte Jugendliche mit Migrationshintergrund gefährdet, das Schulsystem frühzeitig zu verlassen. [...]“ (Linde/Linde 2014: 15).

Zu fast identen Ergebnissen gelangen auch Moser et al. (2016: 5):

„Jugendliche mit Migrationshintergrund scheiden deutlich früher aus dem österreichischen Bildungssystem aus als autochthone Gleichaltrige. Rund 18 Prozent der 15- bis 19-jährigen aus zugewanderten Familien absolvieren nach der Pflichtschule keine weitere betriebliche oder schulische Ausbildung. Ihr Risiko für einen frühen Bildungsausstieg ist damit mehr als dreimal so hoch wie bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, von denen nur rund fünf Prozent zur Gruppe der frühen Schulabgänger/innen zählen.“

Folgende Grafik zeigt den Unterschied von Schulabbruchszahlen zwischen ersten und zweiten Generationen der Migranten im Vergleich zu autochthon österreichischen Schüler/innen. Die grafische Darstellung stellt die Ausbildungsabgänger/innen (ESL) von 2008 bis 2016 ohne und mit Migrationshintergrund dar:



**Abbildung 1: Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (ESL) von 2008 – 2016, wobei 2016 15,4 % der ersten Generation, 10,0% der zweiten Generation angehören und nur 4,9% ohne Migrationshintergrund sind (bei einer Gesamtrate von 6,9%). (BMFB, 2017: 19)**

Steiners Studie (2013) stellte die frühe Schulabbruchrate von Jugendlichen (zwischen 15 und 24-jährigen) so fest, dass besonders die Jugendlichen mit Migrationshintergrund (bis zu 26 Prozent) die Ausbildung abbrechen, wie die Statistik (vgl. Abb. 1, auf S. 18) zeigt. Zum Vergleich: nur 4,7 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind solche Early School Leavers (ESL). Steiner konnte darüber hinaus nachweisen, dass junge Migrant/innen (erste Generation) ein fast sechsfach höheres und jene der zweiten Generation ein knapp fünffach erhöhtes Risiko aufweisen, „[...] einzig der Indikator für Migrant/innen in 2. Generation zeigt eine nennenswerte Entspannung der Problematik.“ (Steiner 2013: 3). Übrigens wird in Abb. 1 gezeigt, dass es allgemein einen Rückgang der Abbruchraten jedes Jahr im Verlauf gibt. Trotz dieser Entspannung zeigen die statistischen Angaben immer noch hohe Bildungsunterschiede zwischen Migrantengenerationen und autochthon österreichischen Schüler/innen. Das passiert besonders in der Sekundarstufe II, aufgrund früherer Ausscheidung aus der Bildung. Deswegen ist es notwendig, eine empirische Studie über die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundärstufe II im Hinblick auf Schulabbruchsgründe zu erheben.

Das Phänomen Schulabbruch bietet einen Nährboden für Ursachenforscher. Das Thema wurde unter zwei Hauptkategorien von verschiedenen Autoren in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum anhand englischer Fachbegriffe untersucht. Die erste Kategorie wurde als früher Schulabbruch (ESL) und die zweite Kategorie als Ausfall aus dem Bildungssystem (Dropout) problematisiert und die beiden wurden meistens miteinander betrachtet. Diese Ursachenforscher haben den Schulabbruch vorwiegend mithilfe der qualitativen Forschungsmethode untersucht. Hier wird der erheblichere Teil der Forschungen in der zeitlichen Reihenfolge vorgelegt, die als wesentliche Quellen für diese Masterarbeit fungierten: Ergebnisse einer Literaturstudie für Schulabbruch von Barbara Riepl (2004): *Jugendliche Schulabbrecher/innen in Österreich*; Helga Kittl-Satran (2006): *Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen*; Mario Steiner (2009): *Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem*. Steiner untersuchte mit anderen Autorengruppen weitere quantitative und qualitative Forschungsarbeiten mithilfe statistischer Erfassungen, die die systembedingten Abbruchsursachen erkennbar machen. Manche Studien wurden empirisch sowohl qualitativ und als auch quantitativ gearbeitet, z. B. hat Erna Nairz-Wirth mit ihrem Team (2010-2016: *Quo Vadis Bildung*) 25 jugendliche Schulabbrecher/innen über 5 Jahre begleitet, dabei konnten sie durch Einzel- und Gruppeninterviews Einblick in deren Lebenswelt gewinnen; Weitere qualitative Forschungsarbeiten sind: Johanna Ehrenmüller (2012): *Untersuchungen zum Phänomen des Drop-Out in der Sekundarstufe II im deutschsprachigen Raum – eine systematische Übersichtsarbeit über die Jahre 1989 – 2011*; Anna Reingruber (2012): *Hintergründe von Ausbildungsabbruch*; Gabriele Pessl (2013): *Frühzeitiger Schulabbruch in der Berufsbildung Österreich*; Heinrich Ricking/ Tobias Hagen (2016): *Schulabsentismus und Schulabbruch*; Diese Arbeit versucht mit neuen Erklärungsmodellen das Problem zu erklären; Moser et al. (2016): *Früher Schulabgang in Österreich: Zur Rolle der Ausbildung und des Migrationshintergrundes*. Die letzte Arbeit von Moser et al. setzen speziell ‚Migrationshintergrund‘ in Bezug auf Schulausstieg und Arbeitsmarktzugang auseinander und sie werfen damit als Forschungsgegenstand folgendes vor:

„[...] In Politik und Öffentlichkeit wird der Migrationshintergrund von Jugendlichen als Hauptrisikofaktor für einen frühen Austritt aus der Schule stark thematisiert. Durch den auf individuelle Defizite fokussierten Blick bleiben gesellschaftliche Integrationskontexte, wie die Struktur des Bildungssystems oder des Arbeitsmarktzuganges, unbeachtet. Der vorliegende Artikel untersucht mittels logistischer Regressionen auf Datenbasis der Arbeitskräfteerhebungen 2004 bis 2011, ob das Schulausstiegsrisiko 15- bis 19-Jähriger durch den Indikator Migrationshintergrund effektiv beschrieben werden kann oder ob durch diesen Blickwinkel

andere – inhaltlich wie kausal besser interpretierbare – Indikatoren verdeckt werden. Danach werden die Auswirkungen des Verhältnisses zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung auf der Sekundarstufe II auf das Schulausstiegsrisiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht.“ (Moser et al., 2016: 50).

Alle diese Studien versuchten die Schulabbruchsgründe allgemein für alle Schultypen und Schülergruppen zu erklären. Es gibt darunter einige empirische Studien, die Abbruchsursachen von verschiedenen Schulstufen und Schülergruppen erhoben haben. Dabei fehlt nämlich eine empirische Studie separat für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Im Grunde genommen untersucht diese Studie die Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II an Berufsbildenden und Höheren Schulen (BHAK/BHAS und HTBLA Eisenstadt) im Burgenland.

Durch diese Studienanalyse kann man die individuellen Schulabbruchsgründe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund erheben und daraus neue Erkenntnisse gewinnen. Dadurch kann man mit diesen Erkenntnissen neue Lösungskonzepte entwickeln, um Verhinderungsmaßnahmen für frühen Schulabbruch zu setzen. Wenn es gelingt, gehört dieser Erfolg vor allem zum Studium der islamischen Religionspädagogik, in dem die wissenschaftlichen Forschungsarbeiten orientiert, geleitet und gefördert werden. Dieser Erfolg kann auch eine Bereicherung für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund bedeuten, was unmittelbar dem Religionsunterricht (besonders dem islamischen) RU zu Gute kommt.

## **1.5 Themenrelevanz von Schulabbruch (ESL)**

Ein erfolgreicher Abschluss der Sekundarstufe II bedeutet, entweder ein Interesse an Weiterbildung (z. B. Studium) oder auch ein Interesse am Arbeitsmarkt zu verfolgen. Dieses Qualifikationsmerkmal schafft ein Selbstwerts- und Selbstständigkeitsgefühl für Jugendliche, um bessere Arbeitsbedingungen oder ihre berufliche Karriere planen können. Diesbezügliche Studien bestätigen:

„Die Relevanz des Themas liegt also nicht nur auf individueller Ebene, sondern zeigt sich auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext. [...]“ (Steiner 2009: 142).

Im Grunde wird das Thema von vielen Ursachenforscher nicht nur in einen gesellschaftlichen Kontext, sondern länderübergreifend in der OECD-Ebene, und zwar auf der Sekundarstufe II auseinandergesetzt.

„Die Teilhabe an Bildung hat sich in den letzten 50 Jahren in den OECD-Ländern sehr stark ausgeweitet und zu grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen beigetragen: So war noch im Jahr 1961 eine Ausbildung auf Sekundarstufe II in vielen Ländern den jungen Menschen

verwehrt. Im Jahr 2011 hat sich die Bildungsteilnahme dergestalt entwickelt, dass die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung in den OECD-Ländern einen Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II erwirbt, und ein Drittel der jungen Erwachsenen einen Abschluss auf Tertiärebene nachweisen kann. Diese Entwicklung wird sich in den nächsten Jahren weiter fortsetzen.“ (Frey et al. 2012: 3).

Früheren Schulabbruch wird mit unterschiedlichen Zusammenhängen der Hintergrundfaktoren thematisiert, dass nebenbei demografische Entwicklungen verursachen können.

„[...] Dabei trägt die demografische Entwicklung zu einer Dynamisierung der Problematik des frühen Bildungsabbruchs bei. Bis zum Jahr 2020 wird die Kohortenstärke der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen in Österreich gegenüber dem Jahr 2007 um 13% oder knapp 65.000 Personen sinken. Dies bedeutet zugleich aber auch, dass sich die Ersteintritte junger Menschen in das Beschäftigungssystem bzw. in die Lehre innerhalb dieser Zeit ebenso stark reduzieren werden. Der bereits heute diskutierte Fachkräftemangel wird sich noch weiter zuspitzen, damit stellt sich die Frage nach der Verhinderung vermeidbarer Verluste – in Form früher Abbrecher/innen – noch dringender.“ (Steiner 2009:142).

Die Schulabbruchzahl von Schüler/innen mit Migrationshintergrund steigt besonders in der Sekundarstufe II bedenkenswert an. Die Sekundarstufe II gilt als wesentliches Qualifikationsmerkmal für jene Personen, die sowohl in Österreich als auch in anderen EU-Ländern leben. Diese Qualifikation kann man mit einem positiven Abschluss durch Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS) erreichen. Die Relevanz der Qualifikation wird in Bezug auf Arbeitsmarktinteressen in einer wirtschaftlichen Dimension verstanden.

„In Österreich brechen jährlich ca. 7.500 Jugendliche die Schule ab. [...] Eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Abschluss einer höheren Schule gelten noch immer als gute Voraussetzung, um einen Arbeitsplatz zu bekommen bzw. um eine tertiäre Ausbildung absolvieren zu können.“ (Linde/Linde 2014: 11).

## **1.6 Aufbau der Arbeit**

**In Kapitel „1 – Begriffserklärungen von Migrationstypen und von Schulabbruch“** wird versucht, die Begrifflichkeiten von Migration und Schulabbruch zu definieren. Bezügliche Literatur bieten unterschiedliche Definitionen. Auf die Begrifflichkeiten Migrantenkinder, Migrationshintergrund und Migrationsgenerationen sowie Schulabbruch, Bildungsabbruch und Schulverweigerung wird hier genauer eingegangen. Die Anwendung der drei Begrifflichkeiten

Migrantenkinder, Migrationshintergrund und Migrationsgenerationen erfolgt synonym. Die zwei Definitionen der Begrifflichkeiten, die den Schulabbruch betreffen, werden selektiv verwendet: ‚Schulabbruch‘ und ‚Schulabbrecher‘. Anstelle dieser Begriffe wurde meistens die englische Abkürzung ESL für Early School Leaver(s) verwendet.

Die Begriffsbestimmungen und die Erklärung der Internationalen Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED) mit dem österreichischen Bildungssystem für diese Arbeit sind im ersten Kapitel notwendig, weil die folgenden Schritte der Arbeit auf diesen Begrifflichkeiten und Systemkomponenten beruhen.

Weiteres wird im **Kapitel 1** versucht, „**Problemstellung, Risikofaktoren und Risikogruppen zu ESL**“ darzustellen.

Die Problemstellung wurde so festgestellt, wie Schulabbruch von Migrantenkinder in statistischen Angaben dargestellt wurde. Diese Angaben zeigen auch mittels Daten und Fakten Schulabbruch von Migrantenkindern in der Sekundarstufe II in Österreich im Vergleich einheimischen Schüler, sowie ein Vergleich mit anderen EU-Staaten. (vgl. Steiner 2009: 142). Der Schulabbruch zählt nicht nur eine einfache Zäsur in einem Lebensabschnitt der Betroffenen, sondern auch der kann eben traumatischen Folgen verursachen. Die Risikogruppen für ESL bestehen hauptsächlich aus Migrantenkindern, die oft prekäre Arbeitsverhältnisse aufweisen. Dieser Teil der Arbeit ist von Schulabbruchsriskien der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Sekundarstufe II des österreichischen Bildungssystems ausgegangen, in dem die Personen ohne ausreichende Minimalqualifikation in weiteren Lebenswelt eintreten.

**Kapitel „2 – Beobachtungsindikatoren zu Schulabbruch“** konzentriert sich auf Schulabbruchsindikatoren, die sich an den Migrantengenerationen bereits während der Schulzeit zeigen und sich beobachte lassen. Diese Beobachtungsindikatoren wurden in Bezug zu den Risikofaktoren gesetzt, um die Ursachen für das Phänomen Schulabbruch grundlegend zu identifizieren.

**Kapitel „3 – Theoretischer Teil“** beschäftigt sich mit Erklärungsmodellen für Schulabbruch auf drei Ebenen, die Makro- Meso- und Mikroebene genannt werden. Dieser Teil fungiert als Hauptteil für die fachwissenschaftliche Recherche. Unter der Gegebenheit dieser Ebenen werden die Einflussfaktoren bzw. Ursachen zu Schulabbruch untersucht. Die Thesen bzw. die Theorien, um die Thematik Schulabbruchsfaktoren zu erklären, werden behandelt. Hierbei wird vor allem auf die ökonomischen Verdrängungsthesen eingegangen, wie z.B. die Kapitaltheorie, die Stigmatisierungsthesen, sowie die Kontrolltheorie und Anomietheorie etc. sind.

Bezugnehmend auf das Problem der Schulabbrecher mit Migrationshintergrund, welche aufgrund des Abbruchs als ‚Schulabbrecher‘ stigmatisiert werden, untersucht. An dieser Stelle wird erst gefragt, wie sich Jugendliche mit Migrationshintergrund mit familiären, schulischen und gesellschaftlichen Problemen durchsetzen können. Welche Bewältigungsstrategien wären hilfreich für Migrantengenerationen, um diese Spannungen abzubauen?

**Kapitel „4 – Empirischer Teil“** untersucht die individuellen Schulabbruchsgründe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II. In diesem Kapitel wird die gewählte Methodik mit den Grundlagen und deren Zielsetzung deklariert. Für diesen Teil der Masterarbeit wurden Altersgruppen zwischen 16 und 24 Jahren, jugendliche Schulabbrecher mit Migrationshintergrund, die als Erstsprache Türkisch und BKS, aber Deutsch als zweite Umgangssprache sprechen, gewählt. Die Studie umfasst grundlegend die Schulabbrecher der Migrantengenerationen in den Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) bzw. Bundes Handelsakademie/Handelsschule (BHAK/BHAS) und Höhere Technische Bundes Lehranstalt (HTBLA) in Eisenstadt im Burgenland und konzentriert sich darauf, die Gründe des Schulabbruchs zu erheben.

**Kapitel „5 – Auswertung der Ergebnisse“** versucht die Ergebnisdarstellung und Zusammenfassung von Fallstudien, um dann zu einem Überblick der Ergebnisse weiterzuführen.

## **1.7 Definitionen der Begrifflichkeiten von Migration**

**Migration:** Migration ist ein „Prozess, bei dem Menschen über Grenzen hinweg wandern, um an einem anderen Ort bzw. in einem anderen Land dauerhaft oder vorübergehend zu leben und zu arbeiten.“ (ÖIF, 2014: 48-49).

**Migrationshintergrund:** „Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrant/innen der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zuwanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.“ (Fuchs/Marik-Lebeck 2016: 4; vgl. Statistik Austria, 2017: 117).

Bezüglich des Migrationshintergrundes ist es wichtig, auf die Tauglichkeit der zugrundeliegenden Definition für die Analyse von ELS zu achten.

„Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds weist verglichen zur Vorgehensweise der Statistik Austria im Rahmen des Labor Force Survey leichte Unterschiede auf. So wird jemand dann als Person ohne Migrationshintergrund codiert, wenn sie selbst in Österreich geboren wurde und entweder Vater oder Mutter auch in Österreich geboren worden sind oder unabhängig vom eigenen Geburtsland, wenn beide Elternteile in Österreich geboren wurden. Der Unterschied liegt darin, dass unabhängig vom eigenen Geburtsort in der LFS-Definition alleine ein Elternteil in Österreich geboren sein muss, um keinen Migrationshintergrund auszuweisen. Demzufolge gilt z. B. ein in der Türkei geborenes Kind, dessen Mutter ebenfalls aus der Türkei stammt, der Vater aber aus Österreich, als Person ohne Migrationshintergrund. Dieser Definition wurde nicht Folge geleistet, weil eben diese oben skizzierten Personengruppen empirischen Analysen der ESL-Betroffenheit zufolge durchaus höheren Ausgrenzungsrisiken gegenüberstehen als strenger definierte autochthone Personen.“ (Steiner 2014: 16).

Das **Migrationsalter** und dessen Wirkung auf den Bildungserfolg wurden von Mario Steiner (2014: 47) folgendermaßen erklärt: Kinder/Jugendliche, „welche vor dem 8. Lebensjahr nach Österreich gekommen sind und eine Gruppe, die zwischen dem 8. Und 15. Lebensjahr hier eingetroffen“ ist.

Zusammenfassende Definition: „**Migrationshintergrund** bezieht sich auf Personen mit ausländischem Geburtsort beider Elternteile.“ Und **gemischter Migrationshintergrund** „bezieht sich auf Personen, die nur einen im Ausland geborenen Elternteil haben. Sind die Eltern in verschiedenen Ländern (ausg. Österreich) geboren, zählt das Geburtsland der Mutter.“ (Fuchs/Marik-Lebeck 2016: 3-4).

Die Begrifflichkeit wurde von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlich definiert und im Hinblick auf ihren Anwendungsbereich formuliert, z. B. wurde die Begriffsentwicklung im Zuwanderungsprozess vom Begriff ‚Migration‘<sup>2</sup> zu ‚Migrantenkinder‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚Migrantengenerationen‘ (Zulehner 2016) sowie ‚Migrantenschüler‘ weiterentwickelt. Alle diese Begriffe wurden in dieser Studie im Sinne der Begrifflichkeiten synonym verwendet.

---

<sup>2</sup> „Für die Erziehungswissenschaft steht die schulische Situation der sog. zweiten (und nachfolgenden) Generation(en) und die Theorie und Praxis multi- bzw. interkultureller Erziehung im Mittelpunkt.“ (Treibl 1999: 18).

## 1.8 Definitionen der Begrifflichkeiten von Schulabbruch (ESL)

Das Phänomen Schulabbruch wurde mit folgenden Wortvariationen, wie z. B. Schulabbruch/ Schulabbrecher, Schulabgang/ Schulabgänger, Bildungsabbruch/ Bildungsabbrecher, Bildungsabgang/ Bildungsabgänger usw. in den Fachbereichsbegrifflichkeiten definiert: Die Begrifflichkeiten im Wandel der Zeit wurden von Mario Steiner im Jahr 2009 aus den Englischen Early School Leavers (ESL) zu Deutsch Frühe Schulabbrecher (FSA) vorgenommen, was auf einzelnen Forschungsinstitutionen aus den Jahren 2000–2009 (z. B. OECD, Statistik Austria u. a.) im Projektbericht (mit dem Titel *Drop-outs und Abbrecher im Schulsystem*) beruht. (vgl. Ehrenmüller 2012: 15).

Der Begriff ‚Früher Bildungsabbrecher‘ wurde als ‚Frühe Schulabbrecher‘ (ESL) nach EU-Definition in die Bildungswissenschaft abgeleitet. Diese Definition stellt die Lage von jugendlichen Schulabbrecher in einem Lebensabschnitt zwischen 18 und 24 Jahren dar:

„Frühe Bildungsabbrecher/innen (Early School Leavers) sind nach EU-Definition Jugendliche im Alter zwischen 18 und 24 Jahren, die sich aktuell nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss höher als ISCED-Level 3c aufweisen können, also Jugendliche ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II. Umgelegt auf österreichische Verhältnisse werden Jugendliche erst dann nicht mehr zu den frühen Abbrecher/innen gezählt, wenn sie vor Beendigung einer Bildungskarriere zumindest einen Lehrabschluss oder den Abschluss einer mehrjährigen Fachschule erreichen konnten, während Hauptschulabschlüsse, der Abschluss einer Polytechnische Schule oder aber auch einer einjährigen berufsbildenden mittleren Schule (z.B. einjährige Haushaltungsschulen) nicht ausreichen.“ (Steiner 2009: 141).

Berufsbildende höhere Schulen	Berufsbildende mittlere Schule	Duale Berufsausbildung (Lehre)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- fünf Jahre</li> <li>- vertiefte Allgemeinbildung neben beruflichen Qualifikationen</li> <li>- Ausübung gehobener beruflicher Tätigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ein bis zwei Jahre</li> <li>- Berufsvorbildung</li> <li>- drei bis vier Jahre</li> <li>- Ausübung beruflicher Tätigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zwei bis vier Jahre (zumeist drei Jahre)</li> <li>- duale Ausbildung: 80% in einem Betrieb, 20% in einer Berufsschule</li> <li>- Erwerb beruflicher Qualifikationen</li> </ul>
Reife- und Diplomprüfung	Abschlussprüfung (drei- und vierjährige BMS)	Lehrabschlussprüfung
ISCED 4A	ISCED 3C (1 bis 2 Jahre) ISCED 3B (3 bis 4 Jahre)	ISCED 3B

**Abbildung 2: Übersicht über das berufliche Erstausbildungssystem der Sekundarstufe II in Österreich (Pessl 2013: 2)**

In bisherigen Studien wurde die Übertragung der Definition ESL zur österreichischen Situation herangezogen. Diese Definition der Begrifflichkeit stellt die Position zwischen ESL und Dropout differenziert dar;

„[...] auf die österreichische Situation, Early School Leavers aufgenommen, die zwischen 16 und 25 Jahre alt waren. Die gängige Bezeichnung Dropout ist weiter gefasst und bezieht sich sowohl auf Schulabbrecher als auch auf Jugendliche, die den Schultyp bzw. den Schulzweig wechseln. Schüler/innen, die z.B. nach der ersten oder zweiten Klasse eine Lehrlingsausbildung beginnen, sind in diesem Sinne zwar Dropouts aber keine Early School Leavers.“<sup>3</sup> (Nairz-Wirth et al. 2010: 6).

Durch diese Definitionen versteht man die Wichtigkeitsgrade eines Abschlusses von Sekundarstufe II, dass sich die Notwendigkeit für jede Berufsgruppe herausfordert, bezieht sich zu einer Zielgruppe, sowie die Jugendliche, die ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II abgebrochen haben. (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011: 154).

Im Rahmen der Begrifflichkeiten wurden für die vorliegende Arbeit Schülergruppen bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund gewählt und dafür zwei Definitionen im Sinne der Begrifflichkeiten hervorgehoben: **Schulabbruch** und **Schulabbrecher**. Diese Begriffe wurden je nach Bedarf selektiv verwendet. Aufgrund der einfachen Verwendung wird fallweise auf die geschlechtsspezifische Differenzierung, z. B. Schulabbrecher/innen und ähnliche wie auch Schulschwänzer/innen, verzichtet. Gewählte Begrifflichkeiten dienen zur Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

## 1.9 Erklärung von ISCED und das österreichische Schulsystem

„Die Abkürzung ISCED steht für *International Standard Classification of Education*. Sie wurde von der UNESCO zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen entwickelt und 1997 neu überarbeitet (ISCED-97). Es werden mehrere Ebenen (*levels*) unterschieden (OECD, 1999)

---

<sup>3</sup> „In der US-amerikanischen Literatur meint Dropout ‚jene Jugendlichen, die im direkten Sinn aus dem Schulsystem herausfallen, keinen qualifizierten Abschluss erwerben und für die deshalb der Übergang zum Beschäftigungssystem weitgehend blockiert ist, wenn man einmal von Gelegenheitsarbeiten, der Tätigkeit eines ungelernten Arbeiters oder dem so genannten Jobben absieht‘ (Drinck 1994, S. 13f.). Im deutschen Sprachraum wurde der Begriff Dropout von der Bildungsökonomie der späten 60er Jahre eingeführt.“ (Nairz-Wirth et al. 2010: 6).

**Level 0** umfasst die vorschulische Erziehung, wie Kindergarten und Vorschule. Das Alter der Kinder liegt zwischen drei und sieben Jahren. (OECD, 1999)

**Level 1** beginnt mit der Schul- oder Unterrichtspflicht. In Österreich wird von der Volksschule, in Deutschland von der Grundschule und in der Schweiz von der Primarschule gesprochen. Der Unterricht basiert auf einem Klassenlehrersystem, in welchem ein Lehrer die Klasse in den meisten Fächern unterrichtet (meist sind Religion und Werken ausgegliedert). (OECD, 1999)

**Level 2** wird in Österreich Sekundarbildung I oder Unterstufe genannt, in Deutschland und der Schweiz Sekundarstufe I. Es geht bis zum Ende der Schul- oder Unterrichtspflicht, meist die 7.–9. Schulstufe. Das Alter der Schüler bewegt sich zwischen zehn und sechzehn Jahren. Der Unterricht erfolgt im Fachlehrersystem, d. h. jedes Fach wird von einem eigenen Lehrer unterrichtet. (OECD, 1999)

**Level 3** unterscheidet zwischen einem Besuch einer höheren Schule (Level 3A) und einer Berufsausbildung (Level 3B). Das Alter der Schüler reicht von fünfzehn bis zwanzig Jahre. In Österreich wird diese Stufe als Sekundarbildung II oder Oberstufe, in Deutschland und der Schweiz als Sekundarstufe II bezeichnet. (OECD, 1999)

**Level 4** sind Postsekundäre Bildungswege nach einem Abschluss der Sekundarbildung, die jedoch nicht dem tertiären Bereich zuzuordnen sind. Level 4A Programme, wie etwa Kollegs, Fachoberschulen, Abendgymnasien oder Kombinationen aus Level 3A und Level 3B ermöglichen einen Zugang zu Level 5A Programmen. Level 4B können Kombinationen aus zwei berufsbildenden Programmen von Level 3B sein und ermöglichen den Zugang zu Level 5B. (OECD, 1999)

**Level 5** ist die erste Stufe der Tertiären Bildung. Die Ausbildung setzt einen Abschluss der Sekundarbildung voraus. Die Dauer beträgt mindestens zwei Jahre. Es wird wieder zwischen Level A und Level B unterschieden. Level 5A bezieht sich auf Hochschulausbildungen (Universität-Level) unterhalb der Promotion sowie Postgraduate-Ausbildungen. Level 5B umfasst praxisbezogene Studiengänge wie Fachhochschulen, Meisterprüfungen oder Berufsakademien. (OECD, 1999)

**Level 6** beschreibt die tertiäre Bildung mit Forschungsqualifikationen, also Promotion und Habilitation. (OECD, 1999).“ (Pachner 2012: 12-13).

Der Aufbau des österreichischen Bildungssystems wird durch folgende Abbildung dargestellt:

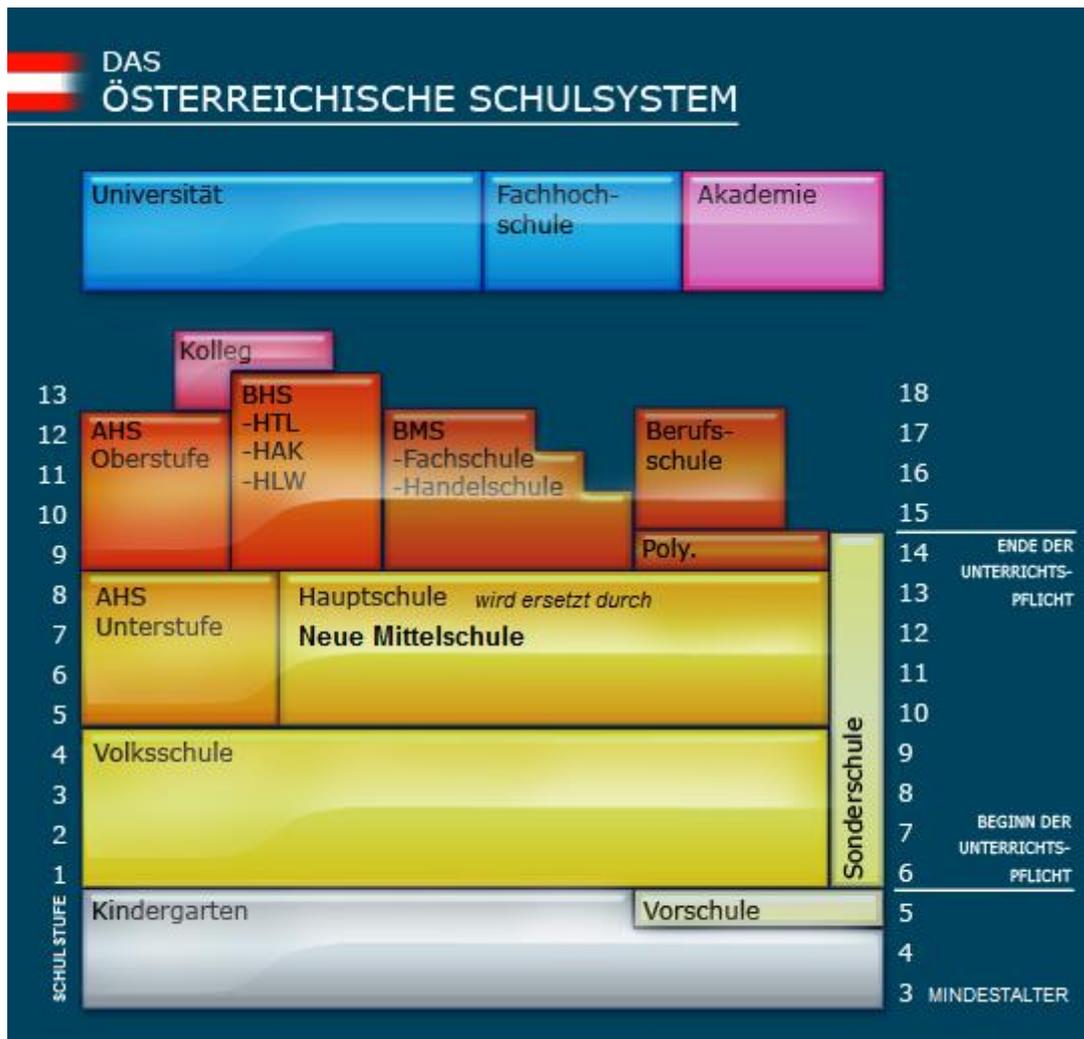


Abbildung 3: Der Aufbau des Schulsystems in Österreich. (Quelle: [www.wikipedia/ISCED.at](http://www.wikipedia/ISCED.at))

„In dieser Grafik ist **Level 0** weiß gefärbt, **Level 1** in Hellgelb. Der in Gelb gehaltene **Level 2** verkörpert die Sekundarstufe I, die entweder Hauptschule oder Allgemeinbildender Höherer Schule (AHS) gewählt werden kann. Parallel zu Volksschule und Unterstufe gibt es eine Sonderschule, für Kinder mit speziellem Förderbedarf. Orange gekennzeichnet ist **Level 3**. Um die Unterrichtspflicht zu beenden, können Schüler entweder eine höhere Schule d. h. Sekundarstufe II oder den polytechnischen Lehrgang besuchen. Die Trennung zwischen A und B Programmen ist farblich nicht gekennzeichnet. **Level 4** ist pink dargestellt, obwohl Akademien eher 5B Programmen zuzuordnen wären. In Blau markiert ist **Level 5**. **Level 6** ist nicht extra angeführt, sondern vielmehr weiterführend in Blau gehalten.“ (Pachner 2012: 14).

## 1.10 Feststellung der Risikofaktoren und Risikogruppen zu Frühem Schulabbruch (ESL) anhand der statistischen Daten

Wie passiert eigentlich ein früher Schulabbruch? Der Entstehungsprozess wurde von Ursachenforschern festgehalten, dass er nicht plötzlich vonstättengeht, sondern aus einem lang andauernden Abkoppelungsprozess der Betroffenen resultiert, die mit Risikofaktoren verbunden sind. (vgl. Meschnig/Nairz-Wirth 2010: 3).

Unter dem Begriff „Risikofaktoren“ verstehen Ricking/Hagen „Bedingungen“ und erklären sie folgendermaßen:

„[...] die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Beeinträchtigung, psychischen Störung oder Erkrankung (über die Grundrate der diesen Bedingungen nicht ausgesetzten Personen) erhöhen. Es handelt sich dabei um ökologische, sozio-ökonomische, psychische oder physische Bedingungen beim oder im Umfeld des Heranwachsenden, die eine positive Entwicklung beeinträchtigen oder hemmen und die Wahrscheinlichkeit für Fehlentwicklungen erhöhen.“ (Ricking/Hagen 2016: 19).

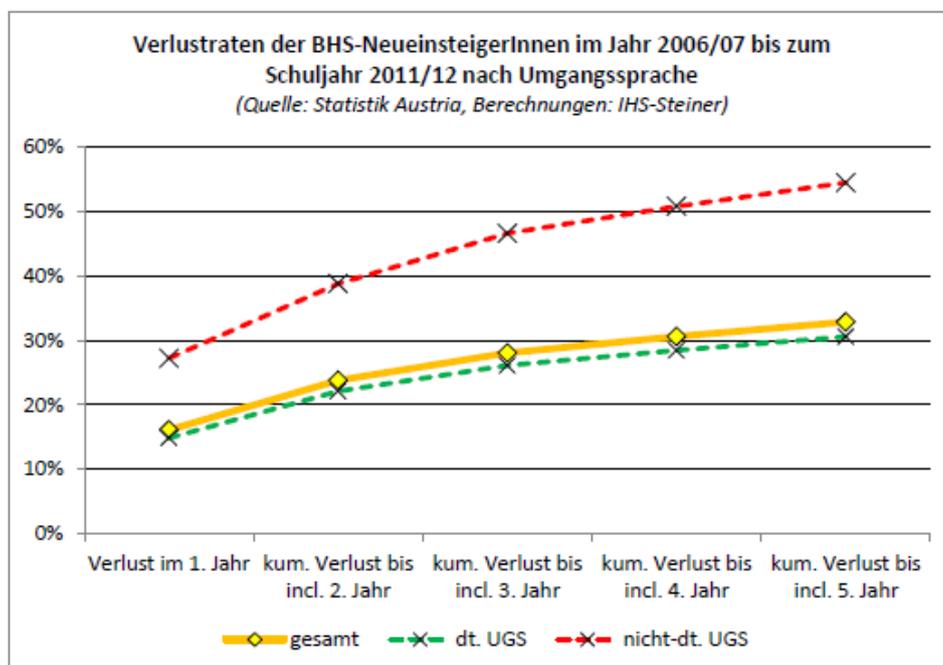


Abbildung 4: Verlustraten der BHS nach Umgangssprachen (Steiner 2014: 38).

Die Situation von Schulabbrechern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II wurde in Bezug auf die Umgangssprache vergleichend festgestellt und statistisch dargestellt (siehe Abb. 4, auf S. 29):

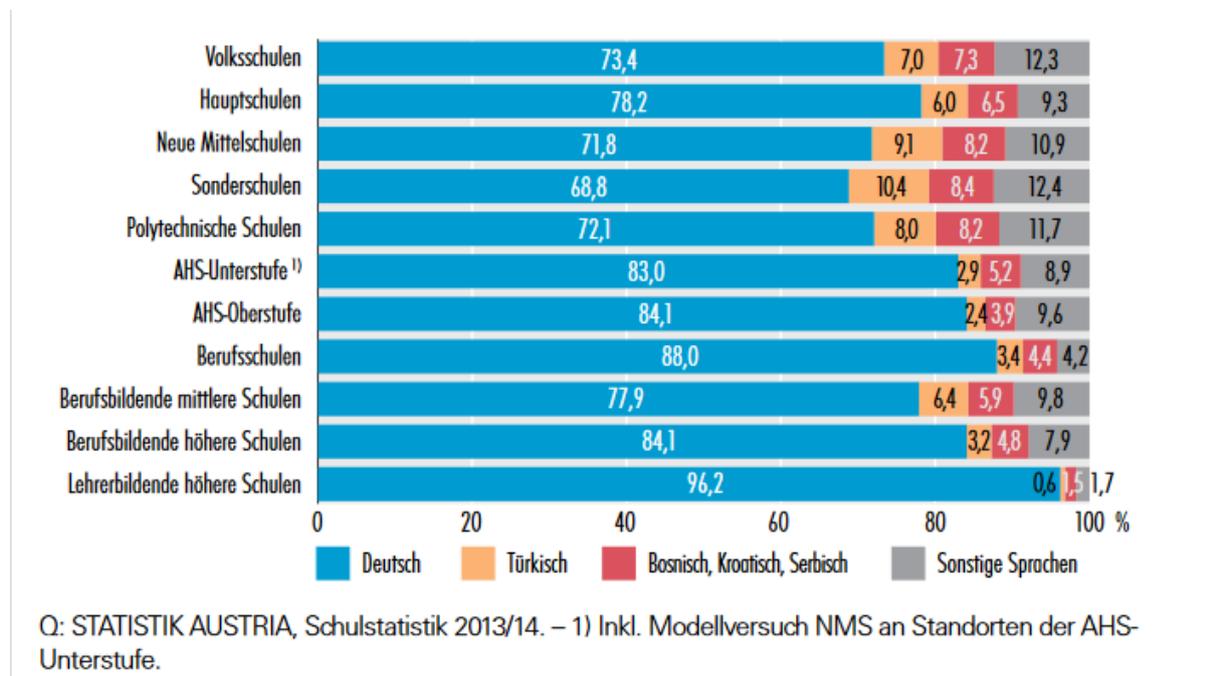
„Jugendliche mit nicht deutscher Umgangssprache sind, deutlich stärker von einem Schulwechsel oder einem Abbruch der Bildungslaufbahn betroffen als deutschsprachige.“ (Steiner 2014: 37).

Laut Linde/Linde werden diese Risikogruppen für ESL und Dropout in Bezug auf Forderungen des Schulsystems so beschrieben, „dass es dem Schulsystem noch nicht ausreichend gelingt, sozioökonomische Nachteile, die häufig mit einer anderen Erstsprache im Zusammenhang stehen, auszugleichen.“ (Linde/Linde 2014: 15). **„Feststellung 1: Risikofaktor Mangel der Sprachkompetenz“.**

Die österreichischen Schulen beherbergen zahlreiche Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die anderen Umgangssprachen als Deutsch benützen, wie das in den statistischen Angaben (Abb. 5, auf S. 30) dargestellt wurde:

„Im Schuljahr 2014/15 hatten rund 22,2% der insgesamt 1,129 Millionen Schüler/innen in Österreich eine andere Umgangssprache als Deutsch. [...] Im Vergleich dazu hatten nur 17,1% der Schüler/innen an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) und ebenfalls nur 17,1% jener an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) eine andere Umgangssprache als Deutsch.“ (ÖIF, 2016: 17).

Verteilung der Schüler/innen nach Schultypen und Umgangssprache:



Im Schuljahr 2013/hatten 73,4% aller Volksschulkinder Deutsch als Umgangssprache

**Abbildung 5: Schülerverteilung nach Umgangssprache und Schultyp (SA, 2015: 25)**

„Im Schuljahr 2014/15 hatten 14,6% der Schüler/innen im Burgenland eine andere Umgangssprache als Deutsch. [...] Im Vergleich dazu hatten nur 12,4% der Schüler/innen an Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) und 12,3% an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) eine andere Umgangssprache als Deutsch.“ (ÖIF, 2016: 27).

Die vorliegende Arbeit untersucht Schüler/innen mit Migrationshintergrund in BHAK/S und HTL Eisenstadt, die Deutsch als zweite Umgangssprache verwenden, aber als erste Umgangssprache Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) sprechen, weil diese Sprachen nach Deutsch an österreichischen Schulen am stärksten vertreten sind (siehe Abb. 5).

„Auf Platz eins der meistgesprochenen Umgangssprachen lag 2013/14 mit 875.704 Schüler/innen Deutsch. Türkisch belegte Platz zwei mit 59.385 Schüler/innen. Fasst man die drei Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (BKS) zusammen, lag jedoch BKS mit 66.678 Schüler/innen auf dem zweiten Platz. Nach Türkisch und BKS sprachen die meisten Schüler/innen Albanisch (15.910), Rumänisch (11.441), Arabisch (4.257), Englisch (4.238) und Russisch (3.985).“ (ÖIF 2015: 4).

Die bestehenden Umgangssprachen nach Deutsch in forschungsbasierten Schulen wurden im **Kapitel 2 – Frühe Schulabbruchsindikatoren von Schüler/innen mit Migrationshintergrund – 2.2.1 Beobachtungsindikator 1 – Leistungsdefizit** vorgestellt.

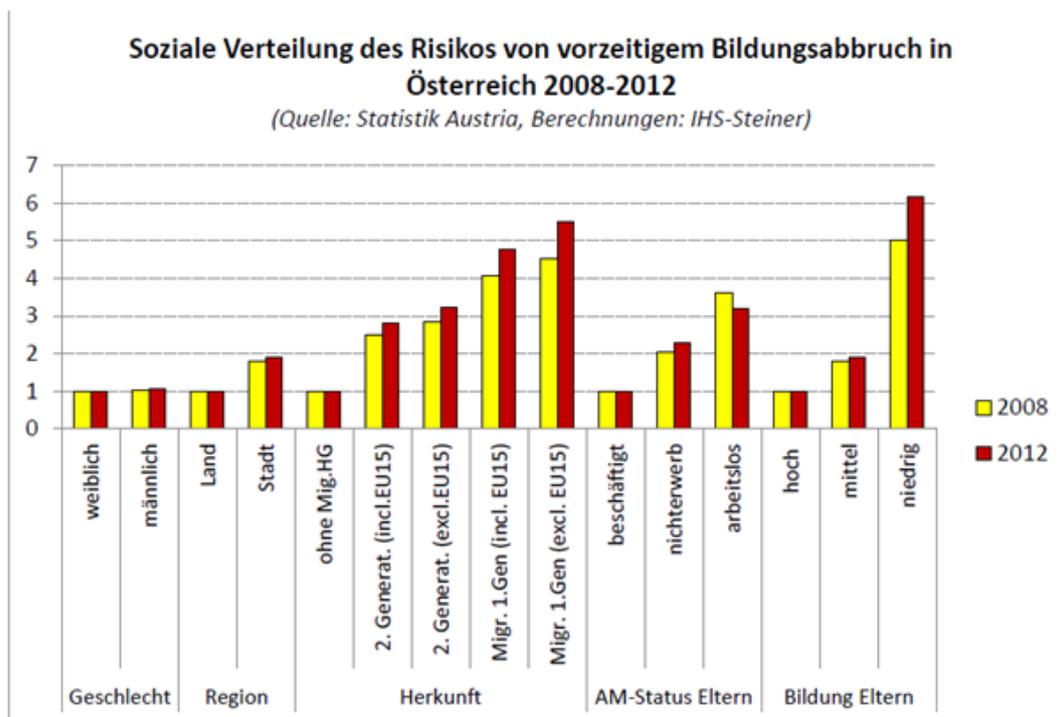


Abbildung 6: Die Verteilung des ESL- und Dropouttrisikos nach soziodemografischen Merkmalen und sozialer Herkunft auf der Makroebene in Österreich 2012. (Steiner 2014: 16)

„[...] 1. Generation im Alter zwischen 16 und 24 Jahren sich weder in (Aus-)Bildung, Beschäftigung noch in Training befinden. Zwischen 1. und 2. Generation tritt eine signifikante Verbesserung von 18,8 auf 11,7 Prozent ein, was darauf zurückzuführen ist, dass die 2. Generation länger im Schulsystem bleibt“ (Bacher/Tamesberger 2011: 106).

Hier werden die Risikofaktoren und Risikogruppen zu Schulabbruch nach soziodemografischen Merkmalen dargestellt. Diese beziehen sich auf generationenübergreifende Darstellung von Zuwanderern (1. und 2. Gen.), die mit Arbeitsstatus und Ausbildung der Eltern betreffen. Diese Statistik belegt, dass die Zuwanderergenerationen einen höheren Risikofaktor zum Schul- und Ausbildungsabbruch im Vergleich mit autochthonen Österreichern aufweisen. Ein deutlich sichtbarer Faktor für ESL ist der Bildungsstatus der Eltern, d. h. je niedriger die Ausbildung der Eltern ist, desto höher ist das Risiko zum Schulabbruch für ihre Kinder. **„Feststellung 2: Risikofaktor Zuwanderung“**.

Frey et al. haben auch die Hintergründe und Risikofaktoren für den Abbruch eines Bildungsprogramms personenzentriert, und zwar geschlechtsspezifisch, erklärt, dass die Abbruchsquote bei Jungen höher als bei Mädchen ist. Die Personen, die in der Stadt geboren sind/leben, brechen Bildungsprogramme doppelt so häufig oder noch häufiger ab als die auf dem Land geborenen/lebenden Jugendlichen. Außerdem haben diese Autoren die Rolle der Migration für schulischen Misserfolg festgehalten:

„Die Gründe für ein vorzeitiges Ausscheiden aus schulischen und betrieblichen Bildungsprogrammen sind zwar höchst individuell, doch kommen Schulabbrecher im Allgemeinen häufiger aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen mit niedrigem Bildungsniveau. Benachteiligte Gruppen und junge Menschen, die Förderung bedürfen, sind in der Gruppe der jungen Menschen, die ihre Aus- oder Weiterbildung abbrechen, überdurchschnittlich stark vertreten.“ (Frey et al. 2012: 1).

### **„Feststellung 3: Risikofaktor Migration“**

Die Betrachtung Mario Steiners zu Risikogruppen und Risikofaktoren für ESL geht auch auf die zeitbedingte Disparität der Stellung der Bildungsaspiranten ein, denn die „[...] zeitliche Entwicklung der eben dargestellten Ungleichheitsrelationen deutet auf eine Verschärfung hin. Demnach ist das Risiko des vorzeitigen Bildungsabbruchs in der Zeit von 2004 bis 2011 vor allem bei MigrantInnen, Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern sowie Jugendlichen mit arbeitslosen Eltern gestiegen.“ (Steiner 2013: 3; vgl. Abb. 6, auf S. 31).

### **„Feststellung 4: Risikogruppe bildungsferne und arbeitslose Eltern“**

Bezügliche Forschungen (Abb. 6, auf S. 31) zeigen wie „Das Risiko, zu der Gruppe der ESL zu zählen, ist in der Bevölkerung sehr ungleich verteilt. Besonders gefährdet sind Jugendliche, deren Eltern über ein niedriges Bildungsniveau (max. Pflichtschulabschluss) verfügen oder die im Ausland geboren wurden. Jedoch auch Jugendliche, deren Eltern im Ausland geboren wurden oder arbeitslos sind, zeigen eine erhöhte Gefährdung.“ (BMB. NSVFAB, 2016: 17, 18).  
**„Feststellung 5: Risikogruppe im Ausland geborene Eltern und Jugendliche“.**

Die Risikofaktoren und Risikogruppen für Schulabbruch werden jährlich nach den statistischen Erhebungen und Berechnungen der Daten zu den ESL in Österreich dargestellt. Diese Daten basieren auf den EU-Angaben und zwar auf den Studien von BENCHMARK.

„Die österreichischen Daten erhebt die Statistik Austria in der quartalsweise durchgeführten und EU-weit harmonisierten Mikrozensus-Arbeitskräfte-Erhebung und berechnet laut folgender Definition einen Jahresdurchschnitt. Berechnet wird dabei der Anteil der 18- bis 24-jährigen Personen, die höchstens einen Bildungsabschluss der Sekundarstufe I erreicht haben (ISCED 1, 2 oder 3C kurz) und die zum Zeitpunkt der Befragung in den letzten 4 Wochen an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnahmen, an der entsprechenden Altersgruppe.“ (BMB. NSVFAB 2016: 20; vgl. Pessl 2013: 5).

Innerhalb dieser Gruppe lassen sich auch noch jene Jugendlichen ausdifferenzieren, die keine Schule, Ausbildung oder Arbeit besuchen.

„Da sich der ESL-Indikator auf die Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen bezieht und die Teilhabe am Bildungssystem abbildet, soll an dieser Stelle ergänzend auf den Indikator der *NEET-Jugendlichen (not in education, employment and training)*<sup>4</sup> eingegangen werden. Eine Person wird als NEET bezeichnet, wenn sie in den letzten vier Wochen vor dem Befragungszeitpunkt an keiner Aus- oder Weiterbildung teilgenommen hat und nicht erwerbstätig ist. Im Unterschied zu den ESL bildet dieser Indikator daher zusätzlich zur Teilhabe am Bildungssystem auch die Teilhabe am Erwerbssystem ab. [...]“ (BMB, NSVFAB, 2016: 20).

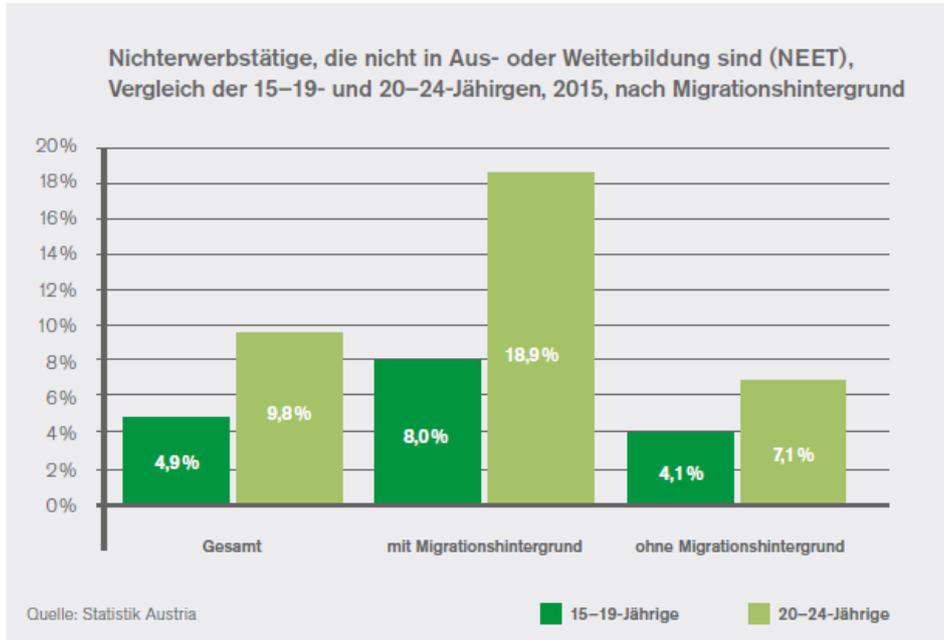
In Abbildung 7 auf S. 35 werden die Gruppe der 15- bis 19-jährigen NEET nach Migrationshintergrund und die Gruppe der 20- bis 24-jährigen NEET ebenfalls nach Migrationshintergrund zusammengefasst. Diesbezügliche Studien stimmen überein,

„[...]“, dass das NEET-Risiko mit zunehmendem Alter steigt. Während weibliche Jugendliche eine geringere Wahrscheinlichkeit in der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen als ihre männlichen Alterskollegen aufweist, ist diese in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen für beide

---

<sup>4</sup> Hervorhebungen im Original.

