

Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Gewährung einer
Sachbeihilfe: Wissenschaftliches Netzwerk (Neuantrag)

Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung

**Netzwerk zur Rekonstruktion von Vertrauensbildungsprozessen in
sozialen und professionellen Kontexten**

Dr. Sandra Tiefel
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Zschokkestraße 32
39104 Magdeburg

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----------|---|------------------------------------|
| 1 | Allgemeine Angaben | 1 |
| 2 | Thematik des Wissenschaftlichen Netzwerkes „Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung“ | 2 |
| 2.1 | Problemaufriss: Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung | 2 |
| 2.2 | Soziologische Ansätze zum Vertrauensbegriff..... | 4 |
| 2.3 | Erziehungswissenschaftliche Ansätze zum Vertrauensbegriff | 7 |
| 2.4 | Psychologische Ansätze zum Vertrauensbegriff..... | 11 |
| 2.5 | Resümee: Vertrauen im Kontext der Erziehungs- und Sozialwissenschaften – Forschungsperspektiven und methodische Zugänge..... | 12 |
| 3 | Forschungsprogramm des Wissenschaftlichen Netzwerkes | 13 |
| 3.1 | Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biographie und Enkulturation | 13 |
| 3.2 | Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten | 16 |
| 4 | Potentiale der Netzwerkbildung und angestrebtes Ergebnis des Netzwerkes: Abschluss-Konferenz und Publikationen in peer-reviewten Zeitschriften | 21 |
| 5 | Vorgesehene Arbeitsformen, Anzahl der Arbeitstreffen und Gäste | 22 |
| 6 | Mitglieder des Wissenschaftlichen Netzwerkes | 24 |
| 7 | Kalkulation der erforderlichen Reise- und Aufenthaltskosten Fehler! Textmarke nicht definiert. | |
| 8 | Erklärung | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| 9 | Unterschrift | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| 10 | Verzeichnis der Anlagen | Fehler! Textmarke nicht definiert. |

1 Allgemeine Angaben

Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Gewährung einer Sachbeihilfe:
Wissenschaftliches Netzwerk (Neuantrag)

1.2 Antragsstellerin

Sandra Tiefel, Dr. phil.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Arbeitsvertrag unbefristet)
geb. 10.09.1969, deutsch
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Zschokkestraße 32, G40D-186/ 187
39104 Magdeburg
Tel.: 0391/ 67-16454
Fax: 0391/ 67-16850
Email: SaTiefel@gmx.de

Privatadresse: Winckelmannstr. 6, 39108 Magdeburg, Tel.: 0391/ 5570207

Die weiteren Mitglieder des Wissenschaftlichen Netzwerkes sind in Abschnitt 6 aufgeführt.

1.3 Thema

Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung
Netzwerk zur Rekonstruktion von Vertrauensbildungsprozessen in sozialen und professionellen
Kontexten

1.4 Fach- und Arbeitsrichtung

Fach: Erziehungswissenschaft/ Soziologie
Arbeitsrichtung: Vertrauen in erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive

1.5 Voraussichtliche Gesamtdauer

Das Vorhaben bezieht sich auf die Dauer von drei Jahren.

1.6 Antragszeitraum

Gewünschter Beginn der Förderung: 01.10.2007
Antragszeitraum (36 Monate): 01.10.2007 – 30.09.2010

1.7 Zusammenfassung

Angesichts des Wegbrechens traditioneller Einbindungen, zunehmender sozialer Differenzierung und der Steigerung von Ungewissheiten und gesellschaftlichen Zumutungen an die individuelle Lebensführung spielt Vertrauen als Mechanismus zur Reduktion von sozialer Komplexität eine immer bedeutendere Rolle. Im Gegensatz zu anderen Disziplinen wird Vertrauen derzeit in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften jedoch kaum thematisiert und empirisch untersucht. Ziel des hier beantragten wissenschaftlichen Netzwerkes ist es daher, personale, institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen der Vertrauensermöglichung sowie Prozesse der Vertrauensbildung in unterschiedlichen sozialen und professionellen Kontexten zu untersuchen und den Begriff des Vertrauens in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu aktualisieren und ausarbeiten.

Das Netzwerk ermöglicht den beteiligten Wissenschaftlerinnen eine kontinuierliche interdisziplinäre Zusammenarbeit am Thema Vertrauen, welches quer zu laufenden eigenen Forschungsprojekten liegt. Daraus können Synergieeffekte für die empirische Erforschung und theoretische Ausarbeitung von Phänomenen des Vertrauens sowie für die eigenen Qualifikationsarbeiten erwachsen. Als Produkte der dreijährigen Netzwerkarbeit sind der Aufbau einer Online-Plattform als Kommunikations- und Präsentationsmedium, eine Abschluss-Konferenz, auf der die Forschungsergebnisse präsentiert werden, sowie Veröffentlichungen in peer-reviewten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und in Sammelbänden geplant, um einen ‚neuen‘ Vertrauensdiskurs zu initiieren.

2 Thematik des Wissenschaftlichen Netzwerkes „Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung“

2.1 Problemaufriss: Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung

In fachwissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen wird seit einiger Zeit ein Strukturwandel unserer Gesellschaft hin zu einer „Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 5) diagnostiziert. Dabei lassen sich zwei Diskursstränge unterscheiden, in denen *Bildung* eine wichtige Rolle spielt: erstens die gesellschaftspolitischen Debatten um Bildung als Humanressource, in denen es verstärkt um Fragen der Qualifizierung und Vermittlung von Schlüsselkompetenzen geht, und zweitens die erziehungswissenschaftliche Diskussion um einen „erweiterten Bildungsbegriff“ (BMFSFJ 2005) und eine notwendige Verknüpfung von Bildungsorten und Lernwelten. In beiden Diskursen wird *Bildung* das Potenzial zugeschrieben, einen Beitrag zur Bearbeitung und Lösung drängender gesellschaftlicher Probleme leisten zu können. Die Netzwerkmitglieder charakterisieren diese Position mit dem Begriff *Bildungsvertrauen*, wobei wir den Begriff gegenüber seinem Verwertungszusammenhang in der angloamerikanischen Debatte um soziale Ungleichheit (vgl. z.B. Hurt 2005) und dem internationalen Diskurs um einen Ausbau des Bildungssystems in Entwicklungsländern abgrenzen und weiter fassen und unter ‚Vertrauen in Bildung‘ ein implizites Fundament der Wissensgesellschaft verstehen. Für uns ergeben sich hieraus zwei zentrale Perspektiven auf *Bildung* und *Vertrauen*, denen in verschiedenen Forschungs- und Arbeitsvorhaben nachgegangen werden soll:

a) In den Debatten um ein neues Bildungsverständnis und einen „erweiterten Bildungsbegriff“ (vgl. Otto 2004; Otto/ Coelen 2004; Otto/ Kutscher 2004; Rauschenbach 2005) sowie den damit verbundenen Diskursen zum informellen Lernen (vgl. Otto/ Rauschenbach 2004; Berman/ Burbules/ Silberman-Keller 2006; Rauschenbach/ Dux/ Sass 2006) und zum lebenslangen Lernen (vgl. Alheit/ Dausien 2002) rückt das Subjekt stärker in den Aufmerksamkeitsfokus. Dieser erweiterte Bildungsbegriff geht über die Anforderung hinaus, die immer schneller wachsenden Wissensbestände lernend zu verarbeiten. Er zielt vielmehr auf die Befähigung der Individuen, die „Chancen und Risiken einer individualisierten Lebensführung zu bewältigen“ (Rauschenbach 2005: 1). In diesen Bildungs- und Biographisierungsprozessen im Lebensverlauf spielt *Vertrauen* eine wichtige Rolle, da dem Vertrauen – sei es in sich selbst, in andere Personen, in Bildung oder in Institutionen – die Funktion zukommt, angesichts der Ungewissheiten und sozialen Komplexität die eigene Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Im Netzwerk soll näher untersucht werden, wie Personen (mehr oder minder bewusst) Vertrauen schenken bzw. verdienen und wie sie Vertrauensbeziehungen aufbauen und aufrechterhalten. Dabei soll an frühe bildungsphilosophische und aktuelle sozial- und entwicklungspsychologische Diskurse um Vertrauensbildung angeschlossen, jedoch eine stärker sozialisations- und biographieanalytische Perspektive auf „Bildung und Vertrauen“ eingenommen werden, in der die Frage nach der Herausbildung von Vertrauensfähigkeit zugleich als eine Herausforderung im Hinblick auf Sozialisations-, Erziehungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse in unterschiedlichen sozialen Kontexten gedacht wird (vgl. 3.1).

b) Ausgelöst durch die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (vgl. PISA 2000; OECD 2006) und den in den Medien breit diskutierten ‚PISA-Schock‘ sind die Bildungsinstitutionen und die Frage nach ihrer Leistungsfähigkeit und Vertrauenswürdigkeit in den Blick geraten. Dabei sehen sich die Bildungsinstitutionen in der öffentlichen Wahrnehmung momentan mit einem *Vertrauensverlust* konfrontiert. Gleichzeitig scheint jedoch das Festhalten an Bildung(svertrauen) zur Lösung der Herausforderungen der Wissensgesellschaft ungebrochen, obgleich neuere Forschungen zum Thema ‚Übergänge in Arbeit‘ (vgl. z.B. Blickwede u.a. 2006; Arnold/ Böhnisch/ Schröer 2005) zeigen, dass derzeit weder das Bildungs- noch das Ausbildungssystem gerechte Bildungschancen, den Eintritt in Beschäftigung und damit gesellschaftliche Teilhabe garantieren können. Insbesondere der im angloamerikanischen Raum bestehende Diskurs zu „Trust and Education System“ (vgl. z.B. Levacic/ Jenkins 2006; Yinger 2005) bzw. „Trust and School Development“ (vgl. Brewster/ Railsback 2003; Bryk/ Schneider 2003; Hoy/ Gage/ Tarter 2006) bietet in diesem Zusammenhang Anhaltspunkte und soll im Netzwerk umfassend rezipiert und in Beziehung zur nationalen Diskussion über das deutsche Bildungssystem gesetzt werden. Dabei stellt die Frage, wie Vertrauen in (Bildungs-)Systeme und deren VertreterInnen trotz der widersprüchlichen Gegebenheiten (wieder) erlangt bzw. aufrechterhalten wird, ein weiteres zentrales forschungsleitendes Erkenntnisinteresse des Netzwerkes dar. In diesem Zusammenhang rücken insbesondere Prozesse der Vertrauensbildung in bildungsrelevante(n) Institutionen und Arenen in das Blickfeld der Netzwerkmitglieder (vgl. 3.2).

Das hier beantragte Netzwerk befasst sich in insgesamt sieben Projekten (vgl. 3) mit der Generierung von Vertrauen und den Bedingungen von Vertrauensbildung, die sich zwei Schwerpunkten zuordnen lassen: die Entwicklung von Vertrauen wird zum einen im Bereich Sozialisati-

on, Biographie und Enkulturation aus einer individuumsbezogenen Perspektive (vgl. 3.1) und zum anderen in professionellen Kontexten aus einer auf interaktive Settings bezogenen Perspektive (vgl. 3.2) betrachtet. Darüber hinaus sollen aus der gemeinsamen Arbeit an diesem Thema im Netzwerk Erkenntnisse gewonnen werden, die Hinweise auf die den Projekten übergeordnete Frage geben, wie Bildungsvertrauen als Glaube in die Notwendigkeit von Wissenserwerb und Qualifikation als Grundlagen der Wissensgesellschaft hergestellt wird.

Nach ersten Recherchen lassen sich zur wissenschaftlichen Einordnung von Vertrauen verschiedene Perspektiven nachzeichnen, wobei für die vorliegenden Fragestellungen soziologische Ansätze (2.2), erziehungswissenschaftliche (2.3) und psychologische Betrachtungen (2.4) zentral sind. Die Diskurse in der Politik- und Wirtschaftswissenschaft sind demgegenüber für das hier beantragte Netzwerk nur von randständigem Interesse und werden deshalb in diesem Antrag vernachlässigt (vgl. zusammenfassend Blomqvist 1997).

