

Lost in Transition? Makrostrukturelle Einflüsse auf frühen Schulabbruch in europäischen Staaten

Winfried Moser, Korinna Lindinger

Zusammenfassung: Der Beitrag analysiert strukturelle Faktoren für die europaweit sehr unterschiedlich hohen Anteile von frühen Schulabgängern (ESL). Im Beobachtungszeitraum von 2004 bis 2011 lagen diese zwischen 4 (Slowenien) und 40 Prozent (Portugal). Im Rahmen der gleichnamigen Studie¹ zeigen die AutorInnen auf Basis einer umfangreichen Literaturanalyse, sowie von Sekundärauswertungen von Labour-Force-Survey-, PISA- und TALIS-Daten, dass dies wesentlich durch nationale Transitionsysteme – also institutionell manifestierte Wege von Bildung in Beschäftigung –, und schulische Regelungsstrukturen im Pflichtschulwesen begründet ist.

Schlüsselwörter: früher Schulabgang (ESL), Transition Bildung – Beruf, europäische Berufsbildungssystem, Schulsteuerung, Educational Governance, Pflichtschulwesen.

Lost in Transition? General Structural Conditions for Early School Leaving in European Countries

Abstract: The paper analyses structural factors for the greatly varying levels of Early School Leavers (ESL) across Europe. Within the period of observation, 2004 to 2011, the ESL-rate differed from 4 (Slovenia) to 40 percent (Portugal). The exploratory research was based on a comprehensive literature analysis, as well as secondary evaluations from LFS, PISA and TALIS data. It revealed that the level of

1 Die Untersuchung „Lost in Transition“ wurde 2012 bis 2014 im Auftrag von Bildungsministerium, Sozialministerium, Arbeiterkammer Wien und Wiener Stadtschulrat durchgeführt.

ESLs is significantly affected by national transition systems from school to work and by school regulatory structures.

Keywords: Early School Leave (ESL), School-to-Work-Transition, vocational training systems in Europe, Educational Governance, Compulsory Education.

Einleitung

Eurostat definiert frühe SchulabgängerInnen (Early School Leaver; ESL) als nicht mehr schulpflichtige 18- bis 24-Jährige mit maximal Pflichtschulabschluss, also ohne Abschluss einer mindestens zweijährigen Ausbildung auf ISCED 3 Level² (Sekundarstufe II). Diese Gruppe ist sehr heterogen: Problemlagen, Ausstiegsgründe, -prozesse und -zeitpunkte variieren ebenso wie individuelle Ressourcen (vgl. ISW et al. 2013, Nairz-Wirth et al. 2014 sowie Nairz-Wirth und Meschnig 2010). Individuelle Faktoren und persönliche Lebenskontexte stehen in der Diskussion um frühe SchulabgängerInnen, bei der Identifikation von Zielgruppen und der Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen oft im Mittelpunkt. Makrostrukturelle Faktoren werden dagegen häufig vernachlässigt. Darum wird hier eine Forschungsperspektive gewählt, die sich auf die Governance von Bildungssystem und Arbeitsmarkttransition richtet, das heißt, auf das Zusammenwirken ungleicher, aber gleichrangiger (bisweilen zwangsverbundener) AkteurInnen bei der „Herstellung von Schule“ (vgl. Brüsemeister, Göppert et al. 2008).

Die makrostrukturellen Bedingungen, die junge Menschen im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt vorfinden, beeinflussen maßgeblich den Anteil derer, die das Bildungssystem ohne qualifizierenden Abschluss verlassen. In Slowenien betrug der Anteil früher SchulabgängerInnen 2004 bis 2011 durchschnittlich nur vier Prozent, in Portugal schwankte er im selben Zeitraum zwischen 30 und 40 Prozent (Abbildung 3). Diese große Varianz der ESL-Raten in Europa zeigt, dass die Ursache für Schulabbruch zu allererst in den institutionellen Rahmenbedingungen zu suchen ist. Entsprechend wurde im Forschungsprojekt „Lost in Transition?“ (Moser und Lindinger 2014) früher Schulabgang als ein Leistungsstrukturmerkmal von Bildungs- und Transitionsstrukturen definiert. Unter Revision theoretischer und empirischer Befunde wurden Hypothesen zum Einfluss makrostruktureller Faktoren entwickelt und in logistischen Mehrebenenregressionen geprüft. Die vorgestellten Einflussbündel sind als Beitrag zum besseren Ver-

2 ISCED (International Standard Classification of Education) ist eine international vergleichbare UNESCO-Klassifizierung von Schultypen. Datengrundlage der ESL-Raten und ISCED-Levels sind bilden die Labor Force Surveys der Jahre 2004 bis 2011. Entsprechend der Gültigkeit während des Berichtszeitraums sind Bildungsebenen auf Basis von ISCED 1997 klassifiziert, die Novelle 2011 bleibt unberücksichtigt. Einjährige Bildungsprogramme auf Sekundarstufe II (ISCED 3c-kurz) werden analog zur der LFS-Codierung und der ESL-Definition nicht zum Bereich der mittleren Bildung (ISCED 3) gezählt.

ständnis der ESL-Rate Österreichs und der Unzulänglichkeiten eines allzu stark auf individuelle bzw. zielgruppenspezifische Defizite ausgerichteten Diskurses zu verstehen.

Transitionsstrukturen – Strukturen des Übergangs von Bildung in Beschäftigung

Der Qualifikationsprozess, der definiert, ob Personen frühe SchulabgängerInnen werden, findet in der Sekundarstufe II statt. Der Handlungsrahmen, den junge Menschen hier vorfinden – die Verfasstheit des Bildungsangebots und der Einstiegswege in die Arbeitswelt – ist historisch gewachsen, politisch gestaltet und institutionell manifestiert. Dieser Handlungsrahmen bestimmt wesentlich mit, ob weitere Bildungsaktivitäten erfolgversprechend und somit aus individueller Perspektive sinnvoll sind. Wenngleich sich individuelle Transitionen innerstaatlich stark unterscheiden (Brzinsky-Fay 2007), werden von nationalen Strukturen ganz spezifische Übergänge wahrscheinlich gemacht und institutionell etabliert. Entsprechend lassen sich die Transitionsstrukturen europäischer Staaten entlang von Distinktionsdimensionen unterscheiden und gruppieren.

Solche Gruppierungen müssen wegen der intrastaatlichen Heterogenität immer mit Vorbehalt erfolgen – wie das auch Esping-Anderson (1998) in seiner Typologie der Wohlfahrtsregime festhält: „Selbst wenn es empirisch offenkundig ist, dass sich Wohlfahrtsstaaten zusammengruppieren lassen, so lässt es sich dennoch nicht von der Hand weisen, dass es sich keinesfalls um ‚reine‘ Fälle handelt.“ (ebd. S. 46). Die Auswahl der Zuordnungskriterien und ihre Priorisierung folgen den Kriterien Forschungslogik, Forschungsgegenstand und Datenverfügbarkeit. Ziel von Typologien ist die Reduktion von Komplexität auf inhaltlich interpretierbare Dimensionen, um Unterschiede und Zusammenhänge besser verstehbar zu machen. Im gegenständlichen Artikel interessieren die großen Unterschiede der nationalen ESL-Raten; im Fokus sind entsprechend „the relatively enduring features of [each] country’s institutional and structural arrangements which shape transition processes and outcomes“ (Smyth, Gangl et al. 2001, S. 19; zit. nach Raffe 2013, S. 177) im mittleren Bildungsbereich. Dem „relatively“ dieser Definition gilt der zweite große Vorbehalt, denn auch makrostrukturelle Faktoren sind (längerfristig) wandelbar, wie z.B. die Entwicklungen in osteuropäischen Staaten zeigen.

„Dem Mangel an Reinheit zum Trotz“ rechtfertigt Esping-Anderson (1998, S. 47) eine typologisierende Vorgehensweise: „Beziehen wir uns auf zentrale Definitionskriterien von Wohlfahrtsstaaten – auf die Qualität sozialer Rechte, auf soziale Stratifizierung und auf das Verhältnis zwischen Staat, Markt und Familie – dann setzt sich die Welt aus einzelnen Regime-Typen zusammen.“ (ebd.) Die zentralen Dimensionen der vorgeschlagenen Transitionstypologie sind Arbeitsmarktorganisation sowie Kopplung von Berufsbildung und Arbeitsmarkt aus Governanceperspektive. Zudem wurden Informationen zur Verfasstheit der Berufsbildungssysteme,

der Arbeitsmarktregulation und der Jugendarbeitsmarktpolitiken berücksichtigt (vgl. Moser und Lindinger 2014).

