

Ungewissheit und Vertrauen in Bildung und Erziehung

Inka Bormann

Einleitung

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Erziehungssystem als wichtigem Teil der Gesellschaft liegt nahe, wenn es um Vertrauen als Grundlage gesellschaftlicher Zukunft geht. Schließlich sollen Bildung und Erziehung über die Vermittlung von Werten und Normen zu gesellschaftlichem Zusammenhalt beitragen. Wie in diesem Beitrag diskutiert wird, ist Vertrauen im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung angesichts zahlreicher Ungewissheiten jedoch keineswegs selbstverständlich. Zunächst werden für die einzelnen Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystems exemplarisch grundlegende Ungewissheiten skizziert, bevor anschließend auf verschiedene Formen von Vertrauen, seine Voraussetzungen und potentiellen Erträge eingegangen wird. Abschließend werden die Ausführungen mit Blick auf die Bedeutung von Vertrauen für sozialen Zusammenhalt und Verweis auf ein Modell gerahmt, das die Verwobenheit von Vertrauen über die unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems hinweg verdeutlicht. Ziel des Beitrags ist es, zu einem differenzierten Verständnis des Verhältnisses von Ungewissheit und Vertrauen in professionellen Kontexten von Bildung und Erziehung beizutragen.

Ungewissheit auf verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystems

Ungewissheit gilt als eine der grundlegenden Bedingungen von Bildung und Erziehung in modernen Gesellschaften (Kade/Seitter 2003; Helsper 2008). Als ungewiss werden Situationen bezeichnet, die mit einer unbekannten beziehungsweise kaum voraussagbaren Wahrscheinlichkeit eintreten. Ungewissheit ist im Wesentlichen damit verknüpft, dass das zur Verfügung stehende Wissen nicht eindeutig oder vollständig ist und sich dieses Wissen außerdem selbst permanent verändert (Boeckelmann/Mildner 2011).

Ungewissheit auf der Ebene des Bildungs- und Erziehungssystems

Ungewissheit ist auf allen Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystems wahrzunehmen, denn moderne Gesellschaften und ihre Teilbereiche sind von einer hohen Komplexität gekennzeichnet. In Bezug auf die *Ebene des Bildungs- und Erziehungssystems* wird diese Komplexität beispielsweise an der föderalistischen Struktur der Bildungspolitik oder daran deutlich, dass gleichzeitig zahlreiche demokratisch legitimierte neben und mit privaten Akteur:innen operieren. Die Gewissheit bezüglich der Leistungsfähigkeit der komplexen institutionellen Ordnung wird theoretisch auch durch die letzten Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA verunsichert, denn es stellte sich heraus, dass deutsche Schüler:innen in den Kompetenzbereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen die hierzulande niedrigsten gemessenen Werte erreichten (OECD 2023). Ferner können unvorhersehbare politisch, wirtschaftlich oder technologisch bedingte Veränderungen im Bildungssystem für Ungewissheit sorgen: Wie steht es etwa um den Ausbau ausreichender Kapazitäten für die Betreuung von unter dreijährigen Kindern, wenn es dazu kommen sollte, dass rechtspopulistische Parteien bei Landtagswahlen Mehrheiten erreichen? Inwiefern bleiben beispielsweise unter erschwerten Haushaltsbedingungen einzelner Bundesländer Zusagen, wie die zum kostenlosen Mittagessen für alle Schulkinder, verlässlich? Wie wird der rasch voranschreitende Einsatz Künstlicher Intelligenz zum Beispiel die Schulverwaltung und -planung, aber letztlich auch die Lernkultur verändern?

Ungewissheit in organisationalen Kontexten von Bildung und Erziehung

Ebenso bestehen auf der *Ebene pädagogischer Organisationen* zahlreiche Ungewissheiten, etwa in Hinblick auf komplexe Hierarchien, unklare Entscheidungsstrukturen oder unterschiedliche Erwartungen an organisationales Handeln. Das professionelle Personal pädagogischer Einrichtungen soll zwar Verhaltensvorschriften befolgen und die Werte einer Organisation respektieren; es bestehen jedoch gewisse Spielräume, wie diese ausgelegt werden. Ist die tröstende Umarmung eines Kleinkindes, das sich beim Spielen verletzt hat, durch die frühpädagogische Fachkraft in der Kindertagesstätte recht üblich, stellt sich durchaus die Frage, inwiefern dies in der Grundschule ein noch tolerables Verhalten einer Lehrkraft ist – bedarf es spezieller institutioneller Schutzkonzepte; und was sagen diese über die Integrität des professionellen pädagogischen Personals aus? Ebenso kann gewissermaßen *von außen* betrachtet eine Ungewissheit darin bestehen, welche Toleranz Pädagog:innen gegenüber *ungehorsamen* Kindern walten lassen und inwiefern Kinder dabei gleich oder gerecht behandelt werden. Dass Möglichkeiten bestehen, eine Missachtung oder fehlerhafte Interpretation von Verhaltensvorschriften zum Beispiel durch Abmahnungen oder Disziplinarverfahren zu sanktionieren, mag zwar dafür sorgen, dass

professionelle Regeln mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit nicht gebrochen werden. Eine vollständige Gewissheit, dass es deshalb tatsächlich nicht zu Regelverstößen kommt, ist aber dennoch nicht zu haben.

Ungewissheit in pädagogischen Interaktionen

Ungewissheiten gibt es letztlich auch auf der *interpersonellen Ebene pädagogischer Interaktion*. Eltern zum Beispiel können nicht genau wissen, ob ihr Kind in der Kindertagesstätte oder der Schule ihren Erwartungen entsprechend gefördert wird. Lernende wissen nicht im Vorhinein, ob ihre Lernbemühungen letztlich den Erwartungen der Lehrenden entsprechen und zu den gewünschten Leistungsbewertungen führen. Auch was Lehrkräfte betrifft, gehört angesichts der Kontingenz pädagogischer Interaktion »der Umgang mit Ungewissheit zur Kernaufgabe von Professionellen« (Bohnsack/Bonnet/Hericks 2022: 14). Darauf hat bereits Eduard Spranger (1969) mit seinem Essay zum *Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen der Erziehung* aufmerksam gemacht.

