

Gabriele Pessl-Falkensteiner

„An uns haben die Institutionen versagt“: Zurückweisung von Early School Leaving als individuelles Problem

Summary: *Ein biographischer Blick auf die Lebensgeschichten von Early School Leavers ermöglicht, Schul- und Abbrucherfahrungen aus ihrer Perspektive zu beleuchten und ihre vielschichtigen Bedeutungen zu rekonstruieren. Die Jugendlichen entwickeln unterschiedliche Umgangsweisen mit dem ESL-Diskurs. Einer von fünf Typen, die auf Basis von Biographieanalysen gebildet wurden, weist dabei die Zurechnung von ESL als individuelles Problem der Jugendlichen zurück.*

Einleitung

Der Beitrag stammt aus meiner noch nicht abgeschlossenen Dissertation, in der ich Early School Leaving (ESL) aus einer biographischen Perspektive und mit der wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) bearbeite. Den empirischen Kern bilden 16 biographische Interviews mit Jugendlichen zwischen 16 und 22 Jahren, die keinen Abschluss auf der Sekundarstufe 2 aufweisen und nicht in formaler Ausbildung waren, sondern an unterschiedlichen Projekten für Jugendliche teilnahmen, um sie bei der Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn zu unterstützen. Die Interviews wurden entsprechend der Methode von *Gabriele Rosenthal* (z.B. 1995, 2008) analysiert. Parallel dazu wurden 42 Policy-Dokumente aus Österreich und der EU ausgewertet, wobei wesentliche Linien aus der WDA nach *Reiner Keller* (2011, 2012) genutzt wurden. Die Idee zur Kombination von Biographie- und Diskursanalyse, wie sie in etlichen Dissertationen angewandt (*Bosančić* 2014; *Freitag* 2005; *Pfahl* 2011; *Pohn-Weidinger* 2014) wurde, am Beispiel von ESL gründet sich auf meine Erfahrung im österreichischen angewandten Forschungskontext. Seit 2010 habe ich im Zuge von Studien zu Programmen und Maßnahmen für Early School Leavers¹ narrative oder biographische Interviews mit Jugendlichen durchgeführt. Entsprechend der Forschungsfragen ging es typischerweise um das Zustandekommen von Schulabbrüchen und die Wirksamkeit institutioneller Gegensteuerung. Meiner Erfahrung nach stellt der Aspekt „Schulabbruch“ aber nicht den biographischen Dreh- und Angelpunkt für alle Jugendlichen dar oder wird als zentrales lebensgeschichtliches Problem erlebt. Dieser Beobachtung folgend biete ich in meiner Dissertation die Erfahrungen Jugendlicher vorab nicht in einen Problemkontext ein, sondern gehe mit der Biographieforschung möglichst offen an sie heran. Allerdings integriere ich den Aspekt, dass Bildungsabbrecher:innen seit den 2000er Jahren eine bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziel- und Problemgruppe darstellen, für die eigene Programme entwickelt wurden. ESL lässt sich vor diesem Hintergrund auch als Diskurs begreifen und erforschen: als System geordneter Aussagen dazu, was in einem historischen Kontext dazu sagbar ist und welche alternativen Aussagen ausgeschlossen sind. *Michel Foucault* folgend

bringen Diskurse damit den Gegenstand, über den sie sprechen, erst hervor (vgl. *Foucault* 1969 nach *Schäfer & Völter* 2005, S. 178). Meine zentrale Forschungsfrage lautet daher, wie einerseits ESL-Diskurse in den Biographien Jugendlicher wirksam werden und wie andererseits Jugendliche mit ihnen umgehen.

Die unterschiedlichen biographischen Umgangsweisen mit dem ESL-Diskurs wurden zu fünf Typen verdichtet. In diesem Beitrag wird der Typ ‚An uns haben die Institutionen versagt‘, der ESL als individuelles Problem zurückweist, vorgestellt und durch eine Globalanalyse unterlegt. Zuvor wird das methodische Vorgehen kurz beschrieben.