Geschlechter annähernd gleich. [...] Im Vergleich der Altersgruppen nach Migrationshintergrund ist ersichtlich, dass das NEET-Risiko mit zunehmendem Alter steigt. Eine besonders hohe Wahrscheinlichkeit den NEET-Status zu erfüllen, weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund in beiden Altersgruppen auf.“ (BMB, NSVFAB 2016: 21f.).



**Abbildung 7: Nichterwerbstätige, die nicht in Aus- oder Weiterbildung sind. (BMFB: NSVFAB, 2016: 22)**

In dieser Abbildung wurden die Risikogruppen dargestellt, die von den 15-19-jährigen und 20-24-jährigen zu NEET gehören. Die Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich in NEED befindet, zeigen sich fast doppelt so hoch im Vergleich Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Es zeigte sich daneben auch die Differenzierung zwischen Altersgruppen parat und zwar je höher das Alter der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist, desto größer die Anzahl der zu NEET Gehörigen. (vgl. BMB, NSVFAB 2016: 20ff.).

**Hier die Zeitreihe von 2004 bis 2016 in Prozentangaben:**

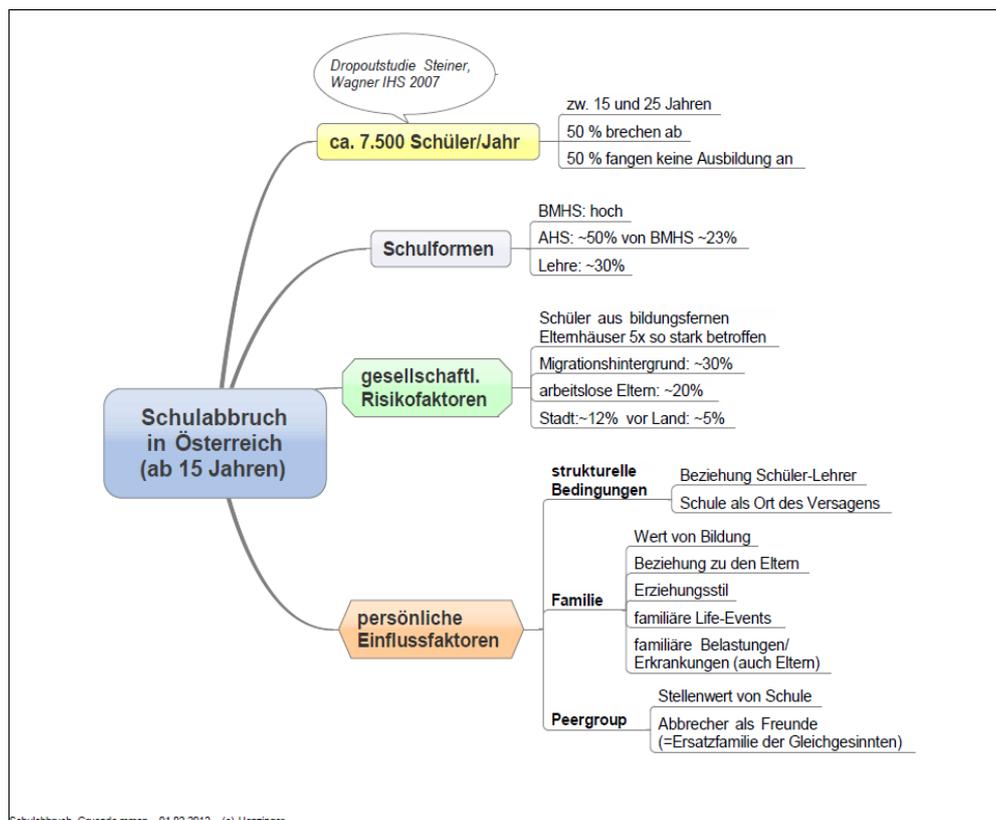
	2004*)	2005	2006*)	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*)	2015	2016
Insgesamt	9,8%	9,3%	10,0%	10,8%	10,2%	8,8%	8,3%	8,5%	7,8%	7,5%	7,0%	7,3%	6,9%
Männer	10,5%	9,7%	10,3%	11,5%	10,4%	8,6%	8,4%	9,0%	8,0%	7,9%	7,6%	7,8%	7,7%
Frauen	9,1%	8,9%	9,8%	10,2%	9,9%	8,9%	8,3%	8,0%	7,6%	7,1%	6,5%	6,8%	6,0%
EU-Durchschnitt	16,0%	15,7%	15,3%	14,9%	14,6%	14,2%	13,9%	13,4%	12,6%	11,9%	11,1%	10,9%	10,8%

**Tabelle 1: (Quelle: Statistik-Abteilung des BMFB, 2017. Abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training), Zugriff 28.10.2017)**

Abbild 7, auf S. 35 und Tabelle 1 zeigen, dass die Zahl der früheren Bildungsabgänger von 2004 9,8% (Männer: 10,5%; Frauen: 9,1%) bis 2008 auf 10,2% (Männer: 10,4%; Frauen 9,9%) ansteigt und ab 2009 steigt die Zahl der ESL 8,8% (Männer: 8,6%; Frauen: 8,9%) bis 2016 auf 6,9% (Männer: 7,7%; Frauen: 6,0%) allmählich ab.

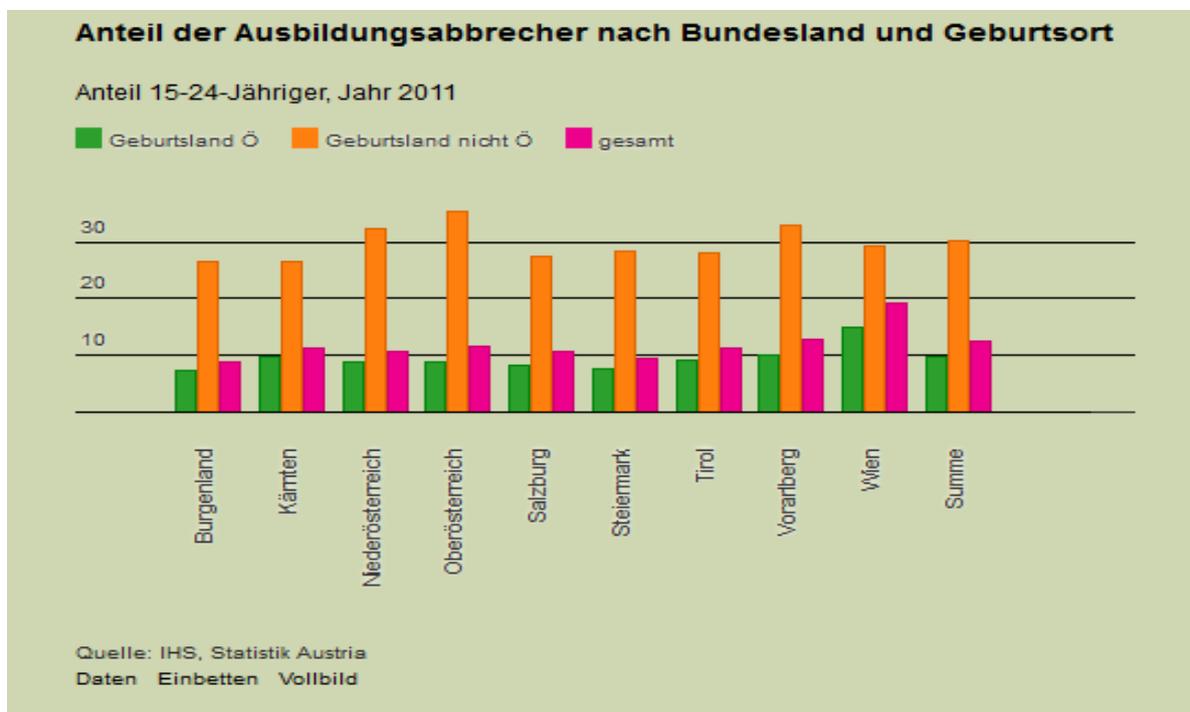
„Trotz der deutlich höheren Niveaus der Anteile der ESL an den Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generationen zeigt sich seit 2008 ein sinkender Trend in beiden genannten Gruppen mit einem zuletzt wieder leicht ansteigenden Trend. Dies ist jedoch auch unter dem Aspekt zu sehen, dass sich verschlechternde Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt tendenziell positiv auf die Quote an ESL auswirken.“ (Steiner 2009, in: BMB, NSVFAB, 2016: 19; Abb. 7, auf S. 34).

Das ESL-Risiko ist nach Arbeitsmarktstatus, Bildung und Herkunft der Eltern ungleich verteilt (vgl. Abb. 6, auf S. 31). Hier wird die Verteilung des ESL-Risikos nach forschungsbezogenen Merkmalen gezeigt, besteht ein signifikantes Risiko zu ESL-Risiko. (vgl. Abb. 8, auf S. 35. Statistik Austria, Berechnungen: Steiner 2012; vgl. Pessl 2013: 5). **„Feststellung 6: Risikofaktor Arbeitslosigkeit und prekäre Arbeitsverhältnisse“.**



**Abb. 8: Gesamtübersicht über Risiko- und Einflussfaktoren für Schulabbruchsgründe (Steiner 2012: [http://lsr.tsn.at/sites/lsr.tsn.at/files/schulpsychologie/grafiken/Schulabbruch\\_Gruende.pdf](http://lsr.tsn.at/sites/lsr.tsn.at/files/schulpsychologie/grafiken/Schulabbruch_Gruende.pdf), Zugriff 22.02.2017)**

Eine zusammenfassende Generalübersicht über Risiko- und Einflussfaktoren zum Schulabbruch wurde vom Institut für Höhere Studien (Steiner/Wagner IHS 2007) im Jahr 2012 bildnerisch dargestellt. Die Schüler/innen (ab 15 Jahren) aus bildungsfernen Familien sind 5-mal stärker als die anderen, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund 30% und jene mit arbeitslosen Eltern 20% stärker im Sinne der prekären Arbeitsverhältnisse unter gesellschaftlichen Risikogruppen von einer Schulabbruchsgefährdung betroffen. Das Institut für Höhere Studien (IHS) zeigt die überregionalen Erkenntnisse mit Bezirksauswertung. Dabei wurde verglichen, wie hoch die Zahl jener ist, die entweder ihre Schulkarriere nach der Pflichtschule beendet oder eine Lehre abgebrochen haben.



**Abbildung 9: Anteil der Schulabbrecher nach Bundesland und Geburtsort. (Steiner et al. 2015b: 34)**

Als eine Erklärung für die enormen Unterschiede zwischen den Bundesländern und Bezirken führen IHS-Studienautor/innen eine Studie und teilen Teilergebnisse mit: „Die Spanne bewegt sich demnach bezogen auf die 15-24-Jährigen zwischen 5,7% in Zwettl sowie 5,8% in Urfahr-Umgebung auf der einen Seite und 24,6% Wien-Favoriten sowie 25,9% Wien-Brigittenau auf anderen Seite.“ (Steiner et al. 2015: 32). Mit Abstand die höchsten Abbruchquoten gibt es in Wien. Die höchste Quote gibt es in Brigittenau, dem 20. Gemeindebezirk. Dort sind 25,9 Prozent der Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren Ausbildungsabbrecher. „Relativ

am ausgewogensten präsentieren sich das Burgenland (6,6% in Oberpullendorf und 10,5% in Eisenstadt-Stadt.“ (Steiner et al. 2015: 35).

## **1.11 Zusammenfassung für Risikogruppen und Risikofaktoren zu ESL**

Obwohl die statistischen Angaben den Anteil der Migrantengenerationen an Risikogruppen ersichtlich darlegen, finden sich aber für diese Gruppe die Risikofaktoren und Einflussfaktoren von Schulabbruch nicht differenziert.

„Die empirische Befundlage basiert auf deutlich weniger Arbeiten als zur sozialen Zusammensetzung. Mehrheitlich (leicht) negative Effekte eines höheren Anteils an Schüler/innen mit Migrationshintergrund und geringeren Schulleistungen. Empirisch steht jedoch noch immer offen, inwieweit von einem eigenständigen Effekt der ethnischen Zusammensetzung auf die schulische Leistung ausgegangen werden kann.“ (BIFIE-NBB 2015, Band 2, 2016: 141).

Die Sprachproblematik infolge Migration wird von Bildungsexperten immer noch thematisiert, da immerhin nicht nur von einer defizitären Sichtweise ausgegangen werden kann, denn zur

„Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit gehören [...] sprachliche Sensibilität und Flexibilität und die Kompetenz, sich Mittel zur Verständigung auch dann zu verschaffen, wenn man die Sprache(n) selber nicht oder nur rudimentär beherrscht, in der (oder denen) gerade kommuniziert wird.“ (Gogolin 2016: 176).

Wie schon angemerkt wurde, gibt es in den diesbezüglichen Studien für diese Forschungszielgruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund keine gesonderten Untersuchungen. Daher beruht die Herangehensweise dieser Arbeit auf den statistischen Angaben von Schulabbruchsquoten, wo sie mit autochthon österreichischen Schüler/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund vergleichend dargestellt wurden.

Die vorliegende Studie umfasst grundlegend die Schulabbrecher (ESL) von Migrantenschüler/innen in der Sekundarstufe II, die zu den oben festgestellten Risikogruppen mit Risikofaktoren gezählt worden sind, die Schule BHAK/BHAS oder HTBLA Eisenstadt im Burgenland besucht haben, aber ihre Ausbildung nicht erfolgreich abschließen konnten. Darüber hinaus konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung der konkreten Gründe und individuellen Motivlagen einer solchen Entscheidung zu einem Schulabbruch.

## **2 Frühe Schulabbruchsindikatoren von Schüler/innen mit Migrationshintergrund**

Es wurden bereits von Ursachenforscher wie Frey (2012) und Steiner (2015) grundlegende Abbruchsindikatoren festgestellt, dass die „Ausbildungsabbrüche resultieren selten aus einem spontanen Entschluss heraus. Sie sind vielmehr die Konsequenz einer sich zuspitzenden Problemlage, welche durch (inter- und intrapersonelle) Konflikte genährt und durch mangelnde kommunikative Fähigkeiten von Auszubildenden und Ausbildern befördert wird.“ (Frey et al. 2012: 18).

Eine pädagogische Betrachtungsweise von Forschungsautoren lautet zu „konkret beobachtbarem Verhalten, das auf eine mögliche Gefährdung schließen lässt“, führt zu der Frage: „Woran kann man im Verhalten der Schüler/innen erkennen, dass diese gefährdet sind, die Schule abzubrechen?“ (Linde/Linde 2014: 40).

Im Zusammenhang mit allgemeinen Schulabbruchsindikatoren wurde auch eine spezielle Beobachtung durch den Verfasser an den der Forschung zugrundeliegenden Schulen für diese empirische Studie durchgeführt.

### **2.1 Forschungsbezogene Schulen BHAK/S und HTBLA**

#### **2.1.1 BHAK/BHAS Eisenstadt**

„Die Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Eisenstadt blickt auf eine lange Tradition zurück. Die Handelsschule besteht seit 1924, die Handelsakademie seit 1957. Mit zurzeit 600 Schülerinnen und Schülern und mehr als 80 Lehrkräften ist sie die größte kaufmännische Schule des Burgenlandes. Die Schule bringt ein vielfältiges Ausbildungsangebot mit sich – die Schülerinnen und Schüler können zwei Schulformen und mehrere Fachrichtungen wählen.

Die technische Ausstattung der Schule ist up-to-date. Auch EDV-Säle, ein betriebswirtschaftliches Zentrum und ein Multimedia-Zentrum schaffen ein ideales Umfeld für eine professionelle IT-Ausbildung. Es wird in Notebook-Klassen unterrichtet und an einem E-Learning-Unterrichtsprojekt teilgenommen.

Der Lehrkörper der Schule setzt sich aus 80 Lehrerinnen und Lehrern zusammen und möchte die jungen Menschen zu fachlich, sozial und persönlich kompetenten, weltoffenen und flexiblen Leistungsträgern der Wirtschaft ausbilden.“ (Quelle: <http://hak-burgenland.at/schulen.php>, Zugriff 15.02.2017).

## **Die Sprachen in BHAK/S Eisenstadt:**

Wie viele Sprachen werden durch Migrantenschüler in dieser Schule vertreten?

Die Zahl der Schüler/innen wird jeweils in Klammer angegeben. Schüler/innen mit islamischem Bekenntnis (61). Die Aufteilung der Sprachen: Türkisch (42), BKS (6), Albanisch (6), Arabisch (3), Urdu (1), Paschtu-Dari-Persisch (2), Russisch (1).

Außer meiner Schülerschaft, die am islamischen Religionsunterricht teilnehmen, gibt es noch 16 Schüler/innen mit orthodoxem Bekenntnis in HAK/S, die als erste Umgangssprache nicht Deutsch sprechen. Diese Schüler verwenden BKS (7), Rumänisch (6), Russisch (2) und Griechisch (1) als erste Umgangssprache nach Deutsch.

### **2.1.2 HTBLA EISENSTADT**

„Im Jahr 1972: Gründung der HTBLA Eisenstadt mit der Einführung einer „Höheren Abteilung für Maschinenbau“. Folgende Fächer sind der Reihe nach zustande gekommen: Im Jahre 1982 starten die beiden Unikatsabteilungen für Flugtechnik und für Werkstofftechnologie mit je einer Klasse. Im Jahre 1988 startet die Höhere Abteilung für Mechatronik/Automatisierung mit zwei Klassen. In der HTL Eisenstadt werden rund 1.000 Schülerinnen und Schüler in vier Höheren Abteilungen unterrichtet. Die beiden Sparten Flugtechnik und Werkstofftechnik mit metallischen Werkstoffen sind die einzigen in Österreich.

In der Sparte Mechatronik steht Automatisierung im Fokus, im Maschinenbau lernen die Schülerinnen und Schüler über Maschinen- und Anlagentechnik. Die Ausbildungsdauer beträgt fünf Jahre, die Ausbildung wird mit der Reife- und Diplomprüfung abgeschlossen.

Neben einer fundierten Allgemeinbildung werden die technischen Grundlagenfächer in den höheren Klassen und auch technische Spezialfächer unterrichtet. Neben den Theoriefächern wird auch großer Wert auf die praktische Ausbildung in verschiedenen fachspezifischen Werkstätten und Laboratorien gelegt.

Zusätzlich gibt es eine vierjährige Fachschule für Maschinenbau. Hier wird, im Gegensatz zu den höheren Abteilungen, größerer Wert auf die praktische Ausbildung in den Werkstätten gelegt. Aufgrund ihrer guten Ausbildung haben die Absolventinnen und Absolventen der HTL Eisenstadt sehr gute Berufsmöglichkeiten im In- und Ausland.“ (Quelle: Bezirksblätter (2015). Meine Schule im Bezirk. Medieninhaber und Hrsg. Bezirksblätter Burgenland GmbH, 7000 Eisenstadt).

## **Die Sprachen in HTL Eisenstadt:**

Wie viele Sprachen werden durch Migrantenschüler in dieser Schule vertreten?

Die Zahl der Schüler/innen wird jeweils in Klammer angegeben. Schüler/innen mit islamischem Bekenntnis (52). Die Aufteilung der Sprachen: Türkisch (30), BKS (7), Arabisch (6), Urdu (2), Deutsch (2), Albanisch (1), Ungarisch (1).

Außer meiner Schülerschaft (im islamischen Religionsunterricht) gibt es 22 Schüler/innen mit orthodoxem Bekenntnis in HTL, die als erste Umgangssprache nicht Deutsch sprechen. Diese Schüler verwenden BKS (12), Arabisch (4), Rumänisch (2), Griechisch (1), Aramäisch (1) und Deutsch (2) als Umgangssprache.

### **Gesamtdarstellung der Sprachen in beiden Schulen HAK/S und HTL:**

10 Sprachen werden von 142 Schüler/innen in beiden Schulen vertreten. Die Aufteilung der Personen: Türkisch (72), BKS (32), Arabisch (13), Rumänisch (8), Deutsch (4), Paschtu-Dari-Persisch (2), Griechisch (2), Albanisch (1), Russisch (1), Aramäisch (1), Ungarisch (1).

## **2.2 Beobachtungsindikator 1: Leistungsdefizit**

### **2.2.1 Leistungsübersicht Schüler/innen mit Migrationshintergrund (HAK/S HTL)**

Die angegebenen Jahresleistungen beruhen auf Notenkonferenzen von beiden Schulen am Ende des Schuljahres 2016/17. Die Schüleranzahl inkludiert auch die Schüler/innen, die Erstsprache Deutsch außer Türkisch oder BKS als Umgangssprache sprechen, aber die Zahl der betroffenen Schüler/innen ist sehr gering (4 Schüler/innen) und beeinflusst das Ergebnis nicht. Andererseits wurde die Differenzierung nach Geschlechtern in der Tabelle 2 nicht angezeigt, weil die Burschen eine deutlich höhere Anzahl als Mädchen in forschungsbasierten Schulen betragen.

„Vor diesem Hintergrund relativiert sich die Rede von Burschen als Bildungsverlierern. Am Beispiel der Early School Leavers kann gezeigt werden, dass nicht alle Burschen vom frühzeitigen Ausstieg aus dem Bildungssystem betroffen sind. Burschen mit Migrationshintergrund und bildungsferne Schichten sind in stärkerem Maße davon betroffen als andere Burschen.“ (Scambor, 2014:112).

**Tabelle 2 zeigt die Notenaufstellung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund am Ende des Schuljahres 2016/17 in HAK/S und in HTL Eisenstadt**

Schülerzahl und Klassen	1.Klasse HAK/S	2.Klasse HAK/S	3.Klasse HAK	4.Klasse HAK.	HAK/S Matura und Abschluss	Auf	WP KW od.	FW od. AW, SW	Aus. Abbr.
HAK/S: 61	12/9=21 6/4=10Auf 3/4=5WP od. KW 3/0=3 FW 1 Aus., 3 Abbr.	10/6=16 9/2=11Auf 1/4=5 WP od.KW 1 Aus., 1 Abbr.	6 4/6=10Auf 2/0=2WP	6 5Auf 1WP	5/6=11 Maturant 5 Fachschule 6	36	12	3	2 Aus. 3 Abbr.
HTL: 51	19 5 Auf 2 mit 9 Fünfen 1 mit 7 Fünfen 1 mit 6 Fünfen 3 mit 5 Fünfen 3 mit 3 Fünfen 3 mit 2 Fünfen 1 mit 1 Fünfen 1 Aus., 8 Abb.	5 3 Auf 1 mit 5 Fünfen (FW) 1 mit 1 Fünfen 1 Aus.	10 2 Auf 2 mit 6 Fünfen 1 mit 5 Fünfen 2 mit 4 Fünfen 1 mit 3 Fünfen 1 mit 2 Fünfen 1 mit 1 Fünfen 2 Abbr.	8 6 Auf 1 mit 7 Fünfen 1 mit 2 Fünfen	6 Fachschule 2 Maturant 4	16	24	3	2 Aus. 9 Abbr.

**Abkürzungen:** Auf: Aufgestiegen, Aus: Austritt, Abbr: Abbruch (Schulabbruch), WP: Wiederholungsprüfung, KW: Klassenwiederholung, FW: Fachwechsel, AW: Abteilungswechsel, SW: Schulwechsel (Drop-out).

### 2.2.2 Endergebnis der Tabelle 4: Notenaufstellung

**In HAK/S:** 13 Schüler sind auf 2. Kl. aufgestiegen, 5 Schüler wiederholen die 1. Kl. (Repetenten wechseln die Abteilung von HAK zu HAS), 3 Schüler haben die Schule verlassen. 11 Schüler sind von 2. Kl. auf 3. Kl. aufgestiegen und 3 Schüler wiederholen die 2. Kl., 2 Schüler haben die Schule verlassen. In der 3. und 4. Kl. gibt es keinen Verlust, alle haben es geschafft. Es gibt 5 Verluste am Ende des Schuljahres 2016/17 und 1 Austritt während des Schuljahres, gesamt sind 6 von 61 Schüler/innen betroffen und das Ergebnis ist ca. 10%. Übrigens, wurde das Ergebnis des Schuljahres 2017/18 hinzugefügt.

- Im Schuljahr 2014/15 war der Gesamtverlust in HAK/S ca. 15/72 mit 20%
- Im Schuljahr 2015/16 war der Gesamtverlust in HAK/S ca. 9/57 mit ca. 16%
- Im Schuljahr 2016/17 war der Gesamtverlust in HAK/S ca. 6/61 mit ca. 10%
- Im Schuljahr 2017/18 war der Gesamtverlust in HAK/S ca. 9/63 mit 15%

HAK/S zeigt durchschnittliche Verlustrate von 15,5% aus den letzten vier Jahren.

**In HTL:** 5 Schüler sind in die 2. Kl. aufgestiegen, 8 Schüler wiederholen die 1. Kl. und 3 wechseln die Schule von HTL zu HAS, 5 Schüler (darunter gab es einen Asylwerber) haben die Schule verlassen. In der 2. Kl. gab es 1-mal Verlust und in der 3. Kl. 3 Wiederholungen und 2 Verluste, in der 4. Kl. sind zwei Wiederholungen. Am Ende des Schuljahres 2016/17 haben 8 Schüler die HTL verlassen und es gab 1 Austritt während der Schulzeit, und das sind insgesamt 11 von 52. Daher ergibt sich die Zahl mit ca. 21%. Das Ergebnis des Schuljahres 2017/18 wurde auch zugefügt.

- Im Schuljahr 2014/15 war der Gesamtverlust in HTL ca. 7/37 mit ca. 19%
- Im Schuljahr 2015/16 war der Gesamtverlust in HTL ca. 8/44 mit ca. 18%
- Im Schuljahr 2016/17 war der Gesamtverlust in HTL ca. 11/52 mit 21%
- Im Schuljahr 2017/18 war der Gesamtverlust in HTL ca. 6/50 mit 12%

HTL zeigt durchschnittliche Verlustrate von 17,5% aus den letzten vier Jahren.

### 2.2.3 Zusammenfassendes Gesamtergebnis der letzten vier Jahre

Die Zahl der Schulabbrecher/innen ändert sich von Jahr zu Jahr an beiden Schulen HAK/S und HTL Eisenstadt. Hier werden ungefähre Abbruchquoten in den letzten vier Schuljahren von beiden Schulen gemeinsam angegeben. Gesamtzahl der Schulabbrecher:

- Im Schuljahr 2014/15 war der Gesamtverlust: 21/109 mit ca. 19,5%
- Im Schuljahr 2015/16 war der Gesamtverlust: 16/101 mit ca. 17%
- Im Schuljahr 2016/17 war der Gesamtverlust: 17/111 mit ca. 15,5%
- Im Schuljahr 2017/18 war der Gesamtverlust: 15/113 mit ca. 13%

Zum Schluss beträgt die durchschnittliche Verlustrate ca. 17% in den letzten vier Jahren in beiden Schulen. Die Ergebnisse der Abbruchquote der Schüler/innen mit Migrationshintergrund an HAK/S und HTL Eisenstadt sind höher als der generelle Durchschnitt nach dem Vergleich zum Gesamtausblick der statistischen Angaben, wie sie in Abb. 1, auf S. 19 und Abb. 4, auf S. 30 gezeigt worden sind. Die Zahl der Schulabbrecher/innen in beiden Schulen geht leicht zurück, wie den diesbezüglichen Forschungsergebnissen zeigen:

Die Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek gab die Antwort (gemäß statistischen Angaben von APA/BMBWF, 9.12.2015) einer parlamentarischen Frage:

„Die Zahl der Schul- bzw. Ausbildungsabbrecher ist in Österreich in den vergangenen Jahren zurückgegangen. Sie schwankte in den Jahren zwischen 2004 und 2008 noch um die zehn Prozent – 2014 waren es nur mehr sieben Prozent.“ (Berichtsquelle <https://www.studium.at/>).

Sie informierte gleichzeitig bezüglich Abbruchquoten von Migrantengenerationen im Vergleich mit ohne Migrationshintergrund:

„[...] Auch Migranten brechen deutlich öfter ab: Beträgt die entsprechende Quote bei jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund 4,6 Prozent, sind es bei den Migranten erster Generation (beide Elternteile sowie Kinder im Ausland geboren) genau 16 Prozent und bei Migranten zweiter Generation (beide Elternteile im Ausland geboren, Kinder in Österreich) 14,7 Prozent. [...] Im EU-Vergleich liegt Österreich mit seiner Abbrecherquote von sieben Prozent allerdings recht gut. Der EU-Schnitt beträgt 11,1 Prozent.“ (Berichtsquelle: <https://www.studium.at/419868-zahl-der-schul-bzw-ausbildungsabbrecher-zurueckgegangen;> [www.derstandard.at/2000027197129/Zahl-der-Schulabbrecher-geht-leicht-zurueck,](http://www.derstandard.at/2000027197129/Zahl-der-Schulabbrecher-geht-leicht-zurueck) Zugriff 23.02.2018).

### **2.3 Beobachtungsindikator 2: Sprachdefizit**

Das Sprachdefizit stellte sich als zentrale Ursache für früheren Schulabbruch von Migrantenkinder dar. Allerdings besteht das Sprachdefizit für Migrantenkinder vor allem im Deutschunterricht. Sprachdefizite liegen öfters als Fortsetzungsbarriere den Lehrer/innen zugrunde, wenn es um die Entscheidung für eine Aufstiegs Klausel für betroffene Schüler/innen

geht. An zweiter Stelle folgen entweder Mathematik oder Englisch oder andere lebende Fremdsprachen als Fortsetzungsbarriere auf der Bildungslaufbahn. Die Sprachkompetenz für Migrantenkinder ist eine Voraussetzung, um das fortlaufende Bildungssystem nützen zu können.

Gesunde Kommunikation wird durch Sprachkompetenz geschaffen. Wo immer die Kommunikationsschwierigkeit von Migrantenkindern besteht, ist es notwendig, weitere Schritte zu unternehmen. Wenn pädagogische Maßnahmen nicht greifen, dann folgen andere Ereignisse wie ein Schulabbruch. Steiner hat solche „Verluste nach Umgangssprache“ festgestellt: „Jugendliche mit nicht deutscher Umgangssprache sind deutlich stärker von einem Schulwechsel oder einem Abbruch der Bildungslaufbahn betroffen als deutschsprachige.“ (Steiner 2014: 37).

Die Umgangssprachen der Schüler/innen stellen sich in österreichischen Schulen wie ein Schmelztiegel dar:

„Anteil der Schülerinnen und Schüler Wiens, die die Unterrichtssprache nicht als Umgangssprache sprechen: 2008/09: 40,7 Prozent; 2016/17: 51,2 Prozent. Unsere Lehrerinnen und Lehrer sind mit einer Aufgabe konfrontiert, wie sie in dieser Dimension in keinem anderen OECD-Staat existiert.“ (Statistik Austria 2010: 107, zit. n.: aps 2018: 5).

Die sprachliche Erziehung der Kinder ist ein allgemeines Problem, das die Familie, Schule und Gesellschaft betrifft.

„Die heutige Gesellschaft ist charakterisiert durch Gefühlskälte und Sprachlosigkeit, sagen die Kritiker. Die Kinder erleben heute Sprache außerhalb der Schule in sehr reduzierter Form. Sie sitzen viel Stunden pro Tag vor Fernseh- oder Computerbildschirmen, es fehlt ihnen an Gesprächspartnern. Die Eltern sind meist berufstätig, Großeltern leben nicht im Familienverband. Das Einkaufen verläuft ohne jede Kommunikation [...] Grüßen auf der Straße ist nicht mehr aktuell, denn man kennt einander nicht mehr.“ (Meixner 1995: 118, 119).

Monika Potkanski hat im Jahr 2010 die Situation anhand des Sprachenspektrums an den Schulen im Burgenland recherchiert und diese Studie liefert folgende Ergebnisse:

„Im Burgenland gab eine Mehrheit von über 78% an, zu Hause Deutsch mit ihren Eltern und Geschwistern zu sprechen. 4,9% sprechen daheim nach eigener Angabe Kroatisch, ein Anteil von 4,2% Türkisch. Jeweils 2,9% der Befragten burgenländischer Schüler/innen sprechen zu Hause hauptsächlich Ungarisch sowie eine andere Sprache, dagegen bilden jene Befragte, die angaben,

Rumänisch, Kurdisch oder Russisch zu Hause zu sprechen, mit 0,3% die kleinsten Anteile in diesem Bundesland.“ (Potkanski 2011: 54).

Es ergeben sich immer wieder jeweils Kommunikationsprobleme in der Schule zwischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Solche Probleme zuhause stellen sich in der Schule meistens als beispielsweise das Vergessen von Arbeitsmaterial, fehlende Hausübungen, unentschuldigte Fehlstunden, Missachten der schulinternen Hausordnung und der Verhaltensvereinbarungen und andere Verhaltensauffälligkeiten usw. dar. Die Folge sind Frustrationserlebnisse der Betroffenen, was zur Verschlechterung der Lernleistungen und zu Integrationsmangel führt.

## **2.4 Beobachtungsindikator 3: Schulschwänzen und -absentismus**

Nach meisten Forschungsautoren (z.B. Steiner (2009); Nairz-Wirth (2010); Linde/Linde (2014) usw.) gilt Schulabsentismus als wesentlicher Indikator für das Abbruchsrisiko von Schüler/innen.

„Fast alle in den vorliegenden Untersuchungen befragten Dropouts und Early School Leavers haben in ihrer Schulzeit mehr oder weniger die Schule geschwänzt. Aus diesem Grund nimmt das Thema Schulabsentismus einen wichtigen Stellenwert ein, wenn das Phänomen Schulabbruch diskutiert wird.“ (Linde/Linde 2014: 42).

Kittl-Satran hat in ihrer Studie „Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen“ herausgearbeitet, welche Gruppen besonders betroffen sind:

„Schüler/innen mit Migrationshintergrund fehlen häufiger als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Repetent/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben mehr unentschuldigte Fehlstunden.“ (Kittl-Satran 2006: zit. n.: Linde/Linde, ebd.: 42).

Müller (1990: 62) beschreibt diese Typologie als typische „Schwänzerpersönlichkeit“, bei der die Jugendlichen solche Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben noch andere Angelegenheiten außer dem angeordneten Schulkalender, dass sie vom Unterricht fernbleiben können. Zu diesen Begründungen gehören z. B. ein Todesfall oder eine Hochzeit von Verwandten im Heimatland. Besonders muslimische Schüler/innen können theoretisch 8 Tage in einem Schuljahr vom Unterricht fernbleiben. (3 Tage beim Ramadan-Fest, 4 Tage beim Opferfest und den Aschura-Tag).

„Es wird empfohlen, Schülerinnen und Schüler des islamischen Religionsbekenntnisses anlässlich des Ramadanfestes (Idul-Fitr), des Opferfestes (Idul-Adha) sowie des Aschura-Tages auf deren Ansuchen hin die Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht (§ 9 Abs. 6 des Schulpflichtgesetzes 1985 bzw. § 45 Abs. 4 des Schulunterrichtsgesetzes) zu erteilen.“ (Quelle: [https://www.vobs.at/fileadmin/user\\_upload/aktuell/termine/16-18\\_islamische-festtage.pdf](https://www.vobs.at/fileadmin/user_upload/aktuell/termine/16-18_islamische-festtage.pdf); <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/termine/index.html>, Zugriff 08.09.2016).

## 2.5 Zusammenfassung für frühe Schulabbruchsindikatoren

Um einen Zugang zum Thema Schulabbruch von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II zu finden, sind gewisse Beobachtungen vor Ort nötig, um die frühen Schulabbruchsindikatoren von Betroffenen festzustellen. Der erste Beobachtungsindikator betrifft die Leistungsdefizite von Migrantenschüler/innen, die sie am Ende des Schuljahres aufweisen. Daher wurden sie vom Verfasser der vorliegenden Arbeit über Leistungsbeurteilungen beobachtet und die Ergebnisse in der Tabelle 2, auf S. 41 dargestellt. Der jetzige Zustand der Tabelle spiegelt auch, was die Schüler/innen weitermachen, ob sie den Aufstieg geschafft oder nicht geschafft haben, ob für sie eine Prüfungsmöglichkeit besteht oder sie die Klasse wiederholen müssen. Die Beobachtung ging weiter ins nächste Schuljahr und stellte damit endgültig fest, wer den Aufstieg geschafft, wer die Abteilung oder Schule gewechselt und wer bereits die Ausbildung beendet hatte.

Die Beobachtung versucht, die Sprachdefizite der Migrantenschüler festzustellen, weil sie Kommunikationsprobleme zeigen. Kommunikative Schwierigkeiten von Schüler/innen mit Migrationshintergrund verursachen diskrepante Handlungsauffälligkeiten zwischen Schüler-Eltern und Schüler-Schule und in der Folge kann es zu einem vorzeitigen Schulabbruch kommen. Das geschieht vor allem im Verlauf der Schulausbildung in der Sekundarstufe II bzw. an Berufsbildenden und Höheren Schulen. In der Zeit, während der Jugendliche wegen der Adoleszenz Spannung erleben, erwarten sie mehr Wertschätzung, Toleranz und Verständnis von den Eltern und von der Schule. Wenn das nicht funktioniert, entstehen Kommunikationsschwierigkeiten bzw. -störungen zwischen den betroffenen Instanzen. Eltern und Schulen sind meistens machtlos dagegen, wenn ein Schulabbruch in Frage kommt, dann besteht eine Spannung zwischen den Betroffenen des Prozesses, der die Familie, Schule und Gesellschaft angeht.

Als andere Auffälligkeit der Migrantenschüler stellen sich Schulschwänzen und Schulabsentismus dar. Diesbezügliche Studien haben festgestellt, dass Migrantenschüler

häufiger als einheimische fehlen (Kittl-Satran 2006; vgl. Linde/Linde 2014). Es wurde durch die Beobachtung festgestellt, dass Migrantenschüler andere Angelegenheiten als einheimische als Begründung vorweisen können, z. B. das Ableben oder die Heirat von Verwandten in ihrem Heimatland oder religiöse Festtage, wofür mehr Zeitaufwand zu erbringen ist. Das bedeutet, dass sie häufiger vom Unterricht bzw. von der Schule fernbleiben und viele Lerninhalte, Prüfungen, schulische Veranstaltungen sowie Projektstage etc. verpassen.

# THEORETISCHER TEIL

## 3 Erklärungsansätze zum Schulabbruch (ESL)

Das Phänomen Schulabbruch wurde durch die Forschungsarbeiten unterschiedliche Risikofaktoren identifiziert. Laut Linde/Linde „tritt meistens in Kombination auf“ und daher stellt sich als „ein komplexer und Multifaktorieller Prozess“ dar. (2014: 26):

„Um den Prozess des inneren Abwendens von der Schule vor dem endgültigen Abbruch zu erklären, werden in der Literatur vor allem zwei Modelle herangezogen. Das eine Modell stellt die negativen Auswirkungen von schulischem Versagen auf den Selbstwert, das andere die Identifikation der Schüler/innen mit ihrer Schule in den Mittelpunkt.“ (Linde/Linde 2014: 27f).

Diese Erklärungsmodelle versuchen das Phänomen Schulabbruch in Bezug auf Schulkontext schülerzentriert zu betrachten:

**„Frustration-Selbstwert-Modell“:** Dieses Modell geht davon aus, dass weder Schule noch Lehrpersonal die Lernenden wesentlich unterstützen, damit man mögliche Frustration verhindern kann. Prozess des Lernens begehrt etliche Komponente aus beiden Seiten von Lehrenden und Lernenden, z.B. Wahrnehmen und Wertschätzen. Diese fördern das Selbstbewusstsein der Person, in dem die Person subjektiviert wird, baut er/sie seinen/ ihren Selbstwert darauf dann erreicht gezieltem Schulerfolg, wenn es nicht gibt, dann beginnt mit Rückhalts-Prozess sowie Rückzug von der Schule und endet mit Schulabbruch. (vgl. Linde/Linde 2014: 27).

**„Partizipation-Identifikation-Modell“:** Dieses Modell legt wesentlichen Wert auf die Subjektivierung der Person (der/die Schüler/in) und somit wird das Selbstbewusstsein der Person erhöht, in dem die Person ihre Identifikation weiterentwickeln kann, um jeweilige Probleme zu bewältigen. Als weitere Folge gewinnt die Person ein Zugehörigkeitsgefühl der Schule und schulischen Aktivitäten und dies ist ein Zeichen, dass die Person akademisches Ziel setzen kann. Durch diese Modellierung können alle Bildungsbeteiligten Bildungsziel erreichen. Dieses Modell hat umgekehrte Funktion als **„Frustration-Selbstwert-Modell“** (vgl. Linde/Linde 2014: 27).

Diese Erklärungsmodelle bieten Lösungskonzeption für eine Verhinderung oder Reduzierung des möglichen Schulabbruchs an, dass sie somit „zeigen, wie stark der Einfluss der schulischen

Leistung auf das Selbstwertgefühl ist und auch sich die Identifikation mit der Schule auf die schulische Leistung positiv auswirken kann. [...]. “ (Linde et al. 2017: 29; vgl. Widermann 2016: 125).

Wie schon am Anfang in der Einführung erwähnt wurde, basiert der Theorieteil dieser Studie auf drei Ebenen, in der die Einflussfaktoren auf Schulabbruch untersucht werden. Diese Ebenen wurden in Anlehnung an das Drei-Stufenmodell von Linde et al. (2017: 30) als die **Makroebene** (Gesellschaft, Schulsystem und Arbeitsmarkt etc.), als die **Mesoebene** (Schule, Familie und Peers etc.) und als die **Mikroebene** (Individuum) dargestellt, um frühzeitige Schulabbrüche zu analysieren.

### 3.1 MAKROEBENE

#### 3.1.1 Einflussfaktoren für Schulabbruch auf der Makroebene

Moser/Lindinger (2014: 128-129) werfen einen makroskopischen Blick auf ESL- und NEED-Raten im Zusammenhang mit Transitionssystemen und zeigen, „dass die Vorläufe solcher Transitionen nicht nur auf **mikro-, mesostrukturelle Voraussetzungen** (Schulnoten, Bildungsaffinität, familiärer Hintergrund etc.) beruhen, sondern ganz wesentlich durch das **makrostrukturelle** Gefüge von Arbeitsmarkt und Bildungssystem vorstrukturiert sind.“

Ursachenforscher und statistische Angaben weisen darauf hin, dass Schulabbruchsursachen sowohl auf Individualebene beruhen, als auch strukturell Ebene anliegen. Im Grunde genommen ergibt sich daraus ein Darstellungsproblem. Um die sozialen Hintergrundfaktoren des Schulabbruchs zu erklären, wurden die soziodemografischen und sozioökonomischen Merkmale der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf der Makroebene dargestellt. Es ist nämlich schwer, eine exakte Trennung zwischen den Erklärungskategorien (Ebenen) zu zeigen. Daher wurden die Merkmale der Schulabbruchsursachen unter Erklärungskategorien mit ihrer Verbindlichkeit verteilt.

#### 3.1.2 Zuwanderung

Treibel verwendet das Wort Zuwanderung und Wanderung mit Migration synonym:

„Wanderungsprozesse sind auch komplex: Wanderung betrifft nicht nur die wandernden Menschen, sondern auch die Gesellschaften und Regionen, zwischen denen diese Menschen sich

bewegen. Aufgrund dieser Tatsache sind neben der Soziologie zahlreiche andere wissenschaftliche Disziplinen mit Migration befasst.“ (Treibel 1999: 17-18).

Die Migrationsforschung hat sich mit Ursachen, Verlauf und Folgen von Migration beschäftigt. Unter dem Aspekt des Umfangs der Migration wird zwischen Einzel- bzw. Individualwanderung, Gruppenwanderung und Massenwanderung unterschieden. (vgl. Treibel 1999: 21).

Die Arten der Wanderung ändern sich, aber deren Resultate nicht. Da ergeben sich unmittelbar Probleme für Schulkinder und wirken sich zumindest auf „Dropout“ aus.

„Nicht nur die Integration in das weiterführende Bildungssystem fällt im Westen schlechter aus, sondern auch die Benachteiligung gegenüber Gleichaltrigen ohne Zuwanderungsgeschichte.“ (Moser et al. 2016: 40).

Linde/Linde bewerten die quantitativen Angaben von diesbezüglichen Studien im Zusammenhang mit Migrationshintergrund aus und sie betonen auch, dass der Anstieg der ESL auf sozio-ökonomisch bedingte Zuwanderung bezogen sind:

„Die Dropout-Quote von Jugendlichen, die zuwandern und in erster Generation in Österreich sind, liegt bei 18,8% und ist fast viermal so hoch wie jene von österreichischen Jugendlichen, deren Dropout-Quote bei 4,9% liegt. Damit ist nahezu jede/r fünfte Jugendliche mit Migrationshintergrund gefährdet, das Schulsystem frühzeitig zu verlassen. Das Risiko von Jugendlichen, die in der 2. oder 3. Generation in Österreich leben, ist seit dem letzten Jahr um 3.6 Prozentpunkte angestiegen und ist somit nach 4 Jahren wieder fast gleichauf mit dem Risiko der Jugendlichen, die neu zugewandert sind.“ (Linde/Linde 2014: 14).

### **3.1.3 Die Habitus-Typen der Migrantengenerationen: Spannungsfeld in Fremde Heimat bedingt Bewältigungsstrategien**

Nairz-Wirth et al. haben das Phänomen Schulabbruch in Bezug auf Habustypen unter der Lupe genommen, wo die Migrantengenerationen eigene Bewältigungsstrategien entwickeln müssen, und stellten fest, „dass die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen nach einem Schulabbruch ebenso vielfältig sind. Die rekonstruierten Habustypen 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.“ (Nairz-Wirth et al. 2014: 28).

Im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien hat Ednan Aslan die Situation der Migrantenfamilien bzw. Eltern mit Bezug zur religiösen Erziehung so beschrieben:

„Eltern sahen sich nicht befähigt. Aus diesem Grund benötigen die Eltern eine institutionelle Unterstützung von außen her. Den muslimischen Eltern fehlen in einer nicht islamischen Gesellschaft die traditionellen Institutionen und Familienstrukturen, in welchen die Kinder automatisch ihre religiöse Erziehung erhalten haben. Die neue Lebenssituation in der Diaspora ist eine Herausforderung, der viele Eltern überfordert gegenüberstehen und die Verwirrung stiftet oder Resignation. Mit ihrem niedrigeren Bildungsniveau fehlen ihnen jegliche Voraussetzungen, um ihre Kinder religiös zu unterstützen.“ (Aslan 1997: 181).

Hier geht Aslan speziell von muslimischen Migranten aus, aber die Situation stellt sich mit einem generellen Charakter dar, das kann man also vergleichend für alle Migrationstypen heranziehen.

Migrantengenerationen und die Entwicklung ihrer Bewältigungsstrategien in Bezug auf Kompetenzentwicklung wurde von Studienautor Mario Steiner behandelt: „Perchinig und Schmid (2012) verweisen auf eine Bewältigungsstrategie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die mit Raiser (2007) als ‚Kompartmentalisierung‘ benannt werden kann.“ (Steiner et al. 2015b: 73).

Migrantenfamilien führen ein Symbiose-Leben hier im Lande, da sie feste Verbindung mit ihrem Heimatland haben, wo sie einen erheblichen Teil ihrer Erinnerungen, ihres Vermögens und ihrer Anstrengungen zurückgelassen haben, vom denen sie sich nicht vollständig trennen können. Sie werden von ihren Verwandten und Landsleuten bei jedweder Gelegenheit angerufen (z. B. bei festlichen Anlässen, Feiertagen, Hochzeiten, Geburtstagen etc.). Bei jedem Treffen unterhalten sich die Personen über die letzten Heimatlandbesuche und die nächste Urlaubreise ins Heimatland oder Investitionen in ihrer Heimat. Migrantengenerationen erleben im Sinne der „Kompartmentalisierung“ ein Dilemma, in dem sie sich mit Eltern manchmal auseinandersetzen, weil sie Desinteresse an elterlichen Vorstellungen haben. Die Eltern wollen sich bei jedweder Gelegenheit über das Heimatland unterhalten. Die Eltern interessieren sich für Politik ihres Heimatlandes mehr als für die des Gastlandes sowie Sport und andere Veranstaltungen, weil sie die Sprache (Deutsch) nicht ausreichend beherrschen können. Die Kinder mit Migrationshintergrund, die hier geboren sind, bekommen meistens negative Suggestionen von Eltern, weil ihre Kinder geringe Verbindung mit den dortigen Generationen haben. Dies kann manchmal Diskussionen und sogar Konflikte unter den Kindern und Eltern verursachen. Da müssen Migrantenkinder, wie Mario Steiner von Persching/Schmid (2012)

postuliert hat, Strategisches leisten, zwei voneinander getrennte Lebenswelten, die sowohl eigenen Vorstellungen als auch die Vorstellung ihrer Eltern zugleich aufrecht zu erhalten und dadurch die Einbindung in die familiäre Lebensplanung zu bewahren. Diese Strategie hilft den Jugendlichen, starke Spannungen zwischen den Lebenswelten zu ertragen. (vgl. Steiner et al. 2015b: 73).

Die Jugendlichen folgen ihre Eltern nicht mehr, wie sie ihnen in der Kindheit gefolgt haben. Denn die neuen Generationen müssen sich weiter durchsetzen, um ihr Subjekt und ihre unabhängige Persönlichkeit zu schaffen.

### **3.1.4 Armutsrisiko und Prekarität**

Die Erklärung des Begriffs Prekarität nach Lexikon zur Soziologie „bezeichnet die Lage von Arbeitnehmern, die aufgrund unsicherer Beschäftigungsverhältnisse dem Risiko von Armut und Arbeitslosigkeit ausgesetzt sind. Das Risiko von Prekarität erleichtert die Zugeständnisse an Arbeitsinteressen nach flexiblen Arbeitszeiten, Lohnkürzungen, Aufweichen des Kündigungsschutzes, sowie Entlastung von Sozialabgaben, die die Prekarität weiter verschärfen können.“ (Fuchs-Heinritz 2007: 506).

Prekarität wird im Allgemeinen als „Ungewissheit“, „Unsicherheit“, „Grenzwertigkeit“ beschrieben (vgl. Reingruber 2012: 20) und „lässt sich auch durch Unsicherheit der sozialen Existenz von Menschen durch Widerruflichkeit des Erwerbs definieren.“ (Hauer 2007: 30, zit. n.: Reingruber 2012: 21).

Diesbezügliche Studien zeigen, dass bildungsferne Familien von wiederkehrender und langfristiger Armut bedroht sind. Einkommensschwache Familien haben eine geringe Bildungserwartung an ihre Kinder, da sie sich schnelle finanzielle Unabhängigkeit für ihre Kinder wünschen.

„Je tiefer das Bildungsniveau eines Haushalts ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass ein Ausbildungsweg gewählt wird, der kürzer und damit mit weniger Kosten verbunden ist. Das heißt, dass die prekären Arbeitsverhältnisse entscheidende Rollen spielen. Schulabgänger und schlecht Ausgebildete mit bildungsfernem Hintergrund werden schon zu Beginn der Erwerbsphase von Besserqualifizierten verdrängt. Das Armutsrisiko steigt wieder an.“ (Volken/Knöpfel 2004; zit. n.: Pachner 2012: 18).

Moser et al. untersuchen die ESL-Effekte in Bezug auf Migrationshintergrund und stellen die folgenden Ergebnisse von frühem Schulabbruchrisiko von Jugendlichen mit und ohne

Migrationshintergrund dar. Es „wird untersucht, ob der Anteil der Lehre sich entlang des Merkmals ‚Migrationshintergrund‘ unterschiedlich auswirkt. [...].“ (Moser et al. 2016: 21).

