

Früher Schulabgang und die Transition von Bildung in Beschäftigung. Eine Typologie der nationalen Übergangsstrukturen in Europa

KORINNA LINDINGER & WINFRIED MOSER (INSTITUT FÜR KINDERRECHTE UND ELTERNBILDUNG)

Abstract

Die Anteile früher Schulabgängerinnen und -abgänger sind in Europa sehr unterschiedlich hoch. 2004 bis 2011 lagen sie zwischen vier (Slowenien) und 40 Prozent (Portugal). Diese Varianz ist wesentlich durch nationale Transitionsstrukturen, die institutionell manifestierten Wege, von Bildung in Beschäftigung begründet. Auf Basis einer umfangreichen Literaturanalyse und Sekundärauswertungen des Labour-Force-Surveys wird eine Typologie der Übergangsstrukturen vorgeschlagen, die west- und osteuropäische Staaten umfasst.

1 Einleitung

Eurostat definiert frühe Schulabgängerinnen und -abgänger (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 Level¹ (Sekundarstufe II). Diese Gruppe ist sehr heterogen: Problemlagen, Ausstiegsgründe, -prozesse und -zeitpunkte variieren ebenso wie individuelle Ressourcen (vgl. ISW/IBE/JKU 2013, S. 173 ff.; Nairz-Wirth/Meschnig/Glitschtha-

1 ISCED (International Standard Classification of Education) ist eine international vergleichbare UNESCO-Klassifizierung von Schultypen. Datengrundlage der ESL-Raten und ISCED-Levels 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 LFS-Codierung und der ESL-Definition nicht zum Bereich der mittleren Bildung (ISCED 3) gezählt.

ler 2014, S. 28 ff.; Nairz-Wirth/Meschnig 2010, S. 383 ff.). Individuelle Faktoren und persönliche Lebenskontexte stehen in der Diskussion um frühe Schulabgängerinnen und -abgänger, bei der Identifikation von Zielgruppen und der Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen oft im Mittelpunkt. Dieser Beitrag betrachtet frühen Schulabgang als Leistungsmerkmal makrostruktureller Voraussetzungen und beschäftigt sich mit der Governance von Bildungssystemen und Arbeitsmarkttransitionen.

2 Strukturen des Übergangs von Bildung in Beschäftigung – Vorschlag einer Typologie

In Slowenien betrug der Anteil früher Schulabgängerinnen und -abgänger 2004 bis 2011 durchschnittlich vier Prozent, in Portugal schwankte er im selben Zeitraum zwischen 30 und 40 Prozent (Abbildung 3). Diese große Varianz der ESL-Raten indiziert einen engen Zusammenhang zwischen frühem Schulabbruch und den „relatively enduring features of [each] country’s institutional and structural arrangements which shape transition processes and outcomes“ (Smyth/Gangl/Raffe/Hannan/McKoy 2001, S. 19; zit. nach Raffe 2013, S. 177). Nationale Bildungsangebote und Strukturen des Erwerbseinstiegs sind historisch gewachsen, politisch gestaltet und institutionell manifestiert. Wenngleich sich individuelle (und auch regionale) Transitionen innerstaatlich unterscheiden (Brzinsky-Fay 2007, S. 418), lassen sich die „typischen“ Transitionsstrukturen europäischer Staaten entlang von Distinktionsdimensionen unterscheiden und gruppieren.

Das Forschungsprojekt „Lost in Transition?“ (Moser/Lindinger 2014) leistete auf Basis theoretischer und empirischer Befunde einen Beitrag für die Typisierung nationaler Übergangsstrukturen von Bildung in Beschäftigung. Ziel von Typologien ist die Reduktion von Komplexität auf inhaltlich interpretierbare Dimensionen, um Unterschiede und Zusammenhänge besser verstehbar zu machen. Gleichwohl müssen Typologien immer mit Vorbehalt erfolgen, erstens aufgrund der Zeitlichkeit des Befundes, denn auch makrostrukturelle Voraussetzungen sind wandelbar, zweitens hinsichtlich ihrer methodischen Eigenlogik (Auswahl und Priorisierung der Zuordnungskriterien sowie Datenverfügbarkeit) und drittens in Bezug auf die interne Heterogenität der Fälle (vgl. Esping-Anderson 1998, S. 46).

