

Die Bedeutung von Vertrauen für den Verbleib und Abbruch in der Erwachsenenbildung

Am Beispiel der Alphabetisierung und Grundbildung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Marie Bickert

aus
Aschaffenburg

2025

Referent: Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Korreferent: Prof. Dr. Thomas Eckert

Tag der mündlichen Prüfung: 12.11.2025

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Publikationen	5
Danksagung.....	6
1. Vertrauen und Teilnahme an Erwachsenenbildung	7
2. Theoretische Grundlagen zu Vertrauen in Bildungskontexten.....	9
2.1 Dimensionen von Vertrauen	10
2.2 Comprehensive Model of Trust in Education (Niedlich et al. 2021)	11
2.3 Soziale Beziehungen und Teilnahme an Erwachsenenbildung	13
3. Forschung zu Verbleib und Abbruch in der Erwachsenenbildung.....	15
3.1 Drop-out in der Erwachsenenbildung	15
3.2 Verbleib und Abbruch in der Alphabetisierung und Grundbildung.....	17
3.3 Zwischenfazit zu Vertrauen und Drop-out	19
3.4 Forschungsfragen des Rahmenpapiers	21
4. Methodisches Vorgehen.....	21
5. Originalbeiträge	24
5.1 Vertrauenskonstellationen und Weiterbildungsabbrüche: Eine empirische Analyse zu Entwicklungsverläufen von Vertrauen aus der Perspektive von ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden.....	25
5.2 “When my teacher quits, I'll quit too.” - A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education	26
5.3 Verfestigung von Teilnahme durch niederschwellige Angebote in der Alphabetisierung und Grundbildung?	27
5.4 Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener - Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven	28
6. Abschließende Diskussion.....	29
6.1 Zusammenfassende Betrachtung	29
6.2 Forschungsdesiderate und praktische Implikationen	35
7. Fazit.....	37
Literaturverzeichnis des Rahmenpapiers.....	38

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.2.1 Comprehensive Model of Trust in Education (Niedlich et al. 2021, S. 139).....	12
Abbildung 3.3.1 Ableitung eines eigenen Untersuchungsmodells.....	20
Abbildung 3.4.1 Multiperspektivisches methodisches Vorgehen.....	23
Abbildung 6.1.1 Vertrauen von Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen eines Abbruchs	30

Publikationen

Das Kapitel 5 umfasst die Originalbeiträge der kumulativen Dissertation. Diese wurden bereits publiziert:

Bickert, M. & Thalhammer, V. (2025). Vertrauenskonstellationen und Weiterbildungsabbrüche: Eine empirische Analyse zu Entwicklungsverläufen von Vertrauen aus der Perspektive von ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 1031-1055.

Bickert, M. (2024). "When my teacher quits, I'll quit too." - A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education. *International Journal of Lifelong Education*, 1-16. DOI: 10.1080/02601370.2024.2412590

Thalhammer, V., **Bickert, M.**, Arbeiter, J. & Sindermann, L. (2022b). Verstetigung von Teilnahme durch niederschwellige Angebote in der Alphabetisierung und Grundbildung. *Der Pädagogische Blick* 30(4), 210-221.

Bickert, M., Arbeiter, J., Sindermann, L. & Thalhammer, V. (2022). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 61–79.

Danksagung

„People's connections shape their educational experiences“

(Field 2005, S. 5)

Diese Danksagung gilt allen Personen, denen ich im Rahmen meines Promotionsprozesses mein Vertrauen schenken durfte. Zunächst gilt mein Dank meinem Betreuungsteam: Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha danke ich für das strukturierte Aufzeigen von Perspektiven, wenn ich den roten Faden verloren habe und seine hervorragende Betreuung. Vielen Dank, Prof. Dr. Thomas Eckert, für das Interesse und Feedback zu meinem Thema und die Unterstützung von meinem Masterstudium an bis heute. Dr. Veronika Thalhammer hat meine Promotion nicht nur in der Zusammenarbeit durch ihr großes Fachwissen bereichert, sondern trägt als Beraterin in der Post-Doc Phase zum Gelingen dieser Arbeit bei. Danke!

Meinen Kolleg:innen möchte ich danken: Das Team des Forschungsprojekts DRAG (Prof. Dr. Michael Schemmann, Dr. Jana Arbeiter, Lena Sindermann, Dr. Gwenaelle Mulliez, Anna Gruber, Dr. Barbara Meyer, Timo Kann und My Nguyen) danke ich in besonderem Maße für so viel Spaß an der gemeinsamen Arbeit, bei der ich viel lernen durfte, und die tolle Elternzeitvertretung. In diesem Rahmen danke ich auch allen Personen, die an Befragungen und Expert:innenrunden unseres Forschungsprojekts teilgenommen haben. Die Teammitglieder am Institut für Pädagogik der LMU (insb. Anna Gieschen, Matthias Kreuch, Matthias Lexa, Fabian Siegel, Josephine Jahn) haben mich durch motivierende Gespräche, viele schöne Freizeitaktivitäten und die gemeinsamen Arbeitsrunden an den Dissertationen unterstützt. Insbesondere danke ich meinem Partner Timo für seine Unterstützung: Die Gespräche, um das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, das Rückenfreihalten, um Zeit zum Schreiben zu haben und die Motivation, wenn sich Hürden auftun, haben mir währenddessen sehr geholfen. Für die schönsten gemeinsamen Pausen danke ich meinem Sohn Bruno.

1. Vertrauen und Teilnahme an Erwachsenenbildung

Das Vertrauen der Gesellschaft - als fest verankerter Begriff der Alltagssprache - ist im öffentlichen Diskurs allgegenwärtig (Grinke 2022). Unter anderem wird das Vertrauen der Bevölkerung in politische Systeme und deren Vertretung thematisiert: Beispielsweise wird das Vertrauen in nationale und internationale Wahlsysteme von Teilen der Bevölkerung zunehmend hinterfragt, was dazu führen kann, dass sich Bürger:innen aktiv gegen politische Maßnahmen wehren (UNESCO Institute for Lifelong Learning 2022). Die Bewältigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen (z. B. Eindämmung des Klimawandels, Vorantreiben der Erforschung von Impfstoffen, Umgang mit Armut und Migrationsströmen, etc.) wird dadurch erschwert (ebd.). Vertrauen als „die Bereitschaft, sich anderen gegenüber verletzbar zu machen in der Erwartung, dass niemand die Verwundbarkeit des anderen ausnutzen wird“ (Bormann et al. 2021, S. 181) ist somit eine zentrale Grundlage moderner Demokratien und kann zur politischen und gesellschaftlichen Stabilität beitragen (Grotlüschen 2018). Die Steigerung von Vertrauen ist auch Gegenstand von Bildungsmaßnahmen für Erwachsene, da das Vertrauen einer Person durch die Teilnahme an Weiterbildung gefördert werden kann (Niedlich et al. 2021). Andererseits stellt Vertrauen auch eine Voraussetzung für die Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme dar (Field 2005): Während die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung für Individuen grundsätzlich freiwillig ist, werden potentielle Teilnehmende gleichzeitig bei ihrer Teilnahmeentscheidung von individuellen Faktoren (u. a. Vertrauen und weitere kulturelle, sozio-ökonomische und psychologische Faktoren) beeinflusst (Boeren 2017).

Teilnahmeentscheidungen in der Erwachsenenbildung werden nicht nur von individuellen Bedingungen beeinflusst. Für ein ganzheitliches Bild von Weiterbildungsteilnahmen sollten auch Faktoren auf organisationaler und struktureller Ebene differenziert betrachtet werden (Boeren 2017). Die institutionellen Gegebenheiten, wie beispielsweise die Ausgestaltung von Erwachsenenbildungsangeboten durch die Bildungseinrichtungen, werden für die Teilnahme an Weiterbildung relevant (Boeren 2017). Die Weiterbildungseinrichtungen können den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Vertrauen zu ihrer Zielgruppe fördern, um die Teilnahme an den Angeboten zu ermöglichen (bspw. Buddeberg 2019). Die organisierte Erwachsenenbildung weist institutionell eine weite Streuung auf, da sie sowohl in Einrichtungen mit einem ausdrücklichen pädagogischen Mandat (z. B. Volkshochschulen) stattfindet, als auch in z. B. privatwirtschaftlichen Unternehmen, Kirchen, Kliniken, Krankenkassen, etc. (Nittel 2000). Alle Anbieter sind wiederum von Finanzierungen, politischen Entscheidungen und dem Arbeitsmarkt abhängig. Zuletzt wurde während der Covid-19 Pandemie deutlich, dass die Teilnahme an Erwachsenen- und Weiterbildung auch durch gesellschaftliche Transformationsprozesse beeinflusst wird. Einerseits wurde in dieser Zeit der

deutliche Rückgang von Weiterbildungsteilnahmen festgestellt (bspw. wurden bis zum Sommer 2020 53 % des Volkshochschulangebots abgebrochen oder vorzeitig beendet (sh. Christ et al. 2021, S. 18), anderseits hat sich während der Pandemie die prekäre Beschäftigungssituation des Personals verschärft (Kurzarbeit, Abbau von Honorarkräften und Rückzug von Ehrenamtlichen) und Kurse konnten gar nicht erst angeboten werden (Christ et al. 2021). Die besonderen gesamtgesellschaftlichen Umstände der Covid-19 Pandemie werden in der vorliegenden Dissertation betrachtet: Unter anderem wird am Beispiel der Alphabetisierung und Grundbildung gefragt, welche pandemiebedingten Herausforderungen sich für die Weiterbildungspraxis ergeben. Dabei wird das Vertrauen der Lernenden im Rahmen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse durch die Covid-19 Pandemie untersucht (sh. Kapitel 5.4).

Es zeigt sich also, dass neben individuellen und angebotsspezifischen Bedingungen auch soziale und ökonomische Strukturentwicklungen unmittelbare Auswirkungen die Teilnahme in der Erwachsenenbildung haben (Boeren 2017; Gieseke 2016). In der vorliegenden Arbeit wird der Abbruch einer Teilnahme in der Erwachsenenbildung untersucht. Unter Abbruch (Drop-out) wird ein Phänomen verstanden, „bei welchem Personen, die zu einer Weiterbildungsmaßnahme angemeldet sind und bis zu einem bestimmten Zeitpunkt an ihr teilnehmen, ihre Teilnahme vor regulärem Ende dieser Maßnahme einstellen“ (Hoffmann et al. 2019, S. 34). Während Drop-outs insbesondere in der Schul- und Berufsbildungsforschung diskutiert werden, sind aktuelle Studien aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung eher rar (Thalhammer et al. 2022a). In diesem Rahmen stellt die Untersuchung des Vertrauens der Teilnehmenden eine Forschungslücke dar: Aktuelle Studien zu Vertrauen in der Weiterbildung beziehen sich vor allem auf die Bedeutung von Vertrauen bei der Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme (z. B. Field 2005) und weniger auf das Vertrauen von Lernenden während der Teilnahme und im Vorfeld eines Abbruchs (Niedlich et al. 2021). In der vorliegenden Dissertation wird deshalb die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung Vertrauen für den Verbleib und Abbruch in der Weiterbildung hat und wie das Vertrauen von Teilnehmenden zur Teilnahmeverstärkung gefördert werden kann. Dabei werden Faktoren auf individueller, organisationaler und struktureller Ebene betrachtet.

Im Folgenden werden zunächst theoretische Grundlagen von Vertrauen im Bildungskontext dargestellt, indem einerseits der Vertrauensbegriff theoretisch fundiert wird und andererseits der Zusammenhang zwischen sozialen Beziehungen, Vertrauen und Teilnahme an Weiterbildung erläutert wird (Kapitel 2). Im Anschluss wird die theoretische Relevanz des Themas einerseits anhand der bestehenden Forschung zu Drop-out in der Erwachsenenbildung abgeleitet (Kapitel 3.1). Andererseits wird beispielhaft das erwachsenenbildnerischen Feld der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) herangezogen, da das Vertrauen der Zielgruppe für die Teilnahme hier von aktuellen

Forschungsarbeiten herausgestellt wird (z. B. aufgrund von sozialer und kultureller Distanz zu Weiterbildung) (Kapitel 3.2). Das Kapitel schließt mit der Ableitung eines eigenen Untersuchungsmodells (Kapitel 3.3) und der Forschungsfragen (Kapitel 3.4). Im Anschluss wird im Methodenkapitel (Kapitel 4) das empirische Design der kumulativen Dissertation veranschaulicht. Es folgen die vier Originalbeiträge in Kapitel 5:

- Kapitel 5.1 Vertrauenskonstellationen und Weiterbildungsabbrüche: Eine empirische Analyse zu Entwicklungsverläufen von Vertrauen aus der Perspektive von ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden,
- Kapitel 5.2 "When my teacher quits, I'll quit too." - A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education,
- Kapitel 5.3 Verfestigung von Teilnahme durch niederschwellige Angebote in der Alphabetisierung und Grundbildung und
- Kapitel 5.4 Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener - Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven.

