

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

Marie Bickert  · Veronika Thalhammer

Eingegangen: 20. Oktober 2023 / Überarbeitet: 27. Oktober 2024 / Angenommen: 10. Dezember 2024 /
Online publiziert: 28. Juli 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Der Beitrag zielt unter Bezugnahme auf die Differentielle Vertrauens­theorie auf die Analyse der Bedeutung von Vertrauen zwischen Dozierenden und Teilnehmenden für Drop-out in der Weiterbildung sowie die Vertrauensentwicklung im Vorfeld eines Weiterbildungsabbruchs ab. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden 13 leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit Abbrecher*innen herangezogen, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Ergebnisse verweisen einerseits auf fehlendes Vertrauen als ursächlich für Drop-out. In den Analysen wird vor allem der prozessuale Charakter von Vertrauen deutlich: Wird der gegebene Vertrauensvorschuss 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. Bei der Konstellation der Vertrauensaufrechterhaltung bleibt das Vertrauensverhältnis über den Drop-out hinaus zwischen Dozierenden und Teilnehmenden bestehen. Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden den Dozierenden Vertrauen während der Weiterbildungsteilnahme entgegenbringen, was ausschlaggebend für deren Verbleib oder Drop-out ist.

Schlüsselwörter Vertrauen · Drop-out · Weiterbildung · Weiterbildungsabbruch · Teilnehmende · Dozierende

✉ Marie Bickert · Dr. Veronika Thalhammer
Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: m.bickert@edu.lmu.de

Dr. Veronika Thalhammer
E-Mail: veronika.thalhammer@lmu.de

Trust constellations and discontinuation of continuing education: an empirical analysis of the development of trust from the perspective of former participants in continuing education

Abstract With recourse to differential theory of trust, this article aims to analyse the role of trust for drop-out in continuing education as well as the development of trust before a drop-out. In order to answer the research questions, 13 guided problem-centered interviews with participants who dropped out of an adult education course were analysed by means of qualitative content analysis. The results point on the one hand to a lack of trust as a causal factor for drop-out. In the analyses, the processual character of trust becomes particularly clear: If the learner's given trust is not honored, then trust cannot be developed from the dropout's point of view. The loss of trust is different if trust is initially built up but then lost again during the relationship. In the constellation of trust maintenance, the relationship of trust between lecturer and learner continues even after the learner dropped out. It becomes clear that learners trust their teachers in continuing education during their participation in the course, which is decisive for retention or drop-out.

Keywords Trust · Drop-out · Continuing education · Continuing education drop-out · Learners · Teachers

1 Einleitung

Bei Bildungsangeboten für Personen mit schlechten Erfahrungen mit dem Schul- bzw. Bildungssystem scheint der besondere Stellenwert des Vertrauensaufbaus in pädagogischen Beziehungen zur Prävention von Abbrüchen (Drop-out) zunehmend in den Fokus aktueller Forschung zu rücken (Görlich 2021). Dabei ist interpersonelles Vertrauen die „Bereitschaft sich gegenüber einem Interaktionspartner verletzbar zu machen in der Erwartung, dass die Situation nicht ausgenutzt wird“ (Bormann et al. 2019, S. 181). Während sich das *generalisierte Vertrauen* einer Person als relationales Phänomen auf alle Menschen bzw. (Bildungs-) Institutionen bezieht, ist das *partikularisierte Vertrauen* einer Person auf bestimmte Personen (z. B. Dozierende) oder (Bildungs-)Anbieter gerichtet (Niedlich et al. 2021). Dabei wird Vertrauen als eine Haltung verstanden, die sich nicht auf einen affektiven Moment bezieht, sondern sich über die Zeit entwickelt und veränderbar ist (Schweer 2012). Personen mit niedrigem generalisiertem Vertrauen haben tendenziell geringere Erwartungen an vertrauensvolle Beziehungen im Bildungsbereich (Görlich und Katznelson 2015). Auch in Bezug auf die vulnerable Gruppe der gering Literalisierten verweisen aktuelle Befunde aus der Weiterbildungsforschung darauf, dass die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung zu den vulnerablen Teilnehmenden der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse – zumindest aus der Perspektive von Bildungsplanenden – von besonderer Bedeutung für die Kursbindung sei: Auch wenn dieser Zusammenhang bisher noch nicht empirisch überprüft wurde, besteht die Annahme, dass der gelungene Vertrauensaufbau auch bei Weiterbildungen indirekt vorbeugend gegen Drop-out wirkt (Bickert et al. 2022).

Darüber hinaus beeinflusst Vertrauen in pädagogischen Beziehungen den Bildungserfolg von Lernenden (Niedlich et al. 2021): Befunde aus der Schulforschung zeigen, dass der Vertrauensverlust einer Lehrkraft in einen Lernenden Motivationsprobleme auf Seiten des Lernenden verursachen und zu geringeren Bildungsleistungen führen kann (Schulte-Pelkum et al. 2014). Beschädigtes Vertrauen in pädagogische Beziehungen kann dann zum „Rückzug vom Unterricht, [der] Verweigerung der Mitarbeit [und der temporären] Entfernung aus der Klasse“ führen (Schäfer 1980, S. 732). Vertrauenskrisen können daher ursächlich sein für Schulabbrüche (Stamm et al. 2012). Letztendlich haben Schulabbrecher*innen im Vergleich zu Nicht-Abbrecher*innen ein geringeres soziales Vertrauen (Li et al. 2018). Geringes Vertrauen in Bildungsinstitutionen steht darüber hinaus auch in engem Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit von Drop-out im Bildungsverlauf (Loveless 1997). Auch Befunde aus der Hochschulforschung zeigen die Relevanz des Vertrauens der Studierenden für deren Verbleib: So steht das Vertrauen der Studierenden in die Lehrkräfte und das Hochschulpersonal in positivem Zusammenhang mit ihrer Loyalität gegenüber den Hochschuleinrichtungen (Perin et al. 2012).

Das Zusammenwirken von Vertrauen und Drop-out (im Bildungsverlauf) scheint hinsichtlich der Bildungsangebote für Kinder und junge Erwachsene bzw. marginalisierte Zielgruppen bereits im Fokus der Forschung zu liegen. Trotz der Hinweise zur Bedeutung des Vertrauens in Bezug auf die Verstetigung von Weiterbildungsteilnahmen bzw. hinsichtlich der Reduzierung von Weiterbildungsabbrüchen wurde das Phänomen des Vertrauens in der Erwachsenenbildung bisher weitgehend ausgeblendet. Die vorliegende Studie widmet sich daher diesem Forschungsdesiderat und hat sich zum Ziel gesetzt zu klären, ob Vertrauen für die Entwicklung von Drop-out in der Weiterbildung von Bedeutung ist und inwiefern sich das Vertrauensverhältnis der Teilnehmenden zu den Dozierenden und zu den Weiterbildungsanbietenden im Vorfeld eines Abbruchs entwickelt hat.

Unter Bezugnahme auf das Modell der situativen (Nicht-)Passung (Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022) und der Differentielle Vertrauenstheorie von Schweer (1997; Schweer et al. 2021) wird zunächst der theoretische Rahmen festgelegt und bereits vorliegende Befunde zum Vertrauen in der Weiterbildungsforschung eingeordnet (vgl. Abschn. 2). Anschließend wird eine empirische Studie vorgestellt, bei welcher die Abbruchsgründe bei insgesamt 13 qualitativen Interviews mit Weiterbildungsabbrecher*innen auf eine individuell-institutionelle Nicht-Passung verweisen und damit der Abbruchsgrund in der Beziehungsebene zwischen Teilnehmenden und Angehörigen des Bildungssystem verortet werden kann (vgl. Abschn. 3). Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews wird gezeigt in welchen theoretischen Dimensionen Vertrauen aus Sicht von Abbrecher*innen in Zusammenhang mit deren Abbruchsentscheidung stand und wie sich das Vertrauensverhältnis im Vorfeld des Abbruchs entwickelt hat (vgl. Abschn. 4). Insgesamt zeigen sich fünf verschiedene Vertrauenskonstellationen, die auf unterschiedliche Art und Weise mit den Weiterbildungsabbrüchen in Zusammenhang stehen. Die vorgestellten Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstands diskutiert (vgl. Abschn. 5) und weiterführende Forschungsperspektiven werden bzgl. des Phänomens des Vertrauens in der Weiterbildung aufgezeigt (vgl. Abschn. 6).

2 Theoretische Rahmung und empirische Befundlage

2.1 Drop-out in der Weiterbildungsforschung

Unter Drop-out wird in der Erwachsenenbildung ein Phänomen beschrieben, „bei welchem Personen, die zu einer Bildungsmaßnahme angemeldet sind und bis zu einem bestimmten Zeitpunkt an ihr teilnehmen, ihre Teilnahme vor regulärem Ende dieser Maßnahme einstellen“ (Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022). Die Drop-out Forschung stützt sich in der Weiterbildungsforschung meist auf Statistiken zu Teilnehmerebenen (z. B. Gruber 1985; Schrader 1986) und fokussiert in der Regel nur einzelne Segmente der breiten Angebotspalette (z. B. Abbrüche in der Alphabetisierung und Grundbildung; Bickert et al. 2022; Jakschik und Pieniazeka 2011). Weiterbildungsbereichsübergreifende und damit vergleichende Studien sind rar (Ausnahme hierzu: Hoffmann et al. 2020) und die tatsächliche Datenlage hinsichtlich der Abbrecher*innen wird insgesamt als unzureichend gewertet (Schmidt 2011).