Auf der Grundlage der Ergebnisse interpretieren sie Präventivmaßnahmen-Modelle und die Verbesserung der Qualität optimistisch:

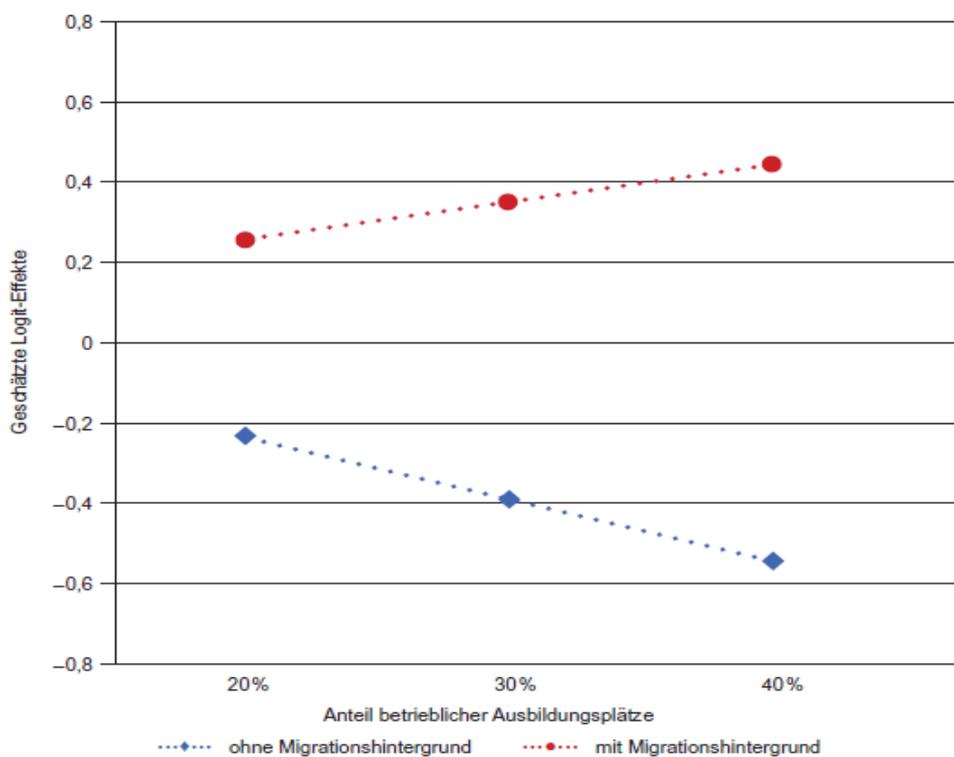
„[...] Die Auswirkung des Lehranteils auf das FSA-Risiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist hingegen nicht direkt aus Modell 6 ablesbar, sie wurde durch eine Rekodierung der Referenzgruppe errechnet. In diesem Fall ergibt sich ein nicht signifikantes, positives Logit von 0,090. Das bedeutet: Die positiven Auswirkungen einer Bildungsstruktur, in der es viele betriebliche Lehrplätze gibt, erstrecken sich nicht auf Jugendliche mit Migrationshintergrund!“ (Moser et al. 2016: 23).

Moser et al. drücken somit ein anderes Merkmal aus, dass es eine Art der Diskriminierung für Jugendlichen mit Migrationshintergrund gäbe.

„[...] Wenn die Lehre hingegen eine wichtige Rolle spielt, was vor allem in den westlichen Bundesländern der Fall ist, ergibt sich eine ausgeprägte Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.“ (Moser et al. 2016: 23).

Diese Angaben zeigen deutlich auf, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht nur an Bildungsbeteiligung und Arbeitsmarkt benachteiligt, sondern auch diskriminiert von betrieblichen Lehrplätzen sind. Folgende Grafik stellt diese Lage ersichtlich dar. (vgl. Moser et al. 2016: 24).

**Abbildung: Logit-Effekte des Anteils der Lehre am Ausbildungsangebot der Sekundarstufe II auf Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund**



Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus 2004–2011, eigene Berechnung

**Abbildung 10: AMS Report: 116, Moser et al. 2016: 22.**

Diese Feststellung von Moser et al. (2016: 23) weist darauf hin, dass die Migrantengenerationen überall mit einer negativen Bildungsstruktur konfrontiert sind.

„Eine ausreichende Zahl betrieblicher Lehrplätze führt dazu, dass weniger Jugendliche schon nach der Pflichtschule ihre Ausbildung abbrechen. Der Schutz erstreckt sich jedoch selektiv nur auf Jugendliche ohne Migrationshintergrund.“

Hinzu kommt eine unterdurchschnittliche Vertretung in den höheren Schichten des Bildungswesens:

„Obwohl Personen mit Migrationshintergrund in den höchsten und niedrigsten Bildungsschichten überproportional in Österreich vertreten sind, sind jedoch noch immer Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem im weiterführenden Bildungswesen stark unterrepräsentiert. Diese Gruppe ist es auch, die eher die Schule abbricht oder nach dem Erfüllen der Pflichtschulen aus dem Bildungssystem ausscheidet. Es wird davon ausgegangen, dass etwa ein Drittel bis die Hälfte der Jugendliche mit Migrationshintergrund ohne weiterführenden Bildungsabschluss aus dem Bildungssystem ausscheiden, während man bei den Jugendlichen ohne

Migrationshintergrund von einem Anteil von unter 10% ausgeht“ (Potkanski/Isler 2010: 11, in Anlehnung an: Dornmayr/Wieser 2010).

Eckehard Quin findet diese wissenschaftlich nachgewiesenen Effekte besorgniserregend: „Teaching-to-the-Test, weniger Chancen für Schüler mit sozioökonomisch schwachem Hintergrund, keine tatsächliche Leistungssteigerung, keine Verringerung des Leistungsabstands zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen.“ (Quin 2018: 16).

Die neue Regierung der Republik Österreich hat ihr Bildungsprogramm „zum differenzierten Schulwesen“ bekanntgegeben:

„Wir wollen die Übertrittsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Schultypen optimieren und sicherstellen, dass jede Schülerin und jeder Schüler, die für sie bzw. ihn geeignete Bildungs- und Berufslaufbahn einschlagen kann.“ (Regierungsprogramm 2017-2022 (Dezember 2017), S. 60, 61, zit. n.: Quin 2018: 15)

Dieses Bildungsprogramm der neuen Regierung wurde schon gestartet. Es wird im Verlauf der Entwicklung gesehen werden, ob das Bildungsprogramm solche Akzente ermöglichen kann, d. h. ob es die Übertrittsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Schultypen für jede Schülergruppe sicherstellen kann. Dabei kommt selbstverständlich die Integrationspolitik ins Spiel, und zwar: Inwieweit können die Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre (Aus)Bildungs- und Arbeitschancen finden? Inwiefern können sozial schwache Schulabbrecher/innen mit Migrationshintergrund ihre berufliche Qualifikation ergreifen und wahrnehmen?

### 3.1.5 Systembedingte Einflussfaktoren zu ESL

An dieser Stelle kommt die frühe Selektivität des österreichischen Bildungssystems in Frage: Ob sie tatsächlich ein Einfluss auf ESL wirken kann und zwar was für einen Einfluss hat die frühe **Selektivität** auf Schulabbruch in Bezug auf Migration?

„In Österreich entscheidet sich innerhalb der ersten vier Schuljahre, ob die Kinder ihren Bildungsweg in einer Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule oder in einem Gymnasium fortsetzen. Laut PISA-Studie wird das Leistungsniveau schwächerer Schüler/innengruppen durch früh selektierende Schulsysteme negativ beeinflusst, da diese anstelle von spezieller Förderung tendenziell in weniger anspruchsvolle Schulformen überstellt würden.“ (Linde/Linde 2014: 29f.).

Die Schulpflicht beträgt in Österreich neun Jahren, und dann „Schüler/innen haben nach dem Ende ihrer Schulpflicht das erste Mal in ihrem Leben diese Möglichkeit, selbst über den

weiteren Verbleib im Schulsystem zu entscheiden. Unter diesem Blickwinkel muss der Anteil der Jugendlichen, die das Schulsystem bei erster Gelegenheit verlassen (gleichsam: die Flucht ergreifen) als (Leistungs-)Merkmal eines Schulsystems begriffen werden.“ (Moser/Lindinger 2014: 128).

Mehrere Ursachenforscher betonen solche Faktoren zum Schulabbruch fördernd: „[...] Unterschiede in der ESL-Betroffenheit können als Wirkung eines sozial selektiven Bildungssystems interpretiert und damit als strukturell verankert werden.“ (Pessl 2013: 5).

**Orientierungsmangel** gilt auch als Ursache für ESL noch der Jugendlichen. Bestehende Unterstützungssysteme sind in jeder Hinsicht der jugendlichen Bildungsauswahl nicht ausreichend. Mario Steiner überträgt von Dornmayer et al. (2006) Folgendes:

„[...] 38% der Abbrecher/innen gaben als Grund dafür an, keine klare Vorstellung über mögliche Ausbildungen gehabt zu haben. Die Ursache dafür kann in mangelnder Bildungs- und Berufsberatung gesehen werden: Laut eigener Einschätzung haben rund 70% der 20- bis 24-Jährigen ohne Sekundarabschluss II keine Bildungsberatung in der Schule erfahren. Demnach brechen Schüler/innen auch deswegen früh ihre Ausbildung ab, weil sie aufgrund fehlender oder mangelhafter Informationen keine oder die für sie falschen Ausbildungsmöglichkeiten beginnen bzw. wählen und in weiterer Folge abbrechen. [...]“ (Steiner 2009: 155).

Diese Ergebnisse zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen schulischem und beruflichem Orientierungs- bzw. Informationsmangel besteht.

„Schulkarrieren scheitern auch immer wieder daran, dass Schüler/innen keine beruflichen Ziele haben oder sich herausstellt, dass sie die falsche Ausbildung gewählt haben. Bereits seit vielen Jahren konzentrieren sich viele Lehrlinge auf nur wenige Lehrberufe. [...] obwohl es in Österreich insgesamt 252 Lehrberufe gibt.“ (Linde/Linde, ebd.: 29).

**Durchlässigkeit** stellt sich als Problem ebenfalls für Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen Auswahlformen der Bildung auf der Sekundarstufe II dar.

„Für Österreich ist ein breites Berufsbildungsangebot auf der Sekundarstufe II charakteristisch, daher stellt der Ausbau der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungswegen ein wichtiges Ziel der österreichischen Bildungspolitik dar. Mit der neuen Bildungsstatistik ist es ansatzweise möglich, Mobilitätsbewegungen innerhalb der Berufsbildung zu berechnen.“ (Pessl 2013: 7).

Eine rechtzeitig richtige Auswahl der Ausbildung ist notwendig, damit man das Ausbildungsziel erreichen kann. Ansonsten ergeben sich Fluktuationsprobleme für Schüler/innen, die sonst ein Problem mit der Orientierung auf ein geeignetes Berufsziel haben.

### 3.1.6 Stigmatisierungsthese/soziale Ausgrenzung

Das soziale Aus/Abgrenzung wird von Ursachenforscher/innen (bes. Nairz-Wirth) als Stigmatisierung thematisiert. Die Stigmatisierungsthese konzentriert sich auf die pädagogische Einwirkung auf die Jugendlichen, die Ausbildungsmöglichkeiten verloren haben.

Erna Nairz-Wirth beschreibt Entstehungsprozess der Stigmatisierungsformen und die negative Wirkung der Stigmatisierung auf schulisches Leben einer Person:

„Die Angst vor Fremdstigmatisierung leitet den Prozess der Selbststigmatisierung ein. Die Meisten Schulversager haben Stigmatisierung in verschiedenen Formen bereits seit früher Kindheit erfahren und sind somit Misserfolgsvermeider geworden. So neigt sie auch allzu schnell zu einem resignativen Rückzug aus der Schul- und Arbeitswelt.“ Nairz-Wirth et al. (2011: 106).

Clemens Hillenbrand hatte auch vorher diese Selbststigmatisierung von Schüler/innen sowohl aufgrund familiären Hintergrundes als auch Herabsetzung ihres Selbst festgestellt,

„[...] z. B. negative Unterstellungen zu ihrer schulischen Leistungsfähigkeit oder Kränkungen aufgrund des Besuchs einer Sonderschule. Gegenseitige Stigmatisierungen der Schüler aufgrund der körperlichen Merkmale werden, z. T. mit Hilfe konfliktverarbeitender Geschichten, thematisiert.“ (Hillenbrand 2003: 139).

Jegliche Art der Stigmatisierung ist schwer nachvollziehbar – besonders schwer ist es aber für die Repetenten, die das schon in der Vorklasse erlebt haben. Die betroffenen müssen einen neuen Zugang mit neuen Klassenkollegen finden, um freundliche Lernatmosphäre zu schaffen;

„[...] vor allem ist es der Verlust der alten Peers und die Tatsache, dass die neuen Klassenkollegen und -kolleginnen mindestens ein Jahr jünger sind, in manchen Fällen beträgt der Altersunterschied sogar zwei bis drei Jahre. Außenseitererfahrungen und das ‚Stigma‘, RepetentIn zu sein, verstärken die Distanzierung von der Schule.“ (Nairz-Wirth 2010: 79).

### 3.1.7 Kapitaltheorie von Bourdieu

Ungleichheitstheorien bezeichnen die sozialen Disparitäten von unterschiedlichen Personen der Gesellschaftsschichten. Pierre Bourdieu (1983) näherte sich zum Thema Ungleichheit mit seine Theorieansätze im Zusammenhang mit Kulturelles-, ökonomisches- und soziales Kapital und diese Ansätze treffen sich unmittelbar mit der Bildung ein.

„Bourdieu erklärt die Reproduktion von Chancenungleichheiten im Bildungsaufstieg nicht nur durch finanzielle Aspekte, sondern auch durch soziale Vernetzungen und die Möglichkeiten,

welche zum Erlernen gesellschaftstypischer kultureller Fähigkeiten ausschlaggebend sind.“ (Pachner 2012: 16, in Anlehnung an: Bourdieu 1983).

Theorieansätze von Bourdieu stellen explizit eine Wirkung auf geringe Bildungsbeteiligung von Folgegenerationen unterer sozialer Gruppen auf.

„Der Faktor soziale Herkunft und somit soziale Ungleichheit spiegeln sich darin wider, dass das kulturelle Kapital von Herkunft übertragen wird, in diesem Sinne, dass es durch die Sozialisation verinnerlicht bzw. inkorporiert wird und somit die wesentliche Grundlage für den schulischen wie auch gesellschaftlichen Erfolg darstellt.“ (Reingruber 2012: 46).

Ökonomisches Kapital bedeutet das Geld oder an dessen Stelle anwendbare Instrumente, z. B. Eigentumsrecht wie Immobilien, Sparbücher, Wertpapiere, Goldmünzen etc. Soziales Kapital bezeichnet die Netzwerke sozialer Beziehungen, denen man zugehörig ist. Der Umfang des sozialen Kapitals ändert sich in der Form nach der Ausweitung seines Beziehungsnetzes, das er tatsächlich mobilisieren kann, sowie vom Umfang des Besitzes des Kapitals derjenigen, mit denen er in Beziehung steht. (vgl. Pachner 2012: 16).

Unter den Gesellschaftsschichten existieren Distanzierungen, die nicht auf den ersten Blick offensichtlich erkennbar sind, aber auf emotionaler Ebene wirken.

„Der emotionaler Prozess der Distanzierung beginnt bereits bei den jüngsten Kindern, wenn sie fühlen, dass sie sprachlich und sozial im Feld Schule oder Kindergarten nicht genügend ‚distinguiert‘ sind. Sie erfahren soziale und kognitive Misserfolge und ziehen sich immer weiter zurück.“ (Meschnig/Nairz-Wirth 2010: 5).

Mehrere Einflussfaktoren auf Bildung werden mit Theorien von Bourdieu, z.B. Humankapital, sozial Kapital und kulturellen Kapital verknüpft. Diese wissenschaftlichen Thesen weisen darauf hin, dass ein Schulabbruch unmittelbar mit mehreren sozialen Komponenten assoziiert. (vgl. Reingruber 2012: 57).

### **3.2 MESOEBENE**

Aus dem Einflussbereich der Makroebene wirken wichtige soziobiografische Ereignisse (sozioökonomisch schwache Milieu, Migrationserfahrung, Umzüge verbunden mit familialem und schulischem Strukturwechsel etc.) in die Mesoebene hinein. (vgl. Linde/Linde 2014: 32).

### 3.2.1 Jugendliche aus bildungsarmen Familien

Mario Steiner drückte deutlich aus, dass die Bildungsbenachteiligung der Jugendlichen von der Bildung der Eltern abhängig ist.

„Die empirische Analysen zeigen, dass Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern prioritäre Zielgruppen von Interventionsstrategien sein sollen. [...] Vielmehr zeigt sich am Beispiel der Jugendlichen mit niedrig gebildeten Eltern, dass sich früher Abbruch vererbt.“ (Steiner 2015: 212)

Aufgrund der niedrigeren Bildungsstatus der Eltern haben andere Forschungsautoren auch festgestellt, dass diese Ungleichheit in der Schule durch ihre Kinder vertreten wird und zeigt sich jedoch hohes Risiko zu Schulabbruch im Vergleich zu gebildeten Eltern.

„Verfügen die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss, sind deren Kinder fünfmal mehr gefährdet als Kinder von hoch gebildeten Eltern (mindestens Matura). In Zahlen sind das 18,8% der Kinder aus bildungsfernen Elternhäuser gegenüber 3,7% der Kinder aus bildungsnahen Elternhäuser.“ (Linde/Linde 2014: 15, in Anlehnung an: Steiner/Wagner 2007: 9).

Die angegebenen statistische Zahlen ergeben sich unterschiedliche Resultate. Immerhin änderte sich die Tatsache nicht, dass die Bildungsstatus der Familie entscheidende Rolle für ihre Kinderbildung spielt. Folgende Angaben bestätigen diese Ereignisse mit unterschiedlichen Daten:

„Der Anteil der ESL an der Gruppe von Jugendlichen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstatus aufweisen, beträgt 25,5 %. An der Gruppe der Jugendlichen, deren Eltern eine Schule mit Matura absolviert haben, beträgt dieser Anteil jedoch lediglich 3,4 %. Jugendliche und junge Erwachsene, deren Eltern als höchste abgeschlossene Bildung einen Pflichtschulabschluss erreicht haben, sind demnach einem 7,5 fach erhöhten Risiko ausgesetzt, frühzeitige Abbrecher zu werden, im Vergleich zu jenen Personen, deren Eltern eine weiterführende Schule mit Matura besucht haben.“ (BMB, NSVFAB 2016: 20).

Langjährige Studien belegen, dass Jugendliche der ESL-Risikogruppen, deren Eltern niedrigeren Bildungsstatus und soziale Benachteiligung aufweisen, großteils migrantischen Hintergrund.

### 3.2.2 Jugendliche von arbeitslosen Eltern

Die statistische Angaben stellen verschiedene Ergebnisse für ESL- und NEETS-Quoten dar, die sich die Arbeitsverhältnisse der Eltern beziehen. Diese Situationen der Eltern sind immer

signifikant, ob die Jugendliche solide Unterstützung hinter sich fühlen bzw. bereitgestellt finden, damit sie schulische Probleme bewältigen können, hängt vor allem Bildungsniveau bzw. soziale Status der Eltern ab. Andererseits zeigen die statistischen Angaben verschiedene Ergebnisse für ESL- und NEETS-Quoten, die sich auf die Arbeitsverhältnisse der Eltern beziehen. (vgl. Abb. 6, auf S. 32 und Abb. 9, auf S. 37).

„[...] Deutlich größere Unterschiede zeigen sich, wenn Charakteristika der Herkunftsfamilie betrachtet werden. Demnach sehen sich Jugendliche, deren Eltern arbeitslos sind, einem fünfmal erhöhten ESL-Risiko gegenüber als Jugendliche mit beschäftigten Eltern. [...]“ (Steiner 2013: 3).

Die Dispositionen der Personen unter den Migrantenfamilien wurden von Zulehner in seiner Studie (2016) so betrachtet:

„Die traditionelle Position ‚Mann im Beruf, Frau in der Familie‘ wird von 39% der Muslime der ersten Generation unterstützt, was ein Viertel der Muslimas der ersten Generation auch akzeptiert. Bei der Haushaltsarbeit machen Muslimas der zweiten Generation weniger als in der ersten Generation, dagegen beteiligen sich Muslime der zweiten Generation mehr am Haushalt als die erste Generation.“ (Zulehner 2016: 13).

Hier geht es um die Arbeitsposition der Eltern, die im Grunde in der österreichischen Gesellschaft beide Elternteile als arbeitstätig angenommen werden. Wie Zulehner feststellte, ist teilweise in den Migrantenfamilien „Mann im Beruf, Frau in der Familie“ immer noch regulär, was unmittelbar deren Kinder beeinflusst. Diese Disposition kann sowohl vorteilhaft als auch nachteilhaft für Kinder bewertet werden. Ein Vorteil ist für kleine Kinder, dass die Mutter immer zur Verfügung steht. Viele Migrantenfamilien haben keine Unterstützung von ihren Verwandten und sie müssen alles alleine bewältigen. Wenn beide Elternteile arbeitstätig sind, muss das Kind den ganzen Tag im Hort bzw. Tagesheim verbringen.

### **3.2.3 Familiäre Einflussfaktoren auf Schulabbruch**

Ricking/Hagen problematisieren Schulabbruch hinsichtlich des elterlichen Einflusses auf Kinder, dass sie ihre Kinder vom Schulbesuch verhindern können. Aufgrund des Desinteresses oder der Aversion der Erziehungsberechtigten gegenüber der Schule. Besonders „[...] kulturelle Divergenzen im Kontext von Migration oder die Pflegetätigkeit eines Kindes für einen erkrankten Elternteil werden als Gründe angeführt, sodass eine weitere Beschulung nicht für notwendig oder möglich erachtet wird.“ (Ricking/Hagen 2016: 5).

Negative Einflussfaktoren aus dem familiären Bereich der Schüler/innen wurden von verschiedenen Ursachenforscher mit unterschiedlichen Betrachtungen folgendermaßen festgestellt:

„Schüler/innen, deren Eltern wenig Interesse an ihrer Ausbildung zeigen, die wenig elterliche Wärme und Kontrolle erfahren, haben ein größeres Risiko, schlechte Leistungen zu erbringen und sich von der Schule zurückzuziehen, als der Rest ihrer Alterskohorte; Die Pflichten zu Hause halten vom Lernen ab; Krankheit in der Familie; Die Eltern vermeiden Gespräche mit Lehrer/innen, weil sie sich fürchten.“ (Linde/Linde 2014: 34).

Diese Eltern der Schüler/innen mit Migrationshintergrund verfügen oft nicht über ausreichende Deutschkenntnisse, um sich mit der Schulpersonal unterhalten zu können. (vgl. Potkanski 2011: 163).

„Die Eltern vermeiden Gespräche mit den Lehrer/innen, weil sie sich fürchten. Diese Ängste beruhen auf negativen Schulerfahrungen aus der eigenen Schulzeit. [...] Die Eltern sind selbst hilflos. [...] Die Eltern können aufgrund der sprachlichen Barriere nicht unterstützen.“ (Linde/Linde 2014: 35). Die Eltern von Migrantenfamilien sind von diesem Problem schwer betroffen, weil sie selbst auf sprachliche Hilfe angewiesen sind. (vgl. Aslan 1997: 171).

Nach der Studie von Nairz-Wirth et al. (2014: 28) kommt ein weiterer Typus hinzu, „der/die Zurückgehaltene“ wird von Jugendlichen repräsentiert, die von ihrer Familie vom Schulbesuch abgehalten werden, damit sie Familienmitglieder betreuen, pflegen oder beaufsichtigen oder im Familienunternehmen mitarbeiten.

„Uneinigkeiten bezüglich Ziele zwischen Eltern und ihren Kindern: Eltern haben oft andere Ausbildungsziele für ihre Kinder im Visier und beeinträchtigen so die Förderung und Entfaltung ihrer Kinder. Die Eltern nehmen keinen Anteil am schulischen Fortkommen ihrer Kinder und bieten ihnen bei auftretenden Problemen keine Unterstützung an.“ (Linde/Linde 2014: 35).

Geringe (oder kaum) Bildungsbeteiligung von Eltern (bes. von Migrantenfamilien) wird öfters als Hauptmerkmal von Schulleitung oder Lehrpersonal vorgeworfen, da sie meistens die Schulveranstaltungen bzw. die Elternsprechtage und auch den Elternverein nicht wahrnehmen. Solche Positionierungen von Migranteneltern werden vom Schulpersonal als Desinteresse betrachtet. Die Arbeit der Lehrkräfte wird dadurch noch erschwert, wenn in der Familie nur die Muttersprache verwendet wird, da die Eltern die deutsche Sprache oft selbst nicht beherrschen (vgl. Ritter et al. 1991: 621).

### 3.2.4 Einflussfaktoren in Verbindung mit dem Erziehungsstil

Der Erziehungsstil der Eltern spielt immer eine entscheidende Rolle, die auf Kinder direkte Wirkung hat, z. B.:

„Die Eltern unterstützen das Fehlverhalten ihrer Kinder.“ (Linde/Linde 2014: 34).

Diese Haltung von Eltern gilt als permissiver Erziehungsstil in der Erziehungspädagogik. Aufgrund von Erziehungsfehlern können solche Verhaltensstörungen entstehen: „Verwöhnend-permissive Erziehung“: Die Eltern erlauben Zuviel, setzen keine Grenzen und legen keinen Wert auf das Gleichgewicht von Leistung und Gegenleistung. Oder „inkonsequente Erziehung“: Für den Fall, dass ein Fehlverhalten erneut auftritt, wird eine Konsequenz angedroht. Überschreitet das Kind dann doch die Grenze, bleibt die Konsequenz aus. Es wird allerhöchstens geschimpft. Oder „vernachlässigende Erziehung“: Die Kinder wachsen sich selbst überlassen auf. Die materiellen Bedürfnisse werden zwar meist befriedigt, die Kinder bleiben jedoch seelisch „unterernährt“. (vgl. Keller 2010: 31).

### 3.2.5 Lehrer-Schüler Beziehung und schulische Fehler mit Folge Schulabbruch

Neben dem Disziplinmanagement sieht Keller einen Störungsfaktor der schulischen Beziehung im Mangel an Normverdeutlichung, Grenzziehung und systematischer Verhaltenssteuerung aus Unfähigkeit zum pädagogischen Konsens, etwa:

„Was beim Lehrer X erlaubt ist, wird beim Lehrer Y sanktioniert. Des Weiteren fällt immer wieder auf, dass in Disziplin Konfliktsituationen Konsequenzen angedroht, aber letztlich nicht realisiert werden, was aus Schülersicht die Einladung zur nächsten Störung ist. [...] Störungen treten auch dort häufiger auf, wo wenig Beziehungspflege stattfindet und das soziale Lernen vernachlässigt wird.“ (Keller 2010: 32).

Vielfach gibt es auch negative Erfahrungen mit einzelnen Lehrkräften:

„[...] Persönliche Probleme mit Lehrer/innen bestimmen in der Regel aber die Erinnerungen, vor allem dann, wenn damit demütigende Erlebnisse verbunden werden.“ (Nairz-Wirth et al. 2010: 72).

Wissenschaftliche Beiträge weisen darauf hin, dass die Schule selbst ein Einflussfaktor zu ESL ist. Darauf folgt die Frage: Auf welche Art und Weise kann die Schule dazu einwirken, um Endeffekt ein/e Schüler/in seine/ihre Schule abzubrechen?

„Schulischer Erfolg oder Misserfolg werden immer noch zu sehr als Ergebnis der individuellen Leistung der Jugendlichen gesehen, und der Einfluss der Schule wird im Positiven wie im negativen Sinn immer noch unterschätzt. Damit einher geht aber die Gefahr, die Bildungsinstitutionen vorschnell aus ihrer Verantwortung zu entlassen und die jungen Menschen mit ihren negativen Bildungserfahrungen alleine zu lassen.“ (Linde et al. 2017: 28-29).

Mario Steiner (2015a: 212) betont, „[...] die Wichtigkeit der Ergebnisverantwortung im Bildungsprozess“ und weist darauf hin, dass man „den Großteil der Verantwortung weg von den Eltern und stärker in Richtung des Bildungssystems“ verlagern muss.

„[...] systemrelevante Argumentation kann im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund geführt werden. Die Klassenzusammensetzung nach Herkunft bzw. Sprachkenntnissen, die regionale Ungleichverteilung in der Überrepräsentation von Betroffenen in den Schulen und damit im Zusammenhang stehend die regionale Ungleichverteilung von frühen Abbruchsrisiken der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deuten auf ein Phänomen hin.“ (Steiner 2015a: 212).

Die Ergebnisverantwortung für die Erziehung und Bildung muss zwischen Bildungsaspiranten und Bildungsdeterminanten aufgeteilt werden, damit das Bildungssystem im Sinne der Entwicklung des Schülers synchron laufen kann. Das System ist kein Subjekt, das es die Verantwortung selbst tragen kann. Wenn sich Lehrende und Lernende mit ihren Anpassungsfähigkeiten auf das gleiche Ziel konzentrieren können, können sie den Bildungserfolg erreichen. Deswegen stellt die Lehrer-Schüler-Beziehung einen sehr wichtigen Einflussfaktor dar.

„In den meisten Studien zum Thema Schulabbruch wird die Wichtigkeit der Lehrer/innen als Bezugspersonen betont. Offenbar ist es den Schüler/innen wichtig, die Lehrer/innen nicht nur in deren Rolle als Wissensvermittler, sondern auch als soziale Ressourcen nutzen zu können.“ (Reingruber 2012: 64).

### **3.2.6 Einfluss der Peergroup und Verhalten der Klassenkamerad/innen mit Folge Schulvermeidungsverhalten**

Der Begriff Peergroup bezeichnet eine Gruppe von gleichaltrigen Kindern bzw. Jugendlicher. In der Soziologie wurde Peergroup als „relativ offener(n), aber lokal begrenzter(n) Gleichaltrigen Kreis, der sich um immer wieder neue und wechselnde Aktivitäten zusammenfügt, sonst aber keine so feste und dauerhafte Gegenseitigkeits- und Führungsstruktur hat wie die geschlossene Gruppe“ (Huber 2009: 53) definiert.

„Peergroups gewinnen immer mehr an Bedeutung. Sie sind wichtig für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität. Dabei werden innerhalb der Gruppe Grenzen ausgetestet und Verhaltensweisen erprobt. Gründe für einen Zusammenschluss von Peergroups können institutionell (Schule, Verein etc.) oder sozialpsychologisch (der Erwachsenengesellschaft zu entfliehen) sein. Die Gruppenprozesse werden durch Gefühle gesteuert. Gruppenmitglieder grenzen sich meist von der Umwelt ab und schaffen ein Wir-Gefühl. [...]“ (Naci 2011: 56).

Linde/Linde (2014: 31) problematisieren verschiedene Risikofaktoren im Sinne der Identitätsschwäche der Jugendlichen in Anlehnung an Harring et al. (2010):

„[...] Die Bedeutung des Freundeskreises für Jugendliche ist sehr wichtig. Junge Menschen können sich mit Freunden äußern. Da können sie ihre Stärke und ihre Schwäche im Spiegel von Gleichaltrigen erkennen und dadurch versuchen sie ihr Selbstbild zu identifizieren.“

Klassenkameraden oder Peergroups haben sowohl die positiven wie auch negativen Beeinflussungen aus dieser Richtung miteinbezogen: „Im Leben von jungen Menschen spielt der Freundeskreis meist eine wesentliche Rolle. Aus diesem Grund kann die Peergroup entsprechend ihrer Haltung gegenüber Schule und Ausbildung einen sehr positiven, aber auch einen sehr negativen Einfluss ausüben. [...]“ (Linde/Linde 2014: 36).

Nairz-Wirth et al. (2010: 82) haben durch ihre Längsschnittstudie die Druckfunktion der Gruppe auf Gruppenmitglieder thematisiert, dass die Gruppendynamik nicht immer positiv wirkt, wie oben gesagt wird, sondern auch negativ als „unter einem immensen psychischen Druck der eigenen Peergruppe stehen“. In dieser Form kann sie sogar zu Schulabbruch führen. „[...] Hinzu kommen noch auf der Ebene des Subjekts angesiedelte Probleme (wie Krankheit) oder Bedürfnisse (wie der Wunsch, Geld zu verdienen).“ (Heckl et al. 2011: 12).

Wie die wissenschaftlichen Studien nachgewiesen haben, die Peers bzw. Schulkameraden können negative Einflussrolle spielen, wenn sie aus Dropout-Freunde oder aus Schulabbrecher-Freunde bestehen, stellen deutliche Schulabbruchsfahr für Risikogruppen dar:

„[...] dass vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche signifikant häufiger ähnlich gesinnte Dropout-Freunde haben als nicht gefährdete Jugendliche. Meist sind Schüler/innen, die Probleme haben, schlechter in die Klassengemeinschaft integriert und sind infolgedessen auch kaum in schulische soziale Netzwerke eingebunden. Für ansonsten isolierte oder kaum in soziale Gruppen eingebundene Schüler/innen kann etwa Schulschwänzen zu einer identitätsstiftenden Gemeinsamkeit werden.“ (Linde/Linde ebd.: 31; vgl. Steiner 2010: Abb. 11, auf S. 65).

### 3.3 MIKROEBENE

Die Einflussfaktoren, die bereits in der Makro- und Mesoebene thematisiert wurden, haben auch manchmal direkt oder indirekt eine Wirkung auf der Mikroebene. Aus diesem Grund kann man die lineare Trennung der Einflussfaktoren zwischen der Erklärungsmodellen immer nicht einteilen. (vgl. Linde/Linde 2014: 32).

#### 3.3.1 Einflussfaktoren auf Schulabbruch auf der Individualebene

In diesem Bereich werden jeweilige Einflussfaktoren, die sich auf die Individualeben der betroffenen Schüler/innen beziehen, dargestellt.

„Dazu gehören psychophysische und mentale bzw. kognitive Merkmale einer Person, die ihre Begabungen, Potenziale und Kompetenzen betreffen, und zwar 1. Basiskompetenzen in den Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, 2. personale und soziale Schlüsselkompetenzen ebenso wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Durchhaltevermögen, die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und Zielekonsequent zu verfolgen, 3. methodische und praktische Kompetenzen wie Lerntechniken, Selbst- und Zeitmanagement, sowie das soziale Verhalten und die persönlichen Werte.“ (Linde/Linde ebd.: 32).

Folgende Grafik (Mario Steiner 2011) beschreibt die Zusammenfüge der verschiedenen Einflussfaktoren aus den einzelnen Ebenen zur Individualebene.

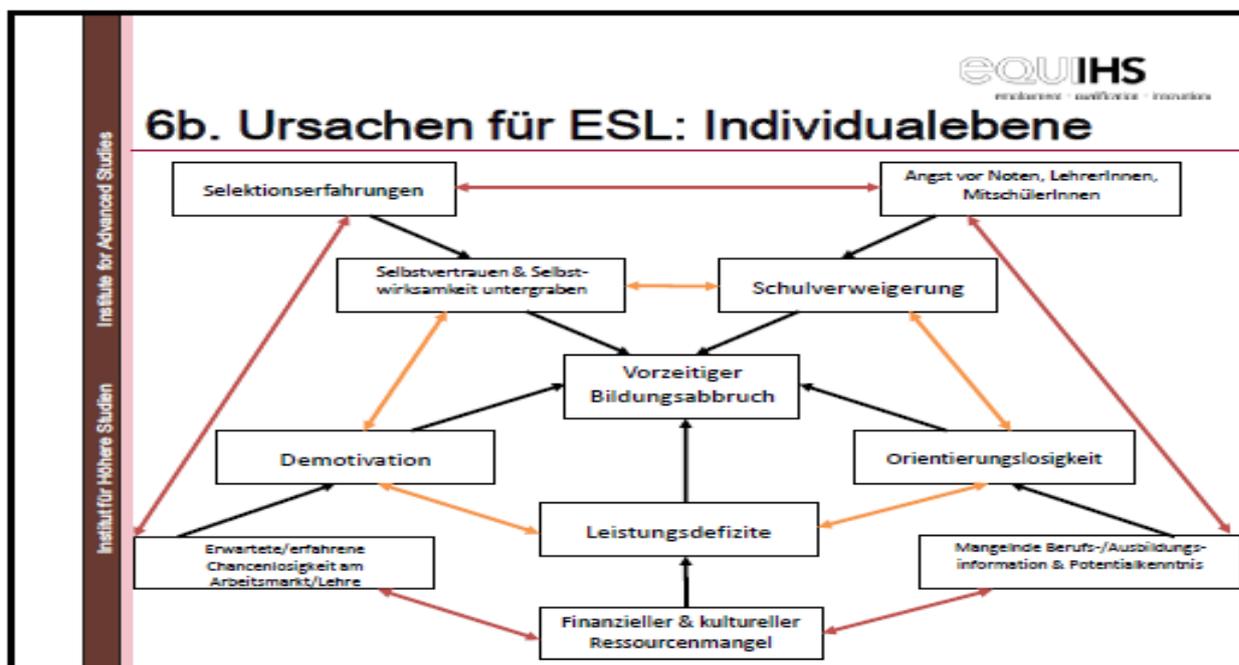


Abbildung 11: Das Zusammenspiel der individuellen Ursachengefüge für ESL (Steiner 2013: 6)

### 3.3.2 Lern- und Leistungsdefizit

Wie von vielen Studienautor/innen festgestellt wurde, lassen sich bei Migrantenschülern Lern- und Leistungsprobleme beobachten, so wie im **Kapitel 2 – 2.1.1 Beobachtungsindikator 1 – Leistungsdefizit** vorgelegt wurde.

„Häufig werden von Jugendlichen als Abbruchgründe auch mangelnde Leistungen angeführt. [...]. Tatsächliche oder aber zumindest antizipierte Leistungsdefizite sind demnach eine Ursache für vorzeitigen Schulabbruch. Leistungsdefizite dürfen jedoch nicht alleine nur als individuelles, sondern können durchaus auch als sozial konstruiertes Problem verstanden werden. So führen Misserfolgserfahrungen (wie z.B. das, Sitzenbleiben) gerade in selektiven Schulsystemen zu einer Unterminierung des Leistungsselbstkonzepts, wodurch eine Spirale in Gang gesetzt werden kann, die zuweilen einen Ausbildungsabbruch auch ohne objektive Leistungsdefizite begünstigt.“ (Steiner 2009: 154).

Die schulischen Probleme treten meistens zwischen Schüler/innen und Lehrkräfte in der Schule auf, diese stellen sich als Lernversagen, Lernschwierigkeiten, Lernstörungen etc. und in der Folge als Leistungsdefizite dar.

Linde/Linde stellten folgende Symptome im Problembereich fest, die schrittweise zu Schulabbruch führen:

„Dieser Umstand weist darauf hin, dass Probleme dieser Art in der Regel vielschichtig sind und vor allen Dingen unterschiedlichste Ursachen haben können. Durch die sekundäre Symptomatik, die Lernprobleme mit sich ziehen können (Frustration, mangelndes Selbstbewusstsein bis hin zu Depressionen und Verhaltensauffälligkeiten...), kommen noch weitere Schwierigkeiten hinzu, die die Psyche des Kindes/des Jugendlichen und die Gesamtsituation (Familie, Schule, ...) stark belasten.“ (Linde/Linde 2014: 37).

Dieses Thema wurde schon in Kapitel 2 – 2.1 Beobachtungsindikator 1: Leistungsdefizit und 2.2 Beobachtungsindikator 2: Sprachdefizit problematisiert.

### 3.3.3 Klassenwiederholung oder Schulwechsel

Schüler/innen mit nicht deutscher Umgangssprache wiederholen öfter die Klasse als jene mit Deutsch als Umgangssprache (vgl. Statistik Austria 2010: 43). Zu ähnlichen Resultaten kommt Potkanski nach ihrer Studie *„Integration im Klassenzimmer“*: „Die Anteile der Schüler/innen, die bereits einmal die Klasse wiederholt haben, sind besonders bei den außerhalb Europa-

Schüler/innen (27,3%) sowie bei jenen türkischer (27,7%) und kosovarischer (23,3%) Herkunft noch. Der Anteil der österreichischen Schüler/innen liegt bei 7,2%.“ (Potkanski 2011: 63).

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schüler mit Migrationshintergrund mit hoher Zahl der Klassenwiederholung im Vergleich mit heimischem Schüler darlegen. Klassenwiederholung ist ein Merkmal, dass die schulischen Leistungen die betroffene Person beeinträchtigen kann.

„Laut PISA (2003) wurden Indizien dafür gefunden, dass die Wiederholung von Schulklassen zu einer Erhöhung der Abbruchsquote beiträgt und zu einem insgesamt niedrigeren Leistungsniveau führt.“ (Linde/Linde, ebd.: 29).

Ob Wiederholung einer Schulklasse zu einem Schulabbruch verursacht, wird im Zusammenhang mit anderen Abbruchsfaktoren z.B. Schulwechsel, Schulverweigerung etc. betrachtet. Durch bezügliche Studien wurden diese Ereignisse festgestellt, dass die Klassenwiederholung auch wichtiger Einflussfaktor zählt, denn erst eine Schulverweigerung und dann als die Folge ein Schulabbruch resultiert.

„Neben dem Schulwechsel haben auch sehr viele unserer Early Scholl Leavers mindestens einmal, in den meisten Fällen aber mehrmals, eine Klasse wiederholt. Das führte in der Konsequenz bei einigen zur endgültigen Abkehr von der Schule. Für die Klassenwiederholung, das zeigen auch einschlägige Forschungen (Schreiber/Kittl/Schröpfer 2012; 154ff) gilt dasselbe wie für den Schulwechsel: sie zählt zu den wichtigsten Einflussfaktoren für Schulverweigerung. Ca. 80% der SchulabbrecherInnen haben mindestens einmal eine Klasse wiederholt.“ (Nairz-Wirth 2010: 79).

Steiners Eindruck ist diesbezüglich, „dass das Wiederholen von Schulklassen indirekt auch den frühen Abbruch fördert.“ (Steiner 2009: 153, 159ff.).

Die Wiederholung einer Klasse oder ein Schulwechsel stellen hohe Risikofaktoren dar.

„[...] Schüler/innen in solchen Situationen verwenden viel Energie und Aufmerksamkeit, um sich in der neuen Umgebung entsprechend etablieren zu können – viele Anstrengungen gehen daher in diese Richtungen und gehen zu Lasten von ihrem schulischen Engagement. Gerade Jugendliche richten ihren Fokus oft auf Gleichaltrige (Peergroup), weil sie unter ihnen Halt und Orientierung finden. Eine große Rolle spielt also die soziale Einbindung in der Klasse in Bezug auf Identifikation und Motivation der Jugendlichen.“ (Linde/Linde, ebd.: 36).

Und ebenso Schulwechsel ist ein signifikanter Risikofaktor für Schulabbruch.

„Kommt zum Schulwechsel noch ein Wohnungs- oder Ortswechsel hinzu, so sind die betroffenen Jugendlichen noch zusätzlich gefordert, sich in ihrer neuen Wohnumgebung zurechtzufinden und neue Freundschaften zu schließen.“ (Linde/Linde, ebd.: 37).

Daraus ergeben sich automatisch vermehrt Übergangsschwierigkeiten für Schüler.

„[...] Am schwierigsten scheinen dabei der Wechsel in einen neuen Schultyp oder in eine gänzlich andere Schulkultur. Die Schüler/innen wissen in der Regel nicht, was sie erwartet oder kommen mit ganz falschen Vorstellungen in ihrer neuen Schule: [...] Das Gefühl, plötzlich in eine ganz andere Welt zu geraten, in der die alten und vertrauten Muster nicht mehr gelten, ja geradezu wertlos geworden sind, [...] .“ (Nairz-Wirth et al. 2010: 77).

### 3.3.4 Gesundheitszustand, Angst und Stress

Probleme im Zusammenhang mit der psychischen Befindlichkeit sind meist miteinander und den anderen Faktoren verbunden. Linde/Linde gehen von den Angstsituationen des Schülers aus und versuchen die Einflussfaktoren für Schulabbruch anhand von Studien und deren Hypothesen zu identifizieren:

„Der Hauptgrund sei angst: Angst vor Lehrer/innen, vor den Eltern, vor Leistungsversagen, vor Mitschüler/innen (Mobbing) oder vor rivalisierenden Gruppen. Überforderung könne ebenso zu Schulverweigerung führen wie Langeweile – wenn die Schüler/innen die Lerninhalte als für sie nicht relevant ansähen und/oder weil die Unterrichtsgestaltung als demotivierend empfunden würde. Desinteresse von Eltern am Schulbesuch und -erfolg der Kinder sowie ungünstige familiäre Verhältnisse (Vernachlässigung oder Überbehütung durch die Eltern, persönliche Probleme der Eltern, Gewalt, Veränderungen in der Familienkonstellation) gälten als mitverursachend.“ (Linde/Linde 2014: 43).

Ricking/Hagen sind der Meinung, dass aus der Angstsituation des Schülers schulisches Meidungsverhalten entstehen kann:

„Daneben gilt Angst als gewichtiges Motiv für schulbezogenes Meidungsverhalten. Die Schulpflichtigen haben aufgrund ihres Angsterlebens erhebliche Schwierigkeiten, den Unterricht zu besuchen und ein starkes Bedürfnis nach Sicherheit. Sie klagen oft über Krankheitssymptome und Somatisierung emotionale Problemlagen. Dabei sind konkrete Furchteinflüsse (z. B. Mobbing durch Mitschüler oder Lehrer), erfahrungsbedingte Versagensängste wie auch emotionale Störung hervorzuheben, bei denen sich zwanghaftes und langandauerndes Meidungsverhalten entwickeln kann.“ (Ricking/Hagen 2016: 5).

### 3.3.5 Fehlende Motivation

Linde/Linde weisen darauf hin, dass die Schüler/innen erforderliche Motivation aufbringen müssen, um die möglichen Probleme und deren Risiken zielgesetzt bewältigen zu können.

„[...] Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die eigene Erwartung, gewünschte Handlungen erfolgreich und selbstständig ausführen zu können, weil man davon überzeugt ist, die dafür notwendigen Kompetenzen zu haben. Selbstwirksamkeitserwartung spielt eine Schlüsselrolle bei der Motivation, weil sie Einfluss auf die Gefühle hat, mit denen Aufgaben angegangen werden, und somit die Auswahl der Ziele, das Durchhaltevermögen und die Erreichung der Ziele entscheidend beeinflusst.“ (Linde/Linde 2014: 38).

Ursachenforscher haben deutlich darauf hingewiesen, dass die Demotivation als eine dezidierte Ursache für früheren Schulabbruch zählt. Die Bedeutung der Motivation für Schulerfolg ist unabdingbar, um etwas „Neues zu entdecken und die Herausforderungen zu bewältigen.“ (Linde et al. 2017: 32).

„Die Motivation hat eine zentrale Bedeutung. Eine Person wird als motiviert bezeichnet, wenn sie das Ziel hat, etwas zu erlangen.“ (Bleier/Bleier 2015: 668).

Wodurch werden die Schüler/innen motiviert oder demotiviert? In diesem Zusammenhang stellten Linde et al. folgende Fragen:

„Was passiert mit diesem natürlichen Entdeckungsdrang in der Schule? [...] Mit zunehmendem Alter beginnen Jugendliche Abbildung: Defizitmotive unmotivierte SchülerInnen mehr und mehr die Schule und deren Sinn und Zweck kritisch zu hinterfragen. Daraus ergeben sich oft motivationale Probleme.“ (Linde et al. 2017: 32).

An dieser Stelle handelt es sich um die Entwicklung und Entstehung der Motivation. Joachim Bauer (2008: 95) ist der Meinung: „Die Motivation ist Kindern und Jugendlichen nicht angeboren“, sondern entsteht hauptsächlich aus interpersonalen Handlungen. Dadurch entwickelt bei Menschen eine Motivation, die in der Form als „extrinsische Motivation“ oder „intrinsische Motivation“, also von außen angeregter Motivation oder aus sich selbst heraus angeregte Motivation, auftritt. Bauer fügte hinzu, dass die Interaktionen nicht nur für das soziale Wesen, sondern auch für das biologische System Menschen entscheidend sind: (vgl. Bauer 2008).

„Lebenslust, Motivation und Bereitschaft, sich für ein Ziel anzustrengen, entstehen in einem Menschen nicht von selbst. [...] Biologische Systeme – also auch der Mensch – sind keine durch

die Gene programmierten Selbstläufer, die mit Hilfe eines Autopiloten durchs Leben fahren.“ (Bauer 2008: 16-17).



**Abbildung 12: Defizitmotive unmotivierter Schüler/innen (Linde et al. 2017: 32)**

Wie oben erwähnt wurde, gibt es keine angeborene Motivation von Kindern und Jugendlichen. Joachim Bauer bezieht sich lediglich auf die Funktion des neurobiologischen Systems für die Entwicklung von Motivation: „Angeboren sind nur die neurobiologischen Systeme, die stimuliert und benutzt werden können, um Motivation zu aktivieren. Die Stimulation ergibt sich aus dem, was das Kleinkind in seiner Umgebung erlebt.“ (Bauer 2008: 95).

Nach Bauer besteht eine kontinuierlich selbstgesteuerte Motivation für Kinder und Jugendliche daher nicht.

„Die Motivationssysteme des Gehirns lassen sich, wie zahlreiche neurowissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, durch nichts besser aktivieren als dadurch, dass

Menschen soziale Akzeptanz erleben und die Erfahrung machen, dass sie als Person ‚gesehen‘ werden.“ (Bauer 2017: 8; vgl. Bauer 2008: 19-20).

Es besteht deshalb eine Gefahr besonders während der Adoleszenz-Phase, demotiviert zu werden.

„Die Zeit der Adoleszenz fungiert nicht nur als die Zeit des Erwachsen-Werdens, sondern vor allem auch als eine Zeit der Sozialisation und Integration. Kulturell und gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen werden an die Heranwachsenden gestellt; die zu erfüllen sind, entscheidende Entwicklungsaufgaben, die zugleich auch als Orientierungs- und Bezugspunkte dienen, innerhalb derer die soziale Identität des Jugendlichen entwickelt werden soll.“ (Potkanski/Isler 2010: 5).

Im Grunde genommen, kann es in dieser Zeit zu einem Missverständnis zwischen Jugendlichen und den Eltern oder Bezugspersonen kommen, z. B. kann ein schulischer Misserfolg des Schülers oder eine andere Belastung Demütigungen verursachen. Die wichtige Aufgabe der Eltern ist dabei, ihren Beistand zu erklären, anstatt Kritik zu üben. Eltern machen sich deswegen Sorgen, um ihr Kind zu unterstützen, sie sind oft überzeugt, dass sie gleichzeitig diese Misserfolgssituation unterstützt haben, und handeln kontraproduktiv. Mehrere Forschungsautor/innen haben auf die Motivation großen Wert gelegt, da die Motivationsgrundlage für jeden Erfolg notwendig ist.

### **3.3.6 Schulabsentismus und Schulschwänzen**

#### **Rechtsgrundlagen**

„Anwesenheit und Fernbleiben von der Schule sind im Schulpflichtgesetz, in der Verordnung betreffend die Schulordnung und im Schulunterrichtsgesetz geregelt. Die dafür relevanten Paragraphen bzw. Abschnitte werden nachfolgend zitiert:

Schulpflichtgesetz

§ 9. (1) Die in eine im § 5 genannte Schule aufgenommenen Schüler haben den Unterricht während der vorgeschriebenen Schulzeit regelmäßig und pünktlich zu besuchen, auch am Unterricht in den unverbindlichen Lehrgegenständen, für die sie zu Beginn des Schuljahres angemeldet wurden, regelmäßig teilzunehmen und sich an den verpflichtend vorgeschriebenen sonstigen Schulveranstaltungen zu beteiligen.

