

Early School Leaving im Spannungsfeld von social class, gender & race

Disproportionalität, Push-Out und der noch lange Weg zu einer chancengerechten Schule

Marie Gitschthaler¹, Michael Holzmayer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1144>

Europaweit gelten rund vier Millionen Jugendliche als formal gering qualifiziert, das heißt, sie haben das (Aus-)Bildungssystem mit höchstens einem Pflichtschulabschluss verlassen. Diese Jugendlichen haben ein besonders hohes Exklusionsrisiko, gilt der Abschluss der Sekundarstufe II innerhalb der OECD-Länder doch seit Jahren als Voraussetzung für gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe und Zugang zu qualifizierter Arbeit. Statistische Daten belegen, dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Haushalten, männlichen Geschlechts und mit Migrationsbiografie überproportional häufig von Early School Leaving (früher Schulabgang) betroffen sind. Im ersten Teil dieses Artikels widmen wir uns tiefergehend den geschlechtsspezifischen Ursachen dieses Phänomens, ein Thema, das im deutschsprachigen Raum bislang eher vernachlässigt wurde. Im zweiten Teil geben wir Implikationen für die Lehrer*innenausbildung (Stichwort *awareness raising*) und Hinweise auf künftige Forschungsarbeiten. Letztere beziehen sich vor allem auf die Notwendigkeit, das Thema „Early School Leaving“ verstärkt intersektional zu betrachten.

Stichwörter: Early School Leaving, Disproportionalität, geschlechtsspezifische Ursachen, Intersektionalität, meritokratischer Mythos

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: marie.gitschthaler@kphvie.ac.at

² ebd.

E-Mail: michael.holzmayer@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Das Phänomen der Disproportionalität wird seit Jahrzehnten im Kontext der Erfassung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen innerhalb sonderpädagogischer Kategorien und der Kategorie Verhaltensauffälligkeit – vor allem in den USA und im U.K. – thematisiert. Ein Blick auf einschlägige Statistiken zeigt, dass Disproportionalität auch für die Kategorie Early School Leaving charakteristisch ist. Für Österreich zeigen insbesondere die Studien von Mario Steiner (IHS), dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien, männlichen Geschlechts und mit Migrationsbiografie¹ überproportional häufig das (Aus-)Bildungssystem vorzeitig, das heißt mit höchstens einem Pflichtschulabschluss, verlassen, und somit als Early School Leavers klassifiziert werden. Darüber hinaus gibt es empirische Belege, die auf Unterschiede in den Ursachen von Early School Leaving nach Geschlecht hinweisen. Der folgende Beitrag hat das Ziel, vertiefende Einblicke in geschlechtsspezifische Unterschiede von Early School Leaving, basierend auf einer Analyse einschlägiger Studien, zu bieten. Weiters leiten wir aus den gewonnenen Erkenntnissen Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Desiderate für die Forschung ab.

2 Internationale (empirische) Lage

2.1 Begriff und Ausmaß

Nach offizieller Definition werden als Early School Leavers (frühe Schul- und Ausbildungsabgänger*innen) Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren bezeichnet, die maximal über Bildungsabschlüsse unterhalb der Sekundarstufe II verfügen und an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnehmen (Eurostat, 2022a). Abzugrenzen sind weitere ähnlich verwendete Begriffe dieses semantischen Feldes, wie Dropouts und NEETs.

Der Begriff Dropout bezieht sich auf Jugendliche, die eine Ausbildung noch vor deren Abschluss abgebrochen haben. Im Unterschied zum Early School Leaving-Indikator ist es unerheblich, ob die Schüler*innen ihre Bildungslaufbahn beenden oder in eine andere Ausbildung wechseln, z.B. in das duale Ausbildungssystem (Steiner, 2009). Eine weitere Gruppe, deren Lebenssituation und biografische Verläufe seit einigen Jahren Gegenstand bildungssoziologischer Untersuchungen sind, sind die sogenannten NEET-Jugendlichen (Young People Not in Education, Employment and Training). Der Indikator NEET fokussiert sich – unabhängig vom höchst erreichten Bildungsabschluss – auf Jugendliche, die sich weder in Beschäftigung noch Aus- und Weiterbildung befinden (Cambridge Dictionary, o.J.). Diese Definition führt zu einer besonders heterogen zusammengesetzten Gruppe von Jugendlichen mit höchstens Pflichtschulabschluss – also Early School Leavers – bis hin zu Jugendlichen mit einem tertiären Bil-

dungsabschluss. Neben diesem ist das Kriterium der Beschäftigung ein weiteres Abgrenzungsmerkmal zum Early School Leaving-Indikator, da frühe Schulabgänger*innen im Unterschied zu NEET-Jugendlichen, laut Definition, erwerbstätig sein können.

Österreich weist mit einer Quote von 8,0% im Jahr 2021, das sind rund 52.000 Jugendliche, eine der niedrigsten Early School Leaving-Raten innerhalb der EU-27-Mitgliedsländer auf (Statistik Austria, 2022a) und gilt international als ein „Vorzeigeland“. Allerdings zeigt der im Jahr 2014 eingeführte nationale Indikator „FrüheAusBildungsAbbrecher“ (FABA) ein anderes Bild des Ausmaßes von formal gering qualifizierten Jugendlichen in Österreich. Im Unterschied zum Early School Leaving-Indikator² basiert die FABA-Quote auf Verwaltungsdaten im Rahmen des Bildungs- und Erwerbskarrierenmonitorings. Die Stichprobe umfasst Jugendliche bereits ab dem 15. Lebensjahr, womit der FABA-Indikator die Struktur des österreichischen Bildungssystems weitaus besser berücksichtigt als der ESL-Indikator. Für das Jahr 2018 ergibt sich nach dieser Berechnungsmethode für die Kohorte der 15- bis 24-Jährigen eine Anzahl von 118.292 „FrühenAusBildungsAbbrecher*innen“ (Statistik Austria, 2022b). Ein Vergleich mit der Anzahl an offiziell ausgewiesenen Early School Leavers zeigt also, dass mehr als doppelt so viele Jugendliche das (Aus-)Bildungssystem mit höchstens einem Pflichtschulabschluss verlassen. Angesichts dieser Erkenntnis kann gefragt werden, ob die Reputation Österreichs als Musterland hinsichtlich seiner Early School Leaving-Raten aufrechterhalten bleiben kann oder ob die Implementierung wesentlicher Präventions- und Interventionsmaßnahmen nicht doch verabsäumt wurde.

