

► **3.1.302 – Weiterbildungsbeteiligung
im internationalen Vergleich. Ein Bei-
trag zu einer kritischen Diskussion in-
ternationaler Vergleichsdaten**

Forschungsprojekt: Abschlussbericht

Dr. Marthe Geiben

Laufzeit I/19 bis IV/21

Bonn, Oktober 2021

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3

53175 Bonn

Telefon: 0228/107-1534

Mehr Informationen unter:

www.bibb.de

Zitiervorschlag:
Geiben, Dr. Marthe: Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich - ein Beitrag zu einer kritischen Diskussion internationaler Vergleichsdaten. Bonn, 2022.



© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2022

Dieses Dokument gehört zu der VET Repository-Sammlung „BIBB Projektberichte“.

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.vet-repository.info/
E-Mail: repository@bibb.de

CC Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis	3
Das Wichtigste in Kürze	3
1 Problemdarstellung	4
Allgemeines	4
Definition, Funktionen und Verständnis von Weiterbildung	6
Entwicklung und kritische Diskussion empirischer (qualitativer) Erhebungen zum Bildungsverhalten	8
<i>Kritische Auseinandersetzung mit quantitativen Vergleichsstudien</i>	9
International vergleichende Erwachsenenbildung/Weiterbildung	10
2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen	11
3 Methodische Vorgehensweise	12
Bearbeitungs- und Auswertungsschritte	12
Auswahl der Länder	13
<i>Typologien in der Forschung im Bereich der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung</i>	13
<i>Datenverfügbarkeit und Datenzugang</i>	27
Datenauswertung	28
4 Ergebnisse	29
Auswahl und Einordnung der Länder	29
<i>Entsprechend des Systems der Erstausbildung</i>	29
<i>Entsprechend der Typologien im Bereich der Weiterbildung</i>	37
Länderdarstellung und Einordnung in Typologien	39
<i>Weiterbildung in Deutschland</i>	40
<i>Weiterbildung in Frankreich</i>	46
<i>Weiterbildung in Großbritannien</i>	52
<i>Weiterbildung in Schweden</i>	57
<i>Weiterbildungsbeteiligung in den untersuchten Ländern auf Grundlage der ausgewählten Daten</i>	61
Analyse des methodischen Vorgehens und der Vergleichbarkeit der verschiedenen Erhebungen	65
<i>Auswahl der Erhebungen</i>	65
<i>Sampling / Allgemeine Aspekte der Erhebung</i>	67
<i>Definition von Weiterbildung</i>	68
<i>Methodische Aspekte/nationale Adaption(en)</i>	70
<i>Schlussfolgerungen aus dem methodologischen Vergleich</i>	71
Auswertung der Daten	73
<i>Auswertungen des CVTS/INDUCT</i>	73
<i>AES/PIAAC: Vergleich der Weiterbildungszeiten von Berufseinsteigenden</i>	82

AES/PIAAC: Weiterbildungsverhalten im Altersverlauf	83
AES/PIAAC: Weiterbildungsverhalten in Bezug auf das Feld der Erstausbildung	85
Schlussfolgerungen aus der Datenauswertung	86
Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen:	87
5 Zielerreichung	88
Projektplan	88
Meilensteine	89
6 Ausblick und Transfer	89
Veröffentlichungen	92
Anhang/Literaturverzeichnis	93
Internet-Quellen	93
Literaturverzeichnis	93

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: UNTERSCHIEDLICHE WEITERBILDUNGS-BETEILIGUNG JE NACH HERANGEZOGENER ERHEBUNG	9
ABBILDUNG 2: 4 FELDER-MATRIX NACH RAUNER	18
ABBILDUNG 3: BERUFSBILDUNGSSYSTEME NACH BUSEMEYER /TRAMPUSCH.....	19
ABBILDUNG 4: EBENEN DER ANALYSE BEI PILZ	21
ABBILDUNG 5: KOMBINATIONSMÖGLICHKEITEN UND MÖGLICHE AUSPRÄGUNGSFORMEN BEI PILZ.....	22
ABBILDUNG 6: KOORDINATENSYSTEM DER REPRODUKTIONSKONTEXTE	26
ABBILDUNG 7: EINORDNUNG DER UNTERSUCHTEN LÄNDER BEI RAUNER	30
ABBILDUNG 8: EINORDNUNG ALLER POTENTIELLEN LÄNDER NACH RAUNER	31
ABBILDUNG 9: EINORDNUNG DER LÄNDER NACH BUSEMEYER/TAMPUSCH	32
ABBILDUNG 10: WEITERBILDUNG UNTER ABSOLVENTINNEN UND ABSOLVENTEN EINER BERUFLICHEN BILDUNG	34
ABBILDUNG 11: EINORDNUNG DER AUSGEWÄHLTEN LÄNDER NACH RAUNER.....	36
ABBILDUNG 12: EINORDNUNG DER AUSGEWÄHLTEN LÄNDER NACH BUSEMEYER/TRAMPUSCH	36
ABBILDUNG 13: ANTEILE DER ANBIERTERTYPEN AM REALISIERTEN ANGEBOT DER WEITERBILDUNG 2018 NACH SEGMENTEN (IN %).....	42
ABBILDUNG 14: PERSONEN, DIE AN WEITERBILDUNG IN UNTERNEHMEN TEILGENOMMEN HABEN	62
ABBILDUNG 15: PERSONEN, DIE AN WEITERBILDUNGSKURSEN IN UNTERNEHMEN TEILGENOMMEN HABEN	62
ABBILDUNG 16: REAKTION DER UNTERNEHMEN AUF ZUKÜNFTIGE BEDARFE	74
ABBILDUNG 17: ÜBERBLICK ÜBER DIE REAKTION AUF ZUKÜNFTIGE BEDARFE NACH UNTERNEHMENSGRÖÖÖ	75
ABBILDUNG 18: BEISPIELE FÜR DIE REAKTION AUF ZUKÜNFTIGE BEDARFE NACH UNTERNEHMENSGRÖÖÖ	76
ABBILDUNG 19: REAKTION AUF ZUKÜNFTIGE BEDARFE NACH ZUGANG ZU EINEM TRAININGSZENTRUM	77
ABBILDUNG 20: TEILNAHME AN MIND. 1 BERUFLICHEN WEITERBILDUNG	77
ABBILDUNG 21: FORMEN AN WEITERBILDUNG IN DEN UNTERNEHMEN	78
ABBILDUNG 22: ANGEBOT AN WEITERBILDUNG FÜR PERSONEN, DIE IM LETZTEN JAHR REKRUTIERTE WURDEN	78
ABBILDUNG 23: ANZAHL DER STUNDEN FÜR WEITERBILDUNG IM BEREICH DER ARBEITSSICHERHEIT	79
ABBILDUNG 24: INHALTE DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG	80
ABBILDUNG 25: WEITERBILDUNGEN WÄHREND DER ARBEITSZEIT	81
ABBILDUNG 26: WEITERBILDUNGSZEITEN BEI BERUFSEINSTEIGENDEN	82
ABBILDUNG 27: WEITERBILDUNGSINHALTE BEI BERUFSEINSTEIGENDEN.....	82
ABBILDUNG 28: TEILNAHME VON BERUFSEINSTEIGENDEN AN (BERUFLICHER) WEITERBILDUNG.....	83
ABBILDUNG 29: TEILNAHME AN FORMALER WEITERBILDUNG IM ALTERSVERLAUF	83
ABBILDUNG 30: TEILNAHME AN NON-FORMALEN ANGEBOTEN NACH ALTER	84
ABBILDUNG 31: TEILNAHME AN NON-FORMALEN ANGEBOTEN NACH ALTER - AUSGEWÄHLTE FORMEN	85
ABBILDUNG 32: TEILNAHME AN FORMALEN ANGEBOTEN NACH BEREICH DER ERSTAUSBILDUNG.....	86
ABBILDUNG 33: TEILNAHME AN NONFORMALEN ANGEBOTEN NACH BEREICH DER ERSTAUSBILDUNG.....	86

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: DATEN ZUR WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG IN UNTERSCHIEDLICHEN ERHEBUNGEN UND LÄNDERN	10
TABELLE 2: GRUNDMUSTER DER BERUFLICHEN BILDUNG NACH GREINERT	17
TABELLE 3: QUALIFIZIERUNGSTILE	20
TABELLE 4: ZUSAMMENFASSUNG DER FÜNF TYPEN NACH VERDIER	25
TABELLE 5: VERFÜGBARKEIT VON DATEN IN DEN VERSCHIEDENEN LÄNDERN	28
TABELLE 6: EINORDNUNG UNTERSCHIEDLICHER LÄNDER NACH GREINERT	30
TABELLE 7: EINORDNUNG DER LÄNDER IN DIE TYPOLOGIE NACH DEIBINGER	32
TABELLE 8: EINORDNUNG DER LÄNDER IN DIE TYPOLOGIE NACH PILZ	33
TABELLE 9: WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG BEI ERWACHSENEN NACH DEM EDUCATION AND TRAINING MONITOR 2019	35
TABELLE 10: EINORDNUNG DER AUSGEWÄHLTEN LÄNDER NACH GREINERT	35
TABELLE 11: EINORDNUNG DER LÄNDER IN DIE TYPOLOGIE NACH DEIBINGER	35
TABELLE 12: EINORDNUNG DER LÄNDER IN DIE TYPOLOGIE NACH PILZ	36
TABELLE 13: DARSTELLUNG DER RAHMENBEDINGUNGEN DER WEITERBILDUNG IN DEN AUSGEWÄHLTEN LÄNDERN	38
TABELLE 14: EINTEILUNG DER LÄNDER ENTSPRECHEND BESTEHENDER TYPOLOGIEN DER WEITERBILDUNG; VARIETIES OF CAPITALISM	39
TABELLE 15: EINTEILUNG DER LÄNDER ENTSPRECHEND BESTEHENDER TYPOLOGIEN DER WEITERBILDUNG; WOHLFAHRTSSTATENRÉGIME	39
TABELLE 16: ÜBERBLICK ÜBER UNTERSCHIEDLICHE FINANZIERUNGSMÖGLICHKEITEN DER ERWACHSENENBILDUNG IN DEUTSCHLAND	45
TABELLE 17: ÜBERBLICK ÜBER UNTERSCHIEDLICHE FINANZIERUNGSMÖGLICHKEITEN DER ERWACHSENENBILDUNG IN FR	51
TABELLE 18: ÜBERBLICK ÜBER UNTERSCHIEDLICHE FINANZIERUNGSMÖGLICHKEITEN DER ERWACHSENENBILDUNG IN UK	56
TABELLE 19: ÜBERBLICK ÜBER UNTERSCHIEDLICHE FINANZIERUNGSMÖGLICHKEITEN DER ERWACHSENENBILDUNG IN SCHWEDEN	60
TABELLE 20: WEITERBILDUNG IN UNTERNEHMEN LAUT CVTS	61
TABELLE 21: WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG LAUT AES FÜR DIE ALTERSGRUPPE 25-34	63
TABELLE 22: WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG IN DEN AUSGEWÄHLTEN LÄNDERN NACH PIAAC	64
TABELLE 23: ERGEBNISSE DES GRALE	64
TABELLE 24: ERHEBUNGSFOKUS UND ZENTRALE BEGRIFFE DER AUSGEWÄHLTEN ERHEBUNGEN	69
TABELLE 25: ERHEBUNGSWELLEN DER RELEVANTEN STUDIEN	72
TABELLE 26: VERWENDETE WELLEN IN DER VORLIEGENDEN STUDIE	73

Das Wichtigste in Kürze

Die Weiterbildungsbeteiligung wird als wichtiger Indikator für die Implementierung Lebenslangen Lernens sowie für die Anpassungsfähigkeit der Bevölkerung an sich ändernde Bedarfe des Arbeitsmarktes angesehen. Auch wenn sich die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten Jahren in Deutschland erhöht hat sind die Zahlen immer noch gerade mal im mittleren Bereich (vgl. Tabelle 1). Dabei zeigen sich für Deutschland (und für die anderen Länder) Unterschiede, je nachdem, welche Daten als Grundlage genommen werden.

Das Projekt „Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich – ein Beitrag zu einer kritischen Diskussion internationaler Vergleichsdaten“ verfolgt zwei Ziele:

Zum einen will das Projekt am Beispiel der Alterskohorte der 24 bis 35-jährigen untersuchen, ob eventuell die Form der beruflichen Erstausbildung einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung hat, und wenn ja welchen (z. B. ob eine duale berufliche Bildung sich im Sinne des sog. „Matthäus – Effektes“ oder gegenteilig auswirkt). Hier zeigt sich, dass zumindest in Bezug auf die vier untersuchten Länder (Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Schweden) diese Frage nicht ohne weiteres zu beantworten ist. Im Bereich der formalen Bildung ist in allen Ländern der Anteil der jüngeren Alterskohorte, die laut Definition des Projektes zu Berufseinsteigenden gehören, deutlich höher als in den folgenden Alterskohorten. Die Abnahme zur nächsten Altersgruppe ist – bei deutlichen Unterschieden in den Angaben zur Beteiligung – zwischen den Individualerhebungen dabei vergleichbar.

Im Bereich der non-formalen Bildung ist in allen Ländern eine etwas andere Tendenz in beiden Individualerhebungen erkennbar: hier steigt die Beteiligung erst nach ein paar Jahren der Berufserfahrung an und fällt dann gegen Ende der Berufstätigkeit wieder ab.

Überraschend ist im Bereich der Unternehmen, dass diese angeben, dass sie eher auf externe Weiterbildungskurse zurückgreifen als auf interne Angebote der Weiterbildung. Dabei gaben in allen Ländern der größte Teil der Unternehmen an, dass gerade auch für Mitarbeitende, die im letzten Jahr eingestellt wurden, Weiterbildungskurse angeboten werden.

Zum zweiten will das Projekt untersuchen, ob in den Ländern wirklich das gleiche erhoben wird, oder ob es Einflüsse gibt, die zu unterschiedlichen Ergebnissen zwischen den Ländern führen können, ohne dass sich die Weiterbildungsbeteiligung tatsächlich unterscheidet bzw. ggf. nicht so stark wie die Daten es erscheinen lassen (z. B. unterschiedliche Kontextualisierung in den Ländern). Der Fokus liegt dabei auf Studien, die eigene Daten erheben.

Hier ergab eine Analyse der genutzten Begrifflichkeiten und Definitionen, dass es schwierig ist, die Erhebungen direkt miteinander zu vergleichen. Allerdings gibt es in allen Erhebungen Überschneidungen, die sich miteinander in Beziehung setzen lassen. Die erkennbaren Unterschiede bei vermeintlich gleichen Fragestellungen (z. B. bei den Individualerhebungen nach der Teilnahme an formalen Bildungsangeboten) können entweder durch das unterschiedliche Sampling zustanden kommen, oder auch durch unterschiedliche Definitionen vermeintlich gleicher Begriffe.

1 Problemдарstellung

Allgemeines

Weiterbildung ist ein Aspekt, der immer mehr an Bedeutung gewinnt. Dies spiegelt sich auch in einem steigenden politischen und öffentlichen Interesse wieder. Dies zeigt sich z. B. im Aufgreifen der Thematik im Rahmen der Riga-Beschlüsse und darauf aufbauend auf der im Juni/Juli 2020 von Cedefop und ETF organisierten Konferenz „Enhancing European cooperation in VET – Looking back planning ahead“.

Die Riga-Beschlüsse sehen u. a. vor, „(to) establish continuous information and feedback loops in initial VET and continuing VET systems“ (CEDEFOP 2015; Europäische Kommission 2015). Im Rahmen der Konferenz von Cedefop und ETF wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass es wichtig sei, Aus- und Weiterbildung weiterhin (noch) enger miteinander zu verknüpfen und miteinander zu verzahnen.

Im Rahmen der Triopräsidentschaft wurde dem Themenfeld der Bildung und des lebenslangen Lernens ebenfalls eine besondere Bedeutung beigemessen. Im Achtzehnmonatsprogramm des Rates für diesen Zeitraum heißt es u. a.: „Der Zugang zu Berufsbildung und lebenslangem Lernen ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass Arbeitnehmer die am Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen erwerben und mit den Veränderungen Schritt halten können, selbst wenn diese akut und unerwartet sind.“ Des Weiteren stellt das Programm fest: „Ohne Investitionen in Kompetenzen, einschließlich Umschulungs- und Weiterbildungsangebote, sowie in digitale Kompetenzen wird auf den zunehmenden Fachkräftemangel und sich wandelnden Arbeitsalltag nicht adäquat reagiert werden können“ (Rat der Europäischen Union 2020, S. 21).

Diese besondere Bedeutung wurde u. a. auch im Rahmen der oben erwähnten Konferenz bestätigt. Der portugiesische Vertreter betonte, dass sich Portugal im Rahmen seiner EU-Ratspräsidentschaft (01.01.-30.06.2021) zum Ziel gesetzt habe, Berufsbildung für alle Altersgruppen zu fördern, was impliziert, dass hier auch der Bereich der Weiterbildung betroffen sein wird.

Ein weiterer wesentlicher Punkt, der diese Bedeutung hervorhebt ist die Verabschiedung der Osnabrücker Erklärung im Rahmen des deutschen Vorsitzes der Ratspräsidentschaft. Neben anderen Aspekten sieht diese Erklärung für den Zeitraum bis 2025 vor, in Fortführen und zur Stärkung des Kopenhagen Prozesses eine „neue Kultur des lebenslangen Lernens“ (BIBB 2020b) zu etablieren und somit die Bedeutung u. a. der beruflichen Weiterbildung zu stärken.

Im Kontext dieser steigenden Bedeutung von Weiterbildung spielen internationale Erhebungen und Benchmarks eine wesentliche Rolle. Deutschland wird in vielen internationalen Erhebungen vorgeworfen, eine (vergleichsweise) schlechte Weiterbildungsbeteiligung zu haben (s. hierzu auch den Forschungsstand). Dabei erfolgt eine kritische Diskussion der Methodik und der Erhebungsinstrumente dieser Erhebungen jedoch nur sehr selten. Zusätzlich sind auch die Ergebnisse der verschiedenen Studien oft nicht identisch. Daher stellt sich zunächst die Frage, was genau in diesen Studien erhoben wird und in wie weit auf die Problematik der national unterschiedlichen Kontextualisierung von Weiterbildung eingegangen wird.

Eine weitere Frage, die sich bei der Betrachtung der internationalen Datensätze stellt, ist ob und in wie weit das System der Erstausbildung Auswirkungen auf Form und Inhalt von und Beteiligung an v. a. beruflicher und betrieblicher Weiterbildung hat, z. B. im Sinne des sog. „Matthäus – Effektes“. Dieser sagt aus, dass in solchen Ländern, in denen eine gute (berufliche) Erstausbildung erfolgt, eine hohe Weiterbildungsbeteiligung festzustellen ist („Wer viel hat, dem wird viel gegeben“). Im Rahmen der INDUCT-Studie (JFP 2011, Projekt 1.5.304, Laufzeit I/12-II/15) führten erhobene Daten zu Einarbeitungs- und Weiterbildungszeiten zu der Vermutung, dass viel, was in anderen Ländern als (berufliche) Weiterbildung bezeichnet wird, in Deutschland bereits im Rahmen der Ausbildung abgedeckt wird. Möglicherweise sinken dadurch die Beteiligungszahlen an einer (beruflichen) Weiterbildung, v. a. in den ersten Jahren der Berufstätigkeit, was zunächst dieser These widersprechen würde.

Zentrale Fragestellungen des vorliegenden Projektes sind dabei:

- Was wird in den ausgewählten internationalen Studien erhoben (allgemeine, berufliche, politische Weiterbildung) und sind die einzelnen Bereiche der Weiterbildung immer trennscharf unterscheidbar?
- Lassen sich die Daten der unterschiedlichen Erhebungen miteinander in Bezug setzen?
- In wie weit ist die nationale Kontextualisierung von Weiterbildung in den Studien erkennbar berücksichtigt?
- Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Art der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildungsbeteiligung zeigen?
- Welche Studien bilden das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland adäquat ab?

Ziel des Projektes ist es, zum einen zu überprüfen, in wie weit die Daten, die für internationale Indikatoren-Bildung oder Vergleiche genutzt werden, in allen Ländern tatsächlich auch das selbe messen. Zum zweiten ist es Ziel des Projektes herauszufinden, ob sich Auswirkungen des nationalen Systems der beruflichen Erstausbildung auch in den Daten der Weiterbildung aufzeigen lassen. Aufbauend auf diesen Ergebnissen soll die Diskussion darüber angeregt werden, welche dieser Daten und Studien sich für die Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung mit einem Fokus auf beruflicher und betrieblicher Weiterbildung besonders eignen und wo jeweils die Stärken und Schwächen für die Darstellung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland liegen. Dabei soll das Projekt vor allem als „Vorstudie“ für weiterführende Studien dienen und sondieren, welche Ansätze sich für eine Weiterführung anbieten. Die Ergebnisse dieser Vor- und auch der Folgestudie/n können in Zukunft genutzt werden, um

die international vorhandenen Daten zur Weiterbildung noch angemessener in der deutschen Diskussion zur Weiterbildung zu verwenden sowie die Ergebnisse im internationalen Vergleich noch besser einschätzen und diskutieren zu können.

Grundsätzlich gibt es im Rahmen der Weiterbildungsbeteiligung vielfältige Aspekte, die diese beeinflussen können. Für Deutschland z. B. untersucht aktuell eine Promotion, die im Rahmen der Promotionsförderung des BIBB unterstützt wird, die Auswirkungen der Selbst- und Fremdselektion bei der Weiterbildungsbeteiligung in Bezug auf das Geschlecht und die Auswirkungen der Digitalisierung für den deutschen Kontext.

Ebenfalls interessant für den deutschen Kontext beim Vergleich und der kritischen Diskussion unterschiedlicher Erhebungen sind die Ergebnisse des Projektes „Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (integrierte Weiterbildungsberichterstattung - iWBBe)“, welches als Kooperation zwischen dem BIBB und dem DIE aktuell läuft.

Definition, Funktionen und Verständnis von Weiterbildung

Beschäftigt man sich mit der Thematik der Erwachsenen- und Weiterbildung stößt man schnell auf die Problematik der Definition. Dies ist schon im nationalen Kontext zu erkennen, wo unterschiedliche Definitionen greifen können, je nachdem welche theoretische Basis für die Arbeit gewählt wurde. Beschäftigt man sich auf internationaler Ebene mit Erwachsenen- und Weiterbildung kommt erschwerend hinzu, dass es neben den Definitionen der internationalen Organisationen wie der EU oder der OECD in den einzelnen Ländern nochmals ein unterschiedliches Verständnis von Erwachsenen- und Weiterbildung zu Grunde liegt. Dies führt zu dem Problem, dass „in each state, authorities define which type of organization, programme or qualification is or is not part of the education system and consequently within the scope of formal adult education“ (HEFLER/MARKOWITSCH 2013, S. 84). Dies führt zu einer großen Varianz der Bildungssysteme allgemein und der Weiterbildung im Speziellen. Durch diese Diversität kommt es zu „highly different sets of activities labelled as formal“ (HEFLER/MARKOWITSCH 2013, S. 84).

Aus diesem Grund kann der Aussage von HEFLER und MARKOWITSCH zugestimmt werden, die festhält, die (formale) Erwachsenenbildung als „poorly understood oxymoron“ zu beschreiben, welches gleichzeitig „firmly established as a category within statistics of LLL“ ist (2013, S. 82).

Diese Unterschiede zeigen sich schon in der Benennung: neben Erwachsenenbildung und Weiterbildung wird vor allem der Begriff des Lebenslangen Lernens verwendet.

Eine aktuelle Auseinandersetzung mit der Thematik der Definition beruflicher Weiterbildung findet sich auch im Projekt „Integrierte Weiterbildungsberichterstattung - Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe)“ (MÜNCHHAUSEN/THIELE/VINKE/LUKOWSKI u. a. 2021).

Geht man von *offiziellen (politischen) Definitionen* aus, können zwei wesentliche Definitionen als Grundlage für die vorliegende Studie angenommen werden: Zum einen die *Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrates von 1970*. Diese beschreibt Weiterbildung als

- Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens
- Nach dem Ende einer ersten Bildungsphase und Aufnahme einer Erwerbstätigkeit
- Umfasst: berufliche Weiterbildung, allgemeine Weiterbildung, Erweiterung der Grundbildung, politische Bildung
- Umfasst nicht: Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz (*Deutscher Bildungsrat 1970*)

Als weitere grundlegende Definition kann *der Ansatz der EU* gesehen werden, die Lebenslangen Lernens wie folgt definieren:

„Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. ... In dieser sehr breiten Definition spiegelt sich auch das gesamte Spektrum von Lernen wider, das auch formales, nicht-formales und informelles Lernen umfasst ...“ (*Kommission der Europäischen Gemeinschaft* 2001).

Ebenfalls interessant für die vorliegende Studie ist das Verständnis der *OECD*. Diese nutzt die Begrifflichkeiten „Continuing Education and Training“ und „Job related continuing education and training“. Bei ersterem Begriff erfolgt keine Unterscheidung nach beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung während letzterer ausschließlich auf den Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung fokussiert (*OECD* 2002).

Aus wissenschaftlicher Perspektive kann Erwachsenenbildung nach verschiedenen Aspekten unterschieden und bestimmt werden, z. B.:

- Nach den Inhalten und der Zielsetzung: Allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung
- Nach der Funktion (Kompensationsfunktion)
- Nach dem Grad der Formalisierung (formales, non-formales, informelles Lernen)
- Nach den eingesetzten Medien: (Neue) Medien (blended learning, E-learning, computer-gestütztes Lernen)

Des Weiteren kann Weiterbildung von Fortbildung unterschieden werden (eine Frage der Zertifizierung). Die berufliche Weiterbildung kann zusätzlich nach ihrer Nähe zur aktuellen Tätigkeit unterschieden werden (on-the-job, off-the-job, near-the-job).

Für die vorliegende Studie wird ein möglichst weites Verständnis von Weiterbildung zu Grunde gelegt. Eingeschlossen sind somit alle Formen an Weiterbildung – allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung.

Wesentliches Merkmal von Weiterbildung in diesem Kontext ist, dass sie im Bereich der *beruflichen Weiterbildung* entweder im Anschluss an einen qualifizierenden Abschluss der Erstausbildung erfolgt oder konkret im Rahmen der beruflichen Tätigkeit und auf diese bezogen erfolgt. Es ist im Rahmen dieser Studie nicht relevant, ob es sich um formale, non-formale oder informelle Angebote im Verständnis der EU handelt oder in welcher Form und Ausgestaltung Weiterbildung erfolgt (on-the-job, off-the-job, near-the-job; als Präsenzveranstaltung, digital oder als Fernlernen, etc.). Auch ist es nicht relevant, ob es sich um eine individuelle oder eine betriebliche Maßnahme handelt.

Im Bereich der *allgemeinen und politischen Weiterbildung* wird als zentrales Definitionsmerkmal der Weiterbildung entweder das Alter (nach Abschluss der schulischen/beruflichen Ausbildung) oder der Inhalt der Weiterbildung angesehen. Ist die Weiterbildung nicht Teil der grundlegenden Erstausbildung (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, berufliche Grundbildung) oder wird sie in einem Alter ab 16 Jahren¹ wahrgenommen, gilt die Bildungsmaßnahme als Weiterbildung.

¹ In der Annahme einer durchschnittlichen Schulpflichtzeit bis zum Alter von 16 Jahren in Europa. Auch wenn sich die schulpflichtige Zeit in den letzten Jahren in vielen Ländern verlängert hat, gilt in den meisten Ländern eine Vollzeit-Schulpflicht bis zum Alter von 16 Jahren. In einigen Ländern wird diese Vollzeit-Schulpflicht durch ergänzende Teilzeit-Schulpflicht verlängert. In den untersuchten Ländern liegt die Schulpflicht 2020/21

Am nächsten kommt diesem weiten Verständnis von Weiterbildung die Definition des Lebenslangen Lernens der EU (s. weiter oben). Eine Trennung nach Medien, Inhalten, Zielsetzungen oder anderen Aspekten kann aus wissenschaftlicher Sicht je nach Fragestellung sinnvoll sein. Für die vorliegende Arbeit wird eine solche Einteilung jedoch nicht vorgenommen.

Entwicklung und kritische Diskussion empirischer (qualitativer) Erhebungen zum Bildungsverhalten

Seit den 1990er Jahren ist im Zuge der zunehmenden internationalen Vernetzung und der zunehmenden Mobilität v. a. der Arbeitnehmenden auch ein zunehmendes Interesse am Vergleich von Bildungsergebnissen und -leistungen. Dabei spielten empirische qualitative *Erhebungen der Schulleistungen in unterschiedlichen Schulstufen* (sog. (internationale) Large Scale Assessments – (I)LSA) eine wichtige Vorreiterrolle. Auch wenn sich die empirische Bildungsforschung schon seit Mitte der 1960er Jahre entwickelte und erste Studien durchgeführt wurden, so trat sie doch in Deutschland vor allem mit der ersten PISA Studie (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000 und dem damit verbundenen „PISA Schock“ in das öffentliche Bewusstsein. Neben PISA sind aber auch TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) sowie die IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, internationale Bezeichnung: PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study) wichtige empirische Studien der allgemeinen schulischen Leistung.

Im Bereich der *beruflichen Bildung* wurde 2008 ein erster Versuch unternommen, ein Berufsbildungs-PISA zu entwickeln. Das Projekt wurde von den Sozialpartnern in Deutschland eher zurückhaltend aufgenommen und auch auf internationaler Ebene konnte sich der Ansatz nicht etablieren. Dennoch gibt es verschiedenste Studien, die sich mit dem Aspekt der Kompetenzermittlung und des Vergleiches von Kompetenzen auseinandersetzen (so z. B. die Projekte um das am Institut für Berufsbildung (I:BB) Bremen entwickelte KOMET-Kompetenzmodell (<https://www.ibb.uni-bremen.de/de/komet>; Stand: 22.10.2021), die Projekte zur Kompetenzmodellierung und -messung (KoKo) an der Universität Stuttgart (https://www.ascot-vet.net/ascot/de/ueber-ascot/forschungsinitiative-ascot-2011-2015/forschungsinitiative-ascot-2011-2015_node.html; Stand: 22.10.2021) oder die Projekte des Arbeitsbereichs 1.4 – Kompetenzentwicklung sowie zur Modellierung, Diagnostik und Förderung von Kompetenzen).

Auf europäischer Ebene sind der Europäische Qualitätsrahmen (European Qualification Framework, EQF) und das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET) sicherlich die prominentesten Ansätze, um Abschlüsse und berufliche Lernergebnisse vergleichbarer zu gestalten.

Des Weiteren führt das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) Studien durch und Eurostat stellt Daten zur Verfügung, die sich mit dieser Thematik beschäftigen.

Im Bereich der *Weiterbildung* startete die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in den 1970er Jahren die ersten Erhebungen und die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) begann damit, umfassende Statistiken im Bereich der Erwachsenenbildung zu erstellen (HEFLER/MARKOWITSCH 2013, S. 83).

Aktuell können nach HEFLER/MARKOWITSCH drei wesentliche Quellen unterschieden werden: der Adult Education Survey (AES, UNESCO), der Labour Force Survey (LFS, ILO) sowie die UNESCO-OECD-EU-

bei 18 Jahren (DE/FR) und bei 16 Jahren (UK/SE). Lediglich in Frankreich hat sich die Zeit seit 2013/14 von 16 auf 18 Jahre erhöht. In den anderen Ländern gab es keine Veränderung. Vgl. hierzu: COMMISSION/EACEA/Eurydice (2020, 2013).

Datensammlung (UEO joint data collection), ein Gemeinschaftsprojekt von UNESCO, OECD und Eurostat zu Daten formaler Bildungsprogramme im gesamten Lebensverlauf (vgl. Eurostat).

Daneben können aber auch aus anderen Erhebungen Informationen zum Weiterbildungsverhalten gezogen werden. So werden sowohl im European Working Conditions Survey (EWCS) als auch im European Social Survey (ESS) Daten zum Bildungsverhalten erhoben. Die Internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener (PIAAC, OECD) erhebt im Rahmen des Hintergrundfragebogens ebenfalls Informationen zum Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen. Der Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) bietet einen Einblick in die politische Situation und Selbsteinschätzung der Länder in Bezug auf Erwachsenenbildung.

Bezogen auf die betriebliche Weiterbildung und das betriebliche Engagement in der Weiterbildung ist ebenso noch der „Continued Vocational Training Survey“ zu nennen, der eine wichtige Datenquelle darstellt. Hier können auch Daten aus der Europäische Unternehmenserhebung (ECS) einbezogen werden.

Kritische Auseinandersetzung mit quantitativen Vergleichsstudien

Betrachtet man die kritische Auseinandersetzung mit quantitativen Studien im Bereich der Bildungsstandards, fällt auf, dass zumindest in Deutschland nach dem „PISA-Schock“ Anfang der 2000er Jahre eine massive wissenschaftliche Diskussion darüber entstand, in wie fern diese Daten wirklich dazu dienen, den Bildungsstand von Schülerinnen und Schülern zu erfassen und zu vergleichen (zusammenfassend z. B. bei BANK/HEIDECHE 2009 oder ; JAHNKE/MEYERHÖFER 2006) . Betrachtet man die Diskussion im Bereich der Erhebungen zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung, fällt diese deutliche geringer aus.

Während sich die Diskussionen im Bereich der schulischen Kompetenzen und Bildungsstandards auf viele unterschiedliche Aspekte beziehen (Methode, Kontextualisierung, etc.²) sind die wenigen Diskussionen im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung eher vage. Unter anderem setzen sich HEFLER/MARKOWITSCH mit einer kritischen Diskussion entsprechender Daten auseinander. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei, dass die Quote der Weiterbildungsbeteiligung je nach genutzter Erhebung variiert. So zeigen die Autoren an Hand eigener Auswertungen beim Vergleich verschiedener Erhebungen diesen deutlichen Unterschied auf:

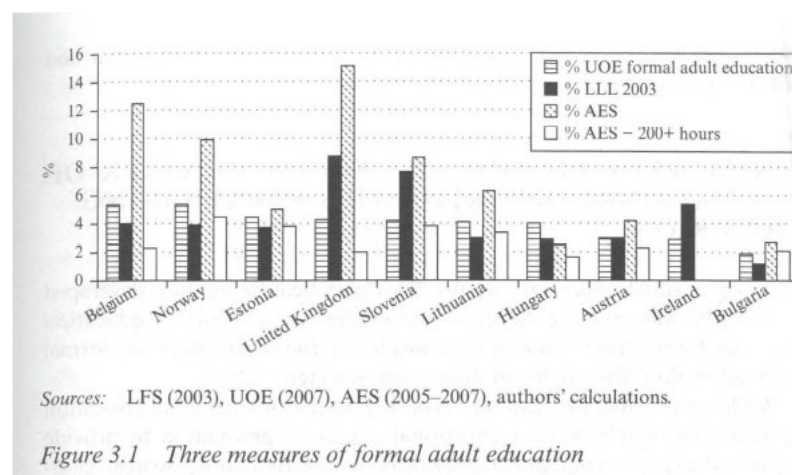


Abbildung 1: Unterschiedliche Weiterbildungs-Beteiligung je nach herangezogener Erhebung

² Exemplarisch hier einige Veröffentlichungen: VAN ACKEREN/KLEMM (2000), GROEBEN/TILLMANN (2000), GUGGENBÜHL (2003), HARNEY/FUHRMANN/HARNEY (2006), HUISKEN (2005), INGENKAMP (2002), KÖLTZE (2007), KRAUS (2005), MÜLLER (2006), RINDERMAN (2006).

Quelle: HEFLER/MARKOWITSCH 2013, S. 85

Zu einem ähnlichen Ergebnis führten erste Analysen im Rahmen der Vorbereitung des vorliegenden Projektes:

(Alter immer +25)	D	CH	AT	UK	ES	SI	F	EU ø
AES 2016 (formale und nicht-formale Bildung)	57,4	79,6	69,3	60,3	55,6	56,4	-	-
AES formale Bildung	12	21,7	16,6	17,4	22,3	16,2	-	-
AES nicht-formale Bildung	50,6	75,7	65,4	54,3	44,9	48,7	-	-
Eurostat 2016 Beteiligung an Bildungs- maßnahmen	8,5	31,4	14,9	14,4	9,4	11,6	18,8	10,3
CVTS 2015 TN an betrieblicher Weiter- bildung	38,1	%	45,4	30,4	55,4	58,3	48,3	40,8

Tabelle 1: Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in unterschiedlichen Erhebungen und Ländern

Quelle: eigene Darstellung

HEFFLER und MARKOWITSCH fassen zusammen, dass „differences in the meaning of 'formal adult education' result in the extraordinarily high variety of participation rates in formal adult education reported by the AES“ (2013, S. 109).

Des Weiteren stellen die Autoren fest, dass diese Erkenntnis zwar davor bewahren kann, in Fehlinterpretationen zu geraten, aber „tells us little about the actual meaning of low and high participation rates or the actual reasons behind the compositional effects represented in the data“ (2013, S. 109).

Diese bisher eher dünne kritische Auseinandersetzung mit den Studien im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die auch SCHRADER (2015) konstatiert, soll mit dieser Arbeit nochmals aufgegriffen werden. Die Untersuchung soll einen Ansatzpunkt für weitere kritische Diskussionen bieten und weitere Hinweise auf Problematiken und Chancen solcher Erhebungen liefern.

International vergleichende Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die überwiegend bildungspolitisch initiierten Bestrebungen der Vergleichbarkeit in Form von internationalen Datensätzen verdeutlichen die steigenden Transparenz- und Harmonisierungsentwicklungen auf internationaler und supranationaler Ebene. Dadurch entsteht nicht nur der Bedarf der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, „sondern auch nach Fragen der Steuerung von Bildungssystemen im transnationalen Raum“ (EGETENMEYER 2014, S. 15). Dies ist auch der Anlass für eine zunehmende Beschäftigung mit internationaler, vergleichender³ und international-vergleichender Forschung. Dabei bezeichnet letztere „Untersuchungen [die] zeitgleich eine internationale und eine vergleichende Perspektive einnehmen“ (EGETENMEYER 2014, S. 17).