Niklas Luhmann und Eberhard Schorr (1979) führten Ungewissheit in pädagogischen Interaktionen auf das so genannte *strukturelle Technologiedefizit* zurück. Hierbei wird davon ausgegangen, dass es in pädagogischen Kontexten kaum möglich ist, eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge festzustellen, auf deren Grundlage pädagogisches Handeln geplant werden kann und dass es daher für Pädagog:innen umso mehr darum geht, Ungewissheit in pädagogische Interaktionen einzukalkulieren. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, flexibel auf sich spontan ergebende Situationen so zu reagieren, so dass pädagogische Einflussnahme möglich wird. Dietrich Benner (1987) hatte die mit dem strukturellen Technologiedefizit der Pädagogik verbundenen Herausforderungen am Beispiel der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit illustriert. Lernende entscheiden letztlich selbst, welche Lerngelegenheiten sie wie aufgreifen, sie sind für ihre Lernergebnisse mindestens mitverantwortlich. Genau deshalb bleibt in der Handlungssituation zunächst unklar und kaum vorhersehbar, welche pädagogischen Handlungen zu welchen Ergebnissen auf Seiten der Lernenden oder der zu Erziehenden führen. Professionelles pädagogisches Handeln bleibt damit hinsichtlich seiner Wirkungen gewissermaßen »prekär« (Helsper 2008: 164; Keiner 2005). Die Ungewissheit bezüglich solcher Zusammenhänge gilt aber gleichzeitig als ein konstitutives Prinzip pädagogischer Interaktion (Bonnet/Paseka/Proske 2021: 4).

Mit Ungewissheit ist ein *Nicht-Wissen-Können* verbunden; bearbeitbar wird dies unter anderem durch Vertrauen (Helsper 2008).

Kompensation von Ungewissheiten durch Vertrauen

Die bisherigen Schilderungen machen deutlich: Auf den drei Ebenen (System-, Organisations- und Interaktionsebene) besteht jeweils eine unausweichliche Ungewissheit darin, ob oder inwiefern die auf die Zukunft gerichteten Erwartungen eintreten werden. Diese auf allen Ebenen des Bildungssystems bestehende Ungewissheit wird nicht nur neutral beschrieben, sondern sie erhält häufig einen negativen Beiklang. So wird sie als Herausforderung pädagogischen Handelns (Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018), als Feind unterrichtlichen Handelns (Gruschka 2018), als Zumutung und Belastung (Combe/Paseka/Keller-Schneider 2018) oder als Risiko (Combe 2018) dargestellt. Diese Zuschreibungen machen auf etwas Weiteres aufmerksam: Ungewissheit macht verletzlich, denn sie erschüttert Routinen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns oder stellt diese zumindest in Frage.

Vertrauen gilt als ein Phänomen, das grundsätzlich dabei helfen kann, mit Ungewissheiten umzugehen (Möllering 2006a). Aber zu vertrauen macht gleichzeitig verletzlich. Denn positive Erwartungen oder Annahmen bezüglich des Handelns einer Person, Organisation oder Institution, der man Vertrauen schenkt, können aus verschiedenen Gründen enttäuscht werden – zum Beispiel, weil unbegründete oder idealistische statt realistische Erwartungen gehegt werden oder weil die Vertrauensnehmenden sich den normativen Erwartungen der Vertrauensgebenden entziehen und dem Handeln eigene, gegebenenfalls konkurrierende Interessen voranstellen. Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Verletzlichkeit wird Vertrauen definiert als die Bereitschaft, sich verletzlich zu machen gegenüber den Handlungen eines Gegenübers, dessen oder deren Handlungen nicht beeinflusst oder kontrolliert werden können (Mayer/Davis/Schoorman 1995; Rousseau et al. 1998).

Vertrauen ist so gesehen einerseits funktional für den Umgang mit Ungewissheit, aber ebenso verknüpft mit eigener Verletzlichkeit. In Bezug auf das Verhältnis von Vertrauen, Ungewissheit und Verletzlichkeit weist Barbara Misztal (2011) darauf hin, dass Verletzlichkeit unvermeidlich ist. Erstens, weil sie eine *conditio humana* ist – Menschen sind voneinander abhängig, um leben zu können. Zweitens, weil die Handlungen anderer nicht vollständig vorhersehbar sind – und damit durch Ungewissheit gekennzeichnet sind. Drittens, weil menschliche Erfahrungen unumkehrbar sind – eine erlebte Verletzung kann niemals vollständig rückgängig gemacht werden. Verletzlichkeit wird Misztal zufolge aber im Vertrauen nicht nur akzeptiert, sondern kann auch vermindert werden – im Kontext von Bildung und Erziehung sind hierzu insbesondere Verlässlichkeit und Verantwortung bedeutsam.

Was Ungewissheiten auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens beziehungsweise in Bezug auf Bildung und Erziehung aus theoretischer Sicht für Vertrauen bedeuten und inwiefern Verletzlichkeit zum Tragen kommt, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

Vertrauen auf verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystems

Generell gilt Vertrauen als ein wichtiger sozialer Mechanismus, der dabei hilft, der durch Ungewissheit entstehenden Komplexität zu begegnen und handlungsfähig zu bleiben. Dass Wissen dabei eine besondere Rolle spielt, hat schon der Soziologe Georg Simmel herausgearbeitet. Ihm zufolge braucht »[d]er völlig Wissende [...] nicht zu vertrauen, der völlig Nichtwissende kann vernünftigerweise nicht einmal vertrauen« (Simmel 1992: 393). Im Kern ging es Simmel zwar letztlich nicht um Vertrauen, sondern um die Konsequenzen unvollständigen Wissens. Dennoch wird oft auf seine Nebenbemerkung zum Vertrauen verwiesen, nach der Vertrauen in einem »mittleren Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen« (Simmel 1992: 393) angesiedelt ist – man kann nicht alles wissen, aber vollkommen ahnungslos ist man zumindest in einigermaßen vertrauten Alltagssituationen auch nur selten.

