

Schmidt, Bernhard

## **Dropout in der Erwachsenenbildung**

*Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 203-213*

urn:nbn:de:0111-opus-87159



in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2011

## ■ *Thementeil*

**Drop out im Bildungssystem –  
Situation und Prävention**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim  
Hochschulzugang in der Schweiz

Gender im Kindergarten – Empirische Daten-  
lage zu Unterschieden zwischen Mädchen  
und Jungen

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention*

*Rudolf Tippelt*

Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention.

Einleitung zum Thementeil ..... 145

*Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking*

Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention.

Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen ..... 153

*Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig*

Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge

in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung ..... 173

*Margrit Stamm/Jacob Kost/Peter Suter/Melanie Holzinger-Neulinger/*

*Netkey Safi/Holger Stroezel*

Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz ..... 187

*Bernhard Schmidt*

Dropout in der Erwachsenenbildung ..... 203

*Ulrich Heublein/André Wolter*

Studienabbruch in Deutschland.

Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen ..... 214

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Drop out im Bildungssystem“ ..... 237

## *Allgemeiner Teil*

*Stephan Schumann*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz.  
Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer  
Maturität und mit Berufsmaturität ..... 246

*Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt*

Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden  
zwischen Mädchen und Jungen ..... 269

## *Besprechungen*

*Sabine Gruehn*

Michel Knigge: Hauptschüler als Bildungsverlierer? ..... 289

*Veronika Magyar-Haas*

Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der  
Erziehungswissenschaft. .... 291

*Michael Obermaier*

Hans R. Leu/Anna von Behr (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühförderung.  
Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. .... 295

*Ursula Pfeiffer*

Carsten Bünger/Peter Euler/Andreas Gruschka/Ludwig Pongratz (Hrsg.):  
Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. .... 298

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 302

Impressum ..... U3

## Table of Contents

*Topic: Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention*

*Rudolf Tippelt*

Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention. An introduction ..... 145

*Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking*

Early School-Leaving: Causes – Development – Prevention. Results of research carried out in the States and in Germany ..... 153

*Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig*

Paths to a Lack of Training. Determinants of failed transfer into vocational training among adolescents with a junior high school education ..... 173

*Margrit Stamm/Jakob Kost/Peter Suter Melanie Holzinger-Neulinger/Netkey Safi/Holger Stroezel*

Drop-Out CH – Early School-Leaving and Absenteeism in Switzerland ..... 187

*Bernhard Schmidt*

Drop-Out from Adult Education ..... 203

*Ulrich Heublein/Andrä Wolter*

Drop-Out from Higher Education in Germany – Definition, drop-out rate, causes, measures ..... 214

*Deutscher Bildungsserver*

Tips on links relating to the topic of “Drop-Out from the Education System” .... 237

*Contributions*

*Stephan Schumann*

Performance and Background Effects on the Entry into Higher Education in Switzerland. A comparison between graduates with an upper secondary school-leaving certificate and graduates with a vocational maturity diploma ..... 246

*Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt*

Gender in Kindergarten – Empirical data on differences between girls and boys ..... 269

Book Reviews ..... 289

New Books ..... 302

Impressum ..... U3

Bernhard Schmidt

# Dropout in der Erwachsenenbildung

**Zusammenfassung:** Für den Bereich der Erwachsenenbildung wird der Dropout-Begriff weit gefasst, so dass er neben Kursabbrüchen auch das Nichtzustandekommen von geplanten Weiterbildungsaktivitäten sowie die Nicht-Teilnahme bislang sehr bildungsaktiver Erwachsener umfasst. Vor diesem Hintergrund können aus den Daten des Adult Education Survey und der EdAge-Studie einige Hinweise auf Ursachen von Dropout in der Erwachsenenbildung gewonnen werden. Diese werden in einen breiteren theoretischen Rahmen eingeordnet, der die Ebenen Person, Maßnahme und Rahmenbedingungen differenziert und dabei insbesondere auf die Relevanz einer prozessualen Betrachtung verweist.

