

# Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen

## 1. Einleitung

Bildung und Weiterbildung gelten als Schlüsselfunktion für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und soziale Gerechtigkeit und sind daher zentraler Bestandteil der EU-Politik (vgl. European Commission 1994, S. 136). Entsprechend groß ist das Interesse an der Identifikation fördernder Bedingungen für eine hohe Beteiligung und positive Bildungsoutcomes. Internationale Vergleiche zeigen einerseits das gängige Muster selektiver Weiterbildungsbeteiligung (höhere Teilnahmechancen für Erwerbstätige, Jüngere, Höherqualifizierte). Andererseits unterscheiden sich die einzelnen Länder deutlich bezüglich der Beteiligungsquoten und des Ausmaßes an Ungleichheit im Zugang zu Weiterbildung (vgl. Rubenson/Desjardins 2009; Roosmaa/Saar 2010).

Zur Erklärung dieser Unterschiede wird nicht nur in Kontexten der Politikberatung zunehmend auf Merkmale der Makroebene einzelner Länder rekuriert. In vergleichenden Analysen hat sich die Gruppierung von Ländern etabliert („Typen“), die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale auf der Makroebene systematisch ähneln und daher ähnliche Systemvoraussetzungen und Opportunitätsstrukturen für die Teilnahme an Weiterbildung hervorbringen. Dies erfolgt vielfach heuristisch, mit vereinzelten Referenzen zu Theorien oder Indikatoren (vgl. Green 2006; Rubenson/Desjardins 2009; Roosmaa/Saar 2010; Markowitsch/Käpplinger/Hefler 2013). Bisweilen werden auch Weiterbildungsbeteiligungsquoten selbst zur Typisierung verwendet (Desjardins/Rubenson/Milana 2006; Desjardins/Rubenson 2013). Die sich daraus ergebende Vielfalt an Ländergruppierungen erschwert einen systematischen und kohärenten Überblick zum Einfluss spezifischer Systemmerkmale auf die Bildungsbeteiligung Erwachsener (vgl. Saar/Ure 2013).

In diesem Artikel untersuchen wir die theoretischen Beiträge und empirische Relevanz solcher Typisierungen für internationale Vergleichsanalysen zur Weiterbildung. Wir geben einen Überblick zu zwei theoretischen Ansätzen sowie zentralen Indikatoren, die zur Erklärung internationaler Differenzen von Weiterbildungsbeteiligungsmustern auf Merkmale der Makroebene zurückgreifen. Die Theorieansätze (Wohlfahrtsstaatsmodell Esping-Andersen 1990 und *Varieties of Capitalism*-Ansatz Hall/Soskice 2001) integrieren eine Mehrzahl der Indikatoren. Diskutiert wird, welchen Beitrag diese Ansätze für eine international-vergleichende Forschung zur Wirkung von Strukturen von Weiterbildungssystemen auf eine Weiterbildungsbeteiligung leisten können. Der Artikel

schließt mit einer Diskussion der Herausforderungen für die Weiterbildungsforschung, die sich aus der Adaptation der vorgestellten theoretischen Ansätze ergeben.

## 2. Ländertypisierungen und Theoriebezüge in der international-vergleichenden Weiterbildungsbeteiligungsforschung

Typisierungen von Ländern anhand bildungs- sowie arbeitsmarktbezogener Makroindikatoren sind in soziologischen Forschungsansätzen weit verbreitet und werden in der international vergleichenden Weiterbildungsforschung ebenfalls stark rezipiert. Analysen zur Gestaltung von (Aus-)Bildungs- und Beschäftigungssystemen und ihrer je spezifischen Zusammenhangsmuster verweisen auf deren Interdependenz und tragen zur Erklärung (national-)spezifischer Strukturmuster beider Bereiche bei. Schömann (2002) nutzt den Begriff länderspezifischer „Kopplungskennziffern“ zur Beschreibung der Verbindung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Übertragen auf Weiterbildung differiert damit auch das Investitionsverhalten in spezifische oder allgemeine Weiterbildung, sowohl von Individuen als auch von Firmen (vgl. Schiener 2006).

Erweiterte Typologievorschläge im Sinne der Integration mehrerer, sich wechselseitig beeinflussender Makroindikatoren liefern politik- und (volks-)wirtschaftliche Ansätze, die Zusammenhänge zwischen politischen und ökonomischen Strukturen und dabei die Ausbildung spezifischer Institutionenkonstellationen und deren Einflüsse in vielfältigen Gesellschaftsbereichen – darunter auch Bildung – in den Blick nehmen. Solche Ansätze, die auf den Einfluss sogenannter *Institutional Packages* (Blossfeld 2003) zur Erklärung internationaler Unterschiede verweisen, sind v.a. in jüngerer Zeit in der vergleichenden Weiterbildungsteilnahmeforschung rezipiert worden. Insbesondere die von Esping-Andersen (1990) entwickelte Typologie von Wohlfahrtsstaatsregimen sowie der *Varieties of Capitalism*-Ansatz von Hall/Soskice (2001) sind derzeit häufig herangezogene Erklärungsansätze für international unterschiedliche Weiterbildungsbeteiligungsmuster (vgl. Rubenson/Desjardins 2009; Desjardins/Rubenson 2013; Roosmaa/Saar 2010, 2012; Markowitsch/Käpplinger/Hefler 2013). Im Folgenden werden zunächst Grundannahmen der Typologie von Wohlfahrtsstaatsregimen nach Esping-Andersen (1990) und die Bedeutung dieser Prämissen für Weiterbildung(-ssysteme) beschrieben. In ähnlicher Weise erfolgt anschließend die Darstellung des *Varieties of Capitalism*-Ansatzes nach Hall und Soskice (2001) sowie Estevez-Abé/Iversen/Soskice (2001).

### 2.1 Wohlfahrtsstaatsregime nach Esping-Andersen

In den drei politischen Ökonomien des Wohlfahrtsstaates beschreibt Esping-Andersen (1990) ausführlich die für ihn wichtige Unterscheidung in marktmäßige, besitzorientierte und staatlich organisierte, demokratische Verhältnisse. Dem Markt wird das Potenzial zugeschrieben, die Klassenstrukturen oder Schichtungen einer Gesellschaft aufzulösen. Die drei Regimetypen liberale, konservative und sozialdemokratische Wohlfahrtsregime leiten sich aus makrohistorischen Verhältnissen und kausalen Theo-

rien über die maßgeblichen Akteure in den jeweiligen Regimen ab. Staat, Markt und Familie spielen jeweils eine spezifische Rolle für die Gewährleistung sozialer Bürgerrechte und das Ausmaß der sogenannten Dekommodifizierung, die Sicherung der Bürgerinnen und Bürger gegenüber Daseinsrisiken wie Krankheit, Arbeitslosigkeit und Alter.

Das Recht auf Bildung und Weiterbildung, wie es sich in vielen Verfassungen findet, wäre bspw. eine Möglichkeit, Wohlfahrtsstaatsregime zur Charakterisierung von Weiterbildungssystemen zu verwenden. Ein Vergleich der rechtlichen Verbriefung von Weiterbildung (etwa in Weiterbildungs- oder Freistellungsgesetzen) greift allerdings zu kurz. Mandel und Semyonov (2006) haben darauf hingewiesen, dass sich die Rolle des Wohlfahrtsstaates nicht in der Rolle als Gesetzgeber erschöpft. Vielmehr ist seine Funktion als Implementierer sowie als Arbeitgeber von entscheidender Bedeutung. Hierbei spielt die Umsetzung der politisch verbrieften Rechte in die Praxis eine wichtige Rolle, die vielfach von politischen und ökonomischen Möglichkeiten begrenzt werden.

