

Müller, Thomas

"Ich kann Niemandem mehr vertrauen". Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 321 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Habilitation, Universität Würzburg, 2016)



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Thomas: "Ich kann Niemandem mehr vertrauen". Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, 321 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Habilitation, Universität Würzburg, 2016) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357293 - DOI: 10.25656/01:35729

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357293>

<https://doi.org/10.25656/01:35729>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de



Thomas Müller

„Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“

Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Müller

„Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Thomas Müller

„Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“

Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz
für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung auf Umschlagseite 1: © fotodo/fotolia.

Gedicht auf S.5: Hilde Domin, Lieder zur Ermutigung II. Aus: dies., Gesammelte Gedichte.

© S.Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 1987.

Mit freundlicher Genehmigung der S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main..

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2146-9

Lieder zur Ermutigung II

Lange wurdest du um die türelosen
Mauern der Stadt gejagt.

Du flichst und streust
die verwirrten Namen der Dinge
hinter dich.

Vertrauen, dieses schwerste
ABC.

Ich mache ein kleines Zeichen
in die Luft,
unsichtbar,
wo die neue Stadt beginnt,
Jerusalem,
die goldene,
aus Nichts.

Hilde Domin

gewidmet den Kindern und Jugendlichen
im Kinderzentrum St. Vincent – Regensburg

Vpn 149: „*Ich habe schon zu viel vertrauen ausgegeben*“ (männlich, 12 Jahre)

Vpn 171: „*Ist wie ein Blatt Papier manchmal kommen risse rein die man vielleicht wieder zukleben kann*“ (männlich, 14 Jahre)

Vpn 216: „*Wenn du jemandem vertraust, gibst du ihm damit ein Schwert in die Hand. Und du kannst nur hoffen, dass er dich damit verteidigt, anstatt dich damit zu verletzen.*“ (weiblich, 9. Klasse)

Vpn 284: „*Ich kann Niemanden mehr vertrauen.*“ (weiblich, 12 Jahre)

Vorwort

Als ich im Sommer 2009 das Brandhorst-Museum in München besuchte, fiel mir im Museumsladen ein kleines Buch mit dem Titel ‚Vertrauen‘ in die Hände. Sein Autor ist Niklas Luhmann. Dass ich ein soziologisch ‚berühmtes‘ Buch in meinen Händen hielt, wusste ich damals noch nicht, aber der Titel sprach mich an und ich kaufte es. Zu dieser Zeit war ich noch in einer Schule für Erziehungshilfe tätig und beim Lesen des Buches fielen mir permanent Kinder und Jugendliche ein, die ich unterrichtet hatte oder die gerade unsere Schule besuchten. In nahezu jedem Absatz entdeckte ich die Biographien, Erfahrungen und Verhaltensweisen meiner Schüler wieder und in mir formte sich mehr und mehr der Gedanke: Vertrauen ist ein zentrales Lebensthema für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die eine Schule zur Erziehungshilfe besuchen. Gleichzeitig hatte ich aber auch Bedenken, ob ich meinen Eindrücken trauen konnte. Als Sonderpädagoge hatte ich gelernt, Verallgemeinerungen und Pauschalierungen skeptisch gegenüber zu stehen, mich um Differenziertheit zu bemühen und das Individuelle von Menschen und Situationen immer wieder neu in den Vordergrund zu rücken. Ist es wirklich möglich, ist es ‚erlaubt‘, eine derart heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen auf ein Thema zu ‚reduzieren‘?

Als ich aber spürte, dass mich mein Gedanke, Vertrauen sei ein, vielleicht das, zentrale Lebensthema verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, nicht loslassen würde, machte ich mich auf die Suche: ich war mir sicher, auf eine ganze Reihe sonderpädagogischer Auseinandersetzungen zu Vertrauen und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu stoßen. Aber ich fand so gut wie nichts. Und das wenige, was ich fand, befriedigte mich nicht. Schnell merkte ich jedoch, dass andere Disziplinen viel differenzierter mit dem Thema Vertrauen umgehen und ich suchte Hilfe in Soziologie, Psychologie und Philosophie. So begann diese Arbeit.

Und noch eine Entdeckung machte ich: Wann immer ich mit Kollegen oder Freunden auf das Thema Vertrauen zu sprechen kam und komme, spüre ich seine Kraft: stets gibt es Interesse, werden eigene Ideen geäußert, Nachfragen gestellt und Überlegungen in den Raum geworfen. Vertrauen ist ein Phänomen mit einer eigenen Faszination und Anziehungskraft. Diese Vertrauensmacht hat auch dazu geführt, dass ich mich so lange mit diesem Thema beschäftigen konnte. Seine Anziehungskraft hat es dabei kein bisschen eingebüßt. Diese Arbeit wurde auch deshalb möglich, weil mich viele Kollegen, Freunde und Studierende dabei begleiteten. Ich danke allen, mit denen ich in den vergangenen Jahren Gespräche über Vertrauen und seine Eigenheiten führen konnte und die mich durch ihre Nachfragen angeregten. Ich danke den Schulen mit ihren Kindern und Jugendlichen, die bereit waren, sich auf dieses oft als persönlich schwierig empfundene Thema einzulassen und diese Arbeit um ihre Erfahrungen zu bereichern. Ein besonderer Dank gilt Prof. Roland Stein, Prof. Stephan Ellinger und Prof. Andreas Göbel.

Thomas Müller, Würzburg 2016

Inhalt

| | |
|---|-----|
| 1 Einleitung und Struktur | 13 |
| 1.1 Vertrauen – eine erste Annäherung | 13 |
| 1.2 Grundannahmen und Struktur..... | 15 |
| 1.2.1 Zum Verständnis einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen | 17 |
| 1.2.2 Zur Auswahl spezifischer Konzepte von Vertrauen | 19 |
| 1.2.3 Zum methodischen Vorgehen | 21 |
| 1.3 Vertrauen im Interesse verschiedener Wissenschaftsdisziplinen..... | 24 |
| 1.3.1 Vertrauen als Thema der Philosophie | 26 |
| 1.3.2 Vertrauen als Thema der Soziologie..... | 31 |
| 1.3.3 Vertrauen als Thema der Psychologie..... | 43 |
| 2 Vertrauen als Thema der Pädagogik | 49 |
| 2.1 Einleitung | 49 |
| 2.2 Rousseau und das Vertrauen..... | 50 |
| 2.3 Pestalozzi und das Vertrauen..... | 55 |
| 2.4 Nohl und das Vertrauen..... | 58 |
| 2.5 Bollnow und das Vertrauen | 62 |
| 2.6 Buber und das Vertrauen | 68 |
| 2.7 Vertrauen und Pädagogik der Gegenwart | 70 |
| 2.7.1 Vertrauen in Institutionen der Bildung | 73 |
| 2.7.2 Vertrauen als Weltanschauung – Vertrauen im Bildungsprozess | 75 |
| 2.7.3 Interpersonales Vertrauen unter den Bedingungen und Erfahrungen personalen Vertrauens in professionellen pädagogischen Kontexten | 78 |
| 2.8 Vertrauen als Thema von Heil- und Sonderpädagogik | 86 |
| 2.9 Zusammenfassung: Vertrauen als Thema der Pädagogik und die Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen | 97 |
| 3 Vertrauen und auffälliges Verhalten – Relevanz eines angenommenen Zusammenhangs | 99 |
| 3.1 Neurobiologische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten | 100 |
| 3.2 Psychologische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten | 102 |
| 3.3 Soziologische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten | 107 |
| 3.4 Pädagogische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten | 109 |
| 3.5 Zusammenfassung: Vertrauen und auffälliges Verhalten..... | 118 |
| 4 Exkurs: Negative Wirkungen von Vertrauen – Vertrauensfallen | 119 |
| 5 Konzepte von Grundvertrauen | 125 |
| 5.1 Psychologische Konzepte von Grundvertrauen..... | 128 |
| 5.1.1 „Basic Trust“: das psychoanalytische Konzept von Erikson | 128 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.2 Ur-Vertrauen – erworben oder gegeben? | 133 |
| 5.1.3 Kritik an Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung des Menschen | 137 |
| 5.1.4 Ur-Vertrauen und Bindung | 140 |
| 5.1.5 Ur-Vertrauen als soziokulturelle Geburt..... | 145 |
| 5.2 Begründungstheoretische Konzepte von Grundvertrauen | 146 |
| 5.3 Fundamentalanthropologische Konzepte von Grundvertrauen..... | 147 |
| 5.4 Lebensphänomenologische Konzepte von Grundvertrauen | 152 |
| 5.5 Zusammenfassung: Konzepte von Grundvertrauen und ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen..... | 155 |
| 6 Konzepte von Vertrauen als Einstellung..... | 157 |
| 6.1 Vertrauen und ein Begriff von Einstellung..... | 157 |
| 6.2 Vertrauen – eine Einstellung?..... | 158 |
| 6.3 Vertrauen als praktische Einstellung | 161 |
| 6.4 Vertrauen und Misstrauen – unterschiedliche Einstellungen zum gleichen Sachverhalt | 170 |
| 6.5 Obligatorische Bestandteile von Vertrauen als Einstellung..... | 173 |
| 6.5.1 Relationalität als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen..... | 175 |
| 6.5.2 Optionen und Handlungen als obligatorische Bestandteile von Vertrauen..... | 176 |
| 6.5.3 Akzeptierte Verletzbarkeit als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen..... | 177 |
| 6.5.4 Normativität als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen | 181 |
| 6.5.5 Rationalität als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen | 183 |
| 6.5.6 Versuch einer bezugnehmenden Gegenüberstellung | 184 |
| 6.6 Zusammenfassung: Konzepte von Vertrauen als Einstellung und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen..... | 186 |
| 7 Konzepte von Vertrauen und ihre Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne..... | 187 |
| 7.1 Problemlagen vorab..... | 187 |
| 7.2 Von der Vormoderne zur Moderne..... | 191 |
| 7.2.1 Überlegungen auf der Makroebene..... | 191 |
| 7.2.2 Überlegungen auf der Meso- und Mikroebene | 193 |
| 7.3 Die Rolle von Vertrauen in der Entwicklung von der Vormoderne zur Moderne | 199 |
| 7.4 Das Verhältnis von Moderne und Vertrauen | 205 |
| 7.5 Zusammenfassung: Vertrauen und das Aufwachsen in der Moderne in seiner Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen..... | 209 |
| 8 Fremdheit und Vertrautheit – Randphänomene zur konzeptionellen Bestimmung von Vertrauen..... | 211 |
| 8.1 Annäherungen an Fremdheit im Kontext von Vertrautheit | 211 |
| 8.2 Auffälliges Verhalten und Verhaltensstörungen im Kontext von Fremdheit | 217 |
| 8.3 Annäherungen an das Verhältnis von Vertrautheit und Vertrauen | 220 |
| 8.4 Vertrautheit und Fremdheit im Rahmen pädagogischer Praxis | 225 |

| | |
|--|------------|
| 8.5 Zusammenfassung: Fremdheit und Vertrautheit in ihrer Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen..... | 228 |
| 9 Konzepte von Vertrauen und ihre Messbarkeit | 231 |
| 9.1 Überblick über empirische Forschungsbefunde..... | 232 |
| 9.2 Zusammenfassung: Konzepte von Vertrauen, ihre Messbarkeit und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen..... | 239 |
| 10 Zur Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher | 241 |
| 10.1 Entwicklung eines Fragebogens zur Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher | 242 |
| 10.2 Beschreibung der Stichprobe..... | 253 |
| 10.3 Ergebnisse auf Einzelitemebene..... | 255 |
| 10.3.1 Darstellung der Ergebnisse auf Einzelitemebene..... | 255 |
| 10.3.2 Interpretation der Ergebnisse auf Einzelitemebene..... | 279 |
| 10.4 Ergebnisse auf Faktorebene..... | 285 |
| 10.4.1 Darstellung der Ergebnisse auf Faktorebene..... | 285 |
| 10.4.2 Interpretation auf Faktorebene | 291 |
| 10.5 resultierende Hypothesenbildung und Zusammenfassung | 292 |
| 11 Vertrauen und seine Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen.... | 295 |
| 11.1 Konzeptionelle Aspekte von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen | 295 |
| 11.2 Desiderate für die sonderpädagogische Vertrauensforschung..... | 298 |
| 11.3 Kann die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen? | 298 |
| 11.4 Soll die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen?..... | 303 |
| 12 Literatur | 309 |

1 Einleitung und Struktur

1.1 Vertrauen – eine erste Annäherung

Mit wem und wo auch immer man Vertrauen thematisiert: es scheint in allen gesellschaftlichen Bereichen relevant, erstrebenswert und notwendig zu sein. Es wirkt, als wolle und könne niemand auf Vertrauen verzichten. Der Manager will das Vertrauen seiner Mitarbeiter, um eine Firma erfolgreich führen zu können. Handwerker leben vom Vertrauen ihrer Kundschaft in Produkte und Herstellungsweisen. Wer Lebensmittel aus biologischem Anbau kauft, vertraut auf ein Gütesiegel. Und nicht zuletzt soll an Schulen ein vertrauensvolles Klima herrschen, damit Lehren und Lernen gelingen können. Diese wenigen Beispiele lassen ahnen, welche immense Rolle Vertrauen in vielen Bereichen des Lebens spielt und doch scheint es nicht einfach zu sein, Vertrauen zu entwickeln, es systematisch aufzubauen oder gar zu erzeugen.

„Die Geschichte des Vertrauens ist ein Katastrophenszenarium: Missbrauch, Misstrauen und Zerstörung von Vertrauen prägen unser Handeln. Dennoch rangiert der Begriff des Vertrauens auf dem Bazar recycelbarer Werte nach wie vor an oberster Stelle: Kaum eine politische Rede, in der es nicht vehement gefordert oder vorausgesetzt würde. Was diese rhetorische Vertrauenssüchtigkeit so skurril erscheinen lässt, ist die Tatsache, dass sie inmitten einer Welt stattfindet, der man jegliche Vertrauensseligkeit gründlich ausgetrieben hat: weltweite Bspitzelung, frei flottierender Datenhandel und die Kriminalisierung jener, die dagegen protestieren, sprechen eine deutliche Sprache“ (Wertheimer 2014, 7).

Berner spricht möglicherweise zu Recht vom „unangenehmen Geheimnis“ (2003) des Vertrauens. Mit Vertrauen verhält es sich ähnlich wie mit einem Bankkonto: „Wer einen hohen Kontostand anstrebt, muss dafür Sorge tragen, dass er mehr einzahlt als er entnimmt“ (ebd.). Dies hat zur Folge, bewusst auf manch vordergründig ‚verlockend‘ erscheinenden Vorteil verzichten zu müssen oder gar zu wollen, der auf Kosten anderer gehen könnte.

Am Anfang allen Vertrauens steht immer eine Vorschussleistung. Ohne diesen Vorschuss könnte wohl niemand überleben: Das Kleinkind vertraut auf die Versorgung durch seine Eltern, der Verkehrsteilnehmer vertraut darauf, dass sich alle an die geltenden Regeln halten und der Fluggast vertraut auf den Piloten. Dass es bei den hier genannten Vorschussleistungen möglicherweise nicht nur um Vertrauen geht, wird noch zu klären sein. Der Vorschuss selbst ist nicht immer gleich hoch, sondern fällt situativ unterschiedlich aus: Man vertraut der Genießbarkeit von Lebensmitteln aus einem Supermarkt anders als fremden Menschen. Einem Babysitter vertraut man nicht so vorbehaltlos, wie darauf, dass bei einer roten Ampel alle Autos stehen bleiben. Hinzu kommen persönliche Erfahrungen mit spezifischen Situationen: wer in bestimmten Situationen schlechte Erfahrungen gemacht hat, vertraut zukünftig, möglicherweise anders als andere, nicht mehr uneingeschränkt. Damit deutet sich bereits an, dass es sich bei den genannten Beispielen nicht immer um Vertrauensprozesse handelt, sondern dass zwischen Vertrauen und Sich-Verlassen-auf unterschieden werden müsste, was alltagssprachlich zumeist nicht geschieht.

Interessant ist auch, dass es oft sehr lange braucht, bis Vertrauen erwiesen oder erworben wird, dieses aber sehr schnell verloren gehen oder entzogen werden kann. Der Vorschuss an Vertrauen kann rasch in einen Vorschuss an Misstrauen umschlagen. So wenig sich

Vertrauen in seinem Wesen und in seiner Bedeutung für alle Lebensbereiche generalisieren lässt, umso mehr neigt das Misstrauen dazu, Verallgemeinerungen in uns hervorzuheben. Berner demonstriert dies an einem eindrücklichen Beispiel: „Theoretisch könnte man ja einem Pädophilen ruhig sein Geld anvertrauen und einem Kleptomane seine Kinder – in der Praxis aber entsteht ein Misstrauen, das auf die gesamte Person verallgemeinert wird“ (2003, o.S.). Darüber hinaus ist jemand, der einmal um sein Vertrauen betrogen wurde, möglicherweise grundsätzlich misstrauischer und in Folge davon weniger bereit, Vertrauen zu erweisen. Ein zusätzliches Moment der Generalisierung betrifft Vertrauen wie Misstrauen gleichermaßen: man richtet sich in den eigenen Handlungen immer wieder nach der Einschätzung anderer: z.B., wenn man gehört hat, dass man einer Person vertrauen kann oder dass einer bestimmten Situation nicht zu trauen ist.

Belastende Erfahrungen können zu dauerhaftem Misstrauen oder auch zu blindem Vertrauen führen – auch wenn die vor sich gehende Situation in einem völlig anderen Kontext stehen mag. Zurückliegende Enttäuschungen und Verletzungen kumulieren sich als biografische Belastungen, welche die Fähigkeit und die Bereitschaft zu einer Veränderung von Verhalten und Einstellungen beträchtlich sinken lassen können. Es wäre viel zu kurz gedacht zu meinen, dass, wenn man nur lange genug nett und wohlwollend miteinander umgeht, aus Misstrauen Vertrauen entsteht. Natürlich kann dies passieren, ist aber kein Automatismus. Bestenfalls entsteht so etwas wie eine Vertrautheit miteinander. Vertrauen ist mehr als das Fehlen von Misstrauen: es ist immer mit der persönlichen Gewissheit verbunden, auf den jeweils anderen vertrauen zu können, auch wenn bzw. gerade weil diesem dabei eigene Vorteile abhanden kommen oder aber es sich in einer wie auch immer gearteten ‚kritischen‘ Situation erweisen muss. Dies zeigt auch, dass es Vertrauen ohne Belastungsproben nicht gibt. Zusätzlich ist zu bedenken, dass Menschen sich mit unterschiedlichen Vorstellungen und Praxiserfahrungen von Vertrauen begegnen. Oft spielen beispielsweise idealisierte Vertrauensvorstellungen im Sinne eines Absolutheitsanspruchs in Beziehungen eine überhöhte Rolle. Eine Relativierung des alltagssprachlich oft als Tugend verstandenen Vertrauens wäre für private wie berufliche Beziehungen sicherlich bedenkenswert. „Vertrauen muss wachsen, und jeder Versuch, Wachstum gewaltsam zu beschleunigen, bewirkt genau das Gegenteil, nämlich eine Blockade. Erzwungenes Vertrauen gibt es nun einmal nicht“ (Berner 2003, o.S.). Und dennoch kommt Vertrauen nicht von alleine. Es lässt sich nicht einfach herstellen, möglicherweise aber anbahnen und damit eine Vertrauensbereitschaft erhöhen.

Gesundes Vertrauen wie auch gesundes Misstrauen kennt Grenzen, Menschen in bestimmten Lebenslagen oftmals nicht. So kann es kommen, dass sie in ihrem Vertrauen immer wieder im wahrsten Sinn des Wortes ‚ent-täuscht‘ werden: sich also einer Täuschung, der sie aufgesessen sind, bewusst werden. Vertrauen und Misstrauen, das keine Grenzen kennt, ist ungesund und schadet. Aus Vertrauen wird in Folge Vertrauensseligkeit oder blindes Vertrauen und aus Misstrauen eine grundsätzliche Skepsis dem Leben und anderen Menschen gegenüber, die einschränkend wirkt. Manche Autoren (Nöllke 2009) meinen sogar, es gäbe so etwas wie ein Als-ob-Vertrauen, ein Vertrauen aus Notwehr, wo man also gar nicht anders könne, als zu vertrauen. Es wird sich noch zeigen müssen, ob es sich dabei wirklich um Vertrauen handelt.

Vertrauen stammt vom mittelhochdeutschen ‚vertruwen‘ ab, was so viel meint, wie hoffen, Zuversicht haben, erwarten, vermuten, trauen und glauben (Kluge 2012). Jemandem zu vertrauen, meint daher, sich auf etwas verlassen zu können, jemanden als zuverlässig

zu erleben, ihm zu glauben, dass er sich an ein Versprechen hält. Vertrauen bezieht sich daher immer auf Menschen und steht im Kontext mit anderen Phänomenen, die mit ihm verwandt sind oder sich in seinem näheren Umkreis befinden. Dazu zählen Vertrautheit und Misstrauen, aber eben auch Glaubwürdigkeit, Treue, Vorhersagbarkeit, Hoffnung und Zuverlässigkeit. Als Verb wie als Substantiv unterscheiden sie sich nicht, was auf die Komplexität des Phänomens hinweist. Legt man nur einige der alltagssprachlichen Verwendungen zugrunde, so wird offenbar, dass Vertrauen eine aktive und eine passive Seite enthält, wenn man beispielsweise Vertrauen schenkt, erweist, entzieht, etwas anvertraut und im Vertrauen sagt, oder, auf der passiven Seite, Vertrauen zerbricht, nicht erwiesen wird und einem etwas anvertraut wird. Vertrauen und Vertrautheit werden zumeist positiv konnotiert, sie können aber auch einen negativen Beigeschmack mit sich bringen, wenn man beispielsweise davon spricht, Vertraulichkeiten mit jemandem auszutauschen oder vertraulich zu werden. Dernbach und Meyer (2005, 13ff.) stellen in ihrer Auseinandersetzung um Vertrauen und Glaubwürdigkeit die vielfältige alltags-sprachliche Verwobenheit der Begriffe dar und kommen im Zusammenhang von Vertrauen auf gut 30 substantivische Begriffe und Verbindungen sowie auf gut 20 Adjektive und Verben, die Vertrauen entweder direkt thematisieren oder mit diesen in Verbindung stehen.

Vertrauen scheint sich auf mehreren Ebenen zu ereignen und zu wirken: mindestens auf einer Gefühls-, einer Erwartungs- und einer Verhaltensebene, möglicherweise auch auf einer Entscheidungsebene. Im Wesentlichen entstammt es wohl zwei Quellen, die beide mit Erfahrungen verknüpft sind: zum einen das Selbstvertrauen und das Vertrauen in sich selbst, die Zuversicht in und das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten; zum anderen das Fremdvertrauen gegenüber anderen Menschen, Situationen und allem Neuen schlechthin. Vertrauen ist trotzdem nicht dasselbe wie Zuversicht. Zuversicht stellt eher eine allgemeine Reaktion oder Einstellung im Umgang mit Unsicherheiten allgemeiner Art dar – nach dem Motto: es wird sich im Leben schon alles fügen. Vertrauen dagegen bezieht sich stärker auf die Einstellung zu und den Umgang mit Menschen in spezifischen Situationen.

1.2 Grundannahmen und Struktur

Die vorliegende Arbeit geht von drei Grundannahmen aus, die ihren Aufbau bestimmen:

- (1) Zunächst wird die Hypothese aufgestellt, dass Vertrauen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche ein bedeutsames Lebensthema darstellt. Auch wenn sich aus pädagogischer Sicht direkte Kausalzusammenhänge von spezifischen Vertrauenserfahrungen und daraus folgenden ebenso spezifischen auffälligen Verhaltensweisen verbieten, scheint es dennoch Hinweise auf einen Zusammenhang von Vertrauen und Verhalten zu geben. Ansatzpunkte dazu liefern die Neurobiologie (Brendtro/Mitchell/McCall 2009) ebenso wie Studien zu Traumatisierungserfahrungen und Vertrauen (Macias/Young/Barreira 2000; Endreß/Papst 2013) sowie Befunde zu Zusammenhängen bestimmter Bindungsstile mit wesentlichen Vertrauenskomponten (Simpson 1990; Rotenberg 1995; Mikulincer 1998). Vielfach wird in einzelnen Wissenschaftsdisziplinen Angst übergreifend als das Gegenteil von Vertrauen bzw. Vertrauen als ein Zustand, der mit einem erhöhten Maß an Angstfreiheit einhergeht, beschrieben (Thies 2002). Angststörungen und Ängstlichkeit wiederum machen eines der wesentlichen Handlungsfelder der Pädagogik

- bei Verhaltensstörungen aus, was so auf die Relevanz der Thematik für diese Disziplin hinweist (Stein 2012; Myschker/Stein 2014; Stein/Müller 2015, 19ff.). Dieser Grundannahme widmen sich vor allem die Kapitel 2, 3 und 4.
- (2) Die zweite Grundannahme unterstellt, dass die Bedingungen des Aufwachsens in der Moderne für die Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher eine bedeutsame Rolle spielen. Die Zusammenhänge von Vertrauen, den Lebensbedingungen und Entwicklungen der Moderne werden vor allem durch die Soziologie (Giddens 1996; Luhmann 2000) erschlossen und beschrieben und weisen im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche deutliche Bezüge auf. Hinzu kommt, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland Leistungen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz erhalten, rasant ansteigt. Mit diesen Kindern und Jugendlichen hat es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in besonderem Maße zu tun. Mehrere Metaanalysen der vergangenen Jahre weisen darauf hin, dass Vertrauen einen bedeutsamen Wirkfaktor in der Erziehungshilfe darstellt (Mascenaere/Esser 2012; Wolf 2007; Rätz-Heinisch 2005). Diese Grundannahme wird in Kapitel 2.7 sowie in den Kapiteln 7 und 8 untersucht und ausgearbeitet.
 - (3) Die dritte Grundannahme versucht Vertrauen in eine erste, noch sehr weite Rahmung zu bringen, indem davon ausgegangen werden soll, dass es sich bei Vertrauen wie auch bei Misstrauen um eine Einstellung (Rousseau et al. 1998; Jones 1996; Baier 2001, 37ff.; Schweer 2010; Hartmann 2011) aufgrund bestimmter Erfahrungen und im Hinblick auf das eigene Verhalten, spezifische Situationen wie auch Personen handelt, die sich in einer Praxis (Hartmann 2011) im Sinne des *pädagogischen* Praxisverständnis (Dalferth/Peng-Keller 2012a; Hartmann 2011; Benner 1980; Böhm 1985) zeigt. Diese Grundannahme gleicht einer Arbeitsdefinition, die sich im Verlauf der Arbeit stärker ausdifferenzieren wird.

Aus diesen drei thesenartigen Grundannahmen lassen sich zwei für diese Arbeit zentrale Fragestellungen ableiten:

- (1) Welche Konzepte von Vertrauen erweisen sich als relevant für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen? Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage geschieht in den Kapiteln 5 bis 8.
- (2) Wie lässt sich die Relevanz von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen exemplarisch an der Eigenwahrnehmung der Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, die eine Schule für Erziehungshilfe besuchen, aufzeigen? Diese explorative Untersuchung und ihre Ergebnisse werden, ausgehend von den Erkenntnissen in Kapitel 9, ab Kapitel 10 dargestellt.

Die vorgeschlagenen Grundannahmen und die sich daraus ergebenden Fragestellungen bedürfen vor einer genaueren Untersuchung jedoch einer weiteren grundsätzlichen Klärung: ‚Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen‘ ist der Titel dieser Arbeit. Zwei Themenfelder werden hier also grundsätzlich in einen Zusammenhang gebracht: Konzepte von Vertrauen einerseits und Pädagogik bei Verhaltensstörungen andererseits. Zweierlei ist daher im Vorfeld zu klären. Erstens: Welches Verständnis einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen liegt dieser Arbeit zugrunde? Und zweitens: Welche Konzepte von Vertrauen kommen hier zur Sprache und wie ist ihre Auswahl gerechtfertigt?

1.2.1 Zum Verständnis einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen gilt als wissenschaftlich recht junge Teildisziplin. Ihre universitären Anfänge lassen sich in die sechziger und siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurückverfolgen (Göppel 1989, 10ff; Lindmeier 2010, 21f.). Gleichwohl ist zu betonen, dass die Auseinandersetzung mit Störungen und auffälligen Verhaltensweisen innerhalb von Erziehungsprozessen von jeher virulent ist (Göppel 1989, 10f.), wenn auch lange nicht verbunden mit dem Versuch wissenschaftlich systematischer Annäherung und Auseinandersetzung. Dass dies trotz der Existenz schwieriger, gestörter oder belasteter Erziehungsprozesse ausblieb, mag sich auch dadurch erklären, dass sich Erziehungs- und Störungsverständnis in Abhängigkeit von „zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen“ (Myschker/Stein 2014, 51) stets wandelte. „Die Probleme, die den Gegenstandsbereich der Verhaltensgestörtenpädagogik ausmachen, und auch die pädagogische Reflexion über diese Probleme sind älter als die sonderpädagogische Fachrichtung, die sie heute als ihr Spezialgebiet reklamiert (Göppel 1989, 12). Die verschiedenen „historiografischen Linien“ (Myschker/Stein 2014, 16ff.), die schließlich zum Entstehen einer Verhaltensgestörtenpädagogik und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als wissenschaftlichen Teildisziplinen der Sonderpädagogik beitrugen, sind unterschiedlich gut dokumentiert und werden für aktuelle Themen und Fragestellungen mehr oder weniger aufgegriffen. Im Kontext einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen Vertrauen erscheint ihre weitere Erhellung hier nicht angezeigt, wohl aber mag es hilfreich sein, wichtige Gründungspersonen und ihre Grundgedanken herauszustellen, weil aus diesen verschiedene teildisziplinäre Strömungen entstanden und sich darüber auch das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis klären lässt.

Unbestritten ist, dass die Tiefenpsychologie mit ihren Gründungsvätern Sigmund Freud und Alfred Adler eine zentrale Rolle für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und die Möglichkeit eines vertieften Verstehens von Verhaltensweisen spielt. Mit August Aichhorn, Bruno Bettelheim und Fritz Redl wird die tiefenpsychologische Sicht stärker ins erzieherische Feld überführt und beispielsweise in Form des „therapeutischen Milieus“ (Bettelheim 1978, 203ff.) etabliert. Vertrauen spielt in dieser Tradition eine große Rolle: seien es zunächst die Vertrauensprozesse zwischen Therapeut und Klient oder dann zwischen Erzieher und Zögling in oft sehr dichten Beziehungsstrukturen; sei es aber auch das Vertrauen in die Wirksamkeit der ‚neu‘ erdachten intensivpädagogischen Settings wie das therapeutische Milieu oder sei es das Vertrauen in das erzieherische Deutungsvermögen im Hinblick auf die Gründe für bestimmte Verhaltensweisen und Bedürfnisse – und dies jenseits empirischer Überprüfbarkeit.

In den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts sind es vor allem renommierte Lernpsychologen, die Einfluss auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nehmen. Die Grundannahmen zum Erlernen, Verfestigen oder Löschen von Verhaltensweisen prägen einen Zugang zu schwierig oder auffällig empfundenen Verhaltensweisen, der sich vor allem an äußerlich beobachtbaren Signalen festmacht und sich bis heute in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen direkt oder in neobehaviouristischer Fortsetzung in zahlreichen Trainings- und Interventionsprogrammen wieder findet. Vertrauen spielt hier keine Rolle, ganz im Gegenteil: es entzieht sich direkter Beobachtung und ist daher nicht von Interesse.

Mit Carl Rogers (1991b) und seinem humanistisch-psychologischen Ansatz zur Entstehung des Selbstkonzepts und möglichen, negativ wirkenden Umwelteinflüssen, die

ggbfs. nicht integriert werden und somit zu Verhaltensstörungen führen können, ist eine dritte, einflussreiche Säule der Pädagogik bei Verhaltensstörungen benannt. Mit vertrauensvollen Beziehungen und dem Einfluss von Konflikten auf diese setzt sich Rogers im Kontext von Ehepaaren auseinander (1991a) und dann in Bezug auf Unterricht und Lernen (1974, 110). Rogers Grundgedanken zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und zur Bedeutung von Selbstverwirklichung und Selbstaktualisierung enthalten wichtige Bezüge zum Phänomen Vertrauen: Er thematisiert dies in Bezug auf Vertrauen auf den eigenen Organismus (1991b, 124ff.), auf die menschliche Natur im Sinne einer grundsätzlichen Vertrauenswürdigkeit und Verlässlichkeit (ebd., 193f.), auf den Partner (ebd., 59f.), das Selbst (ebd. 175f.) und als grundsätzliche Eigenschaft und Voraussetzung für eine förderliche Lernatmosphäre (1974, 104f.):

„Wenn ich den Menschen mißtraue, dann kann ich nicht umhin, ihn mit Informationen meiner eigenen Wahl vollzustopfen, damit er nicht einen falschen Weg geht. Wenn ich dagegen auf die Fähigkeit des Individuums vertraue, sein eigenes Potential zu entwickeln, dann kann ich ihm viele Möglichkeiten anbieten und erlauben, seinen eigenen Lernweg und seine eigene Richtung zu bestimmen“ (ebd., 116).

Während Göppel die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu Beginn der 1990er Jahre in vier aktuelle Trends einteilt – als „mislungene Versuche zu einem beglückenden Leben“, als „problematische Problemlösungen“, als „modernen Mythos“ und als „Markt für den Psycho-Boom“ (1989, 317ff.) – unterscheidet Hillenbrand 2002 sechs wissenschaftliche Grundmodelle (2002, 63), die in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen repräsentiert sind:

- das biophysische Modell,
- das psychodynamische Modell,
- das verhaltenstheoretische Modell,
- das soziologische Modell,
- das ökologische Modell.

Wittrock und Vernooij dagegen legen am Beispiel einer Fallgeschichte sogar elf verschiedene Perspektiven vor: die interaktionspädagogische, die lebensproblemzentrierte, die handlungstheoretische, die lösungsorientierte, die feldtheoretische, die suggestionspädagogische, die tiefenpsychologische, die behavioristische, die gestalttherapeutische, die systemische und die personenzentrierte Perspektive (2004, 12). Allerdings werden nicht alle Perspektiven trennscharf ausgearbeitet.

Aus dieser Darstellung wird deutlich, dass die vorliegende Arbeit vor allem einem Verständnis der Pädagogik bei Verhaltensstörungen folgt, das an einem psychodynamischen Modell orientiert ist. Die Bedeutung des Phänomens Vertrauen in der Tiefenpsychologie, aber auch in der humanistischen Psychologie legen dies nahe. Hinzu kommt: Vertrauen spielt in diesen Denkschulen eine bedeutende Rolle, mal indirekt, mal direkt. Dennoch hat sich hieraus keine eigenständige Konzeption von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen herausgebildet.

Darüber hinaus orientiert sich diese Arbeit auch an soziologischen Konzepten, nämlich dort, wo dies das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne betrifft. Dass dem Vertrauen hier eine besondere Rolle zukommt, zeigt die Soziologie eindrucksvoll und wird im Verlauf der Arbeit deutlich werden. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen weist enge Bezugspunkte auf, hat es aber bislang auch hier

verpasst, Vertrauen aus soziologischer Perspektive für sich näher zu bestimmen und in eigene Konzepte einfließen zu lassen. Den pädagogischen Arbeiten innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist gemeinsam, „dass sie interdisziplinär ausgerichtet sind und (tiefen-)psychologische und soziologische Fragestellungen mit schul- und sozialpädagogischen Fragen verbinden“ (Lindmeier 2010, 24). In einer solchen Tradition sieht sich auch diese Arbeit.

1.2.2 Zur Auswahl spezifischer Konzepte von Vertrauen

Im Verlauf dieser Arbeit werden verschiedene Konzepte von Vertrauen erläutert und analysiert. Da die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als universitäre Disziplin als Teildisziplin der Sonderpädagogik und diese als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik angesehen werden kann, weist sie Bezüge zu anderen Wissenschaftsdisziplinen auf. Hinzu kommt, dass sich auch andere Wissenschaftsdisziplinen mit dem Themenfeld der Verhaltensstörungen befassen. Hillenbrand (2002, 39) verweist hier insbesondere auf Pädagogik, Psychologie, Medizin, Jura und Soziologie:

„Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen besitzt einerseits eine klare Verortung innerhalb der Pädagogik. Sie ist keine Anwendungswissenschaft der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder der Psychologie. Auf der Basis dieser wissenschaftlichen Standortbestimmung, quasi ihrer ‚pädagogischen Identität‘, ist sie andererseits für ihre Tätigkeit auf eine intensive interdisziplinäre Kooperation angewiesen“ (ebd., 39f.).

Von Hillenbrand unerwähnt bleibt die Philosophie als weitere Bezugswissenschaft. Dederich (2013) stellt heraus, was insbesondere für das Konstrukt ‚Verhaltensstörungen‘ und die damit direkt und indirekt in Verbindung stehenden Menschen philosophisch bedeutsam erscheint: „die Offenhaltung des Blicks auf den anderen Menschen“ (ebd., 25). Im Hinblick auf eine norm- und wertgeleitete Praxis im professionellen Umgang mit Verhaltensstörungen bildet die Philosophie einen wesentlichen Referenzrahmen.

Betrachtet man die Bezugswissenschaften der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Kontext von Vertrauen, so fällt auf, dass es insbesondere die Philosophie, die Soziologie und die Psychologie sind, die sich explizit und konzeptionell mit Vertrauen befassen. Daher erhalten sie für die Thematisierung von Vertrauenskonzepten in dieser Arbeit Vorzug.

Für Jura ist Vertrauen kein grundsätzliches disziplinäres Thema, auch wenn indirekt das Vertrauen in Rechtsstaatlichkeit und Gerichte oder der Vertrauensschutz in der juristischen Praxis eine Rolle spielen mögen. Für die Medizin und die Kinder- und Jugendpsychiatrie spielt Vertrauen dort eine Rolle, wo es um das interpersonelle Verhältnis beispielsweise zwischen Arzt und Patient oder Therapeut und Klient geht. Eigenständige Konzepte liegen jedoch in den Disziplinen selbst nicht vor, weshalb lediglich die interpersonellen Aspekte eine Rolle für diese Arbeit spielen.

Der Pädagogik kommt eine eigene Rolle zu, da sie im Sinne Hillenbrands (2002) als identitätsstiftende Basis und nicht als ‚bloße‘ Bezugswissenschaft angesehen werden kann. Der Auseinandersetzung der Pädagogik mit dem Phänomen Vertrauen ist daher auch ein eigenes Kapitel gewidmet (Kap. 2).

Doch auch innerhalb der Philosophie, der Soziologie und der Psychologie sind die konzeptionellen Entwürfe und Überlegungen zu Vertrauen alles andere als einheitlich und gliedern sich höchst unterschiedlich auf. Daher stellt sich für ihre Eingrenzung und Thematisierung die Frage nach Auswahlkriterien. Welche Konzeptionen aus Philoso-

phie, Soziologie und Psychologie erscheinen geeignet, um in ihrer Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen untersucht zu werden? Hier hilft einerseits eine Rückbesinnung auf das dargelegte Verständnis einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen in dieser Arbeit und andererseits eine Eingrenzung des Gegenstandsbereichs dieser Teildisziplin: Kinder und Jugendliche, die als verhaltensauffällig gelten, denen ein emotional-sozialer Förderbedarf attestiert wird und die deshalb eine Schule für Erziehungshilfe besuchen. Konzeptionen von Vertrauen erscheinen dann relevant für eine Untersuchung in dieser Arbeit, wenn sie zumindest erahnen lassen, dass sie Anknüpfungspunkte an das zugrunde gelegte Verständnis der Pädagogik bei Verhaltensstörungen oder die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Förderbedarfen aufweisen könnten.

Dies lässt insbesondere solche Vertrauenskonzepte, die Vertrauen neben anderen Aspekten als soziale Einstellung oder als emotionale Befindlichkeit auffassen, bedeutsam für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen erscheinen. Als theoretische Grundlage können die je unterschiedlichen Handlungsmodelle dienen, die sich hinter einzelnen Konzepten verbergen. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und ihren Gegenstandsbereich erweisen sich dabei vor allem strukturorientierte und interaktionistische Handlungsmodelle – im Sinne des symbolischen Interaktionismus – als relevant (Nuissl 2012), da im ersten Fall Vertrauen als Grundlage zur sozialen Integration und zu psychischer Integrität verstanden werden kann und in zweitem Fall Beziehungen und Kommunikationsprozesse in den Fokus rücken, die vertrauensbildend erscheinen und somit Sozialisation (mit)ermöglichen.

„Die Heterogenität der Zugangsweisen zum Phänomen Vertrauen, die sich in der Literatur finden lassen, ist weder überraschend noch Anlass zu grundsätzlicher ‚theoretischer Besorgnis‘. Sie ist zunächst lediglich Ausdruck eines in mehreren (Teil-)Disziplinen bestehenden Interesses, weshalb Vertrauen unter Zugrundelegung unterschiedlicher paradigmatischer Grundannahmen untersucht wird. Sie ist darüber hinaus allerdings auch dem Umstand geschuldet, dass ein ausgesprochen heterogener und komplexer Gegenstand untersucht wird“ (Nuissl 2002, 88).

Auch in dieser Arbeit wird ein Vertrauensbegriff zugrunde gelegt, der quer liegt zu den umfangreichen Definitionsversuchen und Phänomenanalysen einzelner Wissenschaftsdisziplinen, die in den letzten Jahren entstanden sind. So sehr man der Pädagogik vorhalten mag, sich an dieser Auseinandersetzung bislang kaum zu beteiligen, so sehr mag dies auch ein Vorteil sein, denn die „Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vertrauenskonzepten verspricht von hohem heuristischem Wert zu sein, da sie den Blick auf möglichst viele Aspekte des Vertrauens zu lenken verspricht“ (Nuissl 2002, 89). Lewis und Weigert geben Nuissl indirekt Recht, wenn sie in diesem Zusammenhang zurecht kritisieren, dass „the social science research on trust has produced a good deal of conceptual confusion regarding the meaning of trust and its place in social life“ (Lewis/Weigert 1985, 975).

Die Frage danach, welche Wissenschaftsdisziplinen und welche Konzepte von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant sein könnten, kann dabei zum einen über die jeweiligen handlungstheoretischen Grundlagen, die einem Vertrauenskonzept zugrunde liegen, und zum anderen über den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen selbst, beantwortet werden.

„In heuristischer Absicht können die jeweils hinter diesen Konzepten stehenden Handlungsmodelle systematisch danach differenziert werden, ob sie utilitaristisch, primär ‚strukturorientiert‘ oder eher interaktionistisch angelegt sind“ (Nuissl 2002, 90).

Die utilitaristisch orientierten Konzepte spielen vor allem aus marktwirtschaftlicher Sicht eine Rolle. Hier geht es darum, Begründungsargumente zu sammeln, die das Vertrauen in spezifische Abläufe und Erwartungen gerechtfertigt erscheinen lassen oder eben nicht.

Eine zweite Gruppe von Vertrauenskonzepten ließen sich einem strukturorientierten Handlungsmodell zuordnen, „die Vertrauen primär als Ausdruck der Wirksamkeit bestimmter handlungsleitender, sozialer und/oder psychischer Konstellationen auffassen und zumeist als Mechanismus zur Herstellung und Erhaltung von sozialer Integration und psychischer Integrität in den Blick nehmen“ (ebd.) und somit unmittelbar an den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen anschließen: nämlich verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, deren soziale Integration nicht gegeben oder aber bedroht ist und deren psychische Integrität oftmals durch spezifische Störungsbilder nachhaltig beeinträchtigt ist. Die interaktionistischen Handlungsmodelle, welche bestimmte Vertrauenskonzepte begründen, beziehen sich vor allem auf die Frage danach, durch welche Prozesse sich Vertrauen zwischen Menschen einstellt. Jene Konzepte sind stets „in einen bestimmten soziokulturellen Kontext“ (ebd.) eingebunden. Auch für diese Konzepte lässt sich eine grundsätzliche Nähe zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausmachen, berücksichtigt man, dass es vielfach um schwierige Erziehungskontexte (Müller/Stein 2015, 216ff.) sowie Kinder und Jugendliche mit anomischen bzw. problematischen subkulturellen Erfahrungen geht.

Einen wesentlichen Anteil des Gegenstandsbereichs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen machen Kinder und Jugendliche aus, die mit sich und/oder anderen in Konflikte geraten und die dadurch in ihren personalen, sozialen und/oder emotionalen Beziehungen, ihrer Entwicklung sowie ihrer personalen und sozialen Existenz bedroht, gefährdet oder beeinträchtigt sind. Diese Konflikte währen meist über einen längeren Zeitraum hinweg, führen zu nachhaltigen Verstrickungen, die ohne Hilfe durch andere ohne weiteres nicht zu lösen sind. Zudem beziehen sie sich und wirken vielfach auf und in Lebensbereiche, die mit den Ursachen der Konflikte nur wenig oder gar nichts zu tun haben. Der Genese von Vertrauen oder aber auch Misstrauen als praktischer Einstellung im Sinne strukturorientierter oder interaktionistischer basierter Konzepte in spezifischen biografischen und sozialen Situationen, kommt daher besondere Bedeutung zu. Hinsichtlich der Erscheinungsweisen von Vertrauen erfahren besonders die ‚Außenpole‘ des Vertrauens besondere Aufmerksamkeit: blindes Vertrauen ebenso wie Nicht-Vertrauen und habituelles Misstrauen. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen spielt jedoch angesichts des oben beschriebenen Gegenstandsbereichs nicht nur die Frage nach dem Wie und Worin eine Rolle, sondern auch die Frage nach den Gründen, weshalb vertraut wird, worauf vertraut wird und wozu dieses Vertrauen dient. Konzepte, die diese fünf Aspekte berücksichtigen, erscheinen daher für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant.

1.2.3 Zum methodischen Vorgehen

Um der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen näher zu kommen, wird folgendes methodisches Vorgehen gewählt:

- (1) Zunächst gilt es, den aktuellen Forschungsstand bzw. verschiedene konzeptionelle Überlegungen in den Wissenschaftsdisziplinen Philosophie, Soziologie und Psychologie überblicksartig darzustellen, um Konzepte im Sinne der oben beschriebenen Relevanz sichten und filtern zu können. Dies findet im Kapitel 1.3: ‚Vertrauen im Interesse verschiedener Wissenschaftsdisziplinen‘ statt. Die hier gemachten Ausführungen sind überblicksartig und gehen daher bewusst nicht vertieft auf einzelne Konzeptionen, Strömungen oder Denkschulen ein. Wie bereits unter 1.2.2 ausgeführt, kommt der Pädagogik in der Reihe der hier herangezogenen Wissenschaftsdisziplinen eine eigene Rolle zu. Daher widmet sich Kapitel 2 in gleicher Absicht wie Kapitel 1.3 für Philosophie, Soziologie und Psychologie, jedoch ausführlicher dem grundsätzlichen, historisch gewachsenen Verhältnis von Pädagogik und Vertrauen, wo dieses vorhanden ist.
- (2) Kapitel 3 und 4 haben die Funktion, den möglichen Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten, wie er für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant und bedeutsam sein könnte, weiter zu explizieren. Daher wird nach Ansatzpunkten für einen solchen Zusammenhang in den ausgewählten Bezugswissenschaften gesucht. In einem Exkurs werden zudem mögliche negative Wirkungen von Vertrauen diskutiert.
- (3) Ausgehend von diesen Untersuchungen lassen sich ab Kapitel 5 relevante Aspekte von Vertrauenskonzeptionen darstellen, zu denen die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beitragen. Im Einzelnen sind dies Konzepte von Grundvertrauen, Konzepte von Vertrauen als Einstellung, Konzepte von Vertrauen, die eine Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne haben und Konzepte von Vertrautheit und Fremdheit. Aspekte dieser Konzepte lassen sich jeweils in Folge auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen beziehen.
- (4) In einem vierten Schritt werden die Ideen und Vorstellungen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher im Hinblick auf ihre eigene Vertrauenspraxis mithilfe eines Fragebogens explorativ untersucht (Lyon et al. 2012). Das Vorgehen folgt damit den wesentlichen Merkmalen der qualitativ-heuristischen Sozialforschung (Kleining 1995, 278f.). Vertrauen nicht ‚nur für sich‘ zu untersuchen, sondern im Zusammenhang des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne und im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten (Kap. 7) wird der Forderung gerecht, dass sich Sozialforschung nicht im leeren Raum abspielen dürfe. Mit der Hinwendung zur Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher soll die der Moderne zu eigene Subjekt-Objekt-Distanz verringert werden. Die Analyse und Relevanz von Konzepten aus verschiedenen Nachbardisziplinen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen dient der Entdeckung relevanter Strukturen und Prozesse, die mit dem empirisch erfassten Urteil verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher bzgl. ihrer Vertrauenspraxis in Beziehung gesetzt werden sollen. Dass dabei auf Philosophie, Psychologie und Soziologie, aber auch auf die Allgemeine Pädagogik, zurückgegriffen wird, belegt die Umsetzung der Forderung heuristischer Forschungspraxis nach „Offenheit der Forschungsperson, Offenheit des Forschungsgegenstandes, maximale[r] strukturelle[r] Variation der Perspektiven“ und „Analyse der Gemeinsamkeiten“ (ebd.). Der daraus entstehende Dialog der Bezugswissenschaften mit der Pädagogik bei Verhaltensstörungen er-

laubt die Ableitung erster Erkenntnisse. Ein heuristisches Vorgehen ist zudem aus einem weiteren Grund relevant: Vertrauen selbst erscheint als Phänomen mit präreflexiven Anteilen nicht ohne weiteres messbar (Kap. 9) und möglicherweise nur ex negativo thematisierbar (Endreß 2012). Im Vorgriff auf Kapitel 1.3.2 gilt es zu klären, dass sich mit Endreß reflexives Vertrauen von fungierendem Vertrauen unterscheiden lässt. Reflexives Vertrauen „impliziert das ein- oder wechselseitige Kalkül von Sanktionspotentialen, die ein- oder wechselseitige Abschätzung von Kosten-Nutzen-Relationen sowie die Chance der ein- oder wechselseitigen expliziten Kontrolle des Verhaltens und Handelns anderer Akteure“ (ebd., 6). Solche Logiken und Rationalitäten machen jedoch das Phänomen des Vertrauens nicht im Gesamten aus, vor allem nicht, wenn es um seinen Selbstverständlichkeitscharakter geht, d.h. um ein Vertrauen, das fungiert, *ohne* dass es in den reflexiven Modus überführt wird und auch deshalb fungiert, gerade *weil* es nicht überführt wird. Wer darüber nachdenkt, ob er jemandem *noch* vertrauen kann, der hat die selbstverständlich fungierenden, präreflexiven Anteile dieser Vertrauensbeziehung durch die Überführung ins Rationale bereits verloren. Unter fungierendem, präreflexivem Vertrauen kann also ein Modus verstanden werden, „der im Sinne einer im Kern stillschweigend begleitenden Ressource, d.h. als die unthematisch bleibende Hintergrundvoraussetzung soziales Handeln und soziale Beziehungen trägt“ (ebd.). Da jegliche Wissenschaftsmethodik reflexiv oder überprüfend angelegt ist, entsteht in der Frage der Messbarkeit von Vertrauen unter Berücksichtigung seiner präreflexiven Anteile ein Hiatus, der sich nur bedingt überwinden lässt und der zudem im Hinblick auf Vertrauen ein zweifacher ist: einmal bezieht er sich, wie schon angedeutet, auf das Vertrauen und seine präreflexiven Anteile selbst. Wissenschaft ist deshalb Wissenschaft, weil sie mit spezifischen Methoden überprüfbare Gründe für bestimmte Verhältnisse und Zusammenhänge angeben kann. Vertrauen als ein Phänomen mit präreflexiven Anteilen entzieht sich diesem Zugang zumindest teilweise. Gründe für Präreflexives lassen sich nicht ohne weiteres angeben und noch weniger ist dieses überprüfbar. Zum anderen wird ein Hiatus deutlich, der sich auf das Vertrauen in die Wissenschaft bezieht und welcher spätestens seit der kopernikanischen Wende nicht kleiner, sondern eher größer geworden zu sein scheint. Die kopernikanische Erkenntnis, dass nicht die Erde und der Mensch, sondern die Sonne im Mittelpunkt unserer Galaxie steht, ist nur der Beginn einer langen Reihe naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, die das Weltverhältnis des Menschen nicht stabilisiert, sondern eher dazu beitragen, sein Vertrauen in ‚Gott und die Welt‘ einzubüßen und permanent in Frage stellen zu müssen. „Dass die Welt anders ist, als sie aussieht, und der Mensch in der Lage, dies zu erkennen, etabliert ein Selbstbewusstsein auf der Basis einer entdeckten Täuschung. Es ist das Signum dieser Autonomie, dass sie mit einem Vertrauensverlust einhergeht“ (Ewertowski 2013, 68). Obwohl also die wissenschaftlichen Erkenntnisse größer und differenzierter geworden und im 21. Jahrhundert kaum noch zu überblicken sind, so sind Zweifel, Verunsicherung und Vertrauenskrisen in der Erfahrung mit Politik, Wirtschaft, Religion und Klima – um nur einige Lebensbereiche zu nennen – zentrale Charakteristika der Gegenwart. „Das zeigt sich im Besonderen an jenen schwerwiegenden Fragen auf dem Gebiet der Ethik, also dem des richtigen Handelns, die sich aus dem wachsenden Wissen und Können und der Komplexität der Lebensverhältnisse

ergeben“ (Ewertowski 2013, 94) – eine Komplexität, die mit der Notwendigkeit zu vertrauen, auf das Engste verbunden ist, wie Luhmann (2000) schon in den 1960er und 1970er Jahren erkannte. Diese Arbeit kann weder den einen noch den anderen Hiatus überwinden. Was den Umgang mit dem erstgenannten Hiatus betrifft, so erscheint es hilfreich, nicht Vertrauen selbst erfassen oder gar erkennen zu wollen, sondern davon auszugehen, dass Vertrauen obligatorische Bestandteile enthält, welche als spezifische Leerstellen einer je spezifischen, fungierenden Vertrauenspraxis untersucht werden können (Laucken 2001, 2005; Nuissl 2002; Hartmann 2011).

- (5) Im Hinblick auf die Fragestellung nach relevanten Konzepten oder Aspekten aus diesen, gilt es schließlich, Dimensionen eines Konzeptes von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen fragend zu skizzieren (Kap. 11) und dabei auch die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung mit zu berücksichtigen. Daraus eröffnen sich möglicherweise weitere Forschungsperspektiven für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sowie eine auch empirisch sicherere Basis für die Untersuchung von Vertrauen.

Zunächst jedoch soll, wie in (1) erwähnt, Vertrauen im Interesse verschiedener Wissenschaftsdisziplinen in einem ersten Arbeitsschritt überblicksartig dargestellt werden.

1.3 Vertrauen im Interesse verschiedener Wissenschaftsdisziplinen

Vertrauen spielt in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen eine Rolle und wird unterschiedlich verwendet und aufgefasst: Es wird in Soziologie, Psychologie, Philosophie und Theologie untersucht, erhält aber seit einigen Jahren zunehmende Relevanz in Fragen von Politik, Ökonomie, Management, Geldwirtschaft, Organisationstheorie und Werbung. Welches wissenschaftliche Interesse auch immer die Beschäftigung mit Vertrauen leitet, gemeinsam ist allen Zugängen, dass sie sich deutlich von dem abheben, was alltagssprachlich unter Vertrauen verstanden bzw. wie es als Begriff verwendet wird.

„Was wir lebensweltlich ‚vertrauen‘ nennen, erlaubt und erfordert verschiedene Rekonstruktionen. Der lebensweltliche Gebrauch lässt sich daher nicht sinnvoll als das ‚eigentliche‘ Verständnis von ‚vertrauen‘ gegen die jeweiligen theoretischen Vertrauensidealisationen ausspielen, auch wenn es keine haltbare Idealisierung gibt, die sich nicht am lebenspraktischen Gebrauch messen ließe bzw. messen lassen müsste“ (Dalferth 2012, 188).

Und noch ein weiteres Problemfeld tut sich auf: Die theoretisch abstrakte Beschäftigung mit Vertrauen scheint weitaus einfacher zu sein, als die empirische Operationalisierung dieses Phänomens. „Vertrauen ist bekanntermaßen ein empirisch schwer zugängliches Phänomen“ (Hartmann 2001, 8). Es gibt wohl eher so etwas wie ein intuitives Wissen, eine Art stillschweigendes Übereinkommen, nach welchem jeder zu wissen und zu verstehen scheint, was Vertrauen ist. Ungleich schwerer scheint es, zu einer verschriftlichten, über alle Wissenschaftsdisziplinen hinweg gültigen Definition dieses intuitiven Wissens von Vertrauen zu gelangen.

„So gilt grundsätzlich, dass es leichter zu sein scheint, Vertrauen theoretisch zu analysieren, als diese Analysen dann im Forschungsprozess zu operationalisieren. Das mag ein Manko der Theorie sein. Andererseits kommt natürlich keine empirische Analyse ohne theoretische Voraussetzungen aus, die festlegen, welche Form der Operationalisierung gewählt wird“ (ebd., 9).

Obgleich verschiedene Wissenschaftsdisziplinen unterschiedliche Begriffe von Vertrauen aufweisen, zeichnen sich dennoch einige Aspekte ab, die als charakterisierende Elemente fast allen Zugängen zu eigen sind: die meisten befassen sich mit Vertrauen und seiner Charaktereigenschaft der Unsicherheit, des Risikos oder Wagnisses. Unterschieden wird dabei meist eine exogene Unsicherheit (Umweltzustand, situative Bedingungen) von einer endogenen Unsicherheit (Verhalten des Gegenübers). Unsicherheit herrscht zumeist bzgl. der Frage von Entscheidungen wie auch der Zukunft als Ergebnis von Entscheidungen vor. Viele Zugänge befassen sich mit den rationalen wie auch den emotionalen Eigenschaften von Vertrauen und große Übereinstimmung herrscht darüber, dass Vertrauen eine Einstellung sei. Darüber hinaus werden in vielen Wissenschaftsdisziplinen Formen spezifischen Vertrauens von generalisiertem Vertrauen unterschieden. Generalisiertes Vertrauen bezeichnet dabei die grundsätzliche Bereitschaft, Menschen an und für sich vertrauensvoll oder umgekehrt eher misstrauisch zu begegnen. Das generalisierte Vertrauen ist damit relativ unabhängig von situationspezifischen Bedingungen zu sehen, während in einer spezifischen Vertrauenssituation der Kontext zu einem wichtigen Kriterium für den Erweis oder den Entzug von Vertrauen wird.

Auch wenn die einzelnen Sicht- und Verstehensweisen von Vertrauen in späteren Kapiteln der Arbeit noch deutlich hervortreten werden, wenn es um die Frage nach der Relevanz verschiedener Vertrauenskonzepte für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen geht, soll einleitend ein kurzer Überblick über wissenschaftliche Zugangsweisen gegeben werden, auch wenn dieser erzwungenermaßen fragmentarisch und beispielhaft bleiben muss. Soziologie, Psychologie und Philosophie befassen sich auf eigene und höchst unterschiedliche Art und Weise mit Vertrauen und bemühen sich darum, dieses in seinem Wesen, in Einzelkomponenten und Funktionen zu erschließen, zu beschreiben und zu untersuchen. Während die einen sich mit Vertrauen in Kindheit, Jugend und Alter befassen, interessieren sich andere für Vertrauen in Systemen wie Organisationen, in Politik, Medien und auch Religion (Schweer 2010). Während einige davon ausgehen, Vertrauen sei das Ergebnis rationaler Entscheidungen, nähern sich andere über eine interpersonelle Ebene und untersuchen Aspekte von Bildungsprozessen, das Vertrauen von Hochleistungssportlern oder das Verhältnis von Psychotherapeuten und Ärzten zu ihren Patienten. Überblicksartig ließe sich festhalten, dass Konzepte zu Vertrauen als rationale Entscheidung, als soziale Einstellung und als emotionale Beziehungsqualität vorliegen (ebd.).

Alles in allem bewegen sich diese Wissenschaftsdisziplinen mit ihrer Forschung auf der Makro- und Mesoebene, während Mikroprozesse, wie sie in Bildungs- und Erziehungsverhältnissen unzählig gegeben sind, kaum erforscht sind. Dies alles soll aber nicht davon ablenken, dass weder die Allgemeine Pädagogik noch die Heil- und Sonderpädagogik eine eigene Forschungstradition geschweige denn Konzepte zu Vertrauen aufweisen können.

Abhängig, von welchem Vertrauenskonzept ausgegangen wird, ändert sich die Grundlage, von der angenommen wird, dass sie die Basis von Vertrauen ist. Vertreter des Rational-Choice-Ansatzes legen beispielsweise spezifische Informationen zugrunde, die dazu führen, dass man sich dafür oder dagegen entscheidet, zu vertrauen. Vertrauen wird „als eine Form von Risikoübernahme oder Risikomanagement beschrieben (...). Solche Beschreibungen suggerieren, Vertrauen sei eine Art kalkuliertes Misstrauen“ (Hunziker 2010, 188). Ein solcher Ansatz liegt vielen ökonomischen und bisweilen auch politi-

schen Zugängen von Vertrauen zugrunde (besonders: Noteboom 2002). Im Gegensatz dazu gelten anderen Konzepten Emotionen in zwischenmenschlichen Beziehungen als Basis für sich einstellendes Vertrauen. Eine dritte Form von Konzepten versteht Vertrauen als ein soziales Phänomen, das notwendig ist, um menschliches Zusammenleben zu ermöglichen und gestaltbar zu machen. Schließlich gibt es Konzepte, in denen die Grundlage von Vertrauen als eine Fähigkeit angenommen wird, die angeboren ist bzw. in früher Kindheit erworben wird.

Welches Konzept auch immer man zugrunde legt, „induzieren die genannten Vertrauensgrundlagen nicht automatisch Vertrauen. Vertrauen erwächst aus ihnen erst im Zuge von Interpretationsleistungen“ (Nuissl 2002, 96). Nuissl stellt zudem für die Funktionen von Vertrauen heraus, dass auch diese vielfach sein können: zum einen schafft eine fungierende Vertrauenspraxis die Grundlage sozialen Zusammenlebens und damit zum zweiten „ein gewisses Maß an sozialer Integration, aber auch den Aufbau stabiler persönlicher Identitäten“ (ebd., 100), was im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche und die mit ihnen verbundenen biografischen Erfahrungen bedeutsam ist. Zum dritten nimmt es die Funktion ein, dass Menschen überhaupt in der Lage sind, zu einer gemeinsamen Praxis im Hinblick auf spezifische Intentionen zu gelangen.

1.3.1 Vertrauen als Thema der Philosophie

Nicht nur für die philosophische Tradition in der Auseinandersetzung mit dem Vertrauensbegriff, sondern auch für andere Wissenschaftsbereiche und ihre Theoriebildungen sind die Ausführungen von Thomas Hobbes grundlegend. Viele auch heute gültige Theorien von Vertrauen schließen sich an seine Überlegungen an, bzw. bauen auf diesen auf. Hobbes definierte:

„Vertrauen ist eine Empfindung, die aus dem Glauben an jemand entsteht, von dem wir Gutes erwarten oder erhoffen und die so frei von Zweifel ist, dass wir keinen anderen Weg verfolgen, um es zu erreichen. Und Misstrauen ist der Zweifel, der uns veranlasst, uns nach anderen Mitteln umzusehen“ (Hobbes 1983, 70).

Hobbes befasst sich im „Leviathan“ vor allem damit, dass Vertrauen notwendig wird, wenn zwei Parteien einen Vertragsschluss erzielen wollen, die vereinbarten Leistungen, Güter oder das zu Tauschende aber nicht gleichzeitig, sondern zeitlich versetzt erbracht werden (müssen). Somit ist eine Partei darauf angewiesen, der anderen zu vertrauen, dass zum einen die zuerst erbrachte Leistung auch im vereinbarten Sinne ‚beantwortet‘ wird, zum anderen aber natürlich auch das als Vorleistung zusätzlich erbrachte Vertrauen nicht enttäuscht wird. Es geht Hobbes also um ein vertragliches Vertrauen, das im Zweifelsfall zur Regulation menschlicher Bedürfnisse wie Habgier, Neid oder Geiz durch eine einzurichtende dritte Instanz geregelt werden soll. Kehrt man zu Hobbes‘ Definitionsaspekt von Vertrauen als „Empfindung“ zurück, so stellt sich die Frage, ob von solchem noch gesprochen werden kann, wenn es darauf angewiesen ist, durch eine übergeordnete Instanz kontrolliert und abgesichert zu werden. Zudem stellt sich die Frage, wie die Vertragspartner dazu kommen, gleichermaßen einer souveränen, dritten Instanz zu vertrauen und wie sie sich auf eine solche überhaupt einigen können. Hobbes‘ Auseinandersetzung mit Vertrauen hat großen Einfluss auf die unter Coleman (1981) ausgearbeitete Rational-Choice-Theorie innerhalb der Soziologie. Es bleibt festzuhalten, dass Hobbes mit seinen vertragsstaatlichen wie naturrechtlichen Überlegungen einen

großen Anteil an der Basis der gesamten Vertrauensforschung hat, er aber dennoch nur einen Ausschnitt möglicher Vertrauensbeziehungen abbildet, denn:

„Das Verhältnis zwischen Liebenden und Freunden, zwischen Eltern und Kindern, Kranken und ihren Pflegern, aber auch das zwischen Ehepaaren wäre falsch beschrieben, wenn man es in eine vertragsförmige Form gießen wollte“ (Hartmann 2001, 12).

Eine weniger vertragsähnliche, dafür umso stärker gesinnungsethische Perspektive liegt von Nikolai Hartmann (1962) vor. In seiner Ethik bezeichnet er Vertrauen als ein Verhalten zwischen Menschen, über den sich ein Gesinnungswert ausdrückt. „In ihm liegt ein neuer eigener sittlicher Wert, grundverschieden von dem der Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit, und doch auf beide als in der fremden Person vorausgesetzte bezogen, und nur sinnvoll in dieser Bezogenheit – ihr Komplementärwert“ (ebd., 469). Damit unterscheidet Hartmann Vertrauen im Sinne eines Glaubens deutlich von Zuverlässigkeit im Sinne der Überprüfbarkeit. Besonders zwei Formen des Vertrauens bzw. Misstrauens stellt er heraus, die er als schädlich bezeichnet bzw. für falsch hält: zum einen die Leichtgläubigkeit bzw. das leichtfertige Vertrauen und zum anderen das habituelle Misstrauen. Zu ersterem hält er fest:

„Das Vertrauen wiederum, wo nicht Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit des Andern es rechtfertigen, schwebt vollends in der Luft, ist unklug, leichtfertig, verderblich. Leichtgläubigkeit und leichtfertiges Vertrauen ist ein schwerer Fehler. Man kann ihn wohl entschuldigen, denn Menschenkenntnis ist nicht jedermanns Sache“ (ebd.).

Zum zweiten führt er aus:

„Aber ungleich sittlich ernster ist der umgekehrte Fehler, das habituelle Misstrauen, die eingewurzelte Skepsis gegen menschliche Gesinnung. Der Misstrauische versündigt sich am Vertrauenswürdigen, ihm fehlt das Gefühl für das ihm entgegengebrachte Gut der aufrichtigen Gesinnung“ (ebd.).

Hier nimmt Hartmann also eine deutliche Wertung vor. Menschen grundsätzlich nicht (mehr) vertrauen zu können, wird von ihm als Sünde am Anderen, dem potentiell Vertrauenswürdigen bezeichnet. Zwar schränkt Hartmann seine Wertung etwas ein, wenn er schreibt, dass „alles Vertrauen und aller Glaube (...) ein Wagnis [sei; T.M.], es gehört immer ein Bruchteil sittlichen Muts und seelischer Kraft dazu“ (ebd.). Doch auch diese Einschränkung kann nicht verbergen, dass Menschen, denen habituelles Misstrauen zu eigen ist, sich seiner Ansicht nach mindestens mitschuldig an der Herabsetzung des Anderen machen. Hartmann läuft damit Gefahr, all diejenigen zu moralisieren, die aufgrund traumatischer oder andersartiger Erfahrungen manifest misstrauisch geworden sind oder nicht mehr vertrauen.

Vertrauen wird von Hartmann also auf eine Gesinnungsebene gehoben, was sich auch im Folgenden zeigt, wenn er von Vertrauen als Geschenk und als Gabe spricht:

„Das gute Zutrauen ist immer eine an den Anderen gestellte Anforderung – nämlich das Vertrauen zu rechtfertigen –, aber zugleich und zwar eben damit, eine wertvolle Gabe, ein Geschenk, eine Ehrung der Person, die sich leicht bis zur Auszeichnung erheben kann“ (ebd.).

Sicherlich kann Hartmann Recht gegeben werden, dass entgegengebrachtes Vertrauen als Geschenk empfunden werden kann. Fraglich jedoch werden Hartmanns Aussagen durch die moralische Komponente, die sie enthalten. In seinen Ausführungen zum „blin-

den Glauben“ setzt er seine moralisch gefärbte Argumentation fort: „Vertrauen ist Seelenstärke, eine moralische Kraft eigener Art“ (ebd., 469f.), und meint weiter: „Blinder Glaube (bzw. blindes Vertrauen) ist die in ihrer Art höchste Belastungsprobe moralischer Kraft, das wahre Kriterium der Echtheit in allen tiefen Gesinnungsbeziehungen von Mensch zu Mensch“ (ebd., 470).

Jenseits der Moralisierung von Vertrauen beschreibt Hartmann die existentielle Dimension von Vertrauen als Grundlage von Sozialität und Gemeinschaft sehr deutlich:

„Misstrauen ist die Auflösung aller Bindung. Unglaube zur Sache wie zum Menschen ist Ver- einzelung. Glaube ist die Fähigkeit zur Gemeinschaft. Auf ihm beruht die gewaltige Erweiterung der Machtsphäre des Einzelnen im Zusammenstehen der Vielfalt; er ist der feste Boden unter seinen Füßen bei jedem Schritt im Leben. Der eigentlich sittliche Wert im Leben beginnt erst in einer Sphäre der gegenseitig Vertrauenden. In ihr als tragendem Element gibt es erst die Selbstentfaltung des Menschen in seinem besten Gehalt und seinen Fähigkeiten“ (ebd., 471f.).

Glaube und Vertrauen werden hier fast deckungsgleich verwendet. Er unterscheidet auch nicht zwischen Zutrauen und Vertrauen. Seine Ausführungen zur Versündigung bzw. Schuldhaftigkeit habituell Misstrauischer schränkt er schließlich in seinen Ausführungen zur Bedeutung des Glaubens bzw. des Vertrauens im Erziehungsprozess etwas ein. Dennoch bleibt das dem Vertrauen unterstellte moralische Moment spürbar und wenig trennscharf:

„Die vom Glaubenden ausgehende moralische Kraft ist eine eminent erziehende Kraft. Sie ist imstande, den Menschen, dem der Glaube gilt, glaubwürdig, vertrauenswürdig, zuverlässig zu machen. Gewiß gilt das nur in bestimmten Grenzen und hat gewisse moralische Grundbedingungen („Anlagen“) in der Person des Anderen zur Voraussetzung. Aber wahr bleibt es, daß im allgemeinen gutes Zutrauen den Menschen gut, Mißtrauen aber schlecht macht. Wem dauernd nichts Gutes zugetraut wird, der lernt es eben nie, erwiesenes Vertrauen zu rechtfertigen. Wer unverdient in den Ruf des Lügners gekommen ist, wird leicht wirklich zum Lügner; es fehlt der moralische Sporn, dem Glauben zu genügen. Er wird zu dem gedrängt, was ihm zugetraut wird. Umgekehrt gibt es auch im Unzuverlässigen noch ein Gefühl für den Wert geschenkten Vertrauens; und dieses Wertgefühl läßt sich wecken und erziehen bis zum sittlichen Stolz, das geschenkte Vertrauen zu rechtfertigen. Solange ein Mensch noch einen Funken sittlichen Gefühls hat, lebt auch der Drang in ihm, nicht hinter dem ihm Zugetrauten zurückzustehen. Hier liegt ein wohlbekanntes Mittel der Jugenderziehung; daß es aber in Wahrheit eine allgemeine Macht des Glaubens zur moralischen Erweckung ist, dürfte viel weniger anerkannt sein, verdiente aber erst recht Gemeingut der Moral zu sein. Etwas Gutes ist schließlich in jedem Menschen. Und es wächst mit der Aufgabe, mit der Zumutung. Es verkümmert mit der Verkennung. Der Glaube kann den Menschen umschaffen, zum Guten wie zum Bösen, je nachdem was er glaubt. Das ist sein Geheimnis, seine Macht ‚Berge zu versetzen‘. Mißtrauen ist Ohnmacht, Vertrauen verpflichtet“ (ebd., 472).

Rudolf Schottlaender, ein Schüler Hartmanns, entwickelt schließlich eine eigene „Theorie des Vertrauens“ (1957), in der er Vertrauen zwischen Glauben und Wissen ansiedelt. Dennoch knüpft er an Hartmann an und weist deutlich auf blindes Vertrauen und gesundes Misstrauen hin, weshalb er Vertrauen nicht grundsätzlich als Tugend, und Misstrauen nicht als Problemlage ansieht.

„Das Vertrauen nun – sofern es nicht blind ist, sondern einem Gegenstande gilt, der es verdient – gleicht dem Wissen insofern, als es auf Erfahrungen über Vergangenes beruht: gehabte Er-

lebnisse sind das Kenntnisfundament des Vertrauens. Zugleich aber gleicht Vertrauen dem Glauben, denn es erstreckt sich auf die Betätigung des Spontanen in der Zukunft“ (ebd., 10).

Gründet sich Vertrauen ausschließlich auf Glaubensannahmen, so wird es blind. Versucht es sich dagegen nur auf Wissen zu beziehen, so besteht die Gefahr des Misstrauens, dort, wo nicht ‚alles‘ gewusst werden kann. „Der Aufweis der Extreme bestätigt, daß (...) ‚Vertrauen‘ nicht schon als solches in die Lehre von den ‚Tugenden‘ gehört; sonst müßte es mit dem entwertenden Attribut zugleich den Namen ändern: blinde Tapferkeit ist keine Tapferkeit mehr sondern Tollkühnheit, blindes Vertrauen aber ist immer noch Vertrauen.“ (ebd., 11). Schottlaender bleibt in seinen Ausführungen nicht bei Vertrauen und Misstrauen stehen, sondern setzt das Vertrauen in Kontext zu Vertrautheit und Vertrauenswürdigkeit und bemüht sich damit aus philosophischer Sicht um erste genauere Unterscheidungen. Dabei bezeichnet er Vertrauen als eine bestimmte Art des Verhältnisses von Menschen zueinander und Vertrautheit als etwas, was im Umgang mit Dingen entsteht. Im Hinblick auf die Identitätsentwicklung bezeichnet er beide Aspekte umfassend mit dem Neologismus „Vertrauung“ (ebd., 13). Bei der Charakterisierung von Vertrauen zeigt sich auch in Hartmanns Theorie der Vertrauensaspekt der Unsicherheit, womit er einerseits Vertrauen von anderen, ähnlich wirkenden Phänomenen zu unterscheiden sucht: „Es gibt in jedem Vertrauensverhältnis nicht nur den, der vertraut, und den, dem vertraut wird, sondern immer auch einen Einsatz, den der Vertrauende hingibt und den der mit Vertrauen Beschenkte preisgeben könnte. Hierin liegt das Unterscheidungsmerkmal des Vertrauens im Vergleich zum Glauben, zur Liebe, zur Hoffnung, mit denen es sonst viel gemein hat“ (ebd., 28). Weiterhin führt er zum gleichen Zusammenhang als zusätzlichen Aspekt aus: „Durch das Moment des Einsatzes ist es bedingt, daß am Vertrauensverhältnis eine Art von Risiko haftet. Immer wird etwas Wertvolles hineingegeben, dessen Verlust die Folge des Vertrauensbruches sein könnte“ (ebd., 31). Andererseits werden Sicherheit und Unsicherheit im Hinblick auf die Vertrauenswürdigkeit thematisiert: „Die objektive Vertrauenswürdigkeit, die ‚Vertraubarkeit‘, die der Vertrauenwollende sucht, ist eine dritte Art von Sicherheit, nicht die natürliche der uns vorgegebenen noch die künstliche der von uns technisch geschaffenen Umwelt“ (ebd., 19).

Eine besondere Rolle innerhalb des philosophischen Diskurses zu Vertrauen nimmt Ludwig Wittgenstein ein. Wittgenstein äußert sich vorwiegend in seinem Buch „Über Gewissheit“ (1971) direkt zu Vertrauen und analysiert das Phänomen unter der Frage, inwieweit Vertrauen zum Menschsein gehört und ob Menschen dieses benötigen, um zusammenleben zu können. Im Zusammenhang damit geht es ihm um den Sachverhalt, dass Menschen manche Dinge schlichtweg für gegeben hinnehmen, ohne diese einer Kontrolle zu unterziehen:

„Wie beurteilt Einer, welches seine rechte und welches seine linke Hand ist? Wie weiß ich, daß mein Urteil mit dem der Anderen übereinstimmen wird. Wie weiß ich, daß diese Farb Blau [sic!] ist? Wenn ich *mir* nicht traue, warum soll ich dem Urteil der Anderen trauen (...) D.h. ich muß irgendwo mit dem Nichtzweifeln anfangen...“ (Wittgenstein 1971, 47; kursiv im Original).

Hunziker (2010) kann in seiner Auseinandersetzung nachweisen, dass Wittgensteins Vertrauensbegriff „eher im Sinne einer Art tief verwurzelten lebensweltlichen Verlässlichkeit als im Sinne einer Art personalen Vertrauens auf das Wohlwollen und die Kompetenz des Anderen verstanden wird“ (ebd., 193). Damit ließe sich Wittgensteins Ver-

trauensbegriff am ehesten den lebensphänomenologischen Konzeptionen von Vertrauen zuordnen, wie sie in Kapitel 5.4 noch ausführlicher Thema werden. Allerdings sollten Wittgensteins Äußerungen zu Vertrauen auch nicht überschätzt werden: Bedenkt man die sehr dünne Beleglage hierzu in seinem Werk, dann können seine Überlegungen eher nicht als Konzeption verstanden werden. Vertrauen ist für Wittgenstein als psychologischer Begriff von Interesse so wie beispielsweise auch Schmerz, Denken, Wollen und vieles mehr. Es geht ihm darum, „in welchen Formen es sich als *Phänomen* des Lebens zeigt“ (ebd., 196; kursiv im Original).

Es lässt sich Wittgensteins Denken eher indirekt etwas über Vertrauen entnehmen, vor allem dort, wo er sich dem Menschen als einem Wesen widmet, welches niemals für sich, sondern stets in Abhängigkeit zu anderen steht. Mit Bezug auf Passagen in Wittgensteins „Vermischte Bemerkungen“ (1977) hält Hunziker fest: „Sich in sich zu verschliessen [sic!], hängt eng damit zusammen, sich dem Andern nicht öffnen zu wollen oder zu können – und damit mit einem Mangel an Vertrauen“ (ebd., 200). Hunziker führt dies auf die Ängste von Menschen zurück, vor dem Anderen nicht schlecht dastehen zu wollen, aber auch auf die „Furcht, dass wir unser Ansehen vor dem Anderen verlieren könnten. Es kann auch motiviert sein durch die Furcht, der Andere könnte uns, wenn wir uns ihm vertrauensvoll öffnen, zurückweisen – gleichsam ins Leere laufen lassen. Die Furcht vor dem Schmerz oder der Blossstellung [sic!] durch solche Zurückweisung lässt uns wiederum gegenüber dem Anderen verschliessen [sic!] – wir sind dann ‚unverletzbar‘, aber eben auch allein“ (ebd., 201). Hunziker führt diese Überlegungen mit Bezug auf Wittgenstein dann eher religionsphilosophisch weiter. Sie sind aber, und dies rechtfertigt die Auseinandersetzung mit Wittgensteins Vertrauensbegriff bei aller Spärlichkeit dann doch, für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen insofern relevant, weil hier Lebenserfahrungen und -verfasstheiten beschrieben werden, die für Kinder und Jugendliche, welche unter den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fallen (Stein/Müller 2015, 19ff.), durchaus relevant und wahrscheinlicher sind als für andere Kinder und Jugendliche. Die philosophische Auseinandersetzung zwischen beispielsweise Lagerspetz/Hertzberg (2009) und Baier (1986) über Wittgensteins Vertrauensbegriff bleibt davon unberührt. Nachvollziehbar scheint Welz' (2010) Versuch eines Zwischenfazit, nach dem Vertrauen dann keines ist, wenn es auf Berechnung gründet, dass aber gleichzeitig unreflektierte Gewissheit nicht die einzige Form von Vertrauen ist, „denn man kann sich sehr wohl dessen bewusst sein, dass man einem anderen vertraut, ohne dass das Vertrauen dadurch berechnend würde“ (ebd., 150).

Mit der Untersuchung des politischen Philosophen Martin Hartmann (2011) liegt eine weitere Perspektive vor, die zum einen die Komplexität des Phänomens aus philosophischer Sicht aufgreift und zum anderen den Praxisbegriff im Zusammenhang mit Vertrauen einführt. Hartmann thematisiert die komplexitätsreduzierende Kraft des Vertrauens, anders als Luhmann, unter dem Gesichtspunkt einer automatisierten Reaktionsform, die auf mehr oder weniger eindeutigen körperlichen Signalen basiert. „Körpersprache (...) lässt sich weniger leicht manipulieren als etwa geäußerte Absichten, und genau deswegen ist sie eine hilfreiche Basis für weitgehend automatisierte Prozesse der Vertrauensgenese“ (ebd., 11). Vertrauen reduziert die Komplexität der Lebenswelt oder einzelner Interaktionsprozesse nicht einfach so, sondern nur „als fragiles Ergebnis soziokultureller Interaktionsprozesse, die zu einer Praxis geronnen sind, an der sich zu orientieren unter gegebenen Bedingungen rational sein kann“ (ebd.). Das, was Hartmann als Praxisver-

trauen bezeichnet, gründet seiner Meinung nach darauf, dass Menschen stets Teil einer Vertrauenspraxis sind. „Für dieses Praxisvertrauen aber kann ich nie hinreichend viele Indizien oder Kriterien haben. Ich muss hier schlicht einen Vorschuss leisten, der in Teilen ungedeckt ist“ (ebd., 31). Dies hat Folgen für das Handeln des Einzelnen, denn „damit sinnvoll von Vertrauen gesprochen werden kann, müssen einem Handelnden (a) Optionen vorliegen, die sich (b) im Handeln verwirklichen lassen. Dort wo wir nicht anders handeln können, wo uns keine handlungsrelevanten Alternativen vorliegen, wo wir gezwungen sind, einen Weg zu gehen, dort können wir auch nicht vertrauen“ (ebd., 71). Nöllke (2009) ist demnach nicht Recht zu geben, wenn er behauptet, es gäbe so etwas wie ein Als-ob-Vertrauen, ein Vertrauen aus Notwehr. Der Vorschuss an Vertrauen und die mit ihm einhergehende Unsicherheit sind Hartmann zu Folge jedoch kein Problem, das es zu überwinden gilt, sondern vielmehr ein Garant dafür, dass das geteilte Praxisvertrauen, und damit Gemeinschaft, aufrechterhalten wird. Denn gerade „anhand der römischen Fides-Kultur, der politischen Anthropologie von Hobbes, der Demokratietheorie von John Locke und der Marktökonomie von Adam Smith macht Hartmann (...) klar, wie wichtig stabile Vertrauenskulturen für moderne Gesellschaften sind“ (Heidbrink 2012). Hartmanns Ausführungen werden im Folgenden besonders für die Frage nach Konzepten von Vertrauen als Einstellung und Praxis relevant werden (Kap. 6).

1.3.2 Vertrauen als Thema der Soziologie

Die Soziologie befasst sich mit Vertrauen insgesamt und sehr allgemein gesprochen aus der Grundfrage heraus, wie dieses hinsichtlich der Entwicklung einer (modernen) Gesellschaft fungiert bzw. notwendig wird.

„Für die Soziologie ist das Vertrauen von Anfang an eine soziale Ressource, die dazu beitragen kann, ein koordiniertes Handeln unter Bedingungen weitgehender Anonymität zu ermöglichen, so dass das Interesse der Disziplin dementsprechend nicht so sehr auf jene Formen des intimen oder dichten Vertrauens gerichtet ist, die sich in der Philosophie als zentraler Untersuchungsgegenstand herauskristallisiert haben“ (Hartmann 2001, 14).

Das Ergebnis der Auseinandersetzung mit Vertrauen vor allem durch Simmel, Luhmann und Giddens ist bei aller Verschiedenheit, dass Vertrauen als sozial relevante, ja unverzichtbare Kategorie menschlichen Zusammenlebens erheblich aufgewertet wird.

„Überall dort, wo die handelnden Subjekte auf die Kooperation mit anderen angewiesen sind, taucht die Notwendigkeit des Vertrauens auf. Die meisten sozialwissenschaftlichen Theorien machen es sich nun zur Aufgabe, die sozialstrukturellen oder evolutionären Prozesse zu beschreiben, die zu dieser Aufwertung des Vertrauens als einer sozial relevanten Kategorie geführt haben“ (ebd., 16).

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass mit der Analyse der Notwendigkeit aufgewerteten Vertrauens innerhalb moderner Gesellschaftsformen noch nicht offenkundig wird, welches die Bedingungen sind, die zu einer solchen Aufwertung führen, geschweige denn, wie sich diese realisieren lassen. Daher gilt es zu bedenken:

„Am Beginn der Ausbildung einer eigenen soziologischen Forschungsperspektive (...) steht die Erfahrung des grundlegenden Fragwürdigwerdens, der fundamentalen Verunsicherung weitgehend eingeschliffener Lebensverhältnisse im Zuge einer beschleunigten, insbesondere technisch

geprägten Veränderung nahezu aller Lebensbereiche im Rahmen fortschreitender gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse“ (Endreß 2002, 7).

Daraus resultiert, dass Menschen in ihrem täglichen Leben mehr und mehr darauf angewiesen sind, „ihrer eigenen Handlungsmächtigkeit entzogenen technischen Apparaturen, Experten und Institutionen“ (ebd.) vertrauen zu müssen. Hier ist also die „subjektiv explizierte Vertrautheit mit oder das thematisierte oder reflexive Vertrauen auf oder in Personen, Institutionen oder organisatorische Regelungs- und Steuerungszusammenhänge (ebd., 9)“ relevant.

Darüber hinaus ist aber auch das implizite, präreflexive bzw. fungierende Vertrauen im Sinne der Annahme des Nichtselbstverständlichen als Selbstverständliches bedeutsam, das sich dem wissenschaftlichen Zugang auf der empirischen Ebene entzieht oder höchstens ex negativo rekonstruierbar erscheint. Reflexives Vertrauen ist im Gegensatz zu fungierendem, also implizitem Vertrauen, meist Ergebnis von Risikolagen oder unterstelltem Misstrauen, während implizites Vertrauen eine „Hintergrundannahme sozialen Handelns“ (ebd., 68) darstellt, die nicht thematisiert wird. Reflexives Vertrauen zielt damit auf objektive Risiken und Charakteristika einer Vertrauenssituation. Implizites Vertrauen dagegen hat stärker mit der subjektiv empfundenen Risikohaftigkeit einer sozialen Situation zu tun. Für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ist besonders die Frage nach implizitem Vertrauen bzw. Misstrauen und seinen Strukturen relevant: Charakteristika sozialer Situationen können sich von den pädagogisch Handelnden durchaus als objektiv risikofrei gestalten lassen oder aber implizit so aufgefasst werden, während für einzelne Kinder und Jugendliche eine erhebliche subjektive Risikohaftigkeit gegeben ist, die aber für andere nicht automatisch zu erkennen oder wahrzunehmen ist. Anhand des subjektiven Bedeutungszusammenhangs, ob eine Situation als vertrauenswürdig oder risikohaft empfunden wird, zeigt sich, dass Vertrauen neben allen affektiven Phänomenkomponenten mehr ist als ein Gefühl, sondern auch eine Erwartung – eine Erwartung bezüglich des vermuteten Verhaltens anderer. Dieser Aspekt ist für den Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen besonders wichtig, weil gerade sie in sozialen Situationen, aufgrund jeweils spezifischer Verhaltenserwartungen, immer wieder in Konflikte mit sich und anderen geraten.

Die Soziologie spricht in diesem Zusammenhang von Vertrauen als „pluraler Erwartungshaltung“ (ebd., 71), weil die Verhaltenserwartung und das damit verbundene Ausmaß an Vertrauen je nach Charakter, Kontext und Erfahrung einer Situation deutlich variieren kann. Zudem unterscheidet sich auch das Ausmaß an Bewusstheit über erbrachtes Vertrauen in sozialen Situationen erheblich.

„Deshalb wird einem häufig erst durch einen erfolgten Vertrauensbruch deutlich, dass man vertraut hat. Und dies zeigt, dass sich Vertrauen hier gerade nicht mit spezifischen Erwartungen hinsichtlich spezifischer Situationen verbindet, diese also zumindest nicht reflexiv verfügbar sind“ (ebd., 72).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche gilt jedoch auch das Gegenteil: sie generalisieren oftmals sehr eindrückliche Lebenserfahrungen oder spezifische Situationen und verbinden oder übertragen sie mit und auf andere oder ähnliche Situationen. Im Sinne von Vertrauen als Erwartung lässt sich festhalten: „Vertrauen ist eine eigenartige Überzeugung, die nicht auf Beweisen, sondern auf einen Mangel an Gegenbeweisen

gründet – eine Eigenschaft, die es für mutwillige Zerstörung anfällig macht“ (Gambetta 2001, 235).

Aus soziologischer Perspektive beginnt die Auseinandersetzung mit dem Thema Vertrauen erstmals mit Durkheims kritischer Auseinandersetzung über Hobbes' vertragstheoretische Darstellungen (1988). Durkheim deckt dabei in Bezug auf das, was Vertragspartner an einen Vertrag bindet, Lücken auf, was ihn dazu führt, sich mit den Phänomenen und Prozessen zu befassen, die gemeinhin als vertragliche Voraussetzungen gelten können. Durkheim kann aufzeigen, dass die Bindungswirkung von Verträgen nicht auf vertragliche Aspekte zurückzuführen ist, sondern vielmehr mit sozialen Verhältnissen und dem kollektiven Verpflichtungscharakter innerhalb spezifischer sozialer Gruppen zu tun hat.

„Vertrauen wird damit nicht als Grundlage moralisch gesättigter Verpflichtungsverhältnisse, sondern umgekehrt als sozialen Beziehungen emanente normative Verpflichtung verstanden. Trotz dieser wirkungsmächtigen Hinweise vertieft Durkheim diese auf das Vertrauensphänomen deutenden Überlegungen an keiner Stelle seines Werkes“ (Endreß 2002, 12).

Es muss aber festgehalten werden, dass es nicht Durkheims Intention war, zu Fragen des Vertrauens zu publizieren, sondern dass dieses Thema als ein Nebenprodukt seiner soziologischen Auseinandersetzung mit Hobbes' Staatstheorie zutage tritt.

Auch Simmel zählt zu den ‚frühen‘ Soziologen, die sich dem Thema Vertrauen ausführlich widmeten. Er befasst sich eher entwicklungsgeschichtlich mit Vertrauen und diskutiert dieses im Zusammenhang seiner Erläuterung moderner Gesellschaftsformen. Er stellt dabei besonders den Begriff des ‚Kredits‘ in den Mittelpunkt. Am Beispiel von Geld und Kreditwirtschaft stellt Simmel heraus, dass Vertrauen nicht nur ein auf Persönlichkeitsebenen bezogenes, sondern ein durch die „Objektivierung von Kultur“ (Simmel 1989, 637) entstehendes versachlichtes Phänomen darstellt. Dies bedeutet für Simmel, dass sich moderne Gesellschaften dadurch auszeichnen, dass sie sich regulieren ohne „eigentlich personale Kenntnis“ (Simmel 1992, 394). Simmel schränkt diesen Regulierungsvorgang jedoch insoweit ein, als dass er ihn nur auf soziale Beziehungen bezogen sieht, die durch symbolische Zeichen zustande kommen, wie beispielsweise Geld. Endreß weist zu Recht darauf hin, dass mit Simmel, soziologisch betrachtet, erstmals eine differenzierte Unterscheidung des Vertrauensphänomens vorliegt.

„So stellt Simmel neben unmittelbaren sozialen Beziehungen (...) mit dem Typus ‚versachlichten Vertrauens‘ zunächst auf professionelle, die ‚ganze Person‘ der Akteure betreffende Interaktionen (...) und mit dem Hinweis auf ausschließlich durch symbolische Zeichen vermittelte Interaktionen auf gesellschaftliche Subsysteme ab“ (Endreß 2002, 14).

Parallel zur Unterscheidung in persönliches und versachlichtes Vertrauen entfaltet Simmel die Unterscheidung in Vertrauen als Form von Wissen oder allgemeiner Grundannahme und Vertrauen als Gefühl. Mit Vertrauen als Form eines „abgeschwächten induktiven Wissens“ (Simmel 1989, 215) meint er Sachverhalte, die als konstante Grundannahme in speziellen Gesellschaftsbereichen gelten können. So führt er beispielsweise das Vertrauen des Händlers auf, dass ihm seine Ware abgekauft wird bzw. das Vertrauen des Landwirtes, dass er dort, wo er sät, auch ernten wird (ebd., 215f.). Letztlich stellt er also heraus, dass Vertrauen einerseits weniger als sicheres Wissen, andererseits eben gerade mehr ist. Dem Risikoaspekt des Vertrauens, der unter Luhmann so zentral werden wird, schenkt Simmel dagegen kaum Beachtung, sondern konstatiert diesen nur.

Auch die Ausführungen von Schütz sind für einen Überblick zu Vertrauen aus soziologischer Perspektive relevant, obgleich er Vertrauen selbst eigentlich nicht wirklich thematisiert, sondern sich vielmehr mit der Vertrautheit innerhalb des Wissens von der Lebenswelt befasst.

„Das Wissen um die Begrenztheit der inneren Dauer, um die Historizität und Endlichkeit der individuellen Situation innerhalb der Weltzeit, um die Grenzen der Leiblichkeit und um die räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturen der Erfahrung ist der Untergrund der Bestimmung jeder konkreten Situation“ (Schütz/Luckmann 1975, 144).

Seine Aussagen zur Vertrautheit sind jedoch nicht unwesentlich für die Auseinandersetzung mit Vertrauen. Schütz bezieht das Thema der Vertrautheit nicht nur auf die Lebenswelt eines Menschen, sondern vor allem auf die Strukturierung menschlichen Wissens und unterscheidet soziokulturelle von gruppen- und personenbezogenen Vertrautheitsgraden und Vertrauenszonen. „In Anbetracht dieser Umstände ist die ‚Vertrautheit‘ (...) wesentlich anderer Art als die Vertrauensstufen (...)“ (ebd.).

Im Sinne einer inhaltlichen Abstufung unterscheidet er zudem Bekanntheitswissen von Vertrautheitswissen. Endreß verweist auf die impliziten Bezüge in Schütz' Werk zum Vertrauensbegriff und verknüpft sie mit Aussagen von Giddens (1995) zur Beschreibung von Ur-, Welt- und Seinsvertrauen. „Schütz bringt auf diesem Wege Kernelemente des Vertrauensphänomens auf den Begriff, insofern dieses stets sowohl auf elementare Hintergrundannahmen bzw. -erwartungen wie auch auf konstitutive Erwartungen seitens der Vertrauenden verweist“ (Endreß 2002, 20). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schütz mit seinen Ausführungen zu Vertrautheit im Sinne eines impliziten Wissens auch einen wesentlichen Beitrag zur Frage nach dem liefert, was Vertrauen ist.

Für den Kontext von Vertrauen und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen erweisen sich die Aussagen von Schütz und Luckmann insofern bedeutsam, als sie zu klären versuchen, wie aus einer unvertrauten Situation eine vertraute Situation wird und welche Schwierigkeiten dabei auftreten können.

„Die Situation, die sich als unvertraut erwies, wird nun vertraut gemacht. Die relevanten Wissens Elemente, bishin hochvertraut, erwiesen sich als in ihrer Anwendung als ungenügend vertraut und wurden in neue Vertrautheit überführt“ (Schütz/Luckmann 1975, 149).

Was aber, wenn es nicht gelingt, unvertraute Situationen in vertraute zu überführen? Schütz und Luckmann führen diese Problematik auf die Widerständigkeit der Situation und die mit ihr verbundene „Undurchsichtigkeit der Lebenswelt“ (ebd., 150) zurück, ohne jedoch genauer darauf einzugehen, weshalb sich Situationen als widerständig zeigen könnten. Im Zusammenhang der Überlegungen zu verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sind zwei Aspekte zu bedenken:

- (1) Die Widerständigkeit einer Situation und die damit verbundene Problematik, wie aus Unvertrautheit Vertrautheit wird, kann – neben Aspekten situativer Deutung – in hohem Maße *auch* biografisch abhängig sein. Biografische Belastungen können dazu führen, dass sich Situationen, die im Zusammenhang dieser Belastungen stehen, als widerständig zeigen bzw. als solche gedeutet werden. Aufgrund negativer Erfahrungssedimentierungen werden sie abgelehnt, verweigert, gefürchtet bzw. ein gelingender Zugang zu ihnen oder aus ihnen heraus kann nicht (mehr) gefunden oder auch mit pädagogischer Unterstützung nicht angenommen werden.

- (2) Schütz und Luckmann gehen davon aus, dass „wir versuchen, neue Situationen als vertraute zu bestimmen“ (ebd., 149). Vielen verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sind besonders biografisch belastete und von Konflikten gekennzeichnete Situationen vertraut. Es besteht bei ihnen die Gefahr, dass sie neue, eigentlich noch unvertraute und unbelastete Situationen mit ihrer Sammlung von negativen Konflikterfahrungen ‚interpretieren‘. Aus dem zunächst Unvertrauten einer Situation wird etwas tragisch Vertrautes. Auch wenn es noch so negativ konnotiert sein mag – das Vertraute erhöht die Klarheit der Orientierungsmöglichkeiten in der Struktur der Lebenswelt. Aus einem Widerspruch von tatsächlichem Charakter einer noch unvertrauten Situation und der vorherrschenden Erfahrungssedimentierung im Zusammenhang der eigenen Biografie wird entgegen aller Objektivität eine Art Widerspruchslosigkeit der Situation durch Uminterpretierung hergestellt.

„Die vorgegebene Struktur der Welt und die subjektive Struktur der Erfahrung und insbesondere die Formen des Wissenserwerbs in ihrer biografischen Ausprägung bewirken die Bildung näherer und entfernterer Beziehungen zwischen Wissens-elementen und bedingen zugleich die wechselseitige Irrelevanz bestimmter Wissens-elemente. Je näher die Beziehung, umso größer die Wahrscheinlichkeit, daß potenzielle Widersprüche in aktuellen Situationen in den Griff des Bewußtseins kommen und – bei gegebener Motivierung – in Widerspruchslosigkeit überführt werden“ (ebd., 164).

Parsons zählt zu den bedeutendsten Soziologen des mittleren 20. Jahrhunderts und gilt als Begründer des Struktur-funktionalismus sowie einer voluntaristischen Handlungstheorie. Auch wenn die Soziologie des beginnenden 21. Jahrhunderts nur noch durch wenige ‚Anhänger‘ Parsons gekennzeichnet ist und seine struktur-funktionalistischen Überlegungen im Sinne einer allgemeinen Theorie des sozialen Handelns von verschiedenen Seiten sehr kritisch betrachtet werden, sind seine Überlegungen für die Auseinandersetzung mit dem Thema Vertrauen dennoch bedeutsam. Dies erschließt sich vor allem über die in diesem Zusammenhang zentrale Frage, die von Hobbes aufgeworfen und von Parsons zur Beantwortungsgrundlage seiner voluntaristischen Handlungstheorie gemacht wurde: unter welchen (gesellschaftlichen) Voraussetzungen ist soziale Ordnung möglich? Im Speziellen ist vor allem Parsons Analyse des Arzt-Patientenverhältnisses von Bedeutung. Dieses Verhältnis wird beispielhaft für professionelle Interaktionen in zunehmend spezialisierten Modellgesellschaften aufgeführt und ließe sich durchaus auf das Verhältnis von Lehrern und Eltern zu Kindern und Jugendlichen übertragen. „Trust (...) is the attitudinal ground – in affectively motivated loyalty – for acceptance of solidary relationships“ (Parsons 1970, 142). Vertrauen wird von Parsons als Brücke angesehen, die eine „competence gap“ (1978, 46) zwischen Experten und Laien schließen kann. Je spezialisierter und moderner eine Gesellschaft ist, umso mehr Experten bildet sie aus und umso mehr Vertrauen ist notwendig, um Kompetenzlücken zu schließen und die soziale Steuerungsfähigkeit einer Gesellschaft aufrecht zu erhalten. Auf diesen Aspekt wird im Zusammenhang von Moderne und Vertrauen (Kap. 7) noch genauer eingegangen. Der Soziologie Garfinkel befasst sich mit Vertrauen unter der Frage, wie sich Sinnhaftigkeit als Grundlage sozialer Interaktionen und Orientierung einstellen kann. Dabei gilt ihm Vertrauen als eine selbstverständliche Bedingung gelungener sozialer Situationen. Vertrauen kommt die Funktion zu, „dass Menschen in alltäglichen Interaktionsprozessen kontinuierlich um die Erarbeitung eines wechselseitig geteilten Verständnisses von Situ-

ationen und Ereignissen bemüht sind und dies im beständigen Rückgriff auf erworbenes Hintergrundwissen tun, um die objektiven Ambivalenzen und offenen Deutungshorizonte des von anderen Gesprochenen oder von ihnen Getanen sozusagen bedeutungsmäßig zu vervollständigen bzw. sinnhaft auszufüllen“ (Endreß 2002, 22).

Dieser Grundgedanke Garfinkels ist auch für einen pädagogischen Zugang zu Vertrauen von Bedeutung. Zunächst spielt das Moment einer entstehenden bzw. sich weitertragenden Sinnhaftigkeit in sozialen Situationen eine wichtige Rolle. Pädagogik, die sich grundsätzlich als Begleitung von Menschen versteht, ist stets darum bemüht, Sinnhaftigkeit erfahrbar zu machen bzw. durch die Art der Begleitung zu erzeugen. Entscheidend sind dabei die ambivalenten und offenen Deutungshorizonte, von denen Garfinkel spricht. Besonders für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche zeigen sich diese nicht nur im allgemeinen Charakter sozialer Situationen, sondern zudem verstärkt auf einer subjektiven Ebene. Sie machten vielmals überaus ambivalente Erfahrungen mit scheinbar eindeutigen Situationen, was dazu führen könnte, dass entsprechende Erfahrungen als subjektive Ambivalenzen in anderen sozialen Situationen generalisiert werden. Offene Deutungshorizonte lassen sich in Folge ohne weiteres nicht mehr eingrenzen – ganz im Gegenteil: es besteht die Gefahr, dass sie sich vergrößern und zu Haltlosigkeit, Desorientierung und Instabilität führen.

Wie bei vielen anderen Soziologen vor Luhmann, spielt auch bei Goffman Vertrauen keine eigenständige Rolle in seinen Untersuchungen. Dennoch befasst er sich mit Vertrauen im Zusammenhang der Sinnstrukturiertheit persönlicher Interaktionen. Nach den Analysen von Endreß bestimmt Goffman Vertrauen „als das Sich-Verlassen der eigenen Handlungen auf die Bekundungen anderer aufgrund von Annahmen über deren moralischen Charakter, die er als unabdingbar zur Aufrechterhaltung kooperativer sozialer Tätigkeiten begreift“ (Endreß 2002, 24; Goffman 1981, 91). Endreß weist des Weiteren darauf hin, dass drei Aspekte in Goffmans Untersuchung für das Vertrauensphänomen bedeutsam sind:

- (1) Zum einen wirkt Vertrauen in seinem Konzept der „höflichen Nichtbeachtung“ zur Ausbildung eines allgemeinen Sicherheitsempfindens in flüchtigen sozialen Situationen. Die „höfliche Nichtbeachtung“ wird später von Giddens (1995) in seiner Auseinandersetzung mit Vertrauen wieder aufgenommen.
- (2) Zum zweiten hat sich Goffman mit Vertrauensfassaden befasst. Diese werden ihm zufolge durch soziale Interaktionspartner zu erzeugen versucht, um die in der Interaktion bei anderen entstandenen Wirkungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu steuern. Vertrauen wird hier in engem Zusammenhang mit Glaubwürdigkeit gebracht, die Ergebnis von Inszenierungen und Darstellungen sein kann.
- (3) Zum dritten befasst sich Goffman mit zuvorkommendem Verhalten, Höflichkeit und Vermeidungsritualen. Das Erlernen und Praktizieren eines allgemeinen Benehmens führt nach Goffman zu Vertrauensgewinn. Für die Relevanz des Vertrauensphänomens im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher sind Goffmans Ausführungen insgesamt weniger relevant. Am ehesten scheinen seine Untersuchungen zu Inszenierung und dem Entstehen von Glaubwürdigkeit von Bedeutung zu sein.

Neben den bisher genannten Soziologen muss auch Coleman (1981) genannt werden, der die Rational-Choice-Theorie ausarbeitete, auch wenn sich diese heute in viele Strömungen unterteilt.

„Sowohl die Vergabe des Vertrauens als auch die Entscheidung, vertrauenswürdig zu agieren, sind nach diesem Ansatz nur dann rational, wenn die Akteure damit rechnen können, dass die je andere Seite genügend Anreize hat, kooperativ zu interagieren“ (Hartmann 2001, 17).

Mit der Rational-Choice-Theorie entfernt man sich weit von Vertrauen im Sinne der Hobbes'schen ‚Empfindung‘, obwohl seine vertragsstaatlichen Ausführungen die Entstehung und Ausarbeitung dieser Theorie maßgeblich beeinflussen. Besonders in betriebswirtschaftlichen, marktstrategischen und politikwissenschaftlichen Fragen wird heute auf diesen Ansatz zurückgegriffen, dessen Grundlage in enger Verbindung mit dem steht, was in der Sozialpsychologie als „Austauschtheorie“ gefasst wird (Thibaut/Kelley 1959). Coleman geht von rational handelnden Akteuren aus, die aufgrund ihrer Ressourcen und ihren Interessen Teil eines sozialen Tauschmodells werden können, wenn sich die Interessen oder Ressourcen gewinnbringend oder zweckgebunden auf die eines anderen richten. Rationale Akteure unterbreiten sich so in sozialen Beziehungen Tauschangebote. Auf dieser theoretischen Grundlage befasst sich Coleman mit Vertrauensbeziehungen. Vertrauen fasst er dahingehend auf, dass einer Person in einer spezifischen, noch deutungsoffenen oder unsicheren Situation Kontrollrechte übertragen werden. Durch die Beständigkeit einer Beziehung lässt sich die riskante Vorleistung der Kontrollrechtsübertragung neutralisieren und damit ein Vertrauenserweis rechtfertigen. Coleman weist darauf hin, dass die rational handelnden Akteure dennoch einer zeitlichen und damit strukturellen Problematik ausgeliefert sind. Die Leistung einer Kontrollrechtsübertragung, bzw. schlichtweg gesagt, das Schenken von Vertrauen, kann nicht gleichzeitig durch Vertrauenswürdigkeit beantwortet werden. Die riskante Vorleistung als solche bleibt demnach grundsätzlich bestehen. Für Coleman ist die Frage, ob Vertrauen geschenkt wird oder nicht, davon abhängig, wie viel Wissen auf Seiten des Schenkers besteht und wie die Wahrscheinlichkeit von Gewinn und Verlust eingeschätzt werden kann. In der Weiterentwicklung der Austauschtheorie wäre diese Einschätzung weniger von Wissen als von der Bewertung der sozialen Interaktion im Hinblick auf soziale und individuelle Faktoren relevant (Bierhoff/Jonas 2011, 139ff.). Zusätzlich verweisen Graupmann et al. in diesem Kontext auf Lewicki/Bunker und ihre Unterscheidung zur Entstehung von Vertrauen:

„(1) Die Stufe des kalkulationsbasierten Vertrauens, bei welchem die Reziprozität durch eine Kosten-Nutzen-Kalkulation abgesichert wird. (2) Die Stufe des wissensbasierten Vertrauens, bei der man die positiven Eigenschaften der Person kennt. (3) Die Stufe des identitätsbasierten Vertrauens, bei welchem die Ziele und Werte des Partners sich mit den eigenen decken“ (Graupmann et al. 2011, 124).

Aufgrund des Abwägungsvorgangs von Wahrscheinlichkeiten auf Grundlage des eigenen Wissens, eigener Interessen und Ressourcen und der daraus resultierenden Risikobereitschaft, bezeichnet Coleman seinen Ansatz als Rational-Choice-Theorie. Endreß analysiert, welche Einzelaspekte von Vertrauen bei Coleman unterschieden werden können:

„1. die Vergabe von Vertrauen impliziert die Übertragung von Ressourcen, 2. im Falle der Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers verbessert der Vertrauensgeber seine Situation, sonst

verschlechtert er sie, 3. die Übertragung von Ressourcen erfolgt, ohne dass der Ressourcenempfänger ‚eine wirkliche Verpflichtung‘ eingeht, 4. eine Einschätzung der berechtigten Vergabe von Vertrauen impliziert eine Zeitverzögerung bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie sich potentiell auszahlt“ (Endreß 2002, 36).

Kritisch lässt sich anmerken, dass Colemans Analysen stark auf die Operationalisierung von Vertrauen ausgerichtet sind, was sicherlich auch die Popularität seines Denkens innerhalb marktwirtschaftlicher Entwicklungen erklärt. Es muss aber festgehalten werden, dass Coleman Vertrauen damit auf einen Akt purer Rationalität reduziert und gleichzeitig alle Aspekte von intuitivem Handeln sowie alle impliziten Anteile des Vertrauensphänomens ausschließt. Vertrauen ist jedoch deutlich mehr als seine reflexiven Anteile. Durch seine Systematisierung auf die rein rational reflexive Dimension verkürzt Coleman das Phänomen möglicherweise. Man könnte auf die Frage kommen, ob Coleman die Akteure moderner Gesellschaften schlichtweg überschätzt und ihnen pauschal ein derart hohes Ausmaß an Rationalität und Reflexivität unterstellt. Auch Personen, denen keine großen Reflexionsmöglichkeiten gegeben sind, können Vertrauen schenken bzw. sich eines solchen als würdig erweisen. Andererseits ist zu überlegen, ob Coleman tatsächlich Rationalität und Reflexivität unterstellt oder ob er nicht vielmehr darauf abzielt zu betonen, dass Vertrauen auf Grundlage rational getragener Entscheidungen zustande komme. Kritisch nachzufragen bliebe jedoch, was genau mit Rationalität gemeint ist und inwieweit Entscheidungen als intentionale Akte verstanden werden, denen eine rationale Abwägung vorausläuft oder ob sie vielmehr auch nicht-intentional und dennoch gleichzeitig rational entstehen können.

„Zudem dürfte das im Rahmen einer solchen Konzeptualisierung zum Tragen kommende ‚übergeordnete strategische Handlungsmuster‘, Informationen einzuholen und Informationen zukommen zu lassen, um Vertrauenswürdigkeit einzuschätzen (...), gerade umgekehrt dazu angetan sein, den Aufbau eines nicht von kalkulatorisch verkürztem Vertrauen geprägten Sozialverhältnisses zu unterbinden. Wer vertraut schon jemandem, sieht er sich entsprechenden ‚Spionagetätigkeiten‘ ausgesetzt?“ (ebd., 39).

Die grundsätzlichen Fragen drehen sich also vor allem darum, wie man genau wissen kann, welche Interessen der jeweils andere verfolgt und wie man aus der Analyse dieses in Kenntnis oder Reflexion gebrachten Wissens Aspekte ermitteln kann, die dazu führen, dass es nach Möglichkeit nicht zu einem Vertrauensbruch kommt. Zudem erscheinen den jeweils Handelnden ihre eigenen Interessen auch nicht immer eindeutig, wie man spätestens aus den Untersuchungen der Psychologie zu den Motivstrukturen von Agierenden weiß.

„Die unterschiedlichen Antworten auf diese Fragen haben längst eine Aufspaltung der Rational-Choice-Theorie in zahlreiche Einzeltheorien nach sich gezogen, aber jenseits aller Differenzen hält sich der Gedanke, dass das Vertrauen in andere zu einer wahrscheinlichen oder unwahrscheinlichen, einer berechenbaren oder unberechenbaren Angelegenheit wird, bei der es in der Hauptsache darauf ankommt, in Erfahrung zu bringen, welche Motive potentielle Kooperationspartner haben könnten, um sich kooperativ zu verhalten“ (Hartmann 2001, 17).

Im Gegensatz dazu steht Giddens als Vertreter der sogenannten Strukturationstheorie, mit der er versucht, die Fokussierung der Soziologie entweder auf das Individuum oder auf ein soziales System durch einen Mittelweg zu überwinden. Für die Frage nach seiner Bedeutung hinsichtlich des Phänomens Vertrauen und verhaltensauffälliger Kinder und

Jugendlicher, ist besonders seine Konzentration auf das unbewusste Alltagshandeln von Bedeutung. Giddens analysiert, dass sich in jeder Handlung eines Individuums ein soziales System abbildet und demnach aus individuellen Verhaltensweisen Rückschlüsse auf relevante soziale Systeme gezogen werden können. Das Phänomen des Vertrauens selbst begreift er im Zusammenhang seiner Auseinandersetzungen mit der politischen Soziologie und dem von ihm beschriebenen ‚dritten Weg‘ zwischen Kapitalismus und Sozialismus innerhalb einer sich zunehmend radikalierenden Moderne. Kennzeichnend für diese Moderne sind für Giddens sogenannte „Entbettungsprozesse“ (Giddens 1995, 16), in welchen Individuen wie soziale Systeme aus spezifischen Zusammenhängen von Ort und Interaktion herausfallen; gleichzeitig aber in unbestimmten „Raum-Zeit-Spannen“ (ebd., 33) restrukturiert werden.

Er definiert daher für Vertrauen: „Das Wesen moderner Institutionen ist zutiefst mit den Mechanismen des Vertrauens in abstrakte Systeme verbunden, vor allem mit Vertrauen in Expertensysteme“ (ebd., 83). Vertrauen selbst „beruht auf dem Glauben an die Richtigkeit von Grundsätzen, die man selbst nicht kennt“ (ebd., 33) und die nur dann in Frage gestellt werden, wenn sie zerbrechen. Man denke beispielsweise hier an das Zusammenbrechen von Grundsätzen im Zusammenhang von Wirtschafts- und Banken Krisen. Vertrauen ist für Giddens dennoch eine gewisse Form von Glauben, der dadurch entsteht, dass Individuen oder soziale Systeme die Erfahrung mit funktionierenden Expertensystemen machen. Damit wird Vertrauen zum Ergebnis eines erfahrungsbezogenen Glaubens, den man als Vertrautheit bezeichnen kann. Die Stabilität einer modernen Gesellschaft ist nach Giddens von vier Aspekten abhängig:

- (1) Vertrauen beinhaltende soziale Beziehungen werden benötigt.
- (2) Vertrauen erhaltende soziale Systeme werden benötigt.
- (3) Die Vertrauen beinhaltenden sozialen Beziehungen benötigen Vertrauenswürdigkeit durch gegenseitige Glaubwürdigkeitsbeweise, die es kontinuierlich zu erbringen gilt.
- (4) Vertrauen in soziale Systeme entsteht durch Vertrauen in der Begegnung mit Expertensystemen als Ergebnis von Entbettungsmechanismen.

Vertrauen ist für Giddens vom Zutrauen nicht zu trennen, sondern eine Spielart des Zutrauens. Giddens widerspricht Luhmann, der davon ausgeht, dass man kein Risiko eingeehe, wenn man sich einer Handlung enthalte und es demnach auch nicht zu einem Vertrauensbruch kommen könne. Untätigkeit als solche, das hält er ihm entgegen, ist gerade allzu oft der Auslöser vielfältiger Risiken bzw. der Steigerung dieser. Beispielhaft lässt sich der Klimawandel anführen. Giddens hat sich darüber hinaus damit befasst, welches die wesentlichen Bedingungen sind, die im Zusammenhang der Funktion von Vertrauen in modernen Gesellschaften gegeben sind. Dabei greift er genau das auf, was sich auch bei Simmel und Luhmann finden lässt: Vertrauen ist deshalb notwendig wie auch möglich, weil es eine individuelle Unvollständigkeit von Wissen über handlungsrelevante Zusammenhänge innerhalb moderner Gesellschaftsstrukturen gibt. Gesellschaften müssen daher institutionelle Strukturen schaffen, um einen Vertrauensrahmen für risikohaftes Handeln herzustellen. Es ließe sich hier fragen, ob sich dieser Zusammenhang von der gesellschaftlichen Ebene auch auf die individuelle Ebene des Handelns verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher übertragen ließe. Für viele von ihnen ist das Handeln aufgrund von psychischen Erkrankungen und biografischen Erfahrungen in sozialen

Systemen deutlich risikobehaftet und drückt sich durch Ängste, Zwänge oder auch expansive Verhaltensweisen aus. Institutionelle Strukturen wie Schule und Jugendhilfe schaffen einen Vertrauensrahmen, der Risiken minimieren soll und kann. Das individuelle Erleben von Sicherheit und Stabilität ist nach Giddens auf eine Ausgewogenheit von Vertrauen und akzeptablem Risiko angewiesen (ebd., 51). Dies ist im übertragenen Kontext für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche nachvollziehbar und bedeutet, dass Vertrauen gerade in Risikoumwelten notwendig, bedeutsam und auch wirksam ist. Und es zeigt erneut die Unerlässlichkeit, dass sich Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Vertrauensfrage zuzuwenden hat.

Als vielleicht prominentester Vertreter der Soziologie, der sich mit Vertrauen und Vertrautheit auseinandergesetzt hat, mag Luhmann gelten. Für ihn stellt Vertrauen einen existentiellen Aspekt des sozialen Lebens dar. Ohne ein grundsätzliches Maß an Vertrauen könne der Mensch nicht leben, so Luhmann. Die Notwendigkeit von Vertrauen begründet mit, weshalb der Mensch seinem Leben, Handeln und Verhalten Regeln gibt. Andernfalls herrschten nur Unsicherheit, Chaos und daraus resultierende Ängste vor. Die Pluralität der Lebensstile wie Lebensbedingungen erzeugt jedoch unterschiedliche Subkulturen an Handlungs- und Verhaltensregeln. Entscheidender jedoch ist, dass man durch die Notwendigkeit der Regelung zu ethischen oder naturrechtlichen „Maximen“ (Luhmann 2000, 1) gelangt. Luhmann arbeitet deutlich heraus, dass Vertrauen sich aus verschiedenen Gründen einstellen oder auch ausbleiben kann. „Vertrauen ist in jedem Falle eine soziale Beziehung, die eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt“ (ebd., 4). Er führt weiterhin aus, dass Vertrauen sowohl durch psychische als auch durch soziale Systembildungen beeinflusst wird und weder dem einen noch dem anderen Aspekt ausschließlich zugeordnet werden kann. Bereits hier deutet sich ein Aspekt von Vertrauen an, der für den Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher bedeutsam ist: Dabei geht es um die Bildung und Erhaltung von Handlungssystemen und Verhaltensregeln, die Bestand haben, die stabil sind und zur Orientierung im Regelwerk des jeweiligen Kulturraumes beitragen. Mit dem Aspekt der Vertrauensbildung durch psychische und soziale Handlungssysteme geht es letztlich um die Frage der „Identität in der wirklichen Welt“ (ebd.) und damit um eine Frage, die sich in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern für alle Beteiligten oft täglich neu stellt.

Es ist nachzuvollziehen, dass sich für die Soziologie aufgrund der einzelnen Theoriebildungen und Herangehensweisen offene Fragen und innere Widersprüche auftun. Luhmann versteht Vertrauen als komplexitätsreduzierend. Diese Funktion kann Vertrauen allerdings nur erfüllen, wenn es im Alltag weitestgehend frei von Kognition und Reflexion bleibt. Coleman und die Rational-Choice-Theorie stehen zu dieser Annahme in einem klaren Gegensatz, verstehen sie Vertrauen doch eher rational. Bei Giddens findet sich dann ein dritter, durchaus auch emotionale Anteile einschließender Zugang zu Vertrauen innerhalb der Soziologie. Seine Ausführungen basieren auf der Annahme, dass das Urvertrauen zwischen Eltern und ihrem Kind ein grundsätzliches Bedürfnis nach Vertrauen schafft, welches lebenslang relevant bleibt. „Dieser Ausweg ist zunächst einmal sehr viel versprechend, da er darum bemüht ist, die theoretischen Abstraktionen an sozialen Kontexten zu brechen und damit empirisch zugänglicher zu machen“ (Hartmann 2001, 27). Die hier dargestellten Grundannahmen sind in sich schlüssig, führen aber nur begrenzt weiter, wenn es darum geht, die gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse zu operationalisieren und empirisch zu überprüfen.

„Die erwähnten Punkte lassen die Vermutung aufkommen, dass es sich bei Vertrauensverhältnissen, die auf einem gegenseitigen Wohlwollen basieren, und bei jenen, die auf einem rationalen Eigeninteresse beruhen, sehr wohl um unterschiedliche Formen des Vertrauens handelt, die damit auch ein qualitativ unterschiedliches Verhältnis anzeigen. Vertrauensverhältnisse, die auf dem rationalen Eigeninteresse der Akteure beruhen, bleiben in dem Maße fragil, in dem sie damit rechnen müssen, dass die beteiligten Akteure eine Möglichkeit sehen, ohne Sanktionen auf gewinnbringende Weise das Vertrauen des je anderen zu brechen“ (Hartmann 2001, 27f.).

Vertrauen gilt der Soziologie im Allgemeinen als Phänomen, das auf personaler, auf institutioneller und gesellschaftlich-systemischer Ebene relevant ist, weshalb auch die Vertrauenswürdigkeit von Personen eine Rolle spielt. Wer oder was aus welchen Gründen als vertrauenswürdig gilt bzw. so agiert, ist soziologisch gesehen möglicherweise weniger bedeutsam und wäre – zumindest auf personaler Ebene – im Sinne der Motivfrage eher eine Aufgabe psychologischer Klärung. Wichtiger erscheint jedoch: es führt in der Soziologie dazu, dass vielfach zwischen Vertrauen einerseits und Sich-Verlassen andererseits unterschieden wird. Es wird aber „für die moralische Qualität einer Vertrauensbeziehung nicht unerheblich sein, ob eine andere Person sich als vertrauenswürdig erweist, weil das ihrem Eigeninteresse entgegenkommt oder ob sie aus einem Wohlwollen heraus das in sie gesetzte Vertrauen nicht enttäuscht“ (Hartmann 2001, 30).

Vertrauen und Vertrautheit sind für die Soziologie deshalb so bedeutsam, weil sie als Wissenschaftsdisziplin von der Nicht-Selbstverständlichkeit des scheinbar Selbstverständlichen ausgeht. Es geht ihr darum, diejenigen Funktionalismen und Mechanismen zu ergünden, die dazu führen, dass „Menschen wesentliche Teile ihrer Lebensumwelt als fraglos gegeben akzeptieren und als unbefragt gültigen Rahmen ihres Handelns anerkennen. (...) Vertrauen, in diesem Sinne verstanden als elementare Voraussetzung sozialer Prozesse, ist somit ein Kernphänomen für die Soziologie“ (Endreß 2002, 8f.). Endreß weist darauf hin, dass vor allem durch die Überlegungen von Luhmann, Giddens und Coleman die gegenwärtige Soziologie mit Vertrauen in zweierlei Hinsicht zu tun hat:

„Einerseits wird das Thema ‚Vertrauen‘ in gesellschaftstheoretischer Hinsicht aufgegriffen und in entwicklungsgeschichtlich (...) angelegte Reflexionen eingebunden, andererseits liegen vornehmlich spiel- und entscheidungstheoretische Modellierungen mit Bezug auf die Analyse von Mikrokonstellationen vor“ (ebd., 163).

Es wird sich zeigen, dass für die Fragen nach dem Zusammenhang von Verhaltensstörungen und Vertrauen vor allem erstgenannter Schwerpunkt von Bedeutung ist. Endreß führt weiter aus, dass in diesem Feld drei grundsätzliche Perspektiven vorherrschen:

- (1) Eine erste Perspektive befasst sich mit der Frage nach den Veränderungen von Vertrauen im Zuge der Veränderungen von vormodernen zu modernen Gesellschaftsformen. Dabei kommt vor allem der These Bedeutung zu, dass sich das stark personale Vertrauen vormoderner Gesellschaften in ein Systemvertrauen moderner Gesellschaftsstrukturen gegenüber verwandelt habe.
- (2) Eine zweite Annahme bezieht sich darauf, dass das Ausmaß an Vertrautheit mit den Entwicklungen von vormodernen zu modernen Gesellschaftsformen abgenommen habe.
- (3) Eine dritte Perspektive befasst sich mit einem Spannungsverhältnis aus mehr und weniger Vertrauen innerhalb moderner Gesellschaften. Einerseits wird Vertrauen

angesichts der Komplexität moderner Gesellschaftsstrukturen immer problematischer, andererseits aber gleichzeitig in hohem Maße immer notwendiger.

Mit Vertrauen meint die Soziologie grundsätzlich zweierlei: Zum einen vertraut man anderen und kann jemandem sein Vertrauen schenken. Zum anderen kann man selbst das Vertrauen anderer genießen, als vertrauenswürdig gelten und damit zum Empfänger von Vertrauen werden.

Vertrauen braucht immer eine Grundlage, auf die es sich stützt. Vornehmlich sind es die Handlungen und Haltungen anderer, aber auch die eigenen Erfahrungen und das Vorwissen über eine Situation, die dazu führen, dass sich Vertrauen bilden kann.

„So wird (...) aufgrund gemachter Erfahrungen einem selbst oder von einem selbst anderen Vertrauenswürdigkeit zugeschrieben, also eine Form ‚sozialen Kapitals‘ zugesprochen, das einen ‚Kredit‘, einen Vertrauensvorschuss (mehr oder wenig bis auf Widerruf) für die (unmittelbare) Zukunft impliziert“ (ebd., 167).

Dagegen spricht man von Vertrautheit im Zusammenhang von Beziehungen zu Menschen, mit denen man ein lange währendes, enges Verhältnis hat. Gleichzeitig meint Vertrautheit aber auch Situationen und Sachverhalte, mit denen man vertraut ist, die man also gut kennt und innerhalb derer man sich gut orientieren kann oder mit denen man gut umgehen kann. Zudem bezieht sich Vertrautheit auch auf Symbolsysteme, wie beispielsweise Geld, aber auch auf Rituale und Regeln, mit denen man den Alltag gestaltet. Vertrautheit kann daher als Grundlage von Vertrauen dienen:

„Ist man mit jemandem vertraut, so geht man regelmäßig davon aus, sein Vertrauen zu genießen wie auch dieser anderen Person selbst Vertrauen entgegenbringen zu können (...). Gleichwohl muss man, wenn man mit jemandem vertraut ist, ihm oder ihr nicht zugleich vertrauen. Umgekehrt kann man zwar auch jemandem vertrauen, ohne mit ihm vertraut zu sein (...)“ (ebd.).

In Anschluss an Luhmann können insgesamt drei grundsätzliche Unterscheidungen getroffen werden:

- (1) Vertrauen bezieht sich zumeist auf eine soziale Dimension und beschreibt das soziale Kapital von Menschen. Von Vertrauen abzugrenzen ist die Gewohnheit, die stärker etwas mit alltäglichen Handlungen zu tun hat sowie die Selbstverständlichkeit, die „eher den Bezug auf eine kognitive oder normative (moralische oder rechtlich institutionalisierte) Standardisierung bzw. Legitimierung des Verhaltens anzeigt“ (ebd., 169).
- (2) Vertrautheit bezieht sich eher auf eine zeitliche Dimension, nach der sich etwas bewährt hat, schon länger bekannt ist oder innerhalb dessen sich jemand gut orientieren kann. Auch wenn der Begriff der Vertrautheit durchaus meinen kann, dass jemandem etwas oder jemand schon länger bekannt ist, so ist es dennoch nicht mit ‚bekannt‘ gleichzusetzen. Setzt man die Substantive Vertraute, Bekannte und Freunde zueinander in Beziehung, so wird deutlich, dass sie durchaus ein unterschiedliches Nähe-Distanz-Verhältnis zur eigenen Person beschreiben.

„Wir sind mit Menschen, Umständen und Dingen stets mehr oder weniger vertraut. Ebenso lässt sich für den Modus des Vertrauens eine Graduierung ausmachen: Jenseits des holistischen Ur-Vertrauens ist Vertrauen stets spezifisch gerichtet (intentional)“ (ebd., 170).

- (3) Vertraulichkeit meint am ehesten eine sachliche Dimension, weil sie sich zumeist auf eine Information, ein Geheimnis oder ähnliches bezieht.

Gambetta fasst in der Zusammenschau soziologischer Definitionen zusammen:

„Vertrauen (oder, entsprechend Misstrauen) ist ein bestimmter Grad der subjektiven Wahrscheinlichkeit, mit der ein Akteur annimmt, dass eine bestimmte Handlung durch einen anderen Akteur oder eine Gruppe von Akteuren ausgeführt wird, und zwar sowohl bevor er eine solche Handlung beobachten kann (...) als auch in einem Kontext, in dem sie Auswirkungen auf seine eigene Handlung hat (...)“ (Gambetta 2001, 211).

1.3.3 Vertrauen als Thema der Psychologie

Während die Soziologie sich für Vertrauen als sozialen Mechanismus interessiert, befasst sich die Psychologie im Gegensatz dazu mit individuellen und sozialen Psychodynamiken. Ihr geht es also in gewisser Hinsicht immer um brüchig gewordenes, enttäuschtes, sich nicht einstellendes, nicht erwiesenes, blindes, aber natürlich um auch um Formen gelungenen Vertrauens und um die wissenschaftliche Rekonstruktion von Vertrauen als individuelle Perspektive oder intime Praxis.

Vertrauen wird aber auch innerhalb der Psychologie unterschiedlich aufgefasst: als Persönlichkeitsmerkmal, als Einstellung und Erwartungshaltung sowie als Phänomen, das kognitive, aber auch emotionale Anteile enthält und in verschiedenen Situationen und Lebensbereichen variieren kann. Dies macht es schwierig, Vertrauen aus Sicht der Psychologie systematisch, beispielsweise psychologiehistorisch, oder auch nach einzelnen Inhaltsaspekten darzustellen. Hinzu kommt, dass etliche Forscher Vertrauen in ihren Arbeiten nur kurz streifen oder nach Versuchen, es messbar zu machen, mehr oder weniger ‚enttäuscht‘ wieder verließen (Kap. 9). Oft wird Vertrauen auch im Zuge der Untersuchung anderer Konzepte und Phänomene, sozusagen als Nebenprodukt, thematisiert. Da dieses Kapitel eine Überblicksfunktion hat, wird aus genannten Schwierigkeiten im Folgenden von einer psychologischen Systematisierung zur genaueren Unterscheidung der einzelnen Konzepte abgesehen. Die Vielfalt (und Ungeordnetheit) des psychologischen Interesses an Vertrauen verdeutlichen aber einige Beispiele psychologischer Autoren (Petermann 1996, 15):

- Vertrauen hängt von frühkindlichen Erfahrungen, vor allem von der Mutter-Kind-Beziehung, ab. Unnötige Versagungen, Drohungen und persönliche Unzuverlässigkeit verhindern Vertrauen (Erikson 1968).
- Vertrauen basiert auf der Erwartung einer Person oder einer Gruppe, sich auf ein mündlich oder schriftlich gegebenes – positives oder negatives – Versprechen einer anderen Person oder Gruppe verlassen zu können (Rotter 1971).
- Zwischenmenschliches Vertrauen bewirkt, dass man sich in einer riskanten Situation auf Informationen einer anderen Person über schwer abschätzbare Tatbestände und deren Konsequenzen verlässt (Bierhoff 1984).
- Vertrauen ist der Glaube, dass der andere für einen irgendwann das tut, was man für ihn getan hat (Jackson 1980).
- Vertrauensvolles Handeln weist Verhaltensweisen auf, die (a) die eigene Verwundbarkeit steigern, (b) gegenüber einer Person erfolgen, die nicht der persönlichen Kontrolle unterliegt, und (c) in einer Situation gewählt werden, in der der Schaden,

- den man möglicherweise erleidet, größer ist als der Nutzen, den man aus dem Vertrauen ziehen kann (Deutsch 1962).
- Vertrauen zwischen zwei Menschen lässt sich an verbalen und motorischen Indikatoren feststellen; solche sind häufige Hier-und-Jetzt-Äußerungen, selbstexplorative Äußerungen, etc. (Kruboltz/Potter 1980).
 - Vertrauen zeigt sich in der Bereitschaft, über Themen zu sprechen, die potentiell Abwertung und Zurückweisung hervorrufen können, für den Klienten also ein Risiko darstellen (Johnson/Matross 1977).
 - Vertrauen entwickelt sich in Partnerbeziehungen in drei Stufen: Vorhersagbarkeit, Zuverlässigkeit, Zuversicht (Rempel et al. 1985).
 - Vertrauen bezieht sich auf zukünftige Handlungen anderer, die der eigenen Kontrolle entzogen sind und daher Ungewissheit und Risiko bergen (Schlenker et al. 1973).

Unter all diesen Autoren und ihren Zugängen zu Vertrauen sticht besonders der des amerikanischen Verhaltenspsychologen Rotter heraus, der sich aufgrund seiner Studien zur Lokation von Kontrollüberzeugungen intensiv mit Vertrauen befasste. Eine Vielzahl psychologischer Studien zu Vertrauen macht sich seine Sichtweise und vor allem seinen Versuch der Erstellung von Skalen zur Messung von Vertrauen zum Ausgangspunkt eigener, weiterführender Überlegungen (Kap. 9). Allgemein gesprochen ist Rotter der Auffassung, dass es sich bei Vertrauen um eine Persönlichkeitseigenschaft handelt (1971, 1980): seine Grundannahme ist, dass das Ausmaß an Vertrauen, das ein Mensch erweisen bzw. auch empfangen kann, grundsätzlich über Erziehungsprozesse und Sozialisationsprozesse erworben wird. Daher befasst er sich besonders mit interpersonellem Vertrauen:

„Interpersonal trust is defined here as an expectancy held by an individual or a group that the word, promise, verbal or written statement of another individual or group can be relied on. If such expectancies are generalized and constitute a relatively stable personality characteristic, they should be readily amenable to investigation. This definition clearly departs significantly from other uses of the concept of basic trust which is used in a more general way, often synonymous with the healthy personality or belief in the goodness of others” (Rotter 1971, 444).

Das bedeutet, dass Vertrauen das Verhalten von Menschen in unterschiedlichen, aber gemeinsamen Lebenssituationen grundlegend bestimmt. Folgt man dieser Annahme, so wird die Bedeutung von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen besonders deutlich.

Nicht nur aus Sicht der Verhaltenspsychologie, sondern auch aus Perspektive der Psychoanalyse wird Vertrauen als spezifisches Persönlichkeitsmerkmal betrachtet. Zugleich ist gerade die Psychoanalyse für die Entstehung der Teildisziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen durch Vertreter wie Bettelheim, Redl, Aichhorn und andere von großer Bedeutung. Unabhängig davon, ob Vertrauen verhaltenspsychologisch oder psychoanalytisch begegnet wird, kann kritisch angemerkt werden, dass Vertrauen bisweilen zu sehr als stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet wird. Es erscheint jedoch wahrscheinlich, dass sich für Personen, abhängig von verschiedenen Situationen, in denen sie sich unterschiedlich verhalten, auch das Ausmaß an Vertrauen verändern kann.

Jenseits der Annahmen von Vertrauen als stabiler Persönlichkeitseigenschaft, kann davon ausgegangen werden, dass Menschen unterschiedliche vertrauensrelevante Erwar-

tungen an sie betreffende Lebenssituationen haben. Diese Überlegung wird durch die Fragmentierung des modernen Menschen in verschiedene Rollen und Funktionen und seiner sich zunehmend globalisierenden und ausdifferenzierten Lebensumwelt gestützt (Kap. 7). Vertrauensspezifische Erwartungen und Grundannahmen sind damit impliziter Teil menschlich individueller Vertrauentheorien, die nicht nur darauf hinweisen, wie vertrauenswürdig ein Mensch empfunden wird, sondern auch, was dies für das Verhalten dem jeweils anderen gegenüber bedeutet. Damit wird ersichtlich, dass Vertrauen auch eine gedankliche Komponente aufweist, die Bezüge zur Verhaltenskomponente hat (Schweer/Thies 1999; 2005).

Hinzu kommt ein weiteres Moment: eine emotionale Komponente: Gesundes Vertrauen ist aus Sicht der Psychologie immer mit angenehmen Gefühlen wie Wohlbefinden, Sicherheit und ähnlichem verbunden. Charakteristisch für alle Vertrauensvorgänge ist, dass man jeweils einen Vertrauensvorschuss leistet und sich damit dem anderen aussetzt, sich quasi in die Hand des anderen begibt. Vertrauenshandlungen bergen immer das Risiko, dass Vertrauen enttäuscht oder gebrochen wird. Vertrauen ist demnach ein risikoreiches, aus Sicht anderer Autoren, ein wagnisreiches Unterfangen. Vertrauen weist zudem ein spezifisches Zeitverhältnis auf: Vertrauen aufzubauen, benötigt sehr viel Zeit, Vertrauen zu enttäuschen bzw. zu brechen, geschieht sehr schnell. Vertrauen hat sozusagen ein unausgewogenes Verhältnis zu Zeit. Entscheidend für die Entstehung von Vertrauen ist eine bestimmte Wechselseitigkeit. Einseitig kann Vertrauen nicht entstehen, es braucht immer Momente des Vertrauen-Gebens und -Schenkens, aber auch Wahrnehmungen und Prozesse, die darauf hinweisen, dass einer Person oder einer Institution Vertrauen entgegengebracht wird.

Folgt man einer klassischen Unterteilung der Disziplin Psychologie, so sind es vor allem die psychoanalytische und die kognitionstheoretische Psychologie sowie die Teildisziplin der Entwicklungspsychologie, in denen Vertrauen thematisiert wird.

Entwicklungspsychologisch sind es vor allem Erikson (1950, 1973) und Spitz (1963), die wesentliches zur Klärung des Phänomens Vertrauen beitragen. Neubauer (2010) ordnet Eriksons und Spitz' Überlegungen zum Vertrauen stärker der psychoanalytischen Psychologie zu. Auch die Ausführungen und Studien zum Zusammenhang von Vertrauen und Bindung von Bowlby (2006), Ainsworth (1977), aber auch Scheuerer-Englisch und Zimmermann (1989, 1997) lassen sich hier beispielhaft nennen.

Aktuell spielt auch die Vertrauenstrias nach Krampen (1997, 2004, auch Kap. 9) eine Rolle als Basis psychologischer Vertrauensforschung. Diese untergliedert sich in

- interpersonelles Vertrauen, Vertrauen in andere,
- Selbstvertrauen als Selbstkonzept; eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten, Leistungsmotivation und entsprechende Erfahrungen im Zusammenhang von Vertrauen,
- Zukunftsvertrauen, das im Zusammenhang mit Selbstvertrauen steht, Auswirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben hat und als Ergebnis vielschichtiger Erfahrungen und Erlebnisse gilt.

Hier wird der Zusammenhang von Selbstkonzept und Selbst- bzw. Fremdvertrauen deutlich, der wesentlich auf Rogers (1974, 1991b) und die humanistische Psychologie zurückgeführt werden kann, wie weiter oben bereits ausgeführt wurde. Allerdings liefert Rogers kein eigenes Konzept von Vertrauen, sondern reißt das Phänomen in seinem Grundlagenwerk „Entwicklung der Persönlichkeit (1991b) nur an. Etwas ausführlicher,

aber doch recht selbstverständlich, äußert er sich in „Lernen in Freiheit“ (1974). Vertrauen und das Sich-Verlassen-auf jemanden werden qualitativ nicht unterschieden und auch die Vertrauenswürdigkeit wird benannt, nicht aber weiter differenziert oder problematisiert, was gerade für das Verhältnis von Selbst- und Fremdvertrauen bedeutsam wäre.

In der kognitionstheoretischen Psychologie sind es vor allem Selman et al. (1977a, 1977b), die mit ihren fünf Stufen der Vertrauensentwicklung anzuführen sind. Aber auch Rotenberg (1980) ist hier beispielhaft zu nennen, der zustande kommendes Vertrauen als Ergebnis verschiedener Informationen spezieller Qualität ansieht, ebenso wie Harris (2007), der sich mit Vertrauen und seiner Beweisbarkeit auseinandersetzt.