Methodisches zur Biographieanalyse

Das Kernstück der Biographieforschung nach *Gabriele Rosenthal* (1995, 2008) ist, die strukturelle Differenz zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte zu nutzen. Denn einerseits rahmt die Gegenwartsperspektive bzw. die gegenwärtige (Erzähl-)Situation die Erinnerung an frühere Erlebnisse, während andererseits die Vergangenheit auf die Gegenwart einwirkt. In diesem Zusammenhang geht es bei dieser Methode um die Rekonstruktion der sequenziellen Gestalt der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte und deren Wechselverhältnis. Methodisch ausbuchstabiert wird dies in Form mehrerer Analyseschritte, die auf die eigenständige Rekonstruktion der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive abzielen. Beide Perspektiven werden abschließend kontrastiert. Im Zuge der weiter unten vorgestellten Globalanalyse – einer zeitökonomischeren Analyse nach denselben Prinzipien – wurden erst die biographischen Daten analysiert und anschließend die Eingangspräsentation mit der Text- und thematischen Feldanalyse (genauer zur Vorgehensweise siehe *Rosenthal* 2008, S. 175–189) interpretiert. Die Eingangspräsentation meint jenen Teil des Interviews, der auf eine offene Erzählaufforderung folgt und nicht durch Nachfragen der interviewenden Person unterbrochen wird. Nach Abschluss der Eingangspräsentation werden im immanenten Nachfrageteil die dort angesprochenen Situationen nochmals durch narrative Nachfragen aufgegriffen und im exmanenten Nachfrageteil auch Aspekte nachgefragt, die nicht von den Biograph:innen angesprochen wurden.

Wie Jugendliche mit dem ESL-Diskurs umgehen: Fünf Typen

Die 16 rekonstruierten Biographien früher Ausbildungsabbrecher:innen wurden anhand des Aspektes kontrastiert, welche Bedeutung dem ESL-Diskurs zukommt und wie sie mit ihm umgehen. Für den ersten Typ ist es wesentlich, dass die eigenen Probleme keine Schulprobleme sind, sondern woanders in den schwierigen Lebensgeschichten liegen. Typisch ist dabei die Abgrenzung von den besuchten Projekten. Vertreter:innen eines zweiten Typs nutzen hingegen den ESL-Diskurs als Hilfe für ihre lebensgeschichtlichen Probleme, die wie beim ersten Typ woanders liegen. Die Projekte nehmen sie nicht als Vorbereitung auf Beruf und Ausbildung wahr, sondern als Ort, an dem sie bei ihrer sozialen Rehabilitierung unterstützt werden. Sie grenzen sich nicht wie der erste Typ davon ab. Ein dritter Typ bezieht sich überhaupt nicht auf den ESL-Diskurs, auch nicht über Abgrenzung. Er lässt diesen Diskurs vielmehr „links liegen“. Andere Fälle wurden einem vierten Typ zugeordnet, der sich affirmativ auf ESL bezieht und dabei die eigene Besonderheit positiv hervorhebt. Zwischen uns und Schule hat es bisher noch nicht gepasst, lässt sich diese Position zusammenfassen. Und in einigen Fällen drehen sich die Lebensgeschichten zwar wie beim vierten Typ um ein Schulproblem, das aber als individuelles Problem zurückgewiesen wird. Vielmehr ist für

diesen fünften Typ charakteristisch, die Verantwortung für ESL den Institutionen zuzurechnen. In Folge wird dieser Typ genauer ausgeführt.

Typ: „An uns haben die Institutionen versagt“

Biographisch strukturgebend für diesen Typ ist, dass die Jugendlichen im Kontext ihrer Lebensgeschichten aus kontinuierlichen Bildungswegen hinausfallen. Sie werden an einem Punkt ihrer Bildungskarrieren nicht mehr als „ordentliche“ Schüler:innen integriert. Typisch ist eine ausgrenzende Problemaufschichtung im regulären Schulsystem: Es kommt zu einer Eskalation innerhalb der Schule und sie werden als Störer im System positioniert oder sie werden mit ihren Problemen nicht wahrgenommen und sind damit Zaungast im System. Schulische Interventionen wie Deutschklassen oder Klassenwiederholung bzw. der Einbezug von außerschulischer Hilfe wie Kinder- und Jugendhilfe oder Psychiatrie führten in diesen Fällen nicht zu Problemlösungen. Die Jugendlichen sind jedoch angewiesen auf institutionelle Unterstützung, da eine adäquate oder wirksame Familienunterstützung prinzipiell oder ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr vorhanden war. Wenn es auch problematische Ereignisse in den Lebensgeschichten gibt, eskalieren diese nicht oder nicht unabhängig von den Bildungsinstitutionen. Im Zuge der institutionellen Problemaufschichtung dominiert die Erfahrung von Hilflosigkeit in Bezug auf den Abbruch oder die Nicht-Fortsetzung der Bildungslaufbahn. Die erzählten Lebensgeschichten werden anhand von Schulschwierigkeiten strukturiert, erst in den Nachfrageteilen werden andere lebensgeschichtliche Aspekte thematisiert. Auf der Darstellungsebene behalten sich die Jugendlichen ihre Lern-, Leistungs- oder Anpassungspotenziale vor.

