

Michael Schemmann (Hg.)

2023

Internationales
Jahrbuch der
ErwachsenenbildungInternational
Yearbook of
Adult Education

Researching Participation in Adult Education



E-Journal Einzelbeitrag
von: Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg

Haben wir die falschen Instrumente?

aus: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung /
International Yearbook of Adult Education 2023
(9783763973910)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 33 - 55

DOI: 10.3278/173910W003

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative
Commons Namensnennung 4.0 International

Vor dem Hintergrund quantitativer Großstudien als dominantem Forschungsparadigma drohen differenzierte Befunde qualitativer Forschung zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung aus dem Blick zu geraten. Dadurch, so die Kernaussage dieses Beitrags, erscheint Weiterbildungsteilnahme im Diskurs als begründungspflichtige Abweichung vom Normalfall der Teilnahme an Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens. Einschlägige Großerhebungen berichten regelmäßig von einem hohen Anteil von Personen, die für ihre Nicht-Teilnahme „sonstige Gründe“ anführen. Diese hohen Anteile schränken die Aussagekraft ein und blenden bestimmte Motivlagen aus. Dazu zählt vor allem die Begründung eines fehlenden Nutzens von Weiterbildung für die Individuen. In qualitativen Studien wird diesem Aspekt breiter Raum gewährt, in den aktuell dominanten Richtungen hingegen, gerät er aus dem Blickfeld.

Against the backdrop of large-scale quantitative studies as the dominant research paradigm, differentiated findings of qualitative research on non-participation in continuing education are in danger of getting out of sight. As a result, according to the core message of this article, participation in continuing education appears as a deviation from the normal case of participation in continuing education within the framework of lifelong learning. Relevant large-scale surveys regularly report a high proportion of people who cite "other reasons" for their non-participation. These high proportions limit the validity of the information and exclude certain motivations. These include, above all, the justification of a lack of benefit from continuing education for the individuals. In qualitative studies, this aspect is given wide scope, but in the currently dominant directions, it is lost from view.

Schlagworte: Weiterbildung; Nicht-Teilnahme; Erhebungsinstrumente; quantitative Studien; Continuing education; non-participation; survey instruments; quantitative research

Zitiervorschlag: *Grotlüschen, Anke & Buddeberg, Klaus (2023). Haben wir die falschen Instrumente? In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2023. Researching Participation in Adult Education, S. 33-55. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/173910W003>*

Haben wir die falschen Instrumente?

ANKE GROTLÜSCHEN & KLAUS BUDDEBERG

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund quantitativer Großstudien als dominantem Forschungsparadigma drohen differenzierte Befunde qualitativer Forschung zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung aus dem Blick zu geraten. Dadurch, so die Kernaussage dieses Beitrags, erscheint Weiterbildungsteilnahme im Diskurs als begründungspflichtige Abweichung vom Normalfall der Teilnahme an Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens. Einschlägige Großerhebungen berichten regelmäßig von einem hohen Anteil von Personen, die für ihre Nicht-Teilnahme „sonstige Gründe“ anführen. Diese hohen Anteile schränken die Aussagekraft ein und blenden bestimmte Motivlagen aus. Dazu zählt vor allem die Begründung eines fehlenden Nutzens von Weiterbildung für die Individuen. In qualitativen Studien wird diesem Aspekt breiter Raum gewährt, in den aktuell dominanten Richtungen hingegen, gerät er aus dem Blickfeld.

Schlachworte: Weiterbildung; Nicht-Teilnahme; Erhebungsinstrumente; quantitative Studien

Abstract

Against the backdrop of large-scale quantitative studies as the dominant research paradigm, differentiated findings of qualitative research on non-participation in continuing education are in danger of getting out of sight. As a result, according to the core message of this article, participation in continuing education appears as a deviation from the normal case of participation in continuing education within the framework of lifelong learning. Relevant large-scale surveys regularly report a high proportion of people who cite "other reasons" for their non-participation. These high proportions limit the validity of the information and exclude certain motivations. These include, above all, the justification of a lack of benefit from continuing education for the individuals. In qualitative studies, this aspect is given wide scope, but in the currently dominant directions, it is lost from view.

Keywords: Continuing education; non-participation; survey instruments; quantitative research

1 Einleitung

Die Teilnahme an Weiterbildung ist genauso wie die Nicht-Teilnahme spätestens seit dem Beginn des vergangenen Jahrhunderts Gegenstand der Erwachsenenbildungsforschung. Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob die Gründe der Nicht-Teilnahme an Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext des Diskurses um Lebenslanges Lernen durch die gegenwärtig im Forschungskontext dominanten quantitativen Großstudien adäquat dargestellt werden.

Unsere Grundannahme lautet dabei, dass sich eine defizitorientierte Lesart von Nicht-Teilnahme durchgesetzt hat, die sich aus dem in Richtung Humankapital zugespitzten Diskurs speist (Felden, 2009, S. 159; Hof, 2022, S. 26–27) und die durch die gegenwärtige Forschungspraxis weiter verfestigt wird. Der Diskurs zum Lebenslangen Lernen hat sich aus seiner Mehrdeutigkeit eines *Umbrella Terms* (Felden, 2020, S. 2), unter dessen Dach verschiedene teilweise nur schwer zu vereinbarende Bedeutungsvarianten nebeneinander existierten, über die Jahre zu einem eher eindimensionalen an Humankapital orientierten Konstrukt entwickelt (ebd., S. 18; vgl. auch Wittpoth, 2010). In dieser Lesart ist Weiterbildungs-Teilnahme als der Normalfall markiert, während die Nicht-Teilnahme faktisch als begründungspflichtige Abweichung von diesem Normalfall gelesen wird.

Die Forschung zur Weiterbildungsteilnahme ist seit den 1990er Jahren geprägt durch quantitative Großstudien (Addey et al., 2017; Gorur, 2015; Hamilton, 2018). Dazu zählen der *International Adult Literacy Survey* (IALS), der *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL), das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), der *Adult Education Survey* (AES). In Deutschland führten Grotlüschen und Buddeberg (2020) bezogen auf die Lese- und Schreibkompetenz der erwachsenen Wohnbevölkerung die LEO-Studie durch, die sich ebenfalls mit der Teilnahme an Weiterbildung befasst. Die Studien IALS, ALL und PIAAC sind Studien zur Messung von Kompetenzen verschiedener Domänen bezogen auf die erwachsene Bevölkerung der teilnehmenden Länder. Alle drei Studien wurden unter Beteiligung der OECD und – im Falle von IALS und ALL – auch von Statistics Canada durchgeführt. Die Teilnahme an Weiterbildung wurde in diesen Studien erfragt, sie bildete jedoch, im Gegensatz zur europaweit durchgeführten Befragung des AES nicht das Zentrum der Befragung. Die LEO-Studie schließlich ist eine auf Deutschland bezogene Kompetenzstudie, die die Beteiligung an non-formaler Weiterbildung erfragt, wie im Falle von IALS, ALL und PIAAC jedoch ebenfalls nicht als zentralen Untersuchungsaspekt (Grotlüschen & Buddeberg, 2020).

Diese Studien erfassen zwar im Falle der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung die Gründe, die gegen eine Teilnahme gesprochen haben, sind hierbei aber möglicherweise nicht differenziert genug, um subjektiv plausible Gründe in ihrer Breite beschreiben zu können. Gegenpositionen, die mögliche Lernwiderstände verdeutlichen würden, also Situationen, in denen Lernen nicht rein positiv als entfaltende Kraft, sondern als unangemessene Zumutung interpretiert wird (Ludwig & Grell, 2017), werden im Forschungsprozess meist übersehen. Daraus resultiert – so unsere Beobachtung – eine Zementierung des Diskurses.

Nach einer exemplarischen Darstellung zum Forschungsstand werden ausgewählte Erhebungsinstrumente hinsichtlich ihrer Fragen zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung untersucht und einer abschließenden Diskussion unterzogen. Dabei wird dem Nichtteilnahmegrund des „fehlenden Nutzens“ für die potenziell Lernenden besondere Bedeutung zugemessen.