Distinktionsdimensionen

Die Transitionsforschung differenziert zwei prototypische Organisationsformen von Arbeitsmärkten (vgl. Müller und Shavit 1998, Marsden 1999, Gangl 2003 und Raffé 2008):

- a. Einerseits gibt es Arbeitsmärkte in denen Professionen eine wesentliche Rolle spielen. In diesen ist der Zugang zu Berufen reglementiert, Qualifikationsprofile sind standardisiert und rechtlich geschützt. Man bezeichnet diese Arbeitsmärkte als Occupational Labour Markets (OLM), weil Erwerbspositionen nach Professionen organisiert sind und offene Stellen auf Basis formaler Bildungszertifikate besetzt werden. Österreich ist ein prototypischer Occupational Labour Market.
- b. Auf der anderen Seite gibt es Arbeitsmärkte, die stärker nach Unternehmen segmentiert sind. In diesen ist die Firma, bei der man arbeitet wichtiger als der Beruf, den man erlernt hat. Diese Arbeitsmärkte werden als Internal Labour Markets (ILM) bezeichnet, weil Personen eher aus dem firmeninternen Arbeitskräftepool rekrutiert werden – auf Basis ihrer Erfahrung, weniger aber nach Maßgabe formaler Bildungszertifikate. Großbritannien ist ein prototypisches Beispiel für einen solchen Arbeitsmarkt.

In Ländern mit einem stärker nach Professionen organisierten Arbeitsmarkt spielt Berufsbildung eine wesentliche Rolle. Die Passung zwischen persönlichen Interessen bzw. Fähigkeiten und den Anforderungen von Berufspositionen findet bereits im Rahmen des Bildungssystems statt. Entsprechend absolviert in den zentral- und nordeuropäischen OLM-Ländern ein Großteil der SchülerInnen nach der Pflichtschule eine berufsbildende Ausbildung – in Österreich betrifft das gut drei Viertel der SchülerInnen (Arbeitskräfteerhebung 2004 bis 2011).

In den meisten nordwesteuropäischen ILM-Staaten, sowie in Ungarn oder den Baltischen Staaten, besucht hingegen nur rund ein Viertel der SchülerInnen berufsbildende Zweige, drei Viertel hingegen allgemeinbildende Schulen. Der Prozess der Arbeitsplatzpassung findet dort stärker im Arbeitsmarkt selbst statt, d.h. im Rahmen der Berufstätigkeit – auch durch eine stärkere Mobilität zu Beginn der Karriere, wo Bildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitssuche einander häufig abwechseln. Eine 14-jährige Ungarin trifft ihre Entscheidung über einen Verbleib im Schulsystem am Ende der Pflichtschule somit unter grundlegend anderen Bedingungen als eine 14-jährige Österreicherin. Die Berufsbildungszweige in den europäischen Staaten lassen sich also zu allererst nach dem Gewicht unterscheiden, das sie innerhalb der jeweiligen nationalen Systeme einnehmen, man spricht hier von der „Berufsspezifität“ der Systeme: In OLM-Staaten ist die Berufsspezifität deutlich höher als in ILM-Staaten.

In den OLM-Staaten mit hoher Berufsspezifität gibt es ein weiteres, wesentliches³ Differenzierungskriterium, das aus dem Charakter der Kooperation zwischen Staat und Arbeitswelt in Fragen der Ausbildung, der Qualitätssicherung und der SchülerInnenauswahl hergeleitet wird: Entlang dieser Merkmale kann zwischen Collective und Statist Skill Formation Regimen unterschieden werden (vgl. Busemeyer 2014):

- a. In Collective Skill Formation Regimen gestalten Staat, Sozialpartner und Betriebe kollaborativ eine traditionell stark stratifizierte Berufsausbildung. Die Lehre in Österreich ist ein gutes Beispiel dafür: Ein Gutteil der österreichischen Berufsausbildung wird durch Lehrausbildungsplätze abgedeckt, die stark stratifiziert sind und einen durchgängig dualen Charakter haben. Die Lehrverträge werden zwischen Lehrbetrieb und Lehrling geschlossen, d.h. der Zugang zu einem weiten Bereich der Berufsausbildung auf der Sekundarstufe II wird durch Wirtschaftsbetriebe kontrolliert.
- b. In Statist Skill Formation Regimen hingegen nimmt der Staat bei der Gestaltung des Berufsbildungsangebots eine deutlich stärkere Rolle ein. In Norwegen teilt sich die Lehrausbildung beispielsweise in zwei Phasen: in eine schulische Grundbildung und eine betriebliche Fachausbildung. Nach zehn Jahren Pflichtschule hat man das Recht auf drei Jahre Oberstufe und die norwegischen Bundesländer sind verpflichtet, entsprechende Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Der Einfluss der Organisationen der Arbeitswelt (Wirtschaftsbetriebe, Sozialpartner) wird somit zugunsten einer größeren Bildungsgleichheit zurückgedrängt.

Empirisch ist zu beobachten, dass die Transitionszeit von Bildung ind Beschäftigung durch mittlere Abschlüsse deutlich verkürzt wird, wenn Organisationen der Arbeitswelt eine stärkere Rolle in der Gestaltung der Berufsbildung spielen. Gleichzeitig finden in diesem Fall jedoch frühe SchulabgängerInnen deutlich schwerer eine erste stabile Beschäftigung. Die Linien in Abbildung 1 zeigen, um wie viele Monate länger frühe SchulabgängerInnen im Gegensatz zu Personen mit ISCED 3-Abschluss brauchen, um eine erste stabile Beschäftigung⁴ zu finden. In Österreich, einem typischen Collective Skill Formation Regime (OLM^c), brauchen frühe Schul-

3 Es gibt natürlich noch weitere Differenzierungsmerkmale, wie sie z.B. von Steedman (2012) herausgearbeitet wurden: die Anteile fachbezogener und betrieblicher Ausbildungsteile, die Dauer der Bildungswege und die Curricula. An dieser Stelle werden diese Ansätze jedoch nicht weiter verfolgt. Ein Vergleich der Berufsbildungssysteme von ILM- und OLM-Staaten ist schwer zu rechtfertigen, weil Berufsbildung in diesen beiden Gruppen qualitativ und quantitativ gänzlich unterschiedlich angelegt ist. In ILM-Staaten sind berufsbildende Zweige eher Spezialfälle und als solche schwer strukturierbar.

4 Im Rahmen des LFS ad-hoc-Moduls zum Übergang Bildung Beruf 2009 wird eine Beschäftigung als stabil definiert, wenn sie mindestens drei Monate aufrecht ist. Die verfügbare Datenquelle ist als Hilfskonstruktion zu verstehen (vgl. Gebel/Noelke 2011). Mehrfach wurde auf den Prozesscharakter von Arbeitsmarkteinstiegen hingewiesen, der mit einer Dreimonatsschwelle nur ansatzweise erfasst werden kann (vgl. et al. Brzinsky-Fay 2007), teilweise sind Übergänge auch gesetzlich geschützt, etwa in Österreich durch die Behaltspflicht nach abgeschlossener Lehre.

abgängerInnen durchschnittlich ein Jahr, um eine stabile Beschäftigung zu finden, Personen mit ISCED-3-Abschluss hingegen nur rund fünf Monate. Durch den höheren Abschluss verkürzt sich die Zeit um sieben Monate. Schweden zählt – wie der Rest Skandinaviens und die Benelux-Staaten – zu den Statist Skill Formation Regimen (OLM^s). Hier verkürzt ein ISCED-3-Abschluss die Transitionszeit nicht einmal um einen Monat, gleichzeitig finden jedoch frühe SchulabgängerInnen tendenziell leichter eine stabile Beschäftigung als in OLM^c Staaten. Bildungszertifikate wirken sich also in OLM^s Staaten weniger stark aus. In OLM^c Staaten ist überdies die Gefahr eines gänzlichen Rückzuges aus dem Arbeitsmarkt für frühe SchulabgängerInnen beträchtlich höher als für junge Erwachsene mit weiterführender Bildung. Diese Divergenz zwischen diesen beiden Gruppen gibt es zwar auch in OLM^s-Staaten, sie ist jedoch tendenziell weniger stark (Moser und Lindinger 2014, S. 50f). Das bedeutet, die Folgekosten eines Bildungsabbruchs sind im OLM^c-Staat Österreich deutlich höher als im OLM^s-Staat Schweden; Phasen der Arbeitssuche, Orientierung und Stagnation dauern länger, in der Folge werden oft negative Selbstbilder entwickelt und die soziale Teilhabe wird nachhaltig beeinträchtigt (Lindinger et al. 2015). Diese empirischen Evidenzen werden hier als höhere Signalwirkung von Bildungszertifikaten in OLM^c Staaten interpretiert.