Nach Esping-Andersen zeichnet sich das liberale Wohlfahrtsregime durch *Means-tested Assistance* (Unterstützung nach Bedürftigkeitsprüfung) aus, die die individuelle oder familiäre Bedürftigkeit als zentrale Voraussetzung für staatliche Leistungen definiert. Als Beispiele werden die USA, Kanada und Australien angeführt. Für liberale Weiterbildungsregime würde das bedeuten, dass zunächst eine Eigenübernahme der Weiterbildungskosten erfolgt und eine öffentliche Unterstützung nur nach einer Bedürftigkeitsfeststellung für spezifisch definierte Personen infrage kommt. Das Weiterbildungsangebot selbst würde durch den Markt bzw. Bedarfe von Marktakteuren (Betriebe) bestimmt. Das konservative Wohlfahrtsregime, auch korporatistisches Wohlfahrtsregime, zeichnet sich durch statuskonsistente soziale Anrechte aus (vgl. Esping-Andersen 1990, S. 27ff.). Für ein derartiges Weiterbildungsregime hieße dies, dass etwa Statusgruppen von Beschäftigten, Arbeitslosen und nicht im Arbeitsmarkt aktiven Personen auf unterschiedliche Weiterbildungsangebote zurückgreifen können. Als Beispiele führt Esping-Andersen Österreich, Frankreich, Deutschland und Italien an (vgl. ebd.). Die staatliche Fürsorge tritt jeweils nur subsidiär zu Institutionen wie der Familie auf. Das sozialdemokratische Regime befürwortet gleiche Anrechte auf Leistungen des Sozialstaates für alle, unabhängig von der Zugehörigkeit zu bestimmten Statusgruppen. Für den Bereich der Weiterbildung würde das die rechtliche und faktische Gleichstellung aller Personen im Weiterbildungssystem bedeuten. Die Fusion von Wohlfahrt und Arbeit schafft darüber hinaus eine enge Kopplung von Lernen und Arbeiten, die durch vielfältige soziale Unterstützungssysteme getragen wird und Weiterbildung in einen weiteren, beruflichen wie auch familiären Kontext einbettet. Erst durch die Berücksichtigung der den Wohlfahrtsstaaten zugrunde liegenden Prinzipien erschließen sich die separaten Regimecluster, die nicht nur Variationen von mehr oder weniger an Unterstützung sind (vgl. ebd.). Im Ergebnis differieren auch das Verständnis von Weiterbildung (z.B. für berufliche oder private Zwecke) und die Förderungslogiken der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten je nach Regimetyp.

## 2.2 Grundannahmen des Varieties of Capitalism-Ansatzes, Ländertypisierungen und Übertragungspotenzial auf Weiterbildungsteilnahmestrukturen

Im *Varieties of Capitalism*-Ansatz (VoC) von Hall und Soskice (2001) liegt der Fokus auf der Ausbildung unterschiedlicher Formationen kapitalistischer Wirtschaftssysteme. Länderunterschiede werden durch spezifische und relativ stabile Konfigurationen politischer, wirtschaftlicher und sozialer Institutionen erklärt, wobei diese Institutionen miteinander interagieren. Elementar ist dabei die Annahme „institutioneller Komplementarität“, d.h. bestimmte Institutionskonstellationen in einem Bereich lassen komplementäre Formate auch in anderen Bereichen erwarten (Hall/Soskice 2001, S. 18). Dem privaten Sektor bzw. Unternehmen wird eine zentrale Rolle für die Konstitution politischer Ökonomien zugewiesen. Unternehmen versuchen, unter den gegebenen Bedingungen staatlicher (De-)Regulierung ihre spezifischen Koordinationsprobleme zu lösen und beeinflussen mit ihren jeweiligen Entscheidungen auch andere Bereiche. Wohlfahrtsstaatsregime stellen relevante Rahmungen dar, die bestimmte Formationen von Wirtschaftssystemen begünstigen.

Ursprünglich wurden zwei konträre Typen kapitalistischer Wirtschaftssysteme identifiziert, liberale und koordinierte Marktwirtschaften (*Liberal Market Economies*, LME, z.B. USA; *Coordinated Market Economies*, CME, z.B. Deutschland) (vgl. ebd., S. 19). Während Hierarchien und freier Wettbewerb die zentralen Koordinationsstrategien von Unternehmen in liberalen Marktwirtschaften sind, tendieren Unternehmen in koordinierten Marktwirtschaften eher zu strategischen, auf gemeinschaftlichen und verlässlichen Absprachen basierenden Allianzen mit unterschiedlichen Akteuren. Letztgenannte Koordinationsformen bedürfen allerdings der Gewährleistung durch legitimisierte Institutionen wie etwa Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften sowie Regulationssysteme, die Informationsaustausch und Zusammenarbeit unterstützen. Entlang der Dimensionen Beschäftigungsschutz, verschiedener Maße wirtschaftlicher Performanz sowie Arbeitslosenraten systematisieren Hall und Soskice (2001) die OCED-Länder als LME (USA, GB, Australien, Kanada, Neuseeland, Irland) bzw. CME (Deutschland, Japan, Schweiz, Niederlande, Belgien, Schweden, Norwegen, Dänemark, Finnland, Österreich). Die sogenannten mediterranen Länder (Frankreich, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei) bilden einen eigenen Typus mit einzelnen Charakteristika sowohl liberaler als auch koordinierter Wirtschaftssysteme. Für die im Zuge der EU-Erweiterung 2004 transformierten zentral- und osteuropäischen Länder wird ebenfalls argumentiert, dass die Mehrheit weder eindeutig als liberale noch koordinierte Marktwirtschaften charakterisiert werden kann (vgl. Bohle/Greskovits 2007; Nölke/Vliegenthart 2009). Das zentrale gemeinsame Charakteristikum dieser Länder besteht in ihrer Abhängigkeit von internationalen Unternehmen; in Bezug auf ökonomische, politische und wohlfahrtsstaatliche Merkmale unterscheiden sie sich allerdings (vgl. Saar/Ure/Desjardins 2013). Die Länder werden als neoliberal (Baltische Staaten), eingebettet neoliberal (sog. Visegrad-Länder) und neokorporatisch (Slowenien) klassifiziert; übergeordnet werden als dritte Variante kapitalistischer

Wirtschaftsformationen abhängige Marktwirtschaften (*Dependent Market Economies*, DME) identifiziert, deren zentrale Koordinationsformen innerbetriebliche Hierarchien innerhalb transnationaler Unternehmen sind (vgl. Bohle/Greskovits 2007; Nölke/Vliegenthart 2009).