Zur systematischen Verortung von Abbruchgründen liegt in der erwerbspädagogischen Forschung mittlerweile das heuristische Modell der situativen (Nicht-)Passung (Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022) vor. Entscheiden sich Teilnehmende für einen Bildungsabbruch, können die Gründe hierzu anhand des Modells vier Bereichen zugeordnet werden (intra-individuell, lebenskontextuell, interpersonell oder individuell-institutionelle Nicht-Passung). Liegen Nicht-Passungen in den Beziehungen zu Dozierenden oder Angehörigen der Bildungseinrichtung (u. a. Bildungsplanende) vor, werden die Gründe für den Abbruch im Modell der individuell-institutionellen Nicht-Passung zugeordnet. Die Autor*innen des Nicht-Passungsmodells verweisen zwar auf einen prozesshaften Charakter von Drop-out, da Passungseinschätzungen seitens der Teilnehmenden im Bildungsteilnahmeprozess wiederholt erfolgen und auch revidiert werden, jedoch eignet sich das Modell nur bedingt zur Erklärung der Entstehung dieser Nicht-Passungen. Insbesondere Veränderungen in den Beziehungen der am Bildungsprozess beteiligten Akteure – wie z. B. vertrauens- bzw. misstrauensbildende Prozesse – werden ausgeblendet. In der im vorliegenden Beitrag vorzustellenden Studie wird davon ausgegangen, dass die Untersuchung der vertrauensbildenden Prozesse insbesondere hinsichtlich der individuell-institutionellen Nicht-Passung ertragreich für die Erklärung von Abbrüchen in der Erwachsenenbildung sein könnte und damit auch einen Beitrag zur Entwicklung von Präventionsstrategien zur Reduktion von Bildungsabbrüchen leisten kann.

2.2 Differentielle Vertrauens- und Misstrauenstheorie

In pädagogischen Studien wird meist auf die differentielle Vertrauens- und Misstrauenstheorie Bezug genommen (Niedlich et al. 2021). Diese wurde von Schweer (1997, 2012; Schweer et al. 2021) im professionellen Kontext Schule bzw. Universität entwickelt. Folgende situative und persönliche Komponenten gelten dabei als zentrale Einflussfaktoren auf das Vertrauen in pädagogischen Beziehungen:

- Die *individuelle Vertrauens tendenz* als die Vorstellung der Teilnehmenden darüber, inwieweit vertrauensvolle Beziehungen für realisierbar und als sinnvoll erachtet werden,
- die *implizite Vertrauens theorie*, die sich auf die Wahrnehmung der Teilnehmenden der vertrauenswürdigen Attribute der Dozierenden bezieht und
- die *situative Rahmung* der pädagogischen Beziehung durch ihre zeitliche Dauer, das organisatorische Umfeld sowie dem Maß an Freiwilligkeit der Teilnahme (Schweer et al. 2021).

Die *individuelle Vertrauens tendenz* beschreibt das Ausmaß der individuellen Überzeugung, in einem bestimmten Lebensbereich Vertrauen zeigen zu können und die damit verbundene Bereitschaft, anderen Interaktionspartnern Vertrauen entgegenzubringen (Bormann et al. 2019; Schweer et al. 2021). Die individuelle Vertrauens tendenz verändert sich im Lebenslauf durch die individuellen biographischen Erfahrungen und daraus resultierenden Erwartungen. Sie kann darüber hinaus situativ bzw. lebensbereichsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt sein (Schweer et al. 2021). Individuelle Vertrauens tendenzen werden sowohl auf interpersoneller Ebene, als auch auf der generellen Einstellungsebene relevant und daher unterschieden in personalisierte (partikularisiertes Vertrauen) und de-personalisierte (generalisiertes Vertrauen) Vertrauens tendenzen (Bormann et al. 2019). Hinsichtlich Bildungskontexten wird die Entsprechung von subjektiv hoch gewichteten vertrauensrelevanten Erwartungen an das Bildungsangebot und deren Erfüllung relevant: Lehrende nehmen dabei als Repräsentanten von abstrakten sozialen Systemen eine besondere Rolle ein (Fabel-Lamla et al. 2012) und die Etablierung gelingender Vertrauensprozesse wird z.B. zwischen Lehrenden und Lernenden wahrscheinlicher, wenn Vertrauens tendenzen positiv ausgeprägt sind (Schweer et al. 2021). Aufgrund von Misstrauenserfahrungen können Vertrauens tendenzen aber auch negativ ausgeprägt sein und führen dann zu entsprechenden Abwehrhaltungen (Schweer et al. 2021).

Ein gelingender Vertrauensprozess ist nicht nur von positiven Vertrauens tendenzen, sondern auch von der Erfüllung vertrauensrelevanter Erwartungen beeinflusst: Die *implizite Vertrauens theorie* umfasst nach Schweer et al. (2021) subjektive und teilweise unbewusste normative Erwartungen über solche Attribute, die eine vertrauenswürdige Person auszeichnen. In der Lehr-Lernsituation stellen Schweer et al. (2021) folgende Verhaltensdimensionen als besonders relevant für die implizite Vertrauens theorie heraus, wobei „weniger die wahrgenommene absolute Ausprägung des Verhaltens, sondern dessen Kompatibilität mit dem normativen Erwartungssystem des Lernenden [als vertrauensfördernd wahrgenommen wird]“ (Schweer 1997, S. 164):

- Die Unterstützung durch die Lehrkraft, d.h. persönliche Zuwendung der Lehrkraft.
- Die fachliche Kompetenz und Hilfe der Lehrkraft, d.h. zielgerichtetes, professionelles Handeln.
- Der Respekt gegenüber Lernenden, d.h. Lernende fühlen sich als Person akzeptiert.

- Die Zugänglichkeit der Lehrperson, d.h. die Lehrperson wird grundsätzlich als aufgeschlossen erlebt.
- Die Aufrichtigkeit gegenüber Lernenden, d.h. Lernende fühlen sich von der Lehrperson ernst genommen.

Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird nach Schweer et al. (2021) u.a. durch Aspekte der *situativen Rahmung* beeinflusst: Während sich diese Rahmung auf alle Merkmale der Situation bezieht, in der Erfahrungen mit einer Interaktion gemacht werden, stellen die zeitliche Dauer einer Beziehung, der Grad der Freiwilligkeit sowie die asymmetrische Beziehungsstruktur besonders bedeutsame Einflussgrößen für das Vertrauensverhältnis dar. Hinsichtlich der relativen Beziehungsdauer sind insbesondere der Anfangskontakt und der Verlauf der Beziehungsgeschichte für den Aufbau und die Veränderung von Vertrauen in der Lernumgebung bedeutsam. Darüber hinaus zeigen die Erkenntnisse aus den Bildungskontexten Schule und Hochschule, dass sich insbesondere eine große Asymmetrie in der Beziehungsstruktur als auch eine geringe Freiwilligkeit in der pädagogischen Beziehung negativ auf das Vertrauen der Lernenden auswirke:

„Solche Beziehungen sind oftmals durch ein formales Machtgefälle gekennzeichnet, d.h. eine Seite (in diesem Fall die Lehrkraft) verfügt über ein größeres Machtpotential. Für die Frage des Vertrauens spielt der Aspekt der Freiwilligkeit eine wesentliche Rolle: Während nämlich in einer freiwilligen Beziehung das Risiko zu vertrauen für beide Seiten gleich ist, verschieben sich die Verhältnisse bei bestehender Machtungleichheit – in diesem Falle ist das Risiko für die rangniedrigere Person größer“ (Schweer 2017, S. 529f.).

In der vorliegenden Studie erfordert dieser Aspekt besondere Aufmerksamkeit, da Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung oft freiwillig erfolgt, aber berufliche und betriebliche Weiterbildung meist in Abhängigkeitskonstellation stattfinden und daher nur bedingt freiwillig sind: Weiterbildungsteilnahme findet daher unter ganz anderen Bedingungen statt als in den Bildungskontexten Schule und Hochschule (Schrader 2018).

2.3 Vertrauen in der Weiterbildungsforschung

In der Weiterbildungsforschung wird das Phänomen Vertrauen v.a. vor dem Hintergrund seines Einflusses auf die Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener thematisiert (Coleman 1988; Field 2005). Als Teilnahmebarriere steht u.a. das geringe generalisierte Vertrauen von potenziellen Weiterbildungsteilnehmenden im Fokus aktueller Studien (Patterson 2018). Das generalisierte und partikularisierte Vertrauen der Lernenden kann als Indikator für die Art der Beziehungen (verbindend oder überbrückend) verstanden werden: Während partikularisiertes Vertrauen auf verbinden dem Sozialkapital beruht, beinhaltet generalisiertes Vertrauen überbrückendes Sozialkapital (Coleman 1988). Es wurde festgestellt, dass Personen, die sowohl über verbindendes als auch über überbrückendes Sozialkapital verfügen, mit größerer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als Personen, die nur auf verbindendes Sozialkapital zurückgreifen können, da sie dem Risiko geschlosse-

ner Netzwerke ausgesetzt sind, die den Übergang erschweren (Coleman 1988; Field und Morgan-Klein 2012). Darüber hinaus wird deutlich, dass das Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühl von (potenziellen) Teilnehmenden in die Bildungsorganisation durch Sozialpädagog*innen durchaus gefördert werden kann (Field und Morgan-Klein 2012): Bildungsberatende unterstützen als Vertrauenspersonen z. B. marginalisierte Zielgruppen mit geringem generalisiertem Vertrauen bei Weiterbildungsentscheidungen (Bremer und Kleemann-Göhring 2011). Da professionell-pädagogisch Handelnde immer auch als Repräsentanten von abstrakten sozialen Systemen wahrgenommen werden, hat die Vertrauensförderung auch positive Einflüsse auf das generalisierte Vertrauen der Erwachsenen in Bildungsinstitutionen allgemein (Fabel-Lamla et al. 2012).

