

Vertrauen und Misstrauen in professionelle Kooperationen – Am Fall des Erziehungssystems

Beitrag zur Tagung „Bildung von Vertrauen und Vertrauen in Bildung“

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, am 26. und 27. November 2010

von Achim Brosziewski, Pädagogische Hochschule Thurgau

Unter Vertrauen möchte ich im Folgenden eine Symbolstruktur der Kommunikation verstehen, die dann und nur dann in Funktion tritt, wenn *ein Wissen um Risiken für die Beteiligten* in die Kommunikation eingeht und sie mitstrukturiert. Für mindestens einen der Beteiligten sind Gefahren erkennbar und stehen Schädigungen auf dem Spiel, die durch die Kommunikation verhindert oder aber forciert werden könnten. Im Hinblick auf die Unterscheidung „Schaden verhindern / Schaden forcieren“ ist die Kommunikation für den gefährdeten Teilnehmer selbst riskant – und Vertrauen ist genau derjenige Mechanismus, der eine Gefahr auf der Teilnehmerebene in ein Risiko auf der Kommunikationsebene transformiert. Vertrauen macht Gefahren kommunikativ behandelbar, unter der Restriktion, dass die Kommunikation sich selbst als Risiko begreifen und ihre Strukturen und Prozesse auf das Tragen und Verteilen ihres Eigenrisikos einstellen muss.

Im Rahmen dieser Konzeption ist Misstrauen nicht als ein kategorialer Unterschied zu Vertrauen zu verstehen; also nicht so, als ob es soziale Phänomene gäbe, denen eindeutig eine von zwei Qualitäten zukomme: entweder Vertrauen oder Misstrauen. Misstrauen realisiert vielmehr *dieselbe Symbolstruktur*, nur in einer negativen Fassung. Auch Misstrauen hat es mit der Transformation von Gefährdungen in Kommunikationsrisiken zu tun. Jede Kommunikation, die sich der Vertrauenssymbolik bedient, ruft nolens volens auch Misstrauen auf als „ihre andere eigene Möglichkeit“ et vice versa. Wenn nachstehend vorwiegend von Vertrauen gesprochen wird, dann hat dies sprachliche und kommunikative Gründe. Eigentlich müsste ständig vom Dual Vertrauen / Misstrauen gesprochen werden; und müssten analytisch gesehen alle dargestellten Prozesse ausser in ihrer positiven auch in ihrer negativen Form durchgegangen werden. Doch soll die Darstellung ihrer Nachvollziehbarkeit willen von dieser Doppelbelastung frei gehalten werden, bis das Misstrauensthema zur Konkretisierung von Hypothesen eine eigenständige Behandlung verlangt.

Vertrauen und Misstrauen kommen zweifelsfrei auch in Kontexten erzieherischen und speziell professionell-erzieherischen Handelns vor. Fraglich ist, ob sie eher konstitutiv oder

eher zufällig vorkommen; ob die Vertrauenssymbolik zur Struktur erzieherischen Handelns gehört oder aber ob sie als ein lebensweltlich bedingter „Überhang“ das erzieherische Handeln lediglich umgibt, es erträglicher und menschlicher macht, aber wenn es hart auf hart käme, auch gestrichen und wegrationalisiert werden könnte. Ich möchte zunächst die These begründen, dass Vertrauen systematisch zum erzieherischen Handeln, auch zu dessen professionellen Formen gehört, um später die Frage anzugehen, inwieweit sich das nötige Vertrauen von Personen ablösen und auf formalisierte Prozesse professioneller Kooperation übertragen lässt.