Diese werden abschließend vor dem Hintergrund der Fragestellungen des Rahmenpapiers diskutiert (Kapitel 6.1) sowie Forschungsdesiderate und praktische Implikationen formuliert (Kapitel 6.2). Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 7).

2. Theoretische Grundlagen zu Vertrauen in Bildungskontexten

Bei der Erforschung von Vertrauen in pädagogischen Kontexten rückt vor allem die Beziehung zwischen Professionellen und Adressaten in den Blick (Fabel-Lamla et al. 2012). Für ein kooperatives Handeln wird hier von gegenseitigen Vertrauensvorschüssen bzw. -leistungen ausgegangen: Diese vorab gewährten Vertrauensvorschüsse sind für das Zustandekommen einer professionellen pädagogischen Beziehung einerseits notwendig, andererseits aber auch riskant, da Vertrauen auch entzogen werden kann (Schweer 1997). Vertrauen aktiv (wieder) herzustellen ist damit eine professionelle Herausforderung (Fabel-Lamla et al. 2012). Als Merkmal von professionellem Handeln kann der Umgang mit Vertrauen wissenschaftlich untersucht werden (Tiefel 2014). Professionalität ist ein spezifischer „Modus im Vollzug des Berufshandelns [...], der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt“ (Nittel 2000, S. 71) und ist weniger ein Zustand als vielmehr eine situativ herzustellende berufliche Leistung (ebd.). Helsper (2021) beschreibt Professionalität durch einen konstruktiven Umgang mit spannungsreichen Verhältnissen in pädagogischen Handlungsfeldern. Im Rahmen der „Vertrauensantinomie“ geht Helsper (2021) darauf ein, dass Laien Vertrauen schenken müssen, indem sie ihre Probleme zur Bearbeitung an Professionelle delegieren. Demnach fordern Professionelle für die Herstellung eines Arbeitsbündnisses einen Vertrauensvorschuss ein. Den kann die Klientel aber nur

auf einer unsicheren Basis gewähren (Abhängigkeit, Betroffenheit durch Krisen/ Probleme und anfängliche Fremdheit) (Helsper 2021; von Hippel 2021). Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten ist ein empirisch schwierig zu erfassendes Phänomen (Fabel-Lamla et al. 2012). Deshalb folgt in diesem Kapitel zunächst eine Annäherung an den Vertrauensbegriff über seine verschiedenen Dimensionen und das Comprehensive Model of Trust in Education (Niedlich et al. 2021). Anschließend wird Vertrauen in sozialen Beziehungen mittels sozialkapitaltheoretischer Perspektiven gerahmt (Coleman 1988).

2.1 Dimensionen von Vertrauen

Durch Leistungsdruck oder soziale Erwartungen können Unsicherheiten im Bildungskontext entstehen, die unter anderem durch Vertrauen minimiert werden können (Luhmann 2014). Bartmann et al. (2014) benennen drei Ebenen, auf denen Vertrauen in der Erziehungswissenschaft verhandelt wird: Auf der ersten Ebene wird Vertrauen als Voraussetzung von Bildungsprozessen analysiert, z. B. im Rahmen von Biographie analytischen Arbeiten (Bartmann et al. 2014). Auf der zweiten Ebene wird das generalisierte Vertrauen in Bildung thematisiert, z. B. die Untersuchung von Vertrauen in Bildung als Wert einer Person. Diesen ersten beiden Ebenen ist gemein, dass Vertrauen als ein generalisiertes Konstrukt verstanden wird, über das Individuen oder Gesellschaften mehr oder weniger verfügen (Kolleck 2014). Generalisiertes Vertrauen in andere Menschen wird auch als soziales Vertrauen bezeichnet (Niedlich et al. 2021). Auf der dritten Ebene nach Bartmann et al. (2014) wird die Analyse von Vertrauen als Element professioneller pädagogischer Beziehungen beschrieben. In diesem Rahmen kann partikularisiertes Vertrauen in den Interaktionen zwischen Professionellen und Teilnehmenden (interpersonales Vertrauen), sowie gegenüber den Bildungseinrichtungen (interorganisationales Vertrauen) oder dem Bildungssystem bzw. der Profession (institutionelles Vertrauen) ausgemacht werden (Bütow 2012). Das partikularisierte Vertrauen bezieht sich also – im Unterschied zum generalisierten Vertrauen – auf bestimmte Personen, Organisationen oder Institutionen (Bormann et al. 2021). Folglich kann erstens die Unterscheidung zwischen partikularisiertem und generalisiertem Vertrauen getroffen werden und zweitens zwischen interpersonalem, interorganisationalem und institutionellem Vertrauen (Niedlich et al. 2021).

Fabel-Lamla et al. (2012) fordern, ein prozessuales Vertrauensverständnis in pädagogisch professionellen Settings verstärkt in den Fokus zu rücken: Vertrauen entwickelt sich über die Zeit und ist veränderbar. Im Zentrum dieser Diskussion stehen der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Vertrauen als Element professioneller pädagogischer Beziehungen (Bartmann et al. 2014) sowie der aktive Prozess der Vertrauensbildung (Bütow 2012). Bislang weitestgehend ungeklärt bleibt die Frage nach der Brüchigkeit und Anfälligkeit von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen sowie die Entstehungsbedingungen von Misstrauen in diesem Zusammenhang (Fabel-Lamla et al. 2012).

Außerdem sind Fragen zu den Formen der Bearbeitung und Wiederherstellung von Vertrauenswürdigkeit bei auftauchenden Misstrauensmomenten und Vertrauenszusammenbrüchen bislang nicht beantwortet (Fabel-Lamla et al. 2012).

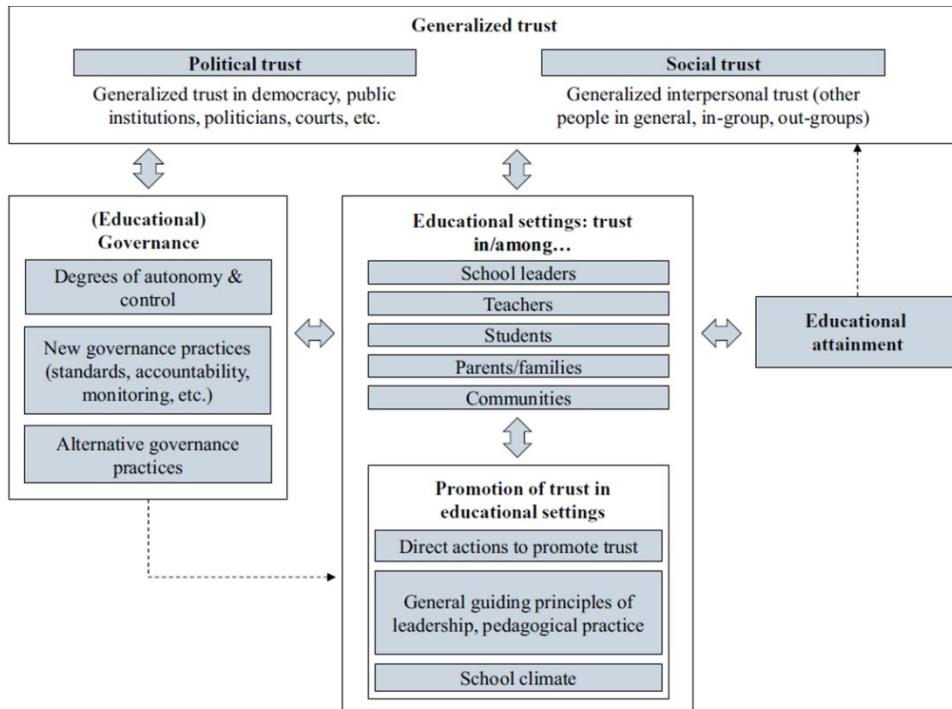
Vor allem in empirischen Studien wird in der Frage nach der methodologischen Konzeption von Vertrauen der Aspekt der Reflexivität von Vertrauen thematisch (Bartmann et al. 2012). Endreß (2012) unterscheidet im Hinblick auf die Wirkungsweise zwischen präreflexivem und reflexivem Vertrauen. Vertrauen entsteht aus dem komplexen Zusammenspiel von Überzeugungen, Erwartungen, Erfahrungen und situationalen Aspekten (Schweer 1997). Ein Beispiel für das Wechselspiel zwischen persönlichen und situationalen Merkmalen beim Vertrauensaufbau ist die differentielle Vertrauens- und Misstrauenstheorie, die den präreflexiven Charakter von Vertrauen betont (Schweer 2022). Demgegenüber bezieht sich reflexives Vertrauen eher auf kognitionsbasiertes Vertrauen, das sich aus der Abschätzung von Gefahren und der Kalkulation von Risiken, die in Vertrauenshandlungen eingehen, entsteht (Endreß 2012). So gehen bspw. Analysen von Vertrauen in Institutionen, in Professionelle und in persönlichen Beziehungen im Zusammenhang von standardisierten Befragungen von einer reflexiven Verfügbarkeit von Vertrauen auf Seiten der Akteure aus. Vor diesem Hintergrund entstehen Beschreibungen der sozialen und persönlichen Bedingungen sowie Untersuchungen zur Bedeutung von Vertrauen in unterschiedlichen Zusammenhängen und vereinzelt Modellierungen zum Aufbau von Vertrauen. Im Unterschied dazu konzipieren rekonstruktiv angelegte Studien Vertrauen als implizite Bezugnahme auf andere bzw. auf Akteure in der gesellschaftlichen Umwelt. In beiden Fällen ergeben sich Probleme in der Konzeption und Erfassung von Vertrauensphänomenen in Abgrenzung zu verwandten Phänomenen, wie etwa Anerkennung oder Zutrauen (Fabel-Lamla et al. 2012). Bildung wird in der Regel als ein Bereich betrachtet, in dem Vertrauen durch fünf wesentliche Facetten charakterisiert wird: Wohlwollen, Zuverlässigkeit, Offenheit, Kompetenz und Ehrlichkeit (Hoy und Tschannen-Moran 1999).

2.2 Comprehensive Model of Trust in Education (Niedlich et al. 2021)

Es lassen sich die verschiedenen Dimensionen von Vertrauen auf Makroebene (Bildungssystem), Mesoebene (Bildungseinrichtung) und Mikroebene (pädagogische Beziehung) verorten (Niedlich et al. 2021). Auf der Makroperspektive wird die Frage der Vertrauenswürdigkeit von Institutionen und Professionen untersucht sowie deren Probleme der Legitimation und des Vertrauensverlustes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Auf der Mesoebene wird Vertrauen in Organisationen betrachtet, insbesondere in interprofessionellen Kooperationsbeziehungen und Arbeitsprozessen. Auf der Mikroebene werden die Voraussetzungen und Bedingungen der Gestaltung des Vertrauensaufbaus in Professionellen-Klienten-Beziehungen untersucht (Tiefel 2014).

Dieser Logik eines mehrstufigen Systems folgend, beschreiben Niedlich et al. (2021) ein umfassendes Modell zu Vertrauen im Bildungskontext, einschließlich der wechselseitigen Verbindungen seiner vier Elemente (generalisiertes Vertrauen, Bildungsmanagement, Bildungsumgebungen und Bildungserfolg) (sh. Abb. 2.2.1).