2 Einblicke in den Forschungsstand

In diesem Kapitel werden die Forschungsstände zu den drei distinkten, im Kontext dieses Beitrags aber verwobenen Themenbereichen Lebenslanges Lernen, quantitative Großstudien und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung angerissen, denn der Beitrag will darstellen, inwiefern die quantitativen Großstudien es ermöglichen, die Gründe der Nicht-Teilnahme im Kontext des Diskurses um Lebenslanges Lernen adäquat darzustellen. Die Ausführungen sind jeweils nicht erschöpfend, sondern eröffnen – wie die Kapitelüberschrift verdeutlicht – jeweils Einblicke in den Forschungsstand.

2.1 Lebenslanges Lernen

Das Konzept des Lebenslangen Lernens ist seit den 1970er Jahren ein bedeutendes Leitbild in der Diskussion um Erwachsenenbildung. Im Jahr 2000 wurde es auf europäischer Ebene durch das Memorandum über Lebenslanges Lernen in einem überstaatlichen Dokument als Leitbild für die europäischen Bildungspolitiken niedergelegt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 6). Im Memorandum ist die Interpretation dessen, was unter Lebenslangem Lernen zu verstehen sei, noch formal offengehalten. Dort werden als „gleichermaßen wichtige Ziele lebenslangen Lernens“ benannt: „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd., S. 6).

Wie von Felden (2020) bezogen auf Deutschland herausarbeitet, lässt sich der Begriff von Lebenslangem Lernen zunächst als offen und vielschichtig charakterisieren. Bezugnehmend auf Schütze (2005) benennt sie als Elemente ein sozialpolitisch-emanzipatorisches Modell, ein non-utilitaristisches, kulturelles Bildungsmodell, ein liberales oder post-modernes Modell, und schließlich ein Humankapitalmodell. Letzteres wurde bereits nach kurzer Zeit zum dominanten Modell der Diskussion und dort als Antwort auf die Herausforderungen der sogenannten Wissensgesellschaft verstanden (Felden, 2020, S. 43; vgl. auch Kade et al., 2018), in deren Kontext Bilder von Gewinner:innen und Verlierer:innen stilisiert werden, je nachdem, ob sie sich als „flexibel und lernbereit“ bzw. als „nicht anpassungsfähig“ erweisen (Kajetzke & Engelhardt, 2013).

International einflussreiche Organisationen wie die OECD führen die Aspekte des Humankapitals und der Employability mit Bezugnahme auf den Return of Investment im Bildungsbereich als Begründung für einflussreiche Großstudien wie PIAAC an (OECD, 2019, S. 111). Gerahmt wurde Lebenslanges Lernen von dem sich seit den 1980er Jahren durchsetzenden Neoliberalismus (Butterwegge et al., 2016; Schui & Blanken-

burg, 2002) und darin eingebettet von dem Appell nach Selbstverantwortung der Individuen. Lebenslanges Lernen wird dadurch

„als Notwendigkeit und Verpflichtung konstruiert [...], der sich niemand entziehen könne. Der starke Verpflichtungsdruck, der mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens ausgeübt wird, weist in der Perspektive neoliberaler Gouvernementalität auf ein Regierungsprogramm hin, mit dem die Bevölkerung als Träger von Humankapital regiert werden soll“ (Felden, 2020, S. 16).

Dabei lasse sich beobachten, dass die bildungspolitische Debatte um das Lebenslange Lernen von wissenschaftlichen Debatten zum Thema Lernen weitgehend abgekoppelt sei. Lebenslanges Lernen wird dadurch pauschal „als Lösungsmöglichkeit für die gesellschaftlichen Herausforderungen und Probleme einfach gesetzt“ (Felden, 2020, S. 3). So erscheint es programmatisch, dass Zeuner (2022) bereits im Titel der aktuellen Publikation „Bedürfnisse und Bedarfe. Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjektive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen“ gesellschaftlichen Bildungsbedarf und subjektive Bildungsbedürfnisse kontrastiert.

Mit einer expliziten Bezugnahme auf den neoliberalen Rahmen bezieht Hamilton (2012, S. 177) diese Figur verantwortungsbewusster – weil lernender – Bürger:innen auf die Debatte um Grundbildung und arbeitet die Hinwendung auf das Individuum mit seinen spezifischen Verpflichtungen der jeweiligen Gesellschaft gegenüber heraus. Tett und Hamilton (2019) konkretisieren: “Under neoliberalism, education systems have been mandated to develop efficient, creative and problem-solving learners and workers for a globally competitive economy, leading to neglect of its social and developmental responsibilities” (ebd., S. 2; auch: Vargas-Tamez & Carlos, 2019). Rubenson und Salling Olesen (2007) arbeiten heraus, dass im Rahmen des dominanten Diskurses zu Lebenslangem Lernen der fehlende Wille zur Weiterbildungsteilnahme als Verstoß gegen die implizite Verpflichtung gelesen werden kann, sich selbst zu optimieren. Individuen entwickeln in dieser Rahmung nicht autonom ihre Bildungsprozesse, sondern sie werden angehalten, sich nach gesellschaftlichen Verwertungskriterien zu richten. „Die ursprüngliche Chance zur Weiterbildung wich einem ‚kategorischen Imperativ‘“ (Erler, 2018).

Krenn (2015) spitzt den Verpflichtungscharakter Lebenslangen Lernens weiter zu und leitet aus den Diskursen zur Wissensgesellschaft und zum Lebenslangen Lernen die Wirkung symbolischer Gewalt gegenüber Personen, die als bildungsbenachteiligt beschrieben werden, ab (S. 55).

2.2 Quantitative Großstudien

Der zweite Diskussionsstrang, der unseren Beitrag rahmt, ist der um die Rolle von quantitativen Großstudien und international vergleichenden Large-Scale-Assessments, die gegenwärtig einen dominanten Bereich in der Forschung zur Erwachsenenbildung darstellen. Die Aufmerksamkeit der Bildungsadministrationen richtet sich auf diese Großereignisse wie die Veröffentlichung der jeweils aktuellen Studienergebnisse von PIAAC als Beispiel für eine international vergleichende Untersuchung oder

der LEO-Studie als Beispiel einer nationalen – hier auf Deutschland bezogene – Erhebung. Evidenzbasierte Politik fragt diese Art von Ergebnissen in besonderem Maße nach (OECD, 2007; vgl. Pellegrini & Vivonet, 2021).

Betrachtet man die Kräfteverhältnisse zwischen den Institutionen der internationalen Bildungsforschung, so mag es überraschen, dass nicht die UNESCO, die mit den *Sustainable Development Goals* (UNESCO, 2016) einen Rahmen für das Monitoring der Kompetenzentwicklung gesetzt hat, die treibende Kraft in diesem Feld ist. Vielmehr sind das auf wirtschaftliche Entwicklungen fokussierende Organisationen wie die Weltbank und allen voran die OECD. Zwar war nach dem zweiten Weltkrieg die UNESCO in der Tat noch die gestaltende Kraft bei der Dokumentation von Bildungsentwicklungen (Elfert, 2021). Die OECD hingegen verlor nach der Etablierung einer relativ stabilen wirtschaftlichen Nachkriegsordnung an inhaltlicher Legitimation und drang zunehmend in den Bildungsbereich ein, für den sie ein Primat der Ökonomie attestierte (Ydesen & Grek, 2019). Gegen Ende des 20. Jahrhunderts setzten sich dann unterstützt von international vergleichenden Kompetenzstudien internationale Large-Scale Assessments (Schmidt-Hertha & Gebrande, 2018) als dominantes Forschungsparadigma durch (Duckworth & Smith, 2019, S. 27) und fügten sich dadurch in die auf Humankapital fokussierende Diskussion um das Lebenslange Lernen ein bzw. verfestigten die humankapitalorientierte Lesart. Das trifft in besonderem Maße auf die PIAAC-Studie zu (Evans, 2015; OECD, 2019).