Im gegenständlichen Artikel interessiert die Frage, **welche makrostrukturellen Distinktionsdimensionen der auf ISCED 3-Level angesiedelten School-to-Work-Transition Beiträge zur Erklärung der sehr unterschiedlich hohen nationalen ESL-Raten liefern, wie die spezifischen Voraussetzungen in europäischen Ländern sich gruppieren lassen?**

Im Folgenden werden **Berufsbildung und ihre Arbeitsmarktkopplung aus Governanceperspektive** besprochen. Analysiert werden Strukturen auf dem für frühen

Schulabgang entscheidenden Bildungsniveau ISCED-3.² Ausgehend davon wird eine Transitionstypologie vorgeschlagen, die in logistischen Mehrebenenregressionen geprüft wurde.

3 Distinktionsdimensionen

3.1 Arbeitsmarktorganisation und Berufsbildung

Die Transitionsforschung differenziert zwei prototypische Organisationsformen von Arbeitsmärkten (vgl. Müller/Shavit 1998, zit. nach Moser/Lindinger 2014, S. 20 ff.; Marsden 1999; Gangl 2003, S. 109 ff.; Raffe 2008, S. 284):

- 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 und Schüler nach der Pflichtschule eine berufsbildende Ausbildung – in Österreich betrifft das gut drei Viertel der Schülerinnen und Schüler (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 und Schüler 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. Die Berufsbildungszweige in den europäischen Staaten lassen sich also zuallererst nach dem Gewicht unterscheiden, das sie innerhalb der jeweiligen nationa-

2 Für die Zielgruppe früher Schulabgang ist zuerst das Bildungsangebot auf Sekundarstufe II von Interesse. Die Verfasstheit der Bildungsprogramme entscheidet wesentlich, ob Personen mit ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und Interessen passende Angebote für weitere Bildungsaktivitäten finden und einen qualifizierenden und/oder weiterführenden Abschluss auf mittlerem Niveau erreichen können.

len Systeme einnehmen, man spricht hier von der „Berufsspezifität“ der Systeme: In OLM-Staaten ist die Berufsspezifität deutlich höher als in ILM-Staaten.

3.2 Berufsbildungssteuerung

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, S. 21 ff.):

- 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: Rund die Hälfte 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. Das Matching zwischen Interessen und Fähigkeiten von Jugendlichen und Berufsbildung findet dabei am Arbeitsmarkt statt. Betriebe als Ausbildende sind somit ein zentrales Regulativ im Zugang zur dualen Ausbildung.
- 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 Bildungsungleichheit zurückgedrängt.

Empirisch ist zu beobachten, dass die Transitionszeit von Bildung und 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 und -abgänger deutlich schwieriger eine erste stabile Beschäftigung. Die Linien in Abbildung 1 zeigen, um wie viele Monate länger frühe Schulabgängerinnen und -ab-

3 Berufsbildung ist nicht gleich Berufsbildung. Vorrangig diskutiert wird meist der Unterschied zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung. Der Bericht zu „Apprenticeship supply in the Member States of the European Union“ (European Commission 2012, S. 29) spricht von Lehre, wenn mehr als 50 Prozent der Ausbildung am Arbeitsplatz stattfindet. In 24 der 27 EU-Mitgliedstaaten existieren solche Ausbildungszweige. Cedefop (2012, S. 15 f.) verwendet eine andere Definition, die am LFS Ad-hoc-Modul orientierte Definition. Ein Bildungsprogramm gilt als berufsbildend, wenn mindestens 25 Prozent des Lehrinhalts auf einen spezifischen Beruf bzw. ein Berufsfeld abzielen. Diese werden in schulische (mindestens 75 Prozent der Lehrzeit in der Schule), betriebliche (mindestens 75 Prozent der Lehrzeit am Arbeitsplatz) und kombinierte Zweige unterschieden. Neben dem Anteil fachbezogener und betrieblicher Ausbildungsteile unterscheiden sich Berufsbildungssysteme auch hinsichtlich Dauer der Bildungswege, Curricula und Qualitätssicherungsstrukturen. Diese wesentlichen Distinktionsdimensionen wurden von Steedman 2012 (S. 3, 10 ff.) herausgearbeitet. Die Datenbasis für internationale Vergleiche ist in diesen Bereichen vielfach mangelhaft (vgl. Moser/Lindinger 2014, S. 24 ff.).

gänger 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 Schulabgängerinnen und -abgänger 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 und -abgänger 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 und -abgänger 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 ausgeprägt (Moser/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 (Steiner/Pessl/Karaszek 2015, S. 54 ff.). Diese empirischen Evidenzen werden hier als höhere Signalwirkung von Bildungszertifikaten in OLM-c-Staaten interpretiert.