2.2 Lissabon-Strategie, Agenda 2020 und Agenda 2030

Angesichts der negativen Auswirkungen von ESL für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung des EU-Raums (removed for blind review), stellte das Thema „Early School Leaving“ einen Schwerpunkt bei der Sondertagung des Europäischen Rats im März 2000 in Lissabon dar und wurde von der EU-Kommission zu einem ernsthaften Problem erklärt. In der verabschiedeten Lissabon-Strategie verpflichteten sich die EU-Mitgliedsstaaten, die EU – gemessen an der Wirtschaftsleistung Japans und der USA – innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu entwickeln. Eines der Umsetzungsziele war die Reduktion der nationalen Early School Leaving-Raten um die Hälfte bis zum Jahr 2010 (Europäisches Parlament, 2000). Im Zuge des *mid-term reviews* der Lissabon-Strategie im Jahr 2005 wurde die Zielsetzung moderater formuliert. Erreicht werden sollte nun eine Senkung der durchschnittlichen Early School Leaving-Quote innerhalb der EU auf unter zehn Prozent. Erreicht wurde dieses Ziel 2010 von Österreich und acht weiteren Ländern (Eurostat, 2022b), worauf die EU-Kommission die Bekämpfung dieses Phänomens als *headline target* in die „Europa 2020-Strategie“ aufnahm. 21 Jahre nach Verabschiedung der Lissabon-Strategie sank die durchschnittliche ESL-Quote erstmals auf unter 10%. Aktuell beträgt die durchschnittliche ESL-Quote der EU-27 Länder 9,7%, was einem Anteil von circa vier Millionen Jugendlichen entspricht (Statistik Austria, 2022a).

Zurückkommend auf Österreich war Early School Leaving vor der Agendasetzung seitens der EU-Kommission und OECD sowohl im wissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Diskurs ein eher vernachlässigtes Thema (removed for blind review). Eine Erklärung für diesen Umstand ist in den stark divergierenden Daten zum Ausmaß dieses Phänomens zu finden, die je nach Institution bei rund 2% (ÖIBF) bzw. 12% (IHS) lagen (hierzu ausführlich: Steiner, 1998). Seit der Lisbon-Strategie hat das Thema „Früher Schulabgang“ im bildungspolitischen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewonnen und zahlreiche Maßnahmen zur Bekämpfung von Early School Leaving wurden unter supranationalem Einfluss implementiert (removed for blind review). Auf internationaler Ebene ist das Thema aktuell in der Agenda 2023 der Vereinten Nationen verankert. In den Entwicklungszielen zur nachhaltigen Entwicklung wird Ziel vier auf die inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle gesetzt (Vereinte Nationen, 2015).

2.3 Literaturanalyse zu Early School Leaving im Kontext von Disproportionalität

Disproportionalität, verstanden als das Phänomen, dass Schüler*innen im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Bevölkerung in bestimmten Kategorien über- oder unterrepräsentiert sind, besteht nicht nur im Bereich der Sonderpädagogik oder innerhalb der Kategorie Verhaltensauffälligkeit, sondern ist auch für das Thema „Early School Leaving“ charakteristisch. So weisen für Österreich Untersuchungen vom Institut für Höhere Studien (IHS) Wien seit Jahren darauf hin, dass Schüler*innen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen überproportional häufig das Schulsystem vorzeitig verlassen (z.B. Steiner, 2009; 2014; 2019). Konkret haben Jugendliche mit arbeitslosen Eltern ein dreifach höheres Risiko des Schulabbruchs als jene, deren Eltern erwerbstätig sind. Besonders hoch ist das Risiko für jene, deren Eltern über maximal einen Pflichtschulabschluss verfügen und demnach selbst als gering qualifiziert eingestuft werden können. Sie haben ein sechsmal höheres Risiko, ihre (Aus-)Bildung vorzeitig abzubrechen, verglichen mit Jugendlichen, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss (Matura und höher) haben (Steiner, 2014). Auffallend auch das Ergebnis, dass der Anteil jener Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, in der Gruppe der Early School Leavers in fast allen österreichischen Bundesländern fast doppelt so hoch ist als ihr Anteil an der Gesamtzahl der Pflichtschüler*innen (Steiner, 2019).

Die Zahlen für Österreich zeigen weiters eindeutige geschlechtsspezifische Disparitäten hinsichtlich des Risikos, die Schule vorzeitig abzubrechen. So betrug die ESL-Rate für Männer im Jahr 2021 9,6%, jene für Frauen 6,3%. Ein Blick auf die EU-27 Mitgliedsländer zeigt ebenfalls wesentliche Unterschiede nach Geschlecht: Männer: 11,4%; Frauen: 7,9% (Statistik Austria, 2022a). Das größte Risiko, die Schullaufbahn nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht mehr fortzusetzen, haben demnach junge Männer mit Migrationsbiografie, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen (siehe hierzu auch BMBWF, 2021a, S. 288).

Internationale Studien zeigen jedoch nicht nur, dass junge Männer überproportional häufiger die Schule vorzeitig abbrechen, sondern deuten auch auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ursachen von Early School Leaving.

2.3.1 Überrepräsentation von Mädchen in Pull-Out Kategorien

Mädchen sind im Vergleich zu jungen Männern häufiger von sogenannten Pull-Out-Faktoren betroffen (siehe z.B. De Witte et al., 2013; Doll et al., 2013; Dance, 2009; Stearns & Glennie, 2006). Darunter werden Umstände gefasst, die innerhalb der familiären Sphäre liegen und betroffene Schüler*innen vom Schulbesuch und -abschluss abhalten. Als Gründe werden Teenagerschwangerschaft, frühe Heirat, die Pflege von alten und/oder kranken Familienangehörigen, die Beaufsichtigung von jüngeren Geschwistern und andere soziale und emotionale Belastungen genannt. So fanden beispielsweise Stearns und Glennie (2006) in einer großangelegten Studie zu den Ursachen von Dropout in North-Carolina einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Dropout aufgrund familiärer Ursachen:

Family reasons [including pregnancy, marriage, and caring for children] for leaving school seem to be dominated by females, with Latinas in every grade most likely to leave for this reason (Stearns & Glennie, 2006, p. 45).