Die großen Institutionen prägen damit auch die Forschungspraxis im Allgemeinen. Jenseits der gewachsenen Bedeutung der internationalen Institutionen ist anzumerken, dass diese großen und einflussreichen Untersuchungen unseren Blick auf die beforschten Sachverhalte prägen. Bezogen auf die PIAAC-Studien der OECD (OECD, 2019) lässt sich argumentieren, dass bereits die hohe Beteiligung in der ersten Welle (40 teilnehmende Länder in drei Runden) und der aktuell erhobenen zweiten Welle (32 teilnehmende Länder) einen Hinweis auf die wahrgenommene Relevanz darstellt. Das gilt auch für eine Vielzahl internationaler Konferenzen zu PIAAC und zu diversen Sekundäranalysen und korrespondierenden wissenschaftlichen Publikationen (Maehler & Konradt, 2022). In PIAAC wird die Teilnahme an Weiterbildung vornehmlich unter dem Vorzeichen von Beschäftigungsfähigkeit (Employability) diskutiert, dabei wird Teilnahme als notwendig und richtig betrachtet, sie wird implizit positiv markiert, die Nicht-Teilnahme hingegen negativ. Es hat aber auch Auswirkungen auf die Forschungslandschaft. Wenn es um die Beschreibung der Gründe für die Nicht-Teilnahme geht, stehen auch und gerade qualitative Untersuchungen zur Verfügung (z. B. Bolder & Hendrich, 2000; Heinemann, 2014; Holzer, 2004; Mania, 2018), in denen auf die Herausforderungen der Weiterbildungsbeteiligungsforschung eingegangen wird. Eine systematische Verschränkung qualitativer und quantitativer Ansätze wird jedoch als unzureichend entwickelt beschrieben (Käpplinger, 2010).

2.3 Nicht-Teilnahme an Weiterbildung

Der Teilnahme an Weiterbildung wird in herrschenden Diskursen hohe Bedeutung zugeschrieben und zwar sowohl für die Individuen, für die Wirtschaft bzw. Unterneh-

men und für Gesellschaften (BMAS & BMBF, 2019). Das Ziel von Staaten ist es daher, die Teilnahme an Weiterbildung zu erhöhen. Entsprechende Zieldefinitionen – wie z. B. das vom BMBF empfohlene Teilnahmeziel von 50 Prozent (Bilger et al., 2013) – und Monitoringsysteme existieren auf nationaler und auch supranationaler Ebene z. B. im Rahmen der Europäischen Union (European Association for the Education of Adults, 2020) oder der Vereinten Nationen (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Die Entwicklung der Teilnahmezahlen ist im internationalen Vergleich sehr heterogen, sowohl was die aktuellen Anteile der Teilnehmenden angeht als auch die Entwicklung im Zeitverlauf. So schwankt die Teilnahme an formaler und non-formaler Weiterbildung zwischen Bevölkerungsanteilen von unter 20 Prozent (z. B. in Rumänien und Griechenland) über Werte um 50 Prozent (z. B. Deutschland, Frankreich und Belgien) bis zu hohen Teilnahmequoten von über 65 Prozent (z. B. Schweden, Norwegen, Finnland und Schweiz) (Dohmen et al., 2019; European Education and Culture Executive Agency, 2021).

Weiterbildung wird als Antwort betrachtet auf eine ganze Reihe von Problemlagen. Erwerbstätige finden demnach bessere Anstellungen, Arbeitslose finden Beschäftigung, Unternehmen profitieren vom Kompetenzaufbau, die Sozialsysteme profitieren von sinkenden Transferleistungen, Menschen profitieren in gesundheitlicher Hinsicht (Karger et al., 2022; Manninen et al., 2014; Schuller, 2017). Die Teilnahme an Weiterbildung erscheint aus dieser Perspektive als der erstrebenswerte Normalfall und ist nicht weiter begründungspflichtig. Anders verhält es sich im Falle der Nicht-Teilnahme. Sie erscheint als begründungspflichtige Abweichung vom Notwendigkeits- und Nützlichkeitsnarrativ, dessen Unhinterfragtheit Holzer (2018) unter dem Titel „Und wo liegen die Nachteile?“ kritisch diskutiert und mit dem Aspekt der Verwertbarkeit assoziiert. Insofern ist diese Diskussion in hohem Maße normativ aufgeladen. Dem Individuum wird eine Bringschuld zugeschrieben (Bolder, 2011; Faulstich, 2006; Wittpoth, 2018), es lässt sich von einer impliziten Pflicht zur Aus- und Weiterbildung und zum Lebenslangen Lernen sprechen (Krenn, 2013, S. 9).

Gründe der Nicht-Teilnahme werden im deutschsprachigen Raum seit Anfang des 20. Jahrhunderts und dann systematisch seit Mitte des 20. Jahrhunderts erforscht (Born, 2018; Wittpoth, 2018). Reich-Claassen (2010) arbeitet heraus, dass die Nichtteilnahme an Weiterbildung weniger als Resultat objektiv wirksamer Schranken zu interpretieren ist, sondern als Ergebnis von subjektiven und begründbaren Entscheidungsprozessen. Wichtige Bezugspunkte auf internationaler Ebene sind z. B. die Literaturübersichten von Cross (1981) und McGivney (1993) aber auch empirische Arbeiten wie die qualitative Interviewstudie von Beder (1990), in denen die Gründe der Nicht-Teilnahme systematisiert werden. Insgesamt resümieren Karger et al. (2022) im Rahmen einer qualitativen Untersuchung jedoch, dass die Erforschung der Gründe der Nichtteilnahme gegenüber der weitaus breiteren Forschungslage zur Teilnahme unterentwickelt bleibe. Die Studie aus der Tschechischen Republik basiert auf 53 Interviews mit Erwachsenen mit geringer Formalbildung, unter Nicht-Erwerbstätigen und Personen in Elternzeit, folglich mit verschiedenen Personengruppen, bei denen unterschiedliche Gründe der Nicht-Teilnahme bestehen können (ebd., S. 3).

Als Gründe der Teilnahme wird gemeinhin von Faktoren im Subjekt/Individuum im Sinne von Weiterbildungsinteresse ausgegangen, bei den Gründen der Nicht-Teilnahme hingegen von Barrieren, die es abzubauen gelte (Grotlüschen & Krämer, 2009, S. 19). Die Rolle subjektiver Faktoren erscheint so hinsichtlich der Nicht-Teilnahme eine wenig beachtete Rolle zu spielen. Bolder (2011) betont allerdings, dass „als hauptsächliches Motiv, sich nicht an Weiterbildung zu beteiligen (...), die Meinung gilt, dass damit keinerlei Verbesserung oder Sicherung der Erwerbssituation garantiert sei“ (ebd., S. 57). In diesem Sinne argumentiert auch Krenn (2013), wenn er darauf hinweist, dass soziale Teilhabe nicht nur über individuelle Qualifizierung erfolgen kann, sondern auch gesellschaftlicher Regulierung bedarf (vgl. auch Aydt, 2011; Krenn, 2013, S. 42). Marginalisierte Gruppen, so führt Holzer (2004) aus, finden allein durch Bildung keine bessere Beschäftigung: „Arbeitslosigkeit ist ein Problem des Arbeitsmarktes und nicht der Aus- und Weiterbildung“ (ebd., S. 39).

Faulstich (2006, S. 7) hebt bei der Diskussion der Nicht-Teilnahme einerseits ein „Belastungssyndrom“ im Sinne mangelnder zeitlicher Ressourcen hervor und stellt diesem ein „Sinnlosigkeitssyndrom“ im Sinne eines nicht erkennbaren Nutzens gegenüber.

Boeren (2017) führt aus, dass das Narrativ, jeder könne von Lebenslangem Lernen profitieren, mindestens trügerisch, wenn nicht gar falsch ist:

„Lifelong learning participation mainly serves those who can use it to stack up cumulative advantaged and not the ones who can use it to compensate for earlier missed life chances. (...) For those who have little to start with (e. g. educational level or money), the costs might be too high and the benefits too unclear to positively decide on taking part“ (ebd., S. 165).

Bolder (2011) spitzt diese Argumentation weiter zu:

„Nicht-Beteiligung an Weiterbildung hat also weniger mit pädagogisch überwindbaren Motivations- und Lernproblemen zu tun als mit dem Stellenwert beruflicher Weiterbildung im Lebenszusammenhang der Einzelnen. (...) Menschen, die in restriktiven Erwerbssituationen leben, wird man kaum davon überzeugen können, dass über den Arbeitsalltag hinausweisende Qualifizierungsanstrengungen sinnvoll sein könnten. Tatsächlich schützen sie ja auch nicht vor der Alltagserfahrung von Massenentlassungen in einem auf den Shareholder Value fixierten Wirtschaftsleben. Warum dann die Anstrengung?“ (ebd., S. 57).