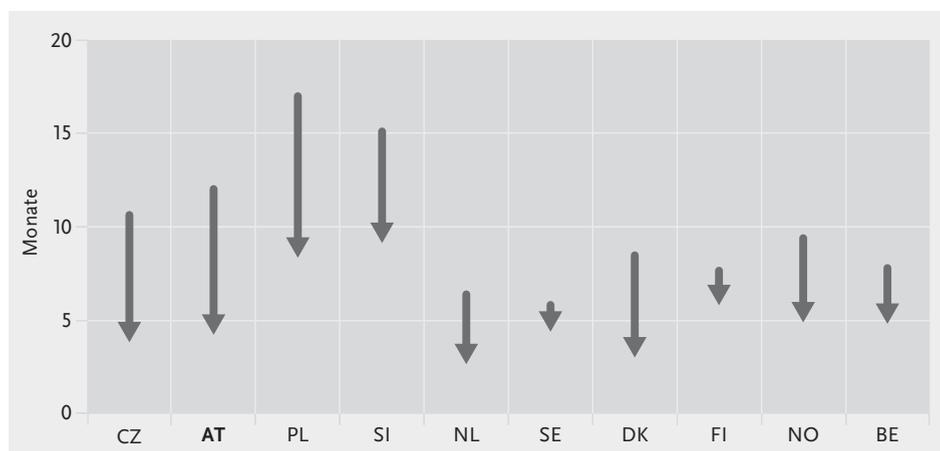


Abb. 1 Verkürzung der Transitionszeit von Bildung in Beschäftigung durch einen ISCED-3-Abschluss in Monaten (Eurostat: LFS adhoc 2009, Berechnung: Moser/Lindinger 2014)⁵

4 Im Rahmen des LFS Ad-hoc-Moduls zum Übergang Bildung – Beruf 2009 wird eine Beschäftigung als stabil definiert, wenn sie mindestens drei Monate besteht. Die verfügbare Datenquelle ist als Hilfskonstruktion zu verstehen. Mehrfach wurde auf den Prozesscharakter von Arbeitsmarkteinträgen hingewiesen, der mit einer Dreimonatschwelle nur ansatzweise erfasst werden kann (vgl. Brzinsky-Fay 2007, S. 412f.), teilweise sind Übergänge auch gesetzlich geschützt, etwa in Österreich durch die Behaltepflcht nach abgeschlossener Lehre.

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.

4 Zuordnung der Staaten

In Anwendung der bisher vorgestellten Dimensionen und Referenztypologien (vgl. Gangl 2003, S. 123; Buchmann/Kriesi 2011, S. 492 f.; Brzinsky-Fay 2007, S. 416 ff.; Busemeyer 2015, S. 9 ff.; Esping-Andersen 1998, S. 43 ff., Müller/Shavit 1998, zit. nach Moser/Lindinger 2014 S. 20 ff.; Marsden 1999, ebd.) sowie theoretischer und empirischer Evidenzen (vgl. European Commission 2012, S. 29 ff.; Mascherini/Salvatore/Meierkord/Jungblut 2012, S. 42 ff.; Saar/Unt/Kogan 2008, S. 39 ff.; sowie die Beiträge des Sammelbandes Kogan/Noelke/Gebel 2011 und folgende Datenbanken: Venn 2009; Visser 2009; UNESCO/OECD/Eurostat 2010; Eurostat: LFS 2004–2011; Eurostat LFS adhoc module 2009) wird folgende Transitionstypologie für 25 europäische Vergleichsländer⁶ vorgeschlagen (vgl. Moser/Lindinger 2014, S. 40 ff.). Sie umfasst erstmals ost- und westeuropäische Staaten gemeinsam.