So wie in der bisherigen Forschung zum Vertrauen in anderen Bildungskontexten (Bartmann 2014; Görlich 2021; Görlich und Katznelson 2015; Niedlich et al. 2021) zeigt sich auch in der Weiterbildungsforschung eine Fokus-Verlagerung von den einzelnen Menschen auf die Rolle und Funktion von Vertrauen im Bildungssystem und die Möglichkeiten zur Förderung von Vertrauen. In der Weiterbildungsforschung wird somit bisher eher die Bedeutung von Vertrauen unter Bezugnahme auf das generalisierte Vertrauen untersucht. Studien zur Entwicklung des partikularisierten Vertrauens scheinen eher rar zu sein.

2.4 Forschungsleitende Fragestellung

Die Skizzierung der Forschungsbefundlage zeigt, dass die pädagogische Vertrauensbeziehung zwischen Lernenden und Lehrenden in der Forschung in schulischen Kontexten wesentlich ausdifferenzierter berücksichtigt wird als in der Erwachsenenbildungsforschung: Hier verweisen die bisherigen Befunde zwar auf die Bedeutsamkeit von Vertrauen in Bezug auf das Teilnahmeverhalten, jedoch liegen bisher nur wenige empirische Forschungsbefunde vor. Im Umgang mit dem Forschungsgegenstand Vertrauen müssen jedoch die jeweils spezifischen Bedingungen der pädagogischen Kontexte berücksichtigt werden, weshalb eine Übertragung der Erkenntnisse aus anderen Bildungsbereichen auf die Erwachsenenbildung nicht ohne weitere empirische Forschung hierzu möglich erscheint.

Zusammenfassend wird durch die dargestellten theoretischen Konzepte und empirischen Befunde deutlich, dass in der pädagogischen Beziehung aufkommende (individuell-institutionelle) Nicht-Passungen erstens zu Drop-out in der Weiterbildung führen können und zweitens, dass sich der Rückgriff auf das Phänomen Vertrauen in verschiedenen Bildungsbereichen bereits bzgl. der Erklärung von Rückzügen aus dem Bildungssystem als ertragreich erwiesen hat. Als Forschungsdesiderat bleibt aber offen, wie es zu dieser Form der Nicht-Passung in Weiterbildungen kommt und inwiefern sich diese unter Bezugnahme auf Vertrauensprozesse erklären lässt.

Die ausgeführten theoretischen Überlegungen und der skizzierte Forschungsstand leiten auf zwei Forschungsfragen hin:

1. Welche Bedeutung haben persönliche und situative Komponenten von Vertrauen für Drop-out in der Weiterbildung aus der Perspektive von Teilnehmenden?
2. Wie entwickelt sich das Vertrauensverhältnis im Vorfeld eines Abbruchs?

3 Methodisches Vorgehen bei Interviews und qualitativer Inhaltsanalyse

In empirischen Studien wird Vertrauen unterschiedlich konzeptualisiert, wobei sich vor allem die Differenz zwischen reflexivem und prä-reflexivem (implizitem) Vertrauen zeigt (Fabel-Lamla et al. 2012). Die vorliegende Studie bezieht sich auf reflexives Vertrauen, das als sozial konstruiert und explizierbar aufgefasst wird. Dabei rücken Erzählungen über Vertrauenserfahrungen und -einschätzungen in den Fokus. In der bisherigen Forschung haben sich qualitative Methoden als geeignet erwiesen, um Einblicke in die Entwicklung von Vertrauen zu gewinnen (Lewicki et al. 2006).

3.1 Empirisches Design und Stichprobenbeschreibung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Weiterbildungsabbrecher*innen herangezogen, in welchen die Interviewteilnehmenden durch Leitfragen sowohl zu Narrationen über ihre Abbruchserfahrungen angeregt wurden und gleichzeitig im Dialogverfahren neben Rahmenbedingungen der Weiterbildung (z. B. angebotsbezogene Merkmale) auch rückblickende Bewertungen und Einordnungen des Weiterbildungsabbruchs in die Bildungsbiografie erfragt wurden (Hoffmann et al. 2021). Die Interviews wurden für das bereits abgeschlossene Forschungsprojekt „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung“¹ zwischen 2018 und 2019 innerhalb von Deutschland geführt und in der vorliegenden Untersuchung einer Sekundäranalyse unterzogen (Medjedović 2014). Daher gilt es zu beachten, dass die Interviews nicht speziell auf das Thema Vertrauen ausgerichtet waren und die Frage nach der Bedeutung von Vertrauen für die Abbruchsentscheidung nicht im Leitfaden enthalten war: Die Relevanzsetzung der Befragten hinsichtlich der Bedeutsamkeit von vertrauensvollen Beziehungen für die Entwicklung der Abbruchsentscheidung wurde jedoch in den Analysen deutlich (Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022) und für die vorliegende Studie systematisch untersucht. Zu beachten ist daher, dass diese Ergebnisse auf Interviewdaten basieren, welche lediglich die Perspektive der Interviewteilnehmenden erfasst und diese retrospektiv erfasst wurde.

Insgesamt lagen 40 Interviews vor, welche im Rahmen des zugrunde liegenden Forschungsvorhabens anhand der ausschlaggebenden Abbruchsgründe einer Typologie zu Nicht-Passungen von Drop-out in der Weiterbildung zugeordnet wurden (vgl. Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022). Für die vorliegende Analyse wurden 13 Interviews herangezogen, bei welchen die Abbruchsgründe hauptsächlich im Verhältnis des Individuums zur Weiterbildungseinrichtung verortet werden konnten und die Teilnehmenden selbst eine Abbruchsentscheidung getroffen haben: Diese Interviews sind also alle dem Typ *individuell-institutionelle Nicht-Passung* zuzuordnen (vgl. Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022, Abschn. 2.1).

¹ Das Projekt „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung (Verbreitung, Einflussfaktoren, Auswirkungen): Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorieperspektive auf Drop-out“ wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 10/2017 bis 10/2019 unter folgenden Förderkennzeichen gefördert: SCHM 2391/6-1 und HI 1599/4-1.

In den vorliegenden 13 Interviews (10 weiblich, 3 männlich) wurden insgesamt 18 Weiterbildungsabbruchserfahrungen (im weiteren auch als „Fälle“ bezeichnet) ausführlich und retrospektiv dargestellt (siehe Tab. 3 im Anhang): Der Weiterbildungsabbruch liegt in sieben Fällen 1–2 Jahre zurück, in fünf weiteren Fällen bis zu 5 Jahre und in sechs Fällen bis zu ca. 20 Jahre zurück. Gemeinsam ist allen Fällen, dass sie von den Individuen als bildungsbiografisch bedeutsam erlebt wurden. Bei den abgebrochenen Weiterbildungen handelt es sich um unterschiedlich lange Weiterbildungen von verschiedenen Anbietern (z.B. Volkshochschulen, private Anbieter). Inhaltlich können fünf vergleichsweise kurze Weiterbildungen der Allgemeinen Weiterbildung (drei dem Fremdspracherwerb, zwei dem Bereich Gesundheit und Sport) und 13 der Beruflichen Weiterbildung (eine betriebliche Weiterbildung, keine arbeitsmarktbezogene Weiterbildung und zwölf individuelle berufliche Weiterbildungen) zugeordnet werden (Büchter 2008). Insbesondere die beruflichen Weiterbildungen variieren in der zeitlichen Länge von ca. einem Jahr bis zu sechs Jahren, während die Weiterbildungen im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung tendenziell kürzer angelegt waren (i.d.R. einsemestrige Kurse). Anteilig überwiegen in der Untersuchung abgebrochene Weiterbildungen, bei welchen die Teilnehmenden die Kosten selbst tragen mussten und die Weiterbildungen in ihrer Freizeit absolviert haben.

3.2 Datenanalyse

Dieses empirische Material wurde im vorliegenden Beitrag einer Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2024) unterzogen. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde das Interviewmaterial zunächst anhand von drei deduktiv gebildeten Hauptkategorien thematisch kodiert, die sich nach der differentiellen Vertrauens- und Misstrauentheorie nach Schweer et al. (2021) auf die persönlichen Komponenten der vertrauensvollen Beziehung (Individuelle Vertrauendenz und Implizite Vertrauendenz) sowie deren situative Rahmung beziehen.

- Hauptkategorie 1: Die *individuelle Vertrauendenz* ist die Vorstellung der Teilnehmenden darüber, inwieweit vertrauensvolle Beziehungen für realisierbar und als sinnvoll erachtet werden: Unterschieden werden dabei personalisierte von depersonalisierten Vertrauendenzen (Schweer et al. 2021). Die individuelle Vertrauendenz beinhaltet dabei Vorstellungen zur Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit des Vertrauens; diese können von den befragten Personen reflektiert und sprachlich zum Ausdruck gebracht werden.
- Hauptkategorie 2: Die *implizite Vertrauendenz* bezieht sich auf die Wahrnehmung der vertrauenswürdigen Attribute (Unterstützung der Lehrkraft, fachliche Kompetenz und Hilfe, Respekt gegenüber Lernenden, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit) der Dozierenden (Schweer 1997; Schweer et al. 2021) und wird für die Entwicklung des Vertrauensverhältnisses im Vorfeld eines Abbruchs thematisiert. Die Annahmen über vertrauenswürdige Attribute einer bestimmten Person lassen sich z. B. über Äußerungen zu Erwartungen und Enttäuschungen hinsichtlich der Handlungen der Dozierenden erschließen (Bormann und Adamczyk 2016).