Um die systematische Relevanz von Vertrauen zeigen zu können, möchte ich in knappen Skizzen die Grundstruktur erzieherischen Handelns erläutern, wie sie sich in einer kommunikations-systemtheoretischen Perspektive darstellt. Mit Jochen Kade möchte ich die basale pädagogische Handlung als die Handlung des *Vermittelns* bezeichnen. Der Begriff ist doppeldeutig – und genau darauf kommt es auch an. Nur in der Doppeldeutigkeit kann Vermitteln als Kandidat aufgefasst werden, die Komplexität des pädagogischen Geschehens auf eine Elementaroperation zurückzuführen. Einerseits geht es um die Vermittlung von Wissen und / oder Können an eine Person – sei es durch dafür berufene Professionelle, sei es im Selbststudium anhand einschlägiger Materialien. **(Folie 1)** Hier zeigt sich die Pädagogik mit ihrem freundlichen Gesicht. Andererseits aber geht es immer auch um die Vermittlung von Personen in soziale Kontexte hinein, die sie ohne die Vermittlung nicht erreichen könnten. **(Folie 2)** Auf dieser Seite des Vermittelns geht es um das *Versprechen* der Inklusion, die als Versprechen aber immer auch die Drohung der Exklusion mit sich führt; für den Fall nämlich, dass die Vermittlung scheitert oder durch den Adressaten selbst schlicht verweigert wird. Eine *typologische Lösung des Problems*, eine Auf-Teilung in wissensvermittelnde Handlungen ohne jedes Inklusions-Exklusions-Implikat einerseits und in personenvermittelnde Handlungen ohne jedes Könnens-Implikat andererseits steht nicht zur Verfügung – so sehr manche pädagogische Reformmodelle sich von diesem Traum auch nähren mögen. Dieser Lösung steht schon die Gesellschaft entgegen, die vom Erziehungssystem erwartet, dass sie ihre Inklusions-Exklusions-Entscheidungen über Könnensbestimmungen führen kann, und dass die Individuen durch Erziehung / Bildung ihre Freiheit erhöhen können, sich auf soziale Bindungen einzulassen oder sie auch gezielt zu vermeiden. Vermitteln ist und bleibt eine dreistellige Operation, die Person, Können und Kontext zugleich vermittelt – oder andernfalls sich nicht als pädagogische Operation identifizieren lässt. **(Folie 3)**

So wenig wie jede andere Handlung könnte eine pädagogische Handlung aus sich selbst heraus, allein ihrer guten Absicht wegen ihren eigenen Erfolg garantieren. Die Vermittlung kann scheitern, und zwar in jeder der zwischen den drei Stellen möglichen Relationen. **(Folie 4)** Die Person erreicht das vorgestellte Können nicht. Ein erreichtes Können erfüllt entgegen den Erwartungen doch nicht die Kriterien des Zielkontexts. Der Kontext exkludiert trotz richtigen Könnens aufgrund könnensfremder Merkmale der Person. Eine pädagogische Operation verliert nicht ihres Scheiterns wegen ihre Identität als pädagogische Operation. Man kann die Geschichte der Ausdifferenzierung des Erziehungssystem auch als Versuch lesen, immer mehr erfolgsrelevante Faktoren in den Kontrollbereich pädagogischen Handelns zu bringen; also, positiv gesprochen, das pädagogisch Verantwortbare zu steigern. Dafür holt man die Kinder aus den Familien, gruppiert sie zu Klassen von Könnenspotentialen und lässt die Welt auf möglichst wenige und möglichst allgemeine Anforderungskataloge schrumpfen, die man bislang "Stoffe", neuerdings auch "Kompetenzen" nennt. Doch durch welche Engführungen auch immer erzieherische Erfolge definierbar werden, der Misserfolg bleibt ihm als seine andere Seite eingeschrieben. Zur Vermittlung gehört die Nicht-Vermittlung – im Extrem, wenn die Anforderungskataloge zu unrealistisch-hoch oder zu nichtssagend-trivial gefasst werden, in Form pädagogischer Resignation, bei den Lehrenden wie bei den Lernenden. Pädagogische Kommunikation ist durch die Unterscheidung von vermittelbar und nicht-vermittelbar bestimmt. **(Folie 5)** Systemtheoretisch gesprochen: Pädagogische Kommunikation ist durch die Unterscheidung vermittelbar / nicht-vermittelbar codiert – was im Umkehrschluss heisst: jede Kommunikation und jede Handlung, die diese Unterscheidung aktiviert, gehört dem Erziehungssystem an, reproduziert seine Grenze und damit das System selbst. **(Folien 6 und 7)**