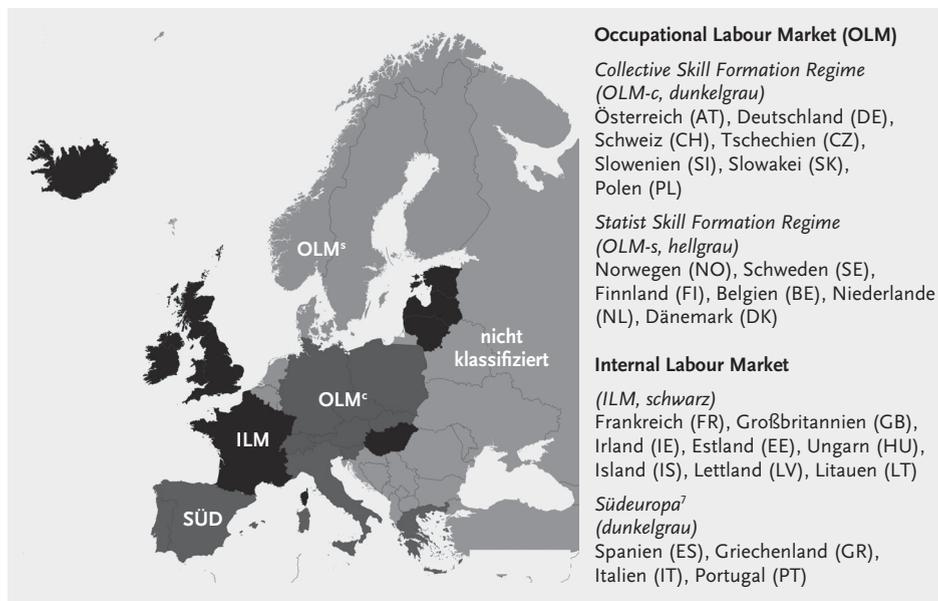


Abb. 2 Typologie der Transitionsstrukturen von Bildung in Beruf im Kontext frühen Schulabgangs (Moser/Lindinger 2014)

- 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 sind die ESL-Raten überdurchschnittlich hoch. Eine ausreichende Erklärung hierfür ist in der deutsch- und englischsprachigen Fachliteratur nicht zu finden und konnte auch im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht geleistet werden. Als Erklärungsansätze werden u. a. die lange Zeit restriktiven Arbeitsgesetzgebungen verhandelt, weswegen die südlichen Länder teilweise als Insider-Outsider-Labour Markets beschrieben werden (Wolbers 2007, S. 190 ff.; Marsden 1999, zit. nach Moser/Lindinger, S. 42). Aktuelle Befunde zeigen hier jedoch Veränderungen (vgl. Venn 2009, Database Employment Protection Index). Außerdem liegen widersprüchliche Analysen dazu vor, ob und unter welchen Bedingungen Arbeitsschutzgesetzte Effekte für den Jugendarbeitsmarkt haben (vgl. Noelke 2011, S. 26; Breen 2005, S. 132). Vielfach werden auch familienbezogene Faktoren in Zusammenhang mit den Transitionssystemen südeuropäischer Länder diskutiert (Buchmann/Kriesi 2011, S. 485 f.; Raffe 2008, S. 289), und nicht zuletzt gelten wirtschaftliche Faktoren als Grund für den hohen Anteil früher Schulabgängerinnen und -abgänger. Allerdings war dieser bereits vor der Wirtschaftskrise konstant hoch (Moser/Lindinger 2014, S. 45 ff.).