Studien deuten darauf hin, dass Mädchen hingegen in der Kategorie Verhaltensauffälligkeit unterrepräsentiert sind und seltener gravierende schulische Leistungsprobleme oder Konflikte mit Lehrpersonen haben und demnach seltener von Suspendierungen und Schulausschluss betroffen sind (Gregory & Skiba, 2020; Lessard et al., 2014; Kaufmann et al., 2010). So kommen Lessard et al. (2014) in ihrer Studie, die auf Interviews mit 80 Dropouts basiert, zu folgendem Schluss

Conflicts with teachers were [...] frequent in the experience of male dropouts. When faced with conflicts with teachers, most girls who dropped out reported disengaging from school, and just fading out while most boys reported fighting back (Lessard et al., 2014, p. 107).

Aufgrund des geringeren Auftretens von Faktoren, die in engem Zusammenhang mit Schulabbruch stehen, werden weibliche Dropouts in unterschiedlichen Studien als „hidden dropouts“ (Stamm et al., 2011), „swamped in family turmoil“ (Lessard et al., 2008), „quiet dropouts“ (Janosz et al., 2000), „quiet students“ (Bowers & Sprott, 2012) oder „living invisibly“ (Lessard et al., 2008) bezeichnet. Tiefere Einblicke in die Situation betroffener Mädchen bietet die qualitative Studie von Lessard et al. (2008). Die Forscher*innen berichten, dass Schüler*innen das Gefühl hatten, „nicht zu zählen“, sich selbst als schüchtern bezeichneten und keinesfalls Aufmerksamkeit auf sich ziehen wollten – „they were ghosts in the school“ (Lessard et al., 2008, p. 33).

Als ein weiterer Pull-Out-Faktor kann der Arbeitsmarkt wirken, der bei guter Beschäftigungslage Signale aussendet, die Jugendliche aus der Schule ziehen. Von diesem Phänomen sowie

von sogenannten Push-Out-Faktoren sind Burschen häufiger betroffen als Mädchen (Borgna & Struffolino, 2017; Doll et al., 2013; De Witte et al., 2013; Stearn & Glennie, 2006).

2.3.2 Überrepräsentation von Burschen in Push-Out Kategorien

Push-Out-Faktoren umfassen Strategien, die Schüler*innen zum Verlassen der Schule bewegen, wie Prüfungsstrategien, die auf eine negative Bewertung abzielen, unangemessene Disziplinierungsmaßnahmen, zu denen auch Suspendierungen oder der endgültige Schulausschluss zählen. Eine weitere Strategie ist es, Schüler*innen implizit oder explizit mitzuteilen, dass sie für die Schule nicht geschaffen seien bzw. nicht in die Schule passen würden (Doll et al., 2013; Lessard et al., 2008).

Für junge Männer werden neben schlechteren schulischen Leistungen häufigere Disziplinschwierigkeiten und Devianzprobleme bis hin zu Suspendierungen und Schulausschluss als typische Ursachen von ESL diskutiert (Finn & Servoss, 2014; Doll et al., 2013, S. 12; Dance, 2009, S. 187). Suspendierungen zusammen mit negativen schulischen Leistungen und Klassenwiederholung gelten als die stärksten Prädiktoren für einen Schulabbruch (Finn & Servoss, 2014; Finn & Zimmer, 2012). In einer Schweizer Drop-Out-Studie wird diese Gruppe der Schulabgänger*innen als „Hänger“ bezeichnet (Stamm et al., 2011). Ähnliche Typen finden sich in anderen internationalen Studien. So haben Janosz et al. (2000) auf Basis von Daten kanadischer Schüler*innen den Typus der „maladjusted dropouts“ und Kronick und Hargis (1990) mit Bezug auf die USA die „low-achiever pushouts“ identifiziert – in beiden Typen sind Burschen deutlich überrepräsentiert. Bowers und Sprott (2012) bezeichnen vergleichbare Schüler*innen als „jaded students“. Die Forscher geben an, dass dieser Kategorie eher junge Männer zugeordnet werden können: „In comparison to quiets, jaded students were 1.38 times less likely to be female [...]“ (Bowers & Sprott, 2012, p. 7). Studien aus Kanada wie von Lessard et al. (2008) und Fortin (2006) haben Schüler*innen – überwiegend Burschen – mit diesen Merkmalen als „Solving problems with fists“ bzw. als „antisocial covert behaviour type“ bezeichnet und heben hervor, dass Lehrkräfte ihnen gegenüber besonders negativ eingestellt sind.

Ein tieferer Blick in Forschungsarbeiten zum Thema „Verhaltensauffälligkeit“ zeigt nicht nur auf, dass Burschen häufiger als verhaltensauffällig kategorisiert werden als Mädchen, sondern dass Disproportionalität auch in Zusammenhang mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit besteht (Gray, 2016; Finn & Servoss, 2014; Skiba et al., 2014; Kaufman et al., 2010; Stearns & Glennie, 2006). Insbesondere die intersektionale Beforschung von Verhaltensauffälligkeiten entlang der Diversitätsdimensionen *gender* and *race* hat in den USA eine lange Tradition.

In ihrer häufig zitierten Studie haben Kaufman et al. (2010) die Aufzeichnungen von rund 3.340 Schüler*innen in einer Stadt im Nord-Osten der USA analysiert. Ausgewertet wurden schulische Aufzeichnungen zu vier Verhaltenskategorien: 1) Anwesenheit (z.B. unerlaubtes Verlassen des Schulgebäudes, Schulschwänzen, Nachsitzen); 2) Straffälligkeit (z.B. Waffen, Drogen, Alkohol); 3) Aggressivität (z.B. Schlägerei, verbale oder körperliche Bedrohung von schulischem Personal und/oder Peers), und 4) Respektlosigkeit (z.B. Verwendung von Schimpfwör-

tern gegenüber Peers und schulischem Personal, störendes Verhalten). Zunächst ist festzuhalten, dass junge Männer in allen vier Kategorien von Verhaltensauffälligkeit im Vergleich zu Mädchen deutlich überrepräsentiert sind. Weitere Unterschiede wurden nach Ethnizität festgestellt: Afroamerikanische Schüler*innen hatten mehr als sechs Mal so viele Einträge wegen Straffälligkeit, 2,57-mal so viele Einträge wegen Aggressivität und 1,78-mal so viele Einträge wegen respektlosen Verhaltens als Schüler*innen, die in anderen ethnischen Gruppen erfasst wurden („Hispanics“, „Other“) (Kaufmann et al., 2010, p. 49). Ähnlich hierzu die Ergebnisse von Stearns & Glennie:

African American males are more likely to be thrown out of high school for disciplinary reasons (including suspensions, expulsions and incarcerations) than are members of any other ethnic or gender group [...] (Stearns & Glennie, 2006, p. 45).