2.2 Soziologische Ansätze zum Vertrauensbegriff

Aus soziologischer Perspektive wurde Vertrauen bislang zumeist mit Schwerpunkt auf Vertrauensbildung als Mechanismus von Interaktionen und ‚Bindemittel‘ bei der Konstitution von Gesellschaft und Gemeinschaft in den Blick genommen (vgl. Preisendörfer 1995: 263). Neben ersten Überlegungen zum Verhältnis von Vertrauen und Misstrauen von Thomas Hobbes und Emile Durkheim hat sich früh vor allem Georg Simmel mit dem Phänomen des Vertrauens auseinandergesetzt. Alle drei haben in ihren Analysen einen grundlegenden Wechsel vom persönlichen hin zum versachlichten Vertrauen im Zuge von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen diagnostiziert. Simmel (1989: 215f.) präzisiert darüber hinaus den Begriff, indem er Vertrauen als Glauben, Vertrauen als Wissensform und Vertrauen als Gefühl unterscheidet und diese Vertrauensformen jeweils unterschiedlichen Sphären des sozialen Miteinanders zuordnet.

Weitere Soziologen, in deren Arbeiten Vertrauen als soziales Phänomen mitgedacht wird, ohne dass sie diese Überlegungen immer explizit ausarbeiten, sind Alfred Schütz und Talcott Parsons. Vor allem Schütz' Grundannahmen zur Konstanz personeller und sozialer Strukturen in seiner Theorie der Lebenswelt können als Vertrauensphänomen zwischen Subjekten und Systemen interpretiert werden (vgl. Schütz 1979). Parsons hat in seinen professionssoziologischen Arbeiten auch die Bedingungen von Solidarität in sozialen Systemen unter der Verwendung und Bedeutung von Symbolen (z.B. Geld, Macht, Zertifikate) untersucht und damit erste Bezüge der Vertrauensbildung in professionellen Kontexten herausgearbeitet (vgl. Parsons 1965). Obwohl sich beide nur am Rande mit Vertrauen beschäftigten, legten sie die Grundlage für die Annahme, dass Vertrauen als Mechanismus der Sicherstellung von Möglichkeiten menschlichen Handelns vor dem Hintergrund steigender Komplexität des Sozialen zu interpretieren ist.

Jüngere soziologische Beiträge zum Thema Vertrauen liefern insbesondere Luhmann (1989) und Giddens (1996a, 1996b, 1999), die Vertrauen generell als Phänomen des sozialen Zusammenhalts betrachten (vgl. auch Barber 1983; Misztal 1996; Gambetta 2000; kritisch dazu Dumouchel 2005). Die Arbeiten bieten eine fundierte Basis für die weitere theoretische, interdisziplinär ausgerichtete Auseinandersetzung und regen aufgrund ihrer rein theoretischen Betrachtungen zur Durchführung empirischer Studien auf diesem Gebiet an. Gemeinsam ist beiden An-

sätzen zunächst, dass sie in komplexen Gesellschaften eine Transformation des Vertrauens konstatieren, die die Vertrauensvergabe zu einer bewussten ‚Entscheidung unter Risiko‘ macht. Aus ihrer Sicht sind moderne Gesellschaften durch eine funktionale Trennung in verschiedene Teilsysteme gekennzeichnet, die relativ eigenständig operieren und sich stetig weiter ausdifferenzieren. Diese Komplexitätssteigerung – im Zuge der Dynamik von Modernisierung (Beck/ Giddens/ Lash 1996) oder funktionaler Ausdifferenzierung (Luhmann 1989) in der Gesellschaft – führt auf Seiten des Individuums zu steigenden Risiken und wachsender Handlungsunsicherheit und verlangt nicht mehr nur Vertrauen gegenüber anderen Personen innerhalb konkreter Interaktionssysteme, sondern zudem Vertrauen in die Teilsysteme der Gesellschaft und in ihre Mechanismen (z.B. Symbole, Kommunikationsmedien, Expertensysteme) (vgl. schon Simmel 1968, siehe auch Barber 1983). Vertrauen wird damit paradoxerweise zum einen immer prekärer und zum anderen zunehmend wichtiger für Individualisierung und Vergemeinschaftung. An die Unterscheidung zwischen personalem und systemischem Vertrauen bzw. zwischen Vertrauen in soziale Beziehungen und in Institutionen und Expertensysteme knüpfen beide Autoren bei ihren weiteren Ausführungen an.

Für Luhmann (1989: 8f.) dient Vertrauen in erster Linie der Reduzierung von sozialer Komplexität in funktional differenzierten Gesellschaften und damit der Ermöglichung systemischer und personaler Operationen, die er im Verhältnis zum Fortschreiten der Zeit näher bestimmt. Vertrauen übernimmt demnach die Funktion einer „riskanten Vorleistung“ (ebd. 1989: 27), die die ungewisse Zukunft auf die vertraute Gegenwart bezieht und vor dem Hintergrund dieser Vergewisserung Entscheidungsfähigkeit sicherstellt. Dabei verweist Luhmann auf eine allgemeine Voraussetzung für die Herstellung von Vertrauen, die mit dem Konzept der ‚natürlichen Einstellung‘ von Alfred Schütz (1979/ 1984) vergleichbar ist: Es wird angenommen, dass das Erleben der Lebenswelt durch die Subjekte als unhinterfragte Routine beschreibbar ist (vgl. z.B. Luhmann 2000: 21f.; Endreß 2001: 11ff.). Vertrautheit in der Welt ist demnach neben der Reziprozität der Perspektiven eine wesentliche Voraussetzung für die Genese von Vertrauen. Luhmann (2000: 50ff.) betont darüber hinaus die Sequentialität des Aufbaus von Vertrauensbeziehungen. Er geht von einer Prozessstruktur persönlicher Vertrauensbildung aus, bei der zunächst Vertrauen geschenkt und die Möglichkeit zum Missbrauch nicht genutzt wird, so dass sich Vertrauen festigen kann. Vertrauen wird dadurch ermöglicht und erleichtert, „daß das vertrauende System über strukturell nicht gebundene innere Ressourcen verfügt, die im Falle einer Enttäuschung des Vertrauens eingesetzt und die Last der Komplexitätsreduktion und Problemlösung übernehmen können“ (Luhmann 1989: 88). Systemvertrauen setzt aber im Gegensatz zu personalem Vertrauen ein bewusstes Vertrauen-Schenken ebenso wie ein bewusstes Vertrauen-Verdienen und damit mehr Besonnenheit und Reflexion voraus, was folglich die Komplexität insbesondere zu Beginn der Vertrauensbeziehung steigert. So basiert Vertrauen immer auch auf einem Informationsvorschuss und muss das Risiko des Vertrauensmissbrauchs in der Vorleistung des Vertrauens zunächst ausgeblendet bleiben (vgl. ebd. 1989: 27; Barber 1983). Geschieht diese Ausblendung des Risikos nicht, spricht Luhmann (1989: 98) von Misstrauen als funktionalem Äquivalent zu Vertrauen, das ebenso eine komplexitätsreduzierende Wirkung entfalte und die Entscheidungsfähigkeit erleichtern könne.

Mit dieser Unterscheidung von Vertrauen und Misstrauen¹ gerät auch die Bedeutung von Reflexivität für Vertrauen in den Blick soziologischer Diskurse. Insbesondere durch die Zunahme von Systemvertrauen, so konstatiert Giddens, würde Vertrautheit durch Wissen als Voraussetzung für Vertrauen ergänzt bzw. teilweise auch ersetzt (Giddens 1996a). So betont er, dass insbesondere das Nebeneinander verschiedener Positionen sowie die notwendige Revision und Modifikation der Wissensbestände in Expertensystemen zu einer bewussten Wahrnehmung von Risiken im Zuge der Vertrauensvergabe führe. Individuen seien deshalb gezwungen, sich trotz des Verlustes von Vertrautheit und Zuversicht beständig neu zu entscheiden, welchen Systemen sie wie lange und in welchen Bereichen Vertrauen schenken. Hier geht es folglich nicht um implizit „fungierendes“ Vertrauen, das, wie Endreß es definiert, alles Verhalten und Handeln als stillschweigende Ressource begleitet, sondern um ein explizites bzw. „reflexives“ Vertrauen, das Risikolagen und Misstrauensunterstellungen offen thematisiert (vgl. Endreß 2002: 68f.). Giddens spricht in diesem Zusammenhang von aktiv herzustellendem Vertrauen (Giddens 1996: 319f., kritisch zu diesem Konzept vgl. Adams 2004). Er sieht bei der Bildung aktiven Vertrauens nicht nur die Individuen gefordert, sondern betont, dass gerade das Expertenwissen aufgrund der konstatierten Komplexitätssteigerung nicht nur einem schnelleren Wandel als Traditionen unterworfen, sondern durch das Nebeneinander gegensätzlicher Erkenntnisse und Praxen auch elementar von der Zustimmung durch die Gesellschaftsmitglieder abhängig sei. Expertensysteme müssen sich folglich das Vertrauen der Individuen in Abgrenzung zu differierenden Rationalitäten erarbeiten und dieses durch die Herstellung von neuen, wenn auch zeitlich befristeten, Vertrauensbereichen beständig neu sichern. Offe (2001) plädiert in diesem Zusammenhang für Institutionen, „welche die habituelle Praxis des Vertrauens möglicherweise zu ermutigen vermögen, ohne sie freilich vollends rational motivieren zu können“ (ebd. 2001: 369).

Neben diesen skizzierten Zugängen spielt Vertrauen im aktuellen Diskurs um die Form und Bedeutung von Sozialkapital in sozialen Zusammenhängen eine Rolle. In diesem Kontext liegen auch einige quantitative Studien vor, die bspw. die Relevanz von verschiedenen Aspekten des Vertrauens für den Aufbau von Sozialkapital (Velasco/ Luna 2005) oder die Bedeutung von Sozialkapital und Vertrauen für das Gesundheitsempfinden (Poortinga 2006) in den Blick nehmen. Dabei plädiert Svendsen (2006) in einer politikwissenschaftlichen Fallstudie für rekonstruktive Studien, die die Genese sozialen Kapitals und vertrauensvoller Beziehungen in den Blick nehmen sollen. Ein anderer soziologischer Zusammenhang, in dem Vertrauen als zentraler Mechanismus beschrieben wird, ist der der Arbeit. So weisen sowohl Barber (1993) als auch Scott (1999) auf die Bedeutung von Vertrauen für die Herstellung und den Erfolg von Kooperationsbeziehungen hin (vgl. auch Misztal 1996, 2001). Vor allem auf dem Gebieten der Politikwissenschaft und der Verhaltenspsychologie wurde empirisch an diese Vertrauenskonzeption angeschlossen, aber auch für den Bereich professionsanalytischer Studien ergeben sich hier Anschlussmöglichkeiten.

¹ Mit dem Verhältnis von Vertrauen und Misstrauen haben sich darüber hinaus insbesondere EntscheidungstheoretikerInnen eingehend befasst, die das Problem vor allem im Hinblick auf Gewinnmaximierung und Verlust- bzw. Risikominimierung näher betrachten (vgl. zusammenfassend Preisendörfer 1995). Eine gesonderte soziologische Betrachtung von Misstrauen nimmt Mutti (2006) vor, der in Reaktion auf den konstatierten Vertrauensverlust in der Gesellschaft eine Auseinandersetzung mit den Grenzen von Kommunikation und Kooperation einfordert. Barber (1983) untersucht Vertrauen als Mechanismus der sozialen Stabilität vor allem im Hinblick auf die Verhaltenserwartungen, die mit dem Akt des Vertrauens verbunden sind.