Abbildung 1: Verkürzung der Transitionszeit von Bildung in Beschäftigung durch einen ISCED 3-Abschluss in Monaten



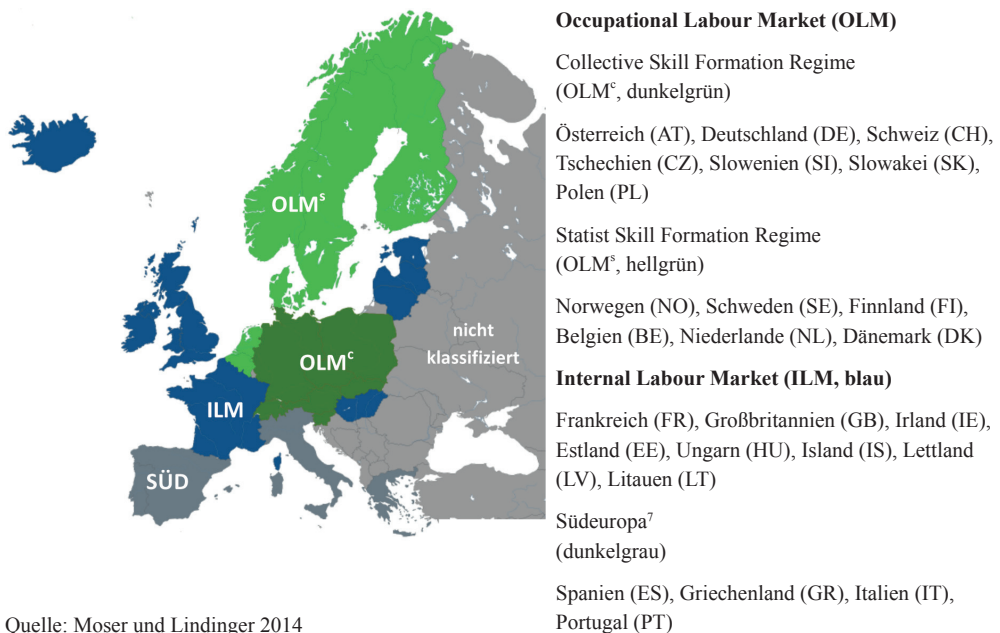
Quelle: EUROSTAT, LFS adhoc 2009; Moser und Lindinger 2014.⁵

5 Daten für die Schweiz und Deutschland liegen in dieser Erhebung nicht vor. Die Ergebnisse für die Slowakei stellen mit einer Transitionsdauer von gut zwei Jahren für ESL und einer Verkürzung auf ein halbes Jahr bei ISCED-3-Ausbildung einen Extremfall dar, der nicht ausreichend geklärt und daher nicht dargestellt ist.

Vorschlag einer Transitionstypologie

In Anwendung der bisher vorgestellten Dimensionen und Referenztypologien (vgl. Gangl 2003, Buchmann und Kriesi 2011, Brzinsky-Fay 2007, Busemeyer 2014, Esping-Andersen 1998, Müller und Shavit 1998 und Marsden 1999) sowie theoretischer und empirischer Evidenzen (vgl. European Commission 2012, Mascherini, Salvatore et al. 2012, Kogan, Noelke et al. 2011, Noelke 2011, Saar, Unt und Kogan 2008, Venn 2009, Visser 2009, UNESCO, OECD et al. 2010, EUROSTAT: LFS 2004-2011, EUROSTAT LFS adhoc module 2009) wird folgende Transitionstypologie für 25 europäischen Vergleichsländer⁶ vorgeschlagen (vgl. Moser und Lindinger 2014). Sie umfasst erstmals ost- und westeuropäische Staaten gemeinsam.

Abbildung 2: Typologie der Transitionsstrukturen von Bildung in Beruf im Kontext frühen Schulabgangs



Quelle: Moser und Lindinger 2014

- 6 Aus dem ursprünglich 33 Länder umfassenden Sample wurden jene Staaten ausgeschlossen, zu welchen entweder wenige oder stark widersprüchliche Vergleichsinformationen vorlagen (Bulgarien, Kroatien, Mazedonien, Rumänien und die Türkei) oder welche aufgrund ihrer Größe (Luxemburg, Malta und Zypern) als Spezialfälle zu betrachten sind.
- 7 In südeuropäischen Staaten fällt SchulabgängerInnen der Einstieg in den Arbeitsmarkt besonders schwer, dieses Faktum war bereits vor der Wirtschaftskrise konstant zu beobachten. Als Erklärungen werden die teilweise restriktiven Arbeitsgesetzgebungen und familienbezogene Faktoren diskutiert, für den österreichischen Vergleichskontext sind diese Länder aber kaum relevant, weswegen auf eine Vertiefung der Zuordnungsproblematik verzichtet wurde.

Zur Diskussion gestellt werden können die Zuordnungen von Dänemark und Frankreich. Gangl (2003) unterscheidet empirisch zwei OLM-Cluster: Österreich und Deutschland mit einer traditionell dual aufgebauten Berufsbildungssystem sowie Dänemark und die Niederlande, „where vocational training is more often provided in a school-based context“ (ebd., S. 122). Busemeyer (2014) klassifiziert Dänemark hingegen als Collective Skill Formation Regime. Dänemark ist somit ein Grenzfall. Die Zuordnung der Länder wurde in ExpertInneninterviews mit nationalen BildungsexpertInnen der jeweiligen Staaten reflektiert. Die betriebliche Ausbildung spielt auch in Dänemark eine große Rolle (vgl. European Commission 2012), allerdings ist das durchschnittliche Einstiegsalter mit 21 Jahren deutlich höher und Schulen spielen als erste Anlaufstelle (schulische Grundausbildung) und bei der Erstellung individueller Lehrpläne (Bildungsbegleiterinnen) eine wichtige Rolle. Aufgrund der in Dänemark gerade auch im Bereich der mittleren Bildung durchgesetzten Verantwortung des Bildungssystems wird hier die Zuordnung Gangls übernommen.

Auch Frankreich ist ein Fall mit besonderer Eigenlogik. Von Esping-Anderson (1998, vgl. Buchmann und Kriesi 2011) wird Frankreich als konservatives Wohlfahrtsregime typisiert, in Transitionstypologien (vgl. Brzinsky-Fay 2007, Gangl 2003) wird es hingegen als ILM-Staat mit typischem Allgemeinbildungsschwerpunkt ausgewiesen – wengleich mit einer ILM-untypisch starken Arbeitnehmerschutzgesetzgebung. Auch Buchmann und Kriesi (2011) weisen explizit auf die sich deutlich von den anderen Ländern mit konservativen Wohlfahrtsregimen unterscheidenden Transitionsprozesse in Frankreich hin. Frankreich ist somit ein Hybridfall. Weil der Forschungsfokus der gegenständlichen Studie auf Transitionsprozessen liegt und nicht auf der zwar damit korrelierenden, aber nicht deckungsgleichen Typisierung von Wohlfahrtsstaaten, wird Frankreich hier als ILM-Staat klassifiziert.

Die Zuordnung der osteuropäischen Staaten

Eine besondere Herausforderung stellt, die Zuordnung der zentral- und osteuropäischen Staaten dar. Diese sind aus mehreren Gründen als Referenzländer für Österreich sehr interessant: Erstens aufgrund der sehr niedrigen Anteile früher SchulabgängerInnen, zweitens, weil die betriebliche Ausbildung traditionell eine wichtige Rolle spielt und drittens weil dor in den letzten Jahren tatsächlich tiefgreifende Bildungsreformen umgesetzt wurden.

Saar, Unt und Kogan (2008) explizieren Bildungs- und Arbeitsmarktfaktoren ehemals kommunistischer Staaten in Bezug auf eine Transitionstypologie. In sozialistischen Bildungssystemen setzte auf das Gesamtschulprinzip der Sekundarstufe I eine hoch stratifizierte, in allgemeinbildende, mittlere und höhere berufsbildende Zweige unterteilte Sekundarstufe II auf. Die Durchlässigkeit der Bildungswege war gering und die Bedeutung der dualen Ausbildung groß (Gebel und Noelke 2011). Lehrstellenvergabe und Arbeitsplatzallokation waren staatlich organisiert. Mit der Privatisierung der großen (Lehr-)Betriebe rückte die Berufsausbildung zune-

ment in die Verantwortung des Schulwesens, die tertiäre Bildung gewann an Bedeutung und die ursprünglich sehr enge Kooperation zwischen Schule und Betrieben begann zu erodieren. Noelke (2011) attestiert, dass Curricula an Aktualität und Relevanz für den Arbeitsmarkt verloren. Jedoch indizieren empirische Ergebnisse zu Transitionen von AbsolventInnen berufsbildender Schulzweige, dass die Signalwirkung der Abschlüsse auch in den transformierten Arbeitsmärkten immer noch sehr hoch ist (vgl. Baranowska 2011; Ivancic, Ignjatovic et al. 2011; Kogan, Noelke et al. 2011a; Noelke 2011; Zelenka, Koucký et al. 2011), dies zeigt auch Abbildung 1.