Tab. 1 Kategoriensystem

Hauptkategorien	Subkategorien
Individuelle Vertrauens tendenz (deduktiv)	Positiv ausgeprägte individuelle Vertrauens tendenzen (induktiv) Ambivalente individuelle Vertrauens tendenz (induktiv) Negativ ausgeprägte individuelle Vertrauens tendenzen (induktiv)
Implizite Vertrauens theorie (deduktiv)	Unterstützung durch die Lehrkraft (deduktiv) Fachlichen Kompetenz der Dozierenden (deduktiv) Respektvoller Umgang von Dozierenden gegenüber den Lernenden (deduktiv) Zugänglichkeit der Lehrperson (deduktiv) Aufrichtigkeit der Lehrkraft gegenüber den Teilnehmenden (deduktiv)
Situative Rahmung (deduktiv)	Zeitliche Dauer der pädagogischen Beziehung (deduktiv) Freiwilligkeit der pädagogischen Beziehung (deduktiv) Asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen Dozierenden und Teilnehmenden (deduktiv)

- Hauptkategorie 3: Die pädagogische Beziehung wird durch ihre zeitliche Dauer und dem Maß an Freiwilligkeit der Teilnahme sowie durch die asymmetrische Beziehungsstruktur *situativ gerahmt* (Schweer et al. 2021). Die situative Rahmung bezieht sich auf Merkmale der Situation, in der Vertrauenserfahrungen gemacht wurden.

Der Auswertungsprozess kennzeichnete sich durch Bewegungen zwischen den empirischen Daten und der Theorie (vgl. Görlich und Katznelson 2015). Zunächst erfolgte eine Zuordnung der Textsegmente zu den deduktiv gebildeten Hauptkategorien und den dazugehörigen deduktiven Subkategorien (siehe Tab. 1). Bei der weiteren Kodierung des Materials konnten diese teilweise in weitere induktiv gebildete Subkategorien gegliedert und damit thematisch feiner zugeordnet werden. Es wurde eine gute Inter-Coder Reliabilität bei zwei Codierenden über das gesamte Kategoriensystem erzielt (Cohen's Kappa=0,61) (Krippendorff 2004).

Der Analyseprozess zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage orientiert sich an der merkmalsheterogene Typenbildung nach Kuckartz und Rädiker (2024). Bei der Typenbildung geht es „weniger um die Herausarbeitung einer allgemeinen Theorie als um die Ordnung des Verschiedenartigen“ (Kuckartz und Rädiker 2024, S. 179). Die Typenbildung ist somit das Resultat der Kontrastierung und systematischen Gruppierung von Fallzusammenfassungen und „insofern etwas anderes als der induktive Schluss vom Einzelfall auf das Allgemeine“ (Kuckartz und Rädiker 2024, S. 179). Die Besonderheit der merkmalsheterogenen Typenbildung ist, dass sie fallorientiert ist und die Fälle (vgl. Abschn. 3.1) anhand von Ähnlichkeitsmerkmalen gruppiert werden. Merkmalsheterogene Typen „sind faktisch fast immer polythetisch, d. h., die zu einem Typ gehörenden Individuen sind bezüglich der Merkmale des Merkmalsraums nicht alle völlig gleich, sondern einander nur besonders ähnlich.“

Beim analytischen Prozess (siehe Tab. 2) wird somit eine Differenzperspektive eingenommen: Diese konzentriert sich in vorliegender Studie auf Unterschiede zwischen den Fällen hinsichtlich des Aufbaus und der Veränderung von Vertrauen

Tab. 2 Ablauf der Entwicklung der Vertrauenskonstellationen in Anlehnung an die merkmalsheterogener Typenbildung nach Kuckartz und Rädiker (2024)

Phase	Beschreibung
1	Verfassen von fokussierenden Fallzusammenfassungen, basierend auf den Ausprägungen innerhalb des Merkmalsraums des Kategoriensystems (siehe Tab. 1)
2	Untersuchung der Fälle hinsichtlich Veränderungen der Ausprägungen in den untersuchten Merkmalen innerhalb der Fälle hinsichtlich des Weiterbildungsabbruchsprozesses (vgl. zweite Forschungsfrage)
3	Sortierung und Gruppierung der Fälle nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der Veränderungen im Vertrauensverhältnis
4	Entscheidung über die Anzahl von drei verschiedenen Formen der Veränderungen im Vertrauensverhältnis (Prozesstypen) anhand der aus dem Material herausgearbeiteten Ähnlichkeitsdimensionen: keine Vertrauensentwicklung, Vertrauensverlust, Vertrauensaufrechterhaltung (siehe Abschn. 4.4)
5	Differenzierung der Prozesstypen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Konstellationen von persönlichen und situativen Komponenten innerhalb des Merkmalsraums der Kategorien (vgl. Kategoriensystem Tab. 1)
6	Bildung von fünf Vertrauenskonstellationen und Formulierung von Bezeichnungen, die möglichst prägnant die jeweiligen Charakteristika der fünf Vertrauenskonstellationen zum Ausdruck bringen (siehe Abschn. 4.4)

innerhalb und zwischen den Fällen (vgl. zweite Forschungsfrage). Im ersten Schritt wurden Unterschiede hinsichtlich der Veränderungen der Ausprägungen in den untersuchten Merkmalen innerhalb der Fälle in den Fokus gerückt und damit drei verschiedene Formen der Veränderung des Vertrauensverhältnisses (Prozesstypen) herausgearbeitet. Um zu verdeutlichen, hinsichtlich welcher Merkmale aus dem Kategoriensystem auffällige Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen vorliegen wurden im zweiten Schritt die spezifischen Konstellationen von persönlichen und situativen Komponenten innerhalb des Merkmalsraums der Kategorien berücksichtigt und fünf Vertrauenskonstellationen gebildet. Die Vertrauenskonstellationen geben somit (insofern aufgrund der vorliegenden Fälle möglich) auch Hinweise auf die vertrauensbezogenen Umstände die zum Abbruch geführt haben. Eine Vertrauenskonstellation zeichnet sich somit durch Fälle aus, die sich einerseits hinsichtlich der Form der Vertrauensentwicklung (Prozesstypen) und andererseits hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägung in den Kategorien (Merkmalsraum) ähnlich sind, während sie gegenüber Fällen in anderen Vertrauenskonstellationen möglichst unähnlich sind.

4 Ergebnisse zur Bedeutung und Entwicklung von Vertrauen im Vorfeld von Weiterbildungsabbrüchen

Zunächst erfolgt eine Ergebnisdarstellung entlang der drei Hauptkategorien der Auswertung zur Bedeutung der persönlichen und situativen Komponenten von Vertrauen für Drop-out in der Weiterbildung aus der Perspektive von Teilnehmenden. Daran anschließend werden Analyseergebnisse der Entwicklung des Vertrauensverhältnisses im Vorfeld eines Abbruchs vorgestellt.

4.1 Individuelle Vertrauenstendenz

Entlang des Materials zeigt sich, dass die individuelle Vertrauenstendenz der Befragten (Vorstellungen dazu, inwieweit vertrauensvolle Beziehungen für realisierbar und als sinnvoll erachtet werden) entweder positiv, ambivalent oder negativ ausgeprägt sein kann und sich v. a. in bisherigen Weiterbildungserfahrungen begründet.

Insbesondere weiterbildungsaktive Teilnehmer*innen beschreiben eher *positiv ausgeprägte individuelle Vertrauenstendenzen* gegenüber dem Weiterbildungsanbieter: „Also ich habe immer ein Vertrauen, wenn jemand was organisiert, dann wird das so gut [...] laufen“ (T06, 147). Diese positiven individuellen Vertrauenstendenzen sind eng mit den Erwartungen an die eigene Teilnahme verknüpft sind: „Also normalerweise ist es so: wenn ich etwas anfangen, dann mache ich es auch zu Ende“ (T05, 121). Positive individuelle Vertrauenstendenzen werden v. a. hinsichtlich der Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme thematisiert.

Bestehen bereits bei der Entscheidung Zweifel daran, dass vertrauensvolle Beziehungen realisierbar sein werden, versuchen sich Teilnehmende teilweise vorab zusätzliche Informationen zu oder Erfahrungswerte mit dem konkreten Angebot einzuholen: Dabei wird die *ambivalente individuelle Vertrauenstendenz* hinsichtlich des Angebots mit konkreten Teilnahmeerfahrungen anderer Personen abgeglichen (B20, 302) oder auch versucht selbst im Vorfeld der Anmeldung Erfahrungen z. B. durch Hospitationen sammeln zu können (B20, 60; B10, 213–215). Besonders bedeutsam wird dies bei der Entscheidung für oder gegen mehrjährige bzw. kostenaufwändige Weiterbildungen.

Bei Vorliegen von *negativ ausgeprägt individuellen Vertrauenstendenzen* basieren diese auf Enttäuschungen hinsichtlich vertrauensrelevanter Erfahrungen in vorangegangenen Weiterbildungen, welche die Teilnehmenden zwar nicht generell von der Teilnahme abhalten, jedoch eine skeptische Haltung bedingen:

„Ich mache sehr viele Weiterbildungen, also ich finde die wirklich auch wichtig. Und ich glaub ich find neunzig Prozent enttäuschend. Also ich habe jetzt nicht / Also ich habe jetzt nur die eine abgebrochen, aber insgesamt finde ich es eigentlich größtenteils / war schon in Richtung Zumutung, muss ich echt sagen“ (T02, 9–12).