Abbildung 2.2.1 Comprehensive Model of Trust in Education (Niedlich et al. 2021, S. 139)



Die Basis des Modells bildet ein systematisches Literaturreview aktueller Studien der Bildungsforschung ($N = 183$). Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die aktuelle Forschung zu Vertrauen im Bildungssystem lückenhaft ist, wobei die Schwerpunkte hauptsächlich auf den Bedingungen und Auswirkungen des interpersonellen Vertrauens oder den politischen Bedingungen und Auswirkungen von Vertrauen liegen. Während das Vertrauen in Bildungsumgebungen in Wechselwirkung mit dem Bildungserfolg von Individuen steht, beeinflusst dieser wiederum das generalisierte Vertrauen einer Person (sh. Abb. 2.2.1). Im Allgemeinen wird Vertrauen als wichtig für den sozialen Zusammenhalt angesehen: Es gibt somit Hinweise darauf, dass Bildung eine wichtige Rolle für das Vertrauen der Gesellschaft spielt. Die meisten der berücksichtigten Forschungsarbeiten befassen sich mit Vertrauen in Bildungsumgebungen oder mit den Bedingungen, die die Verbindung zwischen Bildung und Vertrauen beeinflussen. Neben dem Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Status wurden in der systematischen Literaturrecherche zahlreiche weitere Faktoren ermittelt, die sich auf das Vertrauen des Einzelnen auswirken. Dazu gehören bspw.

Beschäftigung, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Selbstwertgefühl oder Parteipräferenz. Hinsichtlich der organisationalen Faktoren, die das Vertrauen beeinflussen, zeigen die Ergebnisse, dass die Wahrnehmung von Leistung, Fairness und Transparenz von Bedeutung sind. Schließlich haben die Systemebene und politische Faktoren wie bspw. die Größe des Gemeinwesens, die wahrgenommene Reaktionsfähigkeit, das Ausmaß der Korruption, Wohlstand, soziale Ungleichheit und die Art des politischen Systems einen Einfluss auf das allgemeine Vertrauen einer Person. Alles in allem betonen Niedlich et al. (2021), dass eine eingehendere Untersuchung der Rolle von Vertrauen im Bildungswesen notwendig sei: Eine systematische Betrachtung des Forschungsgegenstands erfordert die Triangulation verschiedener theoretischer Ansätze und Verständnisse von Vertrauen sowie verschiedene Forschungsmethoden. Während letzteres eine Abkehr von der klassischen Kausalanalyse und eine Hinwendung zu einem theoriegeleiteten, prozessverfolgenden Ansatz impliziert, erfordert ersteres eine aufgeschlossene Haltung gegenüber der Art und Weise, wie Vertrauen operationalisiert wird, um seine Komplexität zu erfassen (Niedlich et al. 2021).

2.3 Soziale Beziehungen und Teilnahme an Erwachsenenbildung

Vertrauen, vor allem das Vertrauen zwischen zwei oder mehreren Personen, ist ein wichtiges Element sozialer Beziehung und beeinflusst den Aufbau von sozialem Kapital (Coleman 1988). Sozialkapital ist ein Charakteristikum sozialer Beziehungen und eine Ressource zur Zielerreichung (Coleman 1988): Es bezieht sich auf Merkmale, die die Effektivität der Gesellschaft verbessern, indem sie die Handlungskoordination erleichtern (z.B. durch Vertrauen, Normen und Netzwerke). Sozialkapital nach Coleman (1988) entsteht also innerhalb einer Sozialstruktur und durch soziale Beziehungen. Es ist ein Merkmal der Sozialstruktur und kommt denjenigen zugute, die Teil dieser Sozialstruktur sind. Vertrauen spielt in sozialen Beziehungen zur Generierung sozialen Kapitals eine doppelte Rolle: Es wird einerseits benötigt, um bspw. gewisse Sozialkapitalformen, wie Verpflichtungen und Erwartungen, einzugehen, andererseits wird es erzeugt und stärkt die soziale Beziehung (sowie das damit einhergehende soziale Kapital). In vertrauenswürdigen Beziehungen werden gegenseitige Verpflichtungen geschaffen, die das soziale Kapital durch reziproke Hilfeleistungen stärken (Coleman 1988).

Während Pierre Bourdieu in der Analyse der Kapitalsorten das soziale Kapital vor allem unter dem Fokus der Nützlichkeit und Nutzbarkeit betrachtet (Bourdieu 2012), bietet Robert Putnam ein weiter differenziertes Begriffspaar an. Er unterscheidet zwischen bridging social capital und bonding social capital (Putnam 2001). Während das bonding social capital bei Beziehungen zu Personen vorliegt, die eher dem eigenen Nahumfeld zugehören und so bestehende Verbindungen stabilisiert, eröffnet bridging social capital eine Brückenfunktion zu neuen gesellschaftlichen Feldern. Dies korrespondiert mit der strength of weak ties (Granovetter 1985): Die losen Verbindungen, also die Verbindungen zu

weniger bekannten Personen sind es, die neue Felder erschließen helfen (im Sinne des bridging social capital), und gerade nicht die bestehenden starken Verbindungen. Während bonding social capital also enge soziale Beziehungen beschreiben, die vor allem mit Menschen eingegangen werden, die sich in bestimmten Bereichen ähnlich sind, kann bridging social capital gesellschaftliche Unterschiede überwinden. Das Vertrauensspektrum einer Person kann als Hinweis auf die Arten von sozialem Kapital verstanden werden. Während partikularisiertes Vertrauen (bestimmte Personen) auf bonding social capital hinweist, involviert generalisiertes Vertrauen (alle Menschen) bridging social capital (Bormann et al. 2021).

Es kann gezeigt werden, dass Personen mit sowohl bindenden als auch überbrückenden Beziehungen eher an Weiterbildung teilnehmen und ihre Kurse seltener abbrechen als Personen, die lediglich auf bindende Beziehungen zurückgreifen können (Field 2005). Hier besteht das Problem der Ghettoisierung: Also geschlossene Netzwerke, die Übergänge erschweren (ebd.). Field (2005) unterscheidet drei Typen von Teilnehmenden an Weiterbildung auf Basis ihrer sozialen Beziehungen: Die erste Gruppe („Not me pal“) umfasst Personen, die skeptisch sind, dass lebenslanges Lernen Veränderung fördern kann. Die Gruppe ist tendenziell weniger an bürgerschaftlichem Engagement interessiert, lehnt es jedoch nicht aktiv ab. Sie kommt aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen und hat in der Regel ihre Bildungswege bereits nach der Schulzeit abgeschlossen. Ihr soziales Kapital beruht auf engen familiären und nachbarschaftlichen Bindungen. Sie sind am ehesten in Form von Bildungsangeboten engagiert, die Menschen in sozialen Risikosituationen ansprechen. Die zweite Gruppe („It all depends“) ist der Ansicht, dass lebenslanges Lernen Veränderungen und Entwicklung fördern kann, aber sie zeigt eine differenzierte Haltung. Die Mitglieder sind oft gut ausgebildet, mit zum Teil weiterführender Bildung nach der Schule. Ihr soziales Kapital ist eine Mischung aus engen familiären Bindungen und breiteren sozialen Netzwerken. Sie sind bereit, an formalem Lernen teilzunehmen, wenn es ein konkretes, erreichbares Ergebnis verspricht, lehnen jedoch bestimmte Formen von Engagement explizit ab. Die dritte Gruppe („Learning is my way of life“) hat eine starke positive Einstellung zum lebenslangen Lernen als Mittel zur persönlichen Entwicklung und zum Aufbau gemeinschaftlicher Kapazitäten. Sie legt großen Wert auf bürgerschaftliches Engagement und ist tendenziell gut ausgebildet, mit bedeutenden Phasen der Weiterbildung nach der Schule. Ihr soziales Kapital umfasst sowohl enge familiäre Bindungen als auch breitere Netzwerke, was ihnen hilft, auf unterschiedliche soziale Verbindungen zuzugreifen (Field 2005).

3. Forschung zu Verbleib und Abbruch in der Erwachsenenbildung

Anhand der drei Typen von Weiterbildungsteilnehmenden nach Field (2005) wurde dargestellt, inwiefern die sozialen Beziehungen der Menschen ihre Teilnahmeentscheidung beeinflussen. Im Folgenden wird der theoretische Rahmen zu Drop-out in der Erwachsenenbildung beschrieben und Forschung zu Verbleib und Abbruch in der Alphabetisierung und Grundbildung dargestellt, um die Relevanz von Vertrauen in diesem Kontext herauszuarbeiten.

3.1 Drop-out in der Erwachsenenbildung

Im Feld der Erwachsenenbildung ist die Forschungslage zu Drop-out dürftig (Schmidt 2011). Deshalb wird im Folgenden u. a. auf ein gängiges theoretisches Modell von Tinto (1975) aus dem universitären Setting zurückgegriffen. Dabei wird der Einfluss von der Integration in die sozialen Systeme auf Drop-out dargestellt. Der Autor unterscheidet die akademische Integration, also wie gut sich die Studierenden in den akademischen Bereich einfügen, und die soziale Integration, also wie gut sich Studierende in die Gemeinschaft der Hochschule integrieren. Tinto geht davon aus, dass der Studienabbruch dann wahrscheinlich ist, wenn Studierende in diesen Bereichen schlecht integriert sind. Ein starkes soziales und akademisches Netzwerk erhöht die Chancen auf den Verbleib im Studium. Das Vertrauen der Lernenden kann dazu beitragen diese Netzwerke zu stärken (sh. Kapitel 2.3). Einen weiteren theoretischen Rahmen zu Drop-out in der Erwachsenenbildung liefert das Kongruenzmodell von Boshier (1973). Es basiert auf Annahmen zur Passung zwischen individuellen und institutionellen Gegebenheiten. Dabei wird die Diskrepanz zwischen individuellen Bedürfnissen, Erwartungen, Werten und wahrgenommene Haltungen, Werten und Überzeugungen auf Seiten der Institution mit Drop-out in Zusammenhang gebracht (vgl. Hoffmann et al. 2019). Auch die Social Environment Theory von Darkenwald und Gavin (1987) verweist auf die Passung von Angebot und individuellen Erwartungen in Hinblick auf Drop-out. Überhöhte Erwartungen an die besuchte Bildungsveranstaltung können einen negativen Einfluss auf die Teilnahmeverstetigung haben, wenn diese nicht eingelöst werden können (Schmidt 2011). Dieses Spannungsverhältnis beim Erleben von Inkongruenz wird in Hinblick auf Vertrauen insbesondere dann relevant, wenn ein bereits gewährter Vertrauensvorschuss während der Teilnahme am Weiterbildungsangebot nicht eingelöst werden kann (Vertrauensantinomie sh. Helsper 2021; von Hippel 2021).

Den genannten theoretischen Modellen ist gemein, dass sowohl intra- als auch interpersonelle Inkongruenz Erfahrungen den Drop-out von Teilnehmenden erklären können. Dabei können häufig mehrere Motive beobachtet werden, die in Summe schließlich zum Abbruch der Weiterbildungsmaßnahme führen (Vontobel 1972). Hoffmann et al. (2019) fordern die Integration der individuellen und institutionellen Perspektive bei der Untersuchung von Drop-out in der

Weiterbildung. Vor dem Hintergrund des Modells „Zur Situativen (Nicht-)Passung von Drop-out in der Weiterbildung“ (Thalhammer et al. 2022a) stellt die Forschungsgruppe Drop-out einerseits als Prozess mit wiederkehrenden Passungseinschätzungen während der Weiterbildung dar. Andererseits werden sieben Typen auf individueller und institutioneller Ebene als Ursachen für Drop-out in der Weiterbildung herausgearbeitet (Typologie von Nicht-Passungen bei Drop-out). Unter Passung wird dabei ein relationales Konstrukt verstanden, das im Falle eines Drop-outs von mindestens einer Seite (Individuum oder Institution) als nicht hinreichend bewertet wird: „Der Begriff der Passung als Ziel anthropologischer Suchbewegungen impliziert ein Spannungsverhältnis zwischen einem Individuum und dem (Weiterbildungs-)Umfeld, in dem es sich temporär bewegt“ (Hoffmann et al. 2019, S. 250). Unterschieden werden innerhalb der Typologie sieben Ausprägungen von Passungen (Hoffmann et al. 2019, S. 251), bei welchen spezifische Nicht-Passungen auf unterschiedliche Abbruchsgründe verweisen. Während bei vier Passungstypen (intraindividuelle Passung, lebenskontextuelle Passung, interpersonelle Passung und individuell-institutionelle Passung) die Einschätzung der Passung seitens der Teilnehmenden vollzogen wird und der Weiterbildungsabbruch damit ggf. von den teilnehmenden Individuen evoziert wird, liegt die Passungseinschätzung bei drei weiteren Typen von (Nicht-) Passungen (institutionell-individuelle Passung, intrainstitutionelle Passung und interinstitutionelle Passung) ausschließlich bei den am Weiterbildungsgeschehen beteiligten Institutionen (und erfolgen damit ohne Involvierung der Teilnehmenden). Das Modell zur Situativen Nicht-Passung (ebd. S. 253ff) bildet potentielle Auswirkungen der Nicht-Passungen auf die Weiterbildungsteilnahme ab: So kann bei einer situativ wahrgenommenen Nicht-Passung die Passungseinschätzung einerseits toleriert werden, was zunächst zum Verbleib in der Weiterbildung führt. Andererseits kann es aber auch zur Revision einer Teilnahmeentscheidung und damit zum Drop-out kommen. In Anlehnung an das Modell können Passungen also als teilnahmebegünstigende Faktoren und Nicht-Passungen als teilnahmeerschwerende Faktoren definiert werden. Beide führen nicht zwangsläufig zum Verbleib oder Abbruch, sondern gelten als Risikofaktoren. Die Studie von Thalhammer et al. (2022a) verweist auch auf Vertrauensbrüche bzw. fehlendes Selbstvertrauen als Risikofaktor für den Drop-out der Befragten.