Das Vertrauensproblem der Transformation von Gefährdungen in Kommunikationsrisiken kommt in den Blick, wenn man fragt, wie denn in dem hochkomplexen Geschehen pädagogischen Handelns eine *Einheit* hergestellt wird; eine Einheit, die in der Lage ist, sowohl Gelingen als auch Misslingen pädagogischen Handelns zu übergreifen und sozial behandelbar zu machen. Die Einheitsbildung läuft – und das unterscheidet Erziehung von den meisten anderen Funktionssystemen – über die Form der Person, also nicht über depersonalisierte Einheiten wie beispielsweise Kapital (in der Wirtschaft), Staat (in der Politik) oder Objektivität (in der Wissenschaft) Die Einheitsbildung der Pädagogik knüpft also bei *einem* der drei Vermittlungselemente Person, Wissen und Kontext an. Für die Zwecke der Erziehung wird die Person mit all ihren Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten

auf das Format des *Lebenslaufes* reduziert. So wird zunächst einmal *Sicherheit* in die Unsicherheiten pädagogischen Handelns eingeführt. Das Leben einer Person beginnt und endet – dessen kann man sich sicher sein. Pädagogisches Handeln zieht aus dem Lebenslauf den Aspekt der *Zukunft* heraus und stellt sich selber die Aufgabe, eine *bessere* Zukunft zu ermöglichen als sich ohne pädagogische Interventionen einstellen würde. Damit ist bereits eine erste Vertrauensebene eingezogen, namentlich das Vertrauen in Zukunft. Pädagogik muss dieses Vertrauen jedoch weiter spezifizieren zu einem Vertrauen in eine persönliche Zukunft. Im Hinblick auf die Differenz von allgemeiner und persönlicher Zukunft wird der Lebenslauf in ein *Medium der Kommunikation* verwandelt. Es ist die *eigene und bessere Zukunft*, die überhaupt zur *Teilnahme* an erzieherischer Kommunikation motiviert; die die Bereitschaften erzeugt, sich auf pädagogisches Handeln einzulassen – und das auf *beiden Seiten* der Kommunikation, beim Erlebenden wie beim Handelnden. Auch der Erziehende muss den Sinn seines Handelns aus dem künftigen Lebenslauf der zu erziehenden Person gewinnen. Er kann und darf sich nicht einfach auf die aktuelle Situation verlassen; nicht darauf, dass „die Welt“ selbst den Zögling schon eines besseren belehren wird. Inwieweit dieser Sinnbezug hilft, die „innere Einstellung“ zum erzieherischen Handeln zu harmonisieren und biographisch zu integrieren, wäre eine psychologische Frage. Sozial kommt ein Erzieher spätestens dann nicht an diesem Sinnbezug vorbei, wenn er für sein Handeln Ressourcen beansprucht und wenn er es legitimieren muss. Für den Zögling wird der Sinnbezug der eigenen, besseren Zukunft dann zwingend, wenn er selbst solch eine Zukunft beansprucht und er dafür in der Gesellschaft keine anderen Adressen als seine Erzieher sowie die legitimierten Organisationen und Professionellen findet.

Der als zukunfts offen gedachte Lebenslauf fungiert mithin als ein Medium der Kommunikation, wie in anderen Funktionssystemen Geld, Macht, Liebe und Wahrheit als Medien fungieren. Erziehung bedingt konstitutiv ein Vertrauen ins Lebenslaufmedium, sobald man die Gefährdungen eines persönlichen Lebenslaufes in den Blick nimmt und nach *sozialen* Möglichkeiten der Gefährdungsabwehr und der Chancenmehrung sucht. Spätestens hier ist wieder daran zu erinnern, dass die Misstrauenssymbolik derselben Struktur entstammt, dass es Vertrauen ohne die Gegenseite des Misstrauens nicht geben kann; schlicht, weil Gefährdungen im Spiel sind und es permanent bleiben. Dieser Umstand macht verständlich, dass im Zuge der Ausdifferenzierung und Expansion des Erziehungssystem *beides* zunimmt: Vertrauen und Misstrauen in das Medium des Lebenslaufes und alle Formen erzieherischen Handelns, die dieses Medium temporär und repetitiv besetzen. Man verspricht und erhofft

mehr und mehr von Erziehung (und Bildung), und schafft im selben Atemzuge mehr und mehr Anlässe, dem ganzen Unterfangen zu misstrauen.