Gleichwohl also inzwischen eine Reihe von Arbeiten neben dem persönlichen Vertrauen auch historisch neuere Formen des Systemvertrauens thematisieren und vor allem zu politischen bzw. ökonomischen Phänomenen bereits empirische Untersuchungen vorliegen (vgl. etwa Gambetta 1988 zu Marketingstrategien in der Wirtschaft; Brinkmann 2003 zu Internetauktions- und Kaufhäusern), ist der Bereich der öffentlichen Bildung in der Soziologie des Vertrauens bislang kaum in den Blick genommen worden. Soziologische Forschung zum sozialen Mechanismus des Vertrauens – auf der Ebene von Personen wie auf der von Systemen – beschränkt sich bislang vor allem auf theoretische Konzeptionen des Gegenstandsfelds. Empirische Analysen zu einzelnen Phänomenen stehen dagegen in der sozialwissenschaftlichen Forschung trotz des gestiegenen Interesses am Thema noch weitgehend aus. Neben theoretischen Betrachtungen sollen daher in dem beantragten Netzwerk insbesondere empirische Studien zu Vertrauen auf dem Gebiet der Erziehungs- und Sozialwissenschaften einen Kontext finden.

2.3 Erziehungswissenschaftliche Ansätze zum Vertrauensbegriff

Ein Blick in einschlägige Wörterbücher und Fachlexika der Pädagogik (vgl. z.B. Böhm 2000; Reinhold/ Pollak/ Heim 1999) zeigt, dass *Vertrauen* nicht als eigenständiger Begriff auftaucht. Dennoch hat Vertrauen eine große Bedeutung in der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung sowie der Theorien anderer Disziplinen, die die Pädagogik maßgeblich beeinflusst haben. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Bedeutung dem Vertrauensbegriff in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zukommt und zwar in historisch-pädagogischer, entwicklungs- und sozialisationstheoretischer sowie biographietheoretischer Perspektive. Zudem werden aktuelle empirische Studien, die Vertrauen in pädagogischen Feldern thematisieren, vorgestellt.

2.3.1 Vertrauen in der historischen Pädagogik

Vertrauen kann seit Rousseau als Grundvoraussetzung von pädagogischem Handeln verstanden werden, auch wenn es nicht explizit bezeichnet ist. Der Begriff der „Bildsamkeit des Zöglings“, der die neuzeitliche Pädagogik als zentrale Grundannahme bestimmt, setzt ein *grundlegendes Vertrauen in die Bildungsfähigkeit des Subjekts* voraus (vgl. den Gedanken der Vervollkommnungsfähigkeit durch Erziehung bei Rousseau (1993: 103)). Der Mensch wird anthropologisch als ein sich entwickelndes Wesen begriffen, bei dem durch die Interaktion und den Einfluss der Erzieher Veränderungen und Entwicklungen mit unterschiedlichen Zielbestimmungen möglich sind. Diese Grundbestimmung menschlichen Seins, den Mensch als Werdenden zu begreifen und in ihn aufgrund seiner Bildsamkeit zu vertrauen, lässt sich im pädagogischen Diskurs mit unterschiedlicher Ausrichtung in nahezu jeder pädagogischen Theorie finden. So zum Beispiel bei Kant (1984: 53), der dem Menschen hinsichtlich seiner Vernunftfähigkeit ein Grundvertrauen entgegenbringt, oder bei Herbart, der im Begriff der Bildsamkeit vor allem auch eine moralische Bildsamkeit im Menschen vertrauensvoll voraussetzt und den Menschen über Erziehung zur „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart 1806: 41) führen möchte.

Die Reformpädagogik greift das anthropologische Vertrauen in das Kind auf und fügt dieser Dimension das Vertrauen in das individuelle Kind hinzu. Das Kind wird nicht nur als anthropologisch bildsam verstanden, d.h. nicht nur die grundsätzliche Natur des Menschen im Allgemeinen

wird mit Vertrauen besetzt, sondern dem Individuum selbst wird in konkreten Interaktionen Vertrauen gewährt. Die Idee der Selbsttätigkeit entlässt das einzelne Kind in seinem individuellen Sosein in eigene Entwicklungsprozesse.² Die Figur des Vertrauens des Kindes in den Pädagogen findet sich zwar bereits in Rousseaus Erzieher-Zögling-Verhältnis (vgl. Rousseau 1993: 253), doch erst Nohl (1988: 164ff.) buchstabiert diese andere Richtung des Vertrauens-Schenkens in seiner Theorie des Pädagogischen Bezugs aus. Nach Nohl können Erziehungsprozesse nur wirksam werden oder überhaupt stattfinden, wenn das Kind dem Pädagogen Vertrauen entgegenbringt. Die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling basiert auf den Dimensionen Vertrauen auf Seiten des Kindes und Verantwortung auf Seiten des Erziehers. Nohl (1988: 174) argumentiert mit dem Begriff der Autorität. Die Anerkennung der Autorität des Erziehers durch das Kind kann nicht zwangsweise hergestellt, sondern sie kann vom Erzieher nur erworben werden, indem er sich der Verantwortung des Erziehungsauftrags bewusst ist und sich durch die Orientierung an den Interessen des Kindes dessen Vertrauen erwirbt.

2.3.2 Vertrauensbildung in entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Perspektive

Besonders psychologische und psychoanalytische Theorien haben diesen Aspekt von Vertrauen in ihre theoretischen Konzeptionen aufgenommen. Zuerst bei René Spitz im Kontext seiner Hospitalismusforschung als basale Interaktionsbedingung entdeckt (Spitz 1965/1981), hat Erikson die Bildung von Urvertrauen in seinem Krisenmodell der Entwicklung zur Ausgangsbedingung einer gelingenden Entwicklung gemacht. In den frühen Interaktionen zwischen Bezugspersonen und Kind bildet sich ein Vertrauen des Kindes in sich selbst und in die Welt, wenn die Beziehung eine hinreichend positive ist und das Kind in seinen grundlegenden Bedürfnissen nicht enttäuscht wird. Misslingt diese erste Phase, bildet sich im Kind ein grundlegendes Urmissvertrauen, das die nachfolgenden Entwicklungsaufgaben behindert und durch den weiteren Entwicklungs- und Lernprozess kaum noch ausgeglichen werden kann, so Erikson (1998: 62 ff).

In soziologisch-entwicklungstheoretischer Hinsicht wurde diese Idee durch Oevermann aufgegriffen und sozialisationstheoretisch gewendet. Das dualistische Konzept struktureller Optimismus versus struktureller Pessimismus verweist auf den Aspekt des Vertrauens in sich selbst und in die Welt. Der strukturelle Optimismus als Grundhaltung impliziert die Fähigkeit zu vertrauen. Dieses Vertrauen bedingt auch die empirisch vom Individuum nicht überprüfte Annahme, dass das Leben und die anderen es grundsätzlich gut mit mir meinen. Struktureller Optimismus versus struktureller Pessimismus bedeutet letztlich Vertrauen versus Missvertrauen in sich selbst und die Welt (vgl. Oevermann 2001).

Dieses Verständnis von Vertrauen lässt sich aus sozialisationstheoretischer Perspektive um die funktionale Dimension von Vertrauen in Interaktionen erweitern. Vertrauen erhält eine konstituierende Sozialisationsbedeutung über die frühe Kindheit hinaus, denn es stellt ein funktionales Erfordernis von sozialen Beziehungen überhaupt dar (vgl. Oswald 1997: 78ff.) und erweist sich im weiteren Sozialisationsverlauf als Bedingung, Funktion und Prozess zugleich.

2 Mit einer radikal individualistischen Position, die sich u.a. in der „Ehrfurcht vor der Individualität ihrer Kinder“ ausdrückt (vgl. Key 1902: 167).

2.3.3 *Vertrauen in biographietheoretischer Perspektive*

Die Thematik der Unsicherheit hinsichtlich der Frage ‚Wer bin ich?‘ bricht in der Frühen Neuzeit auf und lässt sich exemplarisch an den „Essais“ von Montaigne (1592) skizzieren, welche sich als Selbstvergewisserung und als ein Spiel mit der Identität lesen lassen. In der Moderne erfährt diese Debatte eine neue Relevanz und radikalisiert sich in der Postmoderne. Das moderne Subjekt wird in seiner Einheitlichkeit fraglich und in seinem Selbstverständnis brüchig (vgl. Keupp 1999). Die Zunahme an autobiographischen Dokumenten kann verstanden werden als Versuch, sich Selbstgewissheit über die Identität zu verschaffen. In der Narration konstruiert sich das Subjekt und gewinnt ein fragiles und flexibles Selbstverständnis. Die Konstruktion von Identität in der Selbsterzählung basiert auf der Herstellung von Sinn und Kontinuität (vgl. Dilthey 1968; Schulze 2002). Die Frage nach der Selbstgewissheit im Zeitprozess bleibt zugleich bestehen: Wie gelingt es dem Subjekt, eine Kontinuität in der Identität zu erlangen, und dies trotz Diskontinuität im eigenen Veränderungsprozess und im zeitlichen Verlauf? Mit der Frage: ‚Bin ich heute noch der, der ich gestern war?‘ wird das Problem des Selbstvertrauens – neben den Fragen nach Selbstwirksamkeit und Fähigkeiten, Kompetenzen und moralischer Integrität – zur existenziellen Frage nach dem Vertrauen in die Kontinuität und Stabilität der Identität trotz Wandel.

Diese Bildungsanforderungen integrieren als Biographisierungsprozesse neben individuellen auch gesellschaftliche, kulturelle und historische Veränderungen, die den Aufbau von Vertrauen in sich und die Welt trotz Wandel als Ordnungs- und Zusammenhangsbildung thematisieren. Biographie kann dementsprechend als durch sinnhafte Bedeutungszuschreibungen konstituiert und darüber hinaus sowohl als situativ gebunden wie auch als historisch geprägt verstanden werden. Als ein „auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität“ angesiedeltes Konzept eröffnet Biographie damit die Möglichkeit, „Lern- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld subjektiver und objektiver Analysen zu erfassen“ (Krüger/Marotzki 1999: 8). In der Erziehungswissenschaft lässt sich zum einen eine Hinwendung zum Zusammenhang von aktiver Verarbeitung von Gelerntem/ Erfahrenem und dessen lebensgeschichtlicher Bedeutung beobachten (vgl. Baacke/ Schulze 1993). Zum anderen erlangen Prozesse der Vertrauensbildung (z.B. Entwicklung von Selbstvertrauen oder Zukunftsvertrauen) in biographieanalytisch angelegten Studien eine zunehmende Bedeutung (vgl. Bartmann 2006).

2.3.4 *Aktuelle Studien zu Vertrauen in pädagogischen Feldern*

Trotz der vergleichsweise breiten pädagogischen Auseinandersetzung mit Vertrauen existieren bislang kaum empirische Studien. Für die Arbeit im Netzwerk erscheinen vor allem Untersuchungen zu Professionalität in pädagogischen Feldern interessant (vgl. Abschnitt 3.2), die zumindest implizit auf den Vertrauensbegriff Bezug nehmen, wenngleich sie diesen eher theoretisch als Grundlage pädagogischen Handelns bestimmen als ihn empirisch zu fundieren. Eine Ausnahme stellt die Studie von Flick (1989) zu „Vertrauen, Verwalten, Einweisen“ dar, in der er auf der Grundlage einer umfassenden Datentriangulation eine gegenstandsbezogene Theorie zu Vertrauen in der *sozialpsychiatrischen Beratung* entwickelt und die Abhängigkeit professionellen Handelns von biographischen und interaktiven Prozessen bei der Vertrauensbildung herausarbeitet. Am Beispiel der *Jugendhilfe* hat Wagenblass (2004) Vertrauen als zentrale sozial-

pädagogische Kategorie auf der Basis der sozialwissenschaftlichen Vertrauenskonzepte von Luhmann und Giddens konzeptualisiert. Allerdings überzeugt die sich anschließende empirische Untersuchung zum Aufbau generalisierten und spezialisierten Vertrauens aufgrund der deduktiven Logik und der nur mittelbar mit Vertrauen verknüpften Items nur zum Teil.