Die jeweiligen Koordinationsstrategien der Unternehmen beeinflussen deren Produktmarktstrategien, d.h. welche Produktarten und Produktionsformate Unternehmen wählen. Verschiedene Produktmarktstrategien bedingen unterschiedliche (firmenspezifische, branchenspezifische oder allgemeine) Qualifikationserfordernisse (vgl. Estevez-Abé/Iversen/Soskice 2001). Die gewählte Produktmarktstrategie ist auch von den Qualifikationen abhängig, die Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt anbieten. Dabei wird auf humankapitaltheoretische Annahmen (Becker 1993) Bezug genommen und spezifische und allgemeine Qualifikationen unterschieden. Erstere sind nur in sehr geringem Maß auf andere Kontexte übertragbar, während Letztere gut in andere Bereiche transferierbar sind. Entsprechend wird antizipiert, dass spezifische (Aus-)Bildungssysteme einerseits zu unterschiedlichen (spezifischen oder allgemeinen) Qualifikationen führen und andererseits bestimmte Arbeitsmarktstrukturen unterschiedliche Qualifikationserfordernisse aufweisen. Aufgrund der eingeschränkten Transferierbarkeit spezifischer Fähigkeiten investieren Arbeitnehmer theoretisch jedoch nur dann in solche, wenn Renditen in Form von Einkommens- oder Arbeitsplatzsicherheit – und damit ein gewisses Maß an sozialer Sicherung – gewährleistet sind. Dies gilt letztlich auch für die Investitionsbereitschaft von Unternehmen in spezifische Qualifikationen (vgl. Estevez-Abé/Iversen/Soskice 2001). Als zentrale Regulationsmechanismen, die Renditen spezifischer Qualifikationen gewährleisten und damit die Investitionsbereitschaft sowohl von Arbeitnehmern als auch von Arbeitgebern in spezifische Fähigkeiten fördern, gelten Kündigungsschutz, Absicherung bei Arbeitslosigkeit sowie Lohngarantien (vgl. ebd.). Fehlen solche institutionellen Voraussetzungen, ist der Anreiz für Arbeitnehmer größer, in allgemeine bzw. transferierbare Qualifikationen zu investieren. Entsprechend der grundsätzlichen Annahme institutioneller Komplementarität ergeben sich systematische Muster zwischen Produktmarktstrategien, Qualifikationsformaten von Arbeitnehmern und institutionellen Regulationsmechanismen, die unter dem Begriff „Wohlfahrts-Produktions-Regime“ subsumiert werden (ebd., S. 146). Übereinstimmungen der als zentral erachteten Indikatoren sozialer Sicherung, Produktmarktstrategien und Fähigkeitsprofilen sind empirisch abbildungbar (vgl. ebd., S. 173ff.; Hall/Soskice 2001, S. 20f.).

Diese Annahmen zu Investitionslogiken, die im VoC-Ansatz mit Blick auf das Ausbildungssystem formuliert werden, lassen sich ebenfalls auf Weiterbildungsteilnahme bzw. -investitionen übertragen (vgl. Abschnitt 3): Entsprechend der Annahme institutioneller Komplementarität wird davon ausgegangen, dass Institutionskonfigurationen von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, staatlicher Regulierung und Wirtschaftssystem auch für die Ausgestaltung von Weiterbildung(-ssystemen) bedeutsam sind. Allerdings werden keine Annahmen zur Ausgestaltung von Weiterbildungssystemstrukturen er-

örtert, sondern zu Strukturen der Weiterbildungsbeteiligung abgeleitet (vgl. Saar/Ure/Desjardins 2013): In liberalen Marktwirtschaften bestehen weder für Arbeitnehmer noch für Arbeitgeber besondere Anreize, in (spezifische) Weiterbildung zu investieren, da sowohl das Ausbildungssystem als auch die Produktmarktstrategien auf allgemeine bzw. transferierbare Fähigkeiten ausgerichtet sind. Zudem fehlen dort die für Investitionen in spezifische Weiterbildung relevanten (staatlichen) Regulationsmechanismen. In koordinierten Marktwirtschaften mit berufsspezifischen Ausbildungssystemen und Unternehmen, die primär Produktmarktstrategien mit spezifischen Qualifikationserfordernissen aufweisen, bestehen sowohl für Arbeitgeber als auch für Arbeitnehmer Anreize, in (spezifische) Weiterbildung zu investieren (vgl. Estevez-Abé/Iversen/Soskice 2001, S. 151ff.).<sup>1</sup> In den als abhängig klassifizierten Marktwirtschaften der zentral- und osteuropäischen Länder werden ebenfalls in Abhängigkeit wohlfahrtsstaatlicher Regulierungen Annahmen zur Investitionsbereitschaft im Weiterbildung postuliert. Grundsätzlich sind diese – wie in liberalen Marktwirtschaften – auf Arbeitgeber- wie auch Arbeitnehmerseite gering. Die Einflüsse staatlicher Regulierung können sich jedoch auch hier förderlich auswirken (vgl. Saar/Ure/Desjardins 2013). Saar und Ure (2013) operieren in diesem Zusammenhang nicht mit spezifischen vs. allgemeinen Qualifikationen, sondern mit der Intensität von Investitionen in die Weiterbildung. Dies ist insofern schlüssig, als davon ausgegangen werden kann, dass auch in liberalen Marktwirtschaften mit einer Ausrichtung der Ausbildungssysteme und Produktmarktstrategien auf allgemeine Qualifikationen zumindest kleinere Anpassungen *On-the-Job*, etwa bei Arbeitnehmerwechsel oder Produktinnovationen, nötig sind. Zum anderen ist die empirische Differenzierung von allgemeinen vs. spezifischen Qualifikationen bzw. Weiterbildungen schon innerhalb eines Landes schwierig und länderübergreifende Vergleiche sind nur mit erheblichem Aufwand umsetzbar (vgl. Wagner/Steedman/Foreman 2006).

Insgesamt eröffnet der VoC-Ansatz Erklärungsansätze zur länderspezifischen Ausgestaltung (beruflicher Aus-)Bildungssysteme im Kontext des komplexen und komplementären Zusammenspiels sozialer Sicherungssysteme, Wirtschaftsstrukturmerkmale, Produktmarktstrategien und Qualifikationserfordernisse. Des Weiteren lassen sich konkrete Annahmen zu betrieblichen wie individuellen Investitionen in spezifische und transferierbare Fähigkeiten ableiten, die in jüngeren Analysen der Weiterbildungsteilnahmeforschung auch auf die Weiterbildung übertragen werden. Weiterbildung wird besonders als Investition und im Hinblick auf ihre berufliche Verwertbarkeit thematisiert. Welche Ergebnisse international-vergleichende Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung ermitteln, die sich explizit oder implizit auf Annahmen von Wohlfahrtsstaatsmodellen oder den VoC-Ansatz beziehen, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

---

1 Die Argumentation weist deutliche Parallelen zur Diskussion segmentierter Arbeitsmärkte auf (vgl. Doeringer/Piore 1980/1971), insbesondere zur für den deutschen Arbeitsmarkt postulierten Dreiteilung des Arbeitsmarktes nach Lutz und Sengenberger (1974).