Die Erwachsenenbildung kann nach FILLA als ein "'Produkt' eines grenzüberschreitenden interkulturellen Institutionen-Transfers" (2009, S. 2) gesehen werden. Exemplarisch zeigt der Autor dies am Beispiel der aus Dänemark Mitte des 19. Jahrhunderts "importierten" Heimvolksschulen und der ab Ende des 19. Jahrhunderts von England ausgehenden "University Extension" oder die in dieser Zeit

³ Eine internationale Perspektive analysiert die Situation in einzelnen (anderen) Ländern oder internationalen Organisationen während die vergleichende Perspektive bei Einzelfällen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellt. Nach EGETENMEYER können beide Ansätze unabhängig voneinander erfolgen. (2014, S. 16).

aus Berlin stammenden "Urania-Bewegung" auf. Eine neue Dimension der internationalen Verknüpfung und Bedeutung sieht FILLA nach dem 2. Weltkrieg und der zunehmenden bildungspolitischen Arbeit der Europäischen Union. Vor dieser zunehmenden internationalen Kooperation und Diskussion "auf der Ebene nationaler, regionaler und vielfach auch lokaler Einrichtungen der Erwachsenenbildung" (FILLA 2009, S. 2) bezeichnet es der Autor als zumindest auf den ersten Blick erstaunlich, "dass eine internationale Erwachsenenbildungsvergleichsforschung, die das Attribut 'vergleichend' auch verdient, relativ wenig entwickelt ist." (FILLA 2009, 2 -3) Allerdings stellt er im weiteren Verlauf des Artikels zehn Gründe dar, die dieses Phänomen erklären. Einer der Gründe, die FILLA anführt, ist, dass neben einer fehlenden etablierten Methodik auch die fehlende einheitliche Theorie und Terminologie. Diese zeigt sich bereits im deutschen Sprachraum an den unterschiedlich möglichen Definitionen und wird durch unterschiedliche Definitionen und Begrifflichkeiten auf internationaler Ebene verstärkt (s. o.).

Dennoch ist festzustellen, dass sich die vergleichenden Arbeiten mit Entstehung der internationalen Studien deutlich erhöht haben. Von einer eigenen (Teil)Disziplin kann dennoch nicht gesprochen werden.

2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen/forschungsleitende Annahmen

Das Projekt hat zwei grundlegende Ziele: zum einen soll ein Beitrag zur kritischen Diskussion von ILSA im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geleistet werden. Zum anderen sollen die ausgewählten Erhebungen auf Hinweise analysiert werden, die die Hypothese des Einflusses der Erstausbildung auf die Weiterbildungsbeteiligung untermauern können. Als drittes Ziel verfolgt diese Studie die Analyse von Weiterbildungssystemen ausgewählter Länder auf die Anwendbarkeit von Typologien/Kategorisierungen ähnlich den existierenden Ansätzen der (beruflichen) Erstausbildung. Um diese drei Ziele zu erreichen ist das Projekt in zwei Phasen mit je spezifischen Fragestellungen unterteilt:

In der ersten Phase erfolgt eine Aufbereitung der vorhandenen Literatur zur Problematik der Definition von Weiterbildung sowie zu Typologien der Weiterbildung. Zur Unterstützung bei der Auswahl der zu untersuchenden Länder werden hier auch Typologien der beruflichen Bildung einbezogen, um möglichst unterschiedliche Länder in der zweiten Phase miteinander vergleichen zu können. In diesem Zusammenhang wird auch eine kritische Diskussion der Einordnung von Ländern in Typologien erfolgen. Diese Literatur-Sichtung dient dazu, eine theoretische Grundlage für die folgenden Schritte in Bezug auf den Vergleich der Studien und der Länder herzustellen.

Daraufhin erfolgt eine Sichtung der Erhebungen und ihrer methodischen Herangehensweisen. Diese sollen auf Grundlage folgender leitender Fragestellungen analysiert und gegenübergestellt werden:

- Welches Konzept von Weiterbildung wird der Erhebung zugrunde gelegt?
- Welche methodischen Vorgaben werden zur Erhebung gemacht?

Im nächsten Schritt sollen exemplarisch Daten ausgewertet und gegenübergestellt werden. Diese Auswertung soll zum einen der Überprüfung der im ersten Schritt erfolgten Analyse dienen. Zum anderen soll durch eine Fokussierung auf die Altersklasse der bis 35-jährigen überprüft werden, ob es Hinweise gibt, die eine Beeinflussung der Weiterbildungsbeteiligung durch die Art der beruflichen Erstausbildung vermuten lassen. Diese Alterskohorte wurde ausgewählt, da es sich bei Annahme einer Normalbiographie hier überwiegend um Berufseinsteiger/-innen handelt. Es können zwei gegensätzliche Annahmen zugrunde gelegt werden, die die Analyse der Weiterbildungsbeteiligung leiten:

zum einen entsprechend des sog. „Matthäus-Effektes“ die Annahme, dass in solchen Ländern, in denen eine gute (berufliche) Erstausbildung erfolgt, eine hohe Weiterbildungsbeteiligung festzustellen ist („Wer viel hat, dem wird viel gegeben“). Die entgegengesetzte Annahme ist, dass durch eine duale berufliche Ausbildung gerade im Bereich der beruflichen Weiterbildung vor allem in den ersten Jahren wenig(er) (berufliche) Weiterbildung erfolgt, da sich zunächst das in der Ausbildung Gelernte festigen soll/muss. Im Rahmen dieser ersten Auswertung kann diese Frage nicht abschließend beantwortet werden, aber es soll versucht werden, Hinweise auf die Beantwortung einer dieser Annahmen zu finden, die ggf. in einer folgenden Studie weiterverfolgt werden könnten. Leitenden Fragestellungen sind dabei:

- Wie ist die Weiterbildungsbeteiligung von Berufseinsteigern/Berufseinsteigerinnen in den ausgewählten Ländern?
- Wie ist die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung im Altersverlauf in den ausgewählten Ländern?
- Gibt es Hinweise, dass der Bereich der Erstausbildung einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung von Berufseinsteigern/Berufseinsteigerinnen hat?
- Lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Ländern feststellen und wie lassen sich diese erklären?

Ebenfalls soll diese Auswertung überprüfen, ob es Möglichkeiten gibt, Länder bezüglich ihrer Weiterbildung zu typologisieren. Dabei können entweder unterschiedliche Formen der Weiterbildung (formell, non-formal, informell) als Klassifizierungsgrundlage genutzt werden oder die Struktur der Weiterbildungsanbieter, sofern sich diese mit Hilfe der erhobenen Daten feststellen lässt.⁴ Auch hier sollen lediglich Hinweise für eine mögliche Klassifizierung aufgedeckt werden, die im Rahmen von nachfolgenden Projekten weiterverfolgt werden und ggf. zu Typologien ausgebaut werden können.

3 Methodische Vorgehensweise

Bearbeitungs- und Auswertungsschritte

In einem ersten Schritt werden auf Grundlage der zentralen Forschungsfrage (Einfluss der Erstausbildung auf die Weiterbildungsbeteiligung) vier Länder ausgewählt. Dabei soll als grundlegendes Prinzip gelten, dass die Länder über möglichst unterschiedliche Systeme der Erstausbildung verfügen. Parallel dazu wird überprüft, in wie weit für diese Länder der Datenzugang in den ausgewählten Studien möglich ist.

Anschließend werden zu den gewählten Ländern Hintergrundberichte verfasst, die auf die Rahmenbedingungen der Weiterbildung in diesen Ländern eingehen. In diesen sollen u. a. das nationale Konzept/Verständnis von Weiterbildung dargelegt werden sowie institutionelle/organisatorische Rahmenbedingungen, die sich auf das Weiterbildungsverhalten auswirken können (z. B. Finanzierung, rechtliche Regelungen usw.). Auf der Grundlage dieser Darstellung soll versucht werden, die Länder an Hand existierender Typologien der Weiterbildung einzuordnen.

Bei der Daten-Analyse ist eine reine Sekundärdaten-Analyse bereits erhobener und aufbereiteter Daten auf europäischer und internationaler Ebene geplant. Hierzu werden sowohl eine Literaturrecherche als auch eine Auswertung der existierenden Daten durchgeführt. Bei der Auswertung der Literatur werden vor allem Texte zu methodischen Aspekten und Hintergrunderläuterungen genutzt. Für

⁴ Diese Fragestellung würde eine Anschlussmöglichkeit an die Arbeiten der DIE-Nachwuchsgruppe „Untersuchung von Zusammenhängen institutioneller Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen der Weiterbildung im internationalen Vergleich mit Hilfe kontrastiver Fallstudien“ bieten.

die Auswertung der Daten sind vor allem Bi- und Multivariate Analysen geplant. Eine Validierung der Ergebnisse dieser Auswertungen und eine Diskussion der jeweiligen nationalen Rezeption der ausgewählten Erhebungen erfolgt mit Hilfe eines vertieften Feedbacks der Mitglieder des wissenschaftlichen Beirates. Dieser wurde bewusst so zusammengestellt, dass jedes Land durch eine Expertin/einen Experten vertreten ist.

Auswahl der Länder

In einem ersten Schritt werden die ausgewählten Daten auf Datenverfügbarkeit verschiedener Länder und Möglichkeiten des Datenzugangs hin überprüft.

Danach werden Typologien der Berufsbildungssysteme als Entscheidungsgrundlage herangezogen, um zu gewährleisten, dass die untersuchten Länder ein möglichst differentes System der Erstausbildung haben.

Anschließend wird überprüft, ob es vergleichbare Ansätze im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt, die ebenfalls in die Entscheidung einbezogen werden können.

Typologien in der Forschung im Bereich der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung/

Weiterbildung

Vor- und Nachteile der Arbeit mit Typologien

Typologien dienen unterschiedlichen Zielsetzungen:

Zunächst können sie dazu beitragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Dabei dienen sie vor allem dazu, “for bringing order to complexity and for understanding processes of institutional change” (BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012b, S. 8).

Neben der (vergleichenden) Forschung werden Typologien auch in der Politik eingesetzt. Dabei dienen sie hauptsächlich drei Zielen:

- “compare the effectiveness of alternative institutional arrangements or policy interventions
- identify types of systems within which different interventions might be effective
- help policy-makers to understand their own systems' logic for which specific policies must be designed.” (SAAR/URE 2013, S. 47)

Grundsätzlich kann es hilfreich sein, sofern existent, unterschiedliche Typologien heranzuziehen. Dies wird in der vorliegenden Studie angewandt, um „assumptions of a single economic trajectory for market economies and for their lifelong learning systems” zu vermeiden (SAAR/URE 2013, S. 46). Ebenfalls ist es zu vermeiden, Typologien als Allheilmittel für alle Problematiken anzusehen, die in der beruflichen Bildung und der Weiterbildung auf politischer Ebene aufkommen (vgl. SAAR/URE 2013, S. 47).

Typologien von Berufsbildungssystemen gibt es aus unterschiedlichen Disziplinen und mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. So gibt es Typologien, die sich auf Soziologische Schichtungstheorien beziehen (MÜLLER/SHAVIT 1998), auf unterschiedliche nationale Lernkulturen (GREINERT 2004b), auf Arbeitsmarkttheorien bzw. die Segmentationstheorie (RUBERY/WARD/GRIMSHAW u. a. 2005), die institutionalistische Ökonomie (LYNCH 1994; ESTEVEZ-ABE/IVERSEN/SOSKICE 2001), die Theorie der Wohlfahrts-Regime (RUBENSON/DESJARDINS 2009) oder die Human Capital Theorie (GRUBB/LAZERSON 2004). Auf letztere beziehen sich auch viele internationale Organisationen wie die OECD oder die EU

und somit beeinflusst dieser Ansatz auch viele nationale Entscheidungen in diesem Bereich (vgl. REES 2013 S. 202) ⁵.

Gemeinsam ist diesen verschiedenen Ansätzen, dass sie als „Idealtypen“ (VERDIER 2013, S. 3) konzipiert sind und sich alle auf Referenzländer beziehen (BOSCH 2016, S. 32).

Dabei haben die verschiedenen Typologien unterschiedliche Bezugspunkte bzw. Dimensionen, auf die sie Bezug nehmen (hier jeweils exemplarisch mit Vertretern/Vertreterinnen):

- Lernort
 - Beispiele: Betrieb, Schule, duales System, überbetriebliche Ausbildungsstätte
 - Vertreter: *BLOSSFELD*
- Rolle des Staates
 - Beispiele: keine Rolle/plant-organisiert-kontrolliert/Einbezug privater Akteure (Betriebe, Bildungsanbieter); „Commitment“
 - Vertreter: *GREINERT; BUSEMEYER/TRAMPUSCH*
- Regelungsmuster
 - Beispiele: abgestimmte rechtliche Regelungen, Zusammenwirken der Akteure, Innovationsstrategien, Verteilung strategischer/operativer Funktionen, Balance zwischen steuerungsrelevanten Politikfeldern
 - Vertreter: *RAUNER*
- Qualifizierungsstil
 - Beispiele: funktionsorientiert, wissenschaftsorientiert, berufsorientiert
 - Vertreter: *DEIßINGER*
- Mehrdimensional
 - Vertreter: *PILZ*

So sehr Typologien im Vergleich helfen können, so darf man Einschränkungen, die die Arbeit mit diesen mit sich bringt, nicht außer Acht lassen. So weisen BUSEMEYER und TRAMPUSCH darauf hin, dass Typologien immer ein vereinfachtes und somit reduziertes Bild der Wirklichkeit darstellen (2012a, S. 8).

GONON (2016) identifiziert verschiedene problematische Elemente bei der Arbeit mit Typologien (S. 315 ff): So sieht er vor allem in der Arbeit mit Typologien aus der Perspektive dualer Traditionen die Gefahr, dass andere als duale Berufsbildungssysteme als defizitär angesehen werden.

Des Weiteren merkt er an, dass „interne Dynamiken“ (S. 316) zu wenig beachtet werden. Wenn man Länder mit einbezieht, die außerhalb Europas liegen, besteht seiner Meinung nach zudem das Problem, dass diese auf Grund eines mangelnden formalisierten Berufsbildungssystems nicht eingeordnet werden können.

Bei der isolierten Betrachtung der Berufsbildung bei der Bildung von Typologien merkt GONON an, dass die Wechselwirkungen zwischen beruflicher und schulischer Ausbildung und Entwicklungen hin zu Dualität im Hochschulbereich hier vernachlässigt werden.

Auch sieht GONON die Problematik, dass Wandel oft nicht berücksichtigt wird und über die Typologien nicht erklärbar ist. Oft bestehen auch in Anlehnung an den Mangel eines formellen Berufsbildungssystems große regionale Differenzen, da es nur lokale und sehr spezifische Regelungen gibt. Hier kann ein zu voreilig genutzter Systembegriff Schwierigkeiten bei der Bestimmung eines nationalen Systems bereiten

5 Einen guten Überblick über die Ansätze liefern z. B. *BOSCH* (2016), *GONON* (2016).

Ähnliche Herausforderungen sehen auch SAAR und URE (2013) bei der Arbeit mit Typologien: sie bemängeln die Gefahr, dass Unterschiede innerhalb eines Landes nicht berücksichtigt und erklärt werden. Zusätzlich werden Unterschiede zwischen den Ländern einer Gruppe künstlich verkleinert und zwischen Ländern unterschiedlicher Gruppen künstlich vergrößert. Ein weiteres Problem sehen die Autoren darin, dass die „Idealtypen“ für die einzelnen Gruppen bzw. Typen oft aus dem westlichen Kontext (Westeuropa/Nordamerika) stammen. Osteuropäische, asiatische oder andere Länder sind hier unterrepräsentiert und können oft aus verschiedenen Gründen nicht richtig eingruppiert werden. SAAR und URE sehen Typologien als geeignet an, wenn es darum geht, wenige Länder zu vergleichen. Sobald es aber um den Vergleich vieler Länder geht, sehen sie es als problematisch an, mit Typologien zu arbeiten.

Im Bewusstsein der hier geschilderten Kritik werden für die Auswahl der zu untersuchenden Länder verschiedene Typologien herangezogen. Die Analyse der Länder geht dabei bewusst nicht auf nationale Unterschiede ein, sondern bezieht sich auf die nationale Gesamtsituation. Auch die Problematik der Anzahl der Länder wird für die vorliegende Studie nur bedingt relevant, da die Anzahl der Länder basierend auf der Annahme der Idealtypen geringgehalten wird. Auf Grund der schwierigen Datenlage bei Ländern außerhalb Europas und Nord-Amerikas wird die Länderauswahl auch hier nicht mit den Kritiken der Typologien in Konflikt geraten. Dabei wird explizit in Kauf genommen, dass die Aussagekraft in Bezug auf die Möglichkeit von Typologien für die Weiterbildung sich auch nur auf diese Länder beziehen kann (vgl. SAAR/URE 2013, 73f.).

Typologien in der Erstausbildung

Um die Einordnung der Länder nachvollziehen zu können und als Grundlage für die Überprüfung der Eignung für die Weiterbildung sollen fünf Typologien kurz dargestellt werden, die in der Berufsbildung viel genutzt und diskutiert werden.

Grundmuster der beruflichen Bildung nach Greinert

GREINERT baut seine Typologie auf der Annahme auf, dass Bildungssysteme historisch gewachsen seien und sieht die industrielle Revolution und den Wegfall der Zünfte als „Auslöser“ für die Entwicklung von 3 „Grundmodellen“.

Das *Marktmodell* wird von liberalen Grundannahmen geprägt. Es besteht eine Freiheit von staatlicher Einmischung, jeder ist für sein Schicksal verantwortlich. Dabei gilt das Grundprinzip des Puritanismus, welches Fleiß als ausschlaggebende Kraft für die Gestaltung der eigenen Zukunft ansieht. Jedes Individuum ist somit für seine Zukunft selbst verantwortlich. Die Ausbildung erfolgt in Schulen und Firmen, eine Kombination der Lernorte ist möglich, ebenso die Nutzung digitaler Medien. Die Inhalte werden zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen bzw. Lernenden auf dem Markt ausgehandelt, was zu einer hohen Relevanz der Nachfrage führt und es gibt keine festgelegten Inhalte. Vor allem im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung existieren oft keine offiziellen Abschlüsse. Als Beispiel nennt GREINERT für diesen Typus das englische Berufsbildungssystem.

Das *Modell der Staatlichen Regulation* ist durch den Einfluss der Aufklärung geprägt. Die schulische Erziehung hat Priorität, berufliche Ausbildung erfolgt z. B. an Abendschulen. Dabei wurde sehr früh eine allgemeine Schulpflicht an öffentlichen Schulen eingeführt und der Staat legt Inhalte fest. Die Abschlüsse sind staatliche Zertifikate. Als exemplarisches Bildungssystem führt GREINERT Frankreich auf.

Das *duale/korporative Modell* sieht GREINERT als Reaktion auf einen steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften durch steigende internationale Konkurrenz. Dabei war auch das Vorbeugen sozia-

listischer Tendenzen in der Arbeiterschaft ein wichtiger Grund der Einführung dieses Modells. Es erfolgt eine staatliche Regulierung unter Einbezug der Kammern, wodurch die Inhalte von Unternehmen, Gewerkschaften und Staat gemeinsam festgelegt werden. Die Abschlüsse sind allgemein gültig. Das Ursprungsland für dieses Modell ist für GREINERT Deutschland.

Zusammenfassend lassen sich die drei Modelle wie folgt darstellen:

	Liberales Markt-Grundmuster Ursprung England	Staatlich reguliertes Grundmuster Ursprung Frankreich	Dual-korporatives Grundmuster Ursprung Deutschland
Wer bestimmt, wie die berufliche Ausbildung organisiert ist?	Das wird „auf dem Markt“ ausgehandelt zwischen Vertretungen der Arbeitnehmer, der Arbeitgeber und denen, die berufliche Ausbildung betreiben.	Der Staat	Staatlich regulierte, nach Berufsständen gegliederte Kammern
Wo findet die Ausbildung statt?	Es gibt viele Möglichkeiten: in Schulen, in Firmen, in Schule und Firma, durch elektronisches Lernen usw.	In besonderen staatlichen, gewerblich - technischen und kaufmännischen Fachschulen	In den Betrieben und in den Berufsschulen im festgelegten Wechsel („duales“ Modell)
Wer legt die Inhalte der Ausbildung fest?	Der Markt oder auch die einzelnen Unternehmen - je nachdem, was gerade gebraucht wird. Es gibt keine festgelegten Inhalte.	Der Staat (gemeinsam mit den Sozialpartnern). Er strebt dabei nicht in erster Linie die direkte Anwendung in den Unternehmen an, sondern setzt auf allgemeinere, auch theoretische Qualifizierung	Unternehmer, Gewerkschaften und Staat entscheiden gemeinsam
Wer bezahlt die Berufsausbildung?	Im Allgemeinen zahlen die, die ausgebildet werden wollen, selbst für ihre Ausbildung. Manche Unternehmen finanzieren auch bestimmte Kurse, die sie selbst anbieten	Der Staat erhebt von den Betrieben eine Abgabe und finanziert die Ausbildung, aber jedes Jahr nur für eine bestimmte Anzahl von Bewerbern.	Die Unternehmen finanzieren die Ausbildung im Betrieb und können das steuerlich absetzen. Sie zahlen den Auszubildenden ein vertraglich festgelegtes Entgelt. Die Berufsschulen sind staatlich finanziert
Welche Abschlüsse gibt es am Ende der Ausbildung, und welche Möglichkeiten eröffnen diese?	Es gibt keine Überwachung der Ausbildung und keine allgemein anerkannten Abschlussprüfungen	Es gibt staatliche Zertifikate, die die Besten auch dazu berechtigen, weiterführende Schulen zu besuchen.	Die Abschlüsse sind allgemein als Zugangsberechtigung in den „Beruf“ anerkannt. Sie ermöglichen auch, weiterführende Schulen zu besuchen.

Tabelle 2: Grundmuster der beruflichen Bildung nach Greinert

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an GREINERT 2004b

In Bezug auf die Weiterbildung könnte die Analyse der Regulation einen interessanten Einblick in die politische Gestaltung und Wertigkeit der Weiterbildung und des LLL bieten, ähnlich dem Ansatz von VERDIER (s. weiter unten).

Vier-Felder-Matrix der Berufsbildung nach Rauner

RAUNER 2009b untersucht (Berufs) Bildungssysteme entlang zweier Dimensionen: der Integration des Steuerungssystems (dem Grad der Abstimmung zwischen den Akteuren; koordiniert/fragmentiert) und dem Steuerungsmodus (Input-/Outputsteuerung). Dieses Vorgehen führt zu einer 4-Felder-Matrix, in der das untersuchte Land eingeordnet werden kann:

		<i>Integration des Steuerungssystems</i>	
		niedrig	hoch
<i>Steuerungsmodus</i>	Output	Fragmentierte Output-Steuerung	Koordinierte Output-Steuerung
	Input	Fragmentierte Input-Steuerung	Koordinierte Input-Steuerung

Quelle: RAUNER 2009a, S. 5

Zu den beiden Dimensionen wurden von RAUNER unterschiedliche Items gebildet. Er unterscheidet sieben Kategorien, davon fünf zur Dimension Koordinierung und Fragmentierung und zwei zur Dimension Input- und Output-Steuerung. Dadurch ergibt sich folgende Beschreibung der vier möglichen Typen:

Bei der *fragmentierten Input-Steuerung* richten sich die Steuerungsprozesse nach dem Paradigma des Vollzugs von Normen. Die Zuständigkeiten sind auf verschiedene Akteure oder Teilsysteme des politisch-administrativen Systems verteilt sowie nach Sachbereichen getrennt. Die Normgebung erfolgt je nach Zuständigkeit unabhängig voneinander.

Für die *koordinierte Input-Steuerung* ist der wichtigste Steuerungsmodus eine Programmierung durch Testnormen. Die Abstimmung der Akteure untereinander wird durch entsprechende institutionelle Arrangements sichergestellt (Bsp: Bündelung der Gesetzgebungszuständigkeiten). Es existiert ein systematisch aufgebautes Gefüge von Rechtsvorschriften sowie eine weitgehend einheitliche und aufeinander abgestimmte Ausführung der Vorschriften.

Die *fragmentierte Output-Steuerung* zeichnet sich durch ein stark dezentralisiertes Gefüge von Akteuren sowie eine Steuerung über Zielvorgaben aus. Es existiert eine relativ große Autonomie der Akteure. Dadurch kann der Zusammenhang des Systems nur durch abgestimmtes Vorgehen bei der Zieldefinition oder deren Zentralisierung erfolgen. Durch das Fehlen einer Zentralisierung besteht die Gefahr eines zusammenhanglosen Nebeneinanders und ggf. einer Auflösung des BB-Systems.

In der *koordinierten Output-Steuerung* existieren kohärente Zielvorgaben, die durch eine zentrale Instanz vorgegeben werden. Erarbeitet werden diese von allen Akteuren gemeinsam.

Im Gegensatz zu den anderen Typologien werden die Länder bei RAUNER durch (nationale) Experten/Expertinnen beurteilt und die Items entlang einer Skala (1-schwach bis 10-stark) eingestuft. Dieses sehr komplexe und aufwendige Verfahren erfolgte für Deutschland, Österreich, Dänemark und

die Schweiz. Dadurch wurden durch das ursprüngliche Verfahren ausschließlich Länder untersucht, die ein duales System der beruflichen Bildung aufweisen.

Für die Weiterbildung kann diese Form der Analyse durchaus einen Mehrwert darstellen, da explizit auch Reformprozesse analysiert werden können. Dies ermöglicht es z. B. Reformen im Bereich der Weiterbildung zu analysieren. Das System der Weiterbildung an sich kann hier auch untersucht werden, es muss aber berücksichtigt werden, dass dies lediglich politische Aspekte betrachtet (nationale Konsensbildung) und Formen der Weiterbildung von Unternehmen nicht oder nur eingeschränkt abdeckt.

Berufsbildungstypologien in Anlehnung an die Varieties of Capitalism

Der Ansatz von BUSEMEYER und TRAMPUSCH (2012b) basiert auf dem Ansatz der Varieties of Capitalism (VoC). Dabei sehen die Autoren drei institutionelle Möglichkeiten zur Vermittlung von Fähigkeiten (financing and providing):

„liberal solution of narrow on-the-job training, the segmentalist solution of self-regulation, the statist solution of state-run training, and finally, the collective solution where firms, associations, and the state collaborate in providing and financing skills“ (S.12).

Dabei nutzen sie zwei Dimensionen, die helfen, unterschiedliche „skill regimes“ zu beschreiben: den Grad der Involviertheit der Unternehmen bei der Vermittlung von Kompetenzen (Skills) (Schwerpunkt: Wille sich in der beruflichen Erstausbildung zu beteiligen) sowie den Grad der öffentlichen Zustimmung (public commitment) zur Berufsbildung (staatl. Involviertheit in die Berufsbildung, z. B. Subventionen, öffentliche Maßnahmen zur Überwachung der Qualifizierung durch Zertifizierung und Standardisierung sowie durch die Formulierung von Berufsbildungsprofilen). Letztere beinhaltet auch den Aspekt ob und in wie fern Berufsbildung eine Alternative zu höherer Allgemeinbildung (Academic Higher Education) darstellt. Zusammenfassend lassen sich die unterschiedlichen Formen (beruflicher) Bildungssysteme wie folgt darstellen:

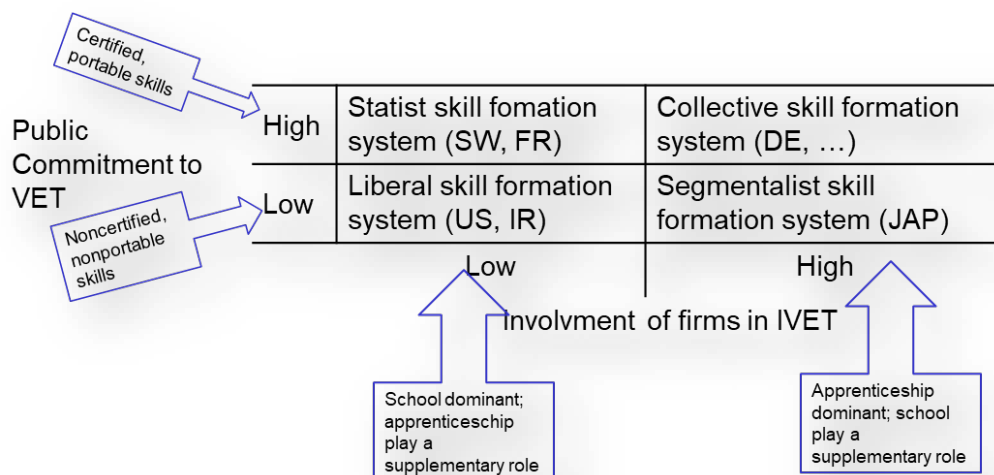


Abbildung 3: Berufsbildungssysteme nach Busemeyer /Trampusch

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BUSEMEYER/TRAMPUSCH

Eine Typologie in Anlehnung an die VoC wie BUSEMEYER und TRAMPUSCH ihn entwickelt haben bietet den Vorteil, dass es hier schon Arbeiten zu Weiterbildungssystemen und Systemen des LLL gibt, die diesen Ansatz ebenfalls verfolgen.

Qualifizierungsstile nach Deißinger

DEIßINGER (1995a) unterscheidet drei Dimensionen, nach denen (Berufs)Bildungssysteme analysiert werden:

- A: Ordnungspolitischer Organisationsrahmen, Verantwortlichkeiten/
- B: Didaktisch-curriculare Ausrichtung/
- C: Verortung des Qualifizierungsprozesses im Sozialisationsprozess

Jeder dieser Dimensionen ordnet er ein Kontinuum bzw. eine grundlegende Frage zu:

- A: Wer ist Entscheidungsträger? Hier beschreibt er das Zusammenwirken von Staat und Wirtschaft; wer Inhalte bestimmt, die Lernorte bereitstellt und für die Überwachung zuständig ist
- B: Woran orientieren sich Inhalte und Ziele?
- C: Wie ist die pädagogische Relevanz? (Wo ist die berufliche Bildung angesiedelt? Berufsbildung als Mittelraum zwischen allgemeiner Bildung und Arbeitswelt)

Durch diese Kombination erhält er drei Qualifizierungsstile die er entsprechend der Dimension B benennt und denen sich unterschiedliche Länder zuordnen lassen:

	Dimension A	Dimension B	Dimension C
Q 1	Entscheidungsträger Wirtschaft	Funktionsorientiert	Nach schulischer Allgemeinbildung
Q 2	Entscheidungsträger Staat	Wissenschaftsorientiert	Nach arbeitsweltbezogener schulischer Instruktion
Q 3	„konkurrierende Regelungsbefugnis“	Berufsorientiert	Nach schulisch flankierter betrieblicher Ausbildung

Tabelle 3: Qualifizierungsstile

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an DEIßINGER 1995a

In Bezug auf die Analyse der Länder bezieht sich DEIßINGER ebenfalls auf die Länder Deutschland, Frankreich und England. Interessant an diesem Ansatz ist, dass unterschiedliche Dimensionen zusammengefasst werden, die sowohl die politische Steuerung als auch pädagogische Aspekte berücksichtigen. Weiterbildung lässt sich durch ihre Heterogenität jedoch nur schwer einem bestimmten pädagogischen Prinzip zuordnen. Des Weiteren ist für die Weiterbildung auch bei der Dimension C eine Unterscheidung bei den Ländern nur schwierig vorzunehmen, da sie (fast) immer an eine abgeschlossene Erstausbildung anschließt bzw. für eine Altersgruppe gedacht ist, für die nach einer klassischen Definition eine schulische Ausbildung nicht mehr in Frage kommt. Es ist daher anzunehmen, dass eine Weiterführung dieses Ansatzes für den Bereich der Weiterbildung nur schwer möglich sein wird.

Mehrdimensionale Typologie der Berufsbildung nach Pilz

PILZ geht grundlegend davon aus, dass Berufsbildung innerhalb eines Landes unterschiedliche Ziele und eine unterschiedliche Position hat. Daher ist es wichtig, die Berufsbildung multiperspektivisch auf allen Ebenen – der Makro-, Meso- und Mikroebene – darzustellen. Unter der Makroebene versteht PILZ die Stakeholder und Akteure der Berufsbildung sowie die Zuständigkeit der Finanzierung.

Auf der Mesoebene siedelt PILZ die Institutionen der Berufsbildung an und auf der Mikroebene sieht er die Lehr-/Lernprozesse der Berufsbildung (PILZ 2017a).

Aus diesem Grund baut PILZ seine Typologie auf drei Theorien auf, die er kombiniert: Zunächst baut er auf den Ansatz der Stratifikation und Standardisierung in Anlehnung an ALLMENDINGER, KERKHOFF und SHAVIT/MÜLLER auf. Unter Stratifikation versteht PILZ „Fragen des Trackings bzw. starken Abschottens von Bildungsgängen und damit auch auf die Differenzierung von allgemeinbildenden versus beruflichen Bildungsgängen“ (PILZ 2017b, S. 769). Die Standardisierung bezieht PILZ auf die Vereinheitlichung von Strukturen und Prozessen sowie die Tatsache, dass es verbindliche Vorgaben für diese gibt. Diese zeigt sich u. a. in der Anerkennung und der Relevanz von Bildungszertifikaten. (PILZ 2017b, S. 770)

Nach seiner Ansicht bietet sich der Ansatz der Stratifikation v. a. für die Darstellung der Makro-Ebene an. Ebenso für die Darstellung der Makro-Ebene orientiert sich PILZ auch am Ansatz der Skill formation (BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012b)

Für die Beschreibung der Meso-Ebene bietet sich für PILZ der Ansatz der Standardisierung an (s.o.).

Zur Beschreibung der Mikro-Ebene wendet PILZ eine berufs-pädagogische Perspektive an. Dabei fokussiert er zum einen auf die Inhalte, zum anderen auf die Lehr-/Lernprozesse. Bei ersteren wird der Theorie- bzw. Praxisgehalt der Inhalte analysiert, bei letzteren wird analysiert, ob „eher ein fragmentarischer und gering vernetzter Kompetenzerwerb angestrebt wird oder aber das Erlernen vollständiger und komplexer Handlungsvollzüge (Planen, Durchführen, Kontrollieren) im Mittelpunkt steht“ (PILZ 2017b, S. 771).

Zusammengefasst stellt sich die theoretische Basis dieser Typologie wie folgt dar:

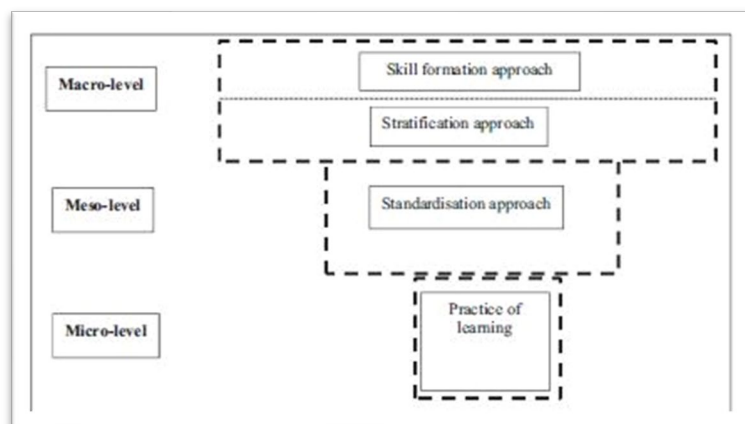


Abbildung 4: Ebenen der Analyse bei Pilz

Quelle: PILZ, S. 304

Durch die vier Ausprägungsformen des skill formation Ansatzes sowie die jeweils zwei Ausprägungen der anderen drei Ansätze erhält PILZ 32 potentielle Kombinationsmöglichkeiten.

Skill formation mode →	Stratification →	Standardisation →	Practice of learning
State dominance	high	high	high
		low	low
	low	high	high
		low	low
Company dominance	high	high	high
		low	low
	low	high	high
		low	low
State and company dominance	high	high	high
		low	low
	low	high	high
		low	low
Individualised (low state and company activity)	high	high	high
		low	low
	low	high	high
		low	low

Abbildung 5: Kombinationsmöglichkeiten und mögliche Ausprägungsformen bei Pilz

Quelle: PILZ 2016, S. 305

PILZ relativiert diese hohe Zahl an Typen:

„Es wäre nun unrealistisch anzunehmen, dass alle Kombinationsmöglichkeiten in sich konsistent abzuleiten wären. So ist beispielsweise in einem stark staatlich organisierten Berufsbildungssystem davon auszugehen, dass eine Standardisierung nicht niedrig ausfallen kann“ (PILZ 2017b, S. 773),

Der Vorteil dieses Ansatzes ist sicherlich, dass verschiedene Aspekte berücksichtigt werden können, ohne dass der Ansatz zu komplex wird. Auch ist der Ansatz so allgemein, dass es sicherlich möglich sein wird, Weiterbildung mit seiner Hilfe zu analysieren. Allerdings besteht hier die Möglichkeit, dass ein Land in zwei oder mehrere Ausprägungsformen eingeordnet werden kann, je nachdem, ob man berufliche oder allgemeine Weiterbildung analysiert.⁶ Des Weiteren ist es wahrscheinlich schwierig, die Angebote der Unternehmen zu klassifizieren. Für die regulierte Fortbildung und für Aufstiegsweiterbildungen könnte hier aber ein interessanter Ansatz vorliegen.