Während diese Sichtweise die Funktionalität von Vertrauen im Zusammenhang mit (Nicht-)Wissen beleuchtet, wird aus einer weiteren Perspektive das mit Vertrauen verknüpfte Risiko hervorgehoben. Statt um die Kompensation von (Nicht-)Wissen durch Vertrauen geht es dabei um die Ungewissheit, ob sich die mit dem Vertrauen verbundenen positiven Erwartungen an das Handeln des Gegenübers auch einlösen werden. In diesem Sinne wird Vertrauen von Niklas Luhmann als eine »riskante Vorleistung« (Luhmann 2014: 27) bezeichnet. Sie ergibt sich daraus, dass Vertrauensnehmer:innen stets anders handeln können als von ihnen erwartet wird (Luhmann 2014: 28). Ein wesentlicher Grund, warum dennoch vertraut werden kann, liegt in der Annahme, dass Vertrauensnehmer:innen die positiven Erwartungen der Vertrauensgeber:innen in die eigenen Handlungen einbeziehen, weil es auch für sie vorteilhaft ist, die Beziehung aufrechtzuerhalten (*encapsulated interests*; Hardin 2002). Gelingt Vertrauen, basiert dies auf der positiven Erwartung in die grundsätzliche Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers (Fulmer/Ostroff 2021: 1171). Vertrauenswürdigkeit umfasst die Facetten Kompetenz, Wohlwollen und Integrität (Mayer/Davis/Schoorman 1995), die in pädagogischen Kontexten weiter differenziert werden in Wohlwollen, Verlässlichkeit, Offenheit, Kompetenz und Ehrlichkeit (Hoy/Tschannen-Moran 1999). Die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit kann als Voraussetzung für vertrauensvolles Handeln betrachtet werden.

System- und Institutionsvertrauen

Im vorigen Kapitel wurden Ungewissheiten angesprochen, die auf der Systemebene des komplexen Bildungswesens existieren. Solchen Ungewissheiten kann aus theoretischer Sicht mit dem sogenannten Systemvertrauen begegnet werden. Luhmann versteht darunter ein Vertrauen, das darauf aufbaut, dass in komplexen Systemen

»andere auch vertrauen« (Luhmann 2014: 92) und zwar »in die Fähigkeit von Systemen, Zustände oder Leistungen innerhalb bestimmter Grenzen identisch zu halten« (Luhmann 2014: 90). Da das Funktionieren von Systemen auf Institutionen und deren institutionellen Ordnungen basiert, muss im Zusammenhang mit *Systemvertrauen* auch *Institutionsvertrauen* fokussiert werden.

System- oder Institutionsvertrauen beruht prinzipiell auf der Anerkennung der Legitimität, Ziele und Operationsweisen von Institutionen und auf Maßnahmen, die die Erwartungen an deren Funktionieren und ihre Leistungen regulieren. In Bezug auf das Bildungssystem liegt beispielsweise ein wesentliches, gesetzlich verankertes Ziel von Schulen darin, chancengerechte Bildung zu ermöglichen. Maßnahmen, mit denen dies sichergestellt werden soll, existieren über die Zeit hinweg (zum Beispiel Schulinspektionen, Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung; Fabel-Lamla 2022) oder werden eigens im Falle von Krisen eingeführt (zum Beispiel in der Covid-19-Pandemie: Wechselunterricht, Programme zum Abbau von Lernrückständen).

Insbesondere Maßnahmen zur Überprüfung der Funktionsweisen von Institutionen sowie deren Leistungen wie Audits, Rechenschaftslegung, Inspektionen sind mit Blick auf das Institutionenvertrauen interessant. Während zunächst angenommen werden könnte, dass Vertrauen und verschiedene Formen von *Kontrolle* miteinander unvereinbar seien (Ehren/Paterson/Baxter 2020), bietet Luhmann hierfür eine andere Lesart an. Ihm zufolge kann das »Vertrauen in Systeme als Ganzes [...] entscheidend davon abhängen [...], daß [sic!] an kritischen Stellen das Vertrauen unterbrochen und Mißtrauen [sic!] eingeschaltet wird« (Luhmann 2014: 124).¹ Dies schließt das »Vertrauen in die Funktionsfähigkeit [dieser] immanenten Kontrollen ein« (Luhmann 2014: 77). Insbesondere Instrumente, mit denen die Leistungsfähigkeit des Bildungs- und Erziehungssystems beobachtet wird, können als Formen der von Luhmann dargelegten (vertrauensförderlichen) Institutionalisierung von Misstrauen betrachtet werden (Bormann 2012).

Dies kann aber auch Probleme herausfordern. So offenbaren zum Beispiel PISA-Berichte wiederholt das im internationalen Vergleich eher mäßige Abschneiden deutscher Schüler:innen. Eine solche Information kann potentiell ein Problem für das Vertrauen in das Bildungssystem und dessen Institutionen darstellen. Denn einerseits muss angesichts systemischer Komplexität letztlich darauf vertraut werden, dass die Instrumente für ihren Zweck funktional sind, angemessen eingesetzt werden und die mit ihnen erzielten Erkenntnisse sinnvoll aufgegriffen werden (Busco/Riccaboni/Scapens 2006; Bormann 2012; Ehren/Baxter 2021). Andererseits

1 Auf das komplexe Verhältnis der zwei Konstrukte Vertrauen und Misstrauen kann in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden (siehe dazu Bormann/Niedlich/Würbel 2022; Schweer 2022; Schweer/Ziro 2018).