Den wahrgenommenen fehlenden Nutzen als mögliche Teilnahme arbeitet Schiersmann (2006) auf empirischer Basis heraus, während Karger et al. (2022) darauf hinweisen, dass für bestimmte Gruppen informelles Lernen – zum Beispiel im Kontext der Arbeit – die plausiblere Variante des Lernens darstellt als non-formale oder formale Formate. In Bezugnahme auf die Literaturübersicht von McGivney (1993) oder auf Bremer und Pape (2017) lassen sich auch kulturelle oder habituelle Aspekte benennen.

3 Erhebungsinstrumente in großen quantitativen Studien

Es wurde bereits betont, dass gegenwärtig quantitative Großstudien als dominantes Forschungsparadigma im Bildungsbereich gelten. Insofern ist es aufschlussreich, welche Instrumente diese Studien einsetzen, um die Nicht-Beteiligung an Weiterbildung zu erfassen, und welche Schlüsse aus den Ergebnissen zu ziehen sind. Erfasst werden Nicht-Teilnahme-Gründe in quantitativen Studien zu Kompetenzen von Erwachsenen und zu deren Weiterbildungsteilnahme mit knapperen (IALS, ALL, PIAAC) oder auch umfangreicheren (AES, LEO) Kategoriensets. Während IALS, ALL, PIAAC als international vergleichende und LEO als auf Deutschland bezogene nationale Kompetenzstudien die Weiterbildungsteilnahme als einen Aspekt unter vielen behandeln, stellt die Weiterbildungsteilnahme für den AES die zentrale Untersuchungsgröße dar. Konkret untersucht wurden der Fragebogen des IALS aus dem Jahr 1994 (englische Fassung), der Fragebogen des ALL aus dem Jahr 2002 (englische Fassung), der Fragebogen zur aktuellen Erhebungswelle von PIAAC (englische Fassung, keine Änderung gegenüber der ersten Welle), der Fragebogen des AES in der neuesten Fassung (englische Fassung 2022, leichte Änderungen bei Formulierungen im Vergleich zu 2016/2017) und der Fragebogen der LEO-Studie aus dem Jahr 2018. Eine tabellarische Übersicht über die Antwortmöglichkeiten zur Begründung von Nicht-Teilnahme befindet sich im Anhang.

Unsere Beobachtung ist, dass selbst bei umfangreichen Antwortmöglichkeiten die Items, mit denen die Gründe der Nicht-Teilnahme erfasst werden sollen, nicht alle relevanten Begründungsmuster bereithalten. Insbesondere fehlt meist die Möglichkeit, anzugeben, dass jemandem die Teilnahme keine Vorteile verschafft, weil sich daraus z. B. keinerlei Verbesserung der Beschäftigung ergibt, weder hinsichtlich der Bezahlung noch hinsichtlich möglicher Prekarität – mit anderen Worten, dass das Nützlichkeitsnarrativ bezogen auf die Weiterbildungsteilnahme in Frage gestellt wird.

Der *International Adult Literacy Survey* (IALS)¹ war eine der ersten international vergleichenden auf Erwachsene bezogenen Studien und wurde in den 1990er Jahren mit 22 teilnehmenden Ländern durchgeführt (OECD & Statistics Canada, 2000). Zunächst wurde im Rahmen der Fragen um Weiterbildung erfasst, ob die befragte Person bestimmte Lernaktivitäten hätte ergreifen wollen, das dann aber nicht getan hat. Darauf erfolgte die Nachfrage nach den Gründen der Nichtteilnahme. Nachgefragt wurde also nicht bei Personen, die per se keinerlei Weiterbildungsinteresse artikulierten. Als Antwortkategorien standen dabei zur Verfügung: a) too busy/lack of time, b) too busy at work, c) course not offered, d) family responsibilities, e) financial reasons, f) lack of qualifications, g) lack of employer support, h) course offered at inconvenient time, i) language reasons, j) health reasons und k) other reasons. Diese sonstigen Gründe wurde jedoch nicht durch eine Möglichkeit zur Freitextantwort inhaltlich weiter erfasst.

¹ Fragebogen: https://nces.ed.gov/surveys/ials/pdf/IALS_BQ.pdf

Im darauffolgenden Jahrzehnt wurde der *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL)² in insgesamt elf Ländern durchgeführt (NCES National Center for Educational Statistics, 2005). Wie im IALS wurden Personen, die an einer grundsätzlich gewünschten Weiterbildung dann doch nicht teilnahmen, nach den Gründen gegen die Teilnahme gefragt. Als Antwortkategorien lagen vor: a) time constraints (too busy, no time to study), b) course available did not match your needs or interests, c) lack of confidence or preparedness (e. g. felt unprepared, not confident of my learning ability), d) taking courses was not a high personal priority at the time, e) couldn't afford the costs/courses too expensive, f) personal or family responsibilities (childcare, elder care), g) personal health, h) any other reason. Hier war eine Möglichkeit vorgesehen, „other reasons“ zu spezifizieren, die Befunde dazu sind jedoch in der einschlägigen OECD Publikation (OECD, 2005) nicht berichtet.

Die ersten Daten des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC)³ wurden im Jahr 2013 veröffentlicht (OECD, 2013). In drei Runden haben insgesamt 41 Länder an der OECD-Studie teilgenommen, für 2025 ist die Veröffentlichung der Daten der zweiten Welle angekündigt. Im Rahmen der Fragen zur Weiterbildung wurde die Frage gestellt, ob es weitere bzw. irgendwelche Aktivitäten gab, die die befragte Person hätte besuchen wollen, es dann aber nicht getan hat mit einer Anschlussfrage nach den Gründen für die Nichtteilnahme. Als Antwortkategorien standen zur Verfügung: a) I did not have the prerequisites, b) education or training was too expensive/I could not afford it, c) lack of employer support, d) I was too busy at work, e) course or program was offered at an inconvenient time, f) I did not have time because of child care or family responsibilities, g) something unexpected came up and that prevented me from taking education or training, h) other. Eine Möglichkeit, „sonstige Gründe“ anzugeben oder diese sonstigen Gründe zu spezifizieren, besteht nicht.

Der *Adult Education Survey* (AES)⁴ wird seit 2007 im mehrjährigen Rhythmus in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union durchgeführt (Gnahs, 2018). Erfasst wird die Beteiligung an formalen, non-formalen und informellen Lernaktivitäten. Im Falle der Nichtteilnahme wird bei allen Personen nachgefragt, die entweder gar nicht an Weiterbildung teilnahmen und bei denjenigen, die grundsätzlich zwar an Weiterbildung teilgenommen haben nicht jedoch an einer weiteren eigentlich geplanten Weiterbildung. Als Gründe gegen eine (weitere) Teilnahme können benannt werden: a) cost, b) lack of employer support, c) lack of public services support, d) schedule, e) distance, f) family responsibilities, g) health, h) age, i) other personal reasons, j) no suitable education or training activity (offer), k) negative previous learning experience, l) course was booked out, m) too few registrations. Eine Möglichkeit, die sonstigen persönlichen Gründe zu spezifizieren, besteht nicht.

Eine nationale Studie, in der die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung erfasst wurde, ist die in Deutschland durchgeführte LEO-Studie⁵ (Dutz & Bilger, 2020).