Petermann folgt in seiner „Psychologie des Vertrauens“ (1996) einer anderen Ordnung, indem er empirische Befunde thematisch anordnet (Kap. 9):

- Beziehungen zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten im Dienstleistungssektor
- Vertrauen als Basismerkmal sozialer Kompetenzen
- Vertrauen in der Schmerztherapie
- Vertrauen in weiteren medizinischen Kontexten, im speziellen in Angstsituationen
- Vertrauen als Basis von Supervision

Petermann definiert Vertrauen letztlich als ein positiv besetztes Phänomen, das dennoch Aspekte von Ungewissheit, Risiko, der Möglichkeit der Enttäuschung und der Motivation enthält. Er bezieht sich auch auf Definitionen aus Politik und Marktwirtschaft, bei denen Vertrauen meist fälschlicherweise als Gegenteil von Misstrauen definiert wird. Petermann kritisiert diese Definitionen im wissenschaftlichen Sinne zu Recht als verkürzt. Spätestens seit Luhmanns Ausführungen zum Vertrauen (2009) ist klar, dass Misstrauen nicht das Gegenteil von Vertrauen ist, sondern die andere Seite der gleichen Medaille, wenn auch mit konträren Wirkungen auf die menschliche Praxis. Vertrauen kann nur erwiesen werden, wenn ein Mindestmaß an Sicherheitsempfinden vorhanden ist. Dazu braucht es Signale, die diese Sicherheit ausstrahlen und die auch entziffert, gefunden und erkannt werden können. „Generalisiertes Vertrauen, wie es Rotter beschreibt, dürfte entscheidend von den biografisch verwurzelten Faktoren abhängen“ (Petermann 1996, 115), was einmal mehr auf die Relevanz der Vertrauenthematik für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen verweist – besonders dann, wenn man an die oft unsicheren Sozialisationsbedingungen ‚ihrer‘ Kinder und Jugendlichen denkt.

Die Psychologie geht davon aus, dass man Vertrauen aufbauen kann. Dieser Aufbau verläuft bei Selman et al. in fünf Stufen menschlicher Entwicklung, nach Petermann in mindestens drei Phasen: dem Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation, dem Abbau von bedrohlichen Handlungen und dem gezielten Einsatz von vertrauenslösenden oder -fördernden Handlungen. Es ist aber auch zu bedenken, „an welchem Punkt die Entwicklung von Vertrauen negative Tendenzen aufweist. Um dies abzuklären, müsste man definieren, ab wann durch Sicherheitssignale nicht mehr Vertrauen, sondern Abhängigkeit geschaffen wird“ (ebd., 116). Zusammenfassend hält Petermann zum Vertrauensaufbau fest:

„Der Aufbau von Vertrauen wird durch Sicherheitssignale erleichtert, die in verschiedenen Phasen der menschlichen Entwicklung vom Kleinstkind bis zum Greis unterschiedliche Formen annehmen können. Gleich ist jedoch die Funktion solcher Signale: Sie verringern soziale Angst und bieten eine Orientierungshilfe — auch und gerade darüber, wann und wem man Vertrauen

schenken kann. Auf diesem Hintergrund können wir die meisten vorangegangenen Aussagen über Vertrauen und speziell über den Aufbau und den Verlust von Vertrauen einordnen bzw. strukturieren. Es lassen sich für Vertrauensaufbau und -verlust jeweils drei Phasen angeben. Sie beziehen sich auf (1) die Qualität zwischenmenschlicher Kommunikation, (2) das Vorliegen bzw. den Abbau bedrohlicher Handlungen und (3) den gezielten Einsatz von vertrauenshemmenden oder -fördernden Handlungen. Vertrauen wird damit als aktiver Prozess aufgefasst, der entscheidend vom Ausmaß des empfundenen eigenen Kompetenzgefühls (= Selbstvertrauen) abhängt. Schließlich gingen wir auf die Bedingungen ein, die Vertrauen behindern oder gar zerstören“ (Petermann 1996, 122).

Die psychologischen Zugänge zu Vertrauen werden vor allem bei der Frage nach Konzepten von Grundvertrauen (Kap. 5) eine wichtige Rolle spielen.

Für die Psychologie hat Vertrauen also eine andere Bedeutung als für Philosophie und Soziologie, auch wenn, wie sich noch zeigen wird, durchaus gemeinsame Interessensfelder und Anknüpfungspunkte zu finden sind:

- (1) Es interessiert einmal in seiner Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung und dann weiterhin aus diesen Erfahrungen in seiner Bedeutung für den Lebenslauf. Es steht dabei dem Konzept der Bindung sehr nahe, ohne dasselbe zu meinen, was in Kapitel 5.1.4 noch genauer erläutert werden wird. Insgesamt interessiert es in diesem Kontext in seiner Sicherheit stiftenden Funktion.
- (2) Daraus erwächst das psychologische Interesse am sich wechselseitig beeinflussenden Verhältnis von Selbst- und Fremdvertrauen, abhängig von spezifischen Erfahrungen mit ebenso spezifischen Situationen, die je nachdem als förderlich, prägend, traumatisierend o.ä. charakterisiert werden können. Hier setzt auch das psychologische Interesse am interpersonellen Vertrauen an. Außerdem lassen sich Bezüge zu Rogers Selbstkonzept-Theorie (1991a, b) ausmachen.
- (3) Darüber hinaus wird diskutiert, ob man Vertrauen schrittweise, intentional erlernen kann und ob man sich dazu entscheiden kann, zu vertrauen oder nicht zu vertrauen. Hier steht das Phänomen Vertrauen im Zusammenhang mit Seligmans Theorie der Hilflosigkeit (1979) und Banduras Überlegungen zum Selbstwirksamkeitserleben. Denn letztlich stehen beide Konzeptionen nicht nur in Verbindung mit der Erfahrung und der Überzeugung, etwas in der Welt bewirken zu können oder eben nicht, sondern auch mit dem Vertrauen darauf.

2 Vertrauen als Thema der Pädagogik

Die Nachbarskinder

Wer andern gar zu wenig traut,
hat Angst an allen Ecken;
wer gar zu viel auf andere baut,
erwacht mit Schrecken.

Es trennt sie nur ein leichter Zaun,
die beiden Sorgengründer;
zu wenig und zu viel Vertraun
sind Nachbarskinder.

Wilhelm Busch

2.1 Einleitung

Wie im ersten Kapitel angedeutet, bildet die Allgemeine Pädagogik einen großen Bezugsrahmen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, aus dem heraus sie sich als Teildisziplin der Heil- und Sonderpädagogik entwickelte. Sie ist damit – aufgrund von Überschneidungen hinsichtlich eines gemeinsamen Gegenstandsbereichs – mehr als eine ‚bloße‘ Bezugswissenschaft. In diesem Verhältnis ist auch das Kapitel zum Vertrauen als Thema der Pädagogik in ‚kleiner werdenden Kreisen‘ angelegt: es beginnt mit historischen, oft auch biografisch geprägten Auseinandersetzungen mit Vertrauen und führt von dort aus in die Pädagogik der Gegenwart. Dann gilt der Blick dem Vertrauen in der Heil- und Sonderpädagogik und schließlich wird zusammenfassend nach Vertrauen als Thema der Pädagogik in seiner Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen gefragt.

Einst hatte die Pädagogik in der Auseinandersetzung mit Vertrauen in Bildungs- und Erziehungsprozessen eine eigenständige Tradition aufzuweisen, die sich aber über die Jahre verlor und erst in jüngerer Zeit wieder auflebt. Dabei akzentuierte sie wesentliche Aspekte höchst unterschiedlich: Rousseau (2012; zuerst 1762) befasste sich beispielhaft mit dem Vertrauen, welches man als Erzieher in seinen Zögling haben müsse, während Pestalozzi (1800; 1801; 1802) das Vertrauensverhältnis von Mutter und Kind für wesentlich erachtete. Mit Herman Nohl (1927a; 1927b; 1963) thematisierte ein Pädagoge erstmals die Notwendigkeit des Vertrauens von Schülern zu Lehrpersonen, solle Lehren und Lernen zu Erfolg führen. Zuletzt waren es Thies (2002) und aktuell Welter (2010; 2014), Tiefel und Zeller (2012) und in Herausgeberschaft Bartmann/Fabel-Lamla/Pfaff/Welter (2014), die sich mit Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern, Vertrauen in Bildungsprozessen und Vertrauen in der Sozialen Arbeit sowie Formen der Erziehungshilfe befassten. Auf heil- und sonderpädagogischer Seite befasste sich vor allem der Heilpädagoge Paul Moor (1961; 1969) mit Vertrauen in erzieherischen Verhältnissen und Speck (1997) stellte unter Bezug auf Luhmanns Vertrauensbegriff (2000) die Notwendigkeit von Vertrauen als Basis der moralischen Erziehung heraus, um Kinder und Jugendliche zu Autonomie zu führen.

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen thematisiert Vertrauen bislang in keiner der hier genannten Weisen direkt – und dennoch scheint Vertrauen eines ihrer wesentlichen

Grundthemen zu sein. Historisch waren es vor allem Personen wie Pestalozzi, Francke und Wichern, die gegen viele Widerstände, Anfeindungen und Rückschläge das Vertrauen verwahrloster, vereinsamer, verwaister – heute würde man sagen: traumatisierter – Kinder und Jugendlicher zu gewinnen suchten und sich um diese und mit diesen immer wieder neu bemühten. Sie vertrauten in ihrer Arbeit auch darauf, dass es eine im Sinne der Kinder und Jugendlichen, derer sie sich annahmen, bedeutsame und sinnhafte Arbeit war. Viele Personen setzen diese Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die allem Anschein nach höchst dramatische Vertrauensbrüche und Misstrauenserfahrungen in ihren Lebensgeschichten hinnehmen und machen mussten, fort: seien es Bruno Bettelheim, Fritz Redl, Arno Fuchs oder viele andere, an deren Namen sich niemand mehr erinnert (Göppel 1989; Myschker/Stein 2014). Außer bei Pestalozzi werden Vertrauen oder Misstrauen nirgends explizit erwähnt und dennoch durchdringt es die Arbeit und das Schreiben, das Berichten und Nachdenken dieser Persönlichkeiten an vielen Stellen.

So basal Vertrauen in unterschiedlichen Akzentuierungen für die pädagogische Praxis ist, so wenig ist es dezidiert wissenschaftlich erforscht, ergründet und hinterfragt. Dies mag verschiedene Gründe haben: zum einen hat Vertrauen für sich genommen möglicherweise einen so hohen Selbstverständlichkeitsgrad als Voraussetzung pädagogischen Handelns, dass es als solches in seinem Wesen gar nicht hinterfragt und nur dann – ex negativo – thematisiert wird, wenn es zu schwinden droht oder sich nicht einstellen mag. Zum anderen scheint Vertrauen ein Phänomen oder Konstrukt zu sein, das sich nur schwer in seinem Wesen fassen und beschreiben lässt. Vertrauen beinhaltet, wie in 1.3.2 schon deutlich wurde, zudem auch präreflexive Anteile und entzieht sich damit teilweise dem rationalen Zugang, obgleich Vertrauen selbst wohl nie grundlos ist: Denn, wer in welcher Beziehung auch immer über Vertrauen nachzudenken beginnt, der hat es möglicherweise schon in Frage gestellt und dem beginnt es sich schon zu entziehen. Hiob ist eindrucksvolles Beispiel für diesen nicht ganz einfachen Zusammenhang:

„In einer Situation, in der er allen *Grund* hätte, kein Vertrauen mehr zu haben, zeigt Hiob, dass Vertrauen etwas anderes ist als ein rationales Verhältnis und doch auch nicht einfach irrational. (...) Wenn es auf der einen Seite stimmt, dass Vertrauen erst als solches bewusst wird, wenn man es verliert und dann weiß, dass man es einmal gehabt hat, wenn Vertrauen also etwas Präreflexives und damit tendenziell Unbewusstes ist, das sobald man darüber nachdenkt, schon vom Zweifel angegagt wird und verschwindet, so tut sich mit Hiob doch die Möglichkeit eines um sich selbst wissenden Vertrauensverhältnisses auf“ (Ewertowski 2013, 55; kursiv im Original).

2.2 Rousseau und das Vertrauen

Rousseaus persönliche Erfahrungen mit Vertrauen und Vertrauensbrüchen müssen vielfältig gewesen sein. Besonders seine Kindheit dürfte ihn diesbezüglich maßgeblich geprägt haben: nur wenige Tage nach seiner Geburt verliert Rousseau seine Mutter und wächst demnach ohne sie auf. Ein erster, sehr früher Einbruch.

Zwar kümmern sich der Vater und eine Schwester des Vaters in den ersten Jahren viel um den heranwachsenden Jean Jacques, aber als er zehn Jahre alt ist, muss der Vater aufgrund einer Auseinandersetzung fliehen und lässt seinen Sohn zurück. Ab hier beginnt eine Lebensphase für Rousseau, die bestimmt ist von Erfahrungen des Nicht-erwünscht-Seins und des Herumgereicht-Werdens. Vom Schwager des Vaters über einen Pfarrer, eine Tante bis hin zu verschiedenen Lehrmeistern: Rousseau erlebt in diesen

Jahren viele körperliche Strafen, Wechsel seiner Bezugspersonen und wohl auch un gerechte Behandlung, was sein Vertrauensverhältnis zu erwachsenen Personen sicherlich nicht förderte. Im Alter von sechzehn Jahren beginnt er durch die Lande zu ziehen und lernt dort Madame de Warens kennen und später auch lieben. Zu ihr wird er immer wieder zurückkehren und doch in seinem Vertrauen zu ihr enttäuscht werden, da sie neben ihm immer auch weitere Verhältnisse pflegte und diese auch für Rousseau nicht aufzugeben bereit war. Rousseaus ganzes Leben ist von Reisen und vielfachen Fluchterfahrungen geprägt, zu denen er vor allem aufgrund seiner gesellschaftskritischen Äußerungen immer wieder gezwungen war. Er vertraute nicht darauf, dass der Mensch vertrauensvoll und mit guten Absichten zur Gemeinschaft fähig sei. Er war zutiefst davon überzeugt, dass der Mensch nur außerhalb von Gemeinschaften und damit auch außerhalb von Vertrauensverhältnissen, die nicht enttäuscht werden können, gut sein könne. Diese sicher auch durch biografische Erfahrungen geprägte Überzeugung führte ihn schließlich auch zu seinen Ideen über den Naturzustand und die Idee, Emile in seinem Erziehungsroman natürlich und frei von gesellschaftlichen Einflüssen zu erziehen. „Die Menschen sind böse; eine traurige und fortdauernde Erfahrung erübrigt den Beweis; jedoch, der Mensch ist von Natur aus gut, ich glaube, es nachgewiesen zu haben (...)“ (Rousseau 1998, 115f.; zuerst 1755). Rousseau muss aufgrund dieser Erfahrungen und Ansichten wohl auch ein misstrauischer Mensch gewesen sein. Zumindest steigerten sich seine Ängste und seine Menschenscheu im hohen Alter.

Vieles in Rousseaus pädagogischem Denken mag auch Sehnsuchtscharakter haben, zumindest steht es im Gegensatz zu seinem biografischen Handeln. Während er im Roman die Familie als Hort des Vertrauens emporhebt, gab er selbst seine eigenen Kinder ins Findelhaus, wo sie dem schnellen Tod sicher entgegen gingen. Zwar war dies im 18. Jahrhundert bei materiell bedrängten Familien wohl durchaus üblich, aber auch als es Rousseau finanziell gut ging, gaben er und seine Lebensgefährtin ein drittes Kind ebenfalls ins Waisenhaus. Im Emile jedoch heißt es:

„Sind euch denn keine Familien bekannt, in denen alle Glieder in so glücklichem Vereine nebeneinander leben und sich jedes bestrebt, seinen Anteil an der gemeinschaftlichen Unterhaltung zu tragen? Wer will wohl auftreten und behaupten, daß in dem Vertrauen und in der mit derselben verbundenen Vertraulichkeit, in der Unschuld und in der Süßigkeit der Freuden, die sie uns gewähren, kein voller Ersatz für das geräuschvolle Treiben der öffentlichen Vergnügungen liegt“ (Rousseau 2012, 527f.; zuerst 1762)?

Rousseau setzt sich mit Vertrauen vor allem in seinem Erziehungsroman „Emile oder über die Erziehung“ (ebd.) auseinander. Rousseaus Vertrauensbegriff ist ein vielfältiger, wenngleich nicht reflektierter und drückt sich zunächst über seine grundsätzliche Sicht auf Kindheit als eigenständiger Lebensphase aus. Er vertraut darauf, dass Kindheit nicht nur ein Durchgangsstadium zum Erwachsenenstatus darstellt, sondern vielmehr eine eigene Phase mit spezifischen Aufgaben ausmacht. Dementsprechend geht er davon aus, dass Erwachsene mit Kindheit erst einmal nicht vertraut sind, sondern diese studieren müssen, also mit etwas Fremdem, ehemals Vertrautem, wieder neu vertraut werden müssen. Daher formuliert er noch im Vorwort:

„Man kennt und versteht die Kinderwelt durchaus nicht; je weiter man die falschen Ideen, welche man von derselben hegt, verfolgt, desto weiter verirrt man sich. Die Weisesten behandeln mit Vorliebe das den Menschen Wissenswürdigste, ohne dabei auf die Lern- und Begriffsfähig-

keit der Kinder Rücksicht zu nehmen. Sie suchen stets schon den Mann im Kinde, ohne an den kindlichen Zustand zu denken, aus dem der Mann sich erst allmählich entwickelt.“ (ebd., 3).

Daher erscheint es Rousseau bedeutsam, dass der Erzieher eines Kindes so jung wie möglich sein müsse, um so nah als möglich an den Erfahrungen und Aufgaben der Kindheit zu sein und so das Vertrauen der zu erziehenden Kinder für den Erziehungsprozess zu gewinnen. Er geht sogar so weit, zu behaupten: „Ich wünschte, daß er womöglich selbst ein Kind wäre, daß er der Kamerad seines Zöglings werden und sich durch Teilnahme an seinen Spielen und Belustigungen sein Vertrauen erwerben könnte. Die Kindheit und das reife Alter haben zu wenig Gemeinsames, als daß sich bei diesem Abstand je eine echte und innige Zuneigung entwickeln kann“ (ebd., 28). Wie stellt sich Rousseaus Erziehungsbegriff unter der Perspektive von Vertrauen genauer dar?

- (1) Zunächst führt er seinen Zögling Emile ein und charakterisiert ihn in Abgrenzung zu anderen Kindern: einmal, um ihn in der Überhöhung zu rechtfertigen, zum anderen aber auch, um vorzuführen, dass Kinder, die nicht erzogen, sondern verzogen werden, systematisch das Selbstvertrauen verlieren:

„Von zwei verzogenen Kindern schlägt das eine den Tisch und das andere läßt das Meer geißeln (...). Wenn dergleichen Anschauungen von Herrschaft und Tyrannei sie schon in früher Jugend elend machen, was wird dann erst geschehen, wenn sie heranwachsen und ihre Beziehungen zu den anderen Menschen sich zu erweitern und zu vervielfältigen beginnen? (...) Ihr übermütiges Benehmen und ihre kindische Eitelkeit ziehen ihnen nur Demütigungen, Spott und Verachtung zu; überall sehen sie sich Kränkungen ausgesetzt. Peinliche Erfahrungen bringen sie nur zu bald zu der Einsicht, daß sie weder ihre Stellung noch ihre Kräfte kennen. Da sie nicht alles vermögen, bilden sie sich schließlich ein, gar nichts zu vermögen. So viele ungewohnte Hindernisse entmutigen sie, so viele ihnen an den Tag gelegte Verachtung raubt ihnen alles Selbstvertrauen; sie werden feige, furchtsam, kriechend und sinken um so tiefer, je mehr sie sich überhoben hatten“ (ebd., 81f.).

Rousseau beschreibt hier, zwar in einer Sprache des 18. Jahrhunderts, doch in seiner inneren Logik ungebrochen gültig, wie sich das Ausbleiben von Erziehung auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens von Kindern und Jugendlichen auswirken kann. Eine Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen heute zeigt sich darin, dass sie es vielfach mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, die Opfer solcher Prozesse sind.

- (2) Zum zweiten befasst sich Rousseau damit, dass das Kind das Vertrauen in den Erzieher oder Lehrer verlieren kann. Dies liegt Rousseaus Meinung nach vor allem daran, dass Erwachsene die Maßstäbe ihres erwachsenen Denkens in der Beurteilung von Kindern zugrunde legen und so deren Vertrauen verlieren können:

„Hierin liegt vielleicht der Fallstrick, welchen der Erzieher am schwersten zu vermeiden vermag. Sucht ihr euch in Beantwortung der Frage des Kindes nur aus der Sache zu ziehen und gebt ihr ihm dabei auch nur einen einzigen Grund an, den es nicht zu begreifen imstande ist, so wird es, da es ihm nicht entgeht, daß ihr bei eurem Urteil nur euren und nicht seinen Maßstab anlegt, sich auch dem Glauben hingeben, daß das, was ihr ihm sagt, zwar für euer Alter, aber nicht für das seinige gut sei; es wird euch kein Vertrauen mehr schenken, und dadurch ist alles verloren“ (ebd., 221).

Zudem erachtet es Rousseau im gleichen Zusammenhang für das Vertrauensverhältnis von Erzieher und Kind für bedeutsam, Fehler zuzugeben und gerade so das Vertrauen zu erhalten:

„Ich hingegen würde es mir zum Gesetz machen, mich selbst da, wo ich mich unstreitig im Recht finde, eines Irrtums schuldig zu bekennen, sobald ich meinem Zögling meine Gründe nicht klarmachen könnte. Auf diese Weise würde ihm mein Verhalten, da es vor seinem Geiste beständig fehlerlos dasteht, nie verdächtig sein, und ich würde mir gerade dadurch, daß ich mir Fehler beilege, ein größeres Vertrauen bewahren, als es jenen gelingt, welche die ihrigen verdecken“ (ebd., 221).

- (3) Rousseau erkennt also, dass Vertrauen verloren gehen kann und dass es auf die Haltung des Erziehers ankommt, ob vom zu Erziehenden Vertrauen geschenkt wird oder nicht. Gleichzeitig weist er aber einen ambivalenten Vertrauensbegriff auf und scheint diesen in verschiedenen qualitativen Stufen zu fassen:

„Das soll aber nicht etwa heißen, daß der Zögling die Einsichten seines Lehrers für ebenso beschränkt als seine eigenen halten sollte und sich einbilden dürfe, derselbe sei der Verführung ebenso leicht zugänglich als er. Eine solche Ansicht kann man sich wohl bei einem Kinde gefallen lassen, welches, da es noch nicht zu beobachten und zu vergleichen versteht, einen jeden auf gleiche Linie mit sich stellt, und nur denen, die sich in der Tat mit ihm auf gleiche Stufe zu stellen wissen, sein Vertrauen schenkt“ (ebd., 326).

Emile wird hiervon deutlich abgehoben und mit einer Vorstellung von Vertrauen in Verbindung gebracht, die eher mit sachlichem Gehorsam oder blindem Vertrauen zu tun hat:

„Indes ein junger Mann in Emiles Alter und von seinem Verstand ist nicht mehr so töricht, sich solchen Täuschungen hinzugeben, und es würde nicht gut sein, wenn er in dieselben verfiere. Das Vertrauen, welches er in seinen Erzieher setzen muß, ist von anderer Art; es muß sich auf die Autorität der Vernunft, auf die Ueberlegenheit [sic!] der Einsicht und auf jene Vorzüge gründen, welche der junge Mann zu erkennen imstande ist, und deren für ihn sich daraus ergebenden Nutzen er herausfühlt. Eine lange Erfahrung hat ihn von der Liebe seines Führers überzeugt, hat ihm die Gewißheit gegeben, daß dieser Führer ein kluger, aufgeklärter Mann ist, der nicht nur sein Glück will, sondern auch die Mittel kennt, es ihm zu bereiten. Er muß es einsehen, daß es zu seinem eigenen Heile dient, seinen Ratschlägen zu folgen“ (ebd., 326).

An anderer Stelle wird dies noch deutlicher: „Unterlaßt nichts, was euch zu seinem Vertrauten machen kann; nur in dieser Stellung werdet ihr in Wahrheit Gewalt über ihn besitzen“ (ebd., 450). Hier zeigt sich mehr als deutlich, dass Rousseau kein wirkliches Vertrauensverhältnis propagiert, sondern letztlich eines, das Vertrauen vormacht, in Wahrheit jedoch auf Kontrolle aus ist. Gerade aber die Bereitschaft, auf Kontrolle zu verzichten und dem anderen einen Ermessensspielraum im Umgang mit diesem zu gewähren, macht Vertrauen mit aus:

„Ich werde nichts unversucht lassen, um mich mehr und mehr in seinem Vertrauen zu befestigen, mich zum Vertrauten seines Herzens und zum Herrn seiner Vergnügungen zu machen. Weit davon entfernt, die Neigungen seines Alters zu bekämpfen, werde ich mir vielmehr auf ihnen selber die Mittel zu verschaffen suchen, die sie meiner Herrschaft unterwerfen können. Ich werde auf seine Ansichten eingehen, damit ich sie zu lenken imstande bin...“ (ebd., 451f.).

Hier wird deutlich erkennbar, dass Rousseau Vertrauen als ein Verhältnis versteht, welches durchaus manipulierbar, zumindest aber im Sinne der Erziehenden intentional lenkbar ist. Umgekehrt ist es aber genau das, was Rousseau am Erzieher kritisiert: nämlich, dass dieser durch gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst, schädlichen Einfluss auf das Kind nehmen könne und das zu erziehende Kind damit zum Lügen führe und ein natürliches und vertrauensvolles Gespräch zwischen Lehrer und Kind selbst verhindere:

„Zunächst flößt ihr ihnen dadurch, daß ihr ihnen eine Pflicht auferlegt, die sie als solche nicht empfinden, Widerwillen gegen eure Tyrannei ein, und verscherzt ihre Liebe; sodann lehrt ihr sie heucheln, lügen und trügen, um dadurch von euch Belohnungen zu erpressen oder sich Strafen zu entziehen; endlich liefert ihr ihnen dadurch, daß ihr sie gewöhnt, einen geheimen Beweggrund durch einen scheinbaren zu verdecken, selbst das Mitleid, euch unaufhörlich zu hintergehen, euch in Unkenntnis ihres wahren Charakters und euch und andere gelegentlich mit leeren Worten abzuspeisen“ (ebd., 85).

- (4) Der Wunsch nach einer Vertraulichkeit, die Ergebnis eines Vertrauensverhältnisses im Rousseauschen Sinne ist, wird bis zuletzt deutlich, als Rousseau seinen Emile bereits Sophie hat heiraten lassen und er ihn und seine Frau dennoch nicht freizugeben bereit ist:

„So bin ich denn der Vertraute meiner beiden jungen Leute und der Vermittler ihrer Liebe. Eine schöne Aufgabe für einen Erzieher! So schön in der Tat, daß ich in meinem ganzen Leben nichts verrichtet habe, was mich in meinen eigenen Augen so erhoben und mir eine so große Zufriedenheit mit mir selbst verliehen hätte“ (ebd., 603).

Welche Bedeutung hat Rousseaus Vertrauensverständnis für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen heute? Lassen sich überhaupt Anknüpfungspunkte zwischen dem Rousseauschen Erziehungsverständnis des 18. Jahrhunderts und erzieherischen Fragen angesichts der Herausforderungen des begonnenen 21. Jahrhunderts finden?

Rousseau beschrieb mit seinem „Emile“ einen aus seiner Sicht idealen Erziehungsprozess. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dagegen hat es mit Erziehungsprozessen zu tun, die aufgrund spezifischer Bedingungen und Erfahrungen erschwert, beeinträchtigt oder gar gescheitert sind. Daher scheint ein Bezug auf den ersten Blick nicht gegeben. Rousseaus Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Kind und Erzieher ist im allgemeinpädagogischen Sinne jedoch hoch bedeutsam: er setzt sich als einer der ersten mit Kindheit als einer eigenständigen Lebensphase auseinander und identifiziert Vertrauen als Grundlage erzieherischer Verhältnisse zwischen zwei ungleichen Parteien. Damit wird er zu einem Vordenker anderer aufklärerischer Pädagogen, wie beispielsweise Pestalozzi, der Vertrauen im erzieherischen Kontext von Kindern und Jugendlichen thematisiert, die man heute wohl zum Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zählen würde. Rousseau zeigt in seinem „Emile“ über das Beispiel verzoGENER Kinder auf, wie sehr fehlende Grenzsetzung und Orientierung in Erziehungsprozessen zum Verlust des Selbstvertrauens führen können. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es in besonderem Maße mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die über fehlende Grenzsetzungen, ausbleibendes oder ambivalentes Erziehungsverhalten keinen Halt und keine Orientierung in ihrem Leben erfahren und darüber haltlos werden. Dies kann zu Abwertungsprozessen der eigenen Person und zum Verlust von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten führen. Rousseaus Vertrauensbegriff ist ein ambivalenter, welcher

der heutigen Differenziertheit der Begriffsbestimmung kaum standhalten könnte. Dennoch lässt sich gerade daran auch ablesen, wie schwer es ist, ein Vertrauensverhältnis in erzieherischen Prozessen aufzubauen und wie stark dieses durch das erzieherische Verhalten selbst gefährdet werden kann. Am Ende ist Rousseau es selbst, der mit seiner Biografie geradezu exemplarisch für Kinder und Jugendliche steht, wie die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sie kennt: früh traumatisiert, Willkür und körperlichen Strafen ausgesetzt, hospitalisiert durch viele Beziehungsabbrüche sowie hoch misstrauisch und voller Ängste Gemeinschaft gegenüber.

2.3 Pestalozzi und das Vertrauen

Pestalozzis pädagogisches Denken und Handeln steht in der aufklärerischen Tradition Rousseaus. Nähert man sich ihm aus der Perspektive des Vertrauens, so fallen vor allem seine vielfachen Erfahrungen des Scheiterns ins Auge, die mehr oder weniger direkt auch etwas über seine eigene Vertrauenspraxis aussagen: Pestalozzis Vertrauen in die eigenen landwirtschaftlichen Fähigkeiten und der Versuch, den Bauern im Kanton Bern durch sein eigenes bäuerliches Vorbild zu einem besseren Leben zu verhelfen, scheiterte kläglich. Neue Gewächse und Methoden der Düngung führten nicht zum gewünschten Erfolg. Eine zweite Erfahrung des Scheiterns und des Vertrauensbruchs erlebte Pestalozzi in vielfacher Hinsicht mit der Erziehung seines Sohnes Hans Jakob. Diesen hatte er im Andenken an Jean-Jacques Rousseau getauft und wollte ihn im Geiste des „Emile“, ‚natürlich‘ erziehen. Pestalozzis Vertrauen in die Pädagogik Rousseaus muss erheblich erschüttert worden sein, als ihm nach Jahren der erzieherisch erzeugten Überforderung seines Sohnes bewusst wurde, dass sein Bemühen um eine ideale Kindererziehung im Geiste Rousseaus völlig scheiterte. Auch das Verhältnis zwischen dem Vater und dem bereits 31-jährig verstorbenen Sohn kann aller Vermutung nach kein vertrauensvolles gewesen sein, wuchs er doch unter den strengen und unter Strafe umgesetzten pädagogischen Idealvorstellungen seines Vaters inmitten vieler anderer, verwahrloster Kinder auf und erlebte zudem die materiell sehr angespannte Lage der Familie. Zu einem weiteren Einschnitt in das Vertrauensverhältnis zwischen Vater und Sohn könnte es gekommen sein, als dieser Hans Jakob mit gerade elf Jahren von zu Hause weg nach Basel brachte. Pestalozzi selbst nahm gemeinsam mit seiner Frau verwahrloste Kinder auf und versuchte, sie mit handwerklichen, landwirtschaftlichen und schulischen Aufgaben, die er miteinander verband, zu unterrichten. Auch dieses Projekt scheiterte. Man kann nur vermuten, was dies für das Vertrauensverhältnis dieser Kinder zum Ehepaar Pestalozzi bedeutete und was dies für das Selbstvertrauen Pestalozzis nach sich zog. Auch wenn Pestalozzi in den folgenden Jahren berühmter und erfolgreicher wurde und sich verloren gegangenes Selbstvertrauen wieder eingestellt haben dürfte, so scheiterte er einmal mehr, als es darum ging, die Nachfolge für sein Erziehungsinstitut in Yverdon zu regeln, sodass er dieses letztlich schließen musste.

Trotz aller Erfahrungen von Scheitern und offensichtlichen Vertrauensbrüchen wurde Pestalozzi zu einem der bedeutendsten Vordenker der Reformpädagogik, der mit der Berücksichtigung von Kopf, Herz und Hand eine ganzheitliche kindliche Entwicklung im Blick hatte. Hinsichtlich der Schulung des Herzens stellte Pestalozzi die sittliche Entwicklung von Kindern heraus. Zentral dabei waren für ihn Liebe und Vertrauen als Voraussetzung für weitere moralische Entwicklungen. Als Aufklärer und in der Traditi-

on Rousseaus stehend, musste er Liebe und Vertrauen geradezu gezwungenermaßen als natürliche Gegebenheit für die Sittlichkeit des Menschen annehmen.

In seinem Buch „Die Methode“ aus dem Jahr 1800 versucht Pestalozzi „den menschlichen Unterricht zu psychologisieren“ (Pestalozzi 1961, 30ff.; zuerst 1800) und formuliert Selbsterkenntnis als die zentrale Dimension, von dem aller Unterricht auszugehen habe. Die von ihm gemeinte Selbsterkenntnis enthält zwei wesentliche Aspekte:

„1. ist es Kenntnis meiner physischen Natur. (...).

2. ist es Kenntnis meiner inneren Selbstständigkeit, Bewußtsein meines Willens, mein eigen Wohl selbst zu befördern, und meiner Pflicht, meinen Einsichten getreu zu sein. Aber es liegen in dem sinnlichen Erfahrungskreis des Kindes nicht genug Beweggründe für die Gesichtspunkte. Dafür hat die Natur ihm Vertrauen gegen die Mutter eingeflößt und auf dieses Vertrauen den willigen Gehorsam gegründet, innert [sic!] dessen Schranken das Kind sich diejenigen Fertigkeiten angewöhnt, deren Besitz ihm sein Pflichtleben erleichtert“ (ebd., 41).

Pestalozzi legt hier ein Verständnis von Vertrauen zugrunde, das dem Kind von Natur aus mitgegeben sei und welches geradezu bedingungslos zu einem Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Mutter führt. Er geht weiter davon aus, dieses naturgegebene Vertrauensverhältnis ziehe nach sich, dass das Kind sich an den Verhaltensweisen und Handlungsmotiven der Mutter orientiert und sich daher die Fähigkeiten und Fertigkeiten angewöhnt, die es nach seinen Möglichkeiten – und denen der Mutter – benötigt, um das Leben bewältigen zu können. Der von Pestalozzi bezeichnete „willige Gehorsam“ könnte dabei als eine Art intrinsischer Motivation verstanden werden, die sich aus dem naturgegebenen Vertrauensverhältnis speist. Die Rolle, die Motive und tatsächliche Fähigkeit der Mutter, im Sinne von Selbstständigkeit, Bewusstsein und Wohlbefinden des Kindes förderlich und nicht schädlich zu wirken, problematisiert er nicht. Dies verwundert umso mehr, als er sich aufgrund seiner Arbeit mit verwaisten und verwahrlosten Kindern und Jugendlichen durchaus der Begrenztheit und Fragilität dieses von ihm angenommenen Vertrauensverhältnisses hätte bewusst sein können. Umgekehrt ist es bedeutsam, dass er lange vor Erikson die Idee eines Urvertrauens im Sinne einer kindlichen Grundausstattung annahm.

In dem nur ein Jahr später veröffentlichten Werk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (Pestalozzi 1961, 40ff.; zuerst 1801) thematisiert Pestalozzi das Vertrauensverhältnis von Mutter und Kind neu und fragt grundsätzlich danach:

„Wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen [sic!]? Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschen dank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet in meine Natur?“ (ebd., 187).

Für das Verständnis von Pestalozzis Vertrauensbegriff ist diese Frage relevant, weil sie zeigt, dass er Vertrauen grundsätzlich positiv konnotiert und mit einer entsprechenden emotionalen Befindlichkeit verbunden sieht. Vertrauen ist für ihn keinesfalls Ausdruck rationaler Entscheidungen, sondern Ergebnis einer von positiven Gefühlen besetzten Mutter-Kind-Beziehung. Dabei geht er von einem unbedingten Verhältnis aus, wenn er schreibt: „Die Mutter muß, sie kann nicht anders, sie wird von der Kraft eines ganz sinnlichen Instinktes dazu genötigt (...).“ (ebd.). Im Folgenden beschreibt Pestalozzi diese frühe Beziehung und relativiert damit auch das von Natur aus mitgegebene Vertrauen

etwas, weil er es als Ergebnis dieser Beziehung beschreibt. Dennoch scheint ihm die Beziehung der Mutter zu ihrem Kind eine natürliche zu sein, die keinesfalls anderer Art sein könne und zudem einen Keim entfalte, den das Kind bereits in sich trägt: „...die Mutter nimmt es wieder in den schützenden Arm und lacht ihm wieder – jetzt weint es nicht mehr, es erwidert das Lächeln der Mutter mit heiterm, unumwölkten Auge – der Keim des Vertrauens ist in ihm entfaltet“ (ebd. 187f.). Nitschke merkte übereinstimmend mit Pestalozzis Vertrauensbegriff in den sechziger Jahren hierzu an:

„Mit diesem vertrauenden Sich-Aufschließen in der liebenden Bindung an die Mutter, mit dieser besonderen Erfahrung der Zugehörigkeit zu einem Du öffnet sich das Kind zur Welt als eigenes menschliches Wesen (...) Die Mutter schafft in ihrer sorgenden Liebe für das Kind einen Raum des Vertrauenswürdigen, Verlässlichen, Klaren. Was in ihm einbezogen ist, wird zugehörig, sinnvoll, lebendig, vertraut, nahe, zugänglich“ (Nitschke 1962, 13).

Erst in seinem 1802 erschienen Werk „Wesen und Zweck der Methode“ (Pestalozzi 1961; zuerst 1802) äußert Pestalozzi Gedanken zur Brüchigkeit des Vertrauens. Diese beziehen sich jedoch nicht auf das Mutter-Kind-Verhältnis, sondern auf gesellschaftliche Einflüsse, wenn zum einen sittliches Verhalten, und damit auch Vertrauen, vorgetäuscht wird: „Alle Sittlichkeitsvorspiegelerei, die nicht von wirklicher, dem Menschen einwohnender Liebe, Dank und Vertrauen (...) ausgeht, geht durchaus nicht von Wahrheit aus und ist durchaus nicht Wahrheit“ (ebd., 203f.). Pestalozzi erkennt, wie problematisch sprachlich signalisiertes Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit sein können: „Und wenn du eine solche Vorspiegelerei mit Worten ausschmückst und Berge von Worten auftürmst, um ein Gebäude von Sittlichkeit auf dasselbe zu bauen – deine Worte sind Sand, deine Worte sind nichts als Sand“ (ebd., 216). Hartmann stellt dieses Moment im Verhältnis zur einer Praxis des Vertrauens ebenfalls heraus, wenn er statt von Vorspiegelerei von der Lüge schreibt:

„Auch als sprachliche Wesen sind wir verletzbar, wenn wir uns auf die Wahrhaftigkeit anderer verlassen. (...) Aber nicht nur wir werden durch die Lüge verletzbar, auch die Praxis, in deren Rahmen wir das Vertrauen entwickelt haben, das uns überhaupt erst verletzbar machte, nimmt Schaden durch einzelne Akte der Lüge. Vielleicht nicht in dem Sinne, dass durch die Lüge alle Formen der sozialen Kooperation unmöglich werden. Aber doch in dem Sinne, dass durch die Lüge die intrinsische Werthaftigkeit verletzt wird, die unsere Praxis normativ zusammenhält“ (Hartmann 2011, 137).

Weit von Pestalozzis Nachdenken entfernt, bewahrheiten sich diese Erkenntnisse im 21. Jahrhundert beispielsweise durch die Bankenkrise und das erschütterte Vertrauen in die Verkaufs- und Wachstumsversprechungen einer Heerschar Unheil bringender Finanzberater.

Zusammenfassend und mit Blick auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen lässt sich festhalten: Pestalozzi befasste sich in seiner konkreten erzieherischen und schulischen Arbeit nicht nur mit so genannten verwaorsten und verwilderten Kindern und Jugendlichen, die heute wohl zu großen Teilen in Schulen für Erziehungshilfe oder ähnlichen Institutionen zu finden wären, sondern erkannte die Bedeutung von Vertrauen in der frühen Mutter-Kind-Beziehung für die weitere Entwicklung auf seinem Lebensweg. Dass er dabei Vertrauen als einen dem Kind mitgegebenen Keim auffasste, welcher sich in der Mutter-Kind-Beziehung entfaltet, steht in engem Zusammenhang mit Pestalozzis Gottvertrauen. Heute kann nicht länger von einem solchen Keim ausgegangen werden,

wohl aber von dem Kind angeborenen Verhaltensweisen, die dazu führen, sich einer Bezugsperson anzuvertrauen, sorgendes Verhalten bei dieser auszulösen und so die Grundlage zu einem frühen und tiefen Vertrauensverhältnis zu schaffen. Dass Pestalozzi das Mutter-Kind-Verhältnis, in dem sich Vertrauen seiner Ansicht nach entfalten muss, so ausnahmslos darstellt, verwundert. Seine praktische Erfahrung hätte ihn eines Besseren belehren müssen. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es vielfach mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die ein solches frühes Vertrauensverhältnis nicht erfahren und daher beispielsweise Bindungsstörungen aufweisen. Die Bindungsforschung belegt dies differenziert (z.B. Bowlby 2010, Brisch 2003, Grossmann/Grossmann 2008). Und auch Erikson erkannte die Folgen ausbleibenden Urvertrauens, wenn er diesem das Urmisstrauen gegenüberstellt (1968; 1973). Pestalozzi ist jedoch insofern recht zu geben, wenn er erkennt, dass Vertrauen notwendig ist, um selbsttätig, bewusst und dem eigenen Wohlbefinden förderlich leben zu können. Dies betrifft das Vertrauen zu sich selbst ebenso wie das Vertrauen in andere. Ein weiterer Aspekt, der für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant erscheint, ist Pestalozzis Entlarvung des sprachlich signalisierten Vertrauens. Viele Kinder und Jugendliche verhalten sich auch deshalb auffällig, weil sie ambivalenten Erziehungsvorstellungen ihrer (teils psychisch erkrankten) Eltern und Elternteile ausgesetzt sind. Sprache ist in diesen Erziehungsprozessen oftmals direktester und erster Ausdruck dieser Ambivalenz und führt dazu, dass mögliche weitere Bezugspersonen von vornherein als nicht vertrauenswürdig eingeschätzt werden (können). Vertrauensvolle und für die Entwicklung von Kindern relevante Beziehungen können so nicht entstehen und gestaltet werden, sondern verhindern sich quasi von selbst und wirken zudem auf die beteiligten Beziehungspersonen zurück. Zusammenfassend lässt sich für die Überlegungen Rousseaus und Pestalozzis festhalten: Im 18. Jahrhundert war das grundsätzliche Vertrauen in die Bildsamkeit aller Menschen (Herbart 1835) ausschlaggebend, um sich pädagogisch mit Vertrauen auseinanderzusetzen. Dies erst schaffte für Nohl die Basis, sich Anfang des 20. Jahrhunderts mit Vertrauen als Grundlage des pädagogischen Bezugs zu befassen.

„Kennzeichnend für die frühen pädagogischen Schriften sind somit Verweise auf generalisierte Formen des Vertrauens in die Bildsamkeit des Menschen, auf die Idee von Bildung als Wert sowie auf Formen des personalisierten Vertrauens in das Kind und den Pädagogen“ (Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 777).

2.4 Nohl und das Vertrauen

Die pädagogischen Überlegungen Herman Nohls zum Vertrauen sind eingebettet in seine Ausführungen zum „pädagogischen Bezug“ (Nohl 1927a, 74) zwischen Kind und Erwachsenen, zwischen Zögling und zu Erziehendem. Nohl ging es bereits in seinen frühen sozialpädagogischen Aufsätzen darum, eine Pädagogik zu befördern, die besonders im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, die von ihm als verwahrlost bezeichnet werden, nicht länger das Brechen ihres Willens und das Bestrafen in den Mittelpunkt stellt, sondern Hilfe und Unterstützung zur Entwicklung der Person anbietet. Nohl betonte, dass die sogenannte neue Pädagogik ihren Blick nicht länger darauf richten dürfe, den Zögling den Machtinteressen des Staates oder anderer gesellschaftlicher Funktionsbereiche zu unterwerfen, sondern dass es zunächst um die Wahrnehmung und den „Eigenwert jeder Lebensstufe“ (ebd., 73) eines jeden Individuums gehen müsse: „Von hier aus ergab sich auch die Umdrehung in der

Verwahrlosten-Pädagogik, die nun in dem Zögling nicht mehr den Gegner sieht, der niedergeworfen werden muß, damit er sich in die soziale Ordnung einfüge, sondern den in Schwierigkeiten Befangenen, dem man zu Hilfe kommt“ (ebd.). Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und der Frage nach der Relevanz des Phänomens Vertrauen ist bedeutsam, dass Nohl seine Ausführungen zu Vertrauen und pädagogischem Bezug gerade nicht an der so genannten Normalerziehung verdeutlicht, obwohl er diese durchaus immer wieder mitbenennt, sondern in besonderer Weise an den Kindern und Jugendlichen verdeutlicht, die aktuell zum Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zählen. Nohl geht es dabei tatsächlich um einen grundsätzlichen Wechsel im pädagogischen Bezug mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. „Die alte Erziehung ging aus von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, die neue von denen, die das Kind hat“ (ebd., 78). Ausgehend von diesem Anliegen sowie von einer medizinischen Perspektive, in der Nohl das Vertrauensverhältnis zwischen Arzt und Patient auf die pädagogische Situation überträgt, begründet er das Vertrauen als Grundeinstellung zur Realisierung des pädagogischen Bezugs zwischen Zögling und Erzieher. Während Nohl in seinen frühen Ausführungen ein noch einseitiges „unbedingtes Vertrauen des Zöglings dem Erzieher gegenüber“ (ebd., 74) beschreibt, weitet er dieses Verständnis in seinen späteren Ausführungen in ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis als Grundlage erzieherischer Arbeit: „Wo ich vertraue, handle ich selbst besser, wo mir vertraut wird, fühle ich mich gebunden und bekomme Kräfte über mein Maß“ (Nohl 1963, 138). Nohl sieht als Ergebnis eines gelungenen, auf Vertrauen gründenden pädagogischen Bezugs „die Bindung des Zöglings an den Erzieher“ (Nohl 1927a, 74) und ordnet damit die beiden Phänomene hierarchisch an: Vertrauen als Grundlage von Bindung.

Wollte man Nohl hier vorschnell vorwerfen, dass es im Erziehungsprozess nicht darum gehe, den Zögling an eine Erziehungsperson zu binden, sondern im Sinne eines verantwortlichen Selbst- und Weltverhältnisses zu Mündigkeit und Autonomie zu führen, so kann dem zweierlei entgegengehalten werden: zum einen sieht Nohl diese Bindung durchaus nicht als Endpunkt des Erziehungsprozesses, sondern als eine erste Voraussetzung, um überhaupt pädagogische Situationen mit Kindern und Jugendlichen gestalten zu können. Im Hinblick auf die so genannten ‚Verwahrlosten‘ formuliert er nämlich relativierend und differenzierend:

„Verwahrlosung ist (...) das Fehlen solcher inneren Bindung, die das Leben reguliert, und Pädagoge ist derjenige, der einem bestimmten Individuum gegenüber den richtigen Weg findet, um ihm diese innere Bindung zu verschaffen. Dabei braucht der Weg zu dieser Bindung nicht immer über die Person des Erziehers zu gehen (...). Schwächere Menschen aber, und um solche handelt es sich doch bei unseren Gefährdeten – wird der Erzieher zunächst an sich binden oder andere menschliche Bindungen für sie suchen, um die dann mit Hilfe dieser personalen Bindung (...) zu den überpersönlichen Werten zu führen“ (Nohl 1927b, 111).

Gerade im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche betont Nohl also Vertrauen als Voraussetzung für den pädagogischen Bezug und Bindung als sein Ergebnis.

„Gerade dem Verwahrlosten, dessen Wesen ja ist, daß ihm jede Bindung verlorengegangen ist und der sich oft in Haß und Trotz verzehrt, muß dieser pädagogische Bezug zunächst alles ersetzen (...) Wer von Pädagogik redet (...) wird sich unerbittlich klarmachen müssen, daß die

Gewinnung dieses Bezugs seine erste Aufgabe ist, ohne die alles andere vergeblich bleibt“ (Nohl 1927a, 74f.).

Aber, so bemerkt Schäfer (2014) kritisch, werde hier ein völlig unproblematisches Vertrauen zugrunde gelegt, was gerade im Hinblick auf Nohls Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen verwundern mag:

„Soziale Beziehungen verlangen, sollen sie denn für Nohl als pädagogische qualifizierbar sein, ein solches Vertrauen; wo ein solches Vertrauen fehlt, handelt es sich nicht um eine pädagogische Beziehung. Eine solche kategorische Setzung erübrigt eine analytische Perspektive“ (ebd., 55).

Und dennoch: Nohl geht es nicht um eine falsch zu verstehende, irgendwie harmonische oder gar gleichberechtigte Beziehung zwischen Zögling und Erzieher, sondern um die Qualität und die Wechselwirkung des Verhältnisses zwischen beiden in einem durchaus asymmetrischen Gefüge: „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1963, 134). Und auch Klika (2000) weist in ihrer Analyse des Bildungs- und Erziehungsverständnisses auf den Charakter der Beziehung hin, den Nohl selbst als „*Spannung (...) von beiden Seiten her*“ (Nohl 1963, 136; kursiv im Original) beschreibt: „Die ‚Spannung‘ ist einerseits darin begründet, daß Zögling und Erzieher zwar in eine Beziehung zueinander treten, gleichzeitig aber ‚von *beiden* Seiten‘ her danach streben, diese Beziehung ‚überflüssig zu machen und zu lösen‘“ (Klika 2000, 42; kursiv im Original). Klika versucht unter Rückgriff auf Habermas das Vertrauen, das den pädagogischen Bezug grundlegt, näher zu charakterisieren und folgert, dass es sich um ein rational begründetes Vertrauen handeln müsse.

„Entweder geht Alter auf Egos Angebot ein, weil er sich an den Belohnungen und Bestrafungen orientiert, die Ego verteilen kann, oder aber weil er darauf vertraut, daß Ego über das nötige Wissen verfügt und hinreichend autonom ist, für die Einlösung der von ihm kommunikativ erhobenen Geltungsansprüche zu garantieren“ (Habermas zitiert nach Klika 2000, 46).

Da Nohl Strafe als Erziehungsmittel in Anlehnung an die psychoanalytischen Ausführungen Freuds und Adlers bereits in seinen frühen Schriften ablehnt (1927a, 81ff.) und stattdessen immer wieder von der Liebe des Erziehers zu seinem Zögling spricht, ließe sich interpretieren, dass der Zögling dem Erzieher deswegen vertraut, weil er gute Gründe dafür vorfindet. „Mit dieser Charakterisierung des pädagogischen Bezugs kommt Nohl also einer interaktionistischen Fassung verständigungsorientierten Handelns nahe bzw. er impliziert eine solche Fassung“ (Klika 2000, 46). Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass dem pädagogischen Bezug zwar ein interaktionistisches Verständnis zugrunde liegen mag, dieses aber nicht automatisch die Asymmetrie und die von Nohl beschriebenen Spannungen im Erziehungsprozess auflöst. Ein verständigungsorientiertes Handeln setzte voraus, dass der Zögling den Erziehungsprozess von einem möglichen positiven Ende her zu sehen vermag und daher rational begründet Vertrauen in seinen Erzieher setzt. Dies erscheint aber zum einen aufgrund des Lebensalters und der fehlenden Lebensübersicht einerseits und, speziell im Falle verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, aufgrund ihrer oftmals vielfältigen Ohnmachtserfahrungen in asymmetrischen Beziehungsverhältnissen andererseits, kaum wahrscheinlich. Auch wenn für Habermas

gegenseitiges Vertrauen die Grundlage eines verständigungsorientierten Handelns sein mag, so bleibt dennoch fraglich, ob diese Sichtweise im Hinblick auf Nohls pädagogische Haltung gegenüber verwahrlosten Kindern und Jugendlichen erklärend ausreicht, wenn man bedenkt, dass er den pädagogischen Bezug als ein „leidenschaftliches Verhältnis“ (Nohl 1963, 134) charakterisierte. Seine Ausführungen, die sich der Benennung dieses Verhältnisses anschließen, lassen nämlich durchaus Rückschlüsse darauf zu, dass Nohl ein Vertrauensverhältnis meint, welches auch präreflexive Anteile beinhaltet: „Dieses erzieherische Verhältnis baut sich auf einer instinktiven Grundlage, die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen und ihrer Geschlechtlichkeit verwurzelt“ (Nohl 1963, 134) und nicht Ergebnis eines rationalen Begründungsprozesses ist.

Hinzu kommt, dass Nohl, anders als es Bollnow später tun wird, den Wagnischarakter des Vertrauens ausschloss und so das Besondere am pädagogischen Verhältnis zu qualifizieren versuchte. Aber: Vertrauen enthält immer „ein Versprechen, eine Verheißung, die immer enttäuscht werden kann. Nohl schließt genau die Möglichkeit einer solchen Enttäuschung aus und gelangt damit zu seiner Wesensbestimmung des pädagogischen Verhältnisses. (...) Dieses Versprechen richtet sich zudem darauf, dass der Adressierte die ihm mit dem Vertrauen zugestandene Machtposition, seine Autorisierung, die mit der eigenen vertrauensvollen Exponierung und Überantwortung an die Antwort des anderen gegeben ist, nicht ausnutzt, sie nicht in Gewalt verkehrt“ (Schäfer 2014, 60f.). Dass Nohl diese Möglichkeit ausschloss, könnte auch darauf hinweisen, wie sehr ihm der Charakter des pädagogischen Bezugs und die mit ihm verbundene Bedeutung von Vertrauen zu einer Idealisierungs Falle wurde.

Dennoch ist Nohls Beitrag für Vertrauen als pädagogisches ‚Basisphänomen‘ bedeutsam. 1927 formulierte er eine Haltung, die für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen bis heute wesentlich und deren Grundlage gegenseitiges Vertrauen ist:

„Diese Grundeinstellung (...) ist entscheidend dadurch charakterisiert, daß sie ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling hat, das heißt, daß sie sich nicht als Vollzugsbeamten irgendwelcher objektiven Mächte dem Zögling gegenüber fühlt, des Staats, der Kirche, des Rechts, der Wirtschaft, auch nicht einer Partei oder Weltanschauung, und daß sie ihre Aufgabe nicht in dem Hineinziehen des Zöglings zu solchen bestimmten vorgegebenen objektiven Zielen erblickt, sondern (...) daß sie ihr Ziel zunächst in dem Subjekt und seiner körperlich-geistigen Entfaltung sieht“ (Nohl 1927a, 72).

Dieser Grundeinstellung ist Nohl während der Zeit des Nationalsozialismus nicht treu geblieben. Sein Verdienst für die Erhellung des pädagogischen Bezugs und der Bedeutung von Vertrauen gerade in der Arbeit mit damals als verwahrlost und heute als verhaltensauffällig bezeichneten Kindern und Jugendlichen bleibt davon dennoch unberührt.

Rousseau, Pestalozzi und Nohl ist trotz aller zeitgeschichtlichen und daher inhaltlichen Verschiedenheit dennoch gemeinsam, dass sie sich mit der Bedeutung von Vertrauen in erzieherischen Verhältnissen auseinandersetzen. Diese Tradition setzte sich nach Nohls Überlegungen in der Pädagogik zunächst nicht weiter fort und führte auch nicht zum Beginn einer eigenen Forschungstradition. Erst in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wird Vertrauen pädagogisch wieder thematisiert, allerdings nur wenig an die pädagogische Vergangenheit anknüpfend.

2.5 Bollnow und das Vertrauen

Bollnows Auseinandersetzung mit Vertrauen und die daraus entstehende Bedeutung für die Pädagogik beginnt nicht in dieser selbst, sondern in der Auseinandersetzung mit der Möglichkeit einer Überwindung des Existentialismus. Auf die Frage hin, was es dem Menschen ermögliche, seine existentielle Einsamkeit zu überwinden und sich mit den Realitäten außerhalb seiner selbst zu verbinden, führt Bollnow den Topos der „neuen Geborgenheit“ (1960) ein: „Es ist, so können wir kurz sagen, der Weg von dem existentiell bedrängenden Erlebnis der Ungeborgenheit des menschlichen Daseins zu einem neuen Gefühl der Geborgenheit“ (ebd., 18). Das für Bollnow aufscheinende neue Verhältnis zur Welt bezeichnet er „mit einem zunächst noch unbestimmten Begriff kurz als *Vertrauen*“ (ebd., 19; kursiv im Original). Nach der Unterscheidung von Dalferth (2012) spricht Bollnow hier von einer fundamentalanthropologischen Konzeption von Grundvertrauen, die er als „Seinsvertrauen“ (Bollnow 1960, 19) bezeichnet und auf die im pädagogischen Kontext sehr viel später auch Bohnsack (2014) in gleicher Lesart verweist. Es handelt sich um eine Form des Grundvertrauens, die zunächst nicht näher bestimmt wird und deren Qualität genau in jener Unbestimmtheit liegt, „denn es geht hier noch nicht um das Vertrauen zu diesem oder jenem bestimmten Sein, zu diesem oder jenem bestimmten Menschen, sondern um ein dahinter liegendes, jedes bestimmte einzelne Vertrauen erst ermöglichendes Vertrauen zur Welt und zum Leben überhaupt, also um ein Vertrauen schlechthin, noch ohne einen bestimmten Gegenstand, dem man vertraut, so wie es im Leben selber aus dem Gefühl einer tiefen Geborgenheit heraus aufsteigt“ (Bollnow 1960, 19). Bollnow sieht das Seinsvertrauen als notwendige Bedingung menschlichen Lebens und dieses zugleich von permanenten Einbrüchen bedroht. Das menschliche Leben ereignet sich oszillierend „zwischen Verzweiflung und Vertrauen“ (ebd., 20). An anderer Stelle führt er in Anspielung auf die Zeit des Nationalsozialismus dazu aus: „Die Zusammenbrüche, durch die die Menschheit in den letzten Jahrzehnten hat hindurchgehen müssen, haben das Vertrauen in die Stabilität dieser Verhältnisse im tiefsten erschüttert“ (Bollnow 1958, 176). Sein Buch „Wesen und Wandel der Tugenden“ entstand nur wenige Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs.

Darüber hinaus mag man ihm aber auch im Hinblick auf die Moderne und ihre Bedingungen teilweise Recht geben. Umgekehrt bildeten sich aber auch neue Formen von Vertrauen heraus, wie beispielsweise die Notwendigkeit des Vertrauens in Expertenwissen. Wenn auch gänzlich anders motiviert und erzeugt, so kann aber durchaus auch für die Moderne von „existentieller Angst des heutigen Menschen“ (ebd.) gesprochen werden. Bollnow führt weiterhin aus: „Wenn es möglich sein soll, aus dieser Krise herauszukommen, dann muss es gelingen, ein neues Vertrauensverhältnis zum andern Menschen, zur Kultur und zum Leben überhaupt zu gewinnen“ (ebd.). Dies mag auch und gerade für das Leben in den Kontexten der Moderne des beginnenden 21. Jahrhunderts gelten. Doch wie sieht dieses „neue Verhältnis“ nach Bollnow aus?

Wer vertraut, erhofft sich zumeist, dass sein Vertrauen erwidert wird. Weder jedoch kann man erzwingen, dass einem vertraut wird, noch kann man sich selbst verpflichten, jemandem Vertrauen zu schenken, wo sich dieses nicht einstellen will. Kommt Vertrauen zwischen zwei Menschen zustande, so entsteht gleichsam ein Abhängigkeitsverhältnis von Geben und Nehmen, von Erwartung und Gegenerwartung, das seine Legitimation wie auch seine eigene Qualität dadurch erhält, dass es ein ‚gesuchtes‘ oder auch ‚gewolltes‘ Abhängigkeitsverhältnis ist, das sich jenseits von Macht- und Herrschaftsverhältnis-

sen bewegt. „Vertrauen, so könnte man sagen, ist in dieser Perspektive die letzte Voraussetzung von Sozialität, Intersubjektivität und gelingender Kommunikation“ (Wimmer 2000, 47). Hinzu kommt, dass es Vertrauen in dieser Qualität nur unter Menschen gibt und dieses nur unter und zwischen diesen gilt. Man sagt zwar im allgemeinen Sprachgebrauch, dass man ‚einer Sache Vertrauen schenke‘, aber Sachverhältnisse beruhen auf Erfahrung und Einschätzung, auf Messbarkeit und berechenbaren Aspekten, sodass eher von Verlässlichkeit zu sprechen wäre als von dem, was sich in der Tiefendimension des Vertrauens verbirgt. „Vertrauen gründet deshalb nicht auf Sicherheiten und Wahrscheinlichkeiten oder Beweisen, sondern setzt deren Fehlen geradezu voraus“ (ebd., 48). So ist auch zu verstehen, dass Bollnow Vertrauen mit „dem unbedingten Einsatz des Glaubens“ (1958, 181) in Verbindung bringt. Der Glaube an die Möglichkeit wie auch die gegenseitige Erwidern von Vertrauen, ist Bedingung seines Entstehens. Bollnow sieht im Vertrauen daher auch eine heimatstiftende Kraft, die er der Erfahrung der Heimatlosigkeit und Ungeborgenheit seiner Zeit entgegenhält. Vertrauen soll eine „ambivalenzfreie symbiotische Geborgenheit“ (Wimmer 2000, 48) ermöglichen und „macht die Menschen in der Welt heimisch, die ohne Welt-, Seins- und Lebensvertrauen ihnen fremd bliebe“ (ebd.). Die Möglichkeit des Vertrauens, in diesem, seinem Sinne heimisch zu werden und die Welt in Sinnzusammenhängen zu erleben und zu deuten, ist nicht nur eine Sehnsucht, die der Zeit Bollnows entstammt, sondern Wunsch und Notwendigkeit auch der (Post)Moderne, in deren Vieldeutigkeit zugleich alles gilt, wie es auch nicht gilt, bzw. immer nur unter den Bedingungen des reflexiven und selbstkonstruierenden wie auch verwerfenden Selbst gilt. „Vertrauen ist da vonnöten, wo es keine Sicherheit gibt und das Können nicht garantiert ist, wo das Gesetz nicht von sich aus die Not wendet und der Mensch nicht über die eigenen Bedingungen verfügen kann“ (ebd., 50). Vertrauen ist also immer da notwendig, aber auch nur möglich, wo der Mensch nicht über die Bedingungen verfügt, ein Verhältnis zu antizipieren bzw. wo nur Vermutungen, Glauben, sich Einlassen oder Wagnis erfordert sind. Gleichzeitig ist es aber selbst eine Bedingung des Menschseins als solchem.

„Man kann sich zwar das Vertrauen von anderen verdienen oder es erwerben, was aber je schon Selbstvertrauen voraussetzt, an dessen Genese die anderen immer schon beteiligt sind. Vertrauen ist keine Eigenschaft und kein Besitz und doch kann man es verlieren und seiner würdig sein“ (ebd.).

Hiermit wird deutlich, dass Vertrauen ein Phänomen mit paradoxen Strukturelementen ist:

- (1) Es ist dann möglich, wenn nicht über eigene Bedingungen verfügt werden kann und gleichzeitig selbst Bedingung des Menschseins.
- (2) Es verfügt über die Kraft in sich und der Welt sowie mit anderen in oben genanntem Sinne ‚heimisch‘ zu werden, und beinhaltet gleichzeitig die „Bereitschaft zu riskanter Verletzbarkeit bezüglich des guten Willens anderer“ (ebd., 51).
- (3) Vertrauen ist nur da möglich und notwendig, wo der Mensch die Welt als unsicher, unberechenbar und offen erfährt. Gleichzeitig aber gelingenden Vertrauensprozesse nur dann, wenn es möglich wird, in „dieser Unbestimmtheit Erwartungshorizonte des Bestimmbaren und Erwartbaren einzubeziehen, die eine Verletzlichkeitsunterstellung stützen und Vertrauen von blindem Vertrauen unterscheidbar machen...“ (ebd.). Was den jeweils anderen betrifft, bleibt zu vermuten, dass sich diese Ver-

lässlichkeitsunterstellungen in Form von Projektionen und Übertragungen, letztlich im Wiedererkennen und Identifizieren des Ich im anderen ereignen. Darüber hinaus können sie in der wiederholten Erfahrung wurzeln, dass der andere die im Vertrauensprozess offensichtlich werdende existentielle Verwundbarkeit nicht zu seinem Vorteil und zu seiner Stärkung ausnutzt.

Die Konsequenz der hier angedeuteten Paradoxien ist, dass jede Beziehung zum anderen, die sich auf der Basis von Vertrauen ereignet, anders gedeutet werden muss als dies in der Intentionalität des jeweiligen Subjekts möglich ist. Wimmer erläutert dies eindringlich am Phänomen des Sich-auf-jemanden-verlassen-Könnens:

„Wenn das meint, dass man darauf vertraut, dass der andere schon tun wird, was man erhofft, (...), dann handelt es sich gerade nicht um Vertrauen, sondern um eine moralische Erpressung (...). Dabei wird verdeckt, dass sich auf jemanden verlassen auch besagt, dass nämlich das Selbst sich verlassen muss (...), sich dem anderen überlassen (...) muss, (...), ohne Gewähr und Garantie, vom anderen angenommen zu werden (...). Es ist eine andere Weise, bei sich zu sein, kein Ichverlust (...), sondern eine Dezentrierung, die eine Selbstfremdheit (...) offenbart. So gesehen ist Vertrauen nicht nur eine Identitätsgarantie (...), sondern (...) eine Aufgabe der intentionalen Selbstbehauptung. Vertrauen impliziert deshalb wie auch die Verantwortung im Sinne von Levinas die Bewegung einer Ent-Subjektivierung und ein Des-Interesse, ein Vonsich-lassen ohne Anspruch“ (ebd., 57).

Das Präfix „ver-“ weist auf diese andere Logik, eine Logik jenseits der Intentionalität hin, im Verlassen wie im Verantworten und nicht zuletzt im Vertrauen. Es gilt, das Traute in sich selbst, die Treue zum eigenen Ich loszulassen, um Vertrauen als identitätsstiftendes Moment erfahren zu können und zu erleben, wie im geschenkten Vertrauen das Traute vervielfacht zurückkehrt. Im entzogenen und versagten Vertrauen bleibt jedoch die Gefahr enthalten, dass nichts zurückkehrt, sondern Verlusterfahrungen auf beiden Seiten zurückbleiben. Doch auch dies ist ein identitätsbildendes Moment.

„So bleibt (...) nur die Möglichkeit, die Unentscheidbarkeit [zu vertrauen oder nicht zu vertrauen; T.M.] auszuhalten (...). Die Unentscheidbarkeit auszuhalten, heißt (...), sich einer Erfahrung auszusetzen, in der sowohl die eigene Unsicherheit und Verlässlichkeit als auch die des anderen offenbar werden und deshalb wechselseitiges Vertrauen sich einstellen kann“ (ebd., 59).

Zur Untermauerung seiner Überlegungen zum Seinsvertrauen bezieht sich Bollnow auf Nitschkes Ausführungen zu „Angst und Vertrauen“ (1952) und damit auf eine ärztliche Sichtweise im Kontext von Vertrauen. Nitschke stellt dar, wie bedeutsam eine Atmosphäre des Vertrauens für das Aufwachsen kleiner Kinder sei und verbindet dabei – aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutsam – den Verlust der vertrauensvollen Atmosphäre und seine Auswirkungen auf Heimkinder bzw. Kinder mit Hospitalismuserfahrungen. Bollnow erkennt, dass es bei Nitschkes Ausführungen um Fragen des frühkindlichen Vertrauens als Notwendigkeit und Grundlage der frühen Bindungen geht, versucht aber diese Ausführungen auf das menschliche Leben im Ganzen auszuweiten. Das Seinsvertrauen ist ihm ein Vertrauen in die Sinnhaftigkeit und Geordnetheit im Leben eines Menschen, ohne das er andernfalls orientierungslos und verloren wäre. „Von da aus begreift man zugleich die Zerstörung, die im menschlichen Leben einsetzen muß, wenn dieses Seinsvertrauen nicht nur für einzelne kritische Augenblicke vorübergehend aufgehoben wird, sondern auf die Dauer vernichtet ist“ (Bollnow 1960, 22). Im

Folgenden unterscheidet Bollnow noch genauer: Das frühkindliche Vertrauen unterscheidet sich für ihn vom Vertrauen des erwachsenen Menschen dadurch, dass erstes fraglos ist und zweites immer wieder neu gegen Krisen, Einbrüche und Zweifel erarbeitet werden muss. Dieses Vertrauen ist ihm ein „zerbrechliches Gut oberhalb der Ebene der Angst“ (ebd.), welches sich der Fraglosigkeit entzieht. Nachzufragen bliebe hier, ob es sich bei diesem Vertrauen tatsächlich um das zunächst fundamentalanthropologisch beschriebene Seinsvertrauen handelt, welches sich gerade dadurch auszeichnet, dass es sich der Relativität konkreter Verunsicherungen und Krisen entzieht bzw. über diesen steht.

Bollnow unternimmt noch einen zweiten Begründungsversuch für ein Vertrauen, das er als Voraussetzung der „neuen Geborgenheit“ ansieht und bezieht sich dabei auf Plüggés Ausführungen zur Notwendigkeit der Hoffnung, die als Ergebnis von Erfahrungen mit suizidalen Patienten in einer Klinik entstanden. Bollnow identifiziert Hoffnung als Zukunftsvertrauen, das sich aus dem Seinsvertrauen des Gegenwärtigen heraus begründet. Dieser Annahme, wenn auch nicht auf Bollnow oder Plügge begründet, folgen auch Krampen/Hank (2004), wenn sie zur Messung von Zukunftsvertrauen Skalen zur Hoffnungslosigkeit heranziehen.

„Mit diesen Begriffen der (universalen) Hoffnung, der Seinsgläubigkeit und des Seinsvertrauens ist in einer ersten vorgreifenden Weise der Umkreis umschrieben, in dem sich die Behauptung bewegt, daß es im Problem einer Überwindung des Existentialismus um die Wiedergewinnung einer neuen Geborgenheit für den Menschen gehe“ (Bollnow 1960, 26).

Bollnow greift die Frage des Vertrauens in seinem Werk immer wieder unter verschiedenen Akzentuierungen auf. In „Wesen und Wandel der Tugenden“ (1958) setzt er sich grundsätzlicher mit dem Phänomen Vertrauen auseinander und führt dabei auch Misstrauen und Zutrauen als Begriffe in seine Auseinandersetzung mit ein. Misstrauen wird ihm zum Gegenpol von Vertrauen: „Das Vertrauen ist die unerlässliche Form allen menschlichen Lebens. Nur auf dem Boden eines Vertrauens ist Leben überhaupt möglich. Misstrauen umgekehrt lässt das Leben vertrocknen und schließlich ganz erstarren“ (ebd., 175). Darüber hinaus stellt er die Bedeutung der Wechselseitigkeit von Vertrauen heraus, was für seine späteren Ausführungen zum Wagnischarakter des erzieherischen Verhältnisses wichtig werden wird: „Für eine genauere Betrachtung wäre dabei noch einmal die doppelte Perspektive zu unterscheiden, unter der das Vertrauen betrachtet werden kann, nämlich von dem her, dem das Vertrauen durch einen anderen Menschen entgegengebracht wird, und von dem her, der selber das Vertrauen einem anderen entgegenbringt“ (ebd.).

Als einer der wenigen setzt Bollnow sich auch pädagogisch grundlegend mit der Bedeutung des Vertrauens im Erziehungsprozess auseinander. In seiner Schrift „Die pädagogische Atmosphäre“ (2001; zuerst 1964) beleuchtet er Vertrauen sowohl aus der Perspektive des Kindes als auch aus der Perspektive des Erziehers. Er entwickelt seinen Vertrauensbegriff für das erzieherische Verhältnis im Wesentlichen aus dem frühkindlichen Vertrauen und zieht dazu erneut die Aussagen des Kinderarztes Nitschke heran. Bollnow bezeichnet Vertrauen als Gefühl, das eine unerlässliche Voraussetzung für jede menschliche Entwicklung und damit auch für die Erziehung sei. Eine Atmosphäre von Geborgenheit und Vertrauen ermögliche dem Kind, sich zu entwickeln, „und nur von ihrer Mitte her erschließt sich die Welt für das Kind in ihrer sinnhaften Ordnung“ (ebd., 18).

Gleichzeitig weist er darauf hin, dass die ‚ganze Welt‘ zu Beginn nur ein sehr enger Weltausschnitt sei, den es sich vertraut zu machen gelte. Er unterscheidet demnach Vertrautheit von Vertrauen, auch wenn er es explizit nicht weiter ausführt. Er merkt an anderer Stelle lediglich an: „Vertrauen ist in dieser Weise die einseitige Beziehung des einen Menschen zum anderen. Wo dagegen zwei Menschen sich gegenseitig in der Weise des Vertrauens entgegenkommen, entsteht zwischen ihnen das Verhältnis der Vertrautheit“ (Bollnow 1958, 177). Das bedeutet, dass Vertrauen, soll es zustande kommen, immer einen Rest an Fremdheit erfordert. Fehlt dieses oder verschwindet es, entsteht Vertrautheit im Bollnowschen Sinne. Dies erklärt wohl auch, weshalb ein Vertrauensbruch zwischen zwei Menschen, die sich sehr gut kennen, und bei dem man eigentlich von einem ‚Vertrautheitsbruch‘ sprechen müsste, oftmals als überaus große Erschütterung erlebt wird. Entscheidend für Bollnow ist, dass sich Vertrauen immer über die Vertrautheit mit etwas herstellt und dass es dazu immer eine Bezugsperson braucht: in früher Kindheit zumeist die Mutter. Vertrauen ohne Personbezug gibt es nicht: Ist es einmal gewonnen und hat sich stabilisiert, so kann es sich gleichsam parallel zur kindlichen Entwicklung entfalten und mitwachsen. Hier hebt er sich in seiner Auffassung von Vertrauen deutlich vom Seinsvertrauen ab, das er zur Überwindung des Existentialismus als notwendig beschrieb.

Im Folgenden widmet sich Bollnow der Frage, wie die Absolutheit frühkindlichen Vertrauens durch enttäuschende Erfahrungen aber auch durch die zunehmende Erweiterung des eigenen Welthorizontes durchbrochen, bisweilen erschüttert und zerbrochen wird, ohne jedoch gänzlich verloren zu gehen, sondern sich in eine neue Form des Vertrauens zu verwandeln. „Auf der anderen Seite aber muß die Unbedingtheit des Vertrauens notwendig einmal zerbrechen, sobald mit zunehmender Selbstständigkeit des Kindes auch die Unzulänglichkeit auch des besten einzelnen helfenden Menschen offenbar wird“ (Bollnow 2001, 22; zuerst 1964). Aus pädagogischer Sicht ergibt sich für ihn durch diesen Bruch die Aufgabe, „das Kind behutsam über die Enttäuschungen hinwegzuführen, es langsam und vorsichtig von der Verabsolutierung des Vertrauens zu einem konkreten anderen Menschen zu lösen und es zu einem neuen, nicht mehr an den einzelnen Menschen gebundenen Seins- und Lebensvertrauen hinzuzuführen, das jenseits aller Enttäuschungen dem Leben einen bleibenden Halt gibt“ (ebd., 22f.). Aus der Begleitung dieser Übergangsprozesse und dem Schaffen eines tragenden Grundes resultiert seinem Erachten nach eine zentrale Aufgabe von Erziehung.

Aus Sicht eines Erziehers unterscheidet Bollnow dann zunächst das Zutrauen vom Vertrauen. Das Zutrauen ist für ihn eine Art Vorstufe des Vertrauens und immer an eine Leistungserwartung gekoppelt.

„Das Vertrauen verlangt nach einer Erwidering. Zu ihm gehört daher als notwendige Entsprechung die Treue, die man dem Vertrauenden entgegenbringt. Das Zutrauen verlangt dagegen nicht nach einer solchen Erwidering. Es ist unabhängig davon, wie der, dem das Zutrauen entgegengebracht wird, darauf reagierte oder ob er überhaupt darauf reagiert...“ (ebd., 45).

In diesem Kontext stellt er den Zusammenhang von Vertrauen, Meinung und Glauben des Erziehers in seiner prägenden Wirkung auf das Kind dar. Man mag ihm Recht geben, dass der Glaube an das Gute und an das Potential eines Kindes wichtig für dessen Entwicklung ist. Man mag ihm im Weiteren auch zustimmen, dass die grundlegende Meinung, die der Erzieher von einem Kind hat, ebenfalls bedeutsam für den Erziehungspro-

zess ist. Es muss ihm aber deutlich widersprochen werden, wenn er aus möglichen Wirkungen einen Automatismus konstruiert, der sich so nicht halten oder bestätigen lässt: „Das Kind, das der Erzieher für zuverlässig, aufrichtig, hingabefähig hält, in dem werden durch diesen Glauben die entsprechenden Eigenschaften geweckt und gestärkt. Es wird durch dieses Vertrauen des Erziehers wirklich zuverlässig, aufrichtig, hingabefähig. Es formt sich nach dem Bilde, das der Erzieher von ihm hat, und dem Vertrauen, das dieser in es setzt“ (ebd., 47). Hier nimmt Bollnow vorschnell Kausalzusammenhänge an, die so keineswegs gegeben sein müssen und eher zu pädagogisch unhaltbaren Verallgemeinerungen führen, als sein Anliegen deutlich zu machen. Auch in der Frage des Misstrauens lässt sich Bollnow zu Vereinfachungen verführen: „Der Erzieher macht also das Kind durch sein Mißtrauen erst schlecht“ (ebd., 48). Zwar geht es ihm darum, durch diese scheinbaren Kausalzusammenhänge die Verantwortlichkeit des Erziehers herauszustellen und auf die Notwendigkeit wohlwollender und angstfreier Begegnungen von Erzieher und Kind hinzuweisen, doch seine Verabsolutierungen greifen hier zu kurz, weil er die Autonomie des kindlichen Handelns und Verhaltens bei seinen Überlegungen völlig außer Acht lässt. Erziehung vollendet sich nicht im puren Glauben und in den Zuschreibungen des Erziehers, auf dass der Zögling sich demgemäß entwickle. Nicht nur, dass der zu Erziehende damit völlig der Willkür des Erziehers überlassen wäre, sondern auch der eigene Wille des zu Erziehenden, seine eigenen Motive und auch die Freiheit, sich absichtsvoll gegen das zu entscheiden, was der Erzieher intendiert, werden dabei völlig außer Acht gelassen. Sicherlich lernen viele Kinder vieles über Vorbild und Nachahmung, doch die von Bollnow hergestellte Kausalität geht tiefer und wirkt gefährlicher: „Vertrauen und Glaube geraten in die Netze intentionaler Verfügung eines totalitären pädagogischen Schöpfungsraums“ (Wimmer 2000, 49). Vertrauen entzieht sich jedoch der Intentionalität. Dies ist eines seiner Qualitätsmerkmale und macht zugleich seinen Geheimnischarakter mit aus. Bollnow schrieb vieles unter den Eindrücken des Zweiten Weltkrieges und den Erfahrungen mit Experimenten mit der Atombombe. Ihm war stets daran gelegen, dass sich dies nicht wiederholen dürfe. Umso mehr erstaunt, dass er sich von der Sehnsucht nach Gott- und Weltvertrauen so stark leiten ließ, dass er nicht bemerkte, wie er das Totalitäre des Dritten Reichs, das er so kritisierte, gegen etwas anderes, ebenfalls Totalitäres, einzutauschen begann.

Pädagogisch tatsächlich bedeutsam erscheint, dass Bollnow noch einmal an das frühkindliche Vertrauen anschließt und auf einen Umschaffungsprozess in ein „umfassendes Vertrauen“ (2001; zuerst 1964) hinweist. Das umfassende Vertrauen ist weiter gefasst als das konkrete bzw. gerichtete Vertrauen. „Ich habe nicht Vertrauen zu bestimmten einzelnen Eigenschaften und Tugenden dieses Menschen, sondern zu diesem Menschen schlechthin“ (ebd., 49). Auch wenn Bollnow mit dem Vertrauen zu einzelnen Eigenschaften und Tugenden wohl eher ein Zutrauen meint und diesen Begriff nicht deutlich genug vom Vertrauensbegriff abhebt, so wird dennoch deutlich, dass das umfassende Vertrauen „die Grundverfassung, die atmosphärische Bedingung aller Erziehung“ (ebd.) ist. Andererseits formuliert Bollnow an anderer Stelle: „Im Unterschied zum bloßen Zutrauen geht das Vertrauen nicht auf die besondere Leistung (...), sondern auf den Menschen im Ganzen“ (Bollnow 1958, 177) ein. Mit einem umfassenden Vertrauen meint Bollnow nicht, dass der Erzieher dem Kind blindes Vertrauen entgegenbringen soll (2001, 50; zuerst 1964). Aus Sicht der Pädagogik im Allgemeinen und gerade der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Speziellen kann er vielmehr so verstanden wer-

den, dass es bedeutsam ist, die grundsätzliche Notwendigkeit des immer wieder ‚Neuvertrauens‘ gerade nach Zeiten der Erschütterungen und der Krisen für den Erziehungsprozess zu betonen. Dadurch kann er auch deutlich machen, dass Vertrauen immer einen Wagnischarakter hat, weil der Erzieher ebenso wie das Kind nicht wissen kann, ob und in welcher Weise es erschüttert oder gar zerstört werden wird.

„Von der Kraft seines Vertrauens hängt es ab, was sich im Kind entwickelt, und er hat insofern geradezu die Pflicht zum Vertrauen. Aber umgekehrt ist diese aufschließende Kraft des Vertrauens nicht die zwangsläufige Wirkung eines Naturgesetzes, sondern jedes Vertrauen ist zugleich immer ein Wagnis, es kann enttäuscht werden“ (Bollnow 1958, 180).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche mag dies in besonderem Maße gelten, denn „nur der beruhigte und glückliche Mensch kann auch vertrauen: dem verzweifelten und geängstigten schwindet dieser Halt, und er findet sich unentirrt verstrickt in die absolute Einsamkeit seines Misstrauens“ (ebd., 182). Auf diese Möglichkeit hingewiesen zu haben, macht Bollnows Befassung mit Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen besonders bedeutsam.

2.6 Buber und das Vertrauen

Neben Bollnow befasste sich etwa zur gleichen Zeit auch Buber aus philosophisch-pädagogischer Perspektive mit Vertrauen. In seiner Rede „Über Charaktererziehung“ (1969) führt Buber aus, von welchen unterschiedlichen Einflüssen Kinder und Jugendliche geprägt werden und dass in alledem sich zunächst gleichberechtigt der Erzieher befindet, der auch Einfluss ausübt, sich aber von anderen Quellen unterscheidet, da sein Handeln und Wirken eine Intention hat, die Buber als den „*Willen*“ (1969, 56; kursiv im Original) des Erziehers bezeichnet, an der charakterlichen Prägung des Zöglings mitzuwirken. Neben dem Willen braucht es nach Buber zudem das „*Bewußtsein*, eine bestimmte *Auswahl* des Seins, die Auswahl des ‚Richtigen‘ dessen, was sein *soll*, dem werdenden Menschen gegenüber zu vertreten“ (ebd.; kursiv im Original). Damit ist die Haltung, aber auch die Position des Erziehers im erzieherischen Verhältnis definiert: zum einen muss er erziehen wollen und zur charakterlichen Reife und Mündigkeit des Zöglings beitragen wollen, sich aber bewusst sein, dass er nicht die einzige Quelle der Einflussnahme darstellt und zum anderen entsteht aus diesem Willen eine hohe Verantwortung für die moralischen Maßstäbe, an denen sich die Erziehung selbst, aber auch das erzieherische Verhältnis ausrichtet. Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, aber auch um überhaupt in das erzieherische Verhältnis als ein willentliches Verhältnis eintreten zu können, braucht es nach Buber das Vertrauen des Zöglings.

„Vertrauen bedeutet die für den Jugendlichen, den die unzuverlässige Welt erschreckt und enttäuscht, befreiende Einsicht, daß es eine menschliche Wahrheit, die Wahrheit menschlicher Existenz gibt. In der Sphäre des Vertrauens tritt an die Stelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: der Zögling nimmt den Erzieher als Person an“ (ebd., 57).

Buber formuliert hier mehrere Aspekte im Zusammenhang des Vertrauens, die auch aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutsam erscheinen: Zum einen weist er Vertrauen als existentielle Wahrheit aus und misst diesem so einen hohen, wenn nicht vielleicht sogar den höchsten Stellenwert im Erziehungsprozess bei. Auch wenn man ihm ergänzend entgegenhalten mag, dass Vertrauen sicherlich mehr als Einsicht im kog-

nitiven Sinne ist, sondern auch eine Erfahrung, die sich in Einstellungen und Erwartungen zu und an Situationen herausbildet und zu einer spezifischen Vertrauenspraxis führt, so ist aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bemerkenswert, dass er die Welt als eine darstellt, die als unzuverlässig erfahren werden kann und über die man erschrecken und von der man enttäuscht sein kann. Besonders verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche machen oftmals Erfahrungen, in denen sie ‚Welt‘ eher in diesem negativ gefärbten Modus erleben und weniger als verlässlich, zugewandt und bestärkend. Daraus könnten bei diesen Kindern und Jugendlichen Ohnmachtserfahrungen entstehen, die sie in Folge im asymmetrischen Erziehungsverhältnis im Sinne des Buberschen Widerstands identifizieren. Vertrauen enthält die Möglichkeit, diesen Widerstand des Macht-Ohnmacht-Verhältnisses zu überwinden. „Er [der Jugendliche; T.M.] fühlt, daß er diesem Menschen vertrauen darf; daß dieser Mensch nicht ein Geschäft an ihm betreibt, sondern an seinem Leben teilnimmt; daß dieser Mensch ihn bestätigt, ehe er ihn beeinflussen will“ (ebd.). Potschka kommentiert hierzu:

„Buber geht es um die Anerkennung des anderen in seinem Sein, in seinem unaufhebbaren So-sein. Wo ein solches Angenommensein erfahren wird, entsteht Vertrauen auf natürliche Weise. Bei der Genese von Vertrauen ist der Erzieher auch in seiner Liebe zu dem ihm Anvertrauten angesprochen. Buber wendet sich gegen eine Liebesintention, die sich als ‚Sympathie-Liebe‘ kundtut, welche, bloßen Neigungen folgend, aufgrund emotionaler Komponenten von einer auswählend-selektiven Natur ist“ (Potschka 1988, 387).

Zum zweiten bleibt Buber nicht bei der erzieherisch konstitutiven Atmosphäre des Vertrauens stehen, sondern macht sich auch über dessen Entstehung Gedanken. Er führt aus, dass Vertrauen nicht herstellbar sei, sondern aus dem verantwortungsvollen Mitleben mit den Zöglingen entstehe.

„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung. Eine an Widersprüchen in der Welt, in der menschlichen Gesellschaft, in ihrem eigenen leiblichen Dasein leidende Seele tritt mir mit einer Frage entgegen; indem ich ihr nach meinem Wissen und Gewissen zu antworten versuche, helfe ich ihr zum Charakter zu werden, der die Widersprüche handelnd überwindet“ (Buber 1969, 58).

Wiederum thematisiert Buber die Möglichkeit des individuellen Leids und Scheiterns an gesellschaftlichen Bedingungen und der Welt als solcher und verweist damit indirekt gerade auf die möglichen Besonderheiten des Verhältnisses von Vertrauen und Lebenserfahrungen (verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher). Gleichzeitig macht er sich nicht vor, dass Vertrauen in der Lage wäre, diese Widersprüche aufzulösen. Vielmehr schafft es die Basis, mithilfe eines erzieherischen Verhältnisses handelnd mit diesen in Verbindung zu treten. Vertrauen ist nicht der Schlüssel zur Lösung der Lebensprobleme verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, sondern in den meisten Fällen die Basis, diesen überhaupt erst zu begegnen.

„Er [der Erziehende; T.M.] darf auch da, wo Vertrauen herrscht, nicht erwarten, daß damit schlechthin Übereinstimmung herrsche. Vertrauen bedeutet Durchbruch aus der Verslossenheit, Sprengung der Klammer, die um ein unruhiges Herz gelegt ist, aber es bedeutet keine unbedingte Zustimmung“ (ebd.).

Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist diese Differenzierung eine entscheidende: Vertrauen meint nicht, auffälliges, schwieriges oder vielleicht auch verlet-

zendem und übergreifigem Verhalten zuzustimmen und eine falsche Vertraulichkeit zu signalisieren oder in der Atmosphäre des Vertrauens dieses zu entschuldigen oder zu rechtfertigen. Vertrauen eröffnet aber die Möglichkeit, sich gerade damit zu befassen, was allgemein hin an auffälligem Verhalten aus erzieherischer Sicht als nicht zustimmungswürdig erlebt wird.

2.7 Vertrauen und Pädagogik der Gegenwart

Mit Ende der 1960er Jahre verschwindet die bis dahin ohnehin nur spärliche pädagogische Auseinandersetzung mit Vertrauen gänzlich. Erst in den letzten Jahren tritt das Interesse der Pädagogik an Vertrauen wieder deutlicher zutage. Im Zuge der interdisziplinären Bemühungen von Philosophie, Soziologie, Psychologie, aber auch Theologie ist die Pädagogik neu auf eine ihrer Grundkategorien aufmerksam geworden. Zu Recht wird daher aktuell der fehlende Diskurs und die kaum auszumachende pädagogische Forschung kritisiert (z.B. Fabel-Lamla/Welter 2012; Bartmann/Pfaff 2013; Bartmann/Fabel-Lamla/Pfaff/Welter 2014). Die Besinnung auf die Auseinandersetzung mit Vertrauen in der pädagogischen Vergangenheit (Uhle 1997, 187f.; Troeger 1988; Potschka 1988) ist auch für die Gegenwart bedeutsam, erlaubt aber nur bedingt Anknüpfungspunkte, um die Bedeutung von Vertrauen unter den Herausforderungen der Moderne für die Pädagogik auszuloten und in seinen verschiedenen Dimensionen zu erfassen und darzustellen.

Die letztlich als fehlend zu bezeichnende Auseinandersetzung einer ganzen Disziplin lässt sich auch daran festmachen, dass in Fachlexika und pädagogischen Wörterbüchern ein Eintrag zu Vertrauen meist fehlt (Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 775). In allgemeinpädagogischen und schulpädagogischen Wörterbüchern und Lexika findet sich weder bei Speck/Wehle (1970), noch bei Groothoff/Stallmann (1971), noch bei Nicklis, (1973), noch bei Benner/Oelkers (2004), noch bei Böhm (2005), noch bei Andresen et al. (2009) ein eigenständiger Eintrag. Im Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe von Speck/Wehle findet sich Vertrauen nicht als gesonderter Eintrag, allerdings finden sich unter dem Kapitel ‚Autorität‘ Ausführungen zu Vertrauen als Grundlage von Beziehung (1970, 39f. und 52f.). Anders ist es bei Rombach (1971), der sich grundlegend mit Vertrauen auseinandersetzt: „V. setzt nicht Ansprechbarkeit, Wohlwollen und Zuverlässigkeit von Menschen voraus (...), sondern erstreckt sich auch auf Sachen, ja richtet sich mitunter auch auf jeweils geglaubte, metaphysische Gründe des ‚Seins‘. Ohne V. wäre eine individuelle und kollektive Lebensführung undenkbar. Für die Erziehung ist V. grundlegend als Voraussetzung (...) und als Ziel“ (ebd., 308). In den folgenden Ausführungen bezieht sich Rombach auf Nitschke, Erikson und vor allem auf Bollnows Überlegungen zu Vertrauen in dessen Schrift „Die pädagogische Atmosphäre“. Eine weitere Ausnahme stellt das „Pädagogische Lexikon“ von Horney/Ruppert/Schultze (1970) dar. Hier findet sich ein längerer Eintrag zu Vertrauen, dem folgende Definition zugrunde liegt:

„Bezeichnung einer personalen Beziehung, umschließt die Bejahung des anderen und den Glauben an ihn und seine Verlässlichkeit. V. ist mehr als eine Tugend; es ist als ein Grundwert anzusehen (...) V. kann man nur freiwillig geben, nur ‚schenken‘, und man kann es nicht erzwingen, sondern nur zu ‚gewinnen‘ suchen. Im Ziel humaner und sozialer Erziehung ist das Streben nach V.swürdigkeit und Vs.bereitschaft mit enthalten. Dieses Ziel kann nur erreicht werden in einer Erziehungsgemeinschaft, die selbst von V. getragen ist. Darüber hinaus zeigt

sich, dass Erziehung überhaupt nur insoweit möglich ist, als Kind und Jugendlicher V. haben können und zudem erfahren, dass man ihnen vertraut“ (ebd., 1328f.).

In den weiteren Ausführungen bezieht sich der Eintrag stark auf die Ausführungen Nitschkes, also die medizinisch-psychologische Kinderforschung, auf die Schriften Pestalozzis und auf die Ausführungen Bubers und Bollnows. Bei Tenorth/Tippelt (2007) finden sich drei Einträge im Zusammenhang mit Vertrauen: Vertrauen, Vertrauensbasis und Vertrauenslehrer. Beim Eintrag Vertrauen findet sich eine dreifache Unterscheidung:

„(1) lebensweltlich eine das zwischenmenschliche Verhalten stabilisierende und ermöglichende Form der Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit unterstellende Erwartung gegenüber dem Verhalten anderer oder sogar gegenüber der Welt. Die Entstehung von V. setzt gelingende Erfahrungen in der frühkindlichen Entwicklung voraus (→ Urvertrauen); (2) in der Erziehung notwendiger Voraussetzung für eine gelingende Interaktion zwischen dem Lehrenden/Erziehenden und seinen Adressaten; (3) in der → Systemtheorie Luhmanns einer der Mechanismen zur Reduktion von Komplexität“ (ebd., 754).

Der Eintrag bezieht sich damit weniger auf die pädagogische Bedeutsamkeit von Vertrauen, als auf entwicklungspsychologische und soziologische Aspekte.

Auch in den meisten englischsprachigen, pädagogischen Fachlexika findet sich kein Eintrag unter ‚trust‘ (z.B. Deighton 1971; Guthrie 2003; Mitzel 1982). Bei Peterson/Baker/Mc Gaw (2010) findet sich zumindest ein Eintrag zu ‚trustworthiness‘, sonst aber auch keine weiteren Erläuterung.

Orientiert man sich sozialpädagogisch, so zeigt sich auch kein anderes Bild. Kraimer liefert unter Rückgriff auf Bollnow und Hartmann lediglich Hinweise auf die Bedeutung von „Wagnis und Praxis des Vertrauens in Pflegefamilien“ (2014), formuliert Forschungsdesiderate und bleibt eine eigene Untersuchung schuldig. Immerhin setzt sich Wagenblaus im Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (2001) mit Vertrauen auseinander und liefert grundsätzlich relevante Hinweise zu Vertrauen in der sozialpädagogischen Arbeit. Sie unterscheidet Vertrauen in Systeme von personalem Vertrauen und stellt Vertrauen als eigenen Faktor bei Unsicherheit und Ungewissheit in sozialen Situationen heraus. Darüber hinaus verweist sie auf die Funktion von Vertrauen in macht- asymmetrischen Beziehungen sowie auf den Aufbau von Vertrauen in sozialen Beziehungen.

„Vertrauen ist für den Aushandlungsprozess in der Sozialen Arbeit demnach insofern notwendig, als es zum einen das Zeitproblem überwindet und zum anderen die hohen Ungewissheitsmomente absorbiert (...) und die Komplexität in sozialpädagogischen Beziehungen reduziert, indem sich die Akteure wechselseitig unterstellen, kompetent und verantwortungsbewusst im interpretativen Prozess der Problemlösung zu agieren und sich an einer hinreichend übereinstimmenden, gemeinsamen Problemdefinition und Problemlösung zu orientieren“ (ebd., 1939).

Nicht zuletzt aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist es bedeutsam, dass sie sich auch mit dem Verlust von Vertrauen auseinandersetzt:

„Bei einem Zusammenbruch der Vertrauensbeziehung wird deutlich, welche Konfliktpotentiale und Risiken in den institutionalisierten Beziehungen zwischen Professionellen und AdressatInnen angelegt sind. Einerseits ist Vertrauen notwendig, denn der Einzelne wird gezwungen, relevante Entscheidungen und Dimensionen seiner Lebensführung an die ExpertInnen zu delegie-

ren und sich ihrer Macht auszuliefern (...). Gleichzeitig sind die Voraussetzungen zum Aufbau von Vertrauen unter den Bedingungen des doppelten Mandates der Sozialen Arbeit und ungleicher Macht- und Wissensbestände problematisch und prekär“ (ebd., 1940).

Der Eintrag von Wagenblass führt zur Frage, inwieweit sich die Heil- und Sonderpädagogik in ihren Fachlexika und Handbüchern mit Vertrauen als eigenständiger Kategorie auseinandersetzen. Das Ergebnis ist jedoch kaum ein anderes als in der Allgemeinen Pädagogik und es fehlt in den meisten Werken ein Eintrag (Kehlla 1980; Vater 1984; Borchert 1999; Antor/Bleidick 2006; Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007; Lani 2007). Selbst in dem sehr umfangreichen Handbuch von Gasteiger-Klicpera/Julius/Klicpera (2008) zur „Sonderpädagogik der sozial-emotionalen Entwicklung“ findet sich kein gesondertes Kapitel zu Vertrauen, Vertrauensaufbau oder Vertrauensverlust. Ausnahmen bilden nur zwei Werke. Bei Dupius/Kerkoff (1992) finden sich drei Einträge im Zusammenhang mit Vertrauen: Vertrauen, Vertrauensbereich und Vertrauensschutz. Zum Eintrag Vertrauen heißt es: „In früher Kindheit erworbene Fähigkeit zu nehmen, zu geben und sich anderen auszuliefern; Grundlage zwischenmenschlicher → Kommunikation und zielgerichteter Lebensplanung“ (ebd., 703). Die Ausführungen bleiben also sehr knapp und enthalten keine Hinweise zur Bedeutsamkeit von Vertrauen für pädagogische Prozesse und die Beziehungsgestaltung. Interessanterweise ist es ein Handbuch der Sonderpädagogik, das sich besonders der Pädagogik bei Verhaltensstörungen widmet, in welchem sich ein etwas ausführlicherer Beitrag nachlesen lässt (Goetze/Neukäter 1989). Unter der Überschrift „Gesunde Beziehungen zwischen Menschen beruhen auf Vertrauen“ im Rahmen des Kapitels „Therapieorientierte Verfahren zur Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen“, welches einleitet in ein Kapitel über die Bedeutung der humanistischen Psychologie und ihre Bedeutung im Kontext von Verhaltensstörungen, erfolgt die Befassung mit Vertrauen. Die vorgelegte Definition unterscheidet vertrauensvolle von vertragsmäßigen Beziehungen:

„Dass gesunde Beziehungen auf Vertrauen beruhen, kann an sich nicht weiter verwundern, denn das Vertrauen zu einer Person stand als ‚Urvertrauen‘ (Erikson) am Beginn des eigenen Lebens. Vertragliche Beziehungen dagegen werden später gelernt und gezwungenermaßen erst dann eingegangen, wenn die Beziehungsebene eine Vertrauensbasis nicht zuzulassen scheint; sie sind so zu definieren, dass man sich im sozialen Austausch darin einig geworden ist, potentiell vorhandenes Vertrauen nicht zu realisieren, nur formalen sozialen Austausch zuzulassen, der auf abgesprochenen Regeln basiert und menschliche Beziehungen funktionalisiert“ (ebd., 772).

Es findet sich kein Hinweis auf die Frage von Vertrauen und Misstrauen im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten. Auch die Thematik ‚gebrochenen‘ Urvertrauens und der mögliche Zusammenhang zur Ausprägung von Verhaltensauffälligkeiten wird nicht weiter thematisiert. So bleibt der angebotene Zugang mit Blick auf den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen verkürzend.

Bartmann/Pfaff (2013) weisen in ihrem erziehungswissenschaftlichen Überblick darauf hin, dass die gegenwärtige Auseinandersetzung der Pädagogik mit Vertrauen weitestgehend auf die historischen Ausführungen zugreift und im Wesentlichen drei Dimensionen diskutiert: zum einen das interpersonale Vertrauen zwischen Erziehenden und zu Erziehenden unter den Erfahrungen und Bedingungen des jeweils personalen Vertrauens, zum zweiten das generelle Vertrauen in die Bildung als Wert und zum dritten das systemische

Vertrauen in Bildungsinstitutionen und pädagogische Professionalität. Auf empirischer Seite lassen sich Studien der Schul- und Bildungsforschung (Schweer 1996; Thies 2002; Pfaff/Zschach 2014; Fabel-Lamla/Fetzer 2014) und der Professionsforschung (Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012) ausmachen. Bartmann et al. (2012, 777) weisen zudem auf Studien in der Jugend- und Sozialisationsforschung hin. Es bleibt aber fraglich, ob diese dem Feld der Erziehungswissenschaften zugeordnet werden können oder ob sie nicht eher in der Psychologie und der Soziologie anzusiedeln sind. In allen aktuellen Forschungsansätzen „können dabei wiederum verschiedene Fassungen des Vertrauensbegriffs unterschieden werden, die im Grad der Generalisierung, in der Unterstellung der Reflexivität von Vertrauen sowie in Bezug auf dessen Genese voneinander abweichen“ (Bartmann et al. 2012, 778).

Uhle (1997, 181f.) nimmt eine andere Einteilung vor und begründet diese mit dem pädagogischen Imperativ der Moderne, den er einerseits als Gebot zur Förderung und andererseits unter Rückgriff auf Benner als Anregung zur Selbsttätigkeit interpretiert. Dabei sieht er Vertrauen in drei Bedeutungsdimensionen für relevant an. Zum einen als ein Erziehungsmittel, welches sich durch Einstellungen, Gesinnungen und Tugenden erziehender Personen verwirklicht. Zum zweiten „als Erziehungs- und Bildungsziel, weil der Erwerb, eine differenzierende Handhabung des Vertrauens und das Erleben von gegenseitigem Vertrauen wichtig für ein selbstbestimmtes Leben des Heranwachsenden ist“ (Uhle 1997, 187). Die dritte Dimension stellt für ihn eine Kombination der beiden erstgenannten dar, in der das Erziehungsziel ‚Vertrauen‘ durch einen vertrauensförderlichen sozialen Kontext erfahren und verwirklicht werden soll. Allen drei Aspekten ist jedoch ein verkürztes Vertrauensverständnis zu unterstellen, da suggeriert wird, Vertrauen ließe sich bewusst erzeugen, herstellen oder gar als Erziehungsmittel einsetzen. Zwar mag Vertrauen auch als Erziehungsmittel wirken, es bleibt jedoch fraglich, ob es als solches intentional eingesetzt werden kann. Der Unterscheidungsversuch von Uhle berücksichtigt keine präreflexiven oder impliziten Aspekte von Vertrauen, die sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie sich einer unmittelbaren Funktionalisierung entziehen.

Im Folgenden wird versucht, die Thematisierung von Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf der Basis der vorliegenden Literatur und unter Berücksichtigung der Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nach verschiedenen thematischen Feldern geordnet darzustellen:

2.7.1 Vertrauen in Institutionen der Bildung

Vertrauen in Bildungsinstitutionen wurde in Deutschland mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie Ende 2001 ein relevantes Thema der erziehungswissenschaftlich orientierten Vertrauensforschung. Nicht nur, dass mit der PISA-Studie ein völlig neues, eindimensionales und international für vergleichbar gehaltenes Bildungsverständnis eingeführt wurde – die Ergebnisse der Studie führten in Deutschland auch zu einem Vertrauensverlust Bildungsinstitutionen und ihrer Wirksamkeit gegenüber (Bormann 2012, 813; Bormann/John 2014). Grundcharakteristikum der Studie ist die Kontrolle von sogenannten Kompetenzstufen und der mit ihnen verbundenen Leistungsvorstellungen. Kontrolle und Vertrauen sind jedoch nicht vereinbar, denn Vertrauen zeichnet sich gerade durch den freiwilligen Verzicht auf Kontrolle aus. Hinzu kommt, dass man mit den eingeführten Kompetenzstufen eine Vorstellung von Lernen und Bildung vorlegt, die wenig Vertrauen in die individuelle, zeitlich oft sehr divergierende Entwicklung von

Kindern und Jugendlichen zu setzen scheint. Vielmehr geht man davon aus, dass der Großteil der Schülerschaft zwar nicht gleichzeitig einen bestimmten Wissens- oder Könnensstand erreicht, aber früher oder später einen ähnlichen. Das Vertrauen in die individuelle Entwicklungs- und Auseinandersetzungszeit von Schülern mit spezifischen Inhalten und Aufgaben wird damit aufgegeben bzw. gar nicht erst zugelassen. Personales Vertrauen im Hinblick auf die in Institutionen lehrenden und lernenden Menschen spielt – auch im wissenschaftlichen Zugang zu Bildungsvertrauen – keine Rolle. Stattdessen ist von generalisiertem Vertrauen die Rede: Vertrauensverluste in Bildungsinstitutionen sind daher auch gesamtgesellschaftlich festzumachen (Massey 2003; Welter 2014). In allen vorliegenden Untersuchungen stellt Vertrauen „einen Indikator für die Verbundenheit der gesellschaftlichen Öffentlichkeit mit Bildungsinstitutionen dar und wird als reflexiv verfügbare und rationale Grundlage der Beteiligung gefasst, wobei Nachweise der damit unterstellten Kausalität bislang ausstehen“ (Bartmann/Pfaff/Welter 2012, 778). Dies könnte auch darauf hinweisen, dass ein rein rational reflexives Verständnis von Vertrauen und seiner unterstellten Wirkkräfte zumindest im pädagogischen Feld nicht ausreicht.

Die PISA-Studie und ihre Nachfolger könnten dazu beigetragen haben, dass nicht mehr Vertrauen, sondern Misstrauen die Einstellung ausmacht, mit welcher pädagogischen Institutionen gegenübergetreten wird. Zumindest ließe sich aber darüber nachdenken, inwieweit ein evidenzbasierter Zugang zu diesen Institutionen nicht nur Ausdruck einer möglicherweise global benötigten Vergleichbarkeit ist, sondern vor allem Ausdruck von Misstrauen. Bormann spricht im Zuge des verstärkt evidenzbasierten Umgangs mit Bildungsinstitutionen von einer „Umschrift von Bildung auf Zahlen“ (2012, 816; 2014, 101ff.). Mit dieser Umschrift beginnt der Wechsel von einem vertrauensvollen zu einem von Misstrauen gekennzeichneten Zugang: „Denn das mit der Informationsakquise verbundene Kalkül ihres Nutzens konterkariert den normalerweise fungierenden Modus von Vertrauen (...), indem Lücken gesicherten Wissens reflektiert werden, in die Misstrauen einziehen kann“ (ebd., 817). Einmal mehr ist also Kontrolle und nicht Vertrauen das Mittel der Wahl, um sich mit der Wirksamkeit und Effektivität von Bildungsinstitutionen auseinanderzusetzen. Bildungsorganisationen stehen möglicherweise mehr als andere Institutionen vor der Herausforderung, ihre Vertrauenswürdigkeit zu beweisen: damit ist nicht das personale Vertrauen von Eltern gemeint, die ihre Kinder und Jugendlichen einem Kindergarten, einer Schule oder einer Jugendhilfeeinrichtung anvertrauen, denn dieses ist zumeist abhängig von den spezifischen Personen, die für eine Bildungsorganisation stehen und somit stellt es sich nach einer gewissen Zeit ein oder bleibt aus. Das Vertrauen im Bildungssystem kommt jedoch nicht nur als personales, sondern eben auch als systemisches Vertrauen vor:

„Organisationen, die ein strukturelles Kausalitätsproblem bzw. ein Technologiedefizit haben [und das ist gerade bei Bildungsorganisationen der Fall; T.M.], verfolgen eine Strategie, die mit dem Begriff der ‚Logik des Vertrauens‘ charakterisiert worden ist (...). Solche Organisationen müssen Wege finden, mit der Nicht-Vorhersehbarkeit der Resultate ihrer Entscheidungen operativ intelligent umzugehen“ (Radtke 2014, 21).

Bildungsorganisationen versuchen diese Logik des Vertrauens zu bedienen, indem sie sich zum einen mit der Professionalität und ihrer Beurteilung befassen und zum anderen meinen, Gerechtigkeitsprobleme durch Leistungsstandards und einheitliche Prüfungsver-

fahren absichern zu können: „Von anderen Schulen und den Organisationen anderer Funktionssysteme werden die Zertifikate solange anerkannt, wie die Abnehmer der Absolventen bereit sind, auf das darin enthaltene Kompetenzversprechen zu vertrauen“ (ebd.).

Die große Gefahr, die mit diesen Entwicklungen verbunden ist, besteht darin, dass nicht nur generalisiertes Misstrauen Institutionen der Bildung gegenüber erbracht wird, sondern dass dieses selbst dysfunktional institutionalisiert wird (Bormann 2012, 817ff.) und so zum Charakteristikum von Bildungsorganisationen werden könnte.

2.7.2 Vertrauen als Weltanschauung – Vertrauen im Bildungsprozess

Eine weitere pädagogische, bislang jedoch kaum ausgeprägte Linie, befasst sich mit der Frage nach Vertrauen im Bildungsprozess selbst, sowie mit konstituierenden Aspekten, die zu einer Weltanschauung führen, aus welcher Vertrauen in Form von Gewissheiten resultiert (Welter 2010). Eine subjektive Weltanschauung ließe sich als Produkt persönlicher Einstellungen, Vorstellungen und Werturteile, die aus Erfahrungen, Wissensbeständen und den mit ihnen verbundenen Emotionen geronnen sind, auffassen. Weltanschauungen führen zu spezifischen Deutungen von Welt und wirken sich dadurch auf das eigene Leben, aber auch das umgebende soziale Umfeld aus. Allgemein spricht man davon, dass Weltdeutungen, die in ihrer Tragfähigkeit reflektiert werden, auf eine geschlossene, kaum brüchige Weltanschauung zurückzuführen sind. Ideologien sind damit jedoch nicht gemeint. Obgleich auch sie auf geschlossenen, geradezu hermetischen Weltanschauungen beruhen, fehlt ihnen das Moment der Reflexion und Überprüfung im Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit.

Es ließe sich in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche vermuten, dass diese eher über offene Weltanschauungen verfügen – aber *nur* in dem Sinne, dass sie zwar durchaus über ihre Deutungen und Deutungsmuster reflektieren (können), sie andererseits aber Erfahrungen in ihren Biografien, ihrem Aufwachsen und ihrer Sozialisation machten und weiterhin durchleben, die ihnen keine stabile, haltgebende und damit positiv geschlossene Weltanschauung ermöglichen. In der Außenwirkung auf andere Menschen muss sich dies aber nicht unbedingt so zeigen: gerade weil sie allem Anschein nach eher offene, brüchige, ambivalente Weltanschauungen aufweisen, neigen sie auch zu sehr verfestigten, übereindeutigen und bisweilen radikal wirkenden Deutungen bzw. können keine anderen Deutungen von Welt dulden oder ertragen, weil dies ihre Ambivalenzen und Unsicherheiten noch erhöhen würde. Welter stellt heraus, „dass die Gewissheit einer Weltanschauung und die damit einhergehende Möglichkeit, Wirklichkeit im Sinnkontext des durch die Weltanschauung gebotenen Deutungshorizonts zu interpretieren, die Grundlage der Vertrautheit in die Welt und der Möglichkeit, Vertrauen zu schenken, darstellt“ (ebd., 252). Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche gilt das nicht selbstverständlich: Es gibt auch Anschauungen und Erfahrungen, die entweder zu Ungewissheiten führen oder aber zu Gewissheiten werden, die nicht Vertrautheit, sondern Be- und Entfremdung erzeugen. Welter stellt drei grundlegende Aspekte im Zusammenhang des Vertrauens im Bildungsprozess als Ergebnis von Weltanschauung heraus, die hier im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher interpretiert werden sollen:

(1) Zugang und Transformation

Um zu Weltanschauungen und damit zu Deutungen gelangen zu können, benötigt es die grundsätzliche Möglichkeit, Zugang zur Welt zu finden. Hier kommen die vielschichtigen Überlegungen zum Urvertrauen ins Spiel:

„Betrachtet man sich erstens den Erwerb von Vertrauen als basaler und notwendiger Zugang zur Welt hinsichtlich seiner Genese, zeigt sich das Problem der Übertragung von primären Sozialisationserfahrungen mit konkreten bedeutungsvollen Anderen auf Fremde. Das Kind, das Vertrauen in seine Bezugspersonen erworben hat und in seinem Vertrauen bestärkt wird, muss einen Transfer dieses Vertrauens in konkrete andere auf die Welt und auf zunächst fremde Menschen vollziehen“ (ebd.).

Es ist offensichtlich, dass Kinder und Jugendliche, die durch frühe Kindheitserfahrungen aufgrund einer ambivalenten Interpretation von Elternschaft massiv verunsichert werden, spezifische Weltzugänge und in Folge davon Weltanschauungen und -deutungen entwickeln, „in der das Vertrauen durch Misstrauen in die Welt ersetzt ist“ (ebd.). Erleben Kinder ihre Eltern jedoch als vertrauenswürdig, so mag es ihnen gelingen, die erfahrenen Anschauungen und Deutungen auf Fremde zu transformieren und vor dem Hintergrund derer Anschauungen zu reflektieren und zu ordnen.

(2) Inneres und äußeres Vertrauen

In einem zweiten Schritt ließe sich nun der Zugang zu und die Entwicklung von Vertrauen stiftenden Weltanschauungen in einen inneren und einen äußeren Vorgang unterscheiden.

„Differenziert man (...) Vertrauen in inneres und äußeres Vertrauen und bezieht das innere Vertrauen auf das Vertrauen in sich selbst, erweist sich die Sicherheit der Weltanschauung als Referenz für Selbstvertrauen. Die Gewissheit, dass ich für mich selbst verlässlich bin und über die Zeit konstant für mich selbst und für andere als ein und derselbe trotz Veränderungen im Lebenslauf erkennbar bin, basiert ebenfalls auf der Weltanschauung und dem daraus resultierenden Deutungshorizont. Die Weltanschauung schließt die Interpretation der Selbstanschauung ein. Der einzelne interpretiert die Erfahrungen mit sich selbst im Kontext der zugrunde liegenden Deutungsmuster, die die Weltanschauung zur Verfügung stellt“ (ebd., 253).

Welter schließt daraus, dass dabei erlebte Diskontinuitäten in Kontinuitäten umgedeutet werden und das Unanpassbare vergessen wird (ebd., 254). Dies mag bei ‚leichten‘ Diskontinuitäten durchaus vorstellbar sein, wobei noch zu hinterfragen wäre, was mit ‚vergessen‘ genau gemeint ist. Vergessen könnte hierbei durchaus auch meinen, dass Erfahrungen verdrängt, beiseitegeschoben oder verharmlost werden. Darüber hinaus mag es Erfahrungen von Diskontinuitäten im Lebenslauf geben, bei denen man sowohl andere als auch – oftmals in Folge davon – sich selbst als unzuverlässig erlebt. Diese Erfahrungen lassen sich nicht mit wie auch immer gearteten Strategien in ihrer Präsenz und Aktualität vergessen, selbst wenn sie als konkrete Erfahrung schon viele Jahre zurück liegen mögen. Auch auffälliges Verhalten kann Ausdruck anhaltender Diskontinuitätserfahrungen sein. Die „Kontinuität der Selbsterfahrung und der Konstruktion von Selbstidentität aus der sinnhaften Deutung eigener Geschichte ermöglicht Selbstvertrauen als fundamentales Verhältnis des Individuums zur Welt“ (ebd.) oder aber bei gegenteiliger Erfahrung

Konstruktionen, die nur vermeintlich oder höchst subjektiv Sinn machen, sich aber in sozialen Kontexten nicht als tragfähig erweisen. Schließlich ist das Selbstkonzept nichts, was für sich steht, sondern in hohem Maße auf andere als Reflexionsrahmen angewiesen ist. „Das bedeutet, dass das Selbstkonstrukt abhängig ist von sozialen Bezugspersonen, die die Selbstinterpretation anerkennen, teilen, bestätigen und durch die geteilte Interpretation von Selbstkonstruktion im Weltanschauungskosmos speisen“ (ebd.). Dass dabei nicht nur Erfahrungen der Kontinuität, sondern eben nachhaltiger Diskontinuität entstehen können, lässt sich an der Breite und Intensität auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen deutlich ablesen. Im Übrigen weisen aus psychologischer Perspektive auch Rogers Gedanken zum Selbstkonzept (1974) in eine ähnliche Richtung, wenn er davon ausgeht, dass zur Ausbildung eines Selbstkonzepts durch Erziehende Weltanschauungen als Orientierung, nicht aber als Indoktrination, angeboten werden müssen. Die Erziehenden und Lehrenden „sind Katalysatoren und Faciliatoren, die den Lernenden, Freiheit, Leben und Gelegenheit zum Lernen geben“ (ebd., 116).

(3) Zeitlichkeit des Vertrauens

Ein dritter Aspekt bezieht sich auf die Zeitlichkeit von Vertrauen: „Vertrauen kann nur in der Gegenwart als Zukunftserwartung gewährt werden, bedarf aber der Erinnerung im individuellen Gedächtnis“ (Welter 2010, 254). Ist diese Erinnerung nachhaltig von Diskontinuitäten, dauerhaft belastenden oder gar Dissoziationen hervorrufenden Lebenserfahrungen und Erinnerungen geprägt, wirkt nicht Vertrauen, sondern Misstrauen in der Gegenwart. Zukunftserwartungen fallen daher eher pessimistisch aus oder werden gar nicht erst entworfen. Im Falle von Traumatisierungen müssen sie wohl auch der Übermacht eines vom Trauma durchzogenen Alltags geopfert werden. Dennoch bleiben Weltanschauungen nicht grundsätzlich als festes Bild bestehen. Sie unterliegen „möglichen Umdeutungen, die entweder integriert werden können oder aber eine Radikalität erreichen, durch die die Konzeption der Vertrautheit in die Welt und in das Selbstverständnis grundsätzlich in Frage gestellt wird, so dass eine individuelle oder kollektive Krise ausgelöst wird“ (ebd., 254f.), die Bildungsprozesse erschweren oder verunmöglichen können.

Welche Konsequenzen können aus solchen Krisen resultieren? Zum einen wäre denkbar, dass anderen kein Vertrauen (mehr) geschenkt bzw. erwiesen wird. Misstrauen gewönne die Oberhand. Ist die Krise kollektiv und entsteht durch eine unüberbrückbare Differenz von Weltanschauungen, könnte es dazu kommen, Fremde und Fremdes abzuwehren. Auch hier herrscht Misstrauen vor und gleichzeitig kämen Bildungsprozesse zum Erliegen, die sich dadurch auszeichneten, dass sich Individuen Bilder von der Welt machen und sich so im wahrsten Wortsinn ‚bilden‘. Existiert „die Differenz jedoch in der unmittelbaren Lebenswelt, so dass dadurch die Gewissheit der Deutung von Wirklichkeit mit der ‚Umwelt‘ nicht oder nicht mehr geteilt wird, erzeugt dies eine Krise im Subjekt“ (ebd., 255). Diese Krisen wirken sich im Falle verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher jedoch über das Subjekt hinaus in pädagogischen Beziehungen deutlich aus und können sie zerbrechen oder gar nicht erst ins Entstehen kommen lassen.

Zur Frage der Entstehung einer Weltanschauung, einem daraus resultierenden Vertrauen und so möglich werdenden Bildungsprozessen gilt es gerade aus Sicht der Pädagogik bei

Verhaltensstörungen anzumerken, dass ‚Weltanschauung‘ als Begriff wie als Ergebnis subjektiver Erfahrung keinesfalls moralisch verstanden werden kann. Natürlich benötigten Weltanschauungen, die in sozialen Kontexten tragen und zu Transformationen befähigen sollen auch moralische Komponenten, um sich oder andere nicht zu schädigen. Angesichts der subjektiven Bedeutsamkeit und oftmals einzig möglichen Ausdrucksleistung von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in Form von Verhaltensweisen, die vordergründig oder in ihrer direkten Wirkung nicht als Teil einer tragfähigen oder gar ‚guten‘ Weltanschauung gesehen werden können, darf Erziehung zum Vertrauen nicht verwechselt werden mit der moralischen Beurteilung von Verhaltensweisen vor dem Hintergrund normorientierter Weltanschauungen. Wenn Troeger (1988) diesbezüglich die Kategorien von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ gesondert herausstellt, so ist dies im Hinblick auf die erzieherische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen als bedenklich einzuschätzen: „Zu einem vernünftigen, und das heißt immer auch: *realistischen* Weltbild muß auch ein ‚metaphysischer‘, aber gleichwohl ganz einfacher Gedanke gehören: die Einsicht, wie schwer das Gute und wie leicht das Böse ist“ (ebd., 394; kursiv im Original). Hier irrt Troeger, wenn er das Ausbleiben eines solchen Weltbildes alleine auf einen „Mangel an Unterscheidungsfähigkeit“ (ebd.) zurückführt. Das scheinbar Böse, kann subjektiv hoch bedeutsam und geradezu überlebenswichtig sein. Gerät es als Ausdruck einer Weltdeutung in einen moralischen Zugriff, so wird sich Vertrauen kaum einstellen können. Ganz im Gegenteil: Es könnte erwartet werden, dass demjenigen, der den subjektiven Sinn des Verhaltens nicht zu verstehen weiß, mit Misstrauen begegnet wird. Dies bedeutet nicht, in der pädagogischen Arbeit bei subjektiv sinnvollen, möglicherweise jedoch schädigenden Verhaltensweisen stehen zu bleiben und ihre sozial oft unverträglichen und kontraproduktiven Auswirkungen zu akzeptieren. Vertrauen könnte in pädagogischen Beziehungen jedoch gerade auch aus der Anerkennung subjektiver Weltdeutungen resultieren, die nicht mit den eigenen oder moralisch konsensfähigen Deutungen übereinstimmen. Auch und gerade so ließen sich dann Bildungsprozesse mit und für verhaltensauffällige Kinder und Jugendlichen eröffnen und begleiten.

2.7.3 Interpersonales Vertrauen unter den Bedingungen und Erfahrungen personalen Vertrauens in professionellen pädagogischen Kontexten

Bartmann, Pfaff und Welter (2012) verweisen auf eine weitere pädagogische Linie der Auseinandersetzung mit Vertrauen, die insbesondere für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant zu sein scheint. Dabei geht es um Studien, die sich auf die Entwicklung von Vertrauen zwischen Individuen und Gesellschaft beziehen. Zum einen befassen sich diese Studien mit den Zukunftsvorstellungen Jugendlicher und wollen deren Vertrauen in die eigene Zukunft ermitteln.

„Analog zum Institutionenvertrauen wird hier ein Rückgang des Vertrauens diagnostiziert und mit gesellschaftlichen Bedingungen steigender Unsicherheiten begründet. Gemessene Unterschiede in der Ausprägung des Zukunftsvertrauens werden über Bedingungen der individuellen sozialen Lage erklärt, Vertrauen wird damit also als in sozialstrukturelle Zusammenhänge eingebettet verstanden“ (ebd., 779).

Beispielhaft dafür steht die Studie von Cocard (2003), in der er das Vertrauen im Jugendalter bei 12- bis 21-jährigen Jugendlichen untersucht. Cocard stellt sich die Frage, wie sich Vertrauen erhalten und weiter entwickeln kann: einerseits angesichts der Her-

ausforderungen der Pubertät und andererseits angesichts der wachsenden Unsicherheiten in modernen Gesellschaftsformen. Verhaltensauffällige Jugendliche erleben beide Aspekte oftmals überdeutlich und zugespitzt, weil sie einerseits die Pubertät auf der Basis ihrer bis dahin gemachten, oftmals schwierigen Lebenserfahrungen meistern müssen und andererseits schulisch nicht selten erhebliche Schwierigkeiten und Problemlagen aufweisen und somit befürchten müssen, einer unsicheren Zukunft entgegenzugehen. Hier bieten sich auch interessante Bezüge zur psychologischen Auseinandersetzung mit Vertrauen an: so setzt beispielsweise Krampen die Skala der Hoffnungslosigkeit zur Ermittlung von Zukunftsvertrauen ein (1997). Allerdings ist festzuhalten, dass sich die Studie Cocards deutlich von anderen empirischen Zugängen zu Vertrauen unterscheidet. Zwar geht es auch in seiner Studie um Vertrauen im Kontext persönlicher Beziehungen. Aber: „Vertrauen wird hier empirisch als aus konkreten Interaktionen hervorgehend beschrieben und als Grundlage von Prozessen der Vergemeinschaftung verstanden. Diese Perspektive unterscheidet sich radikal von in Studien der pädagogischen Psychologie dominierenden Konzepten von Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition“ (Bartmann et al. 2012, 779f.), wie sie beispielsweise Schweer (1996; 2000) vorgelegt hat.

Während die Studien zum Zukunftsvertrauen Jugendlicher insgesamt eher von reflexivem Vertrauen ausgehen, befassen sich biographietheoretische Auseinandersetzungen mit der impliziten, also präreflexiven Dimension von Vertrauen.

„Diese Untersuchungen gehen davon aus, dass gesellschaftlicher Wandel subjektiv bewältigt werden kann und muss. In diesem Zusammenhang liegen einerseits Analysen vor, die auf die Bedeutung von Selbstvertrauen hinweisen (...), andererseits wird Vertrauen in Bildung als biographische Ressource untersucht (...), die vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen die Teilhabe an Bildung als Lösungsstrategie oder -mechanismus für Krisen und Diskontinuitäten erscheinen lässt“ (Bartmann et al. 2012, 779).

Beide Aspekte sind für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutsam: zum einen scheinen verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche nicht nur gesellschaftlichen Wandel, sondern auch zusätzlich wirkmächtige biografische Diskontinuitäten bewältigen zu müssen, die in ihrer Komplexität und ihrer negativen Färbung oft nicht ohne weiteres reduziert werden können. Zum anderen werden biografische Ressourcen relevant, wenn es um die Bewältigung von Diskontinuitäten und biografischer Komplexität geht: „Biographische Ressourcen, verstanden als ein so genannter Ort der Erfahrungsablagerung, haben also Einfluss auf die individuellen Wahrnehmungen von Erlebnissen und beeinflussen die individuelle Sinnggebung und die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes“ (Bartmann/Pfaff 2013, 247). Sind diese Ressourcen nicht vorhanden, weil Erfahrungsablagerungen in Form von massiven Belastungen bestehen, so lassen sich auch personale wie soziale Diskontinuitäten nicht bewältigen, weil Vertrauen hierfür nicht zur Verfügung steht. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutet dies, Diskontinuitäten und biografische Komplexität unter den Bedingungen des Aufwachsens in der Moderne (Kap. 7) sowie spezifischer Entwicklungszeiten von Kindern und Jugendlichen, wie beispielsweise der Pubertät, vor dem Hintergrund der Ressource Vertrauen zu identifizieren. Versuche hierzu liegen bislang nicht vor, auch wenn es einzelne biographietheoretische Ansätze der Auseinandersetzung mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen gibt (z.B. Goblirsch 2010). Darüber hinaus stellt sich für die Pädagogik allgemein „die Frage nach den biografischen, sozialen und kulturellen Bedingungen von Bil-

ungsvertrauen. Die Kategorie des Bildungsvertrauens kann erziehungswissenschaftliche Forschung an der Schnittstelle der Forschungslinien zu Bildungsbiographien, Migration und sozialer Ungleichheit voranbringen, wenn es darum geht, diese und weitere Bedingungen zu identifizieren und weiter auszuleuchten“ (Bartmann/Pfaff 2013, 254).

Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller (2012) verweisen hinsichtlich pädagogisch professioneller Kontexte zum einen auf die historische pädagogische Auseinandersetzung, in der es vorwiegend um die Bedingungen der Möglichkeit einer vertrauensvollen Atmosphäre geht, „welche ein ‚Sich-Öffnen‘ für Reflexion und Veränderung ermöglichen sollen“ (ebd., 801). Zum anderen geht es weniger um Vertrauen als Moment einer professionellen und personalen Beziehung, sondern es steht „vielmehr die Frage der Verlässlichkeit von Interaktionsregeln und institutionellen Rahmungen im Mittelpunkt“ (ebd.). Beide Aspekte sind aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und ihrer professionellen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung. Denn zum einen benötigt es eine besondere Atmosphäre, um mit und für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche Veränderungen anzuregen. Es geht dabei in fachspezifischer Beschreibung wohl um das, was Redl als „therapeutisches Milieu“ bezeichnete (Redl 1987, 86f.), und bei dem er als erstes Charakteristikum dieses Milieus das Schaffen von zuverlässigen, durchschaubaren, vertrauensvollen sozialen Strukturen für unabdingbar hielt. Zum anderen sind es genau die institutionellen Rahmungen und die Verlässlichkeit von Interaktionsregeln, auf die verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche angewiesen sind, um sich positiv entwickeln zu können.

Ergänzen ließe sich der institutionelle Aspekt vor allem durch eine emotionale Komponente, die am Lehrer-Schüler-Verhältnis deutlich wird, sich aber durchaus auch auf andere professionelle pädagogische Beziehungen übertragen ließe. Dabei wird vor allem der Aspekt der erhöhten Angstfreiheit durch die Untersuchung von Thies (2002) deutlich. Als wesentliches Ergebnis kann gelten: „Lehrer und Schüler regulieren ihr vertrauensrelevantes Verhalten wechselseitig auf der dyadischen Ebene, wengleich personale Einflussfaktoren auf Seiten der Schüler die Wahrscheinlichkeit, dass sich Vertrauensbeziehungen entwickeln, prädestinieren“ (ebd., 243). Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind die Ergebnisse von Thies durchaus relevant. Während deutlich wird, dass besonders leistungsstarke Schüler eher in der Lage sind, misslungene oder wenig vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrkräften auszugleichen, entstehen für leistungsschwächere Schüler bei einer wenig vertrauensvollen Beziehung zur Lehrkraft zusätzliche Schwierigkeiten. Umgekehrt würden wohl gerade die leistungsschwächeren Schüler von einer Atmosphäre der Angstfreiheit und den motivationalen Vertrauensanteilen wie Kontrollverzicht und Vorschussleistungen erheblich profitieren. Auf der negativ wirkenden Seite kommt jedoch hinzu, „dass diejenigen Schüler, denen der Lehrer wenig Vertrauen entgegenbringt, auch wissen, dass der Lehrer sie für schlechte Schüler hält“ (ebd., 242). Thies sieht dieses Ergebnis vor allem bei jüngeren Schülern als bedenklich an, da sie Gefahr laufen könnten, diese Aspekte in ihr Selbstbild zu integrieren. Aber auch Schüler, die psychisch belastet oder instabil sind bzw. bereits ein negatives Selbstbild ausgeprägt haben, werden, unabhängig von ihrem Alter, weiter belastet, verunsichert und in ihrem negativen Selbstbild bestätigt. „Bedenklich stimmt, dass diejenigen Schüler, denen der Lehrer nicht vertraut, Schüler sind, die er für schlechte Schüler hält; auch nimmt er bei diesen Schülern eine höhere Störungsintensität im Unterricht wahr“ (ebd.). Dies bedeutet, dass gerade die Schüler, die in besonderem Maße auf das Vertrauen ihrer

Lehrkräfte angewiesen wären, dieses nicht erfahren und in der Regel auch wissen, dass man ihnen nicht vertraut. Diese Effekte müssten Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe bzw. in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern also in besonderem Maße bewusst sein, wollen sie diese durch die Art und Weise ihrer pädagogischen Beziehungsgestaltung in ihrer Entwicklung begleiten und sich für diese als förderlich erweisen. Daraus entsteht nicht der pflichtmoralische Anspruch, dass Lehrkräfte grundsätzlich willens und fähig sein sollten, allen ihren Schülern zu vertrauen, aber gerade für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zögen die Ergebnisse von Thies nach sich, dass sich Lehrkräfte darüber bewusst werden müssten, warum sie manchen Schülern nicht vertrauen und welche Auswirkungen dies möglicherweise auf die Leistungsfähigkeit dieser Schüler hat. „Gerade weil die Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit oftmals automatisch abläuft (...), wäre eine Reflexion über die Güte der Interaktionsqualität und ihre potentiellen Ursachen unerlässlich für einen verantwortungsvollen Umgang mit den Schülern“ (ebd.).

Auch Schäfer (1980) versucht Vertrauen aus pädagogischer Sicht am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu bestimmen. Dabei grenzt er sich deutlich von Nohl ab und sieht „nicht Liebe und Anerkennung, sondern Vertrautheit (...) [als; T.M.] die zentrale Basis für Vertrauen“ (Fabel-Lamla/Tiefel/Zeller 2012, 801). Schäfer geht es im Gegensatz zu Thies nicht um motivationale oder affektive Aspekte, die sich in der Lehrer-Schüler-Beziehung auswirken, sondern um die Frage der Reziprozität von Vertrauen. Dabei stellt er heraus, dass Schüler nicht in dem Maße über Sanktionsmaßnahmen und Handlungsmöglichkeiten verfügen wie Lehrer, wenn eine vertrauensvolle Beziehung zerbricht.

„Es zeigt sich hier die institutionell bedingte Ohnmacht des vereinzelt Kindes, das in seiner Verzweiflung selbst in diesem Falle noch zur Stützung des Systems objektiv beiträgt: letzte Konsequenz könnte im angenommenen Beispiel seine legitimierte Entfernung aus der Klasse durch ‚Sitzenbleiben‘ sein“ (Schäfer 1980, 732).

Das Wagnis einer vertrauensvollen Beziehung ist daher für Schüler deutlich größer als für Lehrer und verschärft sich aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch einmal, wenn einschlägige Erfahrungen mit Vertrauensbrüchen in asymmetrischen Beziehungen das Eingehen dieses Wagnisses noch vergrößern. „Vertrauenshandlungen stellen zwar in jeder Beziehung ein Risiko dar, aber es potenziert sich in asymmetrischen Beziehungen – und hier wiederum für den ‚Machtloseren‘“ (Schweer/Thies 1999, 83). Vertrauen in asymmetrischen Verhältnissen schafft keine Reziprozität, weil es sich auf jeweils anderes richtet: die Schüler vertrauen auf etwas anderes als die Lehrer und die Schüler können sich zudem im Falle des Vertrauensverlustes der Lehrkraft nicht ohne weiteres entziehen.

„Geht man nun einmal von der Gewährung persönlichen Vertrauens durch den Lehrer aus, so zeigt sich ein weiterer Unterschied zu der Position des Schülers darin, daß das, worauf sich das Vertrauen richtet, nicht nur die vertraute Subjektivität des Anderen ist, sondern seine subjektive Realisierung von vor dem Hintergrund der Struktur schulischer Sozialisation intersubjektiv anerkannten Regeln. Diese subjektive Realisierung von Regeln wird hier zum Maßstab der Bewährung des Vertrauens, nicht so wie beim Schüler die Konsistenz der spezifischen Subjektivität des Lehrers unter kritischen Bedingungen. Dieser Unterschied hängt mit der positionsspezifischen Art der Gefährdung durch Vertrauensbruch zusammen: enttäuscht der Lehrer das Vertrauen des Schülers, so treten für diesen unmittelbar bedrohliche Probleme auf, die langfristige

und für ihn sogar existentielle Bedeutung gewinnen können. Enttäuscht hingegen der Schüler das durch den Lehrer in ihn gesetzte Vertrauen, so bedroht dies den Lehrer weder unmittelbar persönlich noch in seiner Machtposition: letztere wird sogar indirekt bestätigt durch das die ‚Unreife‘ des Schülers bezeugende Versagen“ (Schäfer 1980, 736).

Der hier von Schäfer herausgestellte Aspekt ist für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in besonderem Maße bedeutsam und regt an, neu über die Entstehung auffälligen Verhaltens nachzudenken. Auch wenn die dargestellten Zusammenhänge bisherige Erklärungsansätze zur Entstehung auffälligen Verhaltens keinesfalls falsifizieren, so ließen sich diese dennoch durch den Aspekt ergänzen, dass auffälliges Verhalten von Schülern auch Ergebnis enttäuschten Vertrauens in eine Lehrkraft sein könnte: Schülern bleiben als Sanktionsmöglichkeiten im Falle des Vertrauensbruchs nicht allzu viele Möglichkeiten: sie können sich vom Unterricht zurückziehen, ihre Mitarbeit verweigern oder diesem gänzlich fern bleiben oder aber sie können diesen boykottieren, indem sie ihn nachhaltig stören. Während die Schüler das Bedürfnis haben, die Lehrkraft für den Vertrauensbruch zu strafen, reagieren diese oftmals mit Anwendung der institutionell geltenden Regeln und Strafen, was die Möglichkeit eines vertrauensvollen Neubeginns nur erschwert. Das institutionelle bzw. systemische Vertrauen muss davon jedoch nicht unbedingt berührt sein, denn „gleichgültig was das vertrauende Individuum gerade beabsichtigen mag, es tut dies im Vertrauen auf das Funktionieren des Systems. (...) Gegenstand eines solchen Vertrauens ist also hier nicht das Bild, das man sich von der Person eines Anderen bzw. deren Handlungsdispositionen macht, sondern die Geltung von Regeln. (...) Dies impliziert insofern eine riskante Vorleistung, als man um die Möglichkeit der Abweichung und Regelverletzung, ja der durch Macht gesetzten Regeländerung weiß“ (ebd., 740). Dennoch ist vorstellbar, dass sich interpersonales und systemisches Vertrauen in professionellen pädagogischen Kontexten gegenseitig beeinflussen. Lehrkräfte und andere pädagogisch Professionellen ‚verkörpern‘ aus Sicht der Schüler das jeweilige System. Treten professionell Handelnde uneinheitlich im Umgang mit Regeln auf, sinkt nicht nur die Vertrauenswürdigkeit der Professionellen, sondern auch das systemische Vertrauen in die Regeln und Interaktionsmuster der Institution. Darüber hinaus ist auch vorstellbar, dass Vertrauensenttäuschungen und -brüche zwischen einzelnen Schülern und Lehrern auf die gesamte Institution übertragen werden, gerade weil Schülern aufgrund des asymmetrischen Machtverhältnisses die Möglichkeit konkreter Sanktionen fehlt und sie die erlebte Ohnmacht über die beteiligten Personen hinaus auf das ganze System beziehen bzw. auf dieses übertragen, um sich zu entlasten. Sowohl die Studie von Thies als auch die Überlegungen von Schäfer lassen sich an die konzeptionellen Überlegungen von Schweer anschließen, der bereits 1996 das Lehrer-Schüler- und das Studenten-Dozenten-Verhältnis im Hinblick auf Vertrauen untersuchte. Zwei personale Momente werden dabei für Schweer besonders wichtig: die Vertrauens-tendenz und die pädagogische Vertrauens-theorie. Beide Momente bestimmen nach Schweer die Vertrauensbeziehung im professionellen Kontext von Schule bzw. Universität.

„Dabei wird mit dem Begriff der Vertrauens-tendenz auf den individuellen und bereichsspezifischen Charakter des Phänomens hingewiesen, während die implizite Vertrauens-theorie darauf verweist, dass Vertrauen v.a. dann entsteht, wenn das Verhalten der zu vertrauenden Person den normativen Erwartungen der Vertrauen schenkenden Person entspricht“ (Fabel-Lamla et al. 2012, 805).