zeigen solche Instrumente, dass die erwartete funktionale Beziehung von anerkannten Leitideen und Normen wichtiger Institutionen sowie den Verfahren, mit denen diese umgesetzt werden, ungewiss oder nicht mehr erkennbar ist. Dadurch kann auch das Vertrauen, das Institutionen beziehungsweise institutionelle Systeme genießen, Schaden nehmen (Lepsius 2017). Zwar wird die wiederholt berichtete, in Deutschland besonders ausgeprägte, herkunftsabhängige individuelle Bildungsarmut empirisch nicht eindeutig als ursächlich für ein bestimmtes Niveau des Vertrauens in das Bildungssystem betrachtet, gleichwohl wird es aus theoretischer Sicht durchaus für potentiell vertrauensmindernd gehalten (Bacher/Hirtenlehner/Kupfer 2010). Erklärt werden kann dies mit der sogenannten Gewinner:innen-Hypothese (Zmerli/Newton 2011), nach der formal hoch Gebildete oftmals Personen sind, die in dem Sinne von Bildung profitiert haben, dass sie angesehene und gut bezahlte Tätigkeiten ausüben, gut situiert leben, in sozialer, ökonomischer und politischer Hinsicht erfolgreich sind (Croizet et al. 2019; Jusri/Kleinert 2018) und erfahren, dass Institutionen ihre vorteilhafte soziale Position schützen oder fördern. Seit Jahren werden jedoch die Erwartungen in Bezug auf gleiche und gerechte Bildungschancen nicht verlässlich für *alle* Menschen eingelöst. Dass dies so ist, wird medial durchaus prominent (und mitunter zugespitzt) präsentiert. Solche medialen Diskurse können, so Pizmony-Levy und Bjorklund (2018) potentiell dazu beitragen, dass das Vertrauen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems erschüttert wird (Pizmony-Levy/Bjorklund 2018: 242; Borman/Schäfer 2022; Schweer 2001). Schließlich werden durch institutionell manifestierte, ungleiche Chancen »Zweifel an der Effizienz und Zielangemessenheit des deutschen Bildungssystems« (Keiner 2005: 163) geschürt und »Kritik an der Effektivität der eingesetzten Mittel« (Keiner 2005: 163) laut, weil es »Disziplin und Profession [...] offensichtlich nicht gelungen [war], Vertrauen und damit »Gewissheit« in die Leistungen des Bildungssystem für Gesellschaft und Individuen zu erzeugen« (Keiner, 2005: 163; siehe auch Niedlich 2021).

Institutionsbasiertes Vertrauen

Von diesem System- und Institutionsvertrauen ist institutionsbasiertes Vertrauen zu unterscheiden. Während institutionelles Vertrauen auf das Funktionieren von Institutionen und Organisationen und deren legitime Ziele und Mittel gerichtet ist, wird unter institutionsbasiertem Vertrauen jenes Vertrauen verstanden, das den Repräsentant:innen von Institutionen geschenkt wird. Denn hinter den Leistungen, die vom oder im System erbracht werden, stehen Personen, die ihre Aufgaben professionell erfüllen. Im engeren Sinne wird jedoch nicht diesen einzelnen Personen vertraut, sondern vielmehr *abstract capacities* (Giddens 1990: 26, 34).

Im Kontext von Bildung und Erziehung bezieht sich institutionsbasiertes Vertrauen beispielsweise auf das Vertrauen, das Eltern frühpädagogischen Fach-

kräften, Studierende gegenüber Lehrenden ihrer Hochschule oder Schüler:innen gegenüber ihren Lehrer:innen entgegenbringen. Die differentielle Vertrauens- theorie (Schweer 1997; 2022; Schweer/Thies 2008) bezieht sich zwar auf interpersonelles Vertrauen, macht aber darauf aufmerksam, dass situative Rahmenbedingungen der Institution dabei die Erwartungen an angemessene Formen der professionellen (pädagogischen) Interaktion beziehungsweise des Arbeitsbündnisses begleiten und regulieren (Bormann 2024; Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012). So trägt der institutionelle Rahmen zu einer gewissen Asymmetrie zwischen den Interaktionspartner:innen bei (Schäfer 1980: 733; Schweer 1997). Lehrkräfte etwa treffen mit ihrer Bewertung von Leistungen ihrer Schüler:innen für diese potentiell biografisch bedeutsame Entscheidungen, etwa, wenn es um Abiturnoten geht. Hinzu kommt, dass in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nicht immer freiwillige Interaktionen stattfinden, wie die gesetzlich verankerte Schulpflicht zeigt. Asymmetrien werden nicht zuletzt daran deutlich, dass die Gestaltung der Interaktion teils einseitig reguliert wird, zum Beispiel angesichts eingeschränkter Bewegungs- und Kommunikationsmöglichkeiten von Schüler:innen während des Unterrichts.

Für die Möglichkeit von institutionsbasiertem Vertrauen sind unter diesen Umständen insbesondere Regeln und Rollen bedeutsam (Kramer 1999). Dadurch, dass diese professionelles Handeln in gewisser Hinsicht *de-personalisieren*, sorgen sie sowohl dafür, dass das Personal frei von Willkür handelt, als auch dafür, dass Institutionen selbst dann noch ihre Funktion erfüllen können, wenn die Akteur:innen ausgewechselt würden. Während es beim regelbasierten Vertrauen weniger um eine bewusste Abwägung von Konsequenzen möglicher Regelbrüche geht, sondern vielmehr auf geteilten Vorstellungen darüber beruht, wie Regeln angemessenes Handeln bestimmen (Kramer 1999: 579), ist rollenbasiertes Vertrauen mehr auf die konkrete Interaktion bezogen. Hier geht es weniger um die einzelne Person und ihre besonderen Fähigkeiten, ihr Wissen, ihre Motive und Absichten als darum, dass und wie sie ihre institutionell vorgesehenen Rolle ausfüllt (Kramer 1999: 578; Möllering 2006b: 58). In pädagogischen Kontexten ist rollenbasiertes Vertrauen zum Beispiel darauf bezogen, dass Personen einander aufgrund der Funktionen der Institution begegnen, etwa als Lehrende und Lernende, oder dass Leistungen fair und transparent bewertet werden, selbst wenn zwischen Lehrenden und Lernenden eine persönliche Sympathie herrschen mag. Regelbasiertes Vertrauen in pädagogischen Kontexten bedeutet zum Beispiel, dass Lehrkräfte sich gerade aufgrund der herrschenden Asymmetrie bei der Bewertung von Leistungen ihrer Schüler:innen auf transparent dargelegte, gleichbleibende und nachvollziehbare Kriterien stützen (Schäfer 1980). Letztlich kann institutionsbasiertes Vertrauen aber selbst dann zustande kommen, wenn Regeln gebrochen werden oder ihre Auslegung ausgedehnt wird (Bormann 2024: 453) – solange erkennbar bleibt, dass diese Praxis auf Wohlwollen beruht und keine ungleiche Bevorzugung darstellt (White/Levine/Kristal 2024).