Typologien in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Herausforderungen bei der Arbeit mit Typologien in der Erwachsenen- und Weiterbildung

In der Weiterbildung ergeben sich bei dem Versuch, verschiedene „Weiterbildungssysteme“ zu kreieren verschiedenste Herausforderungen. So ist alleine durch die unterschiedlichen Ansätze der Definition von Weiterbildung (s. weiter oben „Definition, Funktion und Verständnis von Weiterbildung“) eine Herausforderung gegeben: Auf welchen Bereich der Weiterbildung soll sich bezogen werden? Allgemeine, berufliche oder politische Weiterbildung? Oder soll nach einem anderen Kriterium differenziert werden, wie der Finanzierung, der Zielgruppe, der Zielsetzung der Weiterbildung oder den Anbietern? Diese Problematik zeigt sich in verschiedenen Ansätzen der Typologisierung der Weiterbildung, die es bereits gibt. Meist beziehen sie sich auf eine einzelne Dimension und bilden dadurch nicht das gesamte Weiterbildungsspektrum ab. Folgt man der Argumentation von HEFLER/MARKOWITSCH, gibt es keine wirkliche Definition von (formaler) Erwachsenenbildung sondern

⁶ Dies ist ein Problem, welches sich sicherlich auch bei anderen Typologien oder Ordnungsansätzen ergeben wird und nicht an dem Ansatz an sich liegt, sondern an der Natur der Weiterbildung.

lediglich verschiedenen Typologien im Bereich der Forschung, die Klassifikationen für einzelne Dimensionen darstellen (HEFLER/MARKOWITSCH 2013, S. 87f.).

Grundsätzlich birgt auch der Ansatz im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Kategorien oder Typen zu bilden einige Risiken (s. weiter oben „Typologien in der Forschung im Bereich der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung / Weiterbildung“). Doch auch hier kann es aus analytischen Gründen sinnvoll sein, Kategorien oder Typen zu bilden, um sich auf einen Analyseschwerpunkt fokussieren zu können.

Existierende Typologien der Erwachsenen- und Weiterbildung

Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Ansätze, bei der Bildung von Typologien oder Kategorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. So bieten u. a. REES (2013) oder SAAR und URE (2013) einen guten Überblick über verschiedene theoretische Ansätze, nach denen solche Kategorien oder Typologien gebildet und unterschieden werden können. REES verweist dabei auf die Humankapital Theorie, den Ansatz der Varieties of Capitalism und den Ansatz der Wohlfahrtsstaaten als mögliche Grundlagen zur Beschreibung von Erwachsenenbildungssystemen. SAAR und URE erweitern diese Übersicht aus der arbeitsmarkt- und politikwissenschaftlichen Perspektive um Ansätze aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Letztere Ansätze beziehen sich aber meist auf den Bereich der formalen Bildung und hier überwiegend auf den Bereich der Erstausbildung.

Die in diesen Arbeiten vorgestellten Ansätze können genutzt werden, um die Ausgestaltung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in verschiedenen Ländern einander gegenüber zu stellen.

Ein anderer Ansatz ist es, das Angebot der Erwachsenenbildung/Weiterbildung innerhalb eines Landes nach verschiedenen Aspekten zu gliedern. Hier kann zum einen die Zielsetzung der Bildungsmaßnahme als Kriterium der Unterscheidung dienen, wie es z. B. HEFLER/MARKOWITSCH 2013 in Ihrer Arbeit zu sieben Typen der Formalen Erwachsenenbildung gemacht haben. Eine weitere Möglichkeit ist es, nach den existierenden Formen an Weiterbildungsanbietern zu differenzieren, wie es SCHRADER 2010 in seinem Ansatz der Reproduktionskontexte vornimmt. Hier können dann zunächst intern analysierte Länder miteinander verglichen werden, in wie weit die Struktur eines Landes mit der eines anderen übereinstimmt.

Typologien aus arbeitsmarkt- und politikwissenschaftlicher Perspektive:

Der Ansatz, der Erwachsenenbildung als *Bildung des Humankapitals* ansieht basiert auf der Idee, dass die Gesellschaft sich zu einer wissensbasierten Wirtschaft entwickelt. Er findet großen Anklang bei nationalen Regierungen und bei internationalen Organisationen und hat somit sowohl nationale als auch internationale (Bildungs-)Politik beeinflusst. Jedoch weist REES auch darauf hin, dass es trotz dieser vermeintlich einheitlichen theoretischen Basis keine einheitliche politische Umsetzung gibt. Daher “it is not possible to ‘read-off’ a common policy programme for adult learning systems from a shared conceptualisation” (REES 2013, S. 200). Infolge dessen

“it is important to avoid an overly ‘globalised’ view. There remain significant differences in the ways in which the overall approach has been translated into national policy regimes” (REES 2013, S. 202).

Dennoch behält dieser Ansatz einen hohen Stellenwert bei dem Versuch die Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung nachzuvollziehen, da er sowohl makro- als auch mikro-wirtschaftliche Aspekte berücksichtigt.

Betrachtet man den Ansatz der Varieties of Capitalism kann der Ansatz von HALL/SOSKICE 2001 als beispielhaft herangezogen werden. Sie differenzieren nach zwei Typen von Wirtschaftssystemen. Der

Liberalen Marktwirtschaft (liberal market economy, LME) die stark marktorientiert ist (überwiegend in anglophonen Ländern) und der koordinierten Marktwirtschaft (co-ordinated market economy, CME), in der verschiedenen soziale und politische Organisationen und Institutionen gemeinsam die Wirtschaftlichen Aktivitäten gestalten (Deutschland als Prototyp). Ein weiterer Ansatz hier ist die Arbeit von ESTEVEZ-ABE/IVERSEN/SOSKICE 2001. Sie erweitern den Ansatz und sehen als zentrales Element "welfare product regimes which are defined as characteristic national sets of product market strategies, employee skill trajectories and the social, economic and political institutions that support them" (REES 2013, S. 203).

Als problematisch sieht REES (2013, S. 205) , dass dieser Ansatz nicht in der Lage ist, Veränderung zu Analysieren oder zu erklären, vor allem solche, die in der letzten Zeit z. B. durch die Finanzkrise(n) oder die zunehmende Digitalisierung ausgelöst wurden.

Der Ansatz der *Wohlfahrtsstaaten* fokussiert stärker auf deren historische Entwicklung. Staaten unterscheiden sich in diesem Ansatz nach der Art, wie die Rolle des Staates und des Marktes bei der Versorgung mit sozialer Grundsicherung verteilt werden. Grundsätzlich wird dabei zwischen zwei Formen unterschieden: zum einen ein vom Markt unabhängiges Wohlfahrts-System und zum anderen einem System, bei dem der Staat den Markt beeinflusst. In der Literatur werden drei Idealtypen unterschieden:

- das liberale System, in dem der Markt dominant ist und es eine geringe Dekommodifikation gibt. Die Folge ist eine hohe soziale Gliederung. Die Vereinigten Staaten gelten hier als Prototyp, dieser Typus herrscht in allen anglophonen Ländern vor.
- das konservativ-korporatistische System, bei der die Familie und eine traditionelle Geschlechter-Verteilung eine wichtige Rolle in der Gewährung von Sozialleistungen spielen. Die Dekommodifikation ist moderat, aber dennoch gibt es eine hohe soziale Gliederung. Als Prototypen hier gelten z. B. Deutschland oder Frankreich.
- das sozialdemokratische System, bei dem eine hohe Dekommodifikation und eine geringe soziale Gliederung vorherrschen. Hier werden vor allem die nordischen Länder verortet (REES 2013, S. 207).

Kritisiert wird bei diesem Ansatz, dass durch diese Typen nicht alle Kulturen abgedeckt werden und es sinnvoll sein könnte, neue Typen zu entwickeln wie den mediterranen oder den ost-asiatischen Typus (REES 2013, S. 207).

REES stellt fest, dass beide Ansätze (Varieties of Capitalism und Welfare State Régimes) wichtige Einblicke in die verschiedenen Systeme bieten. Aber er stellt auch fest, dass sie "raise significant questions about the appropriateness of using national States as the key unit of analysis" (REES 2013, S. 201).

VERDIERS Ansatz kann als Mischform der bisher beschriebenen Ansätze angesehen werden. Er bildet fünf verschiedene Regimes/Typen, die auf zwei Systemansätzen basieren: den Wohlfahrtsstaaten-Ansatz und dem System der Erstausbildung oder der Hochschulen und der Forschung. Ungeachtet ihrer individuellen Besonderheiten lassen sich diese fünf Regime im Hinblick auf die Verknüpfung mit den Marktregeln in zwei Kategorien einteilen. Drei von ihnen beruhen mehr oder weniger auf der "De-Kommodifizierung" (in Anlehnung an ESPING-ANDERSEN). Sie werden als "akademisch", "korporatistisch" bzw. "universal" bezeichnet. Die beiden anderen sind marktorientiert, haben aber andere Konventionen oder Grundsätze. Sie werden als 'reiner Marktwettbewerb' bzw. 'organisierter Markt' bezeichnet" (VERDIER 2013, S. 5).

Zusammenfassend⁷ lassen sich die fünf Typen in folgender Tabelle darstellen:

	<i>korporatisitisch</i>	<i>akademisch</i>	<i>universal</i>	<i>Reiner Markt</i>	<i>Organisierter Markt</i>
<i>Principle of justice</i>	<i>Zugang zu einer Beschäftigung o-der einem Handwerk (Beruf)</i>	<i>Zertifizierung über eine akade-mische Institu-tion</i>	<i>Nationale Ab-schlüsse</i>	<i>Nutzbarkeit der gebotenen Dienstleistungen</i>	<i>Angemessener Preis für die Leis-tung</i>
<i>VOTEC objec-tives</i>	<i>Beschäftigungs-regeln</i>	<i>Nachweise der Fähigkeiten</i>	<i>Sozialstaatsbür-gerschaft (social citizenship)</i>	<i>Humankapital</i>	<i>Soziales Kapital</i>
<i>Key actor in institutional regulation</i>	<i>Sozialpartner auf industriellem Ni-veau</i>	<i>Bildungseinrich-tungen</i>	<i>Öffentliche Stel-len</i>	<i>„visible hand“</i>	<i>Öffentliche Re-gelungs- und An-erkennungs-agenturen</i>
<i>Conception of Continuing Training / Continuing training ob-jectives</i>	<i>Continuing training objectives</i>			<i>Conception of Continuing training:</i>	
	<i>Höhere Niveaus der beruflichen Fertigkeit</i>	<i>Kurzfristige An-passung der Kenntnisse</i>	<i>Soziale Selbst-ständigkeit</i>	<i>Nutzbarkeit der Dienstleistungen</i>	<i>Diversifikation des Portfolios an Kenntnissen</i>
<i>Political responsibility for employa-bility</i>	<i>(Tarif)Vereinba-rungen auf be-rufsbezogenem Niveau</i>	<i>Unternehmen und öffentliche Stellen</i>	<i>Nationaler Tri-partismus</i>	<i>Individuen</i>	<i>„Aktive“ Indivi-duen und Agen-turen</i>
<i>Funding of continuing training</i>	<i>Berufsschulen und Individuen</i>	<i>Unternehmen und Arbeitsge-bergruppierun-gen</i>	<i>Öffentliche Agenturen und gemeinsame Fi-nanzierungs-analagen (mutual fund)</i>	<i>Direkte Zahlun-gen oder Darle-hen für Indivi-duen bzw. für Unternehmen bei spezifischem Training</i>	<i>Weiterbildungs-gutscheine, Indi-viduelle Weiter-bildungskonten</i>

Tabelle 4: Zusammenfassung der fünf Typen nach Verdier

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an VERDIER 2013, 6-9

Gliederung nationaler Systeme

HEFLER UND MARKOWITSCH (2013) beschreiben ein Modell, dass nach ihren Angaben, sowohl für die Analyse eines einzelnen Landes als auch für die vergleichende Gegenüberstellung verschiedener Län-der geeignet ist (vgl. S. 88). Dabei berücksichtigen sie in besonderer Weise, wie sich Einrichtungen zusammensetzen, die einen bestimmten Typ an Erwachsenenbildung anbieten. Wichtig ist hervorzu-heben, dass sich die Autoren ausschließlich am Angebot formaler Erwachsenenbildung orientieren.

⁷ Reduziert auf die für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung relevanten Aspekte

Dabei verstehen sie ihre Typologie eher als eine Beschreibung eines andauernden organisationalen Prozesses als eine Beschreibung des Ergebnisses. Anstelle einer Klassifizierung stellt ihre Typologie daher eher einen „research framework to explain the emergence and social significance of programmes“ dar (HEFLER/MARKOWITSCH 2013, S. 90).

Folgende sieben Typen⁸ an formalen Angeboten werden von den Autoren unterschieden:

- Programme für Grundfertigkeiten und Abhilfe (Basic skills and remedy programmes)
- Zweiter Bildungsweg (second chance education)
- Hochschulprogramme, die für nicht-traditionelle (erwachsene) Studenten zugänglich sind (Higher education programmes accessible for non-traditional (adult) students)
- (Berufliche) Weiterbildungsprogramme ((Occupational) r(e)training programmes)
- Maßgeschneiderte berufliche und professionelle Programme für Organisationen (Customized vocational and professional programmes for organizations)
- (Post-Tertiäre) Hochschulweiterbildung ((Post-Tertiary) Continuing Higher Education)
- Berufliche Weiterbildung, die von Berufsverbänden geregelt wird (Continuing Professional Education Governed by professional bodies)

Einen anderen Ansatz verfolgt SCHRADER (2010) mit seinen *Reproduktionskontexten*. Er hält fest, dass Organisationen, egal aus welchem Grund sie gegründet werden (also auch Organisationen der Weiterbildung), zur Sicherung ihrer Fortexistenz sowohl Ressourcen (also Geld) als auch Legitimationen benötigen (SCHRADER 2010, S. 271). In diesem Kontext unterscheidet SCHRADER dann zwischen Organisationen, die auf Grundlage eines Vertrages oder eines Auftrages handeln. Des Weiteren unterscheidet er Organisationen, die öffentliche Interessen vertreten von solchen, die private Interessen vertreten und erhält somit ein Koordinatensystem mit vier Feldern. SCHRADER unterscheidet die vier Reproduktionskontexte Gemeinschaft (auf Grundlage eines Vertrages, öffentliche Interessen), Staat (Auftrag, öffentliche Interessen), Markt (Vertrag, private Interessen) und Unternehmen (Auftrag, private Interessen).

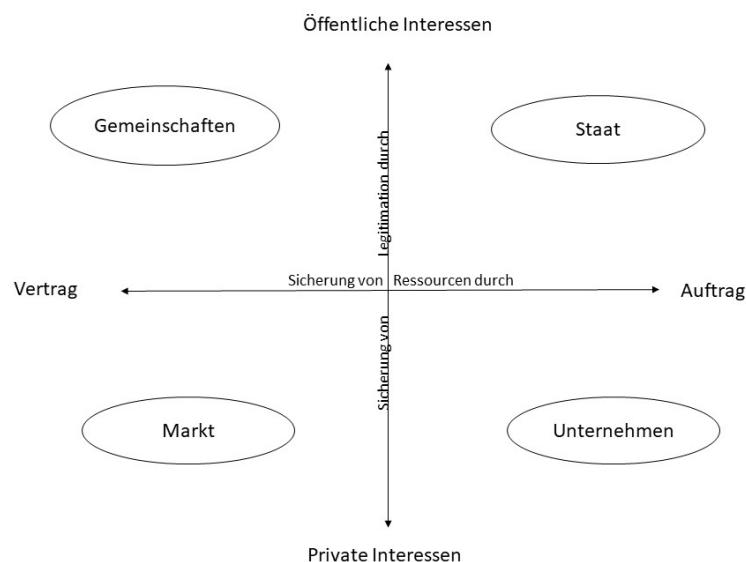


Abbildung 6: Koordinatensystem der Reproduktionskontexte

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an: SCHRADER 2010, S. 276

⁸ Für eine tabellarische Übersicht s. HEFLER/MARKOWITSCH (2013, 91ff), Tab. 3.1.

SCHRADER sieht eine mögliche dritte Dimension der Einteilung von Organisationen der Weiterbildung: die Unterscheidung nach der Art des Adressatenkreises (eher offen vs. eher geschlossen). Diese Dimension behandelt er aber nur beiläufig mit (SCHRADER 2010, S. 274f.).

Ergänzt wird diese Einteilung der Organisationen von SCHRADER durch die entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen, die die Arbeitsbedingungen in Organisationen prägen. Er stellt in diesem Kontext die unterschiedlichen „legitimen Akteure, die Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen, die jeweils legitimen Rationalitätsprinzipien sowie die erbrachten und erwarteten Leistungen“ dar (SCHRADER 2010, S. 277).

Für die Zielsetzung der vorliegenden Studie erscheint der Ansatz von VERDIER als vielversprechender Ansatz, die Länder zu unterscheiden. Er berücksichtigt sowohl staatliche Einflüsse als auch die Bedeutung der Erstausbildung. In wie weit diese Unterscheidung hilfreich sein kann, soll sich im weiteren Verlauf zeigen.

Die Fokussierung auf entweder die Zielsetzung der Maßnahmen (HEFFLER / MARKOWITSCH) oder die Formen der Organisationen in der Weiterbildung (SCHRADER) haben wenig Aussagekraft in Bezug auf den Einfluss der Erstausbildung auf die Weiterbildung. Im Bereich der anderen vorgestellten Typologien in Anlehnung an die Varieties of Capitalism oder die Theorie der Wohlfahrtsstaaten erscheinen im Spiegel der Forschungsfrage als nicht vollständig aussagekräftig, da z. B. die Formen der Erstausbildung nicht in der Kategorisierung berücksichtigt werden.

Datenverfügbarkeit und Datenzugang

Bei international vergleichenden Studien stellt sich noch stärker als bei nationalen Erhebungen die Frage der Datenverfügbarkeit und des Datenzugangs. Viele der oben erwähnten Erhebungen stellen ihre Daten online (z. B. auf Eurostat) zur Verfügung. Jedoch sind hier oft nicht die reinen, aufbereiteten Daten verfügbar, sondern Daten mit bereits erfolgten Vorauswertungen.

Die Daten des AES und des CVTS sind in beschränkter Form frei über Eurostat verfügbar. Ein Zugang zu den Mikrodaten kann bei der Europäischen Kommission online beantragt werden. Der Datenzugang zu den Daten aus PIAAC ist über die Webseite der OECD möglich (public use files). Bei einigen Datensätzen muss jedoch vorher nochmals ein Antrag auf Zugang gestellt werden. Hier muss eine entsprechende Zeit für den Datenzugang eingeplant werden. Der Zugang zu den Daten des GRALE sind auf der Seite der UNESCO zugänglich. Die Daten der nicht auf Weiterbildung bezogenen Studien (ESS, EWC, ECS) sind über eigene Seiten bzw. über die Seite der Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (EUROFUND) möglich.

Bezogen auf die Verfügbarkeit von Daten für die vorselektierten Länder ergibt sich folgendes Bild:

Land	CVTS	AES	PIAAC	GRALE	ESS	EWCS	ECS
Deutschland	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Österreich	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Schweiz	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✗
Dänemark	✓	✓	✓	✓	(⁹)	✓	✓
Niederlande	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓

⁹ Keine Daten für 2016; Daten für 2018 noch nicht veröffentlicht

Frankreich	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Spanien	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Italien	✓	✓	✓		(✓ ¹⁰)	✓	✓
Portugal	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
Griechenland	✗	✓	✓	✓	(✓ ¹¹)	✓	✓
Großbritannien	✓	✓	✓	(✓ ¹²)	✓	✓	✓
Finnland	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Schweden	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Norwegen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
USA	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗
Kanada	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗
Neuseeland	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗
Australien	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗

Tabelle 5: Verfügbarkeit von Daten in den verschiedenen Ländern

Quelle: Eigene Darstellung

Datenauswertung

Die Auswertung der Daten der vier ausgewählten Studien erfolgt in drei Runden. Dabei wird in den ersten beiden Runden explizit der Fokus auf Berufseinsteigende gewählt und ein entsprechender Filter gesetzt.

Die Auswertung dieser Runden bezieht sich auf Fragen zur Weiterbildungsteilnahme sowie auf Fragen der Motivation, der Hindernisse und der Finanzierung. Aus persönlichen Gründen war die endgültige Auswertung der letztgenannten drei Aspekte leider im Rahmen dieses Projektes nicht mehr möglich. Eine Weiterarbeit an den Fragen ist aber vorgesehen (vgl. Ausblick).

Aus BIBB-internen Rückmeldungen (z. B. im Rahmen eines Vortrages beim Diskussionskreis Weiterbildung) sowie aus den Rückmeldungen des Projektbeirates ergab sich, dass für die dritte Auswertungsrunde der für die ersten Runden gewählte Filter aufgehoben wurde und das Weiterbildungsverhalten im Altersverlauf analysiert wurde. Hier wurde auch die Frage des Bereichs der Erstausbildung hinzugefügt.

¹⁰ Daten für 2002, 2004, 2012, 2016, 2018

¹¹ Keine Daten für 2006 und nach 2010

¹² Laut Papier sollten Daten verfügbar sein, in der Auswertung hat sich gezeigt, dass diese nicht vorliegen

4 Ergebnisse

Auswahl und Einordnung der Länder

Entsprechend des Systems der Erstausbildung

Für die Analyse der Fragen dieser Studie gibt es unterschiedliche Ansätze für die Auswahl der Länder. So ist eine Option, Länder zu wählen, die ausschließlich als Industrienation gelten oder auch Länder auszuwählen, die als Schwellen- oder Entwicklungsland gelten. Durch die bewusste Entscheidung für eine Fokussierung auf Industrieländer werden wirtschaftliche Aspekte zwischen den verglichenen Ländern relativiert und es stehen nicht wirtschaftliche Einflüsse auf Weiterbildung im Vordergrund. Das heißt nicht, dass die wirtschaftliche Situation der Länder sich nicht unterscheidet, z. B. von Deutschland und Spanien. Aber diese Unterschiede fallen geringer aus. Bei dieser Fokussierung wird bewusst in Kauf genommen, dass ein Großteil der Länder der Welt nicht abgedeckt wird und somit die Ergebnisse nur eine eingeschränkte Aussagekraft haben.

Für diese Studie erfolgt eine weitere Fokussierung auf westlich-europäische Staaten (evtl. inkl. USA, Kanada, Neuseeland, Australien). Dies bietet den zusätzlichen Vorteil, dass nur Länder mit einem ähnlichen kulturellen Hintergrund verglichen werden. Ähnlich wie bei der Fokussierung auf Industriestaaten, sind natürlich auch hier Unterschiede vorhanden, aber nicht so stark als wenn noch andere Kulturkreise eingeschlossen würden. Die Problematik, dass noch mehr Länder ausgeschlossen werden, wird auch hier bewusst in Kauf genommen.

Eine weitere Herausforderung bei der Wahl der Länder stellen die zentral-osteuropäischen Länder dar. Diese wurden bisher in den meisten Analysen ausgeschlossen, da es in Anlehnung an GREEN noch „to early to identify models in CEE countries“ sei (SAAR/URE/HOLDFORD 2013, S. 58). Daher seien diese Länder noch unterrepräsentiert (SAAR/URE 2013, S. 73). Da hier nur wenige Analysen und noch weniger vergleichende Untersuchungen vorliegen, ist die Ausgangslage zur Einordnung dieser Länder sehr schwierig. Da eine solche Analyse einer eigenen Studie bedarf, um diese Länder angemessen darstellen zu können, werden sie ebenfalls bei der Wahl der Länder nicht berücksichtigt.

Im folgenden Absatz werden mögliche Länder in den weiter oben beschriebenen Typologien eingruppiert. Diese Eingruppierung hält dabei nicht dem Anspruch auf eine endgültige Eingruppierung¹³ stand.

Für die Auswahl der zu untersuchenden Länder bieten sich alle hier dargestellten Typologien an. Beginnt man mit der grundlegendsten Unterscheidung (GREINERT), müssen drei unterschiedliche Typen berücksichtigt werden: marktorientierte, staatlich regulierte oder dual/kooperative (Berufs) Bildung. Deutschland als Referenzland ist der dual/kooperativen Berufsbildung zuzuordnen, als marktorientiertes System benennt GREINERT das System in Großbritannien, als staatlich reguliertes System das in Frankreich.

¹³ Es handelt sich eher um einen ersten Versuch, zusätzliche Länder zu den von den Autoren der Typologien genannten zu gruppieren, um eine Auswahl-Grundlage für die Studie zu ermöglichen. Es wäre ein positiver Nebeneffekt, wenn die Einordnung der Länder zu weiterführenden Arbeiten und Diskussionen in dieser Richtung führen würde, die im Rahmen dieser Studie leider nicht erfolgen kann. Die zusätzlich einbezogenen Länder sind in blau gehalten, die von den Autoren ursprünglich einbezogenen Länder in schwarz.

Folgende Länder¹⁴ bieten sich hierzu an:

Marktorientiert	Staatlich reguliert	Dual / korporativ
Großbritannien	Frankreich	Deutschland
USA	Spanien	Österreich
Kanada	Italien	Schweiz
Neuseeland	Portugal	Dänemark
Australien	Griechenland	Niederlande
Irland	Belgien	Schweden (nicht dual, aber starker Einbezug der Sozialpartner)
	Luxemburg	Finnland (s. Schweden)
		Norwegen (s. Schweden)

Tabelle 6: Einordnung unterschiedlicher Länder nach Greinert

Quelle: eigene Darstellung

Möchte man nun diese Länder in der Typologie nach RAUNER einordnen, stellt sich das Problem, dass die originäre Art der Zuordnung über Expertenworkshops erfolgt ist. Dies ist nicht ohne weiteres reproduzierbar. Im Rahmen der Studie von RAUNER wurden lediglich solche Länder untersucht, die nach GREINERT als dual/korporativ einzuordnen wären (Deutschland, Schweiz, Österreich, Dänemark). Der Mehrwert dieses Ansatzes ist, dass vermeintlich vergleichbare Systeme sich durchaus unterscheiden: für Deutschland analysiert RAUNER eine fragmentierte Input-Steuerung, während für Dänemark und die Schweiz eine koordinierte Output-Steuerung analysiert wird. Für Österreich stellt er eine Output-Orientierung fest, die aber weniger koordiniert ist, als in Dänemark oder der Schweiz.

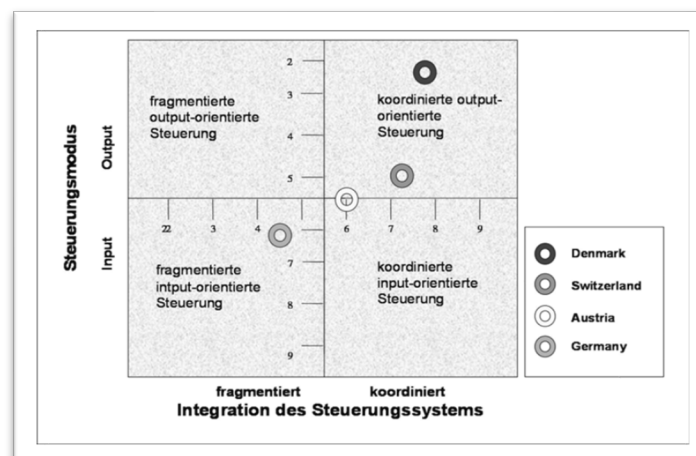


Abbildung 7: Einordnung der untersuchten Länder bei Rauner

Quelle: RAUNER 2009a, S. 7

¹⁴ Die Einordnung der Länder in diesem Abschnitt erfolgt auf der Basis folgender Quellen: Eurydice, Cedefop Country reports, IHBB, apprenticeship toolbox, Ministry of Education and Culture/Finnish National Agency for Education (2017).

Versucht man nun, die anderen Länder einzuordnen, müsste dies entweder in einem aufwendigen Workshop Verfahren erfolgen, oder es muss eine subjektive Einordnung auf Grundlage unterschiedlicher Indikatoren erfolgen¹⁵. Durch letzteres Verfahren wird für die vorliegende Studie folgende Einordnung vorgenommen:

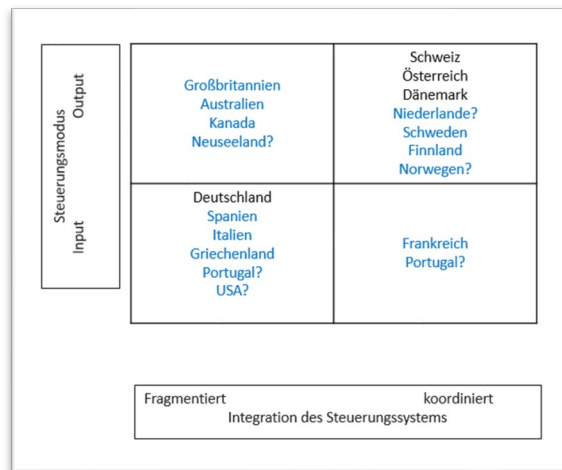


Abbildung 8: Einordnung aller potentiellen Länder nach Rauner

Quelle: Eigene Darstellung

Im Hinblick auf diese Unterscheidung wäre neben Deutschland, Großbritannien und Frankreich noch interessant, eines der Länder zu wählen, in dem eine koordinierte Output-Orientierung vorliegt. Auf Grund der Datenlage bieten sich hier v. a. Dänemark oder Österreich an, da die Schweiz nicht in allen der untersuchten Erhebungen vertreten ist (vgl. Tabelle 1), falls man ein weiteres duales Land betrachten möchte. Der Blick auf ein anderes skandinavisches bzw. nordisches Land könnte eine ebenfalls interessante Alternative darstellen.

BUSEMEYER und TRAMPUSCH haben in ihrer Analyse neben Deutschland noch Frankreich, Japan, die USA, Irland und Schweden einbezogen. Erweitert man diesen Ansatz, zeigt sich folgende Verteilung:

¹⁵ Diese Einordnung erhebt keinen Anspruch auf eine korrekte Einordnung im Sinne des Verfahrens von RAUNER sondern dient lediglich der Darstellung der Unterschiede der möglichen Länder. Eine korrekte Einordnung nach dem Verfahren von RAUNER bedürfte einer eigenen Studie. Diese durchzuführen wäre sicherlich ein interessanter Ansatz, ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit aber nicht zu leisten.

Öffentliche Beteiligung / Stellung der Berufsbildung	Hoch	Schweden Frankreich Niederlande	Deutschland Österreich Schweiz Dänemark Finnland Schweden Norwegen
	Niedrig	USA Irland Großbritannien Italien Kanada	Japan Australien
		Niedrig	Hoch
Engagement der Unternehmen			

Abbildung 9: Einordnung der Länder nach Busemeyer/Tampusch

Quelle: Eigene Darstellung

Hier ergibt sich durch die Aufteilung, dass der Einbezug Australiens oder Japans eine interessante Option darstellen könnte. Sollte es bei der Wahl eines Landes pro Typ bleiben, ergeben sich keine weiteren Informationen aus dieser Typologie.

Bezogen auf die Unterscheidung nach DEIBINGER wurden von ihm selber ebenfalls drei Länder als Beispiele herangezogen: Deutschland, Frankreich und England. Versucht man die anderen Länder einzuteilen, ergibt sich folgendes Bild:

Q1 Funktionsorientierter Qualifikationsstil	Q2 Wissenschaftsorientierter Qualifikationsstil	Q3 Berufsorientierter Qualifikationsstil
England	Frankreich	Deutschland
USA	Spanien	Österreich
Kanada	Italien	Schweiz
Neuseeland	Portugal	Niederlande
Australien	Griechenland	Dänemark
Irland	Belgien ←	Schweden
	Luxemburg ←	Finnland
		Norwegen ←

Tabelle 7: Einordnung der Länder in die Typologie nach Deibinger

Quelle: Eigene Darstellung

Die Einordnung der skandinavischen Länder ist hier etwas schwierig, da der Fokus der Ausbildung auf der beruflichen Integration liegt, ein Berufskonzept wie in den deutschsprachigen Ländern aber nicht existiert. Hier ergeben sich für die Auswahl der Länder keine neuen Hinweise.

Nutzt man den Ansatz nach PILZ, ist die Einordnung etwas komplexer. Er selber ordnet in seiner Arbeit Länder ein, die jeweils in einer unterschiedlichen Ausprägung des skill formation Ansatzes einzuordnen sind. Er wählt daher das Vereinigte Königreich (UK), Frankreich, Japan und Deutschland aus. Folgend die Zuteilung der weiteren hier ausgewählten Länder in die Typologie nach PILZ:

Land	Skill formation	Stratifizierung	Standardisierung	Praxisorientierung*
UK	Individualisiert (geringer Staats- und Arbeitgebereinfluss)	Gering	Gering	Hoch
Frankreich	Hoher Staatseinfluss	Hoch	Hoch	Gering
Japan	Hoher Arbeitgebereinfluss	Hoch	Hoch	Hoch
Deutschland	Hoher AG Einfluss und hoher Staatseinfluss	Hoch	Hoch	Hoch
Italien	Hoher Staatseinfluss	Hoch	Gering	Gering
Spanien	Hoher Staatseinfluss	Hoch	Hoch	Gering?
Portugal	Hoher Staatseinfluss	Gering?	Hoch	Gering
Griechenland	Hoher Staatseinfluss	Gering	Hoch?	Gering
Österreich	Hoher AG Einfluss und hoher Staatseinfluss	Hoch**	Hoch	Hoch
Schweiz	Hoher Arbeitgebereinfluss	Hoch**	Hoch	Hoch
Niederlande	Hoher Staatseinfluss	Gering	Hoch	Hoch?
Dänemark	Hoher Arbeitgebereinfluss	Hoch	Hoch	Hoch?
Norwegen	Hoher Staatseinfluss	Gering	Hoch	Hoch
Finnland	Hoher AG Einfluss und hoher Staatseinfluss	Gering	Gering	Hoch
Schweden	Hoher AG Einfluss und hoher Staatseinfluss	Gering	Gering	Gering
Australien	Individualisiert	Gering	Gering	Hoch
USA	Individualisiert	Gering	Gering	Gering
Neuseeland	Individualisiert	Gering	Gering	Gering
Kanada	Individualisiert	Gering	Gering	Gering
* Die Praxisorientierung bezieht sich auf den überwiegenden Anteil der beruflichen Bildung. In den meisten Ländern existiert eine Form der Lehrlingsausbildung, jedoch oft nur in einem marginalen Anteil.				
** der Grad der Stratifizierung ist geringer als in Deutschland, aber immer noch hoch.				

Tabelle 8: Einordnung der Länder in die Typologie nach Pilz

Quelle: Eigene Darstellung

Die Typologie nach PILZ ist insofern interessant, als man erkennen kann, dass das skill formation System alleine nur bedingt eine Aussagekraft entwickelt. Nichtsdestotrotz sind durch die Ausrichtung des skill formation Ansatzes in einem Land gewisse Tendenzen erkennbar. Unter Berücksichtigung der hier erfolgten Einordnung der Länder in die verschiedenen Typologien und der verfügbaren Daten werden abschließend folgende Länder ausgewählt:

- Deutschland
- Frankreich
- Großbritannien (England)
- Schweden

Die Entscheidung für die Fokussierung auf europäische Länder fiel vor dem Hintergrund, dass zwei der Erhebungen, die berücksichtigt werden sollen, rein europäische Erhebungen sind und außereuropäische Länder somit nicht in den Vergleich dieser Daten mit einbezogen werden könnten.

Schweden wurde ausgewählt, da die nordischen Länder im Bereich der Bildung oft als „Vorbild“ bzw. besonders positive Beispiele genannt werden. Nach einer ersten Sichtung vorhandener Daten sowohl der OECD als auch der EU fiel die Entscheidung für Schweden, da dieses Land in den Statistiken noch vor Finnland angesiedelt ist. Dänemark wurde in diesem Fall ausgeschlossen, da es in einigen Aspekten der Erstausbildung näher an Deutschland liegt als Schweden und somit nicht dem Anspruch gerecht würde, eine möglichst große Varianz im System der Erstausbildung abzubilden.

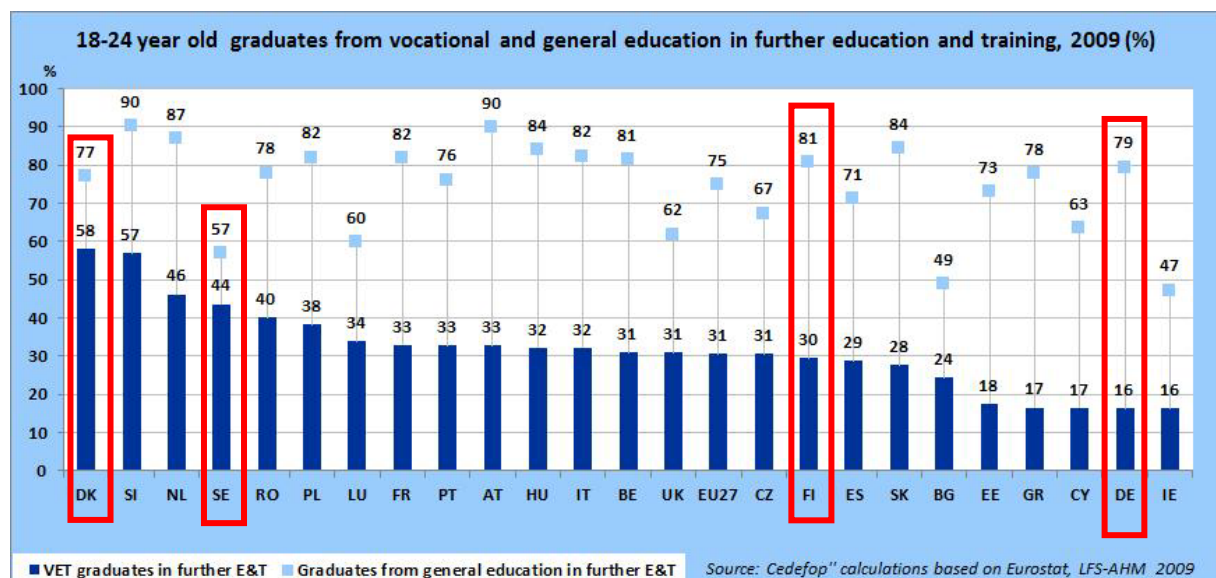


Abbildung 10: Weiterbildung unter Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Bildung

Quelle: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/life-after-initial-vet> (27.08.2020)

Adult participation in Learning (25-64)		
	2009	2018

EU average	9,5%	11,1%
DE	8,0%	8,2%
FIN	22,1%	28,5%
SE	22,5%	29,2%
DK	31,3%	23,5%

Tabelle 9: Weiterbildungsbeteiligung bei Erwachsenen nach dem Education and training monitor 2019

Quelle: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d41a0625-e00e-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> (27.08.2020)

Die ersten drei Länder sind dabei in jeder der hier aufgeführten Typologien als unterschiedlicher Typus eingeordnet. Schweden ist in einigen der Typologien als separater Fall einzuordnen, in einigen allerdings auch als gleicher Typus wie Deutschland angesiedelt.