Ein weiterer Forschungsstrang fokussiert auf die überproportional häufige Erfassung von *students of color* in jenen Verhaltenskategorien, die eher vom subjektiven Lehrer*innen-Urteil abhängen (z.B. beleidigende Äußerungen, Unterrichtsstörung, Lärm), während *white students* eher für Verhaltensverstöße diszipliniert werden, die objektiv beurteilbar sind (z.B. Rauchen, Zuspätkommen) (siehe hierzu Gregory & Skiba, 2020; Skiba et al., 2002). Diese Ergebnisse deuten auf einen Bias von Lehrpersonen hin. Bekräftigung erfährt diese Annahme durch eine Studie der University of Oxford (Strand & Lindorff, 2021). Die Forscher*innen zeigten, dass die Überproportionalität von *students of color* in sämtlichen sonderpädagogischen Kategorien, nach Kontrolle von Armut, nicht mehr gegeben ist, mit Ausnahme der Kategorie Verhaltensauffälligkeit. Eine tiefergehende Stadtteilanalyse für London zeigte weiters, dass es sozialräumliche Unterschiede gibt: So sind „*Black Caribbean*“-*students* in Stadtteilen mit hohem, sozioökonomischem Status, wie Kensington und Chelsea, dreimal häufiger in der Kategorie „*socially and emotionally disturbed*“ erfasst als „*White British*“-*students*. Diese Überrepräsentiertheit verändert sich jedoch in Stadtteilen mit niedrigem, sozioökonomischem Status und einem hohen Anteil an *people of color*, wie Newham, zu Ungunsten der „*White British*“-*students* (Strand, 2019). Interessant hierzu eine experimentelle Studie von Okonofua und Eberhardt (2015). Die beiden Forscher*innen haben Lehrpersonen schulische Aufzeichnungen über Verhaltensverstöße eines Schülers vorgelegt. Dabei handelte es sich um „kleinere Vergehen“, wie Gehorsamkeitsverweigerung und Unterrichtsstörung; beides sind in den USA die häufigsten Gründe für den Verweis von Schüler*innen zum Büro der Direktion. Für die Durchführung des Experiments variierte der Name des disziplinierten Schülers zufällig zwischen stereotyp „*black*“ (Darnell oder Deshawn) und „*white*“ (Greg oder Jake). Die Lehrpersonen wurden befragt, welche Disziplinarmaßnahme sie für angemessen halten würden. Die Antworten der Lehrpersonen ergaben, dass sie strenger reagieren würden, wenn der betroffene Schüler einen stereotypen „*black*“ Namen trägt – ebenso würden sie den Schüler eher als Unruhestifter („*troublemaker*“) bezeichnen.

Dass Lehrpersonen in der Verhinderung von Dropout andererseits eine zentrale Rolle einnehmen, zeigen Lessard et al. (2008), die in ihrer Studie von Jugendlichen berichten, die von ihren Lehrpersonen immer wieder dazu motiviert wurden, in der Schule weiterzumachen und nicht aufzugeben: „Our research shows that teacher discourse can sometimes pull the student back on the right path or push him or her off course.“ (Lessard et al., 2008, p. 39)

3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung

3.1 Awareness gegenüber Gender, Ethnic background and Social class

Bereits im Kindergarten, aber vermehrt in der schulischen Laufbahn, sollte *Gender Awareness* als professionell-reflexive Haltung grundlegend verankert werden. Dies bedarf allerdings zuvorderst eines Schwerpunkts in der Lehramtsausbildung, damit geschlechterstereotypes Verhalten von den Lehrpersonen auch als solches erkannt, gemeinsam reflektiert und abgebaut werden kann. Nur so lassen sich die Normativität von Geschlechterrollen kritisch hinterfragen und tradiertes Rollenverhalten verlernen. Durch die unkritische Einordnung des geschlechterstereotypen Verhaltens ihrer Schüler*innen als *natürliches* Verhalten unterstützen Lehrpersonen die hegemonialen Geschlechterbilder und damit die Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bramberger, 2015, S. 12 ff.).

Wie im Diskurs um Inklusive Pädagogik sind die Denkfiguren der egalitären Differenz, wie von Annedore Prengel (2019, [1993], 2022) vorgeschlagen, oder jene der (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht bzw. des *(un)doing gender* bei Hannelore Faulstich-Wieland (Faulstich-Wieland et al., 2009 [2004]) wichtige Konzepte, die im pädagogischen Handeln verankert werden können, um der Geschlechter- und Diversitätsthematik in der Schule angemessen beizukommen. Die gleichzeitige Betrachtung von Differenz und Gleichheit sowie die Sichtbar- und Unsichtbarmachung von Gender und weiteren Differenzkategorien können zur verstärkten Gender- und Diversitäts-Awareness bei Schüler*innen bzw. Lehramtsstudierenden und (Hochschul-)Lehrenden beitragen, indem sie sozialisationsbedingte Unterschiede aufgreifen und dem Faktor der sozialen Konstruktion von Geschlecht Rechnung tragen.

Das Erkennen und *Verlernen* von Differenzmarkierungen und damit von gruppenspezifischen Eigenschafts- und Fähigkeitszuschreibungen, die zu Exklusion und Diskriminierung führen, kann als reflexive Maßnahme zur Professionalisierung von Lehrpersonen genannt werden (Buchner, 2022). Ohne eine kritisch-reflexive Haltung bleiben bestehende Mechanismen aufrecht – zur Unsichtbarmachung von Frauen (Beard, 2017), zum strukturellen und alltäglichen Rassismus (El-Mafaalani, 2021), zur unbewussten Stigmatisierung von Menschen mit Beeinträchtigungen (Connor, 2008) oder eben zum strukturellen Ausschluss benachteiligter Schüler*innen (Willis, 1977; Erler, 2007). Maßnahmen, wie die 36 Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur „Ver-

breiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen“ (BMBWF, 2018) oder die Einrichtung eines Diversitäts-Management-Preises (BMBWF, 2021b), unterstützen dabei, Gender- und Diversitäts-Awareness auf hochschulischer Ebene strukturell zu verankern.