Zahlreiche Arbeiten weisen darauf hin, dass institutionsbasiertes Vertrauen in unterschiedlicher Hinsicht förderlich ist. Hummel und Anders (2022) betonen, dass das Vertrauen zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften als Fundament einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dient, weil es den Akteur:innen erleichtert, miteinander über gemeinsame Lern- und Entwicklungsziele für ein Kind oder die Herausforderungen bei deren Realisierung zu sprechen. Die Situationen, in denen die Akteur:innen miteinander interagieren, sind dabei einer Studie von Bormann et al. (2022) zufolge in unterschiedlichem Maße relevant für die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit. Situationen, die vom Vertrauensgeber oder der Vertrauensgeberin potentiell als bedrohlich oder belastend erlebt werden können, erscheinen dabei in besonderem Maße vertrauensrelevant, zum Beispiel bei meist anlässlich von Problemen einberufenen Elterngesprächen. Dabei kommt es aus der Sicht von Eltern mit geringerem formalen Bildungsstatus insbesondere auf eine der Facetten von Vertrauenswürdigkeit an, nämlich auf die bei den Lehrenden wahrgenommene Kompetenz. Eine weitere Studie verdeutlicht, dass die durch migrantische Eltern wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit frühpädagogischen Personals geringer ist, wenn die elterlichen Erwartungen wiederholt enttäuscht werden, dass diese also eine geringe Responsivität beziehungsweise weniger verlässliche Berücksichtigung ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten erleben (Wenzel/Kakar/Sandermann 2022).

Diese exemplarischen Befunde unterstreichen die grundsätzliche wie situationsbezogene Bedeutung institutionsbasierten Vertrauens; sie machen angesichts der institutionell bedingten Asymmetrie zwischen den Akteur:innen, Komplexität und Kontingenz ihrer Interaktion ebenso auf die besondere Rolle professioneller Verantwortung aufmerksam (Helsper 2008). Nicht zuletzt weisen jüngere Studien angesichts erheblichen Machtmissbrauchs eindrücklich auf die Gefahren der Missachtung professioneller Regeln und Rollen sowie die durchaus ambivalente Rolle des (notwendigen) Vertrauens in pädagogischen Kontexten hin (Andresen/Pohling/Schaumann 2022).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass Handeln gewissermaßen nicht allein einer Person zuzuschreiben ist, sondern auch den institutionellen Bedingungen ihres Handelns. Aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus wird dabei auf Verhaltensannahmen hingewiesen, die für Vertrauen relevant sind: begrenzte Rationalität und Opportunismus (Scherer/Pietsch 2007: 49). Ersteres verweist auf unvollständiges Wissen und dadurch resultierende Ungewissheit, letzteres auf die grundsätzliche Möglichkeit, die Stabilität von Institutionen zum Beispiel durch eigennütziges Handeln zu gefährden. Während begrenzte Rationalität letztlich unaufhebbar ist, kann Opportunismus durch Maßnahmen begrenzt werden, die dafür sorgen sollen, das Vertrauen in die Legitimität der (Bildungs- und Erziehungs-)Institutionen durch die Orientierung professionellen Handelns an Normen und Werten aufrechtzuerhalten (Meyer/Rowan 2006).

Interpersonelles Vertrauen

Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, werden die Eigenarten der Situation und die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen sich Personen begegnen, auch in der differentiellen Theorie interpersonellen Vertrauens betont (Schweer 1997; 2022; Schweer/Thies 2008). Anders als institutionsbasiertes Vertrauen entsteht interpersonelles Vertrauen aber auf der Basis von persönlichen *face-to-face experiences* zwischen Personen, die einander ohne besondere Referenz auf institutionelle Rahmenbedingungen begegnen (Bachmann 2011: 208). Für die Entwicklung interpersonellen Vertrauens spielen die sogenannten impliziten, lebensbereichsspezifischen Vertrauentheorien und die individuelle Vertrauentendenz eine Rolle (Schweer 2022). Während implizite Vertrauentheorien normative Erwartungen an die Vertrauenswürdigkeit einer anderen Person umfassen, basiert die individuelle Vertrauentendenz auf einer früh im Lebensverlauf entwickelten, relativ stabilen, aber situativ variablen Überzeugung, anderen Personen vertrauen zu können (Schweer 2017). Weisen Erwartungen und Überzeugungen mit den in einer Situation wahrgenommenen Attributen oder Verhaltensweisen einer anderen Person eine Übereinstimmung auf (Vertrauenskongruanz), kann sich interpersonelles Vertrauen leichter entwickeln als bei einer Nicht-Übereinstimmung (Vertrauenskongruanz; Schweer 2017: 532).