Die pädagogische Semantik hat das Vertrauens-/Misstrauensproblem in den ersten Jahrhunderten seit der Systemausdifferenzierung hochgradig personalisiert und die Person des Erziehers mit Wertschätzung und mit einer entsprechenden Verantwortungsethik aufgeladen – vielleicht als notwendiges Gegengewicht zu massiven Gegenevidenzen aus der Praxis organisierten und professionellen Erziehens und zu den Geringschätzungen, die dem Berufsstand oftmals entgegengebracht wurden. Das hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Mittlerweile hat die pädagogische Reflexion das Misstrauen in die Erzieherperson selbst aufgenommen und bringt es gegen jeden Rekurs auf diese Person in Anschlag. Man setzt auf Organisation, auf Teamwork, auf Projekte, auf Spezialisierung, auf Netzwerke und auf Kooperation. Speziell der Lehrer soll sich nicht mehr als Einzelkämpfer, er möge sich doch als Teamplayer verstehen. Aber können Vertrauen und Misstrauen in das Erziehungsmedium Lebenslaufzukunft hier mitziehen und sich auf „Netzwerker“ und „Netzwerke“ verlassen?

Nimmt man nochmals den Code pädagogischer Kommunikation mit all seinen Komponenten (Person, Wissen, Kontext plus deren Negationen) und seiner Einheit „Lebenslauf“ in den Blick, dann ist sofort einsichtig, dass Erziehung als Prozess immer schon hochgradig „kooperativ“ abgelaufen ist; dass weder Einzelpersonen noch Personengruppierungen das Medium jemals für sich hätten okkupieren können. Der Lebenslauf und all seine Zukunftsprojektionen sind ein Sozialprodukt par excellence, das höchstens in allzu platten Biographien als „ein Werk“ massgeblicher Personen dargestellt werden kann. Was in den letzten Jahrzehnten hinzugekommen ist, ist eine durch Staatlichkeit, Expertentum, Management und Beratung forcierte *Formalisierung* bestimmter Kooperationen., die wie jede Formalisierung einhergeht mit Verfahren und Verfahrenskontrollen. Formalisierung bedingt *Organisation*, wie umgekehrt Organisationen Formalisierungen vorantreiben.

Die für unser Thema wahrscheinlich prägnanteste und folgenreichste Variante davon findet sich in jenem Feld, das unter Titeln wie Unterrichtsqualität, Schulqualität, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement entstanden und inzwischen mehr oder weniger fest institutionalisiert ist. Nicht *nur* für Unterricht und Schule, aber hier in besonders eklatanter Weise sind alle Versuche gescheitert, Qualität begrifflich zu fassen. Qualität ist ja

niemals die Eigenschaft eines bestimmten Elements, sondern liegt in der *Form*, in der sich ein Element mit anderen Elementen verbindet und / oder sich verbinden lässt. Die Qualität eines Produktes beispielsweise realisiert sich allein darin, was jemand aus ihm macht. Wenn jemand Qualität beobachten und feststellen will, muss er also den Benutzer eines Produkts beobachten, und zwar als einen Beobachter des Produkts. Nehmen wir den Fall heraus, dass dies heimlich und unter Verheimlichung aller Ergebnisse geschieht (was sozial gesehen sinn- und folgenlos bliebe), dann ändert das Beobachtetwerden des Benutzers auch des Benutzers Beobachtung des Produkts, denn die Relation des Produkts, also dessen Qualität, wird durch das Beobachtetwerden ja erweitert; etwa hin zu einer Qualifizierung der Benutzerperson anhand der Qualitäten, die er dem Produkt abgewinnen kann. Das klingt manchen vielleicht systemtheoretisch-verquast. Aber man muss nur an die Bourdieuschen Beobachtungen des Habitus denken, und man hätte ein unerschöpfliches Reservoir für Beispiele.