Im Zuge und in Folge der politischen und wirtschaftlichen Transformationen in Osteuropa wurden die Bildungssysteme reformiert – es wurden neue Lehrpläne, Bildungswege und Schulformen entwickelt, die tertiäre Ausbildung gewann an Bedeutung und privatwirtschaftliche Organisationen fanden Eingang ins Schulwesen. Die osteuropäischen Staaten gingen dabei unterschiedliche Wege. In Slowenien, Tschechien, Polen und der Slowakei ist Berufsbildung auf ISCED-3-Level immer noch stark nachgefragt (durchschnittliche Partizipationszahlen 2004 und 2011: Tschechien 75, Slowakei 72, Slowenien 64 und Polen 46 Prozent). In Slowenien verlief der Transformationsprozess schnell und relativ stabil. Noelke (2011, S. 12) vermutet: „corporate actors may have been in a position to counteract the decline in training provision [durch privatisierte Betriebe, Anm. der AutorInnen].“ Das duale System wurde relativ schnell konsolidiert, wenngleich unmittelbar nach der Wende der Trend von der beruflichen Bildung weg führte. Slowenien schaffte die Lehre erst ab, führte sie dann wieder ein und reformierte zuletzt 2006 das schulische und duale Berufsbildungssystem (vgl. Saar, Unt und Kogan 2008; European Commission 2012). Slowenische ExpertInnen führen die niedrige ESL-Rate des Landes (die niedrigste Europas!) auf das gut ausgebaute Berufsbildungssystem und die hohe Durchlässigkeit zwischen allen Bildungswegen zurück. Auch in Tschechien, Polen und die Slowakei wurde das duale Lehrprinzip der kommunistischen Zeit zumindest in Teilen erhalten. In Tschechien werden Lehrverträge nunmehr allerdings nicht mehr zwischen Lehrlingen und Betrieben, sondern zwischen Schulen und Betrieben geschlossen – ein Paradebeispiel für den kollektiven Ansatz der OLM^c Staaten. Schulen verfügen in Tschechien gleichzeitig über eine besonders hohe Autonomie (darauf wird im zweiten Teil des Artikels noch näher eingegangen), dies gilt auch für die Gestaltung der betrieblichen Ausbildungsteile. Aufgrund dieser Befunde werden Polen, Slowenien, Tschechien und die Slowakei als OLM mit Collective Skill Formation Regimen klassifiziert.⁸

Auch in Ungarn wurde das duale System erst abgeschafft und dann wieder eingeführt. Anders als in vielen anderen osteuropäischen Staaten spielt Berufsbildung in Ungarn jedoch nur eine marginale Rolle: Nur rund ein Viertel besuchen berufsbildende Schulen oder absolvieren eine Lehre (EUROSTAT: LFS 2004-2011, vgl. auch Saar, Unt und Kogan 2008; Erzsébet und

⁸ Dies korrespondiert mit der Zuordnung Sloweniens, Tschechiens und tendenziell auch Polens zu den korporatistischen Wohlfahrtsregimen (Pedroso 2008; Potucek 2007; zit. n. Veloso und Estevinha 2013).

Róbert 2012). Auch die Bildungssysteme Estlands, Lettlands und Litauen sind auf stark auf Allgemeinbildung ausgerichtet, die Kopplung von Bildung und Arbeitsplatz ist schwach und Lehre spielt wenig bis keine Rolle (vgl. Saar, Unt und Kogan 2008, EUROSTAT: LFS 2004-2011; sowie European Commission 2012; UNESCO, OECD et al. 2010). Entsprechend dieser Analysen und in Übereinstimmung mit den von Pedroso (2008; zit n. Veloso und Estevinha 2013) und Potucek (2007; zit n. Veloso und Estevinha 2013) identifizierten Charakteristika liberaler Wohlfahrtsregime werden Ungarn und die baltischen Länder als ILM-Staaten klassifiziert.

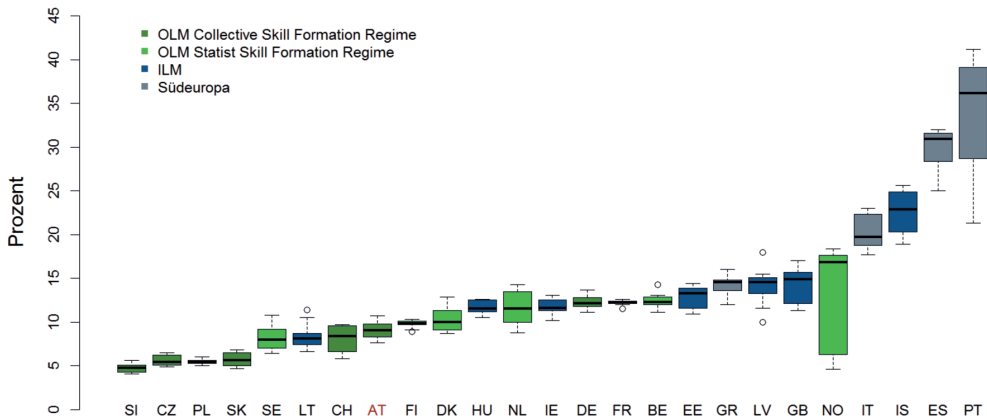
Analysiert man die europäischen ESL-Raten vor dem Hintergrund dieser grundlegend unterschiedlichen Rahmenbedingungen für den Übergang zwischen Bildung und Beruf, so zeigt sich ein klarer Zusammenhang mit dem Transitionstyp⁹. Die höchsten ESL-Raten finden wir in Internal Labour Markets (blau), wo Arbeitsplatzpassung stärker im Arbeitsmarkt selbst stattfindet und wo außerdem Mobilität und non-formale bzw. firmeninterne Weiterbildungen beim Erwerbseinstieg eine größere Rolle spielen.

In Occupational Labour Markets (grün), wo der Wert formaler Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt hoch ist und (ein Teil der) Berufsqualifikation bereits im Bildungssystem stattfindet (bzw. stattfinden kann), sind die ESL-Raten bedeutend niedriger – die Folgekosten eines frühen Schulabgangs allerdings höher. Die niedrigsten ESL-Raten finden wir in jenen OLM-Ländern, in denen die Berufsausbildung von staatlichen AkteurInnen (Ministerien), ArbeitnehmerInnen- und Wirtschaftsverbänden (Sozialpartner) und Wirtschaftsbetrieben gemeinsam gestaltet wird (Collective Skill Formation Regimes). Durch die starke Einbindung von Akteuren der Arbeitswelt ist die Wert von Bildungszertifikaten am Arbeitsmarkt in OLM^c Staaten höher als in OLM^s Staaten. Somit sind in letzterer Gruppe auch die ESL-Raten etwas höher – allerdings zugunsten einer niedrigeren Bildungsungleichheit, die durch das Zurückdrängen des Einflusses von Organisationen der Arbeitswelt befördert wird.

Österreich zählt zur OLM^c Gruppe, die ESL-Rate lag in Österreich in den Jahren 2004 bis 2011 zwischen 8,3 und 10,8 Prozent. Das erscheint niedrig, wenn man Österreich mit allen europäischen Ländern vergleicht. Vergleicht das ESL-Niveau aber mit jenen Ländern, in denen junge Menschen ähnliche Transitionsstrukturen vorfinden, also mit anderen OLM^c Staaten, dann relativiert sich die gute Performance Österreichs – in dieser Gruppe hat Österreich eine der höchsten ESL-Raten (nur in Deutschland ist sie noch höher). Die ESL-Raten von Slowenien und Tschechien waren in den letzten zehn Jahren konstant niedriger – die niedrigsten Europas. Im Folgenden wird versucht, Erklärungen für diese Unterschiede zu finden.

9 Eine regressionsanalytische Prüfung des Zusammenhanges ergibt ein R² von 0,63 (Moser und Lindinger 2014, S. 92).

Abbildung 3: ESL-Raten 2004-2011, 18- bis 24-Jährige (Boxplots mit Median)



Quelle: EUROSTAT, LFS 2004 bis 2011; Moser und Lindinger 2014

Educational Governance im Pflichtschulwesen

Aufbauend auf die Analyse des ESL-Risikos unterschiedlicher Transitionssysteme wurde untersucht, auf welche weiteren strukturellen Faktoren die verbleibende Intra-Gruppen Varianz der ESL-Raten zurück zu führen ist. Die Suche nach diesen Faktoren basierte nicht – wie im Falle der Transitionstypologie – auf einer bereits vorab ausgewählten Theorie, sondern auf einer explorativen Analyse, in der anfänglich für eine Erweiterung des Erklärungsmodells folgende Einflussgrößen in Betracht gezogen wurden: Die Dauer der Pflichtschulzeit, der Trackingzeitpunkt (das Alter, in dem erstmals zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulzweigen differenziert wird), die durchschnittliche Klassengröße, der Ausbau der frühkindlichen Bildung, der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund (respektive: der Integrationskontext), die relativen Beschäftigungschancen nach einem frühen Schulabbruch und der Charakter der Regelungsstrukturen im Pflichtschulwesen. Die Entscheidung fiel aus folgenden Gründen auf die Regelungsstrukturen im Pflichtschulwesen:

- a. Es gibt in der Forschungsliteratur starke empirische Evidenzen dafür, dass eine wichtige Dimension schulischer Regelungsstrukturen – der Autonomiegrad – mit frühem Schulabbruch in engem Zusammenhang steht (vgl. OECD 2009, 2010b, 2011, 2012, Nikolai und Helbig 2013).