Besonders im Hinblick auf die implizite pädagogische Vertrauentheorie scheint sich Schweers differenzielle Vertrauentheorie als tragfähig zu erweisen, um auch die Befunde und Überlegungen von Thies und Schäfer einzuordnen, denn bei Thies wird deutlich, wie sehr Unterrichts- und Leistungsverhalten Einfluss auf die Vertrauensgenese zwischen Schülern und Lehrern hat und bei Schäfer wird dies über das Vertrauen in die Regeln einer Institution und die Lehrkraft als ‚verkörperte Institution‘ sichtbar. Auch wenn die Studien von Schweer und Thies wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf die Vertrauensgenese in professionellen pädagogischen Beziehungen liefern, so mag Fabel-Lamla et al. recht gegeben werden, dass sich verändernde und sich entwickelnde Vertrauensprozesse mit standardisierten oder halbstandardisierten Verfahren nicht zufriedenstellend erfasst werden können (ebd.). So rücken vorwiegend reflexive Vertrauensanteile in den Vordergrund, während präreflexive Aspekte vernachlässigt werden (müssen). „Darüber hinaus besteht mit diesen Forschungsverfahren kaum die Möglichkeit, die Rollenasymmetrie, wie sie für professionelle Handlungsfelder im Allgemeinen und für (sozial-)pädagogische im Besonderen typisch ist, einzufangen und zu reflektieren“ (ebd.), obgleich die Überlegungen und Ausführungen Schäfers eine wertvolle Basis hierzu lieferten. Zudem ist auch Kritik in anderer Sicht zu äußern:

„Wie immer bedeutsam man Vertrauen für das Gelingen oder Mißlingen von Reifungs- und Entwicklungsprozessen, für Fragen von Effizienz und Zufriedenheit mit Kooperations- und Kommunikationsformen in Organisationen, für die Wirksamkeit oder Unwirksamkeit von Therapeut und Klient- sowie von Lehrer-Schüler-Beziehungen (...) ansieht, um Forschungen darüber in entsprechende Hinweise auf ‚vertrauensfördernde Merkmale‘ (...) für Vertrauensaufbau zu übersetzen, so besteht dennoch die Gefahr, dem kulturkritischen Verdikt zu unterliegen, mit dem positiven Stichwort ‚Förderung‘ den Anspruch auf unspezifische ‚Optimierung‘ zu vertreten“ (Uhle 1997, 200).

Wo dies versucht wird, muss es unweigerlich zu einer Verkürzung dessen kommen, was Vertrauen allem Anschein nach sein könnte. Zumindest aber liefern fungierende Anteile Gefahr, zu Ungunsten reflexiver Anteile in den Hintergrund zu treten und somit zu einem verkürzten Verständnis von Vertrauen in den Erziehungswissenschaften zu führen. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist jedoch besonders die von Schweer (2010) analysierte Wahrnehmung und Bewertung vertrauensrelevanter Situationen im Rahmen der Vertrauensgenese relevant: „Für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist zu berücksichtigen, dass gerade auch im Kontext von institutionalisierten Erziehungs- und Bildungsprozessen individuelle Vertrauensschemata erworben und stabilisiert werden. So ist eine Sensibilisierung für Sozialisierungseffekte anzustreben, die unter der starken Betonung der Leistungsdimension oft weniger Beachtung finden“ (ebd., 165):

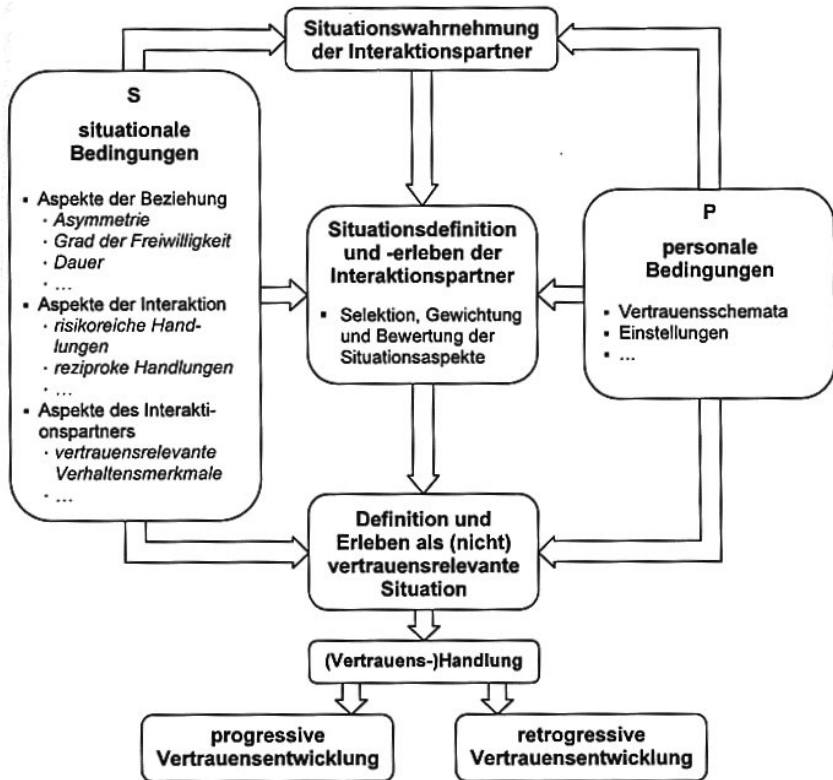


Abb. 1: Erwerb von Vertrauensschemata (ebd., 166)

Pädagogische Institutionen, die mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen arbeiten, hätten diese Aspekte in besonderem Maße zu berücksichtigen und darüber hinaus ein Bewusstsein zu entwickeln, welches beinhaltet, dass Kinder und Jugendliche, die aus anderen pädagogischen Institutionen in spezialisierte Einrichtungen kommen, ein spezifisches Vertrauserbe mitbringen, das nachhaltig in die (neu) beginnende pädagogische Beziehungsgestaltung hineinwirken kann. „Der Abgleich der individuellen Erwartungen mit dem wahrgenommenen Verhalten führt je nach Grad der erlebten Übereinstimmung zu *Konkordanz-* oder *Diskordanz-*Effekten, welche den weiteren Prozess der Vertrauensentwicklung (...) bereits maßgeblich prädestinieren“ (ebd., 154; kursiv im Original) und damit zu einer progressiven oder einer retrogressiven Vertrauensentwicklung führt.

Zudem hätte dieses Bewusstsein auch die Frage nach dem Umgang mit Leistungsanforderungen im Hinblick auf mögliche Negativeffekte in der Vertrauensgenese (Thies 2002) mit zu bedenken. Hieraus ließen sich dann auch professionstheoretische Konsequenzen ziehen, denn „ungeachtet der zum Teil durchaus schwierigen Rahmenbedingungen ist letztendlich (...) die individuelle Bereitschaft entscheidend, eigene kognitive Strukturen und stereotype Wahrnehmungsmuster immer wieder neu zu hinterfragen“ (Schweer 2010, 165).

Kritisch eingewandt werden muss jedoch, dass hier ein psychologisches Verständnis von Vertrauen zugrunde zu liegen scheint, welches davon ausgeht, dass Vertrauen im günstigsten Fall einer Art linearen Entwicklung folgt und kontinuierlich im Lebensverlauf durch Erwerb von Vertrauensschemata ‚mehr‘ oder ‚besser‘ wird. Das ist vor allem aus pädagogischer Sicht in Frage zu stellen: zum einen gibt es kaum etwas im menschlichen Leben, was sich in der Ausschließlichkeit einer Entweder-Oder-Situation (progressiv/regressiv) entwickelt – nach dem Motto: ist der Weg erst einmal eingeschlagen, gibt es kein Zurück mehr. Zum anderen wird durch dieses Modell suggeriert, dass lediglich eine progressive Vertrauensentwicklung wünschenswert ist. Gerade aber die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kennt Kinder und Jugendliche, denen mit Blick auf den Schutz ihrer Entwicklung eine eher retrogressive Vertrauensentwicklung zu wünschen wäre.

Keht man noch einmal zum Vertrauensverhältnis von Lehrer und Schüler zurück und fokussiert stärker auf eine Theorie fungierenden Vertrauens, so ließe sich dieses als Unterstellung von kontinuierlicher Normalität und Gleichmäßigkeit beschreiben, die es erlauben, die nähere Zukunft zu antizipieren. Vertrauen wäre demnach etwas, das „Erwartungsunsicherheiten reduziert“ (Reemtsma 2014, 127) und eine grundsätzliche Sicherheit vermittelt, dass man in den Normalitäten, in denen man lebt und die man in spezifischen Situationen erwartet, auch in Zukunft leben können. Dazu würde in Deutschland beispielsweise gehören, nicht befürchten zu müssen, dass das Wasser aus der Leitung mit einem Mal nicht mehr Trinkwasserqualität haben könnte oder dass man am helllichten Tage bewaffnet durch die Straßen gehen muss, weil zu befürchten ist, dass man überfallen wird etc. Dies bedeutet, dass überall dort, wo Normalitätserwartungen gestört werden und diese Störungen nicht schnell beseitigt werden, Vertrauen Gefahr läuft, wegzubrechen oder verloren zu gehen.

„Entscheidend ist, dass die Störung keine neuen Normalitätserwartungen herstellt, etwa, dass wir jederzeit mit Amokläufern rechnen und uns entsprechend bewaffnen müssen. Vertrauen entwirft dauernd Normalität. Und wir alle tun etwas dafür, diese Normalitätserwartung herzustellen, zum Beispiel, indem wir uns entsprechend benehmen“ (ebd.).

Damit lassen sich auch Überlegungen im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche anstellen, deren Verhalten gemeinhin oft als störend empfunden oder bewertet wird – auch wenn sie es selbst nicht sein müssen, die ursächlich für eine Verhältnisstörung verantwortlich sind.

Damit erweitert sich aber auch der Blickwinkel dieser Arbeit: bisher ging es um die Annahme, dass es verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in besonderem Maße schwer fallen könnte, Vertrauen zu erweisen oder zu erwidern. Mit dieser Annahme jedoch ließe sich nun auch Gegenteiliges annehmen, nämlich, dass beispielsweise Lehrkräfte Schülern, die sie als störend empfinden, weniger Vertrauen entgegen bringen (können) als anderen Schülern, weil diese permanent Normalitätserwartungen durchbrechen. Gerade mit Blick auf die Diskussion um Inklusion und das Unbehagen mancher, sich hierbei auch mit massiv verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen abzugeben, wird dieser Zusammenhang noch relevanter. Es könnte demnach sein, dass diese Kinder und Jugendlichen nur vordergründig wegen des gezeigten Verhaltens abgelehnt werden und der eigentliche Grund der Exklusion oder der Nicht-Inklusion darin begründet liegt, dass es schwerer ist, Vertrauensbeziehungen zu ihnen aufzubauen als zu anderen Schülern, da permanent damit gerechnet werden muss, dass sie Normalitätserwartungen nicht

entsprechen und somit eine Komplexität miterzeugen, die auszuhalten und abzutragen nicht einfach ist.

Mit diesen abschließenden Überlegungen zu interpersonalem Vertrauen in professionellen pädagogischen Kontexten ist Vertrauen als Thema der Heil- und Sonderpädagogik bereits thematisiert und soll im folgenden Kapitel grundsätzlicher entfaltet werden.

2.8 Vertrauen als Thema von Heil- und Sonderpädagogik

Obwohl die Bedeutung von Vertrauen für die Pädagogik als Grundlage der Beziehungsgestaltung axiomatisch als Notwendigkeit angesehen werden könnte, wurde und wird Vertrauen wenig thematisiert, konzeptioniert und für die Pädagogik erschlossen. Es ließe sich annehmen, dass sich zumindest die Heil- und Sonderpädagogik dem Phänomen des Vertrauens und allen mit ihm verbundenen Prozessen genähert haben müsste – macht sie in ihren Teildisziplinen in der praktischen Arbeit doch täglich aufs Neue die Erfahrung, wie schwer es sein kann, sich Vertrauen für das gemeinsame Beziehungs- und Erziehungsgeschehen zu erarbeiten oder dieses aufrechtzuerhalten. Herausforderungen in den Bereichen der Interaktion, des gegenseitigen Verständnisses und Verstehens, aber auch des pädagogischen Verhältnisses unter erschwerten Bedingungen und unter den Erfahrungen von Scheitern, Traumatisierung und biografischen Belastungen lassen deutlich werden, wie sehr die Heil- und Sonderpädagogik sich mit Konzeptionen von Vertrauen auseinandersetzen müsste. Dass sie dies nicht tut, erstaunt nicht nur, sondern führt auch zu einer immensen Lücke an der Basis sonderpädagogischer Professionalität. Gäch/Klein (2001) versuchen mit ihrem Tagungsband zu Begegnung und Vertrauen auf „zwei Grunddimensionen des Erziehungsraums“ (ebd.) hinzuweisen, insofern, als dass die Auseinandersetzung mit Vertrauen und Misstrauen „in der heute weit verbreiteten positivistischen Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik oft als unqualifiziert zurückgewiesen oder nicht weiter beachtet [wird; T.M.], weil sie sich dem exakten wissenschaftlichen Zugang entziehen“ (ebd., 7). Mit dem Adjektiv ‚exakt‘ spielen sie auf einen empirischen Zugang zu Vertrauen an, der sich als schwierig erweisen mag, wenn versucht wird, fungierendem, also präreflexiv angenommenem Vertrauen näher zu kommen. Umgekehrt gibt es Beispiele aus anderen Wissenschaftsdisziplinen, die deutlich zeigen, dass sich Aspekte von Vertrauen bzw. verschiedene konzeptionelle Auffassungen von Vertrauen empirisch zumindest ex negativo überprüfen lassen. Gäch und Klein halten darüber hinaus für die Grunddimensionen von Begegnung und Vertrauen fest:

„Beide Begriffe wurden aber in der geisteswissenschaftlich und existenzphilosophisch, in der phänomenologisch und hermeneutisch orientierten Pädagogik und Heilpädagogik des vergangenen Jahrhunderts als zentrale Begriffe der Erziehung aspektreich erörtert. Nun scheint sie – um den Preis des Verlustes einer Qualität des Erzieherischen – in Vergessenheit versunken zu sein“ (ebd.).

Dieser Verlust wiegt für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die es gerade mit Frage der Erziehung unter erschwerten Bedingungen zu tun hat, besonders schwer. Leider ändert der Tagungsband nichts an diesem Verlust. Vertrauen wird dort eben nicht heilpädagogisch aufgegriffen, sondern zum einen entwicklungsneurologisch (ebd., 21ff.), in Bezug auf das Medium des Spiels (ebd., 99ff.) und soziologisch im Hinblick auf die Frage von Machtverhältnissen (ebd., 137), ohne dass dabei ein ausgewiesen (sonder-)pädagogischer Bezug erkennbar wird. Vertrauen als Grunddimension des Erziehungs-

raums und sich daraus ergebende konzeptionelle Überlegungen oder zumindest aber Forderungen danach bleiben völlig aus.

Explizit heilpädagogisch und dies auch unter Bezügen zu sogenannten schwer erziehbaren Kindern und Jugendlichen hat sich mit Vertrauen nur Paul Moor in seiner 1961 erschienenen Schrift „Gehorchen und Dienen“ befasst. Moor beginnt seine Überlegungen zu Vertrauen aus heilpädagogischer Sicht nicht bei bestehenden Konzeptionen oder Überlegungen anderer Disziplinen, sondern im Feld der erzieherischen Praxis und weist Vertrauen damit von Anfang an eine heilpädagogisch bedeutsame Rolle zu. Ihm geht es zunächst nicht um größere konzeptionelle Überlegungen, „sondern wir haben ein jeder an seiner Stelle für die paar Kinder da zu sein, die uns anvertraut sind. Aus dem konkreten Sein und Werden dieser Kinder erwächst uns unsere tägliche Aufgabe und nicht aus Prinzipien oder Theorien“ (ebd., 8). Moor expliziert seine Überlegungen im Hinblick auf Kinder und Jugendliche, die heute dem Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zuzurechnen wären und die er als schwererziehbar, psychopathisch, neuropathisch und milieugeschädigt bezeichnet (ebd., 9). Seine grundsätzliche Frage, wie auch sein Anliegen zielen darauf, wie es gelingen kann, in der pädagogischen Beziehung gerade jene Kinder, die großen sozialen und emotionalen Belastungen und Gefährdungen ausgesetzt sind, so zu stärken, dass in ihnen ein Halt entsteht, aus dem heraus sie sich an ihren Lebensaufgaben bewähren und diese bewältigen können. An dieser Fragestellung macht Moor sichtbar, welche existentielle Bedeutung Vertrauen in Verbindung mit einem Gehorsam, der sich als Zutrauen oder Sich-Einlassen von Kindern und Jugendlichen beschreiben ließe, für die Realisierung dieser Prozesse einnimmt:

„Man braucht sich nur in seine [die des Kindes; T.M.] Lage hineinzusetzen, um zu erkennen, daß es ihm nur dann möglich sein wird, das Wagnis des Schrittes ins unbekannte Land, das Wagnis des Gehorsams auf sich zu nehmen, wenn es *Vertrauen* hat zu dem, der Gehorsam von ihm verlangt, wenn es insbesondere Vertrauen hat in seine Gesinnung und Kompetenz gerade in dem, worin er jetzt und hier Gehorsam verlangt“ (ebd., 14; kursiv im Original).

Moor stellt hier einen wesentlichen Aspekt unter Bezug auf heilpädagogisches Handeln heraus, der sich auch aus existenzphilosophischer Perspektive bei Bollnow (1959) findet: der Wagnischarakter von Vertrauen, der beinhaltet, bereit und in der Lage zu sein, Kontrolle aufzugeben, auf diese (bewusst) zu verzichten und sich in das Wagnis zu begeben, dass der Vertrauensempfänger die Verletzlichkeit des Vertrauensgebers ausnutzen oder zumindest nicht im Sinne seiner Erwartungen und Interessen handeln könnte. Moor geht es um ein Vertrauensverhältnis in der heilpädagogischen Arbeit, das derart charakterisiert ist, dass sich Kinder und Jugendliche auf die erziehenden Personen einlassen können, dass sie mit ihnen ‚mitgehen‘, dass sie auf sie hören: eben gehorchen.

„Nur solcher aus Vertrauen entspringende und aus Vertrauen überhaupt erst möglich werdende Gehorsam ist Vorbereitung dessen, was später zum Moment des inneren Haltes werden muß; nur solcher aus Vertrauen hervorgehende Gehorsam ist echter Gehorsam. Daß ich als Erzieher das Vertrauen des Kindes besitze, ist Voraussetzung dafür, daß ich überhaupt Gehorsam verlangen darf“ (Moor 1961, 14).

Es erscheint jedoch im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wichtig, die Idee vom ‚Gehorsam‘ nicht unreflektiert zu übernehmen. Gleichzeitig ist darauf zu verweisen, dass Moor weder blinden Gehorsam im Sinn hatte, noch einen Gehorsam im Sinne eines bedingungslosen Machtverhältnisses zwischen Erzieher und zu Erziehendem.

Moor orientiert sich bei seiner Auffassung von Gehorsam stark am Wortursprung. Ihm geht es um Verhältnisse, in denen sich Kinder und Jugendliche ‚zu-gehörig‘ fühlen und daher ‚ge-horsam‘ sind.

„Vertrauen kann man nicht erzwingen; und Gehorsam ist wie das Vertrauen selbst etwas, was uns Erziehern nur geschenkt werden kann von dem Kinde; die erzwungene Gefügigkeit ist kein echter, kein fruchtbar zu machender Gehorsam mehr (...) oder sie ist es noch nicht“ (ebd., 17).

Moor ist der Gehorsam deshalb so wichtig, weil er aus der Erziehungspraxis heraus weiß, dass Erziehende auch Entscheidungen treffen, die von Kindern und Jugendlichen nicht gut verstanden oder nachempfunden werden können. Sie erleben sich dann ‚zu ihrem Glück gezwungen‘ und können nicht immer die gute Absicht erkennen, obgleich durchaus festzuhalten ist, dass Gutes zu wollen nicht gleichzusetzen ist damit, auch tatsächlich Gutes zu bewirken. Aber gerade, weil es zu solchen erzieherischen Situationen kommt, benötigt es nach Moor Gehorsam und Vertrauen, welche verhindern, dass das erzieherische Verhältnis über eine subjektiv empfundene Zwangssituation zerbricht.

„Nur der aus Vertrauen entspringende Gehorsam bereitet das spätere Sich-selber-gehorsam als Moment des inneren Haltes vor. Wo wir in einzelnen Situationen unseren Anforderungen die Nachachtung erzwingen, haben wir darum zweierlei zu beobachten: Einerseits darf dies nur etwas Vereinzelt und Vorübergehendes sein, und wir müssen danach trachten, von da aus so rasch als möglich zu einem wirklich vertrauenden Gehorsam zu gelangen; und andererseits haben wir auch in solchem Erzwingen eines einzelnen Verhaltens immer das Vertrauen zu schonen dadurch, daß wir nur dann etwas erzwingen, wenn wir sicher sind, daß es auch gut herauskommen wird“ (ebd.).

Doch diese Sicherheit kann es nicht vorweg geben und sie zu antizipieren ist riskant. Moor scheint dieses Risiko zumindest zu ahnen, denn er spricht nicht nur vom nötigen Vertrauen des Kindes, sondern auch dem der erziehenden Personen. Es ist das Vertrauen darauf, dass dem Kind eine Vertrauensgabe im Sinne des Gehorsams gelingen möge und dass am Ende einer, durchaus auch konflikthaften, erzieherischen Situation beide Parteien unbeschadet hervorgehen werden. Dass dies oft genug nicht gelingt, zeigt die Praxis der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zum einen und wird auch belegt durch das Vorhandensein und die Notwendigkeit der Fachdisziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die sich oft genug mit erzieherischen Herausforderungen befassen muss, wo vorab nicht das Gelungene, sondern das Gescheiterte als Resultat von Beziehungs- und Erziehungsverhältnissen zum Gegenstand wird.

Moor ist vorzuhalten, dass er meint, das Risiko des Scheiterns mit einem umso höheren Ausmaß an Hingabe und einer besonderen Intensität an Vertrauen seitens der Erziehenden umgehen zu können. Seiner Ansicht nach vertraut die erziehende Person „aus vollem, überströmenden Herzen, durchdrungen von der Gewißheit, daß gerade dieses sein aller schlimmen Voraussicht sich entgegenwerfende Vertrauen es dem Kind möglich machen werde, doch zu erfüllen, was es ohne dies nicht könnte. Zu solchem Vertrauen aber sind wir Erzieher da imstande, wo wir ergriffen sind vom Wunder des kindlichen Werdens, und wo uns zugleich das sittliche Gebot, das wir vertreten, nicht nur etwas von außen Auferlegtes, sondern Herzenssache ist“ (ebd., 19). Stellt sich diese Ergriffenheit dann auch auf Seiten des Kindes oder Jugendlichen ein, so vollzieht sich für Moor im erzieherischen Verhältnis ein Wandel auf Seiten des Kindes: „Solches Vertrauen aus innerem Ergriffensein ist auch dem Kinde möglich; und wo es aus solcher Ergriffenheit

heraus sich richtet nach den Worten des Erwachsenen, da sprechen wir nicht nur von einem Gehorchen, sondern von einem *Dienen*“ (ebd.; kursiv im Original).

Moor will hier sicherlich nicht eine Konzeption von Vertrauen entwerfen, die dieses rein auf der affektiven Seite ansiedelt. Und dennoch betont er die emotionalen Aspekte von Vertrauen stark. Dies lässt sich auch an Ausführungen in seiner „Heilpädagogischen Psychologie“ (1958) erkennen, wo er Vertrauen als Phänomen zwar nicht detaillierter erarbeitet, sich erste Bezüge zum Verhältnis Gehorsam und Vertrauen jedoch schon andeuten (ebd., 326f.) und er das Vertrauen vor allem immer wieder der Angst gegenüberstellt:

„Das Wesen der Angst liegt nicht in der Erwartung von etwas Kommendem. Wo immer man bestimmen will, was Angst erwartet, findet man nichts und sagt darum wohl, die Angst beziehe sich immer auf etwas ‚Unbestimmtes‘. Das Wesen der Angst liegt in ihr selber und nicht in dem, was sie erwartet: Sie ist der Zustand, der eintritt, wenn das Vertrauen schwindet; sie ist die Befindlichkeit der *Vertrauenslosigkeit*“ (ebd., 69; kursiv im Original).

Moor führt Vertrauen quasi ex negativo in seine Überlegungen ein, um zu verdeutlichen, was Angst ist und begeht dabei – zumindest auf psychologischer Sicht – den Fehler, durch die Gegenüberstellung Vertrauen zu einer Emotion zu verkürzen. Dies gilt auch für seine Auseinandersetzung mit dem Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Konflikten:

„Das Versagen im Konflikt liefert aus an die Angst, die nun zum beherrschenden Erlebnis wird, wenn kein Vertrauen das Gegengewicht ihr hält. (...) Wo kein Vertrauen mehr ist, kann die Angst nicht mehr ertragen werden; daher flüchtet sich das moralistische Leben, das auf die Sorge allein bedacht ist, in die Verdrängung“ (ebd., 72).

Und für so genannte „Schwererziehbare“ (ebd., 83f.) hält er fest:

„...es gibt Menschen, deren Vertrauen nur darum unerschütterlich ist und von keiner Angst getrübt, weil sie zur Angst gar nicht fähig sind; ihr Vertrauen besitzt keine Tiefe, denn Vertrauen ist nie tiefer als die zugleich bestehende Angst. Umgekehrt kann die Angst unheilbar sein und durch kein Vertrauen entgiftet; dann bleibt sie unfruchtbare Angst und steht machtlos und ausweglos vor dem Nichts. Aus Angst allein entsteht nie etwas. Angst trägt soviel Frucht und nicht mehr, als ein ihr das Gegengewicht haltendes Vertrauen möglich macht“ (ebd., 143).

Aus heutiger Sicht könnte man wagen zu behaupten, dass Moor die affektiven Bestandteile von Vertrauen stark betont und damit einer Auffassung wie sie beispielsweise Jones (1996) im philosophischen Vertrauensdiskurs vertritt, nahe stünde. Dennoch kann angenommen werden, dass Moor Vertrauen nicht als bloße Emotion sieht, sondern sich bemüht, die emotionalen Aspekte von Vertrauen im erzieherischen Verhältnis hervorzuheben.

Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die sich u.a. mit Kindern und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf befasst, sind seine Überlegungen daher auch aktuell bedeutsam, selbst wenn sie einer Erweiterung beispielsweise durch die Frage nach den Gründen für Vertrauen oder Nicht-Vertrauen bedürften.

Moor, dem es ja auch um die Ausdeutung der Begriffe ‚Gehorchen‘ und ‚Dienen‘ ging, präzisiert seine Überlegungen diesbezüglich in seiner später erschienen Schrift „Kinderfehler – Erzieherfehler“ (1969), in der er sich deutlich stärker vom ‚bloßen‘, gegenseitigen Ergriffensein abhebt:

„Wir dürfen das Vertrauen des Kindes nicht missbrauchen, dann werden wir es nicht verlieren. Haben wir es verloren, so dürfen wir auf all das neu wieder erwachende Verlangen, vertrauen zu dürfen und vertrauen zu können, hoffen, müssen ihm aber Zeit lassen, zu wachsen und uns unterdessen bemühen, dieses Vertrauens wert und würdig zu werden. Inzwischen schenken wir ihm unser Vertrauen; dadurch wird es in eben dem Sinne reich, dass es sich selber gleichsam wieder leisten kann, andern zu vertrauen. Die allgemeinste und umfassendste Form aber, Vertrauen zu schenken, besteht darin, dass wir nicht nur das Versagen und die Unarten des Kindes sehen, sondern auch auf das eingehen, was es gut kann, was es gerne tut, was er recht gemacht hat, und dass wir das, was ihm zur Last gelegt wird, nicht mehr betonen, als unbedingt nötig ist, ruhig und sachlich davon sprechen, es zwar nicht beschönigen, aber auch nicht richterlich werden. (...) Das Geheimnis des Vertrauens, die Pflege der Bindung ist so nicht eine besondere Massnahme. Vielmehr hat jede Beeinflussung des Kindes das vorhandene Vertrauen vorsichtig und taktvoll in Rechnung zu stellen und bei allen Massnahmen zu schonen; wo aber das Vertrauen fehlt, haben wir uns bewusst zu sein, dass alles, was wir am Kinde tun, etwas nur Vorberreitendes bleibt und den Charakter des Vorläufigen behält so lange, bis das Vertrauen des Kindes wieder da ist“ (ebd., 85).

Hier wird nun durchaus deutlich, dass bei allem Bemühen und aller Ergriffenheit, das Vertrauen von Kindern und Jugendlichen im Erziehungsprozess verloren gehen kann. Ergriffenheit alleine reicht nicht aus, sondern es bleibt die Hoffnung, dass sich das Vertrauen des Kindes erneut oder erstmals einstellen möge. Moor realisiert hier, dass sich Vertrauen nicht herstellen lässt, indem er von der Hoffnung spricht und die (zunächst) einseitige Vertrauensgabe durch die erziehende Person betont. Darüber hinaus ist er sich bewusst, dass fehlendes Vertrauen den Erziehungsprozess gefährden kann, diesen etwas Vorläufiges, wenig Verbindliches sein lässt. Anzumerken bleibt noch, dass er Vertrauen und Bindung hier gleichsetzt und nicht das eine als die Voraussetzung und/oder das Ergebnis des anderen ansieht.

Keht man noch einmal zu Moors Ausführungen in „Gehorchen und Dienen“ (1961) zurück und setzt da an, wo Vertrauen nicht gänzlich verloren ist, sondern sich im (schulischen) Erziehungsgeschehen langsam anbahnt, so mag ihm prinzipiell Recht gegeben werden, dass dieses Vertrauen die Grundlage darstellt, „auf welche sich alle Erziehung stützen muß, und ohne welche sie sich nie vollenden kann“ (ebd., 68).

Der vielleicht entscheidende Gedankenschritt Moors, der gerade im Hinblick auf die oftmals herausfordernden erzieherischen Aufgaben mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen besonders bedeutsam erscheint, besteht aber darin, Vertrauen abzuheben von einem bloßen moralischen Zutrauen (ebd., 88). Stellt sich das Vertrauen des Kindes im erzieherischen Prozess ein, so ist es das vertrauende Kind, das den Erzieher geradezu ermächtigt und ihm eine Autorität verleiht, die damit weit jenseits von Formen des Autoritär-Seins anzusiedeln ist:

„...erst solches Vertrauen anerkennt ihn in einem in jeder Hinsicht fruchtbaren Sinne als Autorität. Wir sehen damit aber auch, daß diese pädagogisch bedeutsamste Art von Autorität allein durch das Vertrauen des Kindes zustande kommt. Der Erzieher selber kann sich diese Art von Autorität nicht anmaßen und auf keine Weise schaffen; sie kann ihm nur geschenkt werden vom Vertrauen des Kindes. Und fügen wir gleich hinzu: Sie wird ihm viel häufiger geschenkt, als er sie verdient. Weil er dies aber so oft nicht bemerkt und dann das Vertrauen enttäuscht, darum verliert er es“ (ebd., 88f.).

Was Moor beschreibt, ist der Schritt, wie aus entgegengebrachtem Vertrauen Vertrauenswürdigkeit entsteht, die der erziehenden Person zugeschrieben wird und ihr dadurch

eine Autorität verleiht, die man sich selbst nicht zuschreiben kann. Moor geht im Folgenden davon aus, dass es vor allem die „vorbildliche Lebensführung“ (ebd., 89) ist, die zu diesem Prozess führt.

Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen scheint diese Vorbildlichkeit weniger in der Lebensführung zu bestehen, als darin, wie eine erziehende Person dem Kind gegenüber erkennbar wird: kontinuierlich und zuverlässig in Präsenz und Anwesenheit, konsequent und glaubwürdig in Ankündigungen und Handlungen, und in den Entscheidungen, die das Kind betreffen, transparent und nachvollziehbar. Darüber kann noch deutlicher werden, welchen Zusammenhang Moor zwischen Gehorsam, Autorität und Vertrauen sieht:

„Derjenige Gehorsam hat aufbauende Wirkung, der aus Vertrauen zum Erzieher geleistet wird; und das Auszeichnende des Erziehers, dem man gehorcht, *weil* man ihm vertraut, nennen wir seine Autorität. Autorität in diesem Sinne hat also der Erzieher *da und nur da*, wo ihm das Kind vertraut, und *nur dadurch*, daß es ihm vertraut“ (ebd., 91; kursiv im Original).

Schäfer (2014) merkt, wenn auch nicht in direktem Bezug zu Moor, zum Verhältnis von Autorität und Gehorsam an:

„Es ist die Liebe zum jeweiligen Gegenüber, auf deren Grundlage sich Autorität und Gehorsam entsprechen. Hier geht es nicht um die Frage nach den möglichen Gründen für eine Autorisierung, die Frage nach einem Vertrauen im Rahmen eines hierarchischen Gefälles, dessen immer letztlich a-rationale Gewährung erst den Anderen zum Überlegenen, zur Autorität macht – eine Autorisierung, die immer auf dem Spiel stehen kann. Auch wenn der vertrauend Autorisierende gerade in das, was eine Autorität zur Autorität macht keinen begründeten („kompetenten“) Einblick zu gewinnen vermag, so ist er doch immer in der Lage, seine Autorisierung zurückzunehmen“ (ebd., 57).

Mit Vertrauen und seiner Bedeutung im Erziehungsprozess befasst sich Jahre später in Anschluss an Moor auch Speck (1997). Allerdings betrachtet er das erzieherische Verhältnis nicht unter der Perspektive des Gehorchens und Dienens, sondern spannt dieses an den beiden Aspekten von Chaos und Autonomie auf. Aus diesem Verhältnis entwickelt er ein Autonomieverständnis, welches ihm dazu dient, seinen Erziehungsbegriff zu verdeutlichen. Dieser ist geprägt von einer Annahme der Entwicklungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen hin zu autonomen Wesen. Erziehung wird nicht erfahren oder hingenommen, sondern die Zu-Erziehenden selbst sind Teil eines gemeinsamen Prozesses, indem sie ihr Wesen und ihre (bisher) entwickelte Autonomie ebenso einbringen wie die erziehenden Personen. Diese gemeinsamen Prozesse werden von Speck aber keinesfalls als harmonische Situationen idealisiert oder überhöht, sondern als solche dargestellt, die durchaus vom Chaos bestimmt sein können. Chaotische Verhältnisse sind aus Specks Sicht zunächst nur Ausdruck für eine „kritische Ungeregeltheit erzieherischer Situationen“ (ebd., 20), die vom Erziehenden als störend, herausfordernd oder gar entmutigend erlebt werden können, in denen aber aufgrund ihrer Krisenhaftigkeit auch etwas Dynamisches und wesentlich Notwendiges zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gesehen wird. Das, was sich im Prozess als kritisch erweist, sind „die noch nicht genügend geklärten Eigenpositionen der am Erziehungsprozeß Beteiligten“ (ebd.). Erziehungsprozesse, die sich ins Chaotische entwickeln, sich chaotisch zeigen und in denen Entwicklungen daher gefährdet sind, fordern heraus, weil zum einen die beteiligten Personen im Sinne eines inneren Chaos betroffen sein können, zum anderen aber

auch die Umwelt und Kontexte, in denen sich diese Entwicklungen abspielen und vollziehen. Mit beiden Formen chaotischer erzieherischer Entwicklungen hat es nicht nur, aber insbesondere die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu tun. Doch Chaos ist nicht gleich Chaos und führt auch nicht stets zu gleichen Resultaten. Speck unterscheidet daher drei verschiedene Formen chaotischer Verhältnisse: im „*destruktiven Chaos*“ (ebd., 22; kursiv im Original) herrschen Willkür und grundsätzliche Ungeordnetheit. „Es kommt zu dominant antisozialen Verhalten. Eine pädagogisch ordnende und inhaltlich konstruktive Arbeit ist kaum möglich (...). Das herrschende Gesetz des Stärkeren nötigt jeden dazu, sich um seine nackte Selbstbehauptung zu sorgen“ (ebd.). Mit Kindern und Jugendlichen aus solchen Verhältnissen hat es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in erhöhtem Maße zu tun. Ihre Sorge um das eigene Dasein kann sich in Aggressionen und/oder Ängsten ausdrücken, die erzieherische Prozesse herausfordern und die Entwicklung von Autonomie erheblich gefährden können. Dem gegenüber steht eine Form des Chaos, das in seiner Krisenhaftigkeit immer wieder dazu geeignet erscheint, neue Entwicklungen und Veränderungen bei Kindern und Jugendlichen anzustoßen und welches daher als „*kreatives Lern-Chaos*“ (ebd., kursiv im Original) bezeichnet wird. In mehr oder weniger geordneten Lern-, Erfahrungs- und Erprobungsräumen erleben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, eigene Ordnungsprozesse zu entwickeln und sich aus dem Chaos heraus zu autonomen Subjekten zu entwickeln. Die dritte Form von Chaos hält Speck für die typischste, wenn es um emotional-sozial bedürftige Kinder und Jugendliche geht: ein „*aktuelles psychodynamisches Chaos*“ (ebd., 23; kursiv im Original). Es handelt sich um chaotische Erziehungsverhältnisse, die aus den „verzweifelten Versuchen von Kindern [resultieren; T.M.], denen die Befriedigung ihrer emotionalen und sozialen Grundbedürfnisse versagt blieb, und die sich doch behaupten wollen. Sie leben normativ reduziert auf der Stufe der nackten *Selbsterhaltung*“ (ebd.; kursiv im Original). Es wird deutlich, dass Chaos nicht das Gegenteil gelingender Erziehungsprozesse ist, sondern in Ordnungs- und Entwicklungsvorgängen von Kindern und Jugendlichen in seiner Krisenhaftigkeit durchaus notwendig und sinnvoll ist. Es zeigt sich aber auch, wie sehr chaotische Erziehungsverhältnisse Kinder und Jugendliche daran hindern können, sich emotional und sozial zu entfalten und welche Gefährdungen in spezifischen Formen des Chaos enthalten sein können, die sich im Ergebnis dann in Formen der Destruktivität, der Aggression und der Ängste zeigen können.

Hier kommt nun die Bedeutung von Vertrauen ins Spiel und es zeigt sich ein Anknüpfungspunkt Specks an Moor, der ebenfalls der erziehenden Person große Bedeutung zuschreibt. Was bei Moor noch die Vorbildlichkeit in der eigenen Lebensführung ist, wird bei Speck formuliert als einem Erziehenden „der von eigener Autonomie bestimmt ist, dem es also nicht gleich-gültig ist, wie die Kinder miteinander umgehen“ (ebd.), der also letztlich aus einem gesunden Selbstvertrauen wie einem ebenso angemessenen Vertrauen zu sich selbst heraus handelt und sich darum bemüht, erzieherische Verhältnisse mit Kindern und Jugendlichen auszuloten und immer wieder neu zu gestalten. Für Speck ist ein Kind, das sich im destruktiven Chaos verstrickt, eines, das niemandem sein Vertrauen schenken kann. Die Ängste, von anderen betrogen und in der eigenen Selbsterhaltung (weiterhin) existentiell gefährdet zu werden, verhindern die Möglichkeit, das Wagnis des Vertrauens einzugehen. „Es hat kein Vertrauen in seine Zukunft. Es fehlt ihm damit auch die Grundlage für sein Selbstvertrauen“ (ebd., 185). Speck hält Vertrauen für den unbedingt notwendigen „Verbindungssteg“ (ebd.) des Kindes zum Erzieher und

damit zu „Lebenszielen und Verbindlichkeit“ (ebd.). Ausgehend vom Eriksonschen Urvertrauen knüpft er an die Ausführungen Moors an und charakterisiert Vertrauen als ein Geschenk des Vertrauensgebers an den Vertrauensempfänger. Speck geht ebenso wie Moor davon aus, dass das Kind sich von der erziehenden Person leiten und führen lässt und ihr darin sein Vertrauen schenkt, weil das Kind wahrnimmt, dass es nicht alles selbst überblicken und entscheiden kann. Ob es sich bei dieser Notwendigkeit tatsächlich von Anfang an um Vertrauen handelt oder eher um ein Sich-Verlassen, weil dem Kind in der Asymmetrie des erzieherischen Verhältnisses kaum eine andere Möglichkeit bleibt und welches sich bei Bewährung in tatsächliches Vertrauen wandeln könnte, ließe sich hier durchaus diskutieren. Sicherlich jedoch kann Speck zugestimmt werden, wenn er, anknüpfend an Luhmann, auf die Komplexität der Entscheidungsvariablen hinweist, die oftmals zu erheblich, und unter den Bedingungen des destruktiven Chaos, sogar unüberblickbar sein mögen. Ein Kind, das sich nicht im Chaos befindet, wird erziehenden Personen eher vertrauen und ihnen in ihren Entscheidungen glauben. Dieses Vertrauen im Sinne eines Glaubens lernen Kinder an einer erziehenden Person, die „ein Modell der Persönlichkeit abgibt, von dem sich das Kind eingeladen fühlt, sich an ihm zu orientieren. Entscheidend ist daran, daß das Kind diese Persönlichkeit als eine ordnende, nicht willkürlich handelnde und als eine überzeugende Größe erlebt, mit deren Maximen man sich verständigen kann“ (ebd.). Erzieherische Persönlichkeiten, die sich Kindern und Jugendlichen gegenüber konstant als verlässliche und ordnende Größe zeigen, lassen sich als vertrauenswürdig bezeichnen. Ein Kind im destruktiven Chaos wird möglicherweise nicht in der Lage sein, seinen Glauben an eine erziehende Person zu verschenken. Es muss geradezu misstrauisch sein, denn seine Erfahrung ist die der Willkür, die dazu geführt hat, nur das und dem zu glauben, was und wer den unmittelbaren Grundbedürfnissen und der Selbsterhaltung dienen. Ein Wagnis einzugehen, wie es Vertrauen darstellt, kann sich ein solches Kind nicht leisten. Zumindest wird es auch vertrauenswürdige erzieherische Verhältnisse immer wieder herausfordern und auf seine Tragfähigkeit zu überprüfen versuchen. Erziehungsschwierigkeiten sind demnach „vielfach Ausdruck von Erfahrungen der Unzuverlässigkeit der Erziehung und des Nicht-verstehens“ (ebd., 186). Das hier thematisierte Misstrauen ist jedoch abzugrenzen von einem gesunden Misstrauen, das es im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung zum autonomen Subjekt ebenfalls zu entwickeln gilt. Misstrauen ist notwendig, um sich vor Ausbeutung, Misshandlung und Missbrauch schützen zu können. Hier zeigt sich, dass Misstrauen nicht das Gegenteil von Vertrauen ist, sondern gleichfalls eine Einstellung spezifischen Situationen gegenüber. Denn auch gesundes Misstrauen benötigt Vertrauen im Sinne des Selbstvertrauens und „setzt eine hinreichend innere stabile Identität oder innere Sicherheit (also bestätigtes Vertrauen) voraus“ (ebd., 187). Daraus können dann der notwendige Abstand und die gebotene Distanz geleistet werden. „Kritische Wachsamkeit heranzubilden, ist eine pädagogische Aufgabe. Sie kann nur gelingen durch das kindliche Erleben bestätigten, verlässlichen Vertrauens“ (ebd.). Auch Speck verweist darauf, dass sich Vertrauen nicht herstellen lässt. Er verdeutlicht vielmehr, dass es aus einem grundsätzlichen Bedürfnis, aber auch einer Entwicklungsnotwendigkeit heraus entsteht und seitens der am Erziehungsprozess beteiligten Personen durch deren Verlässlichkeit, Erkennbarkeit und Ordnungskraft erfahrbar wird. Daraus entstehe Vertrauenswürdigkeit, die es dem Kind ermöge, Vertrauen zu schenken. „Was der Erzieher/die Erzieherin von sich aus tun kann, ist das, was man als permanente Selbst-Modellierung der eigenen

Persönlichkeit in der Begegnung mit dem Kind und seinem Fragen und Suchen bezeichnen könnte. Sie lebt aus der permanenten Reflexion und Selbsterkenntnis“ (ebd.). Specks Überlegungen zur Entwicklung von Vertrauen verlaufen recht ‚geradlinig‘ und müssten insofern hinterfragt werden, da er ‚bloß‘ die Notwendigkeit von Vertrauen und vertrauenswürdigen Erziehungspersonen im Hinblick auf die Entwicklung von Autonomie thematisiert, nicht jedoch das Verhältnis von Autonomie und Vertrauen selbst in den Blick nimmt. Steinfarth (2016) weist besonders auf dessen Eigenheit hin:

„Es ist nicht ausgemacht, dass wir beides uneingeschränkt haben können: Autonomie wie Vertrauen. Unser Streben nach Autonomie und Selbstbestimmung könnte auf Kosten von Beziehungen zu anderen gehen, die von Vertrauen getragen sind. Umgekehrt könnte unsere Bereitschaft, anderen und unserer Umwelt zu vertrauen, Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns begrenzen. Dass es Spannungen zwischen Autonomie und Vertrauen geben kann, ist schwerlich von der Hand zu weisen. Ebenso offenkundig ist jedoch, dass sich Autonomie und Vertrauen gegenseitig zu stützen vermögen und es viele Situationen gibt, wo das eine nicht ohne das andere möglich ist. Zwar gehört zu selbstbestimmtem Handeln ein gewisses Maß an Kontrolle über das eigene Handeln und seine Umstände, während Vertrauen mit einer stets riskanten Abgabe von Kontrolle einhergeht. Aber eine Person, die nicht auf andere und wesentliche Aspekte ihrer Umwelt vertrauen könnte, wäre gänzlich handlungsunfähig...“ (ebd., 12f.).

Gerade die Perspektive, aus Angst vor Kontroll- und Sicherheitsverlust, dem anderen nicht zu vertrauen, könnte für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche zutreffen, wenn man bedenkt, welche biographischen Erfahrungen sie mit Erwachsenen aufweisen können. Der Versuch, sich als erziehende Person besonders als vertrauenswürdig ausweisen zu wollen, könnte daher gründlich missverstanden werden und eher als Gefährdung der eigenen, wenn auch noch so fragilen, Selbstbestimmung gedeutet werden, denn als ernst gemeinter pädagogischer Versuch dazu beizutragen, ein Kind oder einen Jugendlichen durch vertrauenswürdige Verhaltensweisen aus dem Chaos zu mehr Autonomie zu führen.

„Lebt so Autonomie von Vertrauen, so profitiert Vertrauen insofern von Autonomie, als Menschen, die sich selbst vertrauen und die für Autonomie nötige Selbstsicherheit mitbringen, in der Regel leichter vertrauen können als Menschen mit mangelndem Selbstwertgefühl. Wer über die für Autonomie nötige innere Sicherheit verfügt, kann darauf vertrauen, dass er auch mit Vertrauensenttäuschungen schon zurecht kommen wird, – und eben dies lässt ihn umso mehr vertrauen“ (ebd., 61).

Oder aber, im Umkehrschluss, sich gegen jeden potentiellen Vertrauensgeber zu verwehren bzw. verwehren zu müssen.

Lässt sich aus diesen Überlegungen von Moor und Speck auf eine sonderpädagogische Konzeption von Vertrauen schließen? Eher nicht.

Zum einen führte die Auseinandersetzung von Moor wie von Speck nicht zu einer grundsätzlichen Debatte innerhalb der Sonderpädagogik, Vertrauen als Grundkategorie zu problematisieren bzw. zu Aspekten einer eigenständigen Konzeption zu gelangen. Zum anderen ließe sich fragen, was der ausgewiesene sonderpädagogische Anteil an den von Moor und Speck hervorgehobenen Aspekten von Vertrauen ist. Allgemein gilt wohl für die Pädagogik:

„Grundlegend sind (...) zwei sich gelegentlich überlagernde methodologische Zugänge zu Phänomenen des Vertrauens zu unterscheiden: die Annahme von Vertrauen als reflexiv verfügbarer

und rationaler Einstellungsdimension auf der einen und dessen Rekonstruktion als erfahrungsbasierte und in Interaktionszusammenhängen generierte implizite Struktur auf der anderen Seite. Beide Gegenstandskonstruktionen bestehen über verschiedene Felder der erziehungswissenschaftlichen Forschung hinweg“ (Bartmann et al. 2012, 780).

Interessant erscheint, dass Moor und Speck ihre Ausführungen vor dem Hintergrund der Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher darlegen. Dies weist nicht darauf hin, dass Vertrauen eine „Grunddimension des Erziehungsraums“ (Gäch/Klein 2001) ausmacht, sondern dass dieser Dimension vor den Herausforderungen erschwerter Erziehungsprozesse mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, und damit auch der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, eine besondere Bedeutung zukommt. Zumindest scheint über die erzieherische Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen deutlich zu werden, dass Vertrauen keine selbstverständliche, jedoch eine notwendige, immer wieder gefährdete Grunddimension ausmacht.

„Im Erziehungsfeld legitimiert Vertrauen deshalb einen Gefühls-, Denk- und Wollenserlebnisse gemeinsam ansprechenden pädagogischen Bezug, hebt besonders die Referenz pädagogischer Reflexionen auf menschliche Beziehungen und Miteinanderleben hervor und wird gleichzeitig durch eben solche Referenzen legitimiert, vor allem weil diese Bezüge Anschlußmöglichkeiten für ein dialogisches, kommunikatives oder ‚humanes‘ Erziehungsverständnis bieten. Vertrauen ist damit Teil einer generellen pädagogischen Leitorientierung, die dem Ansprechen und Angesprochenwerden von Menschen in konkreten Lebenswelten und der Beziehung eines hilfswilligen Ich zu einem hilfsbedürftigen anderen einen zentralen Stellenwert im Erziehungsleben zuspricht“ (Uhle 1997, 199).

Diesen Aspekt thematisiert aus Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen auch Wevelsiep (2015), wenn er auf die Bedeutung von Wertschätzung und Vertrauen hinweist. Zuversicht und Vertrauen bezeichnet er dabei allerdings als nicht nur für pädagogische Kontexte notwendige „menschliche Sinnbedürfnisse“ (ebd., 125), sondern hält sie auch für alle anderen Formen des sozialen Zusammenlebens für relevant:

„Man könnte sie schwerlich bezweifeln, ohne den tieferen Sinn von Bildung und Erziehung zu dekonstruieren. Die Qualitätsdimensionen haben geradezu einen sozialen Selbstverpflichtungscharakter, der zwingend ist, aber sie erweisen sich in professioneller Hinsicht als nicht tief genug. Differenzierung tut not“ (ebd.).

Man mag dem Wevelsiep zustimmen, einzig: er bleibt die eingeforderte Differenzierung schuldig. Weder entzieht er das als Qualitätsdimension bezeichnete Vertrauen der Selbstverständlichkeit, noch legt er einen professionellen, für die Sonderpädagogik relevanten Vertrauensbegriff vor, noch problematisiert er diese Qualitätsdimension mit Überlegungen, die zeigen, dass Vertrauen nicht immer zwingend wünschens- und erstrebenswert sein muss – auch nicht im pädagogischen Kontext. Zu Recht weist er jedoch darauf hin, dass Vertrauen als eine der von ihm genannten sozialen Qualitätsdimensionen als solche in Gefahr gerät, wenn pädagogische Beziehungen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu scheitern drohen: „Die primäre Aufgabe der Beziehungsgestaltung, die ein Verhältnis auf Zeit beschreibt, das Grenzen, Distanzen und Auseinandersetzungen anerkennt, findet ihre Mitte in der Annahme der Person, was ein Grundvertrauen in die Potentialität des Menschen umfasst“ (ebd., 127). Doch auch dieser, aus anthropologischer Sicht wichtige, Hinweis für die sonderpädagogische Professi-

onalität führt nicht zum Versuch einer Klärung bzgl. dessen, was Vertrauen und Grundvertrauen denn eigentlich ausmachen könnte.

Wollte man dennoch den Versuch unternehmen, aus den vorangegangenen Ausführungen Ansatzpunkte für eine Konzeption von Vertrauen im Hinblick auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen abzuleiten, so ließen sich – einem Zwischenfazit gleich – am ehesten folgende Aspekte herausstellen:

- (1) Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche können aufgrund ihrer Lebenserfahrungen mit oftmals chaotischen Verhältnissen, in denen sie Willkür und anderen Belastungen ausgesetzt sind, erhebliche Schwierigkeiten haben, sich auf erzieherische Verhältnisse in professionellen Kontexten einzulassen und diesen ihr Vertrauen zu schenken. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen müsste für konzeptionelle Überlegungen zu Vertrauen besonders die Möglichkeit mitbedenken, dass es verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen unmöglich sein kann, in vertrauensvolle erzieherische Verhältnisse einzutreten. Dies bedeutet, dass besonders die Aspekte von Vertrauen wie Wagnisbereitschaft, Kontrollverzicht und akzeptierte Verletzbarkeit in den Mittelpunkt konzeptioneller Überlegungen rücken und als Folie dienen müssten, vor der die Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen gedeutet werden könnten.
- (2) Dazu gehörte auch ein stärkeres Bewusstsein seitens der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, dass erzieherische Verhältnisse immer asymmetrisch geprägt sind und damit negative Macht- und Ohnmachtserfahrungen von Kindern und Jugendlichen symbolisieren können, selbst wenn diese Verhältnisse in allen Aspekten darauf angelegt sind, Kinder und Jugendliche zu Autonomie zu führen und ihnen eine antizipierte Symmetrie als Perspektive in Aussicht zu stellen. Professionelle erzieherische Verhältnisse können sich also als herausfordernd erweisen, weil Kinder und Jugendliche nicht (mehr) in der Lage sind, ihr Vertrauen in asymmetrische Verhältnisse zu setzen, sondern gerade diesen misstrauisch gegenüber stehen.
- (3) Gleichzeitig müsste die Pädagogik bei Verhaltensstörungen für eine eigene Konzeption von Vertrauen mitbedenken, wie sich das gelebte Misstrauen, das den Beginn oder die Kontinuität erzieherischer Verhältnisse verhindert, gewandelt werden kann in ein gesundes Misstrauen, welches dazu führt, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht länger leichtgläubig und schutzlos dem Missbrauch ihres Vertrauens ausgeliefert sind. Die Einstellung des Misstrauens ist daher besonders zu erkunden und mit zu bedenken. Hierfür benötigt die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ein Wissen über die Genese von Selbstvertrauen und Vertrauen in sich selbst. Denn gesundes Misstrauen wächst aus bestätigtem Selbstvertrauen.
- (4) Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen müsste in einer eigenen Konzeption von Vertrauen vor allem die Wege erkunden, die von Zutrauen über Vertrauenswürdigkeit zu Vertrauen führen. Sie könnte Persönlichkeitseigenschaften ebenso wie systemische Charakteristika herausstellen und in ihrer Praxis abzusichern versuchen, so dass verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche Personen wie Institutionen aufgrund ihrer Kontinuität, ihrer Verlässlichkeit, ihrer Transparenz und ihrer Zugewandtheit als vertrauenswürdig erfahren können.
- (5) Eine Konzeption von Vertrauen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kommt also nicht nur mit der Frage nach interpersonalem Vertrauen und seinen Gelingensbedingungen aus. Sie hätte zugleich darauf zu achten, wie sich institutionelles Ver-

trauen einstellt, welche Leitbilder, Rituale und welche Architektur geeignet erscheinen, vertrauenswürdig auf Kinder und Jugendliche zu wirken, die aufgrund ihrer hohen Lebensbelastungen existentiell mit ihrer Lebenserhaltung in Form der Selbstsorge und Befriedigung von Grundbedürfnissen befasst sind und die daher Menschen und Einrichtungen kaum vertrauensvoll begegnen können.

- (6) Eine Konzeption Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hätte wesentlich anzuerkennen, dass Vertrauen eine basale Voraussetzung ist, um Kinder und Jugendliche aus chaotischen Verhältnissen herauszuführen und mit ihnen Entwicklungen anzustoßen, die sie zu autonomen Subjekten mit emotionalen und sozialen Kompetenzen werden lassen. Dies benötigte eine genaue Analyse und ein hohes Bewusstsein für verschiedene Formen dessen, was sich als chaotisch bezeichnen lässt und darüber hinaus die Fähigkeit, Kindern und Jugendlichen gewinnbringende und entlastende Momente von Autonomie als Horizont immer wieder neu aufscheinen zu lassen. Es zöge aber auch ein Aufdecken chaotischer Strukturen nach sich und damit verbunden die Möglichkeit, nicht nur aus dem Chaotischen herauszuführen, sondern dieses als das verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen oftmals allzu sehr Vertraute anzuerkennen und mit ihnen durchschaubarer und bewältigbarer zu machen.

2.9 Zusammenfassung: Vertrauen als Thema der Pädagogik und die Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Vertrauen ist für die Pädagogik ein relevantes Thema und wurde und wird dennoch wenig thematisiert. Bei Rousseau (2012) und Pestalozzi (1800; 1801; 1802) spielte es eine gewisse Rolle, war eher biographisch relevant und tauchte in ihren Schriften immer wieder mehr oder weniger beiläufig und selbstverständlich auf. Erst mit Nohl (z.B. 1927b) wird Vertrauen als Notwendigkeit ausdrücklich thematisiert, auch wenn die Bedingungen seiner Möglichkeit im pädagogischen Bezug nicht allzu detailliert erörtert werden. Bollnow (z.B. 1958) setzt das Scheitern im Erziehungsprozess und das Vertrauen in einen thematischen Zusammenhang und Buber (1969) greift Vertrauen in der pädagogischen Beziehung auf. In der Heil- und Sonderpädagogik wird Vertrauen so gut wie nicht thematisiert, obgleich eine Auseinandersetzung hier aufgrund erschwerter, belasteter und herausfordernder Bedingungen notwendiger erschiene denn in der Allgemeinen Pädagogik. Moor (1961) bildet eine Ausnahme. Alles in allem scheint Vertrauen für pädagogische Wirksamkeit hoch bedeutsam zu sein und dennoch findet sich kaum eine explizite Auseinandersetzung.

Erst seit Beginn des neuen Jahrtausends setzt die pädagogische Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit und den Bedingungen von Vertrauen wahrnehmbarer ein, auch wenn die Thematik insgesamt in der wissenschaftlichen Pädagogik im Gegensatz zu anderen Themen deutlich unterrepräsentiert ist. Relevant werden vor allem das Vertrauen im Bildungsprozess sowie Bedingungen und Charaktereigenschaften interpersonellen Vertrauens in spezifischen pädagogischen Beziehungen.

Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen lassen sich trotz der eher spärlichen pädagogischen Auseinandersetzung relevante Bezüge erkennen und ableiten:

- (1) Rousseau ist der Hinweis zu entnehmen, wie sehr *fehlende Grenzsetzungen* und *ambivalente Erziehungsverhältnisse*, wie sie verhaltensauffällige Kinder und Ju-

gendliche oftmals erfahren, ihr *Selbstvertrauen* und damit die Möglichkeit der Bildung beschneiden können.

- (2) Pestalozzi bestätigt Rousseaus Annahmen zum Zusammenhang von ambivalenten Erziehungsverhältnissen, *Verwahrlosung* und dem Einfluss auf die Möglichkeiten und Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, anderen ihr Vertrauen zu schenken. Er betont als einer der ersten die Bedeutsamkeit der frühen *Mutter-Kind-Beziehung*, was über die Bindungstheorie im 20. Jahrhundert auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und ihre Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen mit einer Bindungsstörung relevant wird.
- (3) Mit Bubers Überlegungen zu Vertrauen wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche in einer *unsicheren und wenig verlässlich erlebbaren Welt* aufwachsen können und dass dies Auswirkungen auf ihr Vertrauen zu anderen Menschen, ihren Weltbezug und somit auf ihre Bildungsmöglichkeiten hat.
- (4) Mit Bollnows Ausführungen wird deutlich, dass Erziehungsprozesse scheitern können und das Vertrauen von Erziehenden und zu Erziehenden dadurch nachhaltig beeinträchtigt sein kann. Vertrauen wird seiner scheinbaren Selbstverständlichkeit im Erziehungs- und Bildungsprozess entrissen und als Wagnis anerkannt. Wo Bollnow das *Scheitern im Erziehungsprozess* auf die Freiheit des anderen, sich zu entziehen, zurückführt, so sind es für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche oftmals *biografisch beeinflusste Notwendigkeiten*, die Erziehungs- und in Folge davon auch Vertrauensprozesse zum Scheitern führen.
- (5) Mit Nohl werden explizit Kinder und Jugendliche thematisiert, die zum Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zählen, auch wenn man sie heute nicht mehr als *verwahrlost* bezeichnen würde. Der Zusammenhang von Vertrauen und einer *schützenden Atmosphäre* sowie Problemlagen, die sich aus der *Heimerziehung* von Kindern und Jugendlichen ergeben können, wird deutlich herausgestellt.
- (6) Die aktuelle allgemeinpädagogische Auseinandersetzung mit Vertrauen liefert erste Hinweise auf die Bedeutung des Verlustes von Vertrauensbeziehungen in pädagogischen Beziehungen. Einem übermäßigen *Ohnmachtserleben*, dem verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche familiär oft ausgesetzt sind, kommt dabei in Verbindung mit der grundsätzlichen *Asymmetrie* erzieherischer Verhältnisse eine besondere Bedeutung zu. Erkenntnisse zum *Zukunftsvertrauen* und *Vertrauen in Institutionen* können hilfreich sein, um *ausgeprägte Ängste* und *Misstrauen* sowie Phänomene wie *Schulverweigerung* und *Schulabsentismus* besser zu verstehen. Hierzu sei auf die Untersuchung von Baier (2007) verwiesen, der sich unter Rückgriff auf die Vertrauenstrias von Krampen (1997; 2004) im Rahmen der Frage von „Identitätskonstruktionen von ‚Störern und Gestörten‘“ (Baier 2007) eben damit befasst. Untersuchungen zum *Vertrauen zwischen Lehrkräften und Schülern* erhellen das pädagogische Verhältnis und schärfen den Blick für den pädagogischen Bezug unter erschwerten und herausfordernden Bedingungen, wie beispielsweise an Schulen für Erziehungshilfe.

3 Vertrauen und auffälliges Verhalten – Relevanz eines angenommenen Zusammenhangs

Angst klopfte an die Tür, Vertrauen öffnete,
niemand war draußen.

unbekannt

In den vorangegangenen beiden Kapiteln sollte aufgezeigt werden, dass Vertrauen grundsätzlich ein für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevantes Thema darstellt. Es wurde deutlich zu machen versucht, dass diese Relevanz auf eine marginale wissenschaftliche Auseinandersetzung innerhalb der Sonderpädagogik trifft, während wichtige Bezugswissenschaften eine eigenständige, konzeptionelle Befassung mit Vertrauen aufweisen können. Kurz gesagt: Vertrauen ist ein bedeutsames Thema für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, aber wissenschaftlich nicht bearbeitet. Bevor Überlegungen zu konzeptionellen Anknüpfungspunkten für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen angestellt werden können, soll im Folgenden die sich schon abzeichnende Relevanz des Themas insofern verdeutlicht werden, als mögliche Zusammenhänge von auffälligem Verhalten und Vertrauen erörtert werden.

Die Verursachung und Entstehung von Verhaltensstörungen hat zumeist verschiedene Gründe. Mehrere Faktoren wirken über einen spezifischen Zeitraum miteinander und führen so zu Störungen.

„Diese Faktoren sind einerseits in den Anlagen, in den individuellen Informationsaufnahme- und verarbeitungsmustern, in den verschiedenen lernbiografisch bedingten Einheiten, in den schon früh wirksam werdenden Selbstbestimmungs- und Selbstorganisationstendenzen sowie in den übergeordneten soziokulturellen Gegebenheiten zu sehen wie andererseits in den vielfältigen größeren und kleineren sozialen Systemen zu suchen, die – wie Familie, Kindergarten, Schule, peer-group usw. – auf die heranwachsenden jungen Menschen einwirken“ (Myschker/Stein 2014, 91).

Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen verbieten sich damit auch Schuldzuweisungen und moralische Bewertungen hinsichtlich vorgefundener Lebensumstände und gezeigten auffälligen Verhaltens. Auch wenn die Faktoren identifizierbar sein mögen, die dazu führen, dass Verhaltensstörungen entstehen oder sich Kinder und Jugendliche verhaltensauffällig zeigen, so lassen sich dennoch keine Kausalitäten im Sinne klarer Ursache-Wirkungszusammenhänge herstellen. Weder lässt sich für das einzelne Kind oder den einzelnen Jugendlichen festmachen, was in welcher Abfolge und Verkettung von Einzelaspekten dazu führt, dass sich Verhaltensauffälligkeiten ausmachen lassen, noch lassen sich bestimmte Faktorenkonstellationen beschreiben oder belegen, die stets zu je spezifischen Verhaltensstörungen führen.

„Dabei steht im Hinblick auf Verhaltensstörungen eine Ätiologie immer in der Problematik, dass sich eine äquifinale Gesetzmäßigkeit nicht aufzeigen lässt. Verschiedene Ursachen können zu gleichen Erscheinungsformen führen, gleiche Ursachen können sehr unterschiedliche Erscheinungsformen erbringen“ (ebd., 92f.).

Nicht zuletzt die Resilienzforschung belegt dies, wenn sie der Frage nachgeht, weshalb das eine Kind durch bestimmte biografische Erlebnisse schwer traumatisiert wird, während ein anderes Kind ähnliche Erlebnisse zu verarbeiten und zu bewältigen weiß.

Für den Zusammenhang von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen und ihre Vertrauenspraxis gilt dasselbe. Obgleich ein bedeutsamer Zusammenhang von spezifischen Vertrauenserfahrungen und auffälligem Verhalten offensichtlich erscheinen mag und sich geradezu axiomatisch aufdrängt, so lässt sich dennoch nicht der Schluss ziehen, dass alle Kinder und Jugendlichen, die bedeutsame Erfahrungen mit Vertrauen, mit Vertrauensbrüchen und -einschnitten machten, verhaltensauffällig werden oder gar spezifische Störungsbilder aufweisen. Ebenso wenig lassen sich verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche alle auf eine spezifische Vertrauenserfahrung ‚reduzieren‘.

„In der Ätiologie von Verhaltensstörungen sind also monokausale Erklärungen nicht möglich: auch mehrfaktorielle Kausalmodelle sind nicht sehr hilfreich, da eindeutige Kausalzusammenhänge nicht herstellbar sind. Vielmehr ist ein ‚biosoziales-interaktionales Erklärungssystem‘ (...) zu entwickeln, das Risikofaktoren, ihr mögliches Zusammenwirken sowie mögliche Symptome bzw. Symptomverbindungen aufzeigt. Dies ist jedoch nur zu leisten, wenn die Erkenntnisse verschiedener Humanwissenschaften herangezogen werden“ (ebd., 93).

Dies gilt für die Frage nach der Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher ebenso wie für viele andere Fragen. Daher werden in dieser Arbeit zum einen Ansatzpunkte für den Zusammenhang von auffälligem Verhalten und Vertrauen herausgearbeitet, zum zweiten relevante Ergebnisse der Vertrauensforschung aus Philosophie, Psychologie und Soziologie auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche bezogen und zum dritten die Vertrauenspraxis dieser Kinder und Jugendlichen selbst thematisiert, in dem das Urteil über diese explorativ untersucht wird.

Den kleinsten Teil nimmt dabei der erst genannte Aspekt ein, da sich zwar Ansatzpunkte ausmachen, aber direkte Bezüge nur sehr bedingt herstellen lassen. Zudem will die Arbeit nicht der Gefahr unterliegen, vorschnell fragwürdige Kausalzusammenhänge im oben genannten Sinne herzustellen.

3.1 Neurobiologische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten

Grundsätzlich können Verhaltensauffälligkeiten auch organisch bedingt sein, meist durch endokrine Funktionsstörungen, auch wenn dieser Erklärungsansatz eher eine Nebenrolle einnimmt. „Von Bedeutung sind insbesondere Störungen der Schilddrüse, der Nebenschilddrüse, der Nebennieren und der Keimdrüsen“ (ebd., 106). Es wird an anderer Stelle noch zu überlegen sein, ob Angst das Gegenteil von Vertrauen ist und nicht etwa Misstrauen. Neurobiologisch gesehen, ist die Amygdala für Angstgefühle und die Hypophyse als Hauptdrüse, die „direkt oder über die Anregung anderer Drüsen Körper, Psyche und Verhalten beeinflusst“ (ebd., 100), für weitere emotionale Zustände und ihre Auswirkungen auf Verhaltensweisen verantwortlich. Myschker/Stein stellen heraus, dass besonders die Transmitter Dopamin, Noradrenalin und Serotonin für menschliches Verhalten und mögliche psychische Störungen eine bedeutsame Rolle spielen (ebd., 102f.). Für Vertrauen ist jedoch ein anderer Neurotransmitter relevant, zu dessen Wirkweise erst seit wenigen Jahren genauere Erkenntnisse vorliegen: das Oxitocyn, welches das ventrale tegmentale Hirnareal beeinflusst. Kosfeld und Heinrichs führten 2005 eine Studie

durch, bei der sie auf Heinrichs Erkenntnisse im Einsatz von Oxitocyn bei Patienten mit Angststörungen zurückgriffen. Kosfeld, Heinrichs et al. (2005) bildeten in einer Testreihe mit Studierenden zwei Gruppen. Die eine Gruppe wurde als Investoren bezeichnet und sprühte sich mit einem Fläschchen entweder Oxitocyn oder aber ein Placebo in die Nase. Zusätzlich erhielten sie Geld, das sie bei der anderen Gruppe, die Kreditnehmer bezeichnet wurden, investieren konnten. Beide Gruppen waren nur durch einen Computerbildschirm und nicht direkt miteinander verbunden. Zudem kannten sich die Teilnehmer nicht. Das erstaunliche: die Investoren, die sich Oxitocyn in die Nase gesprüht hatten, waren zu deutlich höheren Krediten bereit als diejenigen, die sich das Placebo gespritzt hatten. Das Oxitocyn hatte ihr Vertrauen – zumindest aber die mit Vertrauen in Verbindung stehende Risikobereitschaft – nachweislich erhöht. Bedeutsam ist dabei, dass das Spray nicht grundsätzliche Verhaltensweisen der Investoren veränderte, sondern wohl ihr Vertrauen erhöhte: „Kosfeld et al. (...) conclude that the central action of Oxitocyn increases trusting behaviour; and because the Oxitocyn spray did not change the behavior of the trustees, it seems that oxitocyn only increases trust, not the reliability of the trustees” (Damasio 2005, 571). Da man ausschließen wollte, dass das Oxitocyn die Investoren möglicherweise ‘nur’ high oder risikofreudiger gemacht habe, wurde in einem zweiten Versuch auf menschliche Kreditnehmer verzichtet und der Computer fungierte an deren Stelle. Nach Zufallsprinzip behielt er das anvertraute Geld ein oder teilte es auf. Wie auch immer: das Risiko, das anvertraute Geld zu verlieren, war beim Computer wie beim menschlichen Kreditnehmer gleich hoch. Im Ergebnis zeigte sich, dass Oxitocyn beim Einsatz des nicht-menschlichen Kreditnehmers ohne Folgen blieb. Kosfeld et al. wiesen damit nach, dass das Hormon das Vertrauen nur in soziale Beziehungen erhöhte. „Trust is essential to building social relationships and breaches of trust have a profound impact on social behavior and mental health” (Delgado 2008, 471). Vergewöhnlicht man sich, dass Ängstlichkeit und Angststörungen den größten Anteil unter den psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen ausmachen (Stein 2012) und möglicherweise verhindern, soziale Beziehungen vertrauensvoll zu gestalten, so wird der Zusammenhang zwischen dem Neurotransmitter Oxitocyn, Vertrauen und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen deutlich.

„The author’s results open up possibilities for investigating conditions in which trust is either diminished, as in autism, or augmented. For example, patients with bilateral damage to the amygdala approach strangers with unusual ease and fail to recognize untrustworthy individuals whom normal people would resolutely avoid” (Damasio 2005, 572).

Auf diesen Zusammenhang weisen auch Brendtro/Mitchell /McCall (2009) in ihrer Arbeit “Deep Brain Learning – Pathways to Potential with Challenging Youth” hin: “Oxitocyn is the hormone for social bonding. (...) Secure, trusting relationships regulate emotion and turn off the stress response” (ebd., 44). Dabei ist Oxitocyn nicht nur dafür verantwortlich, Vertrauen zu ermöglichen und Ängstlichkeit und (nicht manifeste) Ängste zu überwinden, sondern nimmt auch Einfluss in anderen emotionalen Bereichen: „Oxitocyn helps us let down our guard and trust others. It is released during positive social interactions and permits expression of vulnerable behaviors. (...) The hormones associated with trust are antidotes to all painful emotions. Rejection and abandonment plunge us into fear, anxiety and shame” (ebd., 45). Besonders Brendtro, der u.a. bei Fritz Redl studierte, thematisiert den Zusammenhang von Vertrauen, auffälligem Verhalten

und neurobiologischen Erkenntnissen (Brendtro/Shahbazian 2003; Brendtro/Mitchell/McCall 2009). Er unterscheidet dabei in Kinder und Jugendliche, die sich mit Vertrauen zurückhalten oder insgesamt misstrauisch sind (*trust wary*) und Kindern und Jugendlichen, die sich nach Vertrauen sehnen (*trust daring*). Auf Grundlage neurologischer Untersuchungen beschreiben Brendtro/Mitchell/McCall die erst genannte Gruppe von Kindern und Jugendlichen folgendermaßen:

„Children who have been rejected or traumatized become highly alert to cues of danger or rejection. They carry pain of the past in memory traces and are biased to expect hostility from others. These trust-wary kids are in an approach-avoidance conflict; they desperately want to reach out for love, but they fear being hurt so back away. Trust-wary youngsters adapt predictable coping strategies with adults in authority. Some *fight* overtly by displaying defiance, opposition, antagonism, and rule-breaking behavior. Some use *flight* by becoming withdrawn, isolated, or lonely or by retreating into drug use or fantasy. Some use mechanisms to *fool* (kursiv im Original) adults by masking their real feelings and manipulating, provoking, and outwitting adults“ (ebd., 50; kursiv im Original).

Alles in allem scheint es eine neurobiologische Basis zu geben, welche, befördert durch das Hormon Oxitocyn, Menschen dazu verhilft, Vertrauen erweisen zu können. Belastende biographische Erfahrungen scheinen diese Basis nachhaltig gefährden zu können. Gleichzeitig ist damit noch nicht deutlich, mit welchem Begriff von Vertrauen man es zu tun hat, denn dieser wird in allen Studien zu Oxitocyn recht selbstverständlich gesetzt, ohne genauer zu erklären, was damit gemeint sein soll.

3.2 Psychologische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten

Die Psychologie liefert verschiedene Hinweise und Ansatzpunkte, dass spezifische Erfahrungen mit Vertrauen zu auffälligem Verhalten führen bzw. Verhaltensweisen nachhaltig beeinflussen können.

Aus tiefenpsychologischer Sicht „bringt eine Kombination von biologischen Prädeterminanten und Wechselbeziehungen mit der Umwelt die Bedingungen hervor, unter denen Kinder ein Selbstkonzept entwickeln, das zu internalisierten Gefühlen wie Schule, Angst, Furcht, Unzulänglichkeit usw. führt“ (Myschker/Stein 2014, 109). Diese internalisierten Gefühle können auch zu einem Selbstkonzept führen, in welchem übermäßiges Misstrauen einerseits wie blindes Vertrauen andererseits vorstellbar sind. Erikson, der mit seinem psychosozialen Entwicklungsphasenmodell Freuds triebgebundenes Entwicklungsmodell überwand, stellt Urvertrauen versus Urmisstrauen an den Anfang kindlicher Entwicklung. Kommt es zu Störungen und Entwicklungseinschnitten in dieser sehr frühen Phase, so sind komplexe Entwicklungsstörungen sowie schizoide und depressive Persönlichkeitsentwicklungen im späteren Lebenslauf eine wahrscheinliche Folge. Auf die Frage des Urvertrauens wird im Zusammenhang mit Konzepten des Grundvertrauens (Kap. 5) genauer eingegangen.

Auch aus individualpsychologischer Sicht lässt sich ein Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten beschreiben. Dem intakten Gemeinschaftsgefühl, welches durch direkte Bezugspersonen vermittelt und erfahren wird, kommt die Aufgabe zu, das aus der Geburt heraus resultierende Minderwertigkeitsgefühl zu kompensieren. Ist es den unmittelbaren Bezugspersonen jedoch nicht möglich, ein positiv gestimmtes Gemeinschaftsgefühl anzubieten, zeigen sie diesbezüglich selbst ein vermeidendes oder ambiva-

lentes Verhalten oder treten Verwahrlosung, Vernachlässigung und Missbrauch an seine Stelle, so kann das Kind sein Gemeinschaftsgefühl nicht weiter ausbilden. „Das entmutigte Kind wendet sich gegen die Gemeinschaft, entwickelt ein Machtstreben, richtet die Leitlinien seines Handelns, seinen Lebensplan, auf Ziele aus, die auf der ‚unnützlichen Seite des Lebens‘ liegen“ (ebd., 121). Umgekehrt wäre es auch denkbar, dass es ein Ohnmachtsempfinden ausbildet und seine Handlungsfähigkeit zum Erliegen kommt. In beiden Fällen ist die Folge: „Es kann Erwachsenen nicht vertrauen, kann sich nicht führen lassen, wird ‚schwererziehbar‘ ...“ (Myschker 2009, 119f.).

In der vorliegenden Arbeit wird die Frage nach dem Urteil über die Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher gestellt und damit auch die differenzialanalytische Frage, ob bestimmte Menschen anders vertrauen als andere. Es gibt nur wenige Studien, die sich mit dieser Frage befassen und die Hinweise auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche geben könnten. Zum einen hat Simpson (1990) den Zusammenhang zwischen verschiedenen Bindungsstilen und spezifischen Vertrauenskomponenten im Hinblick auf Liebesbeziehungen untersucht. Die Studie ist für die Fragestellungen dieser Arbeit deshalb interessant, weil viele Kinder und Jugendliche, die als verhaltensauffällig gelten und Schulen für Erziehungshilfe besuchen, Bindungsstörungen aufweisen. Allerdings zeigte sich bei Simpson nur eine negative Korrelation zwischen Frauen, die unsicher-vermeidend gebunden sind und den zugrunde gelegten Vertrauenskomponenten:

„People who exhibit a secure attachment style tend to be involved in relationships characterized by higher levels of interdependence, trust, commitment, and satisfaction. Those who exhibit insecure styles – particularly highly avoidant people – tend to have relationships defined by the opposite set of features“ (ebd., 977).

Eine zweite Studie erscheint in diesem Kontext ebenfalls relevant: Macias, Young und Barreira (2000) konnten eine Korrelation zwischen Menschen mit dem posttraumatischen Belastungssyndrom und ihrer Fähigkeit zu vertrauen nachweisen. Sie hatten es dabei mit Menschen zu tun, die in ihrer Kindheit traumatische Erfahrungen wie sexuellen Missbrauch, Gewalterfahrungen und Demütigungen machen mussten – Erfahrungen, die sich auch bei etlichen verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ausmachen lassen und die von der Traumaforschung als „Verratstraumata“ (Gómez/Simth/Freyd 2014) bezeichnet werden, wenn es sich um Formen sozialen Verrats in engen Beziehungen handelt, die in Folge zu Vertrauensbrüchen, Traumatisierungen und spezifischen Verhaltensauffälligkeiten führen können:

„Im Laufe der letzten 20 Jahre ist die Verratsforschung ausgeweitet worden und hat Verratstraumata, neben dem eingeschränkten Erinnerungsvermögen, auch mit Depression, Ängstlichkeit, Dissoziation, PTBS, körperlichen Erkrankungen, Borderline Persönlichkeitsstörung, Halluzinationen, niedrigem Selbstwertgefühl, Selbstverletzungen, infantizider Bindung, Reviktimisierung und einer verminderten Bereitschaft, über Traumatisierungen zu sprechen, in Verbindung gebracht“ (ebd., 89).

Besonders dem interpersonellen Vertrauen kam im Zuge der Studie von Macias et al. (2000) große Bedeutung zu: „Tests of individual variables show that only one variable, interpersonal trust was related to PTSD group membership at a level of statistical significance...“ (ebd., 116). Die Autoren der Studie verglichen auch soziale Netzwerke, Familiengrößen und andere Aspekte des sozialen Umfelds der Teilnehmer miteinander. Diese

unterschieden sich nicht signifikant von Personen ohne die Diagnose einer posttraumatischen Belastungsstörung und dennoch lässt sich aus dem geringeren zwischenmenschlichen Vertrauen eine Aussage hinsichtlich der emotionalen Eingebundenheit der traumatisierten Personen treffen: „The fact that persons with documented PTSD typically report less trust in other people than persons without a diagnosis of PTSD suggests that PTSD inflicts an emotional isolation unrelated to size of social network, level of intimacy, or frequency of social interaction“ (ebd.).

Im Zusammenhang von sexuellem Missbrauch an Kindern, Belastungsstörungen und Vertrauen sind auch die Überlegungen von Poersch (2007) bedeutsam, weil sie aufzeigen, welche große Rolle das Erschleichen von Vertrauen spielt, wie sehr dieses kommunikativ erarbeitet, dann aber durch die Praxis des Missbrauchs gebrochen wird. Poersch vermutet, „dass sich sexueller Missbrauch sowohl auf das generalisierte, wie auf das spezifische Vertrauen eines Kindes auswirkt. Im ungünstigen Fall könnten Prozesse der Generalisierung dazu beitragen, dass missbrauchte Kinder anderen Personen grundsätzlich mit Misstrauen begegnen. Diese Sichtweise steht im Einklang mit Annahmen Rotters (...), welcher Vertrauen als stabiles, generalisiertes Merkmal einer Person begreift, das sich auf der Grundlage von Erfahrungen entwickelt“ (ebd., 65). Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und die in diesem Kapitel angestellten Überlegungen ist jedoch entscheidend, ob sich daraus auch ein Zusammenhang zu auffälligen Verhaltensweisen ableiten lässt. Auch, wenn die Überlegungen von Poersch einer genaueren Überprüfung bedürften, so lässt sich dennoch ableiten, dass Verhaltensauffälligkeiten in Folge eines sexuellen Missbrauchs eben „nicht nur im Zusammenhang mit der sexuellen Traumatisierung gesehen werden sollten, sondern auch auf den erlebten Vertrauensverlust des Kindes zurückzuführen sind“ (ebd., 69). Dort, wo das Vertrauen in die eigene Person fehlt und sich das Ohnmachtserleben des Missbrauchs in allgemeine Gefühle von Hilflosigkeit und Abwertung wandelt, ist denkbar, dass internalisierende Störungen entstehen können. Poersch sieht auch eine Möglichkeit des Entstehens externalisierender Störungen, wie Aggressionen, da das „Misstrauen gegenüber Anderen zu einem Gefühl führen kann, ständig bedroht und angegriffen zu werden, was – in Anlehnung an das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Crick/Dodge (...) – bei der Entwicklung von aggressivem Verhalten eine Rolle spielt“ (ebd.).

Schließlich sei noch auf die Arbeiten von Krampen (1997), Krampen/Hank (2004) und Studien, die aus diesem Arbeitsfeld heraus entstanden sind (z.B. Hewig 2008), verwiesen. Krampens Leistung besteht darin, die verschiedenen Ansätze der Psychologie hinsichtlich der Verortung von Vertrauen zusammengeführt und in einem handlungstheoretischen Persönlichkeitsmodell integriert zu haben. Während Bindungsforscher, wie beispielsweise Bowlby (2010), Vertrauen als Faktor ansehen, der das Verhältnis von Individuen in Beziehungssituationen mitbestimmt, so stellte Deutsch (1960) Vertrauen im Zusammenhang spezifischen Verhaltens in Situationen heraus. „Diese einseitige Betonung einzelner Bedeutungsvarianten wird durch das von Krampen (...) entwickelte Modell der Vertrauens-Trias (VTT) überwunden“ (Hewig 2008, 10). Krampen konnte das empirisch abgesicherte handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeit, kurz HPP, als Rahmen nutzen, um die Trias von interpersonellem Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen in dieses einzubetten und ebenfalls empirisch abzusichern. Dazu diente ihm die Skala zur Hoffnungslosigkeit, die Skala zum Selbstkonzept eigener

Fähigkeit aus dem Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen sowie eine Skala zur Erfassung sozialen Vertrauens.

„Interpersonelles Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen sind die zentralen Konstituenten der Vertrauens-Trias (VTT) von Menschen und damit ihrer psychischen Befindlichkeit sowie Handlungsfähigkeiten in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Lebensbereichen. In handlungstheoretisch fundierten Modellen der Persönlichkeit und der auf die gesamte Lebensspanne ausgerichteten aktionalen Entwicklungspsychologie lässt sich dies ebenso theoretisch konzeptualisieren wie in modernen gesundheitspsychologischen, salutogenetischen Konzeptionen und biopsychosozialen Modellen psychischer Störungen der Klinischen Psychologie“ (Krampen/Hank 2004, 1).

Im Einzelnen stellt sich das Modell von Krampen und Hank folgendermaßen dar:

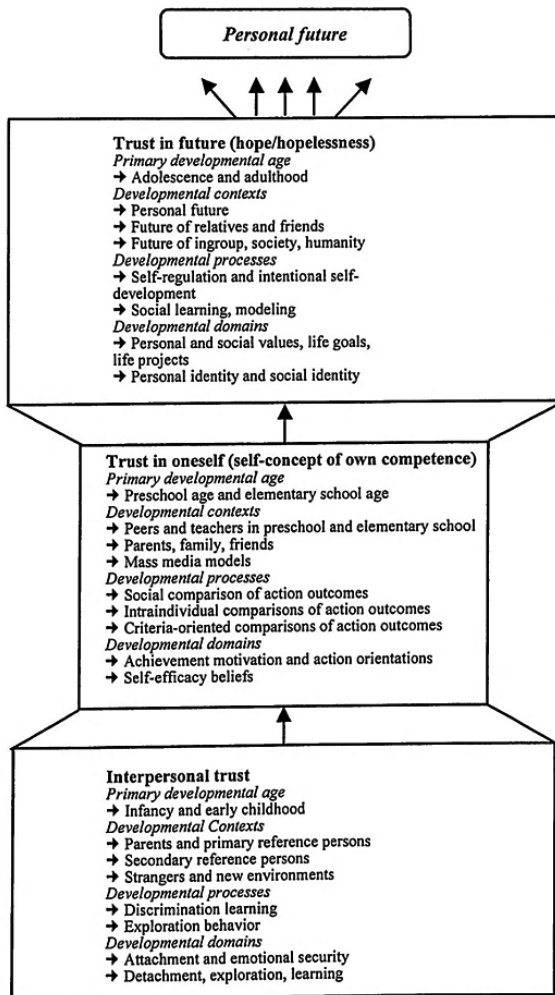


Abb. 2: Die Komponenten der Vertrauenstrias nach Krampen und Hank (2004, 22)

Damit liegt ein entwicklungspsychologisches Modell vor, welches mithilfe verschiedener Skalen zum Teil ex negativo (Skala zur Hoffnungslosigkeit) dazu beiträgt, eine psychologisch differenzierte Vorstellung von Vertrauen greifbarer zu machen. „De facto ist die VTT damit eine salutogenetische Ergänzung der von Beck (1970) beschriebenen ‚depressiven Triade‘:

- Interpersonales Vertrauen ist dabei als positiver Aspekt der seelischen Gesundheit und personaler Ressourcen komplementär zu generalisierten negativen Interpretationen sozialer Erfahrungen,
- Selbstvertrauen ist als positiver Aspekt der seelischen Gesundheit und personaler Ressourcen komplementär zum negativen Selbstbild, und
- Zukunftsvertrauen ist als positiver Aspekt der seelischen Gesundheit und personaler Ressourcen komplementär zur Hoffnungslosigkeit“ (Krampen/Hank 2004, 23) anzusehen.

Die Stärke des Modells liegt sicherlich darin, Entwicklungsprozesse und Lebensphasen vor Augen zu führen, in denen eine oder mehrere Komponenten der Vertrauens-Trias eine Rolle spielen. Wie diese Rolle im Einzelnen aussieht und welche, beispielsweise pädagogische, Handlungspraxis sie nach sich zieht, bleibt jedoch außen vor. Zudem vernachlässigt das Modell Aspekte präreflexiven Vertrauens, das von der Soziologie als fungierendes Vertrauen (Endreß 2008) beschrieben wird und welches für die Praxis einer jeweiligen Entwicklungsphase nicht unwesentlich sein kann. Auch der betont aktionale Charakter des Modells erscheint in diesem und einem weiteren Zusammenhang kritisch: Vertrauen entwickelt und erweist man nicht nur, sondern erlebt sich passiv, wenn es entzogen wird oder man in die Rolle des Vertrauensempfängers gerät. Dennoch und gerade weil sich Krampen (1997) und Krampen/Hank (2004) mit der Vertrauens-Trias im Zusammenhang seelischer Gesundheit und psychischen Störungen befassen, sind ihre vorliegenden Arbeiten für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant.

„Vermutet werden kann etwa, dass

- soziales Misstrauen für die Ätiologie und Aufrechterhaltung sozialer und spezifischer Phobien,
- ein geringes Selbstvertrauen etwa für generalisierte Angststörungen und Zwangsstörungen sowie
- Hoffnungslosigkeit etwa für depressive Episoden (...) kennzeichnend sind“ (Krampen/Hank 2004, 23).

Deutlich wird dieser Zusammenhang aber auch an Hewigs Ausführungen zur Verortung der Vertrauens-Trias im HPP, wenn man bedenkt, welche Bedeutung der Frage der Strukturiertheit besonders in der schulischen und fördernden Pädagogik bei Verhaltensstörungen beigemessen wird (Schumacher 1979; Neukäter/Goetze 1978; Cruickshank 1981; Redlich/Schley 1981; Bergsson 1995):

„Während in subjektiv neuartigen oder kognitiv schwer strukturierbaren Situationen die prognostische Bedeutung der generalisierten (und ggf. auch der bereichsspezifischen) Erwartungen hoch ist, weisen die situations- und handlungsspezifischen Erwartungen und Valenzen in subjektiv bekannten, gut strukturierbaren Situationen einen größeren Vorhersagewert auf (...). Damit steigt die prognostische Bedeutung der Persönlichkeitsvariablen mit Zunahme der subjektiven Neuheit und Ambiguität von Lebens- und Handlungssituationen“ (Hewig 2008, 17).

Krampen und Hank (2004) leiten aus ihrem Modell unter Bezug auf spezifische Störungsmodelle auch die Möglichkeit ab, Präventionsarbeit zu entwickeln, „da unter Bezug auf die Konstituenten der VTT ‚gesunde‘ Aspekte bei Patienten/innen mit psychischen Störungen identifiziert werden können, die für die Therapieplanung und therapeutischen Prozesse genutzt werden können“ (ebd., 23). Hewig (2008) ist diesen Aspekten im Rahmen ihrer Arbeit zu generalisierten und speziellen Vertrauensaspekten in der Psychotherapie nachgegangen. Zwar beziehen sich die Arbeiten auf Erwachsene mit psychischen Störungen und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat eher mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die zum Teil psychische Störungen aufweisen. Dennoch offenbaren sich hier Zusammenhänge, die nicht nur auf einen Zusammenhang von Vertrauen und Pädagogik bei Verhaltensstörungen hinweisen, sondern die auch lohnenswert im Hinblick auf zukünftige Vertrauensforschung erscheinen und bislang erst durch die Untersuchung von Baier (2007, 61f.) zu „Identitätskonstruktionen von ‚Störern und Gestörten‘“ in Teilen aufgegriffen wurde.

3.3 Soziologische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten

In der Soziologie werden vor allem durch Luhmann etliche Funktionsweisen von Vertrauen benannt, die im Hinblick auf auffälliges Verhalten relevant sein könnten. Dies betrifft beispielsweise Aspekte der Zeit, aber auch der Risikoleistung, die im Vertrauen enthalten sind, sowie die Reduktion sozialer Komplexität. Für die Relevanz eines möglichen Zusammenhangs von Vertrauen und auffälligem Verhalten kann hier mit Luhmann (2000) festgehalten werden, dass Vertrauen lebensnotwendig ist und benötigt wird, um die Komplexität sozialen Lebens zu reduzieren. Dort, wo diese Reduktionsleistung nicht erbracht werden kann, weil es (biografisch) signifikante Einschnitte in die individuelle Vertrauenspraxis – beispielsweise in Form von Traumatisierungen mit Dissoziationsfolgen – gibt, bleibt die soziale Komplexität erhalten und führt so möglicherweise zu Verhaltensweisen, die als auffällig bezeichnet werden können und die Ausdruck jener nicht zu vollbringenden Komplexitätsreduktion und ihrer Folgen sind.

„Die individuellen Vertrauensverhältnisse, die ein Mensch eingeht, geben Auskunft über seinen Charakter, die Teilnahme an den Praktiken des sozialen Vertrauens über Art und Festigkeit seiner sozialen Verortung, das Maß an Zuversicht, das er mit anderen teilt, darüber, ob er verrückt ist oder nicht. Verrückt nennen wir ihn, wenn wir, weil er zu bestimmten Dingen kein Zutrauen hat und dies praktisch zeigt, mit ihm weder ernsthaft reden können noch irgend verlässlich interagieren. Er ist für uns dann, ‚als wäre er aus einer anderen Welt‘“ (Reemtsma 2009, 47).

Vertrauen scheint „für jede Form der ‚Beziehungsarbeit‘ (...) mit jungen Menschen, die in mehrfacher Hinsicht mit Problemen belastet sind, die sie zudem ob ihres Alters oder ihrer Reife und Reflexionsfähigkeit nicht überschauen (können) (...), eine der basalen Voraussetzungen“ (Stanulla 2004, 4) zu sein. Aber auch andere Gründe können dazu führen, dass biografische und soziale Komplexitäten nicht reduziert werden können: Versteht man Vertrauen als Mittel der Reduktion von Unsicherheit und Ungewissheit in komplexen, nicht überschaubaren Situationen, so wird dies für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die Jugendhilfe im stationären Kontext erfahren, besonders relevant. Weder das pädagogische Fachpersonal noch die Kinder und Jugendlichen als Adressaten der Jugendhilfe können sich zunächst sicher sein, welche Handlungen vom

jeweils anderen im Hinblick auf die Zukunft zu erwarten sind. Dennoch sind die Professionellen im asymmetrischen Machtverhältnis der Erziehungs- und Hilfesituation im Vorteil, weil sie zum einen über einen größeren Wissens- und Erfahrungsvorsprung verfügen und zum anderen als Erwachsene ohne traumatische biografische Lebensereignisse gleich mehrfach ‚leichter‘ mit Erwartungsenttäuschungen und Vertrauensbrüchen umzugehen in der Lage sein müssten. „Die Interaktionsbeziehung ist unter Wissens- und Ressourcengesichtspunkten ungleich strukturiert und beinhaltet demzufolge für die AdressatInnen ein höheres Maß an Unsicherheit als für die Professionellen“ (Wagenblaus 2004, 104). Vertrauen, stellt es sich ein, könnte demnach zu einem Vermittler zwischen den beteiligten Interaktionspartnern werden, gegenseitige Unsicherheiten reduzieren und Zukunft im Luhmannschen Sinne vorwegnehmen. Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche als Empfänger von Jugendhilfe heißt dies, bestimmte Handlungen durch pädagogisch Professionelle eher zu erwarten als andere – ohne, dass sie sich bewusst sein müssen, welche Handlungen dies im Einzelnen sind. Gleichzeitig kann nicht unberücksichtigt bleiben, dass Vertrauen sich nicht durch die rationale Antizipation bestimmter zu erwartender Handlungen einstellt. Die emotionale Wirkung belastender oder traumatisierender Lebensereignisse und die in diesem Zusammenhang aufgebauten Schutz- und Sicherheitsmechanismen können die Erwartung bestimmter Verhaltensweisen emotional überlagern und so verunmöglichen oder aber zumindest auf eine harte Probe stellen. Gelingt der Vertrauensaufbau jedoch, so antizipieren die Vertrauenden „das Ergebnis der Dienstleistungserbringung in einem für sie positiven Sinne und schließen dadurch bestimmte Leistungsergebnisse aus, wodurch sich ihr mögliches Handlungspotenzial erweitert“ (ebd., 105) bzw. erweitern könnte. Im soziologischen Kontext lässt sich daher im Zusammenhang von Vertrauen als einem oszillierenden Phänomen zwischen Erwartung, Handlung und wiederum Erwartung sprechen. Bezogen auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in Formen der Jugendhilfe lässt sich dann von einem generalisierten Vertrauen sprechen, welches sich „als eine *grundlegende positive Erwartung gegenüber der Jugendhilfe als Institution*“ (ebd., 106; kursiv im Original) darstellt. Gleichzeitig finden sich aber auch Formen individuell differenzierter Vertrauensspraxen als eine Erwartung an die Professionellen, die ihre jeweilige Institution zum einen vertreten, zum anderen aber vor allem durch ihre persönlichen Eigenschaften als Vertrauensempfänger für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche erkennbar werden, weil sie ihre eigenen Interessen trotz des asymmetrischen Machtverhältnisses nicht über die Interessen und Erwartungen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen stellen. Dies schließt nicht aus, dass es zu Konflikten kommen kann, wie Kinder und Jugendliche die Institution einerseits und in ihr professionell Handelnde andererseits erleben. Besonders Mechanismen von Übertragung und Gegenübertragung im Kontext von Traumatisierungen, posttraumatischen Belastungsstörungen und Persönlichkeitsstörungen erscheinen hier ‚geeignet‘, solche Konflikte auszulösen und das Vertrauensverhältnis beispielsweise zur Hauptbezugsperson in der Institution auf eine Probe zu stellen, indem gegen die Institution agiert und erprobt wird, ob die professionelle Person im Rahmen des Vertrauensverhältnisses mitagiert. Zu Erwartungsenttäuschungen kann es gleichwohl auf beiden Seiten kommen. Trotzdem sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Vertrauensgabe als riskante Vorleistung nicht für beide Seiten gleichermaßen hoch ist; „vielmehr erfordert die Vertrauensgabe auf Seiten der AdressatInnen eine weit aus höhere riskante Vorleistung. Dies liegt in den asymmetrischen Machtbeziehungen

und dem damit verbundenen ungleichen Status der Interaktionspartner begründet“ (ebd., 107). Das Verhältnis von generalisiertem und spezifiziertem Vertrauen spitzt sich dann zusätzlich zu, wenn Kinder und Jugendliche (möglicherweise zunächst) gegen ihren Willen Jugendhilfe erfahren und sich in Zwangskontexten wie beispielsweise einer geschlossenen Unterbringung ‚wiederfinden‘. Erwartungen und Handlungen der beteiligten Interaktionspartner laufen hier schnell auseinander und erscheinen alles andere als geeignet, Vertrauensaufbau realisieren zu können. Bei Handlungen, die als Vertrauensbruch erlebt werden, können sich Kinder und Jugendliche in diesen Formen der Jugendhilfe nicht zum Beziehungsabbruch entscheiden. Sie sind dem enttäuschten Verhältnis quasi ausgeliefert und empfinden die Asymmetrie des Machtverhältnisses überdeutlich. Die Antizipation von vertrauensbasierten Handlungen als Korrektiv im Hinblick auf eine sich in der Zukunft einstellende Symmetrie bleibt womöglich aus. Es wird daher für einen möglichen Vertrauensaufbau im Wesentlichen darauf ankommen, welche Handlungsalternativen diese Kinder und Jugendlichen für sich ausmachen können. Diese könnten aber als Scheinalternativen bzw. als Alternativen minderer Qualität gegenüber der grundsätzlichen Zwangssituation erlebt werden. Wagenblast fasst das daraus entstehende Dilemma treffend zusammen:

„Einerseits ist der Aufbau von Vertrauen unter den Bedingungen von Macht, Kontrolle und Zwang stets prekär, denn die Nichterfüllung einer im Sinne der Vertrauensgabe gehegten Erwartung ist mit negativen Konsequenzen für die AdressatInnen verbunden, andererseits ist unter den Bedingungen der Moderne ein gewisses Maß an Vertrauen unerlässlich, um das Funktionieren der Beziehung zwischen einer dienstleistungsorientierten Jugendhilfe und ihren AdressatInnen dauerhaft gewährleisten zu können“ (ebd., 109f.).

3.4 Pädagogische Ansatzpunkte zum Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten

Pädagogische Ansatzpunkte zur Relevanz eines angenommenen Zusammenhangs von Vertrauen und auffälligem Verhalten lassen sich kaum gesondert ausmachen. Sie beziehen sich bzw. resultieren aus Ansätzen und Zusammenhängen, die im Neurobiologischen, Psychologischen und Soziologischen liegen. Eine frühe, psychologische und pädagogische Sicht- und Zugangsweisen verbindende Studie zum Zusammenhang von Vertrauen und ängstlichen Kindern legte Debrunner 1964 vor.

Es handelt sich dabei nicht nur um eine empirische Studie mit 29 ängstlichen Kindern und ihrer Familiensituation, sondern auch um eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Vertrauen und Freiheit, Ängstlichkeit und Angst, die ihn auch zu erzieherischen Aussagen führt. Debrunner legt einen Vertrauensbegriff zugrunde, der neben Freiheit einen Gegenpol zu Vertrauen bildet. Er sieht dabei Angst nicht als das Gegenteil von Vertrauen an, setzt aber auseinander, dass Ängstlichkeit zu Verhaltens- und Erlebensweisen führt, die im Gegensatz stehen zu Verhaltens- und Erlebensweisen, die das Ergebnis von Vertrauen sind. Dass Vertrauen ‚mehr‘ bzw. etwas anderes ist als eine Emotion, und damit nicht das Gegenteil von Angst, hat Hartmann ausführlich nachgewiesen (Hartmann 2011, 151f.). Debrunner betrachtet das Entstehen von Ängstlichkeit zum einen unter der Perspektive von innerem Zwang und fehlendem Vertrauen. Zum anderen stellt er die Bedeutsamkeit von Vertrauen für die Erziehung ängstlicher Kinder heraus. Ängstlichkeit verhindert nach Debrunner die Expansivität von Kindern oder bringt sie unter dem Vorzeichen der Aggressivität zum Ausdruck. Expansivität könne

nur erfolgreich und förderlich wirken, wenn Vertrauen in die Fähigkeit, mit den Herausforderungen der Welt zurechtzukommen, also Selbstvertrauen, und Vertrauen in die „Tragfähigkeit und Dauerhaftigkeit der eigenen Wertschätzungen“ (Debrunner 1964, 63), also Vertrauen zu sich selbst, gegeben sei. Vertrauen ist für Debrunner charakterisiert durch eine „Stimmung des Ja zu allem Seienden“ (ebd.), womit er dieses letztlich als Einstellung mit emotionalen Befindlichkeitsaspekten definiert. Für die Entwicklung des Vertrauens greift er auf Annahmen von Erikson und Spitz zurück und stellt für den Prozess seiner Entwicklung heraus, dass Selbstvertrauen und Vertrauen in die Welt sich nicht automatisch bedingen. Dafür sind ihm gerade ängstliche Kinder ein eindrückliches Beispiel:

„Das anhängliche Kind vertraut vor allem auf seine Erzieher: Alle Befriedigung wird von außen erwartet. (...) Es fehlt ihm das Vertrauen in seine eigenen Kräfte: Wenn ihm Fremdes entgegen tritt, weicht es zurück: es wird schüchtern. Die Ziele der Expansivität findet es nicht aus eigener Freude, sondern in der Unterordnung unter die Erzieher, bei denen es Geborgenheit sucht: es wird unterwürfig und gewissenhaft. Aber weder durch Anhänglichkeit noch durch äußeren Gehorsam noch durch Gewissenhaftigkeit wird die Sehnsucht, völlig geborgen zu sein, gestillt“ (ebd., 66).

Daraus schließt Debrunner, dass das Kind letztlich nicht zufrieden mit sich und seiner Situation ist und deutet dies als eine Schwäche des Vertrauens bzw. als Unvertrautheit. Weiter folgert er: „Die Unvertrautheit sucht es zu überwinden, indem es Vertrauen in verstärktem Maße zu erwerben sucht durch Anhänglichkeit und Unterwürfigkeit. Einzelne explosive Durchbrüche, in denen sich das Verlangen zeigt, (...) in sich selbst vertrauen zu können, passen durchaus noch in dieses Bild hinein“ (ebd.). Für Kinder, die sich aufgrund von Ängstlichkeit offensichtlich aggressiv zeigen, stellt er fest, dass sie Impulse von außen nur schwer an sich heran lassen können und sich gegen diese eher verschließen. Er macht deutlich, dass die aggressive Art der Aktivität dieser Kinder kein Anzeichen von stärkerem Selbstvertrauen ist, sondern vielmehr eine Aktivität, die nicht dazu geeignet ist, Selbst- und Weltverhältnisse förderlich und gelingend zu gestalten, weil das Vertrauen in die erziehenden Menschen fehlt. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen besonders bedeutsam ist seine Feststellung, dass die übersteigerte Impulsivität dieser Kinder schnell zu Regelverstößen bzw. zu erzieherischen Forderungen führt, die nur schwer erbracht werden können.

„Dadurch wird die ungebändigte, maßlose Expansivität aggressiv getönt, und oft dann unterdrückt. Das trotzig Kind verspürt den Mangel an Vertrauen und sucht auf seine Art die zärtliche Zuwendung. Im Trotz versucht es einerseits das Vertrauen der Erzieher zu erzwingen, andererseits seinen eigenen Willen durchzusetzen, der in selbstherrlichem Vertrauen in die eigene Mächtigkeit das Vertrauen in die Erzieher unmöglich macht“ (ebd., 66f.).

Vertrauen „fehlt“ ängstlichen Kindern demnach nicht, sondern zeigt sich einseitig erwiesen oder abgelehnt. Auf der einen Seite wird die Bindung an andere überzogen und somit Vertrauen unter Vernachlässigung der Auswirkungen dieser Eindimensionalität auf das Selbst erwiesen. Umgekehrt stehen das eigene Selbst und seine als notwendig empfundene Mächtigkeit übermäßig im Vordergrund und verhindern somit vertrauensvolle Bindungen an andere und anderes. In der jeweiligen „Verabsolutierung der einen Seite des Menschen ist das Gesamte des Menschseins in Frage gestellt: der Mensch befindet sich in Angst“ (ebd., 67).

Es lässt sich also ausmachen, dass in den beiden grundsätzlichen Formen der Ängstlichkeit, die Debrunner unterscheidet, eine einseitige, wenn auch unterschiedliche Betonung bestimmter Anteile von Vertrauen zu finden ist. „Die sichtbare Verstärkung des Vertrauens in der einen Richtung kann uns jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Vertrauen im Ganzen geschwächt ist: Vertrauen ist Vertrauen in die eigenen expansiven Kräfte, die auf eine freundlich gesinnte Welt gerichtet sind“ (ebd., 69). Debrunners Leistung liegt nicht nur darin, den Zusammenhang von Vertrauen und ängstlichen Kindern untersucht zu haben, sondern dabei auch die Familiensituation mit zu berücksichtigen, statt sich ‚nur‘ dem einzelnen Kind zuzuwenden. Somit kann er in einem zweiten Teil seiner Untersuchung auch wichtige Hinweise zu Ängstlichkeit und Vertrauen aus erzieherischer Perspektive geben. Dies ist für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die es mit Erziehung unter erschwerten Bedingungen zu tun hat, von besonderer Bedeutung.

„Dem geschwächten Vertrauen des Kindes entspricht nicht nur der Mangel an Liebe und zärtlicher Zuwendung von den Eltern her, denn das Vertrauen des Kindes reift nur an einem Erwachsenen, der dem Kind selbst Vertrauen schenkt, und der gesamten Welt, in die es hineinlebt, und auch sich selbst. Deshalb entspricht dem geschwächten Vertrauen des Kindes das einseitige Vertrauen des Erziehers (der nur auf dem eigenen Recht beharrt, oder nur auf die Güte der Welt vertraut). Wir haben also den Zusammenhang Ängstlichkeit – Zwang und fehlendes Vertrauen nochmals zu betrachten, nun nicht vom Kind aus, sondern vom Erzieher aus“ (ebd., 85).

Besonders wichtig erscheint dabei als Voraussetzung für das erzieherische Verhältnis, dass Selbstvertrauen nur dann wachsen kann, wenn Kinder und Jugendliche Vertrauen in Form einer bejahenden Grundhaltung durch die erziehenden Personen erfahren. Diese Grundhaltungen werden nicht nur im einzelnen erzieherischen Verhältnis offensichtlich, sondern zeigen sich auch in den „sozialen und kulturellen Gegebenheiten, welche die Gemeinschaft von außen bestimmen (also nicht in irgendeiner als Sentimentalität mißverstandenen Liebe)“ (ebd., 88).

Debrunner macht in seinen erzieherischen Überlegungen nun nicht den ‚Fehler‘, die Bedeutung von Angst und Vertrauen zu verkürzen, indem er fälschlicherweise davon ausgeht, dass eine bejahende Grundhaltung alleine geeignet erscheint, um Angst und Ängstlichkeit zu verhindern oder gar zu beseitigen.

„Wo ist nun aber in einer Erziehung in Freiheit und Vertrauen der Ort der Angst? Offensichtlich ist eine solche Erziehung nicht voll und ganz möglich, wenn Angst ursprünglich zum Menschen gehört, weil seine formalen Wesenszüge nie ihre volle Verwirklichung finden können. Es gehört zum Wesen der Freiheit, daß sie nie schon voll da sein kann, sondern daß sie wird; und es gehört zum Wesen des Vertrauens, daß es immer Vertrauen aus der Distanz ist. Weder Freiheit von jeder Bedingung, noch endgültige Geborgenheit sind je möglich. Die Erfahrung von Zwang, innerer Leere und Ungeborgenheit gehören zum menschlichen Leben, wie die Erfahrung von Freiheit und Vertrauen“ (ebd.)

Er greift nun auf seine Aussagen zur Bedeutung des Vertrauens für die Bindung an die eigene Person und an die Welt zurück und charakterisiert das ängstliche Kind als eines, das sich als unterschieden von der Welt erlebt. Angst bedeutet demnach, fehlendes Verbundensein zu erleben.

„Obschon damit gezeigt ist, daß die Angst wesensmäßig zum Menschen gehört, kann man die Augen nicht vor der Tatsache verschließen, daß die Angst eines Kindes meist nicht eine gesun-

de Entwicklung anzeigt, sondern sozusagen immer auf Mißachtung der Tendenz zu Vertrauen und Freiheit seitens der Erzieher zurückzuführen ist. Ängstlichkeit und Aggressivität sind die Folge dieser Mißachtung“ (ebd., 90)

Die erzieherische Aufgabe muss sich demnach auf das Selbstverhältnis zum einen und auf das Weltverhältnis zum anderen richten. Wenn Vertrauen bedeutet, der Welt offen zu begegnen, so setzt diese auch eine Bejahung des eigenen Selbst voraus. Dies bringt auch mit sich, dass erziehende Personen selbst ein ausgewogenes Vertrauensverhältnis zu sich und zur sie umgebenden Welt mitbringen. Vertrauen zu sich selbst meint auch ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und zöge aus erzieherischer Sicht nach sich, dass sich Kinder und Jugendliche als positiv wirksam in ihrem Handeln und als bedeutsam erleben für die Gemeinschaften, in denen sie aufwachsen. Wenn es um das Verhältnis zur Welt geht, so meint Debrunner ein „Vertrauen in die allgemeine Gültigkeit der sozial-kulturellen Werte und Normen, nach denen sich das Verhalten richtet, Vertrauen in die Werthaftigkeit der sozialen Normen, in die allgemeine Tendenz zu Wahrhaftigkeit, die der eigenen Wahrhaftigkeit mindestens in den Hauptzügen entspricht, Vertrauen, daß ich mich verlassen kann auf (...) Vertrauen in Welt gipfelt im Glauben an eine umfassende Beheimatung, die auch durch eigene Kritik, Ablehnung, Feindseligkeit, Irrung nicht aufgehoben werden kann“ (ebd., 96).

Dies alles lässt sich aber nicht erzieherisch intentional ‚herstellen‘ oder verwirklichen. Auch die Beschwörung von Vertrauen in erzieherischen Verhältnissen ist dem nicht förderlich. Einmal mehr zeigt sich, dass Vertrauen aus pädagogischer Sicht nicht das Ergebnis rationaler Entscheidungen ist, die versprochen werden und somit in die Realisation kommen können. „Vertrauen ist nicht an ein Vertrauensbekenntnis gebunden, sondern zeigt sich schon im unreflektierten Handeln. Unwissentlich liegt Vertrauen jeder Handlung zugrunde, als Bindung an den Bezugsgegenstand der Handlung“ (ebd.). Debrunner deutet hier an, was Endreß aus soziologischer Sicht als fungierendes Vertrauen (2008) bezeichnet und Hartmann aus philosophischer Sicht dazu führt, dem kommunikativen Vertrauen zu misstrauen und dieses von einer Praxis des Vertrauens abzuheben (2011). „Immer aber zeigt sich die Verbundenheit darin, daß das Zentrum des Vertrauens im Handeln wirkt, und sie zeigt sich nicht im Bekenntnis. Dieses ‚handelnde Vertrauen‘ ist zugleich Selbstvertrauen und Weltvertrauen“ (Debrunner 1964, 97). Damit wird deutlich, dass auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Fokus des Interesses auf einer Praxis des Vertrauens verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher liegen könnte. Aus erzieherischer Sicht kann eine Stärkung der Selbst- und Weltverhältnisse von Kindern und Jugendlichen, die zu mehr Selbstvertrauen und Vertrauen in sich selbst führt, nur ein erster Schritt sein. Debrunner hält dafür als wesentliche, vertiefende Schritte fest:

„Stärkung des Vertrauens ist die einzige Möglichkeit, die Ängstlichkeit zu überwinden. Unter den besonderen Maßnahmen, also äußeren Umgestaltungen der bestehenden Situation, welche vor allem das Selbstvertrauen heben, sind die wichtigsten: Freiheit von äußerem Druck, Gewöhnung der drängenden Bedürfnisse (Freiheit von innerem Druck, dies jedoch vor allem bei lauten, überaktiven Kindern), Betonung jener Beschäftigungen, die Freude bereiten, vermehrter affektiver Kontakt in der Beteiligung von Erwachsenen und von Kindern an Spiel und Arbeit. Unter den Maßnahmen, die vor allem das Vertrauen in die Welt reifen lassen, sind als wichtigste zu nennen: Ermöglichen der Gemeinschaft mit gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern; Förderung der Gegenseitigkeit in Führen, Folgen, Schenken, Beschenktwerden; Bestimmenlas-

sen über Spiel und Beschäftigung, Unterstützung der selbstgewählten Beschäftigungen“ (ebd., 106f).

Auch wenn die hier aufgeführten Tätigkeiten aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu differenzieren und näher zu bestimmen wären, ist Debrunners Studie dennoch in höchstem Maße geeignet, um aufzuzeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen spezifischen Erfahrungen mit Vertrauen und daraus resultierenden auffälligen Verhaltensweisen, hier der Ängstlichkeit und der mit ihr verbundenen Aggressivität, geben kann.

Auch Myschker und Stein (2014) stellen unter Bezug auf die Konfliktpsychologie Lückerts (1965) dar, welche Auswirkungen ein spezifischer Erziehungsstil auf die Vertrauensbildung sowie spezifische Verhaltensweisen haben kann:

„Ein inegaler Erziehungsstil mit wechselnden Erziehungspraktiken kann dazu führen, dass das Kind keine überdauernden Einstellungen findet, sich auf Erwartungen nicht ausrichten kann. Es reagiert mit Unsicherheit, mit Angst, Nervosität, es versucht, übergefällig zu sein und es allen recht zu machen oder mit Raffinesse die Erzieher gegeneinander auszuspielen. Zurückweisung macht es dem Kind unmöglich, Urvertrauen zu entwickeln und die nächste Umwelt als Modell für die Übernahme sozialadäquater Normen zu akzeptieren“ (ebd., 137f.).

Lückert selbst beschreibt in diesem Zusammenhang vor allem die „Haltung des Mißtrauens“ (1965, 462): „Alle Handlungen des anderen werden unter den Aspekt der Feindseligkeit gestellt. Das Mißtrauen hat die Tendenz, sich ‚einzunisten‘, es verlangt gleichsam nach weiteren Bestätigungen, es ist seinem Wesen nach exzessiv, es verhindert die freie Entfaltung positiver Kräfte, es trägt dazu bei, daß die Fronten erstarren, die Konflikte verewigt werden“ (ebd.). Folgt man dem Erziehungsverständnis Kobis (2005), der Erziehung als Haltung ausmacht, die in einer gemeinsamen Daseinsgestaltung ihren Ausdruck findet, wird deutlich, dass sich in der Haltung des Misstrauens und in der erzieherischen Haltung einer gemeinsamen Daseinsgestaltung zwei Haltungen quasi gegenüberstehen, die nicht zueinander zu bringen sind, weil die eine Vertrauen entbehrt, während die andere Vertrauen zur Realisation notwendigerweise benötigt.

„Mißtrauen kann sich hemmend und lähmend auf unsere Beziehungen zu den anderen Menschen auswirken. Die Atmosphäre der Unsicherheit ist auf die Dauer unerträglich. Um dieser Situation zu entgehen, greifen die Menschen oft zu mehr oder weniger verdeckten Provokationen. Mit ihrer Hilfe wollen sie den anderen auf seine Haltung testen. Kommt es nun auf diesem Wege zum offenen Konflikt, findet das gehegte Mißtrauen seine Bestätigung, so weiß man wenigstens ‚wo man dran ist‘ und kann sich in der Zukunft ‚entsprechend‘ verhalten“ (Lückert 1965, 465).

Misstrauen in die eigene Person wie in die Umwelt kann auch das Ergebnis eines ambivalenten oder falsch verstandenen Erziehungsverhaltens sein, das Kinder nicht stärkt und ermutigt, sondern sie zu Opfern eigener Machtansprüche und ungelöster eigener Konflikte macht. Myschker/Stein (2014) weisen in diesem Zusammenhang besonders auf physische und psychische Misshandlungen hin, wozu „vor allem Ablehnung, Abwertung, Angstmachen, Beschimpfungen, Drohungen, Einschüchterungen, Liebesentzug, Verweigerung von Zuwendung, gezielte Überforderung und ungerechtfertigte Schuldzuweisungen zu rechnen“ (ebd., 140) sind.

Auch Speck (1997) liefert einige relevante Hinweise zu einem Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten aus sonderpädagogischer Sicht. Zum einen bezieht er

sich in seinen Ausführungen auf den Heilpädagogen Moor und dessen Überlegungen zu Vertrauen und Gehorsam (1961) sowie auf Erikssons Ausführungen zum Urvertrauen und maßgeblich auf Überlegungen Luhmanns:

„Ein Kind im destruktiven Chaos ist ein Kind, das niemandem (mehr) vertraut. Es glaubt niemandem, daß er es mit ihm gut meint, ohne nur eigene Zwecke zu verfolgen. Es ist vielmehr von der Angst bestimmt, daß es betrogen wird, daß ihm von anderen her ein Unrecht angetan wird, daß jeder den anderen nur als Mittel für seine Zwecke benutzen will, und daß ‚alles keinen Sinn hat‘. Es hat kein Vertrauen in seine Zukunft. Es fehlt damit auch die Grundlage für sein Selbstvertrauen“ (Speck 1997, 185).

Specks Ausführungen lassen sich im Rückgriff auf Moors Ausführungen letztlich an Myschker und Steins Überlegungen zum Misstrauen anschließen und darüber herausstellen, dass Vertrauen einen Glaubensanteil hat, der für viele verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche aufgrund von vielen Vertrauensbrüchen die größte Herausforderung darstellt. „Daß zweimal zwei vier ist, brauche ich nicht zu glauben; das kann ich kontrollieren. Ob es aber gut ist, ein bitteres Medikament zu schlucken, sich zu beherrschen, oder die Wahrheit zu sagen, das muß es [, das Kind; T.M.] lernen“ (ebd.).

Grenzt man den Kreis der verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen auf die ein, welche eine Hilfemaßnahme im Rahmen des KJHG erfahren, dann rückt der Zusammenhang von Vertrauen und auffälligem Verhalten unter den Bedingungen der Heimerziehung in das Blickfeld. Für die Frage nach der Relevanz eines möglichen Zusammenhangs von Vertrauen und auffälligem Verhalten ist dabei weniger systemisches oder organisationsbezogenes Vertrauen – also das Vertrauen in die jeweilige pädagogische Institution – bedeutsam, als das personale Vertrauen im Rahmen der Heimerziehung selbst:

„Interessant (...) ist in erster Linie die Frage, wie Vertrauen zwischen Kindern und Jugendlichen und Erzieherinnen und Erziehern entstehen kann. Die Betrachtung erfolgt vor dem Hintergrund einer problematischen familiären Sozialisation (...). In diesem Kontext ist eine biografisch erfahrene Erschütterung und Irritation des Vertrauens von Kindern und Jugendlichen in Eltern/Bezugspersonen oder häusliche Beziehungsgeflechte, die sich als nicht mehr tragfähig erwiesen haben, anzunehmen. Die Erfahrung der Heimerziehung ist insofern immer ein kritisches Lebensereignis (...). Vor diesem Hintergrund erscheint die Frage zentral, ob erschüttertes bzw. verlorenes Vertrauen in sich selbst, andere und die umgebende Welt überhaupt wieder aufgebaut werden kann“ (Stanulla 2003, 97).

Auch in diesem Kontext findet sich also der im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche sowie Vertrauen relevante Hinweis zu Angst und den Möglichkeiten ihrer Überwindung. Stanulla verweist auf Bettelheim und die „Bereitstellung eines ‚sicheren Ortes‘, der die ‚sichere‘, Geborgenheit bietende Umgebung darstellt“ (ebd., 101) und es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Vertrauen aufzubauen und sich die Welt (wieder) anzueignen, anstatt diese aus Angst zu meiden (Steinke 1993; Tiefel 2012). Stanulla problematisiert als eine von wenigen Autoren das Selbstverständnis, mit dem Vertrauen als pädagogische Kategorie vorausgesetzt wird. Bezogen auf die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher im Heim bringt sie vor allem das Ziel eines höheren Selbstwertgefühls als Ergebnis eines zu leistenden Vertrauensaufbaus in Spiel. Dabei weist sie zu Recht darauf hin, dass dieses Ziel nicht ohne weiteres erreichbar ist, denn gerade traumatisierte Kinder werden „alles versuchen, eben nicht auf diesen

„Kontrollverlust“ des Vertrauens zurückgreifen zu müssen, der sie – bei Missbrauch des Vertrauens – wieder zu den ausgelieferten und hilflosen Wesen macht, die sie vorher waren“ (Stanulla 2004, 7). Gerade traumatisierte Kinder und Jugendliche haben oft mühsam erhöhte Schutz- und Kontrollmechanismen entwickelt, die sie nicht ‚einfach‘ zugunsten des Versprechens ‚Vertrauen‘ aufgeben werden. Daher weist Stanulla auch darauf hin, dass es neben dem pädagogischen Fachpersonal auch den Raum als Erzieher benötigt, der den Vertrauensaufbau dieser Kinder und Jugendlichen unterstützt. So wesentlich diese Erkenntnis aus pädagogischer Sicht auch sein mag, so sehr werden hier Vertrauen und Vertrautheit wenig trennscharf verwendet. Alle Ausführungen zur vertrauensfördernden Wirkung des erzieherischen Raums im Heim beziehen sich letztlich nämlich nicht auf Vertrauen, sondern eher darauf, dass aus Fremde Vertrautheit wächst. Zweifelsohne ist Vertrautheit mit dem Lebensort ‚Heim‘ eine wesentliche Basis, um vertrauensvolle Beziehungen zu den erziehenden Personen eingehen zu können. Umgekehrt wäre aber auch denkbar, dass Vertrauen gerade dort, wo Vertrautheit herrscht, nicht nötig ist. Vertrautheit im räumlichen Kontext könnte damit eventuell dem interpersonellen Vertrauensaufbau im Wege stehen. Was die Anforderungen an das pädagogische Personal betrifft, lässt sich konstatieren, dass „Verlässlichkeit, Glaubwürdigkeit, Glaube an den anderen, Gerechtigkeit, Wohlgesonnenheit, Verbundenheit, Konsistenz und Stabilität im Verhalten hinsichtlich der Vorhersagbarkeit und Eindeutigkeit von Handlungen und Reaktionen“ (Stanulla 2003, 100) gegeben sein muss. Entsteht Vertrautheit mit dem Heim, so wie sie auch Bettelheim ausgehend von seinen Überlegungen zur Bedeutung des Bettes (1990) anstellte, und verbindet sich diese mit den hier genannten Charakteristika des pädagogischen Fachpersonals, so kann möglicherweise auch Zutrauen in die Selbsttätigkeit und den Selbstwert bei Kindern und Jugendlichen wachsen. „Wenn die wieder hergestellte Selbstbestimmung den Kindern und Jugendlichen glaubhaft vermittelt wurde, schöpfen sie wieder Vertrauen in sich und sind in der Lage, ihre Umwelt wieder selbst zu gestalten, also sich die Welt anzueignen, sich in ihr einzurichten“ (Stanulla 2003, 101). Zumindest aber wären die Bedingungen der Möglichkeit zum Vertrauensaufbau erfüllt. Ähnliches findet sich auch bei Steinke (1993), wenn er sich mit Vertrauen und gelungenem Alltag als Voraussetzungen für pädagogische und therapeutische Maßnahmen im Heim befasst. Gestützt auf das Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus nach Petermann (1996) werden das Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation, der Abbau bedrohlicher Handlungen sowie der gezielte Aufbau von Vertrauen auf den Heimalltag übertragen. Allerdings muss kritisiert werden, dass hier ein sehr technokratisches Verständnis dieser drei Phasen zugrunde gelegt wird. Weder wird problematisiert, was ‚Verstehen‘ im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher bedeuten könnte, noch wird in Frage gestellt, inwieweit es im Heimalltag überhaupt möglich ist, angesichts traumatischer Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen bedrohliche Handlungen tatsächlich abzubauen. Die Frage nach der Identifizierbarkeit solcher Handlungen wäre unbedingt notwendig, denn manches, was in bester pädagogischer Überlegung angeboten wird, wirkt im Geflecht von Übertragung und möglicher Gegenübertragung am Ende nicht in der beabsichtigten Art und Weise. Alle von Steinke genannten Aspekte zielen eher auf Verlässlichkeit als auf Vertrauen, so beispielsweise, wenn es ihm darum geht, „eigenes Handeln durch eindeutige und für den Partner berechenbare Handlungszüge durchschaubar zu machen“ (1993, 163). Vertrauen aber zeichnete sich dadurch aus, dass es gerade nicht notwendig ist, das eigene Handeln

permanent kontrollierbar und berechenbar zu machen. Es baut darauf auf, dass der andere im Sinne der Erwartungen und Interessen des Vertrauensgebers handelt und erfährt seine besondere Qualität darin, dass es sich der Kontrollierbarkeit entzieht und mit einem erhöhten Maß akzeptierter Verletzbarkeit einhergeht. Umgekehrt kann Steinke Recht gegeben werden, dass die im Rahmen des Drei-Phasen-Modells beschriebenen Aspekte eine Erwartbarkeit, Kontrollierbarkeit und Sicherheit für Kinder und Jugendliche schaffen. Diese Form der Verlässlichkeit kann möglicherweise dann auch zur Grundlage einer Vertrauensgabe werden. Realisiert und garantiert ist sie so jedoch nicht. Darüber hinaus erscheint nicht nur der Zusammenhang von Vertrauen und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in Formen der stationären Jugendhilfe auf der Beziehungsebene relevant. Betrachtet man Vertrauen als „strukturierendes Medium sozialer Beziehungen in der Jugendhilfe“ (Wagenblaus 2004, 81), so wird deutlich, dass die Relevanz nicht auf der Ebene des Vertrauensaufbaus der interpersonalen Beziehungen zwischen Fachpersonal und Adressaten der Jugendhilfe stattfindet, sondern dass auch die Institutionen selbst eine bedeutsame Rolle einnehmen.

„Da sozialpädagogisches Handeln stets in institutionellen Zusammenhängen stattfindet, umfasst dieses notwendige Maß an Vertrauen in die Jugendhilfe sowohl den Aspekt der Vertrauensgabe an die beteiligten Personen im Interaktionsprozess (spezifisches Vertrauen) als auch an die Jugendhilfe als Institution (generalisiertes Vertrauen). Während Vertrauen in einzelne Personen auf konkreten Interaktionserfahrungen mit den Professionellen im Dienstleistungserbringungsprozess beruht, basiert das generalisierte Institutionenvertrauen auf dem allgemeinen Glauben an die Funktionsfähigkeit, der in der Jugendhilfe repräsentierten Fachkenntnisse“ (ebd., 110).

Ergänzend sei hinzugefügt, dass dies nicht nur für sozialpädagogische, sondern jegliche Form pädagogischer Arbeit in Institutionen der Erziehungshilfe gilt und darüber hinaus die Relevanz von Vertrauen auf institutioneller Ebene erst mit einem dienstleistungsorientierten Verständnis der Jugendhilfe entstehen konnte, welches erst seit gut 20 Jahren besteht. Beachtlich ist jedoch, dass Tiefel/Zeller (2014) Anstrengungen unternehmen, den Vertrauensbegriff zu differenzieren, indem sie auf empirische Analysen aus der Perspektive von Adressaten der Sozialen Arbeit zurückgreifen. So gelingt eine Unterscheidung in generalisiertes und konkretes Institutionenvertrauen, generalisiertes und konkretes Settingvertrauen sowie generalisiertes und konkretes personales Vertrauen (ebd., 350). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass diese Begriffsdifferenzierung auf Grundlage einer kleinen Stichprobe erhoben wird und zudem zu reflektieren wäre, unter welchen Kriterien hier Vertrauen aus Interviews herausgelesen wurde. Gerade dort, wo es um möglicherweise eher fungierende Anteile ginge, besteht die Gefahr, das eigene Vertrauensverständnis zur Grundlage von Analysen zu machen. Es bräuchte also zumindest eine größere Stichprobe, um die hier angelegten Vertrauskriterien zu belegen. Gestützt wird der angenommene und hier spezifizierter Zusammenhang von Vertrauen und Jugend- bzw. Erziehungshilfe durch die Metaanalyse von Mascenaere und Esser (2012) zur Frage, welche Wirkfaktoren in der Erziehungshilfe tatsächlich signifikant sind. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die Hilfe durch Heimerziehung erfahren, müssen nicht nur bei der Aufnahme eine Trennungssituation von einer Bindungsperson verkraften, „sondern müssen eine Reihe von beeinträchtigenden, z. T. schwer traumatisierenden Erlebnissen verarbeiten. Diese Erfahrungen beeinträchtigen den Aufbau von Vertrauensbeziehungen zu anderen Bindungspersonen nachhaltig“

(ebd., 78). Gelingt dies nicht, so ist aus Sicht der Wirkungsforschung auch das Gegenteil belegbar: „Wer keine Bindungsperson gefunden hat und dazu noch traumatisiert ist (9,1%), gehört zu der Gruppe, bei der die stationäre Jugendhilfe nicht nur keine positive Wirkung erzeugt hat, sondern bei der die Jugendhilfe selbst nachhaltig Traumatisierungen verursacht hat“ (ebd., 81). Dies stellt noch einmal die Bedeutsamkeit für die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit der Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher heraus. Bislang hat nur die Soziologie diesen bedeutsamen Zusammenhang von Trauma und Vertrauen erfasst (Endreß/Pabst 2013) und die psychologisch geprägte Traumaforschung, insbesondere, wenn es um Verratstraumata und ihre Offenbarung in therapeutischen oder anderen institutionellen Kontexten geht: Verratstraumata werden oft nicht offenbar, weil der Wunsch nach Aufrechterhaltung von Bindung dies verhindert. Traumatisierungen durch sozialen Verrat wie beispielsweise Missbrauch durch ein Elternteil, können zu Dissoziationen führen, durch die der Verrat nicht offenbar werden kann, weil er vom existentiellen Bindungsbedürfnis an das Elternteil überlagert wird. Dem gegenüber steht die mit dem Verratstrauma oftmals einhergehende, subjektiv empfundene Stigmatisierung. Die Offenbarung eines Verratstraumas bedeutet, das Risiko eingehen zu müssen, existentielle Bindungen verlieren zu können und die Angst davor ggfs. bestätigt zu sehen. Vertrauen spielt hier demnach eine zweifache Rolle: erstens, indem es durch einen sozialen Verrat gebrochen wird und zweitens, indem es notwendig wäre, um das Risiko der Offenbarung eingehen zu können, was aber angesichts des Vertrauensbruchs mehr als fraglich ist. Die (elterliche) Quelle, aus der sich das Vertrauen hätte speisen können, ist vergiftet. Damit deutet sich ein Unterschied von Bindung und Vertrauen an: sozialer Verrat in engen, intimen Bindungen wie beispielsweise Eltern-Kind-Beziehungen kann zu massiven Vertrauensbrüchen führen, nicht aber unbedingt zu einem Bruch der Bindung, denn diese erscheint für das Überleben weiterhin bedeutsam. Gleichwohl kann sich aber der Charakter der Bindung ändern und sich durch den auf den Verrat folgenden Vertrauensbruch als völlig desorganisiert zeigen. Das Blind-Sein für den sich möglicherweise wieder und wieder ereignenden sozialen Verrat wäre damit zu erklären, dass die Bindung für das Überleben als unverzichtbar gehalten wird (Gómez/Smith/Freyd 2014, 82ff.). Zurück zur pädagogischen Praxis und ihrem Potential, nicht vertrauensstiftend, sondern unbeabsichtigt ‚vertrauensbrüchig‘ zu wirken: Dieser Zusammenhang besteht nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, die im Heim leben, sondern auch für diejenigen, die bei Pflegefamilien aufwachsen: „Wenn es Kindern und Pflegepersonen nicht gelingt, eine Vertrauensbeziehung zu entwickeln (...), kann die Pflegefamilie zu einer neuen beeinträchtigenden Erfahrung in der Biografie des Kindes werden“ (Mascenaere/Esser 2012, 109), die in Folge in einer Varianz an Verhaltensauffälligkeiten zum Ausdruck kommen können. Kindler und Meysen wiesen 2010 nach, was fast selbstverständlich erscheint, nämlich, dass das Risiko von Kindern, in Pflegefamilien Verhaltensauffälligkeiten auszubilden, mit 20% am niedrigsten ist, wenn es gelingt, eine Vertrauensbeziehung aufzubauen und sich positiv zugehörig zur Herkunfts- wie zur Pflegefamilie zu fühlen. Mit 52% ist das Risiko zu Verhaltensauffälligkeiten jedoch am höchsten, wenn dies weder mit der Herkunfts- noch der Pflegefamilie nicht gelingt. Auch Wolf (2007) weist in seiner Metaanalyse zu den Wirkfaktoren in der Erziehungshilfe auf die besondere Bedeutung von Vertrauen hin. Dabei stellt er insbesondere die Studie von Rätz-Heinisch (2005) heraus:

„Besonders günstig ist die Verbindung von vertrauensvoller, verlässlicher Beziehung und klaren, Orientierung vermittelnden Strukturen. Dabei ist die vertrauensvolle Beziehung eine unverzichtbare (*conditio sine qua non*) Voraussetzung. Sie entfaltet für sich bereits günstige Wirkungen, sie fördert in der Kombination mit Orientierung gebenden Strukturen Stabilität und Deeskalation, persönliche Entwicklung und Sozialintegration“ (Wolf 2007, 39).

3.5 Zusammenfassung: Vertrauen und auffälliges Verhalten

Die vorangegangenen Überlegungen widmeten sich der Frage, inwieweit ein Zusammenhang zwischen Vertrauen und der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten besteht. Weiterhin ist deutlich darauf hinzuweisen, dass einfache Kausalbeziehungen nach dem Muster ‚Kind macht negative Erfahrungen mit Vertrauen und zeigt sich daher verhaltensauffällig‘ zu kurz greifen und sich aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen verbieten. Dennoch lassen sich aufgrund verschiedener Studien aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen Hinweise dazu finden, dass ein Zusammenhang zwischen spezifischen biografischen Erfahrungen, auffälligem Verhalten und der Bereitschaft wie Fähigkeit, Vertrauen aufzubauen und/oder zu erweisen besteht:

- (1) Für die Bereitschaft zu vertrauen, spielt insbesondere der Botenstoff *Oxitocyn* eine bedeutsame Rolle. Studien zeigen den Zusammenhang von *Oxitocyn* und vor allem *traumatisierten Personen*, Personen mit *Ängstlichkeit und Angststörungen* sowie Jugendlichen, die eher zurückhaltend mit Vertrauen sind bzw. sich nach diesem sehnen.
- (2) Negative, belastende Erfahrungen mit der *sozialen Umwelt* führen aus psychologischer Sicht zu einem geringeren Selbstwert, der ein *geringes Selbstvertrauen* zur Folge hat. Die Möglichkeit, anderen zu vertrauen, ist daher eher eingeschränkt. Studien zeigen Zusammenhänge zwischen Menschen mit *posttraumatischer Belastungsstörung*, aber auch mit *Bindungsstörungen* hinsichtlich ihrer Bereitschaft, anderen Menschen Vertrauen zu erweisen. Vertrauen, verstanden als Aspekt *psychischer Gesundheit*, steht in einem nachweislichen Zusammenhang mit *sozialen Phobien, generalisierten Angststörungen, Zwangsstörungen* sowie *depressiven Episoden*. Ängstlichkeit und Angststörungen verhindern die Bereitschaft und Fähigkeit zu Handlungen, die vertrauensbildend sind, können aber als *internalisierende Störungen* auch das Ergebnis von ‚Einbrüchen‘ in generalisiertes Vertrauen sein. Aber auch das Entstehen *externalisierender Störungen*, wie Aggressionen, als Schutzreaktion und Ergebnis von massivem Vertrauensmissbrauch sind denkbar.
- (3) Kinder und Jugendliche, die aufgrund traumatischer Erlebnisse ein erhöhtes *Schutz- und Kontrollbedürfnis* aufbauen, neigen zu einem geschwächten Vertrauen bzw. verbieten sich bisweilen den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen. Umgekehrt führt ein erhöhtes Kontrollbedürfnis bisweilen dazu, das Vertrauen von Bezugspersonen erzwingen zu wollen, was sich kontraproduktiv auswirkt.
- (4) *Ambivalente und von Misstrauen geprägte Erziehungsstile* sind nicht vertrauensförderlich. Für Kinder und Jugendliche, die in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe betreut werden, ist nicht nur Vertrauen zu einer festen Bezugsperson bedeutsam für ihre Entwicklung, sondern auch *Vertrauen in die Institution*. Hierbei spielen vor allem *Orientierung gebende Strukturen* sowie *Deeskalationsstrategien* eine wichtige Rolle, ob es gelingt, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen Vertrauen zu erweisen bereit und in der Lage sind.

4 Exkurs: Negative Wirkungen von Vertrauen – Vertrauensfallen

Hör auf mich, glaube mir. Augen zu, vertraue mir!
Schlafe sanft, süß und fein. Will dein Schutzengel sein!
Sink nur in tiefen Schlummer, schwebe dahin im Traum,
langsam umgibt dich Vergessen, doch das spürst du kaum!
Hör auf mich, und glaube mir. Augen zu, vertraue mir!
Hör auf mich, glaube mir! Augen zu, vertraue mir!

Lied der Schlange Kaa im Dschungelbuch

Die bisherige ‚Spurensuche‘ nach Vertrauen und seiner Relevanz im pädagogischen Kontext sowie das Bemühen, mögliche Zusammenhänge von Vertrauenserfahrungen und der Entstehung auffälligen Verhaltens zu erhellen, könnte den Eindruck erwecken, Vertrauen sei per se etwas Gutes und Misstrauen wie auch Nicht-vertrauen per se etwas Negatives. Dass Vertrauen als Phänomen sich nicht ohne weiteres bewertend auf die eine oder die andere Seite ordnen lässt, soll im folgenden Kapitel verdeutlicht werden. Skinner et al. (2013) eröffnen mehrere grundsätzliche Szenarien, die auch die für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hilfreich erscheinen, die ‚schwierige‘ Seite von Vertrauen zu beleuchten und in Bezug auf ihren Gegenstandsbereich zu erläutern.

Skinner et al. (2013) behaupten, dass Vertrauen zu einem ‚vergifteten Kelch‘ werden könne. Dass Vertrauen nicht nur erstrebenswert oder hilfreich ist, sondern sich im Gegenteil, negative Effekte mit sich bringen kann, versuchen sie durch verschiedene Szenarien zu verdeutlichen. In einem ersten Szenario gehen sie davon aus, dass Person A einer Person B mitteilt, man könne, ja müsse ihr vertrauen. Person B ist sich aber nicht sicher und verhält sich eher zurückhaltend bis abneigend. Möglicherweise gibt es Gründe oder aber auch nur ein unbestimmtes Empfinden dafür, dass Person B der Aufforderung durch Person A nicht nachkommen kann. Dies bedeutet nicht automatisch, dass das Vertrauen in Person A unangebracht wäre, aber es zeigt auch, dass man Vertrauen geschenkt bekommen kann, es sich wünschen, nicht aber erbitten oder gar dazu auffordern kann. Zu einem vergifteten Kelch wird die Situation aus mehreren Gründen. Lehnt Person B es ab, Person A zu vertrauen und äußert dies auch, so wird es unweigerlich zum Konflikt kommen, denn mit der Ablehnung verbinden sich auch der Ausdruck von Skepsis seitens Person B und die Infragestellung der Selbsteinschätzung des Vertrauensgebers:

„A rejection disputes the accuracy of the would-be trust recipient’s self-assessed confidence in their ability, benevolence and integrity. A rejection inevitably casts negative aspersions on the trust recipient (especially their status) in a way that could be damaging to the relationship, particularly if declining the request is carried out in public view. Moreover, the implied slight may require a justification, which might be socially awkward to proffer” (ebd., 8).

Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen rücken für ein solches Szenario vor allem Kinder und Jugendliche in den Blick, die ambivalent gebunden sind und sich und ihre Vertrauenswürdigkeit permanent anderen Menschen geradezu aufzudrängen versuchen. Ihr permanenter Versuch, das Vertrauen anderer zu gewinnen, ist durch die eige-

nen, oft höchst ambivalenten Bindungserfahrungen und ihre Sehnsucht nach ‚eindeutigen‘, verlässlichen und letztlich vertrauensvollen, Sicherheit gebenden Beziehungen verständlich und erklärbar. Tragisch dabei ist, dass sie gerade durch die sprachliche Formulierung, man könne ihnen vertrauen, bei ihrem Gegenüber eher Skepsis und Zurückhaltung hervorrufen als die Bereitschaft, unaufgefordert Vertrauen zu schenken.

„Können wir den Aussagen anderer nicht vertrauen, dann können wir nicht nur viele Dinge nicht tun, die wir gerne tun möchten und durch die wir uns als autonome Wesen verwirklichen (...). Wir verlieren auch das Vermögen, uns von anderen sagen zu lassen, wer wir wirklich sind, also das Vermögen, Kritik am Selbst zu ertragen, und das Vermögen, andere zu kritisieren“ (Hartmann 2011, 135).

In einem zweiten Szenario geht es um Vertrauen, das nicht erwünscht ist. Person A möchte Person B gerne vertrauen, Person B möchte aber nicht, dass ihr vertraut wird. Dies klingt im ersten Moment nicht nachvollziehbar, aber nur so lange, wie man Vertrauen als Geschenk empfindet. Vertrauen kann auch zur Zumutung an den Vertrauensempfänger werden, denn mit der Information, dass einem vertraut wird, schwingen möglicherweise Erwartungen und zu erfüllende Pflichten mit, von denen Person B nicht weiß, ob sie diesen gerecht werden kann und will. Skinner et al. (2013) weisen für dieses Szenario auf Personen hin, die der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Teil ihres Gegenstandsbereichs gut bekannt sind: Kinder und Jugendliche mit geringem Selbstwert und geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

„This particular exchange dilemma may be further exacerbated, however, because, as we have seen, the act of trusting implies a favourable, even admiring assessment of the trust recipient that one would like to vindicate for identity (social-identity cues; socio-emotional) reasons“ (ebd., 9).

Dieses Szenario mag dann für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche relevant werden, wenn sie in besonderem Maße negative Erfahrungen mit Macht- und Ohnmachtspeditionen machen. Entgegengebrachtes Vertrauen kann durchaus motivieren und positive Entwicklungen anstoßen, es kann aber auch zur Zumutung, zur Überforderung und Belastung werden, wenn mit den mitlaufenden Erwartungen, der andere möge dieses Vertrauen erwidern und sich wohlwollend im Sinne des Vertrauensgebers verhalten, nicht entsprechen kann.

In einem dritten Szenario geht es um länger bestehende Beziehungen, in denen Person A Person B weiterhin vertraut, aber Person B Person A nicht weiter vertraut. Dies heißt nicht, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Person A und Person B von Anfang an eher brüchig war. Es kann aber bedeuten, dass durch konkrete Erfahrungen, die als Bruch erlebt wurden oder auch durch eine veränderte Lebenssituation, in der die mit dem Vertrauen einhergehenden Erwartungen sich wandelten, nicht länger vertraut werden kann. Person B ist damit zu einer eher ablehnenden Person geworden, was die Gabe des Vertrauens durch Person A betrifft: “As such, any pre-existing moral or contractual joint agreement may be viewed as a constraint if the terms of the deal (and the obligations implied by them) threaten his interests, and the agreement is too inflexible to accommodate revisions to the rules of engagement” (ebd., 10). Gleichzeitig hindert die langjährig bestehende Beziehung Person B aber daran, das eigene, bisher in der Beziehung gezeigte Verhalten zu verändern. Dies führt dazu, dass die Beziehungsstrukturen unweigerlich verkrusten. Denkt man im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen an besonders

ängstliche bzw. in hohem Maße auf Sicherheit angewiesene Kinder und Jugendliche, so wird deutlich, wie sie in eine Vertrauensfalle geraten können, weil sie den Verlust der Beziehung fürchten, obwohl sie eigentlich nicht länger in der Lage sind, Teil einer vertrauensvollen Beziehung zu sein. Dies führt unweigerlich zur Verstärkung von Ängsten und Unsicherheiten und ggwb. auch zum Klammern an Beziehungsbedingungen, die eigentlich schon länger nicht mehr gegeben sind. Die bestehende Beziehung kann sich nicht lösen, Vertrauen kann nicht mehr angenommen oder entgegengebracht werden, eine neue Beziehung kann sich jedoch auch nicht eröffnen. In extremer Form besteht dieses Szenario bei so genannten Verratstraumata im Hinblick auf familiäre Beziehungen.

Das vierte Szenario ist eines, das sich mit den Effekten entzogenen Vertrauens befasst. Person A ist aufgrund einer Reihe spezifischer Erfahrungen zu der Entscheidung gekommen, Person B nicht länger vertrauen zu können oder zu wollen. Obgleich hier zu diskutieren wäre, ob man sich dazu entscheiden kann, jemandem nicht mehr zu vertrauen oder ob die vermeintliche Entscheidung lediglich ein Akt der Bewusstwerdung eines präreflexiv bereits erfolgten Prozesses ist, wirkt sich das entzogene Vertrauen auf beide Personen aus. Person A ist möglicherweise nachhaltig darin ‚geschädigt‘, Vertrauensverhältnisse eingehen zu können oder zu wollen, so wie dies für Kinder und Jugendliche denkbar ist, die traumatische Erfahrungen in vertrauensvollen Beziehungen oder mit eigentlich für vertrauenswürdig gehaltenen oder zu haltenden Personen machten. Person B ist aber auch beschädigt, insofern der Vertrauensentzug nicht unbedingt gerechtfertigt sein muss und die Person in jedem Fall den Entzug des Vertrauens und die Zuweisung, nicht vertrauenswürdig zu sein, ertragen und verarbeiten muss. Dies könnte besonders Auswirkungen auf das Selbstbild von Person B haben. „His distress may come from shame, embarrassment and even guilt from being no longer trusted. Losing someone’s trust may, therefore, render it a poisoned chalice in retrospect” (Skinner et al. 2013, 11).

In einem letzten Szenario befassen sich Skinner et al. mit so genanntem trügerischem Vertrauen, bei dem Person A Person gegenüber Person B Vertrauen sprachlich zum Ausdruck bringt, die vollzogenen Handlungen jedoch im Widerspruch dazu stehen. An diesem Beispiel lässt sich gut erkennen, was weiter oben schon angedeutet wurde: sprachliches Vertrauen kann trügerisch sein. Während einerseits Absichtserklärungen, Versprechungen und Versicherungen hinsichtlich des Vertrauens artikuliert werden, stehen andererseits die innerhalb der Beziehung zum Vertrauensempfänger vollzogenen Handlungen nicht im Einklang mit der Vertrauensversprechung. Eine Person A, die permanent betonen muss, dass man ihr vertrauen könne, macht sich verdächtig, denn Vertrauen zeichnet sich ja gerade dadurch aus, dass man die mit diesem in Verbindung stehenden Situationen oder Handlungen nicht überprüfen oder kontrollieren muss.

„The prospect of being trusted, particularly if it is something sought after, and especially from a valued counterpart (trust’s status-laden value), means that its denial in practice renders that initially declared trust a poisoned chalice, because of the implicit aspersions that its denial casts on one’s character, or competence and the frustrations which are inherent in the situation” (ebd., 12).

Dass diese Frustrationen als Ausdruck ambivalenter oder trügerischer Erfahrungen mit Vertrauen auch zu auffälligem Verhalten seitens der Vertrauensempfänger führen und

andere Beziehungen oder Handlungen in diesen beeinflussen können, erschließt sich aus diesem Beispiel sehr gut.

Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen lassen sich die dargestellten Vertrauensszenarien auf Phänomenebene beispielhaft ausdifferenzieren und ergänzen. Im Zusammenhang von Bindungsstörungen lässt sich beispielsweise durchaus kritisch fragen, inwieweit Vertrauen an und für sich gut sei bzw. eine vertrauensvolle pädagogische Beziehung als erstrebenswertes Ziel angesehen werden sollte. Gerade für Kinder und Jugendliche, die ambivalent gebunden sind, könnte Vertrauen als Basis pädagogischer Beziehungen eher zur Falle oder sogar zur Bedrohung werden. Zum einen ließe sich befürchten, dass sich Vertrauen aufgrund ambivalenter Bindungserfahrungen nicht oder nur sehr bruchstückhaft einstellt. Zum anderen werden diese Vertrauensverhältnisse immer wieder angezweifelt, überprüft und hinterfragt, was dazu führt, dass man sich fragen muss, ob in diesen Fällen dann noch von einer Vertrauensbeziehung gesprochen werden kann. Zudem könnten es gerade Erfahrungen mit enttäuschem, zerbrochenem oder erschüttertem Vertrauen sein, die Kinder und Jugendliche ‚in‘ Bindungsstörungen ‚führen‘. Vertrauen als pädagogisches Ziel sowie als Ausgangsbasis pädagogischen Arbeitens kann dabei zur Bedrohung im Sinne einer Wiederholung oder Fortsetzung negativ besetzter Erfahrungshorizonte werden, die bis hin zu Formen der Retraumatisierung reichen könnten. Es wäre des Nachdenkens wert, inwieweit für solche Verhältnisse Kontrakte und Verträge als Charakteristika und Basis pädagogischer Beziehungen eher geeignet erschienen als Vertrauen. Über solche Kontrakte ließe sich das oft so schwierig auszulotende Nähe-Distanz-Verhältnis möglicherweise ‚einfacher‘ festlegen, als in pädagogischen Beziehungen, die einseitig auf Vertrauen schielen, ohne dieses interpersonell verwirklichen zu können.

Ein weiteres Szenario auf der Phänomenebene wäre im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Angststörungen denkbar. Das erhöhte Sicherheits- und Kontrollbedürfnis verhindert allem Anschein nach eher die Bildung vertrauensvoller Beziehungen, da sich diese gerade durch die Abwesenheit von Kontrolle, einen gewährten Ermessensspielraum und ein gewisses Ausmaß an akzeptierter Verletzbarkeit auszeichnen. Diese Spielräume zu gewähren und Verletzbarkeit zu akzeptieren, wird durch Ängstlichkeit und Angststörungen tendenziell eher verhindert. Signalisiertes Vertrauen seitens eines pädagogisch professionellen Vertrauensgebers könnte daher zu einem Bedrohungsszenario werden, das pädagogisches In-Beziehung-Treten mit Kindern und Jugendlichen eher gefährdet als es zu befördern.

Für einen weiteren Zusammenhang, in dem sich negative Wirkungsweisen von Vertrauen zeigen könnten, ist der Unterschied zwischen intakter und guter Vertrauenspraxis hilfreich, den Hartmann herausarbeitet (Hartmann 2011). Hier zeigt sich die mögliche moralische Komponente von Vertrauen, wenn man davon ausgeht, dass Vertrauen nicht nur eine Frage rationaler Entscheidungen ist und zudem dem Vertrauensempfänger Wohlwollen im Umgang mit den Interessen des Vertrauensgebers unterstellt wird – und nicht nur die Erwartung, dass einem kein Schaden innerhalb des Vertrauensverhältnisses zugefügt wird (Laucken 2001; 2005). Hartmann verdeutlicht dies am Beispiel mafioser Vereinigungen, in denen zwischen Mitgliedern durchaus eine spezifische Vertrauenspraxis vorliegt, aber in der Form, dass diese Praxis eine intakte, bestens funktionierende ist, nicht aber eine, die als gut bezeichnet werden kann. Eine Praxis des Vertrauens beschreibt Umgangsformen, Verhaltens- und Handlungsweisen, die „einzelne Akte des

Vertrauens und der Vertrauenswürdigkeit ermöglichen. (...) Entscheidend ist (...), dass wir dort, wo wir auf eine mehr oder weniger dauerhafte oder verlässliche Weise mit anderen kooperieren wollen, eine Praxis brauchen, durch die es uns möglich wird, bloß instrumentelle Einstellungen zum Vertrauen, die durchaus vorhanden sind, zu transzendieren“ (ebd., 304). Genau diese Transzendierungsprozesse bleiben verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen oftmals verschlossen, da ihre Vertrauenspraktiken, sofern vorhanden, von auffällig erscheinenden oder als störend empfundenen Verhaltensweisen überlagert, weder als intakt und schon gar nicht als gut im Rahmen einer vertrauensvollen Kooperationspraxis gedeutet werden. Hartmann weist darauf hin, dass sich Praktiken nur dann als stabil und verlässlich erweisen, wenn sie übereinstimmende Urteile erfahren, „die sich auf das Selbstverständnis der an der Praxis beteiligten Akteure beziehen. Driften diese Urteile auseinander, ist die Einheit der Praxis in Gefahr“ (ebd., 308). Da die Praktiken verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher zum einen oftmals nicht von Kontinuität und Stabilität gekennzeichnet sind und sie in ihren Ausdrucksformen nicht oder nur selten übereinstimmende Urteile von Kooperationspartnern erfahren, sondern vielmehr abgelehnt werden, bleibt diesen Kindern und Jugendlichen eine Praxis des Vertrauens oftmals verschlossen, auch wenn ihre eigentlichen Anliegen, den gezeigten Verhaltensweisen durchaus konträr gegenüber stünden, als solche aber nicht zu erkennen sind oder nicht erkannt werden (Müller/Stein 2015, 218ff.). Eine Praxis des Vertrauens kann wohl erst dann entstehen, wenn Vertrauen immer wieder erfahrbar wird und dies wird es nur durch entsprechende Handlungen. In diesem Sinne kann ein „Praxisvertrauen“ (Hartmann 2011, 311) entstehen, welches zu einer Praxis des Vertrauens beitragen kann.

„Wer davon ausgeht, an einer Vertrauenspraxis teilzunehmen, setzt die geteilte Existenz dieser Praxis voraus, ohne sie jedoch garantieren zu können (...). In diesem Sinne bleibt Vertrauen riskant, so rational es auch sein mag. Aber dieses Praxisvertrauen ist nichts, über das wir schon immer verfügen; vielmehr entsteht es erst im Rahmen einer Praxis und wird auch nur im Rahmen einer solchen Praxis erneuert“ (ebd.).

Bei verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen kann gerade das biografisch erworbene Praxisvertrauen verhindern, eine stabile Vertrauenspraxis zu erwerben. Ob sich darin der pädagogische Auftrag verbirgt, eine solche Praxis für und mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen immer wieder neu anzustreben, zu verwirklichen und zu erneuern, wird sich im Fortgang der Arbeit noch zeigen müssen und besonders am Ende, in Kapitel 11, aufgegriffen.

5 Konzepte von Grundvertrauen

Die Vergangenheit eines Menschen wächst weiter,
auch wenn seine Zukunft zum Stillstand gekommen ist.

Aravind Adiga

Wer sich mit Vertrauen wissenschaftlich auseinandersetzt, kommt nicht umhin, sich mit Grundvertrauen zu beschäftigen, auch wenn es „zu den populärsten und zugleich schwierigsten Konstrukten der Psychologie, Soziologie, Philosophie und Theologie der Gegenwart“ (Dalferth/Peng-Keller 2012a, 9) gehört und auch pädagogisch von großer Bedeutung zu sein scheint, selbst wenn es dort kaum thematisiert oder problematisiert wird. „Mit seinem Vertrauen erwartet jemand die Permanenz der natürlichen und sozialen Ordnung (Weltvertrauen), die Konsistenz im Umgang miteinander (persönliches Vertrauen) und die zuverlässige Orientierung in den Wagnissen des Lebens (Urvertrauen)“ (Schüz 1997, 3).

Eine der basalen Fragen in diesem Themenkomplex dreht sich darum, ob es sich bei dem, was als Grund- oder Urvertrauen bezeichnet wird, um den voraussetzenden Grund für weitere Formen von Vertrauen handelt – angedeutet im Zitat von Schüz – oder ob Grundvertrauen selbst ‚nur‘ eine Form von Vertrauen ausmacht. Dabei zeichnen sich verschiedene Sichtweisen und Argumentationslinien ab:

„Die einen betrachten Grundvertrauen als ein besonderes Phänomen des menschlichen Lebens, das der Erklärung bedarf. (...) Die anderen rekurren auf Grundvertrauen, um damit bestimmte Lebensphänomene zu erklären. (...) Im ersten Fall ist Grundvertrauen ein Problem, nach dessen Lösung gesucht wird. Im zweiten Fall ist es die Lösung des Problems – oder das, was als Lösung angeführt wird“ (Dalferth 2012, 190).

Dalferth macht in seiner Analyse verschiedene Konzeptionen von Grundvertrauen aus und versucht, diesen prinzipielle Sicht- und Verstehensweisen zuzuordnen. Diese Ordnung wird im Folgenden in ihrer Struktur übernommen, inhaltlich erweitert und die einzelnen Aspekte im Hinblick auf ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen beleuchtet.

Dalferth unterscheidet in (1) entwicklungspsychologische Konzeptionen, in denen Grundvertrauen meist als Urvertrauen bezeichnet wird, in (2) begründungstheoretische Konzeptionen, in denen sich Grundvertrauen durch die Annahme der Existenz eines Vertrauensgrundes auszeichnet, in (3) fundamentalanthropologische Konzeptionen und (4) in lebensphänomenologische Konzeptionen, in denen Grundvertrauen als Hintergrundvertrauen angesehen wird.

„Was so als Urvertrauen, Vertrauensgrund, Fundamentalvertrauen oder Hintergrundvertrauen gefasst wird, ist (...) stets ein *retrospektives* oder *aposteriorisches Konstrukt*, das eingeführt, gesetzt oder postuliert wird, um etwas in gegenwärtigem Erleben und Verhalten verständlich zu machen oder zu erklären“ (ebd., 197; kursiv im Original).

Dabei lassen sich wiederum zwei grundsätzliche Beschreibungsversuche ausmachen: Während einerseits von fehlendem, verlorengegangenem und zerbrochenem Vertrauen ex negativo ausgegangen wird, und dies, was nicht mehr vorhanden ist, als Vertrauen

bezeichnet wird, lässt sich andererseits annehmen, Grundvertrauen sei ein Vertrauensgrund mit einer spezifischen Struktur, die es zu erforschen und situativ zu begründen gilt. Damit soll erklärt werden, weshalb Vertrauen in der einen Situation vorhanden ist, in einer anderen aber nicht.

„Im Fall des Vertrauens ist klar, dass es möglich ist zu vertrauen, aber es scheint unklar zu sein, ob die Tatsache von Vertrauen auf eine grundlegende Gegebenheit menschlichen Lebens zu schließen erlaubt (Fundamentalvertrauen) oder eher auf eine in ursprünglichen Lebenssituationen erworbene Fähigkeit (Urvertrauen) oder auf den konkreten lebenspragmatischen Zusammenhang, in dem ein Leben ausgebildet und vollzogen wird (Hintergrundvertrauen) oder auf nichts von all dem“ (ebd., 199).

Dalferth führt neben den vier genannten Formen des Grundvertrauens noch eine weitere Form an, die im Hinblick auf die Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher besonders bedeutsam erscheint: das Metavertrauen, welches ein Vertrauen ins Vertrauen meint (auch Kap. 11). Es stellt sich nämlich nicht zuletzt aufgrund biografischer, emotional-sozial bedeutsamer Erfahrungen die Frage, ob man darauf vertraut, dass man sich und anderen vertrauen kann oder eher nicht. Hier wird besonders deutlich, weshalb Vertrauen zwar als notwendige Basis erzieherischer Prozesse angesehen werden kann, nicht aber unbedingt ein Ziel – im Sinne von Vertrauensbildung – darstellt, welches es unter allen Umständen zu erreichen gilt.

„Nicht die Ausbildung eines undifferenzierten Metavertrauens zum Vertrauen ist deshalb ein anzustrebendes Ziel menschlicher Vertrauenserziehung, sondern im Gegenteil die Ausbildung einer Differenzierungsfähigkeit im Blick auf Lebenssituationen, in denen Vertrauen bzw. Nichtvertrauen oder Misstrauen angebracht, möglich, sinnvoll oder abwegig ist“ (ebd., 206).

Gerade verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen mag diese Differenzierungsfähigkeit aufgrund belastender Erfahrungen nicht oder nur in Anteilen gegeben sein bzw. gelingen, was zu existentiellen Gefährdungen und Lebensbeeinträchtigungen führen kann. „Dass unterschieden wird, ist eines; wie unterschieden wird, ein anderes; und wie das Unterschiedene benannt wird, ein drittes“ (ebd., 206; kursiv im Original). Kinder und Jugendliche mit Misshandlungs- oder Missbrauchserfahrungen mögen beispielsweise durchaus in der Lage sein, grundsätzlich bzgl. ihres Vertrauens zu differenzieren. Dies heißt jedoch noch nicht, dass die von ihnen vorgenommene Differenzierung auch für sie selbst förderlich ist. So kann man oft eher blindes Vertrauen als gesundes Misstrauen beobachten, welches aber nicht als solches benannt, geschweige denn von ihnen als solches erkannt wird. Vertrauen oder Misstrauen können als Einstellung zu einer Situation, die sich in einer spezifischen Praxis ausformt, demnach Ausdruck differenzierten oder undifferenzierten Grundvertrauens sein.

„Geht man von einem undifferenzierten Vertrauens-Vertrauthets-Komplex aus und bestimmt ihn als Urform späterer Vertrauensformen, kommt man zu einer *Differenzierungsgeschichte*. Wer hingegen einsetzt bei frühkindlichen Anerkennungserfahrungen oder die Grundform des Vertrauens als Resonanzphänomen des elterlichen Vertrauens betrachtet, wird eher eine *Entfaltungsgeschichte* erzählen. Und schließlich gibt es auch die Möglichkeit, die Ablösung, Umgestaltung und Neugestaltung verschiedener Vertrauensformen in den Veränderungen der Zeit (Sozialgeschichte) oder des Lebens (Biographie) oder als eine *Ersetzungs-* oder *Überbietungsgeschichte* zu erzählen, als die Ersetzung einfacher oder ‚primitiver‘ Vertrauensformen durch

reflektiertere, komplexere und raffiniertere, die erst aus der Verarbeitung von Erfahrungen enttäuschten Vertrauens erwachsen“ (Dalferth/Peng-Keller 2012a, 24; kursiv im Original).

Die Perspektive, welche die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hinsichtlich des Grundvertrauens in Bezug auf ihren Gegenstandsbereich einnehmen könnte, wäre demnach am ehesten eine, die sich auf misslungene, brüchige, gescheiterte, aber auch wieder aufgenommene oder neu initiierte Differenzierungs- und Entfaltungsgeschichten richten könnte.

Bevor im Einzelnen auf die vorhandenen Konzeptionen und ihre mögliche Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen eingegangen werden kann, gilt es einmal mehr zu unterscheiden, denn die Auseinandersetzung mit Grundvertrauen bringt auch die Notwendigkeit der Abgrenzung bzw. der Auseinandersetzung mit nahestehenden Phänomenen mit sich. Dabei stellt sich die Frage, ob Grundvertrauen, basales Sicherheitserleben und das von Antonovsky (1997) beschriebene „Kohärenzgefühl“ ein und dasselbe sind, oder ob sich Unterschiede ausmachen lassen (Kap. 5.2.1). Peng-Keller geht davon aus, „dass das Grundvertrauen nicht immer mit einem solchen basalen Sicherheitsempfinden parallel läuft, sondern auch eine Möglichkeit darstellt, dessen Erschütterung aufzufangen und zu verarbeiten“ (2012, 211). Das hieße, dass Grundvertrauen dem basalen Sicherheitsempfinden einerseits zugrunde läge, andererseits sich dieses ohne basales Sicherheitsempfinden auch nicht einstellte. Geht man von einer Konzeption von Grundvertrauen als einem Hintergrundraum aus, so wird es sich „gerade dort einstellen, wo lebensweltliche Vertrautheiten, die das Gefühl der Sicherheit vermitteln, verloren gehen“ (ebd.). Demnach ließe sich Vertrautheit stärker mit einem basalen Sicherheitsempfinden gleichsetzen als mit Grundvertrauen, denn Vertrauen zeichnet sich wesentlich auch dadurch aus, Verletzbarkeit zu akzeptieren und auf Kontrolle zu verzichten (Baier 1994; Hartmann 2011). Dies kann wohl nur auf der Basis eines ausgeprägten Sicherheitsempfindens möglich werden, so wie es dieses gleichzeitig auch stärkt, sollte sich das Vertrauen als gerechtfertigt erweisen. Daher ließe sich Grundvertrauen umschreiben, „als Vertrauen, dass mein Leben trotz dem Widersinn von Scheitern, Leid und Tod sich auf eine Erfüllung zu bewegt und der gegenwärtige Lebensvollzug eingebunden ist in eine sinnhafte Lebensordnung“ (Peng-Keller 2012, 212).

Vielmehr als eine Erziehung zum Vertrauen hätte die Pädagogik bei Verhaltensstörungen demnach Sinnzusammenhänge zu realisieren, aufzuzeigen und erfahrbar zu machen, die geeignet erscheinen, die Bezüglichkeiten von basalem Sicherheitserleben und Grundvertrauen zu stärken. Was in der einzelnen pädagogischen Beziehung zu Vertrautheit und (neuem) basalem Sicherheitsempfinden führen kann, könnte sich unter Umständen ausweiten und vertiefen und so zu Grundvertrauen führen. Dieses zeichnete sich dann nicht nur dadurch aus, dass das einzelne Kind einer einzelnen (pädagogischen) Bezugsperson vertraut und sich ihr verbunden fühlt, „sondern den Menschen als solchen. Oder umgekehrt: Wessen Grundvertrauen zerstört wurde, erlebt sich nicht nur getrennt von den Menschen, die ihn oder sie verletzt haben, sondern ebenso von den Menschen, die mit dem traumatischen Widerfahrnis nichts zu tun haben“ (ebd., 218) – eine Erfahrung, die viele Menschen teilen, die professionell mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen arbeiten und dies beispielsweise in Formen von Übertragung und Projektion, von Gewalt und Aggression, von Angst und Unsicherheit in der Beziehungsarbeit erfahren.

5.1 Psychologische Konzepte von Grundvertrauen

5.1.1 „Basic Trust“: das psychoanalytische Konzept von Erikson

Eines der bekanntesten und wohl auch am stärksten diskutierten Konzepte von Grundvertrauen legte Erik Erikson vor. In seinem Buch „Childhood and Society“ (1950) beschreibt er die psychosoziale Entwicklung des Menschen vom frühkindlichen Verhalten bis ins Erwachsenenalter hinein. Dass Eriksons Konzept neben anderen hier unter der Überschrift des ‚Grundvertrauens‘ dargestellt und hinsichtlich seiner Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen diskutiert wird, hat damit zu, dass er im Original von „basic trust“ (ebd.) schreibt. In einigen Übersetzungen wurde dies durchaus mit dem Begriff des Grundvertrauens übertragen, während sich im deutschsprachigen Raum letztlich die von Eckhardt-Jaffe vorgenommene Übersetzung von „basic trust“ als ‚Ur-Vertrauen‘ durchsetzte. Dies führte in der Konsequenz zu verschiedenen inhaltlichen Interpretationen des Modells von Erikson, wie sich im Folgenden noch zeigen wird.

Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung wirft gerade im Hinblick auf den von ihm verwendeten Begriff des Vertrauens viele Fragen auf und enthält durchaus Widersprüchlichkeiten und Ungenauigkeiten. Zur Veranschaulichung seiner Ideen dienen ihm verschiedene Diagramme, mit denen er die unterschiedlichen Phasen der kindlichen Entwicklung zu verdeutlichen sucht, ohne dass diese Phasen als Stufen mit genau ausmachendem Anfang oder Ende zu bezeichnen wären. „Das (...) Diagramm wird oft insofern mißbraucht, als man das Gefühl des Vertrauens (und auch alle anderen in dem Diagramm postulierten positiven Gefühle) als eine Errungenschaft auffaßt, die in der betreffenden Phase ein für allemal erworben worden ist“ (Erikson 1973, 69). Hier findet sich ein Hinweis darauf, dass Erikson nicht davon ausgeht, dass Ur-Vertrauen eine Grundausrüstung des Menschen sei, die, einmal erworben oder durch Geburt mitgegeben, nicht mehr zu verlieren oder zu erschüttern ist. Obwohl er sein Phasenmodell einerseits zunächst sehr offen beschreibt, stellt er andererseits für alle acht von ihm benannten Phasen heraus: „Jede kommt zu ihrem Höhepunkt, tritt in ihre kritische Phase und erfährt ihre bleibende Lösung (...) gegen Ende des betreffenden Stadiums“ (ebd., 60; kursiv im Original).

Im Zusammenhang seiner Ausführungen zur Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit benennt Erikson in der ersten Phase, in der Ur-Vertrauen dem Ur-Misstrauen gegenübersteht, als erste Komponente „das Gefühl eines Vertrauens“ (ebd., 62). Genauer führt er aus: „Mit ‚Vertrauen‘ meine ich das, was man im allgemeinen als ein Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens kennt, und zwar in Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer wie die Zuverlässigkeit seiner selbst. Wenn ich davon als einer *Ur*-Erfahrung spreche, so meine ich damit, daß weder diese noch die später hinzutretenden Komponenten sonderlich bewußt sind, in der Kindheit so wenig wie im Jugendalter“ (ebd., kursiv im Original). Dieses Zitat lässt auch erkennen, weshalb „basic trust“ (Erikson 1950) mit Ur-Vertrauen und nicht mit Grundvertrauen übersetzt wurde.

„Außerdem beinhaltet das Vertrauen, wie er [Erikson; T.M.] hinzufügt, nicht nur, daß man gelernt hat, sich auf die Identität und Kontinuität der äußeren Versorger zu verlassen, sondern auch, daß man sich selbst vertrauen darf. Das Vertrauen in andere entsteht im Zusammenspiel mit der Bildung eines inneren Gefühls der Vertrauenswürdigkeit, das später eine Grundlage abgibt für eine stabile Ichidentität“ (Giddens 1995, 120).

Für Erikson stellt das im Hinblick auf die Differenz von Sich-Verlassen und Vertrauen nicht näher unterschiedene Ur-Vertrauen einen Eckstein gesunder Persönlichkeitsentwicklung dar. Er setzt dieses „Gefühl von“ (Erikson 1973, 62) aus seinen Erfahrungen in der Arbeit mit psychisch erkrankten Erwachsenen an den Beginn des menschlichen Lebens und rechtfertigt diese Setzung folgendermaßen: „Sobald das neugeborene Kind von der Symbiose mit dem Mutterleib getrennt ist, trifft seine angeborene und mehr oder weniger koordinierte Fähigkeit, Nahrung durch den Mund aufzunehmen, auf die ebenfalls mehr oder weniger koordinierte Fähigkeit und Bereitschaft der Mutter, es zu nähren und anzunehmen“ (ebd., 63). Erikson bricht diese Phase, wie auch alle anderen, folgenden Phasen auf grundsätzliche Erfahrungen wie Verhaltensweisen und darin auf eine jeweils aktive wie passive Seite herunter, die er als „psychosoziale Modalitäten“ (ebd., 215) bezeichnet. Für die Phase des Ur-Vertrauens setzt er das Geben und das Nehmen:

„Die einfachste und früheste soziale Verhaltensweise ist das ‚Nehmen‘, nicht im Sinne des Sich-Beschaffens, sondern in dem des Gegeben-Bekommens und Annehmens. Das klingt einfacher, als es ist. Denn der tastende und noch unsichere Organismus des Neugeborenen lernt diese Verhaltensweise nur, indem er seine Bereitschaft, zu nehmen, nach den Methoden der Mutter reguliert, die ihm wiederum erlauben wird, seine Fähigkeit, zu nehmen, in dem Maße zu entwickeln, wie sie selbst ihre Fähigkeit des Spendens entwickelt und koordiniert“ (ebd., 65).

Und weiter führt er dazu mit Blick auf Vertrauenswürdigkeit aus:

„Vertrauen als Allgemeinzustand besagt nicht nur, daß man gelernt hat, sich auf die Versorger aus der Umwelt zu verlassen, ihre Gleichheit und Beständigkeit, sondern auch, daß man sich selber und der Fähigkeit der eigenen Organe, mit den Triebimpulsen fertig zu werden, vertrauen kann; daß man sich als genügend vertrauenswürdig betrachten darf, so daß die Versorger nicht auf ihrer Hut zu sein brauchen oder einen verlassen müssen“ (Erikson 1973, 70).

Abgelöst wird diese Phase von Ur-Vertrauen vs. Ur-Misstrauen durch eine Phase von Autonomie vs. Zweifel und Scham, in der die psychosozialen Modalitäten aus Halten und Lassen bestehen.

„Aber selbst unter günstigen Umständen scheint diese Phase im Seelenleben ein Gefühl von Trennung und eine undeutliche, doch umfassende Sehnsucht nach einem verlorenen Paradies zu hinterlassen. Gegen diese sich häufenden Eindrücke von Enttäuschung, Trennung und Verlassenwerden, die zusammen einen Niederschlag von Ur-Mißtrauen bilden können, muß das Ur-Vertrauen aufrechterhalten und gefestigt werden“ (ebd., 69).

Festzuhalten ist es demnach, „...daß die Herausbildung beständiger Muster, nach denen das Individuum ein Übergewicht seines Urvertrauens über sein Urmißtrauen erreicht, eine Hauptaufgabe der erwachenden Persönlichkeit ist und daher (...) an die erste Stelle gehört. Jedoch scheint es, daß die Summe von Vertrauen, die den frühesten Erfahrungen des Kindes entstammt, nicht allein von der Quantität an Nahrung und Liebe, sondern eher von der Qualität der mütterlichen Bindung abhängt. Das Vertrauensgefühl des Kindes zur Mutter wird durch eine Versorgung erweckt, die mit der sensitiven Befriedigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes zugleich auch ein starkes Gefühl seiner eigenen Vertrauenswürdigkeit innerhalb des zuverlässigen Rahmens des herrschenden Lebensstils erzeugt“ (ebd., 72). Hier wird deutlich, dass sich bei Erikson Vertrauen und Bindung nicht genau voneinander trennen lassen, ebenso wie er Vertrauen und Sich-Verlassen-auf undifferenziert verwendet. In diesem Sinne ist auch Boothes (2012) inter-

pretierende Aussage zu Eriksons Modell eher eine, die Annahmen der Bindungsforschung entspricht, als Eriksons Modell:

„Wenn Säuglinge und Kleinkinder im ersten Lebensjahr elterliche Zuwendung genossen, wenn Eltern also das körperliche Gedeihen wie auch Komfort und Lustgewinn, abgestimmt auf die kindliche Spannungs-, Unlust- und Erregungstoleranz, beförderten, dann neigen Kinder zu positiver Übertragung auf erwachsene Bezugspersonen. Sie übertragen das Bild der primären Versorger und Lustspender unbewusst auf spätere Figuren, die Elterlichkeit repräsentieren und erwarten von diesen Substituten ähnliche Formen der Zuwendung, wie die frühe Kindheitsgeschichte sie angeboten hat“ (ebd., 70).

Dies gilt im Zusammenhang von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen auch in negativer Wirkweise: Wo diese Abstimmung nicht gelang, nicht gelingen konnte oder durfte, können negative Übertragungen entstehen, die Kinder und Jugendliche in Folge dazu führen, in Kindergarten oder Schule ähnliche Formen der interpersonalen Begegnung und des Umgangs mit ihren Bedürfnissen zu antizipieren.

„Urvertrauen als bekömmliches Selbst- und Weltverhältnis ist im Verständnis Eriksons eine Schutzimpfung, eine elementare Ressource mit hohem Haltbarkeitsdatum. Urvertrauen ist eine kindliche Einstellung, die vor der Sprachentwicklung des Kindes entstanden ist. Sie nährt sich aus der Erwartung elterlicher Zuwendung, gerade bei körperlichen und psychischen Krisen“ (ebd., 71).

Diese Erwartung lebt auch von der Möglichkeit des Kindes, die positiv gemachten Erfahrungen zu antizipieren und daher mit auch mit Trennungen und Konflikten umgehen zu können, ohne dass sich diese unmittelbar vertrauensgefährdend auswirken müssten. Auch Giddens (1995) verwendet das Bild einer Impfung, wenn er sich dem Urvertrauen im Zuge seiner soziologischen Auseinandersetzung über die Konsequenzen der Moderne (Kap. 7) nähert:

„Die Ursprünge der Sicherheit (...) finden sich in bestimmten charakteristischen Erlebnissen der frühen Kindheit. ‚Normale‘ Personen erhalten, wie ich geltend machen möchte, schon früh im Leben einen grundlegenden ‚Schuß‘ Vertrauen, so daß diese existentiellen Anfälligkeiten abgetötet oder gedämpft werden. Oder sie werden, um die Metapher ein wenig abzuwandeln, emotional geimpft, so daß sie gegen die ontologischen Ängste gefeit sind, denen alle Menschen potentiell ausgesetzt sind. Der Träger des Wirkstoffs dieser Impfung ist die wichtigste Versorgungsgestalt während der Kindheit, und das ist bei der übergroßen Mehrheit der Menschen die Mutter“ (ebd., 120).

Die Erwartung an die versorgende Zuwendung wird erst dann enttäuscht, wenn Eltern aufgrund eigener Krisen und Erkrankungen diese dauerhaft nicht leisten können oder wollen und somit bewirken, dass die ‚Impfung‘ das Etikett des Ur-Misstrauens trägt. An der Höhe des ‚Haltbarkeitsdatums‘ ändert dies nichts. Ganz im Gegenteil: hier scheint die Alltagsweisheit, dass Vertrauen nur langsam aufgebaut, aber schnell zerstört ist, in besonderer Weise zum Tragen zu kommen.

„Ist die erste Lebenszeit jedoch durch Milieus der Misere und Gefahr, durch prekäre Elterlichkeit, Vernachlässigung oder Misshandlung geprägt, so entstehen Urmisstrauen und ein Lebensgefühl der Unheilserwartung. Die Person ist mit sich und der Welt zerfallen, mag zynische Tendenzen entwickeln, neigt zu Dysphorie, Depression, hoher Anfälligkeit für psychische Störungen, zu Antriebsarmut, fehlender Zuversicht, Kontaktarmut“ (Boothe 2012, 71f.).

Hier zeigt sich deutlich, dass es eine Relevanz des Zusammenhangs von Erfahrungen mit Vertrauen bzw. Misstrauen und der Entstehung psychischer Störungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten gibt, auch wenn sich keine zwingenden Kausalitäten herstellen lassen (Kap. 3).

„Betrachtet man (...) die Vorteile, die Kinder durch eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Eltern haben, kann man schließen, daß vertrauensvolle Kinder wesentlich mehr Handlungskompetenzen erwerben, da sie in ihrem geschützten Raum viel mehr Verhaltensstrategien ausprobieren konnten“ (Schweer /Thies 1999, 46).

Umgekehrt, und in hoher Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen gilt dann, „dass Milieus, in denen Kinder der Verwahrlosung, Vernachlässigung, Kälte und Gewalt ausgesetzt sind, keine Daseinszuversicht befördern (...). Falls Kinder unter solchen Umständen überleben, vermögen sie nach Erikson (...) womöglich später von korrigierenden Beziehungsangeboten zu profitieren“ (Boothe 2012, 72). Angesichts der Erkenntnisse der Bindungsforschung hinsichtlich repräsentativer innerer Arbeitsmodelle und angesichts der Bedeutung der frühkindlichen Erfahrungen hinsichtlich Urvertrauen oder Urmisstrauen ist diese Prognose Eriksons jedoch mit Vorsicht zu genießen. Wem die Daseinszuversicht wesentlich entzogen wurde, könnte Mühe haben, den Heilsversprechungen zukünftiger Beziehungen aufgeschlossen gegenüber zu treten und diese möglicherweise gar nicht erst erwarten.

Vertrauen ist für Erikson nicht nur ein Gefühl, das sich in der frühen Kindheit einstellen kann, sondern welches sich, ausgehend von der Grundlegung in der ersten Phase, durch den gesamten Lebenslauf hindurchzieht und sich dabei wandelt. Dies verdeutlicht besonders Boothe (2012) in ihrer Lesart des Eriksonschen Modells:

„Der Vertrauende profitiert von frühen kindlichen Erfahrungen gläubiger Anlehnung an elterliche Agenten, die für das Kind aversive Situationen, etwa der Unsicherheit, des Mangels, des Unbehagens oder des potentiellen Risikos, (2a) als annehmbar, sogar appetent und reizvoll rearrangiert hatten, (2b) denen es gelungen war, dabei die Situation im Relevanz- und Präferenzsystem des Kindes zu inszenieren, (2c) und die ausserdem die Gunst des Gelingens genossen, die also nicht widrigen Zufällen und Misshelligkeiten ausgesetzt waren“ (ebd., 68).

Für die Phase der Jugend sind Prozesse der Vergesellschaftung, aber auch der Individuation bedeutsam. Kinder entwickeln sich zu Jugendlichen, indem sie unter anderem den Schutzraum der Kindheit verlassen und sich weg von Vertrautem bewegen. Das jugendliche Vertrauen ist im Gegensatz zum frühkindlichen Vertrauen von einem erweiterten Handlungsspielraum durch ein Mehr an Autonomie gekennzeichnet und bringt gleichzeitig mit sich, dass auch die Ermessensspielräume, in denen sich Vertrauen bewähren kann, größer werden müssen. Ist dies nicht der Fall, so kann dies die Autonomieentwicklung von Jugendlichen durchaus gefährden.

„Die Vorbedingung für Autonomie ist ein fest verwurzeltes und überzeugend weitergeführtes frühes Vertrauen. Das Kleinkind muß das Gefühl haben, daß sein Urvertrauen zu sich selbst und zur Welt (...) nicht bedroht wird durch den plötzlichen Wunsch, seinen Willen durchzusetzen, sich etwas fordernd anzueignen und trotzig von sich zu stoßen. Mit Festigkeit muß man das Kind dagegen schützen, daß aus seinem noch unentwickelten Unterscheidungsvermögen, seiner Unfähigkeit, etwas mit dem richtigen Kraftaufwand festzuhalten und loszulassen, Anarchie entsteht. Zugleich muß man jedoch den Wunsch des Kindes, ‚auf eigenen Füßen zu stehen‘, unterstützen, damit es nicht dem Gefühl anheimfällt, sich vorzeitig und lächerlich expo-

nirt zu haben, dem Gefühl der Scham also; oder jener zweiten Art von Mißtrauen, dem Gefühl des Zweifels“ (Erikson 1973, 79).

Konkret spielt Vertrauen in der Zeit der Jugend vor allem hinsichtlich der Erwartung zukünftiger Ereignisse eine bedeutsame Rolle. Die Qualität dieser Zukunftsvorstellungen ist dabei abhängig von den Erfahrungen, die in früher Kindheit hinsichtlich des Vertrauens gemacht wurden. Gleichzeitig wächst das Bewusstsein, durch das eigene Handeln stärker Einfluss auf Prozesse und Beziehungen nehmen zu können als bislang. Dies bedeutet, dass bei normaler Entwicklung die eigene Kontrollüberzeugung steigt. Damit wächst auch die Möglichkeit, vertrauen zu können. Wer eine hohe eigene Kontrollüberzeugung aufweist, ist weniger darauf angewiesen, soziale Situationen kontrollieren zu müssen. Stimmt man diesen Annahmen Eriksons zur psychosozialen Entwicklung des Menschen zu, so eröffnen sich hier bedeutsame Bezüge zur Erklärung der Entstehung und Persistenz auffälligen Verhaltens. Deutlich wird zum einen, dass sich frühkindliche Erfahrungen mit Vertrauen in die Jugendzeit hinein auswirken. Zudem ließen sich starke Ängstlichkeit und Angststörungen damit erklären, dass Kinder, die einer ambivalenten oder wenig vorhandenen elterlichen Fürsorge ausgesetzt waren, in der Jugend auch eine geringere Kontrollüberzeugung ausbilden. Bei geringerer Kontrollüberzeugung sinkt die Fähigkeit, das Wagnis des Vertrauens einzugehen. Die Angst, die Kontrolle über soziale Situationen zu verlieren, bestimmt dann die eigene Entwicklung. Erst durch die Herausbildung von Kontrollüberzeugungen kann Selbstwirksamkeitserleben und daraus wiederum sich entwickelndes Selbstvertrauen entstehen.

Eriksons Modell endet mit der Phase von Integrität vs. Verzweiflung. Wird die in dieser Entwicklungsphase verborgene Krise überwunden, kann das eigene Leben in seiner Gesamtheit als stimmig erlebt und akzeptiert werden. Daraus kann auch eine neue Art von Vertrauen wachsen, die sich dadurch auszeichnet, dass es sich nicht mehr auf spezifische Menschen oder die eigene Person richtet, sondern ein Vertrauen ins Ganze, in die Welt und ihre Ordnung als solche ist. „Wir haben nicht allein zu konkreten Menschen Vertrauen – oder nicht. Wir haben zur ganzen Welt Vertrauen – oder nicht“ (Reemtsma 2009, 34). Damit ist auch die Akzeptanz des Unabänderlichen, des eigenen Todes, verbunden. Doch auch im Alter spielen die Vertrauenserfahrungen aus der ersten Phase eine bedeutsame Rolle. Vertrauen im Alter lässt sich nach Erikson durch die biografischen Erfahrungen aufrechterhalten, die gemacht wurden: autobiografisches Wissen wird (re)aktiviert, kritische Situationen und Ereignisse werden erinnert und auf die eigenen Bewältigungskompetenzen kann vertraut werden. „Das Gefühl der Ich-Identität ist als das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (...) aufrechtzuerhalten“ (Erikson 1973, 107). Umgekehrt wird aber auch deutlich, dass ambivalente oder gar traumatische Vertrauenserfahrungen in früher Kindheit dazu führen können, von den eigenen Bewältigungskompetenzen nicht überzeugt zu sein, gerade weil kritische Lebensereignisse oder Traumata erinnert werden (Jahn/Müller 2013).

Über die Darstellung der Bedeutung von Vertrauen als Anfangs- wie auch als Endpunkt menschlicher Entwicklung zur Auseinandersetzung mit persönlichen Aufgaben, Belastungen und Krisen wird deutlich, weshalb es sich bei Eriksons Modell um ein Konzept von Grundvertrauen handelt.

5.1.2 Ur-Vertrauen – erworben oder gegeben?

Der Begriff des Ur-Vertrauens fachte immer wieder die Diskussion an, ob Kinder mit einer Art Basisausstattung an Vertrauen auf die Welt kommen und sie diese Ausstattung ‚nur‘ zur Anwendung und Entfaltung bringen oder aber, ob es sich beim Ur-Vertrauen um einen wechselseitigen Lernprozess handelt, der mit der Geburt des Kindes und der damit verbundenen Elternschaft beginnt.

Die Vorstellung von Ur-Vertrauen als einer Gabe, die dem Kind im Mutterleib zukommt und die es ab dem Zeitpunkt der Geburt zur Entfaltung bringt, ist mehr als trügerisch. Vielmehr sind es die Eltern, die sich als vertrauenswürdig erweisen oder auch nicht. Boothe (2012) kommentiert dies aus psychoanalytischer Sicht so:

„Die Vorstellung des Vertrauens hat zunächst nur in elterlicher Perspektive Sinn. Elterliche Vertrauenswürdigkeit schafft im Verlauf der frühen Beziehungsschicksale die Zuversicht des Kindes, vertrauen zu können. Will man der suggestiven Wortprägung Urvertrauen in der Aktualität des relationalen Denkens in der Psychoanalyse Sinn geben, so ist es elterlicher Kredit für die kindliche Haltung argloser Zutraulichkeit“ (ebd., 79).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird dies aber durchaus auch anders gesehen: Rochat (2010) stellt „*Six Levels of Trust Unfolding in Early Development*“ (ebd., 36; kursiv im Original) heraus, wobei er bezeichnenderweise die erste Stufe als „*Built-in (biological) trust (birth)*“ (ebd.; kursiv im Original) ausmacht und damit Vertrauen als etwas biologisch Gegebenes definiert, das sich mit dem Zeitpunkt der Geburt zu entfalten beginnt und in weiteren fünf Stufen über die Lebensspanne hinweg entwickelt: „There is no question that trust continues to develop all through the lifespan, but what is changing early in development is particularly radical and marked: from built-in functional promises of future events and encounters in the environment to moral and socially sanctioned trust in others“ (ebd., 41f.). Allerdings ist nicht klar, ob Rochat mit seinen Ausführungen wirklich auf Vertrauen abzielt, denn er grenzt seinen Vertrauensbegriff nicht deutlich vom Kohärenzbegriff ab: „In other words, the main task of the child in development is to construct a familiar and coherent environment that gives room for psychological growth and adaption“ (ebd., 33).

Dies führt die Beschäftigung mit Konzepten von Grundvertrauen zu Konzepten und Phänomenen, die im Umkreis von Grundvertrauen angesiedelt zu sein scheinen und die möglicherweise das gleiche Phänomen mit anderen Begriffen aus anderer wissenschaftlicher Perspektive meinen. Dazu zählt auch das von Antonovsky (1997) beschriebene und hier von Rochat thematisierte Kohärenzgefühl (sense of coherence). In seiner Definition des Kohärenzgefühls spielt Vertrauen durchaus eine Rolle, obgleich es eben nicht dasselbe bezeichnet, weshalb Rochats Ausführung ungenau ist und nachzufragen bliebe, ob er mit seinen sechs Entwicklungsstufen des Vertrauens tatsächlich Vertrauen oder aber Kohärenzempfinden meint. Ob es sich beim Kohärenzgefühl insgesamt um eine Form von Vertrauen handelt, ist eine sich dann anschließende Frage.

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß 1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind; 2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; 3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (ebd. 1997, 36).

Zunächst spricht Antonovsky vom Kohärenzgefühl nicht von einer Form des Vertrauens, sondern von einer globalen Orientierung, welche ein Gefühl von Vertrauen beinhaltet. Diese globale Orientierung könnte durchaus als „Hintergrundvertrauen“ (Dalferth 2012, 195) verstanden werden. Sicherlich ist sie keine Form eines immer schon gegebenen Fundamentalvertrauens, denn sie ist in Antonovskys Beschreibung eindeutig an lebensweltliche Gegebenheiten wie innere und äußere Umstände sowie mögliche Ressourcen gebunden. Genau diese Bedingungen des Kohärenzgefühls sind es dann auch, die fraglich erscheinen lassen, ob es sich bei jener globalen, Vertrauen habenden Orientierung um eine Form des Grundvertrauens handelt. Antonovsky nennt Stimuli der Umwelt, die vorhersagbar und erklärbar sind und die dadurch zu einem Kohärenzgefühl beitragen. Vertrauen zeichnet sich, lässt man die Annahmen der Vertreter der Rational-Choice-Theorie als ‚Spezialfall‘ unberücksichtigt, gerade durch das Fehlen der Vorhersagbarkeit und Erklärbarkeit aus. Zwar ist Vertrauen wohl nie grundlos, aber seine Spezifität besteht unter anderem darin, dass der Umgang des anderen mit dem entgegengebrachten Vertrauen eben nicht vorhergesagt werden kann, sondern dass das Wohlwollen des anderen im Sinne einer für sich selbst „akzeptierten Verletzbarkeit“ (Baier 2001; Hartmann 2011) oder der Erwartung, keinen Schaden zu nehmen (Laucken 2001, 2005) bedingungslos angenommen wird. So gesehen wäre das Kohärenzgefühl eher eine basale, Sicherheit stiftende Voraussetzung, Vertrauen in andere überhaupt entwickeln zu können. In diesem Sinne wäre das Kohärenzgefühl selbst die von Antonovsky beschriebene Ressource, um vertrauen zu können. Es wird deutlich: Bei Rochat werden Kohärenz und Vertrauen unreflektiert verwendet und das biologisch mitgegebene „built-in trust“ nur in Ansätzen beschrieben.

Aus philosophischer Sicht gehen die Meinungen bzgl. eines erworbenen oder mitgegebenen Ur-Vertrauens ebenfalls auseinander. So diskutiert Welz (2010) beispielsweise, inwieweit es sich bei dem von Erikson als basic trust bezeichneten Ur-Vertrauen tatsächlich um eine Form von Grundvertrauen handelt, das im Sinne einer basalen Ausstattung Säuglingen zu eigen ist, wenn sie geboren werden. Eriksons Bezeichnung ‚basic trust‘ erscheint ihr aus mehreren Gründen nicht glücklich gewählt für das, was er eigentlich zum Ausdruck bringen will. Denn Erikson betont, dass „Mütter ein Gefühl des Vertrauens in ihren Kindern schaffen (create), indem, sie ihre einfühlsame Sorge für die Bedürfnisse des Babys mit persönlicher Vertrauenswürdigkeit verbinden“ (ebd., 71). Daraus lässt sich schließen, dass Urvertrauen eben nichts Angeborenes ist, sondern in einem Prozess zwischen Bezugsperson und Baby erst wächst. Zudem weist Welz darauf hin, dass Erikson die frühe Wechselseitigkeit von Vertrauensprozessen betont: „Soll das Vertrauen wirklich wechselseitig sein, erfordert es einen eigenen Beitrag des Babys. Eine Gabe ist Vertrauen daher nicht im dem Sinne, dass es am Beginn des Lebens gleichsam als ‚Fertigware‘ empfangen wird“ (ebd.). In diesem Sinne ist auch Troegers Aussage skeptisch zu betrachten, dass Vertrauen „eine Zuwendung ohne Bedingungen und Voraussetzungen, vor allem ohne Gegenleistung des Kindes“ (Troeger 1988, 392) sei. Vielmehr scheint es so, dass in der frühen Säuglingsbeziehung Vertrauen im Sinne einer Möglichkeit enthalten ist, die sich in den folgenden Monaten und Jahren erst realisieren wird oder aber möglicherweise auch nicht. „Vertrauen ist nicht einfach gegeben. Es erfordert eine Anstrengung, weiterhin zu vertrauen, sobald widrige Erfahrungen gegen es sprechen. In manchen Situationen erscheint Misstrauen intuitiv als die natürlichste, am meisten angebrachte Reaktion“ (Welz 2010, 72). Zudem sei darauf hingewiesen,

dass es aus pädagogischer Sicht nicht nur entscheidend ist, weiter zu vertrauen oder zu misstrauen, sondern auch als Empfänger eines solchen Vertrauens oder Misstrauens immer wieder neu ‚in Frage‘ zu kommen. Dass Eriksons ‚basic trust‘ dennoch als eine basale Form des Grundvertrauens gesehen werden kann, führt Welz in drei Schritten aus. Zum einen zeigt sie auf, dass Erikson das Vertrauen an den Beginn der postnatalen menschlichen Entwicklung stellte, welches stärker ist als Ängste und schwierige Gefühle seitens des Säuglings. Vertrauen steht am Anfang einer langen und komplexen personalen und sozialen Entwicklung. Zum zweiten arbeitet Welz heraus, dass Erikson darauf hinweist, auf welche Art der Mensch Schaden nehmen kann, fehlt Vertrauen für und in seiner Entwicklung. Und zum dritten führt sie einen ethischen Aspekt an: Die Notwendigkeit des Vertrauens für den Beginn der eigenen Entwicklung macht Vertrauenswürdigkeit seitens der Eltern oder der zentralen Bezugspersonen unabdingbar und erhebt es zu einem Wert von normativem Charakter (Kap. 6.5.4).

„Die Stärke von Eriksons Modell besteht darin, dass es verständlich macht, weshalb Vertrauen und Misstrauen das Selbstsein des Menschen in seinem Innersten berührt und weshalb Sozialität unverzichtbar ist für die Entwicklung eines vertrauensvollen Menschen“ (Welz 2010, 72).

Angesichts dieser Analyse sowie im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche mit oft ‚schwierigsten‘ biografischen Erfahrungen, erscheint es problematisch, Schüz (1997) zuzustimmen, der, wenn auch aus anderer philosophischer Perspektive als Welz, formuliert:

„Psychoanalytiker wie Erik Erikson haben das Urvertrauen entwicklungspsychologisch begründet und festgestellt, dass Menschen ein lebenslanges Vertrauen i. S. eines Gefühls der Verlässlichkeit ihrer Um- und Mitwelt besitzen, weil sie in den ersten Lebensjahren eine stabile und liebevolle Mutterbeziehung erfahren konnten. Balthasar Staehelin kehrt die Begründung um: ‚Der Mensch ist primär Urvertrauen‘, d.h. hat es nicht erst erworben, sondern schon ursprünglich mitgebracht. Eine gute Mutter-Kind-Beziehung schützt nur das schon immer Vorhandene, bis es trotz aller bedrohlichen Geschehnisse im Alltag unerschütterlich ist“ (ebd., 16; kursiv im Original).

Ein weiteres Moment sei aus philosophischer Sicht noch angeführt: Neuhaus (1993) weist unter Bezug auf Pannenberg (1983) darauf hin, „daß in den Gesten und Gebärden mütterlicher Zuwendung für das Kind die Vision einer über alle Widrigkeiten des Lebens hinaus tragenden unendlichen Geborgenheit aufscheint. Mit dieser Verheißung überzieht die Mutter jedoch maßlos das Konto der ihr nur begrenzt zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, so daß das Urvertrauen sich in seiner Genese an neuen Instanzen orientieren muß, deren Wirksamkeit weitere Kreise zieht als die anfängliche Sphäre mütterlicher Möglichkeiten“ (ebd., 10). Um die Notwendigkeit, sich hinsichtlich des Vertrauens an neuen Instanzen zu orientieren, weiß auch die Psychologie. Neuhaus sieht das Ur-Vertrauen dann insofern als eine „notwendige Lebenslüge“ (1993) an, da es seiner Ansicht nach immer wieder enttäuscht werden wird, so lange es sich an „endliche Instanzen bindet“ (ebd., 10) und nicht an eine Instanz jenseits des Endlichen – hier: an die Unendlichkeit Gottes. Dieser Aspekt mag auf den ersten Blick nicht bedeutsam für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen erscheinen, wird aber in der Zuspitzung von Neuhaus‘ Frage offensichtlich: „Wieviel Chaos und wieviel Desorganisation vertragen wir in unserer Erfahrung der Wirklichkeit, bis wir unser Verlangen nach Ordnung und Einheit an eine neue Instanz binden“ (ebd., 11)? Und auch Giddens hält fest:

„Maßgeblich für das Empfinden der Kontinuität der eigenen Identität ist das Gefühl der trotz aller Unabhängigkeit des Erlebens gegebenen Zuverlässigkeit der anderen, und dieses Gefühl basiert auf der Erkenntnis, daß die Abwesenheit der Mutter keinen Liebesentzug darstellt. Das Vertrauen bewirkt also eine raumzeitliche Verklammerung und blockiert somit Existenzängste, die, wenn man ihre Konkretisierung zuließe, im emotionalen wie im Verhaltensbereich zur Quelle einer das ganze Leben lang anhaltenden Qual werden könnte“ (ebd., 123f.).

Betrachtet man Ur-Vertrauen jedoch als eine Form von Grundvertrauen, das erworben ist und welches sich als Ergebnis von frühkindlichen Erfahrungen für sich ausweitende Vertrauensbeziehungen zu den Instanzen ‚Mensch‘ und ‚Welt‘ verstehen lässt, so erscheint der Hinweis von Neuhaus trotz mütterlicher ‚Kontoüberziehung‘ möglicherweise hinfällig.

Die hier am Beispiel von Psychologie und Philosophie aufgezeigte, teils höchste unterschiedliche Auffassung und Interpretation des Eriksonschen Begriffs von Ur-Vertrauen, weist nicht nur auf offenen Fragen hinsichtlich seines Modells hin, sondern wirft auch die grundsätzlichere Frage auf, ob es sich bei Vertrauen um eine Gabe handelt, sei sie durch die Natur mitgegeben oder aber von Vertrauenden Vertrauensempfängern entgegengebracht. So fragt Rischmüller (2012) unter Rückgriff auf den Gabe-Begriff des französischen Philosophen Mauss danach, wie es kommt, dass Menschen bereit sind, das Wagnis einzugehen, einem anderen Menschen Vertrauen entgegenzubringen und sich damit einer möglichen Verletzung auszusetzen. Sie hält Vertrauen nur dann für gegeben, wenn die Vertrauensgabe vom beabsichtigten Empfänger erwidert wird:

„Mit der Eröffnung der Interaktion gibt ein Akteur gewissermaßen einen Vertrauensvorschuss, traut sich, die Interaktion zu begründen. Dadurch macht er sich aber selbst verwundbar, er offenbart einen gewissen Teil von sich selbst und begibt sich quasi in die Hand des anderen mit dem Risiko, dass dieser die Gabe nicht annimmt. Somit wird auch klar, dass eine Vertrauensgabe sich erst voll entfalten und eine soziale Beziehung begründen kann, wenn sie angenommen und erwidert wird. Das Vertrauen oder die erste Vertrauensgabe, wenn sie angenommen wird, setzt einen Zyklus des Gebens, Nehmens und Erwiderns in Gang, der die Individuen miteinander fundamental verbindet...“ (ebd., 304).

Es bleibt aber fraglich, ob von Vertrauen erst dann gesprochen werden kann, wenn dieses auch erwidert wird. Das Wagnis des Vertrauens liegt auch darin, dass entgegengebrachtes Vertrauen nicht erwidert oder sogar missbraucht werden könnte, und bestimmt seine Charakteristik und Qualität so wesentlich mit. In den meisten Fällen dürfte entgegengebrachtes Vertrauen erwidert werden. Blindes Vertrauen dagegen ist ein einseitiges Vertrauen, das den Geber am Ende oft verwundet oder beschädigt zurücklässt. Hier scheinen mehrere Aspekte der „dark side of trust“ (Skinner et al. 2013) auf, die sich in verschiedenen Szenarien durchdenken ließen (ebd.) und die im Hinblick auf die Lebensläufe verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher von großer Bedeutung hinsichtlich ihrer Vertrauenspraxis sein dürften (Kap. 4).

Noch fraglicher wird es, wenn man das Geben des Vertrauens unter der Perspektive einer Vertrauenspraxis betrachtet: Interessant ist zwar, dass der Begriff der Gabe ähnlich wie jener der Praxis die Möglichkeit bietet, auf handlungsorientierter, mikrosozialer Ebene über Vertrauen zu sprechen. Allerdings schließt der Gabe-Begriff im Zusammenhang von Vertrauen das Misstrauen als Ausdruck einer Vertrauenspraxis aus: Damit einem anderen misstraut werden kann, muss dieser als Misstrauensempfänger die entgegengebrachte Gabe nicht erwidern. Im Zusammenhang einer sozialen Praxis ist der Drei-

schritt von Geben, Nehmen und Erwidern also weder hinsichtlich des Vertrauens noch des Misstrauens nachvollziehbar. Spezifiziert auf die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sind einseitige Vertrauens- wie Misstrauensverhältnisse jedoch bestens bekannt: Pädagogisches Personal kann sich noch so sehr um vertrauensvolle Beziehungen bemühen; werden diese Beziehungen zu Repräsentationen früherer traumatisierender oder beeinträchtigender Bindungserfahrungen, wird das entgegengebrachte Vertrauen kaum erwidert werden, sondern möglicherweise eher dazu beitragen, Konflikte auszulösen anstatt diese zu verhindern. Auch Kinder und Jugendliche mit Missbrauchserfahrungen könnten dazu neigen, sich einseitig vertrauensselig zu zeigen oder anderen Vertrautheit geradezu aufdrängen zu wollen. Diese Form des blinden Vertrauens bleibt meist nicht nur unerwidert, sondern verhindert auch das Erlernen eines gesunden Misstrauens.

5.1.3 Kritik an Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung des Menschen

Eriksons Modell wurde weltweit rezipiert und trug dazu bei, die psychosoziale Entwicklung des Menschen besser zu verstehen und die Bedeutsamkeit von Vertrauen über die Lebenszeit hinweg zu erkennen. Gleichzeitig zeigen sich aus Sicht der Vertrauensforschung einige Ungenauigkeiten in seinem Konzept, die zu verschiedenen kritischen Überlegungen führen:

- (1) Zum ersten wird „Vertrauen als Sichverlassen definiert und somit auf etwas reduziert, was zwar zum Vertrauen gehören kann, aber nicht muss“ (Welz 2010, 73). Sich-Verlassen stellt einen anderen Sachverhalt dar, als jemandem zu vertrauen. So stellt beispielsweise Hartmann (2011) diesbezüglich heraus:

„Wenn wir vertrauen, gehen wir davon aus, (...) dass das Faktum des Vertrauens im anderen eine Rücksichtnahme erzeugt, die auf mein Vertrauen Bezug nimmt. Der Vertrauenswürdige reagiert in diesem Sinne auf mein Vertrauen und erklärt sich bereit, diesem Vertrauen in seinem Verhalten entgegenzukommen“ (ebd., 177).

Der Unterschied zwischen Sich-Verlassen und Vertrauen hat daher etwas mit dem Charakter der Motive zu tun, wenn Vertrauen überhaupt ein Motiv hat (Kemmerling 2011, 140), denn „man vertraut überhaupt nicht *aus* Gründen oder Motiven. Sondern häufig, aber nicht immer, *mit* gutem Grund“ (ebd.; kursiv im Original). Während Vertrauen eine Einstellung ist, die immer in die Zukunft gerichtet ist, nämlich Vertrauen nicht zu enttäuschen, handelt es sich beim Verlassen um eine Erwartung, die nicht nur auf die Zukunft gerichtet sein muss, sondern sich auch an vergangenen Erfahrungen orientieren kann: z.B. das Kind, das sich darauf verlässt, dass sich seine Eltern in bestimmten Situationen so verhalten werden, wie sie sich bisher diesbezüglich verhielten.

Hartmann (2011) dagegen sieht für beide Phänomene eine Motivlage gegeben:

„Die Motive, die Ego Alter im Interaktionsprozess unterstellt, bestimmen die Verwendung der Begriffe Vertrauen und Sich-Verlassen. Um aus der Interaktion eine vertrauensvolle zu machen, müssen wir Wohlwollen unterstellen; wenn wir dagegen egozentrische Motive der Erwartungserfüllung voraussetzen, haben wir es mit einem Fall von Sich-Verlassen-auf zu tun“ (ebd., 177).

Hartmann relativiert aber in seinen weiteren Überlegungen den Begriff des Wohlwollens und schlägt vor, stattdessen den Begriff der Rücksichtnahme einzuführen,

da dieser Begriff „ethisch weniger aufgeladen“ (ebd., 178) sei: „Im Vertrauen verlassen wir uns auf einen anderen, weil wir davon ausgehen, dass die Tatsache unseres Vertrauens und dessen, was in ihm auf dem Spiel steht, eine Form der Rücksichtnahme hervorrufen wird, die in Akten des bloßen Sich-Verlassens-auf nicht gegeben ist“ (ebd., 179). Das Moment der Zuversicht, das in beiden Phänomenen enthalten ist, ist beim Vertrauen anders, unbestimmt emotional (Kemmerling 2011, 141), ‚gefärbt‘ und „beruht auf der wahrgenommenen Annahme oder Akzeptanz des geschenkten Vertrauens, die nicht rein mechanisch verläuft (...), sondern als angenommene Anerkennung der eigenen Vertrauenswürdigkeit gefasst werden kann. Wenn wir anderen vertrauen, ist das eine Form der Anerkennung, die genau darin besteht, dem anderen die Freiheit zu lassen, die Art und Weise der Vertrauensenerfüllung zu bestimmen“ (Hartmann 2011, 180), obgleich, wer vertraut, sich das Vertrauen seines Gegenübers wünscht. Damit ein Sich-Verlassen möglich wird, reicht es, wenn Misstrauen fehlt. Das Fehlen von Misstrauen meint aber noch lange nicht, dass Vertrauen möglich ist oder gar erwiesen wird.

Spezifische Erfahrungen mit einseitigen Macht- und Ohnmachtsverhältnissen und ihrem Missbrauch könnten dazu führen, dass es verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen oftmals nicht oder nur schwer möglich ist, dem anderen die notwendige Freiheit der Vertrauensenerfüllung zu überlassen, und sie sich somit selbst von der Erfüllung einer Vertrauenssehnsucht abschneiden (müssen). Für diese Kinder und Jugendlichen wäre schon das Sich-Verlassen-auf als personale Erwartung an andere eine biografische Höchstleistung, bedenkt man, dass sie durch das Fehlen oder Ausbleiben von Misstrauen gekennzeichnet ist.

Im Hinblick auf den personalen Charakter von Vertrauen stellt auch Jones (1996) einen wesentlichen Unterschied heraus, wenn sie feststellt, dass man nur Menschen, nicht aber Maschinen vertrauen kann. Auf Maschinen kann man sich lediglich verlassen:

“Trusting is not an attitude that we can adopt toward machinery. I can rely on my computer not to destroy important documents or on my old car to get me from A to B, but my old car is reliable rather than trustworthy. One can only trust things that have wills, since only things with wills can have goodwills – although having a will is to be given a generous interpretation so as to include, for example, firms and government bodies. Machinery can be relied on, but only agents, natural or artificial, can be trusted” (ebd., 14).

Bezogen auf die Ausführungen Eriksons zum Ur-Vertrauen, ist in dem hier ausgeführten Zusammenhang dann zugespitzt tatsächlich zu fragen, ob es sich beim Ur-Vertrauen nicht eigentlich um ein ‚Ur-Verlassen‘ handelt.

Vertrauen enthält nach Hartmann die „Akzeptanz der Verletzbarkeit“ (2011) und bei Laucken ist nahezu gleichbedeutend von einer „Nicht-Schadens-Zufügens-Erwartung“ die Rede (2001, 2005).

„Mit Blick auf das frühkindliche Urvertrauen fällt es schwer, einen Begriff der Akzeptanz [von Verletzbarkeit; T.M.] zu formulieren, der sinnvoll auf Kleinkinder angewendet werden kann. Das Kleinkind scheint nicht die Möglichkeiten zu haben, die Zuwendungen seiner Bezugspersonen zu akzeptieren oder abzulehnen, sowenig wie es wählen oder entscheiden kann zu vertrauen oder nicht zu vertrauen. Das Kind, so könnte eine Annahme lauten, vertraut schlicht, (...) sein Vertrauen ist angeboren“ (Hartmann 2011, 108).

Dieser möglichen Annahme eines angeborenen Vertrauens im Hinblick auf die Akzeptanzleistung eines Säuglings hält er jedoch im Folgenden entgegen:

„Das Kind bemerkt den Weggang der Mutter und akzeptiert ihn, weil es über die Gewissheit verfügt, dass sie zurückkehren wird. Es lässt sie gehen, und das heißt nicht, dass sie gegen seinen Willen geht oder dass ihr Weggehen indifferent hingenommen wird. Wenn diese Beschreibungen zutreffen, wird auch nicht bestritten, dass das Kind über Mittel verfügt, die Mutter am Weggehen zu hindern oder ihr Weggehen zu erschweren. (...) Gleichwohl bedarf die Rede vom Urvertrauen einer Modifikation. Sie sollte nicht implizieren, dass dieses Vertrauen ursprünglich gegeben ist, dass es immer schon da oder angeboren ist. Als Kompetenz, Fähigkeit oder Leistung ist dieses Vertrauen Ergebnis geglückter, aber stets von Scheitern bedrohter Sozialisationsprozesse, nicht deren Voraussetzung“ (ebd., 109).

- (2) Ein zweiter Kritikpunkt an Eriksons Modell betrifft die Pole Ur-Vertrauen und Ur-Misstrauen. Problematisch an Eriksons Modell erscheint, dass er dem „basic trust“ in gleicher ‚Güte‘ „basic mistrust“ gegenüber stellt. Einerseits stellt er heraus, wie sehr Misstrauen die Entwicklung eines Kindes hemmen kann, andererseits setzt er es mit „basic trust“ gleich. Es kann Welz (2010) daher zugestimmt werden, wenn sie argumentiert, dass „Misstrauen (...) weder am Ursprung der menschlichen Entwicklung [existent ist; T.M.], noch kann es sie fördern wie Vertrauen es kann“ (ebd., 73). Zudem weist Welz wohl zu Recht darauf hin, dass Eriksons Modell eine Vorstellung menschlicher Entwicklung in Stufen repräsentiert. Für Zwischen- oder Rückschritte ist dort kaum Platz, sondern es sieht eine Entwicklung von unten nach oben vor, an deren Beginn Vertrauen steht. Dass Entwicklungen andere Verläufe nehmen und sich mit Stufenmodellen nicht beschreiben lassen, belegen nicht nur menschliche Biografien im Allgemeinen, sondern die Lebensläufe verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher in besonderem Maße (Nölke 1994; Ader/Schnapka 2002; Hamberger 2008; Goblirsch 2010).
- (3) Zum dritten sei daran erinnert, dass Erikson im Zusammenhang von Vertrauen als einem „Gefühl“ (Erikson 1973, 62) spricht. Hier wäre kritisch nachzufragen, ob es sich beim Vertrauen tatsächlich um ein Gefühl handelt oder ob erfahrenes Vertrauen nicht vielmehr der Auslöser für bestimmte Gefühle und Emotionen sein kann. Jones (1996) betont in ihren Ausführungen zwar, dass Vertrauen neben kognitiven Anteilen auch eine affektive Komponente aufweist, setzt Vertrauen aber nicht mit einem Gefühl an und für sich gleich.

„If, as I have claimed, trust has an affective component and emotions are partly constituted by patterns of salience and tendencies of interpretation, it should come as no surprise that trust gives rise to beliefs that are highly resistant to evidence“ (ebd., 17).

Auch Hartmann (2011) analysiert im Hinblick auf die Klärung des Vertrauensbegriffs, worum es sich bei Emotionen handelt und wie sie von emotionalen Einstellungen zu unterscheiden sind. Da er Vertrauen als praktische Einstellung begreift, stellt sich ihm die Frage, inwieweit Vertrauen auch die Eigenschaften emotionaler Einstellungen zu eigen sind bzw. inwieweit dies eben gerade nicht der Fall ist und Vertrauen daher auch keine Emotion sein kann. Verschiedene Aspekte weisen darauf hin:

Zum ersten sind Emotionen etwas Evaluatives. Vertrauen hingegen hat kaum evaluative Züge, weil im „Vertrauen erfahren wir etwas oder jemand als gut, wertvoll

oder verlässlich, und genau deswegen vertrauen wir“ (ebd., 160). Hinzu kommt, dass damit noch nicht klar ist, warum es zu einer Bewertung kommt, nach welcher jemand gut oder verlässlich ist und worauf diese Bewertung beruht.

„Der, der vertraut, kann sich in dem Maße täuschen, in dem der Empfänger des Vertrauens gar nicht vertrauenswürdig ist. Das heißt aber nur, dass der Vertrauenswürdige Eigenschaften sehen kann, wo keine sind oder wo diese sich nur als vorgetäuscht erweisen“ (ebd.).

Zum zweiten gilt:

„Vertrauen ist (...) zerbrechlicher oder anfälliger für negative Evidenzen als viele Emotionen. Wird es blind, dann nicht, weil es negative Eigenschaften des anderen ausblendet, sondern weil es positive Eigenschaften sieht, wo keine sind. Dass Vertrauen offensichtlich schneller als viele Emotionen durch negative Evidenzen zerstört wird, mag dabei schon ein Hinweis darauf sein, dass es keine vollständige Emotion ist“ (ebd., 161).

Und zum dritten weist Hartmann argumentativ nach, „dass die positive Einstellung des Vertrauens affektiv unauffällig ist. Wir spüren gewissermaßen nicht, dass wir vertrauen, sondern vertrauen einfach. Damit wird nicht bestritten, dass Vertrauen seinerseits bestimmte Emotionen nach sich ziehen kann, es bleibt aber dabei, dass Vertrauen selbst physiologisch und phänomenologisch unauffällig und unsichtbar ist“ (ebd., 165). Und weiter erläutert er in diesem Zusammenhang:

„Zumindest lässt sich recht sicher sagen, dass wir Vertrauen nicht im selben Maße wie Furcht oder Hass spüren. Gehört aber eine solche phänomenal-subjektive Seite wesentlich zum Emotionsbegriff dazu, dann ist Vertrauen keine Emotion und damit auch keine emotionale Einstellung“ (ebd., 166).

Vertrauen weist also affektive Komponenten auf, ohne eine Emotion zu sein. Das gleiche gilt im Übrigen für das Misstrauen. Die Nähe zur Emotion zeigt sich jedoch daran, dass Vertrauen und Misstrauen von Emotionen wesentlich mitbedingt sind, sowie es diese auch auszulösen vermag und es eher unwahrscheinlich sein mag, sich erst nach gründlicher rationaler Abwägung dazu zu entscheiden, jemandem zu vertrauen oder zu misstrauen. Aber – und dies grenzt Vertrauen nicht nur von den Emotionen ab, sondern weist auch auf ein Konzept von Vertrauen als Einstellung und Praxis (Kap. 6) hin – „obwohl Vertrauen und Misstrauen in ihrer affektiven Dimension (...) nicht wählbar sind, weil sie einen unwillkürlich ergreifen, so lässt sich, wenn Vertrauen zu einer Tat wird, doch wählen, ob man vertrauen will oder nicht“ (Ewertowski 2013, 56).

5.1.4 Ur-Vertrauen und Bindung

Befasst man sich mit Ur-Vertrauen, gerät man schnell in die Nähe der Bindungsforschung, wie dies auch weiter oben bereits deutlich wurde. Beiden Phänomenen ist zu eigen, dass sie im Zuge ihres Verhältnisses zueinander nicht immer deutlich abgegrenzt werden. Bisweilen wird Bindung als Voraussetzung vertrauensvoller Beziehungen grundgelegt oder aber auch das Gegenteil angenommen: nur wer vertraut, könne auch sichere Bindungen eingehen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass sichere Bindung und Vertrauen oft gleichberechtigt als Beschreibungscharakteristika von Beziehungen verwendet werden. Folgt man den Annahmen über Vertrauen, über die sich die Vertrauensforschung interdisziplinär weitestgehend einig ist (Hartmann 2011, Baier 2001, Schweer

2010), dann ließe sich dieses im Gegensatz zu Bindung eher als eine Einstellung in und zu Beziehungen bezeichnen, die eine bestimmte Erwartungshaltung, beispielsweise die des Wohlwollens hinsichtlich der Interessen des Vertrauensgebers durch den Vertrauensempfänger, bezeichnen. Bindung, ob nun sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent oder gar desorganisiert, scheint dagegen ein Ergebnis der Qualität und Kontinuität spezifischer Beziehungserfahrungen zu sein. Zwar ließe sich einwenden, dass ein bestimmtes Bindungsverhalten, das zu spezifischen Repräsentanzen führt, auch Erwartungshaltungen an Beziehungen mit sich bringt. Dies ist aber erst der Fall, wenn sich innere Arbeitsmodelle als Repräsentanzen dauerhaft verfestigen. Ur-Vertrauen wie sichere Bindung sind beides Phänomene, die inhaltlich eng verbunden sind „mit der Zuversicht auf Geborgenheit, Sicherheit, Schutz, Verlässlichkeit und Einschätzbarkeit“ (Scheuerer-Englisch/Zimmermann 1997, 27). Zu diesem Ergebnis kommt auch Simpson in seiner Studie von 1990, in der er den Einfluss des Bindungsstils auf Liebesbeziehungen untersuchte und dabei Aspekte von Vertrauen berücksichtigte. Besonders auffallend ist dabei das Verhältnis von unsicher-ambivalent gebundenen Frauen hinsichtlich des Vertrauens in ihren Partner (.24): „Women who scored higher on the anxious index reported being involved in relationships defined by less commitment and less trust“ (ebd., 975). Hierin besteht allerdings die einzig signifikante Korrelation in seiner Studie. Alle anderen Ergebnisse zeigen keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Geschlecht, Bindungsstil und Vertrauen in Liebesbeziehungen. Bowlby dagegen weist in seinem 1975 erschienen Buch „Bindung“ auf Arbeiten der Psychoanalytikerin Therese Benedek hin, die bereits 1938 von einer Vertrauensbeziehung im Kontext von Bindung schrieb: „Die Dimension Sicherheit-Unsicherheit als Messwert der Bindung eines Kindes sollte (...) einleuchten. Sie bezieht sich eindeutig auf dasselbe Kindheitsmerkmal, das Benedek (1938) als eine ‚Vertrauensbeziehung bezeichnet, Klein (1948) als ‚Introjektion des guten Objekts‘ und Erikson (1950) als ‚basic trust‘ (Grundvertrauen)“ (Bowlby 2006, 323). Folgt man bindungstheoretischen Annahmen, so ließe sich festhalten, dass jedem Kind die Bereitschaft wie die Fähigkeit, aber auch die Notwendigkeit mitgegeben ist, vertrauensvolle Beziehungen in früher Kindheit aufzubauen, aus denen Bindungssicherheit resultieren kann. „Im Lichte der Bindungstheorie ist Vertrauen als eine Erwartungshaltung zu betrachten, die als Folge von regelhaften verinnerlichten Beziehungserfahrungen vom Kind gebildet wird“ (Scheuerer-Englisch/Zimmermann 1997, 28; aber auch Escher 2014). Und auch Bierhoff (2008) konstatiert:

„Das Thema des Vertrauens hängt unmittelbar mit den unterschiedlichen Bindungsstilen zusammen. Sichere Bindung ist dadurch charakterisiert, dass das Kind seinen Eltern großes Vertrauen entgegenbringt, das sich auf der Grundlage des fürsorglichen und konsistenten Verhaltens der Eltern entwickelt hat. Die Bindungsrepräsentation beinhaltet die Erwartung, dass wichtige Bezugspersonen zuverlässig und unterstützend sind. Hingegen ist unsichere Bindung durch eine geringere Ausprägung des Vertrauens gekennzeichnet“ (ebd., 92).

Es ist jedoch fraglich, ob das, was hier als Vertrauen bezeichnet wird, tatsächlich Vertrauen ist oder eher so etwas wie Verlässlichkeitsempfinden. Vertrauen zeichnet sich nicht nur durch Erwartungen in wohlwollende, regelhafte – und damit überschaubare – Beziehungen aus, sondern auch und gerade dadurch, dass es sich einstellt, obwohl und weil keine Überschaubarkeit und keine Regelmäßigkeit auszumachen sind. Dies bringen die Einstellung der akzeptierten Verletzbarkeit, der Wagnischarakter und der Verzicht

auf Kontrolle als obligatorische Bestandteile von Vertrauen mit sich. Zumindest ist die Bindungstheorie in ihrem Verhältnis zum Vertrauen hier ungenau. Man kann ihr zwar nicht unterstellen, Vertrauen als Akt rationaler Entscheidungen festzulegen, das dann zustande kommt, wenn eine verlässliche Regelhaftigkeit in Beziehungen auszumachen ist. Dennoch vernachlässigt die Bindungstheorie den Offenheitscharakter von Vertrauen. „Bindung begünstigt im günstigsten Fall Vertrauen, Selbstvertrauen und die Erwartung einer harmonischen Beziehung. Sie kann aber auch durch Misstrauen, Selbstunsicherheit und die Erwartung von disharmonischen Beziehungen gekennzeichnet sein“ (ebd., 89). Die von Scheuerer-Englisch und Zimmermann zusammengestellten „Merkmale und Hinweise, die auf Vertrauen beim Kind hinweisen“ (1997, 29), sollten daher tatsächlich auch in der Qualität eines *Hinweis*charakters verstanden werden. Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen lassen sich hier relevante Bezüge finden, wenn es um das Ausbleiben von sozialen Verhaltensauffälligkeiten geht, den Umgang mit Fremden und Fremdem, die Frage nach dem Selbstvertrauen sowie die Ermessensspielräume, die Vertrauensempfängern eingeräumt werden:

| Alter | Entwicklung der Beziehungen und des kindlichen Selbsts | Merkmale und Verhaltensweisen, die auf Vertrauen beim Kind hinweisen |
|--------------|---|---|
| 0-6 Monate | Ebene konkreter Erfahrungen: dyadische Bezogenheit des Kindes auf eine stabile, verlässliche Fürsorgeperson hin; Abhängigkeit von der Verfügbarkeit und Antwortbereitschaft der Bezugsperson | gelingende physiologische Regulation in Abstimmung mit den wesentlichen Bezugspersonen (Bp.), koordinierte Interaktionssequenzen Bp.-Kind mit resultierendem Wohlbefinden des Kinds |
| 6-9 Monate | beginnende Ziele, Pläne beim Kind, erste zielkorrigierte Schemata, Beginn einer spezifischen Bindungsbeziehung; beginnende innere Organisation als Folge internalisierter Beziehungserfahrungen / Fürsorgeerfahrungen | Kind signalisiert aktiv durch Gefühlsausdruck und gefühlbegleitende Aktivitäten die Bevorzugung vertrauter Personen und Kontexte; es beginnt selber Nähe herzustellen und freudvolle Interaktionssequenzen anzustoßen |
| 9-18 Monate | spezifische Bindungspersonen bilden eine „sichere Basis“, um die sich die Aktivitäten des Kindes fokussieren; aufgrund internalisierter Bindungserfahrungen – organisiert in „internalen Arbeitsmodellen“ – hat das Kind Erwartungen und Pläne in die Verfügbarkeit der Bezugspersonen, die sich in seinen Handlungen und der Sicherheit der Bindungsbeziehungen zeigen | Kind explodiert aktiv, neugierig und innerlich gelassen und nutzt die Bezugsperson als sichere Basis bei Überforderung und Unsicherheit; bei Überforderung und unangenehmen Gefühlen zeigt das Kind seine Gefühle der Bp. offen und sucht aktiv Nähe und beruhigt sich schnell und effektiv in der Nähe zur Bp. (Merkmale der sicheren Bindung) |
| 14-20 Monate | eigene Ziele des Kindes werden mit denen der Bindungsperson zielkorrigiert verhandelt; kritischer | Sicherheit erlaubt größere Autonomie beim Verfolgen eigener Pläne; die Hilfe der Bp. kann bei |

| | | |
|--------------|--|---|
| | Übergang Selbstbewußtsein und Selbstbehauptung: das innere Modell des „Selbst in Aktion“ entsteht | Überforderung der eigenen Ressourcen flexibel vom Kind einbezogen werden |
| 18-36 Monate | Kind erreicht stabiles Selbst, Selbst-Konstanz und das Bewußtsein für die Konstanz der Beziehungen in seiner inneren Organisation; Phase des „selber machen Wollens“ | Sicherheit erlaubt eher Störungen der Harmonie mit der Bp.; Streit mit anschließender Wiederherstellung der Harmonie ist möglich; Kooperation und harmonischer Interaktionsstil; freundlich aufgeschlossen gegenüber Fremden; besseres Zurechtkommen im Spiel bei Enttäuschung, offener Umgang damit |
| 3-10 Jahre | internalisierte vergangene Beziehungserfahrungen bilden die innere Organisation des Kindes und steuern zusammen mit aktuellen Erfahrungen und Gefühlszuständen die Selbstwahrnehmung, den Zugang zu den eigenen Gefühlen und Erinnerungen und das Handeln in bekannten und neuen Beziehungssituationen | Kind hat offenen Zugang zu den eigenen Gefühlen und kann sie Bindungspersonen und Fremden mitteilen; Nähe und offener Dialog mit Bp. ist möglich, besonders in belastenden, überfordernden Situationen; positives und realistisches kindl. Selbstbild; Kind hat wenig soziale Verhaltensauffälligkeiten |
| 10-16 Jahre | zunehmende Autonomie im Sinne einer eigenständigen Handlungsregulierung und Aufbau einer klaren Identität entwickeln sich auf der Basis sich stabilisierender, aber noch veränderbarer Erwartungsmuster an sich und andere | Jugendlicher hat Zugang zu eigenen beziehungsrelevanten Erinnerungen und Gefühlen; ist offen im Ausdruck der eigenen Befindlichkeit gegenüber Bezugspersonen, engen Freunden |

Abb. 3: kindliche Entwicklung mit Fokus auf Vertrauen (in Anlehnung an ebd.)

Die beiden Autoren führen die Hinweise zur Vertrauensentwicklung bei Kindern über die Phase des Ur-Vertrauens in früher Kindheit weit hinaus bis ins Jugendlichenalter hinein.

„Im Gegensatz zur Kindheit ist für die Entwicklung von Vertrauen zu den Bindungspersonen nicht mehr deren tatsächliche Anwesenheit notwendig. Die Repräsentationen deren potentieller Zugänglichkeit und Reaktionsbereitschaft, also eine Vorhersage der Verfügbarkeit der Eltern, wird von der Prä-Adoleszenz an stets bedeutsamer“ (ebd., 39).

Hier wird deutlich, wie sehr die Qualität der Bindung sich auf die Fähigkeit und Bereitschaft, Vertrauen aufzubauen und zu schenken, auswirken kann. Dieser Zusammenhang scheint auch durch den „visual cliff test“ (Gibson/Walk 1960) offensichtlich zu werden: Bei eindeutig positiv besetzten, dem Baby signalisierten Emotionen seitens der Mutter erwiesen die Babys Vertrauen und waren in der Lage, die schachbrettartige visuelle Klippe zu überwinden, während dies bei angstbesetzten, negativ emotionalen Signalen nicht der Fall war.

Denkbar ist aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht nur eine fehlende Vorhersagbarkeit elterlichen (emotionalen) Verhaltens, was Kinder und Jugendliche in ambivalente Verhaltensweisen, Unsicherheitserleben und auch zu Desorganisation führen könnte, sondern auch eine relevante Vorhersagbarkeit der negativen Art, wenn es um übergreifende, misshandelnde oder missbrauchende Verhaltensweisen geht. Wie auch immer man das Verhältnis von Vertrauen und Bindung letztlich definieren mag, beide Phänomene sind miteinander verbunden und wirken aufeinander ein. Hinzu kommt für die Relevanz der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, dass Studien (Zimmermann/Gliwitsky/Becker 1992; Zimmermann 1994; Zimmermann/Grossmann 1995; Rotenberg 1995; Mikulincer 1998) belegen, „daß Jugendliche mit einer sicheren Bindungsrepräsentation ein höheres Selbstwertgefühl bzw. ein positiveres Selbstkonzept aufweisen, weniger problemvermeidende, sondern eher aktive, sozial-orientierte Problemlösefähigkeiten berichten, sich als weniger hilflos beschreiben und in stärkerem Maße eine klare Identität aufweisen als Jugendliche mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation“ (Scheuerer-Englisch/Zimmermann 1997, 43). Alle aufgeführten Aspekte, besonders jene des höheren Selbstwertgefühls, der Aktivität und der sozialen Orientierung, weisen darauf hin, dass Bindungsrepräsentationen Einfluss auf die Möglichkeit nehmen, Vertrauen in sich selbst, aber auch in andere haben zu können. Daraus lässt sich aber auch schließen, was es heißen könnte, wenn sich aus anhaltend unsicheren Bindungserfahrungen in früher Kindheit innere Arbeitsmodelle und Repräsentationen entwickeln, die „einen Kreislauf sich immer wieder bestätigender und verhärtender negativer Beziehungserfahrungen in Gang setzen, der eine Veränderung der kindlichen Erwartungen in Richtung größeren Vertrauens erschwert und sich so Mißtrauen und Unsicherheit (...) verfestigt“ (ebd., 44). In diese Richtung weist auch die Studie von Zulauf Logoz (2012), die sich mit Vertrauensbeziehungen in früher Kindheit und ihren Auswirkungen auf soziale Lernprozesse im Grundschulalter befasste. Wenn auch an einer recht kleinen Stichprobe (n = 32), so konnte Zulauf Logoz dennoch Tendenzen ausmachen, dass „Kinder mit unsicherer Bindung ein geringeres Selbstvertrauen zeigen als sicher gebundene Kinder, (...) allerdings ausgehend von der aktuellen Bindungsqualität mit 9 Jahren“ (ebd., 793). In der Studie waren Kinder, die mit zwölf Monaten im Fremde-Situation-Test durch ein desorganisiertes Bindungsverhalten auffielen, im Alter von neun Jahren im Hinblick auf ihre Bindungsrepräsentation zu Mitschülern und Lehrern untersucht worden.

Die Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zeigt sich hier vor allem in den schulischen Folgen und Auswirkungen auf das soziale Lernen von Kindern und Jugendlichen, weil sich insgesamt an der Studie erkennen lässt, „dass von der Vertrauensbeziehung in der frühen Kindheit ausgehend ein sozialer Lernprozess in Gang zu kommen scheint, der positive und vertrauensvolle Beziehungserfahrungen ermöglicht und vermutlich in eine Wechselwirkung mit dem beobachtbaren Selbstvertrauen tritt. Bei Kindern mit hoch-unsicherer Bindung im Schulalter zeigte sich auf subklinischem Niveau ein Defizit hinsichtlich wichtiger Resilienzfaktoren, was sich schulisch und sozial ungünstig auswirken könnte“ (ebd., 794f.). Kritisch anzumerken bleibt, dass auch in dieser Studie Vertrauen und sichere Bindung nicht allzu trennscharf verwendet werden. Zwar weist Zulauf Logoz auf Weinfield et al. (2008) hin, die „die Schlüsselstellung der Bindungsqualität für den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit, Vertrauen in die Welt, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen“ (Zulauf Logoz 2012, 789) herausstellen und kriti-

siert in Folge davon zurecht, dass „nur wenige empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen interpersonellem Vertrauen, Selbstvertrauen und internaler Bindungsrepräsentation“ (ebd.) vorliegen. Sie begnügt sich dann aber damit, interpersonelles Vertrauen und Selbstvertrauen als bedeutsame Aspekte der Bindungstheorie zu benennen, die eng in Zusammenhang mit der Erfahrung der Bindungssicherheit stehen. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass für den Aufbau vertrauensvoller pädagogischer Beziehungen nicht nur die Bindungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf bedeutsam sind, sondern auch die der professionellen Erwachsenen. Bislang fehlen repräsentative Untersuchungen zum Einfluss unsicherer Bindungen auf vertrauensvolle Beziehungen in pädagogischen Kontexten. Allerdings liegen erste Hinweise durch Studien mit kleinen Stichproben von Beetz/Julius (2013) und Beetz (2014) vor: „Aus bindungstheoretischer Sicht erschweren unsichere Bindung und unverarbeitete Bindungstraumata der Lehrkraft, zusätzlich zu denen der Kinder, die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung“ (ebd., 84). Es scheint, dass Lehrkräfte mit sicheren Bindungserfahrungen insgesamt eher sensibel mit verhaltensauffälligen Schülern umgehen, als solche mit unsicheren Bindungsrepräsentationen. Diese „zeigen eher ungünstige Reaktionen auf problematisches Schülerverhalten, wie z.B. einen zeitweiligen Verlust der Emotions- und Regulationskontrolle oder auch kontrollierendes Schülerverhalten. Zu diesen ungünstigen Verhaltensstrategien zählen Ignorieren, Akzeptieren oder Gegenkontrolle bzw. aversives Verhalten“ (ebd., 81), was alles ungeeignet erscheint, um vertrauensvolle Beziehungen anzubahnen oder aufrecht zu erhalten.

5.1.5 Ur-Vertrauen als soziokulturelle Geburt

Neben Eriksons Modell des Ur-Vertrauens besteht noch ein weiteres Modell des Ur-Vertrauens, das hier nicht unerwähnt bleiben kann. Claessens (1979) entwickelte in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein eigenes Konzept von Ur-Vertrauen, in dem es ihm aus biosoziologischer Sicht darum geht, ob ein Kind in seinem ersten Lebensjahr lernt, Vertrauen zu jemandem oder in etwas zu entwickeln. Von Claessens wird die Entwicklung dieser Fähigkeit als „zweite, soziokulturelle Geburt“ (ebd.) bezeichnet. Sie gilt ihm, ähnlich wie bei Erikson, als grundlegend für alle weiteren personalen und sozialen Entwicklungen. Claessens ist davon überzeugt, dass, wird die Fähigkeit Vertrauen in etwas oder jemanden zu setzen, nicht erlernt oder durch widrige Lebensumstände verhindert, keine Möglichkeit für das Kind besteht, diese Fähigkeit im späteren Leben noch zu erwerben. Hierin unterscheiden sich seine Annahmen von denen Eriksons. Er stellt deutlich heraus, was es bedeutet, wird die Fähigkeit des Vertrauens nicht erlernt: „Soziales Leben ginge ohne Vertrauen keine Zeitspanne weiter. Es würde des substantiellen Untergrundes sozialer Selbstverständlichkeit beraubt sein, der existentiell notwendigen Ungezwungenheit im sozialen Zwang“ (ebd., 108). Die zweite, soziokulturelle Geburt als Bezeichnung für die grundsätzliche Fähigkeit, vertrauen zu können, ist für Claessens vor allem Ergebnis eines notwendigerweise vollzogenen Distanzierungsaktes und des Ertragens dieser Distanz, die sich zwischen Mutter und Säugling ereignet:

„Die Mutter ist nicht immer bei ihm, sie ist nicht nur regelmäßig ‚fort‘, es treten auch Unregelmäßigkeiten zwangsläufig auf; das soziale System, in dem sich das Kind befindet, ‚dehnt‘ sich regelmäßig, aber auch unregelmäßig. Es wird vom Kind verlangt, daß es die dabei auftretenden Vergrößerungen der Distanz zur Mutter oder anderen es versorgenden Personen ‚erträgt‘, daß es nicht dauernd dagegen aufbegehrt. Das Kind soll also Vertrauen in die Rückkehr

der Mutter oder darin haben, daß das System sich auch wieder ‚schließt‘ oder — vorerst — in den erwünschten Zustand zurückfindet“ (ebd., 110).

Hier wird deutlich, dass ein Vertrauen in das ‚Lebenssystem‘ gemeint ist, welches gerade dann zum Tragen kommt, wenn soziale Distanzierung eintritt. Es ist ein Vertrauen darin, dass mit der Distanz das gewohnte System als solches sich zwar verändern mag, nicht aber zerbrechen oder zur existentiellen Bedrohung werden muss. Vertrauen ist demnach die Ressource, soziale Distanz ertragen und bewältigen zu können.

„Die erlebte soziale Distanz wird innere Distanz, das Erlebnis von Vertrauen wird ebenso inneres Vertrauen gegenüber oder trotz der Differenzierung des eigenen, individuellen inneren Systems wie das Erlebnis von kooperativer Solidarität innere Solidarität wird, Festigung des inneren Systems“ (ebd., 111).

Gleichwohl weiß die Pädagogik bei Verhaltensstörungen um Kinder und Jugendliche, deren Erfahrungen mit sozialer Distanzierung so vehement sind, dass das gewohnte System tatsächlich zur existentiellen Bedrohung wird und Vertrauen als Ressource nicht oder nicht mehr zur Verfügung steht. Dies lässt die Überlegungen Claessens, zumindest für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, eher wenig relevant erscheinen.

5.2 Begründungstheoretische Konzepte von Grundvertrauen

Verlässt man das (entwicklungs-)psychologische Verständnis von Grundvertrauen und betrachtet man Grundvertrauen als eine Konzeption, die begründungstheoretisch fundiert ist, so lässt sich auf mindestens zwei qualitativ unterschiedlichen Ebenen nach den möglichen Gründen für Vertrauen fragen. Zum einen ist denkbar, ‚nur‘ danach zu fragen, warum Menschen anderen Menschen vertrauen oder auch nicht. Zum anderen ließe sich aber auch nach dem Grund oder dem Anlass fragen, der verstehbar macht, weshalb und wozu Menschen anderen Menschen vertrauen. Der Grund, weshalb vertraut wird, ist nicht selbst Teil des Vertrauens, sondern wesentlicher Teil seiner zugrundeliegenden Basis.

„Grundvertrauen wird das genannt, ohne dass es unmöglich ist, dass Menschen vertrauen, nicht vertrauen oder misstrauen. Wo eines dieser Phänomene auftritt, liegt auch Grundvertrauen vor. (...) Es ist mit anderen Worten kein Phänomen, sondern die Bedingung der Möglichkeit einer bestimmten Gruppe von Phänomenen“ (Dalferth 2012, 192).

Damit entzieht es sich auch allen alltagsprachlichen Beschreibungen, in denen vom ‚Erweisen‘, vom ‚Schenken‘, vom ‚Entziehen‘ oder vom ‚Enttäuschen‘ die Rede ist. Begründungstheoretisch verstanden, ist Grundvertrauen auch dann existent, wenn nicht vertraut wird. Mehr noch: nur mit Grundvertrauen kann auch nicht vertraut oder misstraut werden.

„Wie immer Grundvertrauen im Einzelnen gefasst wird: es bedeutet ein Mehr an Weltoffenheit, Sicherheit und Selbsttranszendenz. Unausgesprochen dürfte dabei mitschwingen, dass ein *solches* Vertrauen, im Unterschied zum täuschungsanfälligen naiven Vertrauen, gut *begründet* ist – sei es in Gott selbst, in den geglückten Anfängen eines menschlichen Lebens oder in einer Wirklichkeit, die bei aller Undurchschaubarkeit wohlgeordnet und verlässlich ist und menschliches Leben gedeihen lässt“ (Dalferth/Peng-Keller 2012a, 21; kursiv im Original).

Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist diese begründungstheoretische Sichtweise von Grundvertrauen problematisch, weil sie dazu führt, Lebenserfahrungen, die zu Ver-

trauen, Nicht-Vertrauen oder Misstrauen führten, im Konstrukt des Grundvertrauens aufgehen zu lassen. Selbst wenn man sich dieser Position anschließen mag, so lässt sich aus ihr kein differenziertes sonderpädagogisches Handeln ableiten. Auch ließen sich verschiedene auffällige Verhaltensweisen oder Verhaltensstörungen, die im Zusammenhang mit Vertrauen stehen könnten, nicht voneinander unterscheiden, sondern fallen unter dem generellen Voraussetzungsmoment des Grundvertrauens in sich zusammen. Dalferth (2012) weist aber zu Recht darauf hin, dass sich dies ändert, wenn man die anthropologische Perspektive anlegt: hier ließe sich Grundvertrauen als Bedingung der Möglichkeit mit dem Topos der ‚Disposition‘ festmachen. „Alle werden als Menschen geboren, und manche erwerben aufgrund günstiger Sozialisationsbedingungen die personale Disposition des Grundvertrauens, die es ihnen ermöglicht, als Menschen vertrauensvoll (...) mit anderen zusammenzuleben“ (ebd., 193), oder aber die Sozialisationsbedingungen waren weniger günstiger, wie es bei vielen verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen der Fall ist, und es besteht zumindest die Gefahr, dass die personale Disposition des Grundvertrauens nicht oder nur fragmentarisch ausgebildet wird. Es ließe sich darüber hinaus diese Disposition auch als *conditio humana* deuten, nach der es zum Menschen dazugehört, vertrauen, nicht vertrauen oder misstrauen zu können. Bei letzterer Sicht ist jedoch kritisch anzumerken, dass sich mit dem Dispositionsverständnis eine Idee von Vertrauen als Fähigkeit durchsetzt: der Mensch *kann* vertrauen. Aus sonderpädagogischer Sicht ließe sich hier einmal mehr der pädagogisch bedeutsame Zusammenhang von Fähigkeit und Wille, von Können und Wollen anführen: nicht jedes Kind, das vertrauen kann, will es auch und nicht jedes Kind, das vertrauen will, kann es. Hier könnten vielmehr – Disposition hin oder her – erhebliche biographische Anstrengungen und ebenso große Verzweiflung und Scheitern verborgen sein bzw. auch deutlich zutage treten. So erscheint diese Auffassung von Grundvertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen weniger relevant, weil zum einen die Gefahr der Nivellierung existentiell bedrohender Lebenserfahrungen besteht und zum anderen das ‚Können‘ eines Menschen im Gewand der ‚Fähigkeit Vertrauen‘ eine sonderpädagogisch kaum vertretbare Überbetonung erfährt.

5.3 Fundamentalanthropologische Konzepte von Grundvertrauen

Im Gegensatz dazu schließen fundamentalanthropologische Konzeptionen von Grundvertrauen an das an, was unter den psychologischen Grundkonzeptionen im Zusammenhang von Vertrauen als etwas Erworbenem oder als einer Gabe dargestellt wurde:

„Fundamentalvertrauen ist ein Grundvollzug unseres Lebens, in dem wir uns nicht auf uns selbst und unsere Fähigkeiten und Möglichkeiten verlassen, sondern von dem her leben, was uns überhaupt erst zu eigenem Verhalten und Handeln befähigt. Es ist die Grundgegebenheit (...), auf die wir uns auch dann verlässlich zu beziehen mögen, wenn wir sie im eigenen Erleben nicht (mehr) einholen können“ (ebd., 194f.).

Das sprichwörtliche Gottvertrauen (hierzu auch Welz 2010, 109f.), nach dem sich das Leben schon fügen wird bzw. auch nicht verstehbare, leidvolle Situationen und Erfahrungen als sinnhaft gedeutet werden können, steht beispielhaft für ein fundamentalanthropologisch verstandenes Grundvertrauen. „Das Urvertrauen, mithin das Selbstvertrauen im engeren bzw. ‚Seins- und Lebensvertrauen‘ im weiteren Sinne, ist deshalb auch das ‚transzendente‘ Vertrauen in die sinnhafte Konstitution der Welt“ (Schüz 1997, 11).

Dass dieses Grundvertrauen aber auch restlos in sich zusammenbrechen kann, wird über viele biografische Erfahrungen deutlich. Beispielhaft und erschreckend eindrucksvoll stehen hierfür die von Améry (2000) beschriebenen Erfahrungen der Folter:

„Ich weiß also nicht, ob die Menschenwürde verliert, wer von Polizeileuten geprügelt wird. Doch bin ich sicher, dass er schon mit dem ersten Schlag, der auf ihn niedergeht, etwas einbüßt, was wir vielleicht vorläufig das *Weltvertrauen* nennen wollen. (...) Wichtiger aber (...) ist als Element des Weltvertrauens die Gewissheit, dass der andere auf Grund von geschriebenen oder ungeschriebenen Sozialkontrakten mich schon, genauer gesagt, dass er meinen physischen und damit auch meinen metaphysischen Bestand respektiert. (...) Die Hautoberfläche schließt mich ab gegen die fremde Welt: auf ihr darf ich, wenn ich Vertrauen haben soll, nur zu spüren bekommen, was ich *will*“. (...) Mit dem ersten Schlag aber bricht dieses Weltvertrauen zusammen. Der andere, *gegen* den ich physisch in der Welt und *mit* dem ich nur solange sein kann, wie er meine Hautoberfläche als Grenze nicht tangiert, zwingt mir mit dem Schlag seine eigene Körperlichkeit auf. Er ist an mir und vernichtet mich damit“ (ebd., 55 ff.; kursiv im Original).

Hartmann (2011) interpretiert dieses ‚Weltvertrauen‘ philosophisch in zweierlei Hinsicht und grenzt es zudem von psychologischen und kommunikativ gefärbten Varianten des Grundvertrauens ab:

„Geht es im psychologischen Grundvertrauen um das Vertrauen in die identitätssichernde und stets auch emotional getönte Zuwendung enger Bezugspersonen und im kommunikativen Grundvertrauen um das Vertrauen in die Wahrhaftigkeit der Äußerungen von anderen, so hat sich für das existentielle Vertrauen der Begriff des ‚Weltvertrauens‘ eingebürgert, das beschrieben werden kann als Vermögen, ohne Vorsicht und risikoabwägende Umsicht handelnd in die Welt einzugreifen“ (ebd., 68).

Dieses Weltvertrauen beinhaltet nach Hartmann mindestens zwei Ebenen: Zum einen gibt es eine Art objektive Seite, bei der präreflexiv in die „Konstanz der Weltstruktur“ (ebd., 69) vertraut wird. Grundsätzliche Lebenszusammenhänge wie beispielsweise die Schwerkraft oder das Atmen werden nicht Thema der Reflexion oder Infragestellung. Zum zweiten, und dies ist im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher relevanter, gibt es zum zweiten eine intersubjektive Ebene, innerhalb derer davon ausgegangen wird, dass einem Mitmenschen grundsätzlich nicht mit bösen oder schädigenden Absichten begegnet wird. „Das Weltvertrauen zeigt sich in der Selbstverständlichkeit alltäglicher Handlungsabläufe, aber es drängt sich dem Handelnden als solchem nicht auf, was selbst dann gilt, wenn es in Form von ‚geschriebenen Sozialkontrakten‘ über sanktionsbewährte Rückendeckung verfügt“ (ebd.). Jene ‚geschriebenen Sozialkontrakte‘ sind es aber, die Améry als verletzt erfährt und die sein Weltvertrauen grundsätzlich und nachhaltig erschüttern. Nach dieser Lesart beinhaltet ein fundamentalanthropologisch verstandenes Grundvertrauen immer auch eine moralische Komponente, die sich am Einhalten oder Verletzen einer bestimmten Praxis ablesen lässt. Weltvertrauen wäre damit mehr als ein ‚bloßes‘ Vertrauen in die Sinnhaftigkeit des Weltgefüges und des eigenen Lebens in diesem.

„Der Begriff des Weltvertrauens sollte nicht mit einer Form naiver oder natürlicher Gedankenlosigkeit verwechselt werden. Wenn wir darauf vertrauen, dass die (...) Menschen, denen wir tagtäglich begegnen, ungefährlich sind, dann deshalb, weil wir uns als Teilnehmer einer zivilen Praxis verstehen, in deren Rahmen bestimmte Gefahren erfolgreich gebannt oder überwunden werden konnten, so dass sie sich als reale Optionen abschotten lassen. Der Begriff des Weltvertrauens umfasst also nicht die vollständige Abwesenheit von Optionen, sondern lässt sich als

soziale und kulturelle Errungenschaft begreifen, die sich auf individueller Ebene als eine habitualisierte Einstellung einer weitgehend reflexionsfreien vertrauensvollen Zuversicht auslegen lässt“ (ebd., 114).

Soziologisch ließe sich dieses Weltvertrauen am ehesten mit dem Terminus des „fungierenden Grundvertrauens“ fassen, den Endreß (2008; 2012) einführt und das verstanden werden soll „als der für jedes Welt-, Sozial- und Selbstverhältnis konstitutive (präreflexive) Modus von Vertrauen“ (ebd., 117). Damit ist dieses Grundvertrauen zu unterscheiden von einem habituellen Vertrauen, das ein „pragmatisch wirksames Vertrauensfundament der Routinegrundlagen alltäglichen Handelns und Interagierens“ (ebd.) und welches sich in der hier verfolgten Differenzierung von Grundvertrauen am ehesten den lebensphänomenologischen Konzeptionen von Grundvertrauen zuschreiben ließe. Wie bei Dalferth (2012) in theologischer Deutung, als auch bei Hartmann (2011) aus philosophischer Sicht, wird fungierendes Grundvertrauen verstanden als eine präreflexive „sich durchhaltende Hintergrundvoraussetzung“ (Endreß 2012, 118). Wissenschaftsmethodisch betrachtet ist besonders Endreß' Hinweis bedeutsam, dass es sich dadurch auszeichnet, dass es „empirisch nicht direkt, sondern letztlich nur *ex negativo* aufweisbar und damit theoretisch entsprechend lediglich anzeigbar“ (ebd., 118; kursiv im Original) sei. Kehrt man zu der gerade für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutsam erscheinenden Frage nach der Erschütterbarkeit dieses Grundvertrauens zurück und knüpft noch einmal an die mit Améry beispielhaft veranschaulichende biografische Einbruchserfahrung an, so lässt sich auch für das fungierende Grundvertrauen festhalten, dass es von Konflikten, Enttäuschungen und Brüchen nicht verschont bleibt.

„Unabhängig von einer solchen Erfahrung (...) bleibt jedoch die Möglichkeit überhaupt erhalten, Freundschaften zu schließen. (...) Und diese Dimension dürfte lediglich in den Extremfällen einer Traumatisierung – wenn nicht grundlegend so doch zumindest temporär – beschädigt bzw. verletzt werden“ (Endreß 2012, 119).

Die Relationalität von Vertrauen erhält durch die Erfahrung von Gewalt und Verletzungen eine besondere Bedeutung im Sinne der Einschränkung bzw. Verneinung von Sozialität: „...violence should be understood as the negation of sociality. As such, it is closely related to a basic form of trust in relation to people's self-awareness, and their relation to others and to the world. (...) Shattered trust is induced by interpersonal violence. That is why we focus on traumatizing and traumatic and traumatic experiences and its social implications“ (Endreß/Papst 2013, 89). So ließe sich Grundvertrauen zum einen verstehen als „one's fundamental relationship to oneself, to others, and to the world“ (ebd.; 90) und müsste zugleich nicht nur aus soziologischer, sondern auch aus sonderpädagogischer Sicht ergänzt werden: „*ex negativo* by focusing on vulnerability and violence“ (ebd.; kursiv im Original).

„All people are vulnerable, but what they experience as a violation may differ from a person to another. In a similar way, one can say all humans can be traumatized, but there is a huge variety in what people experience traumatizing“ (ebd., 97). Kinder und Jugendliche, die Traumatisierungen erfahren und nicht bewältigen (können), fallen in den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und beantworten damit einerseits die Relevanz eines Konzepts von fungierendem Vertrauen für die eigene Disziplin, nicht aber die Aufgabe, wie mit entstandenen Beschädigungen und Verletzungen umgegangen werden kann. „Der Verlust des Weltvertrauens manifestiert sich unter anderem

in pathologisch erhöhter Wachsamkeit und Schreckhaftigkeit. (...) Ist das Weltvertrauen verloren, erscheinen nicht nur überall Risiken, die die eigene Verletzbarkeit vor Augen führen, sondern diese Risiken gewinnen auch eine ungemein erhöhte Bedeutsamkeit“ (Hartmann 2011, 116) und müssen in Folge davon auch dazu führen, dass die Ermessensspielräume für die Akzeptanz von Verletzbarkeiten auf ein Nichts zusammenschmelzen und so vertrauensvolle Verhältnisse dauerhaft verhindern. Diese beiden Aspekte sind für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche dann hoch bedeutsam, wenn sich Störungen aus entsprechenden biografischen Erfahrungen ableiten lassen.

„Erfahrungen der Vernachlässigung, der Unwahrhaftigkeit oder der Gewalt verweisen schmerzhaft auf die Möglichkeiten intersubjektiver Verletzung, an die unter normalen Umständen nicht gedacht wird und die damit als subjektiv relevante Option ausgeblendet bleiben. Auf eigentümliche [und zugleich oftmals, negativ gedacht ‚nachhaltige‘; T.M.] Weise erschließen diese Erfahrungen die Bedingungen, unter denen Einstellungen des Vertrauens oder des Misstrauens überhaupt als habitualisierte ‚Leistung‘ relevant werden. Wenn Vertrauen als akzeptierte Verletzbarkeit gefasst wird, dann impliziert es (...) ein in der kollektiven Vertrauenspraxis wach gehaltenes Gespür für intersubjektiv zugefügte Verletzungen, die man als Vertrauender riskiert oder in Kauf nimmt, als Misstrauender aber meidet“ (ebd. 2011, 116).

“Violence and shattered trust are (...) related to each other: shattered trust comes along with interpersonal violence. The diversity of violence can be thus understood by approaching traumatizing experience” (Endreß/Papst 2013, 103).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche drängt sich der Verdacht geradezu auf, es könnte eine Mehrzahl an nachhaltigen intersubjektiven Verletzungen gegeben haben, die explizit über Verhaltensstörungen sichtbar werden, die aber implizit dazu führen, potentielle Verletzbarkeiten zu meiden und fast schon ‚automatisch‘ Erfahrungs- und Lernprozesse einer kollektiven Vertrauenspraxis (selbst) zu verhindern. Das ‚wache Gespür‘ richtet sich gänzlich auf die Vermeidung und verhindert die Bedingungen, Vertrauen als habitualisierte Leistung zu erlernen. Extreme Krisen und Traumata schaffen demnach eine Lebenskomplexität, die mit (habitualisiertem) Vertrauen nicht mehr reduzierbar ist.

„Die Rede vom Ur- oder Weltvertrauen, das als Grundlage aller anderen Typen des Vertrauens betrachtet wird, unterschlägt in gewisser Weise, wie voraussetzungsreich schon ein solches Ur- oder Weltvertrauen sein muss, um überhaupt seinen umfassenden Charakter anzunehmen...“ (Hartmann 2011, 117f.).

Für den Zusammenhang von Traumatisierungen und Vertrauen lassen sich aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen daher mindestens zehn Thesen ableiten bzw. formulieren, die jedoch einer weiteren Überprüfung und Erörterung bedürften:

- (1) Traumatisierte Kinder entwickeln aufgrund ihrer Erlebnisse Verhaltensstrategien, welche die Reziprozität von einerseits, der Bereitschaft zu vertrauen und andererseits, selbst als vertrauenswürdig zu erscheinen, erheblich beeinträchtigen.
- (2) Erlebt ein Kind durch Traumatisierungen Ohnmacht, Erniedrigung und Beschämung, greift dies die Identitätsaspekte Selbstwirksamkeitserleben, Vertrauen in sich selbst und Selbstvertrauen an.
- (3) Traumatisierte Kinder verlieren das Vertrauen in die emotional positiv besetzte Verfügbarkeit von Erwachsenen. Sie können daher den Aspekt des Kontrollverzichts, der innerhalb des mit Vertrauen einhergehenden Ermessensspielraums besteht, nicht realisieren.

- (4) Traumatisierte Kinder sind weniger bereit, die mit Vertrauen einhergehende Verletzbarkeit zu akzeptieren, da Ermessensspielräume entgegen der Erwartung des kindlichen Vertrauens überschritten sind.
- (5) Hat ein traumatisiertes Kind Vertrauen nicht erlernt oder sehr frühe Vertrauensbrüche erfahren, kann es nicht adäquat mit entgegengebrachtem Vertrauen umgehen, was dazu führt, dass potentielle Vertrauensgeber ihr Vertrauen nach und nach immer weniger erweisen.
- (6) Zuverlässigkeit ausstrahlende pädagogische Räume haben einen vertrauensstiftenden Einfluss auf traumatisierte Kinder. Dabei spielt die Strukturierung und Überblickbarkeit dieser Räume eine besondere Rolle.
- (7) Der vertrauensstiftende Einfluss von pädagogischen Räumen auf traumatisierte Kinder ist besonders dann groß, wenn er entlastet ist von einseitigen Kommunikations- und unangebrachten Vertrauenserwartungen.
- (8) Die Skepsis oder Ablehnung traumatisierter Kinder vertrauensstiftenden Angeboten gegenüber, ist durch pädagogisch Professionelle auszuhalten.
- (9) Vertrauen ist nicht alleine rational, es ist aber auch nicht grundlos. Traumatisierte Kinder benötigen ein Angebot subjektiv nachvollziehbarer Gründe, die ein mögliches Vertrauen rechtfertigen können.
- (10) Sachorientierte Beziehungen in der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Kindern sind bindungsorientierten Beziehungen (zunächst) vorzuziehen, weil mit ihnen das Gefühl des Sich-Verlassen-Könnens einhergeht, mit welchem die Sache im Vordergrund steht und nicht die Frage, ob Personen vertraut werden kann oder nicht.

Nicht theologisch, philosophisch oder soziologisch interpretiert, sondern bezogen auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, mag man angesichts der biografischen Belastungen mancher Kinder und Jugendlichen sowie der oftmals damit einhergehenden Erfahrung des Scheiterns in Beziehungs- und Erziehungsprozessen mit diesen Kindern und Jugendlichen Zweifel an einem fundamentalanthropologischen Konzept von Grundvertrauen bekommen, das sich als eine sich durchhaltende (sinnhafte) Grundgegebenheit des Lebens versteht – zumindest, wenn man den möglichen moralischen Aspekt unberücksichtigt lässt.

Andererseits könnte man, wenn auch etwas zugespitzt und verkürzt, interpretieren, dass es sich bei dieser Konzeption des Grundvertrauens um nichts anderes handelt, als das, was seitens der Psychologie als Resilienz bezeichnet wird: gemeint sind Kinder und Jugendliche, denen auch schwerste Belastungen und Erfahrungen kaum etwas oder gar nichts anhaben können, weil sie Faktoren in ihrem Leben aufzuweisen haben, die sie resilient sein lassen.

„Vertrauen zum Ganzen ist das Medium, in dem sich Leben in der Welt, in der Gemeinschaft und überhaupt im Ganzen sinnvoll entfalten und vom Menschen verantwortet werden kann. In ihm leuchtet die Einheit von Vielfalt von Raum und Zeit auf. Ohne Weltvertrauen zeigt sich die natürliche Ordnung als Chaos“ (Schüz 1997, 17f.).

Dieses von Schüz als Weltvertrauen bezeichnete ordnende Moment, ohne welches Chaos im Leben von belasteten Kindern und Jugendlichen herrschte, könnte zumindest einen wesentlichen Faktor von Resilienz ausmachen und lieferte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wichtige Ansatzpunkte für ihre Praxis, aber auch für ihre Forschung.

Gleichwohl ist nicht zu vermuten, dass Kinder und Jugendliche dieses Weltvertrauen tatsächlich als leuchtende Einheit der Vielfalt von Raum und Zeit wahrnehmen. Gerade diese Form des Grundvertrauens müsste sich ja dadurch auszeichnen, dass sie präreflexiv als Ressource wirkt.

Akzeptiert man die von Hartmann (2011) eingeführte moralische Komponente, die sich in einer zivilen Praxis zeigt, dann ist aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kritisch darauf hinzuweisen, dass es Verhaltensweisen gibt, die zwar nicht einer zivilen Praxis entsprechen mögen, weil sie in verschiedener Hinsicht übergreifend und verletzend wirken, die aber zumeist Ausdruck biografischer Erfahrungen mit einer sozialisierenden Praxis sind und subjektiv sinnvoll und notwendig erscheinen mögen – oft als die einzig mögliche, dem Kind oder Jugendlichen situativ und in seinem aktuellen Entwicklungsstand zur Verfügung stehende Verhaltensweise (Ahrbeck 2011, 63f.). Dass solche Erfahrungen wie auch eine diesen Erfahrungen entsprechende Verhaltenspraxis wenig geeignet erscheinen, Weltvertrauen zu erhalten oder zu stabilisieren und Vertrauensverhältnisse kaum begünstigen, liegt auf der Hand. Daher ist es aus sonderpädagogischer Sicht umso bedeutsamer, im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen auch eine wenig zivil erscheinende Praxis nicht vorschnell moralischen Kategorien zuzuführen. Wo dies gelingt, bestünde zumindest die Möglichkeit, Vertrauensverhältnisse für die pädagogische Praxis zu initiieren und ansatzweise zum Weltvertrauen dieser Kinder und Jugendlicher beizutragen.

5.4 Lebensphänomenologische Konzepte von Grundvertrauen

Lebensphänomenologische Konzeptionen heben sich gegenüber fundamentalanthropologischen Konzeptionen vor allem durch einen zeitlichen Aspekt ab. Der Mensch ist „mit Situationen konfrontiert, die er bewältigen muss, wo er so oder so entscheiden kann. Er ist permanent vor Alternativen gestellt. Das macht seine Weltoffenheit aus, die die Vorzüge der Freiheit, aber eben auch den Nachteil hat, sich permanent absichern zu müssen“ (Gräb-Schmidt 2010, 109), weshalb dem Vertrauen grundsätzlich eine wichtige Funktion zukommt. Ausgangspunkt ist demnach das sich konkret ereignende Leben, welches den Menschen schon immer in Situationen gestellt sieht, die er zu gestalten, fortzusetzen, zu verändern oder zu beenden hat. „Wir alle werden nicht nur in eine natürliche Umwelt geboren, sondern in eine soziale Mitwelt und mediale Kulturwelt. Wir haben zeitlich eine Vorwelt und werden selbst zum Vorläufer einer Nachwelt, die durch uns bestimmt wird“ (Dalferth 2012, 196). Zu diesem zeitgeschichtlichen Aspekt menschlichen Lebens gehört immer auch eine spezifische Praxis des Vertrauens, die je nach Personen und Situationen mehr oder weniger vertrauensvoll, misstrauisch oder nicht-vertrauend ausfällt.

„Weil wir im konkreten Lebensprozess immer schon von gelingenden und misslingenden Vertrauensverhältnissen herkommen, können wir uns die Modi von vertrauensvollen, misstrauischen oder weder vertrauensvollen noch misstrauischen Lebensvollzügen aneignen, indem wir übernehmen und fortsetzen, wie andere sich uns oder anderen gegenüber verhalten (faktische Einübung in eine Vertrauenspragmatik), oder indem wir uns gerade anders verhalten, als sie es tun (kontrafaktische Ausbildung einer Vertrauenspragmatik)“ (ebd., 196).

In diesem Sinne ließe sich Vertrauen auch als eine durchaus „souveräne Lebensäußerung“ (Welz 2010, 103) verstehen.

Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist diese Konzeption von Grundvertrauen besonders relevant, denn ihre Ausgangssituation ist das gelebte und zu lebende Leben in konkreten Situationen und Erfahrungen von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen einerseits und pädagogisch Professionellen andererseits. Möglicherweise hat sie es stärker mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die von misslungenen Vertrauensverhältnissen ‚herkommen‘, worauf ungünstige und belastende Sozialisierungserfahrungen schließen lassen. Beides ist demnach denkbar: die erschwerte und immer wieder scheiternde, bisweilen nur ansatzweise, vielleicht auch manchmal trotz alledem gelingende faktische Einübung einer Praxis des Vertrauens, die gleichzeitig die Entwicklung eines gesunden Misstrauens enthält; aber auch die kontrafaktische Ausbildung einer Praxis des Vertrauens, die erzieherische Verhältnisse erschwert, weil Nicht-Vertrauen und Misstrauen die Folgen eines bemüht vertrauensvoll wirkenden und sich als vertrauenswürdig ausweisenden Erziehungsmilieus sind. Verstärkt würde diese Tendenz durch das, was Bierhoff als „Tendenz zur Selbsterhaltung“ (2008, 94) bezeichnet, die sich in einem „Gefühl der biografischen Kontinuität“ (ebd.) abzeichnen kann: „Es geht darum, eine bestimmte ‚Erzählung‘ des eigenen Lebens am Laufen zu halten, den Selbstwert [oder die Abwertung des Selbst; T.M.] aufrechtzuerhalten und Risiken auszufiltern“ (ebd.). Dies könnte beispielsweise bei extrem unsicher gebundenen Kindern und Jugendlichen auch bedeuten, im Sinne der biografischen Kontinuität, der Identitätserhaltung und der Risikofilterung ein negatives Selbstbild aufrecht zu erhalten, dieses nicht durch positive pädagogische Einflüsse zu ‚gefährden‘ und stärker um die Selbst- und Fremdwertung bemüht zu sein, denn um die Steigerung des Selbstwerts. „An die Stelle objektiven Wissens treten subjektive Überzeugungen, die nicht weiter ableitbar sind“ (ebd.) und die sich pädagogisch oft nur sehr schwer beeinflussen oder wandeln lassen.

„Vertrauen ist nur unter Ungewissheit notwendig. Hat man sicheres Wissen, braucht man kein Vertrauen. Doch auch um sicheres Wissen zu erwerben, wenn es das gibt, muss man sich zunächst orientieren, und orientieren muss man sich stets unter Ungewissheit. Ungewiss ist nicht nur die Welt im ganzen und die Unübersehbarkeit ihrer Verläufe, sondern jede neue Situation, in der man sich orientieren muss, und mehr oder weniger neu ist jede Situation“ (Stegmaier 2008, 16).

Dies zieht auch nach sich, dass sich biografisch belastete, unsicher gebundene oder traumatisierte Kinder und Jugendliche eben nicht mehr auf das Wagnis des Vertrauens einlassen können.

„Der Mensch muss [aber; T.M.] wagen, das macht die Weltoffenheit deutlich. Wir müssen uns auf diese Riskiertheit menschlichen Lebens einlassen. Sie ist die Signatur unseres Daseins. Im Vertrauen gelingt uns der Vollzug unserer Freiheit. Wir nehmen nicht nur passiv das, was uns begegnet hin, sondern wir übernehmen die Initiative, es auf die Offenheit der Zukunft hin zu wagen“ (Gräb-Schmidt 2010, 112).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche kann aber auch das Gegenteil zur unüberwindbaren Signatur ihres Lebens werden, die sich derart abzeichnet, dass weder etwas auf die Zukunft hin gewagt werden kann noch der Vollzug der Freiheit zu gelingen vermag.

„Wer vertraut, verlässt sich auf Zukunft hin, nimmt die Preisgabe gegenwärtiger Wirklichkeit in Kauf im Blick auf die Gewinnung zukünftiger Möglichkeiten. Genau dieses Wagnis auf Zukunft hin, zeichnet das Handeln aus im Gegensatz zu einem reinen Verhalten, das nicht eine

bewusste Wahl und ein bewusster Ausschluss von Möglichkeiten ist, sondern ein Sichttreiben lassen im Angebot der Möglichkeiten und ein Lavieren im Sicherheitsbestreben“ (ebd.).

Was Gräß-Schmidt hier eher abwertend hinsichtlich des Charakters von Verhalten gegenüber dem des Handelns beschreibt, ist für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche aber möglicherweise eine notwendige Realität, auf die sie existentiell angewiesen sind. Es geht dann nicht mehr um ein Sichttreiben lassen oder gar ein Lavieren im Sicherheitsbestreben. Sicherheit geht über alles, Kontrolle ist das verhaltensleitende Moment.

„Nicht von ungefähr ist von ‚Grundvertrauen‘ fast durchwegs retrospektiv von anderen Lebenssituationen her die Rede, insbesondere von Situationen her, in denen Vertrauen fehlt, verloren gegangen ist oder wieder neu gesucht wird und sich die Frage stellt, ob und unter welchen Bedingungen das möglich bzw. nicht möglich ist. Insofern haben wir es beim ‚Grundvertrauen‘ weniger mit einer eindeutigen Grundlage konkreter Gestalten des Vertrauens, als vielmehr mit einem komplexen Hintergrund all unserer Lebensvollzüge zu tun, auf den in verschiedenen Situationen auf verschiedene Weise rekurriert wird und der dabei in verschiedener Weise in Anspruch genommen oder evoziert wird“ (Dalferth/Peng-Keller 2012a, 29).

Sonderpädagogisch betrachtet, stellt Grundvertrauen dann einen Hintergrundraum dar, in „den hinein sich die Geschichten des Vertrauens, Misstrauens und Nichtvertrauens zurückverfolgen lassen, ohne auf bestimmte Anfänge stossen zu müssen“ (ebd., 30); in dem sich aber auch Geschichten des Vertrauens, Nichtvertrauens und Misstrauens befinden, zu denen sich nur schwer oder aber auch gar kein Zugang finden lässt, die existieren und in die konkret lebensweltliche wie auch die pädagogische Praxis hineinwirken, ohne identifiziert werden zu können und so das Verstehen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher und die Gestaltung einer gemeinsamen pädagogischen Praxis erschweren, gefährden oder gar verunmöglichen. Doch ohne diese Vertrauens-, Nichtvertrauens- und Misstrauensgeschichten „kommen wir nicht aus, wenn wir uns den Zusammenbruch und den (Wieder-)Aufbau von Sinnzusammenhängen deutlich zu machen versuchen, in denen wir unser Leben vollziehen. Denn mit dem Verlust anfänglicher Selbstverständlichkeiten erleben wir solche Sinnzusammenhänge und Sinn Geschichten nicht nur als unverzichtbar, sondern zugleich immer wieder als prekär, gefährdet, nicht zu kontrollieren und nicht zu garantieren“ (ebd.).

Vertrauens-, Nichtvertrauens- und Misstrauensgeschichten sind nicht einfach zu identifizieren und stehen nicht für sich. Sie sind eingebunden in die tägliche und situative Verhaltenspraxis, über die sie zum Ausdruck kommen können. In diesem Zusammenhang erscheint der Hinweis auf das von Hartmann als „primitives Vertrauen“ (2011) bezeichnete Grundvertrauen relevant: Damit werden kooperative Praktiken benannt, die sich vor allem jenseits des Sprachlichen bewegen, denn „anders als sprachliche Äußerungen, die in täuschender Absicht vorgebracht werden können, bieten körperliche Gesten in der Regel verlässliche Hinweise auf die Gedanken und Absichten eines Individuums“ (ebd., 67). Wenn dieses primitive Vertrauen nach Hartmann ebenso fundierend angesehen werden muss wie das Urvertrauen, so ist es im Hinblick auf die Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher von großer Bedeutung, muss aber in der Interpretation Hartmanns kritisch gesehen werden. Aus körperlichen, gestischen und mimischen Signalen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, beispielsweise in Form von Drohungen, Aggressionen und Übergriffen, aber auch in Form von vermeidenden

und ängstlichen Verhaltensweisen, lassen sich nämlich keinesfalls ohne Weiteres ‚verlässliche Hinweise‘ auf ihre Gedanken und Absichten finden. Vielmehr stehen die gezeigten Signale oftmals konträr zu den eigentlichen Anliegen. Ist Vertrauen aber tatsächlich eine Kooperationspraxis, so führen derartige Verhaltensweisen und eine reine Deutung dessen, was sich scheinbar offensichtlich zeigt, trotz möglicherweise konträr zum Verhalten stehender Anliegen eher zum Abbruch und Scheitern statt zum Gelingen einer förderlichen Kooperationspraxis.

Diese aus situativ biografischen Erfahrungen resultierenden Prozesse sowie die grundsätzliche Eingebundenheit des Menschen in seine Weltoffenheit, aber auch die konkret vor sich gehenden Lebensvollzüge, rechtfertigen, die Einstellung des Vertrauens als ‚Praxis des Vertrauens‘ (Hartmann 2011) im Sinne eines eigenen Konzeptionskomplexes zu behandeln, darzustellen und sie auf ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hin zu befragen (Kap. 6). Vertrauen, Misstrauen oder Nicht-Vertrauen können als Praxis im Umgang mit und als Einstellung zu einer interpersonalen Situation demnach Ausdruck eines differenzierten Grundvertrauens, nämlich der Möglichkeit, zu vertrauen und darin zu unterscheiden, sein.

5.5 Zusammenfassung: Konzepte von Grundvertrauen und ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Auseinandersetzung mit Konzepten von Grundvertrauen liefert für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen viele relevante Ansatzpunkte, die ihre wissenschaftliche Auseinandersetzung und ihr Handeln in pädagogischen Feldern leiten könnten:

- (1) Die grundsätzliche Perspektive, welche die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hinsichtlich der Relevanz von Grundvertrauen in Bezug auf ihren Gegenstandsbe- reich anlegen könnte, ist am ehesten eine, die sich auf misslungene, brüchige, ge- scheiterte, aber auch wieder aufgenommene oder neu initiierte Differenzierungs- und Entfaltungsgeschichten hinsichtlich einer Praxis des Vertrauens richtet.
- (2) Statt vorschnell eine Erziehung zum Vertrauen zu propagieren, könnte die Pädago- gik bei Verhaltensstörungen Sinnzusammenhänge aufzeigen und für Kinder und Jugendliche erfahrbar machen, die basales Sicherheitserleben und damit möglich- erweise Grundvertrauen stärken.
- (3) Wo es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit Kindern und Jugendlichen in Lebenslagen zu tun hat, die Verwahrlosung, Vernachlässigung, emotionale Kälte und Gewalt mit sich bringen, hätte sie darauf zu achten, wie sich korrigierende Be- ziehungs- und Bindungsangebote realisieren lassen, von denen Kinder und Jugend- liche hinsichtlich einer ‚gesunden‘ Vertrauenspraxis profitieren könnten.
- (4) Das Verhältnis von Vertrauen und Bindung lässt sich unterschiedlich bestimmen – in jedem Fall ist es ein verwobenes. Wo sichere positive Bindungserfahrungen in pädagogischen Kontexten realisiert werden können, führen sie nachgewiesenerma- ßen zu einem höheren Selbstwert, aktiven und sozial orientierten Problemlösefä- higkeiten und haben somit Einfluss auf die Möglichkeit, Vertrauen in sich selbst, aber auch in andere zu entwickeln. Beide, Bindung und Vertrauen, sind ‚Konzepte der Resonanz‘ (Müller 2014, 48ff.) in einem sozialen Umfeld, wobei Bindung eher vergangenheitsorientiert, mit Blick zurück, festzuhalten versucht, welche Erfahrun- gen das Verhalten in der Gegenwart prägen. Vertrauen erscheint insgesamt eher zukunftsorientiert. Es wirft eine Erwartung nach vorne, von der man erst sehen

wird, ob sie gerechtfertigt ist. Der Pädagogik, der es um eine Praxis geht, die Menschen dazu verhelfen will, sich zu sozialen und mündigen Wesen zu entwickeln, steht das Vertrauen näher, denn die pädagogische Praxis ist einerseits ohne Vertrauen in ihre Ziele kaum denkbar und andererseits sind beide, unabhängig voneinander, ein Versprechen auf Zukunft hin.

- (5) Eine begründungstheoretische Sichtweise von Grundvertrauen erscheint für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht hilfreich, weil die Gefahr droht, Lebenserfahrungen, die zu Vertrauen, Nicht-Vertrauen oder Misstrauen führten, in einem nivellierenden Konstrukt von Grundvertrauen aufgehen zu lassen.
- (6) Die Relationalität von Vertrauen erhält durch die Erfahrung von Gewalt und Verletzungen eine besondere Bedeutung im Sinne der Einschränkung bzw. Verneinung von Sozialität. Dies gilt insbesondere für schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche.
- (7) Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine lebensphänomenologische Konzeption von Grundvertrauen besonders relevant, denn ihre Ausgangssituation ist das gelebte und zu lebende Leben in konkreten Situationen und Erfahrungen von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen einerseits und pädagogisch Professionellen andererseits. Dabei hat es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen möglicherweise stärker mit Kindern und Jugendlichen mit misslungenen Vertrauensverhältnissen zu tun, worauf ungünstige und belastende Sozialisationserfahrungen schließen lassen. Es gilt daher zweierlei im Blick zu halten: zum einen die erschwerte und immer wieder scheiternde, bisweilen nur ansatzweise, vielleicht auch manchmal trotz alledem gelingende faktische Einübung einer Praxis des Vertrauens, die gleichzeitig die Entwicklung eines gesunden Misstrauens enthält; zum anderen aber auch die kontrafaktische Ausbildung einer Praxis des Vertrauens, die erzieherische Verhältnisse erschwert, weil Nicht-Vertrauen und Misstrauen die Folgen eines bemüht vertrauensvoll wirkenden und sich als vertrauenswürdig ausweisenden Erziehungsmilieus sein können.

6 Konzepte von Vertrauen als Einstellung

Vertrauen ist die stillste Art von Mut.

Irmgard Erath

Der breiteste wissenschaftliche, auch interdisziplinär auszumachende Konsens darüber, was Vertrauen sein könnte, findet sich im Hinblick auf die Annahme, dass dieses eine Einstellung ist, die bestimmte Charakteristika aufweist. Um sich Konzepten anzunähern, die Vertrauen für eine spezifische Einstellung halten, gilt es zunächst, überblicksartig in den Blick zu nehmen, was Einstellungen sind.

6.1 Vertrauen und ein Begriff von Einstellung

Legt man ein eher weites Verständnis zugrunde, so lässt sich eine Einstellung als Verhältnis zu Gegenständen, Personen oder Situationen beschreiben, welches spezifische Anteile von Motivation, Kognition und Emotion beinhalten kann. So verstanden, verschaffen Einstellungen eine praktische Gewissheit darüber, wie in bestimmten Situationen zu handeln ist, ohne dass man länger darüber nachdenken muss. Dennoch sind Einstellungen nicht alleine im Nichtreflexiven angesiedelt, sondern in ihnen bündeln sich Gründe dafür, wie eine Situation, ein Gegenstand oder eine Person beschaffen sind und wie man auf sie reagieren kann oder sollte; d.h. Einstellungen sind zumeist mit einem Orientierungswissen verbunden. Im Ergebnis führen sie zu Gewissheiten oder zu Gemüthsheiten gegenüber Gegenständen, Personen und Situationen und bilden darüber Wünsche, Erwartungen und Überzeugungen aus und können Handlungen nach sich ziehen. In einem weiten Verständnis sind Einstellungen daher Verhältnisse, die positiv oder negativ gefärbt sind.

Enger gefasst, beschreiben Einstellungen propositionale Verhältnisse (Hartmann 2011, 145ff.). Demnach drücken sie Überzeugungen, Wünsche und Absichten aus, die anzeigen, wie man sich zu propositionalen Gehalten verhält: überzeugt, wünschend oder intentional. Sie sind daher im Gegensatz zu einem weiten Verständnis von Einstellung nicht alle offen für eine positive oder negative Färbung.