Zur Diskussion gestellt werden können die Zuordnungen von Dänemark und Frankreich. Gangl (2003, S. 126) unterscheidet empirisch zwei OLM-Cluster: Österreich und Deutschland mit einem 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 (2015, S. 152) klassifiziert Dänemark hingegen als Collective Skill Formation Regime. Dänemark ist ein Grenzfall. Die Zuordnung der Länder wurde in ExpertInneninterviews mit nationalen Bildungsexpertinnen und -experten der jeweiligen Staaten reflektiert. Die betriebliche Ausbildung spielt auch in Dänemark eine große Rolle (vgl. European Commission 2012, S. 31 f.), allerdings ist das durchschnittliche Einstiegsalter mit 21 Jahren deutlich höher und Schulen spielen als erste Anlaufstelle (schulische Grundausbildung) und bei der Erstellung individueller Lehrpläne (Bildungsbegleiter und 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, S. 44; vgl. Buchmann und Kriesi 2011, S. 489) wird Frankreich als konservatives Wohlfahrtsregime typisiert, in Transitionstypologien (vgl. Brzinsky-Fay 2007, S. 416 ff.; Gangl 2003, S. 123) wird es hingegen als ILM-Staat mit typischem Allgemeinbildungsschwerpunkt ausgewiesen – wenngleich mit einer ILM-untypisch starken Arbeitnehmerschutzgesetzgebung. Auch Buchmann und Kriesi (2011, S. 489) 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.

4.1 Die Zuordnung der osteuropäischen Staaten

Eine besondere Herausforderung stellt die Zuordnung der zentral- und osteuropäischen Staaten dar. Saar/Unt/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/Noelke 2011, S. 31 ff.). Lehrstellenvergabe und Arbeitsplatzallokation waren staatlich organisiert. Mit der Privatisierung der großen (Lehr-)Betriebe rückte die Berufsausbildung zunehmend in die Verantwortung des Schulwesens. Es wurden neue Lehrpläne, Bildungswege, Schulformen und Kooperationsmodelle mit dem Arbeitsmarkt entwickelt. Die tertiäre Bildung gewann an Bedeutung und die ursprünglich sehr enge Kooperation zwischen Schule und Betrieben begann zu erodieren. Die Autoren attestieren, dass Curricula an Aktualität und Relevanz für den Arbeitsmarkt verloren. Jedoch zeigen empirische Ergebnisse zu Transitionen

von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Schulzweige eine weiterhin hohe Signalwirkung der Abschlüsse in den transformierten Arbeitsmärkten (vgl. Baranowska 2011, S. 228 ff.; Ivančič/Ignjatovic/Škafar 2011, S. 171 ff.; Kogan/Noelke/Gebel 2011a, S. 331 ff.), dies zeigt auch Abbildung 1.

Die zentral- und osteuropäischen Staaten sind aus mehreren Gründen als Referenzländer für Österreich sehr interessant: erstens aufgrund der sehr niedrigen Anteile früher Schulabgängerinnen und -abgänger, zweitens, weil dort in den letzten Jahren tatsächlich tief greifende Bildungsreformen umgesetzt wurden, und drittens, weil die betriebliche Ausbildung lange Zeit eine wichtige Rolle spielte und trotz starker Veränderungen in der Berufsbildung der Anteil von Schülerinnen und Schülern im berufsbildenden Zweig sehr hoch ist (durchschnittliche Partizipationszahlen auf ISCED-3-Level 2004 und 2011: Tschechien 75, Slowakei 72, Slowenien 64 und Polen 46 Prozent). Berufsbildung ist allerdings mittlerweile überwiegend schulisch organisiert. Inwieweit es sich daher bei der Signalwirkung für den Arbeitsmarkt um einen Trägheitseffekt handelt und welche längerfristigen Effekte die essenziellen Umgestaltungen der mittleren Berufsbildung auf Transitionen im mittleren Bildungssegment haben, bedarf weiterer Forschung. Sowohl der Rückgang der Partizipationszahlen in Berufsbildung als auch der unterdurchschnittliche Vorsprung von AbsolventInnen mittlerer Berufsbildung gegenüber ESL indizieren einen Wandel.

Die osteuropäischen Staaten gingen bei den Bildungsreformen im Zuge und infolge der politischen und wirtschaftlichen Transformationen unterschiedliche Wege. 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 wegführte. Slowenien schaffte die Lehre erst ab, führte sie dann wieder ein und reformierte zuletzt 2006 das schulische und duale Berufsbildungssystem (vgl. Saar/Unt/Kogan 2008, S. 35 ff.; European Commission 2012, S. 31, 49 f., 199). Slowenische Expertinnen und Experten 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 der Slowakei wurde das duale Lehrprinzip der kommunistischen Zeit zumindest formal teilweise erhalten bzw. wird mittlerweile versucht betrieblich verankerte Ausbildung zu reimplementieren. In Tschechien werden Lehrverträge nicht mehr zwischen Lehrlingen und Betrieben, sondern zwischen Schulen und Betrieben geschlossen. Schulen verfügen in Tschechien über eine besonders hohe Autonomie, dies gilt auch für die Gestaltung der betrieblichen Ausbildungssteile. Aufgrund dieser Befunde werden Polen, Slowenien, Tschechien und die Slowakei als OLM mit Collective Skill Formation Regimen klassifiziert.⁸