## 1. Begriffliche Vorüberlegungen

Der Begriff des Dropouts bedarf für den Kontext der Erwachsenenbildung einer eigenständigen Klärung. In der wissenschaftlichen – in Deutschland kaum geführten – Diskussion um Dropouts im quartären Bildungssektor wird üblicherweise der Abbruch einer begonnenen Weiterbildungsaktivität als Dropout bezeichnet. Dagegen werden das Nicht-Zustandekommen einer geplanten Teilnahme, der Verzicht auf den Besuch von aufbauenden oder an vorangegangene Bildungsaktivitäten anknüpfende Veranstaltungen sowie eine langfristige Nicht-Teilnahme nicht unter dem Begriff ‚Dropout‘ verhandelt. Allerdings führt die Freiwilligkeit der Teilnahme als ein Grundsatz dieses Bildungsbereichs (Nuissl, 2009) auch dazu, dass dauerhaft Teilnehmende und Abbrecher nicht immer eindeutig zu differenzieren sind. So können Teilnehmer einem Kurs über mehrere Termine hinweg fernbleiben und dann ihre Teilnahme wieder fortsetzen, während andere kontinuierlich teilnehmen und lediglich die letzten Termine versäumen. Das empirische Problem stellt sich hier also durch die weitgehende Reversibilität einer Abbruchentscheidung bzw. durch die Möglichkeit für die Teilnehmer, sich die Fortsetzung eines Kurses auch nach längerer Absenz offenzuhalten. Entsprechend müssen im Rahmen der Analyse von Teilnehmerstatistiken und Anwesenheitslisten Festlegungen getroffen werden, wann von einem Dropout gesprochen werden kann (z.B. permanente Abwesenheit im letzten Drittel eines Kurses oder in letzten Veranstaltungen). Auch bei regelmäßiger Anwesenheit aber dem Fernbleiben bei Abschlussprüfungen (wie sie bei vielen Formen beruflicher Weiterbildung üblich sind) kann von Dropout gesprochen werden. Die Unterschiede in den empirischen Festlegungen (z.B. Schröder, 1976; Schrader, 1986) von Dropouts können zumindest einen Teil der sehr stark differierenden Ergebnisse zu Abbrecherquoten aufklären. Weitere Spezifika des quartären Bildungsbereichs sind die Pluralität von Anbietern und die Heterogenität der angebotenen Bildungsmaßnahmen (Nuissl & Sutter, 1979, S. 126). Beides erschwert generalisierbare Aussagen zu Dropouts in der Erwachsenenbildung erheblich, da bereits die Teilnah-

mebedingungen, der organisationale Rahmen und die Zielsetzungen der Angebote ein großes Spektrum beruflicher und privater, institutionalisierter und selbstorganisierter, berufsqualifizierender und nicht-zertifizierter Bildungsmaßnahmen umfasst. Entsprechend heterogen sind auch die mit der Kursteilnahme verbundenen Interessen und Motive, der aus allen Milieus und Altersgruppen stammenden Lernenden.

Sieht man Erwachsenenbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens als kontinuierlichen Prozess persönlicher Weiterentwicklung, so rücken neben Kursabbrechern auch diejenigen Erwachsenen in den Fokus der Dropoutforschung, die nach vielen Weiterbildungsaktivitäten sich aus dem quartären Bildungsbereich zurückziehen. Unter einer entsprechend erweiterten Perspektive auf die Dropout-Thematik im Weiterbildungssektor sind weiterhin auch geplante, aber letztlich nicht realisierte Bildungsvorhaben von Interesse. Auch hier kann von einer Form des Abbruchs – wenn auch bereits in der Vorbereitungs-/Planungsphase – ausgegangen werden. Beide Formen des Dropouts sind zwar keine Kursabbrüche im engeren Sinne, können aber als relevante Indikatoren für einen u.U. dauerhaften Ausstieg aus dem quartären Bildungssektor gesehen werden und sind als solche von erheblicher Bedeutung für die Erwachsenenbildungsforschung.

## 2. Dropoutquoten in der Erwachsenenbildung

Nach einigen empirischen Untersuchungen auf Basis von Teilnehmerstatistiken und -befragungen in den 1970er (im Überblick bei Nuissl & Sutter, 1979) und 1980er Jahren (z.B. Brödel, 1996; Gruber, 1985; Schrader, 1986) scheinen Abbrüche bzw. Dropouts in der Erwachsenenbildung weitgehend aus dem Fokus wissenschaftlicher Forschungsarbeiten verschwunden zu sein. Zumindest für den deutschsprachigen Raum konnte der Verfasser für die letzten 20 Jahre nur eine empirische Studie auffinden, die speziell Dropouts in Funkkolleg-Begleitkursen untersucht (Lingkost, 1996)<sup>1</sup>. Dementsprechend lassen sich aktuell keine Aussagen über Dropoutquoten in der Erwachsenenbildung treffen, allerdings differierten auch die in älteren Studien ermittelten Anteile von Kursabbrechern erheblich sowohl innerhalb als auch zwischen verschiedenen Untersuchungen. Während Schröder (1976) in seiner Untersuchung an der VHS Hannover Abbrecherquoten in verschiedenen Kursen von 24% bis 59% ermittelt, geht Schrader (1986) an der VHS Marburg lediglich von 23% Abbrechern aus, unterscheidet diese allerdings von weiteren 33% nur unregelmäßig Teilnehmenden.

Ebenso heterogen wie die Dropoutquoten stellen sich auch die in besonderem Maße von Dropout betroffenen Personengruppen dar. Allerdings verweisen mehrere Studien auf eine höhere Abbrecherquoten unter den jüngeren Teilnehmern und eine geringere Abbrecherquote bei Hausfrauen (Schröder, 1976; Schrader, 1986).