2 Fragebogen: https://nces.ed.gov/surveys/ALL/pdf/ALL-Main_Survey_BQ.pdf

3 Fragebogen: <http://www.oecd.org/skills/piaac/Background%20Questionnaire%2015DEC10.pdf>

4 Fragebogen 2022: <https://circabc.europa.eu/ui/group/d14c857a-601d-438a-b878-4b4cebd0e10f/library/4a0cd68c-f359-4e01-9560-233e9088e132/details>

5 Fragebogen: <https://leo1.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO-questionnaire.pdf>

Die verwendeten Fragen zur non-formalen Weiterbildung wurden weitgehend dem AES Deutschland entnommen. Hier wurde nicht nach einer konkreten Nicht-Teilnahme und den Gründen dafür gefragt (so wie in den OECD Studien), sondern ganz allgemein nach den Gründen, warum Erwachsene keine Weiterbildungsaktivitäten wahrnehmen, bzw. welche auf die befragte Person zutreffen. Als Antwortkategorien standen zur Verfügung: a) Ich hätte gern etwas gemacht, hatte jedoch nicht die Teilnahmevoraussetzungen, b) Ich hätte gerne etwas gemacht, aber es war mir zu teuer, c) Der Arbeitgeber unterstützte meine Weiterbildungsabsichten nicht, d) Es gab keine staatliche Unterstützung für meine Bildungsabsichten, e) Meine beruflichen Termine haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen, f) Meine familiären Verpflichtungen haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen, g) Die Entfernung zum Weiterbildungsanbieter war zu groß, h) Es gab keine geeigneten Bildungs- oder Weiterbildungsangebote, i) Ich konnte mich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen, j) Meine Gesundheit erlaubt mir solche Aktivitäten nicht, k) In meinem Alter lohnt sich Aus- oder Weiterbildung nicht mehr, l) Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Aus- oder Weiterbildung zu erfüllen, m) Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Aus- oder Weiterbildung für mich in Frage käme, n) Ich hatte keinen Computer- oder Internetzugang, o) meine Deutschkenntnisse reichen nicht aus, p) sonstige persönliche Gründe. Eine Möglichkeit, die sonstigen persönlichen Gründe zu spezifizieren, besteht nicht.

Wie aus diesen Angaben und aus der Übersichtstabelle im Anhang hervorgeht, gibt es einige Begründungen, die in praktisch allen Erhebungen als Antwortkategorien vorliegen. Das sind das Zeitargument (Arbeit, Familie, Zeitpunkt des Angebots), das Kostenargument und die fehlende Unterstützung durch Arbeitgeber und die fehlende öffentliche/staatliche Unterstützung, das Argument fehlender Voraussetzungen, die objektiver und subjektiver Natur sein können, sowie die Begründungen bezogen auf zu hohes Alter und zu schlechte Gesundheit.

Andere Begründungen stehen nur in einzelnen bzw. nur wenigen Erhebungen als Antwortkategorien zur Verfügung. Das sind die fehlende Information/Beratung (erfasst in der LEO-Studie), negative Schulerfahrungen (LEO und AES), fehlende technische Ausstattung/kein PC (LEO und früherer AES, nicht jedoch im aktuellen AES), die Begründung, Weiterbildung habe keine persönliche Priorität (ALL) und technische Gründe bezogen auf die Anmeldung oder Buchung (Kurs fand nicht statt, war ausgebucht: IALS und AES).

Aus der Übersicht wird überdies deutlich, dass auch die „sonstigen Gründe“ nicht einheitlich erfasst werden. Während im IALS lediglich die Kategorie „other“ zur Verfügung steht, bietet der ALL die Kategorie „any other reasons“ an, mit der Möglichkeit, diese sonstigen Gründe in einer Freitextantwort zu spezifizieren. Diese Spezifizierung wurde in den einschlägigen Ergebnispublikationen jedoch nicht ausgewertet. In der PIAAC-Studie wird eine etwas sperrige Formulierung als Antwortkategorie angeboten („Something unexpected came up and that prevented me from taking education or training“), die im weiteren Sinne durchaus als „sonstige Gründe“ verstanden werden

kann. LEO und AES schließlich fügen das Attribut „persönlich“ hinzu und formulieren „sonstige persönliche Gründe“ bzw. „other personal reasons“.

Die Vergleichbarkeit der genannten Studien ist sicherlich grundsätzlich gegeben, hat aber einigen Aspekten Rechnung zu tragen. Zunächst einmal wird in IALS, ALL und PIAAC nach Gründen der Nicht-Teilnahme nur gefragt, wenn die Personen grundsätzlich an Weiterbildung teilgenommen haben, aber eine weitere Aktivität dann nicht belegt wurde. Personen, die gar nicht an Weiterbildung teilnehmen, wurden zu den Gründen nicht befragt. Der AES und die LEO-Studie fragen prinzipiell auch Personen, die grundsätzlich nicht an Weiterbildung teilgenommen haben. Dieses Vorgehen erscheint mit Blick auf die Analyse der Gründe der Nicht-Teilnahme als aussagekräftiger. Zudem bieten die verschiedenen Studien teilweise sehr differenzierte Antwortmöglichkeiten zur Nicht-Teilnahme an, die sich durch systematische Aggregation aufeinander beziehen lassen (siehe Übersichtstabelle). In der Regel aber fehlt eine Antwortoption, die verdeutlicht, dass die befragte Person in einer Teilnahme prinzipiell keinen Nutzen sieht („das bringt mir nichts“). Die synoptische Darstellung zeigt, dass dies nicht die einzige Leerstelle ist, die in der einen oder anderen Studie auftaucht, denn einzelne Kategorien werden nur in einer oder zwei Studien angeboten. Die Leerstelle des fehlenden Nutzens durchzieht jedoch alle untersuchten Erhebungsinstrumente.

4 Analysepotenzial wird in gängigen Studien nicht ausgeschöpft

Die zuvor beschriebenen Studien lassen sich auf die Gründe der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung auswerten und zeigen in der Tendenz einen beunruhigend hohen Anteil der „sonstigen Gründe“. Beunruhigend hoch sind die Anteile insofern, als sie auf Unschärfen oder Lücken in den Frageformulierungen hinweisen.

Eine Auswertung auf Basis von PIAAC-Daten⁶ zeigt, dass in einigen an PIAAC teilnehmenden Ländern der Anteil derjenigen, die „sonstige Gründe“ für die Nicht-Teilnahme angeben, bezogen auf alle Befragten (*all levels of education*) bei 20 Prozent oder darüber liegt. Ebenfalls bezogen auf PIAAC-Ergebnisse weisen Grotlüschen et al. (2016) darauf hin, dass sich die Begründungsmuster für die Nicht-Teilnahme zwischen Personen mit geringer und höherer Lesekompetenz partiell unterscheiden und zwar hinsichtlich der Begründung, man habe nicht die nötigen Voraussetzungen und hinsichtlich der „sonstigen Gründe“, die von Personen mit geringer Lesekompetenz doppelt so häufig als Grund der Nicht-Teilnahme genannt werden, als von Personen mit höherer Literalität. „This could mean that either people could not tell what kept them from starting or they could not find an answer choice matching their reasons for not participating in the training“ (ebd., S. 129).

6 Eigene Berechnungen auf Basis online generierter Tabellen: <https://stats.oecd.org/index.aspx>

Hovdhaugen und Opheim (2018, S. 572) untersuchen PIAAC-Daten und nehmen eine Klassifizierung der Barrieren nach der Systematik von Cross (1981) vor, arbeiten also differenziert und theoriegeleitet, erwähnen aber allenfalls beiläufig, dass 17 Prozent „other barriers“ genannt haben. Patterson (2017) analysiert auf Basis der PIAAC-Daten für die USA ausführlich, welche Hindernisse der Teilnahme es für die „forgotten 90 percent“ gibt, also die 90 Prozent der gering qualifizierten Erwachsenen, die nicht an non-formaler Weiterbildung teilnehmen. Sie thematisiert die Tatsache, dass „sonstige Gründe“ weiterer Erklärung bedürfen: „Future research could consider geographic differences, age and parental background, and the ‘reasons behind the reasons’ of other deterrents“ (ebd., S. 60).

Auf Basis von Ergebnissen des Adult Education Survey zeigen Erler und Fischer (2012) bezogen auf Österreich, dass in rund 24 Prozent der Fälle die Antwortoption „anderer Grund“ gewählt wurde. Ebenfalls basierend auf Daten des AES legt Boeren (2011, S. 375) die Barrieren-Trias von Cross (1981) zugrunde, um Gründe der Nicht-Teilnahme zu untersuchen. Sie untersucht also differenziert und systematisch Teilnahmebarrieren, thematisiert das Problem der „nichts davon“-Antworten jedoch nicht.