Der aktuelle Forschungsstand zu Drop-out in der Weiterbildung wird im Anschluss in den vier Originalartikeln der kumulativen Dissertation umfassender dargestellt (sh. Kapitel 5). An dieser Stelle sollen vor allem Forschungsdesiderate für die Erwachsenenbildung benannt und damit die Relevanz des Themas dargestellt werden. Auffallend ist, dass der Forschungsstand zu Drop-out in der Erwachsenenbildung relativ veraltet ist und aktuelle Untersuchungen zum Thema ausstehen (Schmidt 2011). Während mit dem Modell „Zur Situativen (Nicht-)Passung von Drop-out in der Weiterbildung“ (Thalhammer et al. 2022a) zwar eine aktuelle empirische Studie zu Drop-out in der Weiterbildung

vorliegt, können damit vor allem die Ursachen von Nicht-Passungen im Weiterbildungskontext benannt werden. Es steht aber eine eingehende Betrachtung davon aus, welche dahinterliegenden Prozesse zur Nicht-Passung führen können. Deshalb wird in der vorliegenden Dissertation das Vertrauen der Teilnehmenden untersucht. Vertrauen, als individueller Faktor im Rahmen der Drop-out Forschung, bedient das von Nuissl (2016) formulierte Forschungsdesiderat, dass Befunde im Feld lückenhaft sind. Es liegen bereits erste empirische Erkenntnisse aus der Schulforschung vor, dass fehlendes Vertrauen zu Drop-out führen kann bzw. die Förderung von Vertrauen der Teilnehmenden einen Drop-out verhindern kann (Görlich 2021) (ausführlich wird darauf in Kapitel 5 eingegangen). In der vorliegenden Arbeit wird die Frage nach der Bedeutung von Vertrauen in der Erwachsenenbildung für den Verbleib und Abbruch der Teilnehmenden systematisch bearbeitet: So wird einerseits die Frage aufgeworfen, welche Bedeutung Vertrauen vor, während und nach der Weiterbildung für den Verbleib und Abbruch der Teilnehmenden hat. Andererseits stellt sich die Frage, inwiefern das Vertrauen der Teilnehmenden den Verbleib im Angebot begünstigt und wie es zu Gunsten einer Teilnahmeverstärigung von Professionellen gefördert werden kann. Hierzu wird beispielhaft das erwachsenenbildnerische Feld der Alphabetisierung und Grundbildung herangezogen.

3.2 Verbleib und Abbruch in der Alphabetisierung und Grundbildung

Alphabetisierung und Grundbildung sind grundlegende Voraussetzungen für ein eigenverantwortliches Leben und die aktive Teilnahme an der Gesellschaft: Fortschreitende gesellschaftliche Veränderungen, wie beispielsweise ein rasant zunehmender Informationsfluss sowie ständige technische und strukturelle Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft, können erhebliche Herausforderungen für gering literalierte Menschen darstellen (BMBF 2024). In diesem Zusammenhang bedeutet geringe Literalität, dass eine Person nur einfache Sätze lesen und schreiben kann oder dieses Niveau unterschreitet (Grotlüschen & Buddeberg 2020). Insbesondere in der Arbeitswelt nehmen die Anforderungen an Erwachsene mit Lese- und Schreibproblemen zu - eine ausreichende Grundbildung stellt oft eine Voraussetzung für Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten dar (BMBF 2024). Das wissenschaftliche Interesse im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) ist durch die Projektförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung seit 2007 in Deutschland sprunghaft angestiegen (Linde 2014) und setzt sich derzeit im Rahmen der nationalen Alpha Dekade (2016 – 2026) fort. Auch auf europäischer Ebene rücken Netzwerke, wie das European Basic Skills Network (EBSN) und ELINET – European Literacy Policy Network, das Thema Alphabetisierung und Grundbildung in den Fokus der Öffentlichkeit (Abraham & Linde 2018). Gegenwärtig lässt sich erkennen, dass Grundbildung eine inhaltliche Achse (digitale, politische, finanzielle, sprachliche, gesundheitliche Grundbildung) und eine Achse der Niveaubestimmung (z. B. geringe Literalität) aufweist (Grotlüschen & Buddeberg 2020). Für

Deutschland wurde im Jahr 2018 im Rahmen der leo.-Level-one-Studie festgestellt, dass 6,2 Millionen Erwachsene Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben (Grotlüschen & Buddeberg 2020). Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Relevanz wird das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in der vorliegenden Arbeit beispielhaft herangezogen, um Vertrauen und Drop-out zu untersuchen.

Der Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten wird die Möglichkeit zugeschrieben, geringe Literalität im Erwachsenenalter zu reduzieren und damit gesellschaftliche Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten zu fördern (Euringer 2016). In Kursen der Volkshochschulen kann eine lange Teilnahmedauer bei einer hohen emotionalen Kursbindung der Teilnehmenden beobachtet werden (Egloff 2011; von Rosenbladt & Bilger 2011). Das heißt, dass Personen, die einmal am Angebot teilnehmen überwiegend auch den Folgekurs besuchen und fast alle (96 %) wählen wieder die gleiche Kursleitung wie im vorangegangenen Kurs (von Rosenbladt & Bilger 2011). Das dauerhafte Verharren von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Kursen kann beispielsweise durch die Schaffung neuer Abhängigkeiten bedingt werden (Egloff et al. 2009). Gleichzeitig wird in wissenschaftlichen Studien auch von einer unregelmäßigen Teilnahme der Erwachsenen berichtet, und zwar sowohl innerhalb der Kurse selbst als auch im gesamten Teilnahmeverhalten über die Jahre hinweg (Künzel et al. 2018). Nach Egloff (2011) mündet das Beenden eines Kurses in der Alphabetisierung und Grundbildung nämlich entweder im Übergang in weiterführende Kurse oder im Drop-out. Pickard (2013) benennt hohe Drop-out Quoten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Dabei wird insbesondere das Desiderat hervorgehoben, auch die Nach-Kurs-Zeit zu untersuchen und es wird auf die Relevanz hingewiesen, das Phänomen Drop-out im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung stärker zur erforschen (Egloff 2011). Während Ursachen von Drop-out in der AuG vor allem in (sich verändernden) lebenskontextuellen Bedingungen der Teilnehmenden oder individuellen Dispositionen verortet werden (Thomas 1990), können weitere Ursachen in der Interaktion zwischen Individuum und institutionellen Akteuren beobachtet werden (Nielsen & Tanggard 2015).

In diesem Zusammenhang ist die Frage, wie Erwachsene mit niedrigen Schriftsprachkompetenzen erreicht und zum Lernen aktiviert werden können, eine zentrale Herausforderung der Maßnahmen in der AuG (BMBF 2024). Bremer (2022, S. 47) zeigt, dass die Zielgruppe der AuG von den bestehenden Angeboten nur selten erreicht wird und arbeitet vor dem Hintergrund kultureller Passungsverhältnisse eine „doppelte Distanz“ heraus: Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter Weiterbildung, sondern umgekehrt hat auch die Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu bestimmten Zielgruppen. Damit werden tragfähige Zugänge auch aufgrund eines geringen sozialen Vertrauens der Zielgruppe in Bildungsinstitutionen erschwert (Grotlüschen 2018). Die Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung orientieren sich deshalb an einem lebensweltorientierten Teilhabebegriiff (Bremer & Pape 2019), was sich neben dem Regelangebot der

Volkshochschulen u. a. in niederschwelligen (arbeits- und lebensweltorientierten) Angebotsformaten niederschlägt (Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2023). Dabei sollen niederschellige Lernangebote neue Lern- und Begegnungsorte erschließen (BMBF & KMK 2016). Um Herausforderungen für die Zielgruppe wie z. B. weite Anfahrtswege, unpassende Zeiten und unpersönliche Ansprachen zu vermeiden, werden in niederschwelligen Angeboten auf die wohnortnahe Umsetzung im Quartier, die Anpassung der Öffnungszeiten auf die Teilnehmendenbedürfnisse und auf die persönliche Ansprache durch eine vertraute Person geachtet (dvv 2021). Lernformate wie z. B. das gemeinsame Lesen von Behördenbriefen in Lerncafés (BMBF 2024) sind deshalb gängig in der Alphabetisierung und Grundbildung. Insbesondere bei der Rekrutierung von Teilnehmenden an Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen werden Vertrauenspersonen aus deren unterstützendem Umfeld von den Bildungseinrichtungen angesprochen (Mania 2018; Patterson 2018). Aufgrund der besonderen Relevanz von niederschwelligen Angeboten in der AuG wird im Rahmen der kumulativen Dissertation u. a. der Frage nachgegangen, welches Potenzial Bildungsplanende in niederschwelligen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten sehen (sh. Originalartikel Kapitel 5.3). Es wird davon ausgegangen, dass im Rahmen niederschelliger Lernangebote auch das Vertrauen der Teilnehmenden zur Teilnahmeverstetigung gefördert werden kann.

3.3 Zwischenfazit zu Vertrauen und Drop-out

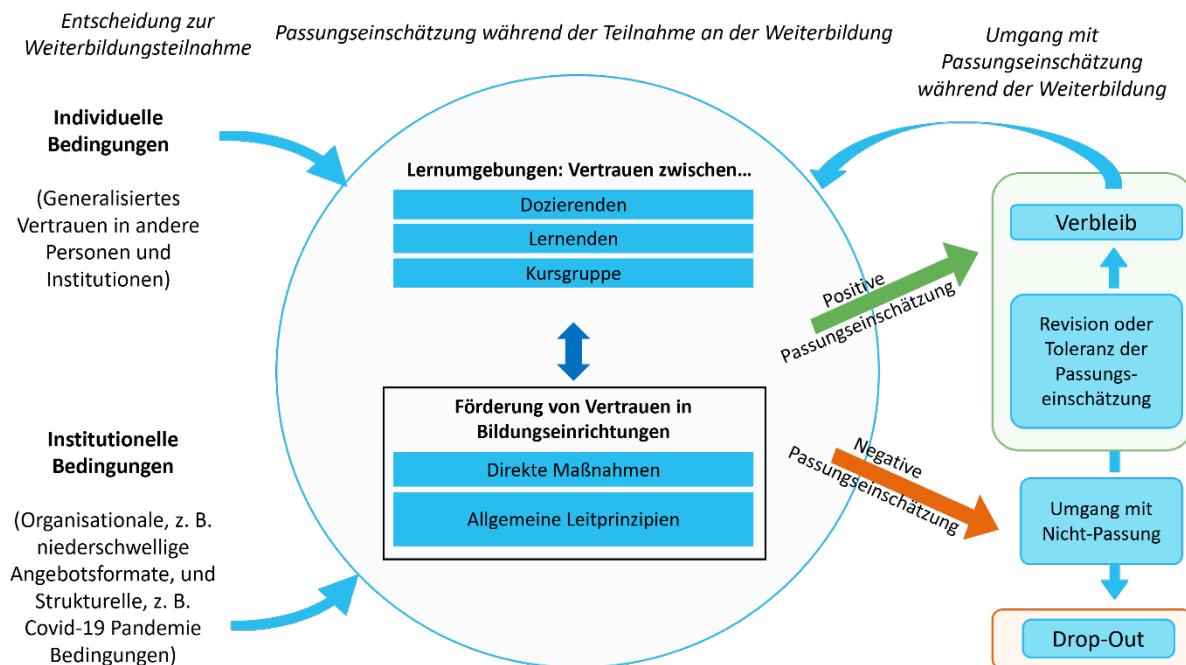
Im Folgenden wird ein eigenes Untersuchungsmodell der vorliegenden Studie abgeleitet (sh. Abb. 3.3.1). Die Basis bildet das Modell zur Situativen (Nicht-)Passung bei Drop-out in der Weiterbildung (Thalhammer et al. 2022a), in dem einerseits wiederkehrende Passungseinschätzungen dargestellt und andererseits unterschiedliche Ursachen von Drop-out in der Weiterbildung aufgezeigt werden. Für diese Studie wurde das Modell inhaltlich insofern angepasst, als dass im vorliegenden Untersuchungsmodell der inhaltliche Fokus auf der Bedeutung von Vertrauen im Vorfeld eines Abbruchs liegt.