8 Dies korrespondiert mit der Zuordnung Sloweniens, Tschechiens und tendenziell auch Polens zu den korporatistischen Wohlfahrtsregimen (Pedroso 2008; Potucek 2007; zit. n. Veloso/Estevinha 2013, S. 190).

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/Kogan 2008, S. 49; Erzsébet/Róbert 2011, S. 190 ff.). Auch die Bildungssysteme Estlands, Lettlands und Litauens sind stark auf Allgemeinbildung ausgerichtet, die Kopplung von Bildung und Arbeitsplatz ist schwach und Lehre spielt wenig bis keine Rolle (vgl. Saar/Unt/Kogan 2008, S. 35 ff., 49; European Commission 2012, S. 31; Eurostat: LFS 2004–2011; UNESCO/OECD/Eurostat: UOE Data Collection on Education Systems 2010). Entsprechend dieser Analysen und in Übereinstimmung mit den von Pedroso (2008; zit. n. Veloso/Estevinha 2013, S. 190) und Potucek (2007; zit. n. Veloso/Estevinha 2013, ebd.) identifizierten Charakteristika liberaler Wohlfahrtsregime werden Ungarn und die baltischen Länder als ILM-Staaten klassifiziert.

5 Fazit

Entlang der dargestellten Dimensionen kann man nationale Transitionsstrukturen in drei Gruppen unterteilen. Analysiert man die europäischen ESL-Raten vor dem Hintergrund dieser grundlegend unterschiedlichen Rahmenbedingungen für den Übergang zwischen Bildung und Beruf, so zeigt sich eine deutliche Tendenz nach Transitionstyp.⁹ Die höchsten ESL-Raten finden wir in Internal Labour Markets (dunkelgrau), 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, 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 Akteuren (Ministerien), Arbeitnehmenden- und Wirtschaftsverbänden (Sozialpartner) und Wirtschaftsbetrieben gemeinsam gestaltet wird (Collective Skill Formation Regimes). Durch die starke Einbindung von Akteuren der Arbeitswelt ist der Wert von Bildungszertifikaten am Arbeitsmarkt in OLM-c-Staaten (hellgrau) höher als in OLM-s-Staaten (weiß). In letzterer Gruppe sind entsprechend auch die ESL-Raten etwas höher – allerdings zugunsten einer niedrigeren Bildungsungleichheit, die durch das Zurückdrängen des Einflusses von Organisationen der Arbeitswelt befördert wird.