### 3. Forschungsstand

Die international vergleichende Forschung nutzt das gesamte Spektrum theoretischer Erklärungsansätze, die im vorherigen Abschnitt diskutiert wurden. Dabei treten neben Wohlfahrtsstaatsregime und Varianten des Kapitalismus noch weitere Ansätze, die im Umfeld der politikberatenden Forschung ihren Ursprung haben. Letztere nehmen häufig Experteneinschätzungen zum Weiterbildungssystem eines Landes als zusätzliche Indikatoren mit auf. Wir stellen kurz die wichtigsten Ergebnisse in der gleichen Abfolge wie im theoretischen Teil vor.

Markowitsch, Käplinger und Hefler (2013) untersuchen, ob institutionelle Strukturen, die mit Wohlfahrtsstaatstypen zusammenhängen, spezifische Muster an Weiterbildungsaktivität in Betrieben hervorbringen. Auch sie nutzen den Begriff der *Institutional Packages* und versuchen, sich diesem durch eine modifizierte Darstellung von Wohlfahrtsstaatstypen zu nähern, wobei außer den drei Typen Esping-Andersens (s.o.) noch ein familiaristischer und neo-liberal/neo-konservativer Typ unterschieden werden. Deskriptive Vergleiche verdeutlichen, dass mit einem höheren BIP/Kopf tendenziell auch ein größeres Volumen betrieblicher Weiterbildung einhergeht; gleichzeitig aber weisen auch Länder mit ähnlichen BIP/Kopf-Werten große Unterschiede im betrieblichen Weiterbildungsvolumen auf. Die Gruppierung der Länder nach Wohlfahrtsstaatstypen ermöglicht einerseits schlüssige Erklärungsansätze für diese Unterschiede, andererseits jedoch lässt sich im Zeitverlauf kein klarer Trend anhand der Differenzierung nach Wohlfahrtsstaatstypen erkennen.

Ebenso argumentieren Rubenson und Desjardins (2009) aus der Wohlfahrtsstaatsperspektive, hier mit Fokus auf individuelle Teilnahmebarrieren für die Weiterbildung. Mit Bezugnahme auf das *Bounded-Agency*-Modell (ebd., S. 194ff.), das individuelles Verhalten als eingebettet in wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen betrachtet, wird die Wahrnehmung von Barrieren zur Weiterbildungsteilnahme analysiert. Die deskriptiven Gegenüberstellungen zeigen einerseits keine großen Unterschiede in der Wahrnehmung von Teilnahmebarrieren zwischen den Wohlfahrtsstaaten. Andererseits nimmt in den sogenannten Nordischen Ländern, die alle dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaatstyp zugeordnet werden, ein vergleichsweise höherer Anteil an Personen trotz berichteter Barrieren an Weiterbildung teil; auch ist in diesen Ländern die Ungleichheit der Weiterbildungsteilnahme geringer. Diese Ergebnisse werden mit Verweis auf bestimmte wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen sozialdemokratischer Ländertypen interpretiert, wie z.B. gute Vereinbarkeitsmöglichkeiten von Beruf und Familie, einflussreiche Gewerkschaften, enge Verbindungen von Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildung sowie eine historisch gewachsene hohe Bedeutung von nicht-bezugsbezogener Weiterbildung.

In einem jüngeren Beitrag greifen Desjardins und Rubenson (2013) diesen Ansatz erneut auf, ergänzt um Überlegungen zum Zusammenhang von Angebot und Nutzung der Weiterbildung. In terminologischer Übereinstimmung mit dem VoC-Ansatz

wird das spezifische Koordinationsproblem der Weiterbildung in der Überwindung verschiedener Barrieren der Weiterbildungsteilnahme gesehen, wobei dem Staat eine zentrale Rolle zur Regulierung zugewiesen wird. Deskriptiv-vergleichende Analysen für 25 EU-Staaten zeigen, dass Teilnahmeprozent sowie der erwartete kumulative Anteil von formaler und non-formaler Bildungszeit am Lebenslauf zwischen den Ländern stark variieren. Letzterer erreicht in den Nordischen Ländern für Personen zwischen 25 und 64 Jahren durchschnittlich einen Anteil von bis zu 22 Prozent der Lebens-Bildungszeit insgesamt. Das andere Extrem repräsentieren Griechenland und Rumänien mit einem durchschnittlichen Anteil von vier Prozent über den gesamten Lebenslauf. Anhand einer vergleichenden Gegenüberstellung von Quoten der Weiterbildungsteilnahme, dem BIP/Kopf und subjektiv wahrgenommenen Barrieren in 28 OECD-Ländern argumentieren die Autoren, dass auch bei ähnlicher Wirtschaftskraft diejenigen Länder am erfolgreichsten sind, die Weiterbildung in einem breiteren Kontext von Sozialpolitik und Gleichheitszielen verorten und auch unabhängig von Arbeitsmarktforderungen fördern – zutreffend für die Nordischen Länder (vgl. ebd.).

Mit Bezug auf den VoC-Ansatz vergleichen Dieckhoff, Jungblut und O'Connell (2007) (un-)gleiche Zugangschancen zu Weiterbildung in koordinierten Marktwirtschaften (CME – Deutschland, Dänemark, Finnland), liberalen Marktwirtschaften (LME – Großbritannien, Irland) sowie zwei mediterranen Staaten (Frankreich, Spanien), wobei Letztere besonders durch interne Arbeitsmärkte charakterisiert werden. Die separat nach Ländern durchgeföhrten multivariaten Analysen ermitteln entgegen den Erwartungen keinen großen Unterschied in der Ungleichheit von Weiterbildungsteilnahme zwischen beruflichen Klassen in den einzelnen Ländern. Ebenso wenig wird ein einheitliches Muster zwischen verschiedenen Graden arbeitsvertraglicher Sicherheit und Produktionsregimen festgestellt. Übergreifend positiv wirkt sich eine zunehmende Betriebsgröße aus; gleichzeitig ergeben sich innerhalb eines Landes deutliche Unterschiede auf der Branchenebene, die als intermediäre Ebene bezeichnet wird. Ergebnisse von Mehrebenenanalysen zur Prüfung institutioneller Einflüsse auf Länderebene zeigen unter Kontrolle von Branchen sowie individuellen und betrieblichen Merkmalen einen positiven Effekt von Gewerkschaftsdichte und Lohnkompression auf die Weiterbildungsteilnahme.

Ohne Bezüge zum VoC-Ansatz explizit herauszustellen, basieren die von Roosmaa und Saar (2010) durchgeföhrten Analysen zum Einfluss von Merkmalen der Makroebene auf die Teilnahmeselektivität an der Weiterbildung auf grundlegenden Annahmen des VoC-Ansatzes. Für alle EU-Länder wird ein positiver Einfluss arbeitsmarktpolitischer Interventionen (erfasst durch Ausgaben in % des BIP) zur Verringerung der Teilnahmeselektivität von Weiterbildung identifiziert. Unterschiede, insbesondere zwischen den alten (EU-15) und den neuen (EU-8) EU-Staaten werden für andere Makromerkmale deutlich. In den EU-15 Staaten ist eine geringe Weiterbildungsselektivität mit einer hohen Gewerkschaftsdichte, einem geringen Maß der Absicherung bei Arbeitslosigkeit, einem wenig stratifizierten Bildungssystem sowie einem hohen

Bevölkerungsanteil mit hohen formalen Qualifikationen und einem geringen Bevölkerungsanteil mit geringen Formalqualifikationen assoziiert. In den EU-8 Staaten erweist sich lediglich die Verteilung der Formalqualifikationen innerhalb der Bevölkerung als bedeutsam, allerdings in unerwarteter Richtung: Ein hoher Bevölkerungsanteil mit hohen Formalqualifikationen erhöht die Ungleichheit der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. ebd.).