(2) Ein Fernbleiben von der Schule ist während der Schulzeit nur im Falle gerechtfertigter Verhinderung des Schülers zulässig.

(3) Als Rechtfertigungsgründe für die Verhinderung gelten insbesondere: 1. Erkrankung des Schülers, [...].

Schulunterrichtsgesetz

§ 45. (1) Das Fernbleiben vom Unterricht ist nur zulässig; bei gerechtfertigter Verhinderung [...], bei Erlaubnis zum Fernbleiben [...], bei Befreiung von der Teilnahme an einzelnen Unterrichtsgegenständen (§ 11 Abs. 6).

(2) Eine gerechtfertigte Verhinderung ist insbesondere: Krankheit des Schülers; [...].“

(Quelle:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40079565>, Zugriff 22.09.2017).

### **Maßnahmen gegen Schulschwänzen bei schulpflichtigen Kindern**

„Das aktuell geltende Verfahren bei Schulpflichtverletzungen ist seit dem Schuljahr 2013/14 in Kraft. Im Fall des nicht regelmäßigen Schulbesuchs im Ausmaß von fünf Tagen, 30 Unterrichtsstunden in einem Semester oder drei aufeinander folgenden Tagen unentschuldigtem Fernbleibens vom Unterricht kommt es zur Anwendung. Der fünfteilige Stufenplan sieht dann zunächst verpflichtende Gespräche mit Eltern und Schülern sowie die Einschaltung von Direktor, Schulpsychologen, Schulaufsicht und eventuell Jugendwohlfahrt vor. Hilft das alles nicht, können Verwaltungsstrafen bis 440,- Euro verhängt werden.“ (Berichtsquelle: <https://www.news.at/a/schule-hohe-strafen-schulschwaenzer-8800578>, Zugriff 22.05.2018).

Bezügliche Studien haben die meist betroffenen Gruppen des Schulabbruchs festgestellt, dass sie meistens Schwänzer und Repetenten sind.

„[...] Im Rahmen einer Studie zum Schulschwänzen von Kittl-Schatran et al. (2006) konnte jedoch nachgewiesen werden, dass Repetent/innen und Migrantenschüler häufiger fehlen.“ (Steiner 2009: 153).

Vor dem Schulschluss findet jedes Jahr üblicherweise eine Notenkonferenz in allen Schulen statt. Bei Schüler/innen, die sich in einer kritischen Position in einem Fach oder einigen Fächern befinden, kommt die Frage einer Aufstiegsklausel dazu. Wenn die Betroffenen viele unentschuldigte Fehlstunden (min. 30 Fehlstunden) haben, kommt die Aufstiegsklausel nicht zur Anwendung. Da die Klassenwiederholung das Interesse von Schüler/innen an Schule verringert, lassen sich negative Folgen, z. B. Schulabbruch, erwarten. Wie bereits von Steiner

(2009) festgestellt wurde, hat Schulschwänzen zwar keine wesentliche Rolle für Schulabbruch, aber doch eine indirekte Wirkung darauf. (vgl. **Kapitel 2 – 2.3 Beobachtungsindikator 3: Schulschwänzen und Schulabsentismus**).

### 3.3.7 Schulverweigerung anhand der Anomietheorie

Michael Wagner versteht nach der Anomietheorie sozialen Status und Schulleistung als Erreichungsziele des Schülers und versucht das Phänomen Schulverweigerung anhand der Anomietheorie zu erklären. Er verwendet dafür zwei Typen von Handlungszielen, das erste ist der Bildungserfolg und das zweite ist das Ansehen bzw. ökonomischer Wohlstand.

„Er begründet seine Auswahl so, dass Bildungserfolg in der Wissensgesellschaft meist vonnöten ist, um ökonomischen Wohlstand zu erreichen. Zum zweiten ist gute Leistung wiederum nötig, um einen Bildungserfolg verzeichnen zu können. Basierend auf jenem Zusammenhang beider ausgewählter Handlungsziele erstellt Wagner somit folgende Ziel-Mittel-Hierarchie: Schulleistung – Bildungserfolg – Wohlstand.“ (Reingruber 2012: 40, in Anlehnung an: Wagner 2004: 462).

<b>Anpassungstypen nach Merton</b>	<b>Typen der Schulverweigerung</b>	<b>Kulturelle Ziele</b>	<b>Institutionalisierte Mittel</b>
KONFORMATION	Der gute Schüler	+	+
INNOVATION	Aktive Schulverweigerung	+	-
RITUALISMUS	Passive Schulverweigerung	-	+
RÜCKZUG	Totale Schulverweigerung	-	-
REBELLION	Schulverweigerung als Protest	+/-	+/-

**Tabelle 3: Schulverweigerungstypen nach den Anpassungstypen nach Merton (Wagner 2004: 463, zit.n.: Reingruber 2012: 41)**

Diese Tabelle zeigt die Schulverweigerung von Anpassungstypen nach Merton, in denen die Anomietheorie differenziert dargestellt wird. (vgl. Reingruber 2012: 41). Tabelle geht davon aus, dass gewisse Typologie zu beschreiben und somit versucht die Ziel-Mittel-Hierarchie zu identifizieren. Gemäß dieser Konstellation der Modellierung (Beschreibung) scheinen die meist schwer betroffene Risikogruppen von Schulverweigerer, die mehrheitlich zu Zuwanderer- bzw. Migrantengruppen gehören. (vgl. Riepl 2004: 17).

### **3.4 Zusammenfassung des theoretischen Teils**

Die Einflussfaktoren auf Schulabbruch und wahrscheinliche Schulabbruchsursachen wurden im theoretischen Teil untersucht. Durch die Forschungsarbeiten wurden verschiedene Schulabbruchsfaktoren identifiziert, die meistens miteinander kombiniert sind. Nach bezüglichen Studien kann man eine Ansicht auf das Problem entwickeln, dass man über festgestellten Faktoren für Schulabbruch keinen einheitlichen „Schulabbrecher-Typus“ feststellen kann. (vgl. Linde/Linde 2014: 26).

Aufgrund der Komplexität des Schulabbruchs war das notwendig, die geeigneten Erklärungsmodelle zu verwenden, um das Phänomen möglichst gut zu erkennen. Aus diesem Grund wurde der theoretische Teil auf drei Erklärungsstufen angelegt, die Makroebene (Sozial), Mesoebene (Familie und Schule) und Mikroebene (Individuum) genannt werden. (vgl. Linde et al. 2017: 26, 30).

Auf der Makroebene wurde erst die Zuwanderung thematisiert. Die Zuwanderung bedingt Bildungsbenachteiligung für gewisse Gruppen, die unmittelbar aus Migrantengenerationen bestehen. Besonders gefährdete Risikogruppen von Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren sind. Für diese Gruppen zählen die Armut und prekäre Arbeitsverhältnisse als soziale Risikofaktoren, die langanhaltende Wirkung zeigen und haben wesentlichen Einfluss auf Schulabbruch. (vgl. Rauch 1984).

Systembedingte Faktoren haben auch Einfluss auf Schulabbruch, worunter die Selektivität, die Komplexität und die Durchlässigkeit des Schulsystems sowie Orientierungsmangel aufgelistet worden sind. Nairz-Wirth hat jemals solche strukturellen Faktoren auf ESL hinsichtlich benachteiligter Gruppen festgestellt: „Die Entscheidung zwischen den beiden Schultypen Allgemein Bildende Höhere Schule und Hauptschule wird in Österreich - trotz der formellen sogenannten Durchlässigkeit des österreichischen Bildungswesens - bereits nach der vierten

Schulstufe gefällt. Dies wirkt sich in der Folge stark selektiv auf weitere Bildungsentscheidungen aus.“ (Nairz-Wirth 2005: 3).

Eine richtige und rechtzeitige Auswahl der Ausbildung ist deswegen notwendig, um spätere Fluktuationsprobleme zu vermeiden, um das Ausbildungsziel erreichen zu können.

Auf der anderen Seite können auch die sozialen Einflussfaktoren für ESL eine Rolle spielen, wie die Stigmatisierung/Ausgrenzung und ähnlich gesinnte Faktoren ist. Die Stigmatisierung stellt sich als Selbststigmatisierung und Fremdstigmatisierung (Hillenbrand 2003; Nairz-Wirth et al. 2014) sowie Stigmatisierungserfahrungen von Schüler/innen dar. „[...] Der Umgang mit diesen Erfahrungen variiert unter den Stigmatisierten stark: [...].“ (Nairz-Wirth et al. 2010: 88).

Die Kapitaltheorie von Bourdieu nimmt die Fortschreibung von Ungleichheitsverhältnissen in den Blick, die sich durch Verfügbarkeit von sozioökonomischem und kulturellem Kapital vollzieht. Viele Einflussfaktoren auf Bildung sind demzufolge nach Bourdieu mit der Humankapitaltheorie und auch der Theorie des kulturellen Kapitals verknüpft.

Auf der Mesoebene wurden folgende Schwerpunkte thematisiert. Familie und Schule fungieren als erste Erziehungsinstanzen, die Verantwortung für gesellschaftliche Funktionen tragen. Diese Funktionen sind abhängig von Bildungssystemen, die nach Steiner (2015a) im Zusammenhang mit der familiären Seite der Schüler/innen und schulischen Anforderungen gekoppelt werden müssen. Jugendliche, die aus bildungsfernen Familien stammen, unterliegen einem höheren Risiko für ESL, weil sich früher Abbruch ‚vererbt‘ (Steiner 2015a: 212). Für Jugendliche, deren Eltern sowohl arbeitslos als auch bildungsfern sind, besteht ein drei- bis fünffach hohes Risiko, die Schule abzubrechen, wie für Jugendliche mit beschäftigten und bildungsnahen Eltern. (vgl. Steiner 2013: 3).

Ricking/Hagen (2016) problematisieren Schulabbruch hinsichtlich des elterlichen Einflusses auf Kinder, wonach Eltern ihre Kinder vom Schulbesuch zurückhalten können. Aufgrund des Desinteresses oder Aversion gegenüber Schule oder aufgrund anderer Problemlagen der Erziehungsberechtigten, z. B. psychischen Problemen, chronischen Krankheiten, finanziellen Schwierigkeiten, Umbrüchen in der Familie etc. (vgl. Kittl-Satran 2006) kann eine Einwirkung in Richtung eines Schulabbruches erfolgen. Übrigens spielt auch der Erziehungsstil der Eltern eine entscheidende Rolle, wenn die Eltern einen permissiven Erziehungsstil pflegen, können sie das Fehlverhalten ihrer Kinder unterstützen oder die schulische Anforderung sowie die Gefühle ihrer Kinder nicht wahrnehmen.

Das Verhältnis des Kindes zu Peers und zu Klassenkamerad/innen ist auch entscheidend für Fortsetzung oder Abbruch der Ausbildung. Dabei lässt sich eine negative Beeinflussung der Peers und Klassenkamerad/innen in der Form von Mobbing eindeutig als Abbruchsfaktor ausmachen.

„Im Leben von jungen Menschen spielt der Freundeskreis meist eine wesentliche Rolle. Aus diesem Grund kann die Peergroup entsprechend ihrer Haltung gegenüber Schule und Ausbildung einen sehr positiven, aber auch einen sehr negativen Einfluss ausüben.“ (Linde/Linde 2014: 36).

Die Schule selbst kann auch ein Einflussfaktor auf ESL sein, weil der schulische Misserfolg den Schüler/innen zugeschrieben wird. Aber Bildungsinstitutionen tragen auch eine Mitverantwortung dafür, wie z. B. bei Bedarf eine professionelle Haltung und Hilfeleistung von Schule bzw. Lehrenden erwartet werden können. Ebenfalls signifikant für Fortsetzung oder Abbruch der Schule ist die Lehrer-Schüler-Beziehung. Erziehung und Beziehung laufen synchron, wenn sich Lehrende und Lernende in ihren Anpassungsfähigkeiten auf das gemeinsame Ziel konzentrieren, kommen sie zu Erfolg.

Auf der Mikroebene wurden die individuellen Problemfelder thematisiert. In diesem Bereich wurden alle Einflussfaktoren in Bezug auf die Person des jeweiligen Schülers dargestellt.

„Aus dem Einflussbereich der Mesoebene wirken wichtige biografische Ereignisse (familiäre Umbrüche, Migrationserfahrung, Umzüge verbunden mit Schulwechsel, Krankheiten, Schwangerschaft, Berufstätigkeit) in die Mikroebene hinein.“ (Linde/Linde 2014: 32).

Außerdem wurden die psychischen Einflussfaktoren nach der Wirkungsstärke sequenziell untersucht; z. B. Lern- und Leistungsdefizite sowie Sprachdefizite und infolgedessen Klassenwiederholung und Schulwechsel wurden nacheinander thematisiert. Diese Einflussfaktoren in Wechselbeziehung bedingen manchmal Kettenreaktionen oder haben einen Dominoeffekt im Prozess zum Schulabbruch. So kann ein schlechter Gesundheitszustand, Angst und Stress im Zusammenhang mit Mobbing Lustlosigkeit und Motivationsverlust der Schüler/innen verursachen.

„Die Motivation hat eine zentrale Bedeutung. Eine Person wird als motiviert bezeichnet, wenn sie das Ziel hat, etwas zu erlangen.“ (Bleier/Bleier 2015: 668).

Die Ursachenforscher legen großen Wert auf Motivation, weil sie zentrale Rolle für Entscheidungen einer Person spielt und dafür, Erfolg oder Misserfolg der Person zu definieren. Die Formen der Motivation im Zusammenhang mit ihrer Entstehung und Entwicklung in der Person lassen sich als intrinsisch und extrinsisch beschreiben. (vgl. Bauer 2008: 95).

## **EMPIRISCHER TEIL**

### **4 Qualitative empirische Fallstudie zum Schulabbruch in HAK/S und HTL Eisenstadt**

#### **4.1 Forschungsziel**

In diesem Teil konzentriert sich die Forschung auf die individuellen Gründe des Schulabbruches von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Um die erforderliche Datenerhebung zu erhalten, wurden narrative Interviews mit geeigneten Personen durchgeführt. Um das Ziel zu erreichen, wurde als Datenerhebungsmethode das narrative Interview gewählt. Die Wahl dieser Erhebungsmethode hat höchstmögliche Vergleichbarkeit bzw. Generalisierung der Fälle gezielt und daneben kann sie auch zur Vermeidung von wahrscheinlichen Suggestionen auf die Befragten verhelfen. Daher liefern die Einzelgespräche unbeeinflusste Ergebnisse zu den weiteren Fragen innerhalb des Forschungsinteresses, auch wenn eine schwierigere Auswertung die Folge ist. „Da jedoch Abbrüche und auch Hintergrundsituationen sehr individuell verlaufen bzw. gestaltet sind, schien die Verwendung einer qualitativen Forschungsmethodik angebrachter, um differenzierte Daten über Bedingungen, Entstehungszusammenhänge und die individuellen biografischen Verläufe der Betroffenen zu erhalten.“ (Kittl-Satran 2006: 105, zit. n.: Reingruber 2012: 63).

#### **4.2 Methodisches Vorgehen**

Die Vorgangsweise der Erhebung war eine wissenschaftsbezogene Literatuarbeit, um das Phänomen Schulabbruch mit seinen Dimensionen auseinanderzusetzen. Da hat es nämlich gezeigt, dass hinter dem Schulabbruch unterschiedlichen Einflussfaktoren und Gründe in Kombination stehen. Um die erforderlichen Informationen zu erheben, folgte darauf die Durchführung einer qualitativen Erhebungsmethode. Im Grunde genommen wurde diese Methodik ausgewählt: Die empirische qualitative Datenerhebung mittels narrativer Interviews und Narrationsanalyse kann Gründe und Ursachen für einen Schulabbruch von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erheben. Um die möglichst geringere Informationsverlust zu erheben, hängt die Qualität der Datenerhebung von der Fähigkeit des Erzählens ab:

„Vorgeschlagen wird, dass der Befragte zuerst ausführlich Gelegenheit erhält, seine Lebensgeschichte zu erzählen – nach seinen Relevanzkriterien, in seiner Deutung, als „autobiographische Stegreiferzählung. Ganz ausdrücklich soll dabei jede Künstlichkeit, die aus dem Kontakt zum Sozialforscher und dessen Erwartungen rühren könnte, vermieden werden.“ (Fuchs 1984: 181).

Das narrative Interview Befragungsmethode wurde zuerst von Fritz Schütze (1976–1983) im Rahmen der Biografieforschung ausgearbeitet. (vgl. Kleemann et al. ebd.: 64).

„[...] Ziel dieser Interviewform ist es, in einem Einzelgespräch eine längere Erzählung zu generieren. Die Befragten sollen angestoßen durch eine Einstiegsfrage einen Verlauf oder ein Ereignis, das für die Fragestellung relevant ist, aus ihrer Sicht rekonstruieren. Dabei macht man sich bewusst das Schema von Geschichten zunutze. Die Befragten verfallen bei ihren Ausführungen in die typische Struktur von Erzählungen, die Schütze als ‚Zugzwänge‘ identifiziert hat.“ (Krajic et al. 2016: 29).

Diese Zugzwänge bestehen aus drei Stufen, die während des Interviews berücksichtigt werden müssen, damit man gezielten Daten eruieren kann.

„**Gestaltschließungszwang**“: Darstellen aller wichtigen Teilereigniszusammenhänge“  
 „**Kondensierungszwang**“: die Konzentration auf das „Ereignisgerüst“ „**Detaillierungszwang**“: das Nachvollziehbar machen der Erzählung für die Zuhörenden.“ (Schütze 1983, zit. n.: Krajic et al. 2016: 29).

Zugzwänge können eine Art der Navigationsrolle zur Datenerhebung spielen, dadurch werden die Zusammenhänge und Hintergrundinformationen von der interviewten Person zu den einzelnen Erzählaspekten geliefert. (vgl. Kleemann et al. 2013: 66).

Datenerhebung hat sich auf folgende Forschungslücke konzentriert, die aus (1) soziale Herkunft (Familie) und Umfeld, (2) Schullaufbahn und Schulzeit, (3) Schulabbruch und (4) Zukunftsvorstellungen bestehen.

### 4.3 Erhebungsmethode

Die narrative Datenerhebungsmethode wurde vom Forscher deswegen gewählt, um die Zusammenhänge und Hintergrundinformationen des Erzählens zu erreichen. Kleemann et al. (2013: 73) begründen diese Erhebungsmethode für Biografieforschung als genaue Auswertungsverfahren:

„Das Interviewverfahren des Narrativen Interviews ist eine genaue auf das Auswertungsverfahren der Narrationsanalyse zugeschnittene und gegenstandbezogene Methode der Datenerhebung.“

Die Konstituierung des Datenerhebungsverfahrens nach Kleemann et al. wird im Folgenden definiert:

„Zentrale Datengrundlage der Narrationsanalyse sind Stegreiferzählungen, dadurch werden von den Befragten ohne vorherige Planung und Überlegung begonnene Darstellungen eigener Erlebnisse erhoben. Dazu ist ein Interviewverfahren erforderlich, das den Befragten zu einer solchen spontanen Erzählung anregt. Denn nur Interviewdaten mit hohen Erzählanteilen lassen sich überhaupt sinnvoll narrationsanalytisch auswerten. Datenerhebung und Datenauswertung sind eng miteinander verknüpft.“ (Kleemann et al. 2013: 72).

Nach dieser Definition folgt die Datenerhebung und Datenaufbereitung durch narratives Interview, dies auf folgende Ansatzpunkte beruht: „- Erzählaufforderung; - Erzählgenerierende Nachfragen; - Ergänzende Beschreibungen und Stellungnahmen.“ (Kleemann et al. 2013: 73).

#### **4.4 Erzähltheoretische Grundlagen zur Methodik**

In Anlehnung an die erzähltheoretische Methodik von Fritz Schütze und das wissenschaftliche Werk von Kleemann et al. *Interpretative Sozialforschung* wird im Folgenden die Stegreiferzählung sowie die interpretative Herangehensweise erklärt:

„Das narrative Interview als elaborierte Befragungsmethode hat Fritz Schütze Mitte der 1970er Jahre im Verlauf einer empirischen Untersuchung zu Machtstrukturen in der Lokalpolitik entwickelt. [...] Der vermeintliche Umweg über detaillierte Erzählungen, die dem Anschein nach nur Facetten beleuchten, erbrachte letztlich genaueren Aufschluss über den Prozess und seine Handlungsbedingungen als direkte Fragen nach dem die Forschenden interessierenden Untersuchungsgegenstand. Diese wichtige, in der Forschungspraxis gewonnene Erkenntnis über die innere Logik von Erzählung bildete die Grundlage für Schützes nachfolgende Ausarbeitung des Auswertungsverfahrens der Narrationsanalyse.“ (Kleemann et al. ebd.: 64-65; vgl. Fuchs 1984: 181-184.)

Ein wesentliches Merkmal der interpretativen Sozialforschung ist die zyklische Forschungsorganisation. Der Forschungsprozess verläuft nicht anhand eines so genannten „Generalplans“, er verändert und entwickelt sich fortlaufend an neu entstandenen Erkenntnissen und den daraus resultierenden Fragestellungen. Bei der interpretativen Sozialforschung sind der soziale Rahmen und der Zusammenhang zum Lebensraum von großer

Bedeutung, um den Sinn der Erkenntnisobjekte zu verstehen (vgl. Froschauer/Lueger 2009: 13).

„Mit der Narrationsanalyse soll soziale Wirklichkeit so erfasst werden, wie sie sich aus der Sicht von Befragten darstellt. Dazu werden Schilderungen über konkrete Geschehnisse oder Abläufe analysiert, die den Charakter von Erzählungen haben. Rekonstruiert werden sowohl die Geschehnisse, die tatsächlich stattgefunden haben, als auch die Wahrnehmungsweisen der Befragten und ihnen zugrundeliegende Orientierungen und Deutungen. Die Narrationsanalyse basiert auf Schützes Erzähltheorie (Erzählung-Beschreibung-Argumentation).“ (Kleemann et al. ebd.: 65f.)

Es ist nämlich notwendig, um entsprechende Darstellungsverfahren des narrativen Interviews grundlegend zu führen. Die sprachlichen Darstellungsformen hat Fritz Schütze unterschiedliche Sprachsequenzen konstruiert: **Erzählung – Beschreibung – Argumentation**. (vgl. Kleemann et al. ebd.: 65).

<b>Darstellungsform</b>	<b>Merkmale</b>	<b>Sprachliche Indikatoren</b>	<b>Beispiel</b>
<b>Erzählung</b>			
<b>Beschreibung</b>			
<b>Argumentation</b>			

**Tabelle 4: Drei sprachliche Darstellungsformen zur Narrationsanalyse (Kleemann et al. 2013: 66).**

Kleemann et al. beschreiben das Verfahren der Narrationsanalyse im Sinne der erzähltheoretischen Logik, die auf soziale Wirklichkeiten beruht. Die Spontanität trägt eine Art der inneren Logik, dass bei der Rekonstruktion der Logik einen Zugang von Individuellen zu sozialen Wirklichkeiten liefert. (vgl. Kleemann et al. 2013: 64).

#### **4.5 Verfahren der Analyse**

Die Verfahren der Narrationsanalyse wurde im Folgenden auferlegt, erst den Einzelfall von gezielten 5 Interviewpartner/innen, die vor dem Abbruch die Schule HAK/S oder HTL Eisenstadt besucht haben, zu analysieren. Wie folgt:

„Gleichwohl handelt es sich um ein fallvergleichendes Verfahren. Im Anschluss an die Einzelfallanalysen werden die Fälle dann auf typische Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin

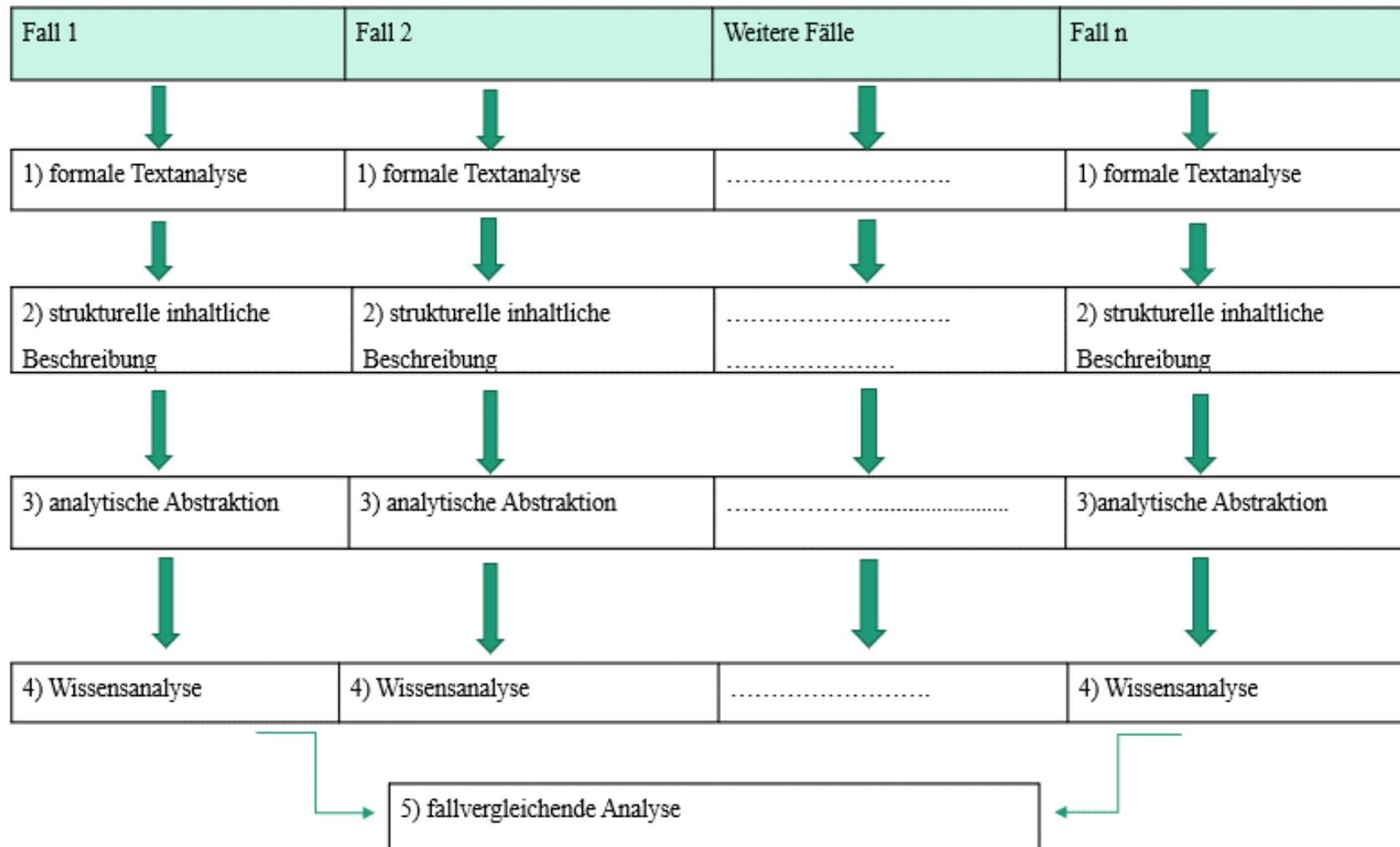
analysiert. Das ist in der Regel, eine Typologie im Hinblick auf die leitende Fragestellung der Untersuchung zu erstellen. Die Narrationsanalyse umfasst fünf Schritte, die linear nacheinander abgearbeitet werden.“ (Kleemann et al. ebd. 76).

Man braucht nämlich eine eingehende Führung um die genaue Funktion der Analyseschritte von Schemata (Tab. 5, auf S. 82) zu folgen, damit man zugrunde liegende Forschungsergebnisse erreichen kann.

„Bei der zunächst im Mittelpunkt stehende Analyse von Stegreifeerzählungen (Schritte 1-3) wird im ersten Schritt die formale sequenzielle Struktur der Erzählung herausgearbeitet. Denn Stegreifeerzählung enthalten für gewöhnlich auch beschreibende und argumentative Elemente, mit denen die Erzählung detailliert und plausibilisiert wird. Diese nicht narrativen Elemente der Erzählung werden zunächst ausgeklammert. Die so rekonstruierte reine Erzählung wird inhaltlich genauer bestimmt (2) und die ihr zugrundeliegende Handlungs- bzw. Verlaufslogik herausgearbeitet (3). Erst im vierten Schritt werden auch die nicht narrativen Passagen einbezogen. Es wird herausgearbeitet, welche Deutungen, Wertungen und Orientierungen dem Handeln des Erzählenden zugrunde liegen, und diese werden auf ihren Zusammenhang zum faktischen Ablauf des Prozesses hin untersucht. Daraus resultiert die Fallanalyse, auf deren Grundlage dann im fünften Schritt Fallvergleiche durchgeführt werden.“ (Kleemann, ebd.: 76).

Die sequenzielle Durchführung der Analyse wird gemäß schematischer Reihenfolge berücksichtigt, wie sie unten in der Tabelle 5, auf S. 82 gezeigt wurde:

Tabelle 5: Schematische Darstellung der Analyseschritte (Kleemann et al. 2013: 76).



## **4.6 Ziel und Anspruch der qualitativen empirischen Fallstudien**

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde eine qualitativ-empirische Forschung durchgeführt mit dem Ziel, neue Erkenntnisse auf der Basis des vorhandenen wissenschaftlichen Materials zu diesem Thema und eines offenen Zugangs zum erforschten Bereich zu gewinnen. Die methodische Vorgehensweise der Arbeit ist wie folgt: Im methodischen Teil wird Grundlegendes zur qualitativen Erforschung sozialer Systeme genannt, um zu einem Einstieg in die Thematik zu verhelfen. Dann wird Wesentliches zu der auf den Konzepten Fritz Schützes beruhenden Methodik formuliert sowie die Stegreiferzählung und die interpretative Herangehensweise über die Narrationsanalyse erläutert. (vgl. Fuchs 1984: 181).

## **4.7 Zielsetzung der Fragestellung und Forschungsperspektive**

Folgender Schulabbruchsfaktor wurde als theoretischer Grundteil für diese Forschung angelegt: Das Kommunikationsproblem bzw. Kommunikationsversagen wurde als zentrale Ursache für frühen Schulabbruch von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Ausbildung in berufsbildenden und höheren Schulen betrachtet. Manchmal gibt es Spannungen und Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Jugendlichen besonders während der pubertären Entwicklungs- bzw. Adoleszenzphase. Diese produzieren weitere kommunikative Schwierigkeiten auf beiden Seiten. Durch Konfrontationen in der Entwicklungsphase von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind die Eltern öfters frustriert. Die Schulen sind auch machtlos dagegen. Die vom Prozess betroffenen Jugendlichen stehen zwischen den Spannungsfeldern: Familie, Schule und Gesellschaft. Diese Spannung verursacht irreversible Resultate und endet meistens mit einem Schulabbruch.

Mit der zielsetzenden Frage wurde der empirische Teil der Forschung gestartet:

- Welche individuellen Motivationsgründe für einen Schulabbruch an der BHAK/S und HTBLA in Eisenstadt von Schüler/innen mit Migrationshintergrund lassen sich empirisch erheben?

Diese Forschung bezieht sich im Hinblick auf Schulabbruchsfaktoren zu verschiedenen Aspekten. Das heißt, „ESL-Ursachen können sowohl auf einer individuellen Ebene angesiedelt, aber auch strukturell bedingt sein. Berechnungen zu ESL und sozioökonomischem Hintergrund der Jugendlichen implizieren per se nicht, dass damit eine Individualisierung des Sachverhaltes erfolgt. [...]“ (Pessl 2013: 5).

## **4.8 Zielgruppe der empirischen Forschung**

Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ihre Pflichtschulausbildung mit positivem Abschluss der Sekundarstufe I (HS bzw. NMS) erreichen, brechen aber darauffolgende Regelschulausbildung in der Sekundarstufe II ab. Das Phänomen Schulabbruch wird in der Fachliteratur mit „Frühe Schulabbrecher“ (FSA), im Englischen als „Early School Leavers (ESL)“ bezeichnet. Die entsprechende Definition für dieses Forschungsthema erfolgte in Übereinstimmung zu Mario Steiner (2010: 141): Die Schulabbrecher, die 15-19-jährige Jugendlichen mit Migrationshintergrund keinen Abschluss mehr nach der Sekundarstufe I bzw. Pflichtschulausbildung (HS bzw. NMS od. PTS) aufweisen, dass sie im Sinne der Sekundarstufe II ihre Schulen BHAK/S oder HTBLA Eisenstadt im Burgenland abgebrochen haben. (vgl. Moser et al. 2016: 14-15).

## **4.9 Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe und Durchführung der Datenerhebung**

Datenerhebungsschritt begann mit dem Kontakt zur Zielgruppe der Personen, die Schule abgebrochen haben, herzustellen. Es war eigentlich problematisch, wie man Schulabbrecher erreichen kann. Aufgrund des Schulabbruchs ist nämlich die Zielgruppe nicht direkt in der Schule greifbar, sondern über Schulkamerad/innen mit Kontaktverhältnis, die sich noch in der Schule befinden, oder über die Schülerkataloge, in der sich die Telefonnummer der Eltern befindet, zu erreichen. Und ein Erhebungsort bzw. ein Erhebungsraum soll zur Verfügung stehen, in dem man Interview mit gewählten Erhebungsmethodik durchführen kann.

Auf dieser Art und Weise habe ich 14 Telefongespräche vorgenommen, davon sind 3 richtige Rückmeldungen zustande gekommen. Die Eltern waren sehr froh, dass ich sie als islamischer Religionslehrer anrufe, aber die betroffenen Jugendlichen haben das Versprechen leider nicht immer gehalten, obwohl ich mehrere Male angerufen habe. Deswegen dauerte die Datenerhebung mehr als ein Jahr. Die (vermutlich) triftigen Gründe sind dafür, dass die Schulabbrecher gewisses Schuldgefühl haben oder im Moment nicht in der Lage sind, darüber zu sprechen, denn sie dauerhaft auf der Suche einer Arbeit mit prekären Arbeitsverhältnissen zu kämpfen. Mit den anderen zwei Interviewpartnern habe ich zufälligerweise in der Schule Kontakt aufgenommen, da sie zu jeweiligen Gelegenheiten in die Schule zu Besuch gekommen sind, meinen Vorschlag akzeptierten und wir das Gespräch geführt haben.

Allen Interviewpartnern wurde die folgende Einverständniserklärung vor der Befragung zum Unterzeichnen vorgelegt.

### **Einverständniserklärung**

*Die Teilnahme am Interview ist freiwillig.*

*Das Interview dient dem Zweck einer Masterarbeit an der Universität Wien zu dem Thema Schulabbruch von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in HAK/S und HTL in Eisenstadt. Verantwortlich für die Durchführung und wissenschaftliche Auswertung des Interviews ist Ahmet Yilmaz.*

*Der Schutz des Interviewteilnehmers steht im Vordergrund. Damit die Identität des Interviewteilnehmers nicht nachvollziehbar ist, wird der Name anonymisiert.*

*Der Interviewte erklärt sein Einverständnis mit der Bandaufnahme (Ton), der Auswertung der anonymisierten Veröffentlichung des Interviews.*

*Ich wurde über das Ziel und den Verlauf informiert. Ich kann das Interview jederzeit abbrechen. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wird.*

*Ort und Datum:*

*Unterschrift:*

### **4.10 Interviewpartner**

Diese Forschungsarbeit wurde mit 5 Personen, die im Alter zwischen 16 und 23 Jahren sind, durchgeführt. Die angegebenen Alter der Befragten gelten für Zeitpunkt des Interviews, nicht für Zeitpunkt des Schulabbruches. Eine Interviewpartnerin war weiblich und vier waren männlich. Drei Interviewpartner waren bereits am Telefon einverstanden, ein Gespräch über Schulabbruch zu führen. Im Verlauf der Arbeit werden die Interviewpersonen nach der zeitlichen Reihe folgendermaßen angezeigt: z. B. B1/W/17/HAS, was bedeutet: B1 ist die erste Befragte, W oder M zeigt das Geschlecht weiblich oder männlich, dann zeigt die Zahl (z. B. 17) das Alter und die letzten Buchstaben bedeuten Abkürzungen der Schule, z. B. HAS ist die Handelsschule.

Statistische Berechnungen belegen:

„In Österreich sind männlich Jugendliche mit 11,6% etwas stärker von frühen Bildungsabbruch betroffen als junge Frauen mit 10,2%, wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Österreich noch vergleichsweise gering sind.“ (Steiner 2009: 146).

Unter diesen Umständen finden sich mehr männlich Jugendliche als weibliche Personen meiner Forschungsgruppe. Die Zielgruppe der Erhebung besteht aus 1 weibliche und 4 männlichen Personen.

In Bezug auf Schulabbruch wurde die Beherrschung der deutschen Sprache die Zielgruppe der Schulabbrecher gefragt, ob sie den österreichischen Kindergarten ausreichend besucht haben. Ausreichender Kindergartenbesuch untermauert die Entwicklung der Sprachkompetenz. Sprachkompetenz spielt die entscheidende Rolle für die Durchsetzung der schulischen Leistungsbarriere. Sprachdefizite haben meistens einen signifikanten Einfluss für Migrantenkinder für einen früheren Schulabbruch. Alle Probanden haben in der Form der Sekundarstufe I eine HS od. NMS besucht. Die Leistung des österreichischen Bildungssystems wurde hinsichtlich des Einflusses des Migrationshintergrundes auf AHS-Besuch untersucht und das Ergebnis zeigt: „Der Migrationshintergrund hat keinen Einfluss darauf, ob nach der Volksschule eine AHS besucht wird.“ (BIFIE 2013: 200).

**Tabelle 6: Tabellarische Darstellung der Interviewpartner/innen: Alle Namenangaben wurden anonymisiert. Es wurde für die Interviewpartner/innen ein alternativer Pseudo- und kulturspezifischer Name gewählt. Außerdem wurde bei der Anonymisierung darauf geachtet, dass die Silbenanzahl der jeweiligen Namen übereinstimmt.**

Name	Alter	m/w	Migrations- hintergrund/ Geburtsland	Höchster Bildungsabschluss	Berufswunsch	Mutter	Vater	Familienstand der Eltern	Geschwister
<b>Dilruba</b>	17	w	Türkei/ Österreich	HAS abgebrochen; derzeit in der Lehrlingsarbeit in Feinkost	Einzelhandels- kauffrau	Hausfrau	Schlosser	verheiratet	1 älterer und 1 jüngerer Bruder und eine jüngere Schwester
<b>Bilal</b>	16	m	Türkei/ Österreich	HAS abgebrochen; sucht derzeit Lehrstelle	Polizist	Hausfrau	Mitarbeiter	verheiratet	1 jüngerer Bruder und zwei jüngere Schwestern
<b>Salih</b>	23	m	Bosnien/ Österreich	HAK abgebrochen; arbeitet derzeit als Elektriker	Automechaniker/ Elektriker	Reinigungs- kraft	Tischler	verheiratet	1 jüngere Schwester
<b>Mustafa</b>	19	m	Kosovo/ Bosnien	HTL abgebrochen; sucht derzeit Lehrstelle	Tischler	Hausfrau	Staplerfahr- er	verheiratet	2 jüngere Schwestern
<b>Arda</b>	18	m	Türkei/ Österreich	HTL abgebrochen; derzeit in der Lehrstelle in der Karosserie	Automechaniker	Hausfrau	Maurer	verheiratet	1 älterer und 1 jüngerer Bruder und eine kleine Schwester

#### 4.11 Die Beschreibung aller fünf Interviewpartner/innen

**Dilruba** (B1/W/17/HAS), wurde in Österreich geboren, stammt aus der Türkei und ihre Muttersprache ist Türkisch. Sie hat 3 Jahre Kindergarten und 4 Jahre VS im Wohnort besucht, wo sie immer noch wohnt. Sie hat weiters NMS in Eisenstadt besucht und erfolgreich absolviert, dann besuchte sie 2 Jahre HAS Eisenstadt bis zum Schulabbruch. Sie lebt gemeinsam mit den Eltern und mit drei Geschwistern zu Hause. Der Vater arbeitet als Mitarbeiter in einem Unternehmen und die Mutter ist zu Hause (in der Vergangenheit hatte sie eine Weile gearbeitet). Sie hat einen älteren Bruder, der Maschinenbau in HTL abgeschlossen hat und eine jüngere Schwester, die gerade NMH besucht und noch einen jüngeren Bruder, der in die VS geht.

Dilruba ist eine aufgeschlossene, zielorientierte Persönlichkeit. Sie ist eloquent und konsequent.

**Bilal** (B2/M/16/HAS), wurde in Österreich geboren, stammt aus der Türkei und seine Muttersprache ist Türkisch. Er hat 3 Jahre Kindergarten, 4 Jahre VS und 4 Jahre NMS besucht und erfolgreich absolviert. Er hat zwar zwei Jahre HAS Eisenstadt besucht, obwohl er die erste Klasse wiederholte, aber seine Schulleistung war nicht in Ordnung, dann hat er die Schule verlassen. Er lebt mit seinen Eltern. Der Vater arbeitet als Mitarbeiter, sollte führende Position in der Firma (Druckerei) haben, es wurde jedoch seine Arbeit nicht genau definiert. Die Mutter ist Hausfrau, sie sollte auch einen guten Beruf als Kindergärtnerin haben, aber sie hat nie gearbeitet. Er hat 3 Geschwister, die jünger als er sind, ein Bruder geht in die VS und ein anderer Bruder geht in KG und die jüngste Schwester ist zu Hause. Sie wohnen momentan in einer Wohnung, laut seiner Angabe wechseln sie zum Reihenhaus.

Bilal ist eine resolute Persönlichkeit, wirkt aber manchmal unsicher.

**Salih** (B3/M/23/HAK), ist in Österreich geboren, seine Eltern kommen aus Bosnien, seine Muttersprache ist Bosnisch. Er hat 3 Jahre Kindergarten und 4 Jahre VS und 4 Jahre HS besucht und erfolgreich abgeschlossen, dann besuchte er ein Jahr HAK Eisenstadt, seine Schulleistungen waren am Ende des Schuljahres negativ und er hat die Schule aufgehört. Er lebt mit seinen Eltern. Sein Vater arbeitet als Tischler bei einer Firma, seine Mutter arbeitet als Pflegepersonal. Er hat eine jüngere Schwester, die gerade HAS besucht.

Salih ist eine aufrichtige, relativ zurückhaltende Persönlichkeit, zeigt sich aber als zielgerichtet.

**Mustafa** (B4/M/18/HTL), ist in Bosnien geboren, seine Eltern kommen aus dem Kosovo, seine Muttersprache ist Serbo-Kroatisch. Er hat nur ein Jahr Kindergarten in Österreich besucht, dann besuchte er 4 Jahre VS und 4 Jahre NMS und hat erfolgreich abgeschlossen. Anschließend besuchte er 2 Jahre lang die HTL Mödling, er konnte die erste Klasse in unterschiedlichen Abteilungen nicht schaffen, wechselte die Schule nach HTL Eisenstadt, es hat aber wieder nicht geklappt, dann hörte er die Schule auf. Er lebt mit seinen Eltern. Der Vater arbeitet als Staplerfahrer, die Mutter ist Hausfrau. Er hat zwei jüngere Schwestern, die ältere Schwester geht in HAK und die jüngere geht in die VS.

Mustafa ist eine ehrliche, vertrauensstiftende Persönlichkeit, reflektiert selbstbewusst.

**Arda** (B5/M/18/HTL), ist in Österreich geboren, seine Eltern kommen aus der Türkei, seine Muttersprache ist Türkisch. Er hat 3 Jahre Kindergarten und 4 Jahre VS und 4 Jahre NMS in Wien absolviert, dann übersiedelte er nach Eisenstadt. Er begann unverzüglich HTL Eisenstadt in der Abteilung Maschinenbau und war erfolgreich bis 3. Klasse. In der 3. Klasse hat er Schwierigkeiten in verschiedenen Fächern erlebt und verlor seine Schulmotivation, dann hat die Schule verlassen. Er hat einen älteren Bruder, der die HAS abgeschlossen hat, und einen jüngeren Bruder, der in den Kindergarten geht, und eine kleine Schwester, die zu Hause ist.

Arda ist eine aufgeschlossene, besonnene Persönlichkeit, wirkt konsequent.

#### 4.12 Soziodemografische Merkmale der Interviewpartner/innen

Merkmal		Merkmalausprägung		Anzahl
Alter		16-23 Jahre		5
Geschlecht		weiblich/männlich		1/4
Herkunftsmilieu	Höchste abgeschlossene Bildung der Eltern	Berufe (Eltern)	Einkommen (Eltern)	
	Universitäts- bzw. Hochschulabschluss	UnternehmerInnen		
	Matura; weiterführende Berufsqualifizierung nach mittlerem beruflichem Abschluss	Leistungspositionen; berufliche Selbständigkeit; gehobenes Einkommen; sicheres Arbeitsverhältnis	gut situiert bis wohlhabend	
	Mittlerer Bildungsabschluss	zertifizierte Handwerker; einfache kaufmännische Angestellte; sicheres Beschäftigungsverhältnis; mittleres Einkommen; unselbständig beschäftigt	mittel gering bis mittel	1
	Kein über einen Pflichtschulabschluss hinausgehender Bildungsabschluss	An- und ungelernte ArbeiterInnen, Angestellte mit geringer bis mittlere Qualifikation, HilfsarbeiterInnen	gering	4

Tabelle 7: Soziodemografische Merkmale der Interviewproband/innen (vgl. Nairz-Wirt et al. 2014: 21).

# AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

## 5 Ergebnisdarstellung

Empirische Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit dem Theorieteil zeigen, dass es keinen „ein“ einziger Grund für Schulabbruch gab. Während der Auswertung spiegelt sich als Forschungsbefunde heraus, dass die befragten Personen nicht nur „einen“ Grund angaben, sondern mehrere Schulabbruchfaktoren mitgewirkt haben. Die angegebenen Schulabbruchsgründe gehören hauptsächlich nicht zu individuellen und familiären Lebensbereich, sondern liegen im Schulkontext, z.B. Lehrer, Fächer, Klassenkameraden etc.

An der qualitativen Befragung haben 5 Personen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, teilgenommen. Diese Studie kann als erste empirische Forschung für Schulabbruchsgründe von Migrantenkindern in der Sekundarstufe II in Eisenstadt im Burgenland sowie in Österreich gelten. Die Ergebnisse sind nicht verallgemeinerbar, aber die können uns eine Perspektive geben, um das Phänomen Schulabbruch von Migrantengenerationen zu verstehen. (vgl. Reingruber 2012: 65).

### 5.1 Fallstudie Dilruba (B1/W/17/HAS)

Dilruba hat aufgrund ihres Gesundheitszustandes und unter Mitwirkung anderer Gründe ihre Schulmotivation verloren und demzufolge beschloss sie in der 2. Klasse HAS, sogar am Ende des 2. Semesters die Schule zu verlassen. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeitete sie im Lebensmittelkonsum in der Abteilung Feinkost mit Fleisch und sie war zufrieden damit. Sie bereut nicht, dass sie die Schule abgebrochen hat. Ganz im Gegenteil beurteilte sie ihre Position am Arbeitsplatz mit dem Wort „zufrieden“, zeigte jedoch ihre Courage gegen Schweinefleisch, ohne zu tabuisieren. Sie hatte nämlich bereits vorher die Schulmotivation in HAS verloren, aber überlegt, Fort- und Weiterbildung (Lehre mit Matura) zu besuchen, um ihren Traumberuf als Einzelhandelskauffrau zu erreichen.

#### 5.1.1 Herkunft, Familie, soziales Milieu

Dilruba hat eine gemäß Österreichs Durchschnitt relativ größere, türkischstämmige Familie (6 Personen im Haushalt). Sie wohnen im eigenen Haus mit Garten, haben sogar eine Katze zu

Hause. Wohnen im Haus ist für viele Gastarbeiterfamilien eine Gewohnheit aus dem Herkunftsland, wo sie früher mit verschiedenen Tieren im ländlichen Bereich angesiedelt waren. Tierzucht zu Hause ist für viele muslimische Familien gering zu betrachten, wegen der religiösen Betrachtung sind Tiere im Wohnbereich auf Katzen beschränkt. Besonders ein Hund innerhalb der Wohnung ist nicht statthaft. Die Zucht der anderen Tierarten zu Hause, z. B. Vogel, Hase, Maus und Aquarium im Wohnbereich sind neuzeitliche Phänomene.

### **5.1.2 Schulzeit: Lehrer-Schülerverhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung**

Dilruba hat eine gute Ausbildung bis zum Schulabbruch bekommen. Sie hat ausreichend lange den Kindergarten besucht. Dies ist entscheidend für Migrantenkinder, um die Zielsprache zu beherrschen. Ihre Volksschulzeit war auch sehr gut. In der HS hat sie Probleme mit Mathematik erlebt, aber sie hat diese ohne Nachhilfe bewältigt. Nach der HS erlebte sie kurzfristig einen Zweifel, ob sie auf PTS oder HAS gehen kann. Selektivität im Schulsystem und Orientierungsmangel erschweren besonders für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Berufswahlentscheidung.

In HAS genoss Dilruba neue Freundschaftsbeziehungen. Mit türkisch sprechenden Schulkameraden schien sie ein neuer Bestandteil der Klasse, d. h. auch einer Gruppe zu sein. Gruppendynamik funktioniert nicht immer positiv. Wie Dilruba äußerte, hatte die spürbare Zahl der Migrantenschüler in der Klasse Rivalitätsprobleme verursacht. Sie gab weiter an:

*„B – Ja, wenn ich immer zurückrede, habe ich kein Recht mich zu äußern. Die Klasse mochte nicht mit uns zu befreunden, weil wir zu viele sind, wir waren viele Türken in der Klasse (...) Und so etwas, was ich erlebt habe (...) unnd, jaa, so etwas (...)“ (B1: Zeile 42-44).*

Was passierte in diesem Fall eigentlich? Ein kurzer Rückblick zum Inhalt des Interviews ist erforderlich, um dieses Ereignis zu erläutern. Dilruba empfand keine Lust mehr fürs Lernen. Sie bot erst einigen Lehrern ein Gegengewicht. Schüler-Lehrerverhältnis ist meistens entscheidend für Lernwiderstand, Klassenwiederholung, Schulwechsel oder Abteilungswechsel und Schulabbruch:

*„B-Na ja, ich hatte keine Lust mehr, also in der HAS mochte ich manche Lehrer nicht, deswegen vielleicht (...)“*

*I-Meinst du, dass die Lehrer unfreundlich waren?*

*B-Na ja, nicht so war's vorg'kommen, also sie hatten gegen mich was, also besonders einige sind mir so vorg'kommen. Bisschen feindlich, ausländerfeindlich, vielleicht wegen Religion? (...). (B1: Zeile 33-37).*

Dilruba empfand diese Vorkommnisse als „*feindlich*“ und zwar „*ausländerfeindlich*“ und sie vermutete, dass es „*vielleicht wegen Religion*“ zu begründen sei. Die darauffolgende Begründung gab sie darüber hinaus als „*Vorurteile*“ an:

*„I-Was glaubst du? Also weswegen? Glaubst du, dass es eine Diskriminierung wegen Ausländerfeindlichkeit oder vielleicht wegen der Religion gäbe oder was Anderes?*

*B-Ich glaube, war's Vorurteile?*

*I-Ah was? Du sprichst von Vorurteile? Wie war das?*

*B-Ja, wenn ich immer zurückrede, habe ich kein Recht mich zu äußern. Die Klasse mochte nicht mit uns zu befreunden, weil wir zu viele sind, wir waren viele Türken in der Klasse (...)*“ (B1: Zeile 38-43).