9 Eine regressionsanalytische Prüfung des Zusammenhanges ergibt ein R^2 von 0,63 (Moser und Lindinger 2014, S. 92).

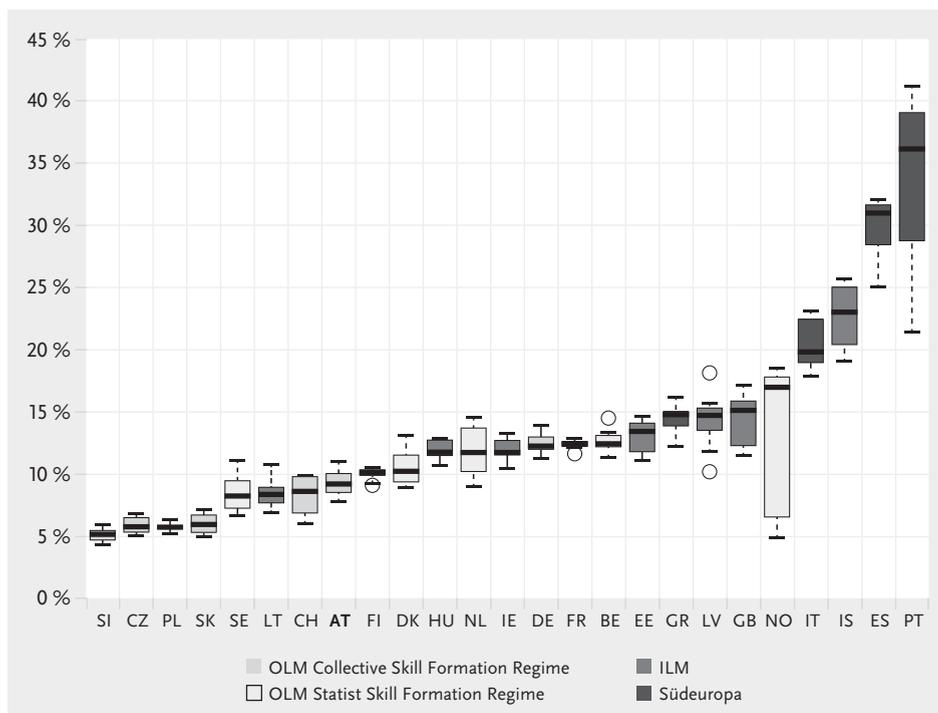


Abb. 3 ESL-Raten 2004–2011, 18- bis 24-jährige (Eurostat: LFS adhoc 2009, Berechnung: Moser/Lindinger 2014)

Österreich zählt mit seinen gut ausgebauten dualen und schulischen Berufsbildungswegen und einer starken Kopplung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt zur OLM-c-Gruppe. Die österreichische ESL-Rate lag in den Jahren 2004 bis 2011 zwischen 8,3 und 10,8 Prozent. Das ist niedrig, wenn man Österreich mit allen europäischen Ländern vergleicht. Vergleicht man das ESL-Niveau aber mit jenen Ländern, in denen junge Menschen ähnliche Transitionstrukturen 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 Sloweniens waren in den letzten zehn Jahren konstant niedriger – die niedrigsten Europas. Zentral ist hierfür nach Ansicht slowenischer BildungsexpertInnen einerseits, wie in diesem Artikel dargelegt, das ausgebaute Berufsbildungssystem und andererseits die im Rahmen der Reformen implementierte hohe Durchlässigkeit. Mit Durchlässigkeit meinen sie vor allem zwei Qualitäten: (1) die Möglichkeit zwischen verschiedenen Schulzweigen zu wechseln und (2) Bildungsprogramme mit „Brückenfunktion“, die einen Einstieg in weitere Bildung ermöglichen, wenn die nötigen Voraussetzungen im eingeschlagenen Weg nicht erreicht wurden. Programme, die eine nachträgliche Umorientierung bzw. Weiterqualifikation für einen anderen Bildungsweg ermöglichen, werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Bildungsbiografie angeboten. Angelika Ivančič: „From the perspective of the VET (...) a key factor in reducing the rate of ESL [is]

the availability of alternative ways of achieving vocational qualification as well as the opportunity for vertical and horizontal transition between VET programs.“ (Moser/Lindinger 2014, S. 116) Zudem haben Schülerinnen und Schüler das Recht die Schule zu wechseln, wenn sie die schulischen Voraussetzungen erfüllen, also im Rahmen der slowenischen Leistungsbemessung über die notwendigen Punkte verfügen. Auch Mobilität zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Wegen ist institutionell vorgesehen.

Die Passung zwischen persönlichen Interessen und Fähigkeiten junger Menschen und den Anforderungen von Bildungswegen und Arbeitsmarkt wird hier auf institutioneller Ebene stärker als Prozess strukturiert, der per Definition im Wandel sein kann. Das slowenische System ist aufgrund der Veränderungen in der Koppelung von Berufsbildung und Arbeitsmarkt aus österreichischer Perspektive differenziert und kritisch zu beobachten. Bildungsprozesse auch im mittleren Bildungssegment in ihrer allgemeinen institutionellen Verfasstheit und nicht im Rahmen von Fördermaßnahmen stärker an den individuellen Voraussetzungen zu orientieren ist nichtsdestoweniger ein konstruktives Modell.