Der Typ grenzt sich mit der Problematisierung der Institutionen vom ESL-Diskurs ab: Unter anderen Umständen hätten wir es gut schaffen können und wären nicht zu ESL geworden, lässt sich die Positionierung zusammenfassen. Jedoch grenzt er sich nicht von den Unterstützungsangeboten ab, also den zum Interviewzeitpunkt besuchten Jugendprojekten. Im Gegenteil erfolgt eine Integration in diese Angebote. Vertreter:innen dieses Typs bleiben weiter am Ausbildungsweg und nehmen dabei geforderte Anpassungen vor. Am Beispiel von Aylin wird dieser Typ nun veranschaulicht.

Globalanalyse von Aylins² Biographie

Das Interview mit Aylin wurde von der Mitarbeiterin eines Jugendprojekts vermittelt. Ich telefoniere einige Male mit Aylin, um ihr mein Projekt vorzustellen und die Rahmenbedingungen zu besprechen. Wir treffen uns schließlich Ende 2021 zu einem Interview an meiner Arbeitsstätte. Aylin ist damals 20 Jahre alt. Wir begrüßen uns herzlich und es entspinnt sich müheloser Smalltalk. Noch vor dem eigentlichen Interview beginnt Aylin, schwierige Situationen aus ihrer derzeitigen Suche nach einer Lehrstelle darzustellen.

Analyse der erlebten Lebensgeschichte: Auf Brüche am Ausbildungsweg folgen Anknüpfungsversuche

Aylin wird 2001 in einer größeren Stadt im Irak nach ihrer Schwester als zweites Kind geboren. Ihre Familienkonstellation, in der der Großvater mit zwei Ehefrauen und 19 Kindern das Familienoberhaupt repräsentiert, lässt sich als patriarchalisch charakterisieren. Aylins Eltern sind Cousin und Cousine. Drei Jahre nach Aylin kommt eine Schwester zur Welt.

Aylins Schuleintritt im Alter von sieben Jahren markiert eine Horizonterweiterung über die bisher dominante familienzentrierte Sphäre von Haus und Hof hinaus. Gemeinsam mit ihrer Schulfreundin kann sie sich beim mädchen- ebenso wie beim bubentypischen Spielen sozial integrieren. Ihre guten Noten lassen sich als Ausdruck ihrer Neugier auf die Welt da draußen interpretieren.

Als Aylin zehn Jahre alt ist, nimmt im Zuge des amerikanischen Truppenabzugs 2011 die Gewalt im Land zu. Mehrere Familienmitglieder sterben im Zuge von Anschlägen durch den sogenannten Islamischen Staat (IS). Zwei Jahre lang bleiben, unterstützt durch ihre Eltern, Aylins schulische Freiräume trotzdem aufrecht und damit eine gewisse Kontinuität zu ihrem bisherigen Leben. Dann aber wird die Schule vom IS geschlossen. Dieser Zäsur folgt zwei Jahre später, als Aylin 14 Jahre alt ist, eine weitere: Ihr Vater bricht nach Europa auf und kommt in Österreich an. Aylins Mutter übernimmt in der prekären Situation die Rolle des Familienoberhaupts und sichert ihre Kinder in einem lebensbedrohlichen Kontext materiell und emotional ab. Aylin macht dabei neben einer starken Mutter die Erfahrung, dass man es als Familie schaffen kann, in Zeiten großer Gefahr zu überleben. Ein Jahr später flüchtet sie mit ihrer Mutter, den Geschwistern und einem Onkel in die Türkei, wo bereits ein Teil der Familie lebt. Die Überwindung lebensgefährlicher Situationen auf der Flucht stellt eine bestärkende Erfahrung für sie dar. In der Türkei kann Aylin an Routinen ihres Lebens vor der eskalierenden Gewalt im Land anknüpfen: Sie besucht eine islamische Schule, schließt dort Freundschaften und findet dadurch wieder ihren früheren Freiraum vor. Allerdings hat sie keine Chance, in der Schule einen formalen Abschluss zu erwerben, und bricht die Schule nach mehreren Monaten ab. Während ihre Mutter weiterhin die Familie versorgt, tritt auch Aylins Vater wieder physisch in ihr Leben. Er bereitet den Familiennachzug nach Österreich vor. Im Alter von etwa 16 Jahren zieht Aylin mit ihrer Familie nach Innsbruck.