Marktorientiert	Staatlich reguliert	Dual /korporativ
Großbritannien	Frankreich	Deutschland Schweden (korporativ)

Tabelle 10: Einordnung der ausgewählten Länder nach Greinert

Quelle: eigene Darstellung

Bei der Einordnung nach GREINERT besteht die Herausforderung, dass Schweden ein System der Erstausbildung hat, in welchem verschiedene Akteure involviert sind. Insofern kann man von einer korporativen Ausbildung sprechen. Allerdings ist der Anteil der Ausbildungsgänge mit einem hohen Anteil arbeitsplatzbasiertem oder gar dualen Lernens eher gering (*Skolverket/ReferNet Sweden* 2019a).

Q1	Q2	Q3
Funktionsorientierter Qualifikationsstil	Wissenschaftsorientierter Qualifikationsstil	Berufsorientierter Qualifikationsstil
England	Frankreich Schweden	Deutschland

Tabelle 11: Einordnung der Länder in die Typologie nach Deißinger

Quelle: Eigene Darstellung

Ähnlich wie bei der Einordnung nach GREINERT ist auch bei dieser Typologie die Einordnung Schwedens eher schwierig. Berufliche Bildung spielt eine wichtige Rolle, allerdings ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in einer beruflichen Erstausbildung unter 50 Prozent (*CEDEFOP*).

Steuerungsmodus	Output	Großbritannien	Schweden
	Input	Deutschland	Frankreich
		Fragmentiert koordiniert Integration des Steuerungssystems	

Abbildung 11: Einordnung der ausgewählten Länder nach Rauner

Quelle: eigene Darstellung

In der Typologie nach RAUNER repräsentiert jedes der ausgewählten Länder einen der vier Typen.

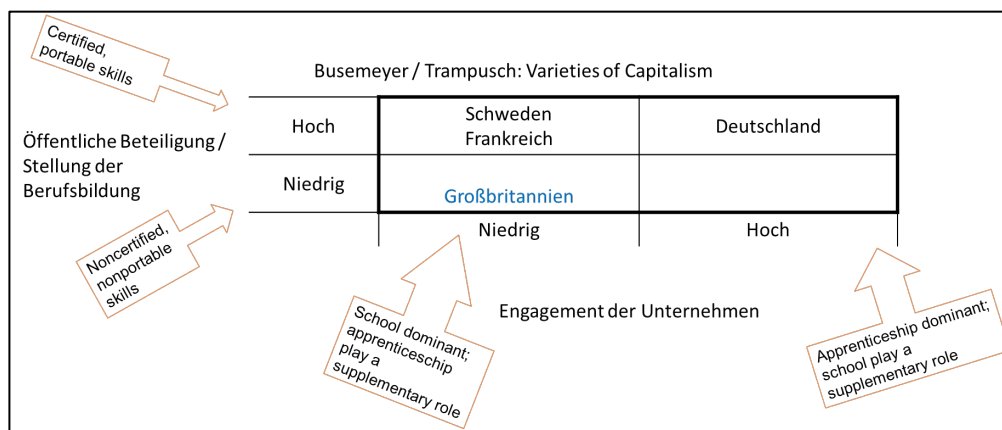


Abbildung 12: Einordnung der ausgewählten Länder nach Bussemeyer/Trampusch

Quelle: eigene Darstellung

In der Untergliederung nach BUSEMEYER und TRAMPUSCH fehlt ein Land, welches den Typus mit niedriger öffentlicher Beteiligung aber hoher Beteiligung der Unternehmen repräsentiert. In der weiter oben erfolgten Einteilung zeigte sich, dass hier jedoch keine europäischen Länder vertreten sind.

Land	Skill formation	Stratifizierung	Standardisierung	Praxisorientierung*
Großbritannien	Individualisiert (geringer Staats- und Arbeitgeber einfluss)	Gering	Gering	Hoch
Frankreich	Hoher Staatseinfluss	Hoch	Hoch	Gering
Deutschland	Hoher AG Einfluss und hoher Staatseinfluss	Hoch	Hoch	Hoch
Schweden	Hoher AG Einfluss und hoher Staatseinfluss	Gering	Gering	Gering

Tabelle 12: Einordnung der Länder in die Typologie nach Pilz

Quelle: Eigene Darstellung

Auch die Unterscheidung nach PILZ macht deutlich, dass alle vier Länder sich unterscheiden. Dies zeigt, dass in fast allen Typologien jede Kategorie durch eines der ausgewählten Länder besetzt ist, bzw. unterschiedliche Ausprägungen der jeweiligen Deskriptoren gegeben sind. Somit könnte die Erstausbildung ein Erklärungsansatz für das unterschiedliche Weiterbildungsverhalten in den Ländern bieten.

Entsprechend der Typologien im Bereich der Weiterbildung

Betrachtet man die zusammengefasste Beschreibung der Situation der Weiterbildung in den ausgewählten Ländern, so lassen sich Hinweise auf eine Einteilung nach den Varieties of Capitalism ausmachen.

	Gesetzliche Regelungen	Finanzierung	Anbieter	Mitarbeitende
DE	Länderebene, vereinzelte Regelungen auf Bundesebene	Finanzielle Unterstützung für Anbieter und Individuen möglich. Meistens aber Finanzierung über Individuen und Unternehmen.	Unternehmen, Gewinnorientierte /non-profit Anbieter, Schulen, Hochschulen	Teilzeitkräfte/nebenberufliche Lehrkräfte, Freelancer, Honorarkräfte
FR	Nationale Ebene	Weiterbildungsfonds für Unternehmen, Regionen und den Staat; Individuen, Unternehmen und andere Stakeholder	Unternehmen und öffentlich-rechtliche Einrichtungen (z. B. Hochschulen, Kammern, Verbände); Gewinnorientierte Anbieter	Angestellte der öffentlich-rechtlichen Einrichtungen, Freelancer, Honorarkräfte
UK / ENG	Länderebene, vereinzelte Regelungen auf nationaler Ebene (UK)	Unternehmen und Individuen, aber Möglichkeiten der (finanziellen) Unterstützung; Ausbildungs-Umlage	Unternehmen, Weiterbildungsakademien (Further Education Colleges), Erwachsenenbildungsorganisationen, Freiwilligenorganisationen	Angestellte der Bildungseinrichtungen, Freelancer, Honorarkräfte
SE	Nationaler Rahmen aber dezentrale Regelungen	Verschiedene Formen der finanziellen Unterstützung, allgemeinbildenden Angebote oft kostenlos	Vom Staat beauftragte Anbieter, Unternehmen	Freelancer, Honorarkräfte, Angestellte der Unternehmen (interne Trainer)

Tabelle 13: Darstellung der Rahmenbedingungen der Weiterbildung in den ausgewählten Ländern

Quelle: eigene Darstellung

Da es sich in der oben vorgenommenen Analyse der Rahmenbedingungen der Weiterbildung nur um eine recht oberflächliche Betrachtung in den ausgewählten Ländern handelt, beansprucht die Einteilung keinen abschließenden Charakter. Vor allem auch im Bereich der Ansätze der Wohlfahrtsstaaten kann nur eine grobe Einschätzung erfolgen, da keine Analyse der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung und Weiterbildung erfolgte.

Folgende Einteilung der ausgewählten Länder wird vorgeschlagen:

Liberales Marktwirtschaft (liberal market economy, LME)	Koordinierte Marktwirtschaft (co-ordinated market economy, CME)
Großbritannien/England	Deutschland Schweden Frankreich

Tabelle 14: Einteilung der Länder entsprechend bestehender Typologien der Weiterbildung; Varieties of Capitalism
Quelle: eigene Darstellung

liberales System	konservativ-korporatistisches System	sozialdemokratisches System
Großbritannien/England	Deutschland Frankreich	Schweden

Tabelle 15: Einteilung der Länder entsprechend bestehender Typologien der Weiterbildung; Wohlfahrtsstatenrégime
Quelle: eigene Darstellung

Länderdarstellung¹⁶ und Einordnung in Typologien

Weiterbildung als solche ist ein weitgestreutes Feld. Wie die Diskussion um eine mögliche Definition zeigt, sind bereits die Inhalte und Motive der Teilnehmenden sehr unterschiedlich. Um die Weiterbildungslandschaft in den untersuchten Ländern einigermaßen vergleichbar zu beschreiben, wird sich im Folgenden auf die Aspekte der rechtlichen Grundlagen, der Finanzierung und der Weiterbildungsanbieter sowie das Weiterbildungspersonal fokussiert.¹⁷ Abschließend erfolgt eine allgemeine Darstellung der Weiterbildungsbeteiligung in den Ländern auf Grundlage der ausgewählten Erhebungen.

In Bezug auf die rechtlichen Grundlagen lässt sich für alle Länder festhalten, dass, auch wenn rein rechtlich europäische Rechtsprechung auf den Bereich der Bildung allgemein und somit auch auf den Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung keinen Einfluss hat, man doch feststellen kann, dass über sog. offene Koordinierungsmaßnahmen durchaus ein Einfluss auf die Bildungslandschaft erfolgt. Nicht zuletzt durch Benchmarks und international vergleichende Beteiligungserhebungen wie die in

¹⁶ Ich danke hier ausdrücklich den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats Frau Sarah Widany (DE), Herr Vincent Joseph (FR), Frau Ellen Boeren (UK) und Frau Lotta Larson (SE) für ihre konstruktiven und sehr hilfreichen Kommentare und Rückmeldungen zu diesem Kapitel.

¹⁷ Auch wenn es grundsätzlich sinnvoll ist, eine Bildungslandschaft in einem Land immer vor den historischen und kulturellen Gegebenheiten zu beleuchten (vgl. *ULMER/GEIBEN/LE MOUILLON* u. a. (in print), *ULMER/GEIBEN/LE MOUILLON* u. a. (2017); *GEORG* (2005)), soll hier auf diese umfassende Darstellung verzichtet werden. Ziel ist es, den aktuellen Ist-Zustand in Bezug auf den rechtlichen Rahmen, Anbieter, Finanzierung und Teilnehmendenzahlen darzustellen.

dieser Studie untersuchten Erhebungen wird auf die Länder ein indirekter Einfluss ausgeübt, die Situation zu verbessern oder mindestens zu halten.

Weiterbildung in Deutschland

Die Weiterbildungslandschaft in Deutschland zeichnet sich durch eine ausgeprägte Heterogenität aus, die sowohl in den föderalen Grundsätzen der rechtlichen Regelung als auch in der Vielzahl unterschiedlicher Anbieter begründet ist.

Begriffliche Konkretisierung:

Im deutschen Kontext wird sowohl von Weiterbildung, Erwachsenenbildung als auch von Lebenslangem Lernen gesprochen. Erstere bezieht sich dabei überwiegend auf die Tatsache, dass bereits eine Erstausbildung abgeschlossen wurde. Der zweite Begriff fokussiert auf die Altersgruppe der Teilnehmenden während letzterer weder Einschränkungen in Bezug auf den Zeitpunkt noch auf das Alter der Teilnehmenden macht und verdeutlichen soll, dass Lernen kein zu irgendeinem Zeitpunkt abgeschlossener Prozess ist, sondern sich über das gesamte Leben erstreckt. Im Kontext der Bildungsbeziehung Erwachsener am Lebenslangen Lernen werden meistens die Begriffe der Erwachsenenbildung oder der Weiterbildung benutzt.

Rechtliche Regelungen:

Weiterbildung ist in Deutschland nur in einzelnen Teilbereichen rechtlich reguliert. Dabei basiert diese Regelung auf dem föderalen Prinzip und ist zwischen dem Bund und den Ländern aufgeteilt.¹⁸

Dennoch gibt es einige Regelungen auf Bundesebene, die für die Weiterbildung relevant sind. Dazu zählen die außerschulische berufliche Weiterbildung (Aufstiegsfortbildungen und geregelte Fortbildungen im Rahmen der Berufsbildung), die integrationsfördernden Maßnahmen für Migranten und Migrantinnen, arbeits-/beschäftigungsfördernde Weiterbildung sowie die Entwicklung allgemeiner Grundsätze wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen durch das Hochschulrahmengesetz (HRG) (NUSSL 2009).

Die Länder regeln die Weiterbildung meist in Weiterbildungsgesetzen, die zwar sehr unterschiedlich sind, jedoch in ihrer Grundstruktur einige Gemeinsamkeiten aufweisen: So zielen alle auf eine Grundversicherung unabhängiger Weiterbildungsangebote, die für die breite Bevölkerung zugänglich ist. Grundsätzlich gilt hier (wie auch in den Hochschulen) die Freiheit der Lehre. In einigen Ländern werden Standards für das (hauptamtliche) Personal in Weiterbildungseinrichtungen festgelegt. Zusätzlich unterliegt den Ländern die Umsetzung des HRG, auch in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Zentrale Aufgabe der Länder ist jedoch vor allem die Anerkennung und Finanzierung von öffentlichen Weiterbildungsanbietern.

Des Weiteren gibt es in vielen Bundesländern ein Anrecht auf sog. Bildungsurlaub¹⁹. In der Regel handelt es sich hierbei um eine Woche vom Arbeitgeber bezahlten Urlaub zum Zwecke der individuellen Weiterbildung, die in Verbindung mit dem Beruf bzw. der ausgeübten Tätigkeit oder einem wahrgenommenen Ehrenamt steht.

Neben diesen staatlichen Regelungen greifen auch zahlreiche Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen das Thema der Weiterbildung auf.

¹⁸ Die Forderung nach einem bundeseinheitlichen Weiterbildungsgesetz wird immer wieder diskutiert. Zuletzt wurde sie im Bericht der OECD „Getting Skills right“ formuliert. OECD (2021).

¹⁹ Teilweise wird dieser anders benannt.

Weiterbildungsanbieter:

Die Landschaft der Weiterbildungsanbieter in Deutschland ist sehr ausdifferenziert. Man kann Anbieter nach unterschiedlichen Kriterien unterscheiden, u. a. nach den Interessen, nach der Zielgruppe, dem Träger oder dem Angebot (*NUSSL* 2009). Eine weitere Form der Unterscheidung ist in Anlehnung an die Theorie der Reproduktionskontexte (*SCHRADER* 2010) wonach in staatliche, gemeinschaftliche und privatwirtschaftliche Anbieter unterschieden wird. Daneben sind Unternehmen im Bereich der beruflichen Weiterbildung ein wichtiger Anbieter. Eine etwas detailliertere Aufteilung der Anbieter, die jedoch im Sinne der Reproduktionskontexte gesehen werden kann, bietet der wb-monitor. Hier werden privat-kommerzielle und privat-gemeinnützige Anbieter, betriebliche Bildungseinrichtungen, wirtschaftsnahe Anbieter (Kammer, Innung, Berufsverband o. ä.), Volkshochschulen, berufliche Schulen, (Fach-)Hochschulen bzw. Akademien, sonstige (staatliche) Anbieter und Einrichtungen einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins unterschieden (*BIBB* 2020a).

Als Anbieter von Weiterbildung finden sich auf dem Markt sowohl private Anbieter als auch die Volkshochschulen, Kammern oder gewerkschafts- oder parteinahe Bildungsanbieter. Ein wesentlicher Anbieter von Weiterbildung vor allem im beruflichen Bereich sind zusätzlich die Unternehmen.

Die Zahl der Weiterbildungsanbieter ist für Deutschland auf Grund der hohen Diversität und der regionalen Unterschiede nur schwer zu erfassen. 2008 wurde sie auf ca. 25.000 geschätzt, die Verteilung der Anbieterdichte in den Bundesländern ist jedoch sehr unterschiedlich (*NUSSL* 2009). Im aktuellen Bildungsbericht (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020) werden für den Bereich der staatlichen Weiterbildung exemplarisch die Volkshochschulen gewertet. Hier wurden 2017 895 Volkshochschulen erfasst mit fast 3.000 Außenstellen. Die Anzahl der gemeinschaftlichen Anbieter wird mit 1.093 erfassten Einrichtungen angegeben, kommerzielle und private Anbieter sind hier nicht in ihrer Anzahl, sondern lediglich im realisierten Angebot erfasst. Laut wb-monitor war der mit Abstand größte Anteil (40 %) der Anbieter im Jahr 2019 Anbietertypen in privater Rechtsform zuzuordnen; 23 Prozent waren kommerziell und 17 Prozent gemeinnützig ausgerichtet. In ungefähr vergleichbarem Anteil waren Einrichtungen, die sich in der Trägerschaft einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins (18 %) sowie Volkshochschulen (16 %) vertreten. Wirtschaftsnahe Einrichtungen machten 10 Prozent der Anbieter aus. Berufliche Schulen (zusammen 8 %), Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildungen (3 %), betriebliche Weiterbildungszentren (3 %) und sonstigen (staatliche) Einrichtungen (3 %) bilden nur einen marginalen Anteil der Anbieter ab (*BIBB* 2020a, S. 322f.).

Die Verteilung des Angebotes ist dabei unterschiedlich. Während Betriebe im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (und auch der Weiterbildung insgesamt) eine führende Stellung einnehmen, sind kommerzielle (private) Anbieter v. a. im Bereich der individuellen berufsbezogenen und nichtberufsbezogenen Weiterbildung vertreten.

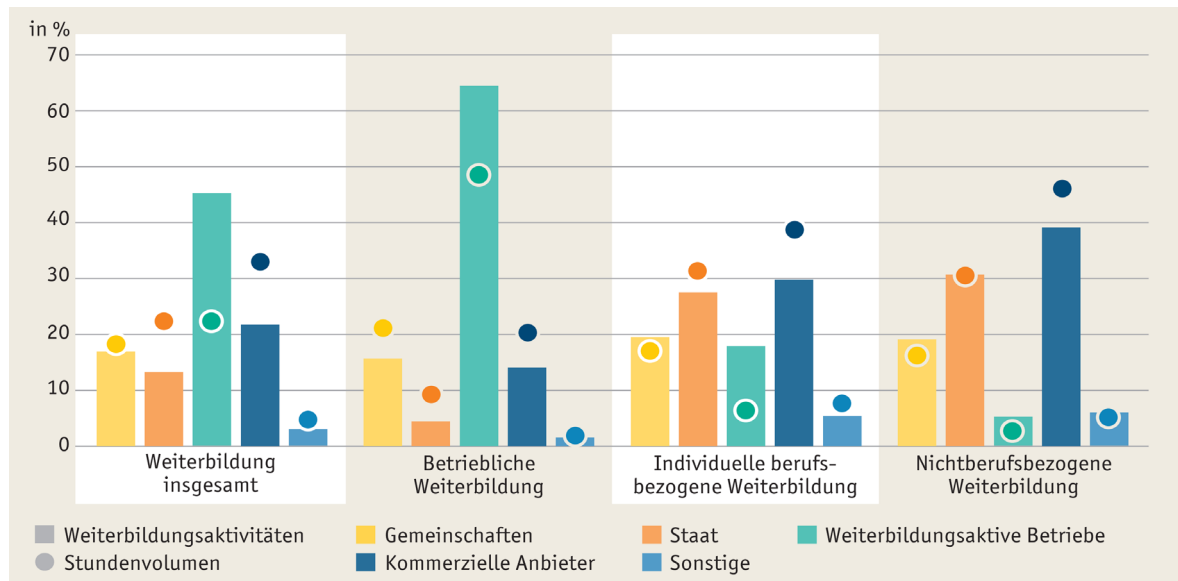


Abbildung 13: Anteile der Anbietertypen am realisierten Angebot der Weiterbildung 2018 nach Segmenten (in %)

Quelle: AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2020), S. 211

Betrachtet man die Finanzierungsquellen der Weiterbildungsanbieter und den in diesem Kontext durch den wb-monitor erhobenen Klimaindex (BIBB 2020a), zeigt sich, dass die Mehrheit der Weiterbildungsanbieter, die durch die Betriebe direkt oder über Arbeitsagenturen und Jobzentren finanziert werden, im Jahr 2020 einen positiven Klimaindex aufweisen. Dies ist ein Indiz dafür, dass betriebliche und berufsbezogene Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen wesentlichen Anteil des Angebotes darstellen.²⁰

Weiterbildungspersonal

Betrachtet man die durchschnittliche Größe von (privaten) Weiterbildungsanbietern, muss man feststellen, dass es sich überwiegend um kleine Einrichtungen handelt. In 50 Prozent der Weiterbildungsanbieter sind sieben Angestellte beschäftigt. Ein wichtiger Faktor für Weiterbildungsanbieter sind daher Honorar-Kräfte, teilweise auch ehrenamtlich tätige Lehrkräfte. 50 Prozent der Einrichtungen arbeiten mit bis zu 15 Honorarkräften (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Da viele Lehrende an mehreren Einrichtungen tätig sind, übersteigt die Zahl der Beschäftigungs- und Tätigkeitsverhältnisse die der tatsächlich lehrenden Personen um mehr als das doppelte (NUISSL 2009).

Weiterbildungsfinanzierung:

In Deutschland erfolgt die Finanzierung der Weiterbildung über drei Kanäle:

2. Kosten die die Betriebe zahlen: Kosten für die Weiterbildung von Mitarbeitenden, aber auch Produktionsausfälle oder Lohnfortzahlungen
3. Finanzierung durch die öffentliche Hand

²⁰ Die Angaben wurden bewusst für 2020 gewählt. Für 2021 zeigt sich durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie in allen Bereichen ein massiver Einbruch des Klimaindexes.

Den wesentlichen Anteil der Finanzierung (ca. 88 %, *NUSSL* 2009) tragen dabei die Betriebe und Individuen. Unterstützung finden v. a. Geringverdienende durch individuelle Fördermaßnahmen wie z. B. die Bildungsprämie. Diese Form der Förderung führt zu einem gewollten Umbau von einer Angebots- zu einer Nachfragesteuerung. Im Bereich der Finanzierung durch die öffentliche Hand sind in vielen Bereichen die Länder zuständig. Einen Überblick über Möglichkeiten der Finanzierung gibt die folgende Tabelle:

Ausbildungs- fonds	Steuerliche An- reize für Unter- nehmen	Steuerliche An- reize für Indivi- duen	Zuschuss für Unter- nehmen	Zuschuss für Individuen	Darlehen	Bildungsurlaub	Rückzahlungsklausel
Weiterbildungs- fonds der Ge- rüstbauer	Steuerliche Ab- setzbarkeit von Betriebsausgaben (Kosten für Bil- dung, Ausbildung und Umschulung)	Steuerliche Ab- setzbarkeit als Werbungskos- ten/Sonderausga- ben	Bildungsförderung für Unternehmen durch die deutschen Bundesländer Länderabhängig ²¹	BAFöG	BAFöG	Bildungsurlaub Länderregelung 2014 hatten 12 der 16 Länder eine Regelung zum Bildungsurla- ub ²²	Arbeitgeber und Arbeitnehmer können sich auf eine Rückzahlungsklausel für die Ausbil- dungskosten einigen. Dabei arbeitet der Ar- beitnehmer während eines vereinbarten Zeit- raums für den Arbeitgeber, so dass dieser von der Ausbildungsinvestition profitieren kann. Dieser Zeitraum wird in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung festgelegt (z. B. führt eine einmonatige Ausbildung zu einer Ver- weildauer von bis zu 6 Monaten, eine zwei- jährige Ausbildung zu einer Verweildauer von bis zu 5 Jahren).
			Förderprogramm Fachkurse – Schwer- punkt Elektromobili- tät (ESF 2014–2020) Baden Württemberg	Bildungsprä- mie	Studienkredit Kreditanstalt für Wieder- aufbau		
			Bildungsscheck Bran- denburg	Bildungs- scheck Bran- denburg			
			Weiterbildung Ge- ringqualifizierter und	Bildungsför- derung für			

²¹ Eine Übersicht über alle Angebote findet sich hier: <http://www.foerderdatenbank.de> (16.09.2021)

²² Zur genaueren Beschreibung siehe: [https://www.bildungsurlaub.de/files/bersicht%20ber%20die%20Regelungen%20in%20den%20BundesIn-
dern%20Stand%20Sept%202013.pdf](https://www.bildungsurlaub.de/files/bersicht%20ber%20die%20Regelungen%20in%20den%20BundesIn-
dern%20Stand%20Sept%202013.pdf) (16.09.2021)

			beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen (WeGebAU) (national)	Individuen durch die deutschen Bundesländer Länderabhängig ²³			
			Scheck für Unternehmen und Gründer (Mecklenburg-Vorpommern)	Meister BA-FöG	Meister BA-FöG		
			Bildungsscheck NRW	Aufstiegsstipendium			

Tabelle 16: Überblick über unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung in Deutschland

Quelle: Cedefop Financing adult learning database²⁴

²³ Eine Übersicht über alle Angebote findet sich hier: <http://www.foerderdatenbank.de> (16.09.2021)

²⁴ Zur genaueren Beschreibung der einzelnen Instrumente vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/tools/financing-adult-learning-db/overview/germany> (16.09.2021)

Weiterbildung in Frankreich

Zentrale Quellen für dieses Kapitel sind EURYDICE 2021 und SCHREIBER-BARSCH 2015; auf weitere Quellen wird explizit hingewiesen.

Begriffliche Konkretisierung:

In Frankreich gibt es unterschiedliche Begriffe, die den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfassen:

- "éducation et formation tout au long de la vie" bezeichnet jegliche Bildung, die von einer Person wahrgenommen wird. Unter diesem Begriff werden Erstausbildung und Weiterbildung zusammengefasst.
- „Formation des adults“ bezieht sich auf Bildungsangebote ausschließlich für Erwachsene. Hier wird nicht unterschieden zwischen beruflich orientierter oder privat orientierter Weiterbildung.
- „Formation professionnelle continue“ bezeichnet ausschließlich beruflich bezogene Weiterbildungen. Darunter werden neben beschäftigungsbezogenen Weiterbildungen und höherqualifizierenden Maßnahmen auch Maßnahmen gefasst, die eine drohende Arbeitslosigkeit abwenden sollen oder im Falle einer Arbeitslosigkeit den Wiedereinstieg ermöglichen sollen.

Rechtliche Regelung:

Zentral für die rechtliche Regelung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Frankreich war lange Zeit²⁵ der „Accord National Interprofessionnel (ANI; nationales Branchenabkommen). Aufbauend auf diesem bildet das Delors Gesetz, ebenfalls von 1971, die wesentliche Grundlage für die (berufliche) Weiterbildung. In diesem wird Erwachsenen- und Weiterbildung als nationale Angelegenheit festgeschrieben. Durch dieses wurde die Möglichkeit eines großen Weiterbildungsmarktes geschaffen, der auch durch die Einführung eines Förderungssystems in dieser Zeit unterstützt wurde.

Ab 1985 erfolgte die Verabschiedung zahlreicher Gesetze, die das Ziel hatten, die Quantität und die Qualität des Weiterbildungsangebotes zu steigern.

In den frühen 2000er Jahren wird sowohl ein „Anspruch auf Professionalisierung“ als auch ein Anrecht auf eine „Rückkehr in die Ausbildung“ eingeführt. Seit 2002 gibt es den Prozess der Anerkennung und Validierung erworbener Erfahrungen (validation des acquis de l'expérience, VAE), der Individuen dabei unterstützen soll, eine Qualifikation zu erwerben oder zu erweitern.

2018 erfolgte die letzte Reform (vgl. auch Fußnote 25). In dem im September 2018 verabschiedeten „Berufszukunftsgesetz“ (loi Avenir professionnel) wurde u. a. für die Ausbildung ein neuer Rechtsrahmen geschaffen. Der Bildungsplan (plan de formation) wurde durch den Plan zur Entwicklung der beruflichen Fähigkeiten (plan de développement des compétences professionnelles) ersetzt. Dadurch wurde ein stärkerer Fokus auf das lebenslange Lernen gelegt und umfasst neben der Ausbildung auch die Validierung der erworbenen Erfahrungen (VAE) und die Kompetenzbewertung (bilan de compétences). Die Reform beinhaltet auch eine Flexibilisierung der Kombination von unterschiedlichen Ausbildungsmethoden in ein und demselben Kurs (Präsenzlernen, Lernen in Distanz, Ausbildung am Arbeitsplatz). Des Weiteren wurde in dieser Reform der Kompetenzentwicklungsplan eingeführt (s. weiter unten). Durch dieses Instrument wird die Unterscheidung zwischen verschiedenen Ausbil-

²⁵ Im Rahmen der Reform 2018 hat sich die gesetzliche Regelung von diesem Abkommen entfernt. Im selben Jahr wurde das Abkommen durch die Sozialpartner aktualisiert.

bildungsmaßnahmen (z. B. zwischen Maßnahmen zur Aufrechterhaltung des Beschäftigungsverhältnisses bzw. zum Arbeitsplatzwechsel und solchen zur Kompetenzentwicklung) aufgehoben. Auch das persönliche Ausbildungskonto (s. weiter unten) wurde im Rahmen dieses Gesetzes überarbeitet, die Ausbildungsreihe „Pro-A“²⁶ eingeführt, die Professionalisierungs- und Lehrverträge²⁷ angepasst und die nationale Agentur „France Competence“ gegründet²⁸ (*Opérateurs de compétences industrielles*).

Grundsätzlich liegt die Verantwortung für die Weiterbildung in Frankreich bei zwei Ministerien: dem Ministerium für nationale Bildung, Hochschulwesen und Forschung (kurz Bildungsministerium; Le ministère l'éducation nationale, de l'éducation supérieur et de la recherche) sowie beim Ministerium für Arbeit, Beschäftigung und soziale Eingliederung (kurz Arbeitsministerium; Le ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion). Während ersteres für Angebote der Erwachsenenbildung über das Netzwerk GRETA verantwortlich ist (s. weiter unten) ist letzteres für den Bereich der beruflichen Weiterbildung zuständig.

Die berufliche Weiterbildung ist in drei Säulen organisiert, die ineinandergreifen:

- Das *Persönliches Ausbildungskonto* (*compte personnel de formation - CPF*) steht jedem ab 16 Jahren zur Verfügung. Es beinhaltet ein jährliches Budget, welches für Weiterbildungsmaßnahmen verwendet werden kann.
- Den *Kompetenzentwicklungsplan* (*plan de développement des compétences*) müssen alle Unternehmen mit weniger als 50 Mitabreitenden erstellen. Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten sind nicht mehr zur Erstellung eines Kompetenzentwicklungsplanes verpflichtet. Sie sind jedoch verpflichtet, „die Anpassung der Arbeitnehmer an ihren Arbeitsplatz zu gewährleisten und dafür zu sorgen, dass ihre Beschäftigungsfähigkeit, erhalten bleibt“ (*Centre Inffo* 2020).
- Die *Kompetenzbewertung* (*bilan de compétences*) ist eine individuelle Analyse der beruflichen und persönlichen Kompetenzen. Ziel ist es, ein Projekt der beruflichen Aus- oder Weiterbildung zu definieren. Sie kann im Rahmen eines Kompetenzentwicklungsplanes oder einer Beurlaubung erfolgen.

Ein weiteres wichtiges Element ist die *Validierung der erworbenen Erfahrungen* (*validation des acquis de l'expérience, VAE*). Durch dieses Verfahren können alle Personen, die im Berufsleben stehen, ihre Erfahrungen zertifizieren lassen, ohne eine Ausbildung absolvieren zu müssen. Das Verfahren kann im Rahmen eines betrieblichen Qualifizierungsplanes oder des persönlichen Ausbildungskontos erfolgen. Als Ergebnis kann die Erteilung einer vollständigen oder eines partiellen Abschlusses stehen. Letzter kann dann im Folgenden vervollständigt werden.

Weiterbildungsanbieter:

Anbieter von Weiterbildung in Frankreich können wie folgt unterschieden werden: wirtschaftlich orientierte Anbieter, non-profit Anbieter sowie öffentliche Anbieter. Außer den öffentlichen Anbietern ist die Anbieterstruktur in Frankreich eher auf kleine und Kleinstanbieter beschränkt. Exemplarisch werden im Folgenden einige ausgewählte (öffentliche) Anbieter vorgestellt:

²⁶ Diese ersetzt die frühere Professionalisierungsphase im Rahmen einer Aufstiegsfortbildung oder Umschulung.

²⁷ Neben der Dauer und dem maximalen Alter (im Ausbildungsvertrag) wurde vor allem auch die Finanzierung der betrieblichen (Erst)Ausbildung in den Unternehmen angepasst. U. a. wurden hier eine einmalige Staatliche Finanzierungshilfe und der Beitrag zur Berufsausbildung eingeführt.

²⁸ In dieser Agentur werden verschiedene Aufgaben gebündelt, die zuvor auf verschiedene Organisationen verteilt waren. Dazu gehört neben der Verwaltung der von den Unternehmen zu zahlenden Beiträgen auch die Qualitätssicherung und die Evaluierung.

GRETA Netzwerk

In diesem Netzwerk haben sich Schulen der Sekundarstufen (Sek I und Sek II, d.h. im französischen Kontext sog. Collèges und Lycées) zusammengeschlossen. Sie organisieren Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene. Die 1974 gegründete Vereinigung unterstützt Teilnehmende in verschiedensten Bereichen, u. a. in der Vorbereitung auf Qualifikationen, im Bereich der Sprachen, im Bereich der Anerkennung und Validierung erworbener Erfahrungen (VAE) oder bei Umschulungen. Die Maßnahmen werden i. d. R. von Lehrkräften der Schulen oder Ausbildungspersonal übernommen und finden in den Räumlichkeiten der Schulen statt.

Nationale Vereinigung für die Erwachsenenbildung (Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes - AFPA)

Schwerpunkt dieser Vereinigung, die unter der Aufsicht des französischen Arbeitsministeriums steht, ist die Unterstützung Arbeitssuchender und von Arbeitnehmenden, die neue berufliche Qualifikationen erwerben möchten. Zu diesem Zweck erhält die AFPA öffentliche Zuschüsse.

Nationales Konservatorium für Kunst und Beruf (Conservatoire National des Arts et Métiers, CNAM)

Das CNAM ist eine Hochschule, die Führungskräfte der Industrie ausbildet. Neben der Ausbildung ist aber auch Forschung und Innovation Teil des Aufgabenspektrums. Die Weiterbildung bezieht sich überwiegend auf Aktivitäten außerhalb der Arbeitszeit, die auf einen (höheren) universitären Abschluss zielen. Daneben werden unternehmensspezifische Weiterbildungen sowie Maßnahmen im Rahmen der Anerkennung und Validierung früherer Kompetenzen sowie Fernkurse im Rahmen des lebenslangen Lernens angeboten.

Hochschulen

Seit 1968 gehört die Weiterbildung zu den grundlegenden Aufgaben von Hochschulen. Diese bieten Weiterbildungen an, die zu nationalen Abschlüssen führen, die für alle Erwachsenen zugänglich sind. Daneben bieten Universitäten Kurzlehrgänge und Programme an, die zum einen zu einer beruflichen Qualifikation o. ä. führen und zum anderen den Prozess der VAE sowie der Erstellung eines Karriere- und Ausbildungsplanes unterstützen.

Pädagogische Hochschulen (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation)

Die Pädagogischen Hochschulen übernehmen seit dem Schuljahr 2013 die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischem Personal aller Schulstufen. Sie sind innerhalb der Universitäten eingerichtet worden.

Kammern

Die Weiterbildungsangebote der Kammern richten sich überwiegend an Beschäftigte von Mitglieds-Unternehmen. Sie sind überwiegend lokal organisiert und haben als Ziel, Arbeitskräfte in einer Form aus- und weiterzubilden, die den Bedürfnissen der lokalen Wirtschaft entsprechen.

Weiterbildungspersonal:

Durch die Übernahmen von Weiterbildung auch durch Collèges und Lycées (GRETA) sowie den (Pädagogischen) Hochschulen setzt sich das Weiterbildungspersonal in diesen Bereichen überwiegend aus

Angestellten dieser Einrichtungen zusammen²⁹. Da die Anbieter im non-profit und kommerziellen Bereich überwiegend aus Klein- und Kleinstunternehmen bestehen (s. weiter oben), ist anzunehmen, dass hier auch viel mit Honorar-Kräften gearbeitet wird. Genaue Angaben stehen hier für Frankreich leider nicht zur Verfügung.

Weiterbildungsfinanzierung:

Unternehmen sind verpflichtet einen Beitrag zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung zu leisten. Dieser Beitrag wurde zuletzt 2019 vereinfacht: „Privatunternehmen mit elf oder mehr Beschäftigten müssen einen Beitrag in Höhe von 1 Prozent der Lohnsumme entrichten, Unternehmen mit weniger als elf Beschäftigten 0,55 Prozent“ (*Centre Inffo* 2020). Die Gelder zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung werden von „France Compétences“³⁰, einer öffentlichen Einrichtung, verwaltet und nach einem bestimmten Schlüssel auf die verschiedenen Organisationen verteilt, die eine berufliche Weiterbildung anbieten.