Die gemäss unseren Analysen einzig qualitätsbestimmende Relation pädagogischen Handelns wäre jene zum *Lebenslauf* der behandelten Person; zu dem, was sie aus den pädagogischen Interventionen in Lebenserfahrungen umsetzt; wäre also in der *Differenz* der pädagogischen Zukunftsprojektion zur individuellen Realisierung zu suchen. Oder nochmals anders formuliert: Die Qualitäten pädagogischen Handelns wären in der Differenz von Medium und Form, von Lebenslaufmöglichkeiten und Lebenslaufrealitäten zu finden. Doch bleibt diese Differenz sozial und damit pädagogisch unbeobachtbar und unbestimmbar. Denn ein Lebenslauf lässt sich nicht kommunizieren, ohne sich selbst qua Biographisierung zu verändern. Das Qualitätsmanagement in Schulen und Hochschulen kann sich jedoch nicht auf Biographien einlassen. Denn die werden meistens gar nicht abgeliefert, und wenn, dann viel zu spät und in zu fragwürdigen Qualitäten, um daraus noch pädagogisch folgenreiche Ableitungen ziehen zu können.

Statt Biographien einzusehen verteilt die Qualitätsbeobachtung Formulare an Schülerinnen und Lehrerinnen; zur Selbst- und Fremdbeobachtung, begrenzt auf die überschaubaren Zeiträume von Unterrichts- und Schulperioden und auf einen Themenkatalog, der nur schullegitime Fragen enthalten kann – also mit dem wirklichen Lebenslauf wieder einmal nichts zu tun hat. Was in solchen Formularen bewertet wird, ist nicht die Qualität pädagogischen Handelns (denn dazu müsste man eben Biographien lesen), sondern sind die Qualitäten des innerschulischen Kooperierens – Qualitäten, die durch die Bewertung zugleich mit verändert werden. Dabei können unter anderem auch pädagogisches Vertrauen und Misstrauen zum Ausdruck gebracht werden, sofern die Textvorgaben der Formulare oder der

mitlaufenden Besprechungen dies zulassen. Doch auch dieses „Zum-Ausdruck-bringen“ von Vertrauen / Misstrauen entkommt dem Zirkel, dass es wieder verändert, was es zu beschreiben und zu bewerten versucht.

So wird durch Formalisierungen und Verfahrenskontrollen eine Ebene des „Vertrauens und Misstrauens zweiter Ebene“ eingezogen, auf der nicht das pädagogische Vertrauen / Misstrauen, sondern das Vertrauen und Misstrauen in die pädagogische Kooperation zur Disposition steht; eine Kooperation, an der notabene nicht nur die Professionellen, sondern auch deren Klienten und ihre sozialen Netzwerke beteiligt sind. Vielleicht haben wir es dabei mit dem Entstehen eines Mediums zweiter Ordnung zu tun. Man könnte es als „Medium der Organisierbarkeit pädagogischen Handelns“ bezeichnen; wenn man eine Organisierbarkeit vor Augen hat, die über die bislang vorherrschende Staatlichkeit hinausgeht und pädagogische Qualitäten annehmen könnte.

Ein Kommunikationsmedium wäre dieses Medium, wenn es selbst zu pädagogischen Kommunikationen anregen und motivieren könnte – auf beiden Seiten der Kommunikation, bei Erziehern wie Zöglingen. Es gibt jedenfalls optimistisch gestimmte Pädagogen, die solch ein Potential der pädagogischen Nutzbarkeit von Schulorganisation meinen erkennen zu können (Beiträge in Helsper et al., Hrsg., Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden 2007). Empirische Begleitforschungen zum Qualitätsmanagement, vor allem in englischsprachigen und skandinavischen Ländern, sind eher skeptisch gestimmt. Sie stellen fest, dass eher bürokratische Kontrollregimes die Oberhand gewinnen und ein pädagogisches „commitment“ der Lehrpersonen unterminieren, sie auf eine ritualistische „Performance“ fixieren. Das vermeintliche Medium wirkte danach eher als Verknappung denn als Vermehrung des Lebenslaufmediums; eher als dessen Rigidisierung denn als ein Reservoir neuer Formen von Erziehungsvertrauen. Aber vielleicht sind beide Möglichkeiten nur zusammen zu haben – so wie es Vertrauen und Misstrauen in Bildung sind.