Anders als Aylins ältere Schwester, die nun eine eigene Familie gründet, bemüht sich Aylin um die Fortsetzung ihrer Schulkarriere. Ihr Bildungsweg in Österreich gestaltet sich ambivalent. Sie besucht Mittel- und Polytechnische Schulen. Einerseits nutzt sie wie früher die Bildungsinstitutionen für soziale Integration und Erfahrungen über die Sphäre der Familie hinaus. Andererseits erwirbt sie dort als außerordentliche Schülerin keinen anerkannten Abschluss, ihr fehlt die Kontinuität eines regulären österreichischen Bildungswegs. Erfolg hat sie am zweiten Bildungsweg. Sie besucht Deutschkurse, beginnt etwa zwei Jahre nach ihrer Ankunft in Österreich einen Pflichtschulabschlusskurs und schließt ihn ein knappes Jahr später mit guten Noten ab. Zu dem Zeitpunkt ist sie 19 Jahre alt. Sie kann auf ihre Ressourcen wie ihre Motivation, ihre positiven Schulerfahrungen und familiäre Unterstützung zurückgreifen. Als ältester, in der Familie verbliebener Tochter wird ihr ein eigenes Zimmer zum Lernen zur Verfügung gestellt. Vermutlich erlebt sie, dass von ihr eine gelingende Bildungskarriere erwartet wird, die sich vorerst aber nicht einstellt. Sie bewirbt sich ohne Erfolg für verschiedene Berufsausbildungen. Negative Erfahrungen wie körperliche Überforderung, schlechtes Feedback auf ihre Deutschkenntnisse und das undurchschaubare Berufsbildungssystem stellen für Aylin neue, frustrierende Erfahrungen dar und dabei gelangt auch die elterliche Unterstützung an Grenzen. Aylin verfolgt ihr Bildungsziel eines weiterführenden Abschlusses konsequent, allerdings revidiert sie ihre hohen Bildungserwartungen, indem sie sich vom prestigereichen Beruf in einer Apotheke zu sozial weniger prestigereichen und schlechter bezahlten Berufen hinwendet. Mit dieser Strategie stellt sich ein Erfolg ein: Ein halbes Jahr nach unserem Interview beginnt sie eine Lehre als Konditorin.

Analyse der erzählten Lebensgeschichte: Mir wurden immer wieder Steine in den Weg gelegt, die ich überwinden musste

Schon bevor wir das Interview mit der Aufnahme offiziell starten, spricht Aylin einige Stationen ihres Ausbildungswegs in Österreich an und erwähnt ein kürzlich stattgefundenes, nicht erfolgreiches Bewerbungsgespräch. Als ich sie bitte, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, geht sie in einem knappen Bericht aus ihrer Kindheit auf Schwierigkeiten ein: Ihre Schule wurde vom IS geschlossen. Über das Lernen mit ihrem Vater thematisiert sie aber auch, in einer schwierigen Situation Hilfe bekommen zu haben und setzt mit dem Thema bessere Zukunft fort, als sie über die Flucht ihres Vaters nach Europa berichtet. Aylin beginnt die Darstellung einer Geschichte zwischen Licht und Schatten, in der ihr Ausbildungsweg unter schwierigen Bedingungen begann, die ihr Vater jedoch für sie überwunden hat.

In der nächsten Passage kommt sie wieder auf Schwierigkeiten zurück. Sehr knapp berichtet sie, ohne Vater zurückgelassen worden zu sein und von der fehlenden Sicherheit im Irak. Danach greift sie wieder positive Aspekte ihrer Lebensgeschichte auf, als sie in einem Bericht über ihre Flucht in die Türkei alle dabei erlebten Schwierigkeiten auslässt und ihre Handlungsmacht ins Zentrum stellt. Mit der mangelnden Aussicht auf einen Abschluss an der islamischen Schule stellt sie daraufhin wieder den schwierigen Teil ihrer Ausbildungsgeschichte dar, kommt aber gleich auf ihren Plan zu sprechen, den Abschluss in Österreich zu machen. Damit thematisiert sie abermals die bessere Zukunft.