- b. Unter dem Schlagwort Educational Governance wurde in den letzten Jahren ein breiter Theoriekorpus entwickelt, auf dessen Basis fundierte Hypothesen zur Wirkungsweise schulischer Regelungsstrukturen formuliert werden können (vgl. Altrichter und Heinrich 2007, Kussau 2007, Rürup 2007, Kussau und Brüsemeister 2007).
- c. Die Analyse von Regelungsstrukturen richtet den Blick anstelle von individuellen Eigenschaften auf Strukturgegebenheiten, die durch Bildungspolitik beeinflusst werden können. Wie auch im Fall der Transitionsregime geht es um Governance, also das Zusammenwirken der beteiligten Akteure bei der „Herstellung von Schule“.
- d. Der Charakter der Regelungsstrukturen variiert innerhalb der Transitionsregime, besonders in der OLMc Gruppe. Die deutschsprachigen Staaten weisen deutlich zentralistischere Bildungssysteme auf als ihre ostmitteleuropäischen Nachbarn. Dieser Punkt ist wichtig, weil die Erklärung der strukturellen Rahmenbedingungen für die ESL-Rate Österreichs vordringliches Ziel dieser Studie war.
- e. Da die OECD sich seit über einem Jahrzehnt intensiv mit Governance-Fragen befasst, liegen international vergleichbare, quantitative Daten für eine Hypothesenprüfung vor (vor allem mit PISA und TALIS).
- f. Das Schulabbruchrisiko wird ganz wesentlich durch alltägliche Bildungsprozesse im Unterricht mitbestimmt, insbesondere durch die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen (vgl. Nairz-Wirth et al. 2014, S. 115, 166). Diese alltäglichen Bildungsprozesse entwickeln sich im Rahmen der Arbeitsbeziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und sind in einen Handlungsrahmen schulischer Regelungsstrukturen eingebettet, die sich – wie die Transitionssysteme – entlang langfristig wirksamer, politischer Weichenstellungen herausgebildet haben. Regelungsstrukturen üben somit einen indirekten, aber nichtsdestoweniger prägenden Einfluss auf Leistungsstrukturmerkmale von Schulsystemen aus.

Unter dem Schlagwort Educational Governance wurde herausgearbeitet, dass Regelungsstrukturen sich aus dem Zusammenspiel zweier ungleicher aber gleichrangiger und zwangsverbundener Akteure (Kussau und Brüsemeister 2007) ergeben – nämlich der Bildungsverwaltung und der einzelschulischen AkteurInnen (Schulleitung, LehrerInnen¹⁰). Diese beiden sozialen Akteure üben ihre Verfügungsrechte in den Bereichen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung aus – zwei Bereichen, die nach Rürup (2007) „[...] eine allgemeingültige und policy-unabhängige Differenzierung von Entscheidungsfeldern der Organisation von Schule“ sind und für die von der OECD international vergleichbare Daten erhoben werden (PISA, Education at a Glance). Aus den theoretisch möglichen Kombinationen von AkteurInnen (Schule vs. Schulbehörde) mit Verfügungsmöglichkeiten in den genannten Handlungsfeldern (Schulorganisation vs. Unter-

10 Als weitere AkteurInnen werden auch Eltern und regionale Stakeholder diskutiert, deren Einfluss wird hier jedoch nicht weiter behandelt.

richtsgestaltung) lassen sich drei idealtypische Dimensionen von Regelungsstrukturen ableiten: (1) der Grad, (2) der Schwerpunkt und (3) die Interaktionsgebundenheit der Schulautonomie. Diese idealtypischen Regelungsstruktur-Dimensionen können empirisch mit Daten der PISA-DirektorInnenbefragungen nachgezeichnet werden (sh. Tabelle 1).

Die SchuldirektorInnen wurden gebeten, für zwölf Handlungsfelder in zwei Handlungsbereichen (Schul- und Unterrichtsorganisation) bis zu fünf Verfügungsberechtigte zu benennen (Mehrfachantworten waren möglich). Die Handlungsfelder wurden in allen vier untersuchten PISA-Wellen seit 2000 konsistent abgefragt. Die Verfügungsberechtigten können trotz kleiner Änderungen in diesem Zeitraum durchgängig der schulischen bzw. der überschulischen Ebene zugeordnet werden. Es wurden Daten aus 32 Staaten analysiert, soweit diese seit 2000 an den PISA-Erhebungen teilgenommen haben. In die Analyse flossen die Angaben von 22.974 DirektorInnen ein, für Österreich stehen Antworten von 877 DirektorInnen zur Verfügung. Die Analyse dieser Daten erfolgte auf Basis folgender Vorüberlegungen:

- a. Eine Beurteilung schulischer Regelungsstrukturen aufgrund der Angaben von SchulleiterInnen birgt zwar die Gefahr der Subjektivität, hat aber den Vorteil, dass nicht der vom Gesetzgeber formal gewährte Entscheidungsspielraum abgefragt wird, sondern der faktisch von den Schulen wahrgenommene (Nikolai und Helbig 2013).
- b. In vielen vorliegenden Untersuchungen wird die wichtigste Regelungsstruktur-Dimension – der Autonomiegrad – durch eine summarische Indexbildung abgebildet (OECD 2009, 2010b, 2011, 2012, Nikolai und Helbig 2013), es wird also schlicht gezählt, in wievielen Handlungsfeldern eine Schule Entscheidungen treffen darf. Das Problem dabei ist, dass Items mit geringer Varianz – mit denen Staaten also nur schlecht differenziert werden können – mit dem selben Gewicht in die Indexbildung eingehen wie Items mit hoher Varianz, die auf international divers gestaltete Regelungsstrukturen hindeuten. Eine Indexbildung mittels Korrespondenzanalyse umgeht diesen Nachteil, weil implizit eine solche Gewichtung vorgenommen wird (vgl. Blasius 2001, S. 346 – 348).
- c. Ein weiterer großer Nachteil der summarischen Indexbildung ist die Vernachlässigung geteilter Verfügungsrechte: Es ist ein entscheidender Unterschied, ob eine Schule ihre Verfügungsrechte in einem bestimmten Handlungsfeld alleine oder in Abstimmung mit anderen (lokalen, staatlichen) Entscheidungsträgern ausübt. In der vorliegenden Studie wird diese Dimension in die Analyse einbezogen (sh. Interaktionsgebundenheit).

Tabelle 1: Handlungsfelder in zwei Regelungsbereichen

Schulorganisation: organisatorischer Bereich	Unterrichtsgestaltung: pädagogischer Bereich
Einstellung von LehrerInnen	Leistungsbewertung
Kündigung von LehrerInnen	Aufnahme von SchülerInnen
Einstiegsgehälter festlegen	Lehrbücher
Lohnerhöhungen festlegen	Lehrplan für einzelne Fächer
Schulbudget formulieren	Fächerangebot
Budgetzuweisung in der Schule	Disziplinarmaßnahmen

Quelle: PISA 2000 bis 2009; SchuldirektorInnenfragebogen

Die von den DirektorInnen erfragten Daten wurden mittels Korrespondenzanalyse einer Dimensionsreduktion unterzogen. Diese erbrachte drei inhaltlich interpretierbare und theoretisch erklärbare Dimensionen (Hauptachsen), die 85 Prozent der Gesamtvarianz aufklären und somit einen guten Überblick über die zugrunde liegenden Strukturen liefern und gut voneinander zu unterscheidende, inhaltliche Dimensionen des Konstrukts „Regelungsstrukturen im Schulsystem“ abbilden. Diese flossen als erklärende Variablen in Regressionsanalysen ein (Moser und Lindinger 2014, S. 74f). Die resultierenden drei Hauptfaktoren der Analyse entsprechen den weiter oben angesprochenen Dimensionen Grad, Schwerpunkt und Interaktionsgebundenheit der Schulautonomie. Diese drei Dimensionen werden im Folgenden gemeinsam mit den zugehörigen Hypothesen und empirischen Ergebnissen dargestellt:

1. Dimension: Der Grad der Schulautonomie

Die erste Dimension, der Grad der Schulautonomie, erklärt 77 Prozent der Gesamtvarianz. Der Grad der Schulautonomie ist durch den Gegensatz zwischen bürokratischer und autonomer Steuerung gekennzeichnet – in beiden Fällen liegt der organisatorische sowie der pädagogische Bereich tendenziell in den Händen ein und derselben AkteurIn: Entweder ist das

- a. eine zentrale Bildungsbehörde (Bürokratisches Modell mit UnterrichtsbeamtInnen) oder
- b. die beiden Bereiche werden durch autonome Schulen gesteuert.

Hypothese 1 (Professionshypothese)

Eine hohe Schulautonomie ist ein Indikator für eine starke Lehrendenprofession (vgl. Metha 2013). Systeme mit starken Lehrendenprofessionen zeichnen sich durch ein hohes Ausmaß an beruflicher Kooperation zwischen Lehrenden, durch Selbstevaluation (statt zentralisierter Evaluation), durch eine dezentralisierte Personalverwaltung sowie durch ein hohes gesellschaftliches Ansehen aus. Diese Merkmale führen in Kombination zu einer höheren pädagogischen Qualität. Es ist also davon auszugehen, dass eine höhere Schulautonomie mit einer niedrigeren ESL-Rate einhergeht.

Empirische Ergebnisse

Das österreichische Schulwesen ist vergleichsweise stark zentralisiert, das gilt insbesondere für die organisatorischen Handlungsfelder. Zudem sind in Österreich professionsinterne Kooperationsformen und Kontrollmechanismen der LehrerInnenschaft schwach ausgeprägt: Team-Unterricht, Team-Supervision, gegenseitige Unterrichtsbeobachtung mit Feedback, gemeinsame Aktivitäten mit LehrerInnen aus anderen Klassen mit unterschiedlichen Altersgruppen (Projekte) oder Koordination von Hausarbeiten über verschiedene Fächer hinweg (OECD 2009, 2010) – all diese Formen professioneller Kooperation gibt es in Österreich seltener als in vielen anderen europäischen Staaten – dieser Umstand lässt auf eine schwach konstituierte Lehrendenprofession schließen. Eine Prüfung des Zusammenhangs zwischen Autonomiegrad und ESL-Rate mittels eines Regressionsmodells ergab, dass eine höhere Autonomie tatsächlich mit signifikant niedrigeren ESL-Raten einhergeht, auch unter Kontrolle der im ersten Abschnitt beschriebenen Transitionstypen. Eine Erhöhung des Autonomiegrades um eine Einheit – d.h. in einem Ausmaß, das von europäischen Staaten faktisch in einem Zeitraum von drei Jahren erreicht werden kann¹¹ – geht mit einer Reduktion der ESL-Rate im Ausmaß von rund fünf Prozent (nicht Prozentpunkten!) einher (Moser und Lindinger 2014, S. 94).