Das Budget für die berufliche Weiterbildung und Lehre in Frankreich betrug 2018 26,1 Milliarden Euro. Diese Gelder stammen aus unterschiedlichen Quellen. Durch den Weiterbildungsfond der Unternehmen werden ca. 30 Prozent abgedeckt, die Regionen übernehmen ca. 17 Prozent, der Staat weitere ca. 14 Prozent. Der restliche Anteil (ca. 16 %) wird von anderen öffentlichen Akteuren und Haushalten übernommen (*Ministère de l'Action et des Comptes publics - Direction du Budget Directrice de la publication* 2021; *Centre Inffo* 2020). Dabei teilt sich die Finanzierung wie folgt auf: Unternehmen zahlen für die Weiterbildung ihrer Angestellten, die Regionen übernehmen die Finanzierung von arbeitssuchenden Personen und der Staat übernimmt die Finanzierung von Personen aus benachteiligten Gruppen (z. B. Personen mit besonderem Förderbedarf, Häftlinge, Personen mit ausländischem Hintergrund, Analphabeten). Für Unternehmen und Individuen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung. Zusammengefasst gibt es folgende Ansätze der Finanzierung:

²⁹ Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass dies nicht die Mehrheit der Lehrkräfte im Bereich der Weiterbildung ausmacht. (Hinweis des Mitgliedes des wissenschaftlichen Beirats des Projektes)

³⁰ Neben der Verwaltung und Verteilung der Gelder übernimmt France Compétence noch folgende Aufgaben in der beruflichen Weiterbildung: Regulierung der Ausbildungsqualität; Abgabe von Empfehlungen zu den Kosten, den Regeln für die Kostenübernahme und den Zugang zur Ausbildung; Verwaltung des Répertoire National des Certifications Professionnelles (nationales Verzeichnis der Berufszertifizierungen); Sicherstellung einer ordnungsgemäßen Durchführung der Reform der Berufs- und Lehrlingsausbildung. Darüber hinaus ist France Compétences die nationale Anlaufstelle für den Europäischen Qualifikationsrahmen und das EQAVET-Qualitätssicherungssystem.

Ausbildungs- fonds	Steuerliche An- reize für Unterneh- men	Steuerliche An- reize für Indivi- duen	Zuschuss für Unternehmen	Zuschuss für In- dividuen	Darlehen	Bildungsurlaub	Rückzahlungsklausel
Ausbildungs- platzabgabe (Taxe d'app- rentissage)	Steuergutschrift für Ausbildungskosten von Unterneh- mensleitern (Crédit d'impôt pour dépenses de formation des diri- geants d'entre- prise)		Maßnahmen zur Entwicklung von Beschäftigung und Qualifikati- onen im Zeitar- beitssektor (Action de Dé- veloppement de l'Emploi et des Compétences dans la branche du Travail Tem- poraire)	Persönliches Ausbildungs- konto (Compte Per- sonnel de For- mation (CPF)) s. auch weiter oben	Studienkre- dit (Prêt étu- diant garanti par l'État)	Grundsätzliches Recht auf Bildungsurlaub bis zu 365 Tage um sich zu qualifizie- ren, umzuschulen oder weiterzubilden. Je nach Betriebszugehörigkeit o- der Wartezeit kann der Arbeitgeber den Bildungs- urlaub nicht ablehnen aber um bis zu 9 Monate verschieben.	Arbeitnehmer und Arbeit- geber können eine Rück- zahlungsklausel vereinba- ren. Dafür wurden gericht- lich einige Grundlagen fest- gelegt, so z. B. dass die Ausgaben des Unterneh- mens die gesetzlichen Ver- pflichtungen übersteigen müssen oder dass die Zeit, die ein Mitarbeiter im Un- ternehmen verbleiben muss, nicht unverhältnis- mäßig sein darf.
Beitrag zur be- ruflichen Wei- terbildung (Contribution à la formation profession- nelle conti- nue)						Bildungsurlaub zur Erstel- lung einer Kompetenzbe- wertung (Congé pour bilan de compétences) Max. 24 Stunden,	

						kann vom Arbeitgeber nicht abgelehnt, aber begründet verschoben werden; Der Anbieter des Assessment muss aus einer vorgegeben Liste gewählt werden; Lohnfortzahlung und ggf. weitere finanzielle Unterstützung möglich	
						Bildungsurlaub zur Anerkennung erworbener Erfahrungen (Congé pour validation des acquis de l'expérience) Gleiche Konditionen wie der "Assessment leave"	

Tabelle 17: Überblick über unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung in FR

Quelle: Cedefop Financing adult learning database³¹

³¹ Zur genaueren Beschreibung der einzelnen Instrumente vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/tools/financing-adult-learning-db/overview/france> (16.09.2021)

Weiterbildung in Großbritannien

Zu Großbritannien gehören England, Wales, Schottland und Nordirland. Einige Aspekte, die im Folgenden beschrieben werden, sind für gesamt Großbritannien gültig, in anderen Bereichen haben die vier Länder jeweils eigenständige Regelungen. Exemplarisch wird das System der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für England beschrieben. Zentrale Informationsquellen sind *Eurydice* 2020a; 2020b.

Begriffliche Konkretisierung:

Zu Erwachsenenbildung/Weiterbildung (adult learning) in England gehören Programme und Qualifikationen für Erwachsene über 19 Jahre und außerhalb höherer (universitärer) Bildung. Erwachsenenbildung wird in England als Angebot im Bereich der Ausbildung und zur Erreichung grundlegender Kompetenzen (überwiegend Mathematik und Englisch) verstanden. Die öffentlich geförderten Programme führen in der Regel zu Abschlüssen, die im Regierten Qualifikationsrahmen³² (Regulated Qualifications Framework – RQF) festgeschrieben sind. Daneben gibt es den Begriff des Lebenslangen Lernens (lifelong learning; *BOEREN/WHITTAKER/RIDDELL* 2017), der jedoch nicht einheitlich verwendet wird. Eher wird der Begriff „further education“ neben dem Begriff „adult learning“ verwendet.

Rechtliche Regelung:

In England sind mehrere Stellen für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuständig: Das Ministerium für Bildung (Department for Education, DfE), das Ministerium für Arbeit und Renten (Department for Work and Pensions, DWP), die Agentur für die Finanzierung von Bildung und Qualifikationen (Education and Skills Funding Agency, ESFA), das Amt für die Regulierung von Qualifikationen und Prüfungen (Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual), das Institut für Lehrlingsausbildung und technische Ausbildung (Institute for Apprenticeships and Technical Education), Sector Skills Councils (SSCs) und National Skills Academies (NSAs), Lokale Unternehmenspartnerschaften (Local Enterprise Partnerships, LEPs) und Enterprise Zones (EZ), Beratungsgremien für Qualifikationen (Skills Advisory Panels, SAPs), das Amt für Standards im Bildungs- und Erziehungswesen, das Amt für Dienstleistungen für Kinder und Fertigkeiten (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted), die Stiftung für allgemeine und berufliche Bildung (Education and Training Foundation, ETF), die Association of colleges (AOC), die Association of Employment and Learning Providers (AELP) sowie das Institut für Lernen und Arbeit (Learning and Work Institute, L&W).

Jede dieser Stellen ist für bestimmte Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuständig, so ist z. B. das Ministerium für Bildung für den gesamten Bereich der Bildung in England zuständig. Das Ministerium für Arbeit und Renten ist für Maßnahmen im Bereich der aktiven Arbeitsmarktpolitik wie z. B. Maßnahmen für Arbeitslose und Arbeitssuchende zuständig. Die Sector Skills Councils spielen mit der National Skills Academy eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Standards in den jeweiligen Branchen. Somit soll sichergestellt werden, dass die Bedarfe der jeweiligen Branche in der Entwicklung von Qualifikationsprogrammen, Qualifikationen und Lehrplänen berücksichtigt werden.

Weiterbildungsanbieter:

³² Der Rahmen für geregelte Qualifikationen (RQF) wird seit Oktober 2015 verwendet. Er gliedert nach ihrem Schwierigkeitsgrad (von der Einstiegsstufe bis Stufe 8), wie seine Vorgänger, der Qualification and Credit Framework (QCF) und der National Qualification Framework (NQF). Im Gegensatz zum QCF verlangt der RQF nicht, dass die Qualifikationen aus kreditfähigen Einheiten bestehen müssen. (Quelle: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-74_en#RegulatedQualificationsFramework\(RQF\)](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-74_en#RegulatedQualificationsFramework(RQF)); Stand: 05.08.2021)

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind vor allem die Unternehmen ein wichtiger Anbieter von Weiterbildung. Dieser erfolgt meist non-formal oder informell.

Zu den wesentlichen staatlichen Weiterbildungsanbietern gehören vor allem die sog. „Further Education (FE) Colleges“ (Weiterbildungskollegs). Diese bieten i. d. R. formale Weiterbildungsangebote an, die zu Abschlüssen der Grundbildung führen, aber auch zu Abschlüssen der Sekundarbildung. Ebenso können diese Colleges Hochschul-Abschlüsse anbieten³³.

Neben diesen Colleges gibt es weiterhin Angebote von lokalen Behörden, meist in Volkshochschulen³⁴ (adult education centres) sowie Freiwilligen Organisationen (voluntary organisations). Vor allem letztere haben die Zielsetzung, benachteiligte Erwachsene zu erreichen und ihnen den Zugang zu informeller Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Ein wichtiger Partner in dieser Zielsetzung ist die „Workers' Educational Association (WEA)“. Diese drei Einrichtungen werden unter dem Amt der „Community learning providers“ zusammengefasst.

Neben diesen Anbietern, die „Vor-Ort“ Weiterbildung organisieren gibt es mehrere Anbieter für offenen Unterricht und Fernlernen („open and distance learning“). Hier hat sich die Ende der 1960er Jahre gegründete „Open University“ als ein wesentlicher Anbieter etabliert. Die Open University beschreibt sich selbst als „Pionier“ im Bereich des Fernlernens „delivering exceptional teaching and outstanding support to students across the UK and the world“ (<https://www.open.ac.uk/>).

Ende 2020 wurden „Institutes of Technology“ gegründet. Diese werden von Arbeitgebern in Kooperation mit Anbietern der Weiterbildung und der Höheren Bildung geführt. Ziel ist es, dass in jeder Region in England ein solches Institut entsteht. Der Fokus des Angebotes ist im Bereich MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik). Zielsetzung ist es, den Teilnehmenden sowohl den Zugang zu höheren Ausbildungsstufen im technischen Bereich zu ermöglichen als auch den Übergang in die Beschäftigung zu erleichtern.

Weiterbildungspersonal:

Für Großbritannien im Allgemeinen und auch für England im Speziellen gibt es wenige Informationen. Die hier dargestellte Situation beruht daher eher auf Annahmen, die durch das Mitglied des Projektbeirates aus Großbritannien bestätigt wurden.

Abhängig vom Weiterbildungsanbieter gibt es unterschiedliche Konstellationen für das Weiterbildungspersonal. Vor allem die Further Education Colleges werden überwiegend mit eigenen, angestellten Lehrkräften arbeiten. Einrichtungen wie die WEA oder die Open University werden viel mit sog. „Tutoren“ zusammenarbeiten. Hierbei handelt es sich überwiegend um Honorar-Kräfte, die aus unterschiedlichen Kontexten kommen (Lehrkräfte, Experten, etc.). Unternehmen arbeiten sehr wahrscheinlich überwiegend mit internem Personal oder mit selbstständigen Anbietern für Weiterbildung.

Aus- und Weiterbildungsfinanzierung:

Weiterbildung wird entweder von den Unternehmen oder den Teilnehmenden finanziert. In beiden Bereichen gibt es zahlreiche Unterstützungsmöglichkeiten durch die öffentliche Hand. Dabei können einzelne Programme von Anbietern oder Teilnahmegebühren von Individuen gefördert werden. Es gibt unterschiedliche Finanzierungsmodelle. Die Programme können:

³³ Neben der Weiterbildung für Erwachsenen bieten diese Colleges auch Vollzeit- und Teilzeit Angebote für Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren im Bereich der Technischen und beruflichen Bildung an.

³⁴ Daneben finden diese Angebote aber auch in Gemeindezentren, Bibliotheken, Schulen oder Kindertagesstätten statt.

- vollständig finanziert sein, d. h. die Lernenden müssen keine Studiengebühren entrichten
- kofinanziert sein, d. h., sie werden teilweise vom Staat finanziert
- darlehensfinanziert sein, d. h., die Lernenden können eine finanzielle Unterstützung erhalten
- vollständig von den Lernenden selbst oder ihren Arbeitgebern finanziert werden.

Grundsätzlich müssen Arbeitgeber eine „Ausbildungsplatzabgabe“ (apprenticeship levy) von 0,5 Prozent ihrer Lohnsumme zahlen. Im Gegenzug erhalten sie einen Zuschuss zu den zusätzlichen Kosten zur Ausbildung von Personen zwischen 16 und 18 Jahren bzw. 19 und 24 Jahren, wenn diese einen Bildungs-, Gesundheits- und Betreuungsplan (EHC-Plan) haben oder von der örtlichen Behörde betreut werden. 2018 hat die Regierung angekündigt, die Kosten für kleine Unternehmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung zu reduzieren. Diese Reduzierung gilt seit April 2019. Kleinstunternehmen sind von dieser Abgabe befreit, erhalten aber dennoch eine Förderung von bis zu 95 Prozent der Ausbildungskosten. Bei Arbeitgebern mit weniger als 50 Beschäftigten übernimmt der Staat die vollen förderfähigen Kosten. Des Weiteren gibt es verschiedene Modelle der finanziellen Unterstützung für Unternehmen und für Individuen. Zusammengefasst gibt es folgende Elemente der Finanzierung:

Ausbildungs- fonds	Steuerliche An- reize für Unterneh- men	Steuerliche An- reize für Indivi- duen	Zuschuss für Un- ternehmen	Zuschuss für In- dividuen	Darlehen	Bildungsurlaub	Rückzahlungsklausel
Ausbildungs- ausschuss der Bauindustrie Umlageverfah- ren für Bau- fachkennt- nisse (Construction Industry Train- ing Board/ Construction Skills levy- grant scheme)	Steuerbefreiung für berufsbezogene Ausbildung, Steuer- freibetrag		Apprenticeships (25+)	Skills Develop- ment Scotland – Individuelle Lernkonten (in- dividual leaning accounts - ILA)	Weiterbildungsdar- lehen (Advanced learning loans) Für Personen über 24 Jahre, die einen Abschluss auf Level 3 oder höher an- streben)	Für Arbeitnehmer größerer Unterneh- men möglich (mind. 250 Mitar- beitende) Voraussetzung: Mind. 26 Wochen angestellt; i.d.R. unbezahlte Auszeit	Arbeitgeber und Arbeitneh- mer können sich auf eine Rückzahlungsklausel eini- gen. Die übliche Methode besteht darin, eine Rück- zahlungsklausel in den Ar- beitsvertrag aufzunehmen, wonach die Ausbildungs- kosten als Darlehen "gel- ten", wenn der Arbeitneh- mer innerhalb einer be- stimmten Frist nach Ab- schluss der Ausbildung aus dem Arbeitsverhältnis aus- scheidet
ECITB Abga- benregelung (ECITB levy- grant scheme)			Eigenverantwor- tung des Arbeitge- bers für Qualifikati- onen (Employer Ow- nership of Skills)		Darlehen für beruf- liche Entwicklung und Karriere (Professional and career develop- ment loans (PCDL))		

Investitionsfonds für Qualifikationen (Skills Investment Fund)			Flexible Ausbildungsmöglichkeiten (Flexible training opportunities)				
			Skills for Care Fonds zur Entwicklung von Arbeitskräften (Workforce Development Fund)				
			UK - Zukunftsprogramm (UK Futures Programme)				

Tabelle 18: Überblick über unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung in UK

Quelle: Cedefop Financing adult learning database³⁵

³⁵ Zur genaueren Beschreibung der einzelnen Instrumente vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/tools/financing-adult-learning-db/overview/united-kingdom> (16.09.2021).

Weiterbildung in Schweden

Wesentliche Quellen dieses Abschnittes sind *Eurydice* 2018 sowie Rückmeldungen und Informationen des Mitgliedes des Beirates. Weitere Quellen sind im Text angegeben.

Begriffliche Konkretisierung:

Der Begriff „folkbildning“ umfasst in Schweden kommunale und freie Erwachsenenbildung. Es wird hier nicht zwischen unterschiedlichen Formen (formal/non-formal, beruflich/allgemein/politisch) unterschieden. Diese Form der Weiterbildung ist an bestimmte Anbieter („folkhögskolor“, „Studieförbund“, s. weiter unten) gebunden. Ansonsten wird in Schweden der Begriff des lebenslangen Lernens („livslångt lärande“) verwendet, der alle Arten des Lernens (formal/non-formal/informell) zu allen Zeitpunkten im Lebensverlauf einschließt.

Rechtliche Regelung:

Zentrales Ziel der rechtlichen Regelungen der Erwachsenenbildung in Schweden ist es diese zu fördern und zu koordinieren. Zentral für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Schweden ist dabei die gemeinsame Verantwortung von Staat, Individuen und Arbeitgebern:

“Policy should be directed to both supporting adult learning, and promoting the development of structures for greater coordination between different players supporting learning. Responsibility for adult education in a broad sense thus becomes the responsibility of the individual, the state and the employer”
(*Swedish Ministry of Education and Research* 2007).

Zentrales Dokument für die Bildung in Schweden allgemein und somit auch für den Bereich der Erwachsenenbildung ist das zuletzt 2011 reformierte nationale Schulgesetz („Skollag“). Der Reichstag („Riksdag“) bestimmt die rechtlichen Rahmenbedingungen des gesamten Bildungswesens auf Grundlage der schwedischen Verfassung. Diese Rahmenbedingungen werden dann von den zuständigen Behörden umgesetzt. Dies ist vor allem das Ministerium für Bildung und Forschung („Utbildningsdepartement“) und seine untergeordneten Behörden. Dazu gehört im Bereich der formalen Bildungsangebote das „Skolverket“ (Zentralamt für Kinderbetreuung, Schule und Erwachsenenbildung). Dieses ist u. a. zuständig für die Erstellung der grundlegenden Dokumente für formale Bildungsangebote wie z. B. Lehrpläne und Benotungskriterien (*KAISER* in Druck).

Im Bereich der non-formalen Bildung ist der Schwedische Nationale Rat für Erwachsenenbildung (Folkbildningsrådet) die zentrale Einrichtung. Der Rat ist eine nicht-kommerzielle Organisation und setzt sich aus drei Mitgliedern zusammen: dem Schwedischen Nationalen Verband der Studienvereinigungen (Folkbildningsförbundet), dem Schwedischen Verband der Kommunen und Regionen (Sveriges kommuner och landsting, SALAR) und der Interessenorganisation der Volkshochschulen (Rörelse-folkhögskolornas intresseorganisation, RIO). Zu seinen Aufgaben gehört es, die staatlichen Mittel zu verwalten sowie die Politik der freien Erwachsenenbildung zu überwachen und die Aktivitäten der freien Erwachsenenbildung zu bewerten.

Für die berufliche Erwachsenenbildung ist die Schwedische Nationale Agentur für höhere Berufsbildung („Myndigheten för Yrkehögskola“) die zentrale Einrichtung. Sie überwacht und steuert das Angebot der beruflichen Erwachsenenbildung.

Weiterbildungsanbieter:

Weiterbildungsanbieter lassen sich in Schweden am besten über die Unterscheidung der verschiedenen (Weiter-)Bildungsformen darstellen.

Die wesentlichen Anbieter von formaler Weiterbildung sind zum einen die Kommunen (kommun) oder die Kreise (region). Diese können die Erwachsenenbildung/Weiterbildung entweder selber anbieten oder an externe Anbieter wie private Bildungsunternehmen, Studienverbände (Studieförbund) oder Volkshochschulen (Folkhögskolor) übertragen.

Die überwiegend berufliche Bildung arbeitsmarktbezogener (formaler) Angebote (arbetsmarknadsutbildning) wird überwiegend von privaten Bildungsanbietern angeboten.

Daneben bieten Unternehmen betriebsspezifische (nonformale) Angebote der beruflichen Weiterbildung an. Diese sind entweder durch den Arbeitgeber finanzierte externe oder interne Angebote, die z. T. mit internen oder auch mit externen Trainern/Trainerinnen stattfinden. Jedoch trägt „die Tatsache, dass die Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung in Schweden kostenfrei sind, (...) dazu bei, dass die *formale* betriebliche Weiterbildung in Kursen nahezu keine Rolle spielt“ (KAISER in Druck, Hervorhebung durch die Autorin).

Weiterbildungspersonal:

Zu Schweden lagen hier leider keine Informationen vor.

Weiterbildungsfinanzierung:

Anbieter von Erwachsenenbildung/Weiterbildung erhalten finanzielle Unterstützung. Dabei wird zwischen formaler und non-formaler Weiterbildung unterschieden.

Staatliche und kommunale Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist für die Teilnehmenden kostenlos (voll bezuschusst). Dies umfasst alle Angebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (berufliche Weiterbildung, allgemeine Weiterbildung, etc). Lehrmittel und sonstige Sonderausgaben im Rahmen der Weiterbildung sind teilweise kostenpflichtig. Ebenso Angebote privater Bildungsträger. Hierfür können aber Studienbeihilfen beantragt werden.

Zusatzausbildungen (kompletterande utbildning) sind kostenpflichtig, die Kosten variieren je nach Träger und staatlicher Subvention des Kurses. Auch hier ist es in manchen Fällen möglich, eine Studienhilfe zu beantragen.

Die Kosten für die formale Weiterbildung decken die Kommunen über ihre Steuereinnahmen sowie über staatliche Zuschüsse. Die Höhe dieser Zuschüsse wird durch verschiedene Faktoren wie z. B. die Bevölkerungszahl der Gemeinde, ihre Altersstruktur, die Bevölkerungsdichte, die Sozialstruktur und die Zahl der neu zugewanderten Personen bestimmt. Die Kosten für arbeitsmarktbezogene Weiterbildung (arbetsmarknadsutbildning) werden vom schwedischen Arbeitsamt übernommen.

Angebote non-formaler Weiterbildung werden im Rahmen freier Erwachsenenbildung (folkbildning) angeboten. Diese werden über staatliche Zuschüsse (mit)finanziert, die vom Schwedischen Nationalen Rat für Erwachsenenbildung (Folkbildningsrådet) verwaltet werden. Zusätzlich können die Anbieter auch Zuschüsse von den Kommunen und Kreisen erhalten.

Arbeitgeber, die berufliche Aus- und Weiterbildung anbieten, erhalten in einigen Fällen einen Teil der Lohnsteuern durch den Staat ersetzt sowie eine gewisse finanzielle Entschädigung für den Ausfall an produktiver Arbeit der Ausbilder/-innen am Arbeitsplatz (vgl. *Skolverket/ReferNet Sweden 2019b*). Grundsätzlich sind (teilweise) vom Arbeitgeber finanzierte Weiterbildungen in Schweden recht verbreitet. Die (Mit)Finanzierung kann dabei unterschiedliche Formen annehmen. So kann der Arbeitgeber z. B. die Kursgebühren oder Lehrmaterial übernehmen. Des Weiteren ist es sehr verbreitet, dass Weiterbildungsangebote (Kurse, Workshops, Konferenzen) während der (bezahlten) Arbeitszeit wahrgenommen werden.

Die jährlichen Ausgaben für die Erwachsenenbildung umfassen ca. 400 Millionen Euro (Folkbildningsrådet 2018, S. 24, zitiert nach *KAISER*) und fließen zu einem großen Teil in die kulturelle und allgemeine Bildung³⁶.

„Stellt man demgegenüber die Kurse, die sich deutlich auf berufliche Bildungsthemen fokussieren, so stellen sie einen geringeren Anteil dar. Dies hat sicherlich auch mit den parallel bestehenden Formen der beruflichen Erwachsenenbildung zu tun, die (...) anders organisiert sind“ (*KAISER* in Druck).

Für die berufliche Bildung standen im Jahr 2017 etwa 180 Millionen Euro an Fördermitteln zur Verfügung (*KAISER* in Druck).

Zusätzlich zu den hier beschriebenen Regelungen gibt es folgende Möglichkeiten der Finanzierung:

³⁶ Die Ausgaben folgen somit der Zielsetzung alle Menschen zumindest regional zu erreichen. Dies entspricht auch den kulturellen Zielen des Landes. *KAISER* (in Druck).

Ausbildungs- fonds	Steuerliche An- reize für Unterneh- men	Steuerliche An- reize für Indivi- duen	Zuschuss für Un- ternehmen	Zuschuss für In- dividuen	Darlehen	Bildungsurlaub	Rückzahlungsklausel
				Studienhilfe (Studiemedel (CSN))	Studienhilfe (Studiemedel (CSN))	Anrecht auf Vollzeit und Teilzeit Mo- delle für Bildungs- urlaub; Unbezahlt, aber Möglichkeit der Förderung durch die Studienhilfe)	

Tabelle 19: Überblick über unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung in Schweden

Quelle: Cedefop Financing adult learning database³⁷

³⁷ Zur genaueren Beschreibung der einzelnen Instrumente vgl. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/tools/financing-adult-learning-db/overview/sweden> (16.09.2021).

Weiterbildungsbeteiligung in den untersuchten Ländern auf Grundlage der ausgewählten Daten

In diesem Abschnitt sollen zum einen die aktuellsten Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in den untersuchten Ländern dargestellt werden³⁸. Da die Erhebungen, auf die sich die hier vorliegende Studie bezieht, sich jedoch nicht auf die aktuellsten Daten bezieht (Ausnahme PIAAC), werden zusätzlich zu den aktuellen Zahlen auch die Daten der relevanten Erhebung dargestellt.

CVTS

Land	Erhebungs-jahr ³⁹	Weiterbil-dung als Re-aktion auf zu-künftige Be-darfe	Angebot an internen Kur-sen	Angebot an externen Kur-sen
Deutschland	2010	71,7	52,3	61,7
	2015	66,7	60,4	65,8
Frankreich	2010	93,7	48,6	79,0
	2015	91,5	58,7	81,5
Großbritan-nien	2010	94,1	46,1	53,6
	2015	k.a.	51,9	61,5
Schweden	2010	71,9	60,5	74,8
	2015	45,7	77,3	82,9

Tabelle 20: Weiterbildung in Unternehmen laut CVTS

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Zu den Weiterbildungszahlen in Unternehmen zeigen die Daten des CVTS (2010), dass vor allem in den deutschen Unternehmen viele Unternehmen in den oberen Kategorien zu finden sind, während Unternehmen v. a. aus Großbritannien eher in den unteren Kategorien zu finden sind. Allerdings sagt dies lediglich etwas über die Anzahl der Personen aus, die an mindestens einer Weiterbildung teilgenommen haben, nichts jedoch über die Dauer der Weiterbildungen.

³⁸ Dieses Kapitel basiert auf Daten von Eurostat (CVTS / AES) sowie der OECD (PIAAC). Die Schlussfolgerungen stammen ausschließlich von der Autorin.

³⁹ Die Angaben bei CVTS beziehen sich auf das vorhergehende Kalenderjahr.

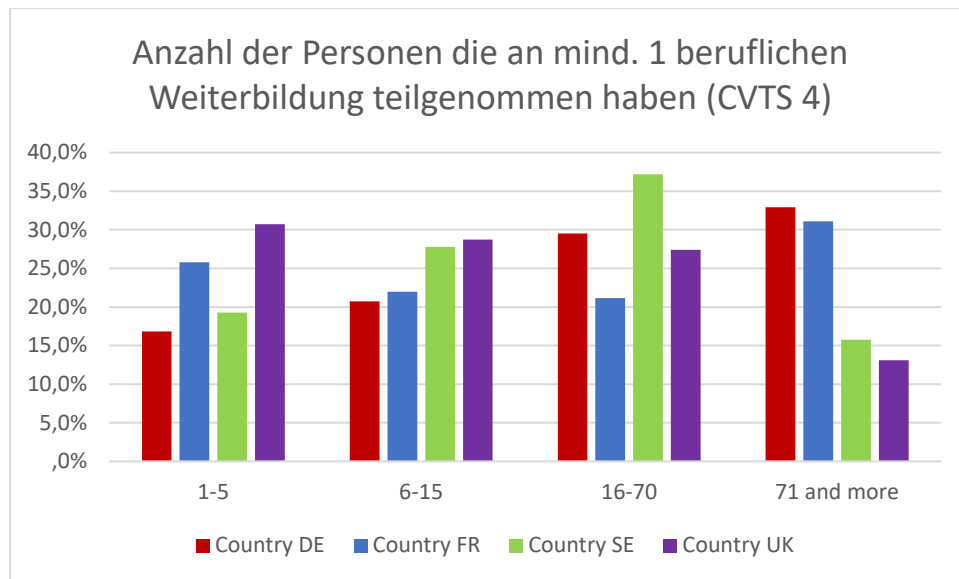


Abbildung 14: Personen, die an Weiterbildung in Unternehmen teilgenommen haben

Quelle: CVTS 4; eigene Auswertungen

Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man sich die Daten der aktuellsten Welle des CVTS anschaut. Hier fehlen die Angaben für Schweden.

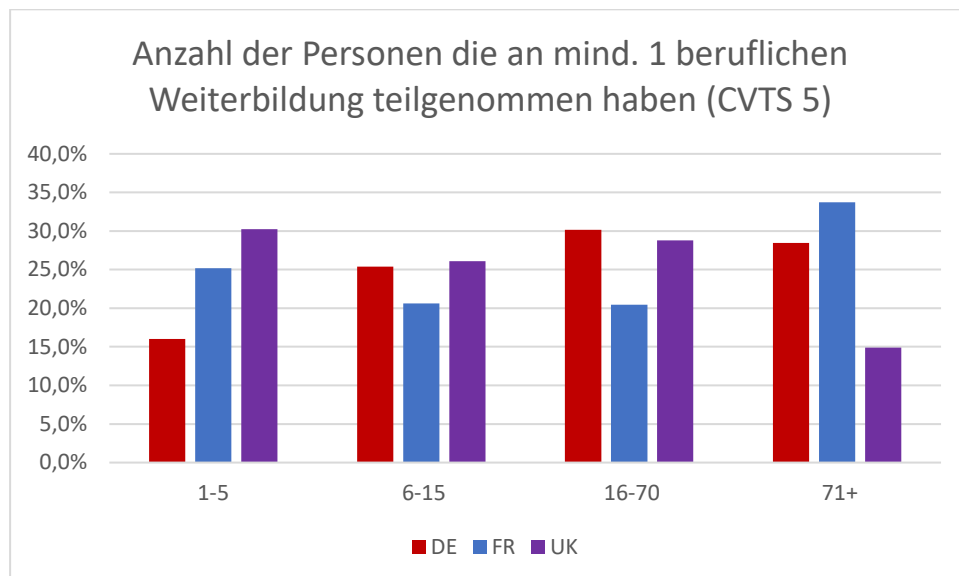


Abbildung 15: Personen, die an Weiterbildungskursen in Unternehmen teilgenommen haben

Quelle: CVTS 5; eigene Auswertungen

Land	Erhebungs- jahr ⁴⁰	Teilnahme an Bildung und Weiterbil- dung (25-34)	Teilnahme an formaler Bil- dung (25-34)	Teilnahme an non-formaler Bildung (25- 34)	Beteiligung an nicht-for- maler berufs- bezogener Weiterbil- dung (25-34)
Deutschland	2011	57,4	13,2	51,4	44,7
	2016	57,4	12,0	50,6	42,0
Frankreich	2011	61,1	8,8	57,5	49,3
	2016	Nicht verfügbar			
Großbritan- nien	2011	42,6	22,6	23,9	23,5
	2016 *	60,3	17,4	54,3	49,7
Schweden	2011	78,7	23,8	67,0	56,8
	2016 *	69,7	22,6	54,1	49,7

* Zeitreihenbruch durch methodische Veränderungen.

Tabelle 21: Weiterbildungsbeteiligung laut AES für die Altersgruppe 25-34

Quelle: AES, Eurostat; eigene Berechnungen

Diese Zahlen⁴¹ zeigen in der ausgewählten Altersgruppe, dass Deutschland bei der allgemeinen Betrachtung (Teilnahme an Weiterbildung und Bildung) sowie bei der Teilnahme an non-formaler Bildung oder der non-formaler berufsbezogenen Bildung durchaus mit den Teilnahmequoten der anderen Länder übereinstimmt. Dies könnte die Hypothese stützen, dass in nicht dualen Ländern vieles im Bereich der Weiterbildung von Berufseinsteigern zu finden ist, was in Ländern mit einem dualen System in den Bereich der Erstausbildung integriert ist. In wie weit dies bei genauerer Betrachtung noch bestehen bleibt, werden die weiteren Auswertungen weiter unten zeigen.

PIAAC

Bei PIAAC sind die neusten Daten noch nicht verfügbar, da die aktuelle Erhebungswelle gerade aufbereitet wird. Erschwerend kommt hinzu, dass bei PIAAC nicht nach non-formaler Weiterbildung allgemein gefragt wird sondern die Teilnahme an spezifischen Angeboten non-formaler Art erhoben wird.

Land	Erhebungs- jahr ⁴²	Teilnahme an formalen Bil- dungsangebo- ten (24-35)	Teilnahme „open or dis- tance learn- ing“ (24-35)	Teilnahme an “on-the-job learning”	Teilnahme an Seminaren und work- shops	Teilnahme an sonstigen (pri- vaten) Kursen (24-35)
------	----------------------------------	--	--	--	---	---

⁴⁰ Die Befragung bei AES bezieht sich immer auf die letzten 12 Monate.

⁴¹ Die Auswertungen wurden über die auf Eurostat zur Verfügung gestellten Tabellen vorgenommen, um den Zeitvergleich zu erhalten. (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>; Stand 02.10.2021). Die eigenen Auswertungen folgen weiter unten.

⁴² Die Befragung des PIAAC Hintergrundfragebogens bezieht sich auf die letzten 12 Monate.

Deutschland	2012	3%	7,5	38,9	26,3	11,9
Frankreich	2012	3%	1,9	21,8	13,2	12,8
Großbritannien	2012	7%	8,2	39,2	27,7	7,2
Schweden	2012	7%	15,5	39,8	34,1	26,9

Tabelle 22: Weiterbildungsbeteiligung in den ausgewählten Ländern nach PIAAC

Quelle: PIAAC, eigene Auswertung

Auch hier zeigen die Daten, dass Deutschland sich im Bereich der untersuchten Alterskohorte mindestens in einem guten Mittelfeld bewegt. Bei den non-formalen Angeboten sieht man, dass in Schweden eine deutlich stärkere Beteiligung vorliegt als in den anderen Ländern mit Ausnahme des „on-the-job learnings“. Da bei der Abfrage der non-formalen Angebote Mehrfachantworten möglich waren, ist es leider nicht möglich, diese einfach zu addieren und mit den Angaben zu non-formalen Weiterbildungsmaßnahmen des AES zu vergleichen.

GRALE

Land	Erhebungs-jahr ⁴³	Developpment of ALE policy	Participation rate in ALE	% of public spending to ALE	Development of public spending
Deutschland	2014	Significant porgress	Increased	Do not know	Do not know
Frankreich	2014	Significant progress	Don't know / no information available	n.a	Increased
Großbritannien	2014	n.a.	n.a	n.a.	n.a
Schweden	2014	Same level	Increased	4% or more	Stayed about the same

Tabelle 23: Ergebnisse des GRALE

Quelle: GRALE, eigene Auswertung

Die Daten des GRALE lassen sich nicht direkt in Beziehung mit den anderen Daten setzen, da es sich um eine politische Selbsteinschätzung der Länder handelt (s. auch weiter oben in der Beschreibung der Erhebungen). Dennoch ist es vor allem mit Blick auf einen Längsschnitt-Vergleich der Daten interessant zu sehen, wie die Länder ihre Entwicklung seit 2009 selber einschätzen. In wie weit diese Einschätzung sich durch Daten stützen lässt war ursprünglich auch für dieses Projekt geplant. Leider war eine solche Analyse verschiedener Wellen im Rahmen des Projektes nicht mehr möglich. Dies ist aber sicherlich ein Punkt, der für eine weitere Untersuchung interessant ist.

⁴³ Der Fragebogen, auf den sich bezogen wird wurde nur einmal erhoben.

Analyse des methodischen Vorgehens und der Vergleichbarkeit der verschiedenen

Erhebungen

Auswahl der Erhebungen

Aufbauend auf der Auswahl der Länder und der Datenverfügbarkeit werden folgende Studien (mit eigener Datenerhebung) in der vorliegenden Studie berücksichtigt:

CVTS

Die Studie über die Weiterbildung „*Continuous Vocational Training Survey (CVTS)*“ erhebt auf europäischer Ebene das Weiterbildungsverhalten der Unternehmen (Betriebsebene). Die erste Welle von 1994 (CVTS 1) wurde 2004 (CVTS 2), 2006 (CVTS 3) und 2012 (CVTS 4) wiederholt. Neben den in allen beteiligten Ländern (alle Länder der EU und Norwegen) zu erhebenden Daten besteht für jedes Land die Möglichkeit, eine individuelle Zusatzerhebung durchzuführen. Die Fragen-Komplexe des CVTS beziehen sich u. a. auf das Angebot an beruflicher Weiterbildung, auf den Weiterbildungsbedarf, die Messung der Arten, Inhalte und des Umfangs der betrieblichen Weiterbildung, die innerbetrieblich aufgewendeten Ressourcen und die Nutzung externer Anbieter für Weiterbildung sowie die Kosten der betrieblichen Weiterbildung. Die dritte Welle (CVTS 3) erhob auch Daten zur beruflichen Erstausbildung.