Der vergleichsweise junge angloamerikanische Diskurs zur Bedeutung von Vertrauen für Prozesse der *Schulentwicklung* (z.B. Bryk/ Schneider 2003; Hoy 2006; Brewster/ Railsback 2003) thematisiert Aspekte des Vertrauens in pädagogischen Beziehungen, ist jedoch eher als Handlungs- denn als Grundlagenforschung angelegt. Die Ergebnisse dieser vielfach als Fallstudien konzipierten Analysen beziehen sich vorwiegend auf die Chancen und Bedingungen vertrauensvoller zwischenmenschlicher Beziehungen innerhalb von Institutionen, wobei analog zu Studien zum Vertrauen in Lehrende (vgl. 2.4) Anerkennung, Integrität und Rollenkompetenz als positive Einflussfaktoren für den Aufbau von Vertrauensbeziehungen herausgestellt werden (vgl. Bryk/ Schneider 2003, zusammenfassend siehe Brewster/ Railsback 2003: 12ff.).

Aus der Perspektive der Lernenden befassen sich einige aktuelle empirische Studien auf dem Gebiet die *Jugendforschung* mit dem Aufbau von Vertrauen in pädagogischen und intergenerativen Beziehungen. Eine umfassendere multimethodische Untersuchung hat in diesem Zusammenhang die Entstehung von Vertrauen im Jugendalter in drei komplementär angelegten Teilstudien in den Blick genommen (Cocard 2003) und auf die Komplexität der Bedingungen des Aufbaus von interpersonalem Vertrauen verwiesen, die im Wechselspiel von Persönlichkeitsdispositionen und Einstellungen mit lebensweltlichen und interaktiven Dimensionen zu sehen ist (ebd. 2003: 235). Damit wird vor allem eine psychologische Perspektive auf interpersonales Vertrauen kritisiert, wie sie im Bereich der Jugendforschung im Rahmen einer Reihe von quantitativen Studien formuliert wird, in denen Vertrauen in andere Personen ausschließlich im Zusammenhang mit verschiedenen Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen auf der Ebene des Individuums betrachtet wird. So beschreiben Fox u.a. (2005) Vertrauen als bedeutende Voraussetzung für soziale Akzeptanz, Integration und den Umgang mit Verhaltenserwartungen, Carlo u.a. (2005) untersuchen den Zusammenhang zwischen Vertrauen von Kindern in relevante Sozialpartner im Verhältnis zu deren Hilfsbereitschaft, Narloch u.a. (2006) nehmen Vertrauen als Bedingung der Opferrolle von Lernenden in schulischen Auseinandersetzungen zwischen Gleichaltrigen in den Blick, ohne sozialhistorische, lebensweltliche und interaktive Kontextbedingungen mit zu berücksichtigen.

Auf die interaktiven und lebensweltlichen Bedingungen der Entstehung von Vertrauen verweisen dagegen einzelne rekonstruktiv angelegte Studien, z.B. zur Moralentwicklung in Freundesgruppen (vgl. Doornenbal/ Singer 2006), zu Mädchenfreundschaften (Breitenbach 2000) oder Studien zu Beziehungen im Kontext von Schulklassen (z.B. Raider-Roth 2005), die Vertrauen als Dimension von Interaktivität jedoch nur am Rande mit einbeziehen. Cocard (2003) arbeitet innerhalb seiner Fallstudien zu einzelnen Jugendlichen heraus, dass Familienmitglieder und Peers die zentralen Vertrauenspersonen im Jugendalter darstellen (ebd. 2003: 229), daneben jedoch auch Objekten (z.B. Haustieren, dem Tagebuch) Vertrauen geschenkt wird. Seine Untersuchungen zeigen, dass auf Seiten der Jugendlichen z.T. sehr verschiedene Vertrauensauffassungen bestehen, die ihr Verhalten gegenüber anderen ebenso beeinflussen wie die konkreten Situationen an sich.

2.4 Psychologische Ansätze zum Vertrauensbegriff

Obwohl zu erwarten wäre, dass die Psychologie mit ihrem Fokus auf seelische Grundlagen, Verlaufsprozesse und Wirkungen menschlichen Verhaltens und Erlebens sich mit Vertrauen als einem zentralen Charakteristikum menschlichen Lebens und zwischenmenschlicher Beziehungen beschäftigt, hat sich hier das Thema Vertrauen erst in den letzten Jahren (wieder) als Forschungsfeld etabliert (vgl. Schweer/Thies 2004; Thomas 2005). Vertrauen spielt erstens in der psychoanalytischen Tradition und Entwicklungspsychologie eine wichtige Rolle (vgl. 2.3.2). Zweitens liegt eine Reihe von Studien zu Vertrauen aus Sicht der Pädagogischen Psychologie vor. So geht Schweer beispielsweise der Frage nach, auf welche Weise sich in der pädagogischen Beziehung Vertrauen entwickelt, inwieweit erlebtes Vertrauen das Interaktionsverhalten beeinflusst und in welchem Verhältnis Vertrauen und Schulleistung stehen (vgl. Schweer 1996; 1997a; 1997b; 2004; 2006). Auf Seiten der Person sind dabei zentrale Bestandteile seiner differentiellen Theorie des Vertrauens die beiden Konstrukte ‚Vertrauensneigung‘ und ‚implizite Vertrauensneigung‘, d.h. zum einen die grundsätzliche Überzeugung einer Person, überhaupt vertrauensvolle Beziehungen zu ihrem sozialen Umfeld aufbauen zu können, und zum anderen die individuellen normativen Erwartungen an das Verhalten anderer Personen im Hinblick auf die Förderung eines positiven Vertrauensverhältnisses zueinander. Als situationale Bedingungen, die auf Vertrauen in pädagogischen Beziehungen Einfluss nehmen, hat Schweer vor allem die asymmetrische Beziehungsstruktur, die Beziehungsdauer, die Qualität der Kommunikation und die mangelnde Freiwilligkeit herausgearbeitet (vgl. Schweer 2006a: 850). Die Studie zum Vertrauen von Studierenden gegenüber Hochschullehrenden (Schweer 1996) macht auf Akzeptanz, positive persönliche Beziehungen, Verlässlichkeit und Unterstützung als zentrale Bedingungen des Vertrauens zu Lehrenden aufmerksam (vgl. auch Van Houtte 2006). Der kürzlich von Schweer herausgegebene Tagungsband mit dem Titel „Bildung und Vertrauen“ (2006b) stellt zwar verschiedene Facetten des Phänomens Vertrauen in bildungspolitischen, schulischen und medialen Kontexten vor, doch fehlt eine systematische Einführung und Konzeptualisierung des Verhältnisses von Bildung und Vertrauen.

Weitere interessante psychologische Ansätze liegen mit dem Drei-Phasenmodell des Vertrauensaufbaus von Petermann (1996) vor, der auf der Basis von Befunden aus der Paartherapie die Phasen ‚Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation‘, ‚Abbau bedrohlicher Handlungen‘ und ‚gezielter Aufbau von Vertrauen‘ unterscheidet. Butler (1991) wiederum hat eine Reihe von Bedingungen herausgearbeitet, die als positive Voraussetzungen zur Vertrauensförderung zwischen Mitarbeitern in Organisationen gelten. Beide Ansätze sind für die Frage nach Vertrauensbildung in professionellen Kontexten interessant. Gemeinsam ist allerdings den vorliegenden psychologischen Ansätzen, dass hier Vertrauen vielfach aus der Perspektive der Einstellungsforschung in den Blick genommen und als komplexes Zusammenwirken personaler und situativer Variablen erklärt wird. Damit dominiert die Ebene des thematisierten bzw. reflexiven Vertrauens und kommen Praktiken der Akteure sowie Prozesse der Vertrauensherstellung weniger in den Blick.

2.5 Resümee: Vertrauen im Kontext der Erziehungs- und Sozialwissenschaften – Forschungsperspektiven und methodische Zugänge

Fasst man die bislang skizzierten Forschungsansätze zum Phänomen des Vertrauens zusammen, so ist zunächst festzustellen, dass der Begriff sowohl im pädagogischen als auch im psychologischen und soziologischen Diskurs verankert ist und Vertrauensphänomene inzwischen breiter thematisiert werden, ohne dass allerdings in umfassendem Maße empirische Forschungen auf diesem Gebiet realisiert wurden. Während Vertrauen in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen vor allem als Voraussetzung pädagogischer Prozesse bzw. professioneller Arbeit bestimmt wird, weisen soziologische Analysen des Phänomens darüber hinaus auf die Bedeutung von Vertrauen in interpersonalen Beziehungen und auf der Ebene von institutionellen Zusammenhängen hin. Auffallend ist ferner, dass die vorliegenden empirischen Arbeiten fast ausschließlich auf standardisierten Forschungsmethoden basieren und mit disziplin- bzw. themenspezifischen Operationalisierungen Hypothesen zur Relevanz von Vertrauen für die Entwicklung von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen prüfen. Ausgehend von dieser ersten Bestandsaufnahme der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion um Vertrauen können drei zentrale Forschungslücken beschrieben werden:

- Erstens fehlt in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine Thematisierung von Vertrauen über konkrete intergenerative Beziehungen (z.B. zwischen Lehrenden und Lernenden) hinaus im Hinblick auf das Vertrauen in Institutionen des Bildungssystems (Bildungsvertrauen). Die Rezeption des angloamerikanischen Diskurses zu „Trust and Education System“ erscheint hierzu fruchtbar (vgl. 2.1 und 2.3.4).
- Zweitens mangelt es sowohl im Hinblick auf personales Vertrauen als auch auf Systemvertrauen an rekonstruktiv angelegten empirischen Studien, die Prozesse der Vertrauensbildung im interaktiven und situativen Zusammenhang in den Blick nehmen und entsprechende Phänomene in ihrem jeweiligen historischen, kulturellen und institutionellen Kontext betrachten.
- Drittens schließlich ist gerade das Verhältnis zwischen vertrauensvollen Beziehungen auf der Ebene von Personen und dem Vertrauen in (Bildungs-)Institutionen bislang weder theoretisch noch empirisch ausgelotet worden (vgl. Lewis/Weigert 1985: 975).

An diesen Leerstellen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung will das hier beantragte Netzwerk ansetzen und ausgehend von empirisch-rekonstruktiven Studien zu einzelnen Phänomenbereichen konzeptionelle Überlegungen zum Stellenwert von Vertrauen in modernen Gesellschaften anstellen. Dabei geht es zum einen darum, in zwei ausgewählten Bereichen – im Bereich *Sozialisation, Biographie und Enkulturation* sowie in der *Professionsforschung* – Prozesse der Vertrauensbildung in unterschiedlichen Kontexten und historischen, kulturellen und institutionellen Settings exemplarisch zu rekonstruieren. Dazu werden Materialien und Ergebnisse aus Forschungsprojekten der Netzwerkmitglieder einbezogen, die Phänomene der Vertrauensbildung in den Blick nehmen (vgl. Anhang 10.5). Zum anderen sollen ausgehend von den Resultaten der einzelnen Untersuchungen übergreifende Fragen zur Bedeutung von Vertrauen erörtert werden, die personales Vertrauen und auf Institutionen bezogenes Vertrauen sowie das Verhältnis zwischen beiden Ebenen betreffen. Das Ziel dieser gemeinsamen empirischen und konzeptionellen Arbeiten liegt in der Aktualisierung und Ausarbeitung des Vertrauensbegriffs in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung.

3 Forschungsprogramm des Wissenschaftlichen Netzwerkes

3.1 Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biographie und Enkulturation

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Sozialisation und Identitätsentwicklung setzt sich seit geraumer Zeit mit der Kritik an der Überbetonung der Sozialisationsbedingungen gegenüber den Eigenleistungen des Subjekts auseinander (z.B. Hurrelmann 1983) und schwankt seither zwischen einer struktur- und einer subjektbezogenen Perspektive. Letztere Ansätze werden in jüngeren Veröffentlichungen oft unter dem Stichwort der Selbstsozialisation verhandelt (vgl. zusammenfassend Zinnecker 2000; zur Kritik am Konzept Bauer 2002), aber auch diese Betrachtungsweise lässt individuelle Sinnbildungsprozesse weitgehend unberücksichtigt (vgl. kritisch dazu Veith 2001: 248). Dies gilt im Besonderen für die Bedeutung von Vertrauen in diesem Prozess (vgl. stellvertretend Cocard 2003). Gleichzeitig setzen jedoch sowohl gesellschafts- wie auch sozialisationstheoretische Überlegungen Vertrauen zum einen als allgemeine Grundlage von ‚Vergesellschaftung‘ in Form der „Verlässlichkeit von Handlungszusammenhängen“ (vgl. Endreß 2001: 162) und zum anderen als Vertrauen in die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung von Situationen durch das Individuum (ebd. 2001: 177) voraus. Vor allem Schütz' Grundannahmen zur Konstanz in seiner Theorie der Lebenswelt können als Vertrauensphänomen interpretiert werden (vgl. Schütz 1979). Demnach werden Bedeutungen und lebensweltliche Erfahrungen intersubjektiv vermittelt. Auf diesem Wege konstituiert sich ein Interpretationsrahmen, der dem Subjekt Empfindungen von Plausibilität und Normalität ermöglicht und eine Identifizierung mit der alltäglichen Lebenswelt (re-)produziert. Diese Empfindungen und Identifizierungen können darüber hinaus auch als Weltvertrauen verstanden werden.