Im Hinblick auf Handlungen lässt sich von „Proeinstellungen“ (ebd.) sprechen, die sich positiv auf bestimmte Handlungen beziehen. Wünsche und Impulse sind demnach Proeinstellungen, weil sie sich auf ein zu verwirklichendes oder mit ihnen verbundenes Handeln beziehen.

Wie auch immer man Einstellung als Begriff fasst oder versteht, stets wird dabei ein Bezug zu etwas, eine Einstellung zu etwas beschrieben. Einstellungen ‚existieren‘ daher nicht jenseits ihres Inhaltes, sondern sind mit ihm verwoben. Sie sind intentional, obgleich das Bewusstsein über die Intentionalität höchst unterschiedlich ausfallen kann. Propositionale Einstellungen und Proeinstellungen bezeichnen mentale Phänomene wie Wünsche, Überzeugungen und Absichten, die nach einem weiten Verständnis selbst schon Einstellungen sind.

6.2 Vertrauen – eine Einstellung?

Ist aber nun Vertrauen tatsächlich eine Einstellung? Im Sinne eines weiten Einstellungsverständnisses lässt sich die Frage bejahen, denn Vertrauen bezieht sich stets auf jemanden oder etwas und es ist intentional. Zudem ließe sich mit Blick auf ein spezifisches Verständnis von Grundvertrauen festhalten, dass Vertrauen eine Art praktische Gewissheit darstellt, die im Handeln angesiedelt ist und dennoch mit einer gewissen Fraglosigkeit, also präreflexiv, vonstattengeht. Auch dies entspricht einem weitgefassten Einstellungsbegriff. Vertrauen kann aber auch als propositionale Einstellung bezeichnet werden, weil es sich dabei immer um eine Einstellung zu einem gewünschten oder erwarteten Sachverhalt handelt. Man vertraut darauf, dass etwas geschieht oder unterbleibt. Vertrauen ist jedoch kein bloß in die Zukunft gerichteter Wunsch, da man sich zwar wünschen kann, ein Vertrauensverhältnis zu jemandem zu haben, aber dieser Wunsch selbst nicht von Vertrauen getragen sein muss. Bedeutsam erscheint, dass die Einstellung des Vertrauens nicht auf Überzeugungen reduziert werden kann (Hartmann 2011, 151). Es ist ein Unterschied, ob man darauf vertraut, dass jemand ehrlich ist, ob man es sich wünscht und erwartet oder ob man davon überzeugt ist.

Jones (1996) fügt dem Verständnis von Vertrauen als Einstellung aus philosophischer Sicht noch eine weitere, affektive Komponente hinzu.

„...I defend an account of trust according to which trust is an attitude of optimism that the goodwill and competence of another will extend to cover the domain of our interaction with her, together with the expectation that the one trusted will be directly and favorably moved by the thought that we are counting on her“ (ebd., 4).

Indem sie „Vertrauen als *affektive* Einstellung charakterisiert, hebt sie zum einen hervor, dass es nicht primär im Sinne einer Überzeugung zu konzeptualisieren ist. Vertrauen ist eine *emotional bestimmte Weise*, die Person, der man vertraut, *wahrzunehmen* [– ohne dass das Vertrauen selbst eine Emotion wäre; T.M.]. Zum anderen gehört es zur Affektivität dieser Einstellung, dass sie unserer Verfügungsmacht weitgehend entzogen ist“ (Dalferth/Peng-Keller 2012b, 14; kursiv im Original).

In diesem Kontext sei auf Rousseau et al. (1998) verwiesen, denen ein interdisziplinärer Überblick zu verdanken ist, in welchem sie zahlreiche Definitionen und Sichtweisen von Vertrauen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen miteinander vergleichen: „Economists tend to view trust as either calculative (Williamson, 1993) or institutional (North, 1990). Psychologists commonly frame their assessments of trust in terms of attributes of trustors and trustees and focus upon a host of internal cognitions that personal attributes yield (Rotter, 1967; Tyler, 1990; see Deutsch, 1962; for an example of more calculative framing by a psychologist). Sociologists often find trust in socially embedded properties of relationships among people (Granovetter, 1985) or institutions (Zucker, 1986)“ (ebd. 1998, 393). In ihrer Analyse stellen sie fest, dass es bestimmte Charakteristika gibt, die sich disziplinübergreifend in den meisten Zugängen und Sichtweisen von Vertrauen als Einstellung finden lassen: Dazu zählen beispielsweise „...confident expectations and a willingness to be vulnerable are critical components of all definitions of trust reflected in the articles. The most frequently cited definition in this special issue is ‘willingness to be vulnerable’, proposed by Mayer, Davis, and Schoorman (1995). This contemporary definition plays the central role in defining trust for McKnight, Cummings, and Chervany; Mishra and Spreitzer; and Jones and George.

Other authors say the same thing but with different words: ‘willingness to rely’ an another (Doney, Cannon, & Mullen) and ‘confident, positive expectations’ (Lewicki et al.). ‘Positive expectations’ of others defines trust for Hagen and Choe, Elangovan and Shapiro, and Das and Teng, whereas trust is a positive attitude toward others for authors Whitener, Brodt, Korsgaard, and Werner. Even Bigley and Pearce, who make a case for the absence of an overarching definition of trust, characterize it in much the same way as other authors—as ‘vulnerability’, ‘perception’, and ‘preconscious expectation.’” (ebd., 394). Hinzu kommen zwei weitere Charakteristika, nämlich die Risikohaftigkeit und die Relationalität:

“Risk is one condition considered essential in psychological, sociological, and economic conceptualizations of trust (Coleman, 1991; Rotter, 1967; Williamson, 1993). Risk is the perceived probability of loss, as interpreted by a decision maker (Chiles & McMackin, 1996; MacCrimmon & Wehrung, 1986). The path-dependent connection between trust and risk taking arises from a reciprocal relationship: risk creates an opportunity for trust, which leads to risk taking. Moreover, risk taking buttresses a sense of trust when the expected behavior materializes (Coleman, 1991; Das & Teng, this issue). Trust would not be needed if actions could be undertaken with complete certainty and no risk (Lewis & Weigert, 1985) (...) The second necessary condition of trust is interdependence, where the interests of one party cannot be achieved without reliance upon another. Although both risk and interdependence are required for trust to emerge, the nature of risk and trust changes as interdependence increases (Sheppard & Sherman, this issue). Degrees of interdependence actually alter the form trust may take, with the nature of trust a firm places in temporary workers being quite distinct from trust associated with its veteran, core employees. Authors of several articles in this special issue provide frameworks linking forms of trust to the context of the relationship (Lewicki, McAllister, & Bies; Sheppard & Sherman)” (ebd., 395).

Sie folgern daraus aus interdisziplinärer Sicht für die Bestimmung von Vertrauen im Sinne eines weit aufzufassenden Einstellungsbegriffs: “Trust is a psychological state comprising the intention to accept vulnerability based upon positive expectations of the intentions of behavior of another” (ebd.).

Vertrauen ist aber nicht nur eine wie auch immer geartete individuelle Einstellung, die vorhanden ist oder auch nicht, denn als „Beziehungsvariable verstanden, kann Vertrauen nicht exklusiv einzelnen Personen zugeschrieben werden, auch wenn es auf deren Einstellungen und Verhaltensformen zurückwirkt und von diesen geformt wird. In unserer Alltagskommunikation kommt es nicht nur darauf an, ob wir andere als vertrauenswürdig betrachten, sondern ebenso, ob wir unsere Beziehung als eine vertrauensvolle einstufen. (...) Und ob wir das tun, hängt nicht nur an der Einschätzung des jeweiligen Gegenübers, sondern wesentlich am Charakter der Situation, in der wir interagieren“ (Dalferth/Peng-Keller 2012b, 20). Der Hinweis darauf, dass Vertrauen nicht nur eine personen-, sondern auch situationsbezogene Einstellung ist, wird für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant, wenn man an Kinder und Jugendliche denkt, die pädagogische Beziehungen mit Übertragungen belasten und darüber Gegenübertragungen auslösen. So werden beispielsweise Konflikte und Negativerfahrungen, aber auch Erwartungen und Sehnsüchte auf kontinuierlich anwesende Professionelle übertragen, weil Eltern oder Elternteile, denen die Verhaltensbotschaften eigentlich gelten (müssten), nicht anwesend oder greifbar sind. Dies könnte dazu führen, dass generell durchaus vertrauenswürdige pädagogisch Professionelle von Kindern und Jugendlichen nicht als solche

gesehen werden, weil sie entweder eine andere, im Moment für das Kind nicht greifbare Person repräsentieren (müssen) oder aber beispielhaft für Situationen stehen, die das Kind mit anderen erwachsenen Bezugspersonen belastend, verunsichernd oder ambivalent erlebte und sich somit Vertrauen in ähnlichen Situationen nicht einstellen kann. Verschärft wird dies durch den Charakter pädagogischer Verhältnisse als solcher, die selbst bei allem Bemühen um eine „gemeinsame Daseinsgestaltung“ (Kobi 2005) und ihrer Legitimation durch die Antizipation von zukünftiger Symmetrie (zunächst) asymmetrisch sind. Diese generelle Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses mag die Einstellung von Vertrauen bei erlebter Vertrauenswürdigkeit möglicherweise sogar begünstigen. Man vertraut auf jemanden, der älter ist, mehr Lebenserfahrung aufweist und von daher eigentlich ein personales Versprechen darstellt. Machen Kinder und Jugendliche jedoch besonders negative Erfahrungen in asymmetrischen Verhältnissen, in denen sie sich in Folge als besonders ohnmächtig oder ausgeliefert erleben, so verhindert dies die Einstellung von Vertrauen zu Personen und Situationen eher. „Die besonderen Gefährdungen, die mit dem Vertrauen in asymmetrischen Beziehungen verbunden sind, erfordern ein professionelles Ethos des Vertrauens“ (Dalferth/Peng-Keller 2012, 18), welches die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, aber auch die Pädagogik im Allgemeinen erst noch zu entwickeln und zu erproben hätte. Hilfreich hierfür könnten die Überlegungen Hartmanns (2011, 180ff.) sein, der fünf Motive für die Vertrauenswürdigkeit anderer herausarbeitet:

- (1) Man vertraut dem, der der eigenen Person oder ihren Zielen und Plänen wohlwollend gegenüber steht. „Wohlwollen heißt hier nicht unbedingt, dass der Vertrauensempfänger die gleichen Motive verfolgt wie wir und schon allein deshalb positiv auf sie reagiert, es heißt nur, dass er der Tatsache, dass wir Ziele verfolgen, in unterstützender Haltung begegnet, weil er es für wichtig hält, dass wir diese Ziele erreichen können“ (ebd., 180).
- (2) Vertrauenswürdigkeit zeigt sich dann, wenn der andere meine Interessen ernst nimmt und dieses Ernst-Nehmen in seinem Interesse liegt. „Er muss diesem Interesse nicht mit Wohlwollen begegnen, er muss nur erkennen, dass die Rücksichtnahme auf meine Interessen Voraussetzung für das Durchsetzen seiner eigenen Interessen ist“ (ebd., 181).
- (3) Vertrauenswürdigkeit zeigt sich auch an einem gewissen Ausmaß an Moralität, d.h., wenn sich jemand verpflichtet fühlt, „das zu tun, was jeweils richtig und moralisch angemessen ist“ (ebd.). Vertrauenswürdig kann man sich jedoch nur erweisen, wenn einem auch vertraut wird.

„Wir sind in unserer moralischen Fähigkeit geradezu abhängig vom vertrauenden Verhalten anderer. Wer einem anderen nicht vertraut dass er sein gegebenes Versprechen hält, trägt mit dazu bei, dass es tatsächlich gebrochen wird“ (Ewertowski 2013, 131).

- (4) „Wir vertrauen den Motiven der anderen nicht im direkten Sinn, sondern gehen davon aus, dass sie im Kontext von Institutionen sozialisiert worden sind, die ihnen bestimmte Werte und Normen (...) vermittelt haben“ (Hartmann 2011, 181)
- (5) Für den Fall politischer Institutionen formuliert Hartmann die Annahme, dass Vertrauenswürdigkeit daran erkannt werden könne, dass sich das Handeln am Gemeinwohl und nicht an den eigenen Interessen festmacht. Dies könnte oder müsste in gewisser Hinsicht auch für pädagogische Institutionen gelten.

Im Kontext der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen erscheint zusammenfassend folgende Aussage besonders bedeutsam:

„Alles, was wir vorerst sagen können, ist, dass Vertrauensverhältnisse anders als Verhältnisse des Sich-Verlassens-auf zwar auf unterstellter Rücksichtnahme des Vertrauensempfängers beruhen, die Art und Weise der Rücksichtnahme aber nicht ohne Verweis auf konkrete, auch historisch [bzw. biografisch; T.M.] variable Beziehungsformen spezifiziert werden kann“ (ebd., 182).

Wie auch immer eine Situation oder eine Person hinsichtlich ihrer Vertrauenswürdigkeit erlebt wird, kann man „ohne das Vertrauen selbst zu übertreiben, (...) davon sprechen, dass Vertrauen sich unversehens einstellt. So zumindest wird es von denen erfahren, die – in Alltagssituationen oder in unübersichtlichen Lebenslagen – vertrauen oder denen vertraut wird: nicht als Resultat und Ausdruck ihres eigenen Tuns und Wollens, und nicht als erwartbares und verdientes Verhalten von anderen ihnen gegenüber, sondern gerade umgekehrt: als überraschendes Ereignis, mit dem sie nicht gerechnet hätten und das sie als unerhofftes Geschenk und verdiente Gabe erfahren“ (Dalferth/Peng-Keller 2012b, 27). Dies mag bei erwiesenem Vertrauen auch in asymmetrischen Beziehungen durchaus so erfahren werden, ist aber im Hinblick auf die angestellten Überlegungen zu Vertrauen als Gabe (Kap. 5.1.2) kritisch zu sehen.

6.3 Vertrauen als praktische Einstellung

Vertrauen ist keine Eigenschaft wie warm oder kalt, schwarz oder weiß, sondern eine Einstellung, mit der sich bestimmte Wünsche, Vorstellungen oder Pläne in „kooperativer Autonomie“ (Hartmann 2011) verwirklichen lassen. Daher lässt sich von Vertrauen nur im Kontext einer so genannten Praxis sprechen. Diese ereignet sich vor allem handelnd, weniger jedoch sprechend (kommunikatives Vertrauen), wohl aber erwartend, fühlend und sich erträumend. Vertrauen wird sehr unterschiedlich definiert: als Emotion, als Ergebnis einer Entscheidung, als Überzeugung, aber eben auch als Einstellung. Etliche Autoren mischen ihren Vertrauensbegriff mit Anteilen verschiedener Konzepte und Phänomene:

„Ein Weg der (...) häufig eingeschlagen wird, ist eine Art Mehr-Komponenten-Theorie. Vertrauen beruht auf verschiedenen Eigenschaften, es hat kognitive, volitive und emotionale Züge und kann nur als Mischung dieser Eigenschaften beschrieben werden. Eine solche Strategie ist sicher nicht falsch (...), aber auch andere mentale Phänomene (etwa Neid oder andere Emotionen) könnten sich in dieser Weise aus verschiedenen Teilaspekten zusammensetzen, ohne dass damit schon geklärt wäre, was sie jeweils individuiert“ (ebd., 138).

Hartmann beschreibt Vertrauen als praktische Einstellung und zwar nicht nur in dem Sinn, dass Vertrauen in einer spezifischen Praxis explizit wird, sondern auch „dass seine praktischen Seiten und sein Vorkommen in einer Praxis dem Phänomen nicht einfach äußerlich sind, sondern wesentlich zu seiner Beschreibung hinzugehören“ (ebd., 139). Er analysiert verschiedene Einstellungsbegriffe und kommt dabei zu dem Ergebnis: „Zum einen können wir eine Person im umfassenden Sinne als vertrauensvoll beschreiben, zum anderen kann sich unser Vertrauen auf eine Proposition richten“ (ebd., 145). In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben:

„Auch wenn es also richtig ist, Vertrauen als Einstellung zu propositional artikulierten Sachverhalten zu verstehen, ist die Art der Bezugnahme auf diese Sachverhalte nicht die des Über-

zeugtseins, sondern die des Vertrauens. Es ist wichtig, diesen Punkt hervorzuheben, weil Vertrauen nicht selten als explizit kognitives Phänomen gefasst wird (...). Es ist aber ein Unterschied, ob ich darauf vertraue, dass jemand ehrlich ist, oder ob ich davon überzeugt bin. Dieser Unterschied liegt nicht zuletzt im praktischen Charakter des Vertrauens, das als Einstellung unvollständig bleibt, wenn es nicht unter eine handlungsrelevante Beschreibung gebracht werden kann“ (ebd., 146).

Es wird einmal mehr deutlich, dass sich Vertrauen nicht mit einer Art von Überzeugung vergleichen lässt. Hartmann weist in seiner Untersuchung nach, dass der Einstellungsbegriff an sich nicht ausreichend ist, „um zu klären, ob Vertrauen eher dem Bereich der Wünsche, der Überzeugungen oder der Emotionen zugeordnet werden soll, da sowohl Wünsche als auch Überzeugungen einstellungsrelevante Züge besitzen“ (ebd., 151). Dabei stützt er sich auf eine Unterscheidung Wollheims (2001), der in seiner „Philosophie der Gefühle“ schreibt: „Eine Haltung oder Einstellung (attitude) muss zugleich abgegrenzt werden gegen eine Überzeugung (belief) wie gegen einen Wunsch oder ein Verlangen (desire)“ (ebd., 99). Hartmann hält darauf aufbauend fest: „Während Überzeugungen darauf zielen, die Welt zu erfassen, wie sie ist, zielen Wünsche darauf, die Welt so zu verändern, damit ein Zustand der Wunscherfüllung erreicht wird. Emotionen dagegen (...) färben die Welt evaluativ für uns ein, sie lassen uns die Welt in einem bestimmten Licht erscheinen...“ (Hartmann 2011, 152). Zusammenfassend und in Abgrenzung zu anderen Phänomenen lässt sich daher für Vertrauen als praktische Einstellung festhalten:

„Die Einstellung des Vertrauens teilt einige Eigenschaften mit Emotionen, insbesondere ihren evaluativen Zug und die Art und Weise ihrer zeitlichen Erstreckung, aber sie unterscheidet sich (...) in einigen Hinsichten von Emotionen, so dass es nicht sinnvoll ist, Vertrauen als Emotion zu bezeichnen. (...) Einstellungen des Vertrauens (...) konstituieren vielmehr einen eigenständigen Zugang zur Welt, der immer dann relevant wird, wenn es darum geht, Ziele und Zwecke zu verwirklichen, die einem am Herzen liegen. (...) Weil Vertrauen auf diese Weise zur Verwirklichung von Zielen und Zwecken beitragen kann, kommt ihm der Charakter einer praktischen Einstellung zu. Als Einstellung entfaltet sich Vertrauen nur, wenn es in Handlungen mündet, die sinnvoll unter eine vertrauensrelevante Beschreibung gebracht werden können“ (ebd., 168f.).

Vertrauen lässt Menschen die Wirklichkeit auf eine bestimmte Art und Weise sehen und daraus resultieren Handlungen, die zu einer Praxis des Vertrauens führen können. Gleichzeitig kann man sich nie sicher sein, dass diejenigen, denen man vertraut, auch die eigene Sicht der Wirklichkeit und damit das eigene Praxisverständnis teilen. Daher setzt die Möglichkeit des Vertrauens so etwas wie ein Praxisvertrauen voraus. „Wir können nicht anders, als darauf zu vertrauen, dass die, denen wir vertrauen, tatsächlich unserem praktischen Verständnis von Vertrauen folgen“ (Früchtl 2011, 0.S.). Dies ist ein Aspekt, der vor allem im Hinblick auf die vielfältigen biografischen, oft hoch belasteten Erfahrungen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher von Bedeutung ist und welcher auf die pädagogische Arbeit mit diesem Personenkreis erhebliche Auswirkungen haben kann. „Vertrauen braucht Praxen, die es stabil halten; werden diese entschlossen [oder auch willkürlich; T.M.] destabilisiert, tritt – denn man kann nicht nicht vertrauen – an deren Stelle das Vertrauen in die destabilisierenden Praxen: Eine neue Stabilität etabliert sich“ (Reemtsma 2009, 335), die ihr Gesicht in Form von Aggression und Gewalt, aber auch in Form von Angst und Verstörung zeigen kann. Aus alledem folgt:

„Vertrauen ist eine relationale, praktisch-rationale Einstellung, die uns in kooperativer Orientierung und bei gleichzeitiger Akzeptanz der durch Vertrauen entstehenden Verletzbarkeiten davon ausgehen lässt, dass ein für uns wichtiges Ereignis oder eine für uns wichtige Handlung in Übereinstimmung mit unseren Wünschen und Absichten eintritt, ohne dass wir das Eintreten oder Ausführen dieses Ereignisses oder dieser Handlung vorhersagen oder intentional herbeiführen können und auf eine Weise, dass sich das durch Vertrauen ermöglichte Handeln unter eine Beschreibung bringen lässt, die wesentlich einen Bezug auf das Vorliegen verschiedener Handlungsoptionen enthält“ (Hartmann 2011, 56).

In dem hier erörterten Zusammenhang kann es jedoch nicht nur um die Frage danach gehen, ob und unter welchen Bedingungen Vertrauen eine (praktische) Einstellung ist. Vielmehr gilt es, den Begriff der Praxis mit zu untersuchen, denn es gibt verschiedene wissenschaftliche Ansichten und Auseinandersetzungen darüber, was eine Praxis ist. Soziologisch gesehen, ist zwischen einer individuellen und einer gesellschaftlichen Praxis zu unterscheiden. Der Begriff der gesellschaftlichen Praxis ist hier von jeher durch den Marxismus besetzt.

Für die Thematisierung von Vertrauen bei verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ist aus Sicht der Teildisziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen das pädagogische Verständnis von Praxis relevant und aus Sicht der Kinder und Jugendlichen selbst ihr jeweiliges Praxisverständnis von Vertrauen, welches durch den empirischen Teil dieser Arbeit entfaltet werden soll (Kap. 9 und 10).

Die Begriffe von Theorie und Praxis beziehen sich, historisch betrachtet, auf die Gestaltung unterschiedlicher Lebensweisen. Böhm (1985) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Begriffspaars in der griechischen Dichtung hin (ebd., 16ff.). Von Aristoteles stammt das Verständnis von Theorie als Wissenschaft, wobei er diese in drei Wissenschaftsarten unterschied: „Die erste bezeichnete er als *praktische*, die zweite als *poietische*, die dritte als *theoretische* Wissenschaft, und nur diese letzte bringt er in einen unmittelbaren Bezug zur Theorie“ (ebd., 19; kursiv im Original). Entscheidend für den Praxisbegriff ist nun der Unterschied von Poiesis und Praxis in diesem Verständnis. Das Poietische hat den Charakter des Macherischen, strebt stets etwas Produkthaftes an und erfährt seinen Sinn und damit seine Berechtigung erst durch das Ergebnis, das Werk, das hergestellte Produkt. Die Praxis dagegen ist kein Machen, sondern ein Handeln, welche ihren Sinn schon in sich trägt und daher stärker als prozesshaft charakterisiert werden kann. Praxis bezieht sich auf das selbstverantwortete und selbstbestimmte Handeln eines Menschen, ohne von vorneherein auf ein mögliches Endergebnis zu zielen.

„Praxis heißt also nicht jedes beliebige Agieren und ebensowenig irgendein Hantieren, nicht einfach das, was mehr oder weniger zufällig eintritt oder sich hier und da ereignet, sondern Praxis meint das auf das Gute hin bezogene sittliche und das auf das Gemeinwohl ausgerichtete politische Handeln des Menschen“ (ebd., 22; kursiv im Original).

Mit Descartes und Bacon verändert sich das antike Theorie-Praxis-Verständnis hinzu einem neuzeitlichen. Dies hat damit zu tun, dass Bacon den Kosmos auf das physikalische Universum verkürzte und verkündete, dass „dessen kausale Ursachen und Verlaufsprozesse zu erforschen, (...) die einzige Aufgabe der wissenschaftlichen Erkenntnis“ (ebd., 43) sei. Die Frage nach dem Funktionieren und damit nach dem ‚Wie‘ einer Sache oder eines Zusammenhangs wird damit wichtiger als die Frage nach dem eigentlich ‚Was‘ und ‚Warum‘ von Welt und Mensch.

„Der Begriff ‚Praxis‘ erfährt eine noch viel weitreichendere Umdeutung. Als Gegenbegriff zu einer ‚Theorie‘, die sich ausschließlich darauf richtet, *wie* und durch *welche Mittel* und Vorgänge etwas entstanden ist und *wie* sich diese Vorgänge rekonstruieren und *nachmachen* lassen, kann nicht mehr eine ‚Praxis‘ im Sinne des klassisch-christlichen Verständnisses stehen. Einer *operativen Theorie* und einem instrumentellen *know how* korrespondiert nicht das menschliche Handeln, sondern das *herstellende Machen*“ (ebd., 46; kursiv im Original).

Was ursprünglich mit Praxis gemeint war, wendet sich im neuzeitlichen Denken in Poiesis. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird das neue Theorie-Praxis-Verständnis mit John Locke relevant, als dieser das Kind als Forschungsgegenstand ‚entdeckt‘ und Fragen nach der Machbarkeit des Erzieherischen aufwirft. Böhm weist darauf hin, dass Locke dadurch der Pädagogik eine Gestalt verleiht, die man als „*Instrument der Persönlichkeitsformung*“ (ebd., 54; kursiv im Original) bezeichnen kann. Diese Gestalt wird auch durch die Fragen nach der Messbarkeit von Schulqualität und Schulerfolg im 21. Jahrhundert besonders deutlich. Mindestens zwei für die Pädagogik wichtige Fragen resultieren aus diesen Entwicklungen: Wenn Praxis aber nicht mehr Praxis im eigentlichen Sinne ist, sondern sich ins Poietische gewandelt hat, was und wo ist dann Praxis? Und zweitens: Ist Erziehung Poiesis oder Praxis?

Böhm zeigt, dass sich diese Fragen ebenso eindeutig beantworten wie auch nicht beantworten lassen. So finden sich durchaus Argumente, die dafür sprechen, dass Erziehung Poiesis ist, während andere, stark an der Person orientierte Argumente, Erziehung als Praxis ausweisen.

„Unter Verweis auf das oben Gesagte ist daran festzuhalten, daß Praxis ‚handelnde Auseinandersetzung mit der Welt‘ ist und nicht nur Intention/Modifikation; sie ist auch mehr und anderes als Praktik/Technik. Für die heilpädagogische [und sonderpädagogische; T.M.] Praxis beruflichen Handelns läßt sie sich als Verwirklichung von Handlungskonzepten bestimmen; diese bilden eine je eigentümliche und individuell wie intersubjektiv vermittelte („gebrochene“) Mischung aus theona, praxis und poiesis“ (Gröschke 1997, 140).

Diesem grundsätzlichen Zusammenhang soll in diesem Rahmen nicht weiter nachgegangen werden. Relevanter für die folgenden Ausführungen erscheint hingegen die Frage, ob man im Hinblick auf Vertrauenshandlungen auch aus heil- und sonderpädagogischem Verständnis heraus von einer Praxis sprechen kann.

Allgemein, den pädagogischen Kontext betreffend, wird von Praxis nur im Hinblick auf den Menschen gesprochen. Pflanzen oder Tiere haben kein Verhalten, das man als Praxis bezeichnen könnte. Sie hat grundsätzlich zwei Bedeutungen, die miteinander verbunden sind: zum einen umfasst sie diejenigen Handlungen, die aufgrund einer Willensleistung entstehen. Zum zweiten bezieht sich eine Praxis immer auch auf das, was sie bewirkt, verändert oder beabsichtigt.

Aus pädagogischer Sicht müssen zwei weitere, grundsätzliche Bedingungen erfüllt sein, damit etwas als Praxis bezeichnet werden kann. Zum einen stellt sich die Frage, ob die jeweilige Tätigkeit in Zusammenhang mit der Imperfektheit des Menschen steht und gesehen wird, der durch seine eigene Praxis seine Bestimmung und damit seine Sinnhaftigkeit im Leben findet. Zum zweiten ist diese Bestimmung, die der Mensch durch seine Praxis erreicht, seine substantielle oder existentielle Bestimmung. So definiert Benner hierzu:

„Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie erstens in einer Imperfektheit des Menschen ihren Ursprung, ihre Notwendigkeit hat, diese Not wendet, die Imperfektheit aber nicht aufhebt, und wenn sie zweitens den Menschen in einer Weise bestimmt, daß diese Bestimmung durch die Tätigkeit selber erst hervorgebracht wird, also nicht unmittelbar aus der Imperfektheit resultiert“ (Benner 1980, 486).

Luhmann (2000) arbeitet die existenzbestimmende Kraft und die komplexitätsreduzierende Funktion von Vertrauen heraus, indem er verdeutlicht, dass der Mensch ohne Vertrauen nicht leben kann. Könnte der Mensch nicht vertrauen, wäre er als soziales Wesen nicht überlebensfähig. Spitz (1963) und Erikson (1950) weisen aus entwicklungspsychologischer Perspektive nach, dass Schwierigkeiten wie z.B. Ambivalenzen in der frühen Vertrauensentwicklung nachhaltig beeinträchtigende Folgen für das gesamte menschliche Leben nach sich ziehen können. Die Imperfektheit des Menschen nötigt ihn quasi zum Vertrauen, ohne durch dieses die Imperfektheit als solche gänzlich aufzuheben oder zu beseitigen. Vertrauen ist eine wesentliche Komponente, mit der sich der Mensch als soziales und auf andere angewiesenes Wesen seine Bestimmung gibt und Sinnhaftigkeit für sich erfahren, diese aber auch für andere stiften kann, ohne dass diese Bestimmung direkt aus seiner Imperfektheit hervorgeht. Vertrauen kann demnach auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als eine Einstellung bezeichnet werden, die, genauso wie Arbeit und Politik oder auch Erziehung, an eine Praxis gebunden ist, eine solche darstellt und eine solche auch benötigt.

Ist von einer Praxis des Vertrauens oder alternativ von einer Vertrauenspraxis die Rede, so sind damit nicht alle Vorstellungen und Theorien von Vertrauen gemeint, sondern ein Vertrauenskonzept, das praktisch, aber nicht kommunikativ verstanden wird und welches sowohl rationale als auch normative Aspekte enthält.

„Zwischen Zuversicht als nur potentiell durch Misstrauen thematisierbarem Vertrauen auf der einen Seite und personellem, an individuelle Entscheidungen (zu vertrauen oder nicht) gebundenem Vertrauen auf der anderen existiert ein praxisgestütztes, soziales Vertrauen, das zu den wesentlichen Parametern der Kultur gehört, über die man gerade spricht“ (Reemtsma 2009, 44).

Wenn durch die Praxis das Handeln zum Vertrauen quasi ‚dazu kommt‘, entstehen infolge dessen moralische Fragen und damit ein moralischer Begriff von Vertrauen. Auch wenn kommunikativ signalisiertes Vertrauen anfälliger für Täuschungen sein mag, als eine Vertrauenspraxis, so ist auch diese nicht frei von Missbrauch: so lässt sich beispielsweise eine gute von einer intakten Praxis des Vertrauens unterscheiden. Eine gute Vertrauenspraxis bewirkt, dass Handlungen, die unter sie fallen, ebenfalls gut sind. Eine solche Praxis beinhaltet normalerweise auch Gründe dafür, dass Vertrauen rational werden kann. Es gibt demnach gute Gründe, warum vertraut wird. Anders verhält es sich mit einer intakten Vertrauenspraxis. Sie bewirkt, dass Handlungen, die unter sie fallen, rational sind: man kann rationale Gründe haben, jemandem zu vertrauen, ohne dass das Vertrauensverhältnis selbst gut ist. Solch eine Praxis findet sich beispielsweise bei mafiosen Vereinigungen (Ortmann 2008). Aber auch wenn Jugendliche miteinander z.B. einen Einbruch begehen und die, die das Geschäft ausräumen, denen vertrauen, die ‚Schmiere‘ stehen, kann von einer intakten, nicht aber von einer guten Vertrauenspraxis gesprochen werden.

Interessanterweise hat sich die Moralphilosophie bislang kaum mit Vertrauen befasst, dabei erscheinen gerade Vertrauensverhältnisse für eine moralische Auseinandersetzung

bedeutsam zu sein. Schließlich gibt es gute und intakte, moralische wie auch unmoralische Vertrauensverhältnisse und es kann gegebenenfalls moralisch notwendig sein, ein unmoralisches Vertrauensverhältnis zu erschüttern oder zu zerstören, denkt man beispielsweise an Vertrauensverhältnisse unter Terroristen oder Pädophilen. Wem man unter welchen Bedingungen vertrauen soll oder darf und warum dies so ist, welche Gründe für erwiesenes Vertrauen angebracht erscheinen und welche als eher fraglich zu gelten haben, wird in der Moralphilosophie nur am äußersten Rande thematisiert.

„Moralphilosophen haben sich immer schon für die Kooperation zwischen Menschen interessiert, weswegen es überrascht, dass sie nicht mehr über das Vertrauen gesagt haben als das, was bisher vorliegt. (...) Aber wenn wir uns den großen Moralphilosophen unserer Tradition zuwenden, finden wir im Grunde nichts, was auch nur dem Entwurf einer Moraltheorie des Vertrauens nahe käme“ (Baier 2001, 39).

Der amerikanischen Philosophin Baier ist eine erste Auseinandersetzung mit den moralphilosophischen Fragen im Zusammenhang von Vertrauen zu verdanken. Dabei spielt das Wohlwollen des Vertrauensempfängers sowie das eigene Angewiesensein auf dieses, eine bedeutsame Rolle. Dies zeigt sich in einem ersten Schritt in der vorgenommenen Unterscheidung zwischen Vertrauen und Sich-Verlassen-auf: „Beim Vertrauen, so scheint es, verlassen wir uns auf das Wohlwollen der anderen uns gegenüber; von diesem unterscheiden wir verlässliche Gewohnheiten oder eine berechenbar an den Tag tretende Furcht, eine Wut oder andere Motive, die schlechte Absichten uns gegenüber verraten; schließlich kennen wir noch Motive, die überhaupt nicht auf uns gerichtet sind“ (ebd., 42). Im Gegensatz zur Soziologie, die Vertrauen und Sich-Verlassen-auf grundsätzlich voneinander unterscheidet, bezieht Baier beide Phänomene aufeinander und setzt sie in Beziehung. In einem zweiten Schritt stellt sie dann die moralische Bedeutung dieses Verhältnisses heraus, wenn sie schreibt:

„Wenn ich einer anderen Person vertraue, dann bin ich von dem Wohlwollen abhängig, das sie mir entgegenbringt. Ich muss dieses Angewiesensein weder anerkennen, noch muss ich glauben, dass sie [die Person; T.M.] dieses Vertrauen erbeten oder selbst anerkannt hat, da es so etwas wie unbewusstes und ungewolltes Vertrauen gibt oder auch ein erzwungenes Entgegennehmen des Vertrauens; ferner kann für die Empfängerin des Vertrauens das in sie gesetzte Vertrauen unbemerkt bleiben“ (ebd., 43).

Das Angewiesen-Sein auf das Wohlwollen anderer führt zur Möglichkeit der Verletzbarkeit, die im Vertrauensprozess in vielen Varianten potentiell enthalten ist (Kap. 5.3). Besonders in unbewussten Vertrauensverhältnissen, die nicht auf Gewinn oder Eigennutzen hin aufrechterhalten werden, scheint die Gefahr der Verletzbarkeit in besonderem Maße gegeben zu sein. Baier fordert daher, dass ein beabsichtigtes Vertrauen ein Bewusstsein davon haben muss, „dass die, denen man vertraut, nicht verletzen wollen, obwohl sie das könnten“ (ebd., 44). Für die moralphilosophische Betrachtung von Vertrauen wird es in Folge der Möglichkeit der Verletzbarkeit eines Vertrauensverhältnisses nicht nur relevant, danach zu fragen, wem man vertraut, sondern davon zu unterscheiden, was man jemandem unter welchen Bedingungen anvertraut. Dabei entsteht ein Rahmen, in dem sich Vertrauen ereignen soll und darf. Wird dieser nicht ausgefüllt oder aber überschritten, kommt es zur Vertrauensenttäuschung oder zum Vertrauensbruch im Sinne einer Verletzung. D.h., dass Vertrauensverletzungen nicht nur dann zustande kommen, wenn jemand die an ihn gestellten Erwartungen nicht oder zu wenig erfüllt

werden, sondern auch, wenn diese überzogen werden. „Die Relativierung des Vertrauens auf einzelne Dinge hin, die dem, der vertraut, am Herzen liegen, geht einher mit dem Ermessensspielraum, den die Vertrauensempfängerin normalerweise hat, um sich um die jeweilige Sache zu kümmern, deren Sorge ihr anvertraut worden ist“ (ebd., 46). Natürlich ist in diesem Zusammenhang zu spezifizieren, welche Güter und Werte mit den ‚einzelnen Dingen‘ jeweils gemeint sind, um zu erkennen, weshalb und wann ein Überziehen des von Baier formulierten Ermessensspielraums Vertrauen eher brüchig werden lässt, statt es zu bestärken. Grundsätzlich jedoch gilt wohl:

„Je größer der Ermessensspielraum des Vertrauensempfängers ist, desto unpräziser fällt die Antwort auf die Frage aus, wann Vertrauen enttäuscht wird. Aber auch der Vertrauende, der ja ohnehin über eine gute Urteilskraft verfügen muss, um zu wissen, wem er vertrauen und wie viel Ermessensspielraum er zugestehen kann, wird einen gewissen Spielraum haben, wenn er darüber urteilen muss, wann das Vertrauen nicht erfüllt wird, sei es aus Inkompetenz, aus Nachlässigkeit oder Bösartigkeit“ (ebd., 48f.).

Aus moralphilosophischer Sicht bedeutete Vertrauen demnach, jemandem etwas anzuvertrauen oder die Sorge für ein Gut zu überlassen und diese Sorge in einen erwarteten, nicht unbedingt aber bewussten Handlungsrahmen des Vertrauens zu stellen. Vertrauen impliziert daher die Möglichkeit der Verletzbarkeit.

„Die spezifische Verletzbarkeit, die beim Vertrauen eine Rolle spielt, ist eine Verletzbarkeit durch einen noch nicht bemerkten Schaden oder durch vertuschte böse Absichten. (...) Für das Verständnis der moralischen Risiken des Vertrauens ist es wichtig, diese spezifische Form der Verletzbarkeit wahrzunehmen“ (ebd., 50).

In Folge dieser Ausführungen wird deutlich, dass die moralphilosophische Auseinandersetzung mit Vertrauen auf einen wesentlichen Punkt hinweist, der auch für andere Wissenschaftsbereiche, vor allem für die Untersuchungen von Soziologie und Politikwissenschaft sowie alle bezugnehmenden pädagogischen Überlegungen von erheblicher Bedeutung ist: Vertrauen hat etwas mit Machtpositionen zu tun (Kap. 5.3). Es schafft solche, genauso wie es diese auch verändert. Und im Rückgriff auf die moralischen Eigenschaften von Vertrauen bedarf es wohl immer zuerst einer Klärung dieser spezifischen Machtpositionen, bevor beurteilt werden kann und darf, ob ein Vertrauensverhältnis als moralisch oder unmoralisch anzusehen ist.

Für pädagogische Überlegungen ist in diesem Zusammenhang besonders das kindliche Vertrauensverhältnis von Bedeutung. Es scheint sich bei erster Betrachtung so zu verhalten, als ob sich das Kind in einer schwächeren Position befände, weil es in früher Kindheit in besonderem Maße auf das Wohlwollen der Erwachsenen angewiesen ist – auf dieses geradezu vertrauen muss. Hier wird nicht nur eine moralphilosophische Sicht von Verletzbarkeit deutlich, sondern vor allem eine existentielle (Kap. 5). Andererseits muss kindliches Vertrauen nicht erst mühsam aufgebaut werden. Ein neugeborenes Kind vertraut normalerweise uneingeschränkt seinen Eltern und befindet sich damit in einer durchaus mächtigen Position, denn es ist weitaus schwieriger, dieses Vertrauen in ausreichendem Maße zu rechtfertigen.

„Das kindliche Vertrauen ist trotz des großen Machtungleichgewichts zwischen dem Vertrauenden und dem Vertrauensempfänger in gewissem Umfang eine Angelegenheit des gegenseitigen Vertrauens und der gegenseitigen, sei es auch ungleichen, Verletzbarkeit. Die enorme Macht der Eltern, ihre Kinder zu verletzen und ihr Vertrauen zu enttäuschen, ist nur die Macht

jener, die ebenfalls verletzbar sind gegenüber der zunächst unbedeutenden, dann aber ständig wachsenden Macht der Kinder, die auch die Macht derjenigen ist, denen die Eltern vertrauen“ (ebd., 55).

Dennoch muss Baier kritisch entgegen gehalten werden, dass die Verletzbarkeit des kindlichen Vertrauens in früher Kindheit weitaus nachhaltigere Folgen nach sich ziehen kann und junge Kinder noch lange nicht über so viele Coping-Strategien verfügen wie ihre Eltern. Sicherlich richtig mag es jedoch sein, dass in früher Kindheit gerechtfertigtes Vertrauen dazu führt, mit dem Älterwerden der Kinder Machtungleichheiten aufzuheben und sich zu einem eher gegenseitigen Vertrauen zu entwickeln.

Für die Frage der Moral in Vertrauensbeziehungen mag angesichts des Wissens um die Möglichkeit der Verletzbarkeit gelten, dass deren Fortsetzung oder Aufrechterhaltung nicht auf Drohungen oder verborgenen Vertrauensbrüchen aufbauen darf. Ist dies der Fall, dann wäre eine solche Vertrauensbeziehung als unmoralisch zu bezeichnen. Baier hält für diesen Zusammenhang fest:

„In dem Maße, in dem das, was den Vertrauenden dazu bringt, die Beziehung fortzusetzen, et- was ist, was genau dann, wenn es dem Vertrauenden bewusst wird, mit großer Wahr- scheinlichkeit zu einem (gesteigerten) Missbrauch des Vertrauens und schließlich zu einer Destabilisie- rung und Zerstörung der Beziehung führt, in dem Maße ist das Vertrauen moralisch verdorben“ (ebd., 76).

Moralisch ‚gültige‘ Vertrauensbeziehungen bauen auf Stabilisierung auf, was den dyna- mischen Wandel einer solchen Beziehung durch Veränderung des Ermessensspielraums nicht unbedingt ausschließt. Das moralisch anzuerkennende aber eben auch die Bezie- hung gefährdende Moment von Vertrauensverhältnissen besteht dann darin, „dass sie am Leben bleiben, auch wenn die an der Beziehung beteiligten Personen sich vor Augen führen, worauf der eine sich im anderen verlässt, um dessen Vertrauenswürdigkeit oder dessen Vertrauen sicherzustellen“ (ebd., 82f.).

Mit diesen moralphilosophischen Überlegungen stellt sich grundsätzlich die Frage, ob es gut ist, anderen Vertrauen zu schenken – eine Frage, die vor dem Hintergrund vieler Verletzungen und Enttäuschungen, die verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche oftmals hinnehmen müssen oder mussten, besonders wichtig ist und auch darauf gerich- tet sein kann, ob Vertrauensbeziehungen Ziel von pädagogischer Arbeit sein sollten. Hartmann (2011) unterscheidet für diese allgemeine Frage zwei Aspekte voneinander:

„Mit Blick auf die Binnenperspektive des vertrauensvollen Akteurs stellt sich die Frage, ob Vertrauen überhaupt ein moralisches Phänomen ist. (...) Mit Blick auf die Außenseite vertrauensvoller Verhältnisse stellt sich die Frage nach dem Beitrag, den diese Verhältnisse im Kon- text einer weitergefassten Umwelt leisten (...). Wenn Vertrauen Handlungen ermöglicht, die ohne Vertrauen nicht möglich wären oder zumindest anders vollzogen werden müssten, dann stellt sich die Frage nach der moralischen Qualität dieser Handlungen selbst dann, wenn das Vertrauensverhältnis binnenperspektivisch gar nicht als moralisch relevant gekennzeichnet wird“ (ebd., 212f.).

Hartmann bleibt dabei, dass man als Vertrauensgeber nicht auf eine bestimmte morali- sche Qualität im anderen setzt, sondern dass Vertrauen dazu dient, die eigenen Motive zu verwirklichen, „zu denen dann auch (...) eine Bezugnahme auf die Interessen und Wünsche des Vertrauensgebers gehören kann“ (ebd., 214). Wird das geschenkte Ver- trauen enttäuscht, dann wendet man sich eher gegen sich selbst und ist darüber ent-

täuscht, dass man den Vertrauensempfänger nicht realistischer eingeschätzt hat. „Damit liegt eine Strategie der Entmoralisierung vertrauensvoller Verhältnisse vor“ (ebd., 215). Gleichzeitig ist man aber nicht nur über sich selbst verärgert oder enttäuscht, sondern man ist es als „Kooperationswesen“ (ebd., 216):

„Als Vertrauende sind wir vor allem als Kooperationswesen verletzbar, das heißt als Wesen mit kooperativen Erwartungen, die in ihrem Gehalt wesentlich auf unterstützende Leistungen anderer Bezug nehmen (...). Die Moral, die im Vertrauen relevant wird, ist eine Kooperationsmoral, die uns, wenn wir sie akzeptieren, in die Lage versetzt, andere daraufhin zu beurteilen, ob sie sich entsprechend verhalten“ (ebd.).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche gilt dieser Punkt bezogen auf wesentliche Aspekte ihrer Identitätsbildung, ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Beziehungsgestaltung, denn die Wut und Enttäuschung über die eigene Person ist deshalb so tief greifend, „weil sie einer Schicht unserer Persönlichkeit gilt, die uns einerseits in unserem Verhalten geleitet hat, andererseits aber unserem bewussten Wollen entzogen ist. Das, was uns ausmacht, erweist sich als unzuverlässig“ (ebd., 217f.). Es ist anzunehmen, dass, häufen sich diese Erfahrungen biografisch, die ganze Person sich als unzuverlässig erscheinen, erleben und sich grundsätzlich in Frage stellen muss. Mit jedem Bruch, mit jeder Enttäuschung schwinden die Bedingungen der Möglichkeit, sich auf ein Vertrauensverhältnis einzulassen oder dieses einzugehen. Denn:

„Jeder einzelne Akt des Vertrauensbruchs (...) greift die Praxis an, die für das Zustandekommen des Vertrauens maßgeblich ist. Deswegen besitzen einzelne Akte des Vertrauensbruchs eine Gewalt und Macht, die nur schwer zu rechtfertigen ist, wenn man sie isoliert betrachtet. (...) Hinzugefügt werden kann, dass Vertrauen nicht nur schnell, sondern auch schnell umfassend zerstört ist, was damit zu tun hat, dass einzelne Akte des Vertrauensbruchs über sich hinaus auf die sie ermöglichende Praxis verweisen“ (ebd., 218).

Für die oftmals auf Beziehung, zumindest jedoch auf Kooperation aufbauende und angewiesene pädagogische Praxis hat dies erhebliche Auswirkungen:

„Weil einzelne Akte des Vertrauens häufig in einem Rahmen kollektiver Deutung von Praktiken vollzogen werden, verliert dieser Rahmen seine Geltung oder ist zumindest darin erschüttert, wenn einzelne Vertrauensakte gebrochen werden. (...) Wir werfen dem anderen vor, *uns* betrogen zu haben, aber auch als ein Kooperationswesen versagt zu haben, der Teil einer intrinsisch wertvollen Praxis ist, die wir nur gemeinsam stützen können“ (ebd.; kursiv im Original).

Die Erfahrungen aus der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zeigen im Ergebnis immer wieder, wie fragil der Rahmen ist, in dem sich die Arbeit vollziehen soll und wie schnell er unterschiedlichen Deutungen unterworfen wird, weil dieser Rahmen oft genug der subjektiv bedeutsamen Deutung einer Kooperationspraxis entzogen wurde. Allerdings heißt dies nicht, dass es grundsätzlich moralisch ist, geschenktes Vertrauen nicht zu enttäuschen. Wem Vertrauen geschenkt wird, dem wird auch ein Ermessensspielraum geschenkt, mit dem erwiesenen Vertrauen umzugehen.

„Und dazu gehört auch die Entscheidung, dem Vertrauen nicht zu entsprechen, weil sich die Situation oder die Bedingungen, unter denen Vertrauen geschenkt wurde, verändert haben, so dass es nicht mehr angemessen oder angebracht wäre, dem Vertrauen ohne Wenn und Aber zu

entsprechen. Es liegt also nicht prinzipiell Wertvolles darin, dem geschenkten Vertrauen zu entsprechen“ (ebd., 222).

Genau an dieser Frage scheitern verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche bisweilen, wenn sie unter einem wie auch immer begründeten, jedoch als ambivalent zu bezeichnenden Erziehungsstil aufwachsen müssen und geradezu situativ erfahren, wie mit dem Ermessenspielraum des von ihnen geschenkten Vertrauens umgegangen wird oder umgegangen werden muss, beispielsweise aufgrund einer psychischen Erkrankung eines Elternteils. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sollte sich jedoch auch angesichts der hier angedeuteten Problematiken und Gefahren bewusst sein, „dass es keine Praxis gibt, die als solche gegenseitiges Vertrauen garantiert. Vertrauen wird nur da enttäuscht, wo es zugleich möglich wird, und es verzichtet als Vertrauen auf die Überprüfung und Überwachung des anderen, der damit ein Maß an Freiheit erhält, zu dem das Vermögen gehört, Vertrauen zu enttäuschen“ (ebd., 225f.).

6.4 Vertrauen und Misstrauen – unterschiedliche Einstellungen zum gleichen Sachverhalt

Wird Vertrauen als Einstellung verstanden, so wird deutlich, dass es sich bei Misstrauen nicht um das Gegenteil von Vertrauen handelt, sondern um eine anders gefärbte Einstellung zu einem Sachverhalt, einer Person oder Situation. Ähnlich wie Luhmann (2000) aus soziologischer Sicht, geht auch Hartmann (2011) aus philosophischer Sicht davon aus, dass Misstrauen nicht das Gegenteil von Vertrauen ist. Während andere Autoren dem Vertrauen beispielsweise die Angst kontradiktorisch entgegensetzen und damit verkürzend einer Einstellung eine Emotion gegenüberstellen, beschreibt er Misstrauen als das „Verfolgen eines Plans“ mit „anderen Mitteln“ (ebd., 58). Ausgehend von seiner Arbeitsdefinition weist er darauf hin, dass sich wichtige Pläne oder Wünsche und Ideen mit fehlendem Vertrauen nicht zwingend auflösen. „Kontrapunkt zum Vertrauen und zum Misstrauen ist folglich eher eine Gleichgültigkeit oder Indifferenz, die sich durch eine Abwesenheit von Interesse und Engagement kennzeichnen lässt“ (ebd.). Pläne und Ziele lassen sich sowohl vertrauensvoll als auch misstrauisch verfolgen. Interesse und Engagement an der Umsetzung bzw. dem Erreichen des bedeutsamen Zieles oder Ereignisses findet sich in jedem Fall, wenn auch in unterschiedlicher Charakteristik.

„Das Vertrauen ist eine eigene Form der Welterfassung und bildet eigene Strukturen, die nicht ohne weiteres in andere zu übersetzen sind. Entscheidend ist zum Verständnis des Welt-Erfassens durch Vertrauen, dass Misstrauen nicht das Gegenteil von Vertrauen ist, sondern Vertrauen und Misstrauen zwei komplementäre Modi der Thematisierung unseres Befindens in der Welt sind, die demselben Ziel dienen: der Reduktion von Erwartungsunsicherheit“ (Reemtsma 2009, 37).

Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit eine vertrauensvolle Handlung eher geeignet ist, persönlich bedeutsame Ziele zu erreichen, als eine misstrauische (Luhmann 2000, 94). Vertrauen und Misstrauen sind damit eine Einstellung, die einer gemeinsamen „Grammatik“ (Hartmann 2011, 61) folgen. Die Vertrauenspraxis, von der Hartmann spricht schließt beides ein: Vertrauen ebenso wie Misstrauen. Dies ist besonders im Hinblick auf traumatische Erfahrungen und erheblich belastete Lebenssituationen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher entscheidend, denn „einem anderen misstrauisch

begegnen zu können, kann genau dann beruhigend oder sogar befreiend sein, wenn dieses Misstrauen nicht alternativlos ist“ (ebd., 62).

Wer pädagogisch professionell mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen arbeitet, könnte schnell auf die Idee kommen, dass besonders das Misstrauen eine große Rolle spielt. Viele Kinder und Jugendliche zeigen sich auch nach langer Zeit wenig zugänglich, verweigern sich, bleiben höchst unsicher und scheinen wie auch immer sehr misstrauisch zu sein. „Auch Misstrauen ist eine Möglichkeit, sich im Unübersichtlichen einzurichten, im Überfordertsein durch die Welt zu steuern“ (Reemtsma 2009, 66). Misstrauen erweckt den Eindruck, der sich eignen könnte, verhaltensauffällige Kinder jenseits aller psychiatrischen oder andersartigen Definitionen zu beschreiben. Und dennoch greift der Begriff zu kurz bzw. bildet nur ein Alltagsverständnis von Vertrauen und Misstrauen ab, wie bereits deutlich wurde. Es kann demnach in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern auch nicht darum gehen, Vertrauen in von Misstrauen geprägten Beziehungsstrukturen anzubahnen oder aber nur insoweit, als dass diese Begriffe im Sinne des Alltagsverständnisses benutzt werden. Viel mehr reduziert Vertrauen „soziale Komplexität, vereinfacht also die Lebensführung durch Übernahme eines Risikos. Fehlt die Bereitschaft dazu oder wird Vertrauen ausdrücklich verneint [wie bei manchen verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen der Fall; T.M.], um die Risiken einer voreiligen Absorption von Unsicherheit zu vermeiden, ist damit allein das Problem noch nicht gelöst. Die Funktion des Vertrauens bliebe so unerfüllt. Wer sich nur weigert, Vertrauen zu schenken, stellt die ursprüngliche Komplexität der Geschehensmöglichkeiten wieder her und belastet sich damit. Solches Übermaß an Komplexität überfordert aber den Menschen und macht ihn handlungsunfähig. Wer nicht vertraut, muß daher, um überhaupt eine praktisch sinnvolle Situation definieren zu können, auf funktional äquivalente Strategien der Reduktion von Komplexität zurückgreifen. Er muß seine Erwartungen ins Negative zuspitzen, muß in bestimmten Hinsichten mißtrauisch werden“ (Luhmann 2009, 93).

Es lässt sich also ohne weiteres erkennen, dass Misstrauen nicht das Gegenteil von Vertrauen ist, sondern vielmehr ein „funktionales Äquivalent“ (ebd., 92) darstellt. Und dennoch sind Vertrauen und Misstrauen nicht zwei Seiten der gleichen Medaille. Wer vertraut, geht ein Wagnis ein, weil er einen ‚Vorschuss‘ auf das sich noch ereignende Leben leistet. Gleichzeitig steht seiner Handlungsfreiheit die Potentialität der Welt in höherem Maße offen. Wer vertraut, braucht weniger gesicherte Informationen und Kenntnisse von der Welt. Er ist von den wenigen Informationen relativ unabhängig und vertraut auf die eigene Selektion von Zukünftigem bzw. schlichtweg darauf, dass das, was kommen wird, sich sinnhaft fügen wird. Mit dem Misstrauen verhält es sich anders: „Wer mißtraut, braucht mehr Informationen und verengt zugleich die Informationen, auf die zu stützen er sich getraut. Er wird von weniger Informationen stärker abhängig“ (ebd.). Lebens- und Lerngeschichten, die insgesamt stärker von Misstrauen als von Vertrauen geprägt sind, erweisen sich demnach als die ‚engeren‘, die weniger vieldeutigen, die geschlosseneren, unzugänglicheren und fragileren Geschichten. Für verhaltensauffällige Kinder gilt dies möglicherweise in besonderem Maße: Denn „schwieriger und belastender sind (...) Misstrauensstrategien. Sie absorbieren die Kräfte dessen, der mißtraut, nicht selten in einem Maße, das wenig Raum läßt für unvoreingenommene, objektive Umwelterforschung und Anpassung, also auch weniger Möglichkeiten des Lernens bietet“ (Luhmann 2009, 94). Hier zeigt sich ein möglicher Grund, weshalb Lernsituationen

mit verhaltensauffälligen Kindern immer wieder neu so schwer zu bewerkstelligen und zu gestalten sind.

„Vertrauen ist eine eigenartige Überzeugung, die nicht auf Beweisen, sondern auf einem Mangel an Gegenbeweisen gründet – eine Eigenschaft, die es für mutwillige Zerstörung anfällig macht. Tiefes Misstrauen ist dagegen nur mit großen Schwierigkeiten durch Erfahrung zu entkräften, denn entweder hält es Menschen davon ab, sich auf das angemessene soziale Experiment einzulassen, oder, schlimmer noch, führt zu einem Verhalten, das die Gültigkeit von Misstrauen stützt. Wenn Misstrauen einmal einsetzt, ist es bald unmöglich zu wissen, ob es jemals tatsächlich gerechtfertigt war, denn es hat die Fähigkeit zur Selbsterfüllung, zur Erzeugung einer Realität, die mit ihm übereinstimmt. Es wird dann individuell ‚rational‘, sich dementsprechend zu verhalten, selbst für diejenigen, die sich im Vorfeld entschlossen haben, auf Basis optimistischer Erwartungen zu agieren“ (Gambetta 2001, 235).

Die Vertrautheit hält Misstrauen und Vertrauen gleichsam zusammen bzw. bietet überhaupt erst die Möglichkeit, zu vertrauen oder zu misstrauen.

„Die Abhängigkeit von vertrauten Weltstrukturen und Sinntypen ist unabwärfbar (...). Man hat die Möglichkeit, in bestimmten Hinsichten von Vertrautheit zu Vertrauen oder zu Mißtrauen, von Mißtrauen zu Vertrauen, von Vertrauen zu unproblematischer Vertrautheit überzugehen“ (Luhmann 2009, 95).

Wenn Luhmann hier von Möglichkeiten spricht, so suggeriert er gleichsam eine Wahl- oder Entscheidungsmöglichkeit des Menschen. Dies mag bei Personen mit einem hohen Maß an „unproblematischer Vertrautheit“ (ebd.) durchaus der Fall sein, für viele Menschen verhält es sich jedoch anders und legt nahe, dass Vertrauen wie Misstrauen eine Einstellung sind, die in einer spezifischen Praxis ihren Ausdruck findet und nicht etwa das Produkt einer rationalen Entscheidung. Unabhängig davon: Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche können nicht ohne weiteres ‚entscheiden‘, von der Möglichkeit des Misstrauens zur Möglichkeit des Vertrauens zu wechseln oder auch nicht. Sie sind vielmehr in ihre Lebensgeschichten derart stark verstrickt, durch diese geprägt und durch die sich ereignende Gegenwart unter dem vorherrschenden Eindruck der Vergangenheit ausgeliefert, dass ihnen genau diese Handlungsfreiheit fehlt bzw. nicht (mehr) zugänglich ist (Müller 2012).

Noch interessanter erscheint die Frage, wann aus Vertrautheit Vertrauen wird und wann dieses ins Misstrauen umschlägt. Denn nicht jedes kritische Ereignis, nicht jede biografische Enttäuschung einer Vorleistung in die Zukunft führt auch automatisch vom Vertrauen zum Misstrauen. Luhmann spricht in diesem Zusammenhang von „Schwellen“ (Luhmann 2009, 96), die auf der Festlegung von Grenzen beruhen. Kommt es zur Schwellenüberschreitung durch ein Überziehen von Informationen, so kann aus Vertrautheit und Vertrauen Misstrauen entstehen. Ungeklärt bleibt jedoch die Frage, wie sich diese Grenzen festsetzen. Sind sie Produkte von Erfahrung und Vergangenheit? Es verhält sich wohl so, dass sich die Schwelle von Vertrauen zu Misstrauen schneller überschreiten lässt als umgekehrt. Und so hat das Misstrauen „eine inhärente Tendenz, sich im sozialen Verkehr zu bestätigen und zu verstärken – ein gutes Beispiel ist vielleicht der Kern jener Vorgänge, den Merton unter der Bezeichnung ‚self-fullfilling-profecy“ (ebd., 98) nachgegangen ist.

Mit den Worten Luhmanns bedeutet dies, dass „ein falsch oder doch unsicher eingestelltes System (...) sich in ein Gleichgewicht mit einer Umwelt (bringt), und zwar nicht

dadurch, daß es sich aufgrund seiner Wirkungen korrigiert, sondern dadurch, daß es sich in seinen Wirkungen bestätigt findet und dadurch neuen Ursachen Ansatzpunkte gibt“ (ebd.). Auch wenn man im pädagogischen Feld und im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen nicht von einem „unsicher eingestellten System“ sprechen würde, so könnte man sich angesichts der anzunehmenden Bedeutung des Misstrauens im Leben dieser Kinder und Jugendlichen und angesichts der hier aufgewiesenen Zusammenhänge durchaus nach der längerfristigen Wirksamkeit pädagogischer Arbeit fragen.

6.5 Obligatorische Bestandteile von Vertrauen als Einstellung

Im Folgenden soll nun versucht werden, Vertrauen als Einstellung, welche in einer Praxis ihren Ausdruck findet, genauer zu bestimmen. Dafür gilt es, vorauslaufend einen Vertrauensbegriff, der sich an der alltäglichen Sprachpraxis orientiert von einem Vertrauensbegriff, der die Analyse des Vertrauensphänomens zum Thema macht, zu unterscheiden. Zu Recht wirft Hartmann (2011) dem gängigen Sprachgebrauch vor, „dass die Art und Weise, wie wir über Vertrauen reden oder den Begriff verwenden, alles andere als übersichtlich ist“ (ebd., 41). Ausgehend von der Variationsdichte des Vertrauensbegriffs im alltäglichen Sprachgebrauch folgert er, dass das, was Vertrauen als einheitliches Phänomen erscheinen lässt, etwas anderes sein muss, als seine Intentionalität. Daraus folgt logischerweise zum einen, dass, in wen oder was auch immer vertraut wird, die Einstellung jeweils die gleiche sein müsste: „Sie müsste durch die gleichen Eigenschaften gekennzeichnet werden“ (ebd., 42). Zum anderen lässt sich für Vertrauen daher festhalten, „dass wir nur den Menschen, Wesen oder Dingen vertrauen, denen wir bestimmte Einstellungen oder Eigenschaften zusprechen“ (ebd., 43). Gleichzeitig entsteht jedoch das Problem, Vertrauen, welches sich in verschiedensten Kontexten auf unterschiedlichstes beziehen kann, als trennscharfe Einstellung zu definieren. Hartmann umgeht diese Problematik, indem er in seinen Ausführungen detailliert darum bemüht ist, „einen ‚Prototypen‘ des Vertrauens auszubuchstabieren, auf den sich andere Verwendungen des Begriffs beziehen lassen müssen“ (ebd., 44). Gleichzeitig wendet er jedoch (selbst)kritisch ein, dass es schwierig ist, aufgrund der Bandbreite der genannten Sprach- und Verstehensweisen von Vertrauen zu einem entsprechenden prototypischen „Kernbegriff“ (ebd., 46) von Vertrauen zu gelangen. Daher konkretisiert er: „Konkrete Praktiken müssen bereits im Lichte von Begriffen gelesen werden, um Aussagen über Kern- und Randbedeutungen von Begriffen zu liefern“ (ebd.). Darüber hinaus wirft er vielen wissenschaftlichen Herangehensweisen vor, den Anspruch eines solchen Kernbegriffs von Vertrauen zu erheben, obwohl dieser ihnen nicht zustehen kann.

„Das Problem an solchen Ansätzen ist nicht, dass sie ihre Thesen an ausgewählten Beispielen veranschaulichen, sondern dass sie einzelne Beispiele zu Prototypen stilisieren, um dann zu allgemeinen Schlussfolgerungen überzugehen, die losgelöst von praktischen Handlungskontexten Eigenschaften des Vertrauens benennen“ (ebd., 47).

Hartmann rückt daher den Praxisbegriff stärker in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, welcher im Zusammenhang mit Vertrauen auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bereits als relevant ausgemacht wurde (Kap. 6.3). Es geht ihm darum, Kernaspekte von Vertrauen herauszuarbeiten, die sich in den unterschiedlichsten Formen praktischen

Vertrauens als beständig erweisen. Hartmann stellt anschaulich dar, weshalb der Praxisbegriff im Zusammenhang des Vertrauens so bedeutsam ist:

„Wenn wir uns genötigt sehen, die Gründe, die unser Vertrauen geleitet haben, zu artikulieren oder explizit zu machen, können wir nicht sicher sein, dass das, was wir auf diese Weise zur Sprache bringen, ein vom je anderen geteiltes Praxisverständnis ist, da die Zugehörigkeit zu einer Praxis oder die Akzeptanz ihrer wesentlichen Regeln und Prinzipien nicht ein für alle Mal als kollektiv gegeben vorausgesetzt werden kann“ (ebd., 53).

Für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ist genau dieses Moment einer geteilten bzw. oftmals eben nicht kollektiven Praxis von größter Bedeutung, auch wenn Gründe für Vertrauen oder Misstrauen nicht unbedingt explizit werden. An den gezeigten Verhaltensweisen offenbart sich jedoch oft genug, dass es, aus welchen Gründen und Erfahrungen auch immer, keine geteilte oder gar ‚gemeinsame‘ Praxis gibt. Aus dieser Erkenntnis heraus könnte sich die pädagogische Praxis durchaus legitimieren.

Folgt man Hartmanns philosophischen Bemühungen, Aspekte von Vertrauen zu beschreiben, die für sich selbst genommen nicht Vertrauen sind, ohne die Vertrauen aber auch nicht Vertrauen wäre, so lassen sich mit Blick auf Soziologie und Psychologie Untersuchungen ausmachen, die – ohne Kenntnis vom jeweils anderen – zu ähnlichen oder den gleichen beschreibenden Bestandteilen von Vertrauen gelangen.

„Damit sinnvoll von Vertrauen gesprochen werden kann, müssen einem Handelnden (a) Optionen vorliegen, die sich (b) im Handeln verwirklichen lassen. Dort wo wir nicht anders handeln können, wo uns keine handlungsrelevanten Alternativen vorliegen, wo wir gezwungen sind, einen Weg zu gehen, dort können wir auch nicht vertrauen“ (ebd., 71).

Besonders im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die in spezifischen Situationen keine handlungsrelevanten Alternativen erkennen oder verwirklichen können, ist diese Aussage von Bedeutung und verweist darüber hinaus auch aus pädagogischer Sicht einmal mehr auf die Notwendigkeit, von einer Praxis des Vertrauens zu sprechen, denn „jenseits der Verlautbarungen einer Person bleibt es (...) dabei, dass die Wahrhaftigkeit dieser Verlautbarung am Handeln der Person gemessen wird, das seinerseits unter eine plausible Beschreibung gebracht werden muss“ (ebd., 81f.). Misst man aber die Wahrhaftigkeit der Anliegen eines verhaltensauffälligen Kindes oder Jugendlichen an seinen Handlungen, kann man leicht in die Irre geführt werden, das Kind falsch verstehen und als Folge davon Kooperationen verhindern, statt diese zu initiieren. Für das jeweilige Kind könnte dies im Erleben einer daraus resultierenden Vermeidung oder Verneinung, einer Ablehnung oder Befremdung durch Andere nachhaltig verstörend wirken.

Aus psychologischer Anschauung lassen sich die Überlegungen Hartmanns mit Lauckens (2001; 2005) Bestimmung des Vertrauensbegriffs anhand obligatorischer Bestandteile bestens ergänzen:

„Das Wort Vertrauen meint das explizierte Gefüge obligatorischer Komponenten insgesamt. Das ist keine der berüchtigten Syndrom-Definitionen (...), in denen Heterogenes (...), das man gegenstandsbegrifflich nicht schlüssig verbinden kann, einfach zusammenschnürt. Hier ist mit einem Wort ein in sich verweisungslogisch klar bestimmtes Gefüge gemeint“ (ebd. 2001, 27).

Insgesamt macht Laucken sieben obligatorische Komponenten aus, die in eine „handlungsbezogene Argumentationsfigur“ (ebd., 22) eingebettet sind und daher im Hinblick auf eine Praxis des Vertrauens verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher als relevant gelten könnten.

Und auch aus soziologischer Perspektive lassen sich mit Nussls (2002) interdisziplinärer Analyse Merkmale benennen, die für eine Bestimmung von Vertrauen relevant sein könnten, zumindest aber den kleinsten gemeinsamen Teiler hinsichtlich eines Begriffs von Vertrauen als Einstellung ausmachen: Die wohl grundsätzlichschte Schnittmenge macht dabei eine „prinzipielle Zukunftsffenheit“ aus, die es erlaubt, die Komplexität von „Situationen zu begrenzen“, die noch nicht eingetreten sind (ebd., 89). Darüber hinaus zeigt Nussl aber noch weitere Gemeinsamkeiten der meisten wissenschaftlichen Vertrauensdefinitionen auf:

„Vertrauen bezeichnet a) eine Erwartung, die sich auf ein bestimmtes Ereignis richtet (...), wobei derjenige, der diese Erwartung hegt, b) über ein wie auch immer unvollständiges Wissen über die Wahrscheinlichkeit des Eintretens dieses Ereignisses verfügt und selbst c) keine (vollständige) Kontrolle über das Eintreten dieses Ereignisses hat (...). Darüber hinaus gilt, dass Vertrauen d) Handlungsrelevanz für eine vertrauende Person besitzt und (...) e) die Erfüllung oder Nichterfüllung einer im Sinne des Vertrauens gehegten Erwartung konkrete Konsequenzen für die vertrauende Person zeitigt, die Vergabe von Vertrauen also mit einem gewissen Risiko verbunden ist, wobei f) die Frage, ob der bei einer Enttäuschung von Vertrauen drohende Verlust stets höher sein muss als der Gewinn, mit dem bestätigtes Vertrauen belohnt wird, bereits zu sehr unterschiedlichen Antworten führt“ (ebd., 89f.).

Die hier aufgeführten Aspekte aus soziologischer Sicht werden im Verlauf der folgenden Ausführungen in Verbindung mit Hartmanns philosophischer und Lauckens psychologischer Analyse in Beziehung zueinander gesetzt.

6.5.1 Relationalität als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen

Die Einstellung des Vertrauens wird unter anderem als relational definiert. Mindestens fünf Aspekte der Relationalität sind dabei herauszustellen:

- (1) Zunächst bezieht sich Vertrauen immer auf etwas oder jemanden und ist nie gegenstandslos. Von daher ist es grundsätzlich schon relational. Der Satz ‚Ich vertraue dir‘ meint nie nur die Person selbst, sondern bezieht sich immer auf etwas im Sinne einer Beziehungsvariable oder auf jemanden im Sinne der Person. „Wir vertrauen mithin nicht einfach nur einer anderen Person, wir vertrauen ihr *etwas* an, überlassen einen uns wichtigen *Gegenstand* ihrer Obhut oder vertrauen darauf, dass sie etwas für uns tut“ (Hartmann 2011, 82; kursiv im Original) oder vertrauen darauf, dass jemand etwas gerade nicht tut.
- (2) Ein zweiter Aspekt der Relationalität erscheint besonders für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche von großer Bedeutung, denn wenn man vertraut, dann begibt man sich immer in eine Art Abhängigkeit vom anderen, die letztlich dem entspricht, was Hartmann als „akzeptierte Verletzbarkeit“ (2011, 82) und Laucken als „Nicht-Schaden-Zufügens-Erwartung“ (2001, 24ff.) bezeichnet. Dieser Aspekt wird in Kap. 6.5.3 noch näher erläutert werden.
- (3) Vertrauen ist nie grundlos und hat immer bestimmte Absichten oder Ziele als Grundlage, ob nun bewusst oder unbewusst. Damit ist Vertrauen Teil von „kooperativen Praktiken“ (Hartmann 2011, 83), welche Hilfestellungen durch andere im-

- plizieren. Auch in diesem Sinne ist Vertrauen relational. „Handlungen, die auf der Basis von Vertrauen möglich werden, müssen durch unterstützende Akte anderer gewissermaßen vervollständigt werden“ (ebd.).
- (4) Vertrauen lässt sich zudem als relational ansehen, „weil es (a) als Einstellung stets bezogen bleibt auf historisch variable Formen des Selbstverständnisses, die mit historisch variablen Formen der Verletzbarkeit verbunden sind, und (b) weil es als Einstellung in konkreten Beziehungen für die Wandlungen, die sich auf beiden Seiten einer Vertrauensbeziehung ergeben, offen bleiben muss“ (ebd.). Über die Frage historischer Kontexte und ihrer jeweiligen Interpretation von Individualität und Vertrauen hinaus, ist für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen vor allem jener Aspekt bedeutsam, der sich als „beziehungsrelevant“ (ebd., 84) bezeichnen lässt. Je nachdem, wie sich die Qualität und die Anlässe bzw. die Intentionen von und in Beziehungen verändern bzw. welchen biografischen Wandlungen sie unterworfen sind, verändern sich auch Vertrauensverhältnisse. Auf Seiten des Vertrauensgebers wie auch des Vertrauensempfängers kann sich daher der gewährte Ermessensspielraum zur Fortführung einer vertrauensvollen Beziehung verkürzen wie auch vergrößern. Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche und ihre oftmals hoch belasteten Biografien ist es daher von größter Bedeutung, darauf zu verweisen, dass es „beziehungsrelevante Formen der Verletzbarkeit [gibt; T.M.], die nur unter Bezug auf spezifische Interaktionsgeschichten angemessen verstanden werden können“ (ebd.) und nur aus deren Kenntnis heraus, sich pädagogische Arbeit entfalten kann.
- (5) Daran schließt sich der fünfte Aspekt von Relationalität an, der nicht minder bedeutsam für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist. Die je individuelle Einstellung des Vertrauens kann nur als solche bezeichnet werden, wenn sie im Sinne von Vertrauen als kooperativer Praxis, „von anderen als solche anerkannt wird oder anerkannt werden kann. Die expressive Dimension des Vertrauens (...) bedarf einer sozialen Bewertungspraxis“ (ebd.). Gerade in der pädagogischen Auseinandersetzung mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zeigt sich immer wieder neu, dass sie nicht (mehr) bereit oder fähig sind, eine vertrauensvolle Einstellung ihres Gegenübers anzuerkennen oder vielmehr noch, dass sie dazu durchaus bereit wären, es aber beim besten Willen nicht (mehr) können oder sich auch nicht mehr erlauben.

6.5.2 Optionen und Handlungen als obligatorische Bestandteile von Vertrauen

Hartmann (2011) stellt die These auf, dass vertrauensvolles Handeln dazu führt, dass der Handelnde selbst über mehrere Optionen verfügt. Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die sich zum einen durch ihr Verhalten bisweilen selbst mancher Option berauben und denen zum anderen aufgrund ihrer biografischen Situation oftmals nur wenige oder zu wenig subjektiv bedeutsame Optionen zur Verfügung stehen (Thimm 1997), ist diese These daher von großem Interesse, auch wenn zu bedenken ist, dass nicht jede Verhaltensweise dem Charakter einer Handlung entspricht.

„Nicht gemeint ist, Vertrauen selbst zum Gegenstand einer Wahl zu machen; nicht gemeint ist ferner, das Handeln auf der Basis von Vertrauen als optional zu beschreiben. Gemeint ist vielmehr ein Begriff von Optionen, die nicht ohne Einfluss auf die Einstellung des Vertrauens selbst ist“ (Hartmann 2011, 87f.).

Der obligatorische vertrauensrelevante Bestandteil der Optionen und sein Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen werden dann deutlicher, wenn man das Verhalten selbst stärker in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. Hartmann weist nach, dass die Wahrhaftigkeit und Angemessenheit einer vertrauensvollen Einstellung nicht ohne Schwierigkeiten erkannt werden kann. Vielmehr bedarf es einer Überprüfung. Sprachliche Absichtserklärungen erscheinen dabei als besonders problematisch, weil sie sich, wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, als täuschend erweisen können. Daher hält es Hartmann für unausweichlich die „Dimension der Handlung“ (Hartmann 2011, 93) einzuführen: „Ob wir vertrauen oder nicht, zeigt sich nicht am Verhalten, es entscheidet sich am Verhalten. (...) Die Einstellung des Vertrauens gewinnt mit diesen Überlegungen den Charakter einer praktischen Einstellung, die als Einstellung nicht losgelöst von praktischen Handlungskontexten bestimmt werden kann“ (ebd., 93f.). Die Dimension der Handlung wird hier mit Verhaltensweisen gleichgesetzt, die dem Charakter von Handlungen entsprechen und daher willentlich, aktiv und zumeist auch intentional sind. Zu bedenken ist jedoch zweierlei: Verhaltensweisen müssen zum einen nicht immer aktiv sein, sondern können auch passiven Charakter annehmen. Sie sind, gerade mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, nicht immer willentlich und intentional, sondern stehen oftmals auch kontraproduktiv einem eigentlichen Anliegen oder Bedürfnis gegenüber. Zum zweiten könnte aus Hartmanns Überlegungen geschlossen werden, dass ein Verhaltensbegriff, der nahe am Handlungsbegriff angesiedelt ist, letztlich reflexiven Dimensionen des Phänomens Vertrauen den Vorrang gibt vor präreflexiven Anteilen. Natürlich drücken sich auch präreflexive Anteile von Vertrauen in spezifischen Verhaltensweisen aus, aber gerade hier müsste überlegt werden, ob dann noch sinnvoll von Handlungen gesprochen werden kann.

Kehrt man zu den Optionen zurück, stellt sich unter dem Aspekt der Handlung die Frage nach den Handlungsalternativen, da sonst von Optionen nicht gesprochen werden könnte. Vertrauen kann nur dann als vertrauensvolles Handeln erkannt und anerkannt werden, wenn „mindestens eine praktisch relevante Alternative vorliegt, die als nichtvertrauensvoll gekennzeichnet werden kann und eine echte Handlungsoption ist: Und wir haben (...) schon angedeutet, dass die nichtvertrauensvolle Option (...) die des Misstrauens ist“ (ebd., 95).

6.5.3 Akzeptierte Verletzbarkeit als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen

Besonders am Aspekt der „akzeptierten Verletzbarkeit“ (Hartmann 2011, 103ff.) zeigt sich die Bedeutung wie auch die mögliche Zumutung von Vertrauen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Niemand will verletzt werden, auch nicht im Zusammenhang von Vertrauen und möglichen Enttäuschungen. Doch gerade mit diesen Verletzungen scheint es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hinsichtlich ihres Gegenstandsbereiches besonders zu tun zu haben: verletzt und enttäuscht aus individuell bedeutsamen Beziehungen, sind die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen nicht nur Ergebnis dieser, sondern lassen zudem ahnen, wie schwer, vielleicht unmöglich, es sein mag, das Moment der Verletzbarkeit in vertrauensvollen Beziehungen zu akzeptieren, so dass sie diese von vorne herein für sich ausschließen (müssen) oder sich auf diese nicht (mehr) einlassen können. Wevelsiep (2015) weist darauf aus anthropologischer Perspektive und mit besonderem Blick auf Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf hin:

„Das Kind kommt in der Ungeschütztheit seiner ganzen Person auf den Pädagogen zu. Das heißt, es zeichnet sich nicht durch einen Mangel aus, den der Professionelle beheben kann, sondern es wendet sich an den Professionellen in der Ungeschütztheit, einem gewissen Ausgeliefert-Sein, die es (...) mitbringt. (...) Es gibt Brüche in der primären Welt sozialer Erfahrungen, die tiefgreifende (...) sind: dauerhafte seelische Verwahrlosung, dauerhaft soziale und emotionale Bindungsstörungen, strukturelle und personale Gewalt, des Weiteren starke Missachtungserfahrungen in sozialen Systemen (...) Die Gründungsvoraussetzung des besonderen behindertenpädagogischen Bündnisses liegt zunächst in der Anerkennung der Verletzbarkeit der Kindes“ (ebd., 85f.).

Die Sehnsucht nach vertrauensvollen Beziehungen bleibt von diesen Erfahrungen oftmals unberührt – ganz im Gegenteil: sie wächst:

„Die Verletzbarkeiten zu akzeptieren, die durch das Vertrauen erst geschaffen werden, heißt, sie als reale Möglichkeiten in Kauf zu nehmen und nicht zu leugnen. Dabei geht es nicht darum, eine Überzeugung oder einen Wunsch zu akzeptieren (...) Der Begriff der Akzeptanz (...) ist in genau dem Maße eigentümlich, in dem er sich nicht auf positive Wünsche oder Absichten beziehen lässt. Das zu akzeptieren, was wir nicht wünschen, bedeutet gleichsam, die Kehrseite unserer vertrauensrelevanten Wünsche anzuerkennen und ihr ins Gesicht zu sehen“ (Hartmann 2011, 103ff.).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die sich aufgrund einer Traumatisierung als solche zeigen, tritt hier eine schier unüberwindbare Zumutung zutage (Endreß/Pabst 2013). Und doch muss wohl Welz (2010) Recht gegeben werden, wenn sie festhält:

„Die Schwierigkeit besteht darin, dass keiner auf Vertrauen verzichten kann, aber alle in ihrem Vertrauen verletzlich bleiben. Deshalb kann die subjektive Angst vor dem Verwundetwerden und dem Verlieren von Vertrauen nicht dadurch kuriert werden, dass auf inter-subjektive Interdependenz verwiesen wird. Unsere wechselseitige Abhängigkeit nötigt uns zum Vertrauen, ohne dass sie verletztes Vertrauen heilen könnte“ (ebd., 85).

Hartmann stellt heraus, dass mit diesen Ausführungen und Beschreibungen noch nicht klar ist, welche Formen von Verletzbarkeit im Rahmen eines Vertrauensverhältnisses akzeptierbar sind und welche nicht. Sicherlich wird die Akzeptierbarkeit individuell stark unterschiedlich sein. Es lässt sich aber schon fragen, ob es so etwas wie eine kleinste Basis an akzeptierbarer Verletzbarkeit geben muss, damit sich Vertrauensverhältnisse überhaupt konstituieren können. „Dort, wo wir gar nicht in der Lage sind, durch unser Verhalten oder durch unsere Einstellungen auf den Typ der Verletzbarkeit Einfluss zu nehmen, dem wir uns aussetzen, dort können wir nicht vertrauen, sondern höchstens hoffen oder uns darauf verlassen“ (Hartmann 2011, 107), nicht verletzt zu werden. Hartmann resümiert daher, „dass die Rede vom Vertrauen in allen Varianten auf ein Element der Akzeptanz verweist, das sich häufig, wenn auch nicht ausschließlich, im Vorhandensein wählbarer Optionen manifestiert. Ist dieses Element nicht vorhanden, dann „verliert die Rede vom Vertrauen ihren Sinn“ (ebd., 115). Laucken spricht im gleichen thematischen Zusammenhang von der „Nicht-Schaden-Zufügens-Erwartung“ (2001, 20; 2005, 94ff.), die sich qualitativ jedoch von Hartmanns „akzeptierter Verletzbarkeit“ unterscheidet: Es ist ein Unterschied, ob man in einer Beziehung vertraut und daher akzeptiert, möglicherweise verletzt zu werden oder ob man erwartet, dass einem kein Schaden zugefügt wird. Der dem Vertrauensempfänger gewährte Ermessensspiel-

raum mit dem erwiesenen Vertrauen ‚umzugehen‘, ist im Falle Hartmanns deutlich größer als in der Auffassung Lauckens, der festhält: „Allen umgangssprachlichen Verwendungen des Wortes Vertrauen ist mithin ein Bedeutungsmoment gemeinsam – die Nicht-Schaden-Zufügens-Erwartung (*NSZ-Erwartung*)“ (Laucken 2001, 20; kursiv im Original).

Die hier bislang benannten obligatorischen Bestandteile von Vertrauen als Einstellung – Relationalität, Handlungen und Optionen, akzeptierte Verletzbarkeit – lassen sich in Beziehung setzen zu den ersten drei Komponenten, die Laucken als „Wenn-Dann-Obwohl-Aspekte“ (2001, 22) benennt:

„Vertrauen im Sinne der NSZ-Erwartung stellt sich *dann* ein, *wenn* eine bestimmte Person in einer bestimmten Situation mit oder gegenüber einer anderen Person eine Handlung ausführen möchte, dann führt die Person diese Handlung aus, *obwohl* die handelnde Person durchaus weiß, dass diese Handlung schadensträchtig ist und obwohl sie weiß, dass die andere Person die Möglichkeit des Schadennehmens nicht oder nur zu Teilen erkennt. Dadurch alleine lässt sich jedoch Vertrauen noch nicht hinreichend beschreiben. Es ist notwendig, weitere Komponenten hinzuzufügen, denn im Sinne der NSZ-Erwartung reicht die Obwohl-Komponente nicht aus. Die beabsichtigte Handlung ist dann eine Handlung im Vertrauen, wenn eine Weil-Komponente hinzugefügt wird, die mindestens vier Momente enthält – nämlich dass sich (1) die handelnde Person sicher ist, dass die andere Person auch in der Lage ist, Schaden fernzuhalten, dass sich (2) die handelnde Person sicher sein kann, dass die andere Person dies auch über den gesamten relevanten Zeitraum der Situation gewährleisten kann, dass sich (3) die handelnde Person sicher sein kann, dass sich das Gegenüber auch darum bemühen wird, Schaden nach Möglichkeit von ihr fernzuhalten und dass (4) die im Vertrauen handelnde Person sicher sein kann, dass der Andere in diesem Bemühen verlässlich ist. Aus diesen Weil-Komponenten folgen eine Dabei- und eine Deshalb-Komponente, die besagen, dass sich die vertrauensvoll handelnde Person *dabei* bewusst ist, dass der zusätzliche (...) Schaden, den sie erleiden kann, falls sich die Einschätzung der Person (...), der sie sich (vertrauensvoll) ausliefert, als falsch erweist, beträchtlich sein kann“ (Laucken 2001, 24; kursiv im Original).

Und genau deshalb geht die vertrauensvoll handelnde Person davon aus, dass sie handeln kann, ohne Angst haben zu müssen, in ihrem Vertrauen enttäuscht zu werden und „deshalb getraut sie sich, das Vorhaben auszuführen“ (ebd.) und genau deshalb kann sie nicht nur erwarten, dass ihr kein Schaden zugefügt wird, sondern akzeptiert von sich aus die Möglichkeit der Verletzbarkeit. Lauckens Erklärung liegt demnach nahe an Hartmanns „akzeptierter Verletzbarkeit“, wobei jedoch die Bezeichnung der Nicht-Schaden-Zufügens-Erwartung als zu eng gewählt erscheint.

Hunziker (2010, 187) verweist noch auf einen weiteren, kritischen Aspekt im Hinblick auf ‚akzeptierte Verletzbarkeit‘ als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen. Wo akzeptiert wird, dass Vertrauen verletzt werden könnte, muss auch die Möglichkeit bestehen, verletzt zu werden. Der Charakter dieser Möglichkeit darf aber nicht nur logisch oder abstrakt bestehen, sondern muss tatsächlich auch Verletzbarkeit des Vertrauens aufweisen: Stellt man beispielsweise einen Babysitter ein, dann vertraut man darauf, dass dieser sich nicht nur um das Baby kümmert, sondern man geht auch das Risiko ein, bestohlen zu werden oder aber, dass der Babysitter private Dinge durchsucht. Hier besteht also, logisch betrachtet, die Möglichkeit verletzt zu werden, sie führt aber in der Regel nicht dazu, gerade deshalb keinen Babysitter einzustellen. Natürlich könnte dies auch eine reale Möglichkeit sein und es wäre daher falsch, im Umkehrschluss anzunehmen, in dieser beispielhaften Situation sei nicht die Möglichkeit der Verletzbarkeit ge-

ben. Es könnte sein, dass man im Nachhinein bemerkt, dass persönliche Gegenstände durchsucht wurden oder dass etwas in der Wohnung fehlt oder zu Bruch gegangen ist, ohne dass man darüber informiert wurde. Dies ließe sich natürlich auch als Vertrauensbruch erleben. Das Beispiel und der Einwand von Hunziker zeigen, dass akzeptierte Verletzbarkeit als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen stark von situativen und teils von stark subjektiven Bewertungen abhängt und somit eine Situation erst zu einer Vertrauenssituation werden lässt oder auch nicht.

Vertrauen erscheint oftmals als ‚weiche‘ Kategorie, die zugleich bedeutsam, wünschenswert und doch nicht richtig fassbar ist. Vergegenwärtigt man sich aber, welche Macht man anderen im Sinne akzeptierter Verletzbarkeit einräumt, so wird deutlich, dass Vertrauen weitaus weniger ‚weich‘ ist, als man es zunächst vermuten möchte. Vertrauen zu schenken, bedeutet Macht zu schenken und sich in gewisser Weise der Mächtigkeit anderer auszusetzen, zumindest aber den Missbrauch dieser in Kauf zu nehmen. „Wenn Moral etwas mit dem Schutz vor Verletzungen zu tun hat, die andere uns zufügen können, dann ist Vertrauen moralisch relevant, weil der Empfänger des Vertrauens eine Macht gewinnt, die uns im besonderen Maße verletzbar macht“ (Hartmann 2011, 240f.). Machtverhältnisse als solche sagen noch nichts über Vertrauen aus. Bestehende Machtverhältnisse können je nach Umgang mit der Macht Vertrauensbeziehungen ermöglichen, aber genauso gut auch verhindern. Für das Moment der Macht erscheinen im Zusammenhang mit Vertrauen zwei grundsätzliche Aspekte wichtig, die auch für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen relevant sein mögen: Zur Macht gehört nicht nur „das Vermögen, mit der geschenkten oder geliehenen Macht umzugehen, sondern dazu gehören auch psychologische Charakteristika wie Selbstachtung und Selbstvertrauen, die bewirken, dass wir dem anderen zutrauen, sich selbst als jemand zu sehen, der mit dem geschenkten Vertrauen verantwortungsvoll umzugehen weiß“ (ebd., 241). Im Kontext von Kindern und Jugendlichen, die sich verhaltensauffällig zeigen (müssen), stellt sich demnach nicht nur die Frage nach dem tatsächlichen, wie auch dem zugetrauten Selbstvertrauen, sondern immer wieder neu die Frage, inwieweit diesen Kindern und Jugendlichen trotz der von ihnen gezeigten Verhaltensweisen zugetraut wird, verantwortungsvoll mit geschenktem Vertrauen umzugehen. Darüber hinaus stellt sich das Problem, dass Kinder und Jugendliche möglicherweise gerne verantwortungsvoll mit erwiesenem Vertrauen umgehen möchten, ihnen aber das Vermögen dazu immer wieder fehlt oder ‚wegbricht‘. Deutlich wird hier, dass man nicht nur in der Lage sein muss, Vertrauen zu schenken, sondern auch in der Lage sein muss, als (1) vertrauenswürdige Person zu erscheinen, die dieses (2) annehmen könnte, es (3) tatsächlich annehmen zu können und (4) mit dem erwiesenen Ermächtigungsspielraum verantwortungsvoll umgehen zu können.

Eine mögliche Form, Macht über andere auszuüben, ist, sie Zwängen zu unterwerfen. Aber: „Ein Fall, der Vertrauen auszuschließen scheint, ist der des Zwangsverhältnisses. Da die Verletzbarkeit, die im Vertrauen gegeben ist, *akzeptiert* werden muss, kann Vertrauen nicht erzwungen werden. (...) Wir *können* nicht dazu gezwungen werden, anderen zu vertrauen, und wir *dürfen* nicht dazu gezwungen werden“ (ebd., 242; kursiv im Original). Dies bedeutet, dass vertrauensvolle Beziehungen immer auf Freiwilligkeit beruhen, in der einem anderen vertraut wird, weil man ihm vertrauen kann. Ab dem Zeitpunkt, ab welchem man nicht mehr sicher sein kann, ob eine „Beziehung auf Freiwilligkeit beruht oder inwieweit die mit der Beziehung einhergehende Verletzbarkeit

akzeptiert wird, verwischt sich zugleich die expressive Dimension der Beziehung“ (ebd., 248). Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, ihre Beziehungen und Beziehungsversuche zu anderen, wird dies besonders bedeutsam:

„Allein die Tatsache, dass der Empfänger des Vertrauens gegebenenfalls nur aus Furcht vor Sanktionen erwartungskonform handelt, zerstört schon die Voraussetzungen reziprok vertrauensvoller Verhältnisse. Der Vertrauensgeber weiß schlicht nicht genau, ob der Empfänger des Vertrauens aus Rücksichtnahme im oben beschriebenen Sinne handelt oder nicht. (...) Ohnehin ist davon auszugehen, dass negative Einstellungen gegenüber dem Geber oder Empfänger des Vertrauens auch das Vertrauen affizieren, das eigentlich dem anvertrauten Gut gilt“ (ebd.).

Hartmann unterscheidet in diesem Zusammenhang strukturellen von direktem Zwang.

„Während struktureller Zwang das Vermögen des Vertrauensgebers angreift, im gegebenenfalls vertrauskonformen Verhalten des Vertrauensempfängers echte Vertrauenswürdigkeit auszumachen, zerstört direkter Zwang unmittelbar das Vertrauen des Vertrauensgebers in die Zwang ausübende Instanz“ (ebd., 252).

Mit beiden Formen von Zwang haben verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche oftmals Erfahrungen. Waren oder sind sie vielfältigen direktem Zwang ausgesetzt, so verhindert dies infolge davon nicht nur das Vertrauen in die Zwang ausübende Person oder Instanz, sondern wirkt sich gleichsam auch strukturell aus, wenn eigentlich vertrauskonforme Verhaltensweisen potentieller Vertrauensempfänger nicht mehr als vertrauenswürdig ausgemacht werden und Vertrauen somit nicht mehr oder nur sehr brüchig erwiesen werden kann.

Die Ausführungen zu Vertrauen, Macht und Zwang ziehen unweigerlich die Frage nach sich, ob Vertrauen immer gut ist. Deutlich wurde bereits: „Kooperationspraktiken, die moralisch inakzeptable externe Konsequenzen zeitigen, können nicht intern auf Vertrauen beruhen, weil sie an dem einen oder anderen Punkt mit Zwängen einhergehen, durch die die Beteiligten genötigt werden, einander in instrumenteller Perspektive wahrzunehmen“ (ebd., 253). Darüber hinaus sei auf die Ausführungen zum Unterschied zwischen intakten und guten Praxen von Vertrauen verwiesen (Kap. 6.3).

6.5.4 Normativität als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen

Der Begriff der Normativität wird im Zusammenhang mit Vertrauen relevant, weil er darauf verweist, dass Erwartungshaltungen im Spiel sind. Man erwartet, dass einem vertraut wird oder dass Vertrauen mit Vertrauen beantwortet wird und nicht zuletzt, dass das eigene Vertrauen nicht enttäuscht wird.

„Dass wir eine normative Erwartung haben, zeigt sich daran, dass wir mit Empörung reagieren, wenn diese Erwartung von relevanten anderen enttäuscht wird, und darüber hinaus die Bereitschaft haben, diese anderen für ihr Verhalten zur Rechenschaft zu ziehen“ (Hartmann 2011, 184).

Die von Hartmann als Rücksichtnahme formulierte Erwartung, die sich anders auch als grundsätzliches Wohlwollen bezeichnen ließe, ist ebenfalls Ausdruck der Normativität des Vertrauens: „Wir erwarten (...) diese Rücksichtnahme“ (ebd.). Nur im Verzicht über die Kontrolle des anderen und in der rücksichtsvollen Anerkennung der Ziele und Pläne des anderen kann Vertrauen gelingen.

„Da wir viele unserer Ziele und Pläne nur verwirklichen können, wenn andere uns dabei unterstützen, sind wir als Wesen, denen an Autonomie etwas liegt, auf ein wechselseitiges Vertrauen angewiesen, ohne das wir zumindest dann nicht autonom werden können, wenn unter Autonomie mehr verstanden wird als die bloße Unabhängigkeit von anderen“ (ebd., 185).

Daher spricht Hartmann im Kontext wechselseitigen Vertrauens von „kooperativer Autonomie“ (ebd.) und trifft damit in Übereinstimmung auf ein Autonomieverständnis wie es für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen durch Speck (1997) vorgelegt wurde. Damit ist auf ein Moment des Intrinsischen verwiesen, das sich nicht unmittelbar auf das Vertrauen selbst im Sinne eines allgemeinen Gutes oder Wertes, das oder den es zu mehreren oder zu stabilisieren gilt, bezieht, sondern:

„Im Vertrauen will ich von dir als einer anerkannt werden, dem vertraut werden kann (...), weil ich bereit bin, auf deine Wünsche und Interessen auch dann Rücksicht zu nehmen, wenn sie nicht meine eigenen sind. Es ist die Tatsache, dass *du* mir vertraust, die in mir die Bereitschaft weckt, dieses Vertrauen nicht zu enttäuschen“ (ebd., 190; kursiv im Original).

Vertrauen als Einstellung, die in kooperativer, autonomer Praxis ihren Ausdruck findet, hat neben der intrinsischen eine instrumentelle Seite, wenn es darum geht, dass sich darüber in eben jener kooperativen Autonomie Ziele, Wünsche und Pläne verwirklichen lassen.

„Wir können zwar sagen, dass wir diese [Vertrauens-; T.M.]Praktiken haben wollen, jedoch nur gemeinsam wollen können, was heißt, dass wir in unserem Wollen Bezug nehmen auf das Wollen der anderen und gleichzeitig wissen, dass wir diesen Willen nur ausüben können, wenn andere ihn auch ausüben. Damit aber (...) ergibt sich eine Normativität, die zwar willensrelativ ist, aber um die kollektiven Voraussetzungen dieses Wollens weiß. Ich erwarte, dass der andere, der mein Vertrauen angenommen hat, mein Vertrauen nicht enttäuscht. Enttäuscht er es, bin ich über ihn enttäuscht, und zwar auch als jemanden, der vorgab, einer Praxis zu folgen, der wir zunächst gemeinsam zu folgen schienen und die als solche unser jeweiliges Wollen strukturiert hat“ (ebd., 211).

Es macht jedoch keinen Sinn, den instrumentellen Wert des Vertrauens gegen den intrinsischen aufzurechnen. Vielmehr müssten beide Aspekte aufeinander bezogen werden. „Vertrauen kann nur dann dauerhaft instrumentelle Effekte haben, wenn es von den an Vertrauensverhältnissen beteiligten Akteuren auch als intrinsisches Gut behandelt wird“ (ebd., 195). Hartmann wendet sich daher gegen Luhmann und dessen einseitige Funktionalisierung von Vertrauen:

„Das Bild, das im Hintergrund dieser Überlegungen wirkt, ist aus der Vertrauensliteratur bekannt. Luhmanns Annahme, wonach Vertrauen Komplexität ‚reduziere‘, zehrt ebenso davon wie Habermas’ Vorstellung, Vertrauen ‚kondensiere‘ Kommunikationsprozesse und trage dadurch zu einer entlasteten Koordination intersubjektiv regelungsbedürftiger Handlungssituationen bei“ (ebd., 202).

Er verweist also auf die „Lücke“ (ebd.), in die das Vertrauen nach diesen Überlegungen immer dann springe, wenn eine überforderte Vernunft, Kommunikation oder irgendein anderes System auftauche. Er hält Luhmann wie auch Habermas entgegen, dass die Einstellung des Vertrauens „nicht sonderlich versiert im Ausblenden von Informationen oder im Übergehen von vertrauensgefährdenden Evidenzen“ (ebd., 203) sei. Letztlich richtet er sich gegen die Annahme, Vertrauen ersetze ein gewisses Ausmaß an Reflexion.

6.5.5 Rationalität als obligatorischer Bestandteil von Vertrauen

Einerseits gilt Vertrauen als Einstellung, die sich der Rationalität entzieht, die von Reflexionsvorgängen entlasten und geradezu präreflexiv fungierend wirken kann. Andererseits ist – zumindest alltagssprachlich – die Rede davon, man könne Vertrauen annehmen, sich dazu entscheiden, jemandem zu vertrauen oder aber, dieses abzulehnen. Während man einerseits dem Präreflexivitätsgedanken folgend mögliche Aspekte einer Rationalität von Vertrauen schlicht ablehnen könnte, befassen sich beispielsweise die Vertreter der Rational-Choice-Theory explizit mit der Rationalität von Vertrauen. Hartmann unternimmt den Versuch, beide Aspekte – den rationalen und den arationalen – im Begriff der Vertrauenspraxis zu vereinen. „Vertrauen ist zwar häufig unausgesprochen und implizit, aber das heißt nicht, dass es keinen rationalen Kern hat. Wir vertrauen, weil wir Gründe haben zu vertrauen; wir vertrauen nicht, wenn wir keine Gründe haben, die Vertrauen rechtfertigen“ (Hartmann 2011, 258). Allerdings stellt sich die Frage, wie weit man sich dieser Gründe bewusst ist und inwieweit sie explizit werden müssen, um Vertrauen realisieren zu können.

„Geschicht das Explizitmachen der Gründe für Vertrauen im Kontext einer laufenden Vertrauensbeziehung, ist vielmehr davon auszugehen, dass dies den Status der Beziehung verändern kann. So kann das Explizitmachen als solches die Vertrauensbeziehung angreifen, obwohl sie zuvor noch intakt war“ (ebd.).

Ist eine Beziehung bereits gestört, verhält es sich mit dem Explizit-Machen von Gründen anders, denn den Beteiligten wird mit dem Offenlegen möglicherweise klar, worin die Störung liegt und es lässt sich mithilfe der Reflexion über die Gründe ein stabileres Verhältnis herstellen oder aber zumindest blindes Vertrauen oder Misstrauen verhindern. Vertrauen kann nicht einfach herbeigeführt oder verordnet werden. Es ist vor allem nicht durch eine rationale Entscheidung herbeizuführen. Es wird erwiesen, geschenkt, empfangen, gegeben, geteilt, aber eben auch entzogen, verwehrt oder abgelehnt. Dieses „passive Element, das den meisten, wenn nicht allen Emotionen zukommt, lässt sich auch am Vertrauen beobachten, das gerade in dieser Hinsicht Ähnlichkeiten zum Bereich des Emotionalen aufweist“ (ebd., 260). Und dennoch lässt sich die Frage danach, ob man sich zum Vertrauen entscheiden kann, auch nicht gänzlich verneinen. Vertrauen liegt nur dann vor, wenn auch mindestens eine Option des Misstrauens vorliegt. „Wenn wir vertrauen (...) schließen wir diese Option aus, und das kann man als eine Entscheidung für Vertrauen charakterisieren“ (ebd.), wenn es auch eine indirekte sein mag.

Vertrauen ist also einerseits nie grundlos und erfolgt zudem durch die Ausschlussentscheidung einer Misstrauensoption. So gesehen ist Vertrauen zweifach rational. Es muss aber in diesem Zusammenhang betont werden, dass die Gründe für Vertrauen nicht Ergebnis einer Beweisaufnahme oder anders gearteten Kontrolle sein können. Das, was den anderen als vertrauenswürdig ausmacht, „bemisst sich vielmehr daran, dass mir berechnete Zweifel an der Aufrichtigkeit oder Zivilität des anderen *fehlen*“ (ebd., 269; kursiv im Original). Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die vielfach Erfahrungen der Vertrauensenttäuschung und des Vertrauensbruchs gemacht zu haben scheinen, scheitern in ihren Vertrauensbeziehungen möglicherweise genau an diesem Punkt. Aus grundlosem Vertrauen, das enttäuscht wurde, soll nun ein Vertrauen werden, dessen Gründe kontrolliert, nachvollzogen oder bewiesen werden können, um weitere Brüche zu verhindern. So nachvollziehbar die subjektive Bedeutsamkeit der Kontrolle und Of-

fenlegung von Gründen auch sein mag, so sehr verhindern genau diese Prozesse das Entstehen vertrauensvoller Beziehungen. Zumindest aber belasten sie bestehende Vertrauensbeziehungen erheblich, wenn der andere sich immer wieder als vertrauenswürdig nicht nur erweisen, sondern beweisen muss, noch bevor das Gut des Vertrauens zum Gegenstand einer gemeinsamen Praxis geworden ist.

Laucken bezeichnet das Moment des Verzichts auf Kontrolle bei gleichzeitigem Vorhandensein von Gründen für Vertrauen als „voraussetzungsbewusste Sorglosigkeit“ (2001, 25) und fügt damit seinen obligatorischen Komponenten eine zusätzliche Somit-Komponente hinzu, die in einem Verweisungszusammenhang zu allen anderen Komponenten zu stehen scheint. Dabei geht es um die grundsätzliche Frage, inwieweit Momente der Sorglosigkeit bzw. des Besorgt-Seins in Vertrauenshandlungen obligatorisch stets enthalten sind. Da sich dies weder eindeutig bejahen noch verneinen lässt, kommt Laucken zu dem Schluss, dass jede Vertrauenshandlung somit mit einer Befindlichkeit ausgestattet ist, die er als „voraussetzungsbewusste Sorglosigkeit“ (ebd.) bezeichnet und die sich beispielsweise auch bei Simmel (1992) findet, wenn dieser Vertrauen zwischen Wissen und Nichtwissen ansiedelt.

„Als Vertrauender weiß man, dass die Sorglosigkeit, die man in einer zwischenmenschlichen Beziehung lebt, auf einer Voraussetzung, die man gemacht hat, beruht. Dies ist auch der Grund dafür, warum man im Falle der Enttäuschung die Schuld immer auch (zumindest teilweise) bei sich sucht“ (Laucken 2001, 25).

Und dennoch scheinen Zweifel an der so beschriebenen Somit-Komponente angebracht, denn auch ein Kleinkind und seine Mutter haben in der Regel eine vertrauensvolle zwischenmenschliche Beziehung und dies ohne Restzweifel und frei von im Bewusstsein reflektierten Momenten der Sorge. Ganz im Gegenteil wäre hier zu fragen, ob man mit der Existenz von voraussetzungsbewusster Sorglosigkeit noch von Vertrauen sprechen kann, denn jedes Moment von Bewusstsein und Reflexion, von Nachdenken über Vertrauen, stellt die präreflexive, fungierende Qualität von Vertrauen in Frage und erscheint eher geeignet, neue soziale Komplexität im Sinne Luhmanns (2000) zu evozieren.

6.5.6 Versuch einer bezugnehmenden Gegenüberstellung

Im Folgenden soll nun zusammenfassend der Versuch unternommen werden, die hier aus philosophischer und psychologischer Perspektive ausgeführten Aspekte überblicksartig zusammenzuführen. Dabei ergibt sich ein Bild, in welchem die möglichen Leerstellen eines Vertrauensprozesses skizziert werden (siehe Mitte) und aus denen sich die Komponenten und Aspekte zur Beschreibung von Vertrauen aus psychologischer Sicht (siehe links) und aus philosophischer Sicht (siehe rechts) verallgemeinernd ableiten lassen.

Tab. 1: Vertrauenskonzeptionen von Laucken und Hartmann in der Gegenüberstellung

| | | |
|--|--|---|
| Sieben Komponenten zur Beschreibung von Vertrauen als Einstellung aus psychologischer Sicht (Laucken 2001; 2005) | Obligatorische Leerstellen einer Praxis des Vertrauens (Laucken 2001, 52; 2005, 94ff.) | Fünf Aspekte zur Beschreibung von Vertrauen als Einstellung aus philosophischer Sicht (Hartmann 2011) |
|--|--|---|

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| Wenn-Dann-Obwohl-Komponente | L0: sozialer <i>Beziehungsrahmen</i> | Relationalität Handlungen und Optionen |
| | L1: soziale <i>Situation</i> | |
| | L2: <i>vertrauende</i> Person P | |
| | L3: <i>Vertrauensperson</i> O | |
| | L4: <i>Handlungsvorhaben</i> von Person P | |
| | L5: bedachte <i>Schadensmöglichkeiten</i> für Person P (einschließlich deren Wahrscheinlichkeiten) | |
| Somit-Komponente | L6: erkannter <i>Wissens- und Kontrollmangel</i> | Rationalität |
| Weil-Komponente | L7: <i>Kompetenzzutrauen</i> von Person P gegenüber Person O | Normativität |
| | L8: Annahme des <i>Beibehaltens</i> der Kompetenz | |
| | L9: unterstelltes <i>Sich-Bemühen-um</i> von Person O gegenüber Person P | |
| | L10: Annahme des <i>Durchhaltens</i> des Bemühens | |
| Dabei-Komponente | L11: möglicher <i>Zusatzschaden</i> | Akzeptierte Verletzbarkeit |
| | L12: NSZ- <i>Erwartung</i> von Person P gegenüber Person O | |
| Deshalb-Komponente | L13: <i>Sich-getrauen</i> von Person P, das Handlungsvorhaben auszuführen | Relationalität Handlungen und Optionen |
| Somit-Komponente | L14: Vertrauensbezügliche <i>Befindlichkeiten</i> | Rationalität |
| Wenn-Dann-Obwohl-Komponente | L15: besondere <i>Umgangsoptionen</i> zwischen Person P und Person O | Relationalität Handlungen und Optionen |

„Die obligatorischen Bestandteile der Vertrauensbeziehung (...) kann man als Leerstellen betrachten, die jeweils inhaltlich spezifisch auszufüllen sind, um eine Vertrauensbeziehung zu erfassen und zu begreifen. (...) Ist eine Leerstelle noch nicht inhaltlich spezifiziert, so hat man eine Vertrauensbeziehung noch nicht voll erfasst, es bleibt noch eine Frage offen“ (Laucken 2001, 51).

Genau diesen Leerstellen soll im Hinblick auf die Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher durch die vorliegende Arbeit auf die Spur gekommen werden (Kap. 10.). Es geht also nicht wesentlich um die Bedeutung des Wortes Vertrauen, um Vertrauen in Funktionssystemen oder um Abgrenzung zu anderen Phänomenen, sondern

um die „Praxis des Vertrauens“ (Hartmann 2011) als Teil „*eines gelebten Lebenszusammenhang[s]*“. Das Vertrauen muss als Lebensmoment thematisch sein oder gewesen sein. Und wenn es thematisch da ist oder da war, dann ist oder war auch der Gedanke eines möglichen Schadens da“ (Laucken 2001, 59; kursiv im Original). Dieser thematische Lebenszusammenhang, der sich eben auch als Praxis des Vertrauens bezeichnen ließe, soll mit dem empirischen Teil dieser Arbeit in seiner Bedeutung für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche entfaltet werden.

6.6 Zusammenfassung: Konzepte von Vertrauen als Einstellung und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Relevanz der Überlegungen und Auseinandersetzungen zu Konzepten von Vertrauen als Einstellung, welche ihren Ausdruck in einer spezifischen Praxis findet, erscheinen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen besonders relevant. Dies wird zusammenfassend an folgenden Aspekten deutlich:

- (1) Vertrauen ist nicht nur eine personen-, sondern auch situationsbezogene Einstellung. Dies wird für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen insbesondere dann relevant, wenn es um belastende Übertragungen in pädagogischen Beziehungen geht. Es besteht die Gefahr, dass generell vertrauenswürdige Professionelle von Kindern und Jugendlichen nicht als solche gesehen werden, weil sie nicht greifbare Personen repräsentieren oder für Situationen stehen, die das Kind mit anderen erwachsenen Bezugspersonen belastend, verunsichernd oder ambivalent erlebt.
- (2) Erziehungsverhältnisse mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sind durch ihr oft hohes Ausmaß an Asymmetrie besonders gefährdet und erfordern ein professionelles Ethos des Vertrauens, welches die Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch zu entwickeln hat. Die Auseinandersetzung mit Motiven für Vertrauenswürdigkeit könnte dabei hilfreich sein.
- (3) Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist das pädagogische Verständnis von Praxis relevant und aus Sicht ihres Gegenstandsbereichs dessen jeweiliges Praxisverständnis von Vertrauen. Vertrauen ist auf Praxen angewiesen, die es stabil und kontinuierlich halten. Keine pädagogische Praxis kann Vertrauen gewährleisten.
- (4) Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hätte zu beachten, dass verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche sich nicht ohne weiteres ‚entscheiden‘ können, von der Möglichkeit des Misstrauens zur Möglichkeit des Vertrauens zu wechseln oder auch nicht. Die Verstrickung in ihre Lebensgeschichten erschwert ihnen möglicherweise Veränderungen in ihrer Einstellung zu Vertrauen bzw. Misstrauen und damit auch zu einer sich verändernden Praxis.
- (5) Akzeptierte Verletzbarkeit, Handlungsalternativen, Ermessensspielraum, Rationalität, Relationalität, Emotionalität und Normativität sind obligatorische Bestandteile von Vertrauen als Einstellung, die für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche allesamt relevant erscheinen und die in einer je spezifischen Praxis ihren Ausdruck finden. Wissenschaftlich sind diese Bestandteile zunächst als Leerstellen zu betrachten, die von Kindern und Jugendlichen, die in den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fallen, je unterschiedlich ‚gefüllt‘ werden und die es zu erforschen gilt (Kap. 10).

7 Konzepte von Vertrauen und ihre Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne

Die Gesellschaft der Zukunft ist zum Vertrauen verurteilt.

Peter Sloterdijk

7.1 Problemlagen vorab

Stimmt man den Ausführungen zu Vertrauen als Einstellung, die sich in einer spezifischen Praxis ausdrückt, zu, bedenkt man zusätzlich die diesbezüglich erörterte Relevanz und ‚Stimmigkeit‘ eines so verstandenen Vertrauenskonzeptes für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und berücksichtigt zusätzlich die Ausführungen zu lebensphänomenologischen Konzepten von Grundvertrauen (Kap. 5.4), erscheint es durchaus bedeutsam, genauer in den Blick zu nehmen, wie Kinder und Jugendliche unter den Bedingungen der Moderne aufwachsen und welche Bedeutung Konzepte von Vertrauen dafür haben.

Will man die Bedeutung von Vertrauen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne erschließen und dabei berücksichtigen, dass aus möglichen Zusammenhängen auffälliges Verhalten und Verhaltensstörungen entstehen könnten, werden mehrere Problemlagen offensichtlich, die sich ohne Weiteres nicht auflösen lassen:

- (1) Zunächst rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie man sich dem Verhältnis von Moderne, Vertrauen und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen annähern kann. Die meisten sozialwissenschaftlichen Theorien zu abweichendem Verhalten (Lamnek 1994; 2001) liefern für eine Verhältnisbestimmung zwar relevante Hinweise, müssen dafür aber eine Differenzierungskonstruktion in Kauf nehmen. Nach dieser Unterscheidung kann man sich grundsätzlich auf drei Ebenen (Dollinger/Raithel 2006) annähern:

Zum einen auf der Mikroebene, bei der man den Blick auf die individuellen Akteure richtet, was aus sonderpädagogischer Sicht jedoch Gefahren der Stigmatisierung und Etikettierung mit sich bringt und komplexe gesellschaftliche Prozesse auf Individuen als Merkmalsträger und alleinige Verursacher auffälligen Verhaltens zu reduzieren droht. Für den Zusammenhang von Moderne und abweichendem Verhalten ließen sich auf der Mikroebene Theorien des differentiellen Lernens (Sutherland 1968) und ihre Weiterentwicklungen (z.B. Glaser 1956; Sykes/Matza 1957; Cloward 1968; Burgess/Akers 1966), Rational-Choice-Modelle (z.B. Rotter 1954; Tolman 1955; Ajzen 1985), die Selbstkontrolltheorie (Gottfredson/Hirschi 1990), Stresstheorien (z.B. Lazarus/Launier 1981; Lazarus/Falkman 1987), die Jugendtheorie von Mead (1971) und Theorien der interpersonellen Etikettierung (z.B. Tannenbaum 1973; Prein/Schumann 2003) heranziehen.

Ein besonderer Hinweis gilt hier den Rational-Choice-Theorien, weil sie für das Verstehen von abweichendem Verhalten wichtige Zugänge für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bieten können. So untersuchten beispielsweise Wittenberg

und Reinecke (2003) auf Grundlage der „Theorie des geplanten Verhaltens“ die Diebstahlkriminalität von Jugendlichen und Neumann (2001) das aggressive Verhalten rechtsextremer Jugendlicher. Darüber hinaus spielen die Rational-Choice-Theorien im Zusammenhang von Vertrauen eine Rolle, wenn es um die Frage geht, ob man sich zum Vertrauen entscheiden kann oder zumindest dazu, jemandem nicht zu misstrauen (z.B. Coleman 1981, 1991; Raub 1992; Lahno 2002; Hoßfeld 2006; kritisch dazu: z.B. Williams 1978; Braun 1992; Ortmann 2008, 245ff.). Allerdings gibt es keinen Ansatz, der abweichendes Verhalten und Vertrauen als Ergebnis einer Entscheidung innerhalb der Annahmen der Rational-Choice-Theorien zusammenführt.

Auf der Mesoebene ließen sich zum zweiten individuelle Akteure als Teil von Gruppen in den Blick nehmen, wobei hier die gleiche ‚Gefahrenlage‘ gegeben scheint, wie auf der Mikroebene. Hier sind es die Subkulturtheorien (z.B. Trasher 1936; Cohen 1957; Miller 1968; Hurrelmann/Bründel 1997; Wetzstein/Würtz 2001), mit denen sich bestimmte Formen abweichenden Verhaltens als auffällig erklären ließen.

Einen dritten Zugang liefert die Makroebene, auf der von gesellschaftlichen Entwicklungen die Rede ist, wobei aber die Gefahr droht, einerseits den individuellen Akteur ‚aus den Augen zu verlieren‘ und andererseits deutlich werden müsste, welcher Gesellschaftsbegriff einer Auseinandersetzung zugrunde gelegt wird. Von Bedeutung sind vor allem die Anomietheorie Durkheims (1973), ihre Weiterentwicklungen durch Merton (1995) und Bohle et al. (1997) sowie Überlegungen zur Desintegration von Kindern und Jugendlichen (Heitmeyer et al. 1995) aufgrund der Entwicklungen hin zu einer Risikogesellschaft (Beck 1986).

Zu bedenken ist, dass sozialwissenschaftliche Theorien damit zwar einen pragmatischen Weg der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Phänomenen wie beispielsweise der Entstehung abweichenden und/oder auffälligen Verhaltens anbieten; dieser Zugang aber die lebensweltliche Komplexität vereinfacht. Gerade Theorien abweichenden Verhaltens argumentieren nie nur auf einer der drei Ebenen, sondern immer auf mehreren gleichzeitig (Dollinger/Raithel 2006, 9). Am Ende besteht die Gefahr, dass man sich entweder zu stark auf der Mikroebene bewegt und daher nichts mehr über die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse aussagen oder ableiten kann; oder sich zu sehr auf die Makroebene begibt und im Hinblick auf den Einzelnen vage bleiben muss.

- (2) Überlegungen zur Entstehung von Verhaltensstörungen und auffälligem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen wie dem Aufwachsen unter den Bedingungen der Moderne wirken oft axiomatisch. Es erscheint logisch, dass problematische gesellschaftliche Verhältnisse auch zu problematischen Situationen für Einzelne oder spezifische Gruppen führen und dass daraus fast schon zwingend auffällige Verhaltensweisen und Person-Umwelt-Störungen resultieren müssen. Genauer begründete Erklärungen bleiben daher oft aus und finden sich in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nur in Ansätzen (z.B. Neukäter/Wittrock 1993; Böhnisch 1999; Myschker/Stein 2014; Stein 2015). Eine umfassende Systematisierung und konsequente Beleuchtung von Theorien abweichenden Verhaltens im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche fehlt bislang. Darüber

hinaus ist aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen hinzuzufügen, dass solche Theorien abweichendes Verhalten möglicherweise zu erklären vermögen, damit aber keine Erklärungsmöglichkeiten für alle Formen auffälligen Verhaltens im Zusammenhang mit dem Aufwachsen in der Moderne liefern können. Aufgrund der Entstehungshistorie befassen sich die meisten Theorien mit Kriminalität und Devianz und engen somit die Wahrnehmung auf das, was gesellschaftlich als abweichendes Verhalten verstanden wird, die lebensweltliche Komplexität verkürzend, ein. Auf die gesellschaftliche Komplexität weist insbesondere Luhmann (2000) in seiner Systemtheorie und in der für ihn notwendigen Folge des Vertrauens hin. Ohne ein grundsätzliches Maß an Vertrauen könne der Mensch nicht leben – und Reemtsma (2009) merkt hierzu an: „Jedes Vertrauen ist erschütterbar, und ob überhaupt von einem ‚Urvertrauen‘ gesprochen werden kann, ist fraglich. Aber gleichwohl kann man ohne irgendein Vertrauensverhältnis nicht existieren“ (ebd., 36). Andernfalls wäre alles möglich oder auch unmöglich, was zu einer existentiellen Verunsicherung bzw. Haltlosigkeit führte: „Solch eine unvermittelte Konfrontierung mit der äußersten Komplexität der Welt hält kein Mensch aus“ (Luhmann 2000, 1). Komplexität meint auch, dass Kinder und Jugendliche gesellschaftliche Entwicklungen nicht (mehr) hinreichend überblicken können und gleichzeitig eine sich immer mehr spezialisierende Gesellschaft in ihrer globalen Ausrichtung den einzelnen Menschen aus dem Blick zu verlieren beginnt. In Folge davon kann abweichendes Verhalten entstehen, wie Böhnisch (1999) unter Bezug auf die Anomietheorie am Beispiel von Gewalt zeigt:

„Die (...) Biografisierung der Lebensumstände hat zur Entstehung multikomplexer und biografisierter sozialintegrativer Zonen in einer tendenziell anomischen und sozial desintegrativen Gesamtgesellschaft geführt. Dies findet seinen spektakulären Ausdruck im sozialintegrativen Aspekt des postmodernen Gewaltphänomens: Untersuchungen in den 90er Jahren (...) zeigen, dass über Gewalt sozialer Anschluß und Geborgenheit gesucht wird, Gewalt (aufgrund des Fehlens situativ nicht verfügbarer und/oder sozial nicht erlernter gewaltloser Verständigungs- und Konfliktmittel) zum (negativen) Integrationsmuster wird“ (ebd., 36).

Auch Reemtsma (2009) weist auf den Zusammenhang von Vertrauen und Gewalt als „besondere Konstellation der Moderne“ (ebd.) hin, wenn auch mit Blick auf den Staat und nicht auf den Einzelnen.

Zudem sind es bestimmte Strömungen innerhalb der Pädagogik selbst, die sich verdächtig machen, Komplexität für Kinder und Jugendliche nicht zu verringern, sondern geradezu ins Negative hinein zu verstärken. Mit Blick auf groß angelegte Bildungsstudien merkt Winkler (2010) hierzu an:

„Die modernen Gesellschaften verstärken die selbst erzeugte Komplexität im pädagogischen Feld, indem sie mehr Erwartungen und Anforderungen normieren und standardisieren. Faktisch gibt es für diese keine Begrenzungen, so dass sowohl für die pädagogisch Professionellen wie für ihre Adressaten eine nach oben offene Liste von Überforderungen entsteht: Es gibt keinen Bereich mehr, der nicht der pädagogischen Aufmerksamkeit bedürfe und insofern von den Subjekten als Aufgabe ihrer dauernden Selbstenwicklung wahrgenommen werden soll“ (ebd., 320).

Aus derartigen Überforderungen können durchaus Verhaltensstörungen zwischen Professionellen und Adressaten entstehen, die sich nicht ohne weiteres auflösen

lassen, weil sie von einer dritten Seite erzeugt werden, auf die keiner der Betroffenen tatsächlich direkten Einfluss hat. Darüber hinaus wird auffälliges Verhalten als Ergebnis einer solchen Überforderung in Form externalisierender aber auch internalisierender Störungen durchaus wahrscheinlicher:

„So geraten Entwicklungsprozesse, die Stufen des kognitiven, des moralischen, des seelischen Aufbaus menschlichen Lebens aus dem Blick, während zugleich eine Entgrenzung im Verhalten wahrscheinlich wird“ (ebd., 322).

Bleibt man trotz aller Bedenken bei einem Drei-Ebenen-Modell, um sich dem Zusammenhang von Vertrauen und auffälligen Kindern und Jugendlichen in der Moderne zu nähern, gilt es, dementsprechend verschiedene Bedingungsfelder zu berücksichtigen:

Auf der Mikroebene sind dies die biologischen und neurologischen, die emotionalen wie kognitiven und die personalen wie sozialen Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche als solche ‚mitbringen‘. Auf der Mesoebene gilt es verschiedene Einflussfaktoren wie die familiäre Sozialisation und Erziehung, den Einfluss von Medien und Peers, aber auch das Umfeld, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, in die Überlegungen mit einzubeziehen. Auf der Makroebene spielen zeitgeschichtliche, kultur- und milieuspezifische Aspekte eine Rolle, die in Wertvorstellungen und Normen ihren Ausdruck finden. Dabei kann jedoch nicht vereinfachend von einem gesamtgesellschaftlichen Werte- und Normenkonsens ausgegangen werden, über den sich Verhaltensstandards und -erwartungen definieren ließen. Das Fehlen eines solchen Konsens‘ als Ausdruck einer pluralen Gesellschaft wird somit aber auch zum Bestandteil der oben angerissenen Problemkonstellation, denn zum einen verändert sich das, was eine Gesellschaft als abweichendes Verhalten festlegt oder empfindet, womit sich auch mögliche Verhaltensstörungen verändern; und zum anderen sind es oftmals gesellschaftliche Umstände und Lebensbedingungen, die wesentlich zur Entstehung auffälligen Verhaltens beitragen und Verhaltensstörungen evozieren können. Im Ergebnis stellen Verhaltensstörungen „mithin Versuche dar, Lebensbedingungen, also Verhältnisse, Beschädigungen und Verletzungen subjektiv mit Mitteln zu bewältigen, die sozial und kulturell zur Verfügung stehen. Gewicht kommt allerdings dem sozialen Druck zu, den Situationen auf die Einzelnen ausüben“ (ebd., 312f.), weshalb man besser davon sprechen könnte, dass auffällig erscheinendes Verhalten oftmals das einzig zur Verfügung stehende Mittel ist, subjektiv bedeutsame Situationen zu bewältigen oder zu ‚beantworten‘. Daraus können Verhaltensstörungen resultieren, wenn diese Verhaltensweisen übermäßig von Werten und Normen abweichen, die von vielen oder den meisten Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt werden. Die Schwierigkeit, vor der verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in diesem Kontext immer wieder neu stehen, besteht darin, dass sie „den gestellten Gemeinschaftsanforderungen nicht entsprechen können: selbst dann, wenn sie es mit aller Kraft wollen. Ihre inneren Notwendigkeiten lassen ihnen keine Wahl: Sie erzwingen es, dass sie immer wieder in Widerspruch zu gängigen Normalitätsanforderungen geraten. Mit Verhaltensweisen, die für andere schwer erträglich und mitunter beim besten Willen nicht auszuhalten sind“ (Ahrbeck 2011, 63f.).

Im Rahmen der Thematik dieser Arbeit kann keine tiefere Auseinandersetzung mit einzelnen Theorien und ihren Möglichkeiten zur Erklärung auffälligen Verhaltens oder des Entstehens von Verhaltensstörungen erfolgen. Es bedürfte einer eigenen, systematischen Erfassung aller relevanten Theorien auf den drei genannten Ebenen und einer ausführli-

chen theoriegeleiteten Analyse sowie belegender empirischer Studien, um zu tragfähigen Erkenntnissen zu gelangen. In den folgenden Ausführungen deuten sich einzelne Bezüge daher immer wieder ‚nur‘ an und es vermischen sich die einzelnen Ebenen der Annäherung, was der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Komplexität geschuldet ist. Im Folgenden wird zunächst von der Makroebene ausgegangen.

7.2 Von der Vormoderne zur Moderne

7.2.1 Überlegungen auf der Makroebene

Versucht man sich Entwicklungen und Prozessen von der Vormoderne zur Moderne anzunähern, so lässt sich dies mit Blick auf spezifische „Diskontinuitäten“ (Giddens 1995, 12) realisieren, die immer mit dem Phänomen von Wandel und Veränderung einhergehen. Diskontinuitäten sind kein spezifisch modernes Phänomen: auch in der Vormoderne lassen sie sich ausmachen, in Form von Brüchen und Übergängen, beispielsweise von der Stammesgesellschaft zur Agrargesellschaft oder vom Nomadentum zur Sesshaftigkeit (ebd.). Bewusstseinsgeschichtlich könnten diese Übergänge als ein Ergebnis von Wandel durch die philosophischen Ausführungen Gebasers (1973) nachvollzogen werden, und politisch lassen sie sich beispielhaft an den Übergängen von Diktaturen zu Demokratien identifizieren. Charakteristisch für die modernen Diskontinuitäten ist, dass sich gesellschaftliche Institutionen wie auch Individuen von den sozialen Ordnungen der Traditionen trennen: „Die durch die Moderne entstandenen Lebensformen haben uns in ganz beispielloser Weise von allen traditionellen Typen der sozialen Ordnung fortgerissen“ (Giddens 1995, 13). Typisch erscheinen dabei die Zunahme einer Dynamik des Wandels sowie seine Reichweite, die zusehends globaler zu werden scheint. Auf politischer Ebene lässt sich das Hauptcharakteristikum des Wandels am zentralen Begriff der ‚Reform‘ festmachen, und wirtschaftlich zeigen sich Diskontinuitäten im Übergang zur Industrialisierung sowie an den Schnittstellen von Plan- und Marktwirtschaft.

Die Frage, ob man die gegenwärtigen Diskontinuitäten als „postmodernes Wissen“ (Lyotard 1994) oder aber als „radikale Moderne“ (Giddens 1995) bezeichnet, soll und kann hier nicht entschieden werden. Die Begrifflichkeiten und Konzepte zur Beschreibung der gegenwärtigen Zeit „reichen vom ‚Ende des Subjekts‘ zum ‚neuen Individualismus‘, von der ‚Auflösung der Gesellschaft‘ zur Wiederauferstehung der ‚Zivilgesellschaft‘, vom ‚Ende der Moderne‘ zu einer ‚anderen Moderne‘ und zur ‚Neomodernisierung‘. Konfusion scheint die soziologische Zeitdiagnose zu beherrschen“ (Wagner 1995, 10). Die Festlegung in dieser Frage ist zudem für die Bedeutung von Vertrauen in den und für die Gegenwartsgesellschaften unbedeutend. Da Giddens Ausführungen für das Verständnis des Zusammenhangs von Vertrauen und Moderne sehr relevant erscheinen, wird dem Topos der „radikalen Moderne“ hier der Vorzug gegeben. Er selbst merkt zu dieser Diskussion an:

„Zur Bezeichnung dieser Übergangszeit ist eine verwirrende Vielfalt von Begriffen vorgeschlagen worden, die sich zum kleineren Teil positiv auf das Auftauchen eines Gesellschafts-systems neuen Typs beziehen (hierhin gehören Ausdrücke wie ‚Informationsgesellschaft‘ oder ‚Konsumgesellschaft‘), während der größere Teil eher den Gedanken nahelegt, daß eine bisher bestehende Sachlage ihrem Ende zustrebt (‚Postmoderne‘, ‚Postmodernismus‘, ‚postindustrielle Gesellschaft‘, ‚Postkapitalismus‘ usw.) (...) Wir treten nicht in eine Periode der Postmoderne

ein, sondern wir bewegen uns auf eine Zeit zu, in der sich die Konsequenzen der Moderne radikaler und allgemeiner auswirken als bisher“ (ebd., 9ff.).

Diese Radikalität wird von Giddens nicht nur als bedeutsam, sondern auch als „beunruhigend“ (ebd., 72) bezeichnet. Die von ihm analysierten Charakteristika der Moderne sind „die *Zersetzung des Evolutionsgedankens, das Verschwinden der historischen Teleologie und die Einsicht in eine durchgreifend wirksame konstitutive Reflexivität*, und diese Merkmale sorgen zusammen mit dem *Hinschwinden der privilegierten Stellung des Abendlands* dafür, daß wir uns auf einen neuen und Besorgnis erregenden Erfahrungsbereich zubewegen“ (ebd.; kursiv im Original).

Wie jedoch lassen sich Diskontinuitäten im Übergang der Vormoderne zur radikalen Moderne nun genauer charakterisieren?

In den vormodernen Gesellschaftsformen fallen Raum und Zeit, besonders aber Ort und Situation meist zusammen. Die Soziologie spricht charakterisierend von „Anwesenheiten“ (ebd., 30). Mit dem Übergang zur Moderne verändert sich dies: Räume lassen sich zusehends stärker von Orten unterscheiden. Orte können auch über große Entfernungen hinweg politisch, wirtschaftlich und sozial beeinflusst werden. Anwesenheit ist nicht länger ein notwendiges Gestaltungsmoment von Orten. Giddens hält charakterisierend für die Dynamik der Moderne und in Konsequenz der Trennung von Raum und Zeit fest, dass es zum einen zu einer „Entbettung“ (ebd., 28ff.) der sozialen Systeme und zum anderen zu einer reflexiven Ordnung und Umordnung gesellschaftlicher Beziehungen in Konsequenz auf neu gewonnene Erkenntnisse und ihre Auswirkungen auf die Handlungskultur von Individuen und Gruppen kommt.

„Die Dynamik der Moderne geht auf folgende Erscheinungen zurück: die Trennung von Raum und Zeit und deren Neuverbindung in Formen, die die Einteilung des sozialen Lebens in präzise Raum-Zeit-, Zonen‘ gestatten; die Entbettung (disembedding) der sozialen Systeme (womit ein Phänomen gemeint ist, das in engem Zusammenhang steht mit den Faktoren, die bei der Raum-Zeit-Trennung eine Rolle spielen); die reflexive Ordnung und Umordnung gesellschaftlicher Beziehungen im Hinblick auf ständig hinzukommende Erkenntnisse, die die Handlungen von Einzelpersonen und Gruppen betreffen“ (ebd.).

Dabei ist anzumerken, dass die Dynamik eine mindestens doppelte ist: einerseits nehmen durch die Trennung von Raum und Zeit Entbettungsmechanismen zu, andererseits ist durch diese Trennung und die Loslösung von orts- und situationsgebundenen Zwängen erst eine der Hauptvoraussetzungen geschaffen, vielfältigen Wandel zu ermöglichen. Als Beispiel lassen sich moderne Wirtschaftsunternehmen anführen, die durch Verbindung von Lokalem und Globalem, Verfahrens-, Herstellungs- und Handelsweisen verbinden, die in den traditionellen Gesellschaften in diesen Formen von Vernetzung nicht möglich waren. Zwar gab es jahrtausendlang durchaus weltweite Handelswege, beispielsweise über die Alpen oder die Seidenstraße; diese Wege bildeten aber lineare Verbindungen ab, die im Wesentlichen auf Tausch beruhten, und meist nicht auf vernetzten Produktionsprozessen mit Auswirkungen auf sozialer, lokaler und globaler Ebene. In Konsequenz dieser Möglichkeiten wurde der moderne Mensch für bis dahin ungeahnte Entwicklungen ‚freigesetzt‘ und doch zugleich ‚entbettet‘.

„Nachdem die Menschen erst einmal entdeckt hatten, dass sie selbst imstande waren, die Welt nach ihren Vorstellungen zu verändern und zu gestalten, war es nur noch eine Frage der Zeit, bis das alte Bild einer vom Schöpfergeist geschaffenen und getragenen Weltordnung durch ein

neues ersetzt wurde, in dem sie selbst als Entdecker und Gestalter der Welt erschienen. Dieser Vorstellungswandel hat sich in der westlichen Welt seit der Aufklärung und dem Beginn des Industriezeitalters unglaublich schnell innerhalb weniger Generationen vollzogen. Inzwischen ist die alte, Halt bietende Matrix nur noch in Resten vorhanden. Ihre einstige, Sicherheit bietende, Orientierung stiftende, ordnende und strukturierende Funktion hat sie für den überwiegenden Teil der Bevölkerung in den hochtechnisierten Industriestaaten weitgehend eingebüßt. Aber das neue zentrale Bild vom Menschen selbst als Schöpfer und Ordnungstifter konnte bisher nicht leisten, was das alte Bild noch vermochte. Wohl bot es vielen Menschen einen gewissen Halt, aber im Grund nur so lang sie noch erfolgreich waren und es ihnen auf diese Weise immer wieder gelang, dieses Selbstbild zu bestätigen und zu befestigen“ (Hüther 2006, 38).

Was bedeutet dies für den Einzelnen als Teil einer modernen Gesellschaft?

7.2.2 Überlegungen auf der Meso- und Mikroebene

Wechselt man von der Perspektive der Makroebene auf die der Mikro- und Mesoebene, stellt sich die Frage, was diese Entwicklungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den so beschriebenen Raum-Zeit-Verhältnissen bedeutet.

Es scheinen sich zwei grundsätzliche und geradezu konträre Bedürfnisse des modernen Menschen abzuzeichnen, die sich in den vorauslaufenden Ausführungen schon andeuten: zum einen will man über einen ‚sicheren Hafen‘ verfügen, nicht ins gesellschaftliche ‚Irgendwo‘ getrieben werden – sprich: die Sehnsucht nach ‚Anwesenheiten‘ ist groß. Zum anderen aber will man ungebunden und frei sein, über Spielräume verfügen und damit möglichst selbstbestimmt leben. Dies zieht nach sich, ‚Kapitän‘ sein und Verantwortung für den eigenen ‚Kurs‘ übernehmen zu müssen.

„Der grundlegende Gedanke der Moderne ist die Idee der Konstruierbarkeit sowohl der Lebensführung als auch der Identität als individuelle Leistung. Erst unter Bedingungen der Moderne ist es nahezu allen Mitgliedern einer Gesellschaft möglich bzw. wird ihnen zugemutet, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten. Moderne bedeutet nicht nur mehr Offenheit von Handlungsbedingungen und die Orientierung an Selbstverwirklichung als biographischem Prinzip, sondern gleichzeitig die Notwendigkeit, bestimmte Leistungen individuell zu erbringen, die früher durch Traditionen und verbindliche Verhaltensregeln vorgegeben waren und fraglos adaptiert werden konnten und mussten“ (Behringer 1998, 22).

Vor allem Kinder und Jugendliche aus Familien, die als Ergebnis globaler und doch lokal konkret erlebter Exklusionsprozesse psychisch erkrankt und/oder in Formen von Armut und sozialer Benachteiligung geraten sind oder in sie hineingeboren werden, erhalten gesellschaftlich kaum die Möglichkeit, vielfältig Verantwortung für sich und den eigenen ‚Kurs‘ zu übernehmen und sich so als selbstwirksam zu erleben. Um genauer zu verstehen, wie es zu den hier beschriebenen Veränderungen gekommen sein könnte, erscheint es sinnvoll, einmal mehr den Blick auf die Vormoderne zu richten, sich nach den bedeutsamen gesellschaftlichen Entwicklungen zu fragen und gleichzeitig der sich wandelnden Kindheit Aufmerksamkeit zu schenken.

Vormoderne Gesellschaftsformen zeichneten sich in ihren Strukturen vor allem dadurch aus, dass sie, bedingt durch Faktoren wie Religion, Tradition und spezifische Familienstrukturen, Orientierung, Sicherheit und Stabilität verliehen:

„Man war einstimmig in dieser Landschaft. Man hatte weltliches Wissen, man hatte Konturen, man hatte ein festes Rollenwissen. Man lebte wie man gestern gelebt hatte. In einer gewissen Weise war man Beute der Toten. Die saßen einem immer auf der Brust. Die sagten einem wie

man denken soll, wie man die Kinder erziehen soll. Das Subjekt musste sich nicht selbst erfinden. Es lag immer etwas vor: einmal die Tradition und zum anderen das Kollektiv, das einen sah. Alles, was die Menschen damals dachten, hatte einen ‚Tanz‘, hatte eine ‚Aufführung‘... Die Tage waren durchsetzt von Formen“ (Steffensky 2003, o.S.).

Gleichzeitig drohten diese Formen aber auch, der individuellen wie gemeinschaftlichen Entfaltung Fremdbestimmung, Beschränkungen und Grenzen aufzuerlegen.

„In einfacheren, traditionellen Gesellschaften, mit ausgeprägten Machthierarchien, festen Ritualen, eindeutigen Zuständigkeiten und der festen Überzeugung, dass die Dinge bzw. die Welt nie anders sein könnten, als sie es heute sind, stellte sich womöglich die ‚Vertrauensfrage‘ gar nicht erst. Zumindest nicht in der Weise, wie sie sich heute stellt – wo wir permanent mit Menschen zu tun haben, die wir persönlich gar nicht kennen, die uns als generalisierte Rollen- und Funktionsträger begegnen und an die wir entsprechend generalisierte Erwartungen richten“ (Fischer/Kaplow 2008, 9).