Die Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme wird durch individuelle und institutionelle Bedingungen beeinflusst. Hinsichtlich des Vertrauens einer Person ist hier auf individueller Ebene insbesondere das generalisierte Vertrauen für die Teilnahmeentscheidung von Bedeutung. Dies kann sich aus Sicht der Individuen einerseits auf andere Personen im Allgemeinen und andererseits auf Institutionen (z. B. Bildungseinrichtungen, Professionen, Bildungssystem) beziehen (Niedlich et al. 2021). Teilnehmende unterstellen der Bildungseinrichtung eine Vertrauensbasis, die aber erst hergestellt werden muss (Helsper 2021, von Hippel 2021). Ein hohes generalisiertes Vertrauen verweist auf bridging social capital und macht eine Teilnahme an Weiterbildung wahrscheinlicher (Field 2005). Hinzu kommen institutionelle - also organisationale und strukturelle - Bedingungen, die

für die Teilnahmeentscheidung bedeutsam werden können. Diese Bedingungen können von Vertretenden der Weiterbildungseinrichtung (z. B. vom Bildungsmanagement bzw. von der pädagogischen Leitung) gestaltet werden, um Vertrauen zur Zielgruppe aufzubauen. Am Beispiel der Alphabetisierung und Grundbildung wurde deutlich, dass potentielle Teilnehmende insbesondere durch niederschwelligen Angebotsformate und vertraute Personen erreicht werden können (Buddeberg 2019). Dagegen können strukturelle Bedingungen, wie bspw. die Covid-19 Pandemie, Teilnahme an Weiterbildung auch verhindern (Christ et al. 2021).

Während der Teilnahme an Weiterbildung kommt es dann zu wiederholten Passungseinschätzungen (Thalhammer et al. 2022a). Insbesondere das Vertrauen zwischen Dozierenden, Lernenden und innerhalb der Kursgruppe wird dann innerhalb der Lernumgebung aufgebaut und aufrechterhalten (Niedlich et al. 2021). Es wird davon ausgegangen, dass ein hohes partikularisiertes Vertrauen auf bonding social capital verweist und die Verfestigung der Weiterbildungsteilnahme wahrscheinlicher werden lässt (Niedlich et al. 2021, Field 2005). Allerdings kann ein hohes Vertrauen zwischen Teilnehmenden und Kursleitungen in der AuG auch Übergänge erschweren und zu einem Verharren im Angebot führen (Egloff et al. 2011). Auch während der Weiterbildungsmaßnahme kann das Vertrauen der Teilnehmenden gefördert werden, einerseits durch direkte Maßnahmen und andererseits durch allgemeine Leitprinzipien (Niedlich et al. 2021).

Abbildung 3.3.1 Ableitung eines eigenen Untersuchungsmodells



Im Sinne eines prozesshaften Charakters wird das Vertrauen der Teilnehmenden zur Weiterbildungseinrichtung aufgebaut und ist veränderbar (Fabel-Lamla et al. 2012). Auf dieser Basis werden wiederholte Passungseinschätzungen getroffen, die entweder positiv oder negativ ausfallen können (Thalhammer et al. 2022a). Der Umgang mit der Passungseinschätzung ist dann für Drop-out relevant: Wird die negative Passungseinschätzung weder revidiert noch toleriert, ist der Drop-out wahrscheinlich. Während Passungseinschätzungen nicht nur auf Basis des Vertrauens der Teilnehmenden getroffen werden, fließen eine Vielzahl weiterer Motive in die Abbruchentscheidung ein (Thalhammer et al. 2022a). Aus der Abbildung geht einerseits der prozesshafte Charakter von Drop-out in der Weiterbildung durch wiederholte Passungseinschätzungen hervor. Andererseits werden verschiedene Ebenen und Möglichkeiten zur Förderung von Vertrauen deutlich, was ebenfalls im Mittelpunkt der Analysen stehen soll.

3.4 Forschungsfragen des Rahmenpapiers

Die ausgeführten theoretischen Überlegungen und der skizzierte Forschungsstand leiten auf die folgenden Forschungsfragen (FF) hin:

FF 1: Welche Bedeutung hat Vertrauen vor, während und nach der Weiterbildung für den Verbleib und Abbruch der Teilnehmenden?

FF 2: Wie kann Vertrauen in Bildungseinrichtungen zur Teilnahmeverstetigung in der AuG gefördert werden?

Während sich die Forschungsfrage 1 auf das gesamte Feld der Erwachsenen-/ Weiterbildung bezieht, wird mit der Forschungsfrage 2 das Phänomen entlang des spezifischen Feldes der Alphabetisierung und Grundbildung beispielhaft untersucht. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Vertrauen in der Alphabetisierung und Grundbildung aus Perspektive der Teilnehmenden durchaus eine Rolle spielt, sollen zwei Besonderheiten des Feldes untersucht werden: Einerseits wurde die Studie während der Covid-19 Pandemie durchgeführt, was einen neuen Blickwinkel auf Drop-out und das Vertrauensphänomen ermöglicht. Andererseits werden niederschwellige Angebotsstrukturen zur Förderung von Vertrauen und zur Teilnahmeverstetigung beleuchtet.

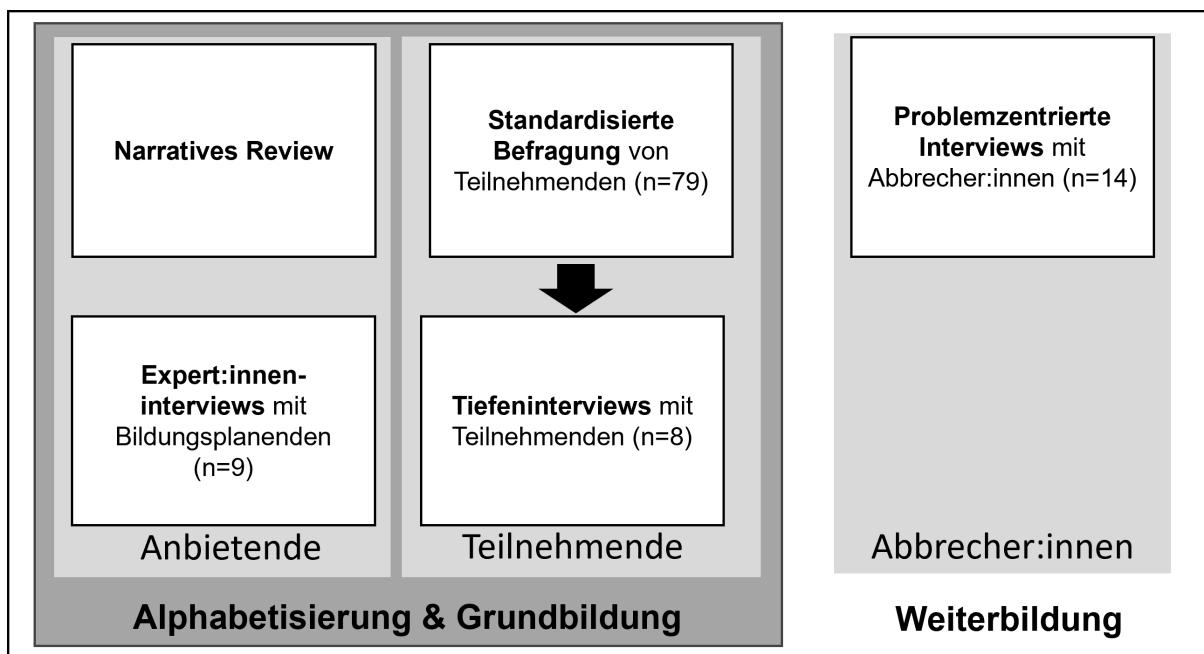
4. Methodisches Vorgehen

Die Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit bilden Datenkorpora von zwei Forschungsprojekten zum Thema Drop-out in der Erwachsenenbildung: Das erste Forschungsprojekt „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung (Verbreitung, Einflussfaktoren, Auswirkungen): Entwicklung einer

gegenstandsverankerten Theorieperspektive auf Drop-out“ fokussierte perspektivverschränkend (a) die Erfassung von Drop-out-Prozessen, (b) die Ermittlung von Erklärungshintergründen für Drop-out-Entscheidungen sowie (c) daraus resultierend die Erarbeitung eines Modells, welches die Theoriebildung zum WB-Verhalten mit der Perspektive auf Drop-out unterstützt (gegenstandsverankerte Theorieperspektive mittlerer Reichweite bezüglich Drop-out). Es wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 10/2017 bis 10/2019 unter folgenden Förderkennzeichen gefördert: SCHM 2391/6-1 und HI1599/4-1. Im Folgenden wird auf das Projekt unter der Abkürzung „Drop-out in der WB“ Bezug genommen.

Das zweite Forschungsprojekt „Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung. Analyse von Ursachen und Präventionsmöglichkeiten (DRAG)“ hatte zum Ziel, die individuellen und strukturellen Ursachen vom Drop-out der Lernenden zu ergründen und mögliche Präventionsmaßnahmen abzuleiten. In einer einjährigen Projektverlängerung wurden außerdem Drop-outs von Dozierenden im Feld untersucht. Es wurde mit den Förderkennzeichen W1474BFO und W147AFO vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2021 – 2024 im Rahmen der Alpha-Dekade gefördert. Im Folgenden wird das Akronym „DRAG“ als Verweis auf dieses Forschungsprojekt genutzt.

Die vorliegende Studie wurde multiperspektivisch angelegt (sh. Abb. 4.1). Somit wurde sowohl die Anbietenden- als auch die Teilnehmenden- und Abbrecher:innenperspektive auf Vertrauen berücksichtigt. Dabei war vor allem ein qualitativ-empirisches Vorgehen mittels Interviews, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, forschungsleitend. Darüber hinaus wurde ein narratives Literaturreview und eine standardisierte Befragung von Teilnehmenden durchgeführt. Insgesamt wurden N=31 Interviews und N=79 Fragebögen im Rahmen der vorliegenden Dissertation ausgewertet.

Abbildung 3.4.1 Multiperspektivisches methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden problemzentrierte Interviews mit Abbrecher:innen ($n = 14$) in der Weiterbildung analysiert. Die Interviews wurden im Rahmen des Projekts „Drop-out in der WB“ geführt und für die vorliegende Studie einer Sekundäranalyse unterzogen. Das gesamte Interviewmaterial wurde mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse zur Bildung merkmalsheterogener Typen in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) codiert und ausgewertet (sh. Kapitel 5.1). Es wurden Intercoder-Reliabilitäten berechnet, um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses sicherzustellen (Krippendorff 2004).

Anhand des spezifischen Feldes der Alphabetisierung und Grundbildung wurde die Perspektive der Anbieter:innen und der Teilnehmenden untersucht. Für die Anbieter:innenperspektive wurde einerseits ein narratives Review herangezogen, das im Rahmen des Forschungsprojekts DRAG durchgeführt wurde (sh. Kapitel 5.4). Darüber hinaus wurden im Rahmen von DRAG Expert:inneninterviews mit Bildungsplanenden ($n = 9$) geführt, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Feld der AuG tätig waren. Die Interviews wurden für die vorliegende Dissertation inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker 2022) (sh. Kapitel 5.3 und Kapitel 5.4).