Zudem wurden von Dilruba diese Erscheinungen in der Schulklasse „*Vorurteile wegen Religion*“ als Diskriminierungsgrund angegeben. Sie glaubte daran, dass es eine „*Ausländerfeindlichkeit*“ gab und diese auf die Religion (Islam) zurückzuführen sei. Dilruba behauptet hier, dass es Ausländerfeindlichkeit und Vorurteile wegen Religion gäbe. In diesem Fall kann man die Bildung des Misserfolgs von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erkennen. Der Lehrer oder die Mehrheit der Klasse steht meistens in der leitenden Position, die vielleicht das Stimmrecht bzw. Rederecht nicht berücksichtigt. Darüber hinaus beklagte Dilruba weiter: „*wenn ich immer zurückrede, habe ich kein Recht mich zu äußern.*“ (B1: Zeile 42). Dies kann ja die Schul- und Klassenzugehörigkeit des Schülers beeinträchtigen und dann die Motivation verringern. Die Motivationslosigkeit hat mehr oder weniger eine Wirkung auf Schulabbruch.

Daneben ist es auch möglich, ein anderes Beispiel der Schulklasse zu geben: Es können ja solche Ausgrenzungsversuche unter den Schüler/innen in der Klasse oder in der Schule vorkommen, wenn die ausländischen Schüler/innen ihre Existenz bzw. ihre Religion hervorheben. Entsprechende Informationen haben andere Interviewpartner auch geliefert (z. B. B4/M/18/HTL: Zeile 127, 133-135, 139-140).

### 5.1.3 Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse

Dilruba spricht nicht von direkter Schulverweigerung und Lernwiderstand, aber indirekter Weise gab sie Unwilligkeit für die Schule an. Sie hatte im letzten Semester sechs Nicht genügend (Noten) im Zeugnis. Daran zeigt sich eine Form von Lernwiderstand.

*„B- [...] und in der zweite Klasse, erstes Semester ging so leicht, mir gelingt es leider nicht so leicht die zweite Klasse, wenn mal im zweiten Semester 6 Fünfer gehabt hat und weiteres habe keine Lust mehr, weil ich im Unterricht Schlafen gehabt habe, und den Unterricht nicht aufgepasst habe, und ich einfach nicht mehr weiter machen wollte (...)“ (B1: Zeile 18-22).*

Dabei erscheinen die Symptome der Schulverweigerung bereits auf den Schulabbruch hinzuweisen.

*„Die Ergebnisse zu den Ursachen von Schulverweigerung und Schulabbruch weisen darauf hin, dass Schulverweigerung und Schulabbruch ähnliche Gründe haben dürften.“ (Riepl 2004: 20, 21).*

Eine Klassenwiederholung war kein Thema bei Dilruba.

### 5.1.4 Gesundheitszustand, Angst und Stress

Der Gesundheitszustand von Dilruba war nicht in Ordnung. Wie schon erwähnt wurde, hat Dilruba eigentlich die Verbundenheit zu ihrer Klasse und Schule verloren. Ihre Unlust kam allmählich mit Unannehmlichkeiten. Daneben erlebte sie auch Gesundheitsprobleme. In meinem Unterricht schien sie öfters erschöpft zu sein. Aus gesundheitlichen Gründen hatte sie ihre Schulmotivation verloren und keine Lust mehr, die Schule zu besuchen. Sie beschrieb die damalige Situation:

*„B-Nein, damals war ich gesundheitlich nicht so fit, irgendwie habe ich mich der Zeit viel übergeben. Mir war nicht so gut. Ich habe immer so starke Kopfschmerzen gehabt und dann habe mich übergeben (...). [...]; B-Ja. Ich konnte sogar Wasser nicht trinken. Meine Gesundheit war damals nicht so gut. (B1: Zeile 185-18; 190).*

*I-Und jetzt?*

*B-Jetzt geht's mir sehr gut, ich übergebe mich gar nicht mehr und habe keinen Kopfschmerzen mehr. Ich glaube, das war psychisch.*

*I-Aha! hast du psychische Belastung oder Druck erlebt?*

*B-Ja (...)*

*I-Und von wo hast du psychische Belastung bekommen?*

*B-Ich glaube, also, wenn ich sehr viel nachdenke oder wenn ich sehr viel Stress habe oder irgendwas sehr stark hängt dann habe mal solche Bedenken, wie mache ich jetzt, wie schaffe ich das?*

*I-Du bist so sensibel oder?*

*B-Ja, ja sehr.*

*I-Was macht bei dir besonders Stress?*

*B-Also, z.B. Als ich lernen wollte aber nicht lernen konnte, das hat mich Stress gemacht. Dann habe ich schlechtere Noten geschrieben dann werde ich mal sitzen bleiben dann habe ich Stress (...)“ (B1: Zeile 191-205).*

Krankheitsbedingte Faktoren scheinen bei Dilruba im Vordergrund, um ihre Schulmotivation d. h. Lernlust zu verlieren, weil ihr Gesundheitszustand nicht erlaubte, sich auf den Unterricht zu konzentrieren, sie erlebte Verdauungsprobleme (Erbrechen) mit Kopfweh und begleitendem Stress und daher konnte sie dem Unterricht nicht folgen.

### **5.1.5 Motivationslosigkeit**

Über Motivationsmangel bzw. Motivationsverlust von Schulabbrecher/innen liegen verschiedene Ergebnisse von Studien vor, die allerdings unter verschiedenen Umständen eruiert worden sind. Z. B. Steiner geht von den Angaben (Dornmayer et al. 2006) aus,

*„[...] dass die Motivation dieser Schüler/innen, ihre Ausbildung fortzusetzen, vordergründig als gering anzusehen ist. Werden frühe Abbrecher/innen jedoch nach ihren Weiterbildungswünschen befragt, dann geben mehr als 40% an, dass sie entweder die Lehrabschlussprüfung oder Matura nachholen wollen. Dieser Befund liefert jedoch nur wenig Anhaltspunkte für die Ursachen des Motivationsmangels, einzig die im Unterricht empfundene Langeweile ist ein erster Anhaltspunkt für schulinterne Ursachen. So weisen Christe/Fülbier (2001) darauf hin, dass Langeweile auch Ausdruck einer als demotivierend empfundenen Unterrichtsgestaltung bzw. nicht erkannten Relevanz der Lerninhalte sein kann.“ (Steiner 2009a: 153-154).*

Auch Dilruba hat langfristig nicht alle schulischen Wege ausgeschlossen. Aber sie hatte ihre Schulmotivation in der Zeit verloren, als sie HAS verlassen hatte. Sie gab verschiedene Gründe für ihre Demotivation an.

*„I-Könntest du vielleicht schaffen, aber Motivation hast du verloren oder?“*

*B-Na ja, nicht mehr, es war null (Motivation). (...) Ich wollte nicht mehr. [...]“ (B1: Zeile 167-168).*

Bei Dilruba spielten andere Faktoren auch eine entscheidende Rolle, z. B. ihr Gesundheitszustand und das Klassenklima waren für sie nicht in Ordnung. Diese Gründe können vielleicht als „individuell“ bezeichnet werden. Faultisch verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine Lernmüdigkeit mit vergangenen Erfahrungen verbunden ist:

„[...] individuell entsteht Lernmüdigkeit bei denen, die negative Resultate in ihrer schulischen Vergangenheit verarbeiten mussten. Erwachsenenbildung ist immer Anschlusslernen an vorgängige Erfahrungen. Wer in der Schule erfahren hat, dass Unterricht ermüdend und langweilig ist, wird kaum glauben, dass Lernen auch Spaß machen kann.“ (Faultisch 2003: 29)

### 5.1.6 Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung

Dilruba mag Einkaufen und ist bestrebt, sich weitere Wünsche zu erfüllen. Sie wollte damals schnell arbeiten gehen, um mehr Geld zu verdienen. Sie hat das damit begründet, dass sie nicht mehr ihre Familie belasten wollte (B1: Zeile 219-220). Nach dem Schulabbruch versuchte sie zum ersten Mal, bei einem Friseursalon zu arbeiten, obwohl sie das nicht als beruflichen Weg sah, dann verließ sie die Schule. Sie plante zum Zeitpunkt des Interviews, den Führerschein zu machen und dann ein Auto zu kaufen. Deswegen drückte sie die feste Verbindung mit der Arbeit aus.

*„B- [...] Eigentlich wollte ich arbeiten und mein eigenes Geld verdienen (...)*

*I-Aha! Benötigst du zu viel Geld?*

*B-Na ja, ich mag shoppen. Ich shoppe gerne, deswegen musste ich arbeiten. Ich wollte Geld sparen für Führerschein dann wollte ich Auto kaufen.*

*I-Also. Du hast damals gedacht Auto zu haben, wie alt warst du damals?*

*B-15 Jahre alt*

*I-Ah ja! Du hast mal gedacht, dass du ein Auto beschaffen, einkaufen und shoppen usw. kannst, brauchst du viel Geld?*

*B-Jaa, Ich wollte schnell Geld verdienen.*

*I-Und wie?*

*B-Durch Arbeiten.*

*I-Und so hast du dich zur Arbeit engagierst?*

*B-Ja (...)*

*I-Ich verstehe, vielleicht war das ein Grund für dich, die Schulmotivation zu verlieren oder?*

*B-Ja, ein bisschen (...)*“ (B1: Zeile 168-183).

Dilruba hat ihre Neigung zum Geldverdienen zugegeben und sie akzeptierte auch, dass es einen Einfluss auf Schulabbruch gäbe.

### **5.1.7 Zukunftsvorstellung**

Dilruba ist optimistisch, ihre Zukunft in Europa bzw. in Österreich zu gestalten. Sie überlegt immer eine Weiterbildung, d. h. Qualifizierung in ihrem Berufsleben. Ihr Traumberuf ist Einzelhandelskauffrau. Sie bevorzugt die Selbstständigkeit. Ihre Angaben spiegeln wider, dass sie Zielsetzungen hat. Sie bereut den Schulabbruch nicht. Sie zeigt sich kämpferisch, um ihre Zukunft zielgesetzt zu gestalten.

### **5.1.8 Zusammenfassung**

Bei Dilruba wurden einige Merkmale festgestellt, die mit Schulabbruch zu tun haben. Sie zeigte erst, dass sie aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr zur Schule hatte kommen wollen. Sie hatte nämlich die Lernmotivation verloren. Daneben spielte auch das Verhalten der Klassenkameraden eine gewichtige Rolle, dass angeblich Dilruba als Migrant\*in Ausländerfeindlichkeit erlebt hat (B1: Zeile 37). Anschließend spielte auch jene Lehrerin quasi eine Antirolle, bei der Dilruba ihre Stellungnahmen nicht äußern konnte (B1: Zeile 42). Darüber hinaus hatte sie mehrere negative Noten und keine Erwartung mehr an die Schule. Es finden sich aber weitere Angaben von Dilruba dazu, was noch hinter dem Abbruch stecken könnte. Es scheint nämlich einen interfamilären Konflikt gegeben zu haben, was sie zwischen Mutter und Vater als unterschiedliche Kommunikationsmerkmale erlebt hat. Mit der Mutter erlebte sie öfters eine Streiterei, wie sie sie auch in der Schule mit Klassenkameraden und der Lehrerin erlebt hat. Sie gab an: *„Meine Mutter versteht mich manchmal nicht“* (B1: Zeile 119). Dies zeigt, dass Dilruba ein schwer umgänglicher Typ wäre. Auf der anderen Seite zeigte sie eine gute Beziehung mit dem Vater und bezeichnete das als *„Vater-Tochter Liebe“*. Dies gilt nicht als gemeinsames Haltungsmuster der Familie für Kinder, sondern ist eine Rivalität zwischen Mutter und Vater. Hier scheint das deutlich zu werden: *„B-Mit meinem Vater verstehe ich sehr gut so, Vater-Tochter Liebe (lächelnd) und wir unternehmen manchmal, zu Hause unternehmen wir nicht so, aber, wenn wir gemeinsam draußen sind, haben wir mal Spaß (...) und so, er hat mich sehr lieb“* (B1: Zeile 110-112). Sie erlebte auch eine Streiterei mit dem älteren Bruder

(B1: Zeile 130-131). Während der Arbeit bei der Friseurin erlebte Dilruba weitere Konfliktsituationen und hat diese Arbeit abgebrochen, „*weil ich meine Trainerin nicht verstanden habe*“ (B1: Zeile 146-147). Kommunikationsprobleme bzw. Konfliktsituationen bei Dilruba sind ausschlaggebend, um die Gründe des Schulabbruchs zu verstehen.

## **5.2 Fallstudie Bilal (B2/M/16/HAS)**

Bilal hat bezugnehmend seines Gesundheitszustandes Schulabsentismus erlebt und in der Folge viele Lehrstoffe versäumt, dann bekam er negative Noten. Die Wiederholung der 1. Klasse in HAS hat nichts bei ihm geändert, da er weiter an derselben Krankheit litt und dann seine Motivation verlor, um seine Ausbildung in HAS fortzusetzen. Er hat aber andere Faktoren für Schulverweigerung angegeben. Er wollte angeblich HAS gar nicht besuchen, aber dafür entscheidend war der Wunsch des Vaters. Sein Traumberuf ist Polizist. Er will später in die Polizeischule gehen, wenn er 17,5 Jahre alt ist. Zum Zeitpunkt des Interviews suchte er eine Lehrstelle. Laut seiner Angaben hat er bereits eine Lehrstelle als Elektriker gefunden, aber andererseits arbeitet er angeblich auch ab und zu beim Friseur. Er hat in der Vergangenheit verschiedene Arbeitserfahrungen gehabt. Er wirkte wie eine fragmentierte Persönlichkeit. Vielleicht lässt sich das auf die Wechsellerscheinung während der Adoleszenz zurückführen. Zum Zeitpunkt des Interviews war Bilal bereits abgemeldet.

### **5.2.1 Herkunft, Familie, soziales Milieu**

Bilal gehört auch zu einer relativ größeren Migrantenfamilie (6 Personen im Haushalt) im Vergleich zu Österreichs Durchschnitt, die aus der Türkei gekommen ist. Sie wohnen in einer Mietwohnung, wollen aber in ein Reihenhaus ziehen. Bilal ist das erste Kind der Familie. Die Erwartung von traditionellen Familien ist üblicherweise an das älteste Kind groß, dass er Vorbildfunktion für die jüngeren Geschwister ausüben muss. Diese Elternwünsche belasten die ersten Kinder so, dass das älteste Kind seine Vorzüglichkeit beweisen und sich als erfolgreich darstellen muss.

### **5.2.2 Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung**

Bilal hat seine Ausbildung bis zum Hauptschulabschluss geschafft. Er hat ausreichend den Kindergarten besucht. Und daher reichte seine Sprachkompetenz bis zur Aufnahme an HAS aus. Er spricht aber nicht gern Deutsch. Auffälliger Weise reagierte er in meinem Unterricht meistens auf Türkisch und verwendete vulgäre Umgangssprache. Er bevorzugte es immer, eine emotionale Sprache bei mir zu sprechen, obwohl ich den Unterricht in Deutsch erteilte und auch die Fragen und die Antworten in Deutsch gab.

„Deutschkenntnisse sind die Voraussetzung für die erfolgreichen Teilnahmen am Regelunterricht in der Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe: Österreich hat bezüglich Migration und Integration eine der größten Herausforderungen in ganz Europa“, berichtet Isabella Zins in VLC-news. (Zins 2017: 4-7).

Welche Richtung läuft die Bildungspolitik? Zins hat mit weiteren Zitaten die Rolle der Sprache in der Bildung betont, deren Einschätzung auf statistischen Forschungen beruht:

„Schwierigkeiten bei Rezeption der gesprochenen deutschen Sprache (Hörverstehen) fallen besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund aus: 26 % von ihnen erreichen die Standards nicht und weitere 36 % erreichen die Lernziele nur teilweise. [...] Dies bedeutet für diese Gruppe von Kindern eine systematische Benachteiligung im Unterricht insgesamt, die primär sprachlich vermittelt wird.“ (Zins 2017: 7).

Bilal hat bereits in der Hauptschule und in der 3. Klasse Schulverweigerung gezeigt, da folgte er seinen Freunden und versäumte, Hausübungen zu schreiben. Dementsprechend stiegen seine Schulnoten ab.

*„B- [...] Ich habe meine Kameraden verfolgt und begann meine Lernleistung und Note zu verschlechtern (...) uund, und so (...)*

*I-Wie ist es passiert, hast du mal Schule geschwänzt?*

*B-Nein, nein. Ich habe in der HS nicht die Schule geschwänzt aber kam ich nach Hause zu spät, ich machte keine Hausübung mehr, da habe ich die Ordnung gebrochen, besonders in der 4. Klasse habe ich alles verdorben.*

*I-Warum?*

*B-Ich war mit meinen Freunden gemeinsam, deswegen habe ich die Schule und den Unterricht versäumt [...]“ (B2: Zeile 24-32).*

Bilal gab auf Rückfrage an, dass er die Schule nicht geschwänzt hat, aber fügte anschließend hinzu, dass er Schule und Unterricht versäumt hat. Dies zeigt, dass er eine typische „Schwänzerpersönlichkeit“ (Müller 1990) darstellt. (vgl. Kapitel 2 – 2.4 Beobachtungsindikator 3: Schulschwänzen und Schulabsentismus, auf S. 45; vgl. Theorieteil – Mikroebene: Schulabsentismus und Schulschwänzen, auf S. 71).

Der negative Einfluss der Freunde auf die Schulaversion beim Interviewpartner Bilal zeigt sich eindeutig und diesbezüglich gab er noch Folgendes an:

*„B-Na ja, Meine Krankheit spielte eine Rolle aber meine Freunde haben mich ein bisschen mehr (beeinflusst).*

*I-Was machen deine Freunde eigentlich? Verhindern sie dich immer noch von der Schule?*

*B-Ja, sie verhindern mich aber ich will auch diese Schule verlassen, ich will meine Freunde nicht verlieren, weil ich keine anderen Freunde mehr (...) (B2: Zeile 96-100).*

Bilal litt an einer Hautkrankheit, deswegen hatte er das Gefühl, dass er hässlich aussieht und fühlte sich von den anderen stigmatisiert. Er hat diese Situation so beschrieben: *„Diese Krankheit deckte meinen ganzen Körper ab, es war mir schwergefallen, ich wollte nicht in die Schule kommen, alle schauten mich an, so habe ich schlechtes Gefühl gehabt“* (B2: Zeile 52-54). Es ist nicht nachvollziehbar für Schüler/innen, wenn solche Ausgrenzung in der Schule bzw. in der Klasse vorkommt. Das kann eine unmittelbare Gefühlverletzung verursachen und in der Folge erwartet man Leistungsdefizite bei den betroffenen Schülern.

### **5.2.3 Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse**

Bilal hat 1. Klasse in HAS wiederholt. Er begründet seinen Misserfolg ebenso, wie er ihn im ersten Jahr begründet hat, er stellt seinen „Gesundheitszustand“ in den Vordergrund.

Bilal versuchte, seine Klassenwiederholung zu begründen.

*„I-Du glaubst daran, dass du wegen deiner Krankheit die 1. Klasse nicht bestanden hast. Aber dann hast du die 1. Klasse wiederholt und was war der Grund für diesen Misserfolg?*

*B-Genau diese Krankheit. [...]“ (B2: Zeile 50-52).*

Daneben gab er weitere Informationen über Schulverweigerung und Lernwiderstand: Er wollte eigentlich die HAS nicht. Seine Wahl wäre HAK oder HTL gewesen, aber seine Schulnoten reichten dazu nicht aus.

*„B- [...] Nach der HS wollte ich entweder HAK oder HTL besuchen aber meine Noten reichten dazu nicht aus. Normalerweise wollte ich überhaupt HAS auch nicht besuchen, ich wollte Polizist werden, das war mein Ziel, deswegen wollte ich HAS nicht. Ich fühle mich in dieser Schule nicht wohl, ich komme hier nicht gern, ich komme hier gezwungenermaßen.*

*I-Ah ja, du hast HAS nicht selber gewählt. Warum musst du hier kommen?*

*B-Na ja. Ich wollte eigentlich Polizeischule gehen [...]“ (B2: Zeile 32-38).*

Lernwiderstand wird von Faultisch vielseitig begründet. Dieser entsteht sowohl auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene. Die „institutionelle Ebene“ wird hier als

Familie verstanden. Es geht um die Anforderungen des Vaters, die eine negative Wirkung zeigen. (vgl. Faultisch 2003: 28).

Bilal kommt zwar in die Schule HAS, aber unter dem Zwang seines Vaters. Da gab er darüber an:

*„B-Ja, ich komme hier unter dem Zwang meines Vaters (...)*

*I-Dein Vater will, dass du in diese Schule gehst?*

*B-Ja (...)*

*I-Und die Mutter?*

*B-Meine Mutter will auch, beide wollen es, dass ich eine Schule besuche (...)*

*I-War der Wunsch des Vaters besonders, dass du diese Schule besuchst?*

*B-Ja. Mein Vater wollte, dass ich in die HAK gehe, aber das war dumm von mir, weil meine Noten nicht geeignet dazu sind, um HAK zu besuchen. Aber wenn ich in die HAK kommen könnte, würde ich dennoch nicht gern in die Schule kommen, denn ich wollte eigentlich Polizeischule. Büroarbeit und ähnliche gefällt mir nicht.“ (B2: Zeile 131-140).*

Zum Schluss wollte er seine Wunschschele (in Überlegung) wechseln und zeigte Schulverweigerung zumindest gegen die HAS. Er erklärt seine Situation bei jedweder Gelegenheit und im Zusammenhang mit einem indirekten Bezug auf seinen Lernwiderstand:

*„B-[...] Ich kann schaffen, wenn ich arbeite, kann ich alles schaffen aber ich will in diese Schule (HAS) nicht kommen, deswegen lerne ich nicht, ich komme nicht gern, ich lerne hier nicht gern (...)*

*I-Aha! Du meinst also, nicht wegen der Schule und die Unterrichte oder wegen Probleme mit Lehrerschaften ist deine Lernleistung schlecht geworden, sondern du kommst hier ungerne?*

*B-Ja, ganz genau. Wenn ich meine Wunschschele besuchen könnte, z. B. Polizeischule, würde ich gerne lernen.“ (B2: Zeile 57-64).*

Faultisch (2003: 29f.) weist auf die immanente Widersprüchlichkeit in den diesbezüglichen Haltungen hin, was hier für den deutschen Raum gesagt wird, kann ebenso für Österreich gelten, dass nämlich die

*„Lernwiderstände, Lernhemmnisse und Lernmüdigkeit allerdings in eine Paradoxie geraten, weil nämlich gleichzeitig eine Wertschätzung von Bildungserfolgen bei der deutschen Bevölkerung hoch ausgeprägt ist. Langfristig wurde das Ansehen von Bildung immer wieder belegt [...].“*

Barbara Rippl sieht die Ursachen sowohl für Lernwiderstand bzw. Schulverweigerung als auch für Schulabbruch gleich.

„Die Ergebnisse zu den Ursachen von und Schulabbruch weisen darauf hin, dass Schulverweigerung und Schulabbruch ähnliche Gründe haben dürften. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass nicht alle schulverweigernden Jugendlichen die Schule abbrechen und dass umgekehrt nicht alle Schulabbrecher/innen zuvor die Schule verweigert haben.“ (Rippl 2004: 20, 21).

#### 5.2.4 Gesundheitszustand, Angst und Stress

Bilal gab die Entwicklung der Problemstellung zu Schulabbruch so an, dass das „gesundheitslich“ bedingt war. Er litt nämlich an einer speziellen Krankheit, die „Schuppenflechte“ heißt.

„B-Ja, ich habe Schuppenflechte gehabt. Sie hat mir viele negative Wirkungen beigebracht. In der 1. Klasse konnte ich nicht regelmäßig in die Schule kommen, weil ich immer Spitaltermine gehabt habe, da musste ich ständige Kontrolle und Impfungen machen lassen.“ (B2: Zeile 47-49).

„B-[...] Mein Kopf war nicht in Ordnung wegen der Krankheit. Diese Krankheit deckte meinen ganzen Körper ab, es war mir schwergefallen, ich wollte nicht in die Schule kommen, alle schauten mich an, so habe ich schlechtes Gefühl gehabt.“ (B2: Zeile 52-54).

Bei Bilal war die Krankheit ausschlaggebend, dass er seine Ausbildung deswegen abgebrochen hat. Er musste aufgrund einer Schuppenflechte lange Zeit (Krankenhauskontrolle und zweiwöchige routinemäßige Impftermine) vom Unterricht fernbleiben, und da entstanden seine Leistungsdefizite, die im Endeffekt zum Schulabbruch führten.

#### 5.2.5 Motivationslosigkeit

Mario Steiner drückte die Rolle der Motivation als Schlüsselfaktor in einem Ursachennetzwerk aus:

„Nach Gründen für den frühen Abbruch (bzw. das Schulschwänzen) befragt, geben Jugendliche in verschiedenen Studien immer wieder Ursachen an, die um die Dimensionen Motivation, Schulleistungen, Arbeit, Peers, Lehrer/innen und Orientierungslosigkeit kreisen“ (Steiner 2009: 154-155).

„I-Wie ist deine Motivation verschwunden? Was hat dafür verursacht? Was glaubst du?“

*B-Na ja, Meine Krankheit spielte eine Rolle aber meine Freunde haben mich ein bisschen mehr (beeinflusst)“ (B2: Zeile 95-97).*

Linde/Linde bestätigen das Argument von Faultisch (2003), dass die negativen Erlebnisse in der Schule, egal auf welcher Schulstufe, als starke Risikofaktoren zu werten sind, für Demotivation sorgen und so unmittelbar zu einem Schulabbruch führen.

„Die Jugendliche müssen die erforderliche Motivation aufbringen, um in schulischen Belangen erfolgreich sein zu können. [...] Negative Erlebnisse, wie zum Beispiel schlechte Beurteilungen und als negativ eingestuftes Verhalten in der Schule, sind starke Risikofaktoren. Schüler/innen, die am Ende der Pflichtschulzeit niedrigere Noten haben, erbringen oft auch in der Oberstufe schlechtere Leistungen als ihre Altersgenoss/innen.“ (Linde/Linde 2014: 38).

## **5.2.6 Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung**

Bilal sammelte mehrere Arbeitserfahrungen, was in diesem Alter nicht üblich wäre. Er ist immer aktiv mit der Arbeit, damit er Geld verdienen kann. So gab er seine Arbeitsverhältnisse an:

*„I-Habt ihr finanzielle Probleme zu Hause?*

*B-Nein, mein Vater verdient gut, er hat gute Arbeit.*

*I-Es gibt kein finanzielles Problem, aber du hast auch keine Schulumotivation! Warum?*

*B-Nein, leider, das habe ich nichts mehr (Motivation)“ (B2: Zeile 91-94).*

Bilal hat am Anfang seinen Motivationsverlust mit seiner Krankheit erklärt. Später gab er weiter an, dass er seine Schulumotivation hinsichtlich Interesses an „Geld verdienen“ verloren hat. Dieses Interesse besteht aus Unabhängigkeit aus finanzieller Erwägung. Die Freunde haben in Bezug auf Schule Bilal negativ beeinflusst, denn sie arbeiten gerade, verdienen Geld und besuchen keine Schule.

*„I-Hmm, deine Freunde arbeiten gerade und vielleicht ist die Arbeit besser als die Schule, was ist lieb für dich?*

*B-Ja, ich habe eine Lehre gefunden als Elektriker (...)*

*I-Willst du eine Weile arbeiten?*

*B-Ja, genau (...)*

*I-Natürlich, kannst du Praxis machen, dadurch gewinnst du Erfahrung.*

*B-Ja, genau (...)*

*I-Hast du bisher irgendeine Arbeitserfahrung gehabt?*

*B-Ja. Ich habe zwei Wochen in der Firma ETSAN gearbeitet, an den Ferientagen habe 1,5 Woche in der BILLA gearbeitet und ich arbeite gerade beim Friseur, dessen Name heißt NUR Friseur in [...], ich verdiene Geld.*

*I-Wann tust du arbeiten?*

*B-Am Freitag und Samstag, manchmal am Montag und Dienstag nach der Schule, immer wenn ich Zeit habe.“ (B2: Zeile 103-116).*

Bilal zeigte stets bei bietender Gelegenheit seine Neigung, Geld verdienen zu wollen. Er hat Arbeitserfahrungen, die in diesem Alter nicht üblich sind. Es ist nicht ganz klar, ob die Arbeit sein Wunsch ist oder die Orientierung des Vaters, damit Bilal „unter Kontrolle“ gebracht wird.

### **5.2.7 Zukunftsvorstellung**

Bilal ist optimistisch, seine Zukunft in Europa bzw. in Österreich zu gestalten. Er hat Pläne einer Weiterbildung, d. h. Qualifizierung auf das Berufsleben. Sein Traumberuf ist Polizist. Er bevorzugt Bewegung in seiner Berufstätigkeit. Seine Angaben signalisieren, dass er Zielsetzungen hat, zukünftig im Land Österreich zu bleiben. Er bereut zwar nichts wegen seines Schulabbruchs, aber tendiert zur Arbeit, um so schnell wie möglich Geld zu verdienen. Er hat nicht aufgegeben, sondern kämpft um seine Zukunft. Er versucht momentan verschiedene Arbeitsgelegenheiten, aber er denkt für seine Zukunft daran, Polizist zu werden.

*„I-Denkst du dieser Beruf für deine Zukunft?*

*B-Nein, ich will Polizist werden*

*I-Hoffentlich, schaffst du das. Was erwartest du vom Leben, was träumst du für deine Zukunft, was willst du haben?*

*B-Ich will ein Job, ein Auto, ein gutes Leben mit Familie, die reichen mir aus (...)" (B2: Zeile 121-125).*

Er bestätigte die Notwendigkeit der Schule und zeigte sich dessen bewusst, dass er seinen Berufswunsch durch Schule erreichen kann.

*„B-Ja, natürlich, natürlich für mich ist wichtigste Schule. Sonst gibt es nichts“ (B2: Zeile 161).*

### 5.2.8 Zusammenfassung

Bei Bilal ist es schwierig, eine einheitliche Typologie zu identifizieren. Er ist sehr beweglich bzw. aktiv und schwankt hin und her. Er hat zwar seine Krankheit vordergründig als Hauptursache zum Schulabbruch angegeben, aber dann sagte er, dass er diese Schule (HAS) überhaupt nicht besuchen hatte wollen (B2: Zeile 33-34), aber unter dem Zwang seines Vaters (B2: Zeile 131) diese Schule besuchen musste. Daraus kann man eine kommunikative Schwierigkeit zwischen Vater und Kind ersehen. Auf Rückfrage gab er an, dass er mit seiner Familie kein Kommunikationsproblem hat (B2: Zeile 81-82). Bilal legte großen Wert auf seine Freundschaftsbeziehungen. Er gab an: *„B-Ja, sie verhindern mich aber ich will auch diese Schule verlassen, ich will meine Freunde nicht verlieren, weil ich keine anderen Freunde mehr (...)“* (B2: Zeile 99-100). Bilal erlebte verschiedene Arbeitsverhältnisse als Lehrling (zwei Lebensmittelgeschäfte, Elektriker und Friseur; B2: Zeile 11-113), was in diesem Alter nicht gewöhnlich ist. Daran lässt sich entweder ablesen, dass entweder die Familie kontrollieren wollte, wo er in der Freizeit ist oder es kann ein finanzielles Problem abbilden, dass das Kind viele Anforderungen hatte, die Familie das Kind in die Arbeit schickt, um etwas über das Geld zu lernen, wie man das verdient. Einen Nachteil hat Bilal aufgezeigt, dass er eine auffällige Krankheit hat (Schuppenflechte) und sich deswegen schlecht fühlte: *„[...] Diese Krankheit deckte meinen ganzen Körper ab, es war mir schwergewallen, ich wollte nicht in die Schule kommen, alle schauten mich an, so habe ich schlechtes Gefühl gehabt.“* (B2: Zeile 52-54). Dieses Gefühl ist recht verständlich und bedeutet eine Stigmatisierungserfahrung. *„Die Vertreter/innen der Stigmatisierungsthese konzentrieren sich auf die pädagogische Einwirkung auf die Jugendlichen, die Ausbildungsmöglichkeiten verloren haben.“* (Nairz-Wirth et al. 2010: 88). Soziale Zurückweisung, Ausgrenzung und Demütigung werden aus Sicht des Gehirns wie zugefügter körperlicher Schmerz wahrgenommen. Der Mensch ist ein sozial lebendes Wesen und deshalb sind Zugehörigkeit und Akzeptanz von großer Bedeutung. Sie zählen zu den lebenswichtigen Ressourcen eines Menschen. Ein Mangel daran kann nicht nur zu sozialer Zurückweisung und persönlicher Demütigung führen, sondern zu körperlich zugefügtem Schmerz und psychischer Bedrohung. (vgl. Bauer 2011: 59, 65f.).

### 5.3 Fallstudie Salih (B3/M/23/HAK)

Salih hat seinen Schulaustritt so begründet: „*Ich habe keine Lust mehr gehabt, in die Schule zu gehen [...]*“ (B3: Zeile 63). Er hat nämlich nach der HS ein Jahr die polytechnische Schule besucht. Danach besuchte er ein Jahr HAK. Laut seiner Angaben erwartete er von der Schule eigentlich nichts. Deswegen hatte er keine Schulmotivation mehr gezeigt. Salih begründete das damit, dass er Büroarbeit und Ähnliches nicht mag, sondern sich Bewegungsarbeit (B3: Zeile 65-67) wünscht. Sein Traumberuf war Automechaniker gewesen. Er hat zwar diese Arbeit kurzfristig ausprobiert, aber sie gefiel ihm nicht. Er arbeitet momentan als Elektriker in einer Firma und ist zufrieden damit.

#### 5.3.1 Herkunft, Familie, soziales Milieu

Salih gehört zu einer Migrantenfamilie (4 Personen im Haushalt), die aus Bosnien gekommen ist. Sie wohnen in einer Genossenschaftswohnung, wo seine Großeltern mütterlicherseits und sein Onkel im gleichen Stiegenhaus wohnen. Salih ist sehr beliebt als erstes Kind in der Familie. Die Migrantenfamilien aus Bosnien haben gute Verwandtschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen im Burgenland miteinander. Diese haben auch eine enge Beziehung mit dem Ursprungsland, da sie bei jedweder Gelegenheit ihre Heimat besuchen können (min. 2 Mal im Jahr).

#### 5.3.2 Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung

Salih hatte eine kontinuierliche Ausbildung bis zum Schulabbruch. Er spricht flüssig Deutsch. Er hatte Probleme in der Schule in Rechnungswesen und in Englisch gehabt. Dann wollte er nicht mehr weitermachen, obwohl er von seiner Schulzeit sehr begeistert war. Er fand nämlich alle Schulen „super“. Über seine Ausbildungszeit erzählte er Folgendes:

*„B-Ja ich war auch selbst drei Jahre im Kindergarten in [...] (...)“*

*I-Und in der VS, warst du zufrieden mit der Schule und Schulklima?*

*B-Ja, sehr zufrieden, weil die Leute super waren, die Lehrer waren super, die Lehrerin haben alles super erklärt, es war sehr schön*

*I-Ok. Und in der Hauptschule?*

*B-HS war schon (gut), es war halt nicht so, mir das Beste aber es war, es hat g'passt es war super eigentlich meiner Meinung nach (...)*

*I-Hmm, ok, und dann!*

*B-Polytechnische Schule ist auch super gewesen aber nicht ganz so mein Ding war aber die HAK war die beste Schule, wo ich gegangen bin (...)" (B3: Zeile 34-43).*

Salih erlebte Lernschwierigkeiten besonders in Rechnungswesen und in Englisch. Diese Fächer waren für Salih solche Hemmschwellen, dass er nicht mehr daran glaubte, dass er sie bewältigen könnte. Andererseits hat er dafür keine Nachhilfe gesucht, weil er nicht dachte, dass das nötig wäre. Ausnahmsweise hatte er kurzfristig Nachhilfe in Deutsch in der VS bekommen.

*„B-(...) Beim Lernen habe ich Probleme gehabt in Rechnungswesen und in Englisch habe ich mal gehabt. (...)*

*I-Ah ja, du hast in Rechnungswesen (RW) und in Englisch Probleme gehabt. Hast du mal Nachhilfe gesucht oder bekommen?*

*B-Ja, in der VS in Deutsch habe ich in kurzer Zeit Nachhilfe bekommen, es war ungefähr zwei Monate, aber in HAK habe ich nicht gehabt.*

*I-Und hast du mal auch Probleme mit Lehrerschaften oder mit der Schule- Schulleitung gehabt?*

*B-Nein, habe ich nicht mit denen Probleme gehabt, ich habe nur in RW, das habe ich halt nicht genau verstanden aber (ich) je öfter sie nachgefragt habe, Lehrer hat mal immer wenige Antworten gegeben, in Englisch war (auch) so, ich habe alles super schreiben können aber nur wegen der Aussprache und wegen paar Fehlern habe ich nicht geschafft.“ (B3: Zeile 46-57).*

Salih gab auch etwas über den Einfluss von Freunden auf seine Schulaversion an. Er wollte es nicht gern sagen, hat es ungerne zugegeben:

*„I-Hast du einen Einfluss für Schulabbruch von deinen Freunden bekommen?*

*B-Ein Paar eh schon, ein Paar nicht (...) wie soll ich sagen (er lacht) manchmal eh (...)*

*I-Vielleicht, fifty-fifty oder?*

*B-(Lächelt) Ja, genau fifty-fifty. Ein Paar war es egal, ein Paar (...) keine Ahnung, hat das gefallen, dass ich jetzt das richtige gefunden habe, was es eigentlich sein will (...)"*

*(B3: Zeile 130-135).*

### 5.3.3 Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse

Salih hat die Lernlust und Schulmotivation verloren, dann dachte er nicht mal an eine Klassenwiederholung. Er gab zwar keine konkrete Antwort an für diese Frage: „*Wie hast du deine Motivation verloren?*“, deutete aber danach indirekter Weise seinen Grund an, warum er die Schule nicht mehr machen wollte und keine Erwartung mehr an die Schule hatte.

*„B-Ich habe HAK ein Jahr besucht und dann bin ich gleich arbeiten gegangen.*

*I-Also, du hast Schule verlassen. Wie hast du deine Motivation verloren?*

*B- (...)*

*I-Wolltest du mal eigentlich schulisch nicht mehr weitermachen?*

*B-Ich habe keine Lust mehr in die Schule zu gehen. Weil ich einfach selbst von mir aus nicht so mein Leben lang im Büro sitzen will, ich will ein Fach Handwerklich, so handwerklich will ich lernen und das gefällt mir einfach vielmehr, wenn ich ganze Zeit beim Computer sitze (...)*“ (B3: Zeile 61-67).

An dieser Stelle braucht man fachliche Einsicht, um den Fall genau zu definieren: „Lernwiderstände sind begründbar auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene. Zunächst kann es durchaus sinnvoll sein, sich Anforderungen von Innovationen zu entziehen, deren Konsequenzen für die eigene Perspektive als negativ oder riskant erscheinen.“ (Faultisch 2003: 28).

Trotzdem überlegte Salih eine Weiterbildung. Er war selbstbewusst für die Qualifizierung in seinem Berufsleben. Er erkannte Weiterbildungsprogramme für seine Qualifikation als wichtig.

*„I-Was erwartest du vom Leben überhaupt, wie gestaltest du dein Leben in der Zukunft?*

*B-Dasss (...) iich (...) Ich einfach (...) keine Ahnung, ehm, entweder, wenn ich ausgeleitet bin, ich will eigentlich von meinem Leben meine Zukunft weiter schulen lassen, (...)*“ (B3: Zeile 78-80).

*Salih betonte damit, dass er sich weiter ausbilden lässt, insofern er das erreichen kann.*

*„I-Was denkst du darüber hinaus weiter zu machen, Lehre mit Matura, oder?*

*B-Ja ich will weiter so machen, ich will mir weiter schulen lassen.*“ (B3: Zeile 91-92).

Klassenwiederholung war bei Salih kein Thema.

### 5.3.4 Gesundheitszustand, Angst und Stress

Gesundheitliche Probleme hat Salih in der Schule nicht erlebt. Er hat sich einige Gedanken gemacht, dass die Schule, besonders das Lernen für ihn „*nervlich*“ nicht erträglich wäre.

*B-[...], ich wollte eigentlich hier in der Schule länger machen aber ich habe sie mir nicht, mir das Lernen, ich habe das Lernen halt nicht zu viele Gedanken gehabt und so meine nervlich eigentlich nicht dabei, dabei war es gewissensfall ja Schule war nicht so schwer aber ich wollte mir nervlich nicht, ich wollte schon am Anfang arbeiten gehen, weil ich einfach den Munter zu halten, keine Ahnung, (...) [...]“ (B3: Zeile 11-15).*

### 5.3.5 Motivationslosigkeit

Wie schon am Anfang gezeigt wurde, für Salih ist die Regelschule nicht mehr vorstellbar gewesen. Er hatte seine Schulmotivation verloren. Er gab das so an:

*„B-(...) Beim Lernen habe ich Probleme gehabt in Rechnungswesen und in Englisch, habe ich mal gehabt. (...)“ (B3: Zeile 46-47).*

Er gab seine definitive Antwort auf:

*„I-[...] Warum hast du deine Motivation verloren?“*

*B-Ich habe keine Lust mehr gehabt, in die Schule zu gehen [...]“ (B3: Zeile 62-63).*

„Die Jugendlichen müssen die erforderliche Motivation aufbringen, um in schulischen Belangen erfolgreich sein zu können.“ (Linde/Linde 2014: 38).

### 5.3.6 Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung

Salih hat sich zielgerade auf die Arbeit orientiert. Gleich nach der Abmeldung der HAK begann er mit Arbeit in einer Elektrikerfirma. Er gab als Antwort auf meine Frage ein klares „Ja“ an:

*„I-Ok. Du wolltest mal arbeiten und dann handwerklich machen und Geld verdienen?“*

*B-Ja, Geld verdienen selber, ja (...)“ (B3: Seite 74-75).*

Salih ist der Meinung, dass er Geld verdienen soll, um seine Wünsche zu erfüllen. Er will ja ein Auto kaufen, um seine Freiheit zu genießen. Er spielt ab und zu Fußball.

### 5.3.7 Zukunftsvorstellung

Salih sieht seine berufliche Qualifikation und sein Berufsleben in der Zukunft in Österreich bzw. in Europa. Er plant eine Familienbildung.

*„I-Was denkst darüber hinaus weiter zu machen, Lehre mit Matura oder?“*

*B-Ja ich will weiter so machen, ich will mir weiter schulen lassen.*

*I- [...] Und deine Lebenserwartung, was machst du in der Zukunft, ist diese Arbeit fix für dich, machst du sie weiter?“*

*B-Diese Arbeit werde ich sicher ein paar Jahre machen (...)*

*I-Überlegst du mal Familienbildung besser gesagt Familiengründung usw.*

*B-Und weiß ich nicht wie lange aber ich will mir genaueres auch weiter, ich würde gerne genaueres auch weiter lernen (...). (B3: Zeile 91-97).*

Salih war der Meinung, dass er ein paar Jahre später heiraten kann. Erst will er seinen Beruf und seine Qualifikation durch Weiterbildung verbessern. Er fühlt sich wohl in Österreich. Er plant seine Arbeit noch ein paar Jahre weiterzumachen, dann sich weiter Schulen zu lassen. Vielleicht kann er berufsbegleitende Weiterbildung nutzen.

*I-Lebst du wohl im Land (Österreich) hier?“*

*B-Sehr, ja, ich lebe hier sehr wohl*

*I-Bleibst du später in Europa bzw. in Österreich?“*

*B-Ja, ich bleibe hier*

*I-Ok. Familiengründung planst du?“*

*B-Plane ich auch, zwischen (...) keine Ahnung 23 bis 25 oder 26 plane ich auch Familie zu gründen und zu heiraten.“ (B3/M/23/HAK: Zeile 99-105)*

Er signalisierte damit, seine Zukunft mit seiner Familie im deutschsprachigen Raum verbringen zu wollen.

### 5.3.8 Zusammenfassung

Salih zeigte eigentlich keinen konkreten Grund für den Schulabbruch. Er halte die Schule für zu nervenaufreibend, da gab er an: „[...], ja die Schule war nicht so schwer aber ich wollte mir nervlich nicht, ich wollte schon am Anfang arbeiten gehen, weil ich einfach den Munter zu

*halten, [...]“* (B3: Zeile 14-15). Salih hat sich für Schule nicht interessiert. Er neigte eher zur Seite der Arbeit, vor allem die finanzielle Motivation überwog bei ihm, obwohl er und seine Familie keine finanziellen Probleme haben (B3: Zeile 77). Er fand seine schulische Zeit bzw. seine Schulen, die er besucht hatte, sehr gut. Trotzdem hatte er keine Erwartung mehr von der Schule. Er wollte eine handwerkliche Arbeit bzw. eine Arbeit mit körperlicher Bewegung haben, anstatt die meiste Zeit beim Computer zu sitzen. (B3: Zeile 65-67). Salih hatte nämlich keine Lernmotivation mehr, um die Schule fortzusetzen, aber er wurde auf jeden Fall von den Eltern unterstützt, das zeigt womöglich einen permissiven Erziehungsstil der Eltern, alles dem Kind gefällig zu halten, was auf Kinder aber nicht immer positiv wirkt.

## 5.4 Fallstudie Mustafa (B4/M/18/HTL)

Mustafa ist relativ spät nach Österreich gekommen. Da hat er nur ein Jahr Kindergarten besucht. Seine Volksschulzeit hätte ein Ausgleich sein können, aber er bekam kein richtiges Interesse von der Volksschullehrerin, deswegen konnte er seine Schwäche nicht einsehen, um ausreichendes Deutsch zu lernen. Dann hat er HS abgeschlossen und anschließend begann er mit HTL in der Abteilung Elektrotechnik. Die Jahresleistung war negativ, dann wechselte er zur Fachschule in derselben HTL, aber schaffte auch diese nicht. Sein weiterer, aber letzter Versuch war HTL Eisenstadt – Abteilung Werkstofftechnik. Am Ende des Schuljahres konnte er es nicht schaffen, dann hat er die Schule abgebrochen und suchte zum Zeitpunkt des Interviews gerade eine Lehrstelle.

### 5.4.1 Herkunft, Familie, soziales Milieu

Mustafa gehört zu einer Migrantenfamilie (5 Personen im Haushalt), die aus Kosovo gekommen ist. Nach der Kriegszeit wanderte die Familie nach Bosnien, wo Mustafa als erstes Kind der Familie die Welt erblickte. Als Mustafa 4 Jahre alt war, wanderten sie nach Österreich aus. Sie wohnen in einer Mietwohnung. Mustafa lebt mit seiner Familie und er hat noch zwei jüngere Schwestern, die gerade ihre Schulen besuchen. Mustafa war sich bewusst, dass er Vorbildfunktion für seine Schwestern hat. Seine Empfehlung, sogar Hoffnung für die Schwestern war ein Studium an der Universität.

### 5.4.2 Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung

Mustafa hat die schulischen Möglichkeiten nicht verpasst, aber er konnte sich nicht durchsetzen, obwohl er 3 Mal den ersten Jahrgang in verschiedenen Abteilungen im Bereich HTL probiert hatte. Er erlebte immer Lerndefizite, die in den vergangenen Schulzeiten wurzeln.

*„B-Volksschulzeit, jaa, es war gut aber (...) ich war bisschen, ich war schon guter Schüler aber in Deutsch war ich nicht so gut*

*I-Hmm, du hast Probleme in Deutsch gehabt!*

*B- (Ich habe) Probleme gehabt, aber die Lehrerin hat nicht gesagt. (Lehrerin) hat gesagt: Ja, ja ist gut so aber hat (sie) nicht gesagt am Elternsprechtag (...) Ja danach bin ich in die HS*

*gegangen in Ebreichsdorf, das ist jetzt NMS (...) dort, dort war ich auch 4 Jahre. Alle 4 Jahre habe ich positiv abgeschlossen (...)*“ (B4: Zeile 12-18).

Mustafa erlebte Auseinandersetzungen im letzten Schuljahr mit Schulkameraden in der Klasse HTL Eisenstadt. Er beschrieb diese Beziehung:

*„Mit der Zeit sind wir Feinde geworden“.* (B4: Zeile 134-135).

Mustafa findet die Schule und die Lehrkräfte ganz in Ordnung. Nun erlebte er Unangenehmes und hat diese Erlebnisse als feindselig wahrgenommen. Er konnte das nicht genau in Worte fassen, aber sie wurden als ‚ausländisch‘ von anderen Mitschüler/innen gemobbt.

„Mobbing ist eine spezielle Form von Gewalt und überaus schadhafte, anti-soziales Verhalten mit langanhaltenden und weit reichenden negativen Folgen für alle Beteiligten. [...]“ (Faßmann et al. 2018: 6).

Es wurden verschiedene Erscheinungsformen von Mobbing festgestellt:

„Mobbing in der Schule hat unterschiedliche Erscheinungsformen. Diese negativen Gewalthandlungen können sowohl direkt als auch indirekt ausgeführt werden (vgl. Schäfer, 2007; Grotzinger & Crick, 1996). Mobbing kommt in allen Altersstufen vor. Somit muss den SchülerInnen schon im Grundschulalter bewusstgemacht werden, das Mobbing als Gewaltakt gegen Schwächere sozial inakzeptables Verhalten darstellt. [...]“ (Faßmann et al. 2018: 6).

*„B-Die Schule ist (war) ganz nett nur unsere Klasse war nicht freundlich. Die Klasse war gegen Ausländer.“*

*I-Meinst du ganze Klasse?*

*B-Nein, ich meine nicht die Lehrer, sondern Klassenkameraden also Mitschüler*

*I-Meinst du alle Schüler in deiner Klasse oder die Mehrheit? Habt ihr nicht befreundet mit denen?*

*B-Ja, die Mehrheit war so 90% Österreicher in meiner Klasse. Am Anfang wollten wir gut sein mit jeden aber dann sind sie gegen uns unfreundlich gewesen. Mit der Zeit sind wir Feinde geworden.*

*I-Aha, merkwürdig; am Anfang war es gut aber später nicht so gut?*

*B-Ja, später ist die Beziehung schlechter geworden.*

*I-Und warum?*

*B-Sie wollten in Höhepunkt sein. Ich erlebte es zum ersten Mal hier, die Klasse war gegen Ausländer“ (B4: Zeile 127-140).*

Mustafa erlebt eine unfreundliche bzw. überhebliche Beziehungsatmosphäre seitens seiner Klassenkameraden. Er gab seinen Eindruck als „*Ausländerfeindlich*“ wieder.

Linde/Linde bezeichnen ähnliche Probleme mit Konsequenzen: „Schüler/innen, die ein erhöhtes Abbruchsrisiko haben, haben zusätzlich ein höheres Risiko, zum Mobbing-Opfer zu werden, da sie ähnliche Merkmale wie typische Mobbing-Opfer aufweisen können.“ (Linde/Linde 2014: 54). Solche Vorkommnisse, die in der Schule außer Kontrolle geraten sind, verursachen weitere Probleme, z. B. Klassenwechsel, Schulwechsel, sowie Schulabbruch etc.