2. Dimension: Der Schwerpunkt der Schulautonomie

Die zweite Dimension, der Schwerpunkt der Schulautonomie, erklärt 6 Prozent der Gesamtvarianz. Diese Dimension beschreibt Konstellationen, in denen die Verfügungsrechte über schulorganisatorische und pädagogische Belange bei unterschiedlichen AkteurInnen angesiedelt sind.

11 Die Basis für die Indexwerte bildeten die Hauptkoordinaten der Korrespondenzanalyse. Diese wurden im Sinne einer besseren Interpretierbarkeit der Regressionsparameter linear reskaliert. Der Mittelwert der reskalierten Skalen beträgt null, d. h. ein Wert von null steht für einen im europäischen Vergleich mittleren Autonomiegrad, für einen mittleren Autonomieschwerpunkt und für ein mittleres Maß Interaktionsgebundenheit. Eine Einheit von eins steht für die durchschnittliche Entwicklung in Richtung des hypothesierten Zusammenhangs (in Richtung Verminderung der ESL-Rate). Eine Erhöhung des Autonomiegrades um eine Einheit steht somit für Autonomisierung in einem Ausmaß, das von europäischen Staaten in einem Zeitraum von drei Jahren tatsächlich durchschnittlich erreicht worden ist. Analoges gilt für die anderen beiden Regelungsstrukturdimensionen.

Es sind zwei gegensätzliche Typen denkbar, die man sich als zwei Enden eines Kontinuums vorstellen kann:

- a. Im ersten Fall obliegt die Unterrichtsorganisation den Lehrenden und die Schulorganisation den Schulbehörden (heteronomer Strukturtypus nach Scott 1965).
- b. Im zweiten Fall ist es genau umgekehrt: Organisatorisch autonome Schulen (vor allem im Bereich der Personalbewirtschaftung) müssen bürokratische Vorgaben im pädagogischen Handlungsfeld umsetzen. Im Governance-Diskurs wird dieser Strukturtypus unter dem Begriff „neue Steuerung“ gefasst.

Hypothese 2 (Schwerpunkthypothese)

Der heteronome Strukturtypus (Typ 2a) birgt die Gefahr einer Scheinautonomie, da unterrichtsentwicklerische Aktivitäten nicht oder kaum auf personeller Ebene abgesichert werden können. Diese Gefahr ist im Falle von Regelungsstrukturen nach dem Modell der neuen Steuerung (Typ 2b) geringer: Aufgrund der für viele Schulsysteme typischen Entkoppelung zwischen Schulverwaltung und Einzelschule (Stichworte „decoupling“, „Interdependenzunterbrechung“) bleibt die Kontrolle über das Unterrichtshandeln trotz der bürokratischen Steuerungsversuche letztlich bei den Lehrenden. Diese werden durch die Ansiedelung der Personalagenden auf Schulebene noch zusätzlich gestärkt, weil das ein starker Impuls für eine Herausbildung kohärenter PädagogInnen-Teams sein kann. Das wiederum ist eine wichtige Grundlage für berufliche Kooperation. Aus diesem Grund sind in Staaten vom Typus 2b niedrigere ESL-Raten zu erwarten.

Empirische Ergebnisse

Österreichs Schulsystem ist zu Typ 2a, also zum „heteronomen Strukturtypus“ zu rechnen: Die Autonomie der Schulen in pädagogischen Belangen ist relativ hoch, während im schulorganisatorischen Bereich kaum Verfügungsrechte bestehen. Der heteronome Strukturtypus ist (mittlerweile) die Ausnahme in Europa: Die meisten anderen europäischen Schulsysteme sind zum Typus 2b („neue Steuerung“) zu rechnen. Es kann empirisch gezeigt werden, dass mit dem Typus 2b signifikant niedrigere ESL-Raten einher gehen: Eine Verschiebung des Regelungsstruktur-Schwerpunkts in Richtung „neue Steuerung“ (Typ 2b) um eine Einheit führt zu einer Verminderung der ESL-Rate um drei Prozent (Moser und Lindinger 2014, S. 94). Die Ergebnisse zu dieser Dimension sind allerdings im Gegensatz zu den anderen beiden nur auf dem 5%-Niveau signifikant und auch nur dann, wenn die Transitionssysteme als Kovariaten einbezogen werden (sh. Tabelle 2).

3. Dimension: Interaktionsgebundenheit der Schulautonomie 2 Prozent

Für die dritte Regelungsstrukturdimension, die Interaktionsgebundenheit der Schulautonomie, ist entscheidend, in welchem Ausmaß die AkteurInnen miteinander interagieren müssen. Wiederum sind zwei Typen denkbar:

- a. Wenn es nur eine dominante AkteurIn gibt (sh. Dimension 1) oder wenn die AkteurInnen über jeweils unterschiedliche Handlungsfelder entscheiden (sh. Dimension 2), ist die Interaktionsgebundenheit niedrig, weil einzelschulische AkteurInnen und Bildungsverwaltung nicht interagieren müssen, um zu Entscheidungen zu kommen.
- b. Wenn hingegen in vergleichsweise vielen Handlungsfeldern beide AkteurInnen Entscheidungen treffen dürfen (bzw. müssen), entsteht durch die geteilten Verfügungsrechte die Notwendigkeit zur Interaktion. In diesen Fällen ist die Interaktionsgebundenheit hoch. Diese Konstellation entspricht dem, was Scott (1982) als „joint“-Typus von heteronomen und autonomen Systemen abgegrenzt hat.

Hypothese 3 (Interaktionshypothese)

Gemeinsame Verfügungsrechte von LehrerInnen und der Schulverwaltung begünstigen (bzw. erzwingen) Interaktion; es kommt (zwangsläufig) zu einer intensiveren Kommunikation, zu Abstimmungsprozessen und damit letztlich zu einer realitätsnäheren, weniger innovationsträgen Schulsteuerung (Gräsel 2004, Gräsel, Jäger et al. 2006, zit. nach Wacker, Rohlf's et al. 2013 sowie Kussau und Brüsemeister 2007). Von der intensivierten Kommunikation bei hoher Interaktionsgebundenheit kann also eine höhere pädagogische Qualität und damit eine geringere Zahl früher SchulabgängerInnen erwartet werden.

Empirische Ergebnisse

Das österreichische Schulsystem weist im europäischen Vergleich eine mittlere Interaktionsgebundenheit auf. Es ist empirisch nachweisbar, dass Schulsysteme mit höherer Interaktionsgebundenheit signifikant niedrigere ESL-Raten aufweisen: durch eine Verstärkung der Interaktionsgebundenheit um eine Einheit kann die ESL-Rate um vier Prozent (nicht Prozentpunkte!) vermindert werden (Moser und Lindinger 2014, S. 91ff).

Zur Robustheit des Modells

In Summe erklärt die Zuordnung zu den Transitionssystemen rund 63 Prozent der Varianz der europäischen ESL-Raten (Tabelle 2, Modell 1a); die drei Regelungsstruktur-Dimensionen erklären für sich genommen rund 50 Prozent (Tabelle 2, Modell 1b). Durch eine Erweiterung des Modells mit den Transitionssystemen um die drei Regelungsstruktur-Dimensionen erhöht sich

der Erklärungswert auf 69 Prozent und das Akaike-Information-Kriterium sinkt – d.h. eine Erweiterung des Modells ist auch aus statistischer Sicht gerechtfertigt (Tabelle 2, Modell 2). Die berichteten Effektstärken und Angaben zur Signifikanz beruhen auf einer Mehrebenenregression mit 81 wiederholten Beobachtungen von 24 Staaten. Während die Signifikanzberechnung einer herkömmlichen OLS-Regression auf den 81 Beobachtungen basieren würde, wird in einer Mehrebenenregression zusätzlich berücksichtigt, dass die Mehrfachmessungen eines Staates sehr hoch korrelieren – dadurch werden die Parameter in Mehrebenenregressionen aber nicht so leicht signifikant wie in OLS-Regressionen. Die Verwendung der Mehrebenenregression dient somit der konservativen Absicherung der Ergebnisse. Eine Überprüfung bestätigt das: In der OLS-Regression sind sämtliche Faktoren auf dem 99,9%-Niveau statistisch abgesichert, in der Mehrebenenregression bleiben die Faktoren zwar signifikant, allerdings auf (teils deutlich) niedrigerem Niveau.