Um die Teilnehmendenperspektive zu erfassen wurde eine standardisierte Befragung herangezogen, die im Rahmen des Forschungsprojekts DRAG durchgeführt wurde (sh. Kapitel 5.2). Teilnehmende von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen ($n = 79$) wurden anhand einer standardisierten Befragung zu Teilnahmemotiven sowie Abbruchneigungen befragt. Bei der Erstellung des Fragebogens wurden Vertrauensskalen berücksichtigt, die zur Analyse in der vorliegenden Dissertation herangezogen wurden. Die Analyse der standardisierten Befragung erfolgte mittels deskriptiver

Statistiken und Clusteranalysen. Die Fragebögen können mit acht Tiefeninterviews mit gering literalisierten Erwachsenen ($n = 8$) zusammengeführt werden, die im Rahmen von DRAG geführt wurden und für die vorliegende Dissertation inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet wurden (sh. Kapitel 5.2).

5. Originalbeiträge

Es folgen die vier Originalartikel, die für die vorliegende kumulative Dissertation herangezogen werden. Der erste Artikel (Kapitel 5.1) wurde zur Publikation bei der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft angenommen, ist dort aber zum Zeitpunkt der Abgabe der Dissertation noch nicht erschienen. Die drei weiteren Artikel (Kapitel 5.2 bis 5.4) sind in der hier vorliegenden Fassung in verschiedenen Fachzeitschriften erschienen (International Journal of Lifelong Education, Der Pädagogische Blick und Zeitschrift für Bildungsforschung).

5.1 Vertrauenskonstellationen und Weiterbildungsabbrüche: Eine empirische Analyse zu Entwicklungsverläufen von Vertrauen aus der Perspektive von ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden

Quellenverweis:

Bickert, M. & Thalhammer, V. (2025). Vertrauenskonstellationen und Weiterbildungsabbrüche: Eine empirische Analyse zu Entwicklungsverläufen von Vertrauen aus der Perspektive von ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 1031-1055.

<https://doi.org/10.1007/s11618-025-01320-4>

5.2 "When my teacher quits, I'll quit too." - A mixed methods study on trust and (dis-) continuation in adult basic education

Quellenverweis:

Bickert, M. (2024). "When my teacher quits, I'll quit too." - A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education. *International Journal of Lifelong Education*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2412590>

5.3 Verstetigung von Teilnahme durch niederschwellige Angebote in der Alphabetisierung und Grundbildung?

Quellenverweis:

Thalhammer, V., Bickert, M., Arbeiter, J. & Sindermann, L. (2022b). Verstetigung von Teilnahme durch niederschwellige Angebote in der Alphabetisierung und Grundbildung. *Der Pädagogische Blick* 30(4), 210-221. <https://doi.org/10.3262/PB2204210>

5.4 Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener - Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven

Quellenverweis:

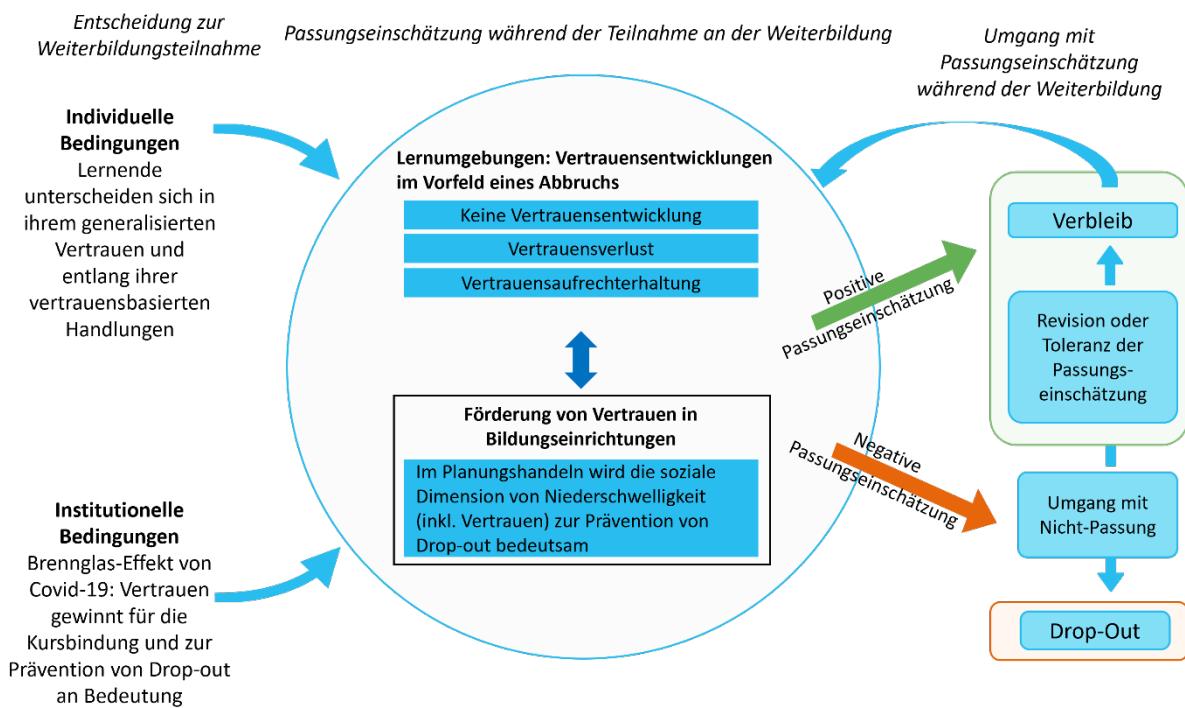
Bickert, M., Arbeiter, J., Sindermann, L. & Thalhammer, V. (2022). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 61–79. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00338-6>

6. Abschließende Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Originalartikel zusammengefasst und auf die beiden Fragestellungen des Rahmenpapiers zugespielt: Welche Bedeutung hat Vertrauen vor, während und nach der Weiterbildung für den Verbleib und Abbruch der Teilnehmenden (FF1)? Und wie kann Vertrauen in Bildungseinrichtungen der AuG zur Teilnahmeverstärkung gefördert werden (FF2)? Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird das eigene Untersuchungsmodell aus Kapitel 3.3 des Rahmenpapiers als Interpretationsfolie herangezogen. Im Anschluss werden empirische und praktische Implikationen abgeleitet, die in der Gesamtbetrachtung des Rahmenpapiers von Bedeutung sind.

6.1 Zusammenfassende Betrachtung

Boeren (2017) stellt für die Erwachsenenbildung dar, dass es nicht nur die individuellen Faktoren sind, die die persönliche Teilnahmeentscheidung beeinflussen, sondern auch organisationale und strukturelle Faktoren eine Rolle für Teilnahmen in der Erwachsenenbildung spielen. In der vorliegenden Dissertation kann dies am Beispiel von Vertrauen auf verschiedenen Ebenen herausgearbeitet werden, da es vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Originalartikel eine zentrale Kategorie für den Verbleib und Abbruch der Teilnehmenden ist. (Fehlendes) Vertrauen kann zur individuell-institutionellen Nicht-Passung im Weiterbildungssetting und damit zum Drop-out führen (Thalhammer et al. 2022a). Das in Kapitel 3.3 theoretisch abgeleitete Untersuchungsmodell wurde mittels der Erkenntnisse aus den Originalartikeln weiter ausdifferenziert. Es wird im Folgenden als Interpretationsfolie für eine zusammenfassende Betrachtung herangezogen (sh. Abb. 6.1.1). Es werden also die Ergebnisse der Originalartikel entlang des eigenen Untersuchungsmodells „Vertrauen von Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen eines Abbruchs“ (Abb. 6.1.1) dargestellt und zur Beantwortung der Forschungsfragen diskutiert.

Abbildung 6.1.1 Vertrauen von Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen eines Abbruchs

FF1: Welche Bedeutung hat Vertrauen vor, während und nach der Weiterbildung für den Verbleib und Abbruch der Teilnehmenden?

Bereits vor der Weiterbildung, bei der Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme, wird das Vertrauen der Teilnehmenden einerseits von individuellen und andererseits von institutionellen Bedingungen beeinflusst (sh. linke Spalte in Abb. 6.1.1). Hinsichtlich der individuellen Bedingungen ist das generalisierte Vertrauen einer Person entscheidend für ihre Weiterbildungsteilnahme (Coleman 1988, Field 2005, Grotlüschen & Buddeberg 2020). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen die Relevanz von Vertrauen bei Abbruchentscheidungen, sowohl als intraindividueller Faktor (z.B. generalisiertes Vertrauen in Bildungseinrichtungen, Professionen und Institutionen) als auch als Beziehungsfaktor zwischen mehreren Personen (z. B. partikularisiertes Vertrauen in andere Lernenden und Dozierende) (Bickert 2024). Für das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung konnten zwei Typen von Vertrauenspersonen unter den Lernenden ausgemacht werden: Anpassungsfähige und ambitionierte Vertrauenspersonen sowie proaktive, eigenverantwortliche Vertrauenspersonen (Bickert 2024). Die beiden Gruppen unterscheiden sich maßgeblich in ihrem sozialen Vertrauen, also ihrem generalisierten Vertrauen in Andere. Dies kann bereits bei der Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme relevant für vertrauensbasierte Handlungen der Lernenden und deren

potentiellen Kursabbruch ein: Unter anderem trägt die Nutzung von Unterstützungsnetzwerken zum Verbleib im Kurs bei (Dozierende, andere Lernende oder Personen außerhalb des Kurses) (ebd.).

Bezüglich der institutionellen Bedingungen bei der Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme (sh. linke Spalte in Abb. 6.1.1) ist insbesondere das partikularisierte Vertrauen in die Einrichtung, das Bildungsmanagement und die pädagogische Leitung für die Weiterbildungsteilnahme relevant (Niedlich et al. 2021). Gerade in Zeiten, in denen gesellschaftliche Transformationsprozesse den Kontakt zur Zielgruppe (z. B. aufgrund von Kontaktbeschränkungen und staatlich angeordneten Schließung der Weiterbildungseinrichtungen) erschweren, erlangt das Vertrauen zu den (potentiellen) Teilnehmenden eine gestiegene Bedeutung (Bickert et al. 2022). Pandemiebedingte Transformationsprozesse wirkten wie ein Brennglas auf bereits bestehende Problemlagen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Somit kam der pädagogischen Aufgabe der entsprechenden Gestaltung von unvorhersehbaren Veränderungen eine besondere Bedeutung zu, um der Verschärfung sozialer Ungleichheiten entgegenzuwirken. Die Weiterbildungseinrichtungen reagierten auf die komplexe Gemengelage der Covid-19 Pandemie mit einer engen Beziehungsarbeit, die durch individuelle und vertraute Kontakte umgesetzt wurde. Die emotionale Kursbindung und der dahingehende Abgleich mit den bestehenden Erwartungshaltungen der Teilnehmenden ist im Bereich der AuG besonders bedeutsam und die soziale Interaktion für Verbleib und Abbruch relevant. Deshalb wurde Vertrauen während der Covid-19 Pandemie durch Kontakte zwischen Fachbereichsleitungen, Dozierenden und Lernenden, Kontakte zwischen den Teilnehmer:innen und durch die Zusammenstellung von Kleingruppen von den Bildungseinrichtungen aktiv hergestellt und aufrechterhalten (Bickert et al. 2022). Es wurden unter anderem neue Formate für die Eingangsberatung gefunden und Neu- bzw. Wiederanmeldungen fanden mit Unterstützung der Dozierenden und Fachbereichsleitungen statt (Bickert et al. 2022). Zusammenfassend kann gezeigt werden, dass das Vertrauen der Zielgruppe bereits vor Beginn der Weiterbildungsteilnahme gefördert werden und zur Prävention von Drop-out beitragen kann (Bickert 2024; Bickert et al. 2022).