---

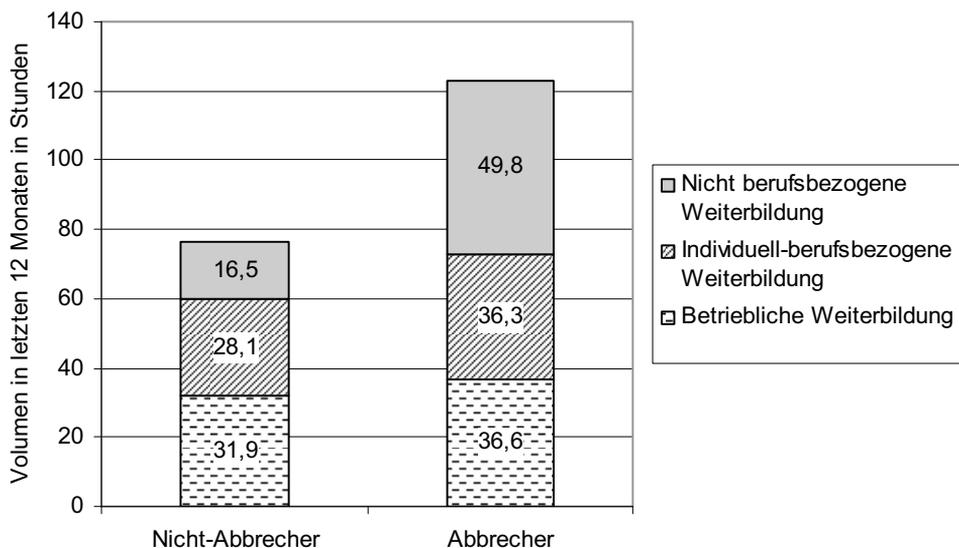
1 Gerade aus dem Bereich des Fernunterrichts für Erwachsene liegen international einige Studien zu Umfang, Ursachen und Prävention von Dropout vor (z.B. Garrison, 1987; Kember, 1989; Levy, 2007), die hier aber nicht eingehend aufgearbeitet werden können.

Die wenigen aktuellen empirischen Anhaltspunkte aus repräsentativen Weiterbildungsstudien lassen aufgrund der – trotz großer Gesamtstichproben – geringen dort erfassten Abbrecherzahlen nur eine wenig differenzierte Betrachtung von Dropouts zu. Im Adult Education Survey (von Rosenblatt & Bilger, 2008) und einer nationalen Ergänzungsstudie zum Bildungsverhalten der 45 bis 80-Jährigen (EdAge-Studie; siehe Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner & Theisen, 2009) wurden im Rahmen einer Repräsentativerhebung zum Weiterbildungsverhalten der 19 bis 80-jährigen deutschen Wohnbevölkerung ( $n = 9047$ ) auch abgebrochene Bildungsaktivitäten erfragt. Der Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses und der Befragung galt den besuchten Bildungsveranstaltungen insgesamt, weshalb zunächst nach Bildungsangeboten gefragt wurde, die innerhalb der vergangenen 12 Monate genutzt wurden. Erst in einem zweiten Schritt sollten die Befragten dann angeben, ob diese Veranstaltungen abgebrochen wurden. Vermutlich ist es mit auf dieses Vorgehen zurückzuführen, dass die Befragten zunächst und vorrangig diejenigen Bildungsaktivitäten anführten, die auch regulär abgeschlossen wurden. Der Anteil von weiterbildungsaktiven Erwachsenen ( $n = 3042$ ), die über Kursabbrüche berichteten, fiel mit 1,5% äußerst gering aus und spiegelt in keiner Weise die in älteren Studien und Schätzungen angenommene Abbrecherquote in Weiterbildungsmaßnahmen von 10 bis 75 Prozent (Brödel, 1996) wieder. Aktuelle Daten zu den Abbruchquoten in der Erwachsenenbildung – außerhalb der genannten Repräsentativstudien – liegen allerdings nicht vor. Die Zahlen aus AES und EdAge können daher nur als Hinweise auf Gründe für Dropout und auf Personengruppen mit höherer Wahrscheinlichkeit eines Kursabbruchs verstanden werden und können der Hypothesengenerierung sowie als Impulsgeber für weitere Studien dienen.

Zunächst zeigt sich, dass diejenigen Erwachsenen, die über einen Kursabbruch berichten, zu den überdurchschnittlich Weiterbildungsaktiven gehören. Sie haben im erfragten 12-Monats-Zeitraum mehr Zeit für Erwachsenenbildung aufgewendet, als andere Weiterbildungsteilnehmer (siehe Abb. 1).