### **5.4.3 Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse**

Mustafa hat die 1. Klasse in verschiedenen Abteilungsformen im Bereich HTL 3 Mal probiert. Im Endergebnis schaffte er es nicht und erwartet von der Schule nichts Wesentliches für sein Leben. Er glaubt, dass es für ihn zu spät ist.

*„I-Hast du zwei Jahre gleichen Jahrgang wiederholt, also die erste Klasse?“*

*B-Nein, zuerst war ich in Höhere dann habe ich Fachschule gewechselt in selber Schule. Aber, ich habe auch nicht geschafft danach bin ich hier nach Eisenstadt gekommen. Ich dachte, dass die Elektrik bisschen noch nicht meiner Lehr Höhe passen.*

*I-Hast du mal Nachhilfe bekommen?“*

*B-Nein*

*I-Welcher Fach (Abteilung) hast du hier gehabt?“*

*B-Hier habe ich Werkstofftechnik*

*I-Und ein Jahr hast du probiert, und?“*

*B-Uund, ja das hat nicht funktioniert. Ich will nicht mehr in die Schule gehen. Ich glaube es ist schon zu spät für mich*

*I- Ist es zu spät? Findest du für dich?“*

*B-Ja, es ist noch fünf Jahre, wenn ich höre noch fünf Jahre mit Matura, uund fünf Jahre später bin ich zu Alt. Ich glaube, es bringt mir nichts zu viel“ (B4: Zeile 84-97).*

Die Annäherung von Barbara Riepl sowohl für Schulverweigerung als auch für Schulabbruch sieht eine Ursachenübereinstimmung:

„Die Ergebnisse zu den Ursachen von Schulverweigerung und Schulabbruch weisen darauf hin, dass Schulverweigerung und Schulabbruch ähnliche Gründe haben dürften. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass nicht alle schulverweigernden Jugendlichen die Schule abbrechen und dass umgekehrt nicht alle Schulabbrecher/innen zuvor die Schule verweigert haben.“ (Riepl 2004: 20).

Faultisch schließt Lernprozess mit der schulischen Vergangenheit an, wenn Lernhemmnisse und Lernmüdigkeit bestehen:

„Aus Angebotsmängeln, deren Intransparenz und Qualitätsdefiziten resultieren Lernhemmnisse. Individuell entsteht Lernmüdigkeit bei denen, die negative Resultate in ihrer schulischen Vergangenheit verarbeiten mussten. Erwachsenenbildung ist immer Anschlusslernen an vorgängige Erfahrungen.“ (Faultisch 2003: 29).

#### **5.4.4 Gesundheitszustand, Angst und Stress**

Gesundheitliche Probleme hat Mustafa in der Schule nicht erlebt.

#### **5.4.5 Motivationslosigkeit**

Mustafa hat seinen Motivationsverlust folgendermaßen erklärt:

*„I-Was glaubst du eigentlich, welche Motivationslosigkeiten hast du mal erlebt und dann hast du keine Lust mehr in die Schule zu gehen. Ich weiß nicht, ob Zeitverlust oder andere Gründe spielen entscheidende Rollen.“*

*B-Ja, ja, z.B. beim letzten Jahr habe ich nicht gemerkt, dass die Klasse gegen Ausländer sind (ist). Sie haben alles dem Lehrer gesagt (über uns Muslime als Fremde beklagt und der Lehrer ist dann zusammen mit der Klasse gegen uns gewesen“ (B4: Zeile 141-146).*

Mustafa gab vorher Ähnliches an. Er glaubt, dass es für ihn zu spät ist:

*„B-Uund, ja das hat nicht funktioniert. Ich will nicht mehr in die Schule gehen. Ich glaube es ist schon zu spät für mich“ (B4: Zeile 93-94).*

„[...] Negative Erlebnisse, wie zum Beispiel schlechte Beurteilungen und als negativ eingestuftes Verhalten in der Schule, sind starke Risikofaktoren. Schüler/innen, die am Ende der Pflichtschulzeit niedrigere Noten haben, erbringen oft auch in der Oberstufe schlechtere Leistungen als ihre Altersgenoss/innen.“ (Linde/Linde (2014: 38).

Mustafa beschrieb den obigen Fall als motivationsabträgliche Faktoren, die von Klassenkameraden und auch von etlichen Lehrern vorgebracht wurden. Der Begriff Motivation ist ein Fremdwort für Mustafa, weil er das Wort nicht verwendet. Aber ein Motivationsverlust war bei ihm deutlich ersichtlich.

#### **5.4.6 Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung**

Mustafa hat in der Hauptschulzeit in Fußballverein zu spielen begonnen, dann sanken seine Leistungen.

*„B- [...] danach habe ich, habe ich, ich glaube in dritte HS, habe ich mich in Verein Fußballspielen begonnen. Uund, mit der Zeit bin ich immer schlechter geworden in der Schule I-Du hast Fußball gespielt. Spielst du weiter?“*

*B-Ja, uund in der Zeit bin ich immer schlechter geworden in der Schule. Ich glaube, habe ich wenig Zeit gehabt wegen Training usw.“ (B4: Zeile 22-27).*

Mustafa ist sportlich aktiv und übt eine aktive Rolle im Fußballverein aus, über den Fußball beteiligt er sich auch in der Moschee.

*„I-Welche weiteren Aktivitäten hast du neben Fußball außerhalb der Schule?“*

*B-Ja, ich habe Fußball gespielt (...) jetzt nicht mehr zu viel wie früher. Ich habe am Ende des Schuljahres an Fitness angemeldet. Ich habe Fußball nachgelassen. Fußball ist für mich so Hobby massig, wenn ich Zeit habe, also jeden Sonntag. Wir haben in der Moschee zwei Mannschaften gegründet.“ (B4: Zeile 177-182).*

#### **5.4.7 Zukunftsvorstellung**

Mustafa ist optimistisch, seine Zukunft in Europa bzw. in Österreich zu gestalten. Er überlegt eine Weiterbildung, d. h. eine Qualifizierung auf seinem Berufsweg. Sein Traumberuf ist handwerkliche Arbeit mit Holz bzw. Tischler. Er überlegt momentan die Selbstständigkeit in seiner Arbeitswelt nicht. Er hat nämlich Zielsetzungen, um die Qualifizierung zu erreichen, dann will er eine Familie gründen. Er sieht seine Zukunft in der EU bzw. in Österreich. Er hat nicht aufgegeben. Er wirkt zielstrebig, um seine Zukunft zu gestalten.

### 5.4.8 Zusammenfassung

Bei Mustafa ist erkennbar, dass er Deutsch nicht so gut beherrscht, weil er nur ein Jahr den Kindergarten besucht hat und die Volksschulzeit nicht dafür nützen konnte. Trotzdem konnte er Wichtiges schaffen, zumindest eine berufsbildende Schule (HTL) besuchen zu können. Er hat 3 Jahre in zwei Schulen HTL-Abteilungen besucht, aber erfolglos. Im letzten Schuljahr hatte er mit seinen Klassenkameraden Auseinandersetzungen. Da erlebte er Diskriminierung durch österreichische Mitschüler/innen. Er gab das so an: *„Sie wollten in Höhepunkt sein. Ich erlebte es zum ersten Mal hier, die Klasse war gegen Ausländer“* (B4: Zeile 139-140). Er sagte weiter, dass diese Schüler/innen nicht alleine agierten, sondern Unterstützung von zumindest einem Lehrer erhalten: *„[...] beim letzten Jahr habe ich nicht gemerkt, dass die Klasse gegen Ausländer sind (ist). Sie haben alles dem Lehrer gesagt, über uns Muslime als Fremde beklagt und dann der Lehrer ist zusammen mit der Klasse gegen uns gewesen.“* (B4: Zeile 144-146). Mustafa hat kein schulisches Interesse mehr. Er sagte: *„[...] Ich will nicht mehr in die Schule gehen. Ich glaube es ist schon zu spät für mich*

*I- Ist es zu spät? Findest du für dich?*

*B-Ja, es ist noch fünf Jahre, wenn ich höre noch fünf Jahre mit Matura, uund fünf Jahre später bin ich zu alt. Ich glaube, es bringt mir nichts zu viel.“* (B4: Zeile 93-97). Mustafa denkt an keine Ausbildung mehr. Er sucht zwar eine Lehrstelle, aber nicht wegen schulischen Interesses an beruflicher Qualifikation, sondern wegen finanzieller Erwägungen.

Mustafa fühlte sich zum Zeitpunkt des Interviews immerhin wohl und ist sehr optimistisch bezüglich der deutschen Sprache: *„[...] ich fühle mich gut, ich fühle mich ja in Deutsch gut zu kommunizieren. Ich kann mit meinen Freunden gut umgehen. Ich habe auch deutsche (meint Österreicher) Freunde, kann ich mit denen perfekt umgehen, wir sind gut befreundet aber gibt es so fremde Leute, ich weiß nicht irgendwie gegen uns“* (B4: Zeile 162-165). Mustafa kann gut kommunizieren, wenn er wertschätzendes Entgegenkommen erlebt.

## 5.5 Fallstudie Arda (B5/M/18/HTL)

Arda begründete seinen Schulaustritt folgendermaßen: Er habe bereits am Anfang des Schuljahres in der 3. Klasse HTL wegen der Aussagen einer Lehrkraft seine Motivation verloren. Am Ende des 2. Semesters in der 3. Klasse sind seine Leistungen schiefgelaufen. (Laut seiner Aussagen war dieses Ergebnis erwartungsgemäß). Er sagte, dass er „*keinen Bock mehr (.) keine Lust mehr*“ (B5: Zeile 34) habe, Schule zu besuchen. Das Vorkommnis war in der Familie nicht nachvollziehbar. Um die elterlichen Reaktionen zu beschwichtigen, hatte er schnell eine Lehrstelle in der Autowerkstatt als Karosseriekraft gefunden. Sein Traumberuf wäre auch im Bereich der Automechanik, deswegen war er zufrieden damit.

### 5.5.1 Herkunft, Familie, soziales Milieu

Arda gehört einer großen Migrantenfamilie (6 Personen im Haushalt) an. Er hat Kindergarten, VS und HS in Wien besucht. Er beherrscht die deutsche Sprache. Nach Abschluss der HS übersiedelte seine Familie nach Eisenstadt. Er begann mit der Fachschule (4-jährige Form ohne Matura) HTL Eisenstadt und besuchte sie bis zum zweiten Semester des 3. Jahrganges, in dem er den Schulabbruch beschlossen hat.

### 5.5.2 Schulzeit: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Mitschüler-Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung

Arda wollte sein Ideal auf dem Wege schulischer Ausbildung erreichen. Bis zum 3. Jahrgang in HTL läuft alles gut. Laut seiner Aussage wurde er dann von einem Lehrer demoralisiert. Er bekam immer schlechte Noten von diesem Lehrer, der in drei Fächern unterrichtete. Arda meinte, dass er immer ungerecht beurteilt worden war. Daneben bekam er weitere negative Noten in anderen drei Fächern auch. Darüber hinaus hat er seine Erwartung von der Schule bzw. von HTL verloren, weil er Wiederholungsangst erlebte.

*„B-Wir sind nach Eisenstadt gezogen und dann habe ich mit der Fachschule in der HTL Eisenstadt begonnen. Erste Klasse war positiv, zweite Klasse war auch OK... und in der dritte habe mir im ersten Halbjahr gemerkt, dass ich wiederholen werden muss uund ich hatte auch nicht mehr Motivation das durchzuziehen und wollte lieber arbeiten gehen und, (.) Paar, ein Lehrer war auch der Grund, dass er meine Motivation sehr nachgelassen hat. Da Herr (Lehrer) war er.“*

*I-Wie bitte?*

*B- [...] Lehrer war er. Ich habe mit ihm drei Fächer gehabt und er hat den von Anfang des Jahres (Schuljahr) gesagt, dass ich in diesen drei Fächer ein Fünfe kriegen werde, egal was ich mache*

*I-Was heißt das? „Egal was du machst“*

*B-Ja. Vielleicht meinte er aus Spaß aber er hat dann wirklich so gemacht und ich wurde auch ungerecht beurteilt und das können wir mal nicht so, das haben wir mit anderen Klassenkameraden auch bestätigt, dann hatte ich keinen Bock mehr (.) keine Lust mehr.“ (B5: Zeile 22-34).*

Diese Aussagen des Lehrers sind didaktisch und pädagogisch unfassbar, weil er den Schüler negativ beeinflusst hat, er verursachte Entmutigungen beim Schüler. Dieses Problem wurde von Arda als Hauptgrund für den Schulabbruch angegeben.

*„[...] Negative Erlebnisse, wie zum Beispiel schlechte Beurteilungen und als negativ eingestuftes Verhalten in der Schule, sind starke Risikofaktoren.“ (Linde/Linde 2014: 38).*

Er verlor sein Selbstvertrauen und seine Lust zum Lernen.

*„Zudem können unverarbeitete schulische Misserfolge das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen von jungen Menschen und somit deren Selbstwirksamkeitserwartung nachhaltig schwächen.“ (Linde/Linde, ebd., 39).*

Des Weiteren wirkten sich solche negativen Erlebnisse auf Schulaversion und zum Schluss auf einen Schulabbruch aus.

### **5.5.3 Schulverweigerung, Lernwiderstand, Wiederholung der Klasse**

Arda hat zwar keine Klassenwiederholung erlebt, aber er hatte Sorgen deswegen, die ihn beeinflussten, die Schule zu verlassen.

*„B-[...] Erste Klasse war positiv, zweite Klasse war auch ok. in der dritte (Klasse) habe mir im ersten Halbjahr gemerkt, dass ich wiederholen werden muss uund ich hatte auch nicht mehr Motivation das durchzuziehen und wollte lieber arbeiten gehen [...]“ (B5: Zeile 23-25).*

Er hat seinen Motivationsverlust so begründet:

*„B-[...] und wollte (ich) lieber arbeiten gehen [...]“ (B5: Zeile 25).*

Er bevorzugte die Arbeit gegenüber der Schule, obwohl er mehr als die Hälfte der vorgeplanten Schule (4-jährige Fachschule in HTL) gemacht hatte. Er gab weitere Gründe für seinen Schulabbruch an:

*„B- [...] und, (.) ein Paar, ein Lehrer war auch der Grund, dass er meine Motivation sehr nachgelassen hat. Herr (Lehrer) war er.*

*I-Wie bitte?*

*B- (...) Lehrer war er. Ich habe mit ihm drei Fächer und er hat den von Anfang des Jahres (Schuljahr) gesagt, dass ich in diesen drei Fächer ein Fünfe kriegen werde, egal was ich mache [...]“ (B5: Zeile 25-31).*

Lernwiderstände und ähnliche Situationen wurden von Faultisch (2003: 28) so begründbar auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene. Diese Begründung bezieht sich auf Anforderungen von Innovationen, deren Konsequenzen für die eigene Perspektive als negativ oder riskant erscheinen.

#### **5.5.4 Gesundheitszustand, Angst und Stress**

Gesundheitliche Probleme hat Arda in seiner Schulzeit nicht erlebt. Arda hatte aber Sorgen bezüglich einer möglichen Klassenwiederholung. Er erlebte diese Sorgen als Angst und als einen Abbruchgrund.

#### **5.5.5 Motivationslosigkeit**

Motivationsverlust oder Motivationslosigkeit werden in vielen Ursachenforschungen ausgewertet. Linde/Linde sehen sie als Folgeerscheinungen vorangegangener Handlungen. Die Jugendlichen müssen aber die erforderliche Motivation aufbringen, um in schulischen Belangen erfolgreich sein zu können.

*„Zum anderen können ein geringes akademisches Selbstbewusstsein sowie vorangegangene negative schulische Erfahrungen dazu beitragen, dass Schüler/innen die für einen erfolgreichen Schulbesuch nötige Motivation abhandenkommt.“ (Linde/Linde 2014: 38).*

Arda hat seinen Motivationsverlust so begründet:

*„B-[...] und ich hatte auch nicht mehr Motivation das durchzuziehen und wollte lieber arbeiten gehen und, (.) Paar, ein Lehrer war auch der Grund, dass er meine Motivation sehr nachgelassen hat.“ (B5: Zeile 24-26).*

### 5.5.6 Unabhängigkeitstendenz aus finanzieller Erwägung

Arda hat sich während der Schulzeit um Arbeit bemüht. Als er erkannte, dass die Schullaufbahn schief läuft, unternahm er unverzüglich Schritte, eine Arbeitsstelle zu suchen. Er drückte das als Selbständigkeit aus:

*„I-Ok. Ist es dir schwergefallen, dass du die Schule abbrechen musstest?“*

*B-Hmm, ich habe mir die Arbeit besser vorgestellt aber es ist auch nicht so leicht, wie man sich Schulabbruch vorgestellt wird und ist mir auch nicht leichtgefallen, diese Vorstellung nachvollzuziehen*

*I-Warum wolltest so früh arbeiten gehen? Könntest du Abteilungswechseln oder Wechseln zu anderen Schule?“*

*B-Nein, ich wollte so schnell wie möglich arbeiten gehen. Ich wollte keine Zeit mehr ausgeben, weil ich schon 18 bin und noch immer bin ich im ersten Lehrjahr, das heißt, es ist die richtige Zeit für Lehre. Ich wollte so schnell wie möglich meine Lehre zum Schluss bringen und dann will ich Selbstständig werden.“ (B5: Zeile 76-85).*

Er zeigte seine Zufriedenheit damit, dass er gerade arbeiten und Geld verdienen kann.

*„I-Bist du zufrieden damit, reicht es für dich aus, was du gerade verdienst?“*

*B-Ja, es reicht für mich aus, dass ich nicht mehr von meinem Vater Taschengeld nehmen muss“ (B5: Zeile 93-95).*

Bei Arda schienen auch finanzielle Erwägungen eine Rolle zu spielen, dass er die Arbeit anstatt der Schule bevorzugte. Er hatte zum Zeitpunkt des Interviews schon den Führerschein und wollte sich auch räumlich flexibel bewegen, d. h. mit dem Auto fahren.

### 5.5.7 Zukunftsvorstellung

Arda sieht seine berufliche Qualifikation auf dem Weg der Weiterbildung. Er will eine Qualifikation im Bereich der Automechanik. Ihm gefällt ohnehin die Beschäftigung mit dem Auto.

*„I-Ich verstehe. Welche Zukunftsvorstellung hast du? Was für Traumberuf hast du gehabt?“*

*B-Mein Traumberuf war es, was ich grademache, Karosseriebautechniker (...)*

*I-Was war dein Traumberuf vorher?“*

*I-Ich wollte eigentlich auch mit dem Auto etwas machen wie ein Automechaniker wird. Deswegen bin ich in die HTL Fachschule gegangen, habe mir Maschinenbau gedacht, und dort kann ich Automotoren herumschrauben und jetzt schraube ich halt an der Karosserie herum, das ist auch gut für mich“ (B5: Zeile 86-92).*

Arda sieht sein Berufsleben in der Zukunft erst in Österreich bzw. in Europa und plant dann eine weitere Berufs- und Lebensgestaltung in der Türkei.

*„I-Ok. Wie und wo würdest du dein zukünftiges Leben gestalten?*

*B-Zuerst will ich meinen Lehrabschluss und dann werde ich Meister und dann würde ich meine Werkstatt bei uns Hinten im Garten, da haben wir genug Platz dafür. Da halt mein Vater hat mir vorgeschlagen, wenn ich bis hin ausgelehrt bin, so dass alles eingerichtet wird, werden wir quasi dort im Garten eigene Werkstatt einrichten können, dann werde ich arbeiten und mein eigenem Haus bauen und genug Geld sparen dann geh ich wieder in die Türkei*

*I-Hmm, überlegst du ein Leben zukünftig in der Türkei, denkst du nicht in Österreich oder in EU zu bleiben?*

*B-Daweil nicht. Daweil eher in der Türkei*

*I-Du liebst Türkei. Ist das Leben leichter in der Türkei als hier. Kannst du dort schaffen?*

*B-(lächelnd) Naa, wenn ich hier meine Firma aufbauen und gut in meiner Arbeit bin, verdiene mal gut Geld dann werde ich doch in der Türkei auch schaffen, glaube ich (...)“ (B5: Zeile 96-108).*

Arda überlegt eine gründliche berufliche Qualifikation, um gut Geld zu verdienen. Er denkt auch über gezielte Qualifikationswege nach, insbesondere die Meisterprüfung.

*„I-Was sind die Bedingungen um gutes Geld zu verdienen?*

*B-Na ja, erst muss man Lehre abschließen. Man braucht ja überall gute Qualifikation im Beruf*

*I-Wie geht es weiter auf dem Weg zu Qualifikation?*

*B-Ja, wie gesagt, muss man Lehre mit Erfolg abschließen, dann bekommt man Geselle und dann bekommt man die Qualifikation als Meister. Meine Lehre dauert noch 3,5 Jahre dann werde ich Geselle und dann kann ich Prüfung antreten, für die Meisterprüfung, wenn ich schaffe dann werde ich Meister (...)“ (B5: Zeile 109-116).*

Arda zeigte sich zielorientiert. Er ist sich klar darüber, wie sich für ihn ein qualitatives Leben führen lässt, deswegen plant er logischerweise die Ausbildungsdauer ein, um sein Ziel

(Meisterprüfung) zu erreichen. Er rechnet mögliche Lebensrisiken ein, mit denen er in der Zukunft konfrontiert sein könnte.

### 5.5.8 Zusammenfassung

Arda ist mit seiner Familie in Österreich hin und her gewandert. Er zählt einerseits als Wanderer im Sinne der Migration und andererseits als Inlandsmigrant (Binnenmigrant) (Treibel 1999: 25). Dies kann ein Faktor für Schulabbruch sein, wenn er keine stabile Basis gefunden hat, um seine Bildung weiterführen zu können. Außerdem wurde er mit anderen Faktoren konfrontiert, die seine Motivation beeinträchtigten, z. B. einem Lehrer, der ihn nicht wertgeschätzt und ermutigt hat, sondern ganz gegenteilig reagierte: Er hat *„gesagt, dass ich in diesen drei Fächer ein Fünfe kriegen werde, egal was ich mache [...]“* (B5: Zeile 31). Darüber hinaus wurde Arda auch durch andere Faktoren demotiviert. Bei Arda ist auch ersichtlich, dass finanzielle Erwägungen eine Rolle spielten. Er hat nämlich während der Schulzeit eine Lehre gefunden, dann hat er die Schule verlassen. Der Vater hat ihn nicht gezwungen, die Schule zu verlassen, aber er tolerierte es nicht, dass er außerhalb der Schule „herumläuft“, weshalb er eine Alternative vorweisen musste. Arda ist jedoch bewusst, dass er die Qualifizierung für seinen Beruf braucht. Dazu gab er an: *„B-Zuerst will ich meinen Lehrabschluss und dann werde ich Meister und dann würde ich meine Werkstatt [...]“* (B5: Zeile 97-98).

## 5.6 Fallvergleichende Analyse der Interviewpartner/innen

Interviewpart-ner	Herkunft, Familie und Erziehungsstil	Schule, Lehrer, Mitschüler/ Peergroup, Mobbing und Stigmatisierung	Schulverweigerung, Klassenwiederholung (KW)	Gesundheitszustand, Angst, Stress	Motivationsverlust, Lernlust	Unabhängigkeits-tendenz aus finanzieller Erwägung	Zukunftsvorstellung
<b>Dilruba</b> B1/W/17/HAS	Permissiver Erziehungsstil der Familie. Sie hat Interesse an Herkunftsland	Fühlte sich diskriminiert von Lehrer und Mitschüler „ <i>habe ich kein Recht mich zu äußern</i> “	Keine KW. Keine Nachhilfe, aber zeigte Schulverweigerung auf	Stark betroffen. Sie hat Stress erwähnt	Bezeichnete Motivation als „null“	Ja, sehr stark: „ <i>Ich mag shoppen; Ich will Auto kaufen</i> “	Plant Qualifikation im Beruf (Lehre mit Matura), bleibt in EU
<b>Bilal</b> B2/M/16/HAS	Unsichere Verhältnisse zu Familie. Er hat kein Interesse an Herkunftsland gezeigt	Peergroup hat sehr stark beeinflusst „ <i>Ich habe mein Kammeraden verfolgt</i> “; „ <i>Ich will meine Freunde nicht verlieren</i> “ „[...] <i>meine Freunde haben mich mehr (beeinflusst)</i> “  Er fühlte sich auch als stigmatisiert wegen „ <i>Schuppenflechte</i> “	Klasse hat er einmal wiederholt; keine Nachhilfe, zeigt Devianz durch Lernwiderstand „ <i>Ich komme in die Schule gezwungenermaßen</i> “	Stark betroffen, er hat spezielle Krankheit: „ <i>Schuppenflechte</i> “; „ <i>Meine Krankheit spielte eine Rolle</i> [...]“	Er hat das Wort nicht verbal erwähnt, nur bestätigt	Sehr signifikant: „ <i>Ich verdiene Geld</i> “ „ <i>Man kann gut verdienen</i> “	Schule ist in Überlegung, aber Arbeit wiegt mehr als Schule. Er hat mehrere Arbeitsstellen probiert, bleibt in EU

<b>Salih</b> B3/M/23/HAK	Permissiver Erziehungsstil der Familie. Kontakte mit Verwandten und Interesse an Herkunftsland	Zur Schule wäre er „ <i>nervlich</i> “ nicht bereit; Lehrerin: „ <i>hat nicht gut erklärt</i> “ Peergroup: „ <i>Ehm, fifty-fifty</i> “	Keine KW. Keine Nachhilfe, trotzdem hat die Schule verweigert	Kein Thema, aber er hat das Wort „ <i>nervlich</i> “ thematisiert	Nach der Erinnerung hat er das Wort in Betracht gezogen	Ja, „ <i>Mir reicht es momentan aus, was ich verdiene</i> “	Plant seine Qualifikation , bleibt in EU
<b>Mustafa</b> B4/M/18/HTL	Hat normales Verhältnis zu Familie, Kontakte mit Verwandten und Bekannten. Er hat Interesse an Herkunftsland	In der VS informierte sich die Lehrerin über die Schwäche des Schülers nicht.  In HTL haben Mitschüler „ <i>Ausländerfeindlichkeit</i> “ bzw. „ <i>Überheblichkeit</i> “ gezeigt	Er hat 3-mal 1. Klasse in HTL wiederholt, keine Nachhilfe, zeigt keine Schulverweigerung	Kein Thema	Nach der Erwähnung hat er das Wort thematisiert	Er hat das finanzielle nicht problematisiert, zeigte spürbare Stärke auch nicht. Aber er suchte Lehrstelle, das hat er bereits AMS gemeldet	Plant Lehre mit Qualifikation , zukünftig bleibt in EU
<b>Arda</b> B5/M/18/HTL	Hat relativ schüchternes Verhältnis zu Vater. Er hat starkes Interesse an Herkunftsland	Ein Lehrer spielte entscheidende Rolle: „ <i>du kriegst ein Fünfer, egal was du machst</i> “; „ <i>Ich wurde von ihm ungerecht behandelt</i> “	Keine KW. Keine Nachhilfe aber im Endeffekt hat er seine Schule verweigert	Kein gesundheitliches Problem. Angst vor Klassenwiederholung	Er bezeichnete „ <i>kein Bock mehr, keine Lust mehr</i> “	Mittelmäßiger Wunsch hat er gezeigt: „ <i>Ich bin damit zufrieden, dass ich nicht mehr von meinem Vater Taschengeld nehme</i> “	Plant Qualifikation und lebt am Anfang in EU, später in der Türkei

**Tabelle 8: Fallvergleichende Analyse der Interviewpartner/innen.**

## 5.7 Schlussfolgerung der empirischen Erhebungen

An dieser Stelle werden den wichtigen Ereignissen der empirischen Erhebungen zusammengefasst und die festgestellten Forschungsbefunde angeschlossen. Die Probanden dieser Arbeit bestanden aus 5 Personen (eine weibliche und vier männliche) im Alter zwischen 16 und 23 Jahren. Die Schulabbrüche ereigneten sich im Bereich der Sekundarstufe II bzw. BMHS, d.h. BHAK/S und HTL, wo diese 5 Schulabbrüche erhoben wurden.

### 5.7.1 Orientierungsmangel und fehlendes Interesse

Schulabbruch fand oft Sekundarstufe II statt, wenn die betroffenen Schüler/innen vorher nicht gewusst haben, in welche Richtung die Schule geht. Dies hängt von rechtzeitiger Information bzw. Orientierung über Schullaufbahn ab. Die erhobenen Abbrüche zeigen auch, dass die Orientierungslosigkeit unter den Schulabbrechern in der Sekundarstufe II wesentliche Rolle gespielt hat und daher fand Schulabbruch relativ früh im Vergleich zur generellen Ausbildungszeit statt. Die Probanden gaben nicht an, dass sie am Anfang der Schule mit vorherigen ‚Schnuppern‘ bzw. ‚Probieren‘ gewählt haben. Im Zusammenhang mit Orientierung gibt es andere bildungsoffensive Möglichkeiten aus den schulischen Seiten, wie z.B. Tag der offenen Tür, Kundmachung über Medien, Schulhomepage (siehe Kap. 2, auf S. 38, 39) und Bekanntgabe der schulischen Aktivitäten, die auch eine Orientierungsmöglichkeit bieten. Daneben scheint das fehlende bzw. verlorene Interesse auch Schulabbruchgrund, weil einige Interviewpartner (B1, B2, B3) letztendlich ihr Schulziel verloren haben, da sie als Abbruchsgrund „Verlust des Interesses“ oder „Fehlendes Interesse“ angaben. (vgl. Reingruber 2012: 81-82). (**Forschungsbefund 1: „Fehlendes Interesse“**).

### 5.7.2 Hauptschule als Schulabbruchsfaktor der frühen Selektivität

Durch unsere Erhebung wurde auch festgestellt, dass die Wahl einer HS bzw. NMS als Abbruchs faktor darstellt, weil alle Interviewpartner vorher eine HS bzw. NMS anstelle AHS-Unterstufe besucht haben.

„Der folgende Beitrag zeigt – vor dem Hintergrund der weitreichenden Konsequenzen der frühen Gabelung der Bildungswege – vergleichend die Verteilung von SchülerInnen mit nichtdeutscher und deutscher Muttersprache in den unterschiedlichen Schultypen der fünften Schulstufe in Österreich.“ (Nairz-Wirth 2005: 3).

Bezügliche Untersuchungen zeigen es detailliert, dass die frühe Selektion im Bildungssystem strukturelle Bildungsungleichheiten begünstigt.

„Die durchgeführte Analyse zeigen, dass im österreichischen Schulsystem sekundären Herkunftseffekten ein großes Gewicht bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten zukommt. Dies trifft insbesondere auf die erste Bildungsentscheidung nach der Primärstufe zu. Der Besuch einer AHS-Unterstufe hängt in einem stärkeren Ausmaß von der schichtspezifischen Wahlentscheidung ab als vom vorhandenen Können. Zum Abbau von Bildungsungleichheiten sind folglich neben Maßnahmen, die auf eine Reduktion des primären Effekts abzielen auch Wege zur Abschwächung der sekundären Effekte zu entwickeln. Der sekundäre Effekt des Migrationshintergrunds auf den Besuch einer maturaführenden Schule schlägt sich in einer Differenz von 10% nieder.“ (Leitgöb et al. 2014: 54-55).

Man kann zwar jenes Ergebnis nicht verallgemeinern, aber es ist ein Zeichen im Anschein, um die frühe Selektivität in Betracht zu ziehen.

### 5.7.3 Abbruchsgründe: Krankheit und Interesse an Geldverdienen

Auf die Frage, welcher wesentlicher Faktor im Vordergrund war, dadurch die Befragten ihre Schule abgebrochen haben, gaben die letztendlich „fehlendes Interesse“ an die (abgebrochene) Schule aber nicht an die Bildung an. Sie haben das manchmal Indirekterweise signalisiert, aber gaben manchmal direkt an, z.B. *„Ich habe keinen Bock mehr, keine Lust mehr Schule zu besuchen“* (Z.B. B1, B3 und B5). Alle Befragten haben Interesse an Geld deutlich gezeigt. Zwei der Befragten (B1 und B2) waren wegen gesundheitlichen Problemen gezwungen, ihre Schule abzubrechen, da sie auch aufgrund von mehrmaligem Fernbleiben vom Unterricht, durch spezielle Krankheiten (bes. B2) erforderliche Leistung nicht mehr halten konnten. Darüber hinaus war der deutlichste Abbruchsgrund, dass der finanziellen Erwägung im Sinne von finanzieller Unabhängigkeit eine Rolle gespielt hat, was im Theorieteil thematisiert wurde. Innerhalb der Zielgruppe zeigte sich im Vergleich, dass zwei Schulabbrüche „gesundheitlich“ bedingt waren, und daher gaben B1 und B2 bezüglich ihres Abbruches einer HAS an:

*„[...] damals war ich Gesundheitlich nicht so fit, irgendwie habe ich mich der Zeit viel übergeben. Mir war nicht so gut. Ich habe immer so starke Kopfschmerzen gehabt und dann habe mich übergeben (...)“* (B1: Zeile 185-187); *„[...] Ich konnte sogar Wasser nicht trinken.“* (B1: Zeile 190).

Bei den Befragten B1 und B2 waren die Krankheiten im Vordergrund beim Schulabbruch. B1 gab an, dass sie aufgrund von Kopfschmerzen und daraus resultierenden Kraftlosigkeit wegen

Erbrechens keine Ausdauer gefunden hat. Außerdem erlebte sie psychische Belastung, was wiederum Kopfschmerzen verursachte.

*„Jetzt geht’s mir sehr gut, ich übergebe mich gar nicht mehr und habe keinen Kopfschmerzen mehr. Ich glaube, das war psychisch.“ (B1: Zeile 192-193). „Ich glaube, also, wenn ich sehr viel nachdenke oder wenn ich sehr viel Stress habe oder irgendwas sehr stark hängt dann habe mal solche Bedenken, wie mache ich jetzt, wie schaffe ich das?“ (B1: Zeile 197-199).*

*„[...] z. B. Als ich lernen wollte aber nicht lernen konnte, das hat mir Stress gemacht. Dann habe ich schlechtere Noten geschrieben dann werde ich mal sitzen bleiben dann habe ich Stress gehabt (...)“ (B1: Zeile 203-205).*

Und B2 gab diesbezüglich weitere Informationen an:

*„[...] Ich habe Schuppenflechte gehabt. Sie hat viele negative Wirkung gemacht. In der 1. Klasse konnte ich nicht regelmäßig in die Schule kommen, weil ich immer Spitaltermine gehabt habe, da musste ich ständige Kontrolle und Impfungen machen lassen.“ (B2: Zeile 47-49).*

*„[...] Mein Kopf war nicht in Ordnung wegen der Krankheit. Diese Krankheit deckte meinen ganzen Körper ab, es war mir schwergefallen, ich wollte nicht in die Schule kommen, alle schauten mich an, so habe ich schlechtes Gefühl gehabt.“ (B2: Zeile 52-54).*

B2 musste wegen seiner Schuppenflechte Krankenhauskontrollen absolvieren (zweiwöchige routinemäßige Impfungen) und daher lange Zeit vom Unterricht fernbleiben und diese führte unmittelbar zu Leistungsdefiziten, dann folgte im Endeffekt Schulabbruch. **(Forschungsbefund 2: „Krankheit und Stress“).**

Der nächster zu erbringende Forschungsbefund bei allen Interviewpartnern ist eine Tendenz zu finanzieller Unabhängigkeit (vgl. Tab. 7, auf S. 90). **(Forschungsbefund 3: „Neigung zur finanziellen Unabhängigkeit“).** Diese Erwägungen zu finanzieller Unabhängigkeit der Jugendlichen lassen sich mit der Anomietheorie von Wagner (2004) nach Merton verbinden, der Bildungserfolg in der Wissensgesellschaft als Notwendigkeit sieht, um sozialen Status und ökonomischen Wohlstand zu erreichen. Im Grunde sieht Merton die Schulverweigerung als einen prinzipiellen Mangel an legitimen Mitteln (vgl. Tab. 3, auf S.73). Diese Fälle zeigen die sozioökonomische Benachteiligung der Herkunftsfamilien, die mehrheitlich zu Zuwanderer- bzw. Migrantengruppen gehören (vgl. Riepl 2004: 19).

Dieser Schulabbruchsgrund lässt sich mit „Kapitaltheorie von Bourdieu“ (vgl. 3.1.7 auf S. 57) verbinden, der zufolge der sozial benachteiligten Gruppen auch in der Bildung benachteiligt

sind. Die Erwartungen in und an diese Gruppen sind nicht so hoch, um die Bildungskarriere zu schaffen.

„Der emotionale Prozess der Distanzierung beginnt bereits bei den jüngsten Kindern, wenn sie fühlen, dass sie sprachlich und sozial im Feld Schule oder Kindergarten nicht genügend ‚distinguiert‘ sind. Sie erfahren soziale und kognitive Misserfolge und ziehen sich immer weiter zurück.“ (Meschnig/Nairz-Wirth 2010: 5).

In der Folge neigen sie zu Erwägungen finanzieller Natur, was Bestätigung von anderer Seite verspricht.

#### 5.7.4 Zuwanderung und Familie

Interviewpartner B4 erzählte die Zuwanderungsgeschichte seiner Familie: B4 wurde in Bosnien geboren, seine Familie stammt aus dem Kosovo.

„B-Geboren bin in Bosnien am (... ..) 1999; Meine Eltern sind beide in Kosovo geboren“ (B4: Zeile 7 und 44).

Interviewpartner B5 gab an, dass er in Wien geboren wurde und dort in zwei Wiener Bezirken VS und NMS besuchte und dann nach Eisenstadt zugewandert ist.

„Ich bin am (... ..) 1999 in Wien geboren; [...] in der VS war ich 4 Jahre in 8. Bezirk [...]; War ich in der Mittelschule in 7. Bezirk [...]; Wir sind nach Eisenstadt gezogen und dann habe ich mit der Fachschule in der HTL Eisenstadt begonnen“ (B5: Zeile 6, 9, 17, 22).

**(Forschungsbefund 4: „Zuwanderung“)** (vgl. Treibel 1999: 27).

Bezüglich aus dem familiären Problembereich gab kaum der Befragten tiefgreifende familiäre Auseinandersetzung an, oder zumindest nicht als Abbruchgrund erwähnten. Während des Schulabbruchsprozesses wurde Interviewpartnerin B1 mit Hausarbeiten zu Hause konfrontiert, wegen der Geburt ihrer Schwester. Sie hatte höchstwahrscheinlich auch vorher Hausarbeit leisten müssen, denn die Schwangerschaft der Mutter dieser die Haushaltsführung erschwert hatte. Die Betroffenen sind meistens weibliche Kinder in der Familie. Dies könnte auch bei Dilruba eine Rolle beim Schulabbruch gespielt haben: **(Forschungsbefund 5: „Hausarrest“):**

„[...] ich habe meine Mutter geholfen. Weil sie schwanger war, sie musste nach 9. Monat der Schwangerschaft ins Krankenhaus gehen. Ich habe ihr viel g’holfen, kochen, putzen, bügeln usw.“ (B1/W/17/HAS: Zeile 141-142).

Einige Interviewpartner/innen berichteten darüber, dass die Eltern sehr tolerant gegenüber dem Schulabbruch ihrer Kinder waren und sie ihre Kinder bei dieser Entscheidung zum Schulabbruch sehr unterstützt haben. **(Forschungsbefund 6: „Permissiver Erziehungsstil“)** (vgl. Tab. 7, auf S. 90; z. B. B1/W/23/HAK: Zeile 214-216 und B3/M/16/HAS: Zeile: 66-69).

### **5.7.5 Probleme mit Lehrkräften, Mitschüler/innen und Peergroups**

Das Verhältnis der Befragten zu Lehrpersonal und demgegenüber wurde mehrheitlich von Probanden negativ bezeichnet. Probleme mit den Lehrkräften wurden von einigen Befragten (bes. B5) als endgültiger Schulabbruchsgrund angegeben. Dies gilt für signifikant bezüglich der allgemeinen negativen Erfahrungen mit ihrer Schule. (vgl. Tab. 7, auf S. 90; bes. sind davon betroffenen: B1, B4 und B5). Hohe Leistungsanforderungen wurden auch von einigen angegeben, obwohl es nicht immer als direkter Abbruchsgrund gäbe. Manchmal wurde die Situation des Schülers vom Lehrer nicht ausreichend berücksichtigt, etwa bezüglich Förderbedarfs. (vgl. Tab. 7, auf S. 90; z. B. B3 und B4).

Auf der anderen Seite wurde B1 mit Vorurteilen konfrontiert. Sie hat diesen Fall mit den Worten „*Vorurteile und Feindlichkeit wegen Religion*“ beschrieben. Der Begriff wurde in der Schule genau definiert:

„Es zeigte sich, dass Vorurteile stereotype Vorstellungen sind und eine Haltung kennzeichnen, die sich in der Regel gegen eine andere Gruppe richtet.“ (Ritter et al. 1991: 621).

B4 erlebte schon ähnliche Probleme mit seinen Mitschülern in der Klasse, wo Schüler mit dem Lehrer interagierten. Er sagte:

„*Die Klasse war gegen Ausländer“; „B-Ja, die Mehrheit war so 90% Österreicher in meiner Klasse. Am Anfang wollten wir gut sein mit jeden aber dann sind sie gegen uns unfreundlich gewesen. Mit der Zeit sind wir Feinde geworden.“* (B4/M/18/HTL: Zeile 127, 133-135, 139-140).

### **(Forschungsbefund 7: „Vorurteile“).**

Es wäre auch möglich, einen anderen Klassenfall zu nennen: Solche Exklusionen können auch innerhalb der Schülergruppe bestehen, z. B. ausländischer Herkunft wegen oder wegen der Religion des Schülers. Diesbezügliche Angaben von Interviewpartner B1 lauten:

„*B-Na ja, nicht so war's vorg'kommen, also sie hatten gegen mich was, also besonders einige sind mir so vorg'kommen. Bisschen feindlich, ausländerfeindlich, vielleicht, wegen Religion? (...)*“ (B1: Zeile 36-37).

*„B-Ja, wenn ich immer zurückrede, habe ich kein Recht mich zu äußern. Die Klasse mochte nicht mit uns zu befreunden, weil wir zu viele sind, wir waren viele Türken in der Klasse (...) Und so etwas, was ich erlebt habe (...) unnd, jaa, so etwas (...)“ (B1: Zeile 42-44).*

Und Interviewpartner B4 gab Ähnliches an:

*„[...] unsere Klasse war nicht freundlich. Die Klasse war gegen Ausländer.“ (B4: Zeile 127-128);*

*„B-Ja, die Mehrheit war so 90% Österreicher in meiner Klasse. Am Anfang wollten wir gut sein mit jeden aber dann sind sie gegen uns unfreundlich gewesen. Mit der Zeit sind wir Feinde geworden.“ (B4: Zeile 133-135);*

*„B-Sie wollten in Höhepunkt sein. Ich erlebte es zum ersten Mal hier, die Klasse war gegen Ausländer“ (B4: Zeile 139-140).*

### **(Forschungsbefund 8: „Überheblichkeit und Ausländerfeindlichkeit“).**

Das Verhältnis zur Peergroup wurde von Befragten gut angegeben. Die Frage geht davon aus, ob die Bezugspersonen von Peergroup noch in der Schule sind oder sie auch schon eine Schule abgebrochen haben. Ein negativer Beitrag der Freunde auf die Schulaversion bei Interviewpartner B2 spiegelt sich eindeutig, und zwar gab B2 Folgendes an:

*„B-Na ja, Meine Krankheit spielte eine Rolle aber meine Freunde haben mich ein bisschen mehr (beeinflusst).*

*I-Was machen deine Freunde eigentlich? Verhindern sie dich immer noch von der Schule?*

*B-Ja, sie verhindern mich aber ich will auch diese Schule verlassen, ich will meine Freunde nicht verlieren, weil ich keine anderen Freunde mehr (...). (B2: Zeile 96-100).*

Und ähnliche Angaben brachte auch Interviewpartner B3 vor, dass er nämlich auch von seinen Freunden mehr oder weniger beeinflusst worden war:

*„I-Hast du einen Einfluss für Schulabbruch von Freunden bekommen?*

*B-Ein Paar eh schon, ein Paar nicht (...) wie soll ich sagen (er lacht) manchmal eh (...)*

*I-Vielleicht, fifty-fifty oder?*

*B-(Lächelt) Ja, genau fifty-fifty. Ein Paar war es egal, ein Paar (...) keine Ahnung, hat das gefallen, dass ich jetzt das richtiges gefunden habe, was es eigentlich sein will (...)" (B3: Zeile 129-135).*

### **(Forschungsbefund 9: „Peergroup“).**

### 5.7.6 Schulverweigerung fördert Schulabbruch

Schulverweigerung ist im Zusammenhang mit Schulabsentismus oder Schulschwänzen in der Zielgruppe schon stattgefunden, obwohl „Schulschwänzen“ in den Angaben nicht gerne genannt worden ist. Es zeigten sich jedoch Fälle des häufigen Fernbleibens vom Unterricht. Einige haben das Fernbleiben vom Unterricht durch Krankheit und Desinteresse begründet. Z.B. B1, B2 und B3.

#### Klassenwiederholung

Durch die vorliegende Studie wurde bezüglich der Repetenten festgestellt, dass die Klassenwiederholung eine zwar wichtige, aber keine direkte Wirkung auf Schulabbruch hat. Unter den Interviewpartnern waren zwei (B2 und B4) davon betroffen. Bei B2 war das jedoch nicht im Vordergrund (vgl. B2/M/16/HAS: Zeile 50-52). Aber B4 hat drei Mal die 1. Klasse wiederholt, nachdem er die Herbstprüfung nicht geschafft hatte. Dadurch fühlte er sich gedemütigt und demotiviert und beendete den Schulbesuch (vgl. B4/M/19/HTL: Zeile 83-85).

#### Schulwechsel

B4 gab Informationen über seine Konfrontationen in der neuen Schule an und hat seine Eindrücke so geschildert:

*B-Die Schule ist (war) ganz nett, nur unsere Klasse war nicht freundlich. Die Klasse war gegen Ausländer.*

*I-Meinst du ganze Klasse?*

*B-Nein, ich meine nicht die Lehrer, sondern Klassenkameraden also Mitschüler*

*I-Meinst du alle Schüler in deiner Klasse oder die Mehrheit? Habt ihr nicht befreundet mit denen?*

*B-Ja, die Mehrheit war so 90% Österreicher in meiner Klasse. Am Anfang wollten wir gut sein mit jeden aber dann sind sie gegen uns unfreundlich gewesen. Mit der Zeit sind wir Feinde geworden. (B4/M/19/HTL: Zeile 127-135).*

Schul- oder Klassenwechsel können negative Effekte auf Schüler/innen haben, dass die Betroffenen mit Anpassungsproblemen zu kämpfen haben oder Ausgrenzungen von neuen Klassenkolleg/innen ausgesetzt sind. Eindringlich schilderte das Mustafa als „eine Überheblichkeit“ von einheimischen Mitschülern bzw. als eine Art der Diskriminierung, weswegen er sich der Klassengemeinschaft nicht zugehörig fühlte.

### **5.7.7 Zukunftsvorstellung**

Während des Schulabbruchsprozesses oder gleich nach dem Schulabbruch sind die Befragten mit Arbeitsverhältnissen konfrontiert. Das bezieht sich auf ihrer Zukunft. Anschließend der Befragung wurde daher ihre Zukunftsvorstellung befragt. Es zeigte sich, dass alle Befragten über eine Weiter- oder Ausbildung bewusst sind. Sie glauben daran, dass die Qualifikation in ihrem Berufsleben so wichtig ist. Da sie nämlich bewusst, dass jene Qualifikation im Beruf auf eine Ausbildung angewiesen ist. Drei der Befragten (B1, B3 und B5) waren zum Zeitpunkt der Befragung in der unterschiedlichen Arbeitspositionen (sei es Lehre oder Lehrling) und einer der Befragte (B4) war im Gang zur Arbeitsstelle.

## 6 Resümee

Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse zeigen, dass die Zahl des frühen Schul- und Ausbildungsabbruches deutlich unter dem EU-Durchschnitt liegt und die Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung gestiegen ist. Im EU-Vergleich liegt Österreich mit seiner Bildungsabbrecherquote von 7 Prozent gut, der EU-Schnitt beträgt 11,1 Prozent (APA, 9.12.2015). Nationale und internationale Tests zeigen Defizite in den Grundkompetenzen sowie starke Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds sowie eines Migrationshintergrunds auf die Bildungsergebnisse. Durch die vorliegende Masterstudie wurde zwar festgestellt, dass die Zahl der Schulabbrecher unter Schüler/innen mit Migrationshintergrund leicht zurückgeht, aber die Migrantengenerationen die häufigeren Schulabbrecher sind.

Diese Ergebnisse weisen dennoch darauf hin, dass die Durchführung der begonnenen Bildungsreform von November 2015 eine positive Wirkung hat. Österreich führt eine Reihe von Maßnahmen durch, um die Integration im schulischen- und beruflichen Bereich sicherzustellen. Die Teilnahme an Bildung fördert die Erwerbsfähigkeiten der Betroffenen. (vgl. EU\_monitor 2016: 11; vgl. APA, 9.12.2015). Mittlerweile hat die Regierung allerdings auch umstrittene Maßnahmen gesetzt, wie etwa den Stopp der Aktion „Ausbildung statt Abschiebung“, die auch von der Wirtschaft als ökonomisch erwünscht gewertet war. (vgl. www.derstandard.at, Ausgabe vom 12. September 2018).

Nairz-Wirth et al. von der Wirtschaftsuniversität Wien haben in ihrer Studie „Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch zu einer neuen Schulkultur“ vorgestellt, um Schulabbruch und somit auch dem Schulschwänzen entgegenwirken zu können. Diese Studie betont folgende drei Präventivbereiche zu einem Schulabbruch: innerschulische, außerschulische und systemische. (vgl. Nairz-Wirth et al. 2012).

„Wer junge Menschen auf Europa vorbereiten will, muss das sprachliche Lernen insgesamt in den Blick nehmen, muss ein Konzept finden, mit dem alle sprachlichen Fächer (Mutter-, Zweit-, Fremd-, Familien- und Nachbarschaftssprache) und alle Anteile des sprachlichen Lernens der Sachfächer (Fachsprache) verbunden werden können. Ein solches Konzept wertet die bi- und multilingualen Fähigkeiten der ausländischen Kinder nicht als Benachteiligung, sondern als Gewinn.“ (Jurkovich 1991: 686).

Die jeweils nationale Bildungspolitik ist auch gefordert, Strategien für das System Schule zu entwickeln und prozessorientierte Maßnahmen zu ermöglichen, die Pädagog/innen und schulische Einrichtungen unterstützen. In Österreich wurde u. a. *Die Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen Aus-Bildungsabbruchs* des Bundesministeriums für Bildung (BMB 2016c) entwickelt, die die Struktur der Neuen Oberstufe (NOST) beinhaltet und in die das Konzept der Individuellen Lernbegleitung (ILB) eingebettet ist. (vgl. Ortner-Lidy 2017: 1).

Sogenannte strukturelle und pädagogische Maßnahmen können direkt oder indirekt eine Wirkung auf den Schulerfolg bzw. auf die Wirtschaft haben, indem die negativen Auswirkungen des Schulabbruchs auf die Wirtschaft reduziert werden. Entsprechende Studien zeigen, welche langfristigen Folgen damit verbunden sind, wenn Menschen nur die Pflichtschule absolvieren. Eine schlechte Ausbildung kostet nämlich min. 4.000 Euro im Jahr. Anders gesagt halbiert der Lehrabschluss das Armutsrisiko. (Berichtsquellen: derStandart.at/Wirtschaft, Ausgabe vom 6.4.2016; Wiener Zeitung, Ausgabe vom 15.4.2016).