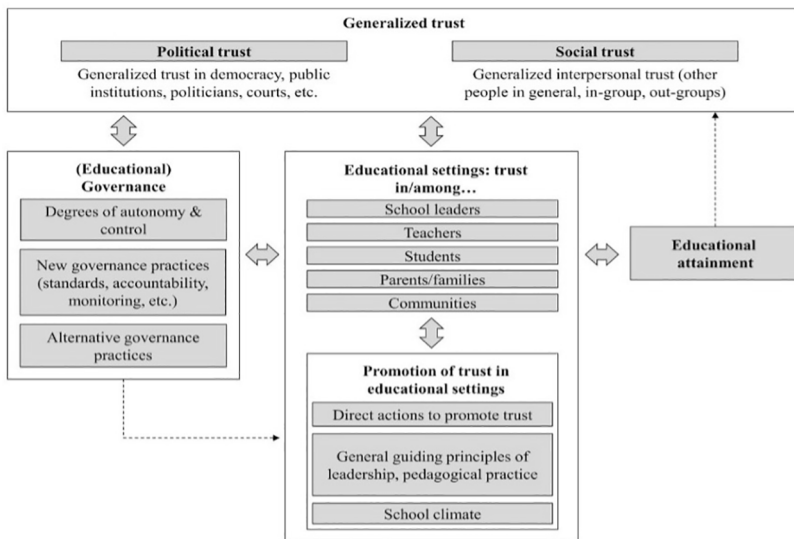
Zwar liegt es nahe, in Bezug auf soziale Beziehungen in pädagogischen Kontexten von interpersonellem Vertrauen auszugehen. Wie im vorigen Abschnitt erläutert, sollte aber der institutionelle Rahmen pädagogischer Interaktion nicht außer Acht gelassen werden – dies ist ein wichtiger Baustein pädagogischer Professionalität (Bormann 2015, 2024). Daraus folgt, selbst wenn dies bisher zumeist nicht hinlänglich differenziert wird (Bormann/Niedlich/Würbel 2022), im Kontext professionalisierter und damit institutionell gerahmter pädagogischer Beziehungen im engeren Sinne nicht allein von interpersonellem Vertrauen auszugehen, sondern ein Spannungsverhältnis zwischen interpersonellem und institutionsbasiertem Vertrauen anzunehmen (Bormann 2024). Zwar kann die punktuelle Abweichung von Regeln, die in der professionellen Rolle beispielsweise von einer Lehrkraft einzuhalten sind, durchaus interpersonell vertrauensstiftend wirken. So ist denkbar, dass eine Lehrkraft disziplinierte Regeln (wie zum Beispiel das Sanktionieren eines verspäteten Erscheinens im Unterricht) variiert oder gar ablehnt und gerade dadurch das Vertrauen ihrer Schüler:innen gewinnt, dass institutionelle Normen gemeinsam außer Kraft gesetzt werden (Bormann 2024: 453; White/Levine/Kristal 2024). Aber trotz einer Abweichung von ansonsten geltenden Regeln und einzunehmender Rollen findet die Interaktion weiterhin institutionell gerahmt statt. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass das Vertrauen, das pädagogisch Professionelle gewinnen, gerade davon abhängt, inwiefern es ihnen gelingt, die Spannung zwischen organisationalen Normen und praktischem

Handeln beziehungsweise zwischen institutionsbasiertem und interpersonellem Vertrauen erkennbar auszubalancieren oder gar zur Sprache zu bringen (Bormann 2024: 454f.).

Alles in allem wird deutlich: *System- oder Institutionsvertrauen* kann eine wichtige Rolle dabei spielen, trotz systemischer Ungewissheiten die Zuversicht in die Stabilität und Integrität des Bildungssystems zu stützen. *Institutionsbasiertes Vertrauen* in die Professionalität der Vertreter:innen einer pädagogischen Einrichtung kann hilfreich sein, um Ungewissheit im Zusammenhang mit der Spannung zwischen eigenen und fremden Erwartungen und Ansprüchen zu überbrücken. *Interpersonelles Vertrauen* kann helfen, Ungewissheiten zwischen Interaktionspartner:innen zu bewältigen; in professionellen pädagogischen Kontexten sollte aber eher von institutionsbasiertem Vertrauen gesprochen werden.

Bedeutung der Verwobenheit von Vertrauen auf verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystems für gesellschaftliche Zukunft

Abbildung 1: Umfassendes Modell des Vertrauens im Mehrebenensystem des Bildungswesens (Niedlich et al. 2021: 139)



Das Modell wurde auf der Basis eines umfangreichen Literaturreviews entwickelt, in das interdisziplinäre Studien zu Vertrauen und Bildung einbezogen wurden (Niedlich et al. 2021). Es umfasst vier aufeinander bezogene Elemente: Neben

Vertrauen in Bildungs- und Erziehungsorganisationen beziehungsweise vertrauensfördernde Maßnahmen, Bildungsleistungen und Fragen der Steuerung (*educational governance*) schließt es generalisiertes soziales und politisches Vertrauen ein. Unter Ersterem wird das Vertrauen in unbekannte Andere verstanden, unter Letzterem das grundsätzliche Vertrauen in Institutionen. Generalisiertes Vertrauen gilt als ein wichtiger Baustein des sozialen Kapitals einer Gesellschaft (Rothstein/Stolle 2008).

Dem Modell zufolge stehen direkte vertrauensbildende Maßnahmen, die Leitprinzipien einer Organisation und das Organisationsklima in Wechselwirkung mit dem Vertrauen, das zwischen den verschiedenen Akteur:innen einer Bildungs- und Erziehungsorganisation herrscht. Dieses erfahrungsbasierte Vertrauen in Bildungs- und Erziehungsorganisationen steht wiederum in Zusammenhang mit den Bildungsleistungen einer Person. Das Vertrauen, das in Bildungs- und Erziehungsorganisationen herrscht, steht gleichzeitig in einer reziproken Beziehung mit bildungspolitischem (Implementations-)Handeln, etwa dem Verhältnis von Autonomie und Kontrolle oder Sanktionen, mit dem pädagogischen Organisationen und Professionellen begegnet wird.

Die Beziehungen dieser Elemente zueinander sind für die Frage nach der Bedeutung von Vertrauen für gesellschaftliche Zukunft in mehrfacher Hinsicht relevant. So ist bekannt, dass beispielsweise das Vertrauen zwischen Schulleitungen und Fachkräften, unter Fachkräften, zwischen Fachkräften und Schüler:innen beziehungsweise Eltern – vermittelt über verschiedene Faktoren wie Wohlbefinden, Gesundheit, Partizipation, Motivation – schulische Leistungen fördert; das formale Bildungsniveau steht dabei in positiver Beziehung mit generalisiertem Vertrauen. Ebenso trägt die konkrete Erfahrung vertrauensvoller Beziehungen in Bildungs- und Erziehungsorganisationen zu generalisiertem Vertrauen bei. Das wiederum heißt, dass das professionelle Handeln in Bildungs- und Erziehungsorganisationen in entscheidender Weise förderlich für generalisiertes Vertrauen ist. Professionelles pädagogisches Handeln und die Regeln und Rollen, die dieses rahmen, sind insofern nicht nur unmittelbar bedeutsam für die pädagogische Interaktion, sondern haben darüber hinaus aufgrund ihres Beitrags zu generalisiertem Vertrauen eine wichtige gesellschaftliche Funktion. Denn ein hohes generalisiertes Vertrauen bedeutet, dass Personen grundsätzlich anderen Menschen oder Institutionen vertrauen, auch wenn sie mit diesen zuvor keinen Kontakt hatten. Insofern gilt generalisiertes Vertrauen als Grundlage sozialen Zusammenhalts (Hartmann/Offe 2001). Ebenso lässt sich beobachten, dass in Gesellschaften mit einem hohen generalisierten Vertrauen (wie etwa den nordischen Ländern) Bildungsorganisationen und ihr professionelles Personal vergleichsweise weniger kontrolliert werden.