Mit konkretem Bezug zum VoC-Ansatz in Verbindung mit Wohlfahrtsstaatssystemen prüfen Roosmaa und Saar (2012) erneut den Einfluss von Merkmalen auf der Makroebene auf die Weiterbildungsselektivität. Der besondere Fokus liegt auf der Analyse des Einflusses der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes (Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes abgebildet durch Anteile bestimmter Tätigkeitsgruppen) im Vergleich zum Einfluss der Angebotsseite (abgebildet durch die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung) auf Ungleichheitsmuster der Weiterbildungsteilnahme. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Tätigkeitsstruktur und Innovationsindizes der Länder, also die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes, die Weiterbildungsselektivität generell sowie die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten besser erklären können als die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung. Dies ist für die EU-15 Staaten zutreffender als für die dort vergleichend betrachteten EU-8 Staaten.

Neben diesen Ansätzen stehen Arbeiten, die versuchen, auch Merkmale des Weiterbildungssystems in empirische Analysen für steuerungsrelevante Fragestellungen einfließen zu lassen. In dieser international vergleichenden, politikberatenden Literatur werden auch qualitative Indikatoren herangezogen, da nicht ausreichend vergleichende quantitative Indikatoren vorliegen (vgl. Broek/Hake 2012). Auf der Basis des Inputs jeweils nationaler Experten kommt eine Studie im Auftrag der EU-Kommission zu einer Gesamteinschätzung der Förderlichkeit der Gesamtbedingungen für Lebenslanges Lernen (Research voor Beleid 2011). Als förderlich identifiziert werden transparente organisationale Strukturen der Weiterbildung mit klaren Zuständigkeiten und einer Einbindung der Sozialpartner, eine kulturelle Wertschätzung des Lernens (die auch nicht-berufsbezogene Bildung einschließt), eine ausreichende Finanzierung des Weiterbildungssystems, flexible Angebotsformen von Weiterbildung sowie Unterstützungsstysteme für Individuen in verschiedenen Lebenssituationen. Bei einer hohen Einstufung eines Landes hinsichtlich dieser Dimensionen findet sich auch eine vergleichsweise hohe Teilnahmequote bei der Weiterbildung. Deutschland wird in der Gesamtbewertung als insgesamt weiterbildungsförderlich eingestuft, gehört aber innerhalb dieser Gruppe mit Luxemburg und Belgien zu den Ländern mit vergleichsweise niedriger Teilnahme. Hohe Teilnahmequoten bei förderlichen Bedingungen weisen Schweden, Dänemark und Finnland auf; mittlere Quoten erreichen die Niederlande und Österreich (vgl. ebd., S. 53f.). Dieser Indikator der Förderlichkeit des Weiterbildungssystems wurde von Dämmrich, Vono und Reichart (2014) im Rahmen eines größeren Forschungszusammenhangs (*Education as a Lifelong Process – Comparing Educational Trajectories in Modern Societies*, eduLIFE) in eine Mehrebenenanalyse zu Determinanten beruflich

motivierter Weiterbildungsteilnahme einbezogen (vgl. auch Groenez/Desmedt/Nicaise 2007). Im Anschluss an die Literatur zu VoC und Wohlfahrtsstaaten werden Einflüsse des (Weiter-)Bildungssystems, des Arbeitsmarktes, des Wohlfahrtsstaates und des ökonomischen Kontextes berücksichtigt und je ein Indikator als Proxy ausgewählt. Positiv wirken sich der Indikator zur Förderlichkeit des Weiterbildungssystems sowie Ausgaben für Forschung und Entwicklung und für soziale Sicherung auf eine berufliche Weiterbildungsteilnahme aus. Höhere Arbeitslosigkeit wirkt sich hingegen negativ auf die non-formale betriebliche Bildungsteilnahme aus.

Zur Prüfung internationaler Unterschiede der Bildungsbeteiligung Erwachsener wurde in den letzten Jahren die mehr oder weniger enge Bündelung nationaler Einzelstudien unter einer übergreifenden Fragestellung von zwei groß angelegten Forschungsprojekten verfolgt (eduLIFE, LLL 2010). Das eduLIFE-Projekt (*ERC advanced grant*, 13 Länderstudien; neben europäischen Ländern auch USA und Australien) fokussierte Determinanten und Erträge beruflicher Weiterbildungsteilnahme im Erwerbsverlauf, v.a. bezogen auf soziale Ungleichheit nach Bildung und Gender (Blossfeld u.a. 2014). Theoretisch werden sowohl Bezüge zur Wohlfahrtsstaatsthematik als auch zum VoC-Ansatz hergestellt und Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Prozessen auf der globalen Ebene, nationalen Institutionen sowie individuellen Weiterbildungsteilnahmemustern und -wirkungen antizipiert. In Ergänzung zu Indikatoren nach dem VoC-Ansatz werden folgende Aspekte diskutiert: Offenheit formaler Bildungsinstitutionen für Personen jenseits des Erstausbildungsalters; Bedeutung von Zertifikaten; in Analogie zur Wohlfahrtsstaatstypisierung Aufteilung der Verantwortlichkeiten für *Lifelong Learning* auf Staat, Markt, Familie, darunter auch staatliche Förderung betrieblicher Weiterbildung; in Analogie zu Arbeitsmarktsegmentationsansätzen Differenzierung von Beschäftigungsgruppen des Arbeitsmarktes in Insider/Outsider; aktive Arbeitsmarktpolitik und Renteneintrittsalter (ähnlich Schömann/Geerdeß/Siarov 2007).

Auf Basis dieser Merkmale, ergänzt um Muster sozialer Ungleichheit, werden die 13 Länder klassifiziert als liberale Länder, nordische Länder, zentraleuropäische Länder und südeuropäische Länder (vgl. ebd.). Die Zusammenschau der Einzelstudien lässt nur in Teilen allgemeine Schlussfolgerungen zu, da die Analysen i.d.R. auf unterschiedlichen, national zur Verfügung stehenden Längsschnittdatensätzen basieren. Für alle Länder ergab sich der bekannte Befund der Weiterbildungsteilnahmeforschung: Personen mit höheren Formalqualifikationen weisen auch im späteren Lebenslauf höhere Weiterbildungsbeteiligungschancen auf. Die Muster der Teilnahme an formaler Bildung, insbesondere ihrer Kompensationsmöglichkeiten für entgangene Erstausbildung, sind dagegen uneinheitlich. Während in den meisten Studien ähnliche individuelle Merkmale für die Teilnahme an Weiterbildung relevant sind, ergeben sich bezüglich der sozialen Ungleichheit und Teilnahme an formaler Bildung kaum systematische und theoretisch nicht zu erwartende Zusammenhänge mit institutionellen Merkmalen.