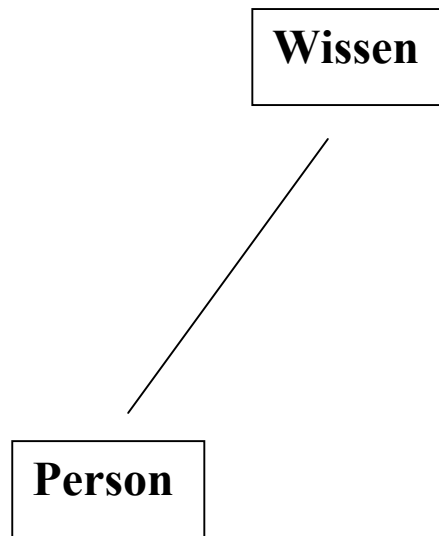
Prof. Dr. Achim Brosziewski, Pädagogische Hochschule Thurgau, Postfach

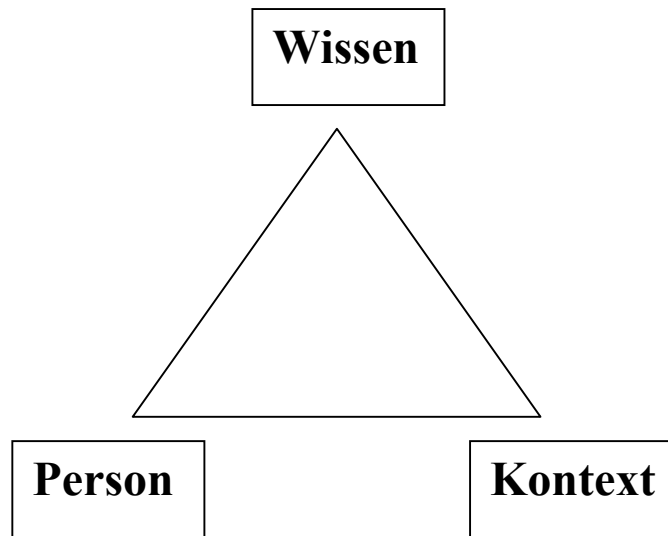
CH-8280 Kreuzlingen 1; Tel +41 71 678 56 40