Unter Rückgriff auf die Daten der LEO-Studie⁷ arbeiten Dutz und Bilger (2020) heraus, dass auch in dieser Erhebung die „sonstigen persönlichen Gründe“ mit durchschnittlich 17 Prozent der Nennungen zu den wichtigsten Teilnahmehindernissen im Bereich der non-formalen Bildung zählen, ohne dass sich diese sonstigen Gründe differenzierter auswerten ließen. Die Frage bleibt also unbeantwortet, welche konkreten Gründe in der Kategorie „sonstige persönliche Gründe“ bzw. „nichts davon“ von den Befragten angeführt werden.

van Nieuwenhove und Wever (2021) stellen international vergleichend Weiterbildungsbarrieren dar und werten dazu empirische Daten der PIAAC-Studie bezogen auf 15 Länder aus. Sie differenzieren dabei nach Bildungsniveau und kommen zu dem Ergebnis, dass gerade bei niedrig Gebildeten die Kategorie „other“ besonders hoch sei, nämlich bis zu über 40 Prozent bei Nicht-Teilnehmenden in Finnland (ebd., S. 11–12). Daraus lässt sich ableiten, dass das „other reasons“-Problem möglicherweise im Blick auf Gesamtpopulationen übersehen werden kann, wenn dort die Anteile nicht so sehr hoch sind, dass aber beim Blick auf besonders vulnerable Gruppen ein differenzierter Blick nötig wäre.

“Conversely and more important, we found that low-educated non-participants more often opt for the response category ‘other’ when asked for the most important barrier in participating in adult education. However, what adults precisely are referring to by choosing this option is unclear. The only information that we have is that the reasons preventing them from participating are not related to work, family, cost, inconvenient time or place of the training activity but to something else” (ebd., S. 13).

Die Autor:innen weisen auch darauf hin, dass bestimmte Ergebnisse nicht eindeutig zu interpretieren sind, da bestimmte Antwortkategorien nicht vorlagen.

⁷ Datensatz verfügbar unter: https://search.gesis.org/research_data/ZA6266 (deutsch) bzw. https://search.gesis.org/research_data/ZA6266?lang=en (englisch)

Während die zuvor beschriebenen Studien (Sekundär-)Auswertungen von PIAAC-, LEO- und AES-Daten darstellen, weisen auch weitere, davon unabhängige Studien auf den Sachverhalt der Nicht-Teilnahme und deren Gründe hin. Beder (1990, S. 208) referiert Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie aus dem Jahr 1979, nach denen nach der Kategorie „too old“ die sonstigen Gründe mit rund 18 Prozent die am zweithäufigsten genannte Kategorie ist, verfolgt diesen Aspekt aber nicht weiter. Beder befragte dazu 129 Erwachsene in den USA, die keinen Abschluss einer weiterführenden Schule aufwiesen und niemals an Grundbildungsangeboten für Erwachsene teilgenommen hatten.

Eggleston (2007, S. 28–30) liefert eine umfangreiche und ausführliche Darstellung von Studien, die sich mit Teilnahmebarrieren befassen (inkl. einer Synopse über angebotene Antwortkategorien), benennt aber die Tatsache, dass auch „other reasons“ auswählbar waren, nur beiläufig und gibt auch keine Einschätzung zur anteiligen Bedeutung der Kategorie. Und auch Schiersmann (2006) stellt bezogen auf berufliche Weiterbildung die einschlägigen Gründe der Nicht-Teilnahme dar, geht aber auf die sonstigen Gründe nicht explizit ein.

Die beschriebenen Ergebnisse zeigen, dass in quantitativen Untersuchungen anteilig oft sonstige Gründe angeführt werden, und zwar mitunter in einem Maße, dass es die Interpretation der Gesamtergebnisse erschwert. Das gilt in besonderem Maße für eher vulnerable Gruppen wie Erwachsene mit geringer Lesekompetenz (Grotlüschen et al., 2016) und Erwachsene mit niedriger Formalbildung (Patterson, 2017; van Nieuwenhove & Wever, 2021). Beides sind Subpopulationen, die von doppelter Selektivität der Weiterbildungsteilnahme stark betroffen sind. Um einen umfassenderen Blick auf die Motive der Nicht-Teilnahme zu ermöglichen, wären Erhebungsinstrumente entsprechend zu schärfen. Es sollte zudem erwogen werden, qualitativer Forschung den erforderlichen Raum zu gewähren, da sie in anderem Maße als die notwendigerweise stark abstrahierte Abfrage in quantitativen Studien subjektive Begründungen zu erfassen vermag (vgl. Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 20).

5 Fehlender Nutzen von Weiterbildung ist in den meisten großen Studien eine Leerstelle

Die Literaturübersicht lieferte einige Hinweise darauf, dass für bestimmte Personengruppen die Teilnahme an Weiterbildung subjektiv keinen Nutzen ergibt (Aydt, 2011; Boeren, 2017; Bolder, 2011; Faulstich, 2006; Krenn, 2013).

Eine mögliche Interpretation dieses Sachverhalts besteht darin, dass von Individuen durchaus ein Lernbedarf gesehen wird, dass gängige Formate jedoch dafür als ungeeignet erscheinen, da das Lernpotenzial weniger in kursförmiger abstrakter Annäherung gesehen wird als vielmehr im Lernen während des praktischen Arbeitsprozesses. Karger et al. (2022) leiten aus ihrer qualitativen Studie in der Tschechischen Republik ab, dass „in the eyes of our interviewees, competence can be more effectively gained through informal learning instead of education. Education also fails to deliver

other benefits“ (S. 13). Statt formaler als auch non-formaler Bildung wird learning by doing bzw. trial and error präferiert.

Eine weitere Interpretationsfolie stellt die Ebene kultureller Hürden dar, die McGivney (1993) ausgearbeitet hat.

„As this suggests, reluctance to engage in education may have more to do with attitudes, perceptions and expectations than with any practical barriers. [...] This problem may have been underestimated, partly because research instruments tend to have a bias towards situational and institutional barriers; partly because respondents may not recognize, or wish to admit to, negative feelings towards education“ (ebd., S. 21).

McGivney weist hier explizit auf mögliche Schwächen von Erhebungsinstrumenten hin. Inhaltlich bietet die Bezugnahme auf kulturelle Faktoren Anknüpfungspunkte an die auf den Habitus bezogenen Arbeiten von Bremer und Pape (2017). Unter den Instrumenten der beschriebenen großen quantitativen Untersuchungen spielen diese Faktoren jedoch in der Regel keine Rolle.

Ein weiteres Element der Nutzen-Diskussion, das sich auch deutlich auf die oben referierten Beiträge beziehen lässt, ist die Tatsache, dass vulnerable Gruppen vielfach in Situationen leben, in denen Weiterbildung in der Tat keine substantielle Änderung bewirken würde. So arbeitet Schiersmann (2006) auf Basis einer quantitativen Studie aus dem Jahr 2001 sehr deutlich heraus, dass die Kategorie „fehlender Nutzen“ in besonderem Maße relevant ist (S. 51). Demnach wählten diese Antwortkategorie rund 40 Prozent der Personen mit höchstens einem Hauptschulabschluss, rund 31 Prozent derer ohne berufsqualifizierenden Abschluss und 44 Prozent der Arbeitslosen. Dazu äußert sich Nuissl in der Vorbemerkung zu Schiersmanns Buch:

„Es ist bemerkenswert, dass hier Belastung und Zeitmangel sowie fehlender Nutzen am häufigsten genannt werden, mangelnde Qualität und zu hohe Kosten der Weiterbildung am seltensten. Während insbesondere die besser Gebildeten einen Zeitmangel reklamieren, verweisen die weniger gut Gebildeten auf einen fehlenden Nutzen“ (zitiert nach Schiersmann, 2006, S. 6).

In dem Fragebogen zu der von Schiersmann referierten Studie (abgedruckt in: Baethge et al., 2004) wurde zusätzlich erfasst, welche persönliche Empfindung die Befragten bei dem Wort „Weiterbildung“ benennen (Schiersmann, 2006, S. 70–71). Dabei gibt es die Option „bringt ja doch nichts“, die mit dem fehlenden Nutzen in inhaltlicher Nähe steht. Diese Antwort gaben rund zwölf Prozent aus der gesamten Stichprobe, rund 23 Prozent der Personen ohne qualifizierte Berufsausbildung und rund 34 Prozent der Arbeitslosen.

In den meisten Erhebungen jedoch wird dieser Aspekt nicht sichtbar. Er wird nicht gemessen und ist aus der Perspektive rein quantitativer Forschung nicht belegbar. Da er nicht berichtet wird, „existiert er nicht“ bzw. kann nicht als legitime Begründung eingestuft werden.