In einem knappen Bericht über die Zeit in Österreich stehen mit Lernproblemen und Einsamkeit thematisch wieder die schwierigen Aspekte im Zentrum, ihre Hoffnung auf einen Abschluss erfüllt sich nicht. In der Schule wird sie zur bloßen Zuhörer:in, die ihren Problemen beim Deutschlernen und der erfolglosen sozialen Integration nichts entgegensetzen kann. Sie lässt in der Darstellung erlebte Lernerfolge und Freundschaften aus und zieht als Fazit, ein Jahr nichts gemacht zu haben. Während sie in ihrer Darstellung bisher die Schwierigkeiten immer bewältigen konnte, lasten sie nun als Beschränkungen auf ihr. Diese Beschränkungen begleiten nun auch ihre Lehrstellensuche, die sie mit einer negativen Bewertung ihrer eigenen Fähigkeiten abschließt. Aus ihrer gegenwärtigen Perspektive wurden Aylin in ihrer Bildungslaufbahn immer schon Steine in den Weg gelegt, die sie überwinden konnte. Dann aber kam ein Punkt, an dem sie nicht weiterkam.

Nach einem kurzen Dialog zwischen Aylin und mir, in dem es darum geht, ob sie weitererzählen soll, setzt sie mit einem Bericht über den Pflichtschulabschlusskurs fort, in dem nun wieder ihre Handlungsmacht ins Zentrum rückt. Sie berichtet detaillierter und rekapituliert, eine „wunderschöne“ Zeit im Kurs gehabt zu haben. Dabei überwindet sie in der Darstellung alles, was sie in der Schule vorher blockiert hat. Die Freundschaft mit anderen Teilnehmer:innen steht der Einsamkeit in der Schule gegenüber, die Lernerfolge den früheren Lernproblemen. Im Kurs spricht sie aktiv Deutsch, während sie in der Schule nur Zaungast war. Auch in den nächsten Textpassagen bleibt Aylin mit einem längeren Bericht über ihre Bewerbungen um eine Lehrstelle bei ihrer Handlungsmacht, auch wenn ihr wieder Steine in den Weg gelegt wurden. Nachdem sie kurz über weitere erfolglose Bewerbungen berichtet hat, die sie bewältigen konnte, kommt sie in die Gegenwart und berichtet anschließend über ihre große Familie und ihre Eltern, die ihr gut zureden. Stellvertretend repräsentieren jetzt Aylins Eltern die Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Damit schließt sich der Kreis zum Anfang der Eingangspräsentation, in der Aylins Vater die schwierigen Rahmenbedingungen der Ausbildungsgeschichte für Aylin überwunden hat. Aylin beschreibt, manchmal zu weinen, und bewertet ihre Situation als „schwer“ und „traurig“. Mit den Themen Schmerz und Mutlosigkeit schließt sie die Haupterzählung ab.

Aylin hat eine Ausbildungsgeschichte geschildert, die zwischen Licht und Schatten steht. Ihr wurden immer wieder Steine in den Weg gelegt, die sie überwinden musste und auch konnte, was jedoch gegenwärtig schwer auf ihr lastet. Im zweiten Interview behält Aylin das Schema bei, dass sich in ihrer Lebensgeschichte Licht und Schatten abgewechselt haben. Sie beschränkt sich dabei nun nicht mehr auf ihre Bildungsgeschichte, sondern stellt ihre gesamte Lebensgeschichte dar.

Erlebte und erzählte Lebensgeschichte im Vergleich: Die narrative Bearbeitung institutioneller Hürden am Bildungsweg