Wie weiter oben bereits bemerkt, ist zwischen wahrgenommener Vertrauenswürdigkeit und vertrauensvollen Handlungen zu unterscheiden. Mit Blick auf die Bedeutung, die Vertrauen im Kontext von Bildung und Erziehung für den

gesellschaftlichen Zusammenhalt hat, ist diese Differenzierung insofern bedeutsam, als dass sie darauf aufmerksam macht, dass Handlungen auf allen Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystems entscheidend dafür sind, ob diese Vertrauen schaffen, stützen oder stärken. Eine Orientierung können die Facetten anbieten, aufgrund derer Personen oder Organisationen als vertrauenswürdig wahrgenommen werden. Vertrauensstiftend sind insbesondere Handlungen, die als wohlwollend, kompetent und verlässlich wahrgenommen werden und damit professionelle Verantwortung zum Ausdruck bringen.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine/Pohling, Andrea/Schaumann, Nina (2022): »Pädagogik als Gefahrenzone. Vertrauen, Verletzbarkeit und Verantwortung als Erkenntniskategorien für Aufarbeitung sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten«, in: Birgit Aschmann (Hg.), *Katholische Dunkelräume. Die Kirche und der sexuelle Missbrauch*, Paderborn: Brill Schöningh, S. 96–115.
- Bacher, Johann/Hirtenlehner, Helmut/Kupfer, Antonia (2010): »Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut«, in: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 475–496.
- Bachmann, Reinhard (2011): »At the crossroads: Future directions in trust research«, in: *Journal of Trust Research* 1(2), S. 203–213.
- Benner, Dietrich (1987): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim: Juventa.
- Boeckelmann, Lukas/Mildner, Stormy-Annika (2011): »Unsicherheit, Ungewissheit, Risiko. Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion über die Bestimmung von Risiken«, in: *SWP-Zeitschriftenschau* 2.
- Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2022): »Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive«, in: Ralf Bohnsack/Andreas Bonnet/Uwe Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–30.
- Bonnet, Andreas/Paseka, Angelika/Proske, Matthias (2021): »Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns«, in: *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10(1), S. 3–24.
- Bormann, Inka (2012): »Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58(6), S. 812–823.

- Bormann, Inka (2015): »Unsicherheit und vertrauen. Komplementäre elemente pädagogischer Interaktion und ihre institutionelle Überformung«, in: *Paragrana* 24(1), S. 151–163.
- Bormann, Inka (2024): »Vertrauen in pädagogischen Interaktionen und seine Konstitution in konjunktiver Erfahrung und konstituierender Rahmung«, in: Tanja Sturm/Benjamin Wagener/Ralf Bohnsack (Hg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 453–471.
- Bormann, Inka/Killus, Dagmar/Niedlich, Sebastian/Würbel, Iris (2022): »Home-school interaction: A vignette study of parents' views on situations relevant to trust«, in: *European Education* 53(3-4), S. 137–151.
- Bormann, Inka/Niedlich, Sebastian/Würbel, Iris (2022): »Trust in educational settings – what it is and why it matters. European perspectives«, in: *European Education* 53(3-4), S. 121–136.
- Bormann, Inka/Schäfer, Palva (2022): »Vertrauenskurse: Überlegungen zu Vertrauen als Interpretationskategorie der Diskursforschung«, in: *Zeitschrift für Diskursforschung* 10(2), S. 366–375.
- Busco, Cristiano/Riccaboni, Angelo/Scapens, Robert W. (2006): »Trust for accounting and accounting for trust«, in: *Management Accounting Research* 17(1), S. 11–41.
- Combe, Arno (2018): »Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch«, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 81–102.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): »Ungewissheitsdynamik des Lehrerhandelns. Kotingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*«, Wiesbaden: Springer VS, S. 53–79.
- Croizet, Jean-Croizet/Autin, Frederique/Goudaeu, Sébastien/Marot, Medhi/Millet, Mathias (2019): »Education and social class: Highlighting how the educational system perpetuates social inequality«, in: Jolanda Jetten/Kim Peters (Hg.), *The social psychology of inequality*, Cham: Springer, S. 139–152.
- Ehren, Melanie/Baxter, Jacqueline (2021): *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform: Global Perspectives in Comparative Education*, London: Routledge.
- Ehren, Melanie/Paterson, Andrew/Baxter, Jacqueline (2020): »Accountability and trust: Two sides of the same coin?«, in: *Journal of Educational Change* 21(1), S. 183–213.
- Fabel-Lamla, Melanie (2022): »Vertrauen in Bildung und Schule – theoretische und empirische Annäherungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive«, in:

- Eckhardt Fuchs/Marcus Otto (Hg.), *In education we trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien*, Göttingen: V&R unipress, S. 17–40.
- Fabel-Lamla, Melanie/Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (2012): »Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen«, in: *Zeitschrift Für Pädagogik* 58(6), S. 799–811.
- Fulmer, C. Ashley/Ostroff, Cheri (2021): »Trust conceptualizations across levels of analysis«, in: Nicole Gillespie/C. Ashley Fulmer/Roy J. Lewicki (Hg.), *Understanding trust in organizations. A multilevel perspective*, Chapter 2, London: Routledge.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Gruschka, Andreas (2018): »Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln«, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 15–29.
- Hardin, Russell (2002). »Trust«, in: Russell Hardin (Hg.), *Trust and trustworthiness*, New York: Russell Sage Foundation, S. 1–27.
- Hartmann, Martin/Offe, Claus (Hg.) (2001): *Vertrauen: Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*, Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Helsper, Werner (2008): »Ungewissheit und pädagogische Professionalität«, in: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162–168.
- Hoy, Wayne K./Tschanen-Moran, Megan (1999): »Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools«, in: *Journal of School Leadership* 9, S. 184–208.
- Hummel, Theresia G./Anders, Yvonne (2022): »Vertrauen als Fundament einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Familien in der institutionellen Kindertagesbetreuung«, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens. Herausforderungen für das soziale Miteinander*, Wiesbaden: Springer VS, S. 133–151.
- Jusri, Regina/Kleinert, Corinna (2018): »Haben höher Gebildete mehr Sozialkapital? Ungleichheit im Zugang zu sozialen Netzwerkressourcen«, in: *Sozialer Fortschritt* 67(4), S. 249–268.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): »Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nichtwissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen«, in: Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 50–72.
- Keiner, Edwin (2005): »Stichwort: Unsicherheit — Ungewissheit — Entscheidungen«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), S. 155–172.
- Kramer, Roderick M. (1999): »Trust and distrust in organizations. Emerging perspectives, enduring questions«, in: *Annual Review of Psychology* 50, S. 569–598.

- Lepsius, Mario Rainer (2017): »Trust in institutions«, in: Mario Rainer Lepsius/Claus Wendt (Hg.), *Max Weber and institutional theory*, Cham: Springer, S. 79–87.
- Luhmann, Niklas (2014): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Konstanz: UVK.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, S. 345–365.
- Mayer, Roger C./Davis, James H./Schoorman, F. David (1995): »An integrative model of organizational trust«, in: *The Academy of Management Review* 20(3), S. 709–734.
- Meyer, Heinz-Dieter/Rowan, Brian (2006): »Institutional Analysis and the Study of Education«, in: Heinz-Dieter Meyer/Brian Rowan (Hg.), *The New Institutionalism in Education*, New York: State University of New York Press, S. 1–15.
- Misztal, Barbara A. (2011): »Trust: Acceptance of, precaution against and cause of vulnerability«, in: *Comparative Sociology* 10, S. 358–379.
- Möllering, Guido (2006a): »Das Aufheben von Ungewissheit als Kern des Vertrauens: Just do it?«, in: MPIfG Working Paper 6/5, Max Planck Institut für Gesellschaftsforschung.
- Möllering, Guido (2006b): *Trust. Reason, routine, reflexivity*, Amsterdam u.a.: Elsevier.
- Niedlich, Sebastian (2021): »Cross-national analysis of education and trust: Context, comparability, and causal mechanisms«, in: *European Education* 53(3-4), S. 181–202.
- Niedlich, Sebastian/Kallfaß, Annika/Pohle, Silvana/Bormann, Inka (2021): »A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review«, in: *Review of Education* 9(1), S. 124–158.
- OECD (2023): *PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*, Bielefeld: wbv Media.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (2018): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden: Springer VS.
- Pizmony-Levy, Oren/Bjorklund, Peter (2018): »International assessments of student achievement and public confidence in education: Evidence from a cross-national study«, in: *Oxford Review of Education* 44(2), S. 239–257.
- Rothstein, Bo/Stolle, Dietlind (2008): »The state and social capital. An institutional theory of generalized trust«, in: *Comparative Politics* 40(4), S. 441–459.
- Rousseau, Denise/Sitkin, Sim B./Burt, Ronald S./Camerer, Colin (1998): »Not so different after all: A cross-discipline view of trust«, in: *Academy of Management Review* 23(3), S. 393–404.
- Schäfer, Alfred (1980): »Vertrauen. Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses«, in: *Pädagogische Rundschau* 34, S. 723–743.
- Scherm, Ewald/Pietsch, Gotthard (2007): *Organisation. Theorie, Gestaltung, Wandel*, Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

- Schweer, Martin K. W. (1997): »Eine differentielle Theorie interpersonellen Vertrauens. Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden«, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44, S. 2–12.
- Schweer, Martin K. W. (Hg.) (2001): *Der Einfluss der Medien. Vertrauen und soziale Verantwortung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Schweer, Martin K. W. (2017): »Vertrauen im Klassenzimmer«, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*, Wiesbaden: Springer VS, S. 523–545.
- Schweer, Martin K. W. (2022): »Vertrauen und Misstrauen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen – zwei zentrale psychologische Regulatoren«, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens. Herausforderungen für das soziale Miteinander*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Schweer, Martin K. W./Thies, Barbara (2008): »Vertrauen«, in: Ann Elisabeth Auhagen (Hg.), *Positive Psychologie. Anleitung zum ›besseren‹ Leben*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 136–149.
- Schweer, Martin K. W./Ziro, Philipp (2018): »Vertrauen und Misstrauen im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen. Eine differentiell-psychologische Perspektive«, in: Martin Kirschner/Thomas Pitroff (Hg.), *Vertrauen*, St. Ottilien: Eos, S. 167–198.
- Simmel, Georg (1992): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spranger, Eduard (1969): »Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung«, in: Gottfried Bräuer/Hans Walter Bähr (Hg.), *Gesammelte Schriften. Band I. Geist der Erziehung*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 348–405.
- Wenzel, Laura/Kakar, Hila/Sandermann, Philipp (2022): »Vertrauensaufbau zwischen geflüchteten Eltern und frühpädagogischen Angeboten. Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Mixed-Methods-Studie«, in: *neue praxis* 52(1), S. 61–81.
- White, Michael W./Levine, Emma E./Kristal, Alexander C. (2024): »Are rules meant to be broken? When and why consistent rule-following undermines versus enhances trust«, in: *Journal of Experimental Social Psychology* 111, 104552.
- Zmerli, Sonja/Newton, Kenneth (2011): »Winners, losers and three types of trust«, in: Sonja Zmerli/Marc Hooghe (Hg.), *Political trust. Why context matters*, Colchester: ECPR Press, S. 67–94.