In Anbetracht der hohen Weiterbildungsaktivität dieser Abbrecher gibt ein einfacher Kursabbruch noch keine Hinweise auf einen längerfristigen Rückzug aus der Erwachsenenbildung, sondern es liegt eher die Vermutung nahe, dass es sich bei den Abbrechern eben gerade um sehr bildungsaktive Erwachsene mit hohem Anspruchsniveau handelt. Ob hier die mit dem Kursabbruch u.U. verbundene Negativerfahrung im Weiterbildungskontext zu einer dauerhaften Reduzierung von Bildungsaktivitäten führt, lässt sich auf Basis der Querschnittsdaten nicht klären, es finden sich hier aber auch keine Anhaltspunkte, die auf eine entsprechende langfristige Wirkung schließen lassen.

Hinweise auf Dropouts im Sinne eines Rückzugs aus der Erwachsenenbildung ergeben sich aus den EdAge-Daten insofern, als die 45 bis 80-Jährigen nach der ungefähren Anzahl bisher besuchter Kurse und Lehrgänge gefragt wurden und sich diese den Weiterbildungsaktivitäten in den vergangenen 12 Monaten gegenüberstellen lassen. Im Rückblick auf mehrere Jahrzehnte sind Angaben zur Anzahl besuchter Veranstaltungen von den Befragten nur sehr ungenau abzuschätzen, weshalb im Fragebogen nur vier sehr grobe Antwortkategorien vorgegeben wurden (noch nie teilgenommen, 1-10 Teilnahmen, 11 bis 50 Teilnahmen, über 50 Teilnahmen). Interessant sind im Hinblick auf die Dropout-Problematik diejenigen älteren Erwachsenen, die bislang sehr aktive Wei-



Quelle: Eigene Berechnung auf Basis der Daten aus AES und EdAge

Abb. 1: Zeitaufwand für Weiterbildung bei Abbrechern und Nicht-Abbrechern

terbildungsteilnehmer waren aber im vergangenen Jahr an keiner Veranstaltung teilgenommen haben. Immerhin 95 von 305 der 45 bis 80-Jährigen, die bislang an über 50 Weiterbildungsangeboten teilgenommen haben, waren in den vergangenen 12 Monaten nicht an Erwachsenenbildung beteiligt. Natürlich bedeutet dies noch keineswegs einen dauerhaften Abbruch von Weiterbildungsaktivitäten. Es stellt sich aber dennoch die Frage, aus welchen Gründen diese bislang sehr weiterbildungsaktiven Personen aktuell an keinem Angebot der Erwachsenenbildung partizipieren.

### 3. Ursachen von Dropout

Empirisch liegen zu Dropouts im engeren Sinne – also zu begonnenen und dann frühzeitig beendeten Weiterbildungsaktivitäten – keine aktuellen Daten vor. Auf Basis von Studien der Adressatenforschung lässt sich allerdings eine systematische Differenzierung von Dropout-Ursachen ableiten.

#### 3.1 Theoretische Vorüberlegungen

Dropout kann zunächst verstanden werden als eine fehlende Passung von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden einerseits sowie der Gestaltung und Rah-

menbedingungen des Angebots andererseits. Ausgehend von der (zumindest im außerberuflichen Bereich weitgehend gesicherten) Freiwilligkeit der Teilnahme im Erwachsenenbildungssektor ist ein Abbruch mit hoher Wahrscheinlichkeit auf enttäuschte Erwartungen zurückzuführen oder auf eine Veränderung der Ausgangslage, die Voraussetzung für die Teilnahme war. In beiden Fällen sind zur Analyse von Abbrüchen in der Weiterbildung drei Ebenen in den Blick zu nehmen, die das Individuum, dessen Lebenslage und die Weiterbildungsveranstaltung fokussieren.