Quantitative Erhebungen scheinen also der Gefahr zu unterliegen, die „Unausweichlichkeit von kursförmiger Weiterbildung“ im Diskurs zu reproduzieren. Das hat

zur Folge, dass Nicht-Teilnahme weiterhin als begründungspflichtige Abweichungen vom erwünschten (und nicht begründungspflichtigen) Normalfall – Teilnahme – erscheint. Wenn also Erhebungssitemns insbesondere für die Erfassung von Teilnehmehindernissen vulnerabler Gruppen als defizitär aufzufassen sind, und wenn Wittpoth (2018) in der Diskussion einen „blinden Fleck des pädagogischen Blicks“ darin sieht, dass Nichtteilnahme allzu schnell stigmatisiert werde, ist das unseres Erachtens ein deutliches Indiz dafür, dass zum einen die Erhebungsinstrumente quantitativer Studien zu schärfen sind, so dass sie die aus subjektiver Sicht mannigfaltigen Begründungsmuster der Nicht-Teilnahme erkennbar werden lassen und die Nicht-Teilnahme aus ihrer Position als begründungspflichtige Abweichung von der Norm interpretierbar wird. Gleichzeitig erscheint eine erneute stärkere Hinwendung zu komplementärer qualitativer Forschung (Rubenson, 2011, S. 218) und in besonderem Maße zu Mixed-Method-Studien (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) als zielführend. Der Beitrag macht deutlich, dass es sich lohnt, blinden Flecken nachzuspüren. Ob sich jenseits der in diesem Beitrag herausgearbeiteten Leerstelle im Kontext der quantitativen Forschung weitere Leerstellen finden lassen, war nicht Gegenstand dieser Untersuchung, stellt aber ein Desiderat für weitere Analysen dar.

Literaturverzeichnis

- Addey, C., Sellar, S., Steiner-Khamsi, G., Lingard, B. & Verger, A. (2017). The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 434–452. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1301399>
- Aydt, S. (2011). Weiter, weiter, ...! Bildung am Weg in die Zukunft: Ein Plädoyer für das Innehalten. In D. Holzer, B. Schröttner & A. Sprung (Hrsg.), *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung* (S. 67–75). Waxmann.
- Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. & Woderich, R. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Edition QUEM: Bd. 16*. Waxmann.
- Beder, H. (1990). Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207–218. <https://doi.org/10.1177/0001848190040004003>
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012*. wbv.
- BMAS & BMBF (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie: Wissen teilen, Zukunft gestalten, zusammen wachsen*. Berlin.
- Boeren, E. (2011). Participation in Adult Education: Attitudes and Barriers. *US-China Education Review*, 369–382.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>

- Bolder, A. (2011). Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. Und das lebenslange Lernen, die Beteiligung... In D. Holzer, B. Schröttner & A. Sprung (Hrsg.), *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung* (S. 53–66). Waxmann.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten: Alternative Strategien lebenslangen Lernens* (Bd. 18). Leske und Budrich.
- Born, A. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., Bd. 1, S. 341–354). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_17
- Bremer, H. & Pape, N. (2017). Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Non-formale politische Bildung: Bd. 12. Politische Grundbildung: Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 56–73). Wochenschau Verlag.
- Butterwegge, C., Lösch, B. & Ptak, R. (2016). *Kritik des Neoliberalismus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass.
- Dohmen, D., Yelubayeva, G. & Wrobel, L. (2019). *Beteiligungsmuster in der Weiterbildung in Europa* (FIBS-Forum Nr. 65). Berlin. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Duckworth, V. & Smith, R. (2019). Research, adult literacy and criticality: catalysing hope and dialogic caring. In L. Tett & M. Hamilton (Hrsg.), *Resisting neoliberalism in education: local, national and transnational perspectives* (S. 27–40). Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781447350064.ch002>
- Dutz, G. & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 323–351). wbv.
- Eggleston, M. A. (2007). *Participation and non-participation in formal adult education: a study of deterrents for an organizational leadership development program* [Dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.
- Elfert, M. (2021). The power struggle over education in developing countries: The case of the UNESCO-World Bank Co-operative program, 1964–1989. *International Journal of Educational Development*, 81, 102336. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102336>
- Erler, I. (2018). Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. *erwachsenenbildung.at*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:15727>
- Erler, I. & Fischer, M. (2012). *Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung: Sekundärstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007*. Wien. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung. https://www.oieb.at/upload/4777_OIEB_Studie_Teilnahme_an_Erwachsenenbildung.pdf

- European Association for the Education of Adults (2020). *Where are the Adults? A European education are requires a holistic vision of lifelong learning!* (EAEA Statements). Brüssel. https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/11/A-European-Education-Area-requires-a-holistic-vision-of-Lifelong-Learning_EAEA-statement-November-2020.pdf
- European Education and Culture Executive Agency (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/898965>
- Evans, J. (2015). Interpreting International Surveys of Adult Skills. In M. Hamilton, B. Maddox & C. Addey (Hrsg.), *Literacy as numbers: Researching the politics and practices of international literacy assessment* (S. 53–72). Cambridge University Press.
- Faulstich, P. (2006). Lernen und Widerstände. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände: Anlässe für Vermittlung und Beratung; [eine Initiative von ver.di, IG Metall und GEW]* (S. 7–25). VSA-Verlag.
- Felden, H. von (2009). Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lernweltforschung: Bd. 2. Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (1. Aufl., S. 157–174). VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3_9
- Felden, H. von (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand: Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Springer eBooks Education and Social Work: Bd. 32. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24195-7>
- Gnahn, D. (2018). Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., Bd. 1, S. 397–414). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_20
- Gorur, R. (2015). Assembling a sociology of numbers. In M. Hamilton, B. Maddox & C. Addey (Hrsg.), *Literacy as numbers: Researching the politics and practices of international literacy assessment* (S. 1–16). Cambridge University Press.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grotlüschen, A. & Krämer, J. E. (2009). Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese. *Bildungsforschung*, 6(1), 17–39. <http://www.pe-docs.de/volltexte/2014/4712>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-47125>
- Grotlüschen, A., Mallows, D., Reder, S. & Sabatini, J. (2016). Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy. *OECD Education Working Papers*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1787/5jm0v44bnmxx-en>
- Hamilton, M. (2012). The effects of the literacy policy environment on local sites of learning. *Language and Education*, 26(2), 169–182. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.642882>
- Hamilton, M. (2018). Contributing to the common good? Media Coverage of the International Large-scale Assessment of Adult Skills (PIAAC) in Four National Contexts. *Studies in the Education of Adults*, accepted. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523101>

- Heinemann, A. M. B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Theorie bilden: Bd. 33. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427187>
- Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung* (2. Aufl.). Kohlhammer-Urban-Taschenbücher: Bd. 664. Kohlhammer. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170228412
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung: Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Arbeit – Bildung – Weiterbildung: Bd. 3*. LIT-Verl.
- Holzer, D. (2018). Und wo liegen die Nachteile? Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungsaufstiegen und Bildungszugängen. *erwachsenenbildung.at*, 34. <https://doi.org/10.25656/01:15729>
- Hovdhaugen, E. & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560–577. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554717>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kade, J., Seitter, W. & Dinkelaker, J. (2018). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 275–294). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_14
- Kajetzke, L. & Engelhardt, A. (2013). Leben wir in einer Wissensgesellschaft? *Aus Politik und Zeitgeschichte* (18–20), 28–35.
- Käpplinger, B. (2010). Teilnehmende und Teilnahme in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (1. Aufl., S. 957–977). VS Verlag.
- Karger, T., Kalenda, J., Kalenda, S. & Kroutilová Nováková, R. (2022). Legitimation of non-participation in adult education and training: the situational logic of decision-making. *International Journal of Lifelong Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2057606>
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, SEK (2000) 1832*. http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf
- Krenn, M. (2013). *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen* (Bd. 2013,1). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Krenn, M. (2015). Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung. Zum sozialen Beschämungspotenzial von Schriftsprache. In I. Erler, M. Krenn & M. Rittberger (Hrsg.), *Schulheft: Bd. 157. Bildungsdünkel. Bildung als Distinktion und soziale Beschämung* (S. 52–67). Studien Verlag.
- Ludwig, J. & Grell, P. (2017). Lerngründe und Lernwiderstände. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 126–135. <https://doi.org/10.3278/HBV1702W126>