Studien, die Vertrauen als Grundlage bzw. Folge von Prozessen der Sozialisation und Identitätsbildung thematisieren, existieren einerseits auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie und zwar in Form von *bindungstheoretischen Ansätzen* (vgl. z.B. Bowlby 1980; Gloger-Tippelt/ Vetter/ Rauh 2000), die jedoch bislang zumeist auf das Kleinkindalter beschränkt blieben. Andererseits liegen in der *Biographieforschung* einzelne Studien vor, die auf die Bedeutung von Vertrauen als Form des Umgangs mit Unsicherheit (Pelizäus-Hoffmeister 2006: 213), als Mechanismus der Strukturierung von Handlung und Biographie (Schlüter 1999: 308) bzw. gar als Typus der Lebensführung (Behringer 1998: 169ff.) hinweisen.

Im Netzwerk wird an entwicklungspsychologische und biographieanalytische Arbeiten angeknüpft und Vertrauen in drei verschiedenen Kontexten untersucht: Vertrauensverlust und Vertrauenserhalt bzw. -transformation in gesellschaftlichen Umbruchphasen (3.1.1), Vertrauen als Voraussetzung für Differenzierung und Fremdverstehen (3.1.2) und schließlich Vertrauen im Kontext der Gleichaltrigensozialisation (3.1.3):

3.1.3 Vertrauen – Konstitution und Transformation in historischen Umbruch- und Krisenzeiten

Diskussionen um Werteverlust sind in der abendländischen Tradition nichts Neues. Wenn Platon (1957) in seinen Texten in direkte und indirekte Auseinandersetzungen mit den Sophisten, die im Verdacht stehen, einen Werteverlust zu evozieren, tritt und die Frage nach der Gültigkeit von Werten erhebt und zugleich Werte wie Wahrheit und Gerechtigkeit zu begründen versucht, wenn in der beginnenden Neuzeit Montaigne (1592) – trotz seines Skeptizismus und seiner grundle-

genden Überzeugung von der Relativität von Wertsystemen – am Humanismus festhält und diesen legitimiert, wenn in der aktuellen Debatte um den Werteverlust alte Werte am Horizont auftauchen, für die plädiert wird (vgl. zur Disziplin Bueb 2006), zeigt sich die Notwendigkeit, in normative Gewissheiten vertrauen zu wollen, damit gemeinsam geteilte Wirklichkeit entsteht, Interaktionen verlässlich werden und verstanden werden können und das individuelle Leben in Sinnkontexten gedeutet werden kann.

In allen historischen Texten, die Werteverluste proklamieren, gleichgültig ob philosophischer, literarischer oder autobiographischer Gattung, zeigt sich ein letztgültiges Vertrauen in bestimmte Wert- und Weltanschauungsüberzeugungen, die – trotz der Unmöglichkeit, sie letztgültig begründen zu können – handlungsrelevant sind und pragmatisch Interaktionen ermöglichen und tragen. Nur durch diese Selbstverständlichkeiten werden einerseits Biographisierungsprozesse möglich, die das eigene Leben und die Welt sinnvoll erscheinen lassen und aus subjektiver Sicht Konsistenz und Kontinuität erzeugen, andererseits werden nur so sinnvolles Handeln, Handlungsentscheidungen und gelingende Interaktionen möglich. Diese Selbstverständlichkeiten weltanschaulicher Überzeugungen und Gewissheiten tragen zur Bildung von Vertrauen in sich und die Welt bei. Durch die jeweilige historisch-gesellschaftliche Einbettung des Individuums wird eine sozial geteilte ‚objektive‘ Wirklichkeit ermöglicht, die durch Internalisierungsprozesse, d.h. vor allem durch Prozesse der primären und sekundären Sozialisation, zu subjektiver Wirklichkeit werden und identitätsstiftend wirken (Berger/Luckmann 1980: 49 ff., 139 ff.).

Es zeigt sich, dass in allen Umbruchzeiten – aber auch in der Moderne des späten 20. Jahrhunderts („Risikogesellschaft“), der Unsicherheit, Werte- und Vertrauensverlust nicht nur symptomatisch, sondern strukturell zugeschrieben werden (vgl. Giddens 1996a; Beck 1986) – Vertrauen nicht verloren, sondern in konservative, alternative oder innovative Kontexte transformiert wird. Die gesellschaftlichen und individuellen Prozesse dieser Vertrauenstransformation und -konstitution in historischen Umbruch- oder Krisenzeiten, die für individuelle und kollektive Sinnbildungen, Handlungsentwürfe und Identitätskonstruktionen unabdingbar sind, stellen ein erziehungswissenschaftliches Forschungsdesiderat dar. Pädagogisch relevante Fragen lauten: In welche menschlichen Formen der Selbstvergewisserung wird das Vertrauen transformiert? Welche Typen der Restituierung von Vertrauensgehalten zeigen sich in historisch differierenden Phasen bzw. Epochen, wie beispielsweise in den Typus ‚Konservatismus‘? Wie finden diese Transformationsprozesse statt? In welchem Verhältnis stehen die Transformationen, die Vertrauensinhalte und die Identitätsprozesse innerhalb spezifischer Generationen in historisch differierenden Epochen? Wie wird Vertrauen gesellschaftlich und individuell konstruiert und welche inhaltlichen Konstruktionen finden sich historisch? Diesen Fragen wird das Netzwerk nachgehen und spezifische Aspekte dieses Problemzusammenhangs werden im Projekt *„Vertrauensbildung in literarisch-autobiographischen Texten – Stabilität in historischen Umbrüchen“* von Nicole Welter (vgl. Anhang 10.5.1) untersucht, wobei in der Analyse eine historisch-vergleichende und eine biographietheoretische Perspektive miteinander verbunden werden sollen.

3.1.4 *Vertrauen in Fremdheit als Voraussetzung für Interkulturalität*

In der aktuellen Diskussion über interkulturelle Verständigung, sei sie (tages-)politisch ausgerichtet oder im sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebettet, wird der Vertrauensbegriff selten

explizit genannt. Sehr wohl findet sich aber ein Verweis auf Phänomene, die im Zusammenhang mit dem Begriff des *Misstrauens* stehen, beispielsweise bei der Erörterung von Vorurteilen und Stereotypen (vgl. z.B. Lüsebrink 2005). Dass sich die Aufmerksamkeit im Kern auf ‚fehlendes Vertrauen‘ richtet, ist sicherlich der Tatsache geschuldet, dass Missverständnisse, die im Weiteren zu Misstrauen führen, eher der Normalfall in der interkulturellen Begegnung sind (vgl. Zawacki-Richter/ Bartmann 2006). Der Soziologe Garfinkel enthüllte anhand von experimentell erzeugten Krisensituationen, in denen „mit der stillschweigend vorausgesetzten kulturellen Übereinkunft über den ‚normalen‘ Ablauf alltäglicher Kommunikation“ (Kardorff 1983: 137) gebrochen wurde, die prinzipielle Zerbrechlichkeit alltäglicher Kommunikation. Diese ‚kulturelle Übereinkunft‘ beruht auf Erziehungs-, Sozialisations- und Enkulturationsprozessen, die zu einer Kulturprägtheit führen, die dem Subjekt in der Regel nicht bewusst ist. Das einmal Verinnerlichte wird als eine Selbstverständlichkeit empfunden; die Welt ist ‚an-sich‘ so, wie sie erscheint (vgl. Schütz/ Luckmann 2003). Diese Gewissheit wirkt im Alltagsleben entlastend. Wenn in der Begegnung mit einem (kulturell) Fremden die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der Situation auf der Grundlage des Vertrauten vollzogen wird, wird in der Regel in den Prozessen zur Herstellung von Intersubjektivität eine Irritation erfahren, da bisher als gültig (im Sinne von gut und richtig) Geltendes in Frage gestellt wird (vgl. Esser 2000). Diese Irritationen können im Weiteren zu Missverständnissen und Misstrauen führen, zumeist verbunden mit der Bestätigung oder Entwicklung von Vorurteilen und Stereotypen (vgl. Thomas 2006).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von (kulturell) Fremdem sowie der Umgang mit Irritationen die entscheidenden Schnittstellen im Prozess des Fremdverstehens darstellen. Unter Bezugnahme auf den Vertrauensbegriff könnte anders formuliert auch konstatiert werden: Ob Fremdverstehen gelingt, ist abhängig vom vorhandenen Vertrauen, das sich gerade nicht auf der Ebene des personalen Vertrauens manifestiert – zugrunde läge hier der Fokus bzw. die Frage: Vertraue ich meinem Gegenüber? –, sondern das vielmehr in einem Vertrauen in die Sinnhaftigkeit des Unbekannten begründet liegt, unabhängig davon, ob sich der Sinn aktuell erschließen lässt oder nicht.

Anknüpfend an diese Überlegungen und an das Projekt von Sylke Bartmann zum Thema *„Das Vertraute und das Fremde. Vertrauen als Voraussetzung für Differenzenerfahrung und Fremdverstehen“* (vgl. Anhang 10.5.2) soll im Rahmen des Netzwerkes untersucht werden, inwieweit Vertrauensphänomene für Prozesse des Fremdverstehens relevant sind und inwiefern interkulturelle Bildung Prozesse der Vertrauensbildung unterstützen kann.

3.1.5 Vertrauensbildung in Kontexten der Gleichaltrigensozialisation

Die Gleichaltrigengruppe gehört gegenwärtig zu den am intensivsten beforschten Sozialisationsinstanzen der Kindheit und des Jugendalters (vgl. z.B. Krappmann 1998: 355; Fend 2000: 304) und die Organisation von Jugendlichen in Gleichaltrigengruppen wurde bereits in den 1960er Jahren als Reaktion auf zunehmende gesellschaftliche Orientierungsunsicherheiten gedeutet (z.B. Tenbruck 1962) bzw. auf die generationsinterne Entwicklung von Normen und Werten bezogen (z.B. Parsons 1965; Bohnsack u.a. 1995). Dennoch existieren bislang kaum Untersuchungen, die das Vertrauen in Gleichaltrige als Grundlage der Peer-Sozialisation zum Gegenstand der Analyse machen (vgl. Cocard 2003: 228f.). Dabei weist gerade der in der jüngeren,

weniger auf Risiken und Probleme und eher auf gemeinsame Entwicklungschancen fokussierten Peerforschung verwendete Begriff der ‚Ko-Konstruktion‘ von sozialer Wirklichkeit (z.B. Youniss 1980; Krappmann 2001: 101; Oswald/ Uhlendorf 2002: 4) auf den Vertrauensbegriff. So bestimmen entwicklungspsychologische Abhandlungen die Genese von ‚Beziehungsfähigkeit‘ als zentrale Entwicklungsaufgabe innerhalb der Peergroup und fassen darunter mit den Dimensionen Bindung, Verantwortlichkeit, Fairness und Intimität (Fend 2000: 309) sämtlich Aspekte, die direkt auf das Vertrauen in Andere verweisen. In diesem Zusammenhang erscheint Vertrauen jedoch ausschließlich als Dimension in den Freundschaftskonzepten von Heranwachsenden, wobei gezeigt werden konnte, dass die Peers im Verlauf von Kindheit und Jugend einen Bedeutungszuwachs erfahren (vgl. Salisch/ Seifge-Krenke 1996; Krappmann 1998; Eberhard 2004).