Im Laufe der Zeit wandelten sich Strukturen und Organisationsformen hin zu modernen Gesellschaftsordnungen. Bedingt durch die Aufklärung, entfacht von der Fortschrittsgläubigkeit im Zeitalter der Industrialisierung, aber auch durch stärker demokratisierende wie globalisierende Entwicklungen, veränderten sich die Möglichkeiten: Individualisierung, Wertewandel und steigender Pluralismus lassen sich als ‚neue‘, moderne Charakteristika ausmachen.

Aber auch Erfahrungen von Entwurzelung, Instabilität und Orientierungslosigkeit zeigen sich als Folgen der sich verändernden Ordnungen und Lebensweisen. Diejenigen, die aus dem Pool der Individualisierung im Sinne eines hohen Maßes an Entscheidungsfreiheit, die eigene Lebensgestaltung wie -planung betreffend, herausfallen, die mit Entwicklungen nicht (mehr) Schritt halten können oder die im Zuge dieser Prozesse zurückbleiben, sind es, die auf den „Mülldeponien“ (Bauman 2005) der Gesellschaft landen. Ihr Leben wird zu einem „verworfenen“ (ebd.) und entgrenzten. Hinzu kommt, dass der moderne Fortschrittsglaube immer wieder grundsätzlich erschüttert wird: durch Klimaprobleme, Naturkatastrophen, ökonomische Veränderungen, familiäres wie personales Scheitern und nicht zuletzt die vielfachen Finanzkrisen. Opfer sind diejenigen, die gesellschaftlich weder gebraucht werden, noch persönlich gefragt sind. „Des Vertrauens beraubt und von Mißtrauen durchdrungen, ist das Leben von Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten erfüllt, die es nicht auflösen kann“ (ebd., 131).

Für die Entwicklung von Familienstrukturen und die Pluralisierung von Lebensstilen brachte der Schritt zur modernen Gesellschaft durch die Auflösung stark patriarchaler, fester Ordnungen also einerseits Liberalisierung, Selbstverwirklichungsmöglichkeiten und die Chance, sich von nicht mehr tragfähig empfundenen Beziehungen verabschieden zu können. Andererseits fehlt es den neu entstandenen Lebensformen besonders in den sozial bedrängenden Lebenslagen und Milieus an Fähigkeiten, an kulturellen wie emotionalen Kompetenzen, um dieses ‚neue Leben‘ auszuhalten und tragfähig zu gestalten. Mit Blick auf die Bedeutung von Vertrauen lässt sich festhalten: „Je liberaler sich die Gesellschaften geben, je mehr Möglichkeiten des Handelns sie einerseits zulassen, umso stärker beginnen sie die Akteure zu kontrollieren und zu disziplinieren (...)“ (Winkler 2010, 313f.), womit sie auch die Möglichkeit des Vertrauens beschneiden, welches sich gerade dadurch auszeichnet, den anderen nicht zu kontrollieren, sondern von dessen Wohlwollen oder Rücksichtnahme auszugehen und ihm daher einen Ermessensspielraum

für sein Handeln nicht nur zuzugestehen, sondern zu überlassen. Es entstehen neue, moderne Ängste, die „zerstörerisch auf das Vertrauen“ (Bauman 2005, 130) einwirken.

„Vertrauen wird durch allumfassendes Mißtrauen ersetzt. Alle Bindungen gelten als unzuverlässig, nicht vertrauenswürdig, mit Fallen und Hinterhalten verbunden (...) Menschliche Bündnisse, Verpflichtungen und Bindungen entwickeln kaum noch eine solche Festigkeit, daß man sie für ganz und gar verlässlich erklären kann, denn sie sind experimentell, ‚auf Probe‘ akzeptiert und stets von der Einstellung ‚Lass uns abwarten und sehen wie es funktioniert‘ geprägt. Aus dem Mißtrauen geboren, erzeugen sie weiteres Mißtrauen“ (ebd., 130ff.).

Auch die Kindheit selbst und die Sicht auf diese Phase menschlichen Lebens bleiben von diesen Entwicklungen und Veränderungen nicht unberührt. Dies wies die einschlägige Forschung längst nach (z.B. Fölling-Albers 2001). So wie sich Alltagsgestaltung, Lebensführung und damit Lebensstile veränderten, wandelte sich auch kindliches Aufwachsen und Erleben. Der so genannten Entdeckung der Kindheit kommt dabei eine ebenso große Rolle zu wie den reformpädagogischen Bewegungen im beginnenden 20. Jahrhundert. Und dennoch muss man die großen Unterschiede bedenken, denen Kindheit damals wie heute, abhängig vom Lebenskontext, unterworfen war und ist. Darauf weisen für die westliche Welt beispielsweise Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007) hin, wenn sie unter Verweis auf das Aufwachsen in verschiedenen Schichten schreiben:

„Daher konnte sich Kindheit für Kinder in ein und derselben Epoche sehr unterschiedlich gestalten. So wirkten sich der Trend zur Pädagogisierung und zu dieser Sichtweise von Kindern als durch gezielte Erziehung formbare Wesen, unterschiedlich für Kinder verschiedener sozialer Herkunft aus: Kinder höherer Schichten hatten zwar Zugang zu Bildung, wurden jedoch einer repressiven Pädagogik unterworfen, die rückblickend als ‚schwarze Pädagogik‘ bezeichnet wird. Für Kinder ärmerer Schichten hatten wirtschaftliche Veränderungen im 18. und 19. Jahrhundert neue Formen von Kinderarbeit zur Folge“ (ebd., 10f.).

Letztlich bildeten und bilden sich neue Abhängigkeits- und Machtverhältnisse von Kindern zu Erwachsenen aus. Auch wenn sich an diesen Entwicklungen im Verlauf des 20. Jahrhunderts vieles wandelte, beispielsweise durch einen sich verändernden Blick auf Kinder, durch die allgemeine Schulpflicht und die Privatisierung von Kindheit, so gibt es weltweit betrachtet dennoch nach wie vor ähnliche Unterschiede und Spannungsfelder, wie man am Beispiel des Schulbesuchs verdeutlichen kann: Kinder gehen beispielsweise gar nicht zu Schule, weil sie nicht können oder dürfen, oder aber sie besuchen teure Privatschulen und beste Bildungseinrichtungen. Oder: Kinder müssen gar nicht arbeiten, konsumieren stark und bilden einen eigenen marktwirtschaftlichen Anteil oder aber arbeiten beispielsweise in Steinbrüchen, Fabriken und auf Müllhalden ohne jegliche Rechte, aber durchaus mit marktwirtschaftlicher Relevanz. Oder: Kinder wollen gerne zur Schule gehen, sind neugierig, motiviert und leidenschaftlich oder aber haben jegliches Interesse am Lernen verloren, verweigern Schule und leiden unter dem Druck, den das Bildungssystem auf sie ausübt.

Giddens verwendet für die Moderne das Bild des Dschagannath-Wagens, eines alten hinduistischen Prozessionswagens von monströser Größe mit übermannsgroßen Steinrädern: bis zu einem gewissen Grad lässt sich das Gefährt steuern, aber es kann sich auch schnell verselbstständigen und zermalmt dann alles und jeden, der unter seine Räder kommt. Auf der einen Seite erhält das Gefährt höchste Verehrung, auf der anderen Seite ist es eine potentielle Vernichtungsmaschinerie. Übertragen auf das Leben in der Moder-

ne zieht dies die Notwendigkeit eines permanenten Umgangs mit Grenzen nach sich, der an verschiedene Bedingungen gebunden ist. Je nach individuellen und sozialen Fähigkeiten, Kräften und gesellschaftlichen Verwirklichungsmöglichkeiten mag ein solcher Umgang gelingen, der entweder zur Stärkung von Selbstverantwortung und der Überzeugung von Selbstwirksamkeit oder aber zu Kollaps, Depression und Scheitern führt. Und genau an diesem Schnittpunkt liegt eine Möglichkeit für das Entstehen von Verhaltensstörungen und auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen unter den Herausforderungen der Moderne verborgen.

Für ein genaueres Verständnis dieser Schnittstelle lassen sich beispielhaft die Ansätze von Dahrendorf (1979) und Sen (2002) heranziehen. Dahrendorf legt eine Konzeption vor, in der er zu einer Dimension der Optionen, also der sozialen wie individuellen Möglichkeiten und Freiheiten, Ligaturen, also die sozialen Zugehörigkeiten und Bindungen als notwendige Bedingung mit hinzudenkt, um „Lebenschancen“ (ebd.) für Menschen zu erweitern. Optionen sind nach Dahrendorf die in sozialen Strukturen gegebenen Wahlmöglichkeiten, die für das Handeln bedeutsam sind und Selbstbestimmungschancen ermöglichen bzw. erhöhen. Mit Ligaturen bezeichnet er Zugehörigkeiten als sinnstiftende soziale Beziehungen, die das Fundament des Handelns bilden (können). Lebenschancen werden daher verstanden als eine Art ‚Wechselbeziehung‘ von beiden: Optionen und Ligaturen.

Dahrendorf nimmt an, dass Ligaturen „gelöst werden [müssen; T.M.], um Menschen in die Lage zu versetzen, die Optionen der modernen Gesellschaft wahrzunehmen“ (ebd. 58). Die „Reduktion und am Ende Destruktion von Bindungen steigert Wahlmöglichkeiten“, aber nur „bis zu einem gewissen Grade“ (ebd., 58). Wo eine moderne Gesellschaft und ihre Lebensformen bzw. Lebensnotwendigkeiten Ligaturen oder Optionen aus ihrem Gleichgewicht bringen, werden Lebenschancen vermindert. Dahrendorf beschreibt dies in drei Momenten näher:

- (1) Wenn Individuen von den Optionen einer Gesellschaft abgeschnitten werden, dann fehlen genau diejenigen „tiefen kulturellen Bindungen“, eben die Ligaturen, „die Menschen in die Lage versetzen, ihren Weg durch die Welt der Optionen zu finden“ (ebd.). Es kommt ihnen die Orientierung abhanden bzw. ist ihnen genommen, die ihnen bei den Entscheidungen helfen könnte, „welchen Sinn es hätte, diese und nicht jene Option zu wählen“ (ebd.).
- (2) Die sich zunehmend beschleunigende Abnahme und „Zerstörung von Bezügen in wichtigen Teilen einiger Gesellschaften“ (ebd., 58f.) innerhalb der Moderne führen in einem Prozess der Angleichung letztlich dazu, „Komplexität zu vermindern, was wiederum zu einer Abnahme von Lebenschancen führt: die Wahlmöglichkeiten selbst verschwinden, die die postmoderne Gesellschaft allen offenbaren sollte“ (ebd.). Gleichzeitig nimmt für manche Teile der Gesellschaft die sich zeigende Komplexität unter gleichzeitig sinkenden individuellen Wahlmöglichkeiten so stark zu, dass es zu einer inneren wie äußeren ‚Lähmung‘ kommt, die sowohl Optionen als auch Ligaturen, letztlich also Lebenschancen, reduziert. Auf der Ebene der persönlichen Bindungen vermutet Fuhse (2002), „dass Kooperation in der Moderne immer weniger wahrscheinlich wird. Der soziale Druck nimmt ab. Und deswegen braucht die Moderne Vertrauen. Vertrauen stärkt persönliche Bindungen, ist aber seinerseits von persönlichen Bindungen abhängig. Man kann also im doppelten Sinne von einem Vertrauensproblem der Moderne sprechen: Mit der zunehmenden

Differenzierung sozialer Strukturen braucht es Vertrauen, um Kontingenz zu reduzieren. Aber genau die Bildung von Vertrauen wird ebenfalls unterminiert — durch das, was den Bedarf an Vertrauen erst schafft. Ist Vertrauen vielleicht ein Rückzugsgefecht der modernen Gesellschaft gegen die zunehmende Prekarität von Sozialformen“(ebd., 421)?

- (3) Der gesellschaftlich oder global erzwungene Abbruch von Ligaturen kann „am Ende (...) den Gesellschaftsvertrag selbst bedrohen und die Rückkehr des Krieges aller gegen alle ankündigen (...). Die Zerstörung von Ligaturen hat menschliche Lebenschancen bis zu dem Punkt reduziert, an dem selbst Überlebenschancen wieder gefährdet sind“ (ebd., 59f.).

Dass das Gleichgewicht von Optionen und Ligaturen unter den Bedingungen der Moderne längst verschoben ist, darauf weisen auch die Untersuchungen von Schulze (1992) deutlich hin. Während er auf der einen Seite die Entstandardisierung von Lebensläufen beschreibt, findet er auf der anderen Seite dennoch ein gemeinsames Charaktermerkmal der Mitglieder solcher Gesellschaften vor: „es ist die Gestaltungsidee eines schönen, interessanten, subjektiv als lohnend empfundenen Lebens“ (ebd., 36). Die Wahlfreiheit im Sinne dieser Lebensentscheidungen aber ist fiktiv und erscheint nur als gesellschaftspolitische Fata Morgana permanent am Horizont. Wem die innere Kraft oder auch die konkreten Möglichkeiten fehlen, diese Spiegelbilder immer wieder neu als Trug zu identifizieren, wird unweigerlich zu ihrem Opfer und landet auf dem „Abfallhaufen der Moderne“ (Bauman 2005). Dass aus dieser Erfahrung auffälliges Verhalten und in Differenz zu gesellschaftlichen Gruppierungen jenseits des ‚Abfallhaufens‘ Verhaltensstörungen resultieren können, erscheint nachvollziehbar. Mit Blick auf die jugendtheoretischen Überlegungen Meads hält Griese in Relevanz für den hier beschriebenen Kontext fest:

„Der junge Mensch (...) wird so sozialisiert, dass er angesichts der Differenziertheit der angebotenen Inhalte den Eindruck vermittelt bekommt, in einer sich ständig wandelnden Welt zu leben. Unsicherheit im Verhalten und in der Wertorientierung ist die Folge. Dies wird verstärkt durch die Unsicherheit der Eltern in Erziehungs- und Leitbildfragen, welche wiederum Folge der hohen Mobilität der Gesellschaft sind“ (Griese 1979, 49).

Und aus sonderpädagogischer Sicht ergänzt Thimm (1999), ausgehend von den Überlegungen Dahrendorfs, diese Gedanken um einen weiteren, für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutsamen Aspekt: Wo Gesellschaftsformen ständig Wahlfreiheit für Lebensentscheidungen suggerieren, dort ist das Individuum vor die Aufgabe gestellt, Komplexität zu reduzieren, um überhaupt noch zu Entscheidungen gelangen zu können. Indem aber „Bezüge (oder doch jedenfalls Hauptbezüge) zur Welt eingeschränkt werden auf den ‚Erlebnischarakter‘ der Erscheinungen (seien es nun schöne Naturerlebnisse, Reiseerlebnisse, subjektive Befriedigung sozialer Beziehungen), erzeugt diese Art von Außenbezug subjektiv das Gefühl von Autonomie: Die Außenwelt, die physische wie die soziale, ist sozusagen vereinnahmt, sie ist reduziert auf individuelles Erleben“ (ebd., 226). Ein „erschöpftes“ (Ehrenberg 2004), ausgebranntes, zumindest aber überfordertes ‚Selbst‘, das sich in seinem Bewältigungsverhalten als auffällig zeigt, könnte die nachvollziehbare Konsequenz sein.

Einen etwas anders gelagerten, den Gedanken von Dahrendorf jedoch nicht fernen Zugang, bietet Sen (2002) mit dem „Capability-Approach“, dem Verwirklichungschancen-

ansatz, an. Er geht davon aus, dass Verwirklichungschancen die Freiheit eines Menschen darstellen, spezifische Lebensentwürfe realisieren zu können.

„Dazu gehören beispielsweise die Möglichkeiten, frei von vermeidbaren Krankheiten zu sein, über ausreichende Kompetenzen für alle wesentlichen Lebensbereiche zu verfügen, eigene Ziele im Erwerbsleben zu verfolgen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eine Religion auszuüben oder sich ohne Scham in der Öffentlichkeit zu zeigen“ (Arndt/Volkert 2006, 9).

Die Anzahl der Verwirklichungschancen beinhalten nach Sen einen Möglichkeitenpool von tatsächlich realisierbaren Lebensentwürfen. So kann man sich beispielsweise (meist) dazu entscheiden, eine bestimmte Religion auszuüben oder auch nicht, während die Chancen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen nicht automatisch eine Frage der eigenen Entscheidung sind. Sen kritisiert in seinen Ausführungen die oftmals in utilitaristisch geführten Gerechtigkeitsdebatten vollzogene Gleichsetzung von Einkommen und Wohlergehen. Demnach hätte ein geringes Einkommen auch ein geringes Wohlergehen zur Folge, was sich jedoch leicht widerlegen lässt: „So mögen allein Erziehende zufrieden sein, wenn sich ihre Kinder gut entwickeln, auch wenn sie dies nur mit enormen persönlichen Opfern erreichen“ (ebd., 10). Es geht daher vielmehr um die Frage, inwieweit ein Individuum die Möglichkeit hat, Einkommen in Wohlergehen umzuwandeln. Diesen so genannten „gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren“ wandte sich vor allem John Rawls (1988) in seinem Entwurf einer Gerechtigkeitstheorie zu. Nach Sen reicht dies aber nicht aus, um wirklich beurteilen zu können, wie ein ‚Selbst‘ mit der eigenen Lebenslage zurechtkommt bzw. sich in dieser ‚bewegen‘ kann. Entscheidend sind seiner Ansicht nach neben den gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren die personalen Umwandlungsfaktoren (Sen 2002, 109). Denn je nach Alter und Geschlecht, nach Bildung und Kompetenzen, nach Beeinträchtigungen und Gesundheit, divergieren die Möglichkeiten, bei gleichen gesellschaftlichen Chancen dennoch im gesellschaftlichen ‚Off‘ zu landen oder eben nicht.

Familien, aber auch der (institutionalisierten) Pädagogik, kommt hier eine wichtige Aufgabe zu: Je nachdem wie es gelingt, Kindern und Jugendlichen dazu zu verhelfen, sich selbst und die sie umgebende Welt zu verstehen, werden sie aus diesem Verständnis Stärke und Orientierung gewinnen können. Je nachdem wie man Kindern die Möglichkeiten schafft und an die Hand gibt, mit sich und der Welt konstruktiv umzugehen, werden diese ihr Leben im besten Sinne bewältigen und steuern können, und je nachdem wie sehr es gelingt, mit Kindern ein erkennendes und vielfältig wahrnehmendes Verständnis von sich und der ‚Welt‘ zu entwickeln, wird deren Leben zu einem bedeutsamen und sinnerfüllten Leben werden.

Die sich in der Moderne verändernden Lebensweisen leiten sich aus den subjektiven wie kollektiven Herausforderungen und Zwängen menschlicher Erfahrungen ab. Dabei spielt der Verlust kultureller und regionaler Traditionen ebenso wie deren (Re-)kultivierung eine bedeutsame Rolle. Der moderne Mensch läuft Gefahr, zu einem Gewächs zu werden, das sich selbst die Wurzeln abgeschnitten hat und sich nun irgendwie in einem zerbrechlichen oder flüssigen Netzwerk neu verorten muss. Möglicherweise ist Heimatlosigkeit einer der charakteristischsten Begriffe für die existentielle Situation der Moderne. Identitätsbildung wird „erschwert, weil identitätssichernde Lebenswelten und Milieus ihre Verbindlichkeit verlieren. An ihre Stelle tritt ein komplexer, permanenter Prozess der Selbststeuerung und Selbstvergewisserung in Bezug auf lebensgeschichtlich relevan-

te Vorgänge“ (Behringer 1998, 23). Welche sozialen Voraussetzungen wären aber notwendig, damit Kinder und Jugendliche stabile Identitäten für ein Leben in der Moderne ausbilden können und sie somit auch vor Verhaltensauffälligkeiten geschützt sind? Tragfähige Identitäten benötigen einen kulturellen Horizont oder zumindest eine Struktur sozialer Bedingungen, von der aus Menschen den Rahmen und die Orientierung für ihr Selbstverständnis und ihre Sinnggebung erhalten. Solche Horizonte beinhalten normative und ethische Orientierungen ebenso wie Möglichkeiten der Daseinsgestaltung (Kobi 2005). Aus einem Wechselspiel von Bezogenheiten kann sich individuell wie gemeinschaftlich eine Identität entwickeln. Die Frage der Identitätsbildung und -stabilisierung ist eine wesentlich pädagogische, die aber unter den Lebensbedingungen der Moderne und ihren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche nicht ohne weiteres beantwortet werden kann. Zudem stellt sich Identität durch ein höheres Maß an Offenheit in den Lebensentwürfen und -vollzügen nicht mehr in der Selbstverständlichkeit ein, wie in Zeiten der Vormoderne.

„Der grundlegende Gedanke der Moderne ist die Idee der Konstruierbarkeit sowohl der Lebensführung als auch der Identität als individuelle Leistung. Erst unter Bedingungen der Moderne ist es nahezu allen Mitgliedern einer Gesellschaft möglich bzw. wird ihnen zugemutet, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten. Moderne bedeutet nicht nur mehr Offenheit von Handlungsbedingungen und die Orientierung an Selbstverwirklichung als biographischem Prinzip, sondern gleichzeitig die Notwendigkeit, bestimmte Leistungen individuell zu erbringen, die früher durch Traditionen und verbindliche Verhaltensregeln vorgegeben waren und fraglos adaptiert werden konnten und mussten“ (Behringer 1998, 22).

Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind weniger Aspekte einer mehr oder weniger fraglosen Adaption verbindlicher Verhaltensregeln von Interesse, sondern die inneren Schwierigkeiten und sozialen Konflikte, die sich für Kinder und Jugendliche ergeben können, wenn ihnen einerseits ein Mindestmaß an verbindlichen Verhaltensregeln fehlt oder nicht mehr angeboten wird; und andererseits die Möglichkeit der Überforderung, die sich aus den Zumutungen an das Selbst und seine Organisation ergeben können. In Bezug auf Vertrauen deutet sich hier bereits an, dass damit die Notwendigkeit, auf sich selbst und die eigenen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten vertrauen zu können, steigt. Gleichzeitig erscheint es fraglich, wie Selbstvertrauen wachsen soll, wenn das Selbst kaum oder keine Sicherheit aus verbindlichen Verhaltensregeln und gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen erfährt.

„Wenn die biographische Ressource Vertrauen nicht ausgebildet werden konnte und wenn im Lebensverlauf keine Chance und/oder Notwendigkeit gegeben war, mit offenen Bedingungen angemessen umzugehen oder diese von den Beteiligten nur als Bedrohung interpretiert werden konnten, sind sie vermutlich eher angstausslösend, legen psychodynamisch und alltagspraktisch eher ein Streben nach Sicherheit nahe“ (Behringer 1998, 206).

Kinder und Jugendliche mit solchen Erfahrungen sind es, die wesentlich zum Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zählen.

7.3 Die Rolle von Vertrauen in der Entwicklung von der Vormoderne zur Moderne

Mit den vorangegangenen Ausführungen deuten sich erste Zusammenhänge von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, ihrem Aufwachsen in der Moderne und der

Bedeutung von Vertrauen an. Es stellt sich daher die Frage, welche Rolle Vertrauen innerhalb dieser sehr vielschichtigen, hier nur anreißbaren Prozesse und Wandlungen zukommt.

Giddens (1990) widmet sich diesen Kontexten aus soziologischer Perspektive ausführlich und stellt Vormoderne und Moderne einander gegenüber, um die Bedeutung von Vertrauen für die eine wie die andere Epoche herausstellen zu können:

| VORMODERNE <i>allgemeiner Kontext:</i> allein ausschlaggebende Bedeutung lokal bedingten Vertrauens. | MODERNE <i>allgemeiner Kontext:</i> Vertrauensbeziehungen beruhen auf entbeteten abstrakten Systemen |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Verwandtschaftsbeziehungen</i> als Organisationsmittel zur Stabilisierung sozialer Bindungen in der Raum-Zeit 2. <i>Die lokale Gemeinschaft</i> als Ort dient zur Herstellung eines vertrauten Milieus 3. <i>Religiöse Kosmologien</i> geben als Formen des Glaubens und der rituellen Praxis eine vorsehungsorientierte Interpretation des menschlichen Lebens und der Natur 4. <i>Tradition</i> als Mittel zur Verbindung von Zukunft und Gegenwart; Vergangenheitsorientierung in umkehrbar gedachter Zeit | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Persönliche Beziehungen</i> der Freundschaft oder der sexuellen Intimität als Mittel zur Stabilisierung sozialer Bindungen 2. <i>Abstrakte Systeme</i> dienen als Mittel zur Stabilisierung von Beziehungen über unbegrenzte Raum-Zeit-Spannen 3. <i>Zukunftsorientiertes</i> kontrafaktisches Denken als Form der Verknüpfung der Vergangenheit mit der Gegenwart |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Bedrohungen und Gefahren kommen aus der <i>Natur</i>, so etwa die gewaltige Wirkung von Infektionskrankheiten, klimatischer Unberechenbarkeit, Überschwemmungen oder sonstigen Naturkatastrophen 2. Die Bedrohung durch <i>menschliche Gewalt</i> von seiten plündernder Truppen, lokaler Kriegsherren, der Banditen oder Räuber 3. Risiko des <i>Verlusts religiöser Gnade</i> oder der Wirkung von bösen magischen Einflüssen | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bedrohungen und Gefahren rühren von der <i>Reflexivität</i> der Moderne her 2. Die Bedrohung durch <i>menschliche Gewalt</i> von seiten der Industrialisierung des Kriegs 3. Drohung der <i>Sinnlosigkeit</i> des eigenen Daseins aufgrund der aufs Selbst bezogenen Reflexivität der Moderne |

Abb. 4: Vertrauen in Vormoderne und Moderne (ebd., 128)

Demnach kommt Vertrauen in vormodernen Lebenswelten eine andere Funktion zu, als in modernen. Familie und Verwandtschaft spielten in der Vormoderne eine weitaus bedeutsamere Rolle als heute: Großfamilien, Sippen und Klans waren die Regel. Auch wenn es vielfach zu Spannungen, Konflikten und Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Mitgliedern oder den Generationen solcher Verwandtschaften kam, so vermittelten die Familienbände dennoch Bindungen, in die man zumeist vertrauen konnte, die zumindest ein gewisses Maß an Zuverlässigkeit darstellten. Mit den regionalen und lokalen Gemeinschaften verhielt es sich ähnlich. Beziehungen und Verhältnisse waren fest geregelt. Zünfte, Schichten oder Kasten zeichneten in der Regel Lebensverläufe vor. Das Raum-Zeit-Verhältnis war recht stabil, denn die meisten Menschen waren bei Weitem nicht so mobil, wie sie es heute sind. Das Aufwachsen und die Prägung durch religiöse Kontexte, verbunden mit Ritualen, Feiern und Festen waren äußerst förderliche Medien der Vertrauensbildung. Regeln und Rituale erforderten keine Auslegung, sondern Ausführung, die Sicherheit und Orientierung schafften und so letztlich zu einer ontologischen Sicherheit führten – im Sinne eines Welt-Zutrauens. Gott wie dem Leben im Allgemeinen war zu vertrauen. Frevert weist in ihrer historischen Untersuchung durch lexikalische Analyse auf, wie sehr Vertrauen in Menschen noch zu Beginn des 18. Jahrhunderts kritisch gesehen, ja geradezu vor diesem gewarnt wurde und nur das Vertrauen auf Gott als aner kennenswert galt (Frevert 2013, 29f.). Umgekehrt zeichnete sich das vormoderne Religionsverständnis der Herrscherklasse allzu oft durch Machtmissbrauch und Verängstigung aus. Dies bewirkte nicht zwingend einen Vertrauensverlust im Sinne des Glaubens an Gott, erhöhte aber Existenzängste, Abhängigkeiten und die Gefahr, Riten und moralische Grundsätze in geradezu blindem Vertrauen am Rande der Selbstvergiftung auszuführen (Moser 1980). Vertrauen erfolgte damit, wenn es dies überhaupt geben kann, bisweilen mehr aus Notwehr (Nöllke 2009; Giddens 1995, 115), denn aus freien Stücken. Traditionen kam als vertrauensbildenden Lebensformen ebenfalls eine eigene Rolle zu: durch sie ließ sich eine Sicherheit in die Kontinuität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gewinnen.

„Dies bezeichnet die unhintergehbare zeitliche Struktur jeglicher Identität: Sie erschöpft sich nicht in der Bestimmung dessen, was jemand ist, sondern umfaßt immer auch, was und wie jemand geworden ist (und was er hätte werden können) und was er in Zukunft werden könnte und (als Projektion und Möglichkeit) werden wird. Das je eigene Leben nimmt damit unweigerlich die Form einer sich entfaltenden Lebensgeschichte an, in deren Zusammenhang sich allein eine Identität finden läßt“ (Rosa 1998, 166).

Doch auch, was die Traditionen betrifft, wäre es falsch, sie ausschließlich als vertrauensfördernde Momente vormoderner Gesellschaftsformen anzusehen. Krankheiten, Gewalt und Nöte verschiedenster Art führten oft genug zu Ungewissheit und Verzweiflung, weniger aber zu einer existentiellen, ontologischen Sicherheit. „Die ontologische Sicherheit der vormodernen Welt muß in erster Linie im Verhältnis zu Kontexten des Vertrauens und Formen von Risiko oder Gefahr begriffen werden, die in den lokalen Umständen des jeweiligen Ortes verankert sind“ (Giddens 1995, 129). Und diese Umstände führen gegebenenfalls dazu, dass vertrauensstiftende Gewohnheiten als Ergebnis von Krisen und Risiken nicht länger vorgefunden werden.

„Gewohnheiten schaffen eine Verankerung in einer geordneten persönlichen Welt. Sie schaffen dadurch ontologische Sicherheit. In dem Moment jedoch, in dem das persönliche Bezugssystem

hinterfragt wird, werden die einfachen Antworten in Frage gestellt. Giddens (1991) stellt dementsprechend der ontologischen Sicherheit die existentielle Angst gegenüber. Existentielle Angst tritt auf, wenn die Bedeutung von unglücklichen Zufällen, unvorhersehbaren Unfällen und gezielten Täuschungen bewusst wird. Dann wird hinter der erlebten Ordnung ein großes Terrain von möglichem Chaos, das die alltäglichen Selbstverständlichkeiten in Frage stellt, sichtbar. Der Glaube daran, dass die vorhandene Ordnung Bestand hat, trägt entscheidend dazu bei, dass die täglichen Abläufe als verlässlich wahrgenommen werden. Vertrauen stellt die existentielle Verankerung her, die uns hilft, die Unsicherheit zu überbrücken und sogar zu vergessen“ (Bierhoff 2008, 88).

Überträgt man dies auf die Moderne, so kann festgehalten werden: Wachsen Kinder und Jugendliche in Verhältnissen auf, in denen sie diese Ordnungen nicht als Bestandteil ihrer täglichen Abläufe vorfinden (können), führt sie dies im Erleben, und als Ergebnis davon auch in ihren Verhaltensweisen, eher zu existentieller Angst anstatt zu einem tiefen Vertrauen ‚in das Leben‘.

„Furcht und Angst sind existentielle Basisaffekte, die den endlichen Menschen in seinem Innersten betreffen und der wesentlichen Unsicherheit seines Seins und Tuns entspringen; alle von ihm entwickelten Strategien der Sicherheitsgewinnung sind ebenso viele Formen der Angstbewältigung. Vertrauen ist in intakter Weise in die Dynamik von Sicherheit und Angst eingebunden. Vertrauen schafft Sicherheit, besiegt Unsicherheit und Angst – und Vertrauen basiert auf Sicherheit, ist Ausdruck von Sicherheit und Angstfreiheit“ (Angehrn 2012, 166).

Sicherheit zu empfinden, meint nicht das Gleiche wie zu vertrauen, ebenso wenig wie Angst als Emotion das Gegenteil von Vertrauen wäre, obgleich Vertrauen durchaus auch affektive Komponenten enthalten mag. „Aber die moderne Gesellschaft konfrontiert mit Unsicherheit, rückt die gefährvolle Dimension des Risikos nach vorne und macht Angst zum Normalzustand“ (Winkler 2010, 316) und daher ist Angst unter Aspekten der Moderne mit Vertrauen unlösbar verbunden. Die Abwesenheit der Emotion Angst und das Empfinden basaler Sicherheit stellen die Bedingungen der Möglichkeit dar, überhaupt erst zu vertrauen – und dabei spielen gesellschaftliche Rahmungen und Lebensbedingungen neben den interpersonellen Erfahrungen eine wesentliche Rolle.

„Menschen zeigen ein grundlegendes Bedürfnis nach Selbsterhaltung. (...) Die Eingebundenheit in die Kultur und der Aufbau eines positiven Selbstwertes sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass die eigene Biografie als eingebettet in die geordnete soziale Welt erlebt wird. Daher kann man von einer Kohärenz der Selbstidentität sprechen, die sich aus den sozialen Bezügen ableiten lässt. Dies entspricht dem Gefühl der biografischen Kontinuität: Es geht darum, eine bestimmte ‚Erzählung‘ des eigenen Lebens am Laufen zu halten, den Selbstwert aufrechtzuerhalten und Risiken auszufiltern“ (Bierhoff 2008, 94).

Wo die Einbettung der eigenen ‚Erzählung‘ in geordnete soziale Bezüge nicht gelingt, können auffällige Verhaltensweisen als Ausdruck subjektiv notwendig empfundener Reaktionen, Kompensationen und Korrekturversuche entstehen.

„Der Ausdruck ‚ontologische Sicherheit‘ bezieht sich auf das Zutrauen der meisten Menschen zur Kontinuität ihrer Selbstidentität und zur Konstanz der sie umgebenden sozialen und materialen Handlungsumwelt. Grundlegend für die Empfindungen der ontologischen Sicherheit ist ein Gefühl der Zuverlässigkeit von Personen und Dingen, wie es auch für den Vertrauensbegriff maßgeblich ist; daher sind die beiden in psychologischer Hinsicht miteinander verwandt“ (Giddens 1995, 118).

Bei sehr unsicher gebundenen Kindern und Jugendlichen könnte dies aber auch bedeuten, im Sinne der Identitätserhaltung einerseits und der Risikofilterung andererseits, ein negatives Selbstbild aufrecht zu erhalten, dieses nicht durch positive Einflüsse zu ‚gefährden‘ und stärker um die Selbstabwertung bemüht zu sein, denn um die Steigerung des Selbstwertes.

„An dieser Stelle wird die Bedeutung des Vertrauens mehr als deutlich, das es ermöglicht, einen Sprung ins Ungewisse zu unternehmen, ohne dass man durch Angst und Unsicherheit gelähmt wird. An die Stelle objektiven Wissens treten subjektive Überzeugungen, die nicht weiter ableitbar sind“ (Bierhoff 2008, 94).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche kann, wie eben beispielhaft angedeutet, aber auch das Gegenteil gelten: subjektive Überzeugungen, resultierend aus negativen biografischen Kontexten treten an die Stelle objektiven Wissens über alltägliche Situationen und führen so zu einem auffälligen Umgang mit diesem oder zu einer Person-Umwelt-Störung.

„Eine sehr komplexe, möglichkeitsreiche und gleichwohl bestimmte oder doch bestimmbar Welt läßt sich nur konstituieren und im Blick halten, wenn und soweit die daraus resultierende Last der Selektion von Erleben und Handeln in sozialen Systemen geregelt und verteilt werden kann. Die Kapazität des Einzelnen ist beschränkt und ist nur begrenzt steigerbar. Hohe Komplexität der Welt setzt deshalb eine Vielzahl selektiver Prozesse voraus, also Zusammenhänge zwischen den Selektionen des einen und des anderen“ (Luhmann 2000, 60).

Obwohl die hier skizzierten Entwicklungen „soziale Lagen als Kollektive treffen, werden sie höchstens in vorübergehenden Gemeinschaften kommentiert. Bewältigt werden müssen sie allein“ (Winkler 2010, 316), was im Ergebnis für verhaltensauffällige Kinder und ihre Familien zu Scheitern und Unsicherheit führen kann, kaum jedoch die Bereitschaft zum Wagnis des Vertrauens erhöhen mag. Ganz im Gegenteil: „In all dem entsteht ein tiefgehendes Gefühl der Fremdheit, das sich zuweilen in geradezu exzessiven Aversionen gegenüber anderen entläßt“ (ebd., 317) oder zum völligen Rückzug in Ängste und Isolation führt. Und doch wäre genau das Gegenteil notwendig, um die Herausforderungen der Moderne bewältigen und das eigene Leben sinnhaft gestalten zu können: „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“ (Tiefel 2007, 2) – zumindest wenn man Vertrauen eine solche Funktion und Wirkung zuschreiben bereit ist.

Mit den Entwicklungen von der Vormoderne zur Moderne veränderten sich auch die Funktionen von Vertrauen. Aufklärung und Säkularisierung brachten ein reflexives und selbstbezügliches Ich hervor, das (scheinbar) vertrauenswürdige Grundordnungen in Frage stellte und auch umwarf. Die Möglichkeiten empirischer Beobachtung, Zweifel und Kritikfähigkeit führten weg von einem schier blinden Vertrauen an Gott und eine kosmische Fügung. Vertrauen verlagerte sich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen, was sich besonders an der rapide steigenden Anzahl technischer Erfindungen, naturwissenschaftlicher Abhandlungen und Auseinandersetzungen im Feld der Logik zeigte. Je mehr der Mensch im Lauf der Jahrhunderte erkannte, welchen Eigenanteil er an der Konstruktion und Wahrnehmung der Welt hatte, umso mehr rückte er von Gott

und einer festgegebenen Struktur der Welt und Menschenbilder ab. Das gottgegebene, grundlose Vertrauen erhielt erste Risse.

„Die alte Ordnung hat schon vor Jahrhunderten ihre Selbstverständlichkeit verloren, die ein blindes Vertrauen ermöglichte. Die Ordnung galt als gegeben und nicht qua souveräner Entscheidung gesetzt (...) In dieser Ordnung galt auch die Position und das Wesen des Menschen als gegeben“ (Wimmer 2000, 53).

Das in dieser Ordnung und ‚Position‘ gegebene Vertrauen wurde erschüttert, weil sich das Dominanz- und Abhängigkeitsverhältnis von Mensch und Welt grundlegend verkehrte: „Das Vertrauen in die Welt hat Einbußen erlitten, seit die Welt sich hinter ihr Bild und das Wissen von ihr verborgen hat und in ihrem Ansichsein unbestimmbar geworden ist, sodass jedes Bild und jedes Wissen von ihr den Grund nicht in ihr, sondern nur noch im Träger des Wissens und dem Schöpfer des Bildes finden kann“ (ebd.). Wimmer wählt mit seiner Aussage des ‚nur noch‘ eine sehr ausschließliche Position, die aus konstruktivismuskritischer Sicht durchaus zu hinterfragen wäre, letztlich aber die Eindeutigkeit eines Wandels über Jahrhunderte beschreibt, der bis ins Heute reicht: nämlich der Vertrauensverlust des Ichs in Gott und eine festgefügte Welt.

„Die großen Deutungssysteme, deren Anspruch ja auf nichts Geringeres zielte als auf eine Erklärung dessen, was die Welt im Innersten zusammenhält, haben sich entweder im Alltag auf teilweise entsetzliche Weise selbst diskreditiert oder ziehen sich bescheidener werdend zurück“ (Keupp et al. 1999, 52).

Dieser Wandel legte mit Beginn der Neuzeit an Dynamik zu und wurde nicht mehr aufgehalten. Mehr und mehr Lebensbereiche verloren ihre festen Ordnungen und dadurch ihre Verbindlichkeiten.

„Durch Rationalisierung der Gesellschaft und Verwissenschaftlichung der Lebenswelt, durch Ausdifferenzieren der Wertsphären und Reflexivwerden der Werte und Normen sind die früheren, übergreifenden Sinnzusammenhänge zerfallen und haben zu einer Kontingenzsteigerung und Entüblichung des Alltäglichen geführt. (...) Der Mensch als Subjekt des Diskurses, in dem die Ordnung der Wissensfelder ihre Bedingung haben, und zugleich Objekt des Wissens, der anthropologisch höchste Wert, und die in ihm zentrierte Denkstruktur werden fragwürdig und erkennbar als Kernbestandteil einer geschichtlichen Selbstausslegung einer Gesellschaft, einer Epoche, in der sie selbst die Funktion eines höchsten Werts, einer Programmatik und Legitimationsgrundlage hatte und hat“ (ebd., 53f.).

Jene Selbstausslegung, die zu einem wachsenden Vertrauensverlust in die Welt beitrug, führte unweigerlich, wenn auch nicht intendiert, zu einem Vertrauensverlust in das Selbst, das nun in permanenter Reflexivität weniger und weniger einen Halt im Innen wie im Außen findet. Das Selbst ist „unendlich frei und zugleich an die kontingente Existenz zerstreut“ (ebd., 54). „‚Anything goes‘ und ‚Rien ne va plus‘ – das ist die paradoxe Signatur unserer Zeit. Vertrauen (...) kann man dann nur in und auf das, was man nicht weiß und nicht wissen kann...“ (ebd., 55). Mit zunehmender Freiheit des Einzelnen wurde den Menschen auch ihre Einsamkeit inmitten einer komplexer werdenden Welt bewusst.

„Darauf reagierten die Menschen mit der Suche nach Bindungen, nun allerdings selbstgewählten, die an Bedingungen geknüpft waren. Das machte die freiwilligen Beziehungen ihrerseits kontingent und auflösbar. Es stellte sie unter immerwährende Beobachtung und warf Vertrau-

ensfragen auf, in denen sich Bedürftigkeit, Verwundbarkeit und Ungewissheit mischten“ (Frevert 2013, 213f.).

Besonders markant und vielleicht das charakteristischste Merkmal der Moderne im Zusammenhang mit Vertrauen ist demnach die „Risikohaftigkeit“ der neuen Lebensformen (Luhmann 2000) – im persönlichen genauso wie im lokalen, nationalen und globalen Kontext. Ökologische Bedrohungen, soziale Existenzängste, wirtschaftliche Krisen und militärische Auseinandersetzungen verstärken die Auswirkungen der neuen Vertrauensverhältnisse auf die je individuelle Lebenslage. Vertrauen unterscheidet sich nun mehr denn je von einem Zutrauen in Gott und die Welt als solche.

Zudem wächst die Notwendigkeit des Vertrauens in Expertenwissen und abstrakte Systeme. Alltagshandlungen und die mit ihnen verbundenen abstrakten Systeme, denen man sein Vertrauen geradezu schenken *muss*, entwickeln sich zunehmend zu Handlungsrouninen. Diesen abstrakten Systemen wie auch den persönlichen wie globalen Risiken zu entkommen, ist kaum mehr möglich. Auf der einen Seite schaffen Entbettungsmechanismen Sicherheit und Klarheit für den Alltag. Auf der anderen Seite jedoch schaffen sie neue Risiken. Die Unausweichbarkeit vom Risikocharakter moderner Lebensformen führt zu einer Verstärkung kontingenter Lebenszusammenhänge und Erfahrungen. Die Abhängigkeit des Einzelnen von Energiepreisen ist ein prägnantes Beispiel hierfür.

Zudem wächst, wie bereits erwähnt, seit der Aufklärung das Bewusstsein vom Leben in einer Risikogesellschaft: Wo Religion und Tradition in vormodernen Kulturen durchaus Sicherheit zu schaffen in der Lage waren, erfährt der Einzelne heute kaum Entlastung von der Erkenntnis der persönlichen wie globalen Risiken und Unsicherheiten.

„Für eine positive Deutung von Offenheit muss auf entsprechende Orientierungen, Deutungsmuster und Kompetenzen zurückgegriffen werden, die im Verlauf der Biographie erworben und erprobt werden konnten. Für eine positive Deutung von Offenheit scheint aber auch und gerade Vertrauen zunehmend wichtig zu werden, und zwar ein Vertrauen nicht in traditioneller Form von Fatalismus oder Religiosität, sich in sein Schicksal zu ergeben, sondern ein Vertrauen in die eigene Person, die notwendigen Potentiale zur Gestaltung und Stabilisierung der Lebensführung aktivieren zu können, sowie ein Vertrauen in andere Personen und in die Zukunft, auf dass sie sich nicht zu einer grundsätzlichen Bedrohung entwickeln wird. Dies gilt umso mehr, als bislang wichtige Institutionen wie Kirche und Staat, die Sinn und Strukturen von außen vorgaben und Vertrauen in externe Instanzen forderten, dieser Aufgabe kaum mehr nachkommen. Dieses Vertrauen ist nicht blind, sondern kalkuliert bewusst die Risiken des Fortschritts der Moderne ein, es ist nicht nur individuelle Handlungsressource, sondern auch Strategie im Umgang mit Offenheit. Vertrauen wird damit zu einer Schlüsselkategorie im Umgang mit den Verunsicherungen, Unübersichtlichkeiten und Risiken spätmoderner Gesellschaften“ (Behringer 1998, 207).

Vertrauensfragen werden in Folge davon zur „Obsession der Moderne“ (Frevert 2013) werden.

7.4 Das Verhältnis von Moderne und Vertrauen

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die Bedeutung und die Funktion von Vertrauen in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen stehen und sich ein diesbezüglicher Wandel mindestens seit der Vormoderne nachvollziehen lässt. Das Verhältnis, das der Mensch in der Moderne zu vertrauensbezüglichen Kontexten einnehmen kann und muss, ist wohl ein ambivalentes:

„Es gibt eine beachtliche Reihe (meist soziologischer) Zeitdiagnosen, die die These vertreten, dass die Strukturierung der Gesellschaft sich in einer Weise gewandelt hat oder immer noch wandelt, die Menschen in *vertrauensbezüglich prekäre Lebenslagen* bringt. Einerseits muss der Mensch mehr Vertrauen aufbringen als früher, andererseits wird das Aufbringen von Vertrauen immer gefährlicher“ (Laucken 2001, 134; kursiv im Original).

Dass Menschen an dieser Ambivalenz auch scheitern können, dass ihnen die Gratwanderung zwischen einem notwendigen ‚mehr an‘ und der Fähigkeit wie Bereitschaft, ein solches Risiko persönlich wie gesellschaftlich einzugehen, nicht (mehr) gelingt, erscheint nachvollziehbar. Giddens (1995) führt vier dieser Ambivalenzen bzw. Widersprüchlichkeiten auf, die der moderne Mensch zu bewältigen und zu gestalten hat: (1) Dislozität und Rückbettung, verstanden als Entfremdung und Vertrautheit überschneiden sich und stehen sich als Erfahrungen des modernen Menschen gegenüber. „Unter Dislozierung ist die Ablösung sozialer Beziehungen aus ihren unmittelbaren örtlichen Gegebenheiten zu verstehen“ (Balasch 2002, 14). In engem Zusammenhang damit stehen (2) Intimität und Unpersönlichkeit, wobei sich persönliches Vertrauen, z.B. zum Ehepartner, und unpersönliche Bindungen, z.B. zu einem Therapeuten, überschneiden oder überlagern. Auf beruflicher Seite stehen sich (3) Expertentum und Wiederaneignung gegenüber: einerseits das Expertenwissen über abstrakte Systeme und das Sich-Auskennen in diesen, sowie das tatsächliche Bescheid-Wissen und das faktische Handeln-Können. Gesellschaftlich gesehen lassen sich (4) privatistisches Handeln und Engagement aufführen: das Sich-Ergeben in die bestehenden Lebensumstände steht dabei dem Aktivismus und der Gestaltbarkeit des eigenen Lebens gegenüber. Wenn Keupp et al. (1999, 46) als erste von zehn grundsätzlichen Umbruchserfahrungen auf das Gefühl der Entbettung moderner Subjekte hinweisen, dann beziehen sie sich auf wesentliche Überlegungen von Giddens: „Unter Entbettung verstehe ich das ‚Herausheben‘ sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeit-Spannen übergreifende Umstrukturierung“ (Giddens 1995, 33). Giddens führt zwei zentrale Entbettungsmechanismen an, die für die Entwicklung moderner Gesellschaftsformen von wesentlicher Bedeutung sind und die darauf verweisen, welche Bedeutung dem Phänomen ‚Vertrauen‘ dabei zukommt: zum einen die Schaffung und Entwicklung symbolischer Zeichen und damit der Umgang mit etwas Abstraktem. Symbolische Zeichen sind Medien des Austauschs. Besondere Bedeutung erhält in Giddens Ausführungen das Geld als symbolisches Zeichen, das sich deutlich von Tauschgeschäften abhebt (auch Parsons 1976; Simmel 2000). Zum zweiten nennt er die Schaffung und Entwicklung von Expertensystemen. Moderne Gesellschaften sind permanent auf Expertenwissen angewiesen. Das tägliche Leben ist an unzähligen Punkten mit Expertenwissen angefüllt. Dabei ist besonders der Glaube an ein Expertenwissen, weniger aber an die Person, die es ausführt oder über es verfügt, zur unablässigen Notwendigkeit geworden.

„Wir können zwar von einem Vertrauen in symbolische Zeichen oder Expertensysteme sprechen, doch dieses Vertrauen beruht nicht auf dem Glauben an die ‚moralische Rechtschaffenheit‘ (oder die guten Absichten) anderer Personen, sondern auf dem Glauben an die Richtigkeit von Prinzipien, über die man nicht Bescheid weiß. Natürlich spielt das Vertrauen in Personen auch im Hinblick auf den Glauben an Systeme stets eine gewisse Rolle, doch dieses Vertrauen betrifft nicht das Funktionieren der Systeme als solches, sondern deren richtiges Funktionieren“ (Giddens 1995, 51).

Die Moderne verlangt Menschen ein Vertrauen ab, das mehr als ein Sich-Verlassen auf etwas Abstraktes, Undurchschaubares in Form von Expertentum zielt, als auf die tatsächliche Qualität interpersonellen Vertrauens.

„Vertrauen, das in vor-modernen Gesellschaften auf einer generellen Übereinstimmung bezüglich religiöser Vorgaben und Traditionen in stabilen lokalen Beziehungen beruhte und in diesem Rahmen umstandslos abgerufen werden konnte, muss heute, unter Bedingungen der Vielfalt, des Zweifels und der Einbindung in abstrakte Zusammenhänge in der Hochmoderne aktiv erarbeitet und eingesetzt werden. Es muss immer wieder neu erzeugt und errungen werden, und das nicht nur gegenüber Personen, sondern auch gegenüber abstrakten Systemen“ (Behringer 1998, 208).

Beide Entbettungsmechanismen sind kennzeichnend für die Moderne und in beiden Mechanismen spielt Vertrauen demnach eine bedeutsame Rolle.

„Alle Entbettungsmechanismen – die symbolischen Zeichen ebenso wie die Expertensysteme – beruhen auf Vertrauen. Das Vertrauen ist daher in fundamentaler Weise mit den Institutionen der Moderne verbunden. Das Vertrauen wird hier nicht in Individuen gesetzt, sondern in abstrakte Fähigkeiten“ (Giddens 1995, 39).

Diese Mechanismen beruhen darauf, dass Vertrauen in abstrakte Eigenschaften oder nicht zueigene Fähigkeiten und Fertigkeiten erbracht wird oder erbracht werden muss. Diese Erfahrung des Erbringens, verbunden mit Glaube und Glaubwürdigkeit, spielt für das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung dieses Vertrauens daher eine wichtige Rolle.

„Mit der Entwicklung abstrakter Systeme wird das Vertrauen in unpersönliche Prinzipien sowie in anonyme andere unentbehrlich für das gesellschaftliche Dasein. Nichtpersonalisiertes Vertrauen dieser Art ist etwas, was vom Urvertrauen abweicht. (...) Es ist jedoch ein Irrtum, der Tendenz der meisten vorliegenden soziologischen Erklärungen zu entsprechen und die Unpersönlichkeit abstrakter Systeme in einen Gegensatz zu bringen zu den intimen Verhältnissen des persönlichen Lebens. Das persönliche Leben und die in es hineinspielenden sozialen Bindungen sind zutiefst mit den am weitesten reichenden abstrakten Systemen verflochten“ (ebd., 150ff.).

Dafür ist der Mensch zur Erhaltung, aber auch zur Erbringung von Vertrauen auf sogenannte Rückbettungsnotwendigkeiten angewiesen, die an soziale raumzeitlich verbundene Strukturen gebunden sind. „Unter Modernitätsbedingungen leben immer mehr Menschen in Verhältnissen, in denen entbettete Institutionen, durch die lokale Praktiken mit globalisierten sozialen Beziehungen verbunden werden, die Organisation bedeutender Aspekte des tagtäglichen Lebens leisten“ (ebd., 102). Dabei lassen sich mit Giddens im Hinblick auf die sozialen Beziehungen gesichtsabhängige Bindungen von gesichtsunabhängigen unterscheiden. Bei ersteren geht es um Vertrauensbeziehungen, die in und durch gemeinsame Anwesenheit erhalten oder geschaffen werden. In den gesichtsunabhängigen Bindungen ist das Vertrauen in abstrakte Systeme gemeint, das erhalten bzw. gewonnen werden muss. „Der Begriff der *Rückbettung* bezieht sich [dann; T.M.] auf Prozesse, durch die gesichtsunabhängige Bindungen aufrechterhalten oder mit Hilfe von gesichtsabhängigen Tätigkeiten transformiert werden“ (ebd. 1990, 112; kursiv im Original). Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche könnten hier zweifach in innere Schwierigkeiten geraten: zum einen mag ihnen ein Vertrauensaufbau aufgrund belastender biografischer Erfahrungen im Rahmen gesichtsabhängiger Bindungen nicht oder nur

sehr schwer gelingen. Zum anderen scheitern sie am Vertrauen in gesichtsunabhängigen Bindungen, weil diese in ihrer Abstraktheit nicht dem Ausmaß ihres Sicherheitsbedürfnissen entsprechen mögen. Vertrauen unter den Bedingungen der Moderne ist demnach mehr, als ein Sich-Abfinden mit und Ergeben in abstrakte Systeme, in denen man eben nicht anders kann als zu vertrauen (Nöllke 2009; Balasch 2002, 20), weil Alternativen mehr oder weniger ausgeschlossen sind oder nicht zur Verfügung stehen, sondern es besteht „(a) im Zusammenhang der allgemeinen Einsicht, daß menschliches Tun (...) nicht durch das Wesen der Dinge oder durch göttlichen Einfluß vorgegeben, sondern eine gesellschaftliche Leistung ist, und (b) im Zusammenhang des gewaltig gesteigerten Transformationsspielraums des menschlichen Handelns, der durch den dynamischen Charakter der modernen sozialen Institutionen geschaffen worden ist“ (Giddens 1995, 51). Es erscheint mit Blick auf ein angebliches Vertrauen aus Notwehr angesichts zunehmender abstrakter Systeme, die nur von Experten beherrscht werden „nicht hilfreich, den Begriff des Vertrauens mit den spezifischen Umständen zu verknüpfen, unter denen die Individuen bewußt über alternative Handlungsweisen nachsinnen. (...) Das Vertrauen ist (...) nicht wirklich vom Zutrauen zu trennen, sondern es ist eine bestimmte Art von Zutrauen. Ähnliche Feststellungen gelten für Risiko und Gefahr. Ich bin nicht einverstanden mit Luhmanns Behauptung, daß man, ‚wenn man sich der Handlung enthält, kein Risiko eingeht‘, was mit anderem Wort soviel hieße wie: Wer nichts wagt, der verliert (potentiell) auch nichts. Untätigkeit ist oft riskant, und es gibt manche Risiken, denen wir alle uns stellen müssen, einerlei, ob uns das gefällt oder nicht“ (ebd., 47). Interpersonelles Vertrauen beruht in der Regel auf Wechselseitigkeit und ist Ergebnis gesichtsabhängiger Bindungen. Wer abstrakten Systemen vertraut, erfährt jedoch weder Gegenseitigkeit noch Intimität. Wer zunehmend mehr darauf angewiesen ist, abstrakten Systemen zu vertrauen, läuft Gefahr, persönliches Vertrauen mehr und mehr zu ‚verlernen‘ bzw. nur noch partiell Erfahrungen mit diesen zu machen. Die Bindungen von und an Gemeinschaft sind mit der Moderne zerfallen bzw. sind nicht mehr zwangsläufige Notwendigkeit. Rotter wies bereits 1971 auf diesen Zusammenhang von gesellschaftlichen Entwicklungen und Vertrauen hin:

„It is belabouring the obvious to discuss the significance of interpersonal trust in our society. (...) The entire fabric of our day-to-day living, of our social order, rests on trust – buying gasoline, paying taxes, going to the dentist, flying to a convention – almost all of our decisions involve trusting someone else. The more complex the society, the greater the dependence on others. If trust weakens the social order collapses“ (ebd., 443).

Dies führt im Ergebnis dazu, dass persönliche Beziehungen in modernen Gesellschaftsformen immer weniger Bezugs- und Orientierungspunkte vorfinden. Während in den vormodernen Lebensformen das Vertrauen in eine Person sehr viel bedeutete und die Person als zugehörig von Außenstehenden trennte, sondert sich das nicht-personalisierte Vertrauen in der Moderne vom personalen Ausgangspunkt ‚Urvertrauen‘ ab und trägt nicht zwingend zur Identitätsbildung bei. Wer beispielsweise in einem virtuellen sozialen Netzwerk viele ‚Freunde‘ hat, gehört scheinbar zu einer Gemeinschaft. Es wird suggeriert, kein Außenstehender zu sein. Jedoch: „*Höfliche Nichtbeachtung* ist ein grundlegender Aspekt von Vertrauensbeziehungen im Bereich der gewaltigen anonymen Umfelder der Moderne. Sie ist das beruhigende ‚Geräusch‘ im Hintergrund der Herbeiführung und Auflösung von Begegnungen, die ihre eigenen spezifischen Vertrauensmecha-

nismen, nämlich gesichtsabhängige Bindungen voraussetzen“ (Giddens 1995, 112; kursiv im Original). Mit der tatsächlichen Erfahrung und Erwiderung von Vertrauen hat dies also nichts mehr zu tun. Das Vertrauen ist nicht interpersonell auf die als ‚Freunde‘ oder ‚Kontakte‘ bezeichneten Personen gerichtet, sondern auf die digitale Struktur, die Zugehörigkeit zu vermitteln scheint.

„Die Betonung von Vertrauen für die Identitätsbildung ist nicht neu, neu sind allenfalls die Bedingungen, unter denen Vertrauen aufgebaut und aufgebracht werden muss. Bereits im klassischen Modell der Identitätsentwicklung von Erikson (1956) spielt die Bildung von ‚Urvertrauen‘ im Säuglingsalter für die spätere Identitätsbildung eine wichtige Rolle. (...) Obwohl laut Erikson die Problematik der Identität insbesondere den modernen Menschen betrifft, der sich nicht mehr in festen Traditionen aufgehoben sieht, der Mühe hat, dem Wandel der Lebensbedingungen zu folgen, und Gefahr läuft, sich in einer schier unendlichen Vielfalt von Lebensentscheidungen zu verfangen, war in seinem Konzept doch noch ein fester Platz in der Gesellschaft und eine erreichbare Zukunft vorgesehen“ (Behringer 1998, 207).

Darüber hinaus ist das persönliche Vertrauen nicht mehr unabhängig von abstrakten Systemen. Beck zeigt diesen Zusammenhang in seinen Ausführungen zur Risikogesellschaft (1998) auf: das intime Stillen eines Babys, der Inbegriff von Urvertrauen und Beginn einer persönlichen Vertrauensbeziehung, steht in unmittelbarem Zusammenhang zum Risiko eines Reaktorunfalls und seinen Auswirkungen auf die stillende Mutter. Diesen unlösbaren Zusammenhang bezeichnet Giddens als „Transformation“ (1990) und auch Reemtsma stellt heraus: „Der Beginn der Moderne bedeutet eine Transformation des sozialen Bindemittels Vertrauen“ (Reemtsma 2009, 33). Es scheint daher für die Bedeutung von Vertrauen in der Moderne zu gelten:

„Es zeigt sich, dass in Umbruchzeiten — aber auch in der Moderne des späten 20. Jahrhunderts (...), der Unsicherheit, Werte- und Vertrauensverlust (...) strukturell zugeschrieben werden (...) — Vertrauen nicht verloren, sondern in konservative, alternative oder innovative weltanschaulich fundierte Kontexte transformiert wird. Die gesellschaftlichen und individuellen Prozesse dieser Transformation im Sinne von Austausch, Wiederbelebung und Neuerfindung von weltanschaulich fundierten Gewissheiten in historischen Umbruch- oder Krisenzeiten, die für individuelle und kollektive Sinnbildungen, Handlungsentwürfe und Identitätskonstruktionen und Vertrauen in Alltag und Wirklichkeit, unabdingbar sind, stellen ein erziehungswissenschaftliches Forschungsdesiderat dar“ (Welter 2010, 257).

Sie sind damit auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant. Und dies nicht nur, weil sie als Teildisziplin der Pädagogik bezeichnet werden kann, sondern aus inhaltlichen Erfordernissen: Denn aus den hier beschriebenen Zusammenhängen können sich weitreichende Identitätskrisen für Kinder und Jugendliche ergeben, die in auffälligem Verhalten einerseits und Person-Umwelt-Störungen andererseits ihren Ausdruck finden und darüber personales wie interpersonelles Vertrauen nachhaltig gefährden können.

7.5 Zusammenfassung: Vertrauen und das Aufwachsen in der Moderne in seiner Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Ein Zusammenhang zwischen dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne, der Bedeutung von Vertrauen hierfür sowie der damit verbundenen Möglichkeit des Entstehens von auffälligen Verhaltensweisen bzw. Verhaltensstörungen scheint nach den vorangegangenen Ausführungen auf der Hand zu liegen

und lässt sich doch eher axiomatisch festhalten als detailliert belegen. Folgende Problemlagen und mögliche Zusammenhänge lassen sich ausmachen:

- (1) Eine umfassende Systematisierung von Theorien abweichenden Verhaltens im Hinblick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche fehlt bislang. Aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen hinzuzufügen, dass solche Theorien abweichendes Verhalten möglicherweise zu erklären in der Lage sind, damit aber keine Erklärungsmöglichkeiten für alle Formen auffälligen Verhaltens im Zusammenhang mit dem Aufwachsen in der Moderne liefern können. Aus wissenschaftlicher Perspektive erschwert dies das Herbeiführen des anvisierten Zusammenhangs.
- (2) Neben anderen Theorien, sind Rational-Choice-Theorien interessant, weil sie für das Verstehen von abweichendem Verhalten wichtige Zugänge für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bieten können. Zudem liefern sie eine spezifische Sichtweise von den Grundlagen, die dazu führen, dass jemand Vertrauen erweist oder entzieht. Es fehlt jedoch ein Ansatz, der abweichendes Verhalten und Vertrauen bzw. Nicht-Vertrauen als Ergebnis einer Entscheidung innerhalb der Annahmen der Rational-Choice-Theorien zusammenführt.
- (3) In Bezug auf Vertrauen und Moderne deutet sich an, dass die Notwendigkeit, auf sich selbst und eigene Verhaltensmöglichkeiten vertrauen zu können, steigt. Es ist jedoch fraglich, wie Selbstvertrauen wachsen soll, wenn das Selbst kaum Sicherheiten aus verbindlichen Verhaltensregeln und gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen erfährt. Die Ausbildung der Fähigkeit zu vertrauen, erscheint unter den Bedingungen der Moderne schwierig. Gelingt dies nicht, sinkt die Möglichkeit, angemessen mit offenen Situationen umzugehen bzw. werden diese schnell als bedrohlich wahrgenommen und wirken eher angstauslösend. Damit zeigt sich ein für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevanter Zusammenhang.
- (4) Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche können zweifach in innere Schwierigkeiten geraten: zum einen kann ihnen ein Vertrauensaufbau aufgrund belastender biografischer Erfahrungen im Rahmen gesichtsabhängiger Bindungen nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen gelingen. Zum anderen können sie am Vertrauen in gesichtsunabhängige Bindungen scheitern, weil diese in ihrer Abstraktheit möglicherweise nicht dem Ausmaß ihres Sicherheitsbedürfnisses entsprechen.
- (5) Analysen legen nahe, dass von Vertrauensverlust in der Moderne nicht nur punktuell oder spezifisch, sondern strukturell gesprochen werden kann (Giddens 1996a; Beck 1986). Vertrauen geht dabei wohl nicht verloren, sondern wird in konservative, alternative oder innovative weltanschaulich fundierte Kontexte transformiert. Diese Transformationsprozesse sind auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant, denn aus diesen Prozessen können sich Identitätskrisen für Kinder und Jugendliche ergeben, die in auffälligem Verhalten einerseits und Person-Umwelt-Störungen andererseits ihren Ausdruck finden und darüber personales wie interpersonelles Vertrauen nachhaltig gefährden können.
- (6) Die Herausforderungen der Moderne betreffen alle, bewältigt werden müssen sie jedoch meist alleine, was im Ergebnis für verhaltensauffällige Kinder zu Scheitern und Unsicherheit führen kann, kaum jedoch die Bereitschaft zum Wagnis des Vertrauens erhöhen mag. In Folge davon, ist das Erleben von Fremdheit als überdauerndes Lebensgefühl wahrscheinlicher als das der Vertrautheit.

8 Fremdheit und Vertrautheit – Randphänomene zur konzeptionellen Bestimmung von Vertrauen

„Nun“, sagte Herr Tur Tur, „bei mir ist das einfach umgekehrt. Das ist alles. Je weiter ich entfernt bin, desto größer sehe ich aus. Und je näher ich komme, desto mehr erkennt man meine wirkliche Gestalt.“

Michael Ende

8.1 Annäherungen an Fremdheit im Kontext von Vertrautheit

Mit der Auseinandersetzung um Vertrauen und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Moderne geraten besonders unter den Aspekten von Entbettungs-, Rückbettungs- und Transformationsprozessen die Phänomene Fremdheit und Vertrautheit zu einer konzeptionellen Bestimmung von Vertrauen in den Blick. Hinzu kommt: Befasst man sich mit Konzeptionen von Vertrauen, stößt man immer wieder auf abgrenzende Auseinandersetzungen zu Vertrautheit einerseits und, im Kontext davon, mit Fremdheit andererseits. Dies macht es notwendig, Fremdheit und Vertrautheit als Randphänomene zur konzeptionellen Bestimmung von Vertrauen zu beleuchten.

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es u.a. mit Verhaltensweisen zu tun, die von Menschen in bestimmten Situationen als auffällig oder störend und dadurch befremdend erlebt werden können. Das, was auffällt oder stört, ist, womit man nicht vertraut ist. Man ist ‚fern von‘ bzw. ‚weg von‘ jenem Verhalten, jener Situation, jenem Menschen und seinem Verhalten. Dies stellt auch den etymologischen Kern des Wortes dar. Zudem befasst sie sich mit Verhaltensstörungen, in denen es in interaktionistischer Lesart zu Person-Umwelt-Störungen kommt, die oft kausal nicht eindeutig zugewiesen werden können, in denen aber gerade Fremdheit und Befremden als Erfahrung eine Rolle spielen mögen oder in denen Entfremdung zum Ergebnis einer nicht lösbaren Störung wird.

Der Umgang mit Fremdheit gehört aber auch grundsätzlich zu menschlichem Verhalten und wird nicht erst mit einer Auffälligkeit oder einer Störung relevant. Grundsätzlich sind dabei zwei Verhaltensdynamiken denkbar. Die erste ist geprägt von der Integration des Fremden in das Eigene und Vertraute. Hier wird Fremdes nicht selten als herausfordernde Lernaufgabe wahrgenommen, das allenfalls mit Phasen kurzer Destabilisierung oder kleineren Krisen einhergeht, wenn das Fremde grundsätzliche Prozesse und Veränderungen auslöst. Die zweite Verhaltensdynamik setzt auf die Abwehr des Fremden. Man bleibt bei dem, was vertraut ist und bestärkt sich darin, indem man es abwehrt, ablehnt und in seinem Fremd-Sein belässt. Neues kann so kaum entstehen. Aus der Vertrauensperspektive ist anzumerken, dass ein integrierender Umgang mit dem Fremden wohl insbesondere aus geglückten Vertrauensprozessen zwischen Selbst und Welt resultiert. Wo die Grunderfahrung gemacht wurde, dass dem Leben als solchem vertraut werden kann, gelingt auch ein positiver Umgang mit dem Fremden und dieses kann als etwas Neues erlebt und verarbeitet werden. Fehlt diese Erfahrung oder fällt sie negativ aus, wird Fremdes eher abgewehrt als begrüßt. Es stellt ein Risiko oder eine potentielle Bedrohung des eigenen, vertrauten Bestandes dar.

Aus pädagogischer Perspektive ist einer positiven, integrierenden Verhaltensdynamik der Vorzug zu geben, auch wenn sich diese nicht einfach erzeugen lässt. Wo aus der Konfrontation mit Fremdem Neues entsteht, Entwicklungen und Lernen angestoßen werden, kann sich Bildung realisieren. Eine negative Dynamik dagegen erschwert Lernen und Bildung. Die Figur des Scheinriesen ‚Herr Tur Tur‘ aus Michael Endes ‚Jim Knopf‘ (1974) verdeutlicht das eben Beschriebene: Herr Tur Tur kann keiner Fliege etwas zu Leide tun. Trotzdem nehmen die Menschen bei seinem Erscheinen Reißaus. Schließlich kann keiner ahnen, dass es sich bei seiner riesenhaften Gestalt um eine optische Täuschung handelt. Herr Tur Tur ist ein Scheinriese: Je weiter man von ihm entfernt ist, desto größer sieht er aus. Nur wer sich nah heran wagt, erkennt, dass er normalerweise menschengroß ist. So verhält es sich auch mit der Fremde und dem Fremden: je näher man ihr bzw. ihm kommt, umso ‚kleiner‘ und vertrauter werden sie in der Regel, je weiter man von ihnen entfernt ist, umso größer und erschreckender wirken sie. „Fremde bedeuten das Fehlen von Klarheit, man kann nicht sicher sein, was sie tun werden, wie sie auf die eigenen Handlungen reagieren würden; man kann nicht sagen, ob sie Freunde oder Feinde sind – und daher kann man nicht umhin, sie mit Argwohn zu betrachten“ (Bauman 2000, 39). Diesen Zusammenhang stellt auch Thomas (2005; 2014) in seinen Überlegungen zu „Vertrauen im interkulturellen Kontext aus Sicht der Psychologie“ dar.

Es erscheint also sowohl aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aber auch zur genaueren konzeptionellen Fassung von Vertrauen hilfreich, die Phänomene Fremdheit und Vertrautheit näher zu bestimmen. Fremde ist ein Begriff, der sich mit allen drei Artikeln versehen lässt und der dem Phänomen so stets eine neue Bestimmung verleiht. So kann man beispielsweise in *die* Fremde ziehen, *das* Fremde dabei herausfordernd empfinden und *den* Fremden offen zu begegnen versuchen. Das Wörterbuch der Brüder Grimm (1971) verdeutlicht die vielfältigen Bedeutungsebenen rund um die Fremdheit:

- (1) Fremd im Sinne fehlender Blutsverwandtschaft
- (2) Fremd im Sinne einer Abstufung des Bekanntheitsgrades
- (3) Fremd im Sinne eines Gefühls von Andersheit, Verschiedenheit, Formulierungen, befremdend, befremdlich, Fremdheit von Verhalten
- (4) Fremd im Sinne von nicht Teil des eigenen Eigentums
- (5) Fremd im Sinne von Geografie und Herkunft
- (6) Die Fremde im Sinne von: in die Fremde, in die Ferne schweifen

So unterschiedlich die Bedeutungen auch sein mögen, es verbindet sie alle eine Eigenheit: damit das Fremde als solches überhaupt wahrgenommen, erfahren oder benannt werden kann, braucht es eine gewisse grundsätzliche Nähe, wenn auch nicht Vertrautheit, mit dem jeweiligen Bezugsaspekt: Ohne diese Nähe kann sich auch kein Fremdheitsgefühl einstellen. Um Fremde im Sinne fehlender Blutsverwandtschaft ausmachen zu können, muss man wissen, mit wem man blutsverwandt ist. Um ‚fremd‘ im Sinne von Herkunft bestimmen zu könne, muss man um die eigene Herkunft wissen. In die Fremde kann nur ziehen, wer weiß, wo das eigene Zuhause ist. Und um Verhalten als auffällig oder störend zu erleben, muss eine Idee von angemessenem Verhalten bestehen.

Auch Waldenfels (2007) geht in seinen Überlegungen von einem solchen scheinbaren Paradoxon aus, wonach das Fremde zunächst immer etwas ist, was dem Menschen schon vertraut und geradezu alltäglich ist: ob es die grundsätzliche Gastfreundschaft einem

Fremden gegenüber ist, die Begegnung mit der Vielfalt fremder Sprachen oder auch das Fremdeln bei kleinen Kindern: das Fremde durchzieht den Alltag. Diese Form des Fremden lässt sich mit Waldenfels als ein „relativ Fremdes“ (ebd., 65) bezeichnen, weil es nur innerhalb bestimmter „Standorte“ (ebd.), in spezifischen Situationen, die letztlich einer gewissen Gewöhnung unterliegen, auftritt. Davon zu unterscheiden ist das „radikal Fremde“ (ebd.), welches „das Sein als solches und im ganzen unterhöhlt“ (ebd.). Das radikal Fremde unterscheidet sich vom relativ Fremden dadurch, dass es eine existentielle Herausforderung darstellt, die bedeutet, „dass es keine Welt gibt, in der wir völlig heimisch sind, und dass es kein Subjekt gibt, das Herr im eigenen Haus wäre“ (ebd., 66). Genauer gesagt: „Radikalität des Fremden besagt nicht, dass Fremdes ganz anders ist als das Eigene und Vertraute, es besagt aber sehr wohl, dass es weder aus Eigenem hergeleitet noch ins Allgemeine aufgehoben werden kann“ (Waldenfels 2006, 57).

In diesem Zusammenhang sei auch auf Simmel (1992) verwiesen, der zwei grundsätzliche Aspekte des Fremden unterscheidet: zum einen sind sich Menschen oder Situationen fremd, wenn sie nicht aufeinander verwiesen sind. Zum anderen aber interessiert Simmel das Gefühl des Fremd-Seins, das gerade dadurch entsteht, dass „der Ferne nah ist“ (Simmel 1992, 509).

„Der Fremde ist uns nah, insofern wir Gleichheiten nationaler und sozialer, berufsmäßiger oder allgemein menschlicher Art zwischen ihm und uns fühlen; er ist uns fern, insofern diese Gleichheiten über ihn und uns hinausreichen und uns beide nur verbinden, weil sie überhaupt sehr viele verbinden“ (ebd., 511).

Zudem unterscheidet Simmel noch zwei weitere, untergeordnete Aspekte: zum einen eine Art der Fremdheit, die als grundsätzliche Möglichkeit in jeder Form von Beziehung und Bezogen-Sein enthalten ist und zum anderen eine Fremdheit, die durch Differenzen und „Unbegreiflichkeiten“ (ebd.) zustande kommt. Gerade die beiden letztgenannten Aspekte erscheinen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als bedeutsam, wenn es einerseits um die Bestimmung erzieherischer Verhältnisse unter erschwerten Bedingungen und andererseits um den pädagogischen Umgang mit Verhaltensweisen geht, die Fremdheit als Ergebnis von (scheinbar) Unbegreiflichem zum Thema haben.

Es klang bereits an, dass nicht nur in speziellen, sondern auch in den grundsätzlichen Verhältnissen des Menschen zur Welt das Fremde und die Fremdheit eine Rolle spielen. Der Mensch ist förmlich ‚geworfen‘ in eine für ihn zunächst fremde, vielleicht sogar bedrohlich erscheinende Welt, in der Urvertrauen zur bedeutsamen Voraussetzung wird (Kap. 5). Fremd und bedrohlich erscheint die Welt auch daher, da er als Mensch nicht über Instinkte verfügt, sondern durch kulturschöpferische und kulturteilhabende Leistungen in einer fremden Welt heimisch werden muss. Bollnow (1955) spricht in diesem Zusammenhang vom „Wohnen“ des Menschen in der Welt. Das Gerichtet-Sein auf die Welt als solche sowie die grundsätzliche Hinwendung zum Anderem sind dafür wichtige Grundlage:

„Diese Hinwendung zum Anderen aber erfährt ihre sittliche Hochschätzung für Bollnow erst durch die Anerkennung der grundsätzlichen Unverfügbarkeit des Anderen. Es ist nicht planbar, wie sich der oder das Andere ‚verhalten‘ wird. Und eben diese Anerkennung der Unverfügbarkeit des Anderen scheint mir das Entscheidende zu sein. Wo ich das Wagnis des Vertrauens eingehe, erhält der Fremde die Chance, nicht Fremder zu bleiben“ (Lutze 1996, 89).

Wobei hier noch anzufügen wäre, dass das Wagnis des Vertrauens dem Fremden auch die Möglichkeit bieten bzw. ihn dazu nötigen kann, in seiner Unverfügbarkeit fremd zu bleiben. Im pädagogischen Kontext zielt diese Möglichkeit auf die Erfahrung des Scheiterns in Beziehungs- und Erziehungsprozessen mit (verhaltensauffälligen) Kindern und Jugendlichen ab. Weiterhin wäre auch zu bedenken, dass die Chance des Fremden, nicht länger fremd zu bleiben, weniger bei diesem selbst liegt, als in der Person, die den oder das Fremde erst zu einem solchen ‚macht‘. Im Sinne jener Unverfügbarkeit ist daher auch folgende Aussage Bollnows zu verstehen: Es „bleibt in der Begegnung die Fremdartigkeit des dem Menschen Gegenüberstehenden in voller Schärfe erhalten. Der Abstand bleibt (...) unüberbrückbar. (...) Fremdartig ist der Begegnende, weil es vom Begegnenden unabhängig ist und darüber hinaus sowohl die Situation des Begegnens als auch das Begegnende selbst damit unverfügbar sind“ (Bollnow 1955, 17). Und weiter lässt sich hinzufügen: „Die ernsthafte Auseinandersetzung mit dem, worin ich nicht übereinstimme, so ich seine Meinung oder sein Verhalten missbillige, ist nur auf dem Boden dieser grundsätzlichen Anerkennung [der Unverfügbarkeit des Anderen; T.M.] möglich“ ebd., 24).

Verfolgt man Bollnows Auseinandersetzung mit dem Fremden weiter, so fällt seine Unterscheidung mehrerer Formen des Fremden auf, wobei er grundsätzlich von einem Bild konzentrischer Kreise ausgeht, „die einen gewissermaßen fließenden Übergang von der Welt des Vertrauten bis zu der wirklich bedrohlichen fremden Welt darstellen“ (Lutze 1996, 112).

- (1) Zunächst ist das Fremde das, was sich vom noch nicht Bekannten unterscheidet.
- (2) Zum Zweiten sieht Bollnow das Fremde als etwas, das völlig außerhalb der eigenen Lebensbezüge liegt.
- (3) Zum Dritten ist das Fremde „im engeren Umkreis der menschlichen Welt die fremde Eigenart, von der ich die eigene Lebensmöglichkeit abhebe und an der ich mir der eigenen Individualität allererst bewusst werde“ (Bollnow 1982, 94). Hier handelt es sich um eine Bedeutung, die darauf hinweist, wie Menschen u.a. durch Abgrenzung zum Fremden ihre Identität herausbilden.
- (4) Zum Vierten benennt Bollnow das Fremde als etwas, das so außerordentlich anders als alles Vertraute ist, dass es wie etwas Feindliches, Mächtiges, die eigene Identität bedrohendes, wahrgenommen wird.

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Fremdes die Potentialität beinhaltet, Neues im Menschen anzuregen, zu seiner Entwicklung beizutragen, ihn über die eigenen Horizonte hinauszuführen und Bildung zu ermöglichen. Es zeigt sich aber auch, dass Fremdes stören und irritieren kann, dass es als bedrohlich empfunden und der Umgang mit dem Fremden als risikobehaftet gemieden werden kann, dass es destabilisieren kann und Krisen auszulösen in der Lage ist, womit Lernen und Bildung eingeschränkt werden können.

Fremdes kann demnach Ordnungen stiften und erweitern oder aber bestehende Ordnungen zum Wanken bringen oder gar Unordnung schaffen. Waldenfels befasst sich in seiner „Topografie des Fremden“ (1999) mit diesen Ordnungen, in denen der Mensch lebt. Jede Gesellschaft, jede Kultur, jede Zeit hat ihm zufolge ihre eigenen Ordnungen. Der Mensch selbst lebt zwar in Ordnungen, ist aber nicht selbst eine solche. Zudem rüttelt er

immer wieder an den Grenzen von Ordnungen, weil er sich nur so weiterentwickeln bzw. überhaupt leben kann.

„Dieses Beziehungsgefüge, in dem es nur relative Andersheiten gibt, stößt an eine untere und an eine obere Grenze. Die untere Grenze bildet das Individuum (...), das nicht in weitere Einzelheiten zerlegt werden kann, ohne dass sein Eigensein darüber zugrunde ginge. Die obere Grenze bildet das All (...), das nicht selbst wieder einem anderen ein- oder untergeordnet werden kann“ (Waldenfels 2006, 17).

Grundsätzlich unterscheidet er drei sprachliche Zugangsweisen zum Fremden: zum einen ist es das, was ‚nur‘ außerhalb des eigenen Bereichs liegt, zum zweiten bezeichnet es die Dinge, die anderen gehören und zum dritten ist das gemeint, was fremdartig ist bzw. erscheint. Wichtig ist dabei seine Unterscheidung von Fremdem und Anderem. Das Andere ist noch nicht zwingend etwas Fremdes. Anderes unterscheidet sich durch sein Wesen, seine Form, seine Konsistenz und vieles mehr voneinander: eine Banane ist ein anderes Obst als eine Orange. Das Andere entsteht durch Abgrenzung vom Selben. Das „Fremde geht dagegen hervor aus einer gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung“ (Waldenfels 2007, 69). Und doch gibt es das Fremde als solches nicht, sondern es ist abhängig von den Ordnungen und ihren Grenzen in bestimmten Gesellschaftsformen und Kulturräumen, in denen bzw. außerhalb derer es sich dann als das Außerordentliche zeigt. Das, was gestern noch fremd erschien, kann schon bald vertraut sein und das, was als vertraut gilt, kann morgen schon in die Außerordentlichkeit des Fremden geraten. Fremdheit bezieht sich daher immer auf das Hier und Jetzt einer bestimmten Ordnung mit ihren Ordnungsgrenzen an einem bestimmten Ort. „Der Ort des Fremden erweist sich zudem als Ort besonderer Art. Er lässt sich nicht in ein Ortsnetz einzeichnen, in dem wir uns frei bewegen, das er nur über eine Schwelle hinweg, also im vollen Sinne gar nicht zu erreichen ist“ (ebd., 70). Die Unzugänglichkeit des dennoch vorhandenen Fremden verweist auf die Gleichzeitigkeit der Ein- und Ausgrenzung des Fremden. Der Ort des Fremden ist das Außerordentliche, doch Fremdheit selbst „beginnt schließlich nicht außerhalb meiner selbst, sie beginnt in uns selbst in Form einer intrasubjektiven wie auch intrakulturellen Fremdheit“ (ebd.). Im Hinblick auf die Fremdheit als das Außerordentliche, die gleichsam der Schatten einer jeden Ordnung ist, unterscheidet Waldenfels verschiedene Formen:

- (1) Die alltägliche, relativ bezeichnete Form der Fremdheit beinhaltet all das, was innerhalb der eigenen Ordnung fremd bleibt, ohne jedoch die eigene Ordnung in Frage zu stellen, zu stören oder ihre Grenzen zu verschieben.
- (2) Als strukturelle Fremdheit lässt sich bezeichnen, was außerhalb der eigenen bzw. einer bestimmten Ordnung liegt. Hier sind insbesondere fremde Lebenswelten und Lebensformen gemeint. Waldenfels greift hier auf die Unterscheidung von Husserl in ‚Heimwelt‘ und ‚Fremdwelt‘ zurück.
- (3) Die bereits erwähnte Form der radikalen Fremdheit bezieht sich auf all das, was nicht strukturell außerhalb der eigenen Ordnung liegt, sondern auch bleibt.

„Das radikal Fremde kennzeichnet Grenzphänomene wie Schlaf, Rausch, Eros oder Tod, die zwar stets kulturell gedeutet, aber niemals kulturell gebändigt werden“ (ebd., 72f.). Waldenfels weist bei aller Radikalität des Fremden jedoch darauf hin, dass es sich um kein total Fremdes handelt, sondern dass auch „das radikal Fremde immer im Eigenen beginnt. Das Fremde zeigt sich uns, indem es sich uns entzieht“ (ebd., 73).

Gerade im Hinblick auf die Verbindung von kulturell geprägten, nicht aber beherrschten Ordnungen wird deutlich, dass sich der Mensch der Fremdheit als Phänomen und als radikaler Herausforderung niemals entziehen kann. Es gehört zum Mensch-Sein als solchem dazu. Allgemein ließe sich sagen, dass das „Fremdwerden der Erfahrung [immer schon einsetzt; T.M.] mit der Abweichung von den Bahnen vertrauter Gewohnheiten“ (ebd., 74). Die Qualität des Fremden in seiner Unzugänglichkeit auf der einen Seite, sowie in seiner Unausweichlichkeit auf der anderen Seite liegt in den Möglichkeiten, die durch das Vorhandensein des Fremden, durch die Existenz des Außerordentlichen entstehen und die nicht nur als bedrohlich empfunden werden müssen, sondern auch als faszinierend, verführerisch oder anregend erlebt werden können. Das Fremde als das Außerordentliche liefert einen signifikanten Beitrag zu den Lernprozessen eines Menschen. Das Fremde ermöglicht das Neue durch den Wandel, die Weiterentwicklung von Ordnungen und die Verschiebung von Ordnungsgrenzen. „Das Fremde tritt uns einerseits bedrohlich entgegen, da es dem Eigenen Konkurrenz macht und ihm seine Selbstverständlichkeit raubt, und es wirkt andererseits verlockend auf uns, da es in uns eigene Möglichkeiten wachruft“ (ebd., 74).

Das Fremde ist immer das, was außerhalb dieser Ordnungen liegt. Es ist also das Außer-Ordentliche. Man könnte sagen, Ordnungen sind ein Innenraum, in dem ein gewisses Maß an Vertrautheit und Eigenem herrscht, während das Fremde eben das Außerordentliche ist. Dazwischen fungieren Vertrauen und Misstrauen wie eine Membran zwischen Vertrautem und Fremdem, zwischen Innen und Außen, zwischen Ordnung und Außer-Ordentlichem. Das Vertrauen ist Ausdruck des Wagnisses, die Ordnung zu überschreiten, an ihr zu rütteln, sie aufzubrechen, um dem Fremdartigen Einlass zu gewähren. So entsteht Neues und Ordnungen verändern sich.

Verhaltensauffälligkeiten ließen sich demnach so beschreiben: wer verhaltensauffällig ist, verhielte sich demnach nicht anders als andere, denn sich zu verhalten, ist subjektiv immer sinnvoll und damit aus einer Bedeutungsperspektive für alle gleich, selbst wenn das Anliegen und das Verhalten sich kontraproduktiv gegenüberstehen mögen. Es ließe sich aus diesem Kontext heraus aber überlegen, dass, wer sich verhaltensauffällig zeigt, sich fremd oder fremdartig, also außerhalb der geltenden, gewohnten, tradierten Ordnungen verhält. Die Verhaltensauffälligkeit wäre damit das Außerordentliche, das sich nun von zwei Seiten her beschreiben ließe. Auf der einen Seite bleibt die verhaltensauffällige Person außen vor und findet keinen Zugang zu den Menschen innerhalb bestimmter Ordnungen. Als Folge davon ließen sich pädagogische Aufgaben identifizieren und legitimieren, denen es um Zugangs- und Umgangsweisen mit Ordnungen und Außerordentlichem gehen müsste.

Auf der anderen Seite aber ist jede Verhaltensauffälligkeit damit immer eine Wahrnehmung des Fremdartigen aus dem Blickwinkel bestimmter Ordnungen. Das heißt, eine Verhaltensauffälligkeit entsteht in der Wahrnehmung aus einer Ordnung heraus, entsteht also im Innen, befindet sich aber im Sinne der „Topographie des Fremden“ (Waldenfels 1999) außerhalb davon und ist daher das Außerordentliche, das so ohne weiteres keinen Eingang in die Ordnungen finden kann oder will, beispielsweise aufgrund eines vehementen Misstrauens in bestehende Ordnungen. Das hieße auch, dass sich Verhaltensauffälligkeiten als etwas Gleichzeitiges von Innen und Außen, von Ordnung und Außer-Ordentlichem ausmachen lassen.

Wie aber lässt sich nun mit dem Fremden als dem Außer-Ordentlichen in seinem Unzugänglichkeits- wie seinem Möglichkeitscharakter umgehen? Waldenfels geht in seinen Überlegungen davon aus, dass das Fremde zumeist oder zunächst als etwas Bedrohliches wahrgenommen wird, was zu Abwehrhaltungen führe. Eine der zentralen Abwehrhaltungen stellt für ihn die Aneignung dar, „die das Fremde zu wahren verspricht, indem es sie absorbiert“ (Waldenfels 2007, 75). Dabei kann das Fremde in zwei grundsätzlichen Formen angeeignet werden: Zum einen, indem es auf Eigenes zurückgeführt wird, das „sich in bestimmten Formen der Einfühlung, der Spiegelung oder der Analogisierung“ (ebd.) auswirkt. Diese Form der Aneignung findet sich auch im pädagogisch professionellen Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten als Erfahrung von Fremdheit. Zum zweiten benennt Waldenfels die Möglichkeit, Eigenes wie auch Fremdes in etwas Allgemeines, etwas Größeres oder Ganzes zu integrieren. Neben der Aneignung als Form des Umgangs mit dem Fremden stellt er auch das Antworten als Umgangsform mit dem Anspruchscharakter des Fremden heraus. Dieses Antworten, mit dem er sich maßgeblich in seiner Schrift „Antwortregister“ (1994) befasst, stellt die Notwendigkeit einer eigenen Logik heraus, bei dem der Anspruch des Fremden zwar aufgenommen wird, nicht aber durch diese Aufnahme beseitigt wird, sondern als Wesensmerkmal des Fremden gewahrt wird.

„Die Konfrontation mit dem Fremden schließt Konzeptionen und Interpretationen des Fremden nicht aus, doch sie geht ihnen voraus und über sie hinaus. Der Versuch einer Synthese zwischen Eigenem und Fremdem gehört deshalb zu den Gewaltakten, die vergebens danach trachten, den Anspruch des Fremden zum Verstummen zu bringen“ (Waldenfels 2007, 81).

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen erführe demnach eine wesentliche Legitimation darüber, dass sie auffälliges Verhalten und Verhaltensstörungen vor den Gewaltakten solcher Syntheseveruche schützt und den Anspruch des Fremden und Befremdlichen, das sich über spezifische Verhaltensweisen ausdrückt, zu wahren sucht.

8.2 Auffälliges Verhalten und Verhaltensstörungen im Kontext von Fremdheit

Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist das Phänomen der Fremdheit wohl weniger bedeutsam als die Phänomene des Fremd-Werdens und Fremd-Bleibens, die sich aus den Lebensbewegungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen ergeben können. Denkbar sind immer beide Bewegungen: Kinder und Jugendliche können ihrer Mitwelt durch ihr Verhalten fremd werden, sowie diese Mitwelt von den Kindern und Jugendlichen selbst auch als etwas erfahren werden kann, was fremd wird und wozu ihnen nur eingeschränkt oder kein Zugang (mehr) gelingt. Ebenso verhält es sich mit dem Fremd-Bleiben. Manche Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen werden selbst unter professioneller Betrachtung und bei allem Bemühen um Verstehen und Umgang mit diesen, fremd bleiben, werden sich nicht in Vertrautes überführen lassen, was zu einem Fremd-Bleiben der Kinder und Jugendlichen selbst im pädagogischen Beziehungsgefüge führen könnte. Gleichzeitig hat es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit biografischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu tun, die so außerordentlich sind, dass es diesen nicht (mehr) gelingt, sich auf angebotene Ordnungen einzulassen. Ein solches Fremd-Bleiben ist kein freiwillig gewähltes oder mit pädagogischer Hilfe einfach überwindbares Phänomen. Es ist ein Fremd-Bleiben-Müssen. Hier zeigt sich der Anspruch des Fremden, den es (auch) zu wahren gilt, einmal mehr.

Es deutet sich hierüber an, dass Fremdheit und Vertrautheit für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen von großer Relevanz sind. Bislang steht eine Befassung mit auffälligem Verhalten und Verhaltensstörungen im Kontext von Fremdheit jedoch aus. Weder liegen Beschreibungsversuche vor, noch existieren empirische Untersuchungen hierzu. Überhaupt hat sich die Heil- und Sonderpädagogik insgesamt mit Behinderung und Beeinträchtigung unter der ‚Überschrift‘ Fremdheit und Vertrautheit kaum befasst. Von Fragner (1995) liegt eine phänomenologische Eröffnung des Feldes mit Bezügen zu Husserl und vor allem Levinas für die Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik vor. Greiner (1995) erweiterte dies um eine ethnologische sowie religionspädagogische Perspektive, und Kobi (2009) befasste sich mehr mit dem Phänomen Fremdheit selbst als mit dessen Bedeutung für die Heilpädagogik. Lediglich von Stinkes (1993) legt eine Auseinandersetzung im Bereich der Pädagogik bei geistiger Behinderung unter der Perspektive von Fremdheit vor und Bürli (2011) liefert in zehn Thesen erste Ansatzpunkte zur Klärung der Bedeutung von Fremdheit und Behinderung. Diese erscheinen in Ansätzen geeignet, um erste Bezüge zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen anzudeuten, wobei diese nicht immer direkt gelingen können, denn Behinderung und auffälliges Verhalten lassen sich nicht ohne weiteres gleichsetzen.

Wird auffälliges Verhalten zu etwas Fremdem oder Befremdlichem transformiert, als etwas, das nicht zum vertrauten Verhaltensrepertoire oder den vertrauten Verhaltenserwartungen in spezifischen Situationen zu gehören scheint, so entsteht auffälliges Verhalten vor allem dadurch, dass es außerhalb des Vertrauten verortet wird. Die Fremdheit auffälliger Kinder und Jugendlicher „entsteht und verstärkt sich, wenn sie aus unserem Zugehörigkeitskreis ausgeschlossen werden und ihnen Fremdartigkeit zugeschrieben wird“ (ebd., 28). Derartige Prozesse geschehen nicht willkürlich, sondern sind in kultur- und zeitspezifische Kontexte eingebunden. Die als auffällig bezeichneten und systembedrohlich empfundenen ‚Rowdies‘ zu Zeiten der DDR beispielsweise, würden unter den Bedingungen des vereinten Gesamtdeutschlands nicht länger als auffällig gelten. Fielen Männer mit langen Haaren in den sechziger und siebziger Jahren in Westdeutschland noch auf und wurden vom Gesetzgeber sogar als ‚verwahrlost‘ eingestuft, sind lange Haare bei Männern heute zu einem völlig unauffälligen Merkmal eines individuellen Stils geworden. Daraus wird auch deutlich: Fremdheit und Vertrautheit sind miteinander verflochten und nichts Gegenteiliges. „Die beiden Komponenten stehen in einer wechselseitigen Beziehung und bilden einen Raum möglicher Gemeinsamkeiten“ (ebd., 29). „Das Verhalten einer Person kann einen situativ zwar befremden, ohne dass sie deswegen aufhörte, vertrauter Partner zu sein“ (Kobi 2009, 128). Die Möglichkeit der Gemeinsamkeit bezieht sich dabei nicht nur auf ein Konfrontiert-Werden oder eine Begegnung mit auffälligem Verhalten, sondern vor allem darauf, wie aus Eigenem und Vertrautem Fremdes und Befremdliches werden und somit zu Verhaltensstörungen führen kann. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es keine Grenzen zwischen Fremdem und Vertrautem gäbe. Es ist unaufhebbar, dass bestimmte Verhaltensweisen als so fremd, so unvertraut empfunden oder eingeschätzt werden, dass sie als auffällig gelten oder zu Störungen im Person-Umwelt-Bezug führen. Die Grenzen sind jedoch fließend und verändern sich nicht nur über kultur- und zeitgeschichtliche Bedingungen, sondern auch durch mehr oder weniger subjektive Vertrautheit im Sinne der Gewöhnung. Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe sind mit Verhaltensweisen vertraut, weil sie diese gewohnt sind, während die gleichen Verhaltensweisen Lehrkräften in anderen Schularten möglicher-

weise fremd bleiben und zu erheblichen Störungen führen können. Aber es gilt auch zu bedenken:

„Der Preis für die Überwindung des Fremden hier, kann die Entfremdung dort sein! (...). Heilpädagogisch begegnen wir dieser Problematik im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen: Um von einer Realität in eine als besser geltende überzutreten, ist es notwendig, mit der bisherigen zu brechen, was auch dann, wenn diese als schlecht zu qualifizieren ist, eine langwierige emotionale Kraftanstrengung erfordert. Der erfolgreiche Bruch mit einer bisherigen Realität setzt voraus, dass eine andere, als eine Art Brückenkopf, bereit steht“ (ebd., 141).

Auffälliges Verhalten, das befremdet, beunruhigt und fordert heraus. Umgekehrt kann es auch faszinieren, wenn man an Verhaltensweisen denkt, die im Zusammenhang mit psychiatrischen Diagnosen wie beispielsweise der Schizophrenie o.ä. stehen. „Diesem Anreiz können wir uns nicht entziehen. Diese Faszination ist weder allein auf eigene noch allein auf fremde Anteile zurückzuführen, sondern es handelt sich um ein interpersonelles und interkulturelles Phänomen par excellence“ (Bürli 2011, 29), obgleich Beunruhigung einerseits und Faszination andererseits nicht geeignet erscheinen, um in einen pädagogischen Umgang mit auffälligem Verhalten als Inbegriff des Fremden zu finden. Die hier genannte Herausforderung besteht vor allem darin, dass die Begegnung und der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit vertrauten Ordnungen und Normen führen – auch und gerade für pädagogisch Professionelle. Dies hat Auswirkungen auf die berufliche wie die personale Identität. Diese Herausforderung im Spannungsfeld von Fremdheit und Vertrautheit nicht anzunehmen, bedeutet, Professionalität einzuschränken und zu verkürzen.

„In der Begegnung mit Fremdem lernen wir in einem langwierigen Lernprozess, uns vom lieb-gewonnenen Eigenen zu verabschieden (...). Durch Fremdheit werden Auseinandersetzungen und Grenzziehungen, Abschiede und Verlusterfahrungen unseres individuellen Lebenslaufs deutlich. Als verborgene Seite unserer Identität erinnert uns das Fremde an die Schmerzen der Selbstwerdung“ (ebd., 30).

Negierung, Abwertung oder gar Bekämpfung von auffälligem Verhalten als Ergebnis von Fremdheitserfahrungen verhindern somit nicht nur die Möglichkeit, einen Zugang zu diesem zu gewinnen oder gar Vertrautheit zu entwickeln, sondern beschneiden auch Möglichkeiten der eigenen Identitätsentwicklung und führen im Ergebnis möglicherweise zu Verhaltensstörungen. Dass sich umgekehrt Akzeptanz und Aneignung von auffälligem Verhalten nicht bedingungslos einfordern lassen, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass dazu auch übergreifige, verletzende, missbrauchende und gewalttätige Verhaltensweisen zählen. Dennoch verlangen auch diese Verhaltensweisen aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nach Lesarten, die sich von den üblichen Vorwürfen der Selbstverschuldung und den gängigen moralischen Urteilen als Resultat erlebter Fremdheit abheben. Akzeptanz und Vertrautheit werden sich anders kaum einstellen und sind möglicherweise auch nicht unbedingt zu erwarten oder einzufordern, aber die Verflechtung von Fremdem und Eigenen, von Fremdheit und Vertrautheit lässt sich auch nicht aufheben, sondern fordert zur pädagogischen Begegnung und Auseinandersetzung heraus. Inwieweit Professionelle diese Vertrautheit als Grundlage benötigen, um Vertrauen im pädagogischen Bezug anzubahnen oder aufzubauen, soll im Folgenden beantwortet werden, wenn das Verhältnis von Vertrautheit und Vertrauen näher zu bestimmen versucht wird.

8.3 Annäherungen an das Verhältnis von Vertrautheit und Vertrauen

Die anthropologische Philosophie von Pleßner (1965) legte wichtige Grundlagen, um die Bedeutung von Vertrauen und Vertrautheit für menschliches Handeln ermessen zu können. Endreß (2001) weist darauf in seinem Aufsatz „Vertrauen und Vertrautheit“ eindringlich hin. Im Folgenden wird dargelegt, wie Pleßner das Weltverhältnis des Menschen sieht und welche Bedeutung dies für das Verhältnis von Vertrautheit und Vertrauen hat:

Forschungsergebnisse aus der Verhaltensforschung, maßgeblich der Biologie, wurden durch Pleßner philosophisch interpretiert und führten ihn zu anthropologischen Aussagen. Dabei war das Verhältnis von Mensch und Tier entscheidender Ausgangspunkt eines Untersuchungsprozesses, an dessen Ende das Ergebnis stand, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier in einem Spannungsverhältnis, einer Verschränkung von Offenheit zur Welt einerseits und Bindung an seine Umwelt andererseits, charakterisiert werden könne. Offenheit und Bindung stehen sich dabei jedoch nicht als Pole gegenüber, sondern „sie sind ineinander verschränkt, das Heimische und Vertraute und das Unvertraut-Unheimliche, Drohende und Abgründige. Immer schon besteht eine künstliche und doch natürliche, eine aus der Überlieferung ehrwürdige und zugleich verengende Eingrenzung der einheimischen Sphäre gegen die offene Fremde, die beständig gezogen, erneuert, verändert werden muss und nur die schwankende Frontlinie darstellt, auf der dem Gegner in tausend Gestalten das zum Leben Nötige abgerungen, abgetrotzt, abgebetet, abgelistet werden muss“ (Pleßner 1981, 197). Die Überlieferung, die von ihm geschichtlich verstanden wird, meint aber auch das Biografische, individuell Prägende und schließt es mit ein.

Pleßner beschreibt das Tier als ein zentrisches Wesen, das sich nicht in Distanz zu seiner Umwelt erleben kann. Der Mensch als Wesen mit Leib und Körper kann sich zugleich als Zustand wie als Gegenstand erleben. Daher spricht Pleßner im Zusammenhang des Menschen von dessen „exzentrischer Positionalität“ (1965). Die Gleichzeitigkeit von Leib und Körper und die damit verbundenen Ebenen der Wahrnehmung führen zu Brüchen, die eines ständigen Ausgleichs bedürfen: „Ist das Leben des Tieres zentrisch, so ist das Leben des Menschen, ohne diese Zentrierung durchbrechen zu können, zugleich aus ihr heraus, exzentrisch. Exzentrizität ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld“ (ebd., 291f.; auch 317, 324). Menschen leben nicht von vorne herein in einer ihnen vertrauten Umwelt, sondern „zwischen der heimischen Zone vertrauter Verweisungen und Bedeutungsbezügen (...) und der unheimlichen Wirklichkeit der bodenlosen Welt“ (Pleßner 1981, 197), dem, was man als Fremde oder Fremdheit bezeichnen könnte. „An der Verschränkung zeigt er sich als Meister“ (ebd.) oder aber er zeigt sich nur der Möglichkeit nach als Meister, scheitert aber, wie viele verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, an der sozialen Wirklichkeit, weil die vertrauten Verweisungen und Bedeutungsbezüge derart gestaltet sind, dass ein Schritt aus den unheimlichen Wirklichkeiten der bodenlosen Welt nicht möglich ist, denn die Bodenlosigkeit selbst stellt das Vertraut-Gewordene dar und drückt sich über eine Verhältnisstörung oder auffälliges Verhalten aus.

„Für Pleßner leben Menschen damit unaufhebbar in einer ständigen Bewegung zwischen dem stets neu fremd werdenden Vertrauten und dem stets neu vertraut werdenden Fremden. (...) Nimmt man diese konstitutive Verschränkung der Prozesse des Vertrautmachens und Fremdwerdens ernst, dann folgt daraus, dass es systematisch weniger fruchtbar und angemessen ist,

von einer strikten Differenzierung des Vertrauten und Unvertrauten (Fremden) zu sprechen, sondern viel eher ein Spannungsverhältnis zu konstatieren ist, insofern hier mit changierenden Verhältnissen, mit Ambivalenzen, Dynamiken und Wandlungen zu rechnen ist“ (Endreß 2001, 179f.).

Dies führt nicht nur zu einem oszillierenden Verhältnis von Vertrautheit und Fremdheit, sondern weist auf die Tatsache hin, dass entsprechende Dynamiken gleichzeitig und mehrschichtig existieren können. Jedes interpersonale Handeln ist in diese Dynamiken eingespannt, wird von ihnen bedingt und wirkt wiederum auf sich selbst zurück.

„Da sich diese Erfahrung, die in den Formulierungen des ‚Stehens im Nirgendwo‘, des ‚realisierten Widersinns‘ oder auch der konstitutiven ‚Ortlosigkeit‘ bei Pleßner ihren prägnanten (...) Niederschlag findet, nur über den Aufbau intersubjektiver Vertrauenskontexte, die sich einem (partiellen) Einklammern eines Zweifels oder Misstrauens verdanken, pragmatisch aufheben lässt, stellt sich Vertrauen auf der Grundlage von Vertrautheitskonstellationen als die dem menschlichen Weltverhältnis entsprechende Form des Weltbezugs dar“ (ebd., 185).

Im Gegensatz zu manch psychologischer Auseinandersetzung mit Vertrauen, bei der es um das personale Vertrauen in jemanden geht, wird im Anschluss an das hier Ausgeführte deutlich, dass Vertrauen ein relatives Phänomen ist, indem es immer eine Form der Bezogenheit aufweist: „Vertrauen ist immer schon ‚ein Verhältnis zu‘“ (ebd.). Im Kontext von Vertrautheit äußert sich diese Bezogenheit darin, dass der Mensch permanent damit befasst ist, Fremdheit abzuwehren oder aufzuheben und Vertrautes zu schaffen oder zu identifizieren. Dies gilt auch für extreme Negativerfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Form von Gewalt und Missbrauch, die, einmal manifest, u.a. deswegen bestätigt oder sogar ‚gesucht‘ werden, weil sie das Vertraute darstellen, das es gegen das Fremde abzuwehren gilt.

„Ein vertrauter Kreis setzt sich gegen eine unvertraute Fremde ab. (...) Der Grund für die beständige Bildung des Horizontes der Vertrautheit ist in der Tat eine zur Wesensverfassung der Mächtigkeit des Menschen gehörige Angst oder Bedrängtheit, die zugleich die feindselige Reaktion als Gegenschlag im Gefolge hat. Aber diese Angst ist verwurzelt in der Unheimlichkeit des Fremden und nicht in dessen möglicherweise abträglichen Wirkungen auf die eigene Sphäre der Vertrautheit; weil das Fremde nicht bloß ein Anderes ist (...) Denn das Fremde ist das Eigene, Vertraute und Heimliche im Anderen“ (Pleßner 1981, 192ff.).

Derart negativ gefärbte und belastete Formen der Vertrautheit von Lebensvollzügen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen aufzulösen oder zumindest abzumildern, stellt eine der größten Herausforderungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dar.

Aus den bisherigen Ausführungen deutet sich an, in welchen Zusammenhängen Fremdheit und Vertrautheit stehen können. Dabei ist noch nicht deutlich geworden, was Vertrautheit selbst bezeichnet und wie es sich vom Vertrauen unterscheiden lässt. Lahno (2002) stellt dafür drei wesentliche Charakteristika heraus, die das Vertraut-Sein vom Vertrauen unterscheiden:

- (1) „Mit jemandem vertraut sein‘ ist nicht dasselbe wie ‚jemandem vertrauen‘. Zunächst einmal ist das formale Objekt von ‚vertraut‘ sein ein anderes als das von ‚vertrauen‘. Es ist in gewisser Hinsicht umfangreicher. Man kann mit Dingen vertraut sein, mit Vorgängen oder Techniken, aber vertrauen kann man im eigentlichen Sinne des Wortes nur Personen“ (ebd., 303).

- (2) „Mit jemandem vertraut zu sein, ist weder eine notwendige, noch eine hinreichende Bedingung für Vertrauen. Man kann (...) einem Fremden vertrauen, mit dem man zweifellos nicht vertraut ist. Es ist ebenso denkbar, dass man mit jemandem vertraut ist, dem man – vielleicht gerade weil man mit ihm vertraut ist – nicht vertraut“ (ebd.).

Umgekehrt kann aus einer individuumsbezogenen Perspektive auch überlegt werden, ob Vertrauen in eine Person (noch) nötig ist, wenn eine positiv gefärbte Vertrautheit mit dieser besteht.

- (3) „Sich mit etwas vertraut zu machen, bedeutet, sich dieses ‚etwas‘ anzueignen, es in einer gewissen Weise in sich aufzunehmen. Dies ist (...) eine (...) Leistung des Verstehens und geht über eine bloße Annahme von Informationen hinaus. Auch das Vertraut-Werden mit einer Person besteht nicht nur darin, Informationen über den anderen zu sammeln. (...) Vertraut-Sein schließt immer Verständnis ein. Jedes Vertraut-Sein – sei es mit einer Person, einem Ding oder einem Vorgang – besteht in einer besonderen Art des Wissens über seinen Gegenstand. Es ist eher ein intuitives und implizites Wissen“ (ebd.).

Aus diesen drei Unterscheidungsaspekten lässt sich ein vierter, übergreifender Aspekt gewinnen: Vertrautheit bezieht sich stets auf eine individuelle Ebene. Vertrautheit kann das Ergebnis spezifischer Erfahrungsprozesse sein, welche wie ein ontologischer ‚Besitz‘ oder eine Gewissheit das Nähe-Distanz-Verhältnis zu jemandem oder etwas bestimmt. Damit ist jedoch noch nichts über Vertrauen ausgesagt, zumindest dann nicht, wenn man Vertrauen als sozialen Mechanismus begreift, der im Luhmannschen Sinne dazu beiträgt, Komplexität zu reduzieren.

Die Flexibilität des Erlebens und Verarbeitens ist Voraussetzung dafür, dass mit der Komplexität von Welt umgegangen werden kann und als Ergebnis davon in individuell sinnvolle und sozial ‚anknüpfungsfähige‘ Verhaltensweisen mündet. In der „Bewegung des Erlebens“ (Luhmann 2000, 20) bilden sich Identitäten heraus, welche diese von einem ins andere überleiten, die „künftiges Erleben in Aussicht stellen (...) und Vergessenes bewahren“ (ebd.). In dem Moment, in welchem der andere Mensch in seiner Freiheit, die Welt anders zu sehen, zu bewerten und zu ‚be-handeln‘ auf den Plan tritt, wird die Komplexität der Welt zum einen sichtbar und erfahrbar. Zum anderen kann das eigene Selbstverständnis des Erlebens sowie die daraus gewonnene Sinnhaftigkeit darüber auf das Heftigste erschüttert und in Frage gestellt werden, was beispielsweise im Lehrer-Schüler-Verhältnis mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu massiven Konflikten führen kann. Dieser Zusammenhang verstärkt sich noch, wenn in sozialen Systemen sehr ambivalente Erfahrungen mit der Weltsicht des jeweils anderen gemacht werden. Es drängt sich in Folge die Erschütterung der eigenen Erlebensweisen in den Vordergrund, weil nicht nur die Gewissheit und Sinnhaftigkeit des eigenen Erlebens hinterfragt wird, sondern einem zudem auch die Gewissheit des Erlebens des Anderen ständig vor Augen geführt wird. Man denke in diesem Zusammenhang beispielsweise an verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, deren Eltern oder Elternteile psychisch erkrankt sind. Die Kinder orientieren sich in ihrem Aufwachsen an ihren sozialen Systemen und dabei ist das Elternsystem ein zentrales: Sie erleben dabei, wie andere Kinder auch, zum einen die Differenz von eigenem und elterlichen Erleben. Zum anderen aber sind sie auch mit der Ambivalenz des Erlebens und Handelns ihrer psychisch erkrankten Eltern konfrontiert. Vertrautheit kann sich dann nur schwer einstellen – allenfalls als Negativvariante: diese Kinder sind dann damit vertraut, dass nichts sicher ist, dass sich

Eltern ambivalent verhalten und dass die Interpretation und Ausführung der Elternschaft höchst unterschiedlich ausfallen kann. Lahno weist in seinen Ausführungen auf den besonderen positiven emotionalen Gehalt der Erfahrungen hin, wenn Vertrautheit und Vertrauen zusammenkommen. Seine Überlegungen lassen sich aber im Hinblick auf das Beispiel verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher auch in umgekehrter, negativer Färbung des emotionalen Charakters von Vertrautheit und Vertrauen lesen: „Vertraut-Sein verschafft einen besonderen Zugang zu dem anderen. Wie man den Vertrauten sieht, hängt entscheidend von den gemeinsamen Erfahrungen ab. Aber diese Erfahrungen gehen unmittelbar in das Bild des anderen ein. Sie müssen nicht erst kognitiv verarbeitet werden, sondern äußern sich direkt in unserer Perspektive.“ (Lahno 2002, 304) und münden in Verhaltensweisen, die Ausdruck dieser Perspektive sind – hier beispielsweise in ambivalentes, kontrollierendes, verunsichertes oder vermeidendes Verhalten. Für die pädagogische Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche mit solchen Erfahrungen und resultierenden Verhaltensweisen ergeben sich daraus erhebliche Schwierigkeiten. Derartige Verhaltensweisen können nicht einfach abgewöhnt, abtrainiert oder verändert werden, denn „weil unser Bild einer vertrauten Person besonders gefestigt und umfassend ist, wird Vertrauen, das auf Vertraut-Sein beruht, (...) relativ resistent gegenüber einzelnen, dem Vertrauen scheinbar widerstreitenden Erfahrungen sein. Soweit Vertrauen auf einem Bild des anderen beruht, das als Ganzes durch einzelne Erfahrungen nicht erschüttert werden kann, soll es stabil heißen. Wenn ich mit einem anderen vertraut bin, werden dem Vertrauen widerstreitende Erfahrungen erstens selten sein, da ich über eine umfangreiche Basis an Erfahrungen mit ihm verfüge und mein Bild deshalb weitgehend korrekt sein dürfte. Zweitens werde ich mögliche negative Erfahrungen aber oft schon deshalb nicht machen, weil meine durch das Vertraut-Sein bestimmte Sicht des anderen es gar nicht erlaubt und den Erfahrungsstrom durch entsprechende Interpretationsmuster filtert“ (ebd., 304f.). Vertrautheit kann also so etwas wie eine hermetische Welt- und Erfahrungssicht schaffen, die es verunmöglicht, Vertrauen zu anderen aufzubauen, das, wenn auch als objektiv positiv zu bewertendes Versprechen, subjektiv als Einbruch des Fremden in die gewonnene Vertrautheit erlebt und daher abgewehrt wird.

Vertrautheit ist dann gegeben, wenn ein möglichst sicheres Erwarten und damit auch ein ‚Absorbieren verbleibender Risiken‘ gegeben ist. Bezogen auf den Anderen bedeutet dies, verknüpft gesagt, dass man wissen muss, woran man ist und womit man es zu tun hat, damit sich Vertrautheit einstellen kann. Damit eröffnet sich ein zeitliches Moment für die Klärung von Vertrautheit:

„In vertrauten Welten dominiert die Vergangenheit über Gegenwart und Zukunft. In der Vergangenheit gibt es keine anderen Möglichkeiten mehr, sie ist stets schon reduzierte Komplexität. Die Orientierung am Gewesenen kann daher die Welt vereinfachen und verharmlosen“ (Luhmann 2000, 23) und darüber hinaus Sicherheit geben, auch wenn die Orientierung am Vergangenen für viele verhaltensauffällige Kinder durchaus auch die Orientierung an Negativerfahrungen, Misshandlung und Vernachlässigung impliziert. „Man unterstellt [in der Hoffnung auf innere und äußere Stabilität; T.M.], daß Vertraute bleiben, das Bewährte sich wiederholen, die bekannte Welt sich in die Zukunft hinein fortsetzen wird“ (ebd.). Ist Vertrautheit in die Vergangenheit gerichtet, so ist Vertrauen im Gegensatz dazu in die Zukunft gerichtet. Zwar stehen Vertrautheit und Vertrauen in einem Zusammenhang, da sich wohl nur aus einer vertrauten Welt als si-

cherer Basis das Wagnis des Vertrauens eingehen lässt. Aber Vertrauen übergeht bzw. übersteigt sozusagen die Vergangenheit und wagt etwas im Hinblick auf die Offenheit der Zukunft. Daraus könnte auch deutlich werden, weshalb es für viele verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche so schwer ist, aus einer weitestgehend biografisch ‚beschädigten‘, und in der Gegenwart oft weiterhin ‚beschädigenden‘, Vergangenheit heraus, eine Wagnisleistung für die Zukunft zu erbringen.

„Der vertrauensvoll Handelnde engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur bestimmte Möglichkeiten gäbe. Er legt seine gegenwärtige Zukunft auf eine künftige Gegenwart fest. Er macht damit den anderen Menschen das Angebot einer bestimmten Zukunft, einer gemeinsamen Zukunft, die sich nicht ohne weiteres aus der gemeinsamen Vergangenheit ergibt, sondern ihr gegenüber etwas Neues enthält“ (ebd., 24).

Diese Sätze Luhmanns lassen sich wie ein pädagogischer Auftrag für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen lesen, bei dem diesen mit Vergangenheiten voller Unsicherheit und Verunsicherung vertrauensvoll eine gegenwärtige Zukunft angeboten wird, die etwas Neues beinhaltet, das sich abhebt vom bisher Gewesenen, ohne zusätzlich zu verunsichern. Sich aber auf dieses Neue einzulassen, d.h. wiederum eine riskante Vorleistung zu erbringen, ist als Problem wie als Aufgabe und im Hinblick auf die Schwierigkeiten, die sich aus spezifischen Vertrautheitssituationen für und mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ergeben, damit noch nicht beantwortet, höchstens angedeutet.

Und doch lässt sich das hier mit Lahno und Luhmann soziologisch beschriebene Verhältnis von Vertrautheit und Vertrauen unter anthropologischer Perspektive auch kritisch sehen. Wie bereits mit Pleßner deutlich gemacht, gehören das oszillierende Spannungsverhältnis, die Dynamiken und Wandlungen von Vertrautheit und Unvertrautheit, von entstehendem Vertrauen wie auch Fremdheit zum Mensch-Sein an und für sich dazu. Gleichwohl erscheint es nachvollziehbar, dass sich durch Prozesse hin zu modernen Gesellschaftsformen auch die Qualität von Vertrautheit und Vertrauen verändern. Für diese Annahme sprechen vor allem die Lösung des Selbst aus vielen vormodern gegebenen Kontexten und seine Freisetzung in die Verantwortlichkeit für eigene Lebens- und Lernprozesse (Kap. 7). Gleichzeitig ist das Selbst durch die zunehmende Komplexität des Alltags auf ein stärkeres Expertenwissen angewiesen und muss von daher notwendigerweise anscheinend ein ‚Mehr‘ oder ein ‚Anders‘ an Vertrauen aufbringen, als es zuvor durch die Eingebundenheit in stärker institutionelle und traditionsgebundene Vertrautheits- und Vertrauenskontexte der Fall war. Endreß kommentiert zu diesen Prozessen: „Vertrautheit meint dann die grundsätzliche Selbstverständlichkeit und unbefragten Glauben an die gesamte umgebende gesellschaftliche Welt, ihre Einrichtungen und Institutionen. Dieser Typus einer – wenn auch nur vorgestellten – ‚dichten‘ Welt hat sich offenkundig im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungspfade zur Moderne mehr oder weniger verflüchtigt“ (Endreß 2001, 199) und erinnert an eine Form des Grundvertrauens, wie sie in Kap. 5.3 als fundamentalanthropologisch dargestellt wurde. Umgekehrt ist davon, nicht nur für den soziologischen Diskurs, jenes Ausmaß an Vertrautheit als Voraussetzung für Vertrauen zu unterscheiden, das sich auf interaktive Zusammenhänge bezieht. Endreß bezeichnet es in diesem Zusammenhang als ein Vertrauen „der Welt in Reichweite“, welches sich „von der Ebene historischen gesellschaftlichen Wandels“ (ebd.) abhebt.

Möglicherweise verhält es sich sogar so, dass im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen, in denen sich die Reichweite des personalen wie systemischen Vertrauens gewandelt zu haben scheint, die Bedeutung des personalen Vertrauens höher eingeschätzt werden müsste als die des systemischen, denn dieses ist notwendiger denn je.

„Obwohl jeder weiß, daß sich der eigentliche Sitz des Vertrauens im Inneren des abstrakten Systems und nicht in den Einzelpersonen befindet, die das System in spezifischen Zusammenhängen ‚vertreten‘, wird an Zugangspunkten daran erinnert, daß es (potentiell fehlbare) Menschen aus Fleisch und Blut sind, die das System in Betrieb halten. (...) Vertrauensmechanismen beziehen sich nicht nur auf die Verbindungen zwischen Nichtfachleuten und Experten, sondern sie betreffen auch die Tätigkeiten derjenigen, die sich ‚im Inneren‘ abstrakter Systeme befinden“ (Giddens 1995, 109ff.).

Wenn dem so ist, dann zeichnet sich hier auch eine pädagogische Aufgabe ab – und dies nicht nur für und mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Denn es stellt sich jenseits dieser schlüssigen soziologischen wie auch philosophischen Analysen die Frage, wie und unter welchen Bedingungen sowie in welchen Bezügen sich Vertrautheit und personales Vertrauen für das Leben in modernen Gesellschaftsstrukturen stärken lassen. Endreß liefert diesbezüglich einen für die Pädagogik relevanten Hinweis:

„Aufgrund des jeweils verfügbaren relevanten Wissens [, der vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie auch der gemachten Erfahrungen und prägenden biografischen Ereignisse; T.M.] bilden sich Formen sozialer [wie auch personaler; T.M.] Ungleichheit aus hinsichtlich des Vertrauen-Könnens beispielsweise in Dienstleistungsangebote oder professionelle Handlungskontexte und des aufgrund entsprechender Defizite notwendigen Vertrauen-Müssens in diese“ (ebd., 201).

Für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche könnte dies bedeuten, Schwierigkeiten damit zu haben, auf professionelle, institutionalisierte pädagogische Kontexte und die in ihnen arbeitenden Menschen zu vertrauen. Zusammenfassend und generalisierend gesprochen, ließe sich demnach festhalten, dass Vertrauen „die aufgrund des für Menschen konstitutiven Weltverhältnisses adäquate Antwort auf das Problem des Umgangs mit der für dieses Weltverhältnis unaufhebbaren Spannung von Vertrautheit und Fremdheit“ (ebd., 203) ist.

8.4 Vertrautheit und Fremdheit im Rahmen pädagogischer Praxis

Begreift man Vertrauen als Einstellung, die in einer spezifischen Praxis ihren Ausdruck findet (Kap. 6), so gilt es zu klären, welche Rolle Vertrautheit und Fremdheit im Hinblick auf eine Praxis des Vertrauens spielen. In thematischer Bezogenheit lässt sich diese Frage beispielhaft am Lehrer-Schüler-Verhältnis beantworten, worauf bereits an anderer Stelle hingewiesen wurde (Kap. 2).

„Vertrautheit ist Resultat vergangener Erfahrungen in konkreten Situationen, subjektives Korrelat sozialer Praxis. (...) Vertrautheit ist Resultat des Einbezogenseins in einen praktisch geregelten Prozeß und der subjektiven Erfahrung des Umgangs mit diesen (technischen und sozialen) Regeln als kompetenter Teilnahme“ (Schäfer 1980, 725).

Für das Lehrer-Schüler-Verhältnis bedeutet dies, dass der Einfluss einer Lehrerpersönlichkeit auf einen Schüler durch die Qualität der Bezogenheit des Schülers Vertrautheit schaffen kann. Allerdings spielen dabei die biografische Situation und Vergangenheit

des Schülers eine erhebliche Rolle, was im Falle belasteter Lebensläufe verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher auch dazu führen kann, dass Vertrautheit ausbleibt. Doch auch im Falle eines positiven Bezugs entsteht die Vertrautheit nicht alleine durch die spezifische, zeitlich begrenzte Situation des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, sondern ist mit abhängig von den objektiven Strukturmomenten (Schütz 1971) der – hier: schulischen – Praxis.

„...die Position des Lehrers, seine Möglichkeit der Auslegung und Distanzierung von Regeln und damit seine möglichen Beziehungen zu den Schülern, die Vorstrukturiertheit der Lernpraxis usw. — sind sozial-historische Objektivationen und als solche von einer bestimmten Form dominierender gesellschaftlicher Praxis determiniert. Vertrautheit ergibt sich nicht durch eine einmalige Konfrontation mit einer Situation, aber auch nicht aufgrund einer bloßen Interpretation einer solchen Situation durch bereits vertraute Kategorien“ (Schäfer 1980, 725).

Es hängt also von den Erfahrungen mit der schulischen, aber auch anderen biografisch beeinflussenden sozialen Praxen auf Seiten der Schüler, aber auch auf Seiten der Lehrkräfte ab, ob sich Vertrautheit einstellt und in welchem Ausmaß. Dies bedeutet in Folge aber auch, dass sich Vertrautheit als „Hintergrund von Vertrauen“ (ebd., 727) in den Strukturen der pädagogischen Praxis ‚Schule‘ selbst bei allem Bemühen nur bedingt ‚erzeugen‘ oder anbahnen lässt. Zumindest wird es dann hoch problematisch, wenn verhaltensauffällige Schüler Belastungen aus familiärem oder einem anderen schulischen Praxiszusammenhang in das Lehrer-Schüler-Verhältnis, z.B. durch Übertragungen und Projektionen, hineinragen. Vertrautheit kann sich dann möglicherweise nicht nur nicht einstellen, sondern *darf* es möglicherweise auch nicht. Hinzu kommt ein allgemeiner Aspekt, der sich aber unter den oftmals belasteten Lebensläufen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher noch verstärkt: Vertrautheit ist auch davon abhängig, ob es dem Schüler gelingt, sich an die bestehenden Strukturen des pädagogischen Praxiszusammenhangs ‚Schule‘ und die Regeln und Vorgehensweise der Lehrkräfte weitestgehend anzupassen.

„Damit ist zugleich auch die Grenze der Vertrautheit des Schülers mit der schulischen Sozialisation bezeichnet. Sie liegt in dem niedrigen Einfluß, den Schüler selbst im Verhältnis zum Lehrer und zu den Eltern auf Regeln und Strukturen schulischer Sozialisation haben. Vertraut ist ihnen der strategische Umgang mit diesen Regeln, der diktiert wird durch die relative Ohnmacht, die Not zu wenden“ (ebd., 729).

Diese Ohnmacht bleibt wohl selbst dann bestehen, wenn Schule sich um einen höheren Einfluss von Schülern müht – beispielsweise durch entsprechende methodische Arrangements oder verschiedene Formen der Partizipation. Damit wird auch deutlich, dass Vertrautheit und Glaubwürdigkeit in einem engen Zusammenhang stehen und doch nicht dasselbe sind, was Götsch (1994) in ihrer Untersuchung mit Blick auf die notwendigerweise für Glaubwürdigkeit vorhandene Kompetenz des Glaubwürdigen sowie seine Objektivität hinsichtlich relevanter Situationen und Sachverhalte herausstellt. Vertrautheit begünstigt Glaubwürdigkeit zumeist und Vertrauen enthält Glaubwürdigkeitsannahmen. Umgekehrt muss man jemandem, den man glaubwürdig findet, nicht unbedingt auch vertrauen.

Vertrautheit „strukturiert die Grade der Glaubwürdigkeit vor und damit zugleich das, was als überraschend oder problematisch zu gelten hat“ (ebd., 726). Ist ein aggressiver Schüler beispielsweise damit vertraut, dass eine Lehrkraft an einer Schule für Erzie-

lungshilfe gelassen damit umgeht, wenn es bei einer Leistungsanforderung wieder einmal zu einem Wutausbruch kommt, so kann es für den Schüler überraschend, oder mehr noch: problematisch werden, wenn die Lehrkraft plötzlich ebenso mit einem Wutausbruch reagiert. Dies kann zu einem Verlust an Vertrautheit und, in Folge davon, an Glaubwürdigkeit der Lehrkraft über die spezifische Situation hinaus führen. Wenn also die Vertrautheit des Schülers mit der Lehrkraft einmal durch die Struktur der jeweiligen Rolle und die Bedingungen der Schule selbst gegeben ist und zum zweiten durch Glaubwürdigkeitsverluste als Ergebnis unvertrauter Handlungsabläufe bedroht wird, stellt sich die Frage, welche Gründe Schüler überhaupt haben sollten, ihren Lehrkräften zu vertrauen.

„Angesichts der Handlungsmöglichkeiten des Lehrers besteht also funktional gesehen der Sinn des Vertrauens für den Schüler darin, daß er die mit diesen Möglichkeiten gegebene Unsicherheit durch eine riskante Selbsttäuschung in subjektive Sicherheit verwandeln kann. Diese ermöglicht es ihm, eine Unsicherheitstoleranz gegenüber den Handlungsweisen des Lehrers aufzubauen: er braucht nicht jede dieser Handlungen darauf zu befragen, ob sie für ihn bedrohlich oder ungefährlich ist. Wohl aber hat diese Unsicherheitstoleranz gewisse Grenzen, für die es Indizien gibt, die den Schüler wachsam machen und möglicherweise das Vertrauen problematisch werden lassen. Der Aufbau einer solchen Unsicherheitstoleranz gegenüber dem Lehrer ist schon von daher (...) geboten, weil der Lehrer für den Schüler eine Bezugsperson von großer Relevanz darstellt: was immer er tut, hat für den Schüler Konsequenzen“ (Schäfer 1980, 729f.).

Vertrauen kommt also im pädagogischen Bezug durchaus noch eine andere, bedenkenswertere Funktion zu, als es die Pädagogik möglicherweise gerne hätte oder sich im Sinne eines alltagssprachlich verstandenen vertrauensvollen Verhältnisses als notwendige Basis ihrer Arbeit vorstellt.

Es wird deutlich: Vertrautheit in pädagogischen Praxiszusammenhängen ist mehrfach bedroht und diese Bedrohungslage vergrößert sich über die belasteten Biografien verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. Hinzu kommt möglicherweise ein (notwendiges) Vertrauen, das fehlende Vertrautheit mit den Handlungsweisen von Lehrkräften überbrückt. Im Kontext der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen hängt die Frage der Kontinuität von Handlungsweisen, der Vertrautheit mit diesen sowie die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft stark vom Prozess und der Qualität des Verstehens der Verhaltensweisen des Schülers ab. Dabei geht es nicht um Vertrautheit im Sinne einer Gewöhnung an auffälliges Verhalten, sondern um die Ordnung der Wahrnehmung seitens der Lehrkräfte als Basis von Verstehen. Das was auffällig und fremd ist, soll vertraut werden, indem es in die theoretisch grundgelegten und erfahrungsbasierten Strukturen der eigenen Wahrnehmung eingeordnet wird und den Charakter des Außerordentlichen verliert. „Damit ist das Verstehen des anderen Subjekts schon von Anfang an durchdrungen von einem Element der Fremdheit. Fremdheit, die einerseits durch theoretische Verkürzung, andererseits durch intersubjektive Allgemeinheit unvermeidlich erzeugt wird“ (Schäfer 1997, 63). Darüber hinaus enthält damit jeder Versuch des Verstehens auffälligen Verhaltens die Möglichkeit des Missverständnisses, was sich unmittelbar auf die Vertrautheit im Schüler-Lehrer-Verhältnis auswirken dürfte. Zweifelt man an diesem Zusammenhang, „muß man sich allerdings fragen lassen, welches Interesse dazu treibt, die Differenz zwischen der Erfahrung des Subjekts und dem Verstehen durch einen anderen einzuebnen“ (ebd., 64). Alles andere führte dazu, das, was man sich als scheinbare Wahrheit vertraut gemacht hat, dem anderen aufzudrängen

oder zuzumuten. Vertrautheit stellt sich möglicherweise viel eher dann ein, wenn die Fremdheit des Verhaltens und das Nichtverstehen des Anderen im gemeinsamen Praxiszusammenhang zum Ausdruck gebracht und als Anspruch anerkannt werden, ohne jedoch eine moralische Bewertung mit sich zu ziehen. Die Anerkennung von Fremdheit kann darüber zur Basis von Vertrautheit und damit einem resultierenden Vertrauen werden. Somit zeigt sich einmal mehr, dass Fremdheit nicht das Gegenteil von Vertrautheit ist, sondern beide die jeweiligen Kehrseiten ein und derselben Medaille darstellen. Der Pädagogik bei Verhaltensstörungen geht es dabei um beide Seiten gleichermaßen.

8.5 Zusammenfassung: Fremdheit und Vertrautheit in ihrer Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die in diesem Kapitel angestellten Überlegungen und Ausführungen von Fremdheit und Vertrautheit zeigen, dass beide Phänomene für sich und in ihrer Verschränkung von großer Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind, was im Folgenden noch einmal zusammengefasst werden soll:

- (1) Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es mit Verhaltensweisen zu tun, die von vielen Menschen als auffällig und dadurch befremdend erlebt werden. Das, was auffällt oder stört, ist das, womit man nicht vertraut ist.
- (2) Mit Simmel (1992) lässt sich Fremdheit u.a. als „Unbegreiflichkeit“ beschreiben. Dies erscheint für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als bedeutsam, wenn es einerseits um die Bestimmung erzieherischer Verhältnisse unter erschwerten Bedingungen und andererseits um den pädagogischen Umgang mit Verhaltensweisen geht, die Fremdheit als Ergebnis von Unbegreiflichem zum Thema haben.
- (3) Vertrautheit an und für sich stellt keinen Wert dar, auch keinen pädagogischen. Versuche einer Synthetisierung von Vertrautem und Fremdem, führen dazu, den Eigenanspruch des Fremden zu gefährden. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen könnte eine wesentliche Legitimation darüber erfahren, dass sie auffälliges Verhalten und Verhaltensstörungen vor Synthetisierungsversuchen schützt und den Anspruch des Fremden und Befremdlichen, das sich über spezifische Verhaltensweisen ausdrücken kann, wahrt.
- (4) Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erscheint das Phänomen der Fremdheit weniger relevant als die Phänomene des Fremd-Werdens und Fremd-Bleibens, die sich aus den Lebensbewegungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen ergeben können. Kinder und Jugendliche können ihrer Mitwelt durch ihr Verhalten fremd werden, sowie diese Mitwelt von den Kindern und Jugendlichen selbst auch als etwas erfahren werden kann, was fremd wird oder bleibt.
- (5) Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat mit biografischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu tun, die so außerordentlich sind, dass es diesen nicht (mehr) gelingt, sich auf angebotene Ordnungen einzulassen. Ein solches Fremd-Bleiben ist kein freiwillig gewähltes oder mit pädagogischer Hilfe überwindbares Phänomen. Es ist ein Fremd-Bleiben-Müssen. Hierin zeigt sich erneut ein Eigenanspruch des Fremden.
- (6) Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die mit extremen Negativerfahrungen in Form von Gewalt und Missbrauch so vertraut sein können, dass sie diese bisweilen selbst ‚suchen‘ oder zumindest erwarten, weil sie das Vertraute darstellen, das es gegen das Fremde abzuwehren gilt. Derart nega-

tiv gefärbte und belastete Formen der Vertrautheit von Lebensvollzügen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen aufzulösen oder zumindest abzumildern, stellt eine der größten Herausforderungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dar.

- (7) Vertrautheit in einem positiven Sinne stellt sich möglicherweise ein, wenn die Fremdheit des Verhaltens des Anderen im gemeinsamen Praxiszusammenhang zum Ausdruck gebracht und als Anspruch anerkannt wird. Die Anerkennung von Fremdheit kann zur Basis von Vertrautheit und damit einem resultierenden Vertrauen werden. Fremdheit und Vertrautheit sind (daher) in ihrer Bezogenheit und Verschränkung gleichermaßen relevant für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

9 Konzepte von Vertrauen und ihre Messbarkeit

Im Gegensatz zu theoriegeleitetem *Verstehen* von und Nachdenken über Vertrauen ist der Versuch, dieses zu messen, spezifische Anteile – wenn sich Vertrauen denn in solche zerlegen lässt – in bestimmten Situationen zu überprüfen und Vertrauen so zu *erklären*, relativ jung und beginnt etwa Mitte der 1960er Jahre. Allen Messversuchen liegen spezifische Vorstellungen oder konzeptionelle Entwürfe und Rahmungen zugrunde, weshalb hier von Konzepten von Vertrauen und ihrer Messbarkeit gesprochen werden soll, denn selbst Instrumente, die sich generalisiertem Vertrauen zuwenden, versuchen niemals, Vertrauen als Ganzes zu erfassen. Bis heute liegen etliche Versuche vor, valide, objektive und reliable Skalen zu entwickeln, um beispielsweise Formen interpersonellen Vertrauens messen zu können. Besonders dort, wo es Professionen mit Menschen zu tun haben und für ihren Erfolg auch auf das Vertrauen ihres Gegenübers angewiesen zu sein scheinen, ist der Wunsch nach Überprüfbarkeit und Messbarkeit von Vertrauen groß.

Um es vorwegzunehmen: das Ergebnis der bisherigen Versuche, Vertrauen messen zu wollen, fällt nicht besonders gut aus, was an verschiedenen Faktoren liegt, die es noch zu erläutern gilt. Das hat die Wissenschaft jüngst angespornt, ihre Bemühungen in kaum gekannter Art und Weise interdisziplinär zu verstärken, worauf beispielsweise die Gründung des „Journal of Trust Research“ (2011) und das „Handbook of Research Methods on Trust“ (Lyon/Möllering/Saunders 2012) hinweisen. Die aktuelle Vertrauensforschung thematisiert dabei im Wesentlichen Folgendes: “Five key themes can be identified that present trust research with its specific challenges: the dynamic process of trust; researching tacit elements of trust; conceptualizing and describing trust in different cultures; the role of researchers in shaping the trust situation they are researching; and research ethics of trust” (ebd., 11). Trotz eines weitestgehend empirischen Vorgehens in der bisherigen Vertrauensforschung setzen Lyon et al. nicht auf die Rational-Choice-Theory alleine: „However, research has to recognize that trust cannot be explained by rational choice alone as there are emotional constraints that can be intuitive or routinized“ (ebd.): Damit wird ein wesentliches Grundproblem der Messversuche deutlich: Vertrauen enthält intuitive, implizite bzw. fungierende Anteile, die sich einer Überprüfung weitestgehend entziehen, da sie in dem Moment, in welchem sie zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion werden, ihre präreflexive Qualität zu verlieren drohen bzw. diese nicht ‚erreicht‘ werden kann. Überlegenswert wäre, ob Sekundäranalysen von Datenmaterial hilfreich wären, präreflexive Anteile von Vertrauen zu erhellen, da ein solches Material eben nicht zum Zweck der Vertrauensmessung gewonnen wurde. Allerdings bleiben auch hierbei große Bedenken: Einerseits stellt sich die Frage nach Kriterien zur Auswahl eines Datensatzes und zum anderen fehlen Kriterien, die bestimmen, wonach gesucht wird. So könnten Sekundäranalysen den Nachteil bieten, dass sie letztlich spekulativ bleiben und nur in der Lage sind, das als präreflexives Vertrauen zu identifizieren, was der je eigenen wissenschaftlichen oder alltagssprachlichen Verstehensweise zu Grunde liegt.

Und noch etwas ist außergewöhnlich: Forschte bisher jede Wissenschaftsdisziplin für sich alleine und aus ihrem jeweiligen Verständnis eines Sachverhalts oder eines Forschungsinteresses heraus, so ändert sich dies aktuell drastisch: „Trust research is frequently going beyond disciplines and being carried out by the interdisciplinary researchers or interdisciplinary teams“ (ebd., 13). Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür stellt

das interdisziplinäre Forschungsprojekt „Vertrauen verstehen. Grundlagen, Formen und Grenzen des Vertrauens“ (2013) dar, in dessen Fokus Vertrauen und seine Bedeutung für Medizin, Psychotherapie, Seelsorge, Religionspädagogik sowie Managementlehre stand. „Perhaps more than in other fields, our research topic prevents methodological hubris as it constantly reminds us how no method can provide the perfect understanding of a phenomenon“ (Lyon et al. 2012, 1).

Dennoch wurden und werden die meisten Versuche, Vertrauen oder Aspekte davon empirisch zu fassen oder zu überprüfen, von psychologischer Seite aus unternommen. Pädagogisch gibt es kaum Versuche, Vertrauen empirisch zu ergründen und soziologisch liegen nur einige wenige Studien vor, in denen Vertrauen auch mithilfe von Messverfahren ergründet wurde. Das prominenteste Beispiel hierfür ist sicherlich die von Henslin (1967) vorgenommene Untersuchung zu „Trust and the Cab Driver“, bei der es darum ging herauszufinden, was Kriterien dafür sind, dass potentielle Fahrgäste als vertrauenswürdige Passagiere angesehen werden, sodass Taxifahrer anhalten und sie einsteigen lassen.