- Auf der ersten Ebene, der Person der Lernenden, sind individuelle Bildungsinteressen und didaktische Anforderungen, die an ein Weiterbildungsangebot gestellt werden, nicht nur wesentlich für die Teilnahme-Entscheidung (z.B. Barz & Tippelt, 2004; Schmidt, 2009), sondern ebenso für eine vorzeitige Beendigung dieser Teilnahme (vgl. Garrison, 1988). Dies gilt umso mehr, wenn man persönliche Interessen nicht als in frühen Lebensphasen verankerte und dann stetig sich weiterentwickelnde und verfestigende Dispositionen versteht, sondern als zyklische Entwicklungen, die jederzeit neu entstehen und sich auch wieder zerschlagen können, ohne dabei unabhängig von Sozialisationserfahrungen und sozialen Rahmungen zu sein (Grotlüschen, 2010). Die Veränderung von Interessen kann dabei ebenso dem Individuum selbst entspringen, also idiosynkratisch bedingt sein, als auch durch Veränderungen in der Lebenswelt ausgelöst sein. Insofern sind z.B. gesundheitliche Probleme, berufliche Entwicklungen, Veränderungen in der Familie und im sozialen Nahraum sowie in anderen, für die Person bedeutsamen Lebensbereichen als Auslöser für eine Interessensverlagerung in den Blick zu nehmen. Auf dieser individuellen Ebene sind des Weiteren innerpsychische Zustände als Dropout-Auslöser in Betracht zu ziehen. Boshier (1973) macht in seinem „Congruence Model“ Inkongruenzerfahrungen verantwortlich für Kursabbrüche, die intraindividuell bedingt sein können oder in der Person-Umwelt-Interaktion bzw. der Interaktion zwischen Lernendem und Lehrendem verwurzelt sein können (vgl. auch Reich-Claassen, 2010).
- Damit ist bereits die zweite Ebene – die Lebenswelt der Lernenden – angesprochen. Veränderungen im privaten oder beruflichen Umfeld können ein Weiterbildungsprojekt an Relevanz verlieren oder sogar obsolet werden lassen, insbesondere wenn mit den Veränderungen entscheidende Bildungsanlässe (wie z.B. beruflicher Aufstieg) wegfallen. Bildungsaktivitäten sind oft eng an die jeweilige Lebenslage und Lebenswelt der Lernenden gebunden (z.B. Schaffert, 2007; Friebe, 2010), wodurch Umbrüche in anderen Lebensbereichen auch Weiterbildungsabbrüche zur Folge haben können. Hier können Rational-Choice-Ansätze (Lindenberg, 1991) und Erwartungs-Wert-Modelle (Atkinson, 1964) wesentliche Erklärungsansätze und Interpretationsfolien liefern.
- Die Struktur und Beschaffenheit des Bildungsangebots kann in zweierlei Hinsicht ausschlaggebend für Dropouts sein. Einerseits kann eine mangelnde Passung zu den Bildungsinteressen einzelner Teilnehmer, die sich erst im Verlauf der Maßnahme entwickelt oder offenbar wird, diese zu einem Abbruch bewegen. Einige nordamerikanische Studien unterstreichen die Bedeutung der Passung von Angebot und indi-

viduellen Erwartungen (vgl. Darkenwald & Garvin, 1987) und verweisen auf einen negativen Einfluss überhöhter Erwartungen an die besuchte Bildungsveranstaltung (vgl. Garrison, 1985). Andererseits können generelle Probleme der Veranstaltungsqualität für eine erhöhte Dropoutquote verantwortlich sein.

Die Frage nach den Ursachen von Dropouts in der Erwachsenenbildung ist empirisch bislang kaum explizit untersucht worden, wengleich aus einer langen und produktiven Tradition der Adressatenforschung sich durchaus wertvolle Hinweise auf Gründe für Kursabbrüche entnehmen lassen. Es kann davon ausgegangen werden, dass vor allem dann Weiterbildungsmaßnahmen vorzeitig abgebrochen werden, wenn Teilnehmer entweder ihre Erwartungen nicht erfüllt sehen oder die Gründe, die sie zur Teilnahme bewegt haben, wegfallen. Im ersten Fall unterscheiden sich die Abbrecher kaum von denjenigen, die – z.B. aufgrund anderer Interessen – das entsprechende Angebot erst gar nicht wahrnehmen. Interessanter ist sicherlich der zweite Fall, weil er die Dynamik von Lebenssituationen sowie die Veränderung von Interessen und Motiven in den Fokus rückt. Hier sind nicht nur die Person und ihre Lebenswelt in den Blick zu nehmen, sondern auch das Angebot selbst und die darin eingebettete Auseinandersetzung des Individuums mit Inhalten, Trägern, Dozenten und anderen Teilnehmern.

Im Kern muss davon ausgegangen werden, dass eine Weiterbildungsmaßnahme immer dann genutzt wird, wenn eine generelle Weiterbildungsbereitschaft besteht, das Angebot im Einklang mit individuellen Interessen steht und keine wesentlichen Gründe für eine Nicht-Teilnahme (Barrieren) vorliegen (Schmidt, 2009). Es kann weiter davon ausgegangen werden, dass diese Bedingungen zu Beginn der Teilnahme an einem Angebot der Erwachsenenbildung erfüllt waren oder aufgrund eines Informationsdefizits von den Teilnehmern irrtümlich als erfüllt angenommen wurden. Die Frage muss nun lauten, welche Faktoren diese Ausgangssituation verändern und die Passung zwischen Angebot und individuellen Bildungsinteressen, -zielen und -motiven aufheben. Sieht man beide Seiten (Bildungsmaßnahme und individuelle Interessen) als sich dynamisch entwickelnde und verändernde Faktoren, so wird die Übereinstimmung von Angebot und individueller Nachfrage zur Momentaufnahme und ein Dropout erscheint als eine mit Dauer und Intensität der Maßnahme an Wahrscheinlichkeit gewinnende Option. Berücksichtigt man ferner die der Interaktion der Teilnehmer untereinander und mit den Kursleitern inhärenten Konfliktrisiken, wäre die Frage nach den Ursachen für den Verbleib in einer Maßnahme ebenso berechtigt.