Während der Teilnahme an Weiterbildung werden wiederholte Passungseinschätzungen getroffen, die einen Einfluss auf den Verbleib oder Abbruch der Lernenden haben (sh. mittlere Spalte in Abb. 6.1.1). Im Fokus der vorliegenden Studie stehen hier vor allem die individuellen Passungseinschätzungen auf Seiten der Abbrecher:innen. Sowohl persönliche Komponenten (individuelle Vertrauenstendenz und implizite Vertrauenstheorie) als auch situative Komponenten (zeitliche Dauer der Beziehung, Grad der Freiwilligkeit, asymmetrische Beziehungsstruktur) sind für das Vertrauen der Lernenden relevant. Dabei wurde von den Befragten die Entwicklung ihres Vertrauens im Verlauf der Weiterbildungsteilnahme als für den Drop-out relevant beschrieben. Es wurden insgesamt fünf Vertrauensentwicklungen im Vorfeld eines Abbruchs herausgearbeitet (Keine Vertrauensentwicklung

wegen geringer Zugänglichkeit der Dozierenden, keine Vertrauensentwicklung wegen geringer Flexibilität der Dozierenden, Vertrauensverlust in den Anbieter, Vertrauensverlust in die Dozierenden, Vertrauensaufrechterhaltung) (Bickert & Thalhammer i. E.). In den Analysen wird vor allem der prozessuale Charakter von Vertrauen deutlich: Wird der gegebene Vertrauenvorschuss der Lernenden nicht eingelöst, so kann aus Sicht der Abbrecher:innen Vertrauen nicht entwickelt werden. Andererseits kommt es zum Vertrauensverlust, wenn zunächst Vertrauen aufgebaut wird, welches aber im Verlauf der Beziehungsgeschichte wieder verloren geht. Auffällig ist die Erwartung von Teilnehmenden hinsichtlich der Flexibilität im Handeln der Dozierenden (z. B. in Bezug auf Anpassungen der Lehrinhalte oder Rahmenbedingungen) an die Bedürfnisse und Bedarfe seitens der Teilnehmenden: Eine hohe Transparenz, Zuverlässigkeit aber auch Flexibilität im Handeln der Dozierenden scheint einen Einfluss darauf zu haben, ob ein Vertrauensverhältnis zwischen Dozierenden und Lernenden aufgebaut und erhalten werden kann (Bickert & Thalhammer i. E.). Wenn Dozierende die Hintergründe von unerwünschten und für die Teilnehmenden als unpassend wahrgenommene organisationale Rahmenbedingungen transparent kommunizieren und auch Verständnis für die individuelle Situation der Abbrecher:innen aufbringen, kann das Vertrauen auch bei ungünstigen Rahmenbedingungen aufgebaut werden (Vertrauensentwicklung) oder ggf. auch über einen Drop-out hinaus aufrechterhalten werden (Vertrauensaufrechterhaltung) (ebd.). In den Analysen hat sich zusammenfassend gezeigt, dass sich das Vertrauen der Lernenden während der Weiterbildung unterschiedlich entwickeln kann und damit auch einen Einfluss auf deren individuell-institutionelle Passungseinschätzung während der Weiterbildungsteilnahme hat, die – wenn sie negativ ausfällt – zum Drop-out führen kann (Bickert & Thalhammer i. E.).

Es folgt der Umgang mit der Passungseinschätzung während der Weiterbildung seitens der Teilnehmenden (sh. rechte Spalte in Abb. 6.1.1). Hier wird vor allem die negative Passungseinschätzung und der folgende Drop-out als Umgang mit der erlebten Nicht-Passung durch die vorliegende Studie beleuchtet. Es wird deutlich, dass es die Vertrauensentwicklungen sind, die die Passungseinschätzung der Teilnehmenden beeinflussen: Bringen die Teilnehmenden den Dozierenden kein Vertrauen während der Weiterbildungsteilnahme entgegen, wird deren Drop-out wahrscheinlicher (Bickert & Thalhammer i. E.). Bei der Konstellation der Vertrauensaufrechterhaltung bleibt das Vertrauensverhältnis nach der Weiterbildung (über den Drop-out hinaus) zwischen Dozierenden und Teilnehmenden bestehen. Daher können auch Implikationen für positive Passungseinschätzungen abgeleitet werden: Gelingt es während der Weiterbildungsteilnahme das Vertrauen der Lernenden zu stärken, so kann dies positive Auswirkungen auf deren Verbleib im Angebot haben (Revision oder Toleranz der Passungseinschätzung (Verbleib) vgl. Thalhammer et al. 2022a).

FF2: Wie kann Vertrauen in Bildungseinrichtungen zur Teilnahmeverstetigung in der AuG gefördert werden?

Durch die vorliegende Studie kann gezeigt werden, dass Vertrauen in den Bildungseinrichtungen gestärkt werden kann und dass insbesondere Lernende in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen dann eher in den Angeboten verbleiben (Thalhammer et al. 2022b). Die Förderung des generalisierten und partikularisierten Vertrauens der Lernenden zu den Akteuren der Bildungseinrichtung dient also der Drop-out Prävention (Bickert 2024). Vor dem Hintergrund, dass Teilnehmende in Grundbildungskursen teilweise über Jahre in den Angeboten verharren (Egloff et al. 2011), ist auch der Übergang in weiterführende Angebote für den Lernerfolg der Teilnehmenden bedeutsam (Thalhammer et al. 2022b). Die Förderung des generalisierten Vertrauens der Zielgruppe kann ein Hebel sein, um einerseits die Lernenden für die Kursteilnahme zu gewinnen. Andererseits kann dadurch aber auch ein Abbruch verhindert und der Besuch weiterführender Angebote nach dem Kursende positiv beeinflusst werden (Bickert 2024). Niederschwellige Ansprachestrategien haben sich nicht nur als tragfähige Zugänge zur Zielgruppe erwiesen (z. B. Mania 2018), sondern tragen auch maßgeblich zur Prävention von Drop-out bei (Thalhammer et al. 2022b): Viele Teilnehmende der AuG haben dramatische Erlebnisse in Schulsituationen gemacht, weshalb in niedrigschwlligen Angeboten besonders Wert auf Beziehungsarbeit, Gespräche und den Vertrauensaufbau gelegt wird. Das Ziel ist es, durch die niederschwlligen Kursangebote Menschen zu stabilisieren, ihnen eine Struktur im Alltag zu bieten und Vertrauen zurückzugewinnen. Dabei wird Vertrauen auf individueller, zwischenmenschlicher und institutioneller Ebene gefördert (ebd.). Um eine vertrauensvolle pädagogische Beziehung aufrechtzuerhalten, werden beispielsweise vor, während oder nach dem Angebot der Regelkurse niederschwllige Beratungsangebote bereitgestellt, damit Teilnehmende mögliche Bedenken besprechen können (Thalhammer et al. 2022b). Diese niederschwlligen, bedarfsgerechten Angebote werden teilweise gemeinsam mit Brückenpartnern entwickelt (z. B. indem Brückenpartner die potenziellen Teilnehmenden über verfügbare Angebote und Anlaufstellen informieren). Damit wird das bereits bestehende Vertrauen der potenziellen Teilnehmenden in diese Partner genutzt, um die Teilnahmeverstetigung zu erleichtern. Zusammenfassend wurde deutlich, dass aus Sicht der Anbietenden ein hoher Ressourceneinsatz betrieben wird, um einen Abbruch der Teilnahme zu verhindern und um Teilnehmende, die kurz vor dem Abbruch stehen, über eine vertrauensvolle pädagogische Beziehung wieder zurück in die Angebote zu holen (Thalhammer et al. 2022b).

Bei der Förderung von Vertrauen in Bildungseinrichtungen sind – aus Sicht von Abbrecher:innen – vor allem die Dozierenden im Fokus, wenn es darum geht einander zu vertrauen (Bickert & Thalhammer i. E.). Dabei werden die vertrauensvollen Beziehungen zu den Dozierenden als besonders relevant für

den Verbleib im Kurs betont. Diese vertrauensvollen Beziehungen sind geprägt von der Bereitschaft der Dozierenden, bei Problemen innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu helfen, sowie von einem hohen Maß an fachlicher Kompetenz der Dozierenden. Darüber hinaus wird deutlich, dass nicht nur die Lernenden den Dozierenden, sondern auch die Dozierenden den Lernenden während der Teilnahme am Weiterbildungsangebot gegenseitiges Vertrauen entgegenbringen. Vor diesem Hintergrund erscheint es für Weiterbildungsanbieter, insbesondere für Dozierende, im Umgang mit (potenziellen) Teilnehmenden, ratsam, ihre eigenen Strategien zur Vertrauensbildung und -erhaltung zu hinterfragen und zu reflektieren: Es kann ein großes Potential zur Förderung von Vertrauen ausgemacht werden, um Fragen zu den Formen der Bearbeitung und Wiederherstellung von Vertrauenswürdigkeit bei auftauchenden Misstrauensmomenten und Vertrauenszusammenbrüchen zu beantworten (Fabel-Lamla et al. 2012). Die Strategien zur Vertrauensbildung seitens der Bildungsanbieter (z. B. situative Gestaltung des Lernsettings, Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden, Unterstützungsstrukturen im Kurs, Lernfortschritte ermöglichen, Überforderung vermeiden) sollten gezielt genutzt werden, um vertrauensvolle Beziehungen zu (potenziellen) Teilnehmenden in der Weiterbildung herzustellen und damit den Verbleib im Kurs zu begünstigen (Bickert 2024).

Für einige Teilnehmende wurde das Vertrauen zur Lehrkraft über einen langen Zeitraum hinweg aufgebaut, was es ihnen schwer macht, sich vom Kurs zu lösen (Bickert 2024). Field (2005) verweist darauf, dass es insbesondere die bindenden Beziehungen sind, die zum Problem der „Ghettoisierung“ führen, also den Übergang in weiterführende Angebote erschweren. Enttäuschte Erwartungen bezüglich des Vertrauens in Dozierende oder bestimmte Weiterbildungsbetreiber können auch dazu führen, dass das generalisierte Vertrauen in Bildungsbetreiber im Allgemeinen sinkt (Bickert & Thalhammer, i. E.) und damit die Weiterbildungsbeteiligung zurückgeht (Field 2005). Bei gering litarisierten Personen kann aufgrund von negativen Bildungserfahrungen ein ohnehin niedriges soziales Vertrauen beobachtet werden (Grotlüschen 2018). Ziel der AuG-Angebote sollte es deswegen nicht nur sein, partikularisiertes Vertrauen in die Dozierenden zu stärken (sh. oben). Im Rahmen der Angebote sollte auch generalisiertes Vertrauen in andere Menschen und Institutionen gefördert werden, da dies positive Auswirkungen auf die Teilnahme und den Verbleib der Lernenden im Kurs haben kann (Bickert 2024). Generalisiertes Vertrauen kann laut den Teilnehmenden beispielsweise innerhalb einer eher informellen Atmosphäre gefördert werden (Thalhammer et al. 2022b). Teilnehmende berichten, dass es ihnen dann möglich ist, gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden zu lernen und sich über alltägliche Probleme auszutauschen (Bickert 2024). Personen mit einem hohen generalisierten Vertrauen in den Kursen unterstützen sich sowohl innerhalb als auch außerhalb des

Kurses gegenseitig, was auch einen positiven Einfluss auf deren Übergang in weiterführende Angebote haben kann (Bickert 2024).

6.2 Forschungsdesiderate und praktische Implikationen

Die vorliegenden Analysen beziehen sich auf die individuell-institutionelle Nicht-Passung als Ursache von Drop-out und auf die Vertrauensentwicklungen im Vorfeld eines Abbruchs. Während institutionelle Aspekte hinsichtlich der situativen Rahmung der Beziehung (z. B. aufgrund der Covid-19 Pandemie) in den Analysen berücksichtigt wurden, wurde u. a. deutlich, dass Drop-out auch durch Institutionen ausgelöst werden kann (vgl. Typologie der (Nicht-)Passung: Hoffmann et al. 2019; Thalhammer et al. 2022a). In der vorliegenden Studie konnten verschiedene Perspektiven auf das Phänomen des Vertrauens von Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen eines Drop-outs abgebildet werden (Bildungsplanende, Teilnehmende und Abbrecher:innen). Allerdings fehlt die Perspektive von Dozierenden, die von den Befragten immer wieder als besonders wichtig für das Vertrauen der Teilnehmenden und ihre Passungseinschätzungen ausgemacht werden konnten. Durch die Ergänzung der Dozierenden-Perspektive in zukünftigen Studien könnten Einblicke gewonnen werden, welche Strategien zur Vertrauensherstellung und -aufrechterhaltung im Feld bereits verfolgt werden und es könnten praktische Implikationen für Fortbildungen zur Professionalisierung von Dozierenden abgeleitet werden. Nachfolgende Forschungsarbeiten sollten die Perspektive von Dozierenden auch vor dem Hintergrund der institutionell bedingten Drop-outs in den Fokus nehmen und mit den vorliegenden Erkenntnissen in Zusammenhang bringen.