Durch die vorliegende Masterstudie wurde festgestellt, dass Migrantengenerationen in Bezug auf Bildung besondere Merkmale aufweisen. Bezüglich dieser speziellen Merkmale sind kontinuierliche wissenschaftliche Studien erforderlich, um die jeweiligen damit verbundenen Phänomene (ggf. Schulabbruch) genau zu identifizieren und wirksame Präventivmaßnahmen treffen zu können. Der Religionspädagoge Univ. Prof. Ednan Aslan ist der Meinung, dass bessere Integration nicht allein durch Sprachkompetenz oder durch Bildung zu erreichen ist. Entscheidend ist es vielmehr, wie sich Muslime (bzw. in einem weiteren Sinne Migranten) als Bürger eines Landes identifizieren und die gemeinsamen Werte verinnerlichen. Voraussetzung dafür ist, dass das Bürgerbewusstsein der Minderheiten seitens des Bildungssystems gefördert wird und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich als einen Teil der Gesellschaft zu betrachten. (vgl. Aslan 2013: 65f).

Der Bundesminister (und derzeitige Bundeskanzler) Sebastian Kurz erklärte in einem Interview, wie öffentlich Bedienstete mit Migrationshintergrund unser Weltbild verändern – und wie zukünftige Generationen davon profitieren können: „Talent und Wissen sind unabhängig von der Herkunft.“ Vor allem können Lehrkräfte mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und Mentalitätszugängen als eine wichtige Brücke zu den Eltern der Einwandererkinder und für deren Motivation zur Mitarbeit fungieren. Kindergarten und Schulen sind wichtige Integrationseinrichtungen, in denen Kindern und Jugendlichen nicht nur Bildung, sondern auch „Werte fürs Leben“ vermittelt werden sollen. (Interview in: GÖD – Der öffentliche Dienst aktuell, Ausgabe vom 8. Dezember 2013, S. 26f.).

Weiteres wurde auch festgestellt, dass neben strukturellen und systemischen Maßnahmen gegen Schulabbruch auch personenbezogene Maßnahmen zu treffen sind. Das bezieht sich auf neue Positionierung von Migrantengenerationen mit aufwendigen Maßnahmen, damit sie eine Zukunft im Gastland aufbauen können. Dafür bekommen die Aus- und Weiterbildungsprogramme große Bedeutung, um sowohl die eigene qualifizierte Biografie zu gestalten als auch gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Zumal ist ein Partizipation-Identifikation-Modell (vgl. in Theorieteil, auf S. 48) zu beachten, das folgende Interaktionen miteinbezieht: Die aktive Teilnahme an in- und außerschulischer Bildung und die Einstellungen zu Bildung unterstützen die aktuellen Wahrnehmungen von Schule und schaffen eine angenehme Atmosphäre in der Schule. Eine diesbezügliche Bereitschaft der Bildungsakteure sorgt für ein gutes Verhältnis Schüler-Lehrer, die Zusammenarbeit der Klassengruppe und das individuelle Engagement zur Bildung etc.

Es ist schwer für eine Person mit Migrationshintergrund einen Bezug zur eigenen Geschichte bzw. zur eigenen Biografie zu entwickeln, wenn die Familie nicht länger als eine Generation lang an einem Ort bleibt, d. h. keinen soliden Hintergrund für ihre Generationen bietet. Trotzdem können diese Migrantengenerationen die Bildungsmöglichkeiten des Landes plausibel nutzen, um ihre Bewältigungsstrategie und ihre Identitätsbildung zu fördern. Diese neu entwickelte Identitätsbildung kann so zu Chancen beitragen, dass eine konstruktive Zusammenarbeit und friedlicher Vermittlung zwischen den Kulturen zustande kommen, weil die Welt kontinuierliche Kommunikation und konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Kulturen braucht.

## 7 Literaturverzeichnis

### 7.1 Buchquellen

- Aslan, Ednan (1997): Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Österreich und in Deutschland. Dis. Universität Hauptbibliothek: Wien.
- Aslan, Ednan (2013): Muslime in Amerika und Österreich. in: Rothgangel, Martin & Aslan, Ednan & Jäggle, Martin (Hg.). Religion und Gemeinschaft - Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive. Göttingen: V&R unipress. S. 51-67.
- Bauer, Joachim (2008): Lob der Schule. 4. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, Joachim (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Karl Blessing Verlag.
- Bauer, Joachim (2017): Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaft und Pädagogik im Dialog. Lehren & Lernen – 1 – 2017. Verfügbar unter [http://www.spes.co.at/fileadmin/Downloads/FamAK/Fachtagung\\_elterbildung\\_2017/Prof.\\_Dr.\\_Joachim\\_Bauer\\_\\_Hauptreferat.pdf](http://www.spes.co.at/fileadmin/Downloads/FamAK/Fachtagung_elterbildung_2017/Prof._Dr._Joachim_Bauer__Hauptreferat.pdf), Zugriff 28.05.2018.
- Bleier, Ilse/Bleier, Irene (2015). Das iPad als Möglichkeit für Unterstützte Kommunikation und Lernen im Unterricht bei Kindern mit Behinderungen, in: Erziehung & Unterricht, Heft 7-8/2015. S. 667-673.
- Ehrenmüller, Johanna (2012): „Untersuchungen zum Phänomen des Drop-Out in der Sekundarstufe II im deutschsprachigen Raum. Diplomarbeit: Uni Wien. Verfügbar unter [http://othes.univie.ac.at/22696/1/2012-09-18\\_0404421.pdf](http://othes.univie.ac.at/22696/1/2012-09-18_0404421.pdf), Zugriff 12.12.2015.
- Faultisch, Peter (2003): Weiterbildung. München: Oldenbourg Verlag.
- Frey, Andreas/Ertelt, Bernd-Joachim/Balzer, Lars (2012): Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In: C. Baumeler, B.-J. Ertelt, & A. Frey (Hrsg.), Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. 1. Auflage. Böhlau Verlag: Köln – Weimar – Wien.

- Fuchs, Werner (1984): Biografische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs-Heinritz, Werner u.a. (2007: 506): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2016): Zum Schluss: Optimaler HSU-Unterricht als Teil einer neuen Kultur – eine Zukunftsvision. In: Basil Schader (Hg.): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Hand- und Arbeitsbuch. Zürich: Orell Füssli. S. 176-182.
- Hillebrand, Clemens (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. 2. Auflage. München: Reinhard.
- Hillenbrand, Clemens/Ricking, Heinrich (2011): Schulabbruch: Ursachen - Entwicklung - Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2. Frankfurt am Main: Beltz Juventa. S. 153-172.
- Huber, Birgit (2009): Kriminelles Verhalten jugendlicher Mehrfach- und Intensivtäter als Lebensbewältigung unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung der Peergroup. Universität Wien.
- Jurkovich, Irmgard (1991): Länderbericht Burgenland. Eine Enquete zum Thema "Interkulturelles Lernen im Burgenland". In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8/1991. Wien: Österreichischer Bundesverlag. S. 685-687.
- Kittl-Satran, Helga (2006): Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studien Verlag GmbH.
- Kleemann, Frank & Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013). Interpretative Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Leitgöb, Heinz/Bacher, Johann/Bruneforth, Michael/Weber, Christoph (2014): Primär und sekundäre Ungleichheitseffekte in maturaführenden Schulen in Österreich. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 1-2/2014. Wien: Österreichischer Bundesverlag. S.48-57.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Meixner, Christl (1995): Sprach- und Kulturerziehung in der Volksschule. In: Sprache und kulturelle Bildung. Herausgegeben von Josef Huber/Martina Huber-Kriegler/Dagmar Heindler. BMUK Zentrum für Schulentwicklung, Bereich II, Graz: Dorrong. S. 115-126.
- Moser, Winfried/Lindinger Korinna (2014): Lost in Transition? Makrostrukturelle Voraussetzungen für ESL- und NEED-Raten in europäischen Staaten: Institut für Kinderrechte und Elternbildung. Auftraggeber: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz; Bundesministerium für Bildung und Frauen Wiener Stadtschulrat. Wien.
- Moser, Winfried/Lindinger, Korinna/Hannes, Caterina (2016): Frühe Schulabgang in Österreich. Zur Rolle der Ausbildungskultur des Migrationshintergrundes. Herausgegeben von Arbeitsmarktservice Österreich. Wien. Verfügbar unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/156322/1/859918742.pdf>, Zugriff 13.03.2018.
- Müller, Susanne (1990): Schulschwänzen als Problemlösungsstrategie. Eine kritische Analyse der Problematik Schulschwänzen unter besonderer Berücksichtigung einer pädagogischen Zugänglichkeit. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Naci, Selin (2011): „Arbeitslosigkeit und Kriminalität bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. Diplomarbeit. Politikwissenschaft: Universität Wien.
- Nairz-Wirth, Erna (2005): Migration und Schullaufbahn in Österreich. In: TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Herausgegeben von Susanne Binder/Mikael Luciak: Wien. Verfügbar unter [http://www.inst.at/trans/15Nr/08\\_1/nairz-wirth15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/nairz-wirth15.htm), Zugriff 10.10.2015.
- Nairz-Wirt, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie (2010): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Projektbericht. Arbeiterkammer Wien. Verfügbar unter [http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2010/07/nairz-wirth\\_quo-vadis-bildung\\_endbericht.pdf](http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2010/07/nairz-wirth_quo-vadis-bildung_endbericht.pdf), Zugriff 15.12.2014.
- Nairz-Wirth, Erna (2011): Schulabbruch als Stigma. In: Erler et al. (2011): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Innsbruck-Wien-Bozen-Studien Verlag. S. 103-114.

- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Diexer, Barbara (2012): Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Wirtschaftsuniversität Wien.
- Nairz-Wirth, Erna/Gitschthaler, Klaus/Feldmann, Klaus (2014): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Phänomende Early School Leaving. Verfügbar unter [http://media.arbeiterkammer.at/PDF/Praesentation\\_Nairz-Wirth\\_Gitschthaler\\_Feldmann\\_2014.pdf](http://media.arbeiterkammer.at/PDF/Praesentation_Nairz-Wirth_Gitschthaler_Feldmann_2014.pdf), Zugriff 15.12.2014.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus (2015): Schule als Kulturträger. Lessons to be learned. Band III. Verfügbar unter: [http://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/bildungswissenschaft/Forschungsberichte/Nairz-Wirth\\_Feldmann\\_Schulen\\_Als\\_Kulturtraeger\\_Endbericht-pdf](http://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/bildungswissenschaft/Forschungsberichte/Nairz-Wirth_Feldmann_Schulen_Als_Kulturtraeger_Endbericht-pdf), Zugriff 06.10.2015.
- Pachner, Kerstin (2012): Herkunft aus einer bildungsfernen Schicht – ein Faktor, der Bildungskarrieren behindert? Diplomarbeit: Universität Wien.
- Pessl, Gabriela (2013): Frühzeitiger Schulabbruch in der Berufsbildung Österreich. Wien. Verfügbar unter <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vetin-europe-country-reports.aspx>, Zugriff 30.9.2016.
- Pihler, Mira (1995): Sprache ist die Bestimmung der eigenen kulturellen Identität. In: Sprache und kulturelle Bildung. Herausgegeben von Josef Huber/Martina Huber-Kriegler/Dagmar Heindler. BMUK Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III, Graz: Druck: Dorrong. S. 254-257.
- Potkanski, Monika/Isler, Adnan (2010): Arbeitslose Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund und Arbeitsmarktintegration in Wien. Verfügbar unter [https://www.integrationsfonds.at/.../n11\\_Dossier\\_arbeitslose\\_Jugendliche\\_mit\\_tuerkisc...](https://www.integrationsfonds.at/.../n11_Dossier_arbeitslose_Jugendliche_mit_tuerkisc...), Zugriff 15.05.2017.
- Potkanski, Monika (2011): Integration im Klassenzimmer. Empirische Studie über den Einfluss des Migrantendeteils auf das Klassenklima. Alexander Janda (Hg.). Eisenstadt: Rötzer Druck.
- Quin, Eckehard (2018): Die Gelegenheit Ergreifen. Das Regierungsprogramm aus dem Blickwinkel des öffentlichen Dienstes. In: „GÖD – Der öffentliche Dienst aktuell“. Ausgabe 1/Februar 2018. Wien. S. 10-18.

- Reicher, Hannelore (2014): Dossier für Projekt „Generationendialog goes Youtube“. Erziehung und Schule im Wandel der Zeit. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.
- Reingruber, Anna (2002): Hintergründe von Ausbildungsabbruch. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Ritter, Agathe/Egel, Lotte/Schütz, Sieglinde (1991): Zur Situation ausländischer Mädchen in Österreich. in: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8/1991. Wien: Österreichischer Bundesverlag. S. 620-623.
- Scambor, Elli (2014): Sind alle Burschen Bildungsverlierer? in: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 1-2/2014. Wien: Österreichischer Bundesverlag. S. 106-114.
- Schütze, Fritz (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltazerzählungen was wir mit Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Steiner, Mario (2009). Early School Leavers und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem, in: W. Specht (Hgg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. (S. 141–159). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1024>, Zugriff 10.09.2016.
- Steiner, Mario (2010): „Bildungsarmut in Österreich“. JKU-Linz-Symposium. Verfügbar unter <http://www.jku.at/soz/content/e94921/e99418/e103960/e109166/Prs-Uni-Linz-171210.pdf>, Zugriff 12.11.2017.
- Steiner, Mario (2013):“... und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem, in: Arbeitsmarktservice (AMS, Hrsg.), (AMS info 250/251 (o.S.). Wien. Verfügbar unter: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo250\\_251.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo250_251.pdf), Zugriff 07.01.2016.
- Steiner, Mario (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS): Wien.
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Karaszek, Jops (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalyse zum Bedarf und Angebot für die Zielgruppe. Studie im Auftrag des

Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAŠK), des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFV). Wien.

Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Bruneforth, Michael (2015a): Früher Bildungsabbruch-Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen, in: Nationaler Bildungsbericht 2015. Band 2 2. fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Herausgegeben von Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel. Graz, Leykam Verlag. S. 175–219.

Steiner, Mario (2015b): Integrationschancen durch die Lehre? Benachteiligte Jugendliche am Lehrstellenmarkt. IHS-Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservices Wien. Verfügbar unter <http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/mario-steiner-integrationschancen-durchdie-lehre.pdf>, Zugriff 23.10.2016.

Treibel, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Herausgegeben von Klaus Hurrelmann. 2. Auflage. Weinheim-München: Juventa Verlag.

Yavuz, Kerim (1987): Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Wagner, Michael/Dunkake, Imke/Bernd, Weiß (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2004, Volume 56, Nummer 3. S. 457-489.

Zins, Isabella (2017): Bildungspolitik geht auch anders! in: VLC-news. Ausgabe 3/September 2017. S. 4-7.

Zulehner, Paul. M. (2016): Muslimas und Muslime in Österreich im Migrationsstress. Ednan Aslan (Hgg.). Wiesbaden: Springer VS.

## 7.2 Online- und Sekundärquellen

APA/BMBF, <https://www.studium.at/419868-zahl-der-schul-bzw-ausbildungsabbrecher-zurueckgegangen>.

aps-Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer (1/2018\_Februar).  
Herausgeber: Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Wien.

BIFIE (2013): „Nationaler Bildungsbericht, Österreich 2012“, Band 2. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/.../NBB\\_2015\\_Band2\\_v1\\_final\\_WEB.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/.../NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf), Zugriff 23.01.2018.

BIFIE (2016): „Nationaler Bildungsbericht, Österreich 2015“, Band 2. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/.../NBB\\_2015\\_Band2\\_v1\\_final\\_WEB.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/.../NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf), Zugriff 23.01.2018.

BMFB, NSVFAB (2016). Verfügbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/NationaleStrategieSchulabbruch2016\\_final\\_Webversion.pdf](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/NationaleStrategieSchulabbruch2016_final_Webversion.pdf)? Zugriff 18.02.2018.

BMFB (2017). Abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training), Zugriff 28.10.2017.

Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Bildung und Gesellschaft), S. 229-242. verfügbar unter [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_15](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15), Zugriff 12.01.2017.

EU\_monitor2016: 11) Abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf), Zugriff 16.03.2018.

Faßmann, Heinz/Autorinnen- und Autorengruppe von BMBWF (2018): Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Hgg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung. Verfügbar unter:

- [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/180629\\_Leitfaden\\_Mobbing\\_BF.pdf?6ituwq](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/180629_Leitfaden_Mobbing_BF.pdf?6ituwq), Zugriff 17.08.2018.
- Fuchs, Regina/Marik-Lebeck, Stephan (2016): Migration & Integration. Zahlen-Daten-Indikatoren. Direktion Bevölkerung. Statistik Austria. Wien. Verfügbar unter: [http://www.osg.or.at/download/files/%7BBBF268FB1-E7B9-42E8-9149-B8D6CFDC6667%7D/03\\_Regina\\_Fuchs.pdf](http://www.osg.or.at/download/files/%7BBBF268FB1-E7B9-42E8-9149-B8D6CFDC6667%7D/03_Regina_Fuchs.pdf), Zugriff 10.12.2017.
- Krajic, Karl/Reiter, Cornelia/Wimmer, Eva (2016): Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Umsetzung qualitativ hochwertiger Evaluationen – Beitrag zum Baukastensystem für Evaluationen im Präventionsbereich der AUVA: Institut für Soziologie der Universität Wien. Verfügbar unter <https://www.auva.at/cdscontent/load?contentid=10008.636232&version=1481802819>, Zugriff 08.07.2017.
- Linde, Susanne/Linde-Leimer, Klaus (2014). Hgg. von Blickpunkt Identität: „... damit niemand rausfällt!“. Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch. 2. Auflage. Bezugsadresse <http://pubshop.bmukk.gv.at>, Zugriff 14.12.2017.
- Linde, Susanne/ Linde-Leimer, Klaus/Hofmann, Peter (2017): Ausbildung bis 18 für alle! Erste Auflage. Wien: Digitaler Druck. Verfügbar unter <http://www.blickpunkt-identitaet.eu/index.php?id=7>, Zugriff 13.03.2018.
- Meschnig, Alexander/Nairz-Wirth, Erna (2010): Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem. Verfügbar unter [http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=35&ved=0CDgQFjAEOB4&url=http%3A%2F%2Fwww.wissenistmanz.at%2Fwissenplus%2Fzeitchrift%2Farchiv%2Fheft-3-2009-10%2Fwp03-0910\\_earlyschoolleavers.pdf&ei=C0WPVLWDCo7UavT5gdgE&usg=AFQjCNHB4HLkE1ztC3BsfiEjmPx6A\\_RNKg&sig2=Q8T6dUkd-83tuGXp7QevzA](http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=35&ved=0CDgQFjAEOB4&url=http%3A%2F%2Fwww.wissenistmanz.at%2Fwissenplus%2Fzeitchrift%2Farchiv%2Fheft-3-2009-10%2Fwp03-0910_earlyschoolleavers.pdf&ei=C0WPVLWDCo7UavT5gdgE&usg=AFQjCNHB4HLkE1ztC3BsfiEjmPx6A_RNKg&sig2=Q8T6dUkd-83tuGXp7QevzA), Zugriff 15.12.2014.
- Ortner-Lidy, Irma (2017): Faktoren, die zur Entwicklung eines Supervisionsangebotes für individuelle Lernbegleitung als Teil der Schulentwicklung im Burgenland beitragen können Masterthesenprojekt. Pädagogische Hochschule Burgenland. Eisenstadt.

- ÖIF (2014): Integrationsglossar. Abrufbar unter <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/glossare/integrationsglossar/>, Zugriff 15.12.2017.
- ÖIF (2016): Integrationsbericht. Abrufbar unter <https://www.google.at/search?q=bmb+jahresbuch+2016&ei=shZnWqrYJsyQkwWStpj4Dg&start=120&sa=N&biw=1920&bih=948>, Zugriff 23.1.2018.
- Reiß, Kristine/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) (2016): PISA 2015 - Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann Verlag. Verfügbar unter <http://dnb.d-nb.de>, Zugriff 25.09.2017.
- Ricking, Heinrich/Hagen, Tobias (2016). Schulabsentismus und Schulabbruch. 1. Auflage: Stuttgart. Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter <https://www.blickinsbuch.de/item/6249e3e07b9508dc75df873e0204a3bc>; <https://www.jpc.de/jpcng/books/detail/-/art/heinrich-ricking-schulabsentismus-und-schulabbruch/hnum/8461965>, Zugriff 22.11.2017.
- Riepl, Barbara (2004): Jugendliche Schulabbrecher/innen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie. Im Auftrag des BMBWK. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. Verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2004\\_barbara\\_riepl\\_abbrecherstudie.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2004_barbara_riepl_abbrecherstudie.pdf), Zugriff 13.03.2018.
- Statistik Austria (2015): Bildung in Zahlen 2013/2014. Schlüsselindikatoren und Analysen. <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf>, 19.02.2018.
- Statistik Austria (2011): „migration & intergration – zahlen.daten.indikatoren 2010“. Online, [https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Migration\\_und\\_Integration.\\_Zahlen\\_Daten\\_Indikatoren/statistisches\\_jahrbuch\\_2011.pdf](https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/kommissionen/KMI/Dokumente/Migration_und_Integration._Zahlen_Daten_Indikatoren/statistisches_jahrbuch_2011.pdf), Zugriff 25.12.2017.
- Statistik Austria (2017): migratoin & integration. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/index.html), Zugriff 19.02.2018.

## 8 Abkürzungsverzeichnis

AHS: Allgemeinbildende Höhere Schule (kurz Gymnasium)

AK: Arbeiterkammer

AMS: Arbeitsmarktservice

APA: Austria Presse Agentur

APS: Allgemeine Pflichtschule

BENCHMARK: Maßstab für den Vergleich von Leistungen

BHAK: Bundes Handelsakademie (kurz HAK), BHAS: Bundes Handelsschule (kurz HAS)

BIFIE: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens,

BKS: Bosnisch, Kroatisch, Serbisch

BMB: Bundesministerium für Bildung

BMFJ: Bundesministerium für Familien und Jugend

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung

BMHS: Berufsbildende Mittlere und Höhere Schule

BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

BMBWK: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

ESL: Early School Leaving / Early School Leaver / Early School Leavers

EUROSTAT: Das Statistische Amt der Europäischen Union

FSA: Frühe Schulabbruch / Frühe Schulabgang / Frühe Schulabbrecher

HELP: HELP.gv.at, <https://www.help.gv.at/>

HTBLA: Höhere Technische Bundeslehranstalt (kurz HTL)

HR: Hofrat

IHS: Institut für Höhere Studien

ISCED: International Standard Classification of Education

NSVFAB: National- Strategische Vorbeugungsmaßnahmen für Frühen Ausbildungsabbruch

NEET: Not In Education, Employment or Training

NMS: Neue Mittelschule (alte HS: Hauptschule)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

ÖIF: Österreichischer Integrationsfonds

PISA: Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)

SA: Statistik Austria

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## 9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (ESL) von 2008 – 2016, wobei 2016 15,4 % der ersten Generation, 10,0% der zweiten Generation angehören und nur 4,9% ohne Migrationshintergrund sind (bei einer Gesamtrate von 6,9%). (BMFB, 2017: 19) .....	18
Abbildung 2: Übersicht über das berufliche Erstausbildungssystem der Sekundarstufe II in Österreich (Pessl 2013: 2) .....	25
Abbildung 3: Der Aufbau des Schulsystems in Österreich. (Quelle: <a href="http://www.wikipedia/ISCED.at">www.wikipedia/ISCED.at</a> ) .....	28
Abbildung 4: Verlustraten der BHS nach Umgangssprachen (Steiner 2014: 38).....	29
Abbildung 5: Schülerverteilung nach Umgangssprache und Schultyp (SA, 2015: 25).....	30
Abbildung 6: Die Verteilung des ESL- und Dropoutrisikos nach soziodemografischen Merkmalen und sozialer Herkunft auf der Makroebene in Österreich 2012. (Steiner 2014: 16) .....	31
Abbildung 7: Nichterwerbstätige, die nicht in Aus- oder Weiterbildung sind. (BMFB: NSVFAB, 2016: 22).....	34
Abb. 8: Gesamtübersicht über Risiko- und Einflussfaktoren für Schulabbruchsgründe (Steiner 2012: <a href="http://lsr.tsn.at/sites/lsr.tsn.at/files/schulpsychologie/grafiken/Schulabbruch_Gruende.pdf">http://lsr.tsn.at/sites/lsr.tsn.at/files/schulpsychologie/grafiken/Schulabbruch_Gruende.pdf</a> , Zugriff 22.02.2017) .....	35
Abbildung 9: Anteil der Schulabbrecher nach Bundesland und Geburtsort. (Steiner et al. 2015b: 34).....	36
Abbildung 10: AMS Report: 116, Moser et al. 2016: 22.....	54
Abbildung 11: Das Zusammenspiel der individuellen Ursachengefüge für ESL (Steiner 2013: 6).....	65
Abbildung 12: Defizitmotive unmotivierter Schüler/innen (Linde et al. 2017: 32).....	70

## 10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: (Quelle: Statistik-Abteilung des BMFB, 2017. Abrufbar unter: <a href="http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training">http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training</a> , Zugriff 28.10.2017).....	34
Tabelle 2 zeigt die Notenaufstellung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund am Ende des Schuljahres 2016/17 in HAK/S und in HTL Eisenstadt.....	41
Tabelle 3: Schulverweigerungstypen nach den Anpassungstypen nach Merton (Wagner 2004: 463, zit.n.: Reingruber 2012: 41) .....	73
Tabelle 4: Drei sprachliche Darstellungsformen zur Narrationsanalyse (Kleeman et al. 2013: 66).....	80
Tabelle 5: Schematische Darstellung der Analyseschritte (Kleemann et al. 2013: 76). .....	82
Tabelle 6: Tabellarische Darstellung der Interviewpartner/innen: Alle Namenangaben wurden anonymisiert. Es wurde für die Interviewpartner/innen ein alternativer Pseudo- und kulturspezifischer Name gewählt. Außerdem wurde bei der Anonymisierung darauf geachtet, dass die Silbenanzahl der jeweiligen Namen übereinstimmt. ....	87
Tabelle 7: Soziodemographische Merkmale der Interviewproband/innen (vgl. Nairz-Wirt et al. 2014: 21). .....	90
Tabelle 8: Fallvergleichende Analyse der Interviewpartner/innen. ....	126

## 11 Anhang

1 **Dilruba: B1/W/17/HAS**

2 Ort: Eisenstadt, Schulklasse in HAK/S Zeit: am 13.10.2016, von 15:40 bis 15:56 Uhr

3 I-Herzlichen Dank, dass du hier gekommen bist. Willkommen in deiner alten Schule. Ich danke  
4 für deine Akzeptanz meiner Einladung, um die wissenschaftliche Arbeit zu unterstützen. Du  
5 weißt etwas über das Forschungsthema, darüber sprechen wir heute. Du bist erste  
6 Interviewpartnerin für diese Arbeit.

7 B-Gerne!

8 I-Nun, erzähle mal deine Lebensgeschichte

9 B-Also, ich heiße Dilruba Y., bin der Zeit 17 Jahre alt. Ich bin am 29.11.1998 in Wr. Neustadt  
10 geboren. Und habe ich vier Jahren Kindergarten in Hornstein besucht, und dann bin ich vier  
11 Jahren Volksschule in Hornstein gegangen. Habe ich in der VS Schwierigkeiten in Mathe  
12 gehabt, dann habe ich Hauptschule Rosental in Eisenstadt vier jahrelang besucht, da bin ich in  
13 der Musikklasse gewesen, habe aber wieder Schwierigkeiten in Mathe gehabt und habe ich  
14 Nachhilfe genommen (...) nach der HS wollte ich mein neuntes Pflichtschuljahr Ende bringen,  
15 also absolvieren. uund, dann wollte ich ins Poly (PTS) gehen aber bin ich von Handelsschule  
16 aufgenommen und habe ich HAS in Eisenstadt besucht. Die erste Klasse habe ich positiv  
17 abgeschlossen, aber in der zweiten Klasse war ja nicht so leicht für mich, dann habe ich mal  
18 gedacht, schaffe ich weiter so, aber geht es nicht so gut, uund in der zweite Klasse, erstes  
19 Semester ging so leicht, mir gelingt es leider nicht so leicht die zweite Klasse, wenn mal im  
20 zweiten Semester 6 fünfe gehabt hat und weiteres habe keine Lust mehr, weil ich im Unterricht  
21 Schlafen gehabt habe, und den Unterricht nicht aufgepasst habe, und ich einfach nicht mehr  
22 weiter machen wollte (...)

23 I- Hast du Probleme nur mit Mathematik gehabt, nicht mit Deutsch?

24 B-Also mit Rechnungswesen, Betriebswirtschaft in der HAS (...) in der VS und in der HS  
25 Schwierigkeiten nur in Mathematik gehabt

26 I-In Deutsch hast du nicht?

27 B-Nein, ging's noch, also nur Mathe

28 I-Und, diese Fächer sind bezüglich mit Mathe, oder?

29 B-Ja, nur die Schwierigkeiten in Mathe, ich habe immer so seit der VS in Mathe gehabt (...)

30 I-Hmm, hast du mal hier in HAS Nachhilfe gesucht?

31 B-Nein, eigentlich nicht. Hier in HAS habe ich mir nicht gedacht.

32 I-Warum nicht?

33 B-Na ja, ich hatte keine Lust mehr, also in der HAS mochte ich manche Lehrer nicht, deswegen  
34 vielleicht (...)

35 I-Meinst du, dass die Lehrer unfreundlich waren?

36 B-Na ja, nicht so war's vorg'kommen, also sie hatten gegen mich was, also bes. einige sind mir  
37 so vorg'kommen. Bisschen feindlich, ausländerfeindlich, vielleicht, wegen Religion? (...)

- 38 I-Was glaubst du? Also weswegen? Glaubst du, dass es eine Diskriminierung wegen  
39 Ausländerfeindlichkeit oder vielleicht wegen der Religion gäbe oder was Anderes?
- 40 B-Ich glaube, war's Vorurteile?
- 41 I-Ah was? Du sprichst von Vorurteile? Wie war das?
- 42 B-Ja, wenn ich immer Zurückrede, habe ich kein Recht mich zu äußern. Die Klasse mochte  
43 nicht mit uns zu befreunden, weil wir zu viele sind, wir waren viele Türken in der Klasse (...)  
44 Und so etwas, was ich erlebt habe (...) unnd, jaa, so etwas (...)
- 45 I-Du sagst was, dass du Unangenehmes erlebt hast, wegen einigen Lehrern und auch mit der  
46 Klasse?
- 47 B-Na, jaa, so etwas.
- 48 I-Waren mehrere Lehrer mit dir problematisch?
- 49 B-Ehmm, eins- zwei (...)
- 50 I-Nicht mehrere, war Mehrheit von Lehrer freundlich?
- 51 B-Ja, also, mein Klassenvorstand in der Handelsschule in HAS habe ich gern g'habt (...) Sie  
52 war wirklich nett, sie hat immer versucht zu helfen, also mir zu helfen (...)
- 53 I-Ok, Klassenvorstand in der Handelsschule war gut. Ok.
- 54 B-Und also, ich habe einen älteren Bruder. Er hat HTL fertiggemacht und Maschinenbau ohne  
55 Matura, er macht derzeit die Matura (...)
- 56 I-Ja, du hast einen älteren Bruder?
- 57 B-Eine kleine Schwester in NMS und noch einen kleinen Bruder in der VS.
- 58 I-Und, wie viele Personen seid ihr Zuhause,
- 59 B-Vier Geschwister.
- 60 I-Also, ihr seid vier Kinder mit Eltern, alle gemeinsam?
- 61 B-Sechs.
- 62 I-Ihr habt Großfamilie mit sechs Personen, nicht wahr?
- 63 B-Und eine Katze auch.
- 64 I-Ah ja, eine Katze noch?
- 65 B-Ja, (lächelnd) wir sind sieben Zuhause.
- 66 I-Ja, wirklich, sehr interessant, sehr schön! Wo sind deine Eltern geboren und was ist die  
67 Ausbildung der Eltern
- 68 B-Mein Papa ist in der Türkei geboren und er hat hier HS abgeschlossen. Meine Mama ist hier  
69 geboren und sie ist auch mit Hauptschulabschluss
- 70 I-Was sind die Eltern von Beruf?
- 71 B-Mein Papa ist Schlosser. Ich glaube, Mama hat keinen Beruf.
- 72 I-Wer ist zurzeit berufstätig?
- 73 B-Nur Papa arbeitet derzeit. Mama war auch vor 10 Jahren Berufstätig aber jetzt nicht mehr
- 74 I-Wie ist die Kommunikation mit Eltern?

- 75 B-Ja. Mit meinen Eltern verstehe ich ganz gut, halt manchmal diskutieren wir aber das passiert,  
76 glaube ich in jeder Familie, ist nun mal so (...)
- 77 I-Ja, natürlich!
- 78 B-Ja, es gibt manchmal wesentliches aber es geht halt sofort fertig gelöst (...)
- 79 I-Na ja, solche Kleinigkeiten und Meinungsunterschiede gibt es überall so, in anderen Familien  
80 auch
- 81 B-Ja, ich wollte am Anfang die HAS nicht fertigmachen, also habe ich nicht vorg'habt, die  
82 Schule fertig zu machen. Ich wollte eigentlich arbeiten gehen. Was kann HAS oder andere  
83 Schule mir leisten? Wollte ich kein Studium, keine Aufbaulehrgang oder was Anderes (...)
- 84 I-Du hattest ja keine Erwartung von HAS oder vom Studium nicht wahr? Also weder Studium  
85 noch von anderen Berufsbildenden Höheren Schulen oder?
- 86 B-Ja. Ich wollte nicht Ärztin oder Lehrerin oder Anwältin werden. Ich wollte nur arbeiten in  
87 Einzelhandel oder Lebensmittelbereich, oder als Friseuren, oder andere Lehre, jetzt überlege  
88 ich Lehre, wo ich arbeite, in der Abteilung für Feinkost mit Fleisch Handel.
- 89 I-Lehre mit Matura oder ohne Matura?
- 90 B-Ja ja, ich denke mir schon, Lehre mit Matura
- 91 I-Besuchst du gerade eine Schule, oder nun in Überlegung?
- 92 B-Nein, tue ich momentan nicht, ich plane Lehre mit Matura, ich habe vor.
- 93 I-Ok. wann?
- 94 B-Ich habe noch nicht angemeldet aber in kürze melde mich an die Lehre
- 95 I-Du bist ja noch nicht ganz fern von der Schule, aber wechselst du nur deine Fachrichtung.  
96 Das heißt, es ist für dich keinen richtigen Bildungsabbruch oder?
- 97 B-Ja, aber nicht als Berufsbildenden Höheren Schulen (...)
- 98 I-Ja, ja; keine Regelschule mehr aber Lehre mit Matura. Ok. Und was erwartest du von der  
99 Lehre für dein Berufsleben?
- 100 B-Ja, so was, eine Lehre mit Matura (...) Ich bin derzeit sehr zufrieden
- 101 I-Womit?
- 102 B-Mit meiner Arbeit bin ich sehr zufrieden in der Abteilung-Feinkost mit Fleisch
- 103 I-Meins du, dass du zufrieden mit Fleisch bist, oder?
- 104 B-Ja, es war am Anfang schwer für mich aber später bin ich daran gewöhnt, alle Art von Fleisch,  
105 sogar Schweinefleisch auch
- 106 I-Hast du eigentlich kein Problem damit?
- 107 B-Nein (...)
- 108 I-Ok. Alles klar. Erzähle mal ein bisschen von Familienverhältnissen; deine Verhältnisse zu  
109 Vater oder zu Mutter oder wechselseitig.
- 110 B-Mit meinem Vater verstehe ich sehr gut so, Vater-Tochterliebe (lächelnd) und wir  
111 unternehmen manchmal, zu Hause unternehmen wir nicht so, aber wenn wir gemeinsam  
112 draußen sind, haben wir mal Spaß (...) und so, er hat mich sehr lieb
- 113 I-Und mit Mutter?

- 114 B-Mit meiner Mutter verstehe ich auch gut aber immer nicht so, manchmal ticke ich drauf so  
115 aggressiv, aber da rede ich halt zurück und passiert etwas schon wieder was (...) Aber sonst  
116 verstehe ich sie sehr gut, sie versteht mich aber nicht so gut. Mit meinem Bruder geht auch so  
117 gut.
- 118 I-Wer versteht nicht? Du verstehst Mutter nicht so gut, oder Mutter versteht dich nicht?
- 119 B-Meine Mutter versteht mich manchmal nicht.
- 120 I-Ok. Und was passiert dann, wenn die Mutter dich nicht versteht?
- 121 B-Sie schreit dann schreie ich zurück, dann sie schreit wieder dann schreie ich nicht mehr(...)
- 122 I-Und wie ist die Versöhnung. Wer fängt an?
- 123 B-Na ja, verschieden, sich zu schuldigen
- 124 I-Fühlst du dich benachteiligt, wenn ihr streitet?
- 125 B-Nein, eigentlich nicht. Ich denke mal drüber nach, wenn sie falsches sagt, sie entschuldigt  
126 sich auch wieder.
- 127 I-Sie entschuldigt sich, und du nicht?
- 128 B-Ehm, ich entschuldige mich auch.
- 129 I-Und dann hast du kein Schuldgefühl mehr?
- 130 B-Nein, nein. Und ich habe manchmal Streit mit meinem Bruder g'habt. Mein Bruder streitet  
131 sehr oft
- 132 I-Ah ja! Mit älteren Bruder oder mit jüngeren?
- 133 B-Mit Größeren. Aber sonst versteht mich allgemein meine Familie gut, sogar 88% (...)
- 134 I-Wurdest du immer von deiner Familie unterstützt? Besonders beim Schulabbruch?
- 135 B-Ja. Ich wurde immer unterstützt. Besonders von meinem Vater, weil sie (Eltern) wussten  
136 schon, in der HS, ich bin nicht geeignet weitere Schulen zu besuchen. Sie haben mich immer  
137 unterstützt. Mein Vater hat mich unterstützt. Ich wollte Friseurin werden. Ich habe diesen Beruf  
138 vier Monate versucht, dann hat es mir nicht g'fallen, weil ich immer ungeduldig bin. Da muss  
139 man eigentlich geduldig sein (...) uund dann war ich daheim, dauerte 6 Monate. Nach dem  
140 Schulabbruch ein Jahrelang war ich daheim (...)
- 141 I-War das schwer für dich?
- 142 B-Nein, ich habe meine Mutter geholfen. Weil sie schwanger war, sie musste nach 9. Monat  
143 der Schwangerschaft ins Krankenhaus gehen. Ich habe ihr viel g'holfen, kochen, putzen, bügeln  
144 usw. (...) Die Zeit verging erst sehr schnell. Und dann habe ich 4 Monate gearbeitet. (...)
- 145 I-Wo hast du Arbeit gefunden?
- 146 B-Ich war zuerst in Wien irgendwo, (...) als Friseurin dann aber habe ich abgebrochen, weil  
147 ich meine Trainerin nicht verstanden habe, dann wollte ich nicht mehr, obwohl ich Friseurin  
148 sein wollte. Und habe ich dann abgebrochen, dann war in der Türkei für zwei Wochen dann bin  
149 ich wieder herg'kommen, dann wieder 9 Monate bin ich daheim geblieben und dann habe ich  
150 in Interspar in Eisenstadt Arbeit g'funden. Ich habe mich in Ebreichsdorf beworben, habe mal  
151 gedacht, für mich ist dort gut, weil ich dort wohne, aber sie haben mich aufgenommen in  
152 Eisenstadt.
- 153 I-Ok, mich interessiert nämlich deine Schulzeit. Warum hast du als Schule HAS gewählt?

- 154 B-Weil meine Freundin und ich nicht so gut waren in der HS. Weil ich in Wien nicht vertraut  
155 habe, welche anderen Schulen sind auch so und in Wr. Neustadt wollte ich HLM besuchen und  
156 dann wollte ich wieder nicht. Also bin ich so einer; ich will es dann ich will es nicht.
- 157 I-Hmm! So eine Motivation hast du nicht genug gehabt weitere Schule zu besuchen, oder?
- 158 B-Ja!
- 159 I-Du hast keine Motivation gehabt weitere Schule zu besuchen oder habe ich dich richtig  
160 verstanden?
- 161 B-Ja! Motivation habe ich nicht mehr gehabt.
- 162 I-Du hast zwei Jahre HAS besucht oder?
- 163 B-Ja
- 164 I-Hast du gleichen Jahrgang wiederholt oder wars du schon im zweiten Jahrgang?
- 165 B-Ja, Ich war in der zweiten Klasse. Erstes Semester habe ich fertiggemacht. Im zweiten  
166 Semester im Mai habe ich (Schule) abgebrochen
- 167 I-Könntest du vielleicht schaffen, aber Motivation hast du verloren oder?
- 168 B-Na ja, nicht mehr, es war (Motivation) null (...) Ich wollte nicht mehr. Eigentlich wollte ich  
169 arbeiten und mein eigenes Geld verdienen (...)
- 170 I-Aha! Benötigst du zu viel Geld?
- 171 B-Na ja, ich mag shoppen. Ich schoppe gerne, deswegen musste ich arbeiten. Ich wollte Geld  
172 sparen für Führerschein dann wollte ich Auto kaufen.
- 173 I-Also. Du hast damals gedacht Auto zu haben, wie alt warst du damals?
- 174 B-15 Jahre alt
- 175 I-Ah ja! Du hast mal gedacht, dass du ein Auto beschaffen, einkaufen und shoppen usw.  
176 kannst, dazu brauchst du viel Geld?
- 177 B-Jaa, Ich wollte schnell Geld verdienen.
- 178 I-Und wie?
- 179 B-Durch arbeiten.
- 180 I-Und so hast du dich zur Arbeit engagierst?
- 181 B-Ja (...)
- 182 I-Ich verstehe, vielleicht war das ein Grund für dich, die Schulmotivation zu verlieren oder?
- 183 B-Ja, ein bisschen (...)
- 184 I-Wars du Gesundheitlich fit, also gut?
- 185 B-Nein, damals war ich Gesundheitlich nicht so fit, irgendwie habe ich mich der Zeit viel  
186 übergeben. Mir war nicht so gut. Ich habe immer so starke Kopfschmerzen gehabt und dann  
187 habe mich übergeben (...)
- 188 I-Ich erinnere mich etwas daran, da warst du manchmal müde, kraftlos und schläfrig. Wenn ich  
189 mal fragte, du hast mir gesagt, dass du gerade erbrochen hast.
- 190 B-Ja. Ich konnte sogar Wasser nicht trinken. Meine Gesundheit war damals nicht so gut.
- 191 I-Und jetzt?

- 192 B-Jetzt geht's mir sehr gut, ich übergebe mich gar nicht mehr und habe keinen Kopfschmerzen  
193 mehr. Ich glaube, das war psychisch.
- 194 I-Aha! hast du psychische Belastung oder Druck erlebt?
- 195 B-Ja (...)
- 196 I-Und von wo hast du psychische Belastung bekommen?
- 197 B-Ich glaube, also, wenn ich sehr viel nachdenke oder wenn ich sehr viel Stress habe oder  
198 irgendwas sehr stark hängt dann habe mal solche Bedenken, wie mache ich jetzt, wie schaffe  
199 ich das?
- 200 I-Du bist so sensibel oder?
- 201 B-Ja, ja sehr.
- 202 I-Was macht bei dir besonders Stress?
- 203 B-Also, z.B. Als ich lernen wollte aber nicht lernen konnte, das hat mich Stress gemacht. Dann  
204 habe ich schlechtere Noten geschrieben dann werde ich mal sitzen bleiben dann habe ich Stress  
205 (...)
- 206 I-Merkwürdig! Stress hat dich krankgemacht?
- 207 B-Ja (...)
- 208 I-Krankheit beeinflusste deine Schulleistung zu verringern?
- 209 B-Ja
- 210 I-Und Schulleistung verringert deine Motivation und dann die Folgte als Schulabbruch
- 211 B-Ja, genauso (...)
- 212 I-Diese Motivationslosigkeit gehörte ein bisschen zu finanziell nicht wahr?
- 213 B-Ja, ein bisschen so (...)
- 214 I- Wolltest du viel Geld haben?
- 215 B-Ja, eigentlich hat meine Mutter damals sehr viel Geld gegeben. Immer wenn ich brauche. Sie  
216 fragte mich, ob ich Geld habe? Ich sagte nein. Sie hat mir einfach gegeben. Ich wollte sie nicht  
217 mehr belasten.
- 218 I-Aha, Eltern haben dich genug unterstützt und sie haben dir viel Geld gegeben, vielleicht hat  
219 das Geld dir falsche Wirkung gegeben oder das Geld hat dich falsch beeinflusst?
- 220 B-Keine Ahnung. Ich habe mir gedacht, ich belaste meinen Vater oder meiner Mutter  
221 vergeblich, sie denken vielleicht nicht so aber habe ich mal solches Gefühl gehabt.
- 222 I-Hmm. Sehr interessant. Und du überlegst gerade weitere Schulung?
- 223 B-Ja, eine Lehre mit Matura
- 224 I-Welche Richtung?
- 225 B-Einzelhandelskauffrau
- 226 I-Gibt es eine spezielle Fachrichtung dabei oder nur allgemein?
- 227 B-Ja, Feinkost in Sparakademie
- 228 I- I-Na gut, ich wünsche dir viel Erfolg, ich danke dir nochmals, dass du für dieses Projekt einen  
229 guten Beitrag geleistet hast.

230 B-Gern geschehen

1 **Bilal: B2/M/16/HAS**

2 Ort: Eisenstadt– Klassenraum in HAK/S – Zeit: am 08.09.2017 von 11:05 bis 11:17 Uhr

3 I-Danke, dass du bereit für Interview bist, Also du weißt es genau, worum es geht. Erzähle mal  
4 deine Lebensgeschichte?

5 B-Ja. Bitte, gerne. Mein Name ist Bilal Y. Ich bin 16 Jahre alt und bin am 31.12.2000 in Wr.  
6 Neustadt geboren. Ich habe drei Geschwister. Ich bin der Älteste. (Wir sind) Zwei Buben und  
7 zwei Mädchen.

8 I-Wo sind deine Eltern geboren, was ist die Ausbildung von Eltern?

9 B-Mein Vater ist im Baden geboren. Meine Mutter ist in Yozgat geboren. Mein Vater hat die  
10 Schulen hier besucht. Er hat Sporthauptschule abgeschlossen und dann begann zu arbeiten. Er  
11 arbeitet in Druckereifirma. Er hat gute Position in der Firma, er ist Abteilungschef und verdient  
12 gut. Meine Mutter ist zu Hause, wenn sie die Kinder nicht gebären hätte, würde sie im  
13 Kindergarten arbeiten. Meine Mutter hat in der Türkei Gymnasium abgeschlossen und nach  
14 Heirat mit meinem Vater ist sie nach Österreich gekommen und sie hat hier Universität besucht  
15 und mit Ausgezeichnetem Erfolg absolviert.

16 I-Hast du Kindergarten besucht und wie lange dauerte es?

17 B-Ja, Ich habe mit 3. Lebensjahr begonnen und bis 6. Lebensjahr Kindergarten besucht, also 3  
18 Jahre. Dann habe ich VS in Ebenfurth besucht. Wir wohnen dort.

19 I-Wie war deine Situation in der VS?

20 B-In der VS war sehr gut, die Lehrerin war auch gut, sie war sehr diszipliniert, sie hatte uns sehr  
21 gut gelehrt. Sie war beste Lehrerin in der Schule. Nach der VS habe ich mir gedacht, ob ich ins  
22 Gymnasium gehe, aber dann beeinflussten meine Freunde, wir sind alle in die HS gegangen. 1.  
23 und 2. Klasse in der HS habe ich kein 4 (Note) gehabt. Meine Noten sind in der 3. Klasse  
24 absteigend gesunken. Ich habe meine Kameraden verfolgt und begann meine Lernleistung und  
25 Note zu verschlechtern (...) und, und so (...)

26 I-Wie ist es passiert, hast du mal Schule geschwänzt?

27 B-Nein, nein. Ich habe in der HS die Schule nicht geschwänzt aber kam ich nach Hause zu spät,  
28 ich machte keine Hausübung mehr, da habe ich die Ordnung gebrochen, besonders in der 4.  
29 Klasse habe ich alles verdorben.

30 I-Warum?

31 B-Ich war mit meinen Freunden gemeinsam, deswegen habe ich die Schule und den Unterricht  
32 versäumt. Nach der HS wollte ich entweder HAK oder HTL besuchen aber meine  
33 Noten reichten dazu nicht aus. Normalerweise wollte ich überhaupt HAS auch nicht  
34 besuchen, ich wollte Polizist werden, das war mein Ziel, deswegen wollte ich HAS nicht. Ich  
35 fühle mich in dieser Schule nicht wohl, ich komme hier nicht gern, ich komme hier  
36 gezwungenermaßen.

37 I-Ah ja, du hast HAS nicht selber gewählt. Warum musst du hier kommen?

38 B-Na ja. Ich wollte eigentlich Polizeischule gehen. Ich kann immer noch Polizeischule  
39 besuchen, wenn ich will.

40 I-Hast du immer noch diese Chance?

- 41 B-Ja. In vorigen Woche war ich dort. Ich habe Schulbehörde besprochen, sie sagten mir, dass  
42 ich im Alter bis 17,5 Jahre anfangen kann.
- 43 I-Wie alt bist du jetzt?
- 44 B-Ich bin 16 Jahre alt. Ich kann 1,5 Jahre später oder vielleicht 1 Jahr später beginnen.
- 45 I-Also, welche andere negativen Gründe hast du mal erlebt, diese Schule (HAS) zu verlassen?  
46 Soviel ich weiß, hast du im Vorjahr auch gesundheitliche Probleme gehabt, nicht wahr?
- 47 B-Ja. Ich habe Schuppenflechte gehabt. Sie hat mir viele negativen Wirkungen beigebracht. In  
48 der 1. Klasse konnte ich nicht regelmäßig in die Schule kommen, weil ich immer Spitaltermine  
49 gehabt habe, da musste ich ständige Kontrolle und Impfungen machen lassen.
- 50 I-Du glaubst daran, dass du wegen Krankheit im ersten Jahr die 1. Klasse nicht bestanden hast.  
51 Aber dann hast du die 1. Klasse wiederholt und was war der Grund für Misserfolg?
- 52 B-Genau diese Krankheit. Mein Kopf war nicht in Ordnung wegen der Krankheit. Diese  
53 Krankheit deckte meinen ganzen Körper ab, es war mir schwergefallen, ich wollte nicht in die  
54 Schule kommen, alle schauten mich an, so habe ich schlechtes Gefühl gehabt.
- 55 I-Ich verstehe, also hast du irgendwelche schulische Probleme erlebt? Hast du mal  
56 Schwierigkeiten im Unterricht gehabt?
- 57 B-Nein, eigentlich nicht. Ich kann schaffen, wenn ich arbeite, kann ich alles schaffen aber ich  
58 will in diese Schule (HAS) nicht kommen, deswegen lerne ich nicht, ich komme nicht gern, ich  
59 lerne hier nicht gern (...)
- 60 I-Aha! Du meinst also, dass nicht wegen der Schule und des Unterrichtes oder wegen Probleme  
61 mit Lehrerschaften deine Lernleistung schlecht geworden ist, sondern kommst du hier ungern?
- 62 B-Ja, ganz genau. Wenn ich meine Wunschschule besuchen könnte, z.B. Polizeischule, würde  
63 ich gerne lernen.
- 64 I-Hast du diese Chance nicht verloren?
- 65 B-Ich denke mir immer noch. Das war mein Traumberuf, als ich klein war habe ich immer so  
66 gedacht. Ich kann diesen Beruf machen, wenn ich irgendeine Arbeit beschließe, mache ich das  
67 genau.
- 68 I-Ja, so was. Hast du mal nicht so gedacht, dass du erst HAS abschließen kannst und dann  
69 besuchst du Polizeischule weiter? Ich habe nämlich einige Schüler gehabt, dass sie erst HAS  
70 abgeschlossen haben dann sind sie in die Polizeischule gegangen.
- 71 B-Nein. Ich will HAS nicht fertigmachen. Ich will direkt in die Polizeischule gehen. Ich kann  
72 ein Jahr zu Hause warten um Polizeischule zu besuchen. Ich kann diese Schule (Polizeischule)  
73 schaffen.
- 74 I-Bist du sicher, dass man ohne Abschluss von Sekundarstufe II oder gleichgestellte Fachschule  
75 (HAS oder ähnliche Schulen) Polizeischule besuchen kann. Ist die Aufnahme für dich möglich?
- 76 B-Ich habe mal darüber besprochen, da sagten sie mir OK. Sie können mich aufnehmen.
- 77 I-Hmm, ok. Wie ist dein Verhältnis zu deinen Eltern? Wie ist die Kommunikation mit Vater?
- 78 B-Gut. Sehr gut (...)
- 79 I-Irgendein Problem habt ihr nicht, Kommunikation ist normal, oder?
- 80 B-Nein, kein Problem. Gut (...)
- 81 I-Wie groß ist ihr Zuhause? Wie viele Personen seid ihr zu Hause?