9.1 Überblick über empirische Forschungsbefunde

Petermann (1996) gibt einen detaillierten Überblick über verschiedene empirische Forschungsbefunde und entwirft ein Rahmenmodell zu deren Einordnung. Er untergliedert Vertrauen dafür inhaltlich in vier Bereiche: Entwicklung von Vertrauen, Vertrauen als Persönlichkeitsvariable, Vertrauen als Situationsvariable und Vertrauen als Beziehungsvariable.

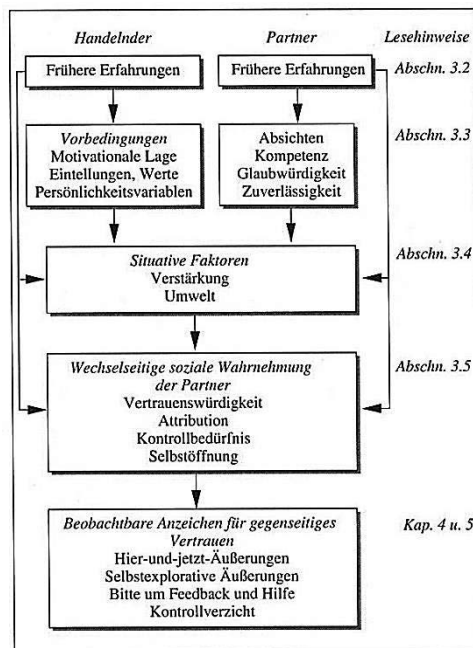


Abb. 5: Rahmenmodell 'Vertrauen' (Petermann 1996, 50)

Zur Messung der Entwicklung von Vertrauen lassen sich insgesamt eher wenige Studien finden. Vorläufer sind Eriksons (1950, 1973) Untersuchungen zur Entwicklung von Vertrauen sowie das von Selman et al. (1977b) entwickelte fünfstufige Modell zum Aufbau von Vertrauen, das aber einer genaueren Analyse hinsichtlich des Vertrauensbegriffs – vor allem in Abgrenzung zu Nachbarphänomenen bedürfte:

„Stufe (0): drei bis fünf Jahre. Die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit erfolgt aufgrund von wahrgenommenen physischen Fähigkeiten.

Interviewbeispiel: Ein Vierjähriger traut seinem besten Freund: ‚Wenn ich dem mein Spielzeug gebe, denn macht der das nicht kaputt ... Der ist nicht stark genug dazu‘.

Stufe (1): fünf bis elf Jahre. Die wahrgenommenen Absichten des Partners werden zur Grundlage der Vertrauensbildung herangezogen, wobei es schließlich darum geht, was der andere bereit ist, für einen selbst zu tun.

Interviewbeispiel: Ein Fünfjähriger gibt an: ‚Man traut einem Freund, wenn er tut, was ich ihm sage‘.

Stufe (2): sieben bis vierzehn Jahre. Auf dieser Stufe wird der Aspekt der Gegenseitigkeit zum Merkmal von Vertrauen in einer Beziehung. Es wird ein fairer Austausch angestrebt.

Interviewbeispiel: Ein Neunjähriger berichtet: ‚Vertrauen bedeutet, wenn Du was für ihn tust, dann wird er was für Dich tun‘.

Stufe (3): zwölf Jahre bis zum Erwachsenenalter. Diese Stufe ist gekennzeichnet vom Glauben an die Beständigkeit einer Freundschaft, in der die Partner gemeinsam durch ‚dick und dünn‘ gehen.

Interviewbeispiel: Ein 13jähriger beschreibt: ‚Wenn die anderen sich was von der Seele reden können, wenn sie mit Dir reden; die Dinge passieren in Deinem Leben und im Leben des anderen‘.

Stufe (4): Jugend- oder Erwachsenenalter. Hier bedeutet Vertrauen in einer Beziehung die Fähigkeit, aufgrund des Glaubens an die Stabilität der Beziehung für Veränderung und Wachstum offen zu sein.

Interviewbeispiel: Ein Student antwortet: ‚Vertrauen bedeutet, daß man wachsen muß, um seinen Freund wachsen zu lassen. Je mehr man festhält, desto weniger hat man. Du mußt Zutrauen zu Dir selbst besitzen, dann wirst Duz auch vertrauen in eine Beziehung haben““ (zit. n. Petermann 1996, 51).

Hervorzuheben sind unter der entwicklungspsychologischen Perspektive auch die Studien von Ken Rotenberg (1980; Rotenberg/Pilipenko 1984; Rotenberg 1986) zum Erwerb kindlichen Vertrauens. In diesen geht es um die Basis kindlichen Vertrauensserwerbs einerseits, andererseits aber dann vor allem um die Vertrauensentwicklung unter gleichaltrigen Kindern sowie geschlechtsspezifische Unterschiede. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen erscheint vor allem die Studie von Rotenberg und Pilipenko (1984) bedeutsam, da es in dieser um den Einfluss von widerspruchsfreiem, nicht ambivalentem Verhalten auf den Aufbau und den Erweis von Vertrauen geht.

„As evidence for mutuality, it was found that (1) children's perceptions of each other's trustworthiness were correlated, and (2) a correlation was evident in which the less the children were trusted by peers, the less they trusted peers. Mixed support was provided for the hypothesized age shift on the basis of children's peer trust, from recent helpfulness in young children to tem-

poral consistency in older children. As expected, in second and fourth grades, peer trust was correlated with ratings of temporal consistency, and in kindergarten, peer trust was correlated with the ratings of helpfulness to peers" (ebd., 235).

Rotenberg und Pilipenko kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass ambivalente Verhaltenserfahrungen und das Nicht-Erlernen kooperativer Verhaltensweisen dazu führen, dass Misstrauensmuster ausgebildet werden. Bei einigen der getesteten Kinder konnten sie feststellen, dass sich diese Misstrauensmuster so verfestigt hatten, dass sie mit anderen Kindern nicht kooperieren konnten oder wollten und zudem nicht zu einer Wiedergutmachung zur Lösung eines Konfliktes bereit waren. Allerdings wird in den Untersuchungen rund um die Forschergruppe von Rotenberg nicht deutlich, ob hier tatsächlich Vertrauen gemessen wird oder nicht eher Bindungsverhalten und seine Auswirkungen. Zudem sind die Stichproben mit zum Teil gerade mal knapp 50 Kindern doch recht klein, um zu allgemeinen Aussagen gelangen zu können.

Fasst man Vertrauen als Persönlichkeitsvariable auf, so gilt Rotter (1967) als der prominenteste Vertreter: für ihn resultiert Vertrauen aus Erfahrungen, die Menschen im Umgang mit anderen Menschen machen und daher hat Vertrauen seiner Meinung nach etwas mit erlerntem Verhalten zu tun. Rotter arbeitete dazu zunächst Unterschiede zwischen misstrauischen und vertrauensvollen Menschen heraus und entwickelte dann seinen Fragebogen, der vor allem deshalb große Prominenz erlangte, weil bis dato kein anderes Instrument zur Erfassung interpersonellen Vertrauens vorlag. Petermann (1996, 56ff.) stellt ausführlich dar, dass zahlreiche Studien in den folgenden Jahrzehnten die Interpersonal Trust Scale von Rotter zur Grundlage ihrer Arbeit machten. Dabei kam besonders der Persönlichkeitsvariable ‚Geschlecht‘ im Zusammenhang von Vertrauen besondere Bedeutung zu. Krampen, Viebig und Walter (1982) entwickelten eine deutsche Fassung der Rotter-Skalen. Es ist jedoch trotz bzw. gerade wegen der Vielzahl der Studien, die auf Rotter aufbauen, deutlich darauf hinzuweisen, dass seine Skalen nicht besonders valide sind, was alle Ergebnisse und Aussagen, die sich auf ihn beziehen, in ihrer Gültigkeit relativiert.

„Insgesamt überwiegen negative Befunde im Bereich der persönlichkeitspsychologischen Begründung von zwischenmenschlichem Vertrauen. Da zudem die wenigen positiven Befunde vorwiegend mit dem Rotter-Fragebogen erzielt wurden und dessen Aussagekraft höchst problematisch einzuschätzen ist, müssen auch mögliche zukünftige Bemühungen in diese Richtung pessimistisch bewertet werden“ (Petermann 1996, 60).

Dies kann aber nicht nach sich ziehen, alle zukünftigen Bemühungen, Vertrauen messen zu wollen oder zu können, ad acta zu legen. Insbesondere die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sollte sich angesichts der hier herausgearbeiteten Bedeutung von Vertrauen für ihr Fach und ihren Gegenstandsbereich einer solch pessimistischen Sichtweise nicht ohne weiteres anschließen.

Neben den bisher genannten Studien, liegen Untersuchungen vor, die Vertrauen als Situationsvariable zu messen versuchen. Sie unterscheiden sich damit von Studien zu generalisiertem Vertrauen, weil sie davon ausgehen, dass Vertrauen nie gleichermaßen allen und allem in gleichem Maße erwiesen wird, sondern durchaus von Personen und Kontexten in spezifischen Situationen abhängig ist. Die Studien von Solomon (1960) und Hake/Schmid (1981) befassen sich vor allem mit der Situationsvariable der Verstärkung. Sie thematisieren die Auswirkungen von Macht und den Einfluss von äußerem Druck

auf Vertrauen. Aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist dieses Themenfeld durchaus interessant, hat sie es doch im besonderen Maße mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die ambivalente und missbrauchende Erfahrungen mit Macht erlebten und die sich (deshalb) oftmals als überaus ohnmächtig in zwischenmenschlichen Beziehungen, vor allem zu Erwachsenen, erleben. Hier wäre allerdings zu bedenken, ob spezifische Erfahrungen mit Macht das Vertrauen als solches beeinflussen und beispielsweise das Ausmaß der Situationen, in denen vertraut werden könnte schlicht reduzieren, oder ob solche Erfahrungen die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen soweit verändern, dass ihre Vertrauensfähigkeit in Mitleidenschaft gezogen wird. Als Grundlage der Untersuchungen das Gefangenen-Dilemma-Spiel grundgelegt. Das Ausmaß der Kooperation lasse auf das Ausmaß von Vertrauen schließen, so die Grundannahme. Dieser These ist jedoch mit viel Skepsis zu begegnen, da man fragen muss, ob es in der konstruierten Situation tatsächlich um Vertrauen geht oder, und dies scheint angesichts des Drucks und Zwangs der Gefangenen-situation und der fast schon notwendigen Kooperation wahrscheinlicher, vielmehr um ein Sich-Verlassen auf die Unterstützung des jeweils anderen.

Ebenfalls für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen thematisch relevant sind Studien zur Situationsvariable ‚Umwelt‘. Dabei verdienen vor allem die Untersuchungen von Schill/Toves/Ramanaiah (1980) und Beard (1982) Aufmerksamkeit. Während Schill die Einflussnahme von Stressfaktoren auf die Fähigkeit zu vertrauen bzw. sich eher miss-träuisch zu verhalten, untersuchte, widmete sich Beard der Frage, wie Vertrauen, problematische bzw. krisenhafte Lebensereignisse und die Möglichkeit zum Coping zusammenhängen. Allerdings legte Beard den Rotter-Fragebogen zugrunde, was seine Aussagen zur Vorwegnahme belastender Ereignisse sehr relativiert. Petermann merkt dazu an: „Sie [die vertrauensvollen Personen; T.M.] erscheinen zuversichtlich, was die Vorwegnahme zukünftiger, belastender Ereignisse angeht, und können sich, sofern ihre Einschätzungen halbwegs realistisch sind, gut auf sie vorbereiten. Leider sind diese weitreichenden Schlußfolgerungen aufgrund der allzu einfachen Korrelationsstudie nicht empirisch zu stützen“ (1996, 64). Hinzu kommt, dass die Verfasserin der Studie Zuversicht und Vertrauen nicht klar genug voneinander unterscheidet.

Schließlich gilt es Studien zur erwähnen, die nach Petermanns Einteilung Vertrauen als Beziehungsvariable zum Gegenstand der Untersuchung machen. Im Einzelnen sind überblicksartig zu nennen:

- Vertrauenswürdigkeit von Personen (Deutsch 1960; Loomis 1959; Gurtman/Lion 1982; Haas/Deseran 1981)
- Manipulation von Vertrauenswürdigkeit (Rothmeier/Dixon 1980)
- Vertrauen und Konfliktlösung (Doherty/Ryder 1979)
- Vertrauen und Kontrollbedürfnis (Boss 1978; Paul 1982)
- Vertrauen und Selbstöffnung bzw. Kooperationsbereitschaft (Mc Allister 1982; Ellison/Fireston 1979; Johnson/Noonan 1972; Wheelles 1978; Bridges/Schoeninger 1977)
- Vertrauen und therapeutische Situationen (Curtis 1981; Bochmann/Petermann 1989; Henrich et al. 1979; Caterinicchio 1979; Distefano et al. 1981)

Die hier aufgeführten Studien erscheinen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und ihr Verhältnis zu Konzepten von Vertrauen durchaus bedeutsam. Viele verhaltensauffäl-

lige Kinder und Jugendliche ‚verfügen‘ wohl über biografisch belastende Erfahrungen, die vermuten lassen könnten, dass sie Erwachsene als weniger vertrauenswürdig einschätzen, denn andere Kinder und Jugendliche. Rothmeier und Dixon (1980) konnten nachweisen, dass Vertrauenswürdigkeit mit spezifischen Verhaltenskomponenten verbunden ist und dass es darüber hinaus Verhaltensweisen gibt, die dazu führen, dass jemand als nicht vertrauenswürdig aufgefasst wird. Dies gilt in Fortführung dann natürlich nicht nur im Hinblick auf die Art und Weise, für wie vertrauenswürdig verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche Erwachsene halten, sondern auch für sie selbst: für wie vertrauenswürdig können sie selbst aufgrund auffälliger Verhaltensweisen angesehen werden? Auch die anderen hier aufgeführten Studien benennen Beziehungsvariablen, die für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant sind, obgleich keine der Studie mit dieser Klientel durchgeführt wurde: verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche sind oftmals mit sich und anderen in Konflikte verwickelt. Sie weisen zudem oft ein erhöhtes Kontrollbedürfnis auf, um Sicherheit für sich und ihre Lebenssituationen zu erlangen und dies wiederum lässt sie möglicherweise vorsichtig mit Selbstöffnung und Kooperationsbereitschaft umgehen. Zusammenfassend zu den empirischen Befunden schreibt Petermann:

„Dürrig waren die Ergebnisse zur Entwicklung von Vertrauen in der Kindheit. Vertrauen und Persönlichkeitsvariablen wiesen wenig bedeutsame Beziehungen auf. Optimistischer stimmen die Untersuchungen zu situativen Faktoren von Vertrauen: So konnte über den Einfluss von Belohnungsaufschub, Macht, belastenden Lebensereignissen und Stress berichtet werden. Die meisten Studien beschäftigten sich damit, Vertrauen in Beziehungen zu analysieren. Es wurde über Bedingungen berichtet, die den Aufbau von Vertrauen erleichtern bzw. beschleunigen. Offensichtlich stehen Vertrauen und das Bedürfnis, andere zu kontrollieren, im Widerspruch zueinander. Die Variable ‚Selbstöffnung‘ kann Vertrauen beim Partner erzeugen, sofern dieser nicht sachkompetente Hilfe erwartet (...). In klinisch-psychologischen Untersuchungen ließ sich die Bedeutung von gezieltem Feedback für die Vertrauensbildung belegen. Die Diskussion der empirischen Daten lässt somit eine Reihe von beobachtbaren Indikatoren für vertrauensvolles Verhalten erkennen...“ (Petermann 1996, 73).

Thomas (2005; 2014) folgt in seinen Ausführungen zu Vertrauen im interkulturellen Kontext aus Sicht der Psychologie einer anderen Einteilung als Petermann. Er unterscheidet die Verfahren zur Messung von Vertrauen in (1) Experimentelle Spiele zur Erfassung von Vertrauen in Entscheidungssituationen, (2) Fragebögen zur Erfassung generalisierten Vertrauens, (3) Fragebögen zur Erfassung spezifischen Vertrauens und (4) sonstige Methoden zur Erfassung von Vertrauen bzw. Vertrautheit (2005, 11). Im Hinblick auf die Erfassung durch Experimentelle Spiele in Entscheidungssituationen ist, wie auch bei Petermann, vor allem Deutsch (1960) hervorzuheben und bei den Fragebögen zur Erfassung von generalisiertem Vertrauen die „Interpersonal Trust Scale“ von Rotter (1967). Varianten zu diesem Verfahren liegen von Wright/Tedeschi (1975) und Chun/Champell (1974) vor, die aber die Problematik der Validität des Messverfahrens nicht auflösen können. Eine deutsche Fassung und Weiterentwicklung der Interpersonal Trust Scale von Rotter legten Krampen, Viebig und Walter vor (1982). Sie übersetzen die Items von Rotter sinngemäß und ergänzten sie um weitere Aspekte. Nach einer Hauptachsenfaktorenanalyse konnte die entstandene Skala zur Erfassung sozialen Vertrauens im Rahmen einer Untersuchung zu differentialpsychologischen Korrelaten des Fernsehverhaltens eingesetzt werden. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen er-

scheint dieses Instrument aber wenig hilfreich, da es zum einen für Erwachsene entwickelt wurde und zum anderen Folgestudien benötigt hätte, mit denen die Reliabilität und die Validität gestärkt hätte werden müssen, obgleich die ersten Versuche durchaus testtauglich erschienen. Ebenfalls auf die Rotter-Skalen greifen die Instrumente und Untersuchungen von Hochreich (1973) und Amelang/Gold/Külbel (1984) zurück. Die Untersuchungen von Amelang et al. beziehen sich unmittelbar auf die Validitätsprüfung der originalen Skala von Rotter. Als Konsequenz wurden einige Items aussortiert.

Relevanter erscheinen jedoch die Bemühungen von Hochreich, die sich ebenfalls von Rotter ausgehend mit interpersonellem Vertrauen zwischen Kindern befasste und diesen in einer Pilotstudie 29 Cartoon-Items vorlegte. Fortgeführt wurde die Untersuchung mit der Hypothese, dass Kinder, die einen höheren Bedürfnisaufschub im Hinblick auf eine Belohnung (hier: Schokoladenriegel) aufweisen, auch über ein größeres Fremdvertrauen verfügen, weil sie darauf vertrauen, dass die in Aussicht gestellte größere Belohnung bei längerem Bedürfnisaufschub auch tatsächlich gewährleistet ist. Die Hypothese bestätigte sich. Geschlechtsunterschiede konnten nicht ausgemacht werden. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist dieses Ergebnis durchaus relevant, weil sie es immer wieder mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, die nur schwer oder gar nicht Bedürfnisaufschub leisten können. Dafür sind zumeist frühkindliche Erlebnisse verantwortlich zu machen, bei denen Kinder erfuhren, dass sie sich nicht auf die Fürsorge durch wichtige Bezugspersonen verlassen können, sondern existentiell auf Eigensorge angewiesen sind. Der Weg von der ausschließlichen Eigensorge zur Fremdsorge ist dann in pädagogischen Kontexten ein immer wieder sehr mühsamer.

Schließlich gilt es noch die unveröffentlichte „Five-Item-Trust-Scale“ von Yukawa (1985) und die „Conditions for Trust Inventory“ von Butler (1991) zu erwähnen, die aber für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht relevant erscheinen: Die „Five-Item-Trust-Scale“ baut auf einer experimentellen Spielanordnung auf, was zwar für die Messung des Vertrauens von Kindern eine interessante Methode sein könnte. Es wurde aber schon aufgezeigt, dass der Begriff von Vertrauen, der dieser Methode zugrunde liegt, nahe legt, Vertrauen sei ein Akt rationaler Entscheidung. Ein solch einseitiges Vertrauensverständnis wurde in den vorangegangenen Überlegungen bereits als wenig tragfähig für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen identifiziert (Kap. 6.5.5). Das Inventory von Butler (1991) kommt ebenfalls nicht in Frage, da es sich ausschließlich auf Manager und ökonomische Fragen bezieht.

Bei den Fragebögen zur Erfassung spezifischen Vertrauens ist als einer der ältesten die Children's Trust Scale von Imber (1973) für Kinder und Lehrer zu nennen. Die Skala besteht aus vier Untertests (Vertrauenswürdigkeit, Vertrauen, Sicherheit und Verlässlichkeit) und insgesamt 40 Items und war dafür gedacht, das Vertrauen von Kindern zu Familienmitgliedern und Lehrern, aber auch das Vertrauen der Lehrer in die Kinder zu messen und darüber etwas über den schulischen Erfolg der Kinder auszusagen. Da der Test nur bei 95 Kinder und 89 Lehrkräften durchgeführt wurde, lässt sich nichts über seine Güte aussagen. Skalen zu einem spezifisch interpersonellen Vertrauen legten Johnson-George und Swap (1982) vor, die versuchten, Vertrauen von Erwachsenen in spezifischen Situationen zu erfassen. Petermann liefert dazu die deutsche Übersetzung (1996, 31) und bezeichnet die Gütekriterien als befriedigend. Buck und Bierhoff (1986) übersetzten den Fragebogen ins Deutsche und modifizierten ihn. Ein anderes Instrument zur Erfassung von spezifischem interpersonellem Vertrauen legten Rempel et al. 1985 vor,

in dem es um geschlechtsspezifische Vertrauensunterschiede in sehr nahen Beziehungen und Verhältnissen geht. Für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind alle drei wenig bedeutsam, weil Erwachsene und nicht Kinder und Jugendliche befragt werden. Ebenso wenig relevant erscheinen die Skalen von Cook/Wall (1980) zu „Interpersonal Trust at work“ sowie „Measuring Trust between Organizational Boundary Role Persons“ von Curral und Judge (1995), und aus genannten Gründen auch die „Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts“ (Kassebaum 2004), obwohl sich dieses durchaus aufgrund der Reliabilität und Validität für einige Fragestellungen innerhalb interpersonellen Vertrauens eignen würde.

Schweer wandte sich ab 1996 verstärkt dem pädagogischen Feld zu, jedoch nur teilweise Kindern und Jugendlichen. In seiner Untersuchung mit mehr als 1000 Teilnehmern aus Hochschule, medizinisch-sozialem Dienst und Schule befasste er sich mit interpersonellem Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Untersuchten wurden in einem ersten Schritt darauf hin befragt, inwieweit sie überhaupt an die Möglichkeit glauben, anderen zu vertrauen.

„Die Befunde sind nicht überraschend. Vertrauen, so glauben die Befragten, gibt es am ehesten in *engen sozialen Beziehungen*. (...) Vertrauen in Beziehungen mit *ungleicher Machtverteilung* wird hingegen in erheblich geringerem Maße als denkbar erlebt: Hierzu zählen die Beziehungen zwischen Trainern und Athleten, Ärzten und Patienten sowie auch zwischen Lehrenden und Lernenden“ (Schweer 1997, 208; kursiv im Original).

Dies führte Schwerer zu der auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und in Schulen zur Erziehungshilfe arbeitenden Lehrkräften relevante Frage nach vertrauensfördernden Dimensionen, die mit den Faktoren der persönlichen Zuwendung, der fachlichen Kompetenz und Hilfe, des Respekts, der Zugänglichkeit und der Aufrichtigkeit untersucht wurden. Alle Faktoren erwiesen sich als bedeutsam. Als vertrauensförderlich wurde insbesondere eingeschätzt, wenn sich Lehrende neben fachlichen auch den persönlichen Anliegen von Lernenden verpflichtet sehen, ihnen aufrichtig und respektvoll gegenüberzutreten und Lernende das Gefühl der Zugänglichkeit mit dem Lehrenden verbinden (ebd., 209f.). Allerdings warnt Schwerer davor, die genannten Faktoren funktionalistisch anwenden oder einüben zu wollen. Stets mit zu berücksichtigen seien die individuellen Vertrauenskonzepte der Lernenden.

„Die vorliegenden Befunde machen die Bedeutung subjektiver Vertrauenskonzordanz für den Aufbau zwischenmenschlichen Vertrauens zu einem konkret Lehrenden evident. Auf allen erhobenen Verhaltensdimensionen ist Vertrauenskonzordanz signifikant stärker bei den Lernenden ausgeprägt, welche der Lehrperson tatsächlich ein hohes Maß an Vertrauen entgegenbringen. Dies gilt gleichermaßen für das Ausmaß an persönlicher und fachlicher Unterstützung, für den Respekt des Lehrenden gegenüber dem Lernenden sowie für die Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit, die dem Lehrenden zugeschrieben wird. Hierbei sei daran erinnert, daß die impliziten Vertrauenskonzepte von lernenden sehr unterschiedlich und darüber hinaus in ihrer Bedeutsamkeit auch verschieden sind“ (ebd., 212).

Die „Omnibus Trust Scale“ von Hoy/Tschannen-Moran (2003) bezieht sich ausschließlich auf den schulischen Kontext und operiert mit einem Vertrauensbegriff, der akzeptierte Verletzbarkeit und Wohlwollen des Vertrauensgebers impliziert. Der Test misst Vertrauen in die Schulleitung, in Lehrer und in andere Schüler oder Eltern und kann nach Aussage der Verfasser in Grundschulen und in weiterführenden Schulen eingesetzt

werden. Die Anzahl der Items ist mit 26 recht knapp, zumal je nach Vertrauensbereich stets nur ungefähr ein Drittel zum Einsatz kommt. Darüber hinaus lässt die inhaltliche Formulierung der Items den Schluss zu, dass nicht genau zwischen Vertrauen und Verlässlichkeit unterschieden wurde. Das Verfahren erscheint daher für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nur sehr bedingt geeignet. Als Instrumente zur Erfassung spezifischen Vertrauens sind schließlich noch die auf Johnson-George/Swap und Buck/Bierhoff begründete, vergleichende Untersuchung von Dreier (2008) zu Vertrauen in Geschwisterbeziehungen, die Kurzskalen zur Erfassung von Vertrauen in der Psychotherapie von Hewig et al. (2009) und die Skala zur Neigung zu Vertrauen von Frazier et al. (2013) zu erwähnen.

Die hier aufgeführten Fragebögen und Skalen erscheinen insgesamt kaum relevant für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Zum einen erweisen sich viele von ihnen als fragwürdig oder höchstens befriedigend, was die Gütekriterien angeht, zum anderen betreffen sie oftmals Personengruppen, die nicht zum Gegenstandsbereich der Disziplin zählen.

Über diese Instrumente hinaus lassen sich ergänzend verschiedene Verfahren benennen, die in Form eines Gesprächsleitfadens angelegt sind und Vertrauen im Rahmen von Interviews qualitativ zu erfassen versuchen. Der erste Leitfaden wurden von Brückerhoff 1982 vorgelegt und enthält verschiedene Dimensionen von Fremd- und Selbstvertrauen. Gennerich untersuchte 2000 das Vertrauen von Gemeindemitgliedern zu ihrem Pfarrer und Stumpf (1999) die mentale Repräsentation von Vertrauen aus entwicklungspsychologischer Perspektive bei Kindern. Schumann und Kühlmann (2002) befassten sich mit einem speziellen interkulturellen, ökonomischen Aspekt von Vertrauen, Bissels (2002) zwischenmenschlichem Vertrauen aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie und Yoshino (2002) Vertrauen aus sozialpolitischer Perspektive. Kläs (2007) widmete sich in einer Examensarbeit Vertrauen zwischen Grundschulkindern sowie der Entwicklung und Erprobung von unterrichtlichen Möglichkeiten. Allerdings wurde dabei das Vertrauen selbst nur teilweise zum Gegenstand der Untersuchung; es wurde auf den Vertrauensbegriff von Schweer zurückgegriffen, verschiedene Materialien entwickelt, eingesetzt und auf ihre Wirkung hin untersucht. Angesichts der sehr kleinen Stichprobe von 27 Kindern in nur einer Klasse lässt sich jedoch kaum eine Aussage treffen, die für die Grundschulpädagogik oder andere pädagogische Teildisziplinen bedeutsam wären.

9.2 Zusammenfassung: Konzepte von Vertrauen, ihre Messbarkeit und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Alles in allem zeigt sich, dass die Messbarkeit von Vertrauen, mit welchem methodischen Zugang auch immer, höchst schwierig ist und aufgrund der vorliegenden Ergebnisse und Instrumente als sehr fragwürdig einzuschätzen ist. Die „Umfragen zum Vertrauen in bestimmten Institutionen beruhen auf alltagssprachlichen Vertrauenskonzepten und den täuschungsanfälligen Selbsteinschätzungen der Befragten. Die empirische Erforschung von alltäglichen Vertrauenskonzepten, die die wissenschaftlichen Konzepte präformieren, gehört zu den noch wenig entwickelten Zweigen der Vertrauensforschung“ (Dalferth/Peng-Keller 2012b, 25). Hinzu kommt, dass sich implizite, präreflexive Aspekte von Vertrauen möglicherweise gänzlich der Messbarkeit entziehen. Aus pädagogischer und anthropologischer Sicht ist darüber hinaus anzumerken:

„Das Vertrauen (...) ist aber durchaus keine Haltung, deren Wesen bereits in einer wissenschaftlich-psychologischen Betrachtung voll erfasst werden könnte. Denn hinter ihr steht immer die Persönlichkeit des Vertrauenden im ganzen, bestenfalls mit ihrem besonderen Charisma, und dessen Eigenart kann nie Gegenstand der empirischen Psychologie sein, genauer: als Gegenstand dieser Wissenschaft nie voll aufgeklärt werden. Wir befinden uns hier eben an der Grenze des objektiv Wissbaren. Und damit auch des Generalisierbaren. Aus diesem Grunde ist das Recht zu einem solchen Vertrauen auch nicht empirisch, etwa statistisch beweisbar. Das heißt aber andererseits durchaus nicht, dass der Vertrauende die an ihn herangetragenen rationalen Argumente für oder gegen seine Haltung nicht ernst nähme – so ergäbe sich nur ein Zerrbild des existentiellen Vertrauens –, er wird sie vielmehr bei allen seinen Handlungen mit berücksichtigen. Aber das bloße rationale Denken spricht bei ihm nicht das letzte Wort, und dies mit Recht, denn alle Appelle des Erziehers an den personalen Kern eines anderen Menschen, sagen wir ruhig: an das Existentielle in diesem anderen, entziehen sich grundsätzlich der Voraussagbarkeit und damit auch der einseitig rationalen Bewältigung“ (Strunz 1965, 130).

Allerdings kann auch festgehalten werden, dass die seriöseren Instrumente und Verfahren einen Zusammenhang von Bedürfnisaufschub, negativen Machterfahrungen, belastenden Lebensereignissen und Stress nachweisen konnten. Damit sind Aspekte thematisiert, die sich im Leben vieler verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher als verdichteter Erfahrungskomplex zeigen. Spezifische Verhaltensweisen Erwachsener, die dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche in früher Kindheit sich selbst überlassen fühlen und ohnmächtig erleben; oder Situationen, die als sehr belastend und kritisch empfunden und erlebt werden, haben durchaus einen Einfluss darauf, ob und wie Kinder und Jugendliche vertrauen. Der Einfluss spezifischer Verhaltensweisen und Situationen auf Vertrauen unterstützen die Annahme, dass es sich bei Vertrauen um eine Einstellung handelt, die in einer Praxis ihren Ausdruck findet, so wie dies in Kap. 6 dargelegt wurde.

10 Zur Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher

Die begründet kritischen und skeptischen Bemerkungen zur Messbarkeit von Vertrauen in Kapitel 9 sollten die Pädagogik bei Verhaltensstörungen aber keineswegs entmutigen. Die theoriegeleiteten Überlegungen aus den Kapitel 1 – 8 liefern ausreichend Argumente, um die Relevanz des Themas für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu verdeutlichen, und rechtfertigen, sich der Frage der Messbarkeit zuzuwenden. Hinzu kommt: eine Teildisziplin, die sich damit begnügt, die Relevanz eines Themas ‚nur‘ theoriegeleitet nahezu legen, müsste sich gegebenenfalls den Vorwurf gefallen lassen, ihren Gegenstandsbereich – Kinder und Jugendliche – nicht ernst genug zu nehmen.

Bevor im Folgenden erläutert wird, wie hier versucht wurde, der Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher empirisch näher zu kommen, sollen kurz einige methodische Vorüberlegungen dargelegt werden. Um gerade die *Praxis* des Vertrauens von Kindern und Jugendlichen zu erheben, hätte sich möglicherweise ein Experiment oder eine spieltheoretische Anordnung konstruieren lassen. Alle spieltheoretischen Überlegungen hierzu fußen jedoch auf dem Gefangenen-Dilemma-Spiel und ähnlichen Anordnungen. Möglicherweise hätte man diese Spielanordnungen in die Lebensweltssituation von Kindern und Jugendlichen übertragen können, um sie so nachvollziehbarer für sie anzulegen. Dies hätte aber nach sich gezogen, einem Vertrauensbegriff folgen zu müssen, der das Sich-Verlassen-auf nicht deutlich vom Vertrauen unterscheidet, wie bereits in den Kapiteln 5.1.3 und 9 deutlich wurde. Hinzu kommt, dass alle Überlegungen hierzu stark auf Annahmen der Rational-Choice-Theory beruhen und damit für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu einseitig auf Vertrauen als Entscheidung fokussieren. Umgekehrt zeigte sich im theoriegeleiteten Teil der Arbeit, dass Wagnischarakter und Kontrollmangel obligatorische Bestandteile von Vertrauen zu sein scheinen. Hier wäre also durchaus ein Ansatzpunkt für ein eigenes experimentelles Design zu sehen, welches Aufschluss über Aspekte einer Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher liefern könnte und nicht ‚nur‘ ihr reflexives Urteil über Vertrauen. Doch neben diesen beiden Aspekten wurden zahlreiche andere obligatorische Bestandteile identifiziert (Kap. 6.5.6), die sich nicht ohne weiteres in ein experimentelles Design gießen lassen.

Eine weitere Überlegung galt bildhaften, projektiven Verfahren, weil dies insbesondere Kinder und Jugendliche ansprechen und motivieren könnte. Als mögliche Ausgangspunkte zu einem eigenen Verfahren wurden hier der „Der-Schwarzfuß-Test“ (Corman 1977), die Zeichnungen zur Überprüfung der Auswirkungen frühkindlicher Bindungsverfahren auf die Kompetenz im Kindergarten (Süß 1987) sowie die Zeichnungen von Stumpf (1999) zur Erfassung der mentalen Repräsentation von Vertrauen herangezogen. Bei näherer Analyse der Verfahren zeigte sich jedoch auch hier, dass sich selbst mit einem ausgeweiteten, durch eigene Zeichnungen ergänzten Verfahren nicht alle obligatorischen Bestandteile von Vertrauen gut hätten abbilden lassen. Darüber hinaus muss es gerade für ein Phänomen wie Vertrauen, welches fungierende Anteile beinhaltet, als problematisch angesehen werden, dass sich projektive Verfahren nicht ‚eindeutig‘ auswerten lassen und sehr von der auswertenden Person und ihrer Interpretation abhängig sind. Sie wurden daher für diese Untersuchung ausgeschlossen.

Schließlich wurden leitfadengestützte Interviews als eine weitere Möglichkeit der Erhebung in Betracht gezogen. Alle Interviewverfahren sehen die Möglichkeit vor, ausgehend von einer Basis an leitenden Fragen, Nachfragen zu stellen bzw. sich von den Befragten durch das Thema führen zu lassen. Interviews hätten den Befragten Raum gegeben, ihr Leben unter der Perspektive von Vertrauen aus dem Stegreif zu erzählen und so unverfälscht zentrale Aspekte zu thematisieren. Im Sinne der Erhaltung der Authentizität der Lebenspraxis und der damit zusammenhängenden Vertrauenspraxis erscheint ein solches Verfahren für das Anliegen dieser Arbeit sinnvoll, allerdings wäre man auch methodischen Einschränkungen ausgesetzt: Blicke man ‚nur‘ in der Rolle des aktiven Zuhörers, liefe man Gefahr, dass wesentliche Details verloren gehen oder bestimmte Aspekte des komplexen Themas ‚Vertrauen‘ nicht zur Sprache kämen. In jedem Fall bliebe die Aufgabe, aus jedem einzelnen, aber auch allen Vertrauensinterviews im Gesamten auf die ‚Gestalt‘ zu schließen, welche Vertrauen einnimmt.

Dass ein Fragebogen schließlich den Vorrang vor einem leitfadengestützten Interview erhielt, ist auch den schon vorliegenden Fragebogen-Instrumenten geschuldet. Diese nährten, trotz aller Kritik, die Hoffnung, sie zumindest als Grundlage für eine ausführliche Befragung von Kindern und Jugendlichen heranziehen zu können. Hinzu kommt, dass die vorliegende Untersuchung einen explorativen Charakter hat. Um diesem gerecht zu werden, ging es auch darum, eine größere Stichprobe zu wählen. Eine Durchführung und Auswertung von Interviews mit letztlich nahezu dreihundert Kindern und Jugendlichen wäre im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Zusätzlich bestand die Befürchtung, mit einem Interview Kindern und Jugendlichen, für die das Thema Vertrauen sehr ambivalent oder negativ besetzt sein könnte, durch die Interviewsituation zu nahe zu treten und für sie subjektiv problematische Reaktionen und Emotionen auszulösen. Dies sollte zum Schutz der Befragten möglichst vermieden werden. Einem Fragebogeninstrument wurde hier schlicht eine größere Distanz unterstellt. Das heißt, nicht zuletzt spielte auch die Frage nach dem Vertrauen selbst eine Rolle bei der Entscheidung für eine Erhebungsmethode. Es erschien schlicht fraglich, ob es möglich sein kann, in 290 Interviewsituationen eine derart vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, dass sich die Befragten dem Interviewenden gerade zum Thema Vertrauen öffnen würden.

10.1 Entwicklung eines Fragebogens zur Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher

Aber auch die Entwicklung eines Fragebogens für Kinder und Jugendliche hinsichtlich des Urteils zu ihrer Vertrauenspraxis war und ist vor verschiedene Schwierigkeiten gestellt:

- (1) Es gibt keinen Fragebogen zur Erfassung von Vertrauen bei Kindern und Jugendlichen. Fast alle bestehenden Instrumente richten sich an Erwachsene. Wo man Kinder und Jugendliche in den Fokus rückte, wurden zumeist Interviews geführt, und das, was dort unter Vertrauen verstanden wird, wurde meist nicht differenziert grundgelegt.
- (2) Wie in Kapitel 9 deutlich wurde, basieren viele der bestehenden Fragebögen auf den Rotter-Skalen, die nicht valide sind und auf die daher nicht zurückgegriffen werden kann. Hinzu kommt, dass etliche Instrumente nur in englischer Sprache vorliegen und keine validierten deutschen Übersetzungen existieren.

- (3) Bestehende Fragebögen widmen sich zumeist bestimmten Aspekten von Vertrauen, wie beispielsweise dem interpersonellen Vertrauen und zielen zwar durchaus auf Vertrauen als Einstellung, kaum aber auf eine Vertrauenspraxis ab. Fungierende, präreflexive Anteile von Vertrauen spielen kaum eine Rolle und werden zumeist ex negativo thematisiert, wie beispielsweise mithilfe der Skalen zur Hoffnungslosigkeit.

Die Entwicklung eines Fragebogens zur Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher ist daher nahezu vor eine Nullsituation gestellt, was die Gütekriterien betrifft, nicht aber im Bezug zur Fülle an Fragen, auf die im Zuge der Erstellung eines eigenen Instrumentes zumindest als Basis zurückgegriffen werden kann. Hinzu kommt, dass ein Fragebogen einerseits im Sinne eines lebensphänomenologischen Konzeptes von Vertrauen (Kap. 5.4) an der Lebens- und Erfahrungswelt sowie dem Sprachniveau der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein müsste und andererseits die Komplexität eines Konzeptes von Vertrauen als Einstellung und Praxis, wie sie am Ende des Kapitels 6 ausgeführt wurde, abbilden sollte. All dies zieht nach sich, dass die hier vorgenommene Entwicklung und Untersuchung, aber auch die resultierenden Ergebnisse, unbedingt als Studie mit explorativem Charakter zu verstehen sind.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurden zunächst die Studien und Interviews von Brückerhoff (1982), Kläs (2007) sowie die narrativen Interviews von Bissels (2002) berücksichtigt und alle Fragen zusammengeführt. Bissels greift im narrativen Interviewteil ihrer Untersuchung jedoch auf Fragen von Brückerhoff zurück. Es wurden daher nur ihre originären Fragen übernommen. Zudem fand eine erste Orientierung an den Kategorien von Brückerhoff statt, denen alle Items von Kläs und Bissels zugeordnet werden konnten. Darüber hinaus erwies es sich als notwendig, für die Zusammenführung eine weitere Kategorie ‚Vertrauen – allgemein‘ hinzuzufügen. So entstand ein Pool von 90 Items, die aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen zunächst grob in elf Kategorien eingeteilt wurden. Diese lauteten:

- (1) Vertrauen zu einer konkreten Person in einer bestimmten Situation
- (2) Vertrauen – allgemein
- (3) Vertrauen als Situationsvariable
- (4) Vertrauen als Personenvariable
 - (a) In Bezug auf die eigene Person
 - (b) In Bezug auf die Person des anderen
- (5) Vertrauen als Interaktion von Person- und Situationsvariablen
- (6) Kognitive Anteile von Vertrauen
- (7) Emotionale Anteile von Vertrauen
- (8) Handlungssteuernde Funktion von Vertrauen
- (9) Bereichsbestimmungen für das Konstrukt Vertrauen
- (10) Implikationen des Vertrauensbegriffs
 - (a) Wagnisbereitschaft
 - (b) Selbstvertrauen
 - (c) Offenheit, Ermessensspielraum
 - (d) Vertrauenswürdigkeit
 - (e) Verpflichtung
- (11) Evaluation des Vertrauensbegriffs

Den Ausgangspunkt bildeten die Items nach Personen, denen die Befragten vertrauen sowie der Schilderung von Situationen, in denen dieses Vertrauen deutlich wird. In einer ersten Prüfung wurden durch inhaltlichen Vergleich Primäritems von Erweiterungsitems unterschieden. So entstanden 43 Primäritems und 18 Erweiterungsitems. 29 Items konnten wegen inhaltlicher Dopplung oder fehlenden Bezugs zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gestrichen werden. Besonders die Fragen von Kläs (2007) fielen zu großen Anteilen aus dem Fragebogen heraus, weil sie sich zum einen als sehr unscharf formuliert herauskristallisierten, und zum anderen, weil sie sich auf Vertrauensbeziehungen innerhalb einer Klassengemeinschaft beziehen und daher zu wenig Allgemeingültigkeitsanspruch aufwiesen. Aber auch betriebswirtschaftliche sowie stark institutionell gebundene Items aus der Untersuchung von Bissels (2002) mussten wegen fehlender Relevanz gestrichen werden. Als Ergebnis der Reduktion von Items zeigte sich auch, dass die Items aus der Kategorie (1) und der neu geschaffenen Kategorie (2) zu einer gemeinsamen zusammengefasst und neu angeordnet werden konnten.

In einer zweiten Überarbeitung wurden die Items sprachlich an das Niveau von Kindern und Jugendlichen angepasst, soweit dies nötig war. Schließlich wurden sie erneut textanalytisch und theoriebezogen auf ihre Relevanz und ihren Inhalt hin geprüft. Durch die sprachliche Anpassung und die herausgefallenen Items aus dem ersten Durchlauf, zeigten sich weitere inhaltliche Doubletten, die zuvor nicht zu erkennen gewesen waren. So konnten aus der ersten Kategorie vier Erweiterungsitems gestrichen werden, die als mögliche Eigenschaften des Konstrukts Vertrauen an anderer Stelle als Primäritems thematisiert wurden. Fünf weitere Primäritems wurden als für den Fragebogen nicht notwendig markiert und gestrichen, da sie inhaltlich bereits in anderen Fragestellungen enthalten waren oder aber mit anderen Primäritems verbunden werden konnten. In der Kategorie (4b) wurde die Reihenfolge der Fragen umgestellt, um eine logischere Abfolge zu erreichen. Zudem zeigte sich, dass die Unterkategorie Offenheit (10c) in Frage zu stellen war, weil die dort formulierte Frage sich selbst bestätigte und zudem zu großen Anteilen in der Kategorie Risikobereitschaft (10a) enthalten war.

Durch eine weitere textliche Auseinandersetzung konnten zusätzliche sprachliche Anpassungen vorgenommen werden. Ein Primäritem erwies sich als inhaltliche Dopplung und wurde daher gestrichen. Damit blieben noch 37 Primäritems und 14 Erweiterungsitems in zehn Kategorien. In der Kategorie (4b) zeigte sich, dass die logische Abfolge der Fragen noch einmal zu verändern war. Sechs Items wurden sprachlich überarbeitet. Alle Primär- und Erweiterungsitems blieben bestehen.

In einer vierten, textlichen Analyse wurden die Items hinsichtlich versteckter Wertungen durchsucht und entsprechend bereinigt. Zudem wurden alle Items hinsichtlich ihres Potentials, diese in der Beantwortung schlicht zu bejahen oder zu verneinen, untersucht und entsprechend sprachlich umgestellt. Auf weitere acht Erweiterungsitems konnte durch Umformulierungen verzichtet werden. Dabei entstanden auch zwei weitere Primäritems, während eine andere gestrichen wurde. Insgesamt verblieben so 38 Items und sechs Erweiterungsitems.

Nach weiterer intensiver Überarbeitung der Items, antizipierter Antworten und einigen Probedurchläufen mit Kindern, wurde deutlich, dass den Items an vielen Stellen die Introspektive fehlte. Es ging insgesamt viel zu sehr darum, ob bei Kindern und Jugendlichen so etwas wie Vertrauen vorhanden ist oder eben nicht. Dabei kamen vertrauensbezügliche Befindlichkeiten sowie fungierende Anteile, aber auch Aspekte einer Vertrau-

enspraxis deutlich zu kurz. So wurde versucht, Items zu den genannten Aspekten zu verstärken oder zu ergänzen, weshalb stärker Warum- und Wie-Fragen formuliert wurden. Etliche Items wurden diesbezüglich sprachlich und inhaltlich überarbeitet.

Die Skalen zu den emotionalen und kognitiven Aspekten von Vertrauen wurden zu einer Kategorie zusammengezogen, weil es für die Kinder und Jugendlichen aus dem Probelauf verständlicher zu sein schien, diese in einer Verschränkung zu thematisieren und nicht in theoretische Konstrukte aufzuspalten. Eine weitere Veränderung ergab sich bei den Fragen nach Vertrauen als Personen- bzw. Situationsvariable. Es wurde nämlich deutlich, dass es Vertrauen in einer Situation ohne direkten oder indirekten Zusammenhang zu Personen nicht gibt, was dem Hartmannschen Verständnis von Vertrauen als Einstellung (2011) entspricht. Die von Brückerhoff (1982) vorgenommene Unterscheidung nach Situations- und Personenvariablen wurde daher in der vorgenommenen Trennung nicht übernommen und als theoretisches, sachlich zu hinterfragendes Konstrukt entlarvt. Es wurden daher die Skalen zu Vertrauen als Situationsvariable und zur Bereichsbestimmung von Vertrauen zu einer Kategorie zusammengefasst und die Items entsprechend angepasst. Die Kategorie zur Interaktion von Vertrauen als Situations- und Personenvariable, die darauf abzielte zu erfragen, ob für Vertrauen eher die Situation oder die Person bestimmend sei, wurde in Konsequenz davon gestrichen. So ergaben sich folgende sieben Kategorien mit insgesamt 38 Primär- und zwei Erweiterungsimens:

- (1) Vertrauen zu einer konkreten Person in einer bestimmten Situation
- (2) Bereichsbestimmung Vertrauen
- (3) Vertrauen als Personenvariable
 - (a) Im Hinblick auf die eigene Person
 - (b) Im Hinblick auf andere Personen
- (4) Verschränkung kognitiver und emotionaler Anteile von Vertrauen
- (5) Handlungssteuernde Funktion von Vertrauen
- (6) Implikationen des Vertrauensbegriffs
- (7) Evaluation des Vertrauensbegriffs

In der erneuten Durchsicht der Items sowie einem weiteren Probelauf mit (anderen) Kindern und Jugendlichen wurde deutlich, dass etliche Fragen einseitig auf die Kognition und die Vorstellungskraft abzielten, und zu wenig auf Erfahrungen und Erleben. Für viele verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche kann jedoch vermutet werden, dass es aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen kein Selbstverständnis darstellt, über Erlebnisse und Erfahrungen mit Vertrauen zu sprechen. Da sich die Befragung jedoch ausschließlich an verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche richten sollte, die eine Schule für Erziehungshilfe besuchen und damit nach Regelschullehrplänen unterrichtet werden, kann gerade auf ihre Kognition und ihr Reflexionsvermögen zurückgegriffen werden. Es hat von daher durchaus einen bedeutsamen Wert, dass es auch Items gibt, die stärker auf die Kognition und die Vorstellungskraft abzielen, weil sich die Schüler zum einen hier als stark und begabt erfahren könnten und die Kognition eben auch ein bedeutsames ‚Rückzugsgebiet‘ darstellt, das in einer gewissen Distanz zum Erleben steht. Das entband die Arbeit an den Items nicht von der Aufgabe, auf das Erleben, die Erfahrungen und die damit verbundene Praxis zu achten, aber es rechtfertigt durchaus auch Fragen, die stärker kognitiv angelegt sind.

Dies berücksichtigend, wurden in einer weiteren Analyse erneut sprachliche Veränderungen erprobt, Items ausgetauscht und neu formuliert. Insgesamt ergaben sich dadurch auch sprachliche Vereinfachungen für die Kinder und Jugendlichen. Neben verschiedenen Umstellungen und Verschiebungen wurde deutlich, dass sich die Subskalen ‚Verpflichtung‘ auflösen und die Items in die Kategorie ‚Handlungssteuernde Funktionen von Vertrauen‘ integrieren ließen, da die dort vorgesehenen Items jeweils Auswirkungen auf Verhaltensweisen der Betroffenen abfragten. Diese Kategorie wurde dann insgesamt neu geordnet.

Bei weiterer Arbeit wurden vor allem die Skalen mit Items aus der Kategorie ‚Implikationen des Vertrauensbegriffes‘ auf ihre Verständlichkeit hin überprüft und inhaltlich ausgebaut. Damit entstand die zehnte Version des Fragebogens mit 42 Items in sieben Kategorien. Die Erweiterungsisems konnten zugunsten von Primärisems aufgelöst werden. Die Kategorien im Einzelnen lauteten:

- (1) Vertrauen zu einer konkreten Person in einer bestimmten Situation
- (2) Bereichsbestimmung Vertrauen
- (3) Vertrauen als Personenvariable
 - (a) Im Hinblick auf die eigene Person
 - (b) Im Hinblick auf andere Personen
- (4) Verschränkung kognitiver und emotionaler Anteile von Vertrauen
- (5) Handlungssteuernde Funktion von Vertrauen
- (6) Implikationen des Vertrauensbegriffs
 - (a) Wagnisbereitschaft
 - (b) Selbstvertrauen
 - (c) Vertrauenswürdigkeit
- (7) Evaluation des Vertrauensbegriffs

In einem erneuten Pretest wurde der Fragebogen mehreren Kindern im Alter von zehn und elf Jahren vorgelegt. Diese Altersgruppe sollte die untere Altersgrenze der Untersuchung abbilden. Durch den Pretest mit Kindern in diesem Alter sollte sichergestellt werden, dass alle Items verstanden werden konnten. Im Anschluss an den Pretest wurde die Befragungssituation mit den Kindern reflektiert. Es stellte sich heraus, dass manche Fragen von einigen Kindern als schwierig empfunden wurden, die andere Kinder wiederum als relativ leicht empfanden. Sie kommentierten den Schwierigkeitsgrad, ihr Wohlbefinden und die Verständlichkeit. Daraufhin wurden weitere sprachliche Anpassungen an Items vorgenommen und einige konnten gestrichen werden, weil sich erst durch den Pretest zeigte, dass diese zu inhaltlichen Dopplungen führten. Es blieben 39 Items in den bestehenden sieben Kategorien erhalten.

Die Ergebnisse aus dem Pretest führten auch dazu, die Items hinsichtlich ihrer kognitiven Anteile erneut zu überprüfen und etwa die Hälfte umzuarbeiten. Dabei wurde darauf geachtet, dass Kinder stärker über ihre Erfahrungen sprechen können und weniger ihre Sichtweisen darstellen. Es entstanden bzw. verblieben 38 Items.

Der Pretest brachte aber noch ein weiteres, schwerwiegenderes Problem ans Licht, das dazu führte, den bis dahin stattgefundenen gesamten Entwicklungsprozess grundsätzlich in Frage zu stellen:

Die Auswertung der Antworten der Kinder zeigte rasch, dass weiterhin präreflexive Aspekte von Vertrauen fehlten, die Items zu kognitiv und zu wenig subtil angelegt wa-

ren. Auch erbrachten die Antworten zu wenig Erkenntnis über die Vertrauenspraxis der vorgetesteten Kinder und Jugendlichen. Es wurde in Konsequenz dieser Erkenntnis daher die Auflösung aller Kategorien in Einzelfragen vollzogen. Um zu einem Neuansatz des Fragebogens zu gelangen und die fehlenden Dimensionen zu berücksichtigen, wurde zunächst versucht, die zentralen Lebensbereiche verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher einzukreisen, sowie Lebenserfahrungen, die Vertrauen schaffen bzw. einen Einbruch darstellen könnten, zu sammeln. Als zentrale Lebens- und Lernbereiche, in denen Vertrauen erfahren, erwiesen und erlebt, aber auch entzogen, verweigert und gebrochen werden könnte, wurden ausgemacht:

- (1) Familie und Heim
- (2) Freunde
- (3) Schule und Heim
- (4) Selbst

Als Lebens- und Erfahrungsmomente, die Vertrauen erlernbar, erfahrbar und erweisbar machen könnten, wurden aufgrund der theoriegeleiteten Arbeit in den Kapiteln 1 – 8 folgende Aspekte angenommen:

- (1) Ausreichend Zeit und Zuwendung erfahren
- (2) Grenzen und Strukturen erfahren
- (3) Orientierung angeboten bekommen
- (4) Etwas zugetraut bekommen
- (5) Wertschätzung, Lob und Anerkennung erfahren
- (6) Grundbedürfnisse als gestillt erfahren
- (7) Kontinuität in Beziehungen erleben
- (8) Sich auf Erwachsene verlassen können
- (9) Erwachsene als vertrauenswürdig und konsequent erleben
- (10) Zu neuen, altersgemäßen Erfahrungen ermutigt werden
- (11) Übersichten und Zusammenhänge über individuell bedeutsame Lebensbereiche gewinnen
- (12) Mit Ängsten leben und diese überwinden lernen
- (13) Sich ernst genommen fühlen
- (14) Mit allen Gefühlen leben können/dürfen
- (15) Auch in Konflikten um eine liebevolle Beziehung als Basis wissen
- (16) Erleben, dass Konflikte sachorientiert und nicht personenorientiert ausgetragen werden
- (17) Erwachsene als Anker in individuell schwierigen, unsicheren und angstbesetzten Situationen erleben
- (18) Anforderungen bewältigen
- (19) Altersangemessene Erwartungen erfüllen
- (20) Orientierungspersonen als einheitlich und eindeutig in ihrer Beziehungsgestaltung und in ihrem Erziehungsverhalten erleben
- (21) Sich geborgen und behütet fühlen
- (22) Sich als Kind erleben dürfen und können
- (23) In bedeutsamen Lebensbereichen Rituale als Stärkung und Sicherung erfahren

Als Erfahrungen, die einen Einbruch in Prozesse des Vertrauens darstellen könnten, wurden angenommen:

- (1) Übergriffe aller Art und daraus entstehende Traumatisierungen
- (2) Ambivalentes Verhalten von Erwachsenen
- (3) Vernachlässigung
- (4) Überbehütung
- (5) Entwertungen der eigenen Person
- (6) Machtmissbrauch
- (7) Unterdrückung, Zwang und übermäßiger Druck wie Anspruch
- (8) Nicht-altersgemäße Rollen, als Partnerersatz dienen müssen
- (9) Zur Projektionsfläche elterlicher Problem- und Gefühlslagen werden

Darüber hinaus konnte aufgrund der theoriegeleiteten Arbeit vermutet werden, welche Folgen aus nachhaltig wirkenden Einbrüchen in die eigene Vertrauenspraxis entstehen könnten. Kinder und Jugendliche...

- (1) ... erweisen Vertrauen weniger und vorsichtiger;
- (2) ... haben hohes Misstrauen in Beziehungen und Begegnungen, vorrangig zu Erwachsenen;
- (3) ... vermeiden oder brechen Beziehungen ab, aus Angst vor weiteren Vertrauensbrüchen;
- (4) ... testen und kontrollieren Beziehungen ständig auf ihre Verlässlichkeit und Sicherheit;
- (5) ... weisen einen hohen Bedarf an Eindeutigkeit, Sicherheit und Stabilität auf;
- (6) ... können Unsicherheit nicht aushalten;
- (7) ... übertragen Misstrauen auf andere Lebensbereiche und Personen, Verabsolutierung des Misstrauens;
- (8) ... leiden und trauern durch die Erfahrungen aus den Vertrauensbrüchen;
- (9) ... weisen fehlende Erfahrungen der Kontinuität in Beziehungen auf;
- (10) ... sind ängstlicher als andere Kinder und Jugendliche, überspielen ihre Ängste aber oft;
- (11) ... sind der Zukunft gegenüber sehr verhalten, planen nicht nach vorne;
- (12) ... sind weniger risikobereit oder über die Maßen risikobereit;
- (13) ... erwarten den erneuten Vertrauensbruch, führen ihn bewusst herbei, um die erworbene ‚Identität‘ bestätigt zu bekommen;
- (14) ... überschätzen sich und ihre Fähigkeiten, um ihr geringes Selbstvertrauen zu überspielen;
- (15) ... können geschenktes Vertrauen oft nicht oder nur schwer annehmen;
- (16) ... tun sich schwer, Vertrauen zu erlernen, diesem zu trauen und es langfristig auch zu erweisen;

Zudem wurden die offenen Fragen aus dem Bindungsinterview von Scheuerer-Englisch (1989) sowie einer eigenen Übersetzung der Imber Children Trust Scale (1973) aufgegriffen, umgearbeitet und auf ihre Relevanz für den Fragebogen hin geprüft.

Dem Fragebogen wurde eine eigene Einleitung vorangestellt, um die befragten Kinder und Jugendlichen in die Thematik und den Aufbau des Bogens einzuführen. Zwischen die einzelnen Skalen wurden kleine Zwischentexte integriert, um die Schüler nicht nur ‚abzufragen‘, sondern mit ihnen in eine Art Gespräch zu kommen. Gerade ein für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche möglicherweise sehr sensibles Thema, wie Vertrauen, bringt es mit sich, die Befragten nicht alleine zu lassen, sondern dafür zu sorgen,

dass sie sich in ein Gespräch eingebunden erleben. Die zunächst sehr rigide Zuordnung neuer und alter Items zu den vier Lebensbereichen Familie, Freunde, Schule und Selbst wurde zugunsten einer am Vertrauen und seinen Inhaltsaspekten orientierten Vorgehensweise aufgelöst. An einigen Stellen erschienen Items mit Blick auf die theoriegeleitete Analyse jedoch zu wichtig, um völlig aus diesem Raster auszuscheren. Besonders der Bereich Schule wurde daher als solcher belassen. Items, die bei einer weiteren Prüfung als solche mit Eigendynamik entlarvt werden konnten, wurden umformuliert oder aufgelöst. Die verschiedenen Inhaltsaspekte von Vertrauen ließen einen Fragebogen, der ausschließlich auf Multiple-Choice-Fragen beruht, nicht zu. Daher wurden auch offenen Fragen gestellt, die später für die statistische Bearbeitung kodiert wurden. Mit insgesamt 15 Seiten und 40 Items entstand ein Fragebogen, der sehr umfangreich ist. Ein weiterer Pretest, vor allem mit jüngeren Kindern (5. Klasse) an einer Schule für Erziehungshilfe, zeigte jedoch, dass der Fragebogen in 45 bis 60 Minuten bewältigbar war. Da die Untersuchung einen sehr explorativen Charakter hat, wurde von einer Kürzung des Fragebogens abgesehen. Wie bereits erwähnt, wurde eine Einleitung vorangestellt, um den Kindern und Jugendlichen den Fragebogen näher zu bringen. Diese orientiert sich an einer lebensphänomenologischen Auffassung von Vertrauen und gliedert die Items daher in acht für die Kinder und Jugendlichen verständliche Bereiche:

- (1) Vertrauen allgemein
- (2) Entstehung und Verlust von Vertrauen
- (3) vertrauensbezügliche Befindlichkeiten
- (4) Vertrauenswürdigkeit
- (5) Selbstvertrauen
- (6) Ersatz von Vertrauen
- (7) Orte und Situationen des Vertrauens
- (8) persönliche Bedeutung von Vertrauen

Zur Verdeutlichung muss hier betont werden, dass diese acht Bereiche wie Überschriften über einzelne Itemkomplexe (Skalen) des Fragebogens zu verstehen sind und lediglich zur besseren Verständlichkeit für die Kinder und Jugendlichen eingeführt wurden. Die zuletzt erarbeiteten 40 Items des Instrumentes orientieren sich inhaltlich an den theoriegeleiteten Vorüberlegungen und können – sozusagen im Hintergrund – deutlich differenzierter geordnet werden. Diese Ordnung folgt den in Kap. 6.5.6 dargestellten obligatorischen Leerstellen zu einer Praxis des Vertrauens nach Laucken (2001) bzw. Hartmann (2011). Die Zuordnung im Einzelnen stellt sich wie folgt dar:

Tab. 2: Zuordnung der Items zu obligatorischen Leerstellen

| | | |
|--|---|---|
| Sieben Komponenten zur Beschreibung von Vertrauen als Einstellung aus psychologischer Sicht (Laucken 2001) | Obligatorische Leerstellen einer Praxis des Vertrauens (Laucken 2001, 52; kursiv im Original) | Fünf Aspekte zur Beschreibung von Vertrauen als Einstellung aus philosophischer Sicht (Hartmann 2011) |
| Wenn-Dann-Obwohl-Komponente | L0: sozialer <i>Beziehungsrahmen</i> Item 2.1 | Relationalität Handlungen und Optio- |

| | | |
|--|---|-----|
| | Item 2.3.1 Item 2.3.2 Item 2.6.1 Item 2.6.2 Item 5.1 Item 5.2.1 Item 5.2.2 Item 6.2 Item 7.1 Item 7.2 | nen |
| | L1: soziale <i>Situation</i> Item 2.1 Item 2.3.1 Item 2.3.2 Item 2.6.1 Item 2.6.2 Item 6.2 Item 7.1 Item 7.2 Item 7.3 | |
| | L2: <i>vertrauende</i> Person P Item 2.1 Item 2.3.1 Item 2.3.2 Item 2.6.1 Item 2.6.2 Item 5.1 Item 5.2.1 Item 5.2.2 Item 5.3 Item 5.4 Item 8.1 | |
| | L3: <i>Vertrauensperson</i> O Item 2.1 Item 2.3.1 Item 2.3.2 Item 2.6.1 Item 2.6.2 Item 8.4 | |
| | L4: <i>Handlungsvorhaben</i> von Person P Item 2.1 Item 2.3.1 Item 2.3.2 Item 2.6.1 Item 2.6.2 | |

| | | |
|------------------|--|--------------|
| | Item 8.3 L5: bedachte <i>Schadensmöglichkeiten</i> für Person P (einschließlich deren <i>Wahrscheinlichkeiten</i>) Item 4.1 Item 4.2.1 Item 5.4 | |
| Somit-Komponente | L6: erkannter <i>Wissens- und Kontrollmangel</i> Item 4.1 Item 4.2.1 Item 5.1 Item 7.1 Item 7.2 | Rationalität |
| Weil-Komponente | L7: <i>Kompetenzzutrauen</i> von Person P gegenüber Person O Item 2.4 Item 2.5 Item 4.1 Item 4.2.1 Item 4.2.2 Item 4.6 Item 7.1 Item 7.2 | Normativität |
| | L8: Annahme des <i>Beibehaltens</i> der Kompetenz Item 2.4 Item 2.5 Item 4.1 Item 4.2.1 Item 4.2.2 Item 4.6 | |
| | L9: unterstelltes <i>Sich-Bemühen</i> von Person O gegenüber Person P Item 2.4 Item 2.5 Item 4.1 Item 4.2.1 Item 4.2.2 Item 4.3 Item 4.6 | |
| | L10: Annahme des <i>Durchhaltens</i> des Bemühens | |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| | Item 2.2 Item 2.4 Item 2.5 Item 4.1 Item 4.2.1 Item 4.2.2 Item 4.3 Item 4.6 | |
| Dabei-Komponente | L11: möglicher <i>Zusatzschaden</i> Item 2.5 Item 4.2.1 Item 4.2.2 Item 4.3 Item 4.4 Item 4.5 L12: NSZ- <i>Erwartung</i> von Person P gegenüber Person O Item 2.5 Item 4.2.1 Item 4.3 Item 4.5 | Akzeptierte Verletzbarkeit |
| Deshalb-Komponente | L13: <i>Sich-getrauen</i> von Person P, das Handlungsvorhaben auszuführen Item 4.2.1 Item 4.4 Item 4.5 Item 5.1 Item 5.2.1 Item 5.2.2 Item 5.4 Item 6.2 | Relationalität Handlungen und Optionen |
| Somit-Komponente | L14: Vertrauensbezügliche <i>Befindlichkeiten</i> Item 3.1 Item 3.2 Item 4.4 Item 4.5 Item 5.1 Item 5.4 Item 8.1 Item 8.2 | Rationalität |
| Wenn-Dann-Obwohl-Komponente | L15: besondere <i>Umgangsoptionen</i> zwischen Person P und Person O Item 2.6.1 | Relationalität Handlungen und Optionen |

| | | |
|--|--|--|
| | Item 2.6.2 Item 4.3 Item 4.4 Item 4.5 Item 6.2 Item 7.1 Item 7.2 Item 7.3 | |
|--|--|--|

Die Items 1.1 – 1.6 sowie die Items 6.1 und 7.4 sind zu allgemein gestellt, um sie der differenzierten Untergliederung Lauckens zuordnen zu können. Es sollte aber aus Gründen, mehr über die Praxis des Vertrauens verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher zu erfahren, nicht auf sie verzichtet werden. Sie wurden daher zwei Bereichen zugeordnet:

- (1) Items 1.1, 1.2 und 1.3 und 6.1: allgemeine Bedeutung von Vertrauen für die Befragten
- (2) Items 1.4 und 7.4: allgemeiner Begriff von Vertrauen seitens der Befragten

10.2 Beschreibung der Stichprobe

Um die Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher untersuchen zu können, müsste zunächst grundsätzlich geklärt werden, wer aus welchen Gründen als verhaltensauffällig bezeichnet werden kann. Ohne hier eine genauere Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen darzulegen – dies erfolgte bereits an anderer Stelle ausführlich (Stein/Müller 2015) – orientierte sich die Befragung an Kindern und Jugendlichen, die eine Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (Schule für Erziehungshilfe) besuchten und die daher gemeinhin als verhaltensauffällig bezeichnet werden können.

Bei der Anlage der Untersuchung wurde erwogen, diese durch eine Kontrollgruppe zu begleiten. Denn: wollte man verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen eine spezifische Vertrauenspraxis nachsagen, so könnte diese möglicherweise durch eine Kontrollgruppe von Schülern an Regelschulen deutlich werden, denen man ein ‚unauffälliges‘ Verhältnis zu Vertrauen unterstellen könnte. Eine Kontrollgruppe wäre ein wichtiges Mittel, um Aussagen über die Validität der Forschungsergebnisse treffen zu können. Allerdings hätte hier die Zuweisung zu Gruppe und Kontrollgruppe nicht, wie beispielsweise in Experimentalsituationen, zufällig erfolgen können. Man hätte den Schülern an Regelschulen unterstellen müssen, dass sie nicht verhaltensauffällig sind oder nur mit solchen Kindern und Jugendlichen arbeiten dürfen, die nicht mit Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung gebracht werden. Damit wäre man aber von subjektiv sehr variierenden Einschätzungen anderer, z.B. der Klassenleitungen, abhängig gewesen. Sicherlich sind auch die Gründe, die zu einer Beschulung von Kindern und Jugendlichen an einer Schule für Erziehungshilfe führen nicht durchwegs objektiv. Diese wird aber zumindest durch ein diagnostisch geleitetes Verfahren, das zu einem sonderpädagogischen Gutachten und zur Feststellung emotional-sozialen Förderbedarfs führt, in gewisser Weise abgesichert. Seriöse Studien, die mit Kontrollgruppen arbeiten, bemühen sich zudem darum, ‚matching pairs‘ zu finden bzw. zu erzeugen, um tatsächlich valide Aussagen tref-

fen zu können. Dies erscheint jedoch angesichts des Phänomens Vertrauens und seiner lebensgeschichtlich hoch *subjektiven* Bedeutsamkeit kaum möglich. Zumindest konnten keine Kriterien ausgemacht werden, die sich anböten, um ‚matching pairs‘ zu bilden. Insgesamt liefe man durch die Arbeit mit einer Kontrollgruppe Gefahr, durch die Hintertüre zu legitimieren, was zu Beginn dieser Arbeit aus guten Gründen ausgeschlossen wurde: ein kausaler Zusammenhang von Erfahrungen mit Vertrauen und dem Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten (Kap. 3). Der Schwerpunkt dieser sehr explorativen Untersuchung lag darauf, das Urteil über die Vertrauenspraxis der Befragten grundsätzlich in eine erste Darstellung zu bringen. Die Arbeit mit einer Kontrollgruppe erscheint in Abwägung aller Vorteile und Nachteile wohl erst dann sinnvoll, wenn tatsächlich ein valides und zuverlässiges Instrument zur Messung von Vertrauen vorliegt.

Insgesamt nahmen 290 Schüler aus sechs verschiedenen bayerischen Schulen zur Erziehungshilfe teil. Davon waren 157 (54.13%) männlich, 131 weiblich (24.45%) und von zwei Teilnehmern (0.68%) wurden keine Angaben gemacht. Der mittlere Alterswert lag bei $M = 13.62$ ($SD = 1.7$), wobei die jüngsten Versuchsteilnehmer zehn und die ältesten Teilnehmer 19 Jahre alt waren. Erhoben wurde zudem die Wohnform im Sinne der Unterstützung durch Maßnahmen der Jugendhilfe. Voraussetzung für die Beschulung an den meisten bayerischen Schulen für Erziehungshilfe ist das Vorhandensein einer Maßnahme nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Diese Maßnahmen wurden, zumindest überblicksartig, miterfasst, da sie unterschiedliche Auswirkungen auf die Vertrauenspraxis der Kinder und Jugendlichen haben könnten, wie dies schon in Kapitel 3.4 dargelegt wurde. 169 (58.3%) Schüler waren zum Zeitpunkt der Befragung stationär in Heimgruppen untergebracht, 22 Schüler (7.6%) teilstationär in heilpädagogischen Tagesgruppen, 86 Schüler (29.7%) lebten zuhause mit einer sie und ihre Familien begleitenden Hilfemaßnahme und sieben Schüler (2.4%) machten keine Angabe. Keiner der 290 Teilnehmer brach die Untersuchung vorzeitig ab, obwohl oder gerade weil die Befragung auf absoluter Freiwilligkeit beruhte. Die geschlossenen Fragen zielten durchwegs auf Zustimmung, etwas Zustimmung oder keine Zustimmung ab. Die Möglichkeit, „weiß ich nicht“ anzukreuzen, wurde durchgängig als fehlender Wert interpretiert.

Die erhobenen Daten wurden mit SPSS 21 ausgewertet. Alle Variablen wurden geprüft und gegebenenfalls durch Umkehrung in die gleiche Richtung gepolt, um weitere statistische Analysen zu vereinfachen. Um die offen gestellten Fragen in die statistische Auswertung einbeziehen zu können, wurden sie in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2014) frequenzanalytisch codiert und kategorisiert. Die Codierung wurde an die vierstufigen Skalen der geschlossenen Items angelehnt. Daher erscheint es auch gerechtfertigt, dass die belegenden Auszüge aus den Antworten der offenen Fragen im Folgenden *beispielhaft* und nicht in ihrer Gänze dargestellt werden. Es erscheint lohnenswert, die qualitativen Aussagen in einer über diese Arbeit hinausgehenden Analyse noch eigens aufzuarbeiten. Items, zu denen die Schüler keine Angaben machten, wurden als fehlende Werte interpretiert. Nach Entfernung der Outlier konnte die Forderung der Normalverteilung erfüllt werden.

10.3 Ergebnisse auf Einzelitemebene

10.3.1 Darstellung der Ergebnisse auf Einzelitemebene

Der erste Teil des Fragebogens befasst sich mit dem allgemeinen Verständnis der Befragten von Vertrauen. Zentrale Items waren die Rolle des Vertrauens im alltäglichen Leben, die Verwendung des Wortes Vertrauen in Abhängigkeit eines Kontextes, wie sich Vertrauen zeigt, welche Eigenschaften dem Vertrauen zugeordnet werden und die allgemeine Einschätzung, wie gut man anderen vertrauen kann sowie die Einschätzung der eigenen Vertrauenswürdigkeit.

Item 1.1: Vertrauen betrifft mich genauso wie Dich. Welche Rolle spielte Vertrauen bisher in Deinem Leben?

Bei der Frage nach der Rolle des Vertrauens im Leben der Versuchsteilnehmer antworteten 64% (n = 185) der Teilnehmer, dass das Vertrauen eine große Rolle in ihrem Leben spielt. Für 26% (n = 75) der Teilnehmer spielt Vertrauen im Leben eine ganz normale Rolle und für 2% (n = 6) spielt es keine Rolle. 7% (n = 72) der Versuchsteilnehmer konnten die Rolle des Vertrauens in ihrem Leben nicht einschätzen und von 1% (n = 7) fehlen Angaben zur Einschätzung der Rolle des Vertrauens in ihrem Leben:

Tab. 3: Rolle Vertrauen

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 283 |
| | Fehlend | 7 |
| M | | 2,15 |
| SD | | 1,209 |

Item 1.2: Es gibt Wörter, die verwendet man häufig, andere Wörter verwendet man selten oder nie. Wie ist das für Dich beim Wort ‚Vertrauen‘?

Nach der Frage zur Verwendung des Begriffs Vertrauen im Zusammenhang eines Kontextes zeigte sich, dass ein Großteil der Versuchsteilnehmer den Begriff Vertrauen *häufig* in einem Kontext verwenden – gefolgt von gleichzeitig seltenem oder unentschlossenem (*weiß nicht*) Gebrauch. Die Antworten zeigen ein uneinheitliches Bild, was die Verwendung des Wortes Vertrauen betrifft.

Tab. 4: Häufigkeit Vertrauen

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 277 |
| | Fehlend | 13 |
| M | | 3.59 |
| SD | | 2.443 |

Item 1.3: Lies Dir die folgenden Sätze bitte genau durch und kreuze an, was für Dich stimmt.

Die meisten Versuchsteilnehmer (98.27%) stimmten der Aussage zu, dass Vertrauen etwas für Dumme sei. Ebenso war der Großteil der Versuchsteilnehmer (96.55%) der Meinung, dass Vertrauen etwas für kleine Kinder sei, Große hingegen dächten nach.

Tab. 5: Urteil zu Vertrauen

| | | Menge | Betrug | notwendig | Reinfall | gutes Leben | Kontrolle | Fallschirm | kleine | mutig | dumm |
|----|---------|-------|--------|-----------|----------|-------------|-----------|------------|--------|-------|------|
| N | Gültig | 281 | 280 | 283 | 277 | 284 | 282 | 277 | 280 | 281 | 285 |
| | Fehlend | 9 | 10 | 7 | 13 | 6 | 8 | 13 | 10 | 9 | 5 |
| M | | 2.07 | 2.06 | 2.34 | 1.93 | 1.71 | 2.23 | 2.01 | 1.86 | 1.98 | 1.21 |
| SD | | 1.055 | .986 | 1.047 | .892 | .889 | .976 | 1.132 | 1.006 | .870 | .685 |

Item 1.4: Welche Wörter haben Deiner Meinung nach etwas mit Vertrauen zu tun und welche nicht?

Die Versuchsteilnehmer assoziierten die Kategorien ‚sich verlassen können‘, ‚etwas ausleihen und wiedergeben‘ und ‚etwas versprechen und halten‘ am meisten mit Vertrauen. Gefolgt von Aktivitäten wie ‚Schwimmen‘, ‚Fahrrad fahren‘ und ‚Kochen‘. Kategorien wie ‚Geduld haben‘, ‚Sachen verheimlichen‘ und ‚kontrollieren‘ ergaben bei der Befragung keinen Konsens. ‚Beten‘ war die einzige Kategorie, bei denen sich die Versuchsteilnehmer nahezu einig (96.20%) waren, dass sie nichts mit Vertrauen zu tun habe.

Tab. 6: Abgrenzung Vertrauen

| | | sich verlassen | Geduld | verheimlichen | kochen | beten | Fahrrad fahren | leihen | schwimmen | versprechen | kontrollieren |
|----|---------|----------------|--------|---------------|--------|-------|----------------|--------|-----------|-------------|---------------|
| N | Gültig | 285 | 279 | 274 | 278 | 279 | 281 | 280 | 275 | 280 | 276 |
| | Fehlend | 5 | 11 | 16 | 12 | 11 | 9 | 10 | 15 | 10 | 14 |
| M | | 1.39 | 2.22 | 2.22 | 2.01 | 2.44 | 1.90 | 1.39 | 1.85 | 1.26 | 2.04 |
| SD | | .872 | .978 | 1.031 | 1.044 | .969 | .994 | .730 | 1.015 | .612 | .952 |

Item 1.5 & 1.6: Vielleicht bist Du gut beim Fußball, beim Rechnen oder beim Zeichnen oder Du kannst gut mit Tieren umgehen. Aber wie gut bist Du im Vertrauen? Und wie ist das umgekehrt: Wie gut kann man Dir vertrauen?

Viele Versuchsteilnehmer (47.24%) schätzten ihre Fähigkeit, anderen zu vertrauen, als ‚gut‘ ein, gefolgt von ‚sehr gut‘ (20%) und ‚mittelmäßig‘ (21.37%). Als ‚nicht so gut‘ (6.89%) bewerteten die wenigsten Versuchsteilnehmer ihre Fähigkeit, vertrauen zu können.

Tab. 7: Fähigkeit, anderen zu vertrauen

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 277 |
| | Fehlend | 713 |
| M | | 2.16 |
| SD | | .836 |

Viele Versuchsteilnehmer (44.82%) stufen ihre eigene Vertrauenswürdigkeit als mindestens gut bis sehr gut (36.55%) ein. Einige wenige Teilnehmer bewerteten ihre Vertrauenswürdigkeit als mittelmäßig (12.06%) und noch weniger (1.72%) schätzten sich selbst als nicht so vertrauenswürdig ein.

Tab. 8: Einschätzung, wie man Befragten vertrauen kann

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 276 |
| | Fehlend | 14 |
| M | | 1.78 |
| SD | | .732 |

Im zweiten Teil der Untersuchung ging es um die Einschätzung der Versuchsteilnehmer, wie Vertrauen entsteht und ob man es erlernen könne. Dabei wurde die frühe Kindheit thematisiert, der Erwerb von Vertrauen im Lebenslauf, bedeutsame Personen hierfür sowie Aspekte des Verlusts von Vertrauen. Zudem ging es um die Abgrenzung von Vertrauen und Sich-Verlassen-auf.

Item 2.1: Manche Menschen glauben: Vertrauen lernt man schon als Baby. Wie siehst Du das?

Bei der offen gestellten Frage, ob Vertrauen schon als Säugling gelernt werde, antworteten die meisten Versuchsteilnehmer (37.93%) mit ‚stimmt nicht‘:

Vpn 1: nein das muss man sich erarbeiten bei den Menschen die du gern hast

Vpn 3: Vertrauen kann man sich verdienen aber nicht lernen!

Vpn 5: Das glaube ich nicht das die Baby's das Vertrauen Lernen.

Vpn 14: Nein, es dauert lange bis man lernt mit vertrauen um zu gehen

Vpn 17: Nein vertrauen gewinnt man

Vpn 31: Ich glaube es nicht dass man es schon als kleines Baby lernt. Weil man noch nicht so viel denken kann.

Vpn 38: Ich finde dass stimmt nicht, vertrauen soll man sich erarbeiten.

Vpn 42: Nein nicht als Baby. Ich sehe es so das man ein verstand braucht.

Vpn 68: Nein man muss es selber herausfinden, kommt darauf an welche Person es ist.

Vpn 87: Falsch vertrauen lernt man in dem man z.B. seine Eltern frägt ob man alleine ins Freibad gehe darf. Die meiste antwort ist „Kann man dir fertrauen?“

Vpn 123: Nein ich sehe es nicht so weil, man kann kein Vertrauen jetzt sofort erlangen es braucht seine Zeit.

Vpn 134: Nein Vertrauen lernt man erst wenn man eine Person gut kennt oder schon viel mit demjenigen durchgemacht hat

Vpn 169: Nein, als kleines Baby nicht, denn es kann noch nicht sprechen.

Vpn 183: Nein man lernt das in der zeit wo man immer Älter wiert und was schon bassiert ist.

Vpn 203: Nein vertrauen lehrt mann mit erfahrungen aus dem Leben.

Vpn 283: Nein mann muss erst in so eine Situation kommen damit man vertrauen lernt.

Vpn 290: Nein ich hab es viel später gelernt.

In etwa gleich viele der Befragten (30.68%) beantworteten die Frage mit ‚stimmt‘:

Vpn 9: das stimmt ein bischen ein Baby muss auf seine Mutter vertrauen

Vpn 12: Vertrauen lernt man mit guten Erlebnissen (Gute Kindheit mehr vertrauen)

Vpn 32: Man kan auch schon als Baby vertrauen lernen das vertraut fürs Leben

Vpn 40: Ja, das denke ich auch

Vpn 48: Ja, natürlich stimmt das.

Vpn 72: ja man kann schon als kleines Kind jemanden vertrauen

Vpn 77: Man Vertraut mit Mama und Papa Daß das sie einen Gut hegt und Pfl egt und einen aufzieht.

Vpn 85: Ja das stimmt weil man als Baby merkt von wen man geliebt wird und so mit vertraut man denjenigen.

Vpn 110: Vertrauen hat man seit der Geburt!

Vpn 113: Stimmt denn wenn man ein Baby hoch wirft und fängt lacht es.

Vpn 121: Ja man lernt es als Baby genau kann man auch entteuscht werden.

Vpn 163: Eigentlich schon weil mann an seine Mutter Vertraut.

Vpn 186: das stimmt als Baby mann muss schlieslich seiner Mutter auch vertrauen

Vpn 194: Ja genau so, weil man als Baby lernt wem man vertraut & bei wem man sich am sichersten fühlt. Das kann sich aber auch ändern wie man mit vertrauen umgeht sobald man älter wird.

Vpn 206: Ja wenn eine Mütter oder Vater dem Baby immer halt geben fühlt es sich sicher und Vertraut ihnen

Vpn 237: Wenn ein Baby seine Mutter sieht, vertrautes ihr, weil sie sich um ihr Kind kümmert.

Vpn 272: Das man vertrauen schon als Baby lernt, glaube ich auch, denn wenn Mama und Papa dir vertrauen und zuneigung schenken, gibt mans zurück.

Vpn 274: Ja ich bin ja als Baby noch nicht selbständig genug um mich selbst zu (z.b. ernähren) ich vertraue auf andere.

Vpn 279: Ja mann hat schon als Baby vertrauen zu seinen Eltern wenn man das Köpfchen noch nicht halten kann.

Tab. 9: Lernt man Vertrauen als Baby?

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 283 |
| | Fehlend | 7 |
| M | | 2.27 |
| SD | | 1.009 |

Item 2.2: Andere Menschen glauben: Vertrauen lernt man nicht nur als Baby. Man muss sich das ganze Leben immer wieder neu darum bemühen. Wie siehst Du das?

Die meisten Versuchsteilnehmer (68.27%) waren sich bei der ebenfalls offen gestellten Frage einig, dass man sich um Vertrauen immer wieder bemühen müsse.

Vpn 5: Ich finde das stimmt weil manchmal mag man sich auf einmal nicht mehr.

Vpn 13: Ja es stimmt denn im Leben wird man immer wieder neue Menschen kennenlernen und es kommen immer mehr Sachen auf dich zu da muss man irgendwie auch vertrauen.

Vpn 14: Ja, weil man immer neue Menschen kennenlernt.

Vpn 27: Man lernt nie aus. Auch was Vertrauen betrifft.

Vpn 39: Ich finde, dass man im ganzen Leben Vertrauen neu lernt.

Vpn 66: Ja, das muss man sich schon darum bemühen.

Vpn 68: Ja wenn man neue Leute kennen lernt. Oder man das Vertrauen neu aufbauen muss, weil jemand sie schon gebrochen hat.

Vpn 74: Ja ich sehe das genauso, weil man als Baby nicht so viele Dinge kennt bei denen man misstrauisch oder nicht sein sollte.

Vpn 79: Ja muss man es kann sein das man jemanden was gegeben hat und er es kaputt gemacht hat dann muss man das Vertrauen wieder aufbauen.

Vpn 88: Ja das stimmt den wenn man schon öfters hintergangen wurde verliert man das Vertrauen

Vpn 114: Man muss sich in ganzen Leben immer neu bemühen Vertrauen zu lernen.

Vpn 124: Das ist was ich habe es auch schon so eine Situation gehabt.

Vpn 129: Naja ich versuche mich ja auch zu bemühen, jeder versucht es. Man muss ja auch ja nett alle jemanden vertrauen. Aber bemühen muss man sich trotzdem.

Vpn 135: Ja natürlich man sollte aber aufpassen wenn man vertraut. Und Vertrauen muss man sich verdienen.

Vpn 140: Das stimmt schon. Denn wenn man einen Fehler macht ist es ein Vertrauensmissbrauch. Der Andere muss schauen ob es dem Anderen wieder vertrauen kann.

Vpn 155: Es stimmt weil wenn man einen Fehler gemacht hat dann muss man sich das Vertrauen neu verdienen

Vpn 169: Ja, man hat jeden Tag die neue Chance damit du jemanden besser vertraust oder du selber besser im Vertrauen bist.

Vpn 181: Ich bin der gleichen Meinung. Doch manchmal kommt Vertrauen ohne Bemühung als Geschenk

Vpn 206: Trifft auch zu. Z.B. wenn man betrogen wird dann ist das Vertrauen weg aber man kann man es in kleinen Schritten wieder aufbauen.

Vpn 207: Ja man muss immer wieder neu vertrauen wenn man jemanden neues kennt dann kann man ihm ja nicht gleich Vertrauen sondern das muss sich aufbauen

Vpn 219: Ich denke man muss Vertrauen mehr als einmal lernen, eher immer wieder erneuern und der Situation anpassen.

Vpn 236: Ja finde ich auch das muss man das ganze Leben mit tragen aber in manchen habe ich kein Vertrauen

Vpn 263: Im Leben wird man belogen und betrogen aber nicht von allen man muss lernen sich von nichts unterkriegen lassen und muss immer mehr vertrauen

Vpn 265: Vertrauen muss man sich kämpfen, weil ich denke Menschen die immer lügen usw, kann man nicht vertrauen

Vpn 273: Ich denke man lernt es eigentlich sein Leben lang & manchmal wird man enttäuscht und vertraut jemandem nicht mehr oder so.

Tab. 10: Vertrauen lernt man immer wieder neu

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 275 |
| | Fehlend | 15 |
| M | | 1.52 |
| SD | | .953 |

Items 2.3.1 & 2.3.2: Fast alles, was wir können, wissen und tun, haben wir von jemandem gelernt: das Sprechen von unseren Eltern, das Fußballspielen vom Trainer, das Lesen und Schreiben vom Lehrer. Doch von wem lernt man Vertrauen? Und wie hast Du das gelernt?

Bei der offenen Frage wie Vertrauen gelernt wird, antworteten die meisten Teilnehmer (36.55%) ‚mit dem Umfeld‘ oder ‚von sich selbst‘ (40.34%). Bei genauerer Befragung zeigte sich eine ähnliche Verteilung: Die meisten Versuchsteilnehmer gaben an, Vertrauen durch ihr Umfeld (29.65%) oder von sich selbst (26.20%) gelernt zu haben. In etwa gleich viele Versuchsteilnehmer wussten nicht, von wem bzw. wodurch sie Vertrauen lernten.

Vpn 8: nicht lügen.

Vpn 11: Ich hab es selbst gelernt. Wenn ich einem vertrauen kann sollte man einfach auf sein Herz hören.

Vpn 12: Gar nicht, weil es solche Menschen oder gute Erlebnisse in meinem Leben nicht gibt.

Vpn 13: Das kann man nicht sagen es kommt einfach indem die anderen mir vertraut haben habe ich das vertrauen denen gegenüber aufgebaut

Vpn 15: Ich bin oft hingefallen und irgendwann lernt man draus aus Fehlern lernt man

Vpn 20: Ich habe selber an mich geglaubt und wollte z.B. andere nicht enttäuschen wenn sie mir was anvertrauen

Vpn 34: Einmal gabs die Zeit wo ich jemandem vertraut habe so hab's ich gelernt

Vpn 54: Von jedem!

Vpn 55: Das weiß ich nicht. Es ist wahrscheinlich einfach gekommen.

Vpn 67: hab ich igendlich nicht...

Vpn 74: Ich habe mich damit mein bisheriges Leben auseinander gesetzt.

Vpn 77: Lebe dein Leben und lass dich nicht verarschen, vertrauen ist ne sache von eigen Regie.

Vpn 82: Ich habe es ausprobiert es gibt auch unzuverlässige Freunde denen vertraut man weniger.

Vpn 91: ich habe nur schlimme erfahrungen gesammelt ich schaffe es nicht jemanden zu fertrauen.

Vpn 119: Garnicht!!!!

Vpn 123: Ich habe es noch gar nicht so richtig gelernt, weil ich immer von anderen verarscht wurde und es mir schwer. fällt wieder vertrauen aufzubauen.

Vpn 126: Von mir selbst, weil Vertrauen eine wichtige Rolle spielt in meinem Leben

Vpn 130: Ich habe es von meinen besten Freund gelernt, aber jetzt bin ich misstrauisch

Vpn 133: In dem ich lange zeit mit meiner Besten freundin befreundet war und noch bin haben wir uns gegenseitig langsam alles erzählt und wir merken vom gefühl das man ihr vertrauen kann. Was aber bei anderen auch schief gehen kann.

Vpn 139: In dem ich sachen ausgeliehen bekommen habe und sie heil zurück gebracht habe

Vpn 140: z.B. ich wollte raus mit Freunden habe davor erst Blödsinn gemacht. meine Mutter gab mir ein Vertrauensvorschuss dann habe ich gemerkt ich sie vertraut dir schon wieder

Vpn 147: Indem ich mein versprechen einhalte

Vpn 151: Dass man nie lügt.

Vpn 152: Ich habs einfach ausprobiert und wurde nicht enttäuscht.

Vpn 153: Ich habe immer mehr Leuten Vertraut und es so gelernt

Vpn 182: Also richtiges vertrauen habe ich gelernt wo ich obdachlos war. Ich habe gelernt wie und wem ich vertrauen soll.

Vpn 194: Ich hab einfach den Leuten Dinge anvertraut die ich schon lange kenne & Liebe. und weil ich weiß wie es ist enttäuscht zu werden, kann ich sehr viel für mich behalten wenn mir jemand etwas anvertraut & es spielt in dem Moment auch keine Rolle ob ich die Person mag o. nicht.

Vpn 203: von erfahrungen aus dem Leben, gewissen Entscheidungen

Vpn 212: Ich habe leute Vertraut manche haben es missbraucht den Vertraue ich nicht manche sind gut mit umgegangen, so lernte ich vertrauen

Vpn 213: Wenn ich ehrlich bin hab ich nur noch in ein einzigen Menschen festes vertrauen und das ist mein Freunde. Das hab ich einfach aufgebaut.

Vpn 215: Ich habs von mir selbst aus gelernt, ich wurde halt mit 2 Jahren unbekanntenen Leuten adoptiert. Und heute sind das meine Eltern denen ich sehr gut vertraue.

Vpn 227: Man kann Vertrauen nicht lernen. Es kommt wenn man fühlt der/die ist vertrauenswürdig

Vpn 254: Ich hab mir geschworen nichts weiter zu sagen oder am besten nichts zu sagen

Vpn 264: In dem mir Menschen ihre geheimnisse erzählt haben und ich ihnen dann meine.

Vpn 265: in dem ich gelernt hab, das durch oft lügen keiner mir vertrauen kann, weil die ja nicht wissen ob es wahr ist was ich sage

Vpn 274: Das muss ich nicht lernen, das liegt im instinkt, das macht man ohne zu denken „ Ich lerne jetzt vertrauen“

Tab. 11: Von wem hast Du Vertrauen erlernt?

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 274 |
| | Fehlend | 16 |
| M | | 2.58 |
| SD | | .786 |

Tab. 12: Wie hast Du Vertrauen erlernt?

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 273 |
| | Fehlend | 17 |
| M | | 2.66 |
| SD | | 1.020 |

Item 2.4: Wodurch kann Vertrauen verloren gehen?

Vertrauen geht nach den Bewertungen vieler Schüler verloren, wenn man sich in der Schule wenig meldet (95.86%), wenn man lügt (99.31%), wenn man sich etwas leiht und es nicht zurückgibt (97.24%), wenn man etwas machen soll, was man nicht kann (97.24%), wenn man ein Versprechen bricht (98.96%) und wenn man mit dem Vertrauen sparsam (96.89%) umgeht. Die Fragen danach, ob man ein Unfall hatte, einen Fehler gemacht hat, der einem leidtut und jemandem etwas Schlimmes zugestoßen ist, wurden

von den Versuchsteilnehmern nicht als Ursache für den Verlust von Vertrauen angesehen.

Tab. 13: Wodurch kann Vertrauen verloren gehen?

| | | Schlimmes | Fehler | Unfall | sparsam | versprechen | nicht können | alleine lassen | leihen | lügen | Schule |
|----|---------|-----------|--------|--------|---------|-------------|--------------|----------------|--------|-------|--------|
| N | Gültig | 282 | 282 | 279 | 281 | 287 | 282 | 284 | 282 | 288 | 278 |
| | Fehlend | 8 | 8 | 11 | 9 | 3 | 8 | 6 | 8 | 2 | 12 |
| M | | 2.32 | 2.34 | 2.80 | 2.18 | 1.12 | 2.27 | 1.59 | 1.95 | 1.14 | 1.97 |
| SD | | 1.090 | .971 | .879 | 1.140 | .413 | 1.009 | .919 | .964 | .474 | 1.071 |

Item 2.5: An wem liegt es, wenn Vertrauen verloren geht?

Bei der Beurteilung einer möglichen Schuld an einem Vertrauensverlust zeigte sich ein Trend: die eigene Person (38.27%) als Ursachenquelle, gefolgt von der Kategorie ‚weiß nicht, wer schuld ist‘ (32.75%). Die anderen beiden Kategorien ‚Schuld von anderen‘ (7.5%) und ‚weiß ich nicht‘ (11.03%) wurden etwa gleich wenig angegeben.

Tab. 14: Schuld am Verlust von Vertrauen

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 260 |
| | Fehlend | 30 |
| M | | 2.18 |
| SD | | 1.120 |

Item 2.6.1: Vertrauen zwischen Menschen entsteht, wenn man sich aufeinander verlassen kann. Woran merkt man, dass man sich auf andere verlassen kann?

Die Versuchsteilnehmer bewerteten Merkmale wie ‚Kleidung‘ (40%), ‚Pünktlichkeit‘ (68.27%), ‚immer Ausreden zu haben‘ (59.31%), ‚Fehler zugeben‘ (80%), ‚Geld leihen von anderen‘ (34.48%), ‚tun, was man sagt‘ (50%), ‚helfen‘ (53.10%) und ‚halten, was man verspricht‘ (92.41%) als Voraussetzung für das Aufeinander-Verlassen. Bei den Merkmalen ‚über sich sprechen‘ und ‚sich entschuldigen‘ streuten die Antworten.

Tab. 15: sich auf andere verlassen

| | | Versprechen | Entschuldigen | Helfen | Sprechen | Tun | Geld | Fehler | Ausrede | Pünktlichkeit | Kleidung |
|----|---------|-------------|---------------|--------|----------|-------|-------|--------|---------|---------------|----------|
| N | Gültig | 286 | 285 | 284 | 280 | 285 | 281 | 284 | 285 | 285 | 281 |
| | Fehlend | 4 | 5 | 6 | 10 | 5 | 9 | 6 | 5 | 5 | 9 |
| M | | 1.12 | 2.19 | 1.77 | 2.34 | 1.87 | 2.13 | 1.29 | 1.83 | 1.51 | 2.21 |
| SD | | 1.070 | .997 | 1.006 | 1.034 | 1.020 | 1.025 | .715 | 1.078 | .867 | 1.140 |

Item 2.6.2: Und wann kann man sich auf Dich verlassen?

Bei der Einschätzung, wann man sich auf den Versuchsteilnehmer verlassen kann, zeigte sich bei allen Merkmalen eine hohe Zustimmung.

Tab. 16: sich auf Befragte verlassen

| | | entschuldigen | petzen | tun | kümmern | zurückgeben | aussehen | erledigen | verschenken | zugeben | herausreden |
|----|---------|---------------|--------|-------|---------|-------------|----------|-----------|-------------|---------|-------------|
| N | Gültig | 285 | 281 | 283 | 279 | 285 | 280 | 283 | 279 | 286 | 278 |
| | Fehlend | 5 | 9 | 7 | 11 | 5 | 10 | 7 | 11 | 4 | 12 |
| M | | 1.61 | 1.80 | 1.97 | 2.05 | 1.16 | 1.94 | 1.49 | 1.95 | 1.30 | 1.94 |
| SD | | .993 | 1.064 | 1.045 | .999 | .561 | 1.066 | .848 | 1.013 | .676 | 1.070 |

Im dritten Teil der Untersuchung ging es um die emotionalen Aspekte von Vertrauen, positive ebenso wie negative.

Item 3.1: Bitte lies Dir die folgenden Sätze genau durch und kreuze an, was Du meinst.

Die Versuchsteilnehmer verbanden mit Vertrauen ein gestreutes Bild von positiven als auch negativen Gefühlen. Vor allem verbanden die meisten Versuchsteilnehmer Vertrauen mit dem Gefühl des Wohlbefindens (99.65%). Bei dem Gefühl des Schutzes streuten die Antworten besonders stark.

Tab. 17: Gefühle hinsichtlich Vertrauens

| | | Schmerzen | Sicherheit m. V. | Unruhe | Stolz | Trauer | Haken | Angst | Schutz | Sicherheit o. V. | Wohlbefinden |
|----|---------|-----------|------------------|--------|-------|--------|-------|-------|--------|------------------|--------------|
| N | Gültig | 283 | 284 | 284 | 284 | 284 | 287 | 286 | 286 | 287 | 289 |
| | Fehlend | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 |
| M | | 1.88 | 1.76 | 1.87 | 1.91 | 1.93 | 1.84 | 1.82 | 2.34 | 1.84 | 1.44 |
| SD | | 1.098 | .923 | 1.000 | 1.019 | 1.015 | .987 | .985 | 1.050 | 1.002 | .785 |

Item 3.2: Und wie fühlt es sich an, wenn man Dir vertraut?

Die Versuchsteilnehmer brachten ihre eigene Vertrauenswürdigkeit sowohl mit positiven wie negativen Gefühlen in Verbindung. Hervorstechend war der Wunsch, vertrauenswürdig auf die Außenwelt zu wirken (96.89%). Die meisten empfinden Vertrauen, das ihnen erwiesen wird, wie ein Geschenk (97.93%).

Tab. 18: Wie fühlt es sich an, wenn einem vertraut wird?

| | | Ermütigung | Wunsch | Intoleranz | Glück | Trauer | Geschenk | Ängstlichkeit | Wert | Unbehagen | Stolz |
|----|---------|------------|--------|------------|-------|--------|----------|---------------|------|-----------|-------|
| N | Gültig | 284 | 281 | 284 | 286 | 285 | 284 | 287 | 285 | 285 | 286 |
| | Fehlend | 6 | 9 | 6 | 4 | 5 | 6 | 3 | 5 | 5 | 4 |
| M | | 1.79 | 2.20 | 1.87 | 1.69 | 1.77 | 1.98 | 1.74 | 1.29 | 1.74 | 1.41 |
| SD | | .989 | 1.008 | 1.033 | .955 | 1.036 | .951 | 1.000 | .683 | 1.004 | .733 |

Der vierte Teil der Untersuchung drehte sich um das Verhältnis von Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit. Dabei ging es um die eigene Vertrauenswürdigkeit genauso, wie darum, woran man die Vertrauenswürdigkeit anderer erkennen kann.

Item 4.1: Was denkst Du, woran man erkennen kann, ob jemand vertrauenswürdig ist?

Zur Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit, nannte der Großteil der Versuchsteilnehmer ‚Aussehen‘ (97.58%), ‚Alter‘ (97.58%), ‚Hautfarbe‘ (96.89%), ‚Musik‘ (97.58%) und ‚Eltern, die sich um ihre Kinder kümmern‘ (96.89%). Merkmale wie ‚Sprache‘ (97.58%), ‚Beruf‘ (97.24%), ‚in die Augen schauen‘ (96.20%) wie auch ‚jemand, der einem Geheimnisse erzählt‘ (97.93%) und ‚Eltern, die ihren Kindern viel erlauben‘ (96.89%) wurden nicht mit Vertrauenswürdigkeit assoziiert.

Tab. 19: Woran erkennt man Vertrauenswürdigkeit?

| | | Erlaubnis | Geheimnis | Augen | Musik | Eltern | Hautfarbe | Beruf | Alter | Sprache | Aussehen |
|----|---------|-----------|-----------|-------|-------|--------|-----------|-------|-------|---------|----------|
| N | Gültig | 281 | 284 | 279 | 283 | 281 | 281 | 282 | 283 | 283 | 283 |
| | Fehlend | 9 | 6 | 11 | 7 | 9 | 9 | 8 | 7 | 7 | 7 |
| M | | 2.70 | 2.31 | 2.58 | 1.76 | 1.52 | 1.76 | 2.39 | 1.80 | 2.90 | 1.81 |
| SD | | .896 | .915 | .889 | 1.034 | .845 | 1.054 | .945 | 1.013 | .550 | 1.019 |

Item 4.2.1: Stell Dir vor, Du hättest eine Katze, die Babys bekommen hat und die Du nicht alle behalten kannst. Es kommen Menschen zu Dir, die eine kleine Katze mit nach Hause nehmen wollen. Welchen Menschen würdest Du vertrauen und ihnen ein kleines Kätzchen mitgeben?

Ein Großteil der Versuchsteilnehmer (51%) war sich einig, dass sie das Kätzchen Menschen mit spezifischen Eigenschaften mitgeben würden, wie etwa ‚Menschen, die schon einmal Katzen hatten‘, ‚Menschen, die wissen wie man mit Katzen umgeht‘. Eine weitere Option waren Freunde, Familie und Menschen aus dem nahen Umfeld (35%). Nur 3% würden die Katze entweder jedem oder aber niemandem mitgeben.

Tab. 20: Vertrauenswürdigkeit anderer Menschen

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 273 |
| | Fehlend | 17 |
| M | | 1.59 |
| SD | | .777 |

Item 4.2.2: Und für wie vertrauenswürdig würdest Du Dich selbst halten, wenn es um die kleinen Kätzchen geht?

Die meisten Versuchsteilnehmer (60.34%) bewerteten sich als sehr oder zumindest ziemlich (26.20%) vertrauenswürdig bei der Pflege eines Kätzchens. 6.8% hielten sich nur für ein bisschen und 2.06% für wenig vertrauenswürdig.

Tab. 21: Einschätzung der eigenen Vertrauenswürdigkeit

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 277 |
| | Fehlend | 13 |
| M | | 1.48 |
| SD | | .725 |

Item 4.3.1: Stell Dir vor, jemand erzählt Dir ein Geheimnis und kurz darauf will ein Freund von Dir unbedingt dieses Geheimnis wissen. Wie verhältst Du Dich?

Die meisten Versuchsteilnehmer (84.13%) antworteten auf die offen gestellte Frage, dass sie ein Geheimnis von einem Freund für sich behalten und nicht einem weiteren Freund erzählen würden.

Vpn 2: ich sage natulich nicht es ist nich umsonst ein geheimnis

Vpn 11: Ich sage: Geheimnisse behält man für sich.

Vpn 16: Ich sag es nicht weiter es seiden er erlaubt es mir es weiter zu erzählen dan aber auch blös wenn die Person dabei ist

Vpn 24: Ich werde erstmal sagen dass er es mit Vertrauen langsam angehen soll

Vpn 31: Ich würde dieses Geheimnis nicht weiter erzählen. Weil es für den anderen ja voll blöd wäre.

Vpn 38: Es kommt drauf an welchen Freund. Meinen besten Freund würde ich es erzählen.

Vpn 44: Ich warte biss er verspricht es nicht weitersagt oder ich verratte es nicht.

Vpn 48: Ich würde es nicht heraus posaunen sondern es ist ein Geheimnis. Geheimnisse bleiben geheim

Vpn 66: kommt drauf an, was es für ein Geheimnis ist, ev. lüge ich und erfinde etwas anderes

Vpn 68: Ich sage einfach etwas andres oder denke mir was aus. Oder ich frage denjenigen der es zu mir gesagt hat.

Vpn 70: Ich würde es meinen Freund nicht erzählen weil es sonst kein Geheimnis mehr ist und man hat kein Vertrauen mehr.

Vpn 81: Normal ich sag ihm was andres oder frag den wer es mir erzählt hat ob ich es ihm veraten darf. Wenn nicht mach ich es auch nicht.

Vpn 92: ich würde es meinen Freund nicht sagen. auser ich streite mit denjenigen wo es mir anvertaut hat, dan würde ich es schon erzählen.

Vpn 104: Ich sage es im nicht sonst ist das Vertrauen gescheitert.

Vpn 125: Ich sage meinem Freund, dass ich es nicht verrate weil es mir anvertraut wurde und er selbst es auch nicht gern hätte, wenn ich seine Geheimnisse ausplaudere

Vpn 127: Es würde mir schwer fallen es nicht zu sagen, aber ich würde zu ihm sahen nein es geht dich nichts an.

Vpn 137: Ich würde ihn sagen das es ein Geheimnis ist und ich es keinen erzählen darf für mich selber behaltn und es niemals jemanden sagen würde.

Vpn 140: Ich sage ihm das ich es ihm nicht sagen kann weil mir die Person von dem Geheimnis vertraut. Und sage ihm wenn er es wissen will soll er die Person selbst fragen

Vpn 177: Ich würde „nein“ sagen, weil mir das jemand anvertraut hat und ich bin nicht so eine die irgentetwas einfach mal sowas weiter erzählt.

Vpn 178: Ich sage nein das geht net gehe zu ihr hin frag si, sie hat es mir im vertrauen erzählt

Vpn 183: Ich sage einfach er hat mir das geheimnis anvertraut und er vertraut mir auch und ich werde es nicht sagen

Vpn 197: 1.Nomal 2. Ich Werde nix sagen Wen ein Mensch dir Vertraut. dan solltest du es dir nihct ferbergen. Und wen sie nicht aufhört dan sage ich gehe doch zu dieser person und frag sie selbst.

Vpn 204: Ich sage es ihm nicht, weil es mir im Vertrauen erzählt wurde. Entweder die Person erzählt es ihm oder garnich! Ich sage nix.

Vpn 217: Ich sage das ich dies nicht mache, denn ich würde dem anderen sein Vertrauen brechen. Und ich versetze micih in die Lage, dessen der mir das Geheimniss erzählt hat und stelle mir vor wie er sich nach diesem verrat fühlen würde

Vpn 274: Kommt auf die Person an die es mir gesagt hat

Vpn 276: Ich weiche aus und versuche mich nich darauf einzulassen. Ich möchte die andere Person nicht verletzen, wenn ich das Geheimnis weitersage.

Tab. 22: Geheimnis: Vertrauen vs. Vertraulichkeit

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 282 |
| | Fehlend | 8 |
| M | | 1.23 |
| SD | | .675 |

Item 4.4: Manchmal sagen Freunde, wenn Du dieses oder jenes nicht für mich tust, dann bist Du nicht mehr mein Freund. Was hältst Du davon?

Wenn ein Freund eine Bedingung an die Freundschaft stellt, würden die meisten Versuchsteilnehmer (80.34%) diese Bedingungen nicht erfüllen und sich gegen die Freundschaft entscheiden. 10.34% geben an, von solch einer Drohungssituation ‚nicht beeindruckt‘ zu sein.

Vpn 2: nicht viel sie sind keine richtigen freunde

Vpn 12: Dann bin ich halt nicht mehr, wahre Freunde erpressen einen nicht.

Vpn 20: Dann ist das nicht ein Freund für mich, wenn es ein richtiger Freund wär würde er mich nicht unterdruck setzen.

Vpn 24: Ne dass wär überhaupt kein Vertrauen und dann wär es auch kein guter Freund für mich.

Vpn 31: Es wäre mir eigentlich egal. Aber ich würde es trotzdem nicht machen, weil ich mich nicht ausnutzen lassen will.

Vpn 37: erpresung total!!!!

Vpn 48: Scheisse finde ich das weil eine ware Freundschaft besteht aus Vertrauen und wenn ein Freund es so sagen würde Dann ist es keine Freundschaft

Vpn 67: das man die nicht vertrauen kann

Vpn 70: Das ist kein Freund für mich er hat kein Vertrauen sondern er würde mich erpressen.

Vpn 74: Ich fühle mich ausgenutzt, weil ein Freund keinen anderen Freund herumkommandiert und droht.

Vpn 108: dan sag ich erpresser brauche ich nicht als Freunde

Vpn 125: Für mich ist das dann keine Freundschaft, man sollte nicht aus Zwang handeln

Vpn 130: Das ist voll scheiße, da ich das schon selbst erlebt habe, sowas ist kindisch. Mit solchen würde ich nichts mehr zu tun haben.

Vpn 142: Wenn es harmlose dinge sind, dann get es ja noch, aber wenn Gewalt ins Spiel kommt, dann finde ich es schlimm

Vpn 179: Das ist schwachsinn da können sie bleiben wo der Pfeffer wächst das ist Kindergarten hoch 3

Vpn 206: Ich finde so ein Verhalten kindisch und unter meine nieviou also solche Freunde will und brauch ich nicht.

Tab. 23: Vertrauen an Bedingungen geknüpft

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 281 |
| | Fehlend | 9 |
| M | | 1.28 |
| SD | | .719 |

Item 4.5: Manchmal bitten einen Freunde Dinge zu tun, die gefährlich oder verboten sind oder die man selbst nicht tun möchte. Was machst Du dann?

Bei der Frage, für einen Freund etwas Gefährliches, Verbotenes oder der eigenen Person zu wider Laufendes zu tun, antworteten die meisten Versuchsteilnehmer (71.03%), dass sie dies nicht machen würden.

- Vpn 5: Ich mache es nicht und sage dann einfach mach halt du es selbst und nicht ich für dich.
- Vpn 13: ich mache es nicht den soetwas ist scho einmal passiert & ich habe drauß gelernt
- Vpn 24: Ich werde sagen: Stopp dass mach ich nicht mach du es oder nix machen und einfach ihn in Ruhe lassen.
- Vpn 68: Einfach sagen wenn du es machen möchtest mach es doch selber und ich gehe weg. Oder sage ich will ich Ärger von Polizei.
- Vpn 99: Ich sag: Ich gehe weg weil ich keinen Ärger bekommen möchte.
- Vpn 129: Ich werde einfach meine Meinung sagen und dann müssen sie es auch Respektieren wenn ich es nett machen möchte.
- Vpn 137: Ich würd das nicht machen weil ich weiß da es verboten ist und ich würd denjenigen nich vertrauen.
- Vpn 189: Manchmal fällt es mir schwer „Nein“ zu sagen, deshalb mache ich manche Dinge trotzdem. Aber wenn es zu krass wird mache ich sie nicht.
- Vpn 196: Ich würde das auch nicht machen weil das einfach nicht OK ist ich würde ihr sagen sie sol das lassen
- Vpn 217: Ihnen auf jeden Fall nicht vertrauen. Denn wenn sie nichts gutes sondern schlechtes für mich wollen sollte man ihnen nicht vertrauen
- Vpn 243: Ihn sagen so ein blödzin mache ich nicht. und sagen wenn er so was noch mal sagt die Freundschaft kündigen.
- Vpn 265: es ablehnen, weil es wäre auch falsch mich selbst im probleme zu bringen
14.48% würden es vielleicht oder unter bestimmten Bedingungen tun. Immerhin 5.17% ließe sich darauf ein, etwas Gefährliches oder Verbotenes zu tun, auch wenn es ihnen selbst eigentlich nicht entspricht.
- Vpn 1: erstmal denke ich nach dan je nachdem wie gefährlich oder verboten es is mache ich es
- Vpn 18: Ich überlege ob das Risiko groß ist erwischt zu werden
- Vpn 20: Wenn ich nicht selber wüsste was ich tun soll würde ich mir rat holen bei jemanden den ich vertraue.
- Vpn 63: ich mache es manchmal
- Vpn 73: Wenn ich nicht will mache ich sie nicht. Es ist aber auch abhängig was.
- Vpn 98: ich bin wen ich das mache vorsichtig und gekeine grosen risiken dabei ein.
- Vpn 134: Cool ich bin sowieso föll der adralin junki ich bin bei allem dabei mit (fast) keiner ausnahme
- Vpn 135: naja wenn ich bock drauf hab mach ich's wenn nicht, dann nicht. meine Meinung, meine Entscheidung
- Vpn 200: ES KOMMT DRAUF AN WER ES IST! WENN DIE PERSON MIR VIEL BE-DEUTET & VIEL FÜR MICH GETN HAT; WÜRDE ICH ES TUHEN.
- Vpn 237: Dann tue ich es nicht, weil es meine Entscheidung ist, ob ich es tu oder nicht. wenn ich es cool finde, tue ich es schon.
- Vpn 267: Ich persönlich hab da keine hämungen dafür was kriminelles zu machen

Tab. 24: Vertrauen auf die Probe gestellt

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 277 |
| | Fehlend | 13 |
| M | | 1.41 |
| SD | | .810 |

Item 4.6: Woran kann man erkennen, ob Du vertrauenswürdig bist?

Die eigene Vertrauenswürdigkeit lässt sich nach den Einschätzungen der Versuchsteilnehmer an Merkmalen wie ‚sich verlassen auf jemanden‘ (98.27%), ‚Sachen zurückgeben‘ (98.62%) und wenn man ‚Versprochenes hält‘ (97.93%), erkennen.

Tab. 25: Vertrauenswürdigkeit der Befragten erkennen

| | | verschenken | zugeben | leisten | versprechen | klauen | zurückgeben | Freunde | kümmern | Geld | verlassen |
|----|---------|-------------|---------|---------|-------------|--------|-------------|---------|---------|-------|-----------|
| N | Gültig | 282 | 280 | 283 | 284 | 283 | 286 | 279 | 285 | 282 | 285 |
| | Fehlend | 8 | 10 | 7 | 6 | 7 | 4 | 11 | 5 | 8 | 5 |
| M | | 1.83 | 1.91 | 1.99 | 1.17 | 1.73 | 1.22 | 2.06 | 1.47 | 1.79 | 1.23 |
| SD | | 1.034 | 1.038 | 1.080 | .617 | 1.040 | .682 | .947 | .785 | 1.058 | .672 |

Im fünften Teil der Befragung drehte es sich um Selbstvertrauen. Dabei wurde allgemein nach den eigenen Erfahrungen mit dem Selbstvertrauen gefragt sowie danach, welcher Voraussetzungen es für Selbstvertrauen bedarf. Es ging aber auch darum, ein Bild davon zu gewinnen, was die Befragten von Menschen halten, die wenig Selbstvertrauen aufbringen können und ob sie sich selbst mehr oder weniger Selbstvertrauen wünschen.

Item 5.1: Wie sind Deine Erfahrungen mit dem Selbstvertrauen?

Wichtig für die Einschätzung des Selbstvertrauens war nach Meinung der meisten Versuchsteilnehmer (96.55%) das Zutrauen. Weniger wichtig erachteten die Versuchsteilnehmer (96,81%) den Grad des eigenen Wissens für das Selbstvertrauen. Bei den restlichen Eigenschaften wie etwa Kontrolle, Herausforderung, das eigene Selbst, Andere, denken, Zukunft und Öffentlichkeit zeigt sich kein eindeutiger Trend.

Tab. 26: Erfahrungen mit Selbstvertrauen

| | | SV Aussehen | SV öffentlich | SV Zukunft | SV denken | SV andere | SV Zutrauen | SV Selbst | SV Herausford. | SV Kontrolle | SV Wissen |
|----|---------|-------------|---------------|------------|-----------|-----------|-------------|-----------|----------------|--------------|-----------|
| N | Gültig | 284 | 286 | 283 | 282 | 282 | 280 | 281 | 281 | 280 | 281 |
| | Fehlend | 6 | 4 | 7 | 8 | 8 | 10 | 9 | 9 | 10 | 9 |
| M | | 2.14 | 2.20 | 2.19 | 2.14 | 2.32 | 1.84 | 2.10 | 2.63 | 2.26 | 2.90 |
| SD | | 1.006 | .965 | .966 | .972 | .993 | .980 | .984 | .928 | 1.023 | .723 |

Item 5.2.1: Es gibt auch Kinder, die einfach niemandem vertrauen. Was denkst Du über sie?

Bei der Fremdbeurteilung, warum manche Kinder nicht vertrauen können, argumentierten viele Versuchsteilnehmer (54.82%) mit ‚schlechten Erfahrungen‘ und drückten zugleich Empathie aus.

Vpn 4: Sie sind meistens verzweifelt.

Vpn 9: das diese Kinder wahrscheinlich vil schlechtes in Leben durchgemacht haben und deswegen habe ich mitleid mit ihnen du kann sie verstehen

Vpn 16: Wenn sie niemanden Vertrauen kann man nur schwer sie zu überzeugen das man doch mal Vertrauen soll

Vpn 31: Dass sie schlechte erfahrungen gemacht haben.

Vpn 33: Das sie es lernen sollten, weil es ist schon wichtig jemanden zuvertrauen

Vpn 42: Das sie Sorgen haben mit Eltern oder mit Menschen

Vpn 51: vielleicht wurden Sie irgendwie misshandelt

Vpn 70: Es kann sein das die Kinder die wo niemanden vertrauen irgend was schlimmes gemacht haben

Vpn 79: Sie hatten schlechte Erfahrungen mit Vertrauen und sie sollen selber entscheiden ob sie jemanden Vertrauen oder nicht.

Vpn 82: Vielleicht haben sie ja recht und haben so viel schlechtes erfahren wenn man beklaut wird.

Vpn 85: Sie hatten warscheinlich schlechte Erfahrungen damit in ihrer Vergangenheit.

Vpn 124: Sie wurden warscheinlich zu oft verläzt und ihr Vertrauen missbraucht.

Vpn 133: vielleicht haben sie schon eine Erfahrung gemacht aber meistens haben sie angst von sich selber und schätzen andere dann genau so ein.

Vpn 135: deren Vertrauen wurde wohl des öfteren benutzt, das ist schade aber was soll man da machen?!

Vpn 171: Entweder haben sie etwas sehr schlimmes erlebt dann versteh ich das...aber sonst denke ich dass sie im Leben etwas sehr wichtiges nicht Erlebt haben.

Vpn 177: Sie haben sehr viel durch gemacht, und haben vielleicht schon vielen vertraut, aber es wurde nur missbraucht und weiter geredet.

Vpn 181: Sie tun mir Leid! Weil vielen etwas schreckliches in der Vergangenheit Passiert ist das sie kein Vertrauen haben

Vpn 182: Vielleicht haben sie nicht so gute Erlebnisse damit. Aber ich finde es ist kein Weltuntergang.

Vpn 183: Wenn die schon schlimme Erfahrungen mit vertrauen hat dan kann ich das verstehen

Vpn 194: Entweder sie haben zu große Angst jemandem zu vertrauen oder sie haben schlechte Erfahrungen damit gemacht. ich finde so etwas traurig.

Vpn 204: Das es traurig ist das sie niemanden haben dem sie vertrauen. Die werden bestimmt schlechte Erfahrungen mit Vertrauen gemacht haben.

Vpn 212: Ich glaube deren Vertrauen würde schon öfters missbraucht deswegen. Sie sollten es langsam wieder Probieren

Vpn 220: Ich kann da zu was sagen weil Ich eine von den bin Ich hab angst zu vertrauen weil Ich zu oft verletzt worden bin.

Vpn 266: Sie würden nur verarscht und benutzt und deswegen fühlt es ihn vil schwer Jemanden zu vertrauen.

Vpn 273: Ich finde es nicht gut, weil eine Freundin von mir vertraut fast niemandem & ich finde so kommt man im Leben nicht weit.

13.10% Prozent sind Kinder, die nicht vertrauen können egal bzw. äußern sie sich nicht anteilnehmend zu ihnen. Einige der Befragten (12.06%) äußern sich ablehnend über Kinder, die nicht vertrauen können bzw. geben an, ‚nichts Gutes‘ über sie zu denken.

Tab. 27: Einschätzung: niemandem vertrauen

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 273 |
| | Fehlend | 17 |
| M | | 1.85 |
| SD | | 1.137 |

Item 5.2.2: Was müsste passieren, dass auch Du niemandem mehr vertrauen kannst?

Bei der Beantwortung des Items, was passieren müsste, um niemandem mehr vertrauen zu können, zeichnete sich ein Trend ab: wenn sie durch andere Personen schlecht behandelt würden (62.75%). Einige der Befragten (4.82%) gaben an, dass es bereits so sei, dass sie kein Vertrauen mehr haben; und 3.79% sagten, dass ihnen das nicht passieren könne.

Tab. 28: selbst niemandem vertrauen

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 269 |
| | Fehlend | 21 |
| M | | 2.47 |
| SD | | .892 |

Item 5.3: Manche Menschen haben viel Vertrauen zu anderen und manche Menschen haben wenig Vertrauen zu anderen. Wie schätzt Du Dich selbst ein?

Bei der Frage, wieviel Vertrauen die Versuchsteilnehmer zu anderen haben, antworteten die meisten Teilnehmer (46.20%) ‚etwas Vertrauen‘ zu anderen Menschen zu haben, gefolgt von ‚viel Vertrauen‘ (32.06%) gegenüber anderen.

Vpn 2: dass mich jemand im Stich lässt

Vpn 5: Das jemand mir was klaut oder mich sehr schlimm beleidigt und wenn jemand mich anlügt wenn er was von mir genommen hat wenn man mich sehr stark tretet.

Vpn 12: Ist schon passiert

Vpn 18: wenn Meine Großeltern sterben würde o. meine Schwester/Freund/Wen ich abgezogen werde

Vpn 31: Damit ich niemandem mehr vertrauen kann müssten es passieren dass irgendjemand einen von meiner Familie umbringt

Vpn 34: Wen alle gegen mich wären

Vpn 50: Wenn mich jeder hassen würde.

Vpn 61: Im Stich gelassen werden. Verarscht werden

Vpn 69: Wenn ich die ganze zeit angelogen werde oder verarscht oder über ohr gehauen werde

Vpn 79: Wenn ich immer Verarscht werde und ich was ganz Schlechtes Erlebt hab mit Vertrauen.

Vpn 82: Wenn man mich beglaud oder sich auf keinen verlassen kann alles harmlose oder etwas peinliches verpetzen und jemand im Stich lassen.

Vpn 90: Das jemand mein Haustie verhungern läst

Vpn 125: Ich müsste seelisch stark verletzt werden

Vpn 129: Oh mein Gott. hmm. Da müsste jemand mir so weh tun das ich zu den Menschen kein Vertrauen hab

Vpn 131: Vergewaltigung, hohe Gewalt, wenn man immer nur verarscht wird von anderen besonders (Erwachsene)

Vpn 132: Tuh ich eh nicht mehr.

Vpn 133: Ich habe von vielen das vertrauen verloren deshalb fählt es für mich schwer jemandem neuem zu vertrauen.

Vpn 135: Mir fällt es jetzt schon schwer meiner Freundin zu Vertrauen die ich liebe. habe Angst entäuscht zu werden. Aber es wird. und sonst vertraue ich nur meiner Mutter, ABF und meinem besten Kumpel.

Vpn 142: Ich müsste erst von allen gehasst werden, dass ich niemanden fertrauen kann

Vpn 159: Ich müsste einen großen vertrauensbruch erleben

Vpn 171: Ein sehr sehr....schlimmes Erlebnis

Vpn 169: Garnix, es ist schon passiert. Ausser meiner Familie

Vpn 222: Ist schon zu viel passiert. ich vertraue fast keinem mehr.

Vpn 267: Von allen allein gellassen zu werden bei den Bullen verpiffen zu werden

Vpn 273: Alle müssten mich hassen oder auslachen

Vpn 284: Ich kann Niemanden mehr vertrauen.

Die restlichen Antworten verteilen sich über die drei anderen Kategorien ‚wenig Vertrauen‘ (13.44%) und ‚kein Vertrauen‘ (3.79%).

Tab. 29: Selbsteinschätzung Vertrauen Quantität

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 277 |
| | Fehlend | 13 |
| M | | 1.88 |
| SD | | .790 |

Item 5.4: Als Seiltänzer braucht man viel Vertrauen. Bitte sieh Dir das Bild an und kreuze dann an.

Die meisten Versuchsteilnehmer (60%) bewunderten den Seiltänzer nicht und würden auch nicht gerne so sein wie er. Gegenüber anderen Menschen mit viel Vertrauen sowie dem Sich-Hineinversetzen in die Position des Seiltänzers zeigte sich eine gestreute Meinung der Versuchsteilnehmer.

Tab. 30: Verhältnis zum Seiltänzer

| | | Furcht | Bewunderung | Misstrauen | gerne |
|----|---------|--------|-------------|------------|-------|
| N | Gültig | 271 | 267 | 265 | 273 |
| | Fehlend | 19 | 23 | 25 | 17 |
| M | | 2.24 | 2.02 | 2.08 | 2.60 |
| SD | | .994 | 1.026 | 1.040 | .817 |

Im sechsten Teil der Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, inwieweit Vertrauen aus Sicht der Befragten ersetzbar bzw. unverzichtbar ist. Damit sollte die Frage nach der Bedeutung von Vertrauensprozessen im Leben der Versuchsteilnehmer beantwortet werden. Zudem interessierte in diesem Zusammenhang, welche Handlungen von den Befragten als sinnvoll erachtet werden, um Vertrauen zu stärken.

Im sechsten Teil geht es darum, inwieweit man Vertrauen durch etwas ersetzen kann. In der Tabelle findest Du Vorschläge hierzu.

Item 6.1: Bitte kreuze an!

Vertrauen kann nach Meinung der Versuchsteilnehmer durch ‚Coolness‘ (96.20%), ‚Medikamente‘ (96.20%), ‚die Hilfe der Polizei bei einem Notfall‘ (94.82%), ‚Alkohol‘ (95.86%) und durch ‚das Älter-Werden‘ (95.51%) ersetzt werden. Gleichzeitig berichteten die Versuchsteilnehmer, dass Vertrauen ‚nicht käuflich‘ (96.89%) ist, Vertrauen ‚etwas Grundsätzliches‘ (95.51%) ist, Vertrauen ‚Sicherheit gibt‘ (95.17%) und dass Vertrauen ‚nicht ersetzt werden kann‘ (95.86%). Zur Frage, ob man Vertrauen zum Leben brauche, zeichnete sich kein Trend ab.

Tab. 31: Kann man Vertrauen ersetzen?

| | | Ersatz | Alter | Sicherheit | Alkohol | Notwendigkeit | Notfall | Grundsatz | Medikamente | Käuflichkeit | Coolness |
|---|--------|--------|-------|------------|---------|---------------|---------|-----------|-------------|--------------|----------|
| N | Gültig | 278 | 277 | 276 | 278 | 277 | 275 | 277 | 279 | 281 | 279 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|
| | Fehlend | 12 | 13 | 14 | 12 | 13 | 15 | 13 | 11 | 9 | 11 |
| M | | 1.58 | 1.96 | 2.07 | 1.78 | 2.30 | 1.99 | 1.64 | 1.90 | 1.26 | 1.72 |
| SD | | .976 | 1.154 | 1.035 | 1.026 | 1.008 | 1.032 | .872 | 1.130 | .718 | 1.028 |

Item 6.2: Manche Menschen glauben: Wenn man wenig Vertrauen hat, hilft es, bestimmte Dinge regelmäßig zu tun. Was meinst Du dazu?

Um Vertrauen zu stärken, ist es nach Beurteilung der Versuchsteilnehmer von Bedeutung, ‚im Internet zu surfen‘ (95.17%), ‚Hausaufgaben zu machen‘ (94.48%), ‚einkaufen zu gehen‘ (94.82%), ‚gemeinsam zu essen‘ (94.78%), ‚viel zu essen‘ (93.79%) und ‚sich die Hand zu geben‘ (93.44%). Unschlüssig waren sich die Teilnehmer bei den Aussagen ‚sich begrüßen‘ (95.17%) und ‚ins Kino gehen‘ (94.13%). Nicht hilfreich, um Vertrauen zu stärken, sind nach Beurteilungen der Versuchsteilnehmer der ‚Morgenkreis in der Schule‘ (94.13%) und das ‚Beten zu Gott‘ (94.78%).

Tab. 32: Vertrauen im Zusammenhang mit Ritualen und Routinen

| | | Hand geben | viel essen | beten | i. Kino gehen | gem. essen | einkaufen | sich begrüßen | Hausaufgaben | Morgenkreis | Internet surfen |
|----|---------|------------|------------|-------|---------------|------------|-----------|---------------|--------------|-------------|-----------------|
| N | Gültig | 271 | 272 | 274 | 273 | 274 | 275 | 276 | 274 | 273 | 276 |
| | Fehlend | 19 | 18 | 16 | 17 | 16 | 15 | 14 | 16 | 17 | 14 |
| M | | 2.06 | 1.81 | 2.35 | 2.27 | 1.97 | 2.10 | 2.13 | 2.13 | 2.40 | 2.14 |
| SD | | 1.008 | 1.025 | 1.013 | 1.014 | .989 | 1.057 | .984 | 1.085 | .906 | 1.049 |

Der siebte Teil der Untersuchung bezog sich auf Orte und Einrichtungen. Viele der Befragten kennen unterschiedliche pädagogische Institutionen und machten in und mit diesen Erfahrungen bezüglich des Vertrauens. Daher erschien es für die Beantwortung der Frage nach der Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher relevant, diese Erfahrungen miteinzubeziehen.

Item 7.1: Es gibt Orte und Einrichtungen, wo man viel Vertrauen erwartet. Was meinst Du dazu?

Die Versuchsteilnehmer erwarten viel Vertrauen an Orten wie im Heim (95.51%), im Zoo (95.17%), Zuhause (96.20%), im Kino (95.17%), bei der Polizei (95.51%), bei McDonalds (95.17%), in einer Arztpraxis (96.20%), im Supermarkt (94.48%) und in der Schule (95.17%). Einzig beim Schwimmbad streuten die Ergebnisse.

Tab. 33: Orte, wo man Vertrauen erwartet

| | | Schwimmbad | Schule | Supermarkt | Arztpraxis | MC Donalds | Polizei | Kino | zuhause | Zoo | Heim |
|----|---------|------------|--------|------------|------------|------------|---------|------|---------|------|------|
| N | Gültig | 279 | 276 | 274 | 279 | 276 | 277 | 276 | 279 | 276 | 277 |
| | Fehlend | 11 | 14 | 16 | 11 | 14 | 13 | 14 | 11 | 14 | 13 |
| M | | 2.08 | 1.63 | 1.96 | 1.66 | 1.96 | 1.57 | 1.96 | 1.29 | 1.93 | 1.66 |
| SD | | .980 | .814 | .984 | .964 | 1.042 | .904 | .968 | .656 | .966 | .964 |

Item 7.2: Es gibt aber auch Orte und Einrichtungen, wo man ohne Bedenken vertrauen kann. Wo vertraust Du?

Orte, an denen man ohne Bedenken vertrauen kann, sind laut Befragten die Schule (94.82%), das Kino (95.17%), die Polizei (95.86%), im Dönerladen (95.17%), im Schwimmbad (95.71%), im Heim (94.13%), im Restaurant (94.82%) und beim Arzt (95.51%). Was die Kirche betrifft, streuten die Antworten. Das Jugendamt (95.17%) wird nicht als ein Ort, dem man ohne Bedenken vertrauen kann, beurteilt.

Tab. 34: Orte, an denen man bedenkenlos vertrauen kann

| | | Jugendamt | Arzt | Restaurant | Heim | Schwimmbad | Kirche | Döner-Laden | Polizei | Kino | Schule |
|----|---------|-----------|------|------------|-------|------------|--------|-------------|---------|-------|--------|
| N | Gültig | 276 | 277 | 275 | 273 | 276 | 276 | 276 | 278 | 276 | 275 |
| | Fehlend | 14 | 13 | 15 | 17 | 14 | 14 | 14 | 12 | 14 | 15 |
| M | | 2.34 | 1.74 | 2.11 | 2.01 | 2.06 | 2.22 | 2.04 | 1.78 | 1.99 | 1.94 |
| SD | | .990 | .936 | 1.041 | 1.025 | .996 | 1.041 | 1.044 | .945 | 1.023 | .886 |

Item 7.3: Bitte schreibe etwas auf, das Du an der Schule erlebt hast, wobei es um Vertrauen ging.

Viele Versuchsteilnehmer berichteten über vertrauensvolle Ereignisse mit Mitschülern (24.82%). Des Weiteren wurden auch schulische Aktivitäten (19.31%) wie ‚Legoland besuchen‘, ‚im Sportunterricht bei Vertrauensspielen‘ oder ‚Gespräche in der Klasse oder privat mit Lehrern‘ beschrieben. 14.13% berichteten von Ereignissen mit Erwachsenen. Einige Versuchsteilnehmer (26.55%) gaben an, keine Ereignisse nennen zu können.

Tab. 35: Vertrauen in der Schule

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 246 |
| | Fehlend | 44 |
| M | | 2.69 |
| SD | | 1.086 |

Item 7.4: Stell Dir vor, es gäbe eine Vertrauensschule. Was würde es dir bringen, eine solche Schule zu besuchen?

Nach Einschätzungen der meisten Versuchsteilnehmer (42.41%) würde eine Vertrauensschule nichts nützen. Ein anderer Teil der Versuchsteilnehmer (27.24%) berichtet, dort mehr über Vertrauen lernen oder erfahren zu wollen.

Tab. 36: Vertrauensschule

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 262 |
| | Fehlend | 28 |
| M | | 2.53 |
| SD | | 1.106 |

Der achte und letzte Teil der Befragung drehte sich um die Bedeutung von Vertrauen im Nachgang der Befragung. Gleichzeitig wurde versucht, die vorangegangene intensive Befassung mit dem Thema Vertrauen zu nutzen, um am Ende auch vornehmlich präreflexiven und emotionalen Aspekten von Vertrauen näher zu kommen.

Item 8.1: Was denkst Du nun nach so vielen Fragen über das Vertrauen?

Die meisten Versuchsteilnehmer (95.17%) sehen Vertrauen als etwas Lohnendes an, es stimmt sie froh (95.17%) und sie schauen positiv in die Zukunft (94.82%), obwohl sie sagen, dass sie im Vertrauen noch Anfänger sind (93.44%). Gleichzeitig berichteten einige Versuchsteilnehmer (93.72%), dass das Vertrauen nichts für sie sei.

Tab. 37: Reflexion Befragung Vertrauen

| | | notwendig | Puzzle | lohnend | Anfänger | Zukunft leichter | nichts | zukünftig | traurig | froh | enttäuscht |
|----|---------|-----------|--------|---------|----------|------------------|--------|-----------|---------|------|------------|
| N | Gültig | 273 | 271 | 276 | 271 | 275 | 272 | 274 | 272 | 276 | 275 |
| | Fehlend | 17 | 19 | 14 | 19 | 15 | 18 | 16 | 18 | 14 | 15 |
| M | | 2.25 | 2.16 | 1.63 | 1.96 | 2.09 | 1.81 | 1.96 | 2.03 | 1.80 | 2.04 |
| SD | | 1.079 | 1.011 | .919 | 1.071 | 1.007 | 1.020 | 1.023 | 1.045 | .950 | .845 |

Item 8.2: Manchmal möchte ich sein, ...

Die meisten Versuchsteilnehmer (93.10%) möchten gerne wie ein Adler sein, gefolgt von den Eigenschaften von Maus (92.75%), Hase (93.44%), Maulwurf (93.72%), Eisbär (93.44%) und Vogel (93.44%). Die meisten Versuchsteilnehmer (93.44%) wollen nicht wie ein Elefant sein.

Tab. 38: Vertrauen und Intuition

| | | Vogel | Adler | Hase | Elefant | Maus | Fisch | Igel | Eisbär | Maulwurf | Löwe |
|----|---------|-------|-------|------|---------|------|-------|------|--------|----------|------|
| N | Gültig | 271 | 270 | 271 | 271 | 269 | 270 | 272 | 271 | 272 | 271 |
| | Fehlend | 19 | 20 | 19 | 19 | 21 | 20 | 18 | 19 | 18 | 19 |
| M | | 2.04 | 1.73 | 1.95 | 2.56 | 1.92 | 2.30 | 2.10 | 1.97 | 1.96 | 2.21 |
| SD | | .959 | .911 | .951 | .818 | .982 | .943 | .924 | .928 | .932 | .959 |

Item 8.3: Wem würdest Du Dein Vertrauen gerne schenken?

Ihr Vertrauen wollen die meisten Versuchsteilnehmer (34.82%) Freunden und Bekannten schenken, gefolgt von Familienmitgliedern (31.72%).

Tab. 39: Vertrauen verschenken

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 264 |
| | Fehlend | 26 |
| M | | 2.03 |
| SD | | .980 |

Item 8.4: Und von wem wünschst Du Dir mehr Vertrauen!

Mehr Vertrauen wünscht sich ein Großteil der Versuchsteilnehmer (52.41%) von Familie und Freunden. Vom erzieherischen, jedoch nicht familiären Umfeld wünschen sich 15.5% mehr Vertrauen und 9.31% wünschen sich von niemandem mehr Vertrauen.

Tab. 40: Vertrauen wünschen

| | | |
|----|---------|------|
| N | Gültig | 254 |
| | Fehlend | 36 |
| M | | 2.73 |
| SD | | .806 |

Item 8.5: Was ich sonst noch zu Vertrauen sagen wollte...

Zum Thema Vertrauen äußerten sich die Versuchsteilnehmer in der letzten, offen gestellten Frage zum größten Teil (27.93%) positiv, wie z.B. Vertrauen ist (sehr) wichtig, Vertrauen braucht man zum Leben und man sollte nicht jedem blind vertrauen:

- Vpn 11: Vertrauen ist wichtig du solltest dem vertrauen dem du möchtest hör einfach auf dein Herz.
- Vpn 12: Ohne Vertrauen kannst du nicht enttäuscht werden
- Vpn 13: es fällt mir persönlich schwer zu vertrauen den in der Vergangenheit wurde es nur ausgenutzt
- Vpn 15: vertrauen ist gut kontrolle ist manchmal besser zu viel Kontrolle ist auch nicht gut
- Vpn 21: Das auch wenn man denkt du kannst keinen vertrauen, vertrauen sie dir aber. Ich habe vielen vertrauen gegeben von mir doch die meisten haben es ausgenutzt und mich verarscht, deswegen fällt es mir schwer jemanden vertrauen zu geben.
- Vpn 42: Ich nicht Menschen vertrauen egal welche ich habe schon soviel erlebt.
- Vpn 49: Vertrauen braucht man zum leben.
- Vpn 58: ist schön
- Vpn 72: das es echt gut im Leben weiter hilft man sollte jemanden alles anvertrauen
- Vpn 77: Echt wichtig. Danke das sie Die Umfrage gemacht haben. Machen sie mehr! Vielen Dank im Voraus.
- Vpn 79: Vertrauen ist gut aber wenn man jemanden zu schnell vertraut kann es vielleicht nicht so gut sein!
- Vpn 88: es ist schwer es zu kriegen aber leicht es zu verlieren. Und wen man es dan einmal verloren hatt ist es schwer wieder aufzubauen
- Vpn 111: Geht sie nichts an
- Vpn 114: Das es die Macht gibt, die mir Vertrauen schenkt
- Vpn 121: dass es verdammt schwer ist zu vertrauen.
- Vpn 123: dass vertrauen ist die halbe garantie vom leben und man sollte vertrauen echt schätzen.
- Vpn 125: Vertrauen ist wichtig und man sollte nicht damit aufhören nur weil mal was schief geht!
- Vpn 138: Das es jeder sich verdienen muss also bei mir
- Vpn 149: Ich habe schon zu viel vertrauen ausgegeben
- Vpn 162: Ich kann jetzt mehr vertrauen und weiß mehr.
- Vpn 171: Ist wie ein Blatt Papier manchmal kommen risse rein die man vielleicht wieder zukleben kann
- Vpn 185: es fällt mir sehr schwer Vertrauen aufzubauen aber ich möchte Lernen anderen Menschen zu Vertrauen!
- Vpn 190: Vertrauen kannst Du nur dir selbst aber es gibt auch Dinge da solltest Du lernen etwas Vertrauen aufzubauen dann fühlst Du dich noch wohler.
- Vpn 193: Vertrauen ist was besonderes für mich
- Vpn 204: Ich denke weniger über Vertrauen nach und deswegen fande ich es gut mal so einen Test zu machen. Wo man in's Nachdenken kommt.
- Vpn 213: Vertrauen zu kriegen ist richtig schwierig und irgendwann geht es irgendwann findet man eine Person der man vertraut.
- Vpn 214: es ist schön wenn man vertrauen kann, aber das braucht viel Mut, weil man immer wieder enttäuscht wird
- Vpn 216: Wenn du jemandem vertraust, gibst du ihm damit ein Schwert in die Hand. Und du kannst nur hoffen, dass er dich damit verteidigt, anstatt dich damit zu verletzen.
- Vpn 220: Vertrauen Ich weis echt nicht mehr was das ist weil Ich zu oft verletzt worden bin =(
- Vpn 249: Vertrauen habe ich richtig nur vor Gott

Vpn 273: Das es an dieser Schule fast unmöglich ist aber eigentlich wichtig ist.