Auch die neuere bildungssoziologisch orientierte Peerforschung, die an praxeologische Theoriekonzepte anschließt (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Breitenbach 2000; Wulf u.a. 2004), verweist indirekt auf Vertrauen zwischen Angehörigen von Gleichaltrigengruppen, indem sie die „primäre Sozialität der Akteure und ihres Handelns, das immer schon im Bezug zu anderen Akteuren erfolgt“ (Gaffer/ Liell 2001: 185), in den Mittelpunkt der Analysen stellt. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls nur am Rande auf Vertrauen verwiesen, das als auf einer hohen Übereinstimmung habitueller Orientierungen und lebensweltlicher Erfahrungen basierend beschrieben wird (z.B. Weller 2003: 158; Bütow/ Nentwig-Gesemann 2002: 202).

Ein Kontext in der Forschung zur Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe, in dem die Dimension des Vertrauens als Bedingung von Freundschaft eine besondere Bedeutung hat, ist die geschlechtshomogene Organisation der Peer-Kultur in der späten Kindheit und frühen Adoleszenz. So verweist Breitenbach (2000) in ihrer rekonstruktiven Studie darauf, dass Mädchen Vertrauen als zentralen Mechanismus für den Umgang mit der Elterngeneration, für die Auswahl gleichgeschlechtlicher Freunde und auch für geschlechtsübergreifende Kontakte betrachten, während andersgeschlechtlichen Gleichaltrigen gegenüber generell eine Haltung des Misstrauens im Hinblick auf die Grenzen von Kontakt und auf Indiskretion gepflegt wird (ebd. 2000: 108f.). Gerade im Bezug auf die Herausbildung von Geschlechtsrollenbildern in der späten Kindheit und frühen Adoleszenz stellt sich von den Befunden Breitenbachs ausgehend die Frage, wie das Vertrauen in Gleichaltrige des eigenen und das Misstrauen in solche des anderen Geschlechts generiert wird, das zur Herausbildung vorwiegend geschlechtshomogener Peergroups in dieser Altersgruppe führt. Im Zusammenhang mit dem Projekt von Nicolle Pfaff zum „*Doing Gender in den Peer-groups von Kindern*“ (vgl. Anhang 10.5.3) soll im Netzwerk untersucht werden, wie Kinder und Jugendliche Vertrauen und Misstrauen in der vorwiegend geschlechtshomogen organisierten Peer-Kultur zu Beginn der Adoleszenz in unterschiedlichen sozialen Lagen und kulturellen Kontexten inszenieren und welche Geschlechtsrollenbilder sie dabei vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Kultur der Zweigeschlechtlichkeit entfalten.

3.2 Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten

In der aktuellen soziologischen und pädagogischen Professionalisierungsdiskussion, die sich zum einen mit der Klärung des Charakters und der Bedeutung von Professionen als Sonderform beruflichen Handelns und zum anderen mit der theoretischen Präzisierung und empirischen

Fundierung der Logiken, Strukturprobleme und Paradoxien professionellen Handelns befasst (vgl. Combe/ Helsper 1997a), spielt der Vertrauensbegriff keine exponierte Rolle und ist bisher nicht hinreichend systematisch untersucht worden (vgl. di Luzio 2005: 69 und als Überblick über die Diskussion im angloamerikanischen Raum Evetts 2006). Gleichzeitig zeigt aber die Sichtung von Publikationen zu Professionen und professionellem Handeln, dass Vertrauen vielfach als Voraussetzung angesehen wird und zwar sowohl im Hinblick auf die treuhänderische Übertragung eines gesellschaftlichen Mandats an eine Profession als auch mit Blick auf ein gelingendes Arbeitsbündnis zwischen dem Professionellen und den KlientInnen.

In einem ersten Zugriff lassen sich vorliegende theoretische und empirische Analysen in der Professionsforschung, in denen Vertrauen thematisch ist, entlang der Differenzierung von Makro-, Meso- und Mikroebene ordnen: In *makroanalytischer Perspektive* geraten Prozesse der Generierung von Vertrauenswürdigkeit durch die Professionen, aber auch Probleme der Legitimation und des Vertrauensverlustes von Professionen im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in den Blick (vgl. 3.2.1). Auf der *Meso-Ebene* sind theoretische Ansätze und Studien anzusiedeln, die Vertrauen in Organisationen sowie in interprofessionellen Kooperationsbeziehungen und Arbeitsprozessen thematisieren (vgl. 3.2.2). Auf der *Mikroebene* lassen sich schließlich Studien verorten, die auf Voraussetzungen, Bedingungen und Gestaltung der professionellen Interaktion und des Arbeitsbündnisses zwischen Professionellen und KlientInnen fokussieren und Vertrauen als eine Grundkomponente der durch ein Wissens- und Kompetenzgefälle gekennzeichneten Professionellen-Klienten-Beziehung herausarbeiten (vgl. 3.2.3).

3.2.1 Vertrauensbildung und Vertrauensverlust gegenüber Professionen

In makroanalytischer Perspektive werden Professionen als politische Kollektiv-Akteure in den Blick genommen. Dabei stehen Prozesse der Entstehung, sozialen Etablierung und Durchsetzung von Professionen sowie aktuelle Entwicklungen und Verschiebungen ihrer Einfluss-, Zuständigkeits- und Definitionssphären für die autonome Bearbeitung relevanter sozialer Problembereiche in einer Gesellschaft im Zentrum (vgl. Abbott 1988; Hughes 1984; Freidson 1988). In den Auseinandersetzungsprozessen um staatliche Zuerkennung von Zuständigkeit einer Profession für bestimmte Problembereiche, die Durchsetzung professioneller Standards und die Kontrolle über die eigenen Arbeitsbedingungen einer Profession spielen nicht nur die über langdauernde Bildungsgänge, Wissensakkumulation und Titel gesicherte Kompetenz und Expertise, sondern vor allem die gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz der Profession eine entscheidende Rolle (vgl. Abbott 1988; Daheim 1992; Combe/ Helsper 1997b; Svensson 2006). Diese Anerkennung und Akzeptanz wiederum ist maßgeblich vom Vertrauen der Gesellschaftsmitglieder zu einer Profession bestimmt, d.h. Vertrauen in die Geltung bestimmter Wertvorstellungen, Standards und Verfahren sowie in die Leistungen und Problemlösekompetenzen. Spezifische Kontextbedingungen und Voraussetzungen können den Aufbau *generalisierten Vertrauens*, also des Vertrauens in eine Profession, unterstützen. Wagenblass (2001: 1940), die mit Vertrauen in der Sozialen Arbeit untersucht, nennt z.B. die Bereitstellung von Informationen und Wissen, die Schaffung von Transparenz in Bezug auf Leistungen und Abläufe, die Etablierung und Gewährleistung adressatenspezifischer Rechte und Widerspruchsmöglichkeiten sowie Partizipationsmöglichkeiten der Adressaten an den sie betreffenden Entscheidungen.

Da im Kontext von gesteigerten Modernisierungsprozessen Vertrauen in abstrakte Systeme und Expertenwissen immer bedeutsamer, aber auch zunehmend voraussetzungsreicher und riskanter wird (vgl. 2.2), stellt sich die Frage, inwieweit sich Professionen mit Legitimationsproblemen und Vertrauensverlusten in die professionelle Kompetenz konfrontiert sehen (vgl. etwa Lane/ Potton/ Littek 2002; Pfadenhauer 2006) und wie und mit welchen Mitteln Professionen versuchen, Vertrauenswürdigkeit institutionell (wieder) herzustellen bzw. zu inszenieren (vgl. erste Ansätze bei di Luzio 2005: 76ff.; Pfadenhauer 2003). Diesen Fragen soll im Netzwerk nachgegangen werden und zwar mit Bezug auf das Projekt von Susanne Korfmacher zum Thema „*Die Generierung von Vertrauen. Eine diskursanalytische Untersuchung der institutionellen Vermittlung von Vertrauenswürdigkeit am Beispiel der Profession Zahnmedizin*“ (vgl. Anhang 10.5.4). Von Interesse für die Profession Zahnmedizin sind insbesondere die folgenden Fragen: Wie und mit welchen Mitteln gelingt es Professionen, Vertrauen zu inszenieren und aufrechtzuerhalten bzw. wieder zu erlangen – und zwar sowohl auf Seiten der KlientInnen/ PatientInnen als auch auf Seiten der relevanten staatlichen Instanzen (Professions- und Vertrauenspolitik nach „Außen“)? Welche Strategien und Maßnahmen ergreifen Professionen, um Vertrauen der Professionellen in ihre eigene Profession zu generieren (Professions- und Vertrauenspolitik nach „Innen“)?

3.2.2 *Vertrauen in interprofessionellen Arbeitsprozessen und Kooperationen*

In der Arbeits- und Organisationssoziologie, der Ökonomie sowie in der breiten Management- und Führungsliteratur bildet der Vertrauenskurs derzeit einen wichtigen Schwerpunkt (vgl. etwa Neubauer/ Rosemann 2006). Allerdings stehen hier zum einen profit-orientierte Organisationen und Beziehungen im Mittelpunkt, so dass diese Publikationen kaum von Interesse für die Frage nach Generierung von Vertrauen in Professionen bzw. zwischen Professionsangehörigen sind. Zum anderen erschöpft sich die Thematisierung von Vertrauen vielfach darin, dass zwar auf einen bestehenden Zusammenhang zwischen Vertrauen und Kooperation verwiesen wird, ohne diesen aber analytisch oder empirisch näher zu erschließen (vgl. etwa Osterloh/ Weibel 2006: 39). Allerdings lassen sich vereinzelt Hinweise im Hinblick auf die Bedeutung von Vertrauen in Kooperationsbeziehungen finden. So wird etwa zwischen der Perspektive auf Vertrauen als *Vorbedingung* für Kooperation und der Perspektive auf Vertrauen als *Folge* von Kooperationsbeziehungen unterschieden (vgl. Endreß 2002: 57). Daran lässt sich zum einen die Frage anschließen, welche spezifischen Kontextbedingungen und Voraussetzungen für die Entwicklung von Vertrauen in Kooperationsbeziehungen zwischen Professionen erforderlich bzw. unterstützend sind. Zum anderen richtet diese Unterscheidung den Fokus auf die Prozessstruktur des Vertrauensaufbaus in der interprofessionellen Zusammenarbeit.

Da im Netzwerk vor allem pädagogische Handlungsfelder im Mittelpunkt stehen, sind für den Bereich der interprofessionellen Arbeitsprozesse und Kooperationsformen aktuelle Diskurse zur Schulentwicklung und zu Bildungsnetzwerken interessant. Eine erste Durchsicht der Fachliteratur zeigt, dass auch hier Vertrauen oft nur als eine notwendige Bedingung für gelungene Kooperationen und die Arbeit in Netzwerken betrachtet, aber nicht näher untersucht wird. Eine Ausnahme stellt die Studie von Schweers (2005) dar. Einzelne interessante Hinweise auf verschie-

dene Aspekte des Vertrauensphänomens in Kooperationen (vgl. etwa Strahler u.a. 2003; Brackhahn u.a. 2004; Sailmann 2005; Solzbacher/ Minderop 2007) gilt es zu systematisieren.

Mit Blick auf Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit die Gestaltung von Kooperationen zwischen Angehörigen verschiedener Professionen spezifische Herausforderungen mit sich bringt. Zu denken ist hier an asymmetrische Akteurskonstellationen zwischen Angehörigen von Leit- und Hilfsprofessionen oder an berufskulturell verankerte Vorurteile und Stereotype, die den Vertrauensaufbau behindern könnten. Im Rahmen des Projekts von Melanie Fabel-Lamla zum Thema „*Bildungsnetze für exklusionsgefährdete Schüler. Interprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen zur Förderung von bildungsbenachteiligten Jugendlichen*“ (vgl. Anhang 10.5.5) soll den skizzierten Fragestellungen am Beispiel des Aufbaus von Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrern und Sozialpädagogen nachgegangen werden: Welche Rahmenbedingungen sind für die Entwicklung von Vertrauen in Kooperationsbeziehungen zwischen Professionen förderlich? Wie gestaltet sich die Prozessstruktur des Vertrauensaufbaus und des Vertrauenserhalts in der interprofessionellen Zusammenarbeit? Welche Funktionen übernimmt Vertrauen bei der Anbahnung und Gestaltung interprofessioneller Zusammenarbeit? Inwieweit stellt die Zusammenarbeit zwischen Angehörigen verschiedener Professionen besondere Herausforderungen an die Vertrauensarbeit und Vertrauensbildung?