Eine tiefgreifende Verankerung in den Curricula der pädagogischen Ausbildung lässt sich als eine weitere Strukturmaßnahme nennen, die zu einem zunehmenden Bewusstsein über die sozialen und strukturellen Faktoren im Lebensweg junger Menschen führen kann. Differenzsensibilität im pädagogischen Kontext (Akbaba et al., 2022) kann dazu beitragen, Diskriminierungen offenzulegen, ihnen entgegenzuwirken und marginalisierte Schüler*innengruppen zu stärken. Dazu werden allerdings konkrete und ausdifferenzierte Konzepte benötigt, da Lernen und Lehren über Differenzverhältnisse stets zugleich als Lernen und Lehren unter Bedingungen von Differenzverhältnissen stattfindet, wie Yaliz Akbaba (2022) am Beispiel von Gender deutlich macht.

3.2 Abkehr von der meritokratischen Perspektive

Die Vorstellung, dass Individuen für schulisches Versagen und/oder ihre prekäre Situation selbst verantwortlich seien, hält sich hartnäckig. Studien zeigen jedoch seit Jahrzehnten, dass die Chancen auf schulischen Erfolg bzw. Bildungsaufstieg in Österreich nach wie vor stark von der sozialen Stellung des Elternhauses bestimmt sind (u.a. Flecker, et al. 2022; Statistik Austria, 2022c; BMBWF, 2021a; Hartmann & Kopp, 2001). So sind Schüler*innen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht jenes kulturelle Kapital (v.a. Sprache, Ausdruck, Verhalten/Umgangsformen, Orientierungen) mitbringen, das von der Schule als wertvoll angesehen und stillschweigend vorausgesetzt wird, im Vergleich zu ihren privilegiierteren Peers im Nachteil (Bourdieu & Passeron, 1971). Hinzu kommt, dass Kinder, deren Eltern über ausreichend ökonomisches Kapital verfügen, also in einer guten finanziellen Lage sind, weitaus bessere Rahmenbedingungen für eine gelingende schulische Laufbahn vorfinden. Zu diesen Rahmenbedingungen zählen beispielsweise ein gut ausgestatteter Lernplatz, das Ausüben von mit Kosten verbundenen Freizeitaktivitäten, der Erwerb hochkultureller Kompetenzen (z.B. das Erlernen eines Musikinstrumentes), die Teilnahme an schulischen Ausflügen, Ferienreisen sowie die Finanzierung von Nachhilfeunterricht und nicht zuletzt auch eine qualitativ hochwertige Nachmittagsbetreuung (Allmendinger et al., 2007, S. 493).

Problematisch erscheinen uns vor diesem Hintergrund die Begriffe *Dropout* oder *Early School Leaving*, da sie das Risiko bergen, die Ursachen des vorzeitigen Verlassens des Schulsystems oder eines nicht gelungenen Übergangs in den Arbeitsmarkt in der alleinigen Verantwortung von Individuen zu sehen bzw. wecken sie die Vorstellung, dass es sich dabei um eine freiwillige und intendierte Entscheidung gehandelt habe. Dabei wird jedoch ausgeblendet, dass es sich um weitaus komplexere und multifaktorielle Problemlagen handelt, denen neben individuellen Faktoren auch institutionelle und strukturelle Faktoren zugrunde liegen. Alternative Perspektiven, die in Begriffen wie *Pull-Out*, *Push-Out* oder *Von-der-Schule-Ausgeschlossene* zum Ausdruck gebracht werden, sind daher notwendig, da sie die Rolle von Schulen mit in den Blick nehmen, anstatt den Schüler*innen die Schuld und Verantwortung zuzuweisen (Nairz-Wirth et

al. 2014; Dance, 2009). Ein solcher Perspektivenwechsel ist angesichts der im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten empirischen Befunde erforderlich, zeigen diese doch, dass Schüler*innen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen überproportional häufiger das (Aus-)Bildungssystem formal gering qualifiziert verlassen, wie folgendes Zitat pointiert zum Ausdruck bringt:

[At the dawn of the 21st century] every child may enjoy access to a public education. But [...] the bodies of some are exported out prior to graduation. These bodies are disproportionately bodies of color and of low-income students. These are the bodies that constitute the group euphemistically called 'high school dropouts,' as if they freely decided to go. (Fine, 1991, p. 25, Hervorh. i. Orig.)

Wichtig zu erwähnen ist dabei auch die Rolle von Lehrpersonen hinsichtlich der Bildungs- und Berufsorientierung. Insbesondere Schüler*innen in Mittelschulen laufen Gefahr, mangels elterlicher Unterstützung, in prekäre Bildungs- und Berufsbiografien zu schlittern, da ihnen Ansprechpersonen bzw. „soziale Navigator*innen“ (removed for blind review) fehlen, die wertvolles Informationskapital zur Verfügung stellen könnten. Das für den erfolgreichen weiteren Lebensweg notwendige soziale Kapital (Bourdieu, 2015 [1983]), welches aufgrund der mangelnden elterlichen Beziehungsstrukturen ausbleibt, ließe sich in der Schule durch gezielte Bildungs- und Berufsberatung zu einem gewissen Grad kompensieren. Die mangelnde Unterstützung von Lehrpersonen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler*innen führt demnach zu einer Stärkung der sozialen Ungleichheit (Bagheri & Schels, 2022). Die Studie von diesen legt nahe, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen über die Schulleistungen der Schüler*innen an die Jugendlichen zurückgespiegelt werden und sich langfristig auf deren Schullaufbahn auswirken. Die Empfehlungen der Lehrer*innen tragen demnach zu einer Selbstexklusion der Jugendlichen bei (ebd., S. 145). Eine chancengerechte Bildungs- und Berufsentscheidung bleibt demnach weiter eine Illusion (removed for blind review).