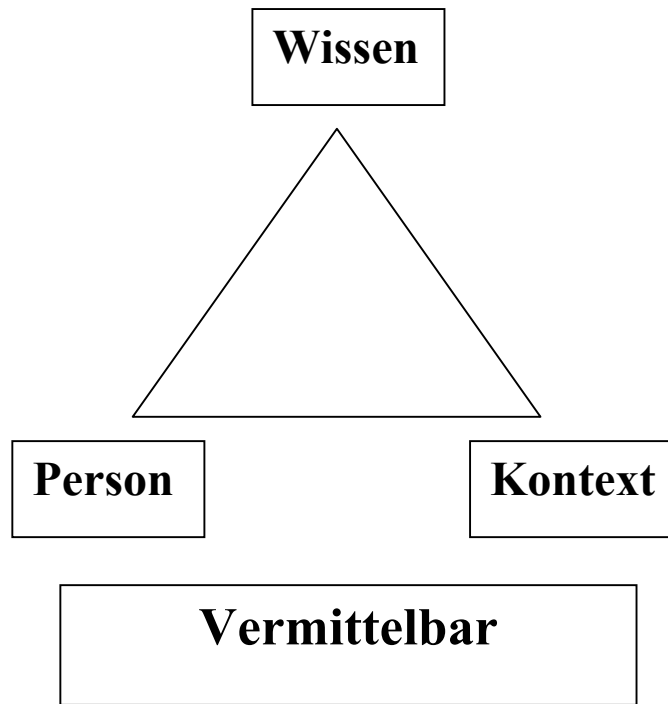
email: achim.brosziewski@phtg.ch

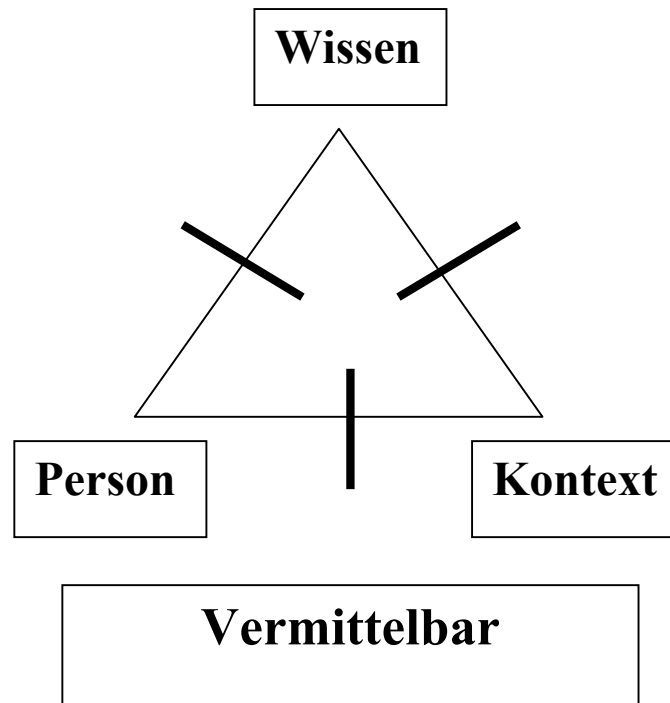
www.phtg.ch

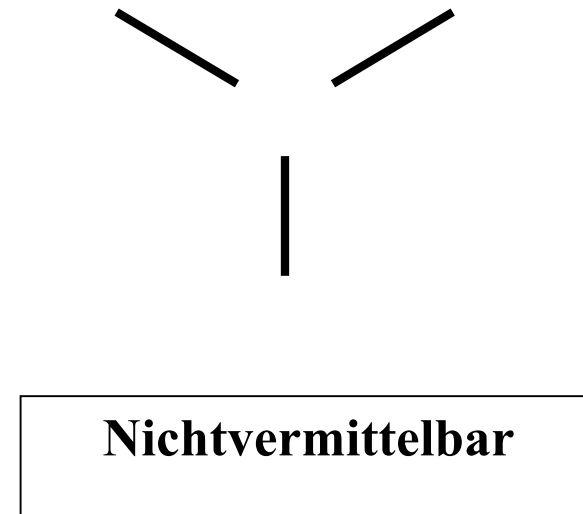
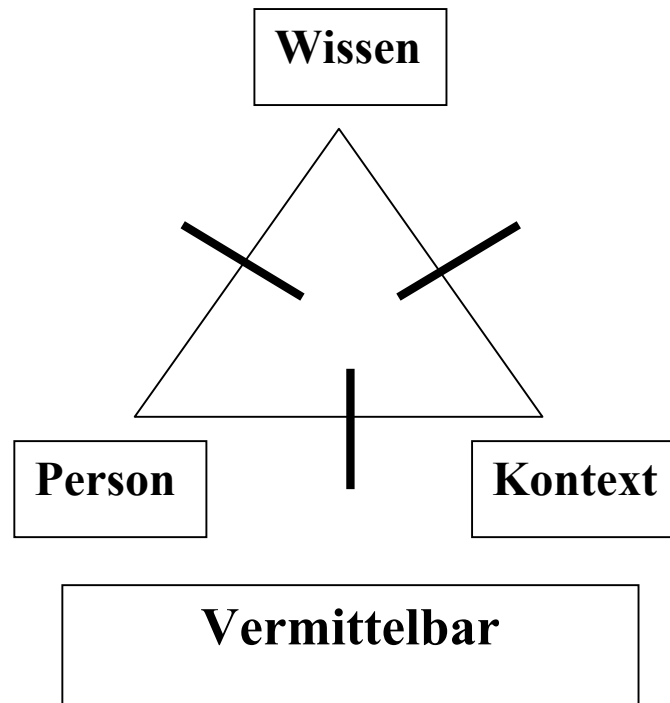
Folie 1