### 3.2 *Ergebnisse einer Re-Analyse der AES-Daten*

Empirisch sind die Ursachen für Kursabbrüche in verschiedenen repräsentativen Weiterbildungsstudien zwar erfasst worden, die dort erfassten Dropout-Quoten sind aber derart gering, dass von einer systematischen Untererfassung ausgegangen werden muss. Die auch bei sehr großen Stichproben sehr geringen Fallzahlen von Abbrechern sind auch dafür verantwortlich, dass die vorliegenden quantitativen Daten zur Klärung von

Ursachen von Weiterbildungsabbrüchen nur wenig beitragen können (z.B. Berichtssystem Weiterbildung, Adult Education Survey). In vielen Befragungsinstrumentarien ist bereits in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ein deutlicher Fokus auf die Kursgestaltung und die Interaktion mit Teilnehmern und Dozenten erkennbar, während die Veränderung persönlicher Interessen oder der eigenen Lebenssituation oft eine nachgeordnete Rolle spielt.

Fragt man nach den Gründen für einen Abbruch so scheinen die vorgegebenen Antwortkategorien im Adult Education Survey, die sich primär auf Fragen der Kursgestaltung beziehen, nicht ausreichend. Von den 55 erfassten Abbruchfällen können nur 31 (also 60%) ihren Abbruch einem der gelisteten Faktoren zuschreiben, während 24 Personen andere Gründe angeben. Auffallend ist, dass die Antwortkategorien kaum Veränderungen im privaten oder beruflichen Umfeld der Teilnehmer oder Interessensverlagerungen in den Blick nehmen. Allerdings konnten auch von den unter „sonstigen“ offen abgefragten Gründen für den Weiterbildungsabbruch einige den gelisteten Kategorien zugeordnet werden, wenn diese etwas weiter gefasst wurden. So ergeben sich schließlich 10 Faktoren, die für den Weiterbildungsabbruch als wesentlich angesehen werden können.

Am häufigsten werden in den erfassten Dropoutfällen gesundheitliche Gründe für den Kursabbruch verantwortlich gemacht. Diese Variable fand in den älteren Studien (s.o.) kaum Berücksichtigung, scheint aber zumindest nicht ganz unwesentlich zu sein. In immerhin sieben Fällen wird die Kursleitung für die vorzeitige Beendigung einer Weiterbildungsmaßnahme verantwortlich gemacht, gefolgt vom Lerntempo im Kurs und dem mit der Teilnahme verbundenen Zeitaufwand als weitere häufiger genannte Dropoutgründe. Der finanzielle Aufwand (hier spielt auch der Wegfall von zugesagten Fördermitteln eine Rolle) und die Veränderung der persönlichen Situation, durch Umzug oder berufliche Veränderung, die Ausstattung der Lernumgebung, die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe oder eine mangelnde Passung zwischen Kurszielen und persönlichen Zielsetzungen scheinen dagegen in dieser Erhebung eher nachrangig zu sein. Die deutlich von den umfangreichen Dropout-Studien der 1970er und 1980er Jahre abweichende Rangfolge von Abbruchgründen muss allerdings zunächst dem Erhebungsverfahren und der sehr kleinen Fallzahl angelastet werden und ermöglicht keine Rückschlüsse auf veränderte Priorisierungen in den Teilnehmerwünschen.

In der hier ausgewerteten Skala lassen sich nur explizite, den Teilnehmern selbst bewusste Gründe erfassen, die sich ausschließlich auf situationale Faktoren und aktuelle Rahmenbedingungen beziehen. Darüber hinaus dürften vorangegangene Lernerfahrungen eine mindestens ebenso wesentliche Rolle für diese Abbrüche spielen (Brödel, 1996), wie z.B. frühere Erfahrungen des Scheiterns in Bildungskontexten. Der Abbruch einer Weiterbildungsmaßnahme kann so auch auf die Vermeidung eines erneuten Misserfolgserlebnisses abzielen. Unter Umständen erzeugt diese Strategie der Misserfolgservermeidung wiederum eine Negativ-Erfahrung mit Bildung und trägt u.U. zur Verhärtung von Bildungsbarrieren bei. Gleichzeitig ist Nuissl und Sutter (1979) zuzustimmen, die darauf verweisen, dass eine Bewertung von Weiterbildungsmaßnahmen und des Handelns der Dozenten in der Regel eine Überforderung der befragten Teilnehmer dar-

stellt, da ihnen eine professionelle Reflexion einer Lehr-Lern-Situation abverlangt wird, in die sie auch noch selbst involviert waren. Hier zeichnen sich die Grenzen einer auf standardisierten Teilnehmerbefragungen beruhenden Analyse von Dropoutursachen ab.