Im Projekt LLL 2010 im 6. Rahmenprogramm der EU werden 13 europäische Länder untersucht, die eine möglichst große Variation institutioneller Arrangements

sowie Unterschiede in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung aufweisen. Makro-, Meso- und Mikroebene werden mit unterschiedlichen methodischen Zugängen untersucht. Inhaltlich liegt der Fokus auf formaler Bildung im Erwachsenenalter, der Entwicklung einer neuen Typologie von *Lifelong Learning Regimes*, der Weiterbildung in KMU sowie auf Teilnahmeanalysen und der Diskussion zur Wirksamkeit von *Lifelong Learning*-Strategien (Saar/Roosalu 2011; Riddell/Markowitsch/Weedon 2012; Saar/Ure/Holford 2013). Im Abschlussbericht verweisen die Autoren auf die empirische Vielfalt der nationalen Kontexte, darunter die national unterschiedlichen Wege der Inklusion in Weiterbildung sowie Unterschiede in der Konsistenz von politisch propagierten *Lifelong Learning*-Strategien und entsprechenden institutionellen Strukturen. Bezugnehmend auf die unterschiedlichen Fragestellungen des Projekts werden mehrere typologische Vorschläge der Gruppierung von Ländern gemacht, u.a. nach Ausmaß der Unterstützung von Betrieben für die Weiterbildung, nach institutioneller Ausdifferenzierung der Möglichkeiten Erwachsener zur Teilnahme an formaler Bildung, nach Barrieren oder dem Zusammenhang von Arbeitsmarktteilnahme und Weiterbildung (vgl. Saar/Roosalu 2011).

Zusammenfassend erweist sich die Forschungsliteratur als vielfältig sowohl hinsichtlich der Theoriebezüge und der Verbindung von Theorie und Empirie als auch des Anwendungsbezugs und der verwendeten Datenbasis. Die theoretischen Annahmen beider referierten Ansätze werden i.d.R. argumentativ überzeugend aufgegriffen, allerdings nur selten explizit empirisch modelliert. Rückbezüge zwischen den ermittelten Ergebnissen und den referierten Theoriebezügen sind z.T. trotz expliziter Modellierung marginal (vgl. Roosmaa/Saar 2010, 2012). Teilweise werden deskriptive Ergebnisse ausgeprägt theoretisch im Hinblick auf wohlfahrtsstaatliche Merkmale des jeweiligen Typs interpretiert (vgl. Rubenson/Desjardins 2009; Desjardins/Rubenson 2013). Hier spielen sicherlich die Schwierigkeit der Modellierung der komplexen Zusammenhänge wie auch die unvollständige Datenlage eine Rolle. Überlegungen, inwiefern die Theorieansätze einen Beitrag zur Analyse von Strukturmerkmalen von Weiterbildungssystemen und deren Wirkung auf Weiterbildungsbeteiligung für eine international-vergleichende Forschung leisten können, werden im Folgenden zusammenfassend diskutiert.

## 4. Resümee

Die bisher dargelegten Grundüberlegungen der Wohlfahrtsstaatsregime und des VoC-Ansatzes sowie des bisherigen Forschungsstandes zum Einfluss verschiedener Makrozusammenhänge auf Weiterbildungsbeteiligungsstrukturen verweisen auf die Relevanz, unterschiedliche Systembereiche und deren Interdependenz in der international vergleichenden Weiterbildungsforschung zu berücksichtigen. In je spezifischer Weise betonen die Ansätze eher die Rolle des Staates (Wohlfahrtsstaatsregime) bzw. des Marktes (VoC, im Sinne des Einflusses des privaten Sektors auf die Konstitution

kapitalistischer Wirtschaftsformationen). VoC erscheint damit eher für Erklärungen beruflich motivierter Weiterbildungsteilnahmestrukturen anwendbar zu sein, obgleich beide Ansätze komplementäre Einflüsse von Markt und Staat annehmen. Damit erweitern diese Zugänge die Perspektive von den etablierten Typisierungen anhand bildungs- sowie arbeitsmarktbezogener Makroindikatoren auf Merkmale des Wirtschafts-, Rechts-, Finanzierungs- und auch Sozialsystems.

Die Interdependenz der Einflussfaktoren auf eine Weiterbildungsbeteiligung, die im Begriff der *Institutional Packages* zum Ausdruck kommt, ist mehr oder weniger expliziter Konsens aller bisherigen Arbeiten. Forschungsbedarf besteht in der Explikation und Spezifizierung dieser *Institutional Packages*. Zur Erklärung der Entwicklung von Wohlfahrtsstaatsregimen ist es zudem erforderlich, die makrohistorischen und politischen Prozesse zu berücksichtigen. Die empirischen Ergebnisse implizieren keine einheitlich neue Typologie, sondern je nach Fragestellung werden einzelne Aspekte des Zusammenspiels von Merkmalen des Arbeitsmarktes, Bildungssystems und Wohlfahrtsstaatsregimes berücksichtigt, woraus bisweilen auch neue (heterogene) Typologievorschläge generiert werden. Dabei weisen ein- bzw. zweidimensionale Typologien den grundsätzlichen Nachteil auf, dass die empirisch durchaus beobachtbare Konstellation, dass ein Land in einer Dimension zu einem, in einer anderen Dimension jedoch zu einem anderen Typ gehören könnte, nicht modelliert werden kann. Somit ist der Vorzug von Typologien zugleich deren zentrale Schwäche (vgl. Ebbinghaus 2012; Rees 2013): Ihr inhärenter Anspruch der Identifikation übergeordneter Strukturmuster zur Komplexitätsreduktion und Identifikation von Ähnlichkeiten bzw. Vergleichbarkeiten, steht einer unzureichenden Berücksichtigung nationaler Eigenheiten gegenüber und impliziert damit auch eine unzureichende Sensibilität für Spezifika eines Landes. Die Ergebnisse von Dieckhoff u.a. (2007), die auf die Bedeutung der intermediären Ebene verweisen, zeigen beispielhaft weiteren Forschungsbedarf auf. Darüber hinaus sind Vergleiche basierend auf selektiven und kleinen Fallzahlen mit einem großen Risiko von Fehlklassifikationen behaftet. Ferner bieten Typologien deutlich weniger Möglichkeiten, auf Systemanpassungen mit Typenwechsel zu reagieren, als dies bspw. mit dem VoC-Ansatz möglich ist, in dem Veränderungen auf den gedachten Verbindungslien berücksichtigt und antizipiert sind.

Mit ihren Verweisen auf Interdependenzen einzelner Institutionenbereiche erweitern beide Ansätze den Blick über Einflüsse und Wirkungen, die über das Bildungssystem hinausgehen. Insbesondere der im VoC-Ansatz ausgeprägte Hinweis auf Betriebe als wichtige Anbieter aber auch Nachfrager für Weiterbildung macht deutlich, dass nicht nur Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Wohlfahrtspolitik, sondern auch ökonomische Kontexte und deren Interdependenzen berücksichtigt werden müssen. Mit den grundsätzlichen Annahmen institutioneller Zusammenhänge und der Ausbildung spezifischer Institutionenkonstellationen werden zudem Anknüpfungspunkte zur Charakterisierung und ggf. Klassifizierung von Weiterbildungssystemstrukturen und deren spezifischer Einbettung und dem Zusammenwirken in bzw. mit weiteren Sys-

tembereichen deutlich. Diese Überlegungen zum Einfluss von Merkmalen auf Makroebene auf die Weiterbildungs(beteiligungs)strukturen finden sich ebenfalls in jüngeren, in der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung entwickelten Angebots-Nutzungs- sowie Mehrebenenmodellen der Weiterbildung (vgl. Boeren/Nicaise/Baert 2010; Schrader 2011; Desjardins/Rubenson 2013; Käplinger 2013). Auch hier wird ausgegangen von wechselseitigen Zusammenhängen zwischen

- Makroebene (gesamtgesellschaftliches System: Arbeitsmarkt, Bildungssystem, staatliche Regulierung, Wirtschaftssystem, finanzielle und rechtliche Strukturen des Weiterbildungsbereichs, kulturelle Einflüsse),
- Mesoebene (Weiterbildungsangebot: Organisationen, Programme) und
- Mikroebene (Nutzung von Weiterbildung: individuelle Teilnehmer, Unternehmen).