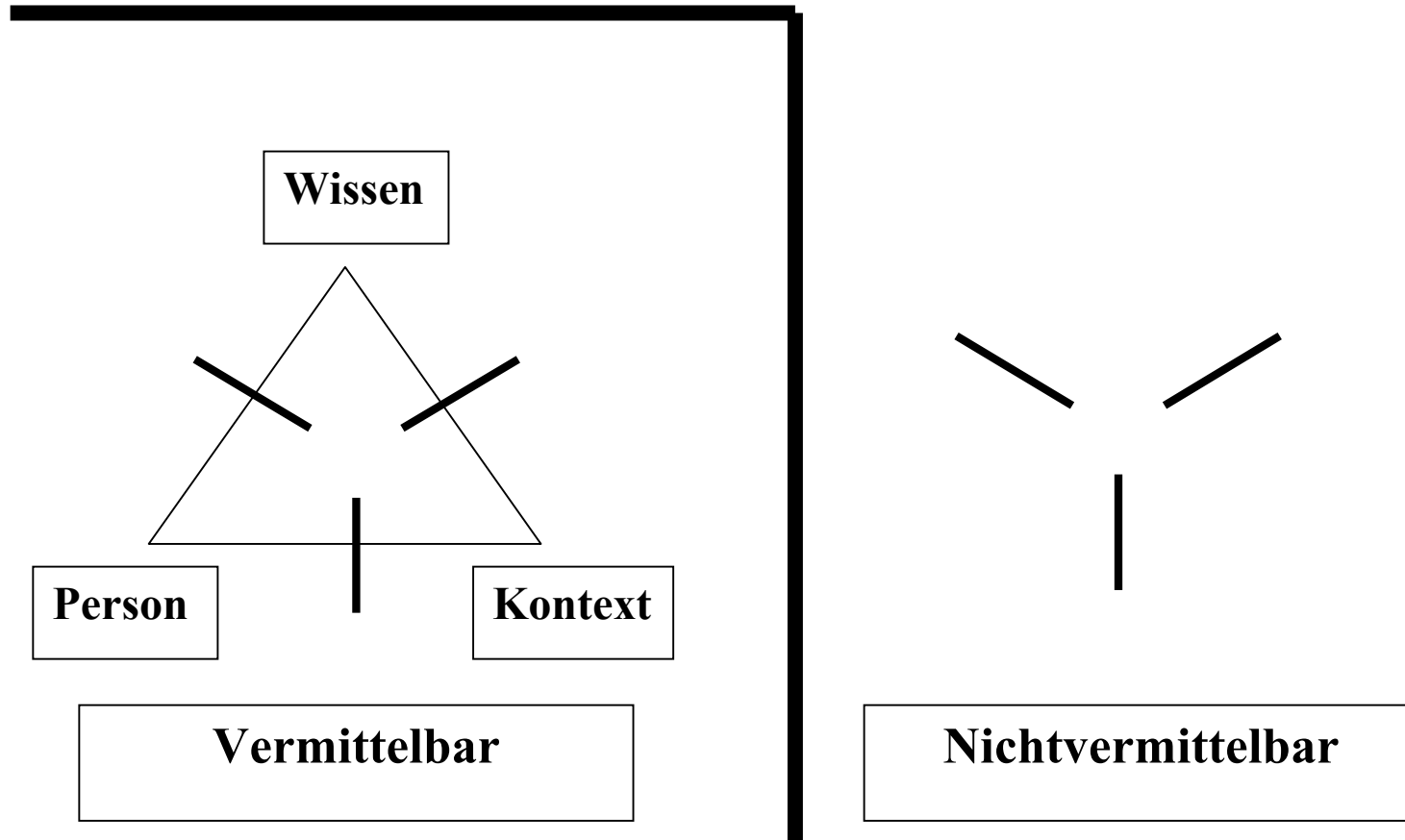






pädagogisches Handeln

Folie 6



pädagogisches Handeln

Folie 7