3.2.3 *Vertrauen als Grundkomponente der Professionellen-KlientInnen-Beziehung*

In verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass die Professionellen-KlientInnen-Beziehung wechselseitiges Vertrauen auf beiden Seiten voraussetzt. Dem strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Parsons 1978; Oevermann 1997) folgend erfordert das „professionelle Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1997: 115) die Etablierung einer durch wechselseitiges Vertrauen getragenen Interaktionsbeziehung: So muss der Klient seine existenzielle Problemlage bzw. seinen Leidensdruck gegenüber dem Professionellen offen legen, sich dem Professionellen als ganze Person anvertrauen und damit der Struktur diffuser Sozialbeziehungen folgen, damit dieser stellvertretende Deutungsangebote erarbeiten kann. Der Professionelle wiederum muss in die ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ des Klienten vertrauen und seine Entscheidungen auf die Wiederherstellung der beschädigten Autonomie richten, indem der Klient respektiert und in bindender Selbstverantwortlichkeit beteiligt wird (vgl. ebd. 1997: 115ff.).

Im Anschluss an Preisendörfer und Luhmann stellt Wagenblass (2001: 1937ff.) zwei weitere Aspekte der Bedeutung des Vertrauens für die professionelle Beziehung heraus: Vertrauen ist in professionellen Arbeitsbündnissen notwendig, um das zeitliche Auseinanderfallen von institutionellem Versprechen einer Hilfeleistung und der konkreten Leistungserbringung zu überbrücken und um die hohen Ungewissheitsmomente sowohl auf Seiten des Klienten als auch auf Seiten des Professionellen zu absorbieren. Die Herausforderung, unter Bedingungen von Ungewissheit und Unsicherheit handeln und entscheiden zu müssen, nehmen auch interaktionistische Ansätze der Professionsforschung in den Blick, die sich insbesondere den konkreten Arbeitsabläufen, den Interaktionen zwischen Professionellen und KlientInnen, den individuellen Handlungsleistungen der Professionellen und Klienten sowie den Fehlentwicklungspotenzialen professionellen Handelns zuwenden. Nach Schütze (1997: 208ff.) sind vorab gewährte *Vertrauensvorschüsse*

für kooperatives, problembearbeitendes Handeln interaktionslogisch notwendig. Dabei muss zur kommunikativen Herstellung interaktiver Gegenseitigkeit eine Vertrauensbasis unterstellt werden, die faktisch noch gar nicht vorhanden ist. Da professionelle Arbeitsbeziehungen aufgrund der Tatsache, dass der Professionelle nicht problembetroffen ist und über einen größeren bzw. höhersymbolischen Wissensbestand bezüglich der Problemanalyse und -bearbeitung verfügt, durch eine grundlegende Machtasymmetrie geprägt sind, sind für den Vertrauensaufbau, vor allem auf Seiten des Klienten, besonders riskante Vorleistungen zu erbringen (vgl. auch Wagenblast 2001: 193ff.; di Luzio 2005: 70ff.; di Luzio 2006). Dabei können Interaktionsparadoxien und Gefahrenpotenziale für die Vertrauensbeziehung auftreten, die Schütze (1992, 1997) exemplarisch in seinen Untersuchungen zur Sozialarbeit herausgearbeitet und Helsper (2002: 82ff.) für das professionelle Lehrerhandeln weiter ausbuchstabiert hat.

Neben diesen ersten, eher professionstheoretischen Einsichten in die Vertrauensgrundlagen von Professionellen-Klienten-Beziehungen sind vor allem psychologische Studien zum Thema Vertrauen in professionellen Kontexten anzuführen, die sich der pädagogischen Beziehung und insbesondere der Lehrer-Schüler-Beziehung zuwenden (vgl. Schweer 1996, 2000; Thies 2002). Diese standardisierten Untersuchungen fokussieren jedoch in erster Linie auf Einstellungen und kommen mit ihren Fragen zum Vertrauen in Institutionen oder zu Kriterien der Vertrauenswürdigkeit von Professionellem lediglich an die Dimension des thematisierten, also reflexiven Vertrauens heran (vgl. Endreß 2002: 53). Interessanter erscheinen Zugänge, die zum einen stärker auf die *Voraussetzungen* und den *Prozess* der Vertrauensbildung im professionellen Arbeitsbündnis eingehen und zum anderen auch die Brüchigkeit und Anfälligkeit von Vertrauensbeziehungen sowie die Anstrengungen der Akteure zur (Wieder-)Herstellung von Vertrauenswürdigkeit in den Blick nehmen können.

Im Rahmen des Netzwerkes soll genauer untersucht werden, welche Vorleistungen Professionelle erbringen, um das Vertrauen von Seiten der Klienten bzw. Adressaten ‚zu verdienen‘, und wie sie Vertrauenswürdigkeit gegenüber (potenziellen) Klienten bzw. Adressaten inszenieren (vgl. hierzu auch Pfennerhauer 2003). Anknüpfungspunkte bietet hier das Projekt von Sandra Tiefel *„Inszenierung von Vertrauen. Eine qualitative Untersuchung der Interaktionsebene zwischen Professionellen und AdressatInnen in der Sozialen Arbeit“* (vgl. Anhang 10.5.6), in welchem untersucht wird, wie sich die Phase des Beziehungsaufbaus in Beratungsgesprächen aus Sicht der Professionellen gestaltet. Ferner werden in diesem Projekt Prozesse des (aktiven) Vertrauensschenkens auf Seiten der Klienten untersucht. Auf Seiten der Klienten bzw. Adressaten interessiert darüber hinaus, wie Vertrauensbildungsprozesse ablaufen und welche verschiedenen Phasen (z.B. Anbahnung, Konstituierung des Arbeitsbündnisses, Aufrechterhaltung der Vertrauensbeziehung) und welche Mechanismen (z.B. Indikatoren bzw. Signale für Vertrauenswürdigkeit) hier zu unterscheiden sind (vgl. hierzu di Luzio 2005). Ausgehend von dem Projekt von Maren Zeller *„Vertrauen in (sozial-)pädagogische Profis. Prozesse der Vertrauensbildung im Kontext stationärer Erziehungshilfen“* (vgl. Anhang 10.5.7) soll analysiert werden, unter welchen Bedingungen im Rahmen des professionellen Arbeitsbündnisses Professionelle als ‚Signifikante Andere‘ für Adressaten fungieren können und welche Mechanismen der Vertrauensbildung und Wertschätzung zur Erlangung dieser Bedeutsamkeit des Professionellen für den Klienten vorausgehen (müssen).

4 Potentiale der Netzwerkbildung und angestrebtes Ergebnis des Netzwerkes: Abschluss-Konferenz und Publikationen in peer-reviewten Zeitschriften

Für die Erarbeitung und Weiterentwicklung theoretischer Vertrauenskonzepte und zur Erforschung von Vertrauensphänomenen in verschiedenen Kontexten bietet die Arbeitsform des Netzwerkes sehr gute Möglichkeiten, um aus verschiedenen Perspektiven und über einen längeren Zeitraum der Thematik „Bildung und Vertrauen“ nachzugehen, mit Gästen aus verschiedenen Fachdisziplinen Ideen und Forschungsergebnisse zu diskutieren und die gewonnenen Erkenntnisse für Vorträge und gemeinsame Publikationen zusammenzuführen.

Das Netzwerk zeichnet sich durch die interdisziplinäre Zusammensetzung von Wissenschaftlerinnen aus Erziehungswissenschaft und Soziologie aus, die es ermöglicht, den quer zu den beiden Fachdisziplinen liegenden professions-, biographie-, sozialisations- und gesellschaftstheoretischen sowie interkulturellen Fragestellungen der Vertrauensforschung im fruchtbaren Dialog nachzugehen. Das Thema ‚Vertrauen‘ schließt zudem an eigene Forschungsprojekte der beteiligten Wissenschaftlerinnen an, woraus Synergieeffekte sowohl für die empirische Erforschung und theoretische Ausarbeitung von Phänomenen des Vertrauens als auch für die eigenen Qualifikationsarbeiten erwachsen können. Die Qualifikationsarbeiten, Publikationen, Aktivitäten und Arbeitsschwerpunkte der beteiligten Forscherinnen (vgl. Anhang) zeigen, dass diese zum einen im Bereich der historischen Erziehungswissenschaft, der Biographie- und Sozialisationsforschung, der Professionsforschung sowie der interkulturellen Pädagogik durch eine Vielzahl von Publikationen ausgewiesen sind. Zum anderen können sie auf umfassende forschungsmethodische Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Bildungs- und Sozialforschung, aber auch auf dem Gebiet der quantitativen Sozialforschung zurückgreifen und daher die bislang unzureichende empirische Erschließung von Vertrauensphänomenen methodisch umsetzen. Zudem haben einige der beteiligten Wissenschaftlerinnen bereits verschiedene Formen der Zusammenarbeit praktiziert (z.B. gemeinsame Interpretationsgruppen, Durchführung von Methodenworkshops, Publikationen), so dass hier an bewährte Strukturen angeknüpft werden kann.

Das Netzwerk zielt auf die Aktualisierung und Ausarbeitung des Vertrauensbegriffs in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften aus theoretischer und empirischer Perspektive. In der dreijährigen Zusammenarbeit sollen vorhandene Theoriekonzepte zum Vertrauensbegriff erarbeitet und weiterentwickelt sowie Vertrauensphänomene in verschiedenen sozialen und professionellen Kontexten empirisch erfasst und rekonstruiert werden.

Wichtige Schritte und Produkte im Arbeits- und Diskussionsprozess des Netzwerkes sind zum einen *Vorträge auf verschiedenen Fachtagungen* und zum anderen der *Aufbau einer Online-Plattform* als Kommunikations- und Präsentationsmedium:

- Geplant sind gegenwärtig die aktive Teilnahme am Workshop „Trust within and between Organisations“ im Oktober 2007 an der Freien Universität Amsterdam, die Anmeldung als Forschungsforum oder Arbeitsgruppe beim DGfE-Kongress im Frühjahr 2008 in Dresden sowie als Arbeitsgruppe oder Ad-hoc-Gruppe beim DGS-Kongress im Herbst 2008 in Jena. Im Rahmen von Vorträgen, Arbeitsgruppen oder auch Postersessions sollen hier Zwischenergebnisse des Netzwerkes präsentiert und diskutiert werden.

- Ferner ist die Einrichtung einer Internet-Plattform zum Themenspektrum „Vertrauensbildung – Bildungsvertrauen“ beabsichtigt, auf der Informationen über den Stand der am Netzwerk beteiligten Projekte sowie über die aktuellen Diskussionen der Netzwerktreffen zu finden sind (Websites, Links, Weblogs etc.) und die auch als Kommunikationsplattform von den Netzwerkmitgliedern und Besuchern (z.B. Foren und Chats) genutzt werden soll.

Angestrebtes Ergebnis des Netzwerkes ist erstens die *Veranstaltung einer interdisziplinären Abschluss-Konferenz* zu „Vertrauen und Bildung“ und zweitens die Publikation von *Beiträgen in peer-reviewten Zeitschriften* und Sammelbänden:

- Auf der zum Abschluss der gemeinsamen Arbeit im Netzwerk geplanten zweitägigen Konferenz sollen zum einen die erarbeiteten Ergebnisse des Netzwerkes einem interessierten Fachpublikum präsentiert und mit diesem diskutiert werden. Zum anderen sollen über einen Call for paper weitere WissenschaftlerInnen, die zu Vertrauen und Bildung forschen, angesprochen und eingebunden werden. Ziel ist es, in einen gemeinsamen weiterführenden interdisziplinären Dialog zu treten.
- Aufbauend auf den präsentierten Ergebnissen und Diskussionen sollen Beiträge der Mitglieder des Netzwerkes in verschiedenen peer-reviewten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und in Sammelbänden publiziert werden, um die Vertrauensthematik im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs zu verankern. Angestrebt ist hier vor allem auch die Gastherausgeberschaft eines Themen- oder Sonderheftes einer sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift (z.B. Zeitschrift für Pädagogik).