Auf der Erlebensebene hat Aylins Schulbesuch in der Kindheit die positive Bedeutung als Möglichkeit, der ihr Freiraum, das Knüpfen von Freundschaften und eine Horizonterweiterung bietet. Aylin wird auf diesem Weg von ihren Eltern unterstützt. Es sind äußere Einschnitte und Hürden, die zu Brüchen auf ihrem Bildungsweg führen: Erst die Schulschließung im Zuge der Gewalt durch den IS und fehlende Möglichkeiten, in der Türkei und in Österreich ihre Bildungskarriere fortzusetzen. Sie hat es bis zum Interviewzeitpunkt nicht geschafft, im „regulären System“ anzukommen. Zwar erreicht sie einen guten Pflichtschulabschluss am zweiten Bildungsweg, aber das System öffnet ihr den Weg ins weitere Maßnahmensystem und keinen unmittelbaren Zugang zu einer weiterführenden Schule oder Lehre. In Aylins Fall erfolgt Schulabbruch nicht im Kontext einer biographisch strukturgebenden Krise, sondern durch Brüche und systemische Barrieren. Auf der Erlebensebene konnte sie die Konsequenzen der Extremsituationen im Zusammenhang mit IS, Gewalt und Existenzbedrohung durch das familiäre Netzwerk bewältigen. Ihr physisches und psychisches Überleben wurde durch den Familienzusammenhalt gesichert. Mit der Flucht nach Österreich ist für Aylins Familie die Orientierung verbunden, sich dort langfristig zu verankern. Aylin kommt dabei vermutlich die Rolle der Bildungspionierin zu, die besonders gefördert wird. Dass sie zum Zeitpunkt des Interviews den familiären Auftrag nicht erfüllt hat, eine Bildungskarriere zu realisieren, stellt in diesem Zusammenhang eine Belastung dar. Das könnte eine Erklärung dafür sein, warum Aylin in ihrer Eingangspräsentation mit der Schulbiographie einen engen Ausschnitt aus ihrem erlebten Leben sichtbar macht und andere biographisch relevante Themen vorerst oder komplett auslässt.

Nicht im regulären System angekommen zu sein, wartet in Aylins Fall vermutlich mit einer doppelten Herausforderung auf: die Enttäuschung der familiären Erwartung und die Notwendigkeit, sich *nicht* als Schulabbrecherin zu positionieren. Die Zuschreibung des Schulabbruchs weist sie von sich, indem sie sich als jemand präsentiert, die unbedingt möchte und auch könnte, hätte man ihr keine Steine in den Weg gelegt. Aylins biographische Konstruktion repräsentiert eine fortwährende Anstrengung, ihre durch äußere Umstände unterbrochene Bildungslaufbahn fortzusetzen.

Die knappe Eingangserzählung im Vergleich zu immer ausführlicheren Schilderungen in den Nachfrageteilen legt nahe, dass es ihr nach und nach gelingt, frei und abseits eines engen Korsetts aus ihrem Leben zu erzählen, in das ihre Bildungsgeschichte sie zwingt und das vermutlich der Belastung geschuldet ist. Die Nachfragen, die Interesse an ihrer gesamten Lebensgeschichte vermitteln, stellen eine neue Erfahrung dar. Vor dem Interview wurde ihre Biographie nur in ihren einzelnen Aspekten adressiert – z.B. ihre Fluchtgeschichte im Kontext des Asylverfahrens oder ihre Bildungsgeschichte in der Schule und dem Jugendprojekt. Nach unserem zweiten Gespräch erwähnt sie, dass noch nie jemand sie nach ihrer Geschichte gefragt hätte und bewertet diese Erfahrung positiv.