Es ist daher notwendig, die in Schulen vorherrschende traditionelle meritokratische Denkwiese, die Schüler*innen die alleinige Verantwortung für schulischen Erfolg zuspricht, zu überwinden (Bourdieu, 1982, S. 528). Damit zusammenhängend benötigt es auch einer Abkehr vom Mythos der natürlichen Begabung (removed for blind review; Schrittmesser et al., 2021, S. 12f.; Schrittmesser, 2019; Bourdieu, 2014 [1978]) und von der Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu & Passeron, 1971). In der Lehrer*innenbildung wird stattdessen eine verstärkte Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von kulturellem Kapital und Bildungserfolg und die Rolle der Lehrperson im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheiten benötigt – ein differenziertes Bewusstsein für Ungleichheiten, das bei Lehrpersonen bislang weitgehend zu fehlen scheint (Nairz-Wirth et al., 2012, S. 68).

Die Einbindung heterogenitätssensibler Konzepte zur Sichtbarmachung von Ungleichheitsmechanismen im schulischen Feld können zur Professionalisierung der Lehrer*innenausbildung beitragen. Erna Nairz-Wirth, Klaus Feldmann und Elisabeth Wendebourg (2012, S. 62) nennen

vier Dimensionen, die für die Lehrer*innenausbildung in Bezug zur Förderung benachteiligter Schüler*innen maßgeblich sind:

1. Kenntnisse über Theorien zur Erklärung der Benachteiligung im Bildungs- und Berufssystem, 2. Diagnose und Unterstützung individueller Lernprozesse, 3. Individualisierung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung in der Schule, 4. Beratung für die Planung der Bildungs- und Berufskarriere und der Übergänge.

Die Forscher*innen verweisen insbesondere auf die Notwendigkeit der Bourdieu'schen Theorie im Umgang mit benachteiligten Schüler*innengruppen, da diese die strukturelle Ebene der Ungleichheit miteinbeziehe (Nairz-Wirth et al., 2012).

4 Implikationen für die Forschung

4.1 Intersektionalität

Die vorgestellten Forschungsarbeiten im Rahmen der Literaturanalyse bieten wichtige Einblicke in geschlechtsspezifische Ursachen von frühem Schulabbruch. Dennoch kann als ein Grundproblem die unzureichende intersektionale Betrachtung postuliert werden. Um die Ursachen frühen Schulabbruchs umfassend verstehen zu können, ist es notwendig, die Intersektionen bzw. Interdependenzen einzelner Differenzlinien (*social class, gender & race*) zu betrachten. Denn geschlechterspezifische Merkmale können von klassenspezifischen ebenso wenig getrennt werden, „wie das Gelbe der Zitrone von ihrem sauren Geschmack“ (Bourdieu, 1982, S. 185). Zwar wird in einigen der zitierten Studien das Thema „Verhaltensauffälligkeit“ intersektional in Verbindung mit den Differenzkategorien *gender* und *race* beforscht, jedoch konnten wir in keiner dieser Studien die Berücksichtigung der sozialen Herkunft feststellen. Dies ist insofern problematisch, als die Ursachen für Bildungsungerechtigkeit nicht ausreichend ergründbar sind, wenn die dafür verantwortlichen strukturellen Kategorien separat voneinander betrachtet werden (Prenzel, 2008). Konkret wirkt der Einfluss von Geschlecht auf Bildungsprozesse und -wege unter Berücksichtigung von *race* oder *social class* unterschiedlich. Betrachtet man Geschlecht nicht isoliert, sondern intersektional, zeigen sich zunehmende Diversifizierungen in einer zunächst homogen erscheinenden Gruppe.

In dieselbe Richtung lassen sich die Ergebnisse einer Analyse von Differenzbildungen in pädagogischen und (fach-)didaktischen Fachzeitschriften über das Phänomen der Bildungssprache erkennen (removed for blind review). Die Ergebnisse zeigen die nahezu vollkommene Absenz von Differenzkategorien, wie *social class* oder *gender*, im pädagogischen Diskurs, wodurch der sogenannte Migrationshintergrund als alleinstehende Erklärung für Bildungsmisserfolg herangezogen wird. Strukturelle Bedingungen, wie etwa der monolinguale Habitus der Schule (Gogolin, 2008 [1994]) und damit die (sprachlichen) Machtstrukturen, die im Feld der Schule gel-

ten, werden dabei verschleiert, was zu einer defizitorientierten Betrachtung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen und damit zu einer erneuten individualisierten Schuldzuweisung führt. Die Maßnahmen, die aus solchen verkürzten Betrachtungen folgen, wie etwa die Einführung von ‚Deutschförderklassen‘ oder ‚Willkommensklassen‘, führen zu Stigmatisierungspraktiken, die Rassismus, Ableismus und Ausgrenzung befördern (Petrik & Pokitsch, 2022) und damit die zugrundeliegende Differenzlinie der sozialen Herkunft unsichtbar macht.

Erfolgreiche und selbstgesteuerte Übergänge bedürfen struktureller, materieller und sozialer Voraussetzungen, die bei der Betrachtung von Early School Leavers berücksichtigt werden müssen. Mit Hilfe theoretischer Konzepte, die sich mit Phänomenen der sozialen Ungleichheit beschäftigen, können diese strukturellen Einflüsse sichtbar gemacht und eine Abkehr meritokratischer Narrative geschaffen werden. Andernfalls besteht die Gefahr, die Ursachen misslungener Übergänge an persönlichen und psychischen Defiziten der Individuen und ihren Familien festzumachen. Zudem braucht es eine zunehmende und kritische Selbstreflexion im Feld der Bildung, die die eigene Rolle in der Reproduktion sozialer Ungleichheit in den Blick nimmt. Eine solche Betrachtung beinhaltet auch die Frage: Wer sind eigentlich die Jugendlichen, die euphemistisch *Schulabbrecher*innen* genannt werden? Die konservierende Rolle der Schule und Bildungspolitik, aber auch die fehlende soziologische, diversitätssensible und intersektionale Perspektive der Bildungsforschung tragen ihren Teil zur Verdeckung von sozialen Disproportionalitäten im Bildungs(miss)erfolg bei. Solange diese Phänomene nicht gezielt beleuchtet werden, bleibt es noch ein langer Weg zu einer chancengerechten Schule.