Darüber hinaus sind Abbrecher:innen, insbesondere im Feld der AuG, für Forschungsarbeiten schwer zu erreichen (Schmidt 2011). Die vorliegende Studie ist hauptsächlich qualitativ-empirisch angelegt und gibt konkrete Hinweise auf die Bedeutung von Vertrauen für den Verbleib und Abbruch in der Erwachsenenbildung. In einem nächsten Schritt wäre eine hierauf aufbauende bevölkerungsrepräsentative Studie von Bedeutung, um die Erkenntnisse für eine größere bzw. internationalere Stichprobe zu prüfen. Beispielsweise könnten die Vertrauensentwicklungen im Vorfeld eines Abbruchs (keine Vertrauensentwicklung, Vertrauensverlust und -aufrechterhaltung) für eine quantitative Befragung in Zusammenhang mit demografischen Merkmalen und Bildungserfahrungen von Weiterbildungsteilnehmenden gebracht werden. Für eine international angelegte Studie wäre es beispielsweise von Interesse, inwieweit Vertrauen in der AuG während bzw. nach der Covid-19 Pandemie auch im internationalen Vergleich eine besondere Präventionsfunktion für Drop-out hatte (Brennglas-Effekt).

Insgesamt zeigt sich, dass das Vertrauen der Teilnehmenden nicht nur während der Weiterbildungsteilnahme eine Bedeutung für den Verbleib und Abbruch hat. Vertrauen kann auch vor

und nach dem Kursbesuch zu den Teilnehmenden aufgebaut bzw. aufrechterhalten werden. Folglich lassen sich Implikationen für die Praxis aus den Erkenntnissen ableiten: Vor bzw. zwischen einer Weiterbildungsteilnahme ist die Bereitstellung alternativer und niedrigschwelliger Angebote sowohl für die Ansprache als auch für die Prävention von Drop-out relevant. Vertraute Personen, wie beispielsweise das private oder berufliche Umfeld der Teilnehmenden oder Mentor:innen, können als Brückenpersonen in die Angebote begleiten und frühzeitig Abbrüche bzw. Abbruchsgedanken verhindern. Dies setzt eine Kooperation unter den Sozialpartnern voraus, um insbesondere Personen mit niedrigem generalisiertem Vertrauen eine Verstetigung der Weiterbildungsteilnahme zu ermöglichen. Im Kurs können dann Unterstützungsangebote zum Vertrauensaufbau etabliert werden (bspw. informelle Kursatmosphäre, Unterstützung bei Problemen innerhalb und außerhalb des Kurses, hohe fachliche Kompetenz der Dozierenden etc.). Dabei ist nicht nur das Vertrauen zwischen Kursleitungen und Teilnehmenden für den Verbleib und Abbruch bedeutsam, sondern auch das Vertrauen innerhalb der Kursgruppe. Zur Vertrauensherstellung sollten individuelle Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt und Lernsettings situativ gestaltet werden. Nach dem Kurs können vertraute Personen (z. B. im Rahmen von Selbsthilfegruppen, Brückenangeboten oder Lernpat:innen) dazu beitragen, dass Lernende Folgekurse besuchen und ihre Teilnahme somit verstetigen. Hierzu ist es allerdings wichtig, dass das Vertrauen auch über die Kursteilnahme hinaus aufrechterhalten werden kann und die Lernenden Positives mit der Bildungseinrichtung assoziieren. Im Rahmen der Professionalisierung des Feldes sollten die verschiedenen Dimensionen von Vertrauen als Weiterbildungsinhalte für Kursleitungen berücksichtigt werden (partikularisiertes und generalisiertes Vertrauen, sowie interpersonales, interorganisationales und institutionelles Vertrauen).

7. Fazit

Das Vertrauen von Teilnehmenden spielt eine zentrale Rolle bei der Prävention von Drop-out in der Erwachsenenbildung. Dies hat sich in der vorliegenden Studie beispielhaft am Feld der Alphabetisierung und Grundbildung herausgestellt: Insbesondere während der Covid-19-Pandemie hat die Förderung von Vertrauen eine größere Bedeutung erlangt, um überbrückende Beziehungen zu gestalten und den Verbleib der Teilnehmenden in den Angeboten zu sichern. Hierbei wird deutlich, dass die Teilnehmenden zu anderen Lernenden, Dozierenden und Bildungsplanenden im Feld Vertrauen aufbauen und aufrechterhalten. Das pädagogische Handeln sollte um wissenschaftlich fundierte Ansätze ergänzt werden, um die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung voranzutreiben. Die Etablierung der Vertrauensforschung im Bereich der Bildungsforschung, insbesondere in Hinblick auf die Professionalisierung von Bildungsakteuren, ist somit von zentraler Bedeutung. Dabei sollte der Ausbau theoretischer Erkenntnisse ebenso gefördert werden wie die praktische Unterstützung der Fachkräfte, um eine fundierte und nachhaltige Vertrauensarbeit zu etablieren. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Vertrauensbildungsprozessen gewinnt zunehmend an Bedeutung und ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse für die kontinuierliche Professionalisierung der Akteure relevant.

Literaturverzeichnis des Rahmenpapiers

- Abraham, E. & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6., überarb. u. aktual. Aufl. 2018. Springer VS, S. 1297–1320.
- Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2021). *Die AlphaDekade. Partnerschaftliche Zusammenarbeit der Akteure.* AlphaDekade. https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-alphadekade/buendnis/buendnis_node.html
- Bartmann, S.; Fabel-Lamla, M.; Pfaff, N. & Welter, N. (Hrsg.) (2014). *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Budrich.
- Bickert, M.** & Thalhammer, V. (i. E.). Vertrauenskonstellationen und Weiterbildungsabbrüche: Eine empirische Analyse zu Entwicklungsverläufen von Vertrauen aus der Perspektive von ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*
- Bickert, M.** (2024). "When my teacher quits, I'll quit too." - A mixed methods study on trust and (dis-)continuation in adult basic education. *International Journal of Lifelong Education*, 1-16. DOI: 10.1080/02601370.2024.2412590
- Bickert, M.**, Arbeiter, J., Sindermann, L. & Thalhammer, V. (2022). Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Pandemiebedingte Herausforderungen und theoretische Perspektiven. *Zf Bildungsforschung*, 12, 61–79.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (BMBF & KMK) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 - 2026: Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1BMBF 2024
- 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>
- Bormann, I., Niedlich, S. & Würbel, I. (2021). Trust in Educational Settings: Insights and Emerging Research Questions. *European Education*, 53(3-4), 246 - 259.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model. *Adult Education*, 23 (4), 255 - 282. <https://doi.org/10.1177/074171367302300401>

- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack & Andrea Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*, S. 37-51. wbv Publikation.
- Bremer, H. & Pape, N. (2019). Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, S. 365 - 376. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W365>
- Buddeberg, K. (2019). Supporters of low literate adults. *International Journal of Lifelong Education*, 38(4), S. 420 - 432. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1600059>
- Bütow, B. (2012). Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (6), S. 824 – 836. <https://doi.org/10.25656/01:10478>
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Verlag Barbara Budrich.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95 - 120. <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Darkenwald, Gordon G.; Gavin, William 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. <https://doi.org/10.1177/0001848187037003003>
- Deutscher Volkshochschulverband (dvv) (2025, Juni 11). *Niedrigschwellige Grundbildungsangebote im Quartier*. Der Paritätische Nordrhein-Westfalen. https://www.volkschorschule.de/medien/downloads/verbandswelt/projekte/insole/InSole_Schulungskonzept_Niedrigschwellige_Lernangebote_im_Quartier.pdf
- Egloff, B. (2011). Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 175 - 190.

- Egloff, B., Jochim, D. & Schimpf, E. J. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit: Kursbindung in der Alphabetisierung/ Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 4, 11 - 22.
- Endreß, M. (2012). Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In: Christian Schilcher, Mascha Will-Zocholl und Marc Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*. VS Verl. für Sozialwiss, S. 81 - 102.
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(2), 241 - 254.
- Fabel-Lamla, M.; Tiefel, S. & Zeller, M. (2012). Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (6), S. 799 - 811
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. The Policy Press.
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3., überarbeitete Aufl., Bd. 9). W. Bertelsmann Verlag.
- Görlich, A. (2021) (Re)-Building Educational Trust: Young NEET and the Importance of Trust Relations. *European Education*, 53(3-4), 218 - 230. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080561>
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481 - 510. <http://www.jstor.org/stable/2780199>
- Grinke, S. (2022). *Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden: Eine theoretische und empirische Studie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38307-7>
- Grotlüschen, A. (2018). The narrative of ‘equality of chances’ as an approach to interpreting PIAAC results on perceived political efficacy, social trust and volunteering and the quest for political literacy. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(1), 109 - 125. <https://doi.org/10.25656/01:15535>
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. 1. Auflage. wbv Media.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. utb: Bd. 5460. Verlag Barbara Budrich.

Hoffmann, S.; Thalhammer, V.; von Hippel, Aiga & Schmidt-Hertha, B. (2019). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 43 (3), 1 - 16. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>

Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184 - 208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>

Kolleck, N. (2014). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S6), 159 - 177. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0579-1>

Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411 - 433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5 [überarbeitete] Auflage). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf>

Künzel, K.; Meese, A.; Mokeeva, N. & Schwarz, S. (2018). *Projektbericht des Projektes „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*, S. 2 - 206.

Linde, A. (2014). Das provokative Essay: Literacy als Platzhalter für eine auf Messbarkeit fokussierende Bildungsforschung? *VHN* 83 (4), S. 277. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art25d>

Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter "bildungferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag GmbH \& Co. KG.

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015). Dropping out and a crisis of trust. *Nordic Psychology*, 67(2), 154 - 167. <https://doi.org/10.1080/19012276.2015.1028763>

Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S. & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124 - 158.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bertelsmann.

- Nuissl, E. (2016). Defizite der Dropout-Forschung. In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.). *Keine lange Weile. Texte zur Erwachsenenbildung aus fünf Jahrzehnten*. W. Bertelsmann Verlag, S. 16 - 21.
- Patterson, M. B. (2018). The Forgotten 90%: Adult Nonparticipation in Education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 41-62.
- Pickard, A. (2013). Attrition Happens Towards an Acknowledgement and Accommodation Perspective of Adult Literacy Student Dropout. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy*, 2, 114 - 126.
- Putnam, R. D. (2001). *Gesellschaft und Gemeinsinn*. Bertelsmann.
- Schmidt, B. (2011). Dropout in der Erwachsenenbildung. Drop-out from adult education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), S. 203 - 213.
- Schweer, M. K. W. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens - Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44(1), 2 - 12.
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2022). *Facetten des Vertrauens und Misstrauens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4>
- Thalhammer, V., Hoffmann, S., Hippel, A. von & Schmidt-Hertha, B. (2022a). Dropout in adult education as a phenomenon of fit - an integrative model proposal for the genesis of dropout in adult education based on dropout experiences. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(3), 231 - 246. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3351>
- Thalhammer, V., **Bickert, M.**, Arbeiter, J. & Sindermann, L. (2022b). Verstetigung von Teilnahme durch niederschwellige Angebote in der Alphabetisierung und Grundbildung. *Der Pädagogische Blick* 30(4), 210-221.
- Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner: A Research Report on Nonparticipation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia*. <http://en.copian.ca/library/research/athomas/rellea/contents.htm>
- Tiefel, Sandra (2014). Vertrauen. In: Dick, M. et al. (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89 - 125.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2022). *Making lifelong learning a reality: a handbook*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381857>

von Hippel, A. (2021). Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz & Silvia Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, S. 168 - 172. Verlag Barbara Budrich.

von Rosenbladt, B. & Bilger, F. (Hrsg.) (2011). *Weiterbildungsbeteiligung 2010- Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Bertelsmann.

Vontobel, Jacques (1972). *Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Empir. Basisstudie zum Problem d. Erfassung d. Bildungserfolges*. Westermann.