Aussagekräftigere aktuelle Daten zu Ursachen von Weiterbildungsabbrüchen stehen bislang leider nicht zur Verfügung. Im Rahmen der AES-EdAge-Erhebung wurden aber auch geplante und schließlich nicht realisierte Weiterbildungsteilnahmen erhoben. Diese Form des frühen Dropouts bereits in der Planungsphase betrifft immerhin 6,4% der Nicht-Teilnehmer und 3,6% aller 9047 Befragten. Innerhalb dieser Gruppe stellen die Kosten für die geplante Weiterbildung die am häufigsten genannte Teilnahmebarriere dar. 38% derjenigen 327 Nicht-Teilnehmer, die eine Weiterbildungsaktivität geplant hatten, nennen finanzielle Aspekte als wesentliche Barriere, während Nicht-Teilnehmer, die keine Weiterbildungspartizipation angedacht hatten, diesen Aspekt nur zu 14% als relevant für ihre Entscheidung ansehen. Auch die fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber, die unzureichenden Angebotsstrukturen, die Nicht-Erfüllung von Teilnahmevoraussetzungen sowie ein unerfüllter Bildungsberatungsbedarf werden von den Nicht-Teilnehmern mit Weiterbildungsabsicht wesentlich häufiger als bedeutsame Barrieren genannt als von anderen Nicht-Teilnehmern, die hingegen eher personenbezogene und angebotsunabhängige Gründe in den Vordergrund stellen (vgl. Tab. 1).

Ein ganz ähnliches Muster ergibt sich auch, wenn innerhalb der Gruppe der Nicht-Teilnehmer (bezogen auf die letzten 12 Monate) zwischen bislang sehr weiterbildungsaktiven und weniger weiterbildungsaktiven Personen unterschieden wird. Eine entsprechende Abfrage länger zurückliegender Weiterbildungsteilnahmen fand allerdings für die in die EdAge-Studie einbezogene Teilstichprobe der 45 bis 80-Jährigen statt. Nicht-Teilnehmer, die in der Vergangenheit schon 11 oder mehr Weiterbildungsangebote genutzt hatten, bewerten fast alle genannten Bildungsbarrieren als weniger relevant, führen situationale Barrieren aber nahezu ebenso häufig als Grund für die aktuelle Nicht-Teilnahme an, wie die weniger weiterbildungserfahrenen Befragten. Letztere nennen signifikant häufiger invariable Barrieren, wie persönliche Aversionen oder sehen für sich selbst keinen Gewinn in einer Weiterbildungsteilnahme (vgl. Tab. 1).

#### 4. Ausblick

Trotz weitgehend fehlender Evidenzen scheint das sich aus den AES- und EdAge-Daten abzeichnende Bild relativ konsistent und plausibel. Im Gegensatz zu den weiterbildungsfernen Gruppen spielen für die Dropouts in der Erwachsenenbildung grundlegend negative Einstellungen gegenüber Weiterbildung und Lernen offensichtlich nur eine geringe Rolle, während situationale Aspekte in den Vordergrund treten. Dazu gehören Bedingungen auf der Angebotsseite ebenso wie durch die individuelle Lebenswelt geprägte Bildungsanlässe, -motive und Zeitfenster für Bildungsaktivitäten. Entsprechend lohnend und notwendig erscheinen Untersuchungen, die den Verlauf von Abbrüchen stärker in den Fokus rücken und dabei die Veränderung von Bildungsinteressen und -bedingungen im Zusammenhang mit Veränderungen in anderen Lebensbereichen sehen.

	Nicht-Teilnehmer aus Gesamtstichprobe AES/EdAge (n = 6007)		Nicht-Teilnehmer aus Teilstichprobe EdAge (nur 45 bis 80-Jährige; n = 3563)	
	Teilnahme geplant	Teilnahme nicht geplant	Weiterbildungs- erfahrene Nicht- Teilnehmer	Weiter- bildungs- ferne Nicht- Teilnehmer
Benötige keine Weiterbildung für Beruf	11,3%	41,5%	35,9%	48,1%
Privat kein Bedarf an (Weiter-) Bildung	22,0%	52,8%	47,9%	51,2%
hätte gern, hatte aber nicht Teilnahmevoraussetzungen	21,4%	9,9%	4,3%	8,3%
hätte gern, aber zu teuer	38,5%	13,7%	6,4%	10,7%
Arbeitgeber unterstützte Weiterbildungsabsichten nicht	28,9%	16,7%	12,7%	16,0%
keine Zeit wegen beruflichen Belastungen	29,9%	30,2%	31,0%	27,9%
keine Zeit wegen familiären Verpflichtungen	27,5%	23,3%	15,4%	20,3%
keine geeigneten Bildungsangebote in der Nähe	22,3%	12,5%	9,3%	10,5%
keine Lust, wieder wie in der Schule zu lernen	8,6%	17,1%	11,0%	18,4%
Gesundheit erlaubt es nicht	10,4%	10,9%	10,9%	14,2%
lohnt sich in meinem Alter nicht mehr	1,8%	21,9%	18,8%	32,6%
Lernen im Kurs liegt mir nicht	6,1%	13,3%	7,9%	15,7%
Bräuchte Beratung, welche Weiterbildung für mich in Frage käme	26,6%	12,7%	6,0%	9,8%
Frühere Weiterbildung hat mir nichts gebracht	9,5%	5,6%	2,4%	4,6%
Glaube nicht, die Anforderungen in Weiterbildung erfüllen zu können	6,7%	10,9%	3,6%	14,6%
Ich lerne nicht gerne	8,6%	14,4%	4,7%	15,2%
Mir fehlt die Unterstützung meines/r Partners/in	6,4%	5,2%	1,4%	5,2%
Die Prüfungen schrecken mich immer ab	11,6%	15,2%	6,0%	15,7%
Ich gehe nicht gerne alleine zu einer Weiterbildung	10,4%	12,4%	5,2%	13,3%
Weiterbildung ist mir zu anstrengend	4,6%	15,7%	5,0%	19,9%
Weiterbildung schränkt mich zu sehr in meiner Freizeit ein	7,3%	15,2%	8,4%	14,1%
Die meisten Veranstaltungen finden zu ungünstiger Uhrzeit statt	23,5%	16,4%	10,0%	12,4%