4.2 Theoretische Fundierung

Die Analyse von Studien zur Bildungsungleichheit macht einen Bedarf an der vermehrten theoretischen Einbettung empirischer – vor allem standardisierter – Befunde sichtbar. Ergebnisse diverser Studien, wie sie in unserer Literaturanalyse berichtet wurden, bleiben oftmals auf einer rein beschreibenden Ebene stehen, ohne sie mit (soziologischen) Konzepten zu verbinden und überlassen die Interpretation der generierten Daten somit den Lesenden, die im Bildungsbereich oft psychologisch geprägt ist. Dadurch entsteht die Gefahr, dass die dargestellten Zahlen und Fakten zur Ungleichheit im Bildungssystem individualistisch gelesen werden, wodurch bestimmte Schüler*innengruppen selbst für ihr Scheitern im Schulsystem verantwortlich gemacht werden. Beschreibende Daten lassen sich jedoch nicht fundiert verstehen, wenn sie für sich selbst sprechen müssen. Die Reduktion des rein beschreibenden Moments von Bildungsungleichheiten läuft Gefahr, die individuelle Bringschuld zu stärken. Aus diesem Grund plädieren wir bei der Darstellung sozialer Ungleichheiten für eine verstärkte Miteinbeziehung soziologischer Modelle, die auch die strukturellen und sozialen Bedingungen dieser Ungleichheiten in die Analyse miteinbeziehen. Damit lässt sich eine psychologisch-neurowissenschaftlich-reduktionistische Sichtweise umgehen, die auf Persönlichkeitsmerkmale und herkömmliche Konzepte von natürlicher Begabung oder Hirnströmen setzt. Bildungsungleichheit lässt sich nicht aus einer rein individualistischen Betrachtung heraus verstehen.

Der Rückgriff auf Bourdieus Konzepte von Habitus, Kapital, sozialer Raum oder die kulturelle Passung von Habitus und Feld ist für die Betrachtung des Phänomens der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem daher naheliegend, da diese auch die strukturelle Ebene berücksichtigen (u.a. Bourdieu, 1982; 2015 [1983]; Kramer, 2011; 2017; removed for blind review).

Literatur

- Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A. M.B.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba, Y. (2022). Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–189.
- Allmendinger, J.; Ebner, Ch. & Nikolai, R. (2007). Soziale Beziehung und Bildungserwerb. In A. Franzen, & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47/2007*, S. 487–513.
- Bagheri, R. & Schels, B. (2022). Soziale Unterschiede in der Lehrer_innenempfehlung und deren Bedeutung für den weiteren Bildungsweg nach der NMS. In: J. Flecker, B. Schels, & V. Wöhrer (Hrsg.), *Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittdaten über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R Unipress, S. 129–152.
- Beard, M. (2017). *Women & Power. A Manifesto*. London: Profile Books.
- BMBWF (2021a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Wien. Graz: Leykam.
- BMBWF (2021b). *Blickpunkte Diversitas 2020. Diversitätsgerechte Entwicklungen in Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Handreichungen für die Praxis*. Wien.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversität/Policy-und-Maßnahmen/Diversitätsmanagement/DMP-Diversitas.html>
- BMBWF (2018). *Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen. Empfehlungen der Hochschulkonferenz – Langfassung*. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversität/Aktuelles/Empfehlungen-der-Hochschulkonferenz-zur-Verbreiterung-von-Genderkompetenz-in-hochschulischen-Prozessen.html>
- Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research, Vol. 61*, pp. 298–313.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>.
- Bourdieu, P. (2015 [1983]). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur*. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- Bourdieu, P. (2014 [1978]). Der Rassismus der Intelligenz. In ders., *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252–256.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (4. Aufl. 2014.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bowers, A. J. & Sprott, R. (2012). Why Tenth Graders Fail to Finish High School: A Dropout Typology Latent Class Analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk, Vol. 17(3)*, pp. 129–148.

- Bramberger, A. (2015). *PädagogInnenprofession und Geschlecht. Gender Inclusion*. Wien: New Academic Press.
- Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–227.
- Cambridge Dictionary (o.J.). Bedeutung von NEET.
<https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/neet>
- Connor, D. J. (2008). *Urban narratives. Portraits in progress. Life at the Intersections of Learning Disability, Race, & Social Class*. New York et al.: Peter Lang.
- Dance, L. J. (2009). Racial, ethnic, and gender disparities in early school leaving (dropping out). In Dill, Bonnie Thornton and Zambrana, Ruth Enid (Eds.), *Emerging Intersections: Race, Class, and Gender in Theory, Policy, and Practice*. Ithaca, NY: Rutgers University Press, pp. 180–202.
<https://doi.org/10.36019/9780813546513>
- De Witte, K.; Cabus, S.; Thyssen, G.; Groot, W. & Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, Vol. 10*, pp. 13–28.
- Doll, J. J.; Eslami, Z. & Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *SAGE Open, Vol. 3(4)*, pp. 1–15.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erler, I. (Hrsg.) (2007). *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum.
- Europäisches Parlament (Hrsg.) (2000). *Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- Eurostat (2022a). Glossary: Early leaver from education and training.
<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early leaver from education and training>
- Eurostat (2022b). Early leaver from education and training rates 2010. Individuelle Abfrage.
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14_custom_4103054/default/table?lang=en
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2009 [2004]). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim & München: Juventa.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*. Albany: State University of New York Press.
- Finn, J. D. & Servoss, T. J. (2014). Misbehavior, Suspensions, and Security Measures in High School: Racial/Ethnic and Gender Differences. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, Vol 5(2)*.
<https://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol5/iss2/11>
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, Dordrecht, Heidelberg und London: Springer, pp. 97–132.
https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4614-2018-7_5

- Flecker, J.; Schels, B. & Wöhrer, V. (Hrsg.) (2022). *Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule*. Göttingen: V&R Unipress.
- Fortin, L.; Marcotte, D.; Potvin, P.; Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, Vol. 21(4)*, pp. 363–383.
- Gogolin, I. (2008) [1994]. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gray, M. S. (2016). Saving the Lost Boys: Narratives of Discipline Disproportionality. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, Vol. 27*, pp. 53–80.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094431.pdf>
- Gregory, A. & Skiba, R. J. (2020). Principles of Prevention and Intervention to Close Discipline Gaps in Schools. In F. C. Worrell, T. L. Hughes, & D. D. Dixson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Applied School Psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 409–427. <https://doi.org/10.1017/9781108235532.024>
- Hartmann, M. & Kopp, J. (2001). Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 53(4)*, S. 815–816.
<https://doi.org/10.1007/s11577-001-0135-x>
- Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology, Vol. 92(1)*, pp. 171–190.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J.; Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. (2010). Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/Ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions, Vol. 12(1)*, pp. 44–54.
<https://doi.org/10.1177/1098300708329710>
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich & G. Christian (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*, S. 183–205. Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kronick, R. F. & Hargis, Ch. H. (1990). *Who drops out and why - And the recommended action*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Lessard, A.; Butler-Kisber, L.; Fortin, L.; Marcotte, D.; Potvin, P. & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education, Vol. 11(1)*, pp. 25–42.
- Lessard, A.; Butler-Kisber, L.; Fortin, L. & Marcotte, D. (2014). Analyzing the Discourse of Dropouts and Resilient Students. *The Journal of Educational Research, Vol. 107(2)*, pp. 103–110.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 7–22.
- Nairz-Wirth, E.; Gitschthaler, M. & Feldmann, K. (2014). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers*. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien.