4.2 Implizite Vertrauenstheorie

Die implizite Vertrauenstheorie bezieht sich auf Annahmen über insgesamt fünf vertrauenswürdige Attribute der Dozierenden (vgl. Abschn. 3.2), also z. B. Äußerungen zu Erwartungen und Enttäuschungen hinsichtlich der Handlungen der Dozierenden (Schweer 1997; Schwer et al. 2021). Zunächst ist die Wahrnehmung der persönlichen Zuwendung (*Unterstützung durch die Lehrkraft*) für das Vertrauen der Teilnehmenden relevant (Schweer et al. 2021). Für Teilnehmende ist z. B. besonders in Prüfungssituationen relevant, dass sie das Gefühl haben, dass die Dozierenden sie persönlich kennen und dadurch bspw. Prüfungssituationen in einem vertrauten Rahmen stattfinden können:

„Und du hast auch eine Prüfungssituation, die dir aber nicht als Prüfungssituation vorkommt, weil du mit deinen vertrauten Kameraden unterwegs bist. Mit denen du drei Monate lang unterwegs warst. Deine Prüfer sind / haben dich drei Monate lange begleitet. Die kennen dich in und auswendig. Die wissen, wie du tickst“ (T20, 554–557).

Hemmend hinsichtlich des Vertrauensaufbaus und gleichzeitig abbruchsfördernd wirkt es sich aus, wenn die persönliche Zuwendung z. B. bei auftretenden Problemen ausbleibt: „[Ich bin] zu der Kursleiterin gegangen und [habe nach Änderungsmöglichkeiten] gefragt. Und das ging leider nicht. Man will ja auch nicht ihren Stil irgendwie ändern. Das ist auch okay. [...] Dann hat das halt auch nicht gepasst“ (B03, 460–462).

Die Bewertung der *fachlichen Kompetenz der Dozierenden* treffen die Teilnehmenden in Abgleich mit ihren Erwartungen an die Dozierenden und den tatsächlich gemachten Erfahrungen in der Weiterbildung. Die Erwartungen der Teilnehmenden an die fachliche Kompetenz der Dozierenden wird bspw. an deren Berufserfahrung und Qualifikation gemessen. Einerseits wecken Zertifikate hohe Erwartungen an die Fachlichkeit und fördern einen Vertrauensvorschuss gegenüber dem Angebot: „Das hatte sie mir aber tatsächlich damals gesagt [...] ‚ich selber bin halt [Zertifikat] qualifiziert/ also ich lehre nach den Richtlinien der [Zertifizierungsstelle].‘ Das ist auch was, was auf der Website stand“ (T17, 185). Andererseits werden Dozierende hinsichtlich ihrer Fachlichkeit auch in Bezug auf ihre pädagogischen Fähigkeiten gemessen: „Und das [eingesetzte Material] war einfach auch nicht strukturiert. Also es war irgendwie dann auch immer chaotisch [...] da hat man einfach überhaupt nichts mitgenommen“ (B3, 146).

Der fehlende *respektvolle Umgang von Dozierenden gegenüber den Lernenden* als vertrauenswürdiges Attribut wird insbesondere dann thematisiert, wenn deren Verhalten als arrogant wahrgenommen wird oder Teilnehmende sich von Dozierenden vor anderen Teilnehmenden blamiert fühlen. Der fehlende respektvolle Umgang von Dozierenden zeigt sich am Material insbesondere bei der Reaktion der Dozierenden auf Äußerungen von Überforderung bzw. Abbruchsgedanken (T20, 422). Auch abfällige Kommentare über andere Teilnehmende können zur Abbruchsentscheidung beitragen (T13, 84). Zusammenfassend kann fehlender respektvoller Umgang das Abbruchsverhalten der ehemaligen Teilnehmenden erklären: „Wenn ich mich zu respektlos behandelt fühle, dann bin ich einer der ersten Leute, die hinschmeißen“ (T14, 60–62).

Die Bewertung der vertrauenswürdigen Attribute der Dozierenden geht auch damit einher, wie Teilnehmende die *Zugänglichkeit der Lehrperson* wahrnehmen und erleben. Zugänglichkeit wird insbesondere beim Aufbau von Vertrauen für Teilnehmende relevant: Dozierende werden als eher zugänglich beschrieben, wenn sich Teilnehmende „da sofort aufgehoben gefühlt [haben]“ (T17, 183). Als zugänglich wahrgenommene Dozierenden involvieren die Teilnehmenden durch ihren Lehrstil (B10, 176) oder überzeugen durch sympathisches Auftreten: „die Person hat eine Art, wo ich sofort volles Vertrauen habe“ (T04, 249). Dozierende werden als weniger zugänglich wahrgenommen, wenn sie nicht oder zu wenig für die Teilnehmenden erreichbar und ansprechbar sind: „man erreicht auch keinen“ (T17, 158).

Ein weiteres vertrauenswürdigen Attribut betrifft die *Aufrichtigkeit der Lehrkraft gegenüber den Teilnehmenden*. Hinsichtlich der Aufrichtigkeit wird Ehrlichkeit und Offenheit der Dozierenden gegenüber Teilnehmenden besonders geschätzt (T20, 414). Dies gilt auch bezüglich Empfehlungen von Dozierenden den Kurs vorzeitig zu beenden: „Eine Lehrerin hat mich dann auch darauf hingewiesen. Die hat gesagt: ‚Das schaffen Sie nicht. Das halten Sie nicht durch.‘ Und so war das dann auch“ (B10, 548). Ein offener und ehrlicher Austausch vor einem Abbruch, kann dann auch ein „freundliches Auseinandergehen“ (B10, 584) ermöglichen. Demgegenüber wird fehlende Aufrichtigkeit insbesondere dann thematisiert, wenn Dozierende als unzuverlässig wahrgenommen werden: „Da waren wir dann [...] und sollten ab einer gewissen Uhrzeit eben da sein. Und auch da war niemand vor Ort. Und/ also der Unmut war wirklich sehr, sehr groß. [...] Und ich erwarte da einfach mehr Commitment, dass ich dann einfach entschieden habe, okay, ich komme nicht mehr“ (T17, 147). Gerade wenn sich während der Teilnahme zuvor besprochenen Bedingungen der Teilnahme verändern, berichten die Befragten fehlende Aufrichtigkeit seitens der Dozierenden: „Die sucht was rauszuziehen, was ihr nutzt. [...] Sie ändert die Bedingungen. Das waren meine Erfahrungen“ (T04, 53). Das Fehlen von Aufrichtigkeit der Lehrkraft wirkt vertrauenshemmend, da befürchtet wird, dass die Dozierenden eigene Interessen verfolgen.

4.3 Situative Rahmung

Nach Schweer et al. (2021) sind hinsichtlich der situativen Rahmung die zeitliche Dauer der Beziehung, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen Lernenden und Lehrenden zu betrachten (vgl. Abschn. 3.2).

Auch bei den untersuchten Weiterbildungsabbrüchen zeigt sich die *zeitliche Dauer der pädagogischen Beziehung* als bedeutsam bezüglich vertrauensrelevanter Einschätzungen: Teilnehmende wägen z. B. ab, ob sich in Hinblick auf die Gesamtlänge des Kurses, ihre Erwartungen an den Kurs bzw. die Kursleitung vielleicht doch noch erfüllen könnten. Gerade bei den in der Regel einsemestrigen Angeboten in der Allgemeinen Weiterbildung wird angesichts der kurzen Kursdauer eher der Abbruch in Erwägung gezogen, als mit den Dozierenden eine Beziehung aufzubauen und sich dafür einzusetzen, dass im Dialog mit den Dozierenden Möglichkeiten zum Beziehungsaufbau geschaffen werden: „Ich war/ ich weiß nicht so fünf, sechs Mal oder so nur dabei. Und dann habe ich gemerkt, das bringt mir irgendwie überhaupt nichts“ (B03, 282). Darüber hinaus werden auch die Regelmäßigkeit der Teilnahme bzw. die eigenen Fehlzeiten (T14, 60) sowie die Fehlzeiten der Dozierenden (T17, 145) hinsichtlich der Beschreibung der Entwicklung des Vertrauensverhältnisses thematisiert.

Schweer et al. (2021) identifizieren die *Freiwilligkeit der pädagogischen Beziehung* als relevante situative Einflussgröße für die Vertrauensentwicklung. Insbesondere bei Weiterbildungen aus den Segmenten der allgemeinen und der individuellen beruflichen Weiterbildungen werden die Freiheitsgrade hinsichtlich der Teilnahmeverbindlichkeit besonders hoch geschätzt: „Ja klar, weil ich da hingehen kann, wann ich kann und kann auch mal sagen ne jetzt nicht“ (T02, 98). Bei abschlussbezo-

genen Weiterbildungen sowie bei selbst finanzierten beruflichen Weiterbildungen (individuelle berufsbezogene Weiterbildung) werden sowohl Aufwand bzw. Nutzen und Konsequenzen von Fehlzeiten oder eines Abbruchs stärker abgewogen. Die Akzeptanz von Rahmenbedingungen der Weiterbildungen werden dann eher als Verpflichtung wahrgenommen, was durchaus zu Konflikten mit den Dozierenden führen kann:

„Und dann wollte sie, dass das auch live passiert in [Stadt]. Hab ich gesagt, du pass mal auf [...] ich kann nicht einfach mal flott da hoch. Ähm du hast gesagt Skype. [...] dann war das so ein bisschen sowas wie sie macht es dann quasi ein bisschen gönnerhaft, lässt sie sich dann darauf ein. Hat aber rein objektiv die Qualifikationsanforderung [...] praktisch geändert. Ähm ich hab mir das verkniffen, da ein riesen Aufstand zu machen, weil ich diesen Schein haben wollte“ (T04, 47).