Außerdem verringert eine Mehrebenenregression die Wahrscheinlichkeit für ökologische Fehlschlüsse, weil die Gesamtvarianz in einen intrastaatlichen und einen interstaatlichen Anteil zerlegt wird. Eine OLS-Regression könnte z.B einen positiven Zusammenhang von ESL-Rate und Autonomiegrad ergeben, obwohl dieser Zusammenhang sich weder intrastaatlich noch im Staatenvergleich erhärten lässt. In einer Mehrebenenregression würde das deutlich werden, weil für die beiden Ebenen (intrastaatlich, interstaatlich) gesonderte Parameter berechnet werden. Konkret zeigen sich solche Effekte im Fall des Autonomie-Schwerpunkts und der Interaktionsgebundenheit: Der Parameter des Autonomie-Schwerpunkts weist nur in der Mehrebenenregression in die erwartete Richtung und der Parameter der Interaktionsgebundenheit ist mit der Mehrebenenanalyse statistisch gut abgesichert, während er im OLS-Modell nur auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant ist.

Gerechnet wurde mit Logit-transformierten ESL-Raten. Die ESL-Rate ist eine „restricted range variable“, die bei sehr niedrigen und sehr hohen Prozentsätzen eine geringe Varianz aufweist (Cohen et al. 2003). Das führt dazu, dass bei Modellen, in denen die ESL-Rate die abhängige Variable bildet, drei Modellvoraussetzungen verletzt werden: der Zusammenhang zwischen abhängiger und unabhängiger Variable verläuft kurvilinear und nicht linear und die Residuen weisen weder eine konstante Varianz auf (Heteroskedastizität), noch sind sie normalverteilt. Die Logit-Transformation der ESL-Raten verbessert diese Situation deutlich und führt so zu verlässlicheren Effektparametern.

Tabelle 2: Effekte von Übergangssystemen und Regelungsstrukturen nationaler Bildungssysteme auf ESL-Raten (logistische Mehrebenenregression)

	M1a			M1b			M2	
	B	exp(B)		B	exp(B)		B	exp(B)
<i>Übergangssystem</i>								
<i>(Referenz: OLM^c)</i>								
OLM ^s	0,52	1,68	*				0,46	1,58 *
ILM	0,58	1,79	**				0,61	1,83 **
Südeuropa	1,41	4,09	***				1,02	2,78 ***
<i>Regelungsstruktur</i>								
Autonomiegrad				-0,06	0,94	**	-0,06	0,95 **
Autonomieschwerpunkt				-0,02	0,98		-0,03	0,97 *
Interaktionsgebundenheit				-0,05	0,95	**	-0,04	0,96 ***
Konstante	-2,6	0,07	***	-2,06	0,13	***	-2,5	0,08 ***
AIC		29,96			34,84			26,36
Pseudo R ²		0,627			0,497			0,686

Methode: Mehrebenenregression mit 81 Beobachtungen und 24 Gruppen (=Staaten)

Abkürzungen: Signifikanzcodes: 0 *** 0,001 ** 0,01 * 0,05; OLM^c: Organisational Labor Market mit Collective Skill Formation Regime; OLM^s: OLM mit Statist Skill Formation Regime; ILM: Internal Labor Market

Pseudo R²: Die auf Basis der Modellparameter für die Erklärung der interstaatlichen Varianz (Ebene 1) geschätzten Logits der nationalen ESL-Anteile wurden in Prozentwerte retransformiert und den beobachteten Werten gegenübergestellt. Ausgewiesen ist die quadrierte Korrelation, dieser Wert entspricht etwa dem R² einer OLS-Regression.

Konstante: Durch die Zentrierung der Regelungsstrukturvariablen ist der Wert der Konstante interpretierbar. Er steht für einen Staat, in dem alle Parameter auf Null gesetzt sind. In diesem Fall ist das ein OLM-high-linkage Staat, in dem Autonomiegrad, Regelungsstruktur-Diskrepanz und Mehrebenenkooperation im europäischen Kontext durchschnittlich stark ausgeprägt sind.

Beta (B): Dieser Parameter ist durch die Logit-Transformation der abhängigen Variable als prozentuelle Änderung interpretierbar.

Lesebeispiel: Mit den Angaben in Modell 2 (M2) können Wahrscheinlichkeiten modelliert werden. Ein OLM^s Staat, in dem Autonomiegrad, Regelungsstruktur-Diskrepanz und Mehrebenenkooperation im europäischen Kontext durchschnittlich stark ausgeprägt sind, weist eine ESL-Rate von etwa 8 Prozent auf (Konstante in M2: exp(B)=0,08). In OLM^s Staaten ist dieser Anteil um 46 Prozent erhöht (OLM2 in M2: B=0,46), er beträgt also rund 12 Prozent (0,08*0,46=11,68). Eine Einheit der Dimension Autonomiegrad entspricht jener Autonomie-Erweiterung, die in den untersuchten europäischen Staaten innerhalb von drei Jahren im Durchschnitt zu verzeichnen war. Eine Erhöhung des Autonomiegrades um eine Einheit korrespondiert mit einer Verminderung der ESL-Rate um rund 6 Prozent (Autonomiegrad in M2: B=-0,06). Die ESL-Rate des oben untersuchten, durchschnittlichen OLM^s Staates kann also durch eine Erhöhung der Autonomie um eine Einheit (soweit diese eine Stärkung der Profession mit sich bringt) von 12 auf 11 Prozent gesenkt werden (11,68+11,68*-0,06=10,97).

Fazit

Der Anteil 18- bis 24-jähriger früher SchulabgängerInnen ist auf den ersten Blick in Österreich im europäischen Vergleich relativ niedrig. Dies ist wesentlich durch die Transitionsstrukturen von Bildung in Beschäftigung auf Ebene der Sekundarstufe II bedingt – durch das große Berufsbildungsangebot und die kollaborative Steuerung dieser Übergänge durch den Staat und die Organisationen der Arbeitswelt und durch die damit einhergehende, hohe Signalwirkung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt. Im Artikel wird dargelegt, warum dieser Transitionstypus als Occupational Labor Market mit Collective Skill Formation Regimen (OLM^c) klassifiziert wird und dass er hinsichtlich der Übergangsstrukturen deutlich von Occupational Labor Markets mit Collective Skill Formation Regimen (OLM^s) und von Internal Labor Markets (ILM) zu unterscheiden ist.

Um Leistungsstrukturmerkmale von Schulsystemen – wie die ESL-Rate – besser beurteilen zu können, ist ein Vergleich mit ähnlich strukturierten Übergangssystemen angezeigt. In diesem Artikel wird argumentiert, nicht nur die deutschsprachigen Staaten OLM^c Staaten zu rechnen, sondern auch die ostmitteleuropäischen Staaten Tschechien, die Slowakei, Slowenien und Polen. In diesen bestanden schon vor der Wende Schulsysteme mit hoher Berufsspezifität und dualer Ausbildung. Zwar haben die Reformen nach dem Zusammenbruch des Ostblocks die ursprünglich äußerst enge Verzahnung von Schulen und Betrieben abgeschwächt, empirische Ergebnisse zu Transitionen von AbsolventInnen berufsbildender Schulzweige verweisen aber auf eine nach wie vor hohe Signalwirkung der Abschlüsse.

Vergleich man Österreich mit den restlichen OLM^c Staaten, dann relativiert sich seine scheinbar niedrige ESL-Rate; vor allem die ostmitteleuropäischen Nachbarn weisen seit vielen Jahren niedrigere ESL-Raten auf. Es wird hier vorgeschlagen, den Grund für diese Differenz in den Regelungsstrukturen des Pflichtschulwesens zu suchen. Die ostmitteleuropäischen Staaten weisen seit der Wende eine deutlich höhere Schulautonomie als das österreichische System auf – diese Autonomie ermöglicht zielgruppenspezifischen Unterricht und stellt gleichzeitig dessen Qualität durch professionsinterne Kooperationsformen und Kontrollmechanismen sicher und sorgt so dafür, dass viele junge Menschen qualifizierte Ausbildungen abschließen. Diese Befunde waren bereits bisher sehr gut empirisch abgesichert, etwa durch zahlreiche Arbeiten der OECD.

Ein weiterer entscheidender Faktor, der in der vorliegenden Arbeit herausgeschält wurde, ist das Ausmaß, in dem die Regelungsstrukturen eine Interaktion zwischen LehrerInnen und Schulverwaltung fördern – zweier ungleicher, aber gleichrangiger und zwangsverbundener AkteurInnen des Schulsystems. Dieser Faktor wird hier als Interaktionsgebundenheit bezeichnet. Der Trend in Richtung einer stärkeren Interaktionsgebundenheit von Regelungsstrukturen ist eine Entwicklung, die anhand von PISA-Daten seit dem Jahr 2000 empirisch belegt werden kann. Wo der gegenseitige Abstimmungsbedarf hoch ist, findet (zwangsläufig) Kommunikation

statt und das ist eine der wichtigsten Voraussetzung für die Implementierung von Innovationen. Im Rahmen der Educational-Governance Literatur wurde theoretisch herausgearbeitet, dass sich solche Strukturen positiv auf Leistungsstrukturelemente von Schulsystemen auswirken. In der vorliegenden Studie wurde erstmals gezeigt, dass sich solche Effekte im Rahmen einer international vergleichenden Untersuchung von ESL-Raten empirisch nachzeichnen lassen.