- Maehler, D. B. & Konradt, I. (2022). *PIAAC Bibliography – 2008–2021* (GESIS Papers 2022/02). Köln. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssoar.77833>
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozial-raumorientierter Forschungsperspektive. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M. & Možina, E. (2014). *Benefits of lifelong learning in Europe: main results of the BeLL-project, research report*. Bonn.
- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation: a review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Hrsg.), *A reader* (S. 11–30). Routledge in association with the Open University.
- NCES National Center for Educational Statistics. (2005). *Highlights From the 2003 International Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)*. NCES National Center for Educational Statistics. Issue Brief. <https://nces.ed.gov/pubs2005/2005117.pdf>
- OECD (2005). *Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Statistics Canada; Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2007). *Knowledge Management Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/9789264033672-en>
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD (2019). *Skills Matter. Additional Results from the Survey of Adult Skills. OECD skills studies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>
- OECD & Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. OECD. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Patterson, M. B. (2017). The Forgotten 90%: Adult Nonparticipation in Education. *Adult Education Quarterly*, 2(3), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0741713617731810>
- Pellegrini, M. & Vivanet, G. (2021). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25–45. <https://doi.org/10.1177/2096531120924670>
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens; eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2010. *Münchener Studien zur Erwachsenenbildung: Bd. 6*. Lit.
- Rubenson, K. (2011). Barriers to Participation in Adult Education. In K. Rubenson (Hrsg.), *Adult Learning and Education* (1. Aufl., S. 216–221). Elsevier professional.
- Rubenson, K. & Salling Olesen, H. (2007). *Theorising participation in adult education and training: Paper presented at the second nordic conference on adult learning*. Linköping. Linköping University.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. DIE-Spezial. wbv.

- Schmidt-Hertha, B. & Gebrande, J. (2018). Large Scale Assessments in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., Bd. 1, S. 415–432). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_21
- Schui, H. & Blankenburg, S. (2002). *Neoliberalismus – Theorie, Gegner, Praxis*. VSA-Verlag. <http://www.gbv.de/dms/zbw/34597168X.pdf>
- Schuller, T. (2017). *What are the wider benefits of learning across the life course? Future of Skills & Lifelong Learning*. http://dera.ioe.ac.uk/29773/1/Skills_and_lifelong_learning_-_the_benefits_of_adult_learning_-_schuller_-_final.pdf
- Schütze, H. G. (2005). Bedeutungen und Begründungen von „Lebenslangem Lernen“. Revolutionäres Bildungskonzept oder Modebegriff? In W. Jüttner, O. Negt & H. Thörmer (Hrsg.), *Leitlinien politischen Handelns: Freundesgabe für Rolf Wernstedt zum 65. Geburtstag* (S. 313–330). Offizin-Verl.
- Tett, L. & Hamilton, M. (Hrsg.). (2019). *Resisting neoliberalism in education: local, national and transnational perspectives*. Policy Press.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global education monitoring report: Bd. 13.2016*. UNESCO Publishing.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education*. Hamburg. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306>
- van Nieuwenhove, L. & Wever, B. de (2021). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1865299>
- Vargas-Tamez & Carlos. (2019). Leaving no one behind: bringing equity and inclusion back into education. In L. Tett & M. Hamilton (Hrsg.), *Resisting neoliberalism in education: local, national and transnational perspectives* (S. 239–252). Policy Press.
- Wittpoth, J. (2010). Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Bildung und Arbeit: Bd. 2. Neue Lebenslaufregimes: Neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (1. Aufl., S. 151–162). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., Bd. 2, S. 1149–1172). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_56
- Ydesen, C. & Grek, S. (2019). Securing organisational survival: a historical inquiry into the OECD's work in education during the 1960s. *Paedagogica Historica*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1604774>
- Zeuner, C. (2022). Bedürfnisse und Bedarfe Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjektive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen. *Education permanente* (1), 8–19.

Anhang

Tabelle 1

	IALS (1994)	ALL (2002)	PIAAC (Zweite Welle)	LEO 2018	AES (2022)
ZEITMANGEL	<ul style="list-style-type: none"> • Too busy/lack of time • Too busy at work • Family responsibilities 	<ul style="list-style-type: none"> • Time constraints (too busy, no time to study) • Personal or family responsibilities (childcare, elder care) 	<ul style="list-style-type: none"> • I was too busy at work • I did not have time because of child care or family responsibilities 	<ul style="list-style-type: none"> • Meine beruflichen Termine haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen. • Meine familiären Verpflichtungen haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schedule • family responsibilities
UNPASSENDE ORT ODER ZEIT	<ul style="list-style-type: none"> • Course offered at inconvenient time 		<ul style="list-style-type: none"> • The course or program was offered at an inconvenient time 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Entfernung zum Weiterbildungsanbieter war zu groß. 	<ul style="list-style-type: none"> • distance
KOSTEN	<ul style="list-style-type: none"> • Financial reasons 	<ul style="list-style-type: none"> • Couldn't afford the costs/ courses too expensive 	<ul style="list-style-type: none"> • Education or training was too expensive/ I could not afford it 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich hätte gerne etwas gemacht, aber es war mir zu teuer. 	<ul style="list-style-type: none"> • cost
FEHLENDE UNTERSTÜTZUNG DURCH ARBEITGEBER ODER STAAT	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of employer support 		<ul style="list-style-type: none"> • Lack of employer support 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Arbeitgeber unterstütze meine Weiterbildungsabsichten nicht. • Es gab keine staatliche Unterstützung für meine Bildungsabsichten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of employer support • Lack of public services support
FEHLENDE PERS. VORAUSSETZUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of qualifications • Language reasons 	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of confidence or preparedness (e.g. felt unprepared, not confident of my learning ability) 	<ul style="list-style-type: none"> • I did not have the prerequisites 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich hätte gern etwas gemacht, hatte jedoch nicht die Teilnahmevoraussetzungen. • Deutschkenntnisse reichen nicht aus. • Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Aus- oder Weiterbildung zu erfüllen. 	

(Fortsetzung Tabelle 1)

	IALS (1994)	ALL (2002)	PIAAC (Zweite Welle)	LEO 2018	AES (2022)
ALTER, GESUNDHEIT	<ul style="list-style-type: none"> Health reasons 	<ul style="list-style-type: none"> Personal health 		<ul style="list-style-type: none"> Meine Gesundheit erlaubt mir solche Aktivitäten nicht. In meinem Alter lohnt sich Aus- oder Weiterbildung nicht mehr. 	<ul style="list-style-type: none"> Health Age
KEINE PRIORITÄT FÜR EB/WB		<ul style="list-style-type: none"> Taking courses was not a high personal priority at the time 			
KEIN PASSENDES ANGEBOT		<ul style="list-style-type: none"> Course available did not match your needs or interests 		<ul style="list-style-type: none"> Es gab keine geeigneten Bildungs- oder Weiterbildungsangebote 	<ul style="list-style-type: none"> No suitable education or training activity (offer)
FEHLENDE INFORMATION/ BERATUNG				<ul style="list-style-type: none"> Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Aus- oder Weiterbildung für mich in Frage käme. 	
DISLIKE FOR SCHOOL				<ul style="list-style-type: none"> Ich konnte mich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen. 	<ul style="list-style-type: none"> Negative previous learning experience
FEHLENDE TECHNIK				<ul style="list-style-type: none"> Ich hatte keinen Computer- oder Internetzugang. 	
ANMELDUNG, BUCHUNG	Course not offered				<ul style="list-style-type: none"> Course was booked out Too few registrations
SONSTIGE GRÜNDE	Other	Any other reason, specify ...	Something unexpected came up and that prevented me from taking education or training	Sonstige persönliche Gründe	other personal reasons

Authors

Prof. Anke Grotlüschen is Professor of Lifelong Learning at the Faculty of Education at the University of Hamburg.

Contact

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

<https://orcid.org/0000-0002-0416-8092>

Dr. Klaus Buddeberg is senior researcher at the Department of Adult Education and Lifelong Learning at the Faculty of Education at the University of Hamburg.

Contact

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
klaus.buddeberg@uni-hamburg.de

<https://orcid.org/0000-0002-0416-8092>