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Daten aus AES und EdAge

Tab. 1: Teilnahmebarrieren der Nicht-Teilnehmer

Theoretische Anknüpfungspunkte für diese prozessuale Perspektive sind z.B. aus dem Bereich der Interessentheorie (Grotlüschen, 2010) oder aus dem Rational-Choice-Paradigma (Esser, 1990) vorhanden. Daran anschließend ergibt sich die Frage, ob entsprechende Veränderungen zu einem Aufschub oder Wegfall von Bildungsinteressen führen, oder ob diese Themen auf anderen Wegen weiter verfolgt werden – sei es in einem anderen Weiterbildungsangebot oder über informelle Lernformen. Aktuelle Studien deuten daraufhin, dass informelle Lernformen als Ergänzung zu organisierten Bildungsangeboten verstanden und genutzt werden und weniger als Ersatz für Angebote der Erwachsenenbildung (Baethge & Baethge-Kinsky, 2004; Schmidt, 2009). Dieser Befund wäre für die Weiterbildungsabbrecher separat zu überprüfen.

## Literatur

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Baethge, M., & Baethge-Kinski, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: *Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout. A Theoretical Model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Brödel, R. (1996). Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 21-31.
- Darkenwald, G. G., & Gavin, W. J. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 152-163.
- Esser, H. (1990). „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite der Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). *Zeitschrift für Soziologie*, 19(4), 231-247.
- Friebe, J. (2010). Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S.141-184). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25-38.
- Garrison, D. R. (1987). Researching dropout in distance education. *Distance Education*, 8(1), 95-101.
- Garrison, D. R. (1988). A deductively derived and empirically confirmed structure of factors associated with dropout in adult education. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 199-210.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruber, C. (1985). *Determinanten des Kursabbruchs in der Erwachsenenbildung*. Linz: BWP Verlag.
- Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204.

- Lindenberg, S. (2001). Social Rationality as a Unified Model of Man (Including Bounded Rationality). *Journal of Management and Governance*, 5, 239-251.
- Lingkost, A. (1996). *Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Funkkolleg-Begleitkursen. Eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung*. Frankfurt a.M.: DIE.
- Nuissl, E. (2009). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (3. überarb. Aufl., S. 329-346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuissl, E., & Sutter, H. (1979). *Dropout in der Weiterbildung. Eine Literaturexpertise empirischer Untersuchungen. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung*. Heidelberg: Esprint Verlag.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsenen (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Berlin/Münster: Lit Verlag.
- Schaffert, S. (2007). *Beruflich relevantes Lernen von Frauen in der Familienphase: Empirische Analysen zu den Lernaktivitäten von Müttern während der familienbedingten Berufsunterbrechung*.  
<http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7508> [01.11.2010].
- Schmidt, B. (2009). *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrader, J. (1986). *Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Schröder, H. (1976). *Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung zur Soziologie der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S., & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer: Chancen des demografischen Wandels*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- von Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

**Abstract:** In the field of adult education, the term drop-out is used in a rather broad sense, encompassing course interruption, cancellation of initially planned activities in further education, as well as non-participation of so far educationally rather active adults. Against this background, the data provided by the Adult Education Survey and the EdAge Study allow drawing some conclusions as to the reasons for dropping out from adult education. These findings are placed within a broader theoretical framework, which differentiates between the levels of the individual, the measure, and the framework conditions and thus points out the importance of a procedural analysis, in particular.

### Anschrift des Autors

PD Dr. Bernhard Schmidt, TU Braunschweig, Abteilung für Weiterbildung und Medien,  
Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, Deutschland  
E-Mail: b.schmidt@lmu.de