Ziel des CVTS ist es, vergleichbare statistische Informationen über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen zu erhalten. Die Erhebung ist Teil der EU-Statistiken über lebenslanges Lernen und umfasst folgende Aspekte:

- Berufliche Weiterbildung – Qualifikationsangebot und -nachfrage, Schulungsbedarf
- Form, Inhalt und Umfang der Fortbildung
- Ermittlung unternehmenseigener Weiterbildungsressourcen und des Einsatzes externer Ausbildungsanbieter
- Kosten der Weiterbildung
- Berufliche Erstausbildung

Die bisher durchgeführten Erhebungen hatten folgende Bezugsjahre 1993 (CVTS 1), 1999 (CVTS 2), 2005 (CVTS 3), 2010 (CVTS 4) und 2015 (CVTS 5). Die nächste Befragung ist für das Bezugsjahr 2020 geplant.

CVTS-Mikrodaten (Datei zur wissenschaftlichen Verwendung) sind ab CVTS 3 verfügbar. Die Erhebungen beziehen sich jeweils auf Unternehmen mit zehn oder mehr Beschäftigten und wurden jeweils in den damaligen EU-Mitgliedsstaaten erhoben, allerdings sind nicht immer die Daten für alle Länder verfügbar (Vgl. Tabelle 1, Seite 26). Der CVTS 3 wurde in der Industrie und im Dienstleistungssektor durchgeführt, CVTS 4 und CVTS 5 in der gewerblichen Wirtschaft (hauptsächlich) (vgl. *Eurostat*; *Eurostat*).

AES

Die Erhebung über Erwachsenenbildung (Adult Education Survey – AES) ist eine der wichtigsten Datenquellen für EU-Statistiken zum lebenslangen Lernen. Sie erfasst die Teilnahme Erwachsener an Bildung und Weiterbildung. Informationen zu folgenden Themenbereichen können aus der Erhebung gezogen werden:

- Teilnahme an formaler Bildung, nicht-formaler Bildung/Weiterbildung und informellem Lernen
- Merkmale der Lernaktivitäten

- Umfang der Unterrichts-/Ausbildungsstunden
- Gründe und Hindernisse für die Teilnahme
- Zugang zu Informationen über Lernmöglichkeiten
- Arbeitgeberfinanzierung und Lernkosten
- Selbstberichtete Sprachkenntnisse

Die Erhebungen über Erwachsenenbildung wurden 2007, 2011 und 2016 durchgeführt und beziehen sich jeweils auf die zwölf Monate vor der Befragung. Befragt werden Bewohner/-innen eines Landes im Alter zwischen 25 und 64 Jahren (Individual-Ebene) (vgl. *Eurostat*).

Es nahmen nicht immer alle EU Länder an der Befragung teil. Auch wurde nicht von allen Ländern der Datenzugang freigegeben (Vgl. Tabelle 1, Seite **Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

PIAAC

Das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)“ ist eine von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) geförderte und international vergleichende Studie zur Untersuchung von Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung, die zeitgleich in mehreren Ländern stattfindet und in regelmäßigen Abständen wiederholt wird. In Deutschland wird die PIAAC-Studie von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter Beteiligung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) gefördert. Die Erhebung wird in 10-Jahres-Abständen durchgeführt, die Datenerhebung für den ersten Zyklus erfolgte bei der Mehrheit der 40 weltweit teilnehmenden Länder in 2011/12. PIAAC bietet Einblick in folgende Themenfelder:

- Unterschiede in den Grundkompetenzen zwischen den teilnehmenden Ländern
- Identifikation von Faktoren, die bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung dieser Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen
- Nutzung der Kompetenzen in Alltag und Beruf
- Entwicklung der Kompetenzen in den letzten zehn Jahren
- Subjektives Wahrnehmen der Übereinstimmung vorhandener Kompetenzen mit beruflichen Anforderungen (vgl. *GESIS*)

Durch diese Informationen liefert PIAAC Anhaltspunkte dafür, „inwiefern Schul- und Ausbildungssysteme der einzelnen Länder in der Lage sind, die erforderlichen Kompetenzen zur erfolgreichen Teilnahme am Leben in unserer modernen Gesellschaft zu fördern“ (*GESIS*).

Gemessen werden bei PIAAC die Kompetenzen von Erwachsenen in unterschiedlichen Bereichen. Zusätzlich gibt es einen Hintergrundfragebogen, der Informationen des Individuums in Bezug auf demographische Angaben, aber auch in Bezug auf das Bildungsverhalten erhebt. Dieser bezieht sich auf die letzten zwölf Monate. Befragt werden Personen zwischen 15 und 65 Jahren (zufällige Stichprobe, Individualebene). Dieser Fragebogen wird für die vorliegende Studie verwendet.

GRALE

Der „Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)“ existiert seit 2009. Seitdem wurden vier Berichte veröffentlicht, der nächste Bericht ist für 2022 geplant. Die Berichte liefern ein umfassendes Bild des Standes der Erwachsenenbildung in den UNESCO Mitgliedsstaaten. Der Fokus liegt dabei in der Darstellung, inwiefern die Länder ihre Erwachsenenbildungsstrategien umsetzen und welche Schlussfolgerungen und Empfehlungen sich daraus ergeben. Die Berichte basieren auf Zulieferungen aus den Ländern, i. d. R. durch die zuständigen Ministerien oder andere zuständige Stellen (Policy Ebene) (vgl. *UNESCO Institute for Lifelong Learning*).

Wichtig ist zu beachten, dass sich diese Studie deutlich von den anderen Studien unterscheidet und die Ergebnisse nicht nur wegen der unterschiedlichen Erhebungsebene, sondern auch wegen der Art der Erhebung nur schwer mit einzelnen Wellen in Verbindung setzen lassen. Diese Daten sind vor allem dann interessant, wenn man den Abgleich der Einschätzung der zuständigen Stellen in den Ländern mit den Längsschnitt-Ergebnissen der Erhebungen aus verschiedenen Wellen anstrebt. Dies war leider im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich, ist aber für zukünftige Arbeiten angedacht. Aus diesem Grund wird zwar auf den GRALE weiter eingegangen, im Abschnitt Ergebnisse erfolgt jedoch keine Auswertung der Daten dieser Erhebung.

INDUCT

Zusätzlich zu den hier genannten Studien untersucht das Projekt „Rekrutierung und Einarbeitung in ausgewählten Europäischen Ländern (INDUCT)“ (GROLLMANN/GEIBEN/WINTERHAGER 2016; GROLLMANN/GEIBEN/WOLFGARTEN 2012) mit einem innovativen Ansatz die Rekrutierungsstrategien und Einarbeitungsprozesse in den ausgewählten Ländern. Es setzt sich aus einer Machbarkeitsstudie (INDUCT I) und einer Hauptstudie (INDUCT II) zusammen. Dabei werden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben, um das Rekrutierungs- und Einarbeitungsverhalten von Unternehmen auf mittlerem Qualifikationsniveau zu erforschen. Die Studie umfasst Daten aus Deutschland, England und Spanien (INDUCT I und II) sowie aus Finnland (nur INDUCT I) und Südkorea (nur INDUCT II). Die untersuchten Beschäftigungsfelder sind Industriekaufleute (INDUCT I), Gesundheits- und Krankenpfleger/-innen (INDUCT II) und Kfz-Mechatroniker/-innen (INDUCT I und II).

Da die Fragestellungen des vorliegenden Projektes aus den Ergebnissen von INDUCT hervorgegangen sind, wird diese Studie ebenfalls einbezogen.

Sampling / Allgemeine Aspekte der Erhebung

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die ausgewählten Erhebungen auf unterschiedlichen Erhebungsniveaus bewegen. Zwei der vier Erhebungen erheben auf Individual-Ebene (AES, PIAAC), zwei Erhebungen auf Unternehmensebene (CVTS, INDUCT) und die fünfte Erhebung (GRALE) auf politischer Ebene. Somit ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse der Erhebungen nicht möglich. Ein Ansatz des Projektes ist es aber zu untersuchen, ob und in wie weit sich Ergebnisse gegenseitig bestätigen oder widersprechen.

Folgend sollen die Grundzüge des Samplings bei den einzelnen Erhebungen dargestellt werden.

AES:

Der Adult Education Survey befragt Erwachsene im Alter zwischen 25 und 64 Jahren. Die Länder können auf freiwilliger Basis ältere und jüngere Gruppen einbeziehen. Die Stichprobenauswahl basiert auf „für die jeweiligen Länder repräsentativen Wahrscheinlichkeitsstichproben“ (Europäische Kommission 2014). Dabei erfolgte für die zweite Erhebung eine einfache Zufallsstichprobe von 5.000 Personen, die befragt wurden.

Einige Länder berücksichtigen nur Personen, die in Privathaushalten leben (Personen in Wohnheimen o. ä. sind somit ausgeschlossen.). Ebenso werden Personen ausgeschlossen, die in Einrichtungen wie Altenheimen, Pflegeheimen oder Gefängnissen leben. Die Erhebung aus 2016 schließt Personen aus, die sich in einer Vollzeit-Weiterbildung befinden (Eurostat 2021).

PIAAC:

PIAAC erhebt die Daten bei etwa 5.000 zufällig ausgewählten Erwachsenen pro Teilnehmerland im Alter von 16 bis 65 Jahren (GESIS). Dabei wurden zwar zentrale Vorgaben gemacht, welche Kriterien

die Samplings zu erfüllen haben, jedes Land hatte jedoch eine gewisse Entscheidungsfreiheit darüber, wie sich dieses Sampling zusammensetzt. Zum Beispiel ist nicht einheitlich geregelt, welche Personengruppen ausgeschlossen werden (OECD 2019).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei den beiden *Befragungen auf Individual-Ebene* im Sampling durchaus vergleichbare Grundprinzipien gelten. Allerdings ist die Stichprobe bei AES für 16-24-jährige Personen freiwillig, während diese Altersgruppe in PIAAC verpflichtend befragt wird. Dieser Unterschied hat zu Folge, dass in den in der vorliegenden Studie untersuchten Ländern lediglich Frankreich die Daten der unter 25-Jährigen im AES erhoben hat und diese Altersgruppe daher nicht vergleichbar ist.

CVTS:

Der Continuous Vocational Training Survey befragt Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten. Dabei dient die Klassifizierung NACE Rev 1 (bis 2005) bzw. NACE Rev. 2 als Basis. CVTS 2 und 3 betrachtet die Industrie und den Dienstleistungssektor (hauptsächlich), während CVTS 4 und 5 den Bereich der gewerblichen Wirtschaft (hauptsächlich) abdecken (Eurostat; Eurostat).

Das Sampling wurde dabei den Ländern überlassen und muss von diesen in den Qualitätsberichten dargelegt werden.

INDUCT

In INDUCT II, auf das sich die vorliegende Studie bezieht, erfolgte eine repräsentative Unternehmensbefragung in den Bereichen Health Care und Car Service. Dabei sollte eine Stichprobe von 250 bis 350 Datensätzen pro Land und Branche erhoben werden. Die Erhebung erfolgte nach verschiedenen Betriebsgrößenklassen. Ein wichtiges Kriterium war hierbei, dass die jeweilige Betriebsgrößenklasse nach ihrer Bedeutung für die Beschäftigung von Fachkräften im Berufsfeld im Sample abgebildet wurde.

Die Erhebungen auf Betriebsebene sind aus verschiedenen Gründen nicht vergleichbar. Zum einen sind unterschiedliche Branchen vertreten und zum zweiten erfolgte das Sampling nach unterschiedlichen Kriterien und hat deutliche Unterschiede in der Sampling Größe.

Dennoch ist es interessant, diese beiden Erhebungen miteinander in Verbindung zu setzen, da somit ein größeres Spektrum an Unternehmen abgedeckt werden kann und Hinweise auf mögliche Einflüsse der Branche hervortreten können.

GRALE

Der Global Report on Adult Learning erfasst die Daten, die von den teilnehmenden Ländern übermittelt wurden. Dabei wurden für GRALE 3 Fragebögen an die zuständigen Stellen (i. d. R. Ministerien) versandt und von diesen (bzw. von diesen beauftragten, nachgeordneten Stellen oder Instituten) ausgefüllt.

Definition von Weiterbildung

Durch die unterschiedlichen Organisationen, die die Befragungen durchführen bzw. verantworten (EU/Eurostat, OECD, UNESCO) und durch die unterschiedlichen Erhebungsniveaus stehen unterschiedliche Erhebungsschwerpunkte und somit auch Begrifflichkeiten im Fokus der Erhebungen:

AES	Teilnahme von Erwachsenen an Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen	Lifelong learning, adult learning, formal/non-formal/informal learning
PIAAC	Erhebung der Kompetenzen Erwachsener + Hintergrundfragebogen zum Bildungsverhalten	educational attainment and participation, current / incomplete studies, formal studies, non-formal courses,
CVTS	Betriebliches Weiterbildungsangebot und -verhalten	Continuing vocational training
INDUCT	Einarbeitung von Berufseinsteigenden	Induction, (Continuing) Training, Work-based learning, Human Resources Development
GRALE	Status quo der Erwachsenenbildung; Umsetzung der Erwachsenenbildungs-Strategie; Rückschlüsse und Empfehlungen	Adult learning and education

Tabelle 24: Erhebungsfokus und zentrale Begriffe der ausgewählten Erhebungen

Quelle: eigene Darstellung

Betrachtet man die einzelnen Definitionen genauer, so zeigen sich die Unterschiede noch deutlicher, aber auch einige Gemeinsamkeiten:

AES

Der AES orientiert sich an den Definitionen der EU. Daher werden unter *lifelong learning* alle Aktivitäten gefasst, die während des gesamten Lebens unternommen werden, um die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern. Dies bezieht sich auf die persönliche, staatsbürgerliche, soziale oder beschäftigungsbezogene Perspektive. Zentral ist bei diesem Verständnis die Absicht des Individuums zu lernen.

Adult learning bezieht sich auf Lernaktivitäten, die nach einer Erstausbildung aufgenommen werden. Dabei wird zwischen formalen, non-formalen und informellen Formen des Lernens unterschieden. Allerdings betrachtet die *Teilnahmequote* an Aus- und Weiterbildung lediglich formale und non-formale Maßnahmen. Informelles Lernen wird nicht erhoben (*Eurostat*).

PIAAC

Im Folgenden wird lediglich auf die Definitionen und Begriffe eingegangen, die für den Hintergrund-Fragebogen relevant sind, da dieser für die vorliegende Studie von Interesse ist. In diesem wird zwischen formalen und non-formalen Angeboten unterschieden. Die Definition orientiert sich an der Definition der OECD:

“Formal” education and training comprises education that is institutionalised, intentional and planned through public organisations and recognised private bodies.
“Non-formal” education is institutionalised, intentional and planned by an education provider. Nonformal education mostly leads to qualifications that are not recognised as formal qualifications by the relevant national educational authorities or to no qualifications at all (see UNESCO, 2011) (*OECD*, S. 44, Note 2).

Ebenso wie im AES wird auch bei PIAAC informelles Lernen nicht erfragt.

CVTS

Der CVTS bezieht sich, wie es der Name schon verdeutlicht (Continuing Vocational Training Survey), ausschließlich auf berufliche Weiterbildung (*Continuing vocational training* (CVT)). Darunter werden alle Maßnahmen verstanden,

„deren Hauptziel der Erwerb neuer oder die Entwicklung und Verbesserung vorhandener Kompetenzen ist und die zumindest teilweise von den Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert werden müssen, die entweder einen Arbeitsvertrag haben oder denen ihre Arbeit für das Unternehmen direkt zugutekommt, wie z. B. unbezahlt mithelfenden Familienangehörigen und Gelegenheitsarbeitern.“

Explizit ausgeschlossen aus der Erhebung werden Personen, die einen (Erst)Ausbildungsvertrag haben. Auch ist Voraussetzung, dass es sich um geplante Maßnahmen mit der expliziten Zielsetzung „Lernen“ handelt. Daher ist zufälliges Lernen ausgeschlossen, ebenso das Lernen im Kontext der Erstausbildung (*Eurostat*, Übersetzung durch die Autorin).

Grundsätzlich werden in der Erhebung „Weiterbildungskurse“ und „andere Formen der Weiterbildung“ unterschieden. Im Gegensatz zu den anderen Formen der Weiterbildung müssen *Weiterbildungskurse* an Orten stattfinden, die ausschließlich dem Zweck des Lernens dienen, z. B. in Klassen-/Kursräumen oder Trainings-Zentren. Auch müssen sie einen hohen Organisationsgrad aufweisen, der durch einen Trainier/eine Trainerin oder ein Trainingszentrum vorgegeben wird. Dabei kann es sich sowohl um interne als auch um externe Angebote handeln.

Bei den *anderen Formen der Weiterbildung* handelt es sich normalerweise um Lernen im Kontext der Arbeit, aber auch die Teilnahme an Konferenzen, Messen u. ä. kann hierunter gefasst werden, wenn sie mit dem expliziten Ziel des Lernens verbunden ist. Diese Formen der Weiterbildung weisen einen hohen Grad an Individualisierung auf, sowohl was den Grad der Organisation als auch den genauen Inhalt angeht. Folgende Formen geplanter Aus-/Weiterbildung bzw. des Lernens fallen unter diese Kategorie:

- durch angeleitete Ausbildung am Arbeitsplatz;
- durch Job-Rotation, Austausch, Abordnung oder Studienaufenthalte;
- durch Teilnahme (Unterricht) an Konferenzen, Workshops, Messen und Vorträgen;
- durch Teilnahme an Lern- oder Qualitätszirkeln;
- durch selbstgesteuertes Lernen/E-Learning (*Eurostat*).

GRALE

Im GRALE wird das Verständnis von Erwachsenenbildung zu Grunde gelegt, welche zuerst in den Empfehlungen zur Erwachsenenbildung (Nairobi, 1976) festgehalten und in der Hamburg Deklaration von 1997 weiterentwickelt wurde. Das bedeutet, dass Erwachsenenbildung als

“the entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society” (UNESCO Institute for Lifelong Learning 2010, S. 5, Preamble 3, Hervorhebung durch die Autorin)

verstanden wird.

Methodische Aspekte/nationale Adaption(en)

Eine methodische Auseinandersetzung mit internationalen Large-Scale Assessments (ILSA) erfolgte wesentlich für den schulischen Bereich. Die Erhebungen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildungen

haben jedoch von diesen profitiert und „die psychometrische Qualität von ILSA [findet], trotz einiger Vorbehalte, weiterhin Anerkennung“ (SCHRADER 2015, S. 414)⁴⁴.

Einige Aspekte werden in den Hintergrundveröffentlichungen zu den Erhebungen direkt thematisiert. Dies ist v. a. in Bezug auf das Sampling, Fragen der Übersetzung sowie der Vergleichbarkeit innerhalb des Fragebogens und z. T. der Vergleichbarkeit mit anderen Erhebungen der Fall⁴⁵.

In den Hintergrundinformationen zum AES heißt es zur Frage der Vergleichbarkeit zwischen den Ländern, dass diese als hoch angesehen wird. Grundlage dafür sind zum einen die entsprechenden Regelungen von 2011 und 2016 sowie das Handbuch, welches die Harmonisierung der Methode, der Konzepte und Definitionen für alle beteiligten Länder sicherstellen soll. Einschränkend wird aber darauf hingewiesen, dass jedes Land für die jeweilige Umsetzung verantwortlich sei (Eurostat 2021).

Bei der Durchführung und Auswertung des CVTS 2 ergaben sich einige Herausforderungen in Bezug auf die Vergleichbarkeit. In Folge dessen wurde eine neue Vorgehensweise vorgegeben: “The introduction of Regulation No 1552/2005 for the implementation of CVTS 3 resulted in the limitation of comparability problems between countries, which was a problem in CVTS 2 (despite the agreed implementation guidelines). For CVTS 3, CVTS 4 and 5 most countries conducted their surveys in line with the regulations.” (Eurostat).

Bei PIAAC wird explizit darauf hingewiesen, dass Fragen so adaptiert werden sollen, dass sie die nationalen Gegebenheiten berücksichtigen. Ebenso haben die Länder die Möglichkeit, länderspezifische Fragen zum Hintergrundfragebogen hinzuzufügen (OECD 2019). Ebenfalls wird darauf hingewiesen, dass alle Adaptionen nochmals kontrolliert und separat freigegeben wurden:

„All national version materials revised following the field test were subject to partial verification before the main study. Edits made between the field test and the main study were checked for their compliance with the PIAAC translation and adaptation guidelines and for correct implementation.“ (OECD 2019, S. 55).

Schlussfolgerungen aus dem methodologischen Vergleich

Bei der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Erhebungen zur Weiterbildung zeigen sich mehrere Herausforderungen. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte:

Herausforderung 1: nicht zu allen Erhebungen sind die entsprechenden Hintergrundinformationen (Methodenberichte, Grundlegende Definitionen etc.) ohne weiteres zu finden.

Eurostat stellt auf einer eigenen Seite für jede europäische Erhebung (im Falle der Weiterbildung sind das die Erhebungen CVTS und AES) eine Überblicksseite zur Verfügung, in der die wichtigsten Informationen (zentrale Begriffe, Erhebungszeitraum, geographischer Erhebungsraum etc.) zusammengefasst werden. So können relativ übersichtlich verschiedenen Studien gegenübergestellt werden.

Die OECD stellt für PIAAC einen „Reader’s Companion“ zur Verfügung. Für den GRALE (UNESCO) steht eine solche Information nicht zur Verfügung. Es handelt sich um einen von der UNESCO entwickelten Fragebogen, der den entsprechenden Ministerien bzw. zuständigen Stellen zur Beantwortung zugesandt wird. Der Fragebogen bezieht sich auf die Vereinbarungen der Länder zur Erwachsenen- und

⁴⁴ Einschränkend erwähnt Schrader aber explizit die Hintergrundfragebögen, die seiner Meinung nach meist nicht das theoretische Niveau der Assessment-Teile erreichen.

⁴⁵ Zur Thematik des Samplings s. weiter oben „Sampling“ und weiter unten „Herausforderung 2: unterschiedliche Erhebungsniveaus“

Weiterbildung, die im Rahmen der internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA) geschlossen werden.

Herausforderung 2: unterschiedliche Erhebungsniveaus und Sampling

GRALE befragt Ministerien und zuständige Stellen und bezieht sich somit stärker auf nationale Weiterbildungspolitik und -Strategien als auf reales Weiterbildungsgeschehen. Dieses wird eher durch CVTS, PIAAC und AES erhoben. Die Erhebungen beziehen sich jedoch auf unterschiedliche Erhebungs-Gesamtheiten. So befragt der CVTS Unternehmen, während mit dem AES und PIAAC Individuen befragt werden.

Aber auch bei Erhebungen mit gleichem Erhebungsniveau (AES und PIAAC) zeigen sich Unterschiede im Sampling:

- die beiden Erhebungen beziehen sich auf unterschiedliche Altersgruppen: während AES Personen zwischen 25 und 64 Jahren befragt, befragt PIAAC Personen zwischen 16 und 65 Jahren
- Beteiligung in einer Aus-/Weiterbildung: AES 2016 schließt in der Befragung Personen aus, die sich in einer Vollzeit – Aus- oder Weiterbildung befinden.

Herausforderung 3: Unterschiedliche zentrale Begriffe, die aber Überschneidungen aufweisen

Die Erhebungen legen jeweils einen unterschiedlichen Befragungs-Fokus zu Grunde. Dies drückt sich u. a. in den zentralen Begrifflichkeiten aus, die für die Erhebung relevant sind (vgl. Tabelle 22). Dadurch werden unterschiedliche Aspekte der Weiterbildung erhoben. Aber auch bei der Nutzung gleicher oder ähnlicher Begriffe ist nicht gewährleistet, dass gleiches erhoben wird. So ist es z. B. nicht ersichtlich, ob bei der Abfrage nach formalen Bildungsangeboten einzelne zertifizierte Module oder Ausbildungsteile eingeschlossen sind oder ausschließlich die vollständige Bildungsmaßnahme angegeben werden kann.

Herausforderung 4: Die Erhebungszeiträume der Befragungen sind nicht deckungsgleich. Somit ist ein unterschiedlicher Einfluss externer Faktoren nicht vollkommen auszuschließen.

	GRALE*	CVTS*	PIAAC**	AES**
1. Welle	2009	1993	2011/2012	2005-2008
2. Welle	2013	1999	2021/2022***	07/2011-06/2012 (FI 12/2012)
3. Welle	2016	2005		07/2016-06/2017 (FI 07/2017; IR 01/2018)
4. Welle	2019	2010		2022/2023***
5. Welle	2022***	2015		
6. Welle		2020***		

*Referenzjahr

**Erhebungszeitraum / Erhebungsjahr

*** geplant

Tabelle 25: Erhebungswellen der relevanten Studien

Quelle: eigene Darstellung

Auf Grund dieser Unterschiedlichkeit wurden verschiedene Wellen miteinander kombiniert, um eine möglichst geringe Varianz der Erhebungszeit zu gewährleisten.

	AES	CVTS	PIAAC	GRALE
1. Auswertungsrunde	3. Welle	5. Welle	1. Welle	3. Welle
2. Auswertungsrunde	3. Welle	5. Welle	1. Welle	3. Welle
3. Auswertungsrunde	3. Welle	5. Welle	1. Welle	3. Welle

Tabelle 26: Verwendete Wellen in der vorliegenden Studie

Quelle: eigene Darstellung

Auswertung der Daten⁴⁶

Da die ausgewählten Erhebungen wie bereits erwähnt unterschiedliche Erhebungsniveaus aufweisen, werden zunächst die Ergebnisse des CVTS dargestellt. Die Auswertung des CVTS wird um die Ergebnisse von INDUCT ergänzt, da diese ebenfalls auf Unternehmens-Niveau erfolgen. Im Anschluss erfolgt die Auswertungen des AES und des PIAAC an Hand ausgewählter Themenkomplexe.

Auswertungen des CVTS/INDUCT

Betrachtet man bei CVTS die Angabe der Unternehmen, wie sie in der Regel auf zukünftige Bedarfe reagieren, kann man erkennen, dass in allen Ländern die Weiterbildung des bestehenden Personals die wichtigste Strategie darstellt. Interessant ist, dass in Deutschland und Schweden die Einstellung neuer Personen mit zusätzlichem Training die am wenigsten präferierte Lösung darstellt. Dahingegen steht die Option, neue, passendere Personen einzustellen sowohl in Deutschland als auch in Schweden sehr nah (DE) bzw. noch vor (SE) der Option der Schulung des eigenen Personals. Weiterbildung ist also für die Unternehmen nur unter bestimmten Bedingungen eine adäquate Lösung um sich auf zukünftige Bedarfe einzustellen.

⁴⁶ Die Auswertung der Daten der internationalen Erhebungen (mit Ausnahme von INDUCT) wurde von Hr. Frie des ISG im Rahmen einer Vergabe durchgeführt.

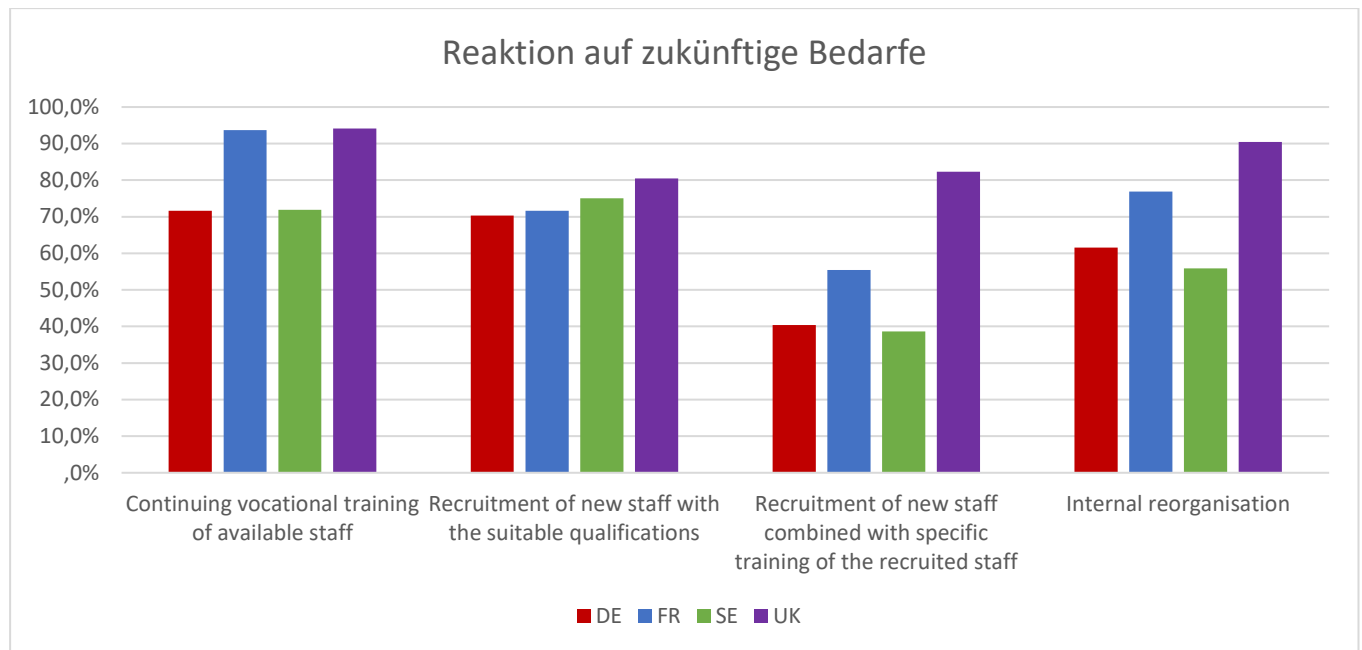


Abbildung 16: Reaktion der Unternehmen auf zukünftige Bedarfe

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Die folgende Grafik zeigt, dass hier die Unternehmensgröße erst bei Unternehmen ab 50 Mitarbeitenden einen Einfluss hat:

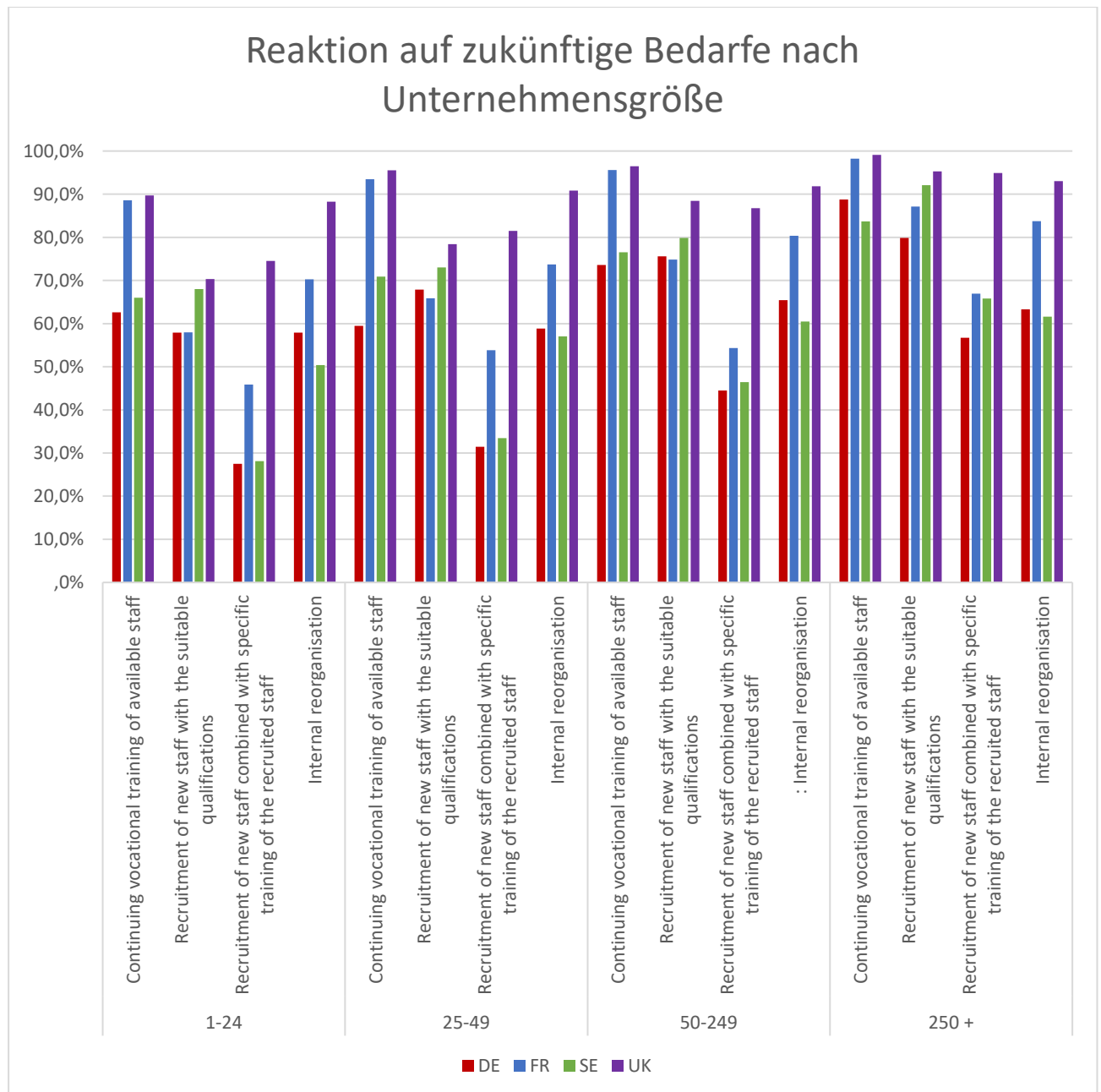


Abbildung 17: Überblick über die Reaktion auf zukünftige Bedarfe nach Unternehmensgröße

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Fokussiert man hier auf die Bereiche Weiterbildung und Rekrutierung neuer Personen mit entsprechender Qualifikation, so sieht man, dass sich die Verteilung in Bezug auf die Unternehmensgröße nicht ändert. Beide Optionen werden häufiger bei Unternehmen ab 50 Personen eingesetzt.

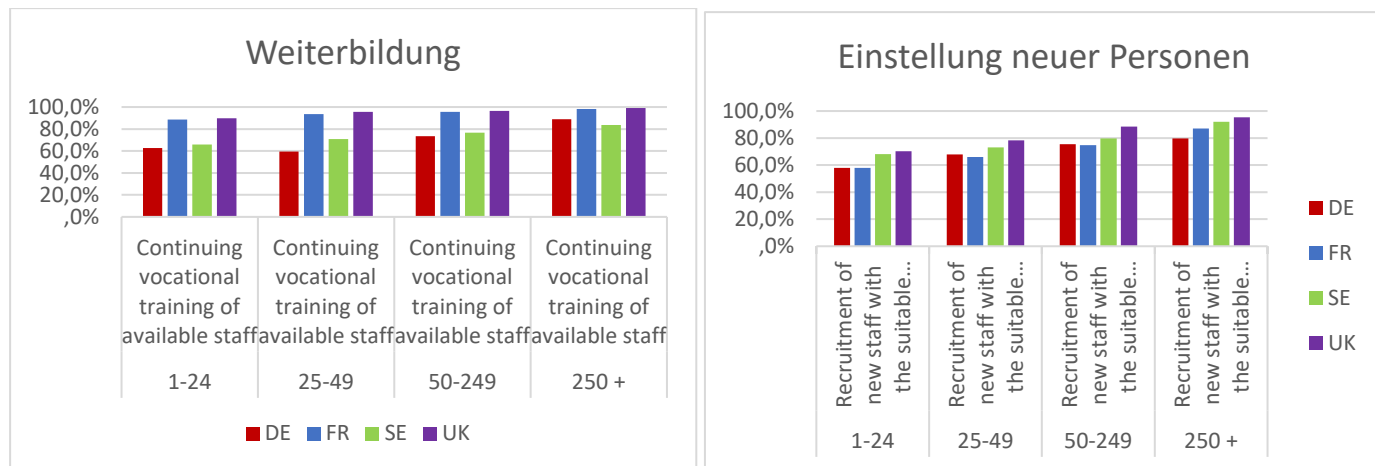


Abbildung 18: Beispiele für die Reaktion auf zukünftige Bedarfe nach Unternehmensgröße

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Die Tatsache ob dem Unternehmen ein eigenes oder geteiltes Trainingszentrum zur Verfügung steht, hat in allen Ländern einen deutlichen Einfluss auf den Einsatz von Weiterbildung als präferiertes Mittel auf zukünftigen Bedarf zu reagieren und weniger neue Personen einzustellen. Hier ist aber auch die Bereitschaft höher, neue Mitarbeitende einzustellen, die noch weitergebildet werden müssen. Ebenso ist die Bereitschaft zur internen Reorganisation – was oft mit Weiterbildungen verbunden ist – höher. Auffallend ist, dass ausschließlich in Deutschland bei der Verfügbarkeit eines eigenen Trainingszentrums die Option der Rekrutierung neuer entsprechend qualifizierter Mitarbeitender weniger präferiert wird als ohne.