Die Freiwilligkeit der pädagogischen Beziehung ist damit eine bedeutsame situative Einflussgröße der Bereitschaft sich auf vertrauensvolle Beziehungen einzulassen bzw. die Vertrauensbeziehungen zu bewerten.

Nach Schweer et al. (2021) hat sich die *asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen Dozierenden und Teilnehmenden* für die Vertrauensentwicklung als besonders relevant erwiesen. Während in Schulkontexten von einem hierarchischen Beziehungsgefüge auszugehen ist, wird in den Weiterbildungen von den Befragten eher ein Ausgleich der Asymmetrie in der Beziehungsstruktur erwartet. Als vertrauensvolle Beziehungsgefüge werden solche beschrieben, die auf Augenhöhe sind: „wenn [die Dozentin] mich nicht als Schülerin behandelt, sondern mich als Partner, mindestens, oder als Gleichwertige“ (T06, 71). Hinsichtlich des Lernprozesses erleben sich die Teilnehmenden teilweise aber auch in der Abhängigkeit von den Dozierenden: Fehlende Rückmeldungen seitens der Dozierenden zu erbrachten Leistungen oder Lernfortschritten werden insbesondere dann als von der asymmetrischen Beziehungsstruktur geprägt erlebt, wenn keine Möglichkeit zum Austausch dazu mit den Dozierenden besteht: „Wenn ich nicht weiß, was das Problem ist, dann kann ich [mich] nicht weiterentwickeln. Und das ist das Problem“ (T06, 59). Darüber hinaus zeigen sich asymmetrische Beziehungsstrukturen besonders deutlich bei Aushandlungsprozessen hinsichtlich formaler Teilnahmekriterien. Hierbei vorhandene Spielräume werden von den Dozierenden teilweise zu Gunsten der Teilnehmenden ausgedehnt, wenn z.B. Abgabetermine verschoben werden können: „Also ich krieg eher Spielraum gewährt, ja, also sie dehnt eher ihre Bedingungen aus zu meinen Gunsten.“ (T04, 67). Wenn der Entscheidungsspielraum von Dozierenden vergleichsweise hoch ist (z.B. in Form von Zulassungskriterien oder Änderungen der Anforderungen, Setzen von Abgabefristen) dann nehmen die Teilnehmenden eher eine Asymmetrie der Beziehung wahr. Der Verhandlungsspielraum bzgl. der formalen Teilnahmekriterien erscheint vergleichsweise besonders hoch bei individuellen beruflichen Weiterbildungen, die bei selbstständigen und damit unabhängigen Weiterbildungsanbietern besucht werden:

„Also erstmal geht man an die Schule und macht mehrere Kurse pro Woche und eben dann, wenn der Lehrer der Meinung ist, man ist soweit. Dann lässt

er einen für die Ausbildung zu. [...] Also praktisch hat er dadurch auch so eine Machtposition, der kann [...] mich da viele Jahre lang [halten]. Ich zahle dann und der entscheidet es dann. [...] Also auch dies war unklar, ob man dies nach zwei Jahren oder ob es dann drei oder vier Jahre sind“ (B10, 218).

Was von den Befragten hinsichtlich der Teilnahmeentscheidung zunächst als freundliches Entgegenkommen und als Form eines persönlichen Beziehungsaufbaus in der asymmetrischen Beziehung beschrieben wird, wird bezüglich der Abbruchentscheidung eher als Machtausnutzung und Schaffung von Abhängigkeiten dargestellt. Als situative Rahmung von pädagogischen Beziehungen kann der Spielraum hinsichtlich der formalen Kriterien in der Folge hinderlich für die Vertrauensentwicklung sein.

4.4 Vertrauensentwicklungen im Vorfeld eines Abbruchs

Im Folgenden werden als Analyseergebnisse der Entwicklung des Vertrauensverhältnisses im Vorfeld eines Abbruchs fünf Vertrauenskonstellationen vorgestellt. Die Vertrauenskonstellationen bilden nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die verschiedenen Formen der Entwicklung des Vertrauensverhältnisses im Vorfeld eines Abbruchs ab (drei verschiedene Prozesstypen: keine Vertrauensentwicklung, Vertrauensverlust und Vertrauensaufrechterhaltung), sondern geben auch Hinweise auf die vertrauensbezogenen Umstände, die zum Abbruch geführt haben.

1. *Keine Vertrauensentwicklung wegen geringer Zugänglichkeit der Dozierenden* (drei Fälle): In dieser Konstellation sind die Dozierenden für die Befragten kaum zugänglich und ansprechbar. Hinsichtlich der noch ausstehenden Kurszeit gehen die Teilnehmenden davon aus, dass sich die Kontakthäufigkeit nicht mehr verändern wird:

„Ich hatte ja noch einmal ein Gespräch, wo ich gesagt habe, dass es mir nicht so gut gelingt. Und dass ich das so ein bisschen schade finde. Und dann hat er dann noch gemeint, nein [...] die anderen [Teilnehmenden] würden das ja erfolgreich so machen. [...] und dann war der schwarze Peter bei mir, dass ich halt damit nicht klarkomme. [...] Das war der letzte Kontakt. Ich hatte dann keine Lust mehr“ (T02, 146–150).

Da die Dozierenden von den Teilnehmenden als nicht aufgeschlossen wahrgenommen werden, kann in der pädagogischen Beziehung kein Vertrauen aufgebaut werden, weshalb sich diese Teilnehmenden zum Drop-out entscheiden.

2. *Keine Vertrauensentwicklung wegen geringer Flexibilität der Dozierenden* (vier Fälle): Die Befragten schreiben den Dozierenden eine hohe fachliche Kompetenz zu. Allerdings reagieren die Dozierenden bei auftretenden Problemen seitens der Teilnehmenden nur wenig flexibel oder gehen nicht auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden ein. Die Teilnehmenden können sich nicht in der Kursgruppe und den Rahmenbedingungen des Kurses einfinden, während die Dozierenden keine Möglichkeiten zur Flexibilität bzw. Anpassung zeigen. Dies führt dazu, dass vertrauensrelevante Erwartungen enttäuscht werden: „Also die Hauptgründe [für den Drop-out] waren, dass ich das Gefühl hatte, dass ich dort als Teil-

nehmer nicht hineingepasst habe. Das hat nicht meinen Interessen oder Erwartungen entsprochen, die ich damit verbunden habe“ (T13, 104). Die von Beginn an negative Ausprägung der individuellen Vertrauens tendenz führt dazu, dass kein Vertrauen aufgebaut werden kann. Diese Teilnehmenden entscheiden sich nach einer gewissen Zeit für den Drop-out.

3. *Vertrauensverlust in den Anbieter* (zwei Fälle): Bei dieser Konstellation sind Erwartungen an den Weiterbildungsanbieter und die individuelle Vertrauens tendenz der Befragten positiv ausgeprägt. Allerdings kommt es im Kursverlauf zu Widersprüchlichkeiten zwischen Ankündigung und Umsetzung. Im Prozess der Teilnahme eingetretene vertrauensrelevante Erwartungsenttäuschungen lassen sich teilweise direkt mit der Abbruchentscheidung in Bezug setzen. Dabei spielen depersonalisierte (generelle) Vertrauens tendenzen eine Rolle, wenn z.B. der Abbruch aufgrund von einem unerwartet hohen Aufwand für den Kurs erfolgt, der angesichts der Kursbeschreibung im Vorfeld nicht absehbar gewesen sei: „Wenn da jetzt [Kursbezeichnung] darauf gestanden hätte, hätte ich jetzt eher eine Vorstellung gehabt, was da passiert“ (T13, 70). Aufgrund von enttäuschten Erwartungen geht diesen Teilnehmenden das Vertrauen in den Weiterbildungsanbieter verloren: „Ich habe auch nie wieder danach irgendwie ein Kurs bei [Anbieter] gemacht oder so. Also das war dann irgendwie verbrannt dadurch“ (T13, 78).
4. *Vertrauensverlust in die Dozierenden* (drei Fälle): Zu Beginn ist die individuelle Vertrauens tendenz positiv ausgeprägt: „Aber bei dem wo ich jetzt in [Stadt] war, weiß ich was ich bekomme, ich kenne die Leute und wo anders fange ich wieder von vorne an, in Anführungszeichen, also von der Vertrauensbasis her, auch zu wissen, okay, die erzählen mir nicht nur irgendwelchen Quatsch, sondern da steckt wirklich was dahinter“ (T17, 215). Entgegen der Erwartungen wird während der Weiterbildungsteilnahme fehlende Verbindlichkeit („[Der Kursort] ist auch schon dreimal umgezogen. Was auch nicht sehr vertrauenserweckend ist“, T17, 157) und fehlende Aufrichtigkeit der Dozierenden beschrieben. Auffällig ist hier, dass das Teilnahmeverhalten anderer Kursteilnehmender hier die Entwicklung der individuellen Vertrauens tendenz beeinflusst: So führen Abbruchsintentionen anderer Teilnehmender aufgrund von Problemen mit den Dozierenden dazu, dass die Bereitschaft, dem Kursanbietenden zu vertrauen, nachlässt (T17). Das zu Beginn aufgebaute Vertrauen in die Dozierenden wird enttäuscht und in Folge kommt es zum Drop-out.
5. *Vertrauensaufrechterhaltung* (zwei Fälle): Den Dozierenden werden bei positiver Vertrauens tendenz der Befragten vertrauenswürdige Attribute zugeschrieben. Es kommt zur Vertrauensentwicklung in der pädagogischen Beziehung. Aufgrund dessen sprechen die Teilnehmenden mit den Dozierenden offen über ihre Abbruchgedanken, während die Gründe für den Abbruch außerhalb des Kursgeschehens und des Einflussbereichs der Weiterbildungseinrichtung liegen: „Ja, nach dem einen Jahr habe ich dann einfach / Also die hätten mich zwar weiter gelassen, aber ich habe dann aufgehört, weil ich gemerkt habe, ich schaffe das nicht mehr mit dem / Und die [Dozentin] hat auch gesagt: Also dass sie das auch so sieht, wenn ich weiterarbeite, dass das nicht / das ich da überfordert bin“ (B10, 564). Die Abbruchentscheidung ist somit das Ergebnis eines Abwägungsprozesses, in den die Befragten u. a. auch weitere Vertrauenspersonen involvieren und ihre Ent-

scheidung damit sozial absichern. Das Vertrauen in die Dozierenden kann über die Weiterbildungsteilnahme hinaus aufrechterhalten werden.