- Nairz-Wirth, E.; Feldmann, K. & Wendebourg, E. (2012). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch. Entwicklung einer auf der Theorie von P. Bourdieu und internationalen geprüften Modellen beruhenden Konzeption*. Wien: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Okonofua, J. A. & Eberhardt, J. L. (2015). Two Strikes: Race and the Disciplining of Young Students. *Psychological Science*, Vol. 26(5), pp. 617–624. <https://doi.org/10.1177/0956797615570365>
- Petrik, F. & Pokitsch, D. (2022). Schulreif ist ein Kind, wenn... Eine ableismuskritische Betrachtung von ‚Schulfähigkeit‘. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen - Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 349–372. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_16
- Prenzel, A. (2008). Geschlechtergerechte Bildung? Von alten Gewissheiten und neuen Fragen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 119–132
- Prenzel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019 [1993]). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Robak, S. (2018). Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/Geflüchtete. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 41, S. 205–225. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0111-y>
- Schrittesser, I. (Hrsg.) (2019). *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2022). *Lernen verstehen – Unterricht gestalten. Lernen und Lehren in pädagogischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Skiba, R. J.; Michael, R. S.; Nardo, A. C. & Peterson, R. L. (2002). The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, Vol. 34, pp. 317–342. <https://doi.org/10.1023/A:1021320817372>
- Skiba, R. J.; Chung, Ch.-G.; Trachok, M.; Baker, T. L.; Sheya, A. & Hughes, R. L. (2014). Parsing disciplinary disproportionality: Contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal*, Vol. 51(4), pp. 640–670. <https://doi.org/10.3102/0002831214541670>
- Stamm, M.; Holzinger-Neulinger, M. & Suter, P. (2011): *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz. Eine Schweizer Längsschnittstudie*. Fribourg: Universität Fribourg, Erziehungswissenschaft, Gebert-Rüf-Stiftung. <http://margritstamm.ch/dokumente/abgeschlossene-projekte/153-schlussbericht-schulabbrecher-2011/file.html>
- Statistik Austria (2022a). *Frühe Schul- und Ausbildungsabgänger:innen*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildungsindikatoren>
- Statistik Austria (2022b). *Frühe AusBildungsAbbrecherInnen (FABA) zum Stichtag 31.10.2018 nach Geschlecht und Alter*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.statistik.at%2Ffileadmin%2Fpages%2F275%2F07_faba_2018.ods&wdOrigin=BROWSELINK
- Statistik Austria (2022c). *Bildung in Zahlen 2020/21 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. <https://statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1255>

- Steiner, M. (1998). ‚Schulversagen‘ in Österreich. Diskussion und Definition eines in Österreich vernachlässigten Problembereichs. Wien: Institut für Höhere Studien (Reihe Soziologie, 23). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-222006>
- Steiner, M. (2009). Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam Verlag, S. 141–159.
- Steiner, M. (2014). Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Wien: Institut für Höhere Studien & Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. https://www.arbeiterkammer.at/service/studien/bildung/Abbruch_und_Schulversagen.html
- Steiner, M. (2019). Wie aus Diversität im österreichischen Bildungssystem Homogenität wird. Am Beispiel von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache. Vortrag.e BMBWF-Fachtagung *Potentiale der Vielfalt – Dimensionen von Diversität*, Wien, 05.12.2019. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5211/1/Diversity_to_Homogeneity_BMBWF_051219.pdf
- Steiner, M.; Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 175–219.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and Why Dropouts Leave High School. *Youth & Society*, Vol. 38(1), pp. 29–57. <https://doi.org/10.1177/0044118X05282764>
- Strand, St. (2019). Ethnicity and the Identification of SEN. In *Nasen Connect*, 24, Leadership. https://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2020/01/Strand_NASEN-Connect_Sep19.pdf
- Strand, St. & Lindorff, A. (2021). Ethnic Disproportionality in the Identification of High-Incidence Special Educational Needs: A National Longitudinal Study Ages 5 to 11. In *Exceptional Children*, Vol. 87(3), pp. 344–368. <https://doi.org/10.1177/0014402921990895>
- Vereinte Nationen (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working-class kids get working class jobs*. Westmead, Farnborough: Saxon House.

¹ Der Begriff Menschen mit Migrationsbiografien ist sehr weitgefasst und bezieht sich sowohl auf zugewanderte als auch geflüchtete Personen aus verschiedenen zeithistorischen Phasen (Robak, 2018). Paul Mecheril (2010) weist darauf hin, dass es sich bei solchen Konzepten um diffuse soziale Konstrukte handelt, die eine Vermischung der ebenso unklaren Konzepte Nation, Ethnie und Kultur mit sich bringen. Seine Bezeichnung „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (ebd., S. 14) hat sich in der Migrationsforschung bereits etabliert. Die Bezeichnungen „mit Migrationsbiografie“ oder „mit Migrationshintergrund“ werden in diesem Beitrag vor dem Hintergrund dieses Wissens verwendet.

² Die Early School Leaving-Quote wird auf Basis von Labor Force Survey-Daten berechnet. Diese werden mittels standardisierter Befragungen gewonnen – eine Methode, die für sensible Themen, wie Schulabbruch, kritisch zu hinterfragen ist (Steiner, Pessl & Bruneforth, 2016, S. 184). Weiters beruht die ESL-Rate auf einer Ein-Prozent-Stichprobe, was mit entsprechenden Unsicherheiten und Validitätsproblemen einhergeht.