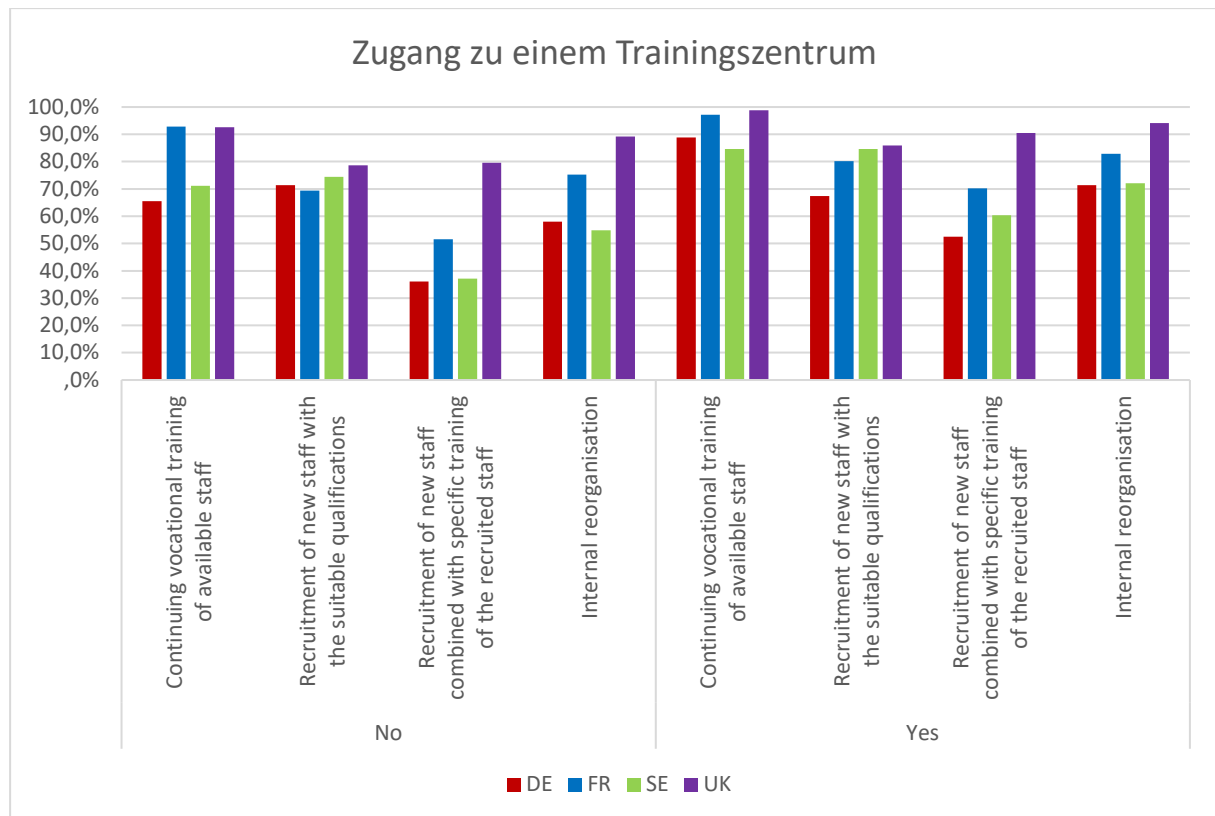


Abbildung 19: Reaktion auf zukünftige Bedarfe nach Zugang zu einem Trainingszentrum

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Betrachtet man die Daten des CVTS zu den Personen, die an mindestens einer betrieblichen Weiterbildung teilgenommen haben, so zeigt sich, dass in Deutschland tendenziell eher mehr Unternehmen angeben, dass viele Personen an mindestens einer Maßnahme teilgenommen haben. Keine Information enthalten diese Daten in Bezug auf die Dauer der Maßnahme.

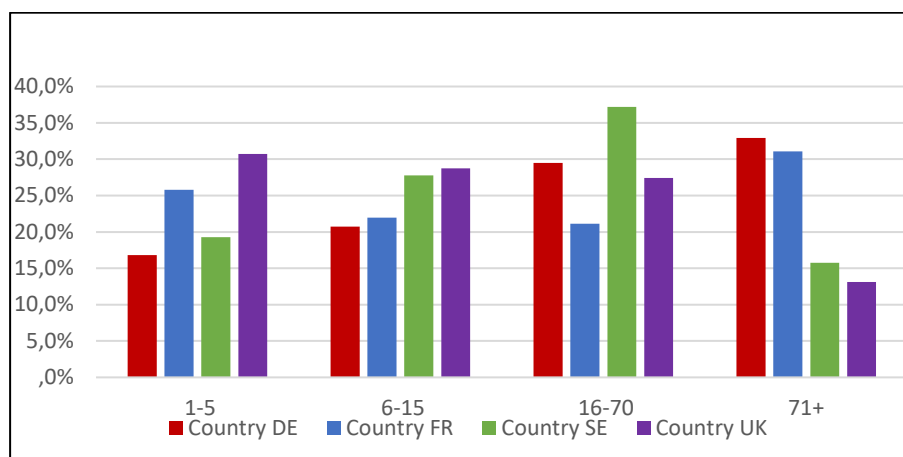


Abbildung 20: Teilnahme an mind. 1 beruflichen Weiterbildung

Quelle: CVTS, eigene Berechnung

Schaut man, welche Formen an Weiterbildung häufig angeboten werden, so sieht man, dass viele Unternehmen angeben, auf externe Kurse zurückzugreifen. Eine Ausnahme stellt Großbritannien dar. Hier ist das häufigste Angebot an Weiterbildung durch die Unternehmen ein angeleitetes on-the-job-training.

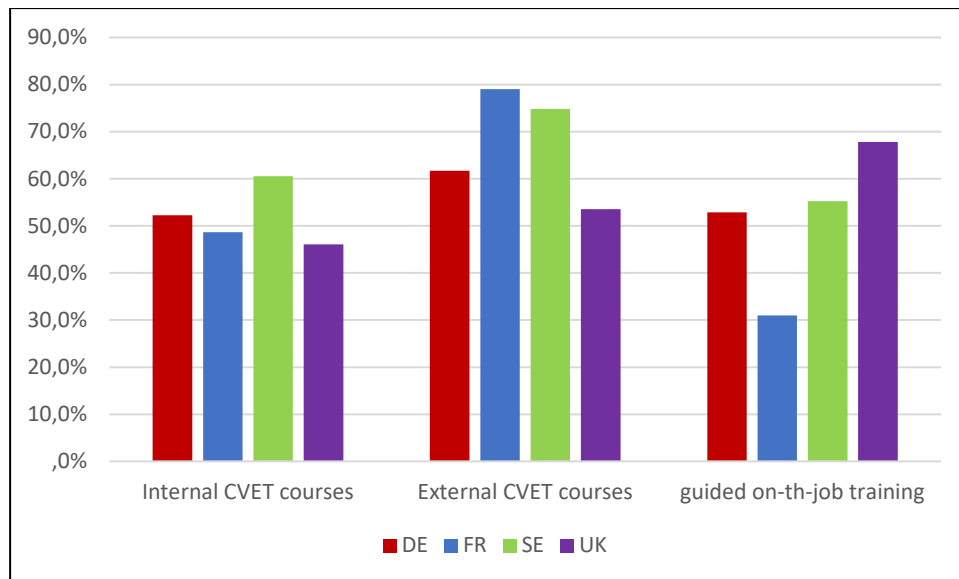


Abbildung 21: Formen an Weiterbildung in den Unternehmen

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Betrachtet man hier wiederum die Angaben dazu, in wie weit Mitarbeitende an Weiterbildungen teilgenommen haben, die im Laufe des letzten Jahres eingestellt wurden, so kann man sehen, dass hier eher Weiterbildungskurse angeboten werden als andere Formen der Weiterbildung wie on-the-job Training o. ä. Eine Unterscheidung nach internen oder externen Kursen ist hier leider nicht möglich, ebenso gibt es keine Angaben zur Zeit dieser Weiterbildungen.

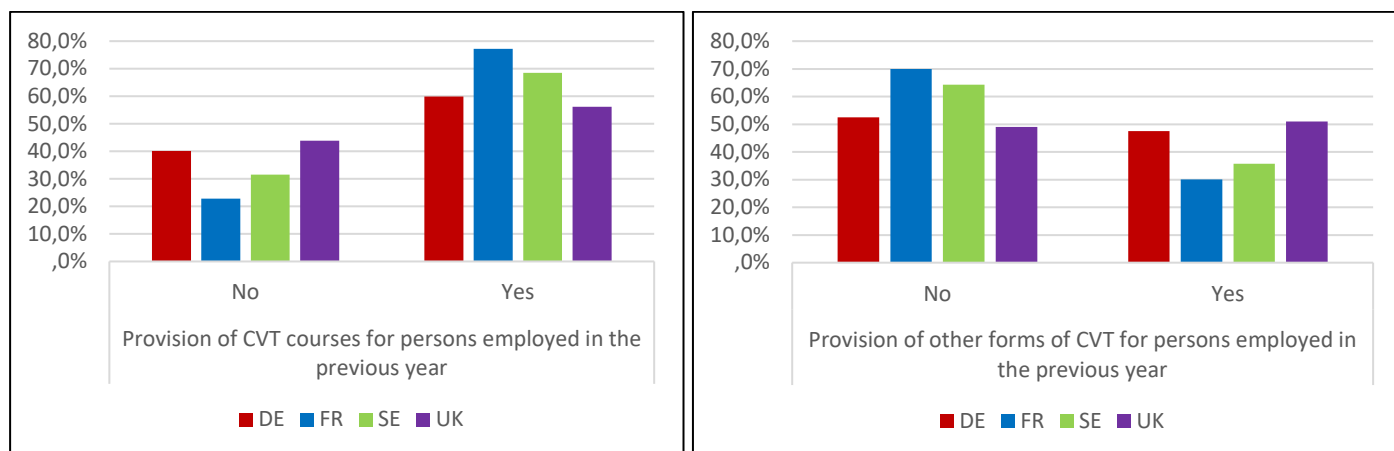


Abbildung 22: Angebot an Weiterbildung für Personen, die im letzten Jahr rekrutiert wurden

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Wendet man sich nun noch den Inhalten der Weiterbildung (wieder für alle Mitarbeitenden) zu, so kann man erkennen, dass im Vergleich vor allem in Deutschland und Frankreich eine hohe Stundenzahl für Weiterbildungen im Bereich der Arbeitssicherheit ausgewandt wird bzw. werden muss.

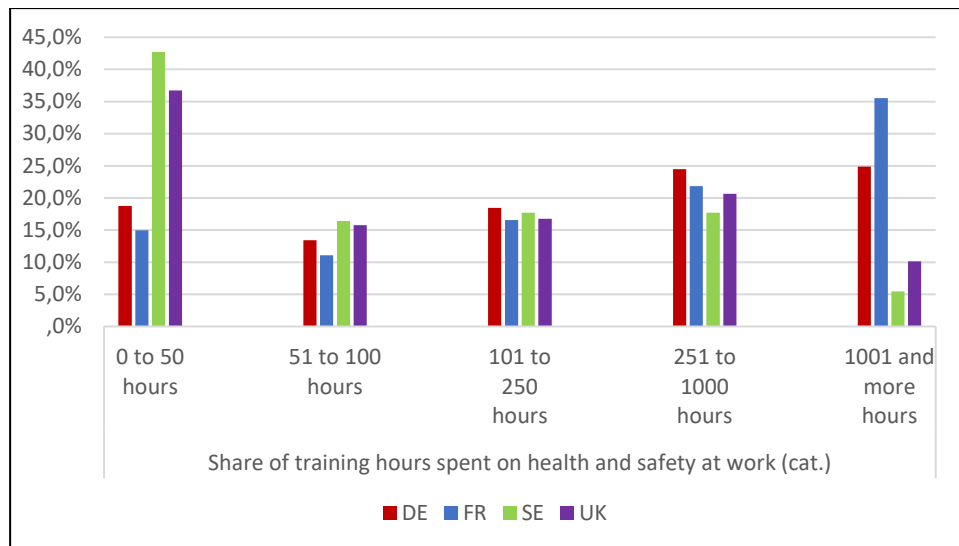


Abbildung 23: Anzahl der Stunden für Weiterbildung im Bereich der Arbeitssicherheit

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Bei den sonstigen Inhalten kann man deutlich erkennen, dass berufs-/stellenbezogene Inhalte die am meisten angebotenen Weiterbildungen in allen Ländern darstellen.

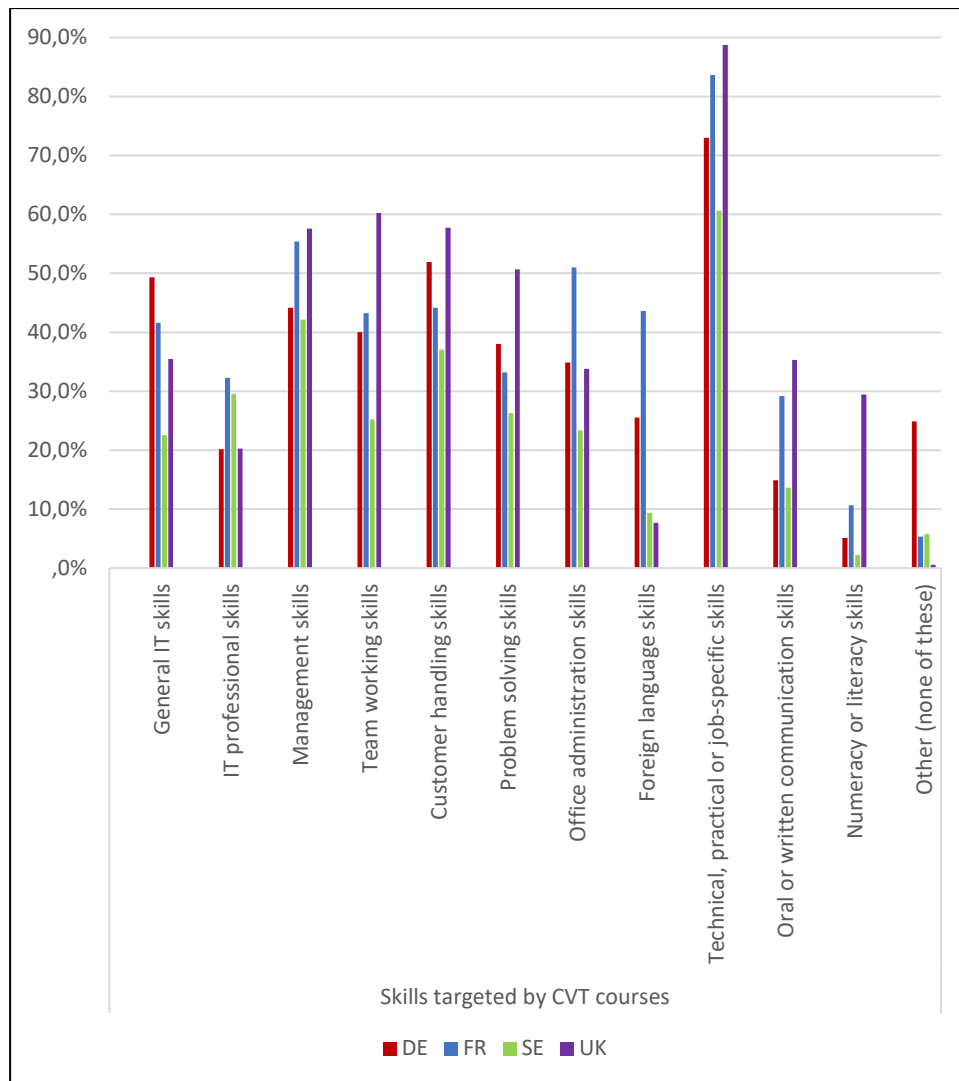


Abbildung 24: Inhalte der betrieblichen Weiterbildung

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Dabei ist die Anzahl der Stunden, in denen Weiterbildung im Rahmen bezahlter Arbeitszeit wahrgenommen werden, vor allem in Deutschland und Frankreich vergleichsweise hoch (1501 und mehr Stunden bei über 25 Prozent der befragten Unternehmen in Deutschland und bei über 30 Prozent der Unternehmen in Frankreich). Auch in Schweden ist der Anteil mit 501-1500 Stunden bei über 30 Prozent der Unternehmen noch recht hoch.

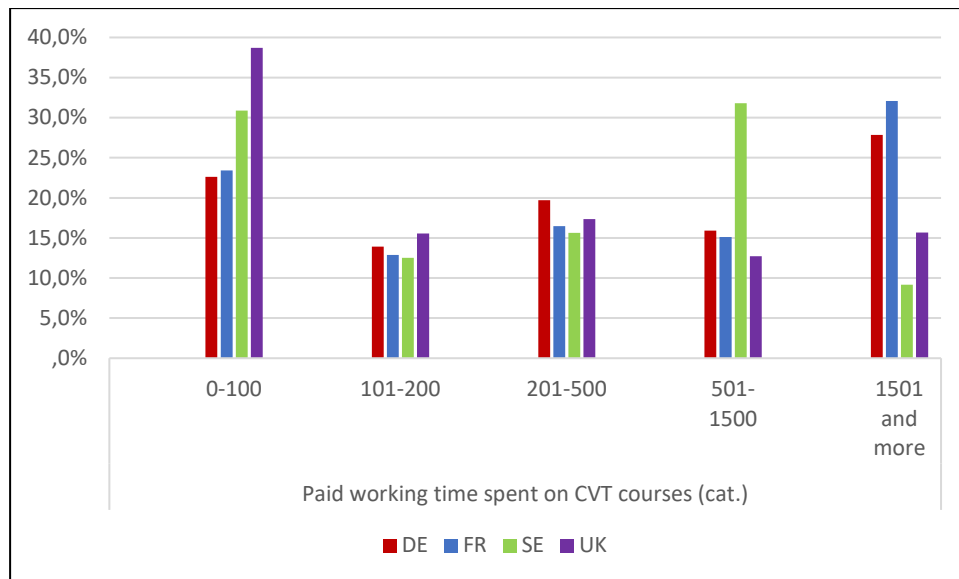


Abbildung 25: Weiterbildungen während der Arbeitszeit

Quelle: CVTS, eigene Auswertung

Zusammenfassend lässt sich aus den Daten des CVTS festhalten, dass sowohl die Größe als auch der Zugang zu einem (eigenen) Trainingszentrum großen Einfluss auf die Weiterbildungsangebote der Unternehmen haben. Dabei ist in Deutschland der Einfluss eines Trainingszentrums gerade bei der Entscheidung gegen eine Rekrutierung neuer Mitarbeitenden am höchsten. Insofern stellt sich die Frage, wieso sich dies nicht in den Weiterbildungszahlen widerspiegelt.

Stellt man diesen Ergebnissen die Auswertungen aus INDUCT gegenüber (hier am Beispiel des Car Service), so zeigt sich, dass sich die Weiterbildungszeit für Berufseinsteigende sowohl in Deutschland als auch in Großbritannien überwiegend im Bereich bis zwei Wochen bewegt. Allerdings ist der Anteil der langen Einarbeitungszeiten in England deutlich höher als in Deutschland.

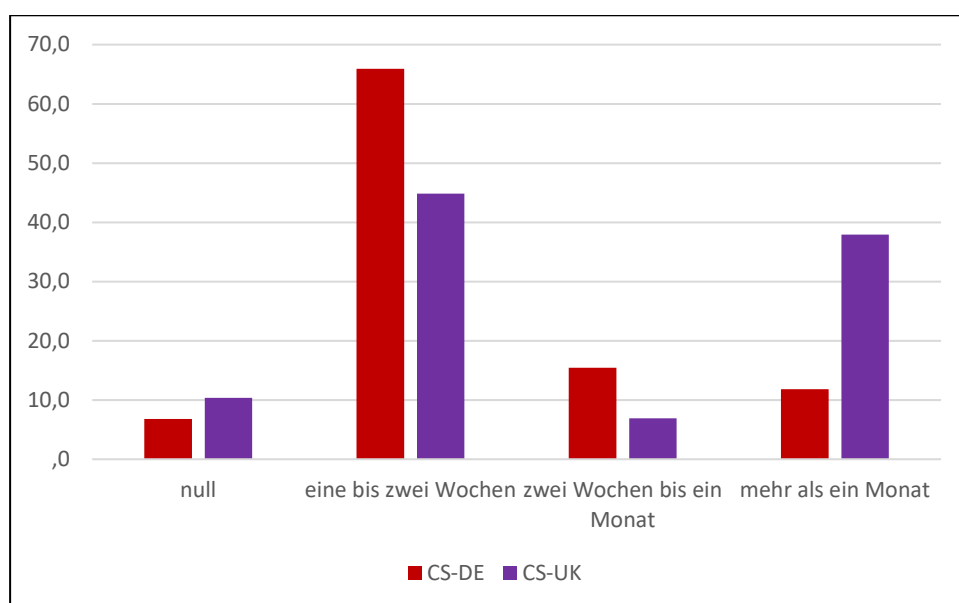


Abbildung 26: Weiterbildungszeiten bei Berufseinsteigenden

Quelle: INDUCT, eigene Auswertung

Analysiert man die proportionale Verteilung der Weiterbildungszeit auf unterschiedliche Bereiche, so ist bei Berufseinsteigenden definitiv der Schwerpunkt der Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der fachlichen Fortbildungen angesiedelt. Nur sehr wenige Unternehmen bieten Fortbildungen für Berufseinsteigende im Bereich der Allgemeinen Kompetenzen und im Bereich Entrepreneurship an.

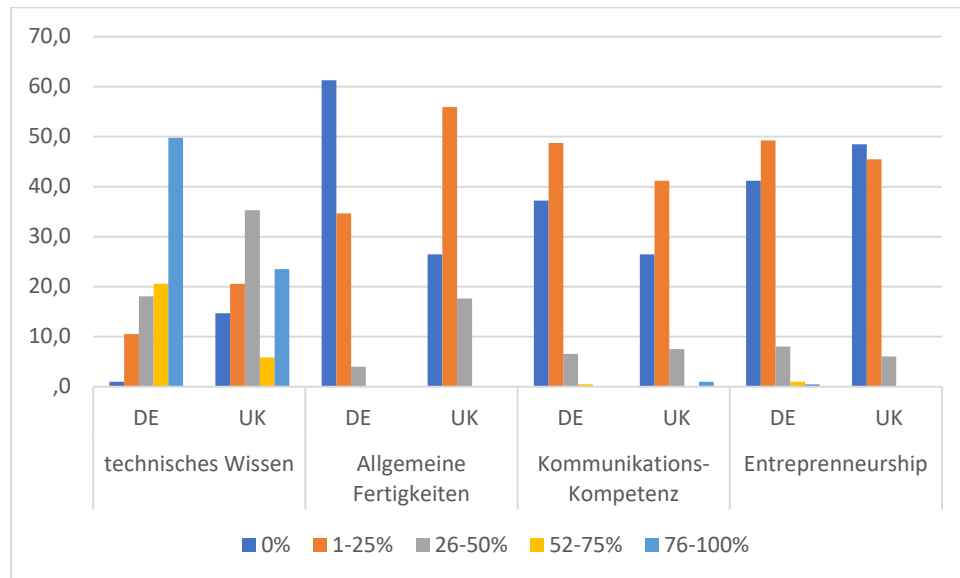


Abbildung 27: Weiterbildungsinhalte bei Berufseinsteigenden

Quelle: INDUCT, eigene Auswertung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Daten auf Unternehmensebene auch auf Grund der großen Unterschiede im Sampling nicht miteinander in Verbindung setzen lassen. Einzig die Tatsache, dass der Bereich der Stellen-/Berufsbezogenen Weiterbildungen der am häufigsten von Unternehmen angebotene ist, lässt sich in beiden Erhebungen aufzeigen.

AES/PIAAC: Vergleich der Weiterbildungszeiten von Berufseinsteigenden

Betrachtet man die Daten der Individual-Erhebungen mit der Einschränkung auf Berufseinsteigende (max. 35 Jahre, max. fünf Jahre Berufserfahrung), so zeigt sich zwischen den beiden Erhebungen ein deutlicher Unterschied im Bereich der formalen Bildungsmaßnahmen (formal qualification/FE). Der Bereich der non-formalen Maßnahmen lässt sich hier nur bedingt vergleichen, da bei PIAAC einzelne Maßnahmen erhoben werden (Open/distance learning; on-the-job training; seminars/workshops; privat lessons), während bei AES allgemein nach non-formalen und anderen Maßnahmen (NFE/others) gefragt wird⁴⁷.

⁴⁷ Der Versuch, auf der Seite der OECD eine zusammenfassende Ausgabe zu non-formalen Angeboten nach Altersgruppen zu erhalten war nicht erfolgreich.

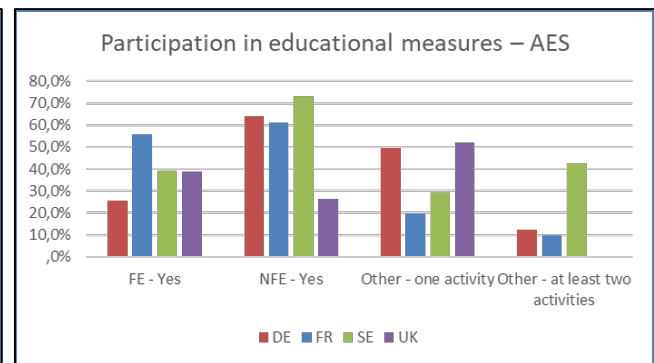
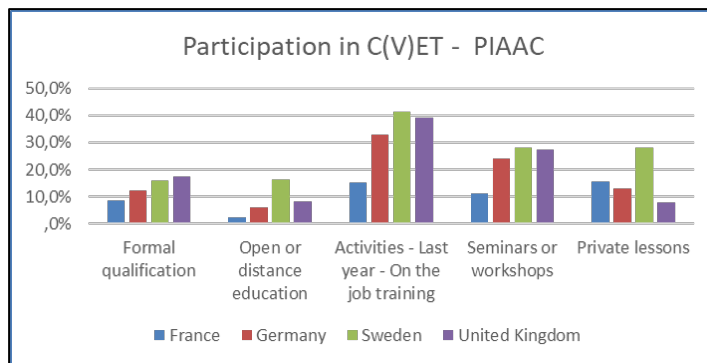


Abbildung 28: Teilnahme von Berufseinsteigenden an (beruflicher) Weiterbildung

Quelle: AES, PIAAC; eigene Auswertung

Hier stellt sich die Frage, in wie weit unterschiedliche Definitionen von „formaler“ Bildung einen Einfluss haben und/oder auch die unterschiedlichen Sampling-Vorgaben (ab 16/ab 25 Jahren, Ausschluss von Personen in einer Vollzeit-Weiterbildung in AES). Bei den Definitionen ist z. B. aus den Hintergrundinformationen nicht auf den ersten Blick ersichtlich, ob Kurzzeit-Weiterbildungen oder einzelne, zertifizierte Module bereits als formale Bildungsmaßnahme angesehen werden oder erst der vollständige Abschluss. Dieser Unterschied kann sowohl zwischen den Erhebungen als auch zwischen den Ländern einen der Gründe für die unterschiedlichen Ergebnisse im Bereich der formalen Bildung darstellen.

AES/PIAAC: Weiterbildungsverhalten im Altersverlauf

In Bezug auf das Weiterbildungsverhalten bei formaler Weiterbildung im Altersverlauf zeigt sich in beiden Erhebungen, dass die höchste Beteiligungs-Quote in den jüngeren Alterskohorten liegt und im Altersverlauf abnimmt (langer blauer Pfeil). Interessant ist, dass bei allen Unterschieden in den Daten in Bezug auf Beteiligung in den vergleichbaren Altersgruppen die Abnahme zwischen den ersten beiden verpflichtend erhobenen Altersgruppen zwischen den beiden Erhebungen relativ ähnlich ist (kurze Pfeile in den Farben des jeweiligen Landes).

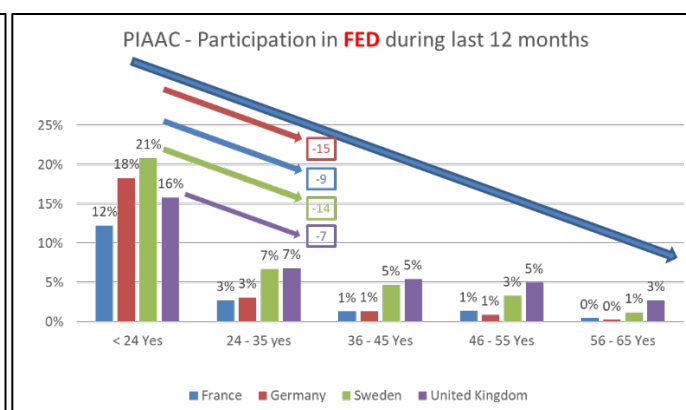
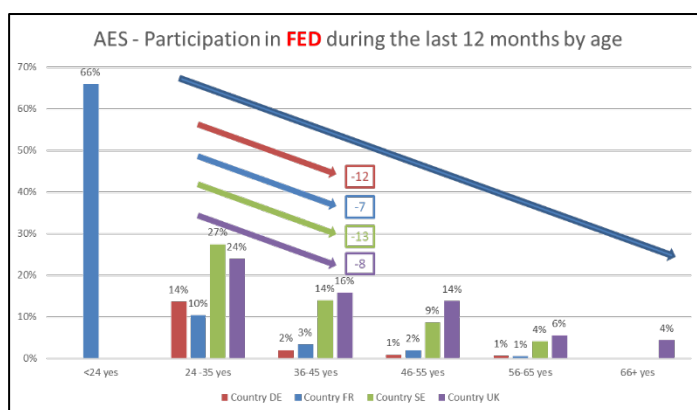


Abbildung 29: Teilnahme an formaler Weiterbildung im Altersverlauf

Quelle: AES, PIAAC; eigene Auswertungen

In Bezug auf die non-formale Bildung stellt sich auch hier wieder die Herausforderung, dass es bei PIAAC nicht eine einzelne Abfrage zu non-formalen Maßnahmen gibt, sondern verschiedenen Maßnahmen abgefragt werden.

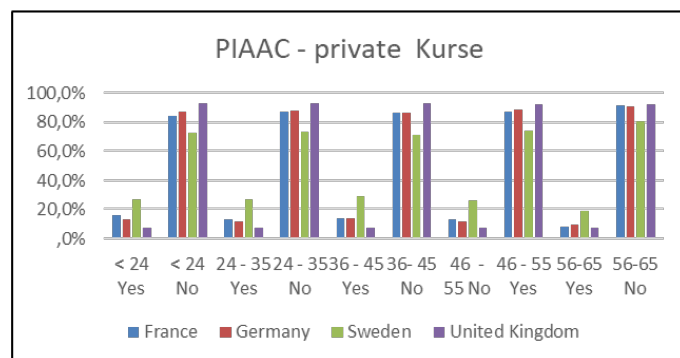
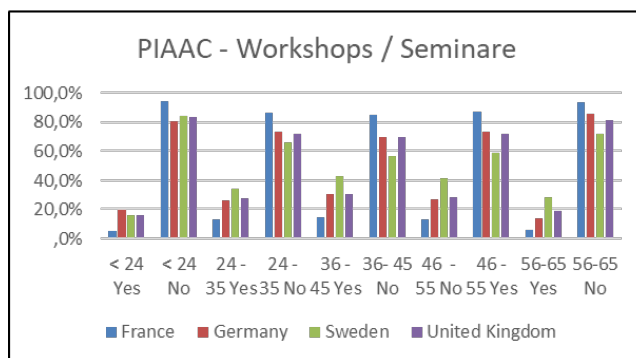
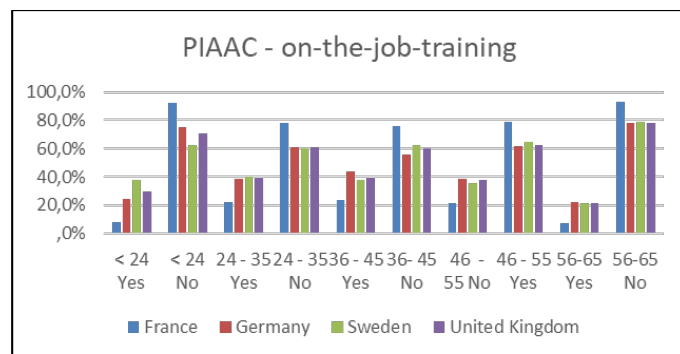
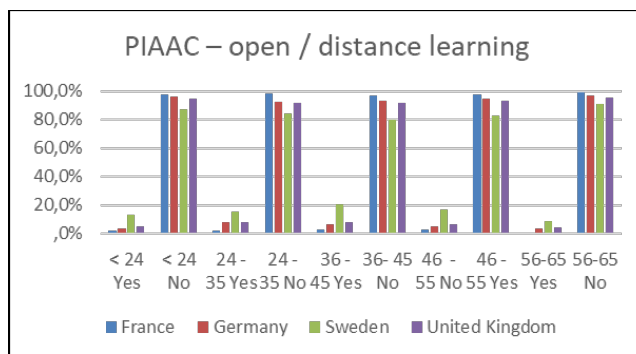
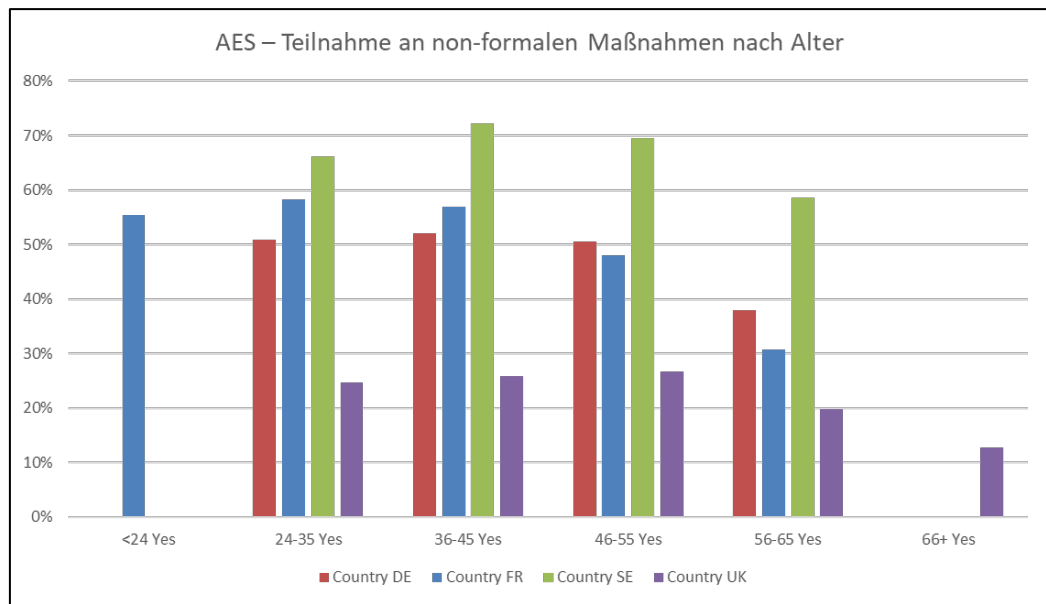


Abbildung 30: Teilnahme an non-formalen Angeboten nach Alter

Quelle: AES, PIAAC; eigene Auswertung

Beschränkt man sich bei PIAAC auf die beiden für den Bereich der beruflichen Weiterbildung relevantesten Angebote (on-the-job training, Seminare und Workshops) so sieht man hier, dass die Teilnahme an diesen Formen der Weiterbildung nach einigen Jahren Berufserfahrung zunimmt und gegen Ende der Beschäftigung wieder abnimmt. Auch dies ist in beiden Erhebungen und in allen Ländern vergleichbar.

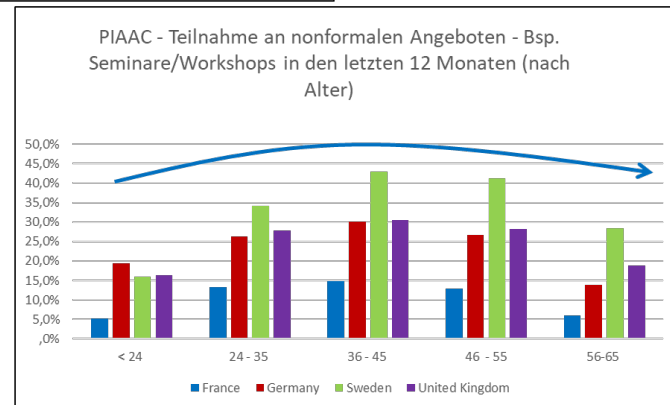
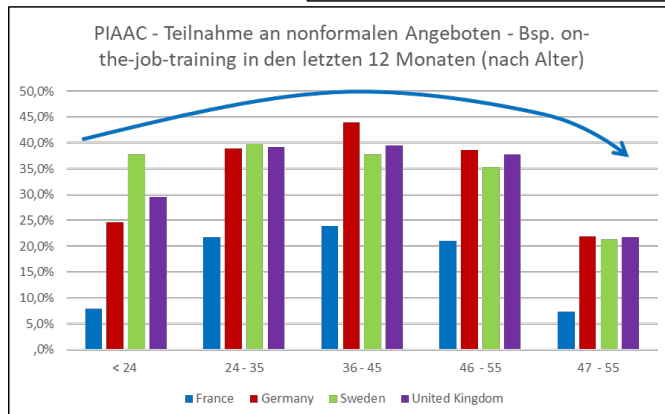
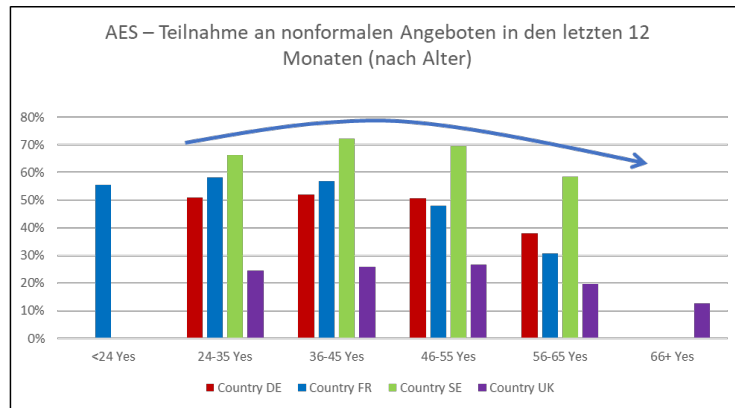


Abbildung 31: Teilnahme an non-formalen Angeboten nach Alter - ausgewählte Formen

Quelle: AES, PIAAC; eigene Auswertung

AES/PIAAC: Weiterbildungsverhalten in Bezug auf das Feld der Erstausbildung

Betrachtet man im Bereich der formalen Angebote die Differenzierung nach dem Bereich der Erstausbildung, so gibt es keinen Bereich, der in allen ausgewählten Ländern besonders hervorsteicht. Allerdings sind innerhalb der Länder deutliche Unterschiede erkennbar. So fällt z. B. auf, dass in Großbritannien der Anteil der Teilnahme an formalen Angeboten im Bereich Teacher Training (PIAAC)/Education (AES) sowie im Bereich Health Care in beiden Erhebungen relativ hoch ist. Als zentraler Unterschied fällt auf, dass es weder in Großbritannien noch in Frankreich bei AES Angaben zu allgemeinbildenden Programmen gibt, während diese in PIAAC einbezogen werden. Dies kann u. a. am unterschiedlichen Sampling liegen, da bei AES Personen in einer Vollzeit-Weiterbildung ausgeschlossen werden.