Anhand der Vertrauenskonstellationen wird deutlich, dass sich insbesondere die Brüchigkeit und Anfälligkeit von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen als für Abbrüche bedeutsam darstellt (vgl. Vertrauenskonstellationen (1) bis (4)). Aus vorangegangenen Studien ist bekannt, dass die Entwicklung gelingender Vertrauensprozesse durch die Enttäuschung vertrauensrelevanter Erwartungen unwahrscheinlicher wird (vgl. Abschn. 2). Im Prozess der Teilnahme verändern sich somit Einschätzungen bezüglich der Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit der Weiterbildungsteilnahme, auch hinsichtlich der vertrauensrelevanten Kategorien.

5 Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Studie werden einerseits unter Bezugnahme auf die Differentielle Vertrauenstheorie (Schweer et al. 2021) enttäuschte Erwartungen systematisiert, die sich hemmend auf die pädagogische Vertrauensbeziehung in Weiterbildungen auswirken und zum Drop-out führen können. Andererseits wird auch der im Modell der situativen (Nicht-)Passung (Thalhammer et al. 2022) angedeutete Prozess der Abwägung beim Umgang mit kontinuierlich stattfindenden Passungseinschätzungen im Vorfeld von Drop-out Entscheidungen exemplarisch anhand der individuell-institutionellen Nichtpassung differenziert. Gleichzeitig zeigt die Studie auch, dass das Vertrauensverhältnis aufrechterhalten werden kann, obwohl Nicht-Passung erlebt und der Kursbesuch beendet wird: Voraussetzung hierzu ist jedoch, dass eine vertrauensvolle pädagogische Beziehung zwischen Teilnehmenden und Dozierenden besteht und Drop-out-Intentionen offen angesprochen werden können.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage (Welche Bedeutung haben situative und persönliche Komponenten von Vertrauen für Drop-out in der Weiterbildung?) konnte gezeigt werden, dass sowohl die individuelle Vertrauensstendenz, die implizite Vertrauenstheorie als auch die situative Rahmung auch im spezifischen Feld der Weiterbildung einen Erklärungsbeitrag für die Entwicklung von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen leisten können. Deutlich wird auch die Bedeutsamkeit der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit der Dozierenden für die sich im Teilnahmeprozess entwickelnde Abbruchentscheidung seitens der Teilnehmenden. Auffällig ist jedoch 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. Aufgrund der Anlage der Studie als Drop-out-Studie tritt in den Analysen hauptsächlich der Aspekt des fehlenden Vertrauens in den Vordergrund, entweder weil es nicht aufgebaut werden konnte oder weil es zu einem für den Drop-out ursächlichen Vertrauensverlust kam. Die Erkenntnisse aus dieser Studie zum Stellenwert von vertrauensvollen Beziehungen zwischen Teilnehmenden und Dozierenden können daher nicht ohne Weite-

res auf die Gelingensbedingungen von Weiterbildungsteilnahmen im Allgemeinen übertragen werden. Sie können aber einen Beitrag zur Erklärung leisten, inwiefern „beschädigtes Vertrauen“ zu Dozierenden und Drop-out im Weiterbildungskontext zusammenhängen und somit auch zur kritischen pädagogischen Vertrauensforschung beitragen (vgl. Schäfer 1980).

Die in vielen Fällen nur bedingte Freiwilligkeit der pädagogischen Beziehung in Weiterbildungssettings (z. B. durch Notwendigkeiten Zertifikate zu erlangen oder drohenden Sanktionen bei Weiterbildungsabbrüchen), sowie die wahrgenommene Abhängigkeit der Teilnehmenden von Dozierenden verweisen auch im Weiterbildungskontext auf Machtstrukturen zwischen Dozierenden und Teilnehmenden, die jedoch nicht gleichgesetzt werden können zu den strukturellen Bedingungen in den Kontexten Schule und Hochschule (vgl. Schweer 1997). In der vorliegenden Studie wurde hinsichtlich der spezifischen situativen Rahmenbedingungen für den Weiterbildungskontext die Bedeutsamkeit des Machtgefälles zwischen Dozierenden und Teilnehmenden für die pädagogische Vertrauensbeziehung ausdifferenziert (z. B. Möglichkeiten zur Anpassung der Bedingungen, Wahrnehmung von Abhängigkeiten, Sanktionsmöglichkeiten). Auffällig ist, dass dieser Aspekt besonders bedeutsam bei individuellen beruflichen Weiterbildungen bei privaten Weiterbildungsanbietern erschien, bei welchen die Teilnehmenden wenige bzw. in der Regel keine anderen Ansprechpersonen beim Weiterbildungsanbieter hatten (z. B. Bildungsberatende oder Bildungsplanende) und daher die Abhängigkeit der Teilnehmenden von einzelnen Dozierenden besonders deutlich wurde.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage (Wie entwickelt sich das Vertrauensverhältnis im Vorfeld eines Abbruchs?) wurden in einem zweiten Analyseschritt verschiedene Vertrauenskonstellationen herausgearbeitet. Vertrauen wird in den Analysen als zentrale Kategorie herausgearbeitet, die zur individuell-institutionellen Nicht-Passung im Weiterbildungssetting und damit zum Drop-out führen kann². In dem heuristischen Passungskonzept, das in der Typologie der (Nicht-)Passung mündet (Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022), werden zwar Ursachen für Drop-out benannt, dahinter liegende Dynamiken können dadurch allerdings nicht erklärt werden. In den vorliegenden Analysen wird vor diesem Hintergrund vor allem der prozessuale Charakter von Vertrauen verdeutlicht: Wird der gegebene Vertrauensvorschuss der Lernenden nicht eingelöst, so kann aus Sicht der Abbrecher*innen Vertrauen nicht entwickelt werden. Diese fehlende Vertrauensentwicklung kann am Material v. a. durch Aspekte der impliziten Vertrauenstheorie der Teilnehmenden erklärt werden (aufgrund geringer Zugänglichkeit bzw. geringer Flexibilität der Dozierenden). Anders kommt es zum Vertrauensverlust, wenn zunächst Vertrauen aufgebaut wird, das aber im Verlauf der Beziehungsgeschichte wieder verloren geht. Besonders deutlich wird in den Analysen, dass die Befragten zwischen dem Vertrauensverlust in den Anbieter und dem Vertrauensverlust in die Dozierenden unterscheiden. Die Befunde verweisen somit auf eine weitere Dimension hinsichtlich der

² Die vorliegenden Analysen beziehen sich durchwegs auf individuelle Ursachen von Drop-out: Während organisationale Aspekte hinsichtlich der situativen Rahmung der Beziehung in den Analysen berücksichtigt werden, soll gleichzeitig nicht ausgeblendet werden, dass Drop-out auch durch Institutionen ausgelöst werden kann (vgl. Typologie der (Nicht-)Passung: Hoffmann et al. 2021; Thalhammer et al. 2022).

situativen Rahmung, die in den zuvor beschriebenen Kategorien noch nicht deutlich geworden ist. Bei der Konstellation der Vertrauensaufrechterhaltung bleibt das Vertrauensverhältnis über den Drop-out hinaus zwischen Dozierenden und Teilnehmenden bestehen. Vor diesem Hintergrund kann in den dargestellten Befunden also die Brüchigkeit und Anfälligkeit von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen in ihrer Bedeutung für Drop-out veranschaulicht werden. Damit können die Befunde zur Diskussion um Vertrauen(skrisen) einen zentralen Beitrag in der erziehungswissenschaftlichen Forschung leisten (Endreß 2012; Fabel-Lamla et al. 2012).

Besonders relevant erscheint hinsichtlich der Rahmenbedingungen jedoch die Ehrlichkeit und Verbindlichkeit seitens der Dozierenden und der Anbietenden: Das Vertrauen der Teilnehmenden in die Dozierenden bzw. zu den Anbieter*innen der Weiterbildung scheint dann besonders gefährdet, wenn Intransparenz in Bezug auf Rahmenbedingungen herrscht oder Vereinbarungen und Ankündigungen nicht verbindlich eingehalten werden. 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). Fehlende Kommunikationsmöglichkeiten mit Dozierenden zu enttäuschten Erwartungen beeinflussen die Wahrnehmung der Dozierenden hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit eher bezüglich einer reduzierten Möglichkeit der Vertrauensentwicklung.