Blick auf die gesamte Geschichte vs. institutionelle Enge

Es ist typisch für Early School Leavers, dass sie noch nie nach ihrer gesamten Lebensgeschichte gefragt wurden. In bestimmten Kontexten, z.B. am Arbeitsamt oder in der Schule, haben sie wie Aylin Interesse an Einzelaspekten aus ihren Biographien erlebt – meist an jenen Aspekten aus ihrem Leben, mit denen sie gesellschaftlichen Erwartungen und Normen nicht entsprochen haben (vgl. *Rosenthal et al.* 2006, 196). Gerade für Jugendliche mit Scheiternserfahrungen stellt das Interesse an ihrem gesamten Leben und das Zutrauen, dass sie ihre ganze Geschichte erzählen können, eine bestärkende Erfahrung dar (Ebd.). Die biographische Perspektive macht auch sichtbar, dass Jugendliche mit einer Bandbreite an Erfahrungen aus dem Bildungssystem hinausfallen bzw. wieder einzusteigen versuchen, die nicht auf den ersten Blick evident ist. Diese Erfahrungen lassen sich nicht über allgemeine Kategorien erfassen. Gerade bei den im Fluchtcontext oftmals unstetigen Schulbesuchen ist es wesentlich, auf deren Bedeutung für die Jugendlichen zu schauen. Im Fall von Aylin findet mit dem Schulbesuch in Österreich soziale Integration und darüber eine Kontinuität zu ihren früheren Erfahrungen statt. Aber am Status ESL ändert sich für sie dadurch nichts. Ihre Geschichte und das Bildungssystem passen nicht zusammen. Der logische Weg für viele Jugendliche mit Fluchterfahrung, außerordentlicher Schulbesuch und zweiter Bildungsweg, führt vorerst in eine Sackgasse. Auch nach dem erfolgreichen Pflichtschulabschluss ist Aylin noch nicht am Ziel. Sie kann mit diesem Abschluss ihre Bildungskarriere nicht einfach fortsetzen, sondern es liegt an ihr, sich am kompetitiven Lehrstellenmarkt zu behaupten. Die Schnittstelle zwischen der unteren und der oberen Sekundarstufe erweist sich in ihrem Fall als schwer zu bewältigende Hürde. Hürden am Bildungsweg hat sie allerdings überwunden, seit sie mit der Schule begonnen hat. Aylin ist aus dieser Perspektive das Gegenteil einer *Schulabbrecher:in*: Sie hat immer schon um eine kontinuierliche Bildungskarriere gekämpft, die durch stetige Brüche bedroht worden ist. Sie weist wie die anderen Fälle, die dem Typ zugeordnet wurden, ESL als Problem zurück, das ihrer Person zurechenbar ist und an mangelndem Können oder mangelndem Wollen liegt. Der Typ widerspricht damit dem Fokus des ESL-Diskurses auf das Individuum und seine Verantwortung (vgl. *Gillies & Misfud* 2016, 20). Er repräsentiert die institutionelle Erzeugung von ESL innerhalb eines selektiven Schulsystems, in dem Heterogenität nur beschränkt Platz hat (vgl. *Steiner, Pessl und Brune-forth* 2016).

ANMERKUNGEN

- ¹ Z.B. *Vogtenhuber, Pessl, Leitner, Gottwald* 2010; *Pessl, Steiner, Wagner* 2015; *Steiner, Pessl, Karaszek* 2016; *Steiner, Pessl, Kulhanek* 2019.
- ² Bei dem Namen handelt es sich um ein Pseudonym. Alle im Text enthaltenen Daten wurden so verfälscht, dass die Anonymität der Biographin gewahrt bleibt, sie jedoch der Fallstruktur entsprechen.

LITERATUR

- Bosančić, S. (2014): *Arbeiter ohne Eigenschaften*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Freitag, W. (2005): *Contergan: Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen*. Waxmann, Münster u.a.
- Gillies, D., Misfud, D. (2016): Policy in Transition: The Emergence of Tackling Early School Leaving (ESL) as EU Policy Priority. *Journal of Education Policy* 31(6):819–32.
- Keller, R. (2011): *Diskursforschung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keller, R. (2012): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven (S. 27–68). Springer VS, Wiesbaden.
- Pessl, G., Steiner, M., Wagner, E. (2015): Evaluierung AusbildungsFit („Produktionsschule“) – Endbericht. Wien, IHS.
- Pfahl, L. (2011): Techniken Der Behinderung: Der Deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und Ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Transcript, Bielefeld.
- Pohn-Weidinger, M. (2014): Heroisierte Opfer. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Campus Verlag, Frankfurt u.a.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N., Blezinger, A. (2006): Biographisch-Narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Barbara Budrich, Opladen.
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa, Weinheim u.a.
- Schäfer, T. & Völter, B. (2005): Subjekt –Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, G. Rosenthal (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs (S. 161–88), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Steiner, M., Pessl, G., Bruneforth, M. (2016): Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: M. Bruneforth et al. (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 175–219), Graz.
- Steiner, M., Pessl, G., Karaszek, J. (2016): Ausbildung bis 18: Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. ÖGB-Verlag, Wien.
- Steiner, M., Pessl, G., Kulhanek, A. (2019): Under Pressure? Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter. IHS Working Paper Series 3, Wien.
- Vogtenhuber, S., Pessl, G., Leitner, A., Gottwald, R. (2010): Evaluierung berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol, IHS, Wien.

ZUR AUTORIN

MMag.^a Gabriele PESSL-FALKENSTEINER, Studium der Soziologie und der Afrikawissenschaften an der Universität Wien. Seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Höhere Studien in Wien mit den Forschungsschwerpunkten Early School Leaving, Bildungspolitik und Biographieforschung