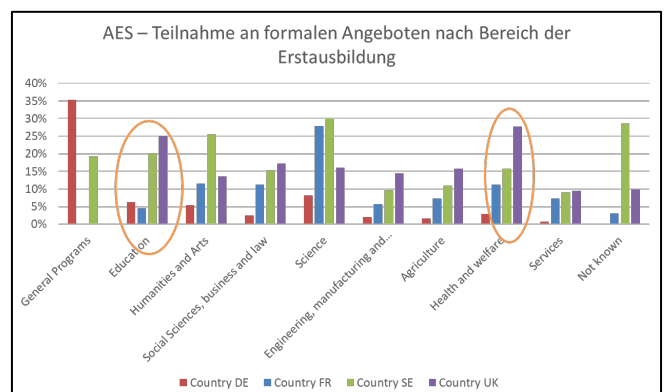
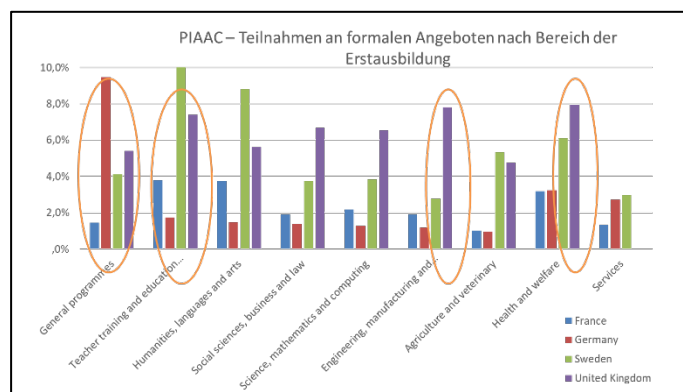


Abbildung 32: Teilnahme an formalen Angeboten nach Bereich der Erstausbildung

Quelle: AES, PIAAC, eigene Auswertung

Betrachtet man hier ebenfalls den Bereich der non-formalen Bildung (für PIAAC wieder reduziert auf den Bereich der für die berufliche Weiterbildung relevanten Angebote), so fallen diese Übereinstimmungen noch deutlicher aus, teilweise sogar auch zwischen den Ländern. Besonders deutlich wird dies wiederum im Bereich „Education / Teacher Training“ und „Health and welfare“.

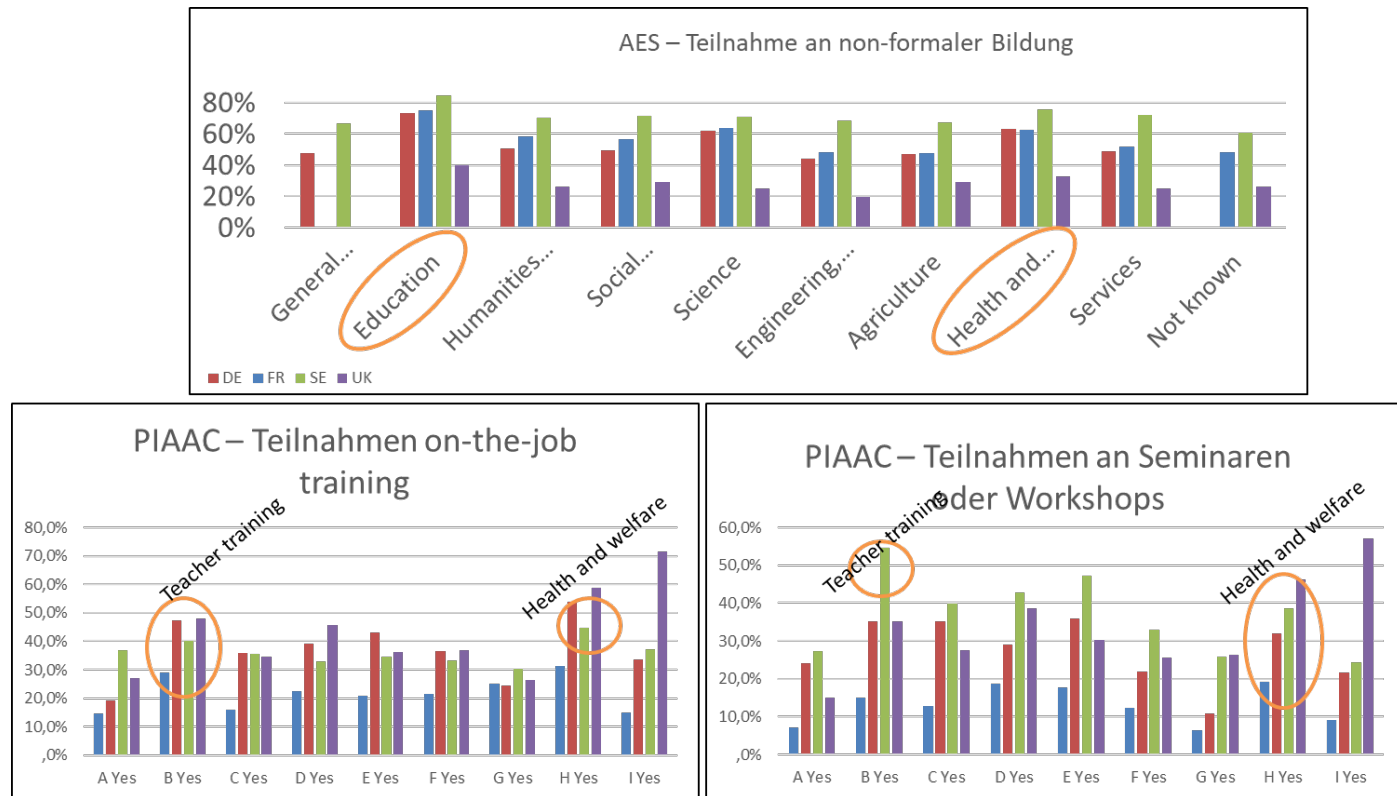


Abbildung 33: Teilnahme an nonformalen Angeboten nach Bereich der Erstausbildung

Quelle: AES, PIAAC; eigene Auswertung

Schlussfolgerungen aus der Datenauswertung

Grundsätzlich sind zwischen den Individual-Erhebungen deutliche Unterschiede erkennbar. Diese lassen sich sicherlich zum einen auf unterschiedliche Definitionen oder ein unterschiedliches Sampling zurückführen. Ob dies aber wirklich die einzigen Gründe für die Unterschiede sind, müsste in weiteren Studien, ggf. mit Einbezug nationaler Daten weiter überprüft werden (S. auch Ausblick).

Interessant ist die Tatsache, dass in den Individualerhebungen durchaus ähnliche Tendenzen erkennbar sind, z. B. die vergleichbare Abnahme der Weiterbildungsbeteiligung im formalen Bereich nach den ersten Jahren der Berufstätigkeit (vgl. Abbildung 30) oder die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung im non-formalen Bereich (vgl. Abbildung 32).

In der Gegenüberstellung zwischen den Individual- und den Unternehmenserhebungen lässt sich feststellen, dass die Unternehmen ein recht hohes Weiterbildungsangebot angeben und auch der Zugang zu einem eigenen Trainingszentrum die Bereitschaft der Unternehmen erhöht, Weiterbildungen anzubieten. Hier liegt Deutschland mit vielen Unternehmen, die eine große Stundenzahl an Weiterbildungen während der Arbeitszeit ermöglichen weit vorne. Es stellt sich also die Frage, warum sich

dies so nicht zumindest im Bereich der non-formalen Weiterbildung in den Individualerhebungen widerspiegelt.

Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen:

Im Rahmen des Projektes wurden verschiedenen Forschungsfragen aufgeworfen. Diese sollen in diesem Kapitel nochmals benannt und zusammenfassend beantwortet werden:

- *Was wird in den ausgewählten internationalen Studien erhoben (allgemeine, berufliche, politische Weiterbildung) und sind die einzelnen Bereiche der Weiterbildung immer trennscharf unterscheidbar?*
In den analysierten Erhebungen ist eine Unterscheidung der verschiedenen Inhalte der Weiterbildung nicht erfolgt. Diese hat für die Erhebungen wenig Aussagekraft. Es ist interessanter, nach den Motiven und Anlässen für die Wahrnehmung der Weiterbildung zu schauen.
- *Lassen sich die Daten der unterschiedlichen Erhebungen miteinander in Bezug setzen?*
Im Bereich der Individualerhebungen ist dies in Ansätzen in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung möglich. Zwischen den verschiedenen Erhebungsniveaus ist dies jedoch schon deutlich schwieriger. Hier ist es sogar so, dass sich die Ergebnisse zwar nicht direkt widersprechen, aber doch zumindest (neue) Fragen aufwerfen.
- *Lassen sich Zusammenhänge zwischen der Art der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildungsbeteiligung zeigen?*
Bezogen auf die einzelnen Länder hat der Bereich der Erstausbildung (und somit indirekt auch die Art der beruflichen Erstausbildung) einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. Zwischen den Ländern war aber weder ein Einfluss im Sinne des „Matthäus-Effektes“ noch das Gegenteil erkennbar.
- *Welche Studien bilden das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland adäquat ab?*
Grundsätzlich ist festzuhalten, dass alle betrachteten Erhebungen ihre Berechtigung haben. Die Frage danach, welche Studie die Situation „adäquater“ abbildet lässt sich somit nur unter Berücksichtigung der entsprechenden konkreten Fragestellung beantworten.
- *Gibt es Hinweise auf die Möglichkeit einer Typologisierung der Weiterbildungssysteme?*
Die Analyse der Rahmenbedingungen der Weiterbildung in den Ländern hat deutliche Unterschiede aufgezeigt. In wie fern diese einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben muss in weiteren Studien analysiert werden, in denen z. B. auch die Rolle der Finanzierung der Weiterbildung und der Motivation zur Teilnahmen beleuchtet werden.

5 Zielerreichung

Projektplan

[illegible]

Meilensteine

Nr.	Meilenstein (MS)	Geplanter Termin	Abgeschlossen
MS 1	Auswahl der Länder und Studien	III / 2020	III/2020
MS 2	Erster Projektbeirat	IV / 2020	II/2021
MS 3	Zusammenstellung der ausgewählten Daten	IV / 2020	II/2021
MS 4	Auswertung der ausgewählten Daten	I / 2021	II/2021
MS 5	Aufbereitung der Auswertungsergebnisse	I / 2021	II/2021
MS 6	Veröffentlichung / Konferenzbeitrag (referiert)	I / 2021	III/2021
MS 7	Zweiter Projektbeirat	II/2021	IV/2021
MS 8	Zwischenbericht	II/2021	Ausgelassen in Absprache mit FoKo
MS 9	Experteninterviews	II / 2021	Ersetzt durch Feedback der Beiräte ✓
MS 10	Referierte Veröffentlichung	II / 2021	-
MS 11	Dritter Projektbeirat	IV / 2021	ausgefallen
MS 12	Abschlussbericht	IV / 2021	IV/2021

6 Ausblick und Transfer

Die Betrachtung der Definitionen sowie die Auswertung der Daten der ausgewählten Erhebungen hat verdeutlicht, dass diese nicht ohne weiteres miteinander in Bezug gesetzt werden können. Sie haben aber auch gezeigt, dass es auf internationaler Ebene schwierig ist, sich mit den aufgeworfenen Fragen in Bezug auf die kritische Diskussion der Erhebungen auseinander zu setzen. Eine internationale kritische Diskussion der Erhebungen sollte sinnvoller Weise mit nationalen Diskussionen und Arbeiten wie sie das Projekt der Integrierten Weiterbildungsberichterstattung für Deutschland anstrebt verknüpft werden. Im Hinblick auf die Tatsache, dass es sich beim vorliegenden Projekt um einen „Türöffner“ für die weitere Auseinandersetzung mit der kritischen Diskussion um Erhebungen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung handelt, lassen sich weitere Fragen formulieren, die in Zukunft aufgegriffen werden können:

Forschungsfragen, die an dieses Projekt anschließen:

- 1) Methodische Aspekte/Vergleichbarkeit der Studien:
 - Vergleich der nationalen Definitionen zu formaler Bildung und anderen zentralen Begriffen. In der vorliegenden Studie wurden lediglich die Definitionen aus den Hintergrundberichten

der Erhebungen selber analysiert. Hier ist es sicherlich hilfreich, sich nationale Unterschiede im Verständnis anzuschauen.

- Texte, die sich mit vergleichbaren Fragestellungen auseinandersetzen
- (nationalen) Rezeption der Studien einbeziehen

2) Fragen, die sich aus GRALE ergeben:

- Vergleich der Entwicklung in den Erhebungen in den verschiedenen Wellen seit 2009 mit der Selbsteinschätzung der Länder, darunter:
 - Frankreich hat (wie 38 Prozent aller befragten Länder) angegeben, dass sich die Definition von Weiterbildung geändert hat (13 Prozent gaben eine starke Veränderung an); hat dies eine Auswirkungen auf die Daten (z. B. Zeitreihenbruch)?
 - Deutschland und Frankreich: (tend to) agree, dass demographischer Wandel die EB/WB Politik wichtiger macht, SE tend to disagree => kann man hier bei einem Vergleich über mehrere Wellen z. B. eine Veränderung in den Zielgruppen oder in den Foki der Themen feststellen, wenn man sich sowohl die vorherigen GRALE als auch die anderen Erhebungen anschaut?

3) Erweiterte Fragestellungen aus den vorliegenden Daten:

AES/PIAAC:

- In wie weit hat die Finanzierung der Weiterbildung (über den Arbeitgeber/staatlich unterstützt/individuell) einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung?
- Motive und Hinderungsgründe für eine Weiterbildungsbeteiligung:
 - In wie fern unterscheiden sich die Motive und Hinderungsgründe für die Weiterbildungsbeteiligung bei Berufseinsteigenden?
 - Verändern sie sich im Altersverlauf?
 - Sind diese abhängig von der Branche/dem Bereich der Erstausbildung?
- Einfluss des Bereiches der Erstausbildung in Kombination mit Einschränkung auf Berufseinsteigende (in der aktuellen Auswertung kein Filter eingebaut).
- Kombination der Einflussfaktoren „Bereich der Erstausbildung“, „Höchster erreichter Abschluss“ und der Analyse, welche Form der Erstausbildung in angegebenen Bereich die vorherrschende im Land ist (allgemeinbildende Programme oder berufliche Programme – hier evtl. auch differenziert nach schulisch und arbeitsplatzbezogen).

CVTS

- Einflussfaktoren auf das Angebot betrieblicher Weiterbildung: Tarifverträge, Größe, eigenes Trainingszentrum
- Angebot weiterer Formen an Weiterbildung (im Bericht nur externe/interne Kurse/on-the-job Training ausgewertet)
- Einfluss von Weiterbildungssteuern/Fonds oder sonstigen Beiträgen
- Unterscheidung von „paid working time for CVET“ nach den unterschiedlichen Angeboten
- Inhalte der Weiterbildungsangebote (Arbeitsschutz, Allgemeine IT-Kenntnisse, ...)

4) Eine weitere interessante Beleuchtung der Fragestellung könnte der Einbezug weiterer Daten liefern. Hier könnten sowohl nationale als auch internationale Daten interessante Mehrinformationen bieten. Bei den internationalen Daten könnten die folgenden Studien berücksichtigt werden:

Der “European Social Survey (ESS⁴⁸)” wird seit 2001 alle zwei Jahre in allen europäischen Ländern durchgeführt, ebenfalls auf Individualebene. Das Sampling wird in jeder Runde neu erstellt. Die Hauptziele liegen dabei auf der Erfassung von Stabilität und Veränderung der Sozialstruktur, Lebensbedingungen und Einstellungen in Europa. Die Daten des ESS sollen das Verständnis erleichtern, wie sich Europas soziale, politische und moralische Gefüge verändern. Fragen zur Weiterbildung werden dabei in jeder Welle erhoben.

Weitere Zielsetzungen des ESS sind eine Verbesserung der Standards in der länderübergreifenden sozialwissenschaftlichen Forschung (z. B. Fragebogendesign und -vorprüfung, Stichprobenerhebung, Datenerfassung, Verringerung der Verzerrung und Zuverlässigkeit von Fragen) sowie die Etablierung wissenschaftlich fundierter Indikatoren für den nationalen Fortschritt. In den Erhebungen werden neben den allgemeinen Fragen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte befragt. Auch die Ausbildung europäischer Sozialforscher/-innen in vergleichender quantitativer Messung und Analyse sowie die Verbesserung der Sichtbarkeit und Reichweite von Daten zum sozialen Wandel bei Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen, politischen Entscheidungsträgern und der breiten Öffentlichkeit sind erklärte Ziele des ESS.

Seit ihrem Start im Jahr 1990 bietet die Europäische Erhebung über die Arbeitsbedingungen (European Working Conditions Survey – EWCS⁴⁹) einen Überblick über die Arbeitsbedingungen in Europa.

Der Umfang des Erhebungsfragebogens wurde seit der ersten Erhebungsrunde in starkem Maße erweitert, um ein vollständiges Bild des Berufsalltags von Frauen und Männern zu vermitteln.

Zu den gegenwärtig abgefragten Themen zählen Beschäftigungsstatus, Länge und Organisation der Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Aus- und Weiterbildung, physische und psychosoziale Risikofaktoren, Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz, Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben, Mitarbeiterbeteiligung, Verdienst und finanzielle Sicherheit sowie Arbeit und Gesundheit.

In jeder Erhebungsrunde wurde eine Zufallsstichprobe von Erwerbstätigen (Arbeitnehmern und Selbständigen) persönlich befragt. Nach den EU-Erweiterungen wurde der geografische Erfassungsbereich der Erhebung ausgeweitet.

Das „European Working Conditions Observatory (EWCO⁵⁰)” wurde 2003 von der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (Eurofound) ins Leben gerufen. Themenschwerpunkte sind Karriere und Beschäftigungssicherheit, Gesundheit und Wohlbefinden von Arbeitern, Kompetenzentwicklung sowie Work-Life-Balance. Die hier gesammelten Informationen werden durch die Daten des „European Working Conditions Survey“ (EWCS) ergänzt. Beide Erhebungen erfolgen auf Individualebene. Im Rahmen der Veröffentlichungen des EWCO werden von nationalen Koordinatoren Berichte verfasst, die einem einheitlichen Muster folgen.⁵¹ Im März 2014 wurden nationale Berichte sowie ein zusammenfassender, vergleichender Bericht zu den Arbeitsbedingungen von Berufseinsteigern verfasst.⁵²

⁴⁸ <https://www.europeansocialsurvey.org/about/>, 30.06.2020

⁴⁹ <https://www.eurofound.europa.eu/de/surveys/european-working-conditions-surveys-ewcs>, 26.06.2020

⁵⁰ <http://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork> (30.06.2020)

⁵¹ <http://www.eurofound.europa.eu/working/> (25.07.2014)

⁵² Siehe hierzu: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/executive-summary/2014/working-conditions-labour-market/working-conditions-of-young-entrants-to-the-labour-market-executive-summary> (06.07.2015)

Die Europäische Unternehmenserhebung (European Company Survey - ECS⁵³) wird seit ihren Anfängen in den Jahren 2004-2005 als Europäische Erhebung zur Arbeitszeit und zur Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (ESWT) alle vier Jahre durchgeführt. Die zweite Erhebung (die unter dem neuen Namen Europäische Unternehmenserhebung erfolgte) wurde 2009 abgeschlossen, die dritte Erhebung fand 2013, die vierte Erhebung 2019 statt. Die ersten beiden Erhebungen wurden von TNS Infratest durchgeführt, die dritte von Gallup Europe, beides große Unternehmen zur Durchführung von Erhebungen. Die letzte Erhebung erfolgte in einer Kooperation zwischen Eurofound und Cedefop.

Bei der ECS handelt es sich um eine repräsentative Stichprobenerhebung, die anhand eines Fragenkatalogs am Telefon in der jeweiligen Landessprache durchgeführt wird. Jede Erhebung hat dabei unterschiedliche Schwerpunkte, die untersucht werden.

Die OECD- Studie „*Education at a glance / Bildung auf einen Blick*“⁵⁴ erfasst seit 1996 in jährlichem Rhythmus auf Individualebene Indikatoren, die Auskunft über Bildungsstand, Bildungsbeteiligung, Übergang aus dem Bildungssystem in den Arbeitsmarkt und weitere bildungspolitische Themen geben. Insgesamt nehmen weltweit über 40 Länder an der Studie teil. Sie umfasst mit ihren Fragen das gesamte Bildungssystem vom Elementar- bis zum Quartärbereich.

Die europäische Arbeitskräfteerhebung (Labour Force Survey (LFS)⁵⁵) erhebt vierteljährlich die Beteiligung aller Personen ab 15 Jahre am Arbeitsmarkt, aber auch die Situation von Personen, die nicht zu Arbeitskräften zählen (ausgenommen sind Wehrdienst- oder Zivildienstleistende, sowie Personen aus institutionellen / Anstalts-Haushalten). Dabei werden die Befragten in „Erwerbstätige“, „Arbeitslose“ und „nicht Erwerbstätige“ unterteilt.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass sich diese Erhebung lediglich auf die letzten vier Wochen vor der Erhebung bezieht und nicht auf ein ganzes Jahr.

- 5) Prüfung auf Machbarkeit einer Typologisierung z. B. basierend auf Finanzierungsmodellen und/oder der rechtlichen Regelung.
- 6) Überprüfung der Ergebnisse mit Hilfe von Experteninterviews pro Land zur vertieften Darstellung der Weiterbildungssituation in den ausgewählten Ländern.
- 7) Tiefergehende Analyse der Situation der Weiterbildung in den ausgewählten Ländern und erneute Einordnung in Typologien nach dem Ansatz der Varieties of Capitalism oder des Wohlfahrtsstaaten-Ansatzes.
- 8) Ergänzung der Auswertung der internationalen Erhebungen um entsprechende nationale Daten zur Überprüfung der Kontextualisierung.

Veröffentlichungen

September 2021: Beitrag auf der ECER (online): Participation in CVET of Job Entrants - a Comparison of International Surveys on ALE and CVET

⁵³ <https://www.eurofound.europa.eu/de/surveys/european-company-surveys>, 30.06.2020

⁵⁴ www.oecd.org/edu/eag.htm (25.07.2014)

⁵⁵ <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/european-union-labour-force-survey>; <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/lfs/overview> (22.10.2021)

Anhang/Literaturverzeichnis

Internet-Quellen:

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Allgemein:

<https://www.cedefop.europa.eu/de> (15.09.2021)

Financing Adult Education Database:

<https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/tools/financing-adult-learning-db> (15.09.2021)

Euridyce Network – Reports on National Education Systems:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
(27.07.2021)

Learning and Work Institute (UK):

<https://learningandwork.org.uk/> (15.09.2021)

UOE joint data collection:

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=UNESCO_OECD_Eurostat_\(UOE\)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology#Introduction](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=UNESCO_OECD_Eurostat_(UOE)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology#Introduction) (04.10.2021)

Informationen zu den Erhebungen:

AES:

https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm (16.10.2021)

CVTS:

https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_cvt_esms.htm (16.10.2020)

Literaturverzeichnis

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld 2020

BANK, Volker; HEIDECHE, Björn: Gegenwind für PISA. Ein systematisierender Überblick über kritische Schriften zur internationalen Vergleichsmessung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009) 3, S. 361-372

BIBB (Hrsg.): BIBB Datenreport 2020. Bonn 2020a

BIBB (Hrsg.): Startschuss für die Berufsbildung der neuen Dekade in Europa. Informationen zur Osnabrück-ERklärung 2020b. URL: <https://www.bibb.de/de/133318.php> (Stand: 22.10.2021)

BLOSSFELD, Hans-Peter: Different systems of vocational training and transition from school to career. The German dual system in cross-national comparison. In: : The determinants of transitions in youth. Papers from the conference, Barcelona, 20-21 September 1993. Berlin 1994, S. 26-36

BOEREN, Ellen; WHITTAKER, Susan; RIDDELL, Sheila: Provision of seven types of education for (disadvantaged) adults in ten countries: overview and cross country comparison 2017. URL: www.voced.edu.au/content/ngv%3A86248 (Stand: 15.09.2021)

BOSCH, Gerhard: Typologien nationaler Berufsbildungssysteme : ihr Nutzen im Gesellschaftsvergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112 (2016), H. 1 (2016), S. 15-36

BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine: The political economy of collective skill formation 2012a

BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. New York 2012b

CEDEFOP (Hrsg.): Pressemitteilung zur Verabschiedung der Riga Conclusions 2015. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/de/news-and-press/news/european-ministers-endorse-riga-conclusions-vet> (Stand: 05.07.2021)

CEDEFOP (Hrsg.): Spotlight on VET Sweden. URL: https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2016_SP_SE.pdf (Stand: 14.10.2021)

CENTRE INFFO (Hrsg.): Berufsausbildung in Frankreich - Eine Antwort auf Ihre Fragen 2020. URL: <https://www.centre-inffo.fr/content/uploads/2020/07/fpc-en-france-2020-de-juin-2020-a4.pdf> (Stand: 21.10.2021)

COMMISSION, European; EACEA (Hrsg.); EURYDICE (Hrsg.): Compulsory Education in Europe - 2020/21. Luxemburg 2020. URL: eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/compulsory-education-europe-202021_en (Stand: 22.07.2021)

COMMISSION, European; EACEA (Hrsg.); EURYDICE (Hrsg.): Compulsory Education in Europe - 2013/14. Luxemburg 2013. URL: eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/compulsory-education-europe-201314_de (Stand: 22.07.2021)

DEIßINGER, Thomas: Das Konzept der "Qualifizierungsstile" als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von "Berufsbildungssystemen". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995a) 4, S. 367-387

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart. URL: d-nb.info/740081330/04

EGETENMEYER, Regina: Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung -. zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2014) 2, S. 15-28

ESTEVEZ-ABE, Margarita; IVERSEN, Torben; SOSKICE, David: Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. The institutional foundations of comparative advantage. In: HALL, Peter A.; SOSKICE, David W. (Hrsg.): Varieties of capitalism. Oxford 2001, S. 145-183

EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Riga Conclusions 2015. URL: https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2015-riga-conclusions_en.pdf (Stand: 22.10.2021)

EUROSTAT (Hrsg.): Adult Education Survey. Allgemeine Informationen 2021. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm (Stand: 16.10.2021)

EUROSTAT (Hrsg.): Continuing Vocational Training in Enterprises. Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS). URL: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_cvt_esms.htm (Stand: 22.10.2021)

EUROSTAT (Hrsg.): Informationen zur Erhebung über die berufliche Weiterbildung. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/continuing-vocational-training-survey> (Stand: 22.10.2021)

EUROSTAT (Hrsg.): Informationen zur Erhebung über Erwachsenenbildung (AES). URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/adult-education-survey> (Stand: 22.10.2021)

EUROSTAT (Hrsg.): Informationen zur UNESCO-OECD-Eurostat Joint Data collection. URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=UNESCO_OECD_Eurostat_\(UOE\)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology#Introduction](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=UNESCO_OECD_Eurostat_(UOE)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology#Introduction) (Stand: 04.10.2021)

EURYDICE (Hrsg.): Adult Education and Training - France 2021. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/adult-education-and-training_en; (Stand: 22.10.2021)

EURYDICE (Hrsg.): Adult Education - United Kingdom - England 2020a. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-91_en

EURYDICE (Hrsg.): Lifelong Learning Strategy - United Kingdom - England 2020b. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-93_en (Stand: 22.10.2021)

EURYDICE (Hrsg.): Adult Education and Training - Sweden 2018. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-80_en (Stand: 22.10.2021)

FILLA, Wilhelm: Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. In: Magazin: erwachsenenbildung.at (2009) 7/8

GEORG, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung, [Comparative vocational education and research]. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, [Handbook of Vocational Education and Training Research]. Bielefeld 2005, S. 186-193

GESIS (Hrsg.): PIAAC - Internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener. URL: <https://www.gesis.org/piaac/piaac-home> (Stand: 22.10.2021)

GESIS (Hrsg.): PIAAC im Überblick. URL: <https://www.gesis.org/piaac/piaac-im-ueberblick> (Stand: 22.10.2021)

GONON, Philipp: Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen. Eine internationale Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 3, S. 307-322

GREINERT, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsausbildungs „systeme“ –Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2004a) 32, S. 18-26

GREINERT, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsbildungs"systeme" - Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildungsforschung (2004b) 32, S. 18-26

GROEBEN, Annemarie VON DER; TILLMANN, Klaus-Jürgen: Pro und contra Leistungsvergleichstudien. Eine Kontroverse. In: Pädagogik (Weinheim) 52 (2000) 12, S. 6-9

GROLLMANN, Philipp; GEIBEN, Marthe; WINTERHAGER, Moritz: Muster betrieblicher Rekrutierungs- und Einarbeitungsprozesse in ausgewählten Ländern Europas: Abschlussbericht zu Forschungsprojekt 1.5.304 (JFP 2011). Laufzeit I/12-II/15. Bonn 2016.

GROLLMANN, Philipp; GEIBEN, Marthe; WOLFGARTEN, Tobias: Betriebliche Rekrutierung und Karriereentwicklung von Berufsanfängern als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen : Abschlussbericht zu Forschungsprojekt 1.5.302 (JFP 2009). Laufzeit II/09-IV/11. Bonn 2012.

GRUBB, W. N.; LAZERSON, Marvin: The education gospel. The economic power of schooling. Cambridge, Mass 2004

GUGGENBÜHL, Allan: Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken. Orig.-Ausg., 2. Aufl. Freiburg u.a. 2003

HALL, Peter A.; SOSKICE, David: An Introduction to Varieties of Capitalism. The institutional foundations of comparative advantage. In: HALL, Peter A.; SOSKICE, David W. (Hrsg.): Varieties of capitalism. Oxford 2001, S. 1-68

HARNEY, Klaus; FUHRMANN, Christoph; HARNEY, Hanns L.: Der schiefe Turm vom PISA - die logistischen Parameter des Rasch-Modells sollten revidiert werden. In: ZA-Information (2006) 59, S. 10-49

HEFLER, Günter; MARKOWITSCH, Jörg: Seven types of formal adult education and their organisational fields. Towards a comparative framework. In: SAAR, Ellu; URE, Odd Bjørn; HOLDFORD, John (Hrsg.): Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Northampton MA, USA/Cheltenham, UK 2013, S. 82-116

HUISKEN, Freerk: Der "Pisa-Schock" und seine Bewältigung. Wieviel Dummheit braucht/verträgt die Republik? 2005

INGENKAMP, Karlheinz: Die veröffentlichte Reaktion auf PISA. Ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik 16 (2002) 3, S. 409-418

JAHNKE, Thomas; MEYERHÖFER, Wolfram (Hrsg.): PISA und Co. Kritik eines Programms. Hildesheim u.a. 2006

KAISER, Franz: Schweden. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Leverkusen in Druck

KÖLTZE, Horst: Wer stoppt die Pisa-Walze? Aufruf zum Ausstieg aus Pisa. Gegen Bildungsmissbrauch der jungen Generation. Dreieich bei Frankfurt, M. 2007

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (Hrsg.): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. URL: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF (Stand: 29.06.2020)

KRAUS, Josef: Der Pisa Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wie Eltern und Schule Potentiale fördern können. Wien 2005

LYNCH, Lisa M.: Training and the private sector. International comparisons. Chicago 1994

MINISTERE DE L'ACTION ET DES COMPTES PUBLICS - DIRECTION DU BUDGET DIRECTRICE DE LA PUBLICATION (Hrsg.): Formation Professionnelle 2021. URL: <https://www.budget.gouv.fr/documentation/documents-budgetaires/exercice-2021/le-projet-de-loi-de-finances-et-les-documents-annexes-pour-2021/jaunes-budgetaires-2021> (Stand: 22.10.2021)

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (Hrsg.); FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION (Hrsg.): Finnish Education in a nutshell 2017. URL: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf (Stand: 22.10.2021)

MÜLLER, Daniel: Das Bildungsideal der OECD. Zur Kritik der normativen Grundlagen der PISA-Studie. Kiel 2006

MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE 1 (1998) 4, S. 501-533

MÜNCHHAUSEN, Gesa; THIELE, Marion; VINKE, ALINA, LUKOWSKI, FELIX (Hrsg.); KOSCHEK, Stefan; REICHART, Elisabeth; GERHARDS, Pia; WIDANY (EHM.), Sarah; ECHARTI, Nicolas: Integrierte Weiterbildungsberichterstattung - Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBBe). Zwischenbericht. unveröffentlicht 2021.

NUSSL, Ekkehard: Porträt Weiterbildung Deutschland. 4. Aufl. Bielefeld 2009

OECD (Hrsg.): Continuing Education and Training in Germany. Paris 2021

OECD (Hrsg.): The survey of adult skills: reader's companion. OECD skills studies. Paris.

OECD (Hrsg.): Education at a glance Glossary 2002. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35325710.pdf> (Stand: 20.09.2021)

OFFICE, Publications: VERORDNUNG (EU) Nr. 1175•/•2014 DER KOMMISSION - vom 30. Oktober 2014 - zur Durchführung der Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen im Hinblick auf Statistiken über die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen und zur Aufhebung der Verordnung (EU) Nr. 823/2010 - 2014. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014R1175&from=EN>

OPERATEURS DE COMPETENCES INDUSTRIEL (Hrsg.): La réforme de la formation professionnelle en 7 points clés. URL: <https://www.opco2i.fr/services-solutions/la-reforme-de-la-formation-professionnelle-en-7-points-cles/> (Stand: 22.10.2021)

PILZ, Mathhias: Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017a) 6, S. 761-782

PILZ, Mathhias: Typologies in Comparative Vocational Education: Existing Models and a New Approach. In: Vocations and Learning 9 (2016), S. 295-314

PILZ, Matthias: Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung : Funktionen und ein neuer Ansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017), H. 6 (2017b), S. 761-782

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (Hrsg.): Programm der Triopräsidentschaft Deutschlands, Portugals und Sloweniens Die Strategische Agenda voranbringen - Achtzehnmonatsprogramm des Rates (1. Juli 2020-31. Dezember 2021). Brüssel.

RAUNER, Felix: Steuerungsmerkmale beruflicher Bildung im transnationalen Vergleich – Überblick und Handlungsfelder. Vortrag anlässlich des Expertengesprächs: „Steuerung und Gestaltung der beruflichen Bildung – wie weiter in Europa?“ 2009a. URL: https://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Vergleichende_Berufsbildungsforschung/Bertelsmann_Expertengespraech11_02_2009V__2_.pdf

RAUNER, Felix: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2009b

REES, Gareth: Comparing adult learning systems: An emerging political economy. In: European Journal of Education 48 (2013) 2, S. 200-212

RINDERMAN, Heiner: Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? In: Psychologische Rundschau 57 (2006) 2, S. 69-86

RUBENSON, Kjell; DESJARDINS, Richard: The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. In: Adult Education Quarterly 59 (2009) 3, S. 187-207

RUBERY, Jill; WARD, Kevin; GRIMSHAW, Damian; BEYNON, Huw: Working Time, Industrial Relations and the Employment Relationship. In: Time & Society 14 (2005)

SAAR, Ellu; URE, Odd B.: Lifelong learning systems: overview and extension of different typologies. In: SAAR, Ellu; URE, Odd Bjørn; HOLFORD, John (Hrsg.): Lifelong learning in Europe. National patterns and challenges 2013, S. 46-81

SAAR, Ellu; URE, Odd B.; HOLFORD, John (Hrsg.): Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Northampton MA, USA/Cheltenham, UK 2013

SCHRADER, Josef: Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener. Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung Paralleltitel: Large-scale assessments and the education of adults: Results, limits, and potentials of research 61 (2015) 3, S. 410-428

SCHRADER, Josef: Reproduktionskontexte der Weiterbildung Paralleltitel: Contexts of reproduction in further education 56 (2010) 2, S. 267-284

SCHREIBER-BARSCH, Silke: Adult and continuing education in France. Bielefeld 2015

SKOLVERKET (Hrsg.); REFERNET SWEDEN (Hrsg.): Vocational education and training in Europe - Sweden. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018 2019a. URL: https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2018_CR_SE.pdf (Stand: 14.10.2021)

SKOLVERKET (Hrsg.); REFERNET SWEDEN (Hrsg.): Vocational education and training in Europe - Sweden. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. 2019b.

SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (Hrsg.): The Swedish strategy for lifelong learning. A summary of principles and orientations. Stockholm.

ULMER, Philipp; GEIBEN, Marthe; LE MOUILLOUR, Isabelle; MILOLAZA, Anita: Stakeholders and procedures in the development of national training standards – a European comparative study. Bonn in print

ULMER, Philipp; GEIBEN, Marthe; LE MOUILLOUR, Isabelle; MILOLAZA, Anita; HENSEN-REIFGENS, Kristina; ULBRICH, Viktor: Entwicklung nationaler Ausbildungsstandards – Akteure, Verfahren und Gestaltung im europäischen Vergleich. Zwischenbericht. Bonn 2017.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING (Hrsg.): CONFINTEA VI, Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future 2010. URL: uil.unesco.org/fileadmin/workshops/en/clc/Confintea6_BFA%20Implementation_RY2011.09%20final.pdf

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING (Hrsg.): Global Report - GRALE. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report> (Stand: 22.10.2021)

VAN ACKEREN, Isabell; KLEMM, Klaus: TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. In: Pädagogik (Weinheim) 52 (2000) 12, S. 10-15

VERDIER, Eric: Lifelong learning regimes versus vocational education and training systems in Europe: The growing hybridisation of national models. In: : The dynamics and social outcomes of education systems 2013, S. 70-93