In ähnlicher Weise gehen Saar/Ure/Desjardins (2013), Blossfeld u.a. (2014) und Schömann/Geerdse/Siarov (2007) von spezifischen Interaktionsmustern verschiedener für die Weiterbildung zentraler Akteure aus. Letztere erachten dabei weniger die Typologizugehörigkeit eines Landes als vielmehr einzelne Aspekte der institutionellen Rahmenbedingungen als zentral für Weiterbildungsteilnahme und Kompetenzentwicklung, die von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren beeinflussbar sind. Desjardins und Rubenson (2013) weisen insbesondere dem Staat eine zentrale Rolle zu und sehen eine (staatlich regulierte) Förderung der „Informationstransparenz“ sowohl in Bezug auf Angebote und Nutzen von Weiterbildung als auch auf Unterstützungsstrukturen (finanziell, zeitlich, Kinderbetreuung) – für Individuen wie auch Unternehmen – als wesentliche Dimension fördernder Weiterbildungssysteme. Untersuchungen auf Individualdatenbasis weisen bereits auf strukturelle Merkmale als Einflussfaktoren für eine Weiterbildungsteilnahme hin, die wechselseitige Bedingungskonstellationen implizieren (z.B. Branche, Region) (vgl. Schiener 2006; Kaufmann/Widany 2013). Empirische Analysen, die diese verschiedenen Ebenen explizit zu modellieren versuchen, sind bislang aber eher vereinzelt vorhanden (vgl. Dieckhoff/Jungblut/O'Connell 2007; Schrader 2011; Dämmrich/Vono/Reichart 2014). Steuerungsrelevant wäre Forschung zu Aspekten, die politisch beeinflussbar sind. Weiterbildungspolitik und -forschung könnten insofern zunächst steuerbare Aspekte des Weiterbildungssystems und die Wirksamkeit von Maßnahmen adressieren. Allerdings müssten dabei ebenfalls die institutionellen Zusammenhänge unterschiedlicher Systembereiche und verschiedener Ebenen Berücksichtigung finden. Neben der Erklärung internationaler Unterschiede ließen sich mithilfe von Intragruppenvergleichen Fragen institutioneller Gelingensbedingungen (vgl. Solga u.a. 2013) adressieren, deren Ergebnisse insbesondere im Kontext von Politikberatung bedeutsam sein könnten.

Die beiden hier vorgestellten, nicht originär erziehungswissenschaftlichen Theorieansätze liefern mit ihren Annahmen der interdependenten Zusammenhänge unterschiedlicher Systembereiche relevante Beiträge zur Erklärung von Weiterbildungs(nicht)

teilnahme. Die Integration solcher Erklärungsansätze aus angrenzenden Disziplinen erfordert konzeptionelle Adoptionsleistungen zur Übertragung der Annahmen auf den eigenen Forschungsgegenstand (Weiterbildung). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Anforderung, begriffliche Präzisierungen vorzunehmen, wie dies u.a. mit den auf politischer Ebene eingeführten Differenzierungen von „*Formal Education*“, „*Non-formal Education*“ und „*Informal Learning*“ (European Commission/Eurostat 2006) mit dem Ziel internationaler Vergleichbarkeit bzw. Einheitlichkeit zu lösen versucht wurde. Die Bedeutung dieser unterschiedlichen Formate von Weiterbildung erfordert ebenfalls die Berücksichtigung des Gesamtzusammenhangs der (nation-)spezifischen Systemkonstellationen, ebenso wie die Differenzierung entlang beruflicher/nicht-beruflicher Verwertbarkeit bzw. die Klärung funktionaler Bezüge und Zuschreibungen von Weiterbildung. Die Herausforderung für Analysen zum Einfluss von Mehrebenenstrukturen besteht darin, dass Letztere auf der Grundlage der bisher verfügbaren Datensätze nicht vollständig empirisch operationalisierbar sind und ihr Einfluss somit nicht konkret prüfbar ist. Die genannten Mehrebenenansätze und die institutionenübergreifende Perspektive, die Bildungs-, Beschäftigungs- und Wohlfahrtssysteme verbindet, erfordern die Verfügbarkeit einer umfassenden Datenbank mit institutionellen Charakteristika einzelner Länder. Jenseits der nationalstaatlichen Regelungen und Teilnehmenden auf Länderebene müssten diese eine sinnvolle Akteurs-, Programm- und Datenstruktur auf der Mesoebene in den jeweiligen Ländern berücksichtigen. Die Größe der Herausforderung wird bei der Lektüre des jüngsten OECD-Berichts zu den PIAAC Ergebnissen (OECD 2013) erkennbar: Trotz des immensen Aufwands zur vergleichenden Basismessung grundlegender Kompetenzen Erwachsener bleibt weitgehend ungeklärt, wie Lernfortschritte im Einzelnen erzielt werden oder Kompetenzen älterer Personen erhalten bleiben. Die Berücksichtigung der Mehrebenenkonstellation mit ihrer jeweilig länderspezifischen Governancestruktur (vgl. Schmid u.a. 2011) ist dabei eine zusätzliche Herausforderung, die bisher kaum in vergleichender Forschung untersucht wurde.

Für die Entwicklung künftiger Forschungsdesigns ist es zentral, genaue Fragestellungen zu formulieren, um auf das je vorliegende Erkenntnisinteresse (z.B. Theorieprüfung, Wirksamkeitsprüfung von Maßnahmen, politische Steuerung von Prozessen) gezielt eingehen zu können und entsprechende Datengewinnungsstrategien und komparative Studiendesigns zu entwickeln. Neben großen Ländervergleichen, wie sie von der OECD vorgelegt wurden (vgl. OECD 2013), werden detailliertere Vergleiche von z.B. Länderpaaren nötig sein, die auch regionenspezifische Begriffe von Weiterbildung thematisieren, die deutlich von den internationalen Konventionen von Weiterbildung mit stärker beruflichem Zuschnitt abweichen können. Dies wird besonders deutlich, wenn regionale oder gar kommunale Organisationsstrukturen der Weiterbildungslandschaft in den Analysen abgebildet werden sollen, die in einzelnen Ländern substanzial hohe Relevanz für die Beantwortung der Fragestellung haben, ob Weiterbildung eher nachfragegesteuert oder von Weiterbildungsanbietern wesentlich mitbeeinflusst wird. Die Betrachtung der Theorien sowie der empirischen Studien zu

Weiterbildungssystemen und -teilnahmen zeigt das Spannungsfeld der vorliegenden Arbeiten zwischen *Policy*-Orientierung und Theorieorientierung. Beide Ansätze werden auch weiterhin verfolgt werden. Eine Integration beider Ansätze ist sinnvoll, aber recht anspruchsvoll im Studiendesign und der notwendigen Dateninfrastruktur. Eine Integrationsmöglichkeit beider Ansätze bieten dynamische Analysen, die Auswirkungen der Änderungen *Institutional Packages* untersuchen anstelle einer Zuordnung zu eher statischen Wohlfahrtsstaats- oder Kapitalismustypologien.