5 Vorgesehene Arbeitsformen, Anzahl der Arbeitstreffen und Gäste

Bis zum Zeitpunkt der Antragsstellung haben seit Sommer 2006 in Mainz, Magdeburg, Kassel und Hildesheim bereits fünf Arbeitstreffen stattgefunden. Die zukünftige Weiterarbeit soll in Form von halbjährlich stattfindenden Workshops erfolgen, wobei sich als konkrete *Arbeitsformen* sowohl *Theorieworkshops* als auch *Kolloquien* und *Interpretationsworkshops* anbieten. Unter Einbeziehung von ExpertInnen sollen in den Theorieworkshops theoretische Aspekte des Vertrauensbegriffs aus verschiedenen Perspektiven ausgearbeitet und geschärft werden. Die Projektvorhaben der Netzwerkmitglieder werden in den Kolloquien zur Diskussion gestellt und in sich anschließenden Interpretationsworkshops soll das in den einzelnen Projekten erhobene empirische Material ausgewertet und die dabei erzielten Resultate auf den theoretischen Vertrauensdiskurs bezogen werden.

Im beantragten Zeitraum sind pro Jahr zwei jeweils dreitägige Treffen des Netzwerkes geplant, also insgesamt sechs Arbeitstreffen, wobei die drei Arbeitsformen miteinander kombiniert werden. Nach einem ersten Treffen zur interdisziplinären Annäherung an den Vertrauensbegriff sind die weiteren Treffen analog zu unserem Forschungsprogramm gegliedert, so dass die Themen „Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten“ und „Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biographie und Enkulturation“ im Mittelpunkt stehen. Zu den Theorieworkshops werden bis zu zwei Gäste eingeladen, die nach unseren bisherigen Recherchen für den Bereich Vertrauensforschung und die jeweiligen spezifischen Themen und Fragestellungen wissenschaftlich besonders ausgewiesen sind.

Übersicht über die geplanten Arbeitstreffen, Arbeitsformen und Gäste

| Netzwerk-treffen | Zeitpunkt | Thema und Inhalt | Gäste |
|---|------------------|--|--|
| Teilnahme am 4th Workshop "Trust within and between organizations" 25.-26.10.2007 in Amsterdam | | | |
| 1. | 2. Halbjahr 2007 | Theorieworkshop: Interdisziplinäre Annäherungen an den Vertrauensbegriff Kolloquium und Interpretationsworkshop zu eigenen Projekten | PD Dr. Martin Endreß (Wuppertal) Prof. Dr. Martin K. W. Schweer (Vechta) |
| 2. | 1. Halbjahr 2008 | Theorieworkshop: Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten I Kolloquium und Interpretationsworkshop zu eigenen Projekten | Dr. Michaela Pfadenhauer (St. Gallen) Dr. Gaia di Luzio (Göttingen) |
| Antrag auf Arbeitsgruppe und Forschungsforum auf dem DGfE-Kongress 16.-20.3.2008 in Dresden | | | |
| 3. | 2. Halbjahr 2008 | Theorieworkshop: Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biographie und Enkulturation I Kolloquium und Interpretationsworkshop zu eigenen Projekten | Dr. Helga Pelizäus-Hoffmeister (München) Prof. Dr. Barbara A. Misztal (Leicester) |
| Antrag auf Ad-hoc-Gruppe/ Arbeitsgruppe auf dem DGS-Kongress im Herbst 2008 in Jena | | | |
| 4. | 1. Halbjahr 2009 | Theorieworkshop: Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten II Kolloquium und Interpretationsworkshop zu eigenen Projekten | <i>noch offen</i> <i>noch offen</i> |
| 5. | 2. Halbjahr 2009 | Theorieworkshop: Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biographie und Enkulturation II Vorbereitung der Konferenz | Prof. Dr. Alexander Thomas (Regensburg) <i>noch offen</i> |
| Herbst 2009 / Frühjahr 2010 öffentliche Tagung des Netzwerks | | | |
| 6. | 1. Halbjahr 2010 | Nachbereitung der Konferenz Vorbereitung von Publikationen Planung weiterer Arbeitskontakte/ Vernetzungen | |

Theorieworkshop Interdisziplinäre Annäherungen an den Vertrauensbegriff: PD Dr. Martin Endreß (seit 2005 Vertretung der Professur für Allgemeine Soziologie an der Universität Wuppertal) kann aufgrund seiner 2002 vorgelegten Monographie zu Vertrauen als einschlägig auf dem Gebiet der soziologischen Vertrauensforschung gelten. Dr. Martin K. W. Schweer, Professor für Pädagogische Psychologie und Leiter des an der Universität Vechta angesiedelten Zentrums für Vertrauensforschung, hat eine Vielzahl von Publikationen zum Thema Vertrauen in verschiedenen Bereichen gesellschaftlichen Zusammenlebens vorgelegt.

Theorieworkshop Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten I: Dr. Michaela Pfadenhauer (im SoSe 2007 Professurvertretung für Soziologie an der Universität St. Gallen) hat eine Reihe einschlägiger professionssoziologischer Publikationen vorgelegt und verfügt zudem als

langjährige Sprecherin der Arbeitsgruppe Professionssoziologie in der DGS über vielerlei nationale und internationale Kontakte. Dr. *Gaia di Luzio* (Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Soziologie an der Universität Göttingen) ist eine der wenigen SozialwissenschaftlerInnen in Deutschland, die zu Vertrauen im Kontext von Professionalismus gearbeitet hat.

Theorieworkshop Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biographie und Enkulturation I: Prof. Dr. *Barbara A. Misztal* (Lehrstuhl für Soziologie an der University of Leicester) hat theoretisch zum Begriff des Vertrauens als Phänomen des sozialen Zusammenhalts gearbeitet und geht gegenwärtig der Frage nach Vertrauen und sozialem Gedächtnis nach. Dr. *Helga Pelizäus-Hoffmeister* (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität der Bundeswehr München) untersucht mit biographieanalytischen Methoden Formen der Bewältigung gesellschaftlicher Risiken und Unsicherheiten und thematisiert Vertrauen dabei als einen zentralen Mechanismus.

Theorieworkshop Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biographie und Enkulturation II: Prof. Dr. *Alexander Thomas* (Institut für Sozial- und Organisationspsychologie an der Universität Regensburg) verknüpft Überlegungen zum Thema Vertrauen mit den Bereichen des interkulturellen Handelns und der interkulturellen Kommunikation.

Auf Tagungen (v.a. in Amsterdam) soll die Gelegenheit genutzt werden, zu weiteren (insbesondere international tätigen) ForscherInnen Kontakte zu knüpfen, um sie möglicherweise als Gäste für das vierte oder fünfte Arbeitstreffen gewinnen zu können.

6 Mitglieder des Wissenschaftlichen Netzwerkes

Folgende WissenschaftlerInnen sind Mitglieder des Netzwerkes (Adressen, wissenschaftlicher Werdegang und Schriftenverzeichnis im Anhang):

Antragsstellerin *Dr. phil. Sandra Tiefel*³ (Universität Magdeburg) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Winfried Marotzki für Allgemeine Pädagogik und Koordinatorin des Promotionsstudiengangs „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ am Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS). Sie forscht und lehrt über Biographische Arbeit als individuelle Bildungsaufgabe und professionelle pädagogische Herausforderung in modernen Gesellschaften und hat ihr aktuelles Lehrforschungsprojekt zu Vertrauen im Bereich „Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten“ verortet.

Dr. phil. Sylke Bartmann (Universität Mainz) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Mitglied der Arbeitsgruppe Entwicklung und Erziehung unter Leitung von Universitätsprofessor Dr. Detlef Garz. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich interkulturelle Pädagogik sowie in der Biographie- und Emigrationsforschung. Im Rahmen des Netzwerks fokussiert ihr Projekt auf Phänomene der Vertrauensbildung im Kontext von Fremdverstehen und ist im Bereich „Bildung und Vertrauen in Sozialisation, Biographie und Enkulturation“ angesiedelt.

³ Dr. Sandra Tiefel wurde als Antragsstellerin ausgewählt, da in ihrem Arbeitsbereich die Voraussetzungen zur Mittelbewirtschaftung optimal sind.

Dr. phil. Melanie Fabel-Lamla (Universität Kassel) ist Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft im Bereich Schulpädagogik/Sek. I. Sie hat eine biographieanalytische Studie zu Professionalisierungspfaden ostdeutscher LehrerInnen vorgelegt und arbeitet derzeit auf der Basis qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zu pädagogischen Herausforderungen an Schule und Lehrerhandeln im Umgang mit (bildungs-)benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Im Rahmen des Netzwerkes führt sie eine Studie zu Vertrauen in interprofessionellen Kooperationsbeziehungen im schulischen Kontext im Bereich „Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten“ durch.

Dipl.-Soz. Susanne Korfmacher (Universität Magdeburg) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des weiterbildenden Masterstudiengangs „Integrated Practice in Dentistry“ am Lehrstuhl von Prof. Dr. Winfried Marotzki für Allgemeine Pädagogik und der Akademie für Zahnärztliche Fortbildung Karlsruhe. Sie hat auf Basis qualitativer und quantitativer Methoden insbesondere im Bereich der Arbeits- und Berufsforschung gearbeitet. Innerhalb des Netzwerkes führt sie eine Studie zur institutionellen Vermittlung von Vertrauenswürdigkeit am Beispiel der Profession Zahnmedizin im Bereich „Bildung und Vertrauen in professionellen Kontexten“ durch.

Dr. phil. Nicolle Pfaff (zur Zeit Forschungsstipendiatin der DFG an der Universität Brasília, Brasilien) hat bislang auf der Basis quantitativer und qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden vorwiegend an der Schnittstelle von erziehungswissenschaftlicher Kindheits- und Jugendforschung auf der einen und Schulforschung auf der anderen Seite gearbeitet. Innerhalb des Netzwerkes führt sie im Bereich „Bildung und Vertrauen in Sozialisation, Biographie und Enkulturation“ eine kulturvergleichende empirische Studie zum Vertrauen in Gleichaltrige am Ende der Kindheit durch.

Dr. phil. Nicole Welter (Humboldt-Universität Berlin) ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften. Sie hat sich intensiv mit pädagogischen Anthropologien und Bildungstheorien beschäftigt und eine historisch-systematische Arbeit zu Herders Bildungsphilosophie vorgelegt. Derzeit forscht sie im Bereich der historischen Sozialisationsforschung mit autobiographischem Quellenmaterial qualitativ-empirisch zum Thema ‚Nationalsozialismus‘. Im Rahmen des Netzwerkes führt sie eine historisch-vergleichende qualitativ-empirische Studie zu Vertrauensverlust, Vertrauensbildung und Vertrauenstransformation in historischen Umbrüchen anhand von autobiographischen literarischen Quellen durch.

Dipl.-Päd. Maren Zeller (Universität Hildesheim) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Sie hat bisher v.a. im Kontext von Modellprojekten (INTEGRA; PAKT) unter Verwendung qualitativer Forschungs- und Evaluationsmethoden im Bereich Jugendhilfe/ Erziehungshilfen gearbeitet und erstellt derzeit ihre Dissertation (Lern- und Bildungsprozesse von Mädchen in belasteten Lebenslagen). Innerhalb des Netzwerkes führt sie im Bereich Vertrauen als Grundkomponente der Professionellen-KlientInnen-Beziehung eine empirische Studie zum Vertrauen von jungen Menschen, die eine Erziehungshilfe erhalten haben, in (sozial-)pädagogische Profis durch.