- 82 B-Groß genug. Mutter, Vater und 4 Kinder.
- 83 I-Haus oder Wohnung?
- 84 B-Wohnung. Wir sind 4 Geschwister.
- 85 I-Ihr seid vier Geschwister und gemeinsam seid ihr 6 Personen im Haushalt, ist die Wohnung  
86 groß genug für alle. Ich meine, ob du eigenes Zimmer hast?
- 87 B-Ja, habe ich. Wir wollen eigentlich Haus kaufen, wir denken an ein Reihenhaus mit Garten  
88 noch größere als Wohnung.
- 89 I-Habt ihr finanzielle Probleme?
- 90 B-Nein, mein Vater verdient gut, er hat gute Arbeit.
- 91 I-Es gibt kein finanzielles Problem, aber du hast auch keine Schulmotivation! Warum?
- 92 B-Nein, leider, das habe ich nichts mehr (Motivation).
- 93 I-Wie ist deine Motivation verschwunden? Was hat dafür verursacht? Was glaubst du?
- 94 B-Na ja, Meine Krankheit spielte eine Rolle aber meine Freunde haben mich ein bisschen mehr  
95 (beeinflusst).
- 96 I-Was machen deine Freunde eigentlich? Verhindern sie dich immer noch von der Schule?
- 97 B-Ja, sie verhindern mich aber ich will auch diese Schule verlassen, ich will meine Freunde  
98 nicht verlieren, weil ich keine anderen Freunde mehr (...)
- 99 I-Besuchen deine Freunde momentan eine Schule?
- 100 B-Nein, sie gehen nicht mehr in die Schule, zurzeit arbeiten sie alle (...)
- 101 I-Hmm, deine Freunde arbeiten gerade und vielleicht ist die Arbeit besser als Schule, was ist  
102 lieb für dich?
- 103 B-Ja, ich habe eine Lehre gefunden als Elektriker (...)
- 104 I-Willst du eine Weile arbeiten?
- 105 B-Ja, genau (...)
- 106 I-Natürlich, kannst du Praxis machen, dadurch gewinnst du Erfahrung.
- 107 B-Ja, genau (...)
- 108 I-Hast du bisher irgendeine Arbeitserfahrung gehabt?
- 109 B-Ja. Ich habe zwei Wochen in der Firma ETSAN gearbeitet, an den Ferientagen habe 1,5  
110 Wochen in der BILLA gearbeitet und ich arbeite gerade beim Friseur, dessen Name heißt NUR  
111 Friseur in Wr. Neustadt, ich verdiene Geld.
- 112 I-Wann tust du arbeiten?
- 113 B-Am Freitag und Samstag, manchmal am Montag und Dienstag nach der Schule, immer wenn  
114 ich Zeit habe.
- 115 I-Denkst du das als Beruf (Friseur) für dich?
- 116 B-Der Friseur ist eigentlich ein guter Beruf, wenn man gutes Geschäft haben kann und gute  
117 Reklame machen kann, aber mir gefällt es nicht, ich habe eine Lehre als Elektriker gefunden,  
118 diese gefällt mir, wenn ich arbeite, verdiene ich auch gut.
- 119 I-Denkst du dieser Beruf für deine Zukunft?

- 120 B-Nein, ich will Polizist werden
- 121 I-Hoffentlich, schaffst du das. Was erwartest du vom Leben, was träumst du für Morgen, wie  
122 gestaltest du deine Zukunft und was willst du haben?
- 123 B-Ich will ein Job, ein Auto, ein gutes Leben mit Familie, die reichen mir aus (...)
- 124 I-Also, man braucht nichts Zuviel am Leben glücklich zu werden, nicht wahr?
- 125 B-Ja, ja. Genauso (...)
- 126 I- Also, du willst nicht mehr diese Schule besuchen, oder?
- 127 B-Ja (...)
- 128 I-Weswegen?
- 129 B-Ja, ich komme hier unter dem Zwang meines Vaters (...)
- 130 I-Dein Vater wollte diese Schule für dich?
- 131 B-Ja (...)
- 132 I-Und die Mutter?
- 133 B-Meine Mutter will auch, beide wollen es, dass ich eine Schule besuche (...)
- 134 I-War der Wunsch des Vaters besonders, dass du diese Schule besuchst?
- 135 B-Ja. Mein Vater wollte, dass ich in die HAK gehe, aber das war dumm von mir, weil meine  
136 Noten nicht dazu geeignet sind, um HAK zu besuchen. Aber wenn ich HAK kommen könnte,  
137 würde ich dennoch nicht gern in die Schule komme, denn ich wollte mir eigentlich  
138 Polizeischule. Büroarbeit und ähnliche gefällt mir nicht.
- 139 I-Also, Wusste dein Vater vielleicht dein Wunsch nicht, dass du Polizist werden möchtest? Hast  
140 du diese Sachen mit Vater besprochen?
- 141 B-Ja, ich habe mit ihm darüber gesprochen (...)
- 142 I-Kannst du mit deinem Vater solche Themen besprechen?
- 143 B-Ja, wir können alles besprechen.
- 144 I-Also, habt ihr guten Dialog?
- 145 B-Ja, sehr gut (...)
- 146 I-Ihr habt keine Kommunikationsprobleme!
- 147 B-Nein, das haben wir nicht (kein Problem) (...)
- 148 I-Und wie ist mit Mutter?
- 149 B-Mit meiner Mutter ist die Kommunikation auch sehr gut
- 150 I-Und wie ist die Beziehungen mit Geschwister?
- 151 B-Mit denen haben wir auch sehr gut, sie sind nämlich noch Baby (vor seinen Augen), jüngste  
152 ist ein Mädchen 1 Jahre alt, anderes Kind ist ein Bub und 3 Jahre alt und nächstes ist auch ein  
153 Mädchen, sie geht in die VS 3. Klasse. Wenn es unter uns etwas vorkommt, übersehe ich das,  
154 überhebe ich das nicht (...)
- 155 I-Hast du mal Fragen mir zu stellen, oder willst du noch etwas über dein Leben erzählen.
- 156 B-Nein, Herr Lehrer, was sonst?

- 157 I-Wir registrieren deine Lebensgeschichte, und zwar die wichtigen Ereignisse deines  
158 Schullebens, also erheblicherer Teil des Menschenlebens besteht aus Schulzeiten, nicht wahr?
- 159 B-Ja, natürlich, natürlich für mich ist wichtigste Schule. Sonst gibt es nichts.
- 160 I-Also, vielen Dank für deine Bereitschaft und deinen Beitrag zu diesem Projekt, dass du dafür  
161 zeitgenommen hast und deine Lebensgeschichte erzählst.
- 162 B-Gern geschehen, Herr Lehrer!
- 163 I-Ok. Ich wünsche dir viel Erfolg!
- 164 B-Danke!

1 **Salih: B3/M/19/HAK**

2 Ort: Eisenstadt im Auto des Interviewten Datum: 29.06.2017 um 19:15-19:24 Uhr

3 I-Danke, dass du mein Anbot akzeptierst hast und dazu Zeit genommen hast. Erzähle mal deine  
4 Lebensgeschichte ganz locker

5 B-Ich bin Salih M., ich bin am 15.02.1998 in Eisenstadt geboren. Am Anfang bin ich in die  
6 Schule gegangen, in die VS St. Georgen, 4 Jahre lang, dann war ich in der HS Rosental  
7 Eisenstadt dann zusätzlich ein Jahr in der polytechnischen (Schule), weil es mir nicht ausreicht  
8 in die HTL zu gehen, weil ich von HTL Aufnahmeprüfung nicht geschafft habe dann habe mir  
9 gedacht, ich gehe mal ein Jahr in die HAK Eisenstadt, uund (...) uund wollte ich im Jahr in die  
10 Schule gehen uund dann arbeiten gehen, hallt in die Schule bin ich deswegen gegangen, ich  
11 wollte eigentlich hier in der Schule länger machen aber ich habe sie mir nicht, mir das Lernen,  
12 ich habe das Lernen halt nicht zu viele Gedanken gemacht und so meine nervlich eigentlich  
13 nicht dabei, dabei war es gewissensfall, ja die Schule war nicht so schwer aber ich wollte mir  
14 nervlich nicht, ich wollte schon am Anfang arbeiten gehen, weil ich einfach den Munter zu  
15 halten, keine Ahnung, (...) ehm, ja, dann ja. Meine Eltern halt sind beide aus Bosnien-  
16 Herzegowina, sie sind dort geboren dann nachher, also später sind sie hier gekommen (...)

17 I-Und wie ist die Ausbildung der Eltern?

18 B-Mein Vater hat VS uns HS dort (in Bosnien) besucht und dann ist er arbeiten gegangen,  
19 Mama hat hier nur 3. Und 4. Klasse HS Rosental in Eisenstadt besucht und sie hat HS  
20 abgeschlossen (...)

21 I-Was sind die Eltern von Beruf?

22 B-Meine Mutter ist Reinigungskraft und sie arbeitet als Pflegepersonal. Mein Vater ist Tischler

23 I-Sind sie beide momentan Berufstätig?

24 B-Ja, beide arbeiten gerade

25 I-Wie viele Personen seid ihr zu Hause?

26 B-Wir sind vier. Ich habe eine Schwester. Sie ist jünger als ich, sie geht in die HAS

27 I-Welche Sprache ist die Kommunikationssprache zu Hause?

28 B-Zu Hause sprechen wir mit meinen Eltern gemischt Bosnisch und Deutsch und mit  
29 Großeltern bosnisch (Meine Großeltern von Mama wohnen nebenbei in Nachbarwohnung) und  
30 mit meiner Schwester sprechen wir mehrheitlich Deutsch

31 I- Ok. Wie lange hast du Kindergarten besucht?

32 B-Ja ich war auch selbst drei Jahre im Kindergarten in St. Georgen (...)

33 I-Und in der VS, warst du zufrieden mit der Schule und Schulklima?

34 B-Ja, sehr zufrieden, weil die Leute super waren, die Lehrer waren super, die Lehrerin haben  
35 alles super erklärt, es war sehr schön

36 I-Ok. Und in der Hauptschule?

37 B-HS war schon (gut), es war halt nicht so, mir das Beste aber es war, es hat g'passt, es war  
38 super eigentlich meiner Meinung nach (...)

39 I-Ehm, ok, und dann!

- 40 B-Polytechnische Schule ist auch super gewesen aber nicht ganz so mein Ding war, aber die  
41 HAK war die beste Schule, wo ich gegangen bin (...)
- 42 I-Du hast ein Jahr HAK besucht und wo hast du Probleme in HAK gehabt, besonders beim  
43 Lernen?
- 44 B-(...) Beim Lernen habe ich Probleme gehabt in Rechnungswesen und in Englisch, habe ich  
45 mal gehabt. (...)
- 46 I-Ah ja, du hast in Rechnungswesen (RW) und in Englisch Probleme gehabt. Hast du mal  
47 Nachhilfe gesucht oder bekommen?
- 48 B-Ja, in der VS in Deutsch habe ich in kurzer Zeit Nachhilfe bekommen, es war ungefähr zwei  
49 Monate, aber in HAK habe ich nicht gehabt.
- 50 I-Und hast du mal auch Probleme mit Lehrerschaften oder mit der Schule- Schulleitung gehabt?
- 51 B-Nein, habe ich nicht mit denen Probleme gehabt, ich habe nur in RW, das habe ich halt nicht  
52 genau verstanden aber (ich) je öfter sie nachgefragt habe, Lehrer hat mal immer wenige  
53 Antworten gegeben, in Englisch war (auch) so, ich habe alles super schreiben können aber nur  
54 wegen der Aussprache und wegen paar Fehlern habe ich nicht geschafft.
- 55 I-Hast du in HAK Klasse wiederholt?
- 56 B-Nein, habe ich nicht wiederholt.
- 57 I-Du hast ja HAK ein Jahr besucht, nicht geschafft und dann?
- 58 B-Ich habe HAK ein Jahr besucht und dann bin ich gleich arbeiten gegangen.
- 59 I-Also, du hast Schule verlassen. Wie hast du deine Motivation verloren?
- 60 B- (...) Ich habe keine Lust mehr gehabt, in die Schule zu gehen.
- 61 I-Wolltest du mal eigentlich schulisch nicht mehr weitermachen?
- 62 B-Weil ich einfach selbst von mir aus, nicht so, mein Lebenslang im Büro sitzen will, ich will  
63 ein Fach Handwerklich, so Handwerklich will ich lernen und das gefällt mir einfach vielmehr,  
64 wenn ich ganze Zeit beim Computer sitze (...)
- 65 I-Haben die Eltern deine Entscheidung schon unterstützt? Dass du nicht mehr in die Schule  
66 kommst und arbeiten gehst?
- 67 B-Ja, sie haben mich unterstützt, sie haben mir immer geholfen, sie unterstützten mich immer,  
68 egal was ich habe. Sie haben mir gesagt: Entweder gehst du in die Schule, wir unterstützen  
69 dich, wenn du weiter in die Schule gehst oder arbeiten gehst, sind wir bei dir aber ich wollte  
70 von mir aus selbe arbeiten gehen einfach.
- 71 I-Ok. Du wolltest mal arbeiten und dann Handwerklich machen und Geld verdienen?
- 72 B-Ja, Geld verdienen selber, ja (...)
- 73 I-Habt ihr finanzielle Probleme zu Hause gehabt?
- 74 B-Nein, nein, eigentlich nicht. Wir haben kein finanzielles Problem gehabt
- 75 I-Was erwartest du vom Leben überhaupt in der Zukunft?
- 76 B-Dasss (...) iich (...) ich einfach (...) keine Ahnung, ehm, entweder wenn ich ausgeleitet bin,  
77 ich will eigentlich von meinem Leben meine Zukunft weiter schulen lassen, (...)
- 78 I-Was ist dein Traumberuf oder was war es?

- 79 B-Ein Mechaniker war es früher, ich wollte Mechaniker werden.
- 80 I-Aber jetzt bist du Elektriker?
- 81 B-Ja, damals wollte ich unbedingt Mechaniker dann bin ich halt gegangen als Mechaniker dann  
82 hat man irgendwie keine Ahnung, war ich zwei Wochen zur Probe dort, da hat mir nicht  
83 gefallen, weil ich da immer am selben Platz bin und dann wollte ich mal einfach weg sein  
84 überall bewegen und andere Dinge sehen und andere Sachen tun und alles andere und deswegen  
85 Elektrizität hat mir einfach auch gefallen, also wie (...)
- 86 I-Jetzt gefällt's dir?
- 87 B-Jetzt gefällt's mir richtig aber jetzt zeige ich (...)
- 88 I-Was denkst du darüber hinaus weiter zu machen, Lehre mit Matura oder?
- 89 B-Ja ich will weiter so machen, ich will mir weiter schulen lassen.
- 90 I-Das ist toll. Und deine Lebenserwartung, was machst du in der Zukunft, ist diese Arbeit fix  
91 für dich, machst du das weiter?
- 92 B-Diese Arbeit werde ich sicher ein paar Jahre machen (...)
- 93 I-Überlegst du mal Familienbildung, besser gesagt Familiengründung usw.
- 94 B-Und weiß ich nicht wie lange aber ich will mir genaueres auch weiter, ich würde gerne  
95 genaueres auch weiter lernen (...)
- 96 I-Lebst du wohl im Land (Österreich) hier?
- 97 B-Sehr, ja, ich lebe hier sehr wohl
- 98 I-Bleibst du später in Europa bzw. in Österreich?
- 99 B-Ja, ich bleibe hier
- 100 I-Ok. Planst du Familiengründung?
- 101 B-Plane ich auch, zwischen (...) keine Ahnung 23 bis 25 oder 26 plane ich auch Familie zu  
102 gründen und zu heiraten.
- 103 I-Ok. Jetzt nicht, momentan denkst du so was nicht oder?
- 104 B-Nein, jetzt nicht (...) muss ich bisschen beruflich so weiterkommen, Bundesheer und dann  
105 halt erst nächstes Jahr, wenn ich es fertig mache (...)
- 106 I-Was würdest du die muslimischen Schüler empfehlen, die Neulinge, die gerade in die Schule  
107 kommen, besonders die muslimischen Jugendliche, worauf müssen sie aufpassen?
- 108 B-(...) Ihr sollt das genau machen, was euch gefällt, also ihr könnt nur Schule gehen, was ihr  
109 tun wollt, (...) aber tut's bitte das was, was euch am meistens gefällt, weil es die Schule nicht  
110 gefällt, (...) Ich sage nicht, dass sie sofort abbrechen sollt und arbeiten gehen sollt, ihr sollt es  
111 was tun, was euch am besten gefällt, weil tu das nie, was euch nicht gefällt, was, was euch  
112 immer bereuen werdet. Ihr müsst etwas tun, das was ihr wollt (...)
- 113 I-Ehm, was man sich eigentlich richtig wünscht, meinst du das oder?
- 114 B-Ja, was man richtig für sich wünscht, nicht was man nicht von anderen hören und gezwungen  
115 werden und das und das zu machen, sondern sein eigenes Ding gehen und einfach machen
- 116 I-Hast du einige Erwartung von der Schule oder von Lehrerseite, irgendwie sozusagen ein  
117 bisschen vielleicht trösten oder mal Rat geben oder was anderes?

- 118 B-Ja, die Lehrer halten zu viel mit Schülern, die helfen auch wirklich in den Noten zu  
119 verbessern, sie sind hilfsbereit, sie zeigen einfach wie du das lernst was du können musst, uund  
120 (...)
- 121 I-War das Lernklima für dich in der Schule völlig in Ordnung?
- 122 B-In der HAK war es völlig für mich in Ordnung (...)
- 123 I-Und dein Freundschaftskreis, hast du mal davon etwas Einfluss gehabt?
- 124 B-Freundschaftskreis habe ich eh großen und ganzen nicht so viel bekommen, aber Einfluss  
125 von Freunde, worüber?
- 126 I-Hast du einen Einfluss für Schulabbruch von Freunden bekommen?
- 127 B-Ein Paar eh schon, ein Paar nicht (...) wie soll ich sagen (er lacht) manchmal eh schon, keine  
128 Ahnung (...)
- 129 I-Vielleicht, fifty fifty oder?
- 130 B-(Lächelt) Ja, genau fifty fifty. Ein Paar war es egal, ein Paar (...) keine Ahnung, hat das  
131 gefallen, dass ich jetzt das richtige gefunden habe, was es eigentlich sein will (...)
- 132 I-Ok. Verstehe. Danke vielmals, dass du für dieses Projekt Zeit gegeben hast
- 133 B-Bitte, kein Problem
- 134 I-Danke für deine Hilfe. Das war sehr nett von dir
- 135 B-Gerne.

- 1 **Mustafa: B4/M/18/HTL**
- 2 Ort: Besprechungsraum in HTL Eisenstadt Zeit: 14.09.2017 um 11,30-11,45
- 3 I-Bitte, stell dich vor. Erzähle mal deine Lebensgeschichte
- 4 B-Ich bin Mustafa. Ich bin 18 Jahre alt, also ich bin Kindergarten in Unterwaltersdorf gegangen,  
5 ein Jahr dann bin ich in die VS in Waltersdorf gegangen.
- 6 I-Wo bist du geboren?
- 7 B-Geboren bin ich in Bosnien am ... 1999
- 8 I-Ok. Und dann?
- 9 B-Ich bin ein Jahr Kindergarten in Unterwaltersdorf gegangen. Danach bin ich in die VS in  
10 Unterwaltersdorf gegangen, 4 Jahre (...)
- 11 I-Wie war deine Volksschulzeit?
- 12 B-Volksschulzeit, jaa, es war gut aber (...) ich war bisschen, ich war schon guter Schüler aber  
13 in Deutsch war ich nicht so gut
- 14 I-Hmm, du hast Probleme in Deutsch gehabt!
- 15 B- (Ich habe) Probleme gehabt, aber die Lehrerin hat nicht gesagt. (Lehrerin) hat gesagt: Ja, ja  
16 ist gut so aber hat (sie) nicht gesagt am Elternsprechtag (...) Ja danach bin ich in die HS  
17 gegangen in Ebreichsdorf, das ist jetzt NMS (...) dort, dort war ich auch 4 Jahre. Alle 4 Jahre  
18 habe ich positiv abgeschlossen (...)
- 19 I-Also HS war relativ besser als Volksschulzeit, nicht wahr? Da kannst du Deutsch vielleicht  
20 besser als VS oder?
- 21 B-Ja ja war viel besser als VS. 1. Klasse in der HS habe ich gut abgeschlossen dann ist immer  
22 schwächer geworden, ich weiß (wusste) aber nicht warum? Danach habe ich, habe ich, ich  
23 glaube in dritte HS, habe ich mich in Verein Fußballspielen begonnen. Uund, mit der Zeit bin  
24 ich immer schlechter geworden in der Schule
- 25 I-Du hast damals Fußball gespielt. Spielst du weiter?
- 26 B-Ja, uund in der Zeit bin ich immer schlechter geworden in der Schule. Ich glaube, habe ich  
27 wenig Zeit gehabt wegen Training usw.
- 28 I-Bei welcher Fächer warst du schwach oder welche waren schwer für dich?
- 29 B-Generell, ja, aber sonst, so bestimmte Fächer nicht also. Was kann sein? Beim Mathe war  
30 extrem gut in Englisch auch so aber in Deutsch war es bisschen schlechter.
- 31 I-Und wie viele Leute seid ihr zu Hause? Du hast Geschwister oder?
- 32 B-Zu Hause sind wir fünf Leute, ich habe zwei Schwestern und Vater-Mutter und Ich.
- 33 I-Habt ihr Haus oder Wohnung
- 34 B-Ja, eine Wohnung
- 35 I-Ist die Wohnung groß genug? Gibt es Zimmer für alle?
- 36 B-Nein, so groß ist es nicht. Es genügt uns. Ein Zimmer für Kinder, ein Zimmer für Eltern und  
37 ein Wohnzimmer
- 38 I-Wie alt sind deine Schwester?
- 39 B-Eine ist 15 (Jahre alt) andere geht in die 3. Klasse in VS

- 40 I-Ihr seid alle schulpflichtigen Geschwister. Reicht diese Wohnungsstruktur zum schulischen  
41 Gelegenheiten aus?
- 42 B-Ja ja, das reicht, ist genug
- 43 I-Wo sind die Eltern geboren?
- 44 B-Meine Eltern sind beide in Kosovo geboren
- 45 I-Wie ist die Ausbildung der Eltern?
- 46 B-Mein Vater hat HS in Kosovo abgeschlossen und meine Mutter hat Krankenschwesterschule  
47 in Kosovo abgeschlossen.
- 48 I-Was ist der Vater von Beruf?
- 49 B-Mein Vater arbeitet als Staplerfahrer in der Fabrik.
- 50 I-Arbeitet deine Mutter auch?
- 51 B-Meine Mutter hat in Kosovo als Krankenschwester gearbeitet. Hier ist sie zu Hause nun in  
52 der Wohnung arbeitet sie, also sie macht Heimarbeit, kochen, putzen, bügeln usw.
- 53 I-Habt ihr eng Verwandten hier?
- 54 B-Ja, wir haben ziemlich viele Verwandten hier.
- 55 I-Genug Verwandten habt ihr, also ihr seid nicht alleine hier im Land?
- 56 B-Nein, Meine Oma und Opa sind gleich im Waltersdorf, da sind ungefähr zwei km entfernt  
57 von uns und in Baden haben wir viele Verwandten
- 58 I-Wie ist die Kommunikation zu Hause. Besonders mit Geschwister. Welcher Sprache wird ihr  
59 zu Hause gesprochen?
- 60 B-Wir sprechen in Deutsch zu Hause.
- 61 I-Ihr kommuniziert mit Deutsch, funktioniert es wirklich gut so?
- 62 B-Ja, mit meinen Schwestern. Aber mit Eltern sprechen wir gemischt, manchmal Deutsch.  
63 manchmal Serbo-Kroatisch. Es kommt darauf an.
- 64 I-Und wie hast du Situation in der HS gefunden?
- 65 B-(...) Wie?
- 66 I-Z.B. schulische Vorstellungen oder Einstellungen von Schulleitung, von Lehrerschaft oder  
67 von Mitschüler direkt oder indirekt hast du mal irgendwelche Diskriminierung gegen dich  
68 erlebt? Oder waren so alle freundlich für dich?
- 69 B-In der HS gab es ziemlich nette Lehrer aber z.B. die Kochlehrerin war nicht so, ich glaube  
70 sie war generell so gegen Ausländer. Sie war so aber wir haben nur einmal Kochen in der  
71 Woche Nachmittag 2 Std. gehabt. Sonst. Sonst die Lehrer waren ziemlich nett.
- 72 I-Also du hast so was nicht erlebt oder?
- 73 B-Nein. Sonst nicht, von anderen Lehrern nicht.
- 74 I-Ok, Und kommen wir jetzt zu höheren Schulen. Warum hast HTL ausgewählt?
- 75 B-Na ja, nach der HS wollte ich unbedingt in die HTL in Mödling (gehen). In der  
76 Hauptschulzeit habe ich diese Schule besichtigt und dann hat mir gut gefallen.
- 77 I-Du hast in Mödling HTL begonnen und wie lange wars du dort in HTL?

- 78 B-Zwei Jahre habe ich besucht
- 79 I-Welcher Fach (Abteilung) war's deiner?
- 80 B-Elektrik (Elektrotechnik)
- 81 I-Hat es nicht geklappt?
- 82 B-Nein, ich habe nicht es geschafft. Ich habe in Herbstprüfung nur einen Fach geschafft, uund  
83 die anderen nicht.
- 84 I-Hast du zwei Jahre gleichen Jahrgang wiederholt, also die 1. Klasse?
- 85 B-Nein, zuerst war ich in Höhere dann habe ich Fachschule gewechselt in selber Schule. Aber,  
86 ich habe auch nicht geschafft danach bin ich hier nach Eisenstadt gekommen. Ich dachte, dass  
87 die Elektrik bisschen noch nicht meiner Lehr Höhe passen.
- 88 I-Hast du mal Nachhilfe bekommen?
- 89 B-Nein
- 90 I-Welcher Fach (Abteilung) hast du hier in HTL Eisenstadt gehabt?
- 91 B-Hier habe ich Werkstofftechnik
- 92 I-Und ein Jahr hast du probiert, und?
- 93 B-Uund, ja das hat nicht funktioniert. Ich will nicht mehr in die Schule gehen. Ich glaube es ist  
94 schon zu spät für mich
- 95 I- Ist es zu spät? Findest du für dich?
- 96 B-Ja, es ist noch fünf Jahre, wenn ich höre noch fünf Jahre mit Matura, uund fünf Jahre später  
97 bin ich zu Alt. Ich glaube, es bringt mir nichts zu viel.
- 98 I-Ok. Du hast diese Entscheidung getroffen und dann was willst du weitermachen?
- 99 B-Ich will Lehre machen, also ich kann Lehre mit Matura machen. Es würde einfach so gehen,  
100 oder ich kann Lehre anfangen drei Jahre (...)
- 101 I-Wo hast du Probleme gehabt besonders zum letzten Jahr hier in HTL Eisenstadt?
- 102 B-Probleme. Ja ich hatte Problem in Deutsch, in Mathe auch Problem uund ja in Deutsch, und  
103 Mathe. Aber in Mödling hatte ich Zwei (in Note) in Mathe gehabt.
- 104 I-Dort (in Mödling) war's gut in Mathe aber hier nicht warum?
- 105 B-Ich glaube, Ich weiß es nicht, ob ich an Mathe lieb oder vielleicht an die Lehrer.
- 106 I-Haben deine Eltern deine letzte Entscheidung unterstützt?
- 107 B-Ja, ja, meine Eltern unterstützen mich. Sie waren bei AMS (Arbeitsmarktservice) anmelden  
108 vor kurzen war meine Mutter dabei, uund sie sucht immer für mich eine Lehrstelle
- 109 I-Ok. Ich verstehe, du suchst eine Lehrstelle und in welcher Richtung, was ist dein Traumberuf?
- 110 B-Ja, ich will Tischler werden, Lehrstelle als Tischler.
- 111 I-Ja, du willst Holzarbeit, nicht wahr?
- 112 B-Ja mir gefällt das, was sie mit Holz machen.
- 113 I-Meinst du Handwerken?
- 114 B-Ja solche Sachen? Ich habe gesehen, was sie machen. Sie machen schöne Dinge. Mir gefällt  
115 das. Uund man verdient halt nicht schlecht.

- 116 I-Welche Art von dieser Holzarbeit überlegst du, kleine Handarbeitssachen oder grobe  
117 Bauelemente oder Planung mit Holzkonstruktionen?
- 118 B-Ja, so was in diese Richtung will ich weitermachen
- 119 I-Also dann, wie war die Situation hier, letztes Jahr in HTL Eisenstadt? -Es war ja eine  
120 Überganslösung für ein Jahr als Containerschule
- 121 B-Ja, war eine Überganslösung (...) das war ja nicht so gut
- 122 I-Du hast Recht! Es war für uns nicht leicht, alle Lehrer und Schüler haben wir unter diesen  
123 Umständen Bildungsmöglichkeit gefunden, da haben wir sogar Islamunterricht auch gehalten.  
124 Wie war deine Erfahrung? Hast du diese Schule freundlich gefunden oder hast du mal  
125 Unangenehmes erlebt?
- 126 B-Die Schule ist (war) ganz nett nur unsere Klasse war nicht freundlich. Die Klasse war gegen  
127 Ausländer.
- 128 I-Meinst du die ganze Klasse?
- 129 B-Nein, ich meine nicht die Lehrer, sondern Klassenkameraden also Mitschüler
- 130 I-Meinst du alle Schüler in deiner Klasse oder die Mehrheit? Habt ihr nicht befreundet mit  
131 denen?
- 132 B-Ja, die Mehrheit war so 90% Österreicher in meiner Klasse. Am Anfang wollten wir gut sein  
133 mit jeden aber dann sind sie gegen uns unfreundlich gewesen. Mit der Zeit sind wir Feinde  
134 geworden.
- 135 I-Aha, merkwürdig; am Anfang war es gut aber später nicht so gut?
- 136 B-Ja, später ist die Beziehung schlechter geworden.
- 137 I-Und warum?
- 138 B-Sie wollten in Höhepunkt sein. Ich erlebte es zum ersten Mal hier, die Klasse war gegen  
139 Ausländer
- 140 I-Was glaubst du eigentlich, welche Motivationslosigkeiten hast du mal erlebt und dann hast  
141 du keine Lust mehr in die Schule zu gehen. Ich weiß nicht, ob Zeitverlust oder andere Gründe  
142 spielen entscheidende Rollen.
- 143 B-Ja, ja, z.B. beim letzten Jahr habe ich nicht gemerkt, dass die Klasse gegen Ausländer sind  
144 (ist). Sie haben alles dem Lehrer gesagt, über uns Muslime als Fremde beklagt und dann der  
145 Lehrer ist zusammen mit der Klasse gegen uns gewesen.
- 146 I-Ich verstehe. Solche Fälle erleben wir ja meistens. Jetzt stelle ich dir eine andere Frage? Diese  
147 Frage gilt nicht nur für dich persönlich, sondern ist es allgemeine Situation in der Schule. Also  
148 HTL verliert jedes Jahr so viele Schüler, ungefähr 30 Schüler, so dass sie eine Klasse betragen,  
149 das bedeutet 3% von Gesamtschülerzahl. Aber der Prozentsatz ist zu hoch von unserem  
150 muslimischen Schüler. Besonders im ersten Jahrgang verlieren wir mehr als die Hälfte der  
151 Schüler, z.B. 21 muslimische Schüler haben voriges Jahr erste Klasse angefangen aber nur  
152 8 Schüler sind davon aufgestiegen. Einige wiederholen die Klasse und mehrere gehen weg von  
153 der Schule. Unser Verlust beträgt mehr als 20 %, es ist zu viel im Vergleich mit Österreichern.  
154 Warum verlieren wir als Muslime zu viel Blut? Was glaubst du?
- 155 B-Ja, ich weiß nicht, ob es an die Muttersprache hängt (...) oder ob sie Schwächen haben beim  
156 Lernen, oder es kann seine anderen Gründe. Es sind Lehrer in vielen Schulen gegen  
157 muslimischen Schüler. Wenn sie in vorigen Schule z.B. in der HS nicht gut waren, dort sie nicht

- 158 denken weitere (höhere) Schule zu besuchen, schaffen sie folgende Schule nicht und dann  
159 verlassen. Das ist meine Meinung, ich weiß aber nicht, ob es genauso ist.
- 160 I-Fühlst du dich als Fremde hier im Lande?
- 161 B-Nein, ich fühle mich gut, ich fühle mich ja in Deutsch gut zu kommunizieren. Ich kann mit  
162 meinen Freunden gut umgehen. Ich habe auch deutsche (meint Österreicher) Freunde, kann ich  
163 mit denen perfekt umgehen, wir sind gut befreundet aber gibt es so fremde Leute, ich weiß nicht  
164 irgendwie gegen uns
- 165 I-Kannst du dein weiteres Leben in Österreich oder in Europa gestalten?
- 166 B-Ja. Ja ich kann mir vorstellen, ist kein Problem.
- 167 I-Ok. Und wie würdest du dein weiteres Leben gestalten? Was für Erwartungen hast du vom  
168 Leben überhaupt?
- 169 B-Was meinen Sie damit?
- 170 I-Hast du vielleicht vor, Familie zu gründen? Welche Ziele hast du für dein Leben zu erreichen?
- 171 B-Ja, ja, auf jeden Fall will ich eine Familie gründen, arbeite ich für meine Familie unnd mit  
172 der Zeit, wenn ich Geld habe, kaufe ich Haus, Auto usw. kommt darauf an...
- 173 I-Hast du Heimweh?
- 174 B-Jaa, ich fahre fast jedes Jahr nach Kosovo, ein Dorf in der Nähe Prizren
- 175 I-Welche weiteren Aktivitäten hast du neben Fußball außerhalb der Schule?
- 176 B-Ja, ich habe Fußball gespielt (...) jetzt nicht mehr zu viel wie früher. Ich habe am Ende des  
177 Schuljahres an Fitness angemeldet. Ich habe Fußball nachgelassen. Fußball ist für mich so  
178 Hobby massig, wenn ich Zeit habe, also jeden Sonntag. Wir haben in der Moschee zwei  
179 Mannschaften gegründet.
- 180 I-Wie oft besuchst du die Moschee?
- 181 B-Ja, wir haben eine Moschee in Traiskirchen gemacht, die heißt Kulturverein für Goran. Das  
182 war früher ein Restaurant oder Gasthaus, wir haben das zu Moschee umgesetzt.
- 183 I-Gehörst du auch selber zu dieser Volksgruppe Goran?
- 184 B-Ja, ich bin ein Gorane
- 185 I-Also, bist du auch sozial aktiv?
- 186 B-Ja ja, wir haben viele Leute vom gleichen Dorf aus Kosovo und diese Dorfleute wohnen alle  
187 hier in der Nähe Baden und Traiskirchen, Trausdorf, Unterwaltersdorf usw verstreut. Und wir  
188 haben erst dieses Gasthaus gemietet und dann gekauft und dann nach staatlicher Genehmigung  
189 bekommen und eine Moschee gebaut. Unsere Landsleute sind in verschiedenen Firmen  
190 verstreut, z.B. Holzarbeit-Tischler, Installateure, Mechaniker, Maurer etc. Wir haben Moschee  
191 mit Kooperation unserer Landsleute schnell gebaut (...)
- 192 I-Also, es gibt viele Fachkräfte unter euch!
- 193 B-Ja, wir haben viele Fachkräfte. Wir haben alles selbst mitgenommen und selbe eine Mosche  
194 eingerichtet. Ein türkischer Freund hat Teppiche aus der Türkei bestellt. Andere Leute haben  
195 uns auch geholfen. Wir machen mit Moschee andere Veranstaltungen z.B. Fußballspielturniere.  
196 Es gibt nämlich Moscheeturniere und wir haben dort angemeldet und spielen wir auch dort.  
197 Unsere Mannschaft hatte 4. Platz erreicht in Wien.

- 198 I-Ok, jetzt kommen wir zurück in die Schule wieder. Du hast ja gut von deinem Leben erzählt.  
199 Was würdest du den unseren muslimischen Schüler empfehlen, damit sie nicht Schule verlassen  
200 müssen? Worauf müssen sie sich aufpassen?
- 201 B-Ich würde erst empfehlen, dass sie in der HS viel-viel mehr lernen sollten dann hätten sie  
202 hier (Hochschule) viel leichter. Oder z.B. sie sollen erst statt HS ins Gymnasium gehen. Da  
203 nehmen sie von Lehrer viele Rücksicht, denn sie sehen ja, dass sie hier von Gymnasium  
204 gekommen sind, werden sie von anderen noch ernst genommen.
- 205 I-Und dann weiter
- 206 B-Ja, dann machen sie Matura oder andere Lehre mit Matura
- 207 I-Was ist deine Empfehlung für deine Schwester nach Matura?
- 208 B-Meine Schwester geht in die HAK 2. Klasse in Baden. Sie will maturieren und dann will sie  
209 zum Studium gehen.
- 210 I-Gibt es solche Vorbilder in ihrer Umgebung von euren Verwandten oder von Bekannten, die  
211 Studium abgeschlossen haben oder sie noch studieren oder vielleicht Akademiker sind?
- 212 B-Ja, viele Bekannten. Ich habe mehrere Bekannte, einer hat HTL Mödling mit Matura  
213 abgeschlossen. Mein Cousin hat voriges Jahr HAK Baden abgeschlossen und geht jetzt an Uni  
214 Wien. Er hat voriges Jahr verpasst aber dieses Jahr hat geschafft und studiert Zahnmedizin.
- 215 I-Ok, vielen Dank für dieses Gespräch und ich wünsche dir alles Gute!
- 216 B-Kein Problem. Gern geschehen.

- 1 **Arda: B5/M/18/HTL**
- 2 Ort: Eisenstadt, Klassenraum in HTL Zeit: am 17.11.2017, von 15:00 bis 15:12 Uhr
- 3 I-Danke für deine Pünktlichkeit und Bereitschaft für dieses Projekt
- 4 B-Gerne. Mit Vergnügen
- 5 I-Nun, erzähle mal deine Lebensgeschichte
- 6 B-Ich heiße Eren. Ich bin am (... ..) 1999 in Wien geboren. Ich bin zum Kindergarten in Wien  
7 gegangen, dann in die VS auch in Wien gegangen.
- 8 I-Wie lange hast du Kindergarten besucht?
- 9 B-Das weiß ich nicht mehr (...) in der VS war ich 4 Jahre in 8. Bezirk (...)
- 10 I-Wie war deine Volksschulzeit?
- 11 B-Die (Volksschulzeit) war gut (...)
- 12 I-Hast du mal in der VS unangenehmes erlebt?
- 13 B-Nein (...)
- 14 I-War das alles freundlich dort?
- 15 B-Ja. Meine Volksschulzeit war gut
- 16 I-Und, nach der VS?
- 17 B-War ich in der Mittelschule in 7. Bezirk (...)
- 18 I-Wie war deine Hauptschulzeit? Hast du dort Probleme erlebt?
- 19 B-Nein, das war 4-jährige NMS und habe ich positiv abgeschlossen. Mittelschule war ganz OK.  
20 Meine schlechteste Note war ja ein 3-er (...)
- 21 I-Und, dann nach der Mittelschule?
- 22 B-Wir sind nach Eisenstadt gezogen und dann habe ich mit der Fachschule in HTL Eisenstadt  
23 begonnen. Erste Klasse war positiv, zweite Klasse war auch OK. und in der dritte (Klasse) habe  
24 (ich) mir im ersten Halbjahr gemerkt, dass ich wiederholen werden muss, uund ich hatte auch  
25 nicht mehr Motivation das durchzuziehen und wollte lieber arbeiten gehen und, (.) Paar, ein  
26 Lehrer war auch der Grund, dass er meine Motivation sehr nachgelassen hat. Herr (...) war er.
- 27 I-Wie bitte?
- 28 B-KÜ Lehrer war er. Ich habe mit ihm drei Fächer gehabt und er hat den von Anfang des Jahres  
29 (Schuljahr) gesagt, dass ich in diesen drei Fächer ein Fünfe kriegen werde, egal was ich mache
- 30 I-Was heißt das? „Egal was du machst“
- 31 B-Ja. Vielleicht meinte er aus Spaß aber er hat dann wirklich so gemacht und ich wurde auch  
32 ungerecht beurteilt und das können wir mal nicht so, das haben wir mit anderen  
33 Klassenkameraden auch bestätigt, dann hatte ich keinen Bock mehr (.) keine Lust mehr.
- 34 I-Du meinst wegen KÜ. Gab es andere Fächer dabei?
- 35 B-Ja, wegen KÜ, Physik und noch ein Fach habe ich aufgegeben. Ich habe drei Fächer mit  
36 gleichen Lehrer gehabt und mit dieser drei Fächer habe ich noch drei negativ Fächer mehr  
37 gehabt und dann habe mir gedacht im ersten Halbjahr, ich werde es nicht mehr schaffen. Ich  
38 hatte nicht mehr die Motivation, die ich früher gehabt habe, habe ich verloren und das war der  
39 wichtige Punkt, wo ich aufhören wollte. Dann wollte ich gar nicht mehr in die Schule kommen.

- 40 I-Ok. Erzähle mal bisschen über Eltern. Wo sind deine Eltern geboren?
- 41 B-Beide sind in der Türkei geboren
- 42 I-Und, was ist die Ausbildung der Eltern?
- 43 B-Beide haben VS in der Türkei abgeschlossen. Meine Mutter hat nicht mehr in die Schule  
44 gegangen. Mein Vater hat nur kurzer Zeit HS besucht aber er hat die HS nicht fertiggemacht.  
45 Er ist mit 14- oder 15-jahre Alt nach Österreich gekommen und dann eine Weile später hat er  
46 die Arbeit an der Baustelle begonnen und nachhinein hat er sein Pass und Visum bekommen
- 47 I-Was ist er von Beruf?
- 48 B-Er ist noch immer Maurer, seit mehr als zwanzig Jahre
- 49 I-Und deine Mutter?
- 50 B-Meine Mutter ist Hausfrau
- 51 I-Ok. Geschwister hast du auch oder?
- 52 B-Ja, Ich habe einen älteren Bruder, der die HAS abgeschlossen hat und arbeitet als Installateur.  
53 Anderer Bruder ist 4 Jahre alt und geht in Kindergarten und eine kleine Schwester, die in Zwei  
54 (Jahre alt) ist und zu Hause.
- 55 I-Ok. Ihr seid 4 Geschwister mit Eltern 6 Leute zu Hause. Wohnt ihr in der Wohnung oder im  
56 Haus?
- 57 B-Ja, wir haben ein Haus gekauft, deswegen sind wir hier umgezogen.
- 58 I-Ist das Haus groß genug für euch, gibt es Räume für alle?
- 59 B-Ja, genug
- 60 I-Wie ist die Kommunikation zu Hause?
- 61 B-Türkisch. Mit Eltern sprechen wir meistens Türkisch aber mit Brüdern ab und zu Deutsch,  
62 besonders mit großen Bruder sprechen wir zwar Deutsch aber meistens Türkisch.
- 63 I-Hast du mal Probleme mit Deutschunterricht gehabt?
- 64 B-Nein, habe ich überhaupt nicht Probleme gehabt. Deutsch war Lieblingsfach für mich von  
65 diesen Fächern Deutsch, Mathe und Englisch. Ich habe Deutsch am meistens gemocht.
- 66 I-Ok, hast du mal irgendwann Nachhilfe gesucht?
- 67 B-Nein, habe ich nicht
- 68 I-Wolltest du mal hier in HTL vielleicht nicht, damit du diese schwachen Fächer nachholen  
69 konntest.
- 70 B-Nein, ich könnte das eh ohne Nachhilfe schaffen. Weil ich ja schon, ich habe in der erste und  
71 zweite Jahre ohne Nachhilfe geschafft. Aber, wenn die Motivation fehlt dann bring die  
72 Nachhilfe nichts (...)
- 73 I-Ok. Ist es dir schwergefallen, dass du die Schule abbrechen musstest?
- 74 B-Ehm, ich habe mir die Arbeit besser vorgestellt aber es ist auch nicht so leicht, wie man sich  
75 Schulabbruch vorgestellt wird und ist mir auch nicht leichtgefallen, diese Vorstellung  
76 nachvollzuziehen
- 77 I-Warum wolltest so früh arbeiten gehen? Könntest du Abteilung wechseln oder Wechseln zu  
78 anderen Schule?

- 79 B-Nein, ich wollte so schnell wie möglich arbeiten gehen. Ich wollte keine Zeit mehr ausgeben,  
80 weil ich schon 18 bin und noch immer bin ich im ersten Lehrjahr (meint als Lehrling), das heißt,  
81 es ist die richtige Zeit für Lehre. Ich wollte so schnell wie möglich meine Lehre zum Schluss  
82 bringen und dann will ich Selbstständig werden.
- 83 I-Ich verstehe. Welche Zukunftsvorstellung hast du? Was für Traumberuf hast du gehabt?
- 84 B-Mein Traumberuf war es, was ich gerademache, Karosseriebautechniker (...)
- 85 I-War das dein Traumberuf vorher?
- 86 I-Ich wollte eigentlich auch mit dem Auto etwas machen wie ein Automechaniker wird.  
87 Deswegen bin ich in die HTL Fachschule gegangen, da habe ich mir Maschinenbau gedacht,  
88 und dort kann ich Automotoren herumschrauben und jetzt schraube ich halt an der Karosserie  
89 herum, das ist auch gut für mich
- 90 I-Bist du zufrieden damit, reicht es für dich aus, was du gerade verdienst?
- 91 B-Ja, es reicht für mich aus, dass ich nicht mehr von meinem Vater Taschengeld nehmen muss.
- 92 I-Ok. Wie und wo würdest du dein zukünftiges Leben gestalten?
- 93 B-Zuerst will ich meinen Lehrabschluss und dann werde ich Meister und dann würde ich meine  
94 Werkstatt bei uns Hinten im Garten bauen, da haben wir genug Platz dafür. Da halt mein Vater  
95 hat mir vorgeschlagen, wenn ich bis hin ausgelehrt bin, so das alles eingerichtet wird, werden  
96 wir quasi dort im Garten eigene Werkstatt einrichten können, dann werde ich arbeiten und mein  
97 eigenem Haus bauen und genug Geld sparen dann gehe ich wieder in die Türkei
- 98 I-Ehm, überlegst du ein Leben zukünftig in der Türkei, denkst du nicht in Österreich oder in  
99 EU zu bleiben?
- 100 B-Daweil nicht. Daweil eher in der Türkei
- 101 I-Du liebst Türkei. Ist das Leben leichter in der Türkei als hier. Kannst du dort schaffen?
- 102 B-(lächelnd) Naa, wenn ich hier meine Firma aufbauen und gut in meiner Arbeit bin, verdiene  
103 mal gut Geld dann werde ich doch in der Türkei auch schaffen, glaube ich (...)
- 104 I-Was sind die Bedingungen um gutes Geld zu verdienen?
- 105 B-Na ja, erst muss man Lehre abschließen. Man brauch ja überall gute Qualifikation im Beruf.
- 106 I-Wie geht es weiter auf dem Weg zu Qualifikation?
- 107 B-Ja, wie gesagt, muss man Lehre mit Erfolg abschließen, dann bekommt man Geselle und  
108 dann bekommt man die Qualifikation als Meister. Meine Lehre dauert noch 3,5 Jahre dann  
109 werde ich Geselle und dann kann ich Prüfung antreten, für die Meisterprüfung, wenn ich schaffe  
110 dann werde ich Meister (...)
- 111 I-Ok. Habt ihr Verwandten genug hier in Österreich?
- 112 B-Ja, meine Verwandten sind hier in Österreich fast die Hälfte-hälfte aufgeteilt wie in der  
113 Türkei. Viele leben in Wien und Umgebung. Mein Onkel hat eine Autowerkstadt in Wien
- 114 I-Ok. Hast du andere soziale Aktivitäten, sportliche Interesse wie Fußball oder Hobby massige  
115 Interesse, nebensächlich außer Arbeit?
- 116 B-Nach der Arbeit bin ich meistens zu Hause, wie sich mich wieder erholt dann ist die Zeit  
117 schon dunkelt. Na ja. manchmal am Abend oder am Wochenende mit meinen Freunden tun wir  
118 mal heruntreten
- 119 I-Du hast mal Freunde und aus welchem Herkunft sind sie?

- 120 B-Meine Freunde sind gemischt, welche sind Türken, Bosnische und Albaner aber auch paar  
121 Freunde habe ich von Österreichern.
- 122 I-Sind deine Freunde hauptsächlich muslimisch?
- 123 B-Ja, schon, mehr muslimische sind aber paar Österreicher habe ich auch. Jeden Freitag gehe  
124 ich in die Moschee um Freitagsgebet zu verrichten. Übrige Zeiten, wenn ich dazwischen Urlaub  
125 habe, wie diese Woche, gehe ich ab und zu und helfe ich dort, weil die Moschee renoviert wird.
- 126 I-Ok. Wurdest du von Eltern unterstützt, als du Schule abgerochen hast?
- 127 B-Nein, nein. Vater war gar nicht damit einverstanden. Mutter hat das auch nicht befürwortet  
128 aber, die wollten auch nicht, dass ich ganze Zeit, ganzes Jahr Wiederholungszeit verschwende.  
129 Er (Vater) hat mich auch erst abbrechen lassen, wie ich die fixe Lehrstelle hatte, sonst würde  
130 er das nicht erlauben.
- 131 I-Ok, und wie habt ihr Problem gelöst?
- 132 B-Ich habe mich an die Firma beworben, wo ich gerade in der Arbeit bin, dann kam eine  
133 positive Zusage und dann habe ich mich von der Schule abgemeldet. Mein Vater wollte nicht,  
134 dass ich erst Schule abmelde und dann die Lehrstelle suche. So haben wir das Problem friedlich  
135 gelöst.
- 136 I-Und jetzt lebt ihr friedlich miteinander?
- 137 B-Ja, sicher. Wir leben friedvoll miteinander unser zu Hause
- 138 I-Ok. Vielen Dank für dieses Gespräch
- 139 B-Bitte, gerne geschehen