Literatur

- 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: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): *Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe*. Stanford, S. 216–239.
- Brüsemeister, Thomas (2008):** *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden.
- Brzinsky-Fay, Christian (2007):** Lost in Transition? Labour Entry Sequences of School Leavers in Europe. In: *European Sociological Review* 23. doi: 10.1093/esr/jcm011, S. 409–422.
- Buchmann, Marlis C./Kriesi, Irene (2011):** Transition to Adulthood in Europe. In: *Annual Review of Sociology* 37. doi: 10.1146/annurev-soc-081309–150212, S. 481–503.
- Busemeyer, Marius R. (2015):** *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge.
- Cedefop (2012):** *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*. Luxembourg.
- Erzsébet, Bukodi/Róbert, Péter (2011):** Education and Labor Market Entry in Transition: The Case of Hungary. *Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe*. In: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): *Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe*. Stanford, S. 189–215.
- Esping-Andersen, Gøsta (1998):** *Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*. In: Lessenich, Stephan/Ostner, Ilona (Hrsg.): *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*. Oxford, S. 19–58.

- European Commission (2012):** Apprenticeship supply in the Member States of the European Union. Luxembourg.
- Gangl, Markus (2003):** The Structure of Labour Market Entry in Europe. A Typological Analysis. In: Müller, Walter/Gangl, Markus (Hrsg.): Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets. Oxford, S. 107–130.
- Gebel, Michael/Noelke, Clemens (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: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 29–57.
- Ivančič, Angela/Ignjatovic, Miroljub/Škafar, Maja (2011):** Better Times? Education and Labor Market Entry in Slovenia After Socialism. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. In: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 166–188.
- Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW)/Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE)/Johannes Kepler Universität (JKU) (2013):** Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe NEET. Forschungsbericht. Linz.
- Kogan, Irena/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.) (2011):** Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford.
- Kogan, Irena/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (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: Kogan, Irina/Noelke, Clemens/Gebel, Michael (Hrsg.): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford, S. 320–351.
- Lauterbach, Wolfgang/Sacher, Matthias (2001):** Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. Ein Vergleich von vier Geburtskohorten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53 (2), S. 258–282.
- Marsden, David (1999):** A Theory of Employment Systems. Micro-Foundations of Societal Diversity. Oxford.
- Mascherini, Massimiliano/Salvatore, Lidia/Meierkord, Anja/Jungblut, Jean-Marie (2012):** NEETs – Young people not in employment, education or training. Luxembourg.
- Moser, Winfried/Lindinger, Korinna (2014):** Lost in Transition? Makrostrukturelle Voraussetzungen für ESL- und NEET-Raten in europäischen Staaten. Forschungsbericht. Wien.
- Müller, Walter/Shavit, Yossi (1998):** The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford, S. 1–48.
- Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie (2014):** Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Wien: Forschungsbericht.

- Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander (2010):** Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. In: SWS-Rundschau, 50 (4), S. 382–398.
- Noelke, Clemens (2011):** The Consequences of Employment Protection Legislation for the Youth Labour Market. Working Paper. Mannheim.
- Potucek, Martin (2007):** Welfare State transformations in Central and Eastern Europe. Prague.
- Raffe, David (2008):** The Concept of Transition System. In: Journal of Education and Work 4(21). doi: 10.1080/13639080802360952, S. 277–296.
- Raffe, David (2013):** Explaining National Differences in Education-Work Transition. In: European Societies, 16 (2), S. 175–193.
- Saar, Ellu/Unt, Marge/Kogan, Irena (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). doi: 10.1177/0020715207088586, S. 31–59.
- Smyth, Emer/Gangl, Markus/Raffe, David/Hannan, Damian F./McCoy, Selina (2001):** A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CA-TEWE). Dublin.
- Steedman, Hilary (2012):** Overview of apprenticeship systems and issues. ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. Genf.
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Karaszek, Johannes (2015):** Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Forschungsbericht. Wien.
- UNESCO/OECD/Eurostat (2010):** UOE Data Collection on Education Systems. Manual, Concepts, Definitions and Classifications. Bd. 1. Montreal, Paris, Luxemburg.
- Veloso, Luísa/Estevinha, Sérgio (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. Online:
<http://www.oecd.org/employment/emp/43116624.pdf> (01.09.2016)
- 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.
- Wolbers, Maarten H. J. (2007):** Patterns of Labor Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. In: Acta Sociologica, 50 (3), S. 189–210.