## Literatur

- Becker, G.S. (1993): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago
- Blossfeld, H.-P. (2003): Globalization, social inequality and the role of country-specific institutions. Open research questions in a learning society. In: Conceicao, P./Heitor, M.V./Lundvall, B.-A. (Hg.): Innovation, competence building and social cohesion in Europe: Towards a learning society. Cheltenham, S. 303–324
- Blossfeld, H.-P./Kilpi-Jakonen, E./Vono de Vilhena, D./Buchholz, S. (Hg.) (2014): Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective. Cheltenham/Northampton
- Boeren, E./Nicaise, I./Baert, H. (2010): Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. In: International Journal of Lifelong Education, H. 1, S. 45–61
- Bohle, D./Greskovits, B. (2007): Neoliberalism, Embedded Neoliberalism and Neocorporatism: Towards Transnational Capitalism in Central-Eastern Europe. In: West European Politics, H. 3, S. 443–466
- Broek, S./Hake, B.J. (2012): Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 397–417
- Dämmrich, J./Vono, D./Reichart, E. (2014): Participation in adult learning in Europe: the impact of country-level and individual characteristics. In: Blossfeld, H.-P. u.a. (Hg.): Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective. Cheltenham/Northampton
- Desjardins, R./Rubenson, K./Milana, M. (2006): Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives. Paris
- Desjardins, R./Rubenson, K. (2013): Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. In: European Journal of Education, H. 2, S. 262–280
- Dieckhoff, M./Jungblut, J.-M./O'Connell, P. (2007): Job-Related Training in Europe: Do Institutions Matter? In: Gallie, D. (Hg.): Employment Regimes and the Quality of Work. Oxford, S. 77–103
- Doeringer, P.B./Piore, M.J. (1980/1971): Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington/Massachusetts
- Ebbinghaus, B. (2012): Comparing Welfare State Regimes: Are Typologies an Ideal or Realistic Strategy? Draft paper at ESPAnet Conference Edinburgh
- Esping-Andersen, G. (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton, S. 9–34
- Estevez-Abé, M./Iversen, T./Soskice, D. (2001): Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: Hall, P.A./Soskice, D. (Hg.): Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford, S. 145–186
- European Commission (1994): Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways forward into the 21st Century White Paper. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg
- European Commission/Eurostat (2006): Classification of learning activities – Manual. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg. URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product\\_details/publication?p\\_product\\_code=KS-BF-06-002](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-BF-06-002)
- Green, A. (2006): Models of lifelong learning and the 'knowledge society'. In: Compare, H. 3, S. 307–325
- Groenez, S./Desmedt, E./Nicaise, I. (2007): Participation in Lifelong Learning in the EU-15: The Role of macro-level Determinants. URL: [http://kuleuven.academia.edu/StevenGroenez/Papers/293947/Participation\\_In\\_Life-long\\_Learning\\_In\\_the\\_EU-15\\_The\\_Role\\_of\\_Macro-Level\\_Determinants](http://kuleuven.academia.edu/StevenGroenez/Papers/293947/Participation_In_Life-long_Learning_In_the_EU-15_The_Role_of_Macro-Level_Determinants)

- Hall, P.A./Soskice, D. (2001): An Introduction to Varieties of Capitalism. In: Hall, P.A./Soskice, D. (Hg.): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford, S. 1–68
- Kaufmann, K./Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 29–54
- Käpplinger, B. (2013): Ambivalenzen in der betrieblichen Weiterbildung. Hochkonjunktur in der Politik – Stagnation und Expansion in der Empirie – Defizite in der Theorie. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis*. Baltmannsweiler, S. 116–128
- Lutz, B./Sengenberger, W. (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Göttingen
- Mandel, H./Semyonov, M. (2006): A Welfare State Paradox: State Intervention and Women's Employment Opportunities in 22 Countries. In: American Journal of Sociology, H. 6, S. 1910–1949
- Markowitsch, J./Käpplinger, B./Hefler, G. (2013): Firm-provided Training in Europe and the Limits of National Skills Strategies. In: European Journal of Education, H. 2, S. 281–291
- Nölke, A./Vliegenthart, A. (2009): Enlarging the Varieties of Capitalism. The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe. In: World Politics, H. 4, S. 670–702
- OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Rees, G. (2013): Comparing Adult Learning Systems: an emerging political economy. In: European Journal of Education, H. 2, S. 200–212
- Research voor Beleid (2010): Impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector (2nd phase). Final report. URL: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/adultreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/adultreport_en.pdf)
- Riddell, S./Markowitsch, J./Weedon, E. (2012): Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency In the Balance. Bristol
- Roosmaa, E.-L./Saar, E. (2010): Participating in non-formal learning: patterns of inequality in EU-15 and the new EU-8 member countries. In: Journal of Education and Work, H. 3, S. 179–206
- Roosmaa, E.-L./Saar, E. (2012): Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: demand and supply side factors. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 477–501
- Rubenson, K./Desjardins, R. (2009): The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. In: Adult Education Quarterly, H. 3, S. 187–207
- Saar, E./Roosalu, T. (2011): Towards Lifelong Learning Society in Europe: The Role of the Education System. Results from multilevel mixed methods analysis of different aspects in learning as an adult in Europe. LLL2010 Integrated report. Tallinn
- Saar, E./Ure, O.B. (2013): Lifelong Learning Systems: overview and extension of different typologies. In: Saar, E./Ure, O.B./Holford, J. (Hg.): *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges*. Cheltenham, S. 46–81
- Saar, E./Ure, O.B./Desjardins, R. (2013): The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems. In: European Journal of Education, H. 2, S. 213–232
- Saar, E./Ure, O.B./Holford, J. (2013): Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Cheltenham
- Schiener, J. (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden
- Schmid, J./Amos, K./Schrader, J./Thiel, A. (Hg.) (2011): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden
- Schömann, K. (2002): The theory of transitional labour markets applied to the transitional labour market of education and training. In: Schömann, K./O'Connell, P.J. (Hg.): *Education, Training and Employment Dynamics: Transitional Labour Markets in the European Union*. Cheltenham, S. 8–38
- Schömann, K./Geerde, S./Siarov, L. (2007): Institutional arrangements in support of adult competences and its nexus to flexicurity. In: Jørgensen, H./Madsen, P.K. (Hg.): *Flexicurity and Beyond: Finding a New Agenda for the European Social Model*. Copenhagen, S. 421–450
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Solga, H./Brzinsky-Fay, C./Graf, L./Gresch, C./Protsch, P. (2013): Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. WZB Discussion Paper, SP I 2013–501. Berlin
- Wagner, K./Steeman, H./Foreman, J. (2006): Das Angebot an IKT Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland – wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 1, S. 9–23