Literatur

- Altrichter, Herbert und Martin Heinrich. 2007. Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Hrsg. Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister et al., eBook, 536-1047. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baranowska, Anna. 2011. Does Horizontal Differentiation Make Any Difference? Heterogeneity of Educational Degrees and Labor Market Entry in Poland. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Hrsg. von Irena Kogan, Clemens Noelke et al. Stanford University Press, S. 216-239.
- Blasius, Jörg. 2001. Korrespondenzanalyse. Oldenbourg
- Brüsemeister, Thomas, Sebastian Göppert et al. 2008. Bildungssoziologie. e-Book. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Brzinsky-Fay, Christian. 2007. Lost in Transition? Labour Entry Sequences of School Leavers in Europe. European Sociological Review 23:409-422. doi: 10.1093/esr/jcm011.
- Buchmann, Marlis C. und Irene Kriesi. 2011. Transition to Adulthood in Europe. Annual Review of Sociology 37:481-503. doi: 10.1146/annurev-soc-081309-150212.
- Busemeyer, Marius R. 2014. Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States. Cambridge University Press.
- Cohen, Jacob, Patricia Cohen et al. 2003. Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences. 3. Aufl. E-Book. Lawrence Erlbaum Associates
- Erzsébet, Bukodi und Péter Róbert. 2012. Education and Labor Market Entry in Transition: The Case of Hungary. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Hrsg. von Irena Kogan, Clemens Noelke et al. Stanford University Press, S. 189-215
- Esping-Andersen, Gøsta. 1998. Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. In: Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive, Stephan Lessenich und Ilona Ostner (Hrsg.), 19-58. Oxford University Press.
- European Commission. 2012. Apprenticeship supply in the Member States of the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Gangl, Markus. 2003. The Structure of Labour Market Entry in Europe. A Typological Analysis. In: Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets, hrsg. Walter Müller und Markus Gangl, 107-130. Oxford University Press.
- Gebel, Michael und Clemens Noelke. 2011. The Transition from School to Work in Central and Eastern Europe. Theory and Methodology. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Hrsg. von Irena Kogan, Clemens Noelke et al. Stanford University Press, S. 29–57.
- Gräsel, Cornelia und Ilka Parchmann. 2004. Implementationsforschung – oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32/3:196-214.
- Gräsel, Cornelia, Michael Jäger et al. 2006. Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In: Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung, hrsg. Reinhold Nickolaus und Cornelia Gräsel, 445-566. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ivancic, Angela, Miroljub Ignjatovic et al. 2011. Better Times? Education and Labor Market Entry in Slovenia After Socialism. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Hrsg. von Irena Kogan, Clemens Noelke et al. Stanford University Press, S. 166–188
- ISW – Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, IBE – Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung und JKU – Johannes Kepler Universität. 2013. Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe NEET. Forschungsbericht. Linz.
- Jürges, Hendrik; Kerstin Schneider. 2011. Why young boys stumble: Early tracking, age and gender bias in the German school system. German Economic Review 12 (4), 371-394.
- Kogan, Irena, Clemens Noelke et al. (Hrsg.). 2011. Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford University Press.
- Kogan, Irena, Clemens Noelke et al. (2011a). Comparative Analysis of Social Transformation, Education Systems, and School-to-Work Transitions in Central and Eastern Europe. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Hrsg. von Irena Kogan, Clemens Noelke et al. Stanford University Press, S. 320–351
- Kussau, Jürgen. 2007. Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtungen in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation, hrsg. Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, eBook, 1536-2231. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, Jürgen und Thomas Brüsemeister. 2007. Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. e-Book. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lee, Valerie E.; Burkam, David T. 2000. Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. In: American Educational Research Journal 40(2):353-393.

- Lindinger, Korinna, Marion Hackl, Winfried Moser. 2015. Zurück in die Zukunft. Die Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems als Erklärungsfaktor für erfolgreiche Nachbildungswege von frühen SchulabgängerInnen. Wien
- Marsden, David. 1999. *A Theory of Employment Systems. Micro-Foundations of Societal Diversity*. Oxford University Press.
- Mascherini, Massimiliano, Lidia Salvatore et al. 2012. NEETs – Young people not in employment, education or training, hrsg. Eurofound. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mehta, Jal. 2013. *The Allure of Order*. Oxford University Press.
- Moser, Winfried und Korinna Lindinger. 2014. Lost in Transition? Makrostrukturelle Voraussetzungen für ESL- und NEET-Raten in europäischen Staaten. Forschungsbericht. Wien.
- Müller, Walter und Yossi Shavit. 1998. The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, hrsg. Yossi Shavit und Walter Müller, 1-48. Oxford Clarendon Press.
- Nairz-Wirth, Erna, Alexander Meschnig und Marie Glitschthaler. 2014. Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Forschungsbericht. Wien.
- Nairz-Wirth, Erna und Alexander Meschnig. 2010. Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. *SWS-Rundschau*. 50/4: 382-398.
- Nikolai, Rita und Marcel Helbig. 2013. Schulautonomie als Allheilmittel? Über den Zusammenhang von Schulautonomie und schulischen Kompetenzen der Schüler. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16.2
- Noelke, Clemens. 2011. The Consequences of Employment Protection Legislation for the Youth Labour Market. Working Paper. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD Publishing.
- OECD. 2010. *Talis 2008 Technical Report*. OECD Publishing.
- OECD. 2010b. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Bd. IV*. OECD Publishing
- OECD. 2011. *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing
- OECD. 2012. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing
- Pedroso, Paulo. 2008. *Modelos de activação dos desempregados: os desafios estruturais e as condicionantes conjunturais*. Lisbon
- Potucek, Martin. 2007. Welfare State transformations in Central and Eastern Europe. In: *Prague social science studies, public policy and forecasting*. Prague: Faculty of Social Sciences
- Raffe, David. 2008. The Concept of Transition System. In: *Journal of Education and Work* 4/21: 277-296. doi: 10.1080/13639080802360952.
- Raffe, David. 2013. Explaining National Differences in Education-Work Transition. In: *European Societies* 16.2, S. 175–193
- Rürup, Matthias. 2007. *Innovationswege im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Saar, Ellu, Marge Unt und Irena Kogan. 2008. Transition from Educational System to Labour Market in the European Union. A Comparison between New and Old Members. In: *International Journal of Comparative Sociology* 4.49: 31-59. doi: 10.1177/0020715207088586.
- Scott, W. Richard. 1965. Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization. *Administrative Science Quarterly* 10/1: 65. doi:10.2307/2391650.
- Scott, W. Richard. 1982. *Managing Professional Work: Three Models of Control for Health Organizations*. *Health Services Research* 17/3: 213-240.
- Smyth, Emer, Markus Gangl et al. 2001. *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE)*. Final Report. Dublin
- Steedman, Hilary. 2012. *Overview of apprenticeship systems and issues*. ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. Genf: International Labour Organisation.
- UNESCO, OECD et al. 2010. *UOE Data Collection on Education Systems. Manual, Concepts, Definitions and Classifications*. Bd. 1. Montreal, Paris und Luxemburg.
- Veloso, Luisa und Sérgio Estevinha. 2013. Differentiation versus homogenisation of education systems in Europe: Political aims and welfare regimes. In: *International Journal of Educational Research* 60, S. 187–198
- Venn, Danielle. 2009. *Legislation, collective bargaining and enforcement. Updating the OECD employment protection indicators*. www.oecd.org/els/workingpapers.
- Visser, Jelle. 2009. *Database on Institutional Characteristics of Trade Unions, Wage Setting, State Interventions and Social Pacts (ICTWSS) in 34 countries between 1960 and 2007*. Version 2. Amsterdam: Institute for Advanced Labour Studies (AIAS).
- Wacker, Albrecht, Carsten Rohlfes et al. 2013. Sind Bildungsstandards Innovationsimpulse für Unterricht und Leistungsbeurteilung? Ein Querschnittvergleich der Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zu zwei Messzeitpunkten. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3:119-136. doi: 10.1007/s35834-013-0061-9
- Zelenka, Martin, Jan Koucký et al. 2011. *Education and Labor Market Entry in the Czech Republic. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe*. In: *Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe*. Hrsg. von Irena Kogan, Clemens Noelke et al. Stanford University Press, S. 85–109

Winfried Moser ist seit 2007 wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Kinderrechte und Elternbildung und arbeitet im Bereich der Kindheitsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte bilden früher Schulabgang und Bildung. Er berät Institutionen bei der Durchführung von sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten, hält Vorträge und verfasst Artikel zu unterschiedlichen kinder- und jugendspezifischen Themenkreisen. Er war bis 2015 Lektor für multivariate Methoden (Schwerpunkt Korrespondenzanalyse) an der Universität Wien und hat Soziologie an der Universität Graz studiert.

E-Mail: winfried.moser@ikeb.at

Korinna Lindinger ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kinderrechte und Elternbildung. Sie forscht im Bereich Kindheits- und Jugendsoziologie. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt derzeit auf dem Themenfeld früher Schulabgang und Bildung. Sie studierte Soziologie an den Universitäten Wien und Istanbul und erhielt ein Diplom für „Digitale Kunst“ an der Universität für angewandte Kunst Wien. Sie ist Beirätin für interdisziplinäre Kunst im Bundeskanzleramt.

E-Mail: korinna.lindinger@ikeb.at