Die Studie beruht jedoch auf einer Sekundärdatenanalyse und unterliegt damit auch Einschränkungen. Vertrauen sollte in seiner Bedeutung für Drop-out unter Berücksichtigung der Heterogenität der Weiterbildungsteilnehmenden hinsichtlich unterschiedlicher Zielgruppen differenziert erforscht werden. Letztendlich stellt sich die Frage der Übertragbarkeit der hier vorgestellten Ergebnisse auf andere Weiterbildungssegmente (z. B. betriebliche oder arbeitsmarktbezogene Weiterbildungen), da in der vorliegenden Studie v. a. individuelle berufliche Weiterbildungen in Beispielen und exemplarische Weiterbildungen aus dem weiten Feld der allgemeinen Weiterbildung herangezogen wurden. So scheint es angebracht in weiteren Studien die Erkenntnisse in diesen Weiterbildungssegmenten zu vertiefen und für andere Segmente zu verifizieren. Wenn Vertrauen als relationales Phänomen definiert wird, dann erfordert ein umfassendes Verständnis für das Phänomen eine Perspektivenerweiterung. Als weitere Forschungsperspektive ergibt sich somit der Einbezug der Perspektive von Dozierenden und weiteren institutionellen Akteuren. Weitere Forschungsperspektiven können auf eine repräsentative, standardisierte Befragung von Weiterbildungsteilnehmenden verweisen, die die Verallgemeinerung der Befunde der vorliegenden qualitative Studie zum Ziel haben. Bildungsbiographisch angelegte Studien könnten zukünftig auch stärker die Relevanz von Vertrauen in Bildung über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg in den Blick rücken (Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung). Darüber hinaus sollte auch das Konstrukt des Selbstvertrauens der Lernenden stärker in die Untersuchungen eingebunden werden.

6 Fazit

Insgesamt verdeutlicht die hier vorgelegte Studie, dass das komplexe Zusammenspiel von individueller Vertrauens tendenz, impliziter Vertrauens theorie und situativer Rahmung bei der Vertrauensentwicklung – neben anderen Abbruchsursachen – auch einen Einfluss auf Drop-outs in der Weiterbildung haben kann. Angenommen werden kann, dass enttäuschte Erwartungen hinsichtlich des Vertrauens in Dozierende oder bestimmte Weiterbildungsanbieter (partikularisiertes Vertrauen) auch das generalisierte Vertrauen in Weiterbildungsanbieter beeinflussen kann. Es wird deutlich, dass sowohl Lehrende, als auch Lernende sich gegenseitig Vertrauen während der Weiterbildungsteilnahme entgegenbringen müssen. Vor diesem Hintergrund scheint es für Weiterbildungsanbieter und insbesondere Dozierende im Kontakt mit (potenziellen) Teilnehmenden empfehlenswert, die individuellen Strategien der Vertrauensherstellung und auch -aufrechterhaltung zu hinterfragen und zu reflektieren: Als methodisch reflektiertes Repertoire können und sollten diese Strategien letztendlich auch zur bewussten (Wieder-)Herstellung und Aufrechterhaltung von vertrauensvollen Beziehungen zu (potenziellen) Teilnehmer*innen in der Weiterbildung (und auch in der Weiterbildungsberatung) genutzt werden.

7 Anhang

Tab. 3 Samplebeschreibung

Weiterbildungssegment	Nr.	Geschlecht	Fälle	Finanzierung	Inhaltlicher Bezug	Länge der Weiterbildung	Zeit seit Abbruch
Allgemeine Weiterbildung	T14	m	2	Privat	Fremdsprachenerwerb	6 Monate	Ca. 14 Jahre
	B15	w	1	Privat	Fremdsprachenerwerb	6 Monate	Ca. 1 Jahr
	B03	w	1	Privat	Fremdsprachenerwerb	„mehrere Jahre“	Ca. <1 Jahr
	T13	m	1	Krankenkasse	Gesundheits-/ Sportkurs	6 Monate	Ca. 20 Jahre
Betriebliche & individuelle berufliche Weiterbildung	T20	m	1	Arbeitgeber	Gesundheits-/ Sportkurs	3 Monate	Ca. 5 Jahre
	T02	w	1	Arbeitgeber	Aufstiegsfortbildung	Ca. 1 Jahr	<1 Jahr
	B01	w	1	Selbstständigkeit	EDV/IT	4 Monate	Ca. 2 Jahre
	B20	w	1	Privat	BWL	3 Monate	Ca. 1 Jahr
	T05	w	1	Privat	Schulungstraining	9 Monate	Ca. 2 Jahre
	T06	w	1	Selbstständigkeit	Fernstudium	2 Jahre	Ca. 22 Jahre
	T17	w	1	Privat	Ergänzungsstudium	3 Jahre	<1 Jahr
	T04	w	3	Privat	Trainer	6 Monate	Ca. 3 Jahre
				Selbstständigkeit	Trainer	2 Jahre	Ca. 2 Jahre
					Trainer	3 Jahre	Ca. 10 Jahre
					Trainer	6 Jahre	Ca. 5 Jahre
	B10	w	3	Privat	Trainer	Mind. 3 Jahre	Ca. 7 Jahre
				Privat	Trainer	4 Jahre	Ca. 20 Jahre
				Privat	Trainer	3 Jahre	Ca. 3 Jahre

Anmerkung. In der Tabelle wurde männlich (m) und weiblich (w) abgekürzt

Förderung Das Projekt „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung (Verbreitung, Einflussfaktoren, Auswirkungen): Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorieperspektive auf Drop-out“ wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 10/2017 bis 10/2019 unter folgenden Förderkennzeichen gefördert: SCHM 2391/6-1 und HI 1599/4-1.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt M. Bickert und V. Thalhammer geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Bartmann, S. (Hrsg.). (2014). *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Verlag Barbara Budrich.
- 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(1), 61–79. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00338-6>.
- Bormann, I., & Adamczyk, J. (2016). Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 169–183. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0153-4>.
- Bormann, I., Niedlich, S., & Staats, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 177–199. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00235-5>.
- Bremer, H., & Kleemann-Göhrling, M. (2011). *Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen* (Lebenslauf, Bd. 3, S. 53–56). Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im: Forum. <https://doi.org/10.3278/FEB1103W053>.
- Büchter, K. (2008). Berufliche Weiterbildung – Verortung, Segmente und Funktionen. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 147–161). Bertelsmann.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120. <http://www.jstor.org/stable/2780243>. Zugegriffen: 19. Okt. 2023.
- Endreß, M. (2012). Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 81–102). Springer VS.
- Fabel-Lamla, M., Tiefel, S., & Zeller, M. (2012). Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 799–811.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781847421265>.
- Field, J., & Morgan-Klein, N. (2012). The Importance of Social Support Structures for Retention and Success. In T. Hinton-Smith (Hrsg.), *Widening Participation in Higher Education* (S. 178–193). Palgrave Macmillan UK.
- Geißler, K. H. (1983). *Anfangssituationen: Was man tun und besser lassen sollte*. München.
- 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>.

- Görlich, A., & Katznelson, N. (2015). Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system. *Educational Research*, 57(2), 201–215. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1030857>.
- Gruber, C. (1985). *Determinanten des Kursabbruchs in der Erwachsenenbildung*. Gutenberg.
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *ZfW*, 43, 31–46. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1>.
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2021). Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 241–262. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00191-6>.
- Jakschik, R., & Pieniazeka, J. (2011). Über die Beweggründe für Abbrüche von zweisprachlichen Alphabetisierungskursen und Anregungen für mögliche Gegenmaßnahmen. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 253–266). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004140w>.
- 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. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz Juventa.
- Lewicki, R. J., Tomlinson, E. C., & Gillespie, N. (2006). Models of interpersonal trust development: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *Journal of management*, 32(6), 991–1022. <https://doi.org/10.1177/0149206306294405>.
- Li, F., Loyalka, P., Yi, H., Shi, Y., Johnson, N., & Rozelle, S. (2018). Ability tracking and social trust in China's rural secondary school system. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 545–572. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1480498>.
- Loveless, T. (1997). The structure of public confidence in education. *American Journal of Education*, 105(2), 127–159.
- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05488-5>.
- 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. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>.
- Patterson, M. B. (2018). The Forgotten 90 %: Adult Nonparticipation in Education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0741713617731810>.
- Perin, M. G., Sampaio, C. H., Simões, C., & De Pólvora, R. P. (2012). Modeling antecedents of student loyalty in higher education. *Journal of marketing for higher education*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/08841241.2012.705797>.
- Schäfer, A. (1980). Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. *Pädagogische Rundschau*, 34(11), 723–743.
- Schmidt, B. (2011). Dropout in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 203–213.
- Schrader, J. (1986). *Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen. Berichte, Materialien, Planungshilfen*. Dt. Volkshochschul-Verb.
- Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde – Diskurse – Transfer*. wbv Publikation.
- Schulte-Pelkum, J., Schweer, M. K. W., & Pollak, B. (2014). Dyadic trust relations between teachers and students—an empirical study about conditions and effects of perceived trustworthiness in the classroom from a differential perspective. In C. Tillack, J. Fetz & N. Fischer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Vol. 24. Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen* (S. 70–86). Prolog-Verlag.
- Schweer, M. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523–545). Springer.
- Schweer, M. K. W. (1997). *Interpersonales Vertrauen. Theorien und Empirische Befunde*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90301-3>.
- Schweer, M. K. W. (2012). Vertrauen als Organisationsprinzip in interorganisationalen Kooperationen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 103–121). Springer VS.
- Schweer, M. K. W., Siebertz-Reckzeh, K., & Hake, R. (2021). Facetten und Konsequenzen von Vertrauen und Misstrauen in der pädagogischen Beziehung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit* (S. 71–84). Waxmann.

- Stamm, M., Holzinger-Neulinger, M., & Suter, P. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Springer.
- Thalhammer, V., Hoffmann, S., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2022). 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>.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Art*, 1(1), 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.