Vpn 286: Wenn ich jemanden mein Vertrauen schenke ist das schon was ganz besonderes!....

Vpn 290: Ich bin glücklich das ich Vertrauen kann.

17.24% äußerten sich negativ oder einschränkend, während 22.06% sich nicht weiter zu Vertrauen äußern wollten.

Tab. 41: Vertrauen: offene Schlussfrage

| | | |
|----|---------|-------|
| N | Gültig | 234 |
| | Fehlend | 56 |
| M | | 2.26 |
| SD | | 1.106 |

10.3.2 Interpretation der Ergebnisse auf Einzelitemebene

Die Interpretation der Ergebnisse auf Einzelitemebene ist vor verschiedene Schwierigkeiten gestellt, denn einer Interpretation deskriptiver Statistik ist aus methodischen Gründen grundsätzlich mit großer Vorsicht zu begegnen. Analysen, die auf Einzelitemebene erfolgen sind stets unsicher, da eben von den einzelnen Items ausgegangen wird und nicht von Korrelationen. Hinzu kommt, dass diese Untersuchung sich explorativ mit dem Urteil einer Gruppe verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher zu Vertrauen und ihrer Vertrauenspraxis befasst. Daten einer Kontrollgruppe wurden aus genannten Gründen nicht erfasst und liegen daher auch als vergleichende Interpretationsgrundlage nicht vor. Eine Interpretation aufgrund bestimmter Auffälligkeiten über Mittelwerte und Standardabweichungen einzelner Items ist somit nicht möglich. Zudem ist die Zellbesetzung der gültigen Antworten über die verschiedenen Items unterschiedlich und es lässt sich nicht garantieren, dass die Qualität der Items über das Testinstrument hinweg gleich gut ist und diese daher interpretierend zu Vergleichen herangezogen werden könnten.

Umgekehrt kann festgehalten werden, dass bei 290 Befragten und 204 Items theoretisch 59160 gültige Antworten gegeben hätten werden können. Mit 2168 fehlenden Werten liegen die nicht gegebenen Antworten bei nur 3.66%. Dies ließ es für gerechtfertigt erscheinen, den Mittelwert der Mittelwerte aller 204 Items zu ermitteln.

- Mittelwert aller Items: $M = 1.95$
- Standardabweichung für alle Items: $SD = 0.38$

Alle Mittelwerte von Items, die eine ($SD = 2.33$ bzw. $SD = 1.57$) bzw. zwei ($SD = 2.71$ bzw. $SD = 1.19$) Standardabweichungen über bzw. unter dem Gesamtmittelwert von 1.95 liegen, zeigen somit zentrale Tendenzen innerhalb der befragten Gruppe an. Von 204 Items liegen 23 Items eine Standardabweichung über dem Gesamtmittelwert und 27 Items darunter. Ein Item befindet sich zwei Standardabweichungen über dem Gesamtmittelwert und fünf Items darunter. Über die Beantwortung dieser Items soll im Folgenden eine vorsichtige Interpretation erfolgen, wobei über das ‚darüber‘ und ‚darunter‘ der Standardabweichung vom Gesamtmittelwert keine allgemeine Aussage getroffen werden kann.

Im ersten Teil der Untersuchung, in dem es um ein allgemeines Verhältnis zum Phänomen Vertrauen sowie eine Annäherung an dieses ging, bildete sich bereits ab, was sich in

den sieben anderen Teilen der Befragung auch zeigt: Die Befragten scheinen ein ambivalentes Verhältnis zu Vertrauen als Phänomen aufzuweisen: So sind sie sich in größtenteils darüber einig, dass Vertrauen zu haben etwas für Dumme sei ($M = 1.21$). Zugleich geben sie jedoch an, das Wort ‚Vertrauen‘ aus den verschiedensten Gründen sehr häufig zu verwenden ($M = 3.59$) und meinen, dass es ‚ein bisschen stimme‘, dass kein Mensch ohne Vertrauen leben könne (MW: 2,34). Diese Ambivalenz vergrößert sich noch, wenn man die auffälligen Items in Teil drei des Fragebogens mitberücksichtigt, der auf emotionale Aspekte von Vertrauen abzielt. Die Frage, ob man sich mit Vertrauen wohl fühle, erfuhr ebenso große Zustimmung ($M = 1.44$) wie die Items ‚Wenn ich merke, dass mir jemand vertraut, bin ich stolz‘ ($M = 1.41$) und ‚Mir ist es wichtig, dass man mir vertrauen kann‘ ($M = 1.29$). Diese Datenlage ließe die Überlegung zu, dass die Gruppe der Befragten Vertrauen positiv konnotiert, wenn man es ihnen entgegenbringt, es möglicherweise aber eher ablehnen, wenn sie es als etwas betrachten, das sie ‚haben‘ und jemand anderem gegenüber erweisen könnten. Dafür spräche auch ein ‚auffälliges‘ Item im fünften Teil der Befragung, in dem es um Selbstvertrauen geht. Die Befragten betrachteten hier das Bild eines Seiltänzers und stimmten stark darin überein, dass sie nicht gerne so wären wie der Seiltänzer ($M = 2.60$). Sie lehnten damit eine Person, die allem Anschein nach ein hohes Vertrauen (in sich) aufweist, möglicherweise ab. Dies ließe die Folgeüberlegung zu, dass die Befragten es einerseits schätzen und geradezu begrüßen, wenn man ihnen Vertrauen entgegenbringt, sie aber, möglicherweise aufgrund von Enttäuschungen und Vertrauensbrüchen, selbst wenig Vertrauen aufweisen bzw. dieses ungerne erweisen wollen. Ein weiterer auffälliger Wert unterstützt diese Vermutung: Keine Zustimmung erhielt nämlich die These, dass man sich bei der Wahl zwischen zwei Aufgaben für die schwerere entscheiden solle ($M = 2.63$). Dies entspräche insgesamt auch grundlegenden, immer wieder aufscheinenden Überlegungen zu einem möglicherweise eher niedrigen Selbstvertrauen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlichen im theoriegeleiteten Teil dieser Arbeit. Gestützt werden diese Vermutungen auch im sechsten Teil der Befragung durch die Zustimmung der Kinder und Jugendlichen, dass man sich Vertrauen nicht kaufen könne ($M = 1.26$). Es wird wohl als etwas angesehen, was man erwiesen oder geschenkt, aber eben auch entzogen und verweigert bekommen kann. Das lässt vermuten, dass die Befragten wissen könnten, dass sich Vertrauen damit auch einer unmittelbaren Kontrolle und Verfügbarkeit entzieht, was sie, eventuell aufgrund biografischer Erfahrungen, dann eher ein distanzierteres Verhältnis zu Vertrauen einnehmen lassen könnte. Und trotzdem scheint Vertrauen nicht grundsätzlich abgelehnt zu werden, sondern positiv besetzt zu sein, solange sich die Befragten in der Rolle des Vertrauensempfängers erleben. Dies zeigt auch ein Item am Ende, bei dem die Kinder und Jugendlichen gefragt wurden, von wem sie sich mehr Vertrauen wünschten. Mit zwei Standardabweichungen über dem Gesamtmittelwert gaben sie an, sich mehr Vertrauen von Familie und Freunden zu wünschen ($M = 2.73$). Bezogen auf die im theoriegeleiteten Teil herausgearbeiteten obligatorischen Bestandteile von Vertrauen könnte dies die Annahme stützen, dass die befragten verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen ein geringes Ausmaß an akzeptierter Verletzbarkeit aufweisen und zugleich dem Aspekt der Normativität im Sinne der Erwartung, als vertrauenswürdig angesehen zu werden, hohe Bedeutung zusprechen. Die angestellten Vermutungen werden auch vom Ergebnis des Items 5.2.2 getragen, bei der es darum ging, was passieren müsse, damit man selbst niemandem mehr vertrauen könne. Schlecht behandelt zu werden, sprich: verletzt zu

werden, erzielte dabei einen Mittelwert von 2.41. Dass die Befragten sich aber selbst als sehr vertrauenswürdig einschätzen und damit ihnen gegenüber erwiesenes Vertrauen für gerechtfertigt halten könnten, zeigte die Antwort im vierten Teil der Befragung ($M = 1.48$).

Überhaupt sollte dem Aspekt der Vertrauenswürdigkeit hohe Aufmerksamkeit zukommen: Mehr als 10% der ermittelten Items, die über oder unter der Standardabweichung des Gesamtmittelwerts liegen, finden sich im vierten Teil der Untersuchung, in welchem es um die eigene Vertrauenswürdigkeit, aber auch um die anderer ging. Es scheint, als ob die Befragten recht präzise Vorstellungen davon hätten, wer oder was nichts mit Vertrauenswürdigkeit zu tun hat. Sie nähern sich diesem Teilaspekt von Vertrauen anscheinend eher ex negativo: Die Sprache, die jemand spricht ($M = 2.90$), hat demnach für sie genauso wenig mit Vertrauenswürdigkeit zu tun, wie das In-die-Augen-schauen ($M = 2.58$). Außerdem werden Ärzte, Richter und Lehrer nicht für vertrauenswürdiger gehalten als andere Menschen ($M = 2.39$). Auch die Einschätzung im Hinblick auf die Vertrauenswürdigkeit von Eltern und ihren Kindern fällt auf: Kinder werden nicht unbedingt für vertrauenswürdig gehalten, nur weil ihnen ihre Eltern viel erlauben ($M = 2.70$). Die Befragten scheinen auch andere Gründe dafür zu kennen, weshalb manche Eltern ihren Kindern sehr viel erlauben. Eltern dagegen, die sich um ihre Kinder kümmern, werden von den Befragten für vertrauenswürdig gehalten ($M = 1.52$). Die Vertrauenswürdigkeit einer Person erweist sich möglicherweise erst dann, wenn sie auf die Probe gestellt wird bzw. die Person, die für vertrauenswürdig gehalten wird, unter Druck gerät. Dieser Meinung scheinen auch die Teilnehmer der Untersuchung zu sein. In allen drei Items, die hierzu formuliert wurden, finden sich Werte mit hohen Standardabweichungen vom Gesamtmittelwert: so geben die Befragten an, ein anvertrautes Geheimnis auch auf Druck hin nicht weiterzusagen ($M = 1.23$), sich auch nicht durch die Androhung von Freundschaftsentzug erpressen zu lassen ($M = 1.28$) und auch nichts Gefährliches oder Verbotenes zu tun, um eine Freundschaft zu erhalten ($M = 1.41$). Man muss bei einer Interpretation gerade dieser Items sicherlich sehr kritisch sein, inwieweit die gestellten Fragen zu sehr auf Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit abzielten. Dennoch kann aus den Ergebnissen vermutet werden, dass Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit für die befragten Kinder und Jugendlichen auch mit Moralität zusammenhängt, was bereits im theoriegeleiteten Teil dieser Arbeit diskutiert wurde. Es legt zumindest den Gedanken nahe, dass die Kinder und Jugendlichen mit Vertrauen auch Wohlwollen im Sinne der Wahrung der Integrität und Interessen desjenigen, dem vertraut wird, verbinden.

Weiterhin auffällig ist, dass es bestimmte Aspekte von Vertrauen zu geben scheint, die von den meisten Befragten für vertrauenscharakteristisch gehalten werden, da sie in allen Teilen der Befragung bestätigt wurden. Dazu gehört, dass Vertrauen etwas damit zu tun haben könnte, ob jemand anderes oder man selbst ein gegebenes Versprechen hält ($M = 1.26$) bzw. dass dieses verloren geht, wenn jemand anderes oder man selbst ein Versprechen bricht ($M = 1.12$ in Item 2.4 und übereinstimmend $M = 1.12$ in Item 2.6.1) und wenn man belogen wird ($M = 1.14$). Letztere drei Werte liegen mit zwei Standardabweichungen unter dem Gesamtmittelwert. Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt des Sich-Verlassens-auf, der im theoriegeleiteten Teil bereits deutlich herausgestellt wurde. Die Befragten geben mit einem Mittelwert von 1.39 an, dass Sich-Verlassens-auf mit Vertrauen zu tun habe. Das Phänomen des Sich-Verlassens-auf wird von ihnen mit Pünktlichkeit ($M = 1.51$), dem Zugeben von Fehlern ($M = 1.29$ in Item 2.6.1 und nahezu über-

einstimmend $M = 1.30$ in Item 2.6.2), dem regelmäßigen Erledigen eigener Dienste ($M = 1.49$) und dem Zurückgeben geliehener Dinge ($M = 1.39$ in Item 1.4 und mit zweifacher Standardabweichung $M = 1.16$ in Item 2.6.2) assoziiert. Unter Bezug auf die theoretischen Überlegungen dieser Arbeit könnten die hier erläuterten Ergebnisse der Befragung darauf hinweisen, dass die Befragten Vertrauen mit Sich-Verlassen-auf nicht nur charakterisierend in Verbindung bringen, sondern möglicherweise auch voneinander unterscheiden. Deuteten die Ergebnisse einerseits darauf hin, dass die Kinder und Jugendlichen sich gerne als Vertrauensempfänger sehen, Vertrauen aber eher ungerne erweisen, so weisen sie andererseits darauf hin, dass sie im Sich-Verlassen-auf die gleichen Aspekte, die sie von anderen erwarten, auch für sich geltend machen. Für das Sich-Verlassen-auf könnte demnach der von Hartmann (2011, 185) benannte Aspekt der „kooperativen Autonomie“ für erfüllt angesehen werden, während dies für Vertrauen nicht der Fall wäre. Dies hieße in Folge davon auch, dass die Befragten im Hinblick auf ihren Umgang mit erwiesenem Vertrauen einen hohen Ermessensspielraum für sich selbst erwarten, während sie Personen, denen sie ihr Vertrauen schenken, einen solchen kaum zu gewähren bereit sein könnten.

Es gibt weitere Items, die in ihrer Abweichung vom Gesamtmittelwert darauf hinweisen, dass die Befragten ein Verhältnis zu Vertrauen haben, welches nicht auf einer Wechselseitigkeit beruht, in der Rechte und Pflichten gleichermaßen verteilt sind. Diese Hinweise ergeben sich aus den Fragen danach, wie Vertrauen erworben wird: Zunächst einmal scheinen sich die Kinder und Jugendlichen einig zu sein, dass man Vertrauen im Leben immer wieder lernen müsse ($M = 1.52$). Man könnte damit vermuten, dass sie Vertrauen nicht für eine menschliche ‚Grundausstattung‘ halten und damit indirekt Teile dieser Arbeit bestätigen, in welchen entwickelt wurde, dass Vertrauen keine von Natur aus mitgegebene Ausstattung oder Gabe ist. Bedeutsamer erscheint jedoch, dass sie auf die Frage, von wem sie Vertrauen ‚erlernt‘ hätten, angeben, dieses von sich selbst ($M = 2.58$) und durch eigene Verhaltensweisen ($M = 2.66$) erlernt zu haben – zwei Angaben, die nahezu zwei Standardabweichungen über dem Gesamtmittelwert liegen. Diese Ergebnisse ließen sich erneut auf den Anfang dieser Interpretation beziehen. Es ließe sich annehmen, dass mit solchen Aussagen der Wunsch zum Ausdruck kommen könnte, das Vertrauen ‚im Griff‘ haben zu wollen, sich ihm und dem mit ihm wohl verbundenen Kontrollverzicht und Wagnischarakter nicht ausliefern zu müssen. Für diese Annahme spräche möglicherweise auch, dass spezifische Rituale, die eine vertrauensvolle Atmosphäre benötigen, aber auch zu erzeugen in der Lage sind, von den befragten Kindern und Jugendlichen durchwegs abgelehnt wurden: Die beiden Items, in denen es um das ‚Betens‘ ging, erfuhren auffallend hohe Ablehnung ($M = 2.44$ in Item 1.4 und $M = 2.35$ in Item 6.2). Ähnlich erging es dem Ritual des Morgenkreises, das die Befragten aus ihrer schulischen Erfahrung kennen ($M = 2.40$). Außerdem stimmten sie nicht zu, dass sie auf ‚eine Macht vertrauen, die sie im Leben beschützt‘ ($M = 2.34$). Es zeigt sich anscheinend einmal mehr, dass die Befragten nur wenig bereit oder in der Lage sind, sich ‚in andere Hände‘ zu begeben bzw. sich auf Rituale einzulassen, aus denen Vertrauen erwachsen könnte. Ob die Ablehnung des ‚Betens‘ auch in Verbindung mit der Erfahrung religiöser Praktiken in den jeweiligen Einrichtungen steht, kann nicht beantwortet werden. Alle befragten Kinder und Jugendlichen besuchten jedoch eine Schule in katholischer Trägerschaft. Verstünde man die hier thematisierte Form des Vertrauens im begründungstheoretischen Sinne, wie dies in Kapitel 5.2 dargelegt wurde, so ließe sich

interpretieren, dass eine begründungstheoretisch angelegte Idee von Vertrauen nicht nur aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Disziplin, sondern wohl auch aus Sicht der Befragten eher abzulehnen ist. Als letztes soll der Blick auf das Thema des institutionellen Vertrauens gerichtet werden, das bereits in Kapitel 2.7.1 aus theoretischer Sicht erörtert wurde und für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen durchaus relevant ist, so es denn ein nicht-personales Vertrauen überhaupt geben kann. Orte, an denen die Befragten Vertrauen erwarten, sind das eigene Zuhause ($M = 1.29$) und die Polizei ($M = 1.57$). Als einziger unter zehn vorgeschlagenen Orten, denen man bedenkenlos vertrauen könne, wurde das Jugendamt deutlich abgelehnt ($M = 2.34$). Ablehnung erfuhr aber auch die Schule. Befragt nach Erlebnissen aus der Schule, bei denen es um Vertrauen ging, zeigte sich eine deutliche Tendenz zu ‚weiß ich nicht‘ ($M = 2.69$). Und konfrontiert mit der Frage, was man lernen könne, wenn es so etwas wie eine Vertrauensschule gäbe, antworteten die Kinder und Jugendlichen überwiegend mit ‚nichts‘ ($M = 2.53$). Zweierlei ist daran interessant: zum einen scheinen diese Aussagen dazu zu passen, dass die Befragten meinen, Vertrauen lerne man durch sich und das eigene Verhalten selbst. Zum anderen müssen die Aussagen nicht heißen, dass sie der Schule nicht zutrauten, etwas Positives zur eigenen Vertrauenspraxis beizutragen. Es könnte auch bedeuten, dass sich die Teilnehmer der Untersuchung an dieser Stelle zu direkt konfrontiert sahen und das Gefühl hatten, sich und ihre Erfahrungen, aber auch ihre Wünsche und Erwartungen schützen zu müssen. Die durchgeführte Untersuchung weist, wie erwähnt, keine Kontrollgruppe auf. Zusammenfassend soll jedoch versucht werden, die hier vorgenommene Interpretation auf die in Kapitel 6.5.6 und 6.6 erarbeiteten Bestandteile von Vertrauen als Einstellung zu beziehen, weil diese als relevant für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen herausgestellt werden konnten: Akzeptierte Verletzbarkeit, Ermessenspielraum, Handlungsalternativen, Rationalität, Emotionalität und Normativität wurden dort als obligatorische Leerstellen identifiziert und in ihrer Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen erläutert.

Tab. 42: Interpretation der Einzelitemebene in Bezug auf obligatorische Leerstellen einer Praxis des Vertrauens

| Sieben Komponenten zur Beschreibung von Vertrauen als Einstellung aus psychologischer Sicht (Laucken 2001; 2005) | Obligatorische Leerstellen einer Praxis des Vertrauens (Laucken 2001, 52; 2005, 94ff.) | Fünf Aspekte zur Beschreibung von Vertrauen als Einstellung aus philosophischer Sicht (Hartmann 2011) | Interpretation der Einzelitemebene in Bezug auf obligatorische Leerstellen einer Praxis des Vertrauens |
|--|--|---|--|
| Wenn-Dann-Obwohl-Komponente | L0: sozialer <i>Beziehungsrahmen</i> L1: soziale <i>Situation</i> L2: <i>vertrauende</i> | Relationalität Handlungen und Optionen | einseitige Relationalität: eher Zustimmung, Vertrauensempfänger zu sein; eher Ablehnung, Vertrauensgeber zu sein; |

| | | | |
|--------------------|--|--|---|
| | Person P L3: <i>Vertrauensperson</i> O L4: <i>Handlungsvorhaben</i> von Person P L5: bedachte <i>Schadensmöglichkeiten</i> für Person P (einschließlich deren <i>Wahrscheinlichkeiten</i>) | | Vertrauen lernt man eher von sich, als über eine sozialen Beziehungsrahmen; einseitiges Urteil zu Handlungen und Optionen: eigene Schadensmöglichkeiten als potentieller Geber werden wohl für wahrscheinlicher gehalten, als die anderer Geber und Empfänger; |
| Somit-Komponente | L6: erkannter <i>Wissens- und Kontrollmangel</i> | Rationalität | eher hohes Maß an Rationalität: Wissens- und Kontrollmangel werden erkannt, die Bereitschaft dazu ist eher gering; |
| Weil-Komponente | L7: <i>Kompetenzzutrauen</i> von Person P gegenüber Person O L8: Annahme des <i>Beibehaltens</i> der Kompetenz L9: unterstelltes <i>Sich-Bemühen-um</i> von Person O gegenüber Person P L10: Annahme des <i>Durchhaltens</i> des Bemühens | Normativität | eher hohe Normativität: es wird erwartet, dass man ihnen vertraut; allerdings: eher niedriges Kompetenzzutrauen gegenüber vertrauenden Personen; dafür aber eher hohe Überzeugtheit der eigenen Vertrauenswürdigkeit; |
| Dabei-Komponente | L11: möglicher <i>Zusatzschaden</i> L12: NSZ- <i>Erwartung</i> von Person P gegenüber Person O | Akzeptierte Verletzbarkeit | eher geringe akzeptierte Verletzbarkeit bei gleichzeitig eher hoher Erwartung, des Zufügens von Schaden; |
| Deshalb-Komponente | L13: <i>Sich-getrauen</i> von Person P, das Handlungsvorhaben auszuführen | Relationalität Handlungen und Optionen | Relationalität: eher geringes Zutrauen, als Vertrauensgeber zu fungieren; daher eher begrenzte Handlungen und Optionen, die stärker auf die eigene Per- |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| | | | son als Vertrauensempfänger abzielen; |
| Somit-Komponente | L14: Vertrauens- bezügliche <i>Befindlichkeiten</i> | Rationalität | eher ambivalente Befindlichkeit und Emotionen Vertrauen gegenüber; eher hohe Rationalität, die stärker auf Sich-Verlassen auf zielt, denn auf Vertrauen; |
| Wenn-Dann-Obwohl-Komponente | L15: besondere <i>Umgangsoptionen</i> zwischen Person P und Person O | Relationalität Handlungen und Optionen | eher einseitige Relationalität: hohe Erwartungen bzgl. Ermessensspielraum, den man ihnen einräumt; eher geringer Ermessensspielraum, der anderen eingeräumt wird; daher eher einseitige Handlungen und Optionen, die stärker auf das Ausweisen der eigenen Vertrauenswürdigkeit abzielen; |

10.4 Ergebnisse auf Faktorenebene

10.4.1 Darstellung der Ergebnisse auf Faktorenebene

Ziel der Itemanalyse war die Überprüfung der konstruierten Faktoren im Hinblick auf ihre Qualität für Aussagen zu Faktoreninterkorrelationen und zur Konstruktion eines möglichst reliablen Instrumentes zur Erfassung der Vertrauenspraxis von Kindern und Jugendlichen über die vorliegende Untersuchung hinaus. Dazu wurden interne Konsistenz, Schwierigkeit und Trennschärfe berechnet.

Tab. 43: Ausgangslage Faktoren

| | |
|--|-----------|
| Faktor Vertrauen allgemein | 42 Items |
| Faktor Entstehung von Vertrauen | 35 Items |
| Faktor Vertrauen und Gefühle | 20 Items |
| Faktor Vertrauen erkennen | 25 Items |
| Faktor Selbstvertrauen | 17 Items |
| Faktor Vertrauen und seine Ersetzbarkeit | 20 Items |
| Faktor Vertrauen und Orte | 22 Items |
| Faktor Vertrauen und Bedeutung | 23 Items |
| insgesamt: | 204 Items |

Für die Berechnung der Schwierigkeit wurde eine Trennschärfe von mindestens 0.3 festgelegt. Die Reliabilität über alle Faktoren kann bei 0.8 als gegeben gelten. Für die Berechnung der Trennschärfe wurden Antworten mit ‚weiß ich nicht‘ und unbeantwortete Items nicht mitgerechnet, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten. Insgesamt blieben mit 99 reliablen Subitems 48.52% des Ausgangsfragebogens erhalten. Alle Faktoren blieben erhalten.

Tab. 44: Endlage Faktoren

| | |
|--|----------|
| Faktor Vertrauen allgemein | 9 Items |
| Faktor Entstehung von Vertrauen | 16 Items |
| Faktor Vertrauen und Gefühle | 17 Items |
| Faktor Vertrauen erkennen | 9 Items |
| Faktor Selbstvertrauen | 10 Items |
| Faktor Vertrauen und seine Ersetzbarkeit | 9 Items |
| Faktor Vertrauen und Orte | 19 Items |
| Faktor Vertrauen und Bedeutung | 10 Items |
| insgesamt: | 99 Items |

Welche Items nach der Berechnung der Trennschärfe im Detail erhalten blieben, lässt sich im Folgenden aus Abbildung 6 entnehmen. Benutzte man die verbliebenen Items für einen neuen Fragebogen, so müsste dieser in einer Folgeuntersuchung an einer Schülergruppe weiter validiert werden, der keine spezifische Praxis des Vertrauens unterstellt wird (Kontrollgruppe).

In der Übersicht stellt sich dies wie folgt dar, wobei in den Kreisen neben den Faktoren ihr Cronbach Alpha zu finden ist und neben den Items die Trennschärfe abgebildet wird, die zugleich die Korrelation zu dem jeweiligen Konstrukt darstellt:

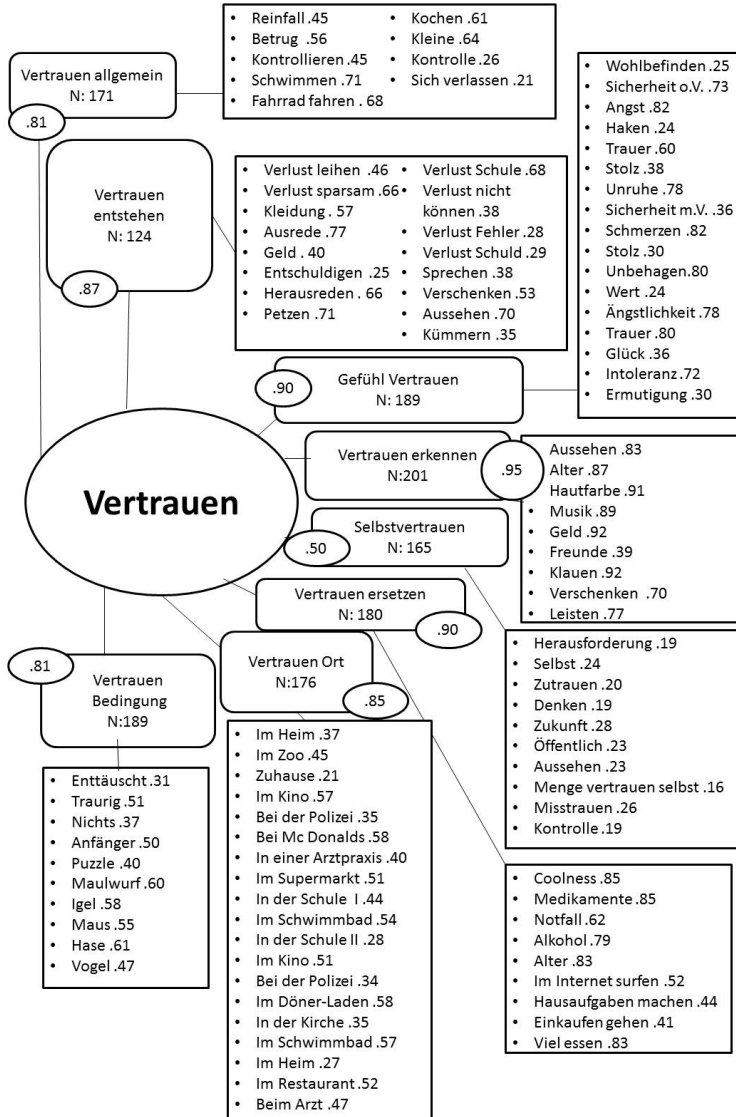


Abb. 6: Faktorenanalyse der Items in der statistischen Übersicht

Die interne Konsistenz kann bei nahezu allen Faktoren mit $\alpha > .81$ als mindestens gut angesehen werden. Der Faktor ‚Selbstvertrauen‘ ist mit $\alpha = .50$ als schlecht anzusehen. Hinzu kommt: die Trennschärfe fällt mit im Mittel $.19 (.14 - .31)$ eindeutig zu schlecht aus. Das heißt, die hier gestellten Aufgaben waren für die Befragten deutlich zu leicht. Mit der auf Einzelitemebene angestellten Interpretation zu Selbstvertrauen und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ist daher sehr zurückhaltend umzugehen. Dies wäre bei Folgeuntersuchungen zu berücksichtigen; die bestehenden Skalen könnten aber zunächst zu Forschungszwecken und ergänzend zur bisherigen Theorie weitergeführt werden.

Umgekehrt verhält es sich mit dem Faktor ‚Vertrauen erkennen‘, in welchem es um das Phänomen der eigenen Vertrauenswürdigkeit, aber auch die anderer Personen ging. Die Trennschärfe fällt hier im Mittel mit $.80 (.36 - .92)$ deutlich zu hoch aus. Für die Befragten waren die Aufgaben allem Anschein nach zu schwer. Allerdings könnten die vielen Items, die in ihrer Standardabweichung deutlich unter oder über dem Gesamtmittelwert liegen, diese Annahme auch widerlegen. Für den Faktor ‚Selbstvertrauen‘ ist zu überlegen, ob er mit 17 Items im Gegensatz zu den anderen Faktoren zu klein angelegt war und mit weiteren Items ausgestattet und neu überprüft werden könnte. Für den Faktor ‚Vertrauen erkennen‘ lag mit 25 Items im Vergleich zu den anderen Faktoren eine angemessene Anzahl an Items vor. Hier wäre zu überlegen, inwieweit sprachliche Korrekturen und eine sich anschließende neue Überprüfung erfolgsversprechend erscheinen könnten. Eine Faktorenanalyse wurde angestrebt, war jedoch letztlich statistisch nicht möglich, da die verbleibenden 99 Items in Verbindung mit $N = 290$ eine letztlich zu ‚quadratische‘ Matrix bildeten. Sie bleibt das Ziel von Folgeuntersuchungen.

Die ermittelten Faktoreninterkorrelationen sind bei einem Niveau von $P < .01$ zweiseitig signifikant und stellen sich im Überblick folgendermaßen dar:

Tab. 45: Faktoreninterkorrelationen

| Skalen | Vertrauen allgemein | Vertrauen entsteht | Vertrauen Gefühl | Vertrauen erkennen | Selbstvertrauen | Vertrauen ersetzen | Vertrauen Ort | Vertrauen Bedingung |
|---------------------|---------------------|--------------------|------------------|--------------------|-----------------|--------------------|---------------|---------------------|
| Vertrauen allgemein | 1 | .746* | .724* | .797* | .518* | .795* | .374* | .548* |
| | N | 172 | 99 | 132 | 139 | 117 | 125 | 126 |
| Vertrauen entsteht | .746* | 1 | .709* | .890* | .384* | .852* | .395* | .509* |
| | N | 99 | 123 | 105 | 103 | 96 | 96 | 90 |
| Vertrauen | .724* | .709* | 1 | .815* | .580* | .733* | .336* | .546* |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| en | son | * | * | | * | * | * | * | * |
| Gefühl | Korre- lation | | | | | | | | |
| | N | 132 | 105 | 189 | 154 | 133 | 145 | 135 | 147 |
| Vertrau- en | Pear- son- Korre- lation | .797* | .890* | .815* | 1 | .427* | .892* | .445* | .454* |
| erken- nen | | * | * | * | | * | * | * | * |
| | N | 139 | 103 | 154 | 201 | 133 | 148 | 147 | 151 |
| Selbst- vertrau- en | Pear- son- Korre- lation | .518* | .384* | .580* | .427* | 1 | .414* | .313* | .474* |
| | | * | * | * | * | | * | * | * |
| | N | 117 | 96 | 133 | 133 | 159 | 130 | 121 | 129 |
| Vertrau- en | Pear- son- Korre- lation | .795* | .852* | .733* | .892* | .414* | 1 | .333* | .469* |
| ersetzen | | * | * | * | * | * | | * | * |
| | N | 125 | 96 | 143 | 148 | 130 | 180 | 140 | 146 |
| Vertrau- en Ort | Pear- son- Korre- lation | .374* | .395* | .336* | .445* | .313* | .333* | 1 | .157* |
| | | * | * | * | * | * | * | | * |
| | N | 126 | 90 | 135 | 147 | 121 | 140 | 178 | 140 |
| Vertrau- en | Pear- son- Korre- lation | .548* | .509* | .546* | .454* | .474* | .469* | .157* | 1 |
| Bedin- gung | | * | * | * | * | * | * | * | |
| | N | 130 | 97 | 147 | 151 | 129 | 146 | 140 | 189 |

** Korrelation ist bei Niveau $p < 0.1$ signifikant (zweiseitig)

Fast alle Faktoren korrelieren hoch signifikant miteinander. Dies kann so interpretiert werden, dass sich Vertrauen in dieser Untersuchung als starker Hauptfaktor zeigt, dessen Zerlegung in einzelne Faktoren mit großer Vorsicht zu betrachten ist. Vertrauen scheint ein in sich sehr schlüssiges Konzept darzustellen – wäre es dies nicht, dann gäbe es nicht so hohe Signifikanzen.

Gerade weil einzig der Faktor ‚Vertrauen und Orte‘ keine Korrelation zu anderen Faktoren aufweist, wurden die Befragten für eine genauere statistische Auswertung und zur Erzeugung einer Kontrollgruppe nach Wohnformen aufgeteilt. Dabei bildeten Kinder und Jugendliche, welche stationär in einem Heim untergebracht sind, die eine Gruppe, während teilstationär untergebrachte sowie zuhause lebende Kinder und Jugendliche die andere Gruppe darstellten. Hierfür wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet, da das Alter intervallskaliert (unabhängige Variable) wurde, die Wohnform dagegen nominalskaliert (abhängige Variable). Normalverteilung und Varianzhomogenität wurden erfüllt. Allgemein lässt sich festhalten, dass in dieser Stichprobe mehr Mäd-

chen in den Heimen waren als Jungen; und es waren mehr ältere Kinder und Jugendliche in den Heimen als junge Kinder. Die Mehrzahl der Mädchen in stationärer Unterbringung lässt sich damit erklären, dass zwei Einrichtungen an der Untersuchung beteiligt waren, die ausschließlich mit Mädchen arbeiten. Dass insgesamt eher ältere Kinder und Jugendliche stationär untergebracht sind, deutet darauf hin, dass biographisch eher spät zu stationären Jugendhilfemaßnahmen gegriffen wird und zunächst eher niedrigschwellig unterstützt wird. Im Folgenden wurde für das Geschlecht und die Wohnform ein Chi-Quadrat-Test gerechnet, um den Einfluss von Geschlecht und Wohnform zu prüfen. Im Ergebnis zeigt sich, dass ein hochsignifikanter Unterschied zwischen Geschlecht und Wohnform existiert: in Heimen wohnen mehr Mädchen als Jungen und in anderen Einrichtungen (auch zuhause) wohnen mehr Jungen als Mädchen. Der Effekt diesbezüglich ist mittelgroß (vgl. Phikoeffizient). Was dies für die Möglichkeit der Vertrauensentwicklung bzw. die Gefahr nachhaltiger Vertrauenseinbrüche bedeuten könnte, müsste an anderer Stelle untersucht und diskutiert werden.

Tab. 46: Wohnform*Geschlecht

| | | | Geschlecht | | Gesamtsumme |
|-------------|--------|------------------|------------|----------|-------------|
| | | | weiblich | männlich | |
| Wohnform | Heim | Anzahl | 106 | 63 | 169 |
| | | Erwartete Anzahl | 79.3 | 89.7 | 169.0 |
| | andere | Anzahl | 24 | 84 | 108 |
| | | Erwartete Anzahl | 50.7 | 57.3 | 108.0 |
| Gesamtsumme | | Anzahl | 130 | 147 | 277 |
| | | Erwartete Anzahl | 130.0 | 147.0 | 277.0 |

Tab. 47: Chi-Quadrat-Tests

| | Wert | df | Asymp. Sig. (zweiseitig) | Exakte Sig. (zweiseitig) | Exakte Sig. (einseitig) |
|------------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Pearson-Chi-Quadrat | 43.394 ^a | 1 | .000 | | |
| Kontinuitätskorrektur ^b | 41.783 | 1 | .000 | | |
| Likelihood-Quotient | 45.321 | 1 | .000 | | |
| Exakter Test nach Fisher | | | | .000 | .000 |

| | | | | | |
|--|--------|---|------|--|--|
| Zusammenhang linear- mit-linear | 43.238 | 1 | .000 | | |
| Anzahl der gültigen Fälle | 277 | | | | |
| a. 0 Zellen (.0%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist 50.69. | | | | | |
| b. Berechnung nur für eine 2x2-Tabelle | | | | | |

10.4.2 Interpretation auf Faktorenebene

Betrachtet man *nur* die Ebene der Faktoreninterkorrelationen, so zeigen sich ausgehend vom Faktor ‚Vertrauen allgemein‘ mittlere lineare Zusammenhänge zu den Faktoren ‚Entstehung von Vertrauen‘, ‚Vertrauen und Gefühle‘, ‚Vertrauen erkennen‘ und ‚Vertrauen ersetzen‘. Leichte, mittlere Zusammenhänge zeigten sich zu den Faktoren ‚Selbstvertrauen‘ und ‚Vertrauen und Bedeutung‘. Dies könnte darauf hindeuten, dass Vertrauen durchaus eine Rolle im Leben der Befragten spielt und sie möglicherweise über eine spezifische Praxis des Vertrauens verfügen, wie dies die Deutung auf Einzeli-temebene bereits vermuten ließ. Ein starker linearer Zusammenhang besteht zwischen den Faktoren ‚Entstehung von Vertrauen‘ und ‚Vertrauen erkennen‘ (.890, $p < .01$) sowie zwischen ‚Entstehung von Vertrauen‘ und ‚Vertrauen ersetzen‘ (.852, $p < 0.1$). Es scheint, dass die Befragten durchaus eine spezifische Praxis im Erlernen oder Verlieren von Vertrauen aufweisen und die Vertrauenswürdigkeit anderer eher in Frage stellen. Dieser Zusammenhang wird auch durch die hohe Korrelation von ‚Vertrauen erkennen‘ und ‚Vertrauen und Gefühle‘ (.815, $p < .01$) und den hohen Zusammenhang von ‚Vertrauen erkennen‘ und ‚Vertrauen ersetzen‘ gestützt (.892, $p < .01$). Ohne hier Kausalitäten vorgeben zu wollen und zu dürfen, verdichten sich damit die Hinweise darauf, dass die Befragten über eine spezifische Praxis bezüglich des Erwerbs oder Verlustes von Vertrauen zu verfügen scheinen und sie Vertrauen für ersetzbar halten könnten oder es gerne als ersetzbar ansähen. Es scheint also durchaus eine Art Bewusstheit oder ein implizites Wissen für das Phänomen als solches und die Möglichkeit seines Verlustes oder Wegbrechens zu bestehen.

Diesen Interpretationsversuchen muss jedoch mit Vorsicht begegnet und mit Einschränkungen begegnet werden: Denn bei Betrachtung der Interkorrelationen fällt auf, dass bis auf zwei Faktoren (‚Vertrauen Bedingung‘ und ‚Vertrauen Ort‘) alle Faktoren mit $p < .01$ hoch signifikant sind. Mittlere, aber doch geringe Zusammenhänge wären günstiger gewesen, damit tatsächlich Aussagen über das Verhältnis einzelner Faktoren zueinander getroffen hätten werden können. Somit drängt sich aber der Eindruck auf, dass die Faktoren zu nahe beieinander liegen, d.h. sich zu ähnlich sind, in dem, was sie messen wollen. Es scheint so, als könne man sich dem Phänomen ‚Vertrauen‘ nur bis zu einem ‚gewissen Punkt‘ explizit in dieser Art der Untersuchung annähern und danach entziehe es sich dem Zugriff. Diese Problematik wurde bereits in der Grundlegung zu Beginn dieser Arbeit angesprochen und scheint an allen Stellen auf, wo es um implizite bzw. präreflexive Anteile von Vertrauen geht. Man könnte vermuten, dass Vertrauen als Phänomen etwas geradezu Hermetisches ist, das sich als empirisch zu fassendes Konstrukt in sich

schlüssig zeigt und so etwas wie einen stabilen Kern aufweist. Es ließe sich somit annehmen, dass Vertrauen ein in sich sehr valides, stimmiges Konzept ist, das als stabiler Hauptfaktor die Untersuchung prägt. Dafür spricht auch, dass es so scheint, als wäre den befragten Kinder und Jugendlichen völlig klar, was Vertrauen ist und welches praktische Verhältnis sie mit diesem haben; differenziert benennen und in Teilaspekte zerlegen lässt es sich aber nur bedingt – nicht, weil *diese* Befragten es nicht könnten, sondern weil es das Phänomen mit seinen präreflexiven Anteilen nicht zulässt. So ließe sich demnach vermuten: Innerhalb der Gruppe der befragten verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen wurde Vertrauen konsistent beurteilt. Folgte man dieser Einschätzung, so führte dies unweigerlich an den Beginn der Arbeit zurück, wo der hier befragten Gruppe an Kindern und Jugendlichen bei aller Heterogenität ihrer Erfahrungen, Beeinträchtigungen, Belastungen und Diagnosen provokant ein sie verbindendes Lebensthema unterstellt wurde: nachhaltige Erfahrungen mit Vertrauen.

10.5 resultierende Hypothesenbildung und Zusammenfassung

Die hier vorliegende empirische Untersuchung verfolgte das Anliegen, nicht nur über verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche und ihre angenommene Vertrauenspraxis nachzudenken und begründet Aussagen zu treffen, sondern auch, die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen. Dies ist mit einer Stichprobengröße von 290 Kindern und Jugendlichen, die eine Schule für Erziehungshilfe besuchen, sicherlich nicht repräsentativ, aber durchaus umfassend erfolgt. Die Befragung selbst hat aus den in Kapitel 9 und 10 genannten Gründen stark explorativen Charakter und lässt kaum Kausalaussagen zu. Sie eröffnet aber in bedingter Form Interpretationen auf der Einzelitemebene, die nicht nur die Relevanz des Themas für die befragten Kinder und Jugendlichen und damit auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen aufzeigen, sondern auch Annahmen im Hinblick auf die Vertrauenspraxis der Untersuchungsteilnehmer zulassen. Diese Annahmen sollen abschließend und ausblickend, orientiert an den hier zugrunde gelegten Faktoren sowie auf Grundlage der Interpretation in Kapitel 10.3.2, in Hypothesen zum Ausdruck kommen. Sie könnten in einer Folgeuntersuchung, beispielsweise in einem experimentellen Design, überprüft werden.

(1) Vertrauen allgemein

Hypothese: Vertrauen ist als Phänomen einseitig positiv konnotiert.

(2) Vertrauen gewinnen oder verlieren?

Hypothese: Die Befragten haben eine spezifische Praxis im Erlernen von Vertrauen.

Hypothese: Die Befragten haben spezifische Erfahrungen im Verlust von Vertrauen.

(3) Gefühl Vertrauen

Hypothese: Die Befragten verbinden mit Vertrauen positive Gefühle, wenn es ihnen entgegen gebracht wird.

Hypothese: Die Befragten verbinden mit Vertrauen keine positiven Gefühle, wenn sie es selbst erweisen sollen.

(4) Vertrauen erkennen

Hypothese: Die Befragten weisen keine positiv konnotierte Praxis im Hinblick auf die Vertrauenswürdigkeit anderer auf.

Hypothese: Die Befragten weisen eine positiv konnotierte Praxis im Hinblick auf die eigene Vertrauenswürdigkeit auf.

- (5) Hohes oder kein hohes Selbstvertrauen?

Hypothese: Die Befragten weisen kein hohes Selbstvertrauen auf.

- (6) Ist Vertrauen ersetzbar oder nicht ersetzbar?

Hypothese: Die Befragten geben dem Sich-Verlassen-auf den Vorrang vor Vertrauen.

- (7) Vertrauen Ort

Hypothese: Die Befragten verbinden mit spezifischen Einrichtungen und Orten eine spezifische Vertrauenspraxis.

- (8) Vertrauen Bedeutung

Hypothese: Die Befragten verbinden aufgrund ihrer Vertrauenspraxis eine besondere Bedeutung mit Vertrauen.

Für die Faktoren ‚Selbstvertrauen‘ und ‚Vertrauen erkennen‘ müsste eine Interpretation allerdings sehr zurückhaltend erfolgen, da ihre interne Konsistenz, wie dargelegt, nicht bestätigt werden konnte. Auch wenn die vorliegende Untersuchung durchaus Ergebnisse erbrachte, die erste Interpretationsanlässe bezüglich der Vertrauenspraxis verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher liefern und zudem die Relevanz von Konzepten von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit verdeutlichen, bleiben viele Fragen weiterhin offen. Ob sich diese durch weitere, auch auf diese Befragung aufbauende, Untersuchungen beantworten lassen, wird sich erweisen müssen. Neben allen Ergebnissen zeigte sich dennoch die Begrenztheit in der explorativen Zugänglichkeit zum Phänomen Vertrauen. Ohne die erbrachten Ergebnisse schmälern zu wollen, reiht sich diese Untersuchung damit in gewisser Weise in die schwierige Tradition der Erhebung von Vertrauen ein und nährt einmal mehr die Vermutung, dass es sich bei Vertrauen um ein Phänomen handelt, das sich aufgrund der verschiedenen Auffassungen und Empfindungen einerseits und seiner präreflexiven Anteile andererseits der Messbarkeit partiell entzieht. Vertrauen scheint trotz verschiedenster konzeptioneller Überlegungen ein Phänomen zu sein, das nur als Ganzes zu fassen ist und nur sehr bedingt in Einzelaspekte zerlegbar ist – zumindest auf der empirischen Ebene. Im Übrigen zeigt sich diese Problematik auch in Studien zur Bindungstheorie, die, wie in Kapitel 5.1 gezeigt werden konnte, bestimmten Konzepten von Vertrauen recht nahe steht: So wie man festhalten muss, dass Vertrauen hier nur das ist, was in dieser Befragung gemessen wurde – nicht mehr und nicht weniger – so scheint für die Bindungstheorie die „Antwort auf die Frage, was ein inneres Arbeitsmodell von Bindung genau ist, (...) zu lauten: *das, was eine bestimmte Methode misst!*“ (Keller 2011, 408; kursiv i. O.). Wenn man, wie herausgearbeitet wurde, Kontrollmangel bzw. -verzicht und Wagnischarakter als Merkmale von Vertrauen akzeptiert, so erklärt man sich in gewisser Weise eben auch mit Merkmalen einverstanden, die empirischer Forschung gerade nicht zu eigen sind.

11 Vertrauen und seine Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Es war ein Riss in der Welt, der zwischendurch zu heilen schien,
aber immer wieder aufbrach. Also musste er wohl damit leben,
wie so viele andere, im Vertrauen auf den Fortgang der Dinge.
Vertrauen war das Schlüsselwort.

Dieter Wellershoff

11.1 Konzeptionelle Aspekte von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Zu Beginn dieser Arbeit wurde versucht aufzuzeigen, dass Vertrauen ein für die Pädagogik relevantes Thema ist. Die historische Spurensuche förderte einige Aspekte zutage, auch wenn diese eher als bescheiden zu bezeichnen sind. Angesichts der großen pädagogischen und sonderpädagogischen Diskussionen um beispielsweise Schulleistungen, den Umgang mit Heterogenität oder die Realisierung eines inklusiven Schulsystems fallen auch die Ergebnisse der aktuell leicht erwachenden Diskussion um Vertrauen in der Pädagogik eher spärlich aus (Kap. 2.7). Vertrauen als (sonder-)pädagogisches Thema scheint den Status des Selbstverständlichen im Sinne einer wenig hinterfragten Bedingung der Möglichkeit pädagogischer Verhältnisse einzunehmen. Keinesfalls stellt Vertrauen so etwas wie einen roten Faden dar, der sich durch pädagogische Debatten zieht, es erscheint höchstens als ‚dünnes Garn‘, das, eingewoben zwischen allen scheinbar ‚großen‘ Themen, immer wieder einmal wie als pädagogische ‚Laufmasche‘ in den Blick gerät. Dies ist besonders dann der Fall, wenn sich die Pädagogik und ihre Teildisziplinen, und damit eben auch die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, mit pädagogischen Prozessen und Beziehungen befasst, in denen sich Vertrauen nicht oder nicht mehr einstellen will, oder aber: in denen es zerbrochen und verloren ging.

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen selbst ist wohl eine Teildisziplin, für die eine Auseinandersetzung mit Vertrauen, Vertrautheit und Vertrauenswürdigkeit, aber auch mit Fremdheit und Befremdlichem mehr anstünde als für andere pädagogische Teildisziplinen. Dies konnten auch die Analysen und Ableitungen im achten Kapitel dieser Arbeit zeigen: Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es mit Kindern und Jugendlichen zu tun, deren Verhaltensweisen oft auffallen oder gar stören und die daher als fremd und befremdlich erlebt werden können. Vertrautheit ist meist nur für Professionelle in den entsprechenden Arbeitsfeldern gegeben und selbst da kann sie abhandenkommen – im Sinne der Simmelschen „Unbegreiflichkeit“ (1992). Besonders Prozesse des Fremd-Werdens und Fremd-Beibens, die sich aus den Lebensbewegungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen für diese selbst und die sie pädagogisch begleitenden Menschen ergeben können, erscheinen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevant. Diese Relevanz besteht, wie gezeigt werden konnte, in einem zweifachen Anspruch: einmal den Eigenanspruch des Fremden und Befremdlichen zu wahren und ggfs. auch ethisch zu verteidigen, zum anderen in der Anerkennung der Verschränkung von Fremdheit und Vertrautheit, aus welcher Vertrauen resultieren kann.

kehrt man zur eingangs angestellten und hier noch einmal aufgegriffenen Spurensuche zurück, lässt sich bei allen Schwierigkeiten doch festhalten, dass diese nicht erfolglos verlief, sondern wichtige Hinweise lieferte, die helfen können zu belegen, dass Vertrauen ein für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen relevantes Phänomen darstellt. Zu nennen sind vor allem Aspekte, wie...

- ... fehlende Grenzssetzungen, ambivalentes Erziehungsverhalten und Verwahrlosung die Vertrauensbildung zwischen wichtigen Bezugspersonen erschweren oder verhindern kann; und inwieweit dies auch Auswirkungen auf die Bildung des Selbstvertrauens von Kindern und Jugendlichen haben kann;
- ... bedeutsam stabile frühe Beziehungen zwischen Kind und wichtigen Bezugspersonen, zumeist der Mutter, für die Herausbildung eines Grundvertrauens sind;
- ... sehr eine wenig verlässlich erlebte Umwelt Auswirkungen auf die Fähigkeit hat, anderen Menschen zu vertrauen, einen stabilen Weltbezug aufzubauen und somit Bildung zu realisieren;
- ... Erziehungsprozesse durch Vertrauensentzug und -brüche nachhaltig beeinflusst werden und scheitern können;
- ... entscheidend eine pädagogisch schützende Atmosphäre sein kann, um Vertrauen möglicherweise wieder herzustellen – auch wenn festzuhalten ist, dass der Charakter dieser Atmosphären noch nicht präzise bestimmt ist;
- ... bedeutsam es ist, Vertrauen, pädagogisch betrachtet, nicht als generalisierbares Phänomen zu betrachten, sondern zwischen personalelem und institutionellem Vertrauen sowie seinen Verflechtungen zu unterscheiden;
- ... fehlendes Zukunftsvertrauen soziale Ängste und daraus resultierend Verweigerungshaltungen nach sich ziehen kann
- ... schnell sich das Erleben von Ohnmacht in erzieherischen Verhältnissen auf die Bereitschaft wie auch die Fähigkeit zu vertrauen auswirken kann.

Die sich somit andeutende Relevanz von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen führte zur Frage, inwieweit spezifische Erfahrungen mit Vertrauen für ‚geeignet‘ erachtet werden können, wesentlich für die Entstehung auffälligen Verhaltens verantwortlich zu sein. Wichtigstes Ergebnis in der Beantwortung der Frage ist, dass sich kein Kausalzusammenhang zwischen spezifischen biografischen Erfahrungen mit Vertrauen und dem Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten ausmachen lässt. Gleichwohl zeigt die Auseinandersetzung mit vor allem neurobiologischen, psychologischen und psychiatrischen Studien, dass es durchaus Ansatzpunkte gibt, die einen Zusammenhang nahe legen, wenn auch sehr komplex und keinesfalls kausal. Dem Botenstoff Oxitocyn kommt dabei möglicherweise eine entscheidende Rolle zu, aber auch Bindungsstörungen – und die Auswirkungen posttraumatischer Belastungsstörungen sowie ein hoch ambivalenter und insgesamt eher von Misstrauen geprägter Erziehungsstil könnten von Bedeutung sein. Doch diese Phänomene, Erfahrungen und die aus und mit ihnen einhergehenden Verhaltensweisen stehen nicht für sich allein. Sie sind eng mit dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verbunden, was in logischer Konsequenz auch zu einer Frage nach der Bedeutung von Vertrauen und dem Aufwachsen in der Moderne für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen führte. Es konnte gezeigt werden, dass die Notwendigkeit, auf sich selbst und eigene Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten vertrauen zu können, unter den Bedingungen der Moderne steigt, zugleich aber die Fähigkeit, vertrau-

en zu können oder dieses zu empfangen, unter den Bedingungen der Moderne schwieriger wird. Vertrauen geht dabei nicht generell verloren, sondern ist möglicherweise Transformationsprozessen unterworfen.

Die wenigen, aber dennoch relevanten Aussagen, die sich zu einem wie auch immer perspektivisch angelegten Zusammenhang von Vertrauen und dem Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten machen lassen, lenkten den Blick auf verschiedene Konzepte von Vertrauen und den Beitrag unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen zu diesen Konzepten. Ausgehend von den bislang gewonnenen Einsichten rückten zunächst Theorien, Untersuchungen und Konzeptionen in den Fokus, die sich unter der Überschrift ‚Grundvertrauen‘ bündeln lassen.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen besonders lebensphänomenologische Konzeptionen von Grundvertrauen bedeutsam sind, denn ihr Gegenstandsbereich ist wesentlich das gelebte und zu lebende Leben in konkreten Situationen und Erfahrungen von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen einerseits und pädagogisch Professionellen andererseits. Dabei wurde deutlich, dass es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen möglicherweise stärker mit Kindern und Jugendlichen mit misslungenen Vertrauensverhältnissen zu tun hat als andere pädagogische Teildisziplinen. Zweierlei geriet daher in den Blick: zum einen die erschwerte und immer wieder scheiternde, bisweilen nur ansatzweise, vielleicht auch manchmal trotz alledem gelingende Einübung in eine Praxis des Vertrauens, die gleichzeitig die Entwicklung eines gesunden Misstrauens enthält; zum anderen aber auch die kontrafaktische Ausbildung einer Praxis des Vertrauens, die erzieherische Verhältnisse erschwert, weil Nicht-Vertrauen und Misstrauen die Folgen eines bemüht vertrauensvoll wirkenden und sich als vertrauenswürdig ausweisenden Erziehungsmilieus sein können.

Neben Konzepten von Grundvertrauen rückten Konzepte von Vertrauen als Einstellung, besonders vor dem Hintergrund der Frage nach der Praxis des Vertrauens von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, in den Fokus. Es konnte gezeigt werden, dass Vertrauen nicht nur als personenbezogene, sondern auch als situationsbezogene Einstellung Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat. Als obligatorische Bestandteile eines einstellungsbasierten Vertrauensbegriffs erwiesen sich akzeptierte Verletzbarkeit, das Vorhandensein von Handlungsalternativen, das Gewähren eines Ermessensspielraums, Rationalität und Relationalität sowie emotionale und normative Aspekte für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als relevant und damit hilfreich, die Praxis von Vertrauen bei verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu untersuchen. Durch die explorative Untersuchung in Kapitel 10 ließen sich tendenziell alle der theoretisch herausgearbeiteten Bestandteile von Vertrauen als Einstellung bestätigen – wenn auch zum Teil in besonderer Ausprägung. Es sind vor allem die Aspekte der akzeptierten Verletzbarkeit und des gewährten Ermessensspielraums, die nicht nur als Bestandteile des Phänomens Vertrauen theoriegeleitet erarbeitet werden konnten, sondern die sich auch aus dem Ergebnis der Befragung in spezifischer Ausprägung interpretieren lassen. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche scheinen besonders im Erwerb bzw. mit dem Verlust von Vertrauen eine spezifische, normativ geprägte Erfahrungspraxis aufzuweisen, die sie dazu führt, ein eher ambivalentes, weniger auf Wechselseitigkeit beruhendes Verhältnis zu diesem auszurufen.

11.2 Desiderate für die sonderpädagogische Vertrauensforschung

Aus dieser knappen Skizzierung konzeptioneller Aspekte, die für ein eigenständiges Konzept von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bedeutsam sein könnten, ergibt sich zugleich ein starker Auftrag für fokussierende Forschung, die im Rahmen der weit gefassten Auseinandersetzung mit Konzepten von Vertrauen (noch) nicht geleistet werden konnte. Eine solche Forschung könnte sich vor allem folgenden Zusammenhängen und Fragen widmen:

- Wie lassen sich die Zusammenhänge spezifischer, lebensgeschichtlich belastender Erfahrungen und ihre Auswirkungen auf ebenso spezifische Verhaltensweisen vertrauensbezüglich stärker erhellen und detaillierter beschreiben?
- Was bedeutet es, eine Praxis des Vertrauens in pädagogischen Kontexten einzuüben oder anzubahnen? Welches Gewicht kommt dabei der Vertrauens-, aber auch der Misstrauensförderung zu?
- Wie lassen sich Motive und Merkmale von Vertrauenswürdigkeit genauer eruieren, damit die pädagogische Praxis entsprechend gestaltet werden kann?
- Wie lassen sich der Erwerb und der Verlust von Vertrauen aus pädagogischer Perspektive verstehen und beschreiben?
- Wie ist in Zukunft mit dem in der Pädagogik oft allzu selbstverständlich mitlaufenden Verweis auf Vertrauen als Basis pädagogischer Beziehungen angesichts der hier erhellten ‚dunklen Seiten‘ von Vertrauen umzugehen? Durch was ließe sich Vertrauen möglicherweise ersetzen?
- Wie lässt sich das von den Befragten recht deutlich unterschiedene Verhältnis von Vertrauen und Sich-Verlassen-auf im Hinblick auf die pädagogische Praxis verstehen und ‚nutzbar‘ machen?
- Vertrauen scheint für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche eher nicht an spezifische Orte gebunden zu sein, wie sich in der Befragung andeutete. Welche Rolle spielt aber dann die Vertrauensqualität der Personen, die in pädagogischen Einrichtungen mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeiten? Und was macht eine solche Qualität aus?

Zwei weitere Fragen, die für ein Konzept von Vertrauen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen besonders bedeutsam erscheinen, sollen im Folgenden zum Abschluss dieser Arbeit erörtert werden: Kann die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen, nach all dem, was über dieses Phänomen hier diskutiert, angerissen, erläutert und explorativ untersucht wurde, überhaupt vertrauen? Und wenn ja, sollte sie dies denn auch tun?

11.3 Kann die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen?

Die Handlungsfelder der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind im Wesentlichen institutionell geprägt: in Form von Schulen, die dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zuzuordnen sind und in Form von Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche offen und geschlossen, mehr oder weniger intensiv außerschulisch Erziehungshilfe erfahren (Kap. 2.7.1). Damit pädagogische Arbeit grundsätzlich, aber eben im Speziellen auch in diesen Handlungsfeldern gelingen kann, sind pädagogisch Professionelle auf etwas angewiesen, was im ersten Moment mehr als profan erscheinen mag: Kooperation – und zwar in erster Linie mit den dort beschulten und betreuten Kindern und Jugendlichen. Dass das Zustandekommen von Kooperation keineswegs selbstver-

ständig ist, zeigt nicht nur das oft tägliche, stündliche oder gar minütliche Ringen der professionell Tätigen um diese Kooperation. Die Auseinandersetzungen von Nohl (Kap. 2.4), Bollnow (Kap. 2.5) und Moor (Kap. 2.8) zeigen im Besonderen, wie schwierig es sein kann, pädagogischen Bezug als eine qualitativ besondere Form der Kooperation zu realisieren und wie sehr das Scheitern immanent in jedem Erziehungsprozess angelegt ist, da Beteiligte jederzeit ihre Kooperation entziehen oder sich gar nicht erst auf eine solche einlassen können. Dass Erziehung, und damit Kooperation, notwendig ist, dass der Mensch um seiner Selbstwerdung, seiner Entwicklung von Autonomie und der gelingenden Verwirklichung von Sozialität wegen, auf diese existentiell angewiesen ist, soll hier nicht neu diskutiert werden. Der Verweis soll aber verdeutlichen und erinnern, dass „grundlegende Formen der Kooperation unvermeidbar sind, wenn eine Gesellschaft überhaupt lebensfähig sein soll“ (Gambetta 2001, 205). Gambettas negativ gefärbte Formulierung der Unvermeidbarkeit zielt darauf ab, zu zeigen, dass es auch Formen der Kooperation gibt, die man eher vermeiden als fördern möchte und die der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Form von ‚Negativergebnissen‘, Belastungen und Krisen, oft verursacht durch biografische Erfahrungen ‚ihrer‘ Kinder und Jugendlicher, nur allzu gut vertraut sind (Kap. 7.5).

Diese sehr allgemein einleitenden und etwas technisch anmutenden Ausführungen zur Kooperation sollen daran erinnern, wie wenig selbstverständlich diese ist und wie sehr um sie gerade im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen immer wieder neu gerungen werden muss. Sie zeigen damit auch, wie außergewöhnlich das Sich-Einstellen von Vertrauen für Kooperation ist – sei es als Voraussetzung von oder als Ergebnis für diese. In seinen Ausführungen zur Kooperation und ihrem Zusammenhang mit Vertrauen, verweist Gambetta auf einen Aspekt, der sich auch in den Vertrauensbegriffen von Hartmann (2011) als „akzeptierte Verletzbarkeit“ und bei Laucken (2001) als „Nicht-Schaden-zufügen-Erwartung“ findet: „Die grundlegendste Form menschlicher Kooperation, die Enthaltung von gegenseitiger Verletzung, ist ohne Zweifel eine Voraussetzung potentiell vorteilhafter Kooperation. (...) Selbst um auf gegenseitig nicht-destruktive Weise zu konkurrieren, muss man von einer bestimmten Stufe an darauf *vertrauen*, dass der Konkurrent sich an bestimmte Regeln halten wird“ (Gambetta 2001, 207; kursiv im Original). Dies kann aber nur gelten, wenn man von durchwegs rational agierenden, stets die potentielle Förderlichkeit von Kooperation im Blick habenden Individuen ausgeht. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat es aber mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die „gegen allgemeine Vorstellungen und Erwartungen vom ‚angemessenen‘, ‚durchschnittlichen‘, ‚normalen‘ Verhalten verstoßen“ (Göppel 1989, 9). Dies betrifft vor allem „Kinder mit massiven Verhaltensstörungen, die wiederholt und in unterschiedlichen Erfahrungsräumen erleben müssen, dass sie sich als Person nicht verdeutlichen können. Das, was sie anderen mitteilen möchten, kommt nicht an. Ihre Botschaften laufen ins Leere: Aus unterschiedlichen Gründen, unter anderem deshalb, weil ihre inneren Notwendigkeiten keine andere Lösung zulassen. Sie bleiben unverstanden, weil sie sich selbst nicht verstehen, sind in sich selbst verfangen und verstricken andere gleichermaßen“ (Ahrbeck 2011, 61). Selbst, wenn es pädagogischen Institutionen durchwegs gelänge, allen Kindern und Jugendlichen die Vorteile einer Kooperation zu verdeutlichen und diese zu ihrer biografischen Entlastung durch entsprechende Erfahrungen nachweislich beitragen, kann „ungeachtet individueller Rationalität und Motivation (...) Kooperation dennoch scheitern“ (Gambetta 2001, 208f.). Auf diese Möglichkeit weist die Spiel-

Theorie hin und, übertragen auf die Pädagogik, kann diese wie folgt dargestellt werden: Die durch negative biografische Erfahrungen gefärbte Erwartung eines Kindes oder Jugendlichen in einer pädagogischen Institution bezüglich eines nicht-kooperativen Verhaltens des pädagogischen Personals könnte auf die Überzeugung gründen, dass das pädagogische Personal *grundsätzlich* nicht kooperativ ist. Darüber hinaus könnte das Kind, der Jugendliche befürchten, dass das pädagogische Personal kein Vertrauen in seine, die kindliche, juvenile Kooperationsbereitschaft hat und deswegen nicht kooperiert. Das Ergebnis wäre ein pädagogisch kaum wünschenswerter Status Quo, selbst wenn man unterstellt, dass beide Parteien unter bestimmten Bedingungen zur Kooperation bereit wären. Daraus folgt: „Selbst wenn Menschen vollkommen angemessene Motive zur Kooperation haben, müssen sie immer noch etwas über die Motive der anderen wissen, um sich gegenseitig zu vertrauen oder zumindest der Wirksamkeit ihrer Motive. Es ist nicht nur notwendig, vor einer kooperativen Handlung anderen zu vertrauen, sondern auch zu glauben, dass einem *von* anderen Vertrauen geschenkt wird“ (ebd., 209; kursiv im Original). Damit zeigt sich einmal mehr, dass Vertrauen selbst zwar nicht rational ist, aber wohl niemals grundlos (Hartmann 2011) erwiesen wird (Kap. 6.5.5). Dies bedeutet aus Sicht der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aber nicht unbedingt, dass Gründe für Vertrauen fehlen müssen, wenn keine Kooperation zustande kommt, sondern dass sie es möglicherweise mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, die nicht darauf vertrauen, dass sich ihre potentiellen pädagogischen Kooperationspartner von Motiven leiten lassen, die das Wohl, zumindest aber den Nicht-Schaden dieser Kinder und Jugendlichen im Blick haben.

Aus Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist Gambetta Recht zu geben, wenn er darauf verweist, dass die Überzeugungen und Motive, von denen sich Menschen leiten lassen, nicht wirklich durchschaubar sind. Die menschliche Psyche ist weitaus komplexer als dies die Spiel-Theorie und die Rational-Choice-Theory unterstellen, weshalb sie bereits an anderer Stelle als weniger relevant für diese Arbeit bewertet wurden (Kap. 1.2).

Pädagogische Praxis mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen bemüht sich zwar um die Erhellung von Verhaltensmotiven und Überzeugungen und ggfs. auch um ihre Widerlegung. Dies bleibt jedoch ein Versuch rationaler Reflexivität, welcher durch emotional hochbrisante Erfahrungen auf Seiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen völlig ausgebremst werden kann. Unter all diesen Überzeugungen „ist Vertrauen – eine spezielle Erwartung bezüglich des wahrscheinlichen Verhaltens anderer – von fundamentaler Bedeutung“ (Gambetta 2001, 210) und somit ein erster Grund genannt, weshalb die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen kann.

Setzt man die hier grundgelegten Gedanken fort, so kann man sagen, dass man jemandem vertraut, wenn die Wahrscheinlichkeit, mit der eine Handlung, die ein Gegenüber ausführt als positiv oder zum eigenen Wohle eingeschätzt wird, hoch ist. Wird diese Wahrscheinlichkeit, aus welchen Gründen auch immer, als niedrig eingeschätzt, sinkt nicht nur das Vertrauen, sondern auch die Bereitschaft zur Kooperation. Besonders mit letztgenanntem Zusammenhang haben pädagogische Institutionen dann zu kämpfen, wenn negative biografische Erfahrungen auf die in diesen Einrichtungen professionell Handelnden übertragen werden und somit Kooperation erschwert oder verhindert wird. Auch das Wissen um solche Prozesse zieht (zunächst) keine Erhöhung des Vertrauens und der Kooperationsbereitschaft nach sich. Dies wäre möglicherweise ein Grund für die

Pädagogik bei Verhaltensstörungen, dem Vertrauen nicht zu vertrauen, doch der hier beschriebene Zusammenhang und vor allem das Vertrauen als solches wird „besonders unter Bedingungen der *Unwissenheit* (oder Unsicherheit) relevant (...), einer Unwissenheit, die dem Handeln anderer gilt, über das wir dann entweder nichts wissen oder gar nichts wissen können“ (ebd., 212; kursiv im Original). Gerade die Unwissenheit und Unsicherheit bezüglich des Verhaltens anderer sind zentral für das Phänomen des Vertrauens und gewinnen an Bedeutung unter den nicht ohne weiteres zu durchschauenden Motiven und Überzeugungen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher und den Bedingungen der Möglichkeit des Zustandekommens einer Verhaltensstörung. „Vertrauen ist eine vorsichtige und an sich zerbrechliche Antwort auf unser Unwissen, eine Art, mit den ‚Grenzen unserer Voraussicht‘ umzugehen“ (ebd.) und damit ist ein zweiter Grund benannt, weshalb die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen kann, obgleich das Vertrauen selbst die professionellen Begrenzungen im Erkennen und ‚Antworten‘ auf höchst subjektiv unterschiedliche Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen nicht aufzulösen im Stande ist.

Die Freiheit des anderen, sich der Kooperation zu entziehen und darüber Verhaltenserwartungen möglicherweise zu enttäuschen (kap. 2,5), ist – auf beiden Seiten – ein Charakteristikum des pädagogischen Verhältnisses, aber zugleich auch die Bedingung für die Möglichkeit des Vertrauens. Wenn alle Verhaltensweisen und Handlungen vorhersehbar wären, bräuchte es kein Vertrauen. Erst die Möglichkeit der Handlungsalternative, hier des Kooperationsentzugs, der Möglichkeit der Verhaltensenttäuschung macht Vertrauen relevant.

„Unsere Beziehung zu Menschen, die in einem gewissen Grade frei sind, muss selbst durch *begrenzte Freiheit* geprägt sein. Es ist Freiheit in dem Sinne, dass wir die Wahl haben müssen, ob wir uns auf eine potentiell risikoreiche Beziehung einlassen oder sie aufrechterhalten sollen“ (ebd., 213; kursiv im Original).

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und die mit ihr fachlich verbundenen Institutionen müssen sich hier fragen lassen, inwieweit sie diese Freiheit garantieren können. So sehr Pädagogik immer wieder pauschal Vertrauen als notwendige Grundlage ihrer Beziehungsarbeit unausgesprochen propagiert, so sehr stellt sie dieses wenig reflektiert in Frage, weil die mit Schulzwang und Jugendhilfegesetz versehenen Einrichtungen Kinder und Jugendliche der Freiheit der Wahl berauben, sich auf risikoreich erlebte Beziehungen einzulassen oder sich zu entziehen. Dort, wo sie sich entziehen, geschieht dies meist sehr massiv und unter großen Verletzungen für beide Seiten. Je mehr pädagogische Institutionen demnach die Freiheit der Wahl zur Kooperation zu beschränken versuchen oder für notwendig erachten, umso mehr verunmöglichen sie Vertrauen, weil dieses nicht mehr bedeutsam ist. Vertrauen wird für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen demnach dann relevant, „wenn wenigstens eine Partei die Freiheit hat, die andere zu enttäuschen, genügend Freiheit auch, eine risikoreiche Beziehung zu vermeiden, *und* wenn sie einem ausreichend großen Maß an Beschränkung unterworfen ist, durch die die Beziehung zu einer attraktiven Option für sie wird“ (ebd., 214; kursiv im Original). Gelingt es Institutionen im Handlungsfeld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Kindern und Jugendlichen diese Beschränkung tatsächlich als attraktive Option verdeutlichen zu können und erfahrbar zu machen, so ist ein dritter Grund benannt, weshalb die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen kann.

Damit ist auch das Thema des Zwangs angesprochen, was besonders für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine große Rolle spielt: sei es in historischer Betrachtung des Umgangs mit so genannten sittlich verwaehrlosten und verwilderten Kindern und Jugendlichen, sei es in der Frage geeigneter pädagogischer Maßnahmen im erzieherischen und institutionellen Umgang mit ihnen oder sei es in Fragen des Freiheitsentzugs durch Formen geschlossener Unterbringung.

„Zwang, oder zumindest seine glaubwürdige Androhung, wurde und wird häufig als Mittel zur Sicherstellung von Kooperation eingesetzt; in seiner extremen Form mit dem Ziel, Unterwerfung und Gehorsam zu gewährleisten. Aber Zwang ist weit davon entfernt, eine brauchbare Alternative zum Vertrauen zu sein. Er begrenzt das Ausmaß, in dem wir uns über Vertrauen Gedanken machen, aber er erhöht nicht das Vertrauen“ (ebd., 214f.).

Zwang mag pädagogisch Handelnde zwar davon befreien, Vertrauen in Kinder und Jugendliche haben zu müssen, verringert aber vor allem das Vertrauen, das diese in das pädagogische Personal haben. Zwang erzeugt eine Asymmetrie, die durch das erzieherische Verhältnis an und für sich schon gegeben ist und oftmals durch biografische Ohnmachtserfahrungen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher verstärkt wird – so verstärkt wird, dass diese jede Form der Beschränkung oder Grenzsetzung nicht (mehr) als notwendige oder gar attraktive Möglichkeit zum eigenen Wohle ansehen können und daher im Folge von jeglicher Selbstverpflichtung im Vertrauen auf dieses Wohl absehen (müssen). Der Zwang, eine Schule zu besuchen oder in einer Einrichtung der Erziehungshilfe (teils) zu leben, erscheint nur dann gerechtfertigt, wenn damit Rechte verwirklicht werden, die für den Einzelnen und die Gesellschaft relevant sind, z.B. das Recht auf Bildung oder das Recht auf die Verwirklichung des Kindeswohls und seine Unversehrtheit. „In diesem Fall ist Zwang nicht ein einseitiger Akt, sondern Teil derjenigen kooperativen Übereinkünfte, deren Absicht darin besteht, ein Vertrauen zu verstärken und zu erneuern“ (ebd.), beispielsweise in das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit, der Entfaltung des eigenen (kreativen) Potentials und eines gelungenen sozialen Zusammenwirkens. Und dennoch ist er „kein erschöpfendes ‚funktionales Äquivalent‘ für Vertrauen“ (ebd.).

Doch mit der Realisierung von Kooperationsangeboten, die die Möglichkeit des Entzugs oder des Ausstiegs aus der Kooperation beinhalten, kann es für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht getan sein. Sie mag es auch mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die sich nicht (mehr) sicher sind, ob sie vertrauen sollen und können, die sogar ein hohes Misstrauen verspüren und dennoch einen Verlust fürchten müssen, der für sie unakzeptabel erscheint, wenn sie sich der Kooperation entziehen. Dies mag besonders für Erfahrungen des Verratstraumas in intimen Familienbeziehungen gelten, es gilt aber auch für pädagogische Institutionen, wenn nicht klar ist, was eine kooperative Alternative darstellen könnte. Der Druck, das Vertrauen zu verringern, ist groß, was sich aber nicht ohne weiteres realisieren lässt. Sofern für Kinder und Jugendliche in solchen Lebenslagen überhaupt eine Entscheidung möglich ist und diese nicht für sie getroffen wird, hat sie wohl weniger mit Vertrauen zu tun als mit der Hoffnung darauf, sich richtig entschieden zu haben. In der pädagogischen Praxis führen solche Verhältnisse oftmals dazu, dass Misstrauen generalisiert wird: alle Väter oder Mütter, alle Lehrer oder Erzieher werden dann abgewertet und negativ etikettiert. Dennoch ist dies nicht zwingend ein Grund, dass die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen nicht vertrauen kann.

Es lässt sich nach den bisherigen Ausführungen festhalten, dass je höher das Vertrauen in eine Person ist, die Möglichkeit der Kooperation steigt, auch wenn kooperatives Verhalten nicht alleine von Vertrauen abhängig ist, sondern auch von Interessen, Gelegenheiten, Motiven und Bedürfnissen. Erstgenanntes ist ein Grund, weshalb die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen nicht nur vertrauen kann, sondern mit Blick auf die pädagogische Arbeit in Institutionen vielleicht auch sollte. Daraus lässt sich folgern, dass der Pädagogik bei Verhaltensstörungen daran gelegen sein müsste, Vertrauen zu fördern und zu erhöhen, um kooperatives Verhalten wahrscheinlicher werden und pädagogische Arbeit erfolgreicher werden zu lassen. „Wir wissen jedoch immer noch wenig darüber, wie ein bestimmter Vertrauensgrad erreicht und gefördert wird oder werden kann“ (ebd., 220).

11.4 Soll die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen?

Daher stellt sich nun als zweite große Frage, ob die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen nicht nur vertrauen kann, sondern auch sollte. Schließlich ließe sich aus den bisher getroffenen Überlegungen auch ableiten, dass Kooperation auch anders als durch Vertrauen erreicht werden kann, beispielsweise durch die Ausübung von Zwang oder aber durch eine ausschließliche Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen einer Partei, hier also der Kinder und Jugendlichen. Dies wird besonders dann relevant, wenn man bedenkt, dass nicht wirklich klar ist, wie sich Vertrauen fördern lässt, so dass die Kooperationsbereitschaft in und für pädagogische Prozesse steigt. Zudem zeigte sich in der Befragung der Kinder und Jugendlichen (Kap. 10), dass sie Vertrauen zwar für bedeutsam halten, diese Bedeutsamkeit aber eher mit negativen als mit positiven Emotionen besetzt ist und sie einerseits ein geringes Ausmaß an akzeptierter Verletzbarkeit sowie einen geringen Ermessensspielraum hinsichtlich ihrer Position als Vertrauensgeber mitbringen und sie andererseits Vertrauen lieber durch etwas anderes, möglicherweise Verlässlichkeit, ersetzt sähen. Unter Zwang dürfte sich diese Tendenz wohl eher noch verstärken.

„Wir können darauf abzielen, so viel Kooperation wie möglich zu fördern, indem wir einen angemessenen Grad an Zwang ausüben und Einrichtungen unterstützen, die eine am Eigeninteresse orientierte Kooperation fördern. Dadurch stellen wir niedrige Anforderungen an das Vertrauen“ (ebd., 221).

Im Kleinen geschieht dies beispielsweise, wenn mit behavioristisch gefärbten Techniken das Verhalten von Kindern und Jugendlichen beeinflusst wird: es wird ihnen eine Belohnung oder aber Sanktionen in Aussicht gestellt und beides ist bisweilen ausreichend, als Eigeninteresse zu fungieren und die Kooperation zu fördern. Aus pädagogischer Sicht ist jedoch die Qualität und Nachhaltigkeit einer solchen Kooperation in Frage zu stellen und bezogen auf Vertrauen müsste hier attestiert werden, dass die Pädagogik bei Verhaltensstörungen diesem dann eher nicht vertrauen sollte.

Es bestünde aber zweitens auch die Möglichkeit, pädagogisches Handeln in Einrichtungen an Tugenden und moralischen Werten zu orientieren, die geeignet erscheinen, sozusagen als Nebenprodukt, Vertrauen zu generieren. Dann würde man sich aber darauf verlassen, nicht darauf vertrauen, dass dieses schon irgendwie entstehen wird. Dies wäre für pädagogische Settings und unter Berücksichtigung der bisher aufgeführten Gründe, weshalb die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen kann, jedoch

zu wenig intentional gedacht. Zudem zeigte die Befragung der Kinder und Jugendlichen, dass sie Vertrauen nicht unbedingt mit einem bestimmten Ort und damit eben auch nicht in besonderem Maße mit einer pädagogischen Einrichtung verbinden (Kap. 10). Vertrauen wird von ihnen insgesamt eher als interpersonales und weniger als institutionelles Phänomen verstanden, was die Überlegungen zu Vertrauen in Institutionen relativieren könnte (Kap. 2.7.1).

Ein dritter Gedanke könnte eher rationalen Annahmen folgen, nämlich, dass man überhaupt nicht darauf angewiesen ist, Kooperationen zu fördern, zu beeinflussen oder zu manipulieren. Das Vertrauen werde sich auch so einstellen, wenn beide Seiten erkennen, dass die Kooperation zu beiderseitigem Nutzen ist und man deswegen darauf vertraut, dass der andere einem keinen Schaden zufügt. Dies klingt für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zunächst wenig einsichtig, folgt man aber den spieltheoretischen Argumentationen, die diesem Ansatz zugrunde liegen, so wird man feststellen, dass die hier aufgeführten Bedingungen durchaus auch auf pädagogische Institutionen zutreffen können: die beteiligten Parteien können der Konfrontation nicht ausweichen, außerdem wissen pädagogisch Professionelle wie auch Kinder und Jugendliche, dass sie sich der gegebenen Situation über längere Zeit nicht entziehen können und zudem nicht absehen können, ob sie einander vertrauen können oder nicht. Gambetta (2001) folgert daraus, dass „Kooperation motiviert ist und als Ergebnis das Vertrauen selbst steigt, wenn der Druck gemeinsam geteilt wird *und* diese Tatsache beiden Seiten bekannt ist. Hume beschrieb diesen Prozess sehr deutlich: ‚Bemerkte das einzelne Individuum bei allen seinen Mitmenschen das gleiche Verständnis für sein eigenes Interesse, so vollzieht es an seinem Teile den durch das Versprechen geschlossenen Kontrakt, weil es überzeugt ist, dass die anderen es auch ihrerseits daran nicht werden fehlen lassen““ (ebd., 224; kursiv im Original). Dies, so die Annahme, ziehe dann gegenseitiges Vertrauen nach sich. Auch dieser Sichtweise muss aus Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen jedoch widersprochen werden, denn sie geht von Parteien aus, die in gleichem Maße rational Entscheidungen über ihr Handeln und Verhalten fällen können. Es ist nicht nur aus psychologischer Sicht mehr als fraglich, ob ein Individuum bei allen seinen Mitmenschen stets das gleiche Maß an Verständnis für seine Interessen finden wird und dies auch auf Gegenseitigkeit beruht. Genau diese Gegenseitigkeit zeigte sich aber in der Befragung der Kinder und Jugendlichen eher nicht (Kap. 10). Hinzu kommt, dass spieltheoretisch von Individuen ausgegangen wird, die jenseits aller emotionalen Empfindungen, ihre Interessen und ihre Risikobereitschaft Vertrauen zu erweisen rational überblicken können und zu keinem Zeitpunkt mit diesen in Konflikt geraten. Die von Hume angestellten Überlegungen mögen staats-theoretisch relevant sein, sie gehen aber von einem Menschsein aus, das so nicht besteht und verkennen die Komplexität menschlicher Psyche sowie die Komplexität der Verschränkung von Rationalität und Emotionalität bei gleichzeitiger Überschätzung der reflexiv-rationalen Möglichkeiten des Menschen. Gerade Kinder und Jugendliche, die auffällige Verhaltensweisen zeigen und die (oft in tragischer Weise) in ihre Interessen, Bedürfnisse und Emotionen verstrickt sind, widerlegen diese Überlegungen. Dafür finden sich auch in den Ergebnissen der Befragung erste Anhaltspunkte, beispielsweise die Verantwortung für einen Vertrauensverlust eher bei sich selbst zu suchen, sich zugleich aber stark darum zu bemühen, nach außen hin sehr vertrauenswürdig zu erscheinen. Gleichzeitig bringen diese Aspekte die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in eine ambivalente Situation: zum

einen ließe sich argumentieren, sie sollte dem Vertrauen nicht vertrauen, da sie dem Anspruch die emotionalen Verstrickungen von Kindern und Jugendlichen bzgl. ihrer Vertrauenspraxis aufzulösen möglicherweise nicht gerecht werden kann. Zum anderen legitimiert sie sich aber auch genau darüber und sollte daher dem Vertrauen vertrauen: nämlich Kinder und Jugendliche in entsprechenden Erfahrungskontexten zu begleiten und das Selbstvertrauen sowie das Vertrauen in andere zu stärken.

Wenn die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen kann, dann sollte sie vielleicht nicht darauf setzen, dieses als Nebenprodukt entstehen zu lassen und auch nicht abwarten, bis sich dieses von selbst einstellt. Möglicherweise lassen sich das Vertrauen und sein Ausmaß nicht direkt fördern, wohl aber Aspekte, welche Kooperationsmotive wirksamer machen könnten. Good (1988) nennt hier als Ergebnis einer entsprechenden empirischen Untersuchung Faktoren, die gerade für die Arbeit in pädagogischen Institutionen relevant erscheinen:

“in conditions where the long-term interests of the participants are stressed, where only small initial or additional rewards are at stake, where there is no potential for threat and great potential for successful communication in that the ambiguity of the situation is reduced, and where the participants are in free and easy contact, then cooperation and, one might suggest, a certain level of trust can develop” (ebd., 37).

Was jedoch, wenn die Vertrauenserwartung von Kindern und Jugendlichen so niedrig ist, dass Bedingungen, welche die Kooperation fördern könnten, von vorneherein unwirksam sind oder aber ihre Vertrauenserwartung nicht hoch genug ist, um eine möglicherweise für sie vorteilhafte Kooperation in einer pädagogischen Institution aufrechtzuerhalten, wo ihnen diese Bedingungen zu komplex erscheinen, um eine vorstellbare Alternative zu Vertrauen darzustellen? Es zeigte sich ja in der Befragung, dass Vertrauen emotional eher negativ besetzt ist und die Befragten angaben, eher wenig bereit zu sein, anderen zu vertrauen (Kap. 10). Obwohl es also Gründe zu geben scheint, die es rechtfertigen, dass die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen kann, lässt sich die Frage danach, ob sie dem Vertrauen auch vertrauen soll, nicht ohne weiteres bejahen, denn:

„Vertrauen erscheint (...) als einer jener Zustände, die sowohl hinsichtlich der eigenen Person als auch hinsichtlich anderer nicht willentlich herbeigerufen werden können. Hinsichtlich der eigenen Person liegt der Grund darin, dass rationale Individuen sich nicht einfach dafür entscheiden können zu glauben, dass sie jemandem vertrauen, wenn sie es nicht tun; hinsichtlich anderer liegt er darin, dass sie nicht einfach willentlich darangehen können, auf jemanden einen vertrauenswürdigen Eindruck zu machen“ (Gambetta 2001, 230).

Vertrauen ist eine zusprechende und eine zugesprochene Macht, die nicht erzeugt werden kann, sondern die sich implizit ereignet, auch wenn es einzelne Aspekte zu geben scheint, die förderbar oder unterstützbar sein könnten.

Nicht nur die Pädagogik bei Verhaltensstörungen muss wohl einsehen, dass persönliche Beziehungen und vertrauensnahe moralische Werte nur dann vertrauensvolle Handlungen und Kooperation nach sich ziehen, wenn entsprechende Erfahrungen mit diesen vorliegen und man (daher) an diese glauben kann. „Motiv und Überzeugung gehören hier zusammen: Sie sind Teil der Identität einer Person, sie entstehen aus ihren Leidenschaften und Gefühlen“ (ebd.) und führen zu Vertrauen oder eben auch nicht, wie es die Biographien verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher nahe zu legen scheinen.

„Es scheint eine Frage sozialen Glücks zu sein, wenn solche Gefühle existieren, dem Glück aber können wir nicht vertrauen. Zudem können wir uns auf persönliche Bindungen und Werte als Fundament von Kooperation in komplexen Gesellschaften nicht verlassen, nicht nur, weil sie nicht willentlich herbeigeführt werden können, sondern auch wegen ihrer Zerbrechlichkeit in einer entzauberten Welt und weil sie notwendigerweise nur begrenzt wirksam sind“ (ebd., 231).

Im Grunde wäre es notwendig, dass eine Person Beweise für die eigene Überzeugung vorlegt und sich daraus im besten Falle dann Kooperation ergibt. Dies deutete dann aber eher auf Verlässlichkeit als auf Vertrauen. Wie aber sollten diese Beweise im pädagogischen Kontext aussehen? Zudem: genau das macht Vertrauen mit aus: es ist eine Einstellung jenseits von Beweisen und das macht es so zerbrechlich.

„Um zu wissen, wann dem Vertrauen zu vertrauen ist und wann nicht, ist das Urteil zu prüfen, das es enthält bzw. fällt. Die prüfende Instanz muss eine Art von Urteilskraft sein, die ihre Kraft nicht nur dem Affiziertwerden durch das verdankt, was vertrauenswürdig oder misstrauenserweckend wirkt, wenn ihre Aufgabe darin bestehen soll, zwischen angemessenen und unangemessenen Vertrauensweisen zu unterscheiden“ (Welz 2010, 55).

Weder lässt sich Vertrauen durchwegs als positive Zielbestimmung für pädagogische oder sonstige lebensgeschichtliche Situationen bezeichnen, noch können Misstrauen oder Nicht-Vertrauen a priori auf die Seite des zu Vermeidenden gestellt werden. Auch lässt sich nicht ohne Weiteres schließen, dass aus Vertrauen immer Vertrauen und aus Misstrauen stets Misstrauen resultiert. Bisweilen verdient auch Misstrauen Vertrauen, beispielsweise dann, wenn verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche beginnen, schädigenden Einflüssen skeptisch gegenüber zu stehen und sich nicht (mehr) auf alles einzulassen, was ihnen das Leben ‚anbietet‘. Die Kriterien für die Angemessenheit von Vertrauen, Nicht-Vertrauen oder Misstrauen lassen sich wohl weder grundsätzlich noch für das Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Speziellen genau festlegen. Sie sind abhängig von biographischen Erfahrungen mit der Vertrauensmacht, abhängig von einer damit einhergehenden Praxis des Vertrauens und situativen Faktoren. Kriterien lassen sich aber auch deshalb nur schwer festlegen, weil ein Urteil über die Angemessenheit von Vertrauen, Nicht-Vertrauen oder Misstrauen erst dann gefällt werden kann, wenn es sich bewährt oder auch nicht bewährt hat. Dies bedeutet für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, dass sie nicht einfach ‚beschließen‘ kann, in spezifischen pädagogischen Kontexten entsprechend „gezielt und kontextsensibel“ (ebd., 58) mit Vertrauen umzugehen oder gar zu behaupten, dieses gezielt einsetzen oder anbahnen zu wollen.

Und doch: Im Gegensatz zu Vertrauen ist Misstrauen oder auch Nicht-Vertrauen jedoch „nur mit großen Schwierigkeiten durch Erfahrung zu entkräften, denn entweder hält es Menschen davon ab, sich auf das angemessene soziale Experiment einzulassen, oder, schlimmer noch, führt zu einem Verhalten, das die Gültigkeit von Misstrauen selbst stützt“ (Gambetta 2001, 235). Misstrauen und Nicht-Vertrauen haben jedoch eine Tendenz zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung, zum Herstellen einer Lebenswelt, die mit diesen völlig übereinstimmt. „Es wird dann individuell ‚rational‘, sich dementsprechend zu verhalten“ (ebd.) – eine Erfahrung, die sich in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen immer wieder zeigt.

„Vertrauensentzug als Regel der Vorsicht wird im Einzelfall vor Schaden bewahren. Wenn jedoch alle, die sich auf die eine oder andere Weise verfehlt haben, künftig von keinem anderen

Menschen mehr Vertrauen erfahren dürften, könnte niemand neu beginnen, nachdem Vertrauen einmal betrogen wurde“ (Welz 2010, 57).

Und gerade daraus wird nun deutlich, weshalb die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen doch vertrauen sollte, dem Misstrauen situationsabhängig misstrauen und das Nicht-Vertrauen ablehnen sollte: Vertrauen wird, wo es sich beiderseitig ereignet, durch ‚Benutzung‘ nicht weniger, sondern mehr, da es auf Seiten desjenigen, der es empfängt, die Verantwortung, mit diesem angemessen umzugehen, stärkt und ihn ermutigt, sich diesem als würdig zu erweisen. Vertrauen kann wohl nie zu negativeren Konsequenzen führen als anhaltendes Misstrauen, wahrscheinlich selbst dann nicht, wenn es völlig unangebracht erscheint. „Sich zu irren, ist ein unvermeidlicher Teil (...) des Lernprozesses, der sich zwischen Erfolg und Enttäuschung erstreckt. Und nur, wenn wir bereit sind, letztere zu ertragen, können wir hoffen, ersteren zu genießen“ (Gambetta 2010, 237). Daher gilt auch für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen: trotz oder gerade wegen vieler ‚schwieriger‘ Erfahrungen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher mit dem Vertrauen, kann und sollte sie dem Vertrauen vertrauen. „Wer zu wenig vom Vertrauen verlangt, ist genauso schlecht beraten wie der, der zu viel von ihm verlangt“ (ebd.). Gleichzeitig bleibt wohl anzuerkennen, dass sich Vertrauen und Misstrauen in ihren möglichen, positiv auf die Entwicklung eines Menschen wirkenden Kräften (in sonderpädagogischen Kontexten) genauso wenig intentional erzielen, herstellen oder kontrollieren lassen. Vertrauen ist ein Geheimnis, das sich, auch wissenschaftlich, nur teilweise lüften lässt und sich dadurch seine Kraft bewahrt. Ganz sicher ist das auch ein Glück.

12 Literatur

- Ader, S./Schrappner, Ch. (2002): Fallverstehen und Deutungsprozesse in der sozialpädagogischen Praxis der Jugendhilfe. In: Henkel, J./Schnapka, M./Schrappner, Ch. (Hrsg.): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster
- Ahrbeck, B. (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart
- Ainsworth, M. (1977): Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens. In: Grossmann, K. (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München, S. 96 – 107
- Ajzen, I. (1985): From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: Kuhl, J./Beckmann, J. (Ed.): Action control. From cognition to behavior. Berlin, S. 154 – 176
- Amelang, M./Gold, A./Külbel, E. (1984): Über einige Erfahrungen mit einer deutschsprachigen Skala zur Erfassung zwischenmenschlichen Vertrauens (Interpersonal Trust). In: Diagnostica. Vol. 30, Nr. 3, S. 198 – 215
- Améry, J. (2000): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Stuttgart
- Andresen, S./Casale, R./Gabriel, Th./Horlacher, R./Larcher-Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaften. Weinheim, Basel
- Angehrn, E. (2012): Grundvertrauen zwischen Metaphysik und Hermeneutik. Vom Seinsvertrauen zum Vertrauen in den Menschen. In: Dalférth, I./Peng-Keller, S. (Hrsg.): Grundvertrauen. Hermeneutik eines Grenzphänomens. Leipzig
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen
- Antor, G./Bleidick, U. (2006) (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart
- Arndt, Ch./Volkert, J. (2006): Amartya Sens Capability-Approach – Ein neues Konzept der deutschen Armuts- und Reichtumsberichterstattung. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung. Vol. 75, Nr. 1, S. 7 – 29
- Baier, A. (1986): Trust and Antitrust. In: Ethics 96, p. 231 – 260.
- Baier, A. (1994): ‚Trust and its Vulnerabilities‘. In: Baier, A.: Moral Prejudices – Essays on Ethics. London, p. 130 – 151
- Baier, A. (2001): Vertrauen und seine Grenzen. In: Hartmann, M./Offe, C. (Hrsg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M., New York, S. 37 – 84
- Baier, S. (2007): Identitätskonstruktionen von ‚Störern und Gestörten‘. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: www.edoc.ub.uni-muenchen.de/7060/1/Baier_Stefan_J.pdf, zuletzt aufgerufen am 07.05.2014
- Balash, S. (2002): Vertrauen-Können. Praktisch-theologische Reflexionen zur Bedeutung von Vertrauen im Blick auf gegenwärtige Gemeindebildung. Münster
- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart
- Bartmann, S./Pfaff, N. (2013): Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität – Ansätze zu einem Kulturvergleich. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden. S. 241 – 256
- Bartmann, S./Pfaff, N./Welter, N. (2012): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Vol. 58, S. 772 – 783
- Bartmann, S./Fabel-Lamla, M./Pfaff, N./Welter, N. (2014) (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto
- Bauman, Z. (2000): Vereint in Verschiedenheit. In: Berghold, J./Menasse, E./Ottomeyer, K. (Hrsg.): Trennlinien. Klagenfurt, S. 35 – 46
- Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Hamburg
- Beard, M. (1982): Life events, method of coping, and interpersonal trust: implications for nursing actions. In: Issues in Mental Health Nursing, Vol. 4, p. 25 – 49
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Behringer, L. (1998): Lebensführung als Identitätsarbeit: der Mensch im Chaos des modernen Alltags. Frankfurt a. M., New York
- Beetz, A./Julius, H. (2013): Bindungstheoretisch basierte Beobachtungen von Lehrerverhalten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. In: Heilpädagogische Forschung, 39 (1), S. 26 – 35

- Beetz, A. (2014): Zur Problematik unsicherer Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: *Heilpädagogische Forschung*, 40 (2), S. 77 – 86
- Benner, D./Oelkers, J. (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel
- Benner, D. (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 26, Nr. 4, S. 485 – 497
- Bergsson, M. (1995): Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. *Organisation einer Schule*. Essen
- Berner, W. (2003): Der steinige Weg zu einer „Vertrauenskultur“. In: www.umsetzungsberatung.de/psychologie/vertrauen.php; zuletzt aufgerufen am 29.09.2009
- Bettelheim, B. (1978): *Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie*. Frankfurt a. M., Berlin, Wien
- Bettelheim, B. (1990): *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder*. Klett Cotta. Stuttgart
- Bierhoff, H.-W. (1984): *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart
- Bierhoff, H.-W. (2008): Unsicherheit und Vertrauen. In: Fischer, M./Kaplow, I. (Hrsg.): *Vertrauen im Ungewissen. Leben in offenen Horizonten*. Berlin, S. 87 – 112
- Bierhoff, H.-W./Jonas, E. (2011): Soziale Interaktion. In: Frey, D./Bierhoff, H.-W. (Hrsg.): *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe*. Göttingen, S. 139 – 159
- Bissels, S. (2002): *Zwischenmenschliches Vertrauen – eine datenverankerte Theorienentwicklung*. Berlin
- Bochmann, F./Petermann, F. (1989): Compliance bei medikamentösen Therapieformen unter besonderer Berücksichtigung von Vertrauensaspekten. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie*, Vol. 37, S. 162 – 175
- Bohle, H. H./Heitmeyer, W./Kühnel, W./Sander, U. (1997): Anomie in der modernen Gesellschaft: Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Was treibt die Gesellschaft auseinander?* Frankfurt a. M., S. 29 – 65
- Bohnsack, F. (2014): Seins-Vertrauen als pädagogische Kategorie. In: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 65 – 82
- Böhm, W. (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart
- Böhm, W. (1985): *Theorie und Praxis*. Würzburg
- Böhnisch, L. (2006): *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim, München
- Bollnow, O.-F. (1955): *Begegnung und Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 1, S. 10 – 32
- Bollnow, O.-F. (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt a.M., Berlin, Wien.
- Bollnow, O.-F. (1960): *Neue Geborgenheit. Das Problem der Überwindung des Existentialismus*. Stuttgart
- Bollnow, O.-F. (1982): *Studien zur Hermeneutik. Band I: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften*. Freiburg, München.
- Bollnow, O.-F. (2001; zuerst 1964): *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Essen
- Boothe, B. (2012): Urvertrauen und elterliche Praxis. In: Dalferth, I./Peng-Keller, S. (Hrsg.): *Grundvertrauen. Hermeneutik eines Grenzphänomens*. Leipzig, S. 67 – 86
- Borchert, J. (1999) (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen
- Bormann, I. (2012): Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 58, Nr. 6, S. 812 – 823
- Bormann, I./John, R. (2014): Trust in the education system – thoughts on a fragile bridge into the future. In: *European Journal of Futures Research*, Nr. 2, 12 S.
- Bormann, I. (2014): Transformation der Thematisierung von Vertrauen in Bildung. In: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 101 – 122
- Boss, R. (1978): Trust and managerial problem solving revisited. In: *Group and Organization Studies*, Vol. 3, p. 331 – 342
- Bowlby, J. (2006): *Bindung*. München
- Bowlby, J. (2010): *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München
- Braun, N. (1992): Altruismus, Moralität und Vertrauen. In: *Analyse & Kritik*. Vol. 14, S. 177 – 186
- Brendtro, L./Mitchell, M./McCall, H. (2009): *Depp Brain Learning. Pathways to Potential with Challenging Youth*. Albion

- Brendtro, L./Shahbazian, M. (2003): Becoming strong at the broken places. In: *Reclaiming Children and Youth*, Vol. 12, No. 1, p. 9 – 11
- Bridges, J./Schoeninger, D. (1977): Interpersonal trust behavior as related to subjective certainty and outcome value. In: *Psychological Reports*, Vol. 41, p. 677 – 678
- Brisch, K.-H. (2003): *Bindungsstörungen*. Stuttgart
- Brückerhoff, A. (1982): *Vertrauen – Versuch einer phänomenologisch-idiographischen Näherung an ein Konstrukt*. Münster, unveröffentlicht
- Buber, M. (1969): *Reden über Erziehung*. Heidelberg
- Buck, E./Bierhoff, W. (1986): Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit: Skalen zur Erfassung des Vertrauens in eine konkrete Person. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Vol. 7, Nr. 4, S. 205 – 223
- Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz, R. (2007) (Hrsg.): *Wörterbuch Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Burgess, R./Akers, R. (1966): A Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior. In: *Social Problems*, Vol. 14, p. 128 – 147
- Bürli, A. (2011): Behinderung als Fremdheit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Vol. 62, Nr. 1, S. 27 – 36
- Butler, J. (1991): Toward Understanding and Measuring Conditions of Trust: Evolution of a Conditions of Trust Inventory. In: *Journal of Management*, Vol. 17, No. 3, p. 643 – 663
- Caterinicchio, R. (1979): Testing plausible path models of interpersonal trust in patient-physician treatment relationships. In: *Social Science and Medicine*, Vol. 13 A, p. 81 – 99
- Chun, K./Campbell, I. (1974): Dimensionality of the Rotter Interpersonal Trust Scale. In: *Psychological reports*, Vol. 35, p. 1059 – 1070
- Claessens, D. (1979): Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, soziokulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“. Darmstadt
- Cloward, R. (1968): Illegitime Mittel, Anomie und abweichendes Verhalten. In: Sack, F./König, R. (Hrsg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt a. M., S. 314 – 338
- Cocard, Y. (2003): *Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen*. Bern
- Cohen, A. K. (1957): Kriminelle Subkulturen. In: Heintz, P./König, R. (Hrsg.): *Soziologie der Jugendkriminalität*, S. 103 – 117
- Coleman, J. (1981): Systems of trust. A rough theoretical framework. In: *Angewandte Sozialforschung*, Vol. 10, S. 277 – 299
- Coleman, J. (1991): *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1. Handlungen und Handlungssysteme*. München
- Cook, J./Wall, T. (1980): New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal non-fulfillment. In: *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 53, p. 39 – 52
- Corman, L. (1977): *Der Schwarzfuß-Test*. München
- Cruickshank, W. (1981): *Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus. Förderung lern- und wahrnehmungsgestörter Kinder und Jugendlicher*. Berlin
- Curral, S./Judge, T. (1995): Measuring Trust between Organizational Boundary Role Persons. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 64, No. 2, p. 151 – 170
- Curtis, J. (1981): Effects of therapist self-disclosure, patients impression in empathy, competence, and trust in an analog of a psychotherapeutic interaction. In: *Psychological Reports*, Vol. 48, p. 127 – 136
- Dahrendorf, R. (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt a. M.
- Dalferth, I. (2012): Grundvertrauen: Problemdimensionen eines sozialen Konstrukts. In: Dalferth, I./Peng-Keller, S. (Hrsg.): *Grundvertrauen. Hermeneutik eines Grenzphänomens*. Leipzig; S. 187 – 208
- Dalferth, I./Peng-Keller, S. (2012a) (Hrsg.): *Grundvertrauen. Hermeneutik eines Grenzphänomens*. Leipzig
- Dalferth, I./Peng-Keller, S. (2012a): Hermeneutische Annäherung an Konzeptionen und Phänomene des Grundvertrauens. In: Dalferth, I./Peng-Keller, S. (Hrsg.): *Grundvertrauen. Hermeneutik eines Grenzphänomens*. Leipzig; S. 19 – 32
- Dalferth, I./Peng-Keller, S. (2012b): Kommunikation des Vertrauens verstehen – hermeneutische Annäherung. In: Dalferth, I./Peng-Keller, S. (Hrsg.): *Kommunikation des Vertrauens*. Leipzig, S. 10 – 32
- Damasio, A. (2005): Human behavior: Brain trust. In: *Nature*, No. 435, p. 571 – 572
- Debrunner, A. (1964): *Freiheit und Vertrauen in der Erziehung. Eine Untersuchung über ängstliche Kinder und deren Familiensituation*. Bern, Stuttgart
- Dederich, M. (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart
- Deighton, L. (1971) (Ed.): *The Encyclopedia of Education*. New York

- Delgado, M. (2008): Fool Me Once, Shame on You; Fool Me Twice, Shame on Oxitocyn. In: *Neuron*, Vol. 58, p. 470 – 471
- Dernbach, B./Meyer, M. (2005): Einleitung: Vertrauen und Glaubwürdigkeit. In: dies. (Hrsg.): *Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden, S. 11 – 26
- Deutsch, M. (1960): Trust, Trustworthiness, and the F-Scale. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 61, No. 1, p. 138 – 140
- Deutsch, M. (1962): Cooperation and trust. Some theoretical notes. In: Jones, M. (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bd. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971, zitiert nach: <http://dwb.uni-trier.de/de/>, zuletzt aufgerufen am 09.11.2013
- Distefano, M./Pryer, M./Garrison, J. (1981): Clients' satisfaction and interpersonal trust among hospitalized psychiatric patients. In: *Psychological Reports*, Vol. 49, p. 420 – 422
- Doherty, W./Ryder, R. (1979): Locus of control, interpersonal trust, and assertive behavior among newlyweds. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, p. 2212 – 2220
- Dollinger, B./Raithe, J. (2006): Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens. Weinheim
- Dreier, S. (2008): Vertrauen in Geschwisterbeziehungen. Vergleichende Studie zum Einfluss personenspezifischer Faktoren. In: <http://othes.univie.ac.at/1649/>, zuletzt aufgerufen am 08.12.2013
- Dupius, G./Kerkoff, W. (1992) (Hrsg.): *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete*. Berlin
- Durkheim, E. (1973): *Der Selbstmord*. Neuwied, Berlin
- Durkheim, E. (1988): *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt a. M.
- Ehrenberg, A. (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.
- Ellison, C./Firestone, I. (1974): Development of interpersonal trust as a function of self-esteem, target status, and target style. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 29, p. 665 – 663
- Ende, M. (1974): *Jim Knopf*. Stuttgart
- Endreß, M. (2001): Vertrauen und Vertrautheit – Phänomenologisch-anthropologische Grundlegung. In: Hartmann, M./Offe, C. (Hrsg.): *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt a. M., New York, S. 161 – 203
- Endreß, M. (2002): *Vertrauen*. Bielefeld
- Endreß, M. (2008): *Fungierendes Vertrauen. Eine prä-reflexive wie meta-reflexive Ressource*. Vortrag. In: http://www.bildungsvertrauen.de/material/endress_nw1.pdf, zuletzt aufgerufen am 20.05.2013
- Endreß, M. (2012): Zur Struktur von ‚Grundvertrauen‘ und der Vertrauenssignatur in Gegenwartsgesellschaften. In: Dalferth, I./Peng-Keller, S. (Hrsg.): *Grundvertrauen. Hermeneutik eines Grenzphänomens*. Leipzig
- Endreß, M./Pabst, A. (2013): Violence and Shattered Trust: Sociological Considerations. In: *Human Studies*, Vol. 36, p. 89 – 106
- Erikson, E. (1950): *Childhood and Society*. New York
- Erikson, E. (1968): *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart
- Erikson, E. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.
- Escher, F. (2014): Vertrauen im Kontext der Entwicklung des Bindungssystems – Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 159 – 174
- Ewertowski, R. (2013): *Vertrauen. Vom Verlust und Finden eines Lebensprinzips*. Stuttgart
- Fabel-Lamla, M./Tiefel, S./Zeller, M. (2012): Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 58, Nr. 6, S. 799 – 811
- Fabel-Lamla, M./Welter, N. (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 58, Nr. 6, S. 769 – 783
- Fabel-Lamla, M./Fetzer, J. (2014): Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick. In: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 251 – 272
- Fischer, M./Kaplow, I. (2008) (Hrsg.): *Vertrauen im Ungewissen. Leben in offenen Horizonten*. Berlin
- Fölling-Albers, M. (2001): *Veränderte Kindheit – revisited*. In: Fölling-Albers, Maria et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschule III*
- Fragner, J. (1995): Das Bild des Fremden in uns. In: *Behinderte Menschen in Familie, Schule und Gesellschaft*. Vol. 18, Nr. 5, S. 11 – 20

- Frazier, L./Johnson, P./Fainshmidt, S. (2013): Development and validation of a propensity to trust scale. In: *Journal of Trust Research*, Vol. 3, No. 2, p. 76 – 97
- Frevort, U. (2013): *Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne*. München
- Früchtl, J. (2011): Um in der Praxis jemandem zu vertrauen, reicht es, dass keine Zweifel vorhanden sind. Rezension in der FAZ vom 01.11.2011
- Fuhse, J. (2002): Kann ich dir vertrauen? Strukturbildung in dyadischen Sozialbeziehungen. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*. Wien, Vol.4, S. 413 – 426
- Gäch, A./Klein, F. (2001): Vorwort. In: Klein, Ferdinand (Hrsg.): *Begegnung und Vertrauen. Zwei Grunddimensionen des Erziehungsraums*. Luzern
- Gambetta, D. (2001): Kann man dem Vertrauen vertrauen? In: Hartmann, M./Offe, C. (2001) (Hrsg.): *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt a. M., New York, S. 204 – 237
- Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, Ch. (2008) (Hrsg.): *Sonderpädagogik der sozial-emotionalen Entwicklung*. Göttingen
- Gebser, J. (1973): *Ursprung und Gegenwart*. München
- Gennerich, C. (2000): *Vertrauen. Ein beziehungsanalytisches Modell – Untersucht am Beispiel der Beziehung von Gemeindemitgliedern zu ihrem Pfarrer*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle
- Gibson, E.J./Walk, R.D. (1960): The "visual cliff". In: *Scientific American*, 202, p. 64 – 71
- Giddens, A. (1995): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.
- Glaser, D. (1956): *Criminality Theories and Images*. In: *The American Journal of Sociology*, Vol. 62, p. 433 – 444
- Goblirsch, M. (2010): *Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter. Mehrgenerationale Fallrekonstruktionen und narrativ-biographische Diagnostik in Forschung und Praxis*. Wiesbaden
- Goetze, H./Neukäter, H. (1989) (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Berlin
- Goffman, E. (1981): *Strategische Interaktion*. München
- Gómez, J./Smith, C./Freyd, J. (2014): Zwischenmenschlicher und institutioneller Verrat. In: Vogt, R. (Hrsg.): *Verleumdung und Verrat. Dissoziative Störungen bei schwer traumatisierten Menschen als Folge von Vertrauensbrüchen*. Kröning. S. 82 – 90
- Göppel, R. (1989): „Der Friederich, der Friederich...“ Das Bild des schwierigen Kindes in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg
- Götsch, Katja (1994): *Riskantes Vertrauen. Theoretische und empirische Untersuchung zum Konstrukt Glaubwürdigkeit*. Hamburg
- Good, David (1988): *Individuals, Interpersonal Relations, and Trust*. In: Gambetta, Diego (Ed.): *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford
- Gottfredson, M./Hirschi, T. (1990): *A general theory of crime*. Stanford
- Gräb-Schmidt, E. (2010): *Vertrauen in der Religion*. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Vertrauensforschung 2010. A State of the Art*. Frankfurt a. M.
- Graupmann, V./Osswald, S./Frey, D./Streicher, B./Bierhoff, H.-W.: *Positive Psychologie: Zivilcourage, soziale Verantwortung, Fairness, Optimismus, Vertrauen*. In: Frey, D./Bierhoff, H.-W. (Hrsg.): *Sozialpsychologie – Interaktion und Gruppe*. Göttingen, S. 108 – 129
- Greiner, U. (1995): *Das Bild des Fremden*. In: *Behinderte Menschen in Familie, Schule und Gesellschaft*. Vol. 18, Nr. 5, S. 21 – 30
- Griese, H. (1979): *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien*. Weinheim
- Grimm, J./Grimm, W. (1971): *Deutsches Wörterbuch*. München
- Groothoff, H.-H./Stallmann, M. (1971) (Hrsg.): *Neues pädagogisches Lexikon*. Stuttgart, Berlin
- Gröschke, D. (1997): *Praxiskonzepte der Heilpädagogik: anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen*. Göttingen
- Grossmann, K./Grossmann, K. (2008): *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart
- Gurtman, M./Lion, C. (1982): *Interpersonal trust and perceptual vigilance for trustworthiness descriptors*. In: *Journal of Research in personality*, Vol. 16, p. 108 – 117
- Guthrie, James (2003) (Ed.): *Encyclopedia of Education*. New York
- Haas, D./Deseran, F. (1981): *Trust and symbolic exchange*. In: *Social Psychology Quarterly*, Vol. 44, p. 3 – 13
- Hake, D./Schmidt, T. (1981): *Acquisition and maintenance of trusting behavior*. In: *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 35, p. 109 – 124

- Hamberger, M. (2008): Erziehungshilfekarrieren. Belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellung. Frankfurt a. M.
- Harris, P. (2007): Trust. In: *Developmental Science*, No. 10, p. 135 – 138
- Hartmann, M. (2001): Einleitung. In: Hartmann, M./Offe, C. (Hrsg.): *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt a. M. und New York, S. 7 – 34
- Hartmann, M. (2011): *Die Praxis des Vertrauens*. Frankfurt a. M.
- Hartmann, N. (1962): *Ethik*. Berlin
- Heidbrink, L. (2012): Der Stoff, der alles zusammenhält. In: <http://www.zeit.de/2012/04/L-P-Vertrauen>, zuletzt aufgerufen am 29.11.2013
- Heitmeyer, W./Collmann, B./Conrads, J./Matuschek, I./Kraul, D./Kühnsehl, W./Möller, R./Ulbrich-Herrmann, M. (1995) (Hrsg.): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim, München
- Henrich, G./de Jong, R./Mai, M./Revenstorf, D. (1979): Aspekte des therapeutischen Klimas – Entwicklung eines Fragebogens. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, Vol. 8, S. 41 – 55
- Henslin, J. (1969): Trust and the Cab Driver. In: Truzzi, M. (Ed.): *Sociology and Everyday Life*. Englewood Cliffs, p. 139 – 159
- Herbart, J.-F. (1835): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen
- Hewig, M. (2008): Generalisierte und spezielle Vertrauensaspekte in der Psychotherapie. Eine empirische Studie zur prognostischen Bedeutung der Vertrauens-Triade für das Ergebnis stationärer Psychotherapie. Dissertationsschrift. In: <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/488/pdf/HewigMartina20080808.pdf>, zuletzt aufgerufen am 20.05.2013
- Hewig, M./Hank, P./Krampen, G. (2009): Rasch-basierte Prüfung von Kurzskalen zur Erfassung von Vertrauen in der Psychotherapie. In: *Klinische Diagnostik und Evaluation*. Vol. 2, p. 175 – 193
- Hillenbrand, C. (2002): *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. München
- Hobbes, Th. (1983): *Naturrecht und allgemeines Staatsrecht in den Anfangsgründen*. Darmstadt
- Hochreich, D. (1973): A children's scale to measure interpersonal trust. In: *Development Psychology*. Vol. 9, No. 1, p. 141
- Horney, W./Ruppert, J./Schultze, W. (1970) (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon*. Gütersloh
- Hoßfeld, H. (2006): Vertrauen – eine Konzeptionalisierung auf Basis des rationalen Vertrauensbegriffs. In: *Organisations- und Verwaltungsforschung*, Nr. 5, S. 45 – 62
- Hoy, W./Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In Hoy, W./Miskel, C.: *Studies in Leading and Organizing Schools*. Greenwich, p. 181 – 208
- Hunziker, A. (2010): Vertrauen verstehen – nach Wittgenstein. In: *Hermeneutische Blätter*, Nr. 1/2, S. 179 – 203
- Hurrelmann, K./Bründel, H. (1997): *Drogengebrauch – Drogenmissbrauch. Eine Gratwanderung zwischen Genuss und Abhängigkeit*. Darmstadt
- Hüther, G. (2006): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen, das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen
- Imber, S. (1973): Relationship of Trust to Academic Performance. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 28, No. 1, p. 145 – 150
- Jackson, D. (1980): *Familienregeln: Das eheliche Quid pro Quo*. In: Watzlawick, P./Weakland, J. (Hrsg.): *Interaktionen*. Bern
- Jahn, Ana-Cristina/Müller, Thomas (2013): „Ach, da ist nicht viel los!“ Die Relevanz von Vertrauen im Alltag chronisch psychisch erkrankter Erwachsener. In: *Sozialpsychiatrische Informationen*. 43. Jg. (3); S. 28 – 33
- Johnson, D./Matross, R. (1977): Interpersonal influence in psychotherapy: A social psychological view. In: Gurman, A./Razin, A. (Ed.): *Effective psychotherapy*. New York
- Johnson, D./Noonan, W. (1982): Effects of acceptance and reciprocation of self-disclosure on the development of trust. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 19, p. 411 – 416
- Johnson-George, C./Swap, W. (1982): Measurement of Specific Interpersonal Trust: Construction and Validation of a Scale to Assess Trust in a Specific Other. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, No. 6, p. 1306 – 1317
- Jones, K. (1996): Trust as an Affective Attitude. In: *Ethics*, Vol. 107, No. 1, p. 4 – 25
- Journal of Trust Research: <http://www.tandfonline.com/loi/rjtr20#>. UqR7rkEwfcfs, zuletzt aufgerufen am 09.12.2013

- Kassebaum, U. (2004): Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts. Hamburg. In: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2004/2125/pdf/Dissertation.pdf>; zuletzt aufgerufen am 14.02.2014
- Keller, H. (2011) (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Göttingen und Bern
- Kemmerling, A. (2011): Vertrauen und Verlass. In: Sonntag, K.-H. (Hrsg.): Vertrauen. Studium Generale. Heidelberg, S. 129 – 148
- Keupp, H./Ahbe, Th./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg
- Khella, K. (1980): Wörterbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik. Hamburg
- Kindler, H./Meysen, Th. (2010): Ergebnisqualität und fachliche Weiterentwicklung in der Pflegekinderhilfe. Ausgewählte Forschungsergebnisse aus dem Projekt „Pflegekinderhilfe“. In: LVR Jugendhilfebericht, Nr. 4, S. 8 – 14
- Klās, S. (2007): Vertrauen zwischen Grundschulkindern. Entwicklung und Erprobung von unterrichtlichen Möglichkeiten. München
- Klein, F. (2001) (Hrsg.): Begegnung und Vertrauen. Zwei Grunddimensionen des Erziehungsraums. Luzern
- Kleining, G. (1995): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Bd. 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim
- Klika, D. (2000): Herman Nohl. Köln, Weimar, Wien
- Kluge, F. (2012): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. http://www.degruyter.com/view/Kluge/kluge.11528?rskey=kTPahg&result=3&dbq_0=Vertrauen&dbf_0=kluge-fulltext&dbt_0=fulltext&o_0=AND; aufgerufen am 31.07.2014
- Kobi, E. (2005): Grundfragen der Heilpädagogik. Bern, München
- Kobi, E. (2009): Grenzgänge: Heilpädagogik als Politik, Wissenschaft und Kunst. München, Bern
- Kosfeld, M./Heinrichs, M./Zak, P./Fischbacher, U./Fehr, E. (2005): Oxytocin increases trust in humans. In: Nature, No. 435, p. 673 – 676
- Kraimer, K. (2014): Wagnis und Praxis des Vertrauens in Pflegefamilien – Otto Friedrich Bollnows Theorie als Inspirationsquelle einer sozialpädagogischen Interventionsform. In: Pädagogische Rundschau; Nr. 2, S. 185 – 198
- Krampen, G. (1997): Die Vertrauenstrias. Handlungs-, persönlichkeits- und entwicklungstheoretische Einordnung und empirische Untersuchungsbefunde. In: Trierer Psychologische Berichte. Bd. 24, Heft 1
- Krampen, G./Hank, P. (2004): Biographische Rekonstruktionen seelischer Gesundheit und psychischer Störungen anhand der Vertrauens-Trias. In: Trierer Psychologische Berichte. Bd. 31, Heft 1
- Krampen, G./Viebig, J./Walter, W.: Entwicklung einer Skala zur Erfassung dreier Aspekte von sozialem Vertrauen. In: Diagnostica, Vol. 28, Nr. 3, S. 242 – 247
- Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. In: SWS-Rundschau, Vol. 47, Nr. 1, S. 3 – 25
- Krumboltz, J./Potter, B. (1980): Verhaltenstherapeutische Techniken für die Entwicklung von Vertrauen, Kohäsion und Zielorientierung in Gruppen. In: Grawe, K. (Hrsg.): Verhaltenstherapie in Gruppen. München
- Lagerspetz, O./Hertzberg, L. (2009): Trust in Wittgenstein. In: Mäkela, C./Townley, C. (Ed.): Trust: Analytic and Applied Perspectives. Amsterdam
- Lahno, B. (2002): Der Begriff des Vertrauens. Paderborn
- Lamnek, S. (1994): Neue Theorien abweichenden Verhaltens. München
- Lamnek, S. (2001): Theorien abweichenden Verhaltens. München
- Lani, F. (2007): The SAGE Handbook of Special Education. New Delhi
- Laucken, J. (2001): Zwischenmenschliches Vertrauen. Rahmenentwurf und Ideenskizze. Oldenburg
- Laucken, J. (2005): Explikation der umgangssprachlichen Bedeutung des Begriffs Vertrauen und ihre lebenspraktische Verwendung als semantisches Ordnungsprinzip. In: Dernbach, B./Meyer, M. (Hrsg.): Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 94 – 120
- Lazarus, R./Falkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: European Journal of Personality, Vol. 1, p. 141 – 169
- Lazarus, R. S./Launier, R. (1981): Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. (Hrsg.): Streß, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern, S. 213 – 259
- Lewis, D./Weigert, A. (1985): Trust as a Social Reality. In: Social Forces, Vol. 63, p. 967 – 985
- Lindmeier, B. (2010): Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 21 – 25

- Loomis, J. (1959): Communication, the development of trust, and cooperative behavior. In: *Human Relations*, Vol. 12, p. 305 – 315
- Lückert, H.-R. (1965): *Konfliktpsychologie*. München, Basel
- Luhmann, N. (2000): *Vertrauen*. Stuttgart
- Lutze, K. (1996): *Wagnis Vertrauen. Das Verhältnis des Menschen zum Fremden in der anthropologischen Pädagogik* Otto Friedrich Bollnows. Eitorf
- Lyon, F./Möllering, G./Saunders, M. (2012) (Ed.): *Handbook of Research Methods on Trust*. Cheltenham, Northampton
- Lyotard, J.-F. (1994): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien
- Macias, C./Young, R./Barreira, P. (2000): Loss of Trust: Correlates of the Comorbidity of PTSD and Severe Mental Illness. In: *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, Vol. 5, p. 103 – 123
- Mascenaere, M./Esser, K. (2012): *Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten*. München, Basel
- Massey, W. (2003): *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education*. Bolton
- Mayring, Ph. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim
- Mc Allister, H. (1980): Self-disclosure and liking. Effects on senders and receivers. In *Journal of Personality*, Vol. 48, p. 409 – 418
- Mead, M. (1971): *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Olten, Freiburg i. Br.
- Merton, R. (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin, New York
- Mikulincer, M. (1998): Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and affect regulation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, p. 513 – 524
- Miller, W. (1968): Die Kultur der Unterschicht als ein Entscheidungsmilieu für Bandendelinquenz. In: Sack, F./König, R. (Hrsg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt a. M., S. 283 – 313
- Mitzel, H. (1982) (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. New York
- Moor, P. (1958): *Heilpädagogische Psychologie. II. Band. Pädagogische Psychologie der Entwicklungshemmungen*. Bern und Stuttgart
- Moor, P. (1961): *Gehorchen und Dienen. Jahrbuch 1961 der Elementarlehrer-Konferenz des Kantons Zürich*. Zürich
- Moor, P. (1969): *Kinderfehler – Erzieherfehler*. Bern
- Moser, T. (1980): *Gottesvergiftung*. Frankfurt a. M.
- Müller, Th. (2012): Ersehnte Sicherheit und notwendige Verunsicherung: Anmerkungen zu einem pädagogisch relevanten Verhältnis in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. In: *Behinderte Menschen*, Vol. 35, Nr. 4/5, S. 12 – 21
- Müller, Th. (2014): Bindung und Vertrauen. Divergente Konzepte der Resonanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: *Behinderte Menschen*, Vol. 37, Nr. 6, S. 49 – 58
- Müller, Th./Stein, R. (2015): *Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. In: Stein, R./Müller, Th. (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung*. Stuttgart, S. 216 – 229
- Myschker, N./Stein, R. (2014): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart
- Neubauer, W. (2010): *Vertrauen in früher Kindheit*. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Vertrauensforschung. A State of the Art*. Frankfurt a. M., Berlin, S. 11 – 26
- Neuhaus, G. (1993): *Urvertrauen – eine notwendige Lebenslüge?* In: *Katechetische Blätter* 118, Nr. 1, S. 8 – 13
- Neukaeter, H./Wittrock, M. (1993) (Hrsg.): *Verhaltensstörungen. Erziehung – Unterricht – Beratung*. Oldenburg
- Neukäter, H./Goetze, H. (1978): *Hyperaktives Verhalten im Unterricht*. München
- Neumann, J. (2001): *Aggressives Verhalten rechtsextremer Jugendlicher. Eine sozialpsychologische Untersuchung*. Münster
- Nicklis, W. (1973): *Handwörterbuch der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Nitschke, A. (1952): *Angst und Vertrauen*. In: *Die Sammlung*, Nr. 7, S. 175ff.
- Nitschke, A. (1962): *Das verwaiste Kind der Natur*. Tübingen
- Nohl, H. (1927a): *Gedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler*. In: Nohl, H.: *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge*. Leipzig

- Nohl, H. (1927b): Pädagogik der Verwahrlosten. In: Nohl, H.: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig
- Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.
- Nölke, E. (1994): Lebensgeschichte und Marginalisierung. Wiesbaden
- Nöllke, M. (2009): Vertrauen. Wie man es aufbaut. Wie man es nutzt. Wie man es verspielt. Freiburg i. Br.
- Nooteboom, B. (2002): Trust. Forms, Foundations, Functions, Failures and Figures. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA
- Nuissl, H. (2002): Bausteine des Vertrauens – eine Begriffsanalyse. In: Berliner Journal für Soziologie. Vol.12, Nr. 1, S. 87 – 108
- Ortmann, G. (2008): Die Ehre der Prizzis, oder: Vertrauen ist nicht der Anfang von allem. Über Vertrauen und Relianz. In: Ortmann, G.: Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen. Wiesbaden, S. 245 – 258
- Pannenberg, W. (1983): Anthropologie in theologischer Perspektive. Göttingen
- Parsons, T. (1970): Research with Human Subjects and the 'Professional Complex'. In: Freund: P. (ed.): Experimentation with Human Subjects. Michigan
- Parsons, T. (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen
- Parsons, T. (1978): Research with Human Subjects and the 'Professional Complex'. In: ders. (ed.): Action Theory and the Human Condition. New York, London, S. 35 – 65
- Paul, M. (1982): Power, leadership, and trust: Implications for counselors in terms of organizational change. In: The Personal and Guidance Journal, Vol. 60, p. 538 – 541
- Peng-Keller, S. (2012): ‚Grundvertrauen‘ und ‚basales Sicherheitserleben‘. Versuch einer Differenzierung. In: Dalferth, I./Peng-Keller, S. (Hrsg.): Grundvertrauen. Hermeneutik eines Grenzphänomens. Leipzig, S. 209 – 228
- Pestalozzi, J.-H. (1800): Die Methode. In: Pfeffer, F. (1961): Johann Heinrich Pestalozzi. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Ausgewählte Schriften zur Methode. Paderborn
- Pestalozzi, J.-H. (1801): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Pfeffer, F. (1961): Johann Heinrich Pestalozzi. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Ausgewählte Schriften zur Methode. Paderborn
- Pestalozzi, J.-H. (1802): Wesen und Zweck der Methode. In: Pfeffer, F. (1961): Johann Heinrich Pestalozzi. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Ausgewählte Schriften zur Methode. Paderborn
- Petermann, F. (1996): Psychologie des Vertrauens. Göttingen, Bern, Toronto und Seattle
- Peterson, P./Baker, E./Mc Gaw, B. (2010) (Ed.): International Encyclopedia of Education. Oxford
- Pfaff, N./Zschach, M. (2014): Vertrauen in Bildung – dokumentarische Rekonstruktionen zur empirischen Ausdifferenzierung einer neuen Kategorie. In: Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 175 – 202
- Pleßner, H. (1965): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin
- Pleßner, H. (1981): Gesammelte Schriften V. Macht und menschliche Natur. Frankfurt a. M.
- Plügge, H. (1951): Über suizidale kranke Psyche, Vol. 5, Nr. 7, S. 433 – 450
- Poersch, D. (2007): Vertrauen und Kindesmissbrauch. Aspekte und Konsequenzen für die praktische Arbeit mit sexuell missbrauchten Kindern. Saarbrücken
- Potschka, H. (1988): Vertrauen und pädagogisches Verhältnis. Das Vertrauen als konstitutiver Faktor im Erziehungsprozeß. In: Pädagogische Welt. Vol. 42; Nr. 9, S. 386 – 391
- Prein, G./Schumann, K. (2003): Dauerhafte Delinquenz und die Akkumulation von Nachteilen. In: Schumann, K. (Hrsg.): Delinquenz im Lebensverlauf. Weinheim, S. 181 – 208
- Rätz-Heinisch, R. (2005): Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Würzburg
- Radtke, F.-O. (2014): Vertrauen im Erziehungssystem. In: Assmann, H.-D./Baasner, F./Wertheimer, J. (Hrsg.): Vertrauen. Schriftenreihe Wertewelten. Baden-Baden. S. 19 – 28
- Raub, W. (1992): Eine Notiz über die Stabilisierung von Vertrauen durch eine Mischung aus wiederholten Interaktionen und glaubwürdigen Festlegungen. In: Analyse & Kritik, Vol. 14; S. 187 – 194
- Rawls, J. (1988): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.
- Redl, F. (1986). Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. München
- Redlich, A./Schley, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. Weinheim
- Reemtsma, J.-Ph. (2009): Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne. Hamburg

- Reemtsma, J.-Ph. (2014): „Gewalt kann eine Lebensform sein“ Weshalb vertrauen wir der Zivilisation trotz der Grausamkeiten des 20. Jahrhunderts? Antworten des Gewaltforschers Jan Philipp Reemtsma. In: *brand eins*, 16. Jg. (10), S. 126 – 133
- Rempel, J./Holmes, J./Zanna, M. (1985): Trust in close relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, No. 1, p. 95 – 112
- Rischmüller, F. (2012): Gabe und Vertrauen. Eine französische Perspektive. In: Schnabel, A./Schützeichel, R. (Hrsg.): *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*. Wiesbaden
- Rochat, Ph. (2010): Trust in Early Development. In: Gron, A./Welz, C. (Ed.): *Trust, Sociality, Selfhood*. Tübingen, p. 31 – 43
- Rogers, C. (1974): *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München
- Rogers, C. (1991a): *Partnerschule. Zusammenleben will gelernt sein – das offene Gespräch mit Paaren und Ehepaaren*. Frankfurt a. M.
- Rogers, C. (1991b): *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart
- Rombach, H. (1971) (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg i. Br., Basel, Wien.
- Rosa, H. (1998): *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt a. M., New York
- Rotenberg, K. (1980): ‚A promise kept, a promise broken‘: Developmental bases of trust. In: *Child Development*, Vol. 51, p. 614 – 617
- Rotenberg, K. (1986): Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children’s friendship. In: *Sex Roles*, Vol. 15, p. 613 – 626
- Rotenberg, K./Pilipenko, T. (1984): Mutuality, Temporal Consistency, and Helpfulness in Children’s Trust in Peers. In: *Social Cognition*, Vol. 2, No. 3, p. 235 – 255
- Rotenberg, K. (1995): The socialisation of trust. Parent’s and children’s interpersonal trust. In: *International Journal of Behavioral Development*, 18, S. 713 – 726
- Rothmeier, R./Dixon, D. (1980): Trustworthiness and influence: A reexamination in an extended counseling analogue. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 27, p. 315 – 319
- Rotter, J. (1954): *Social learning and clinical psychology*. New York
- Rotter, J. (1967): A new scale for the measurement of interpersonal trust. In: *Journal of Personality*, Vol. 35, p. 651 – 665
- Rotter, J. (1971): Generalized expectancies for interpersonal trust. In: *American Psychologist*, Vol. 26, p. 443 – 452
- Rotter, J. (1980): Interpersonal Trust, Trustworthiness and Gullibility. In: *American Psychologist*, Vol. 35, p. 1 – 7
- Rousseau, D./Sitkin, S./Burt, R./Camerer, C. (1998): Not so different at all: a cross-discipline view of trust. In: *Academy of Management Review*, Vol. 23, p. 393 – 404
- Rousseau, J.-J. (1998; zuerst 1755): *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. Stuttgart
- Rousseau, J. –J. (2012; zuerst 1762): *Emil oder Ueber die Erziehung*. Frei aus dem Französischen übersetzt von Hermann Denhardt. Leipzig
- Schäfer, A. (1980): Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: *Pädagogische Rundschau*, Vol. 34, S. 723 – 743
- Schäfer, A. (2014): Pädagogisches Vertrauen. Zur Frage einer grundlosen Grundlegung. In: Bartmann, S./Fabel-Lamla, M./Pfaff, N./Welter, N. (Hrsg.): *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 49 – 64
- Schäfer, G. (1997): Liebe und Haß – Vertrautheit und Fremdheit. Überlegungen zum Bild des Kindes bei Bettelheim und Mannoni oder: von der notwendigen Grenze der Liebe in der Pädagogik. In: Krummenacker, F.-J. (Hrsg.): *Liebe und Haß in der Pädagogik*. Freiburg i. Br., S. 56 – 69
- Scheuerer-Englisch, H. (1989): Das Bild der Vertrauensbeziehung bei zehnjährigen Kindern und ihren Eltern. Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller Sicht. Regensburg
- Scheuerer-Englisch, H./Zimmermann, P. (1997): Vertrauensentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Interpersonales Vertrauen*. Opladen, Wiesbaden, S. 27 – 48
- Schill, T./Toves, C./Ramanaiah, N. (1980): Interpersonal trust and coping with stress. In: *Psychological Reports*, Vol. 47, p. 1192
- Schlenker, B./Helm, B./Tedeschi, J. (1973): The effects of personality and situational variables on behavioral trust. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 25, p. 419 – 427

- Schottlaender, R. (1957): Theorie des Vertrauens. Berlin
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M.
- Schumacher, G. (1979): Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten. Der durchstrukturierte Klassenraum. Berlin
- Schumann, O./Kühlmann, T.: Vertrauen in interkulturellen Kooperationen kleiner und mittlerer Unternehmen: Mexiko. In: Kopp, H. (Hrsg.): Abschlussbericht über die dritte Förderphase 2000-2002. FORAREA Arbeitspapiere, Nr. 18, S. 157 – 170
- Schütz, A. (1971): Strukturen der Lebenswelt. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. III. Den Haag. S. 153 – 170
- Schütz, A./Luckmann, Th. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.
- Schüz, M. (1997): Vertrauen zum Ganzen. Skizze eines philosophisch vernachlässigten Begriffs. Grin Verlag für Akademische Texte
- Schweer, M. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern
- Schweer, M. (1997) (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden
- Schweer, M. (2000): Vertrauen im Jugendalter – Eine pädagogische Herausforderung. In: Deutsche Jugend, Vol. 48, S. 262 – 265
- Schweer, M./Thies, B. (2005): Vertrauen durch Glaubwürdigkeit – Möglichkeiten der (Wieder-)Gewinnung von Vertrauen aus psychologischer Perspektive. In: Dernbach, B./Meyer, M. (Hrsg.): Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 47 – 63
- Schweer, M. (2010): Vertrauensforschung 2010: A State of the Art. Frankfurt a. M.
- Schweer, M./Thies, B. (1999): Vertrauen – die unterschätzte Kraft. Zürich, Düsseldorf
- Seligman, M. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München, Wien, Baltimore
- Selman, R./Laquette, D. (1977a): Interpersonal awareness: its development and function. In: Keasy, B. (Ed.): 23rd Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, p. 261 – 304
- Selman, R./Jaquette, D./Lavin, D. (1977b): Interpersonal awareness in children: Toward an integration of developmental and clinical child psychology. In: American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 47, p. 264 – 274.
- Sen, A. (2002): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München
- Simmel, G. (1989): Philosophie des Geldes. In: Simmel, G.: Gesamtausgabe, Bd. 6; Frankfurt a. M.
- Simmel, G. (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. In: Simmel, G.: Gesamtausgabe, Bd. 2, Frankfurt a. M.
- Simmel, G. (2000): Philosophie des Geldes. Frankfurt a. M.
- Simpson, J. (1990): Influence of Attachment Styles on Romantic Relationships. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 59, No. 5, p. 971 – 980
- Skinner, D./Dietz, G./Weibel, A. (2013): The dark side of trust: when trust becomes a 'poisoned chalice'. In: <http://intl-org.sagepub.com/content/early/2013/02/14/1350508412473866.full.pdf+html>; zuletzt aufgerufen am 28.04.2013
- Sloterdijk, Peter (2001): Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger. Frankfurt a. M.
- Solomon, L. (1960): The influence of some types of power relationships and game strategies upon the development of interpersonal trust. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 61, p. 223 – 230
- Speck, J./Wehle, G. (1970): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München
- Speck, O. (1997): Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München
- Spitz, R. (1963): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart
- Stanulla, I. (2003): Die Bedeutung von Vertrauen in der Heimerziehung. In: Gabriel, Th./Winkler, M. (Hrsg.) Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, S. 95 – 106
- Stanulla, I. (2004): Trautes Heim? Über den Vertrauensaufbau in der Heimerziehung. In: Unsere Jugend. Vol. 56, Nr. 1, S. 3 – 11
- Steffensky, F. (2003). Die Form bringt uns ans Tageslicht. Audio-CD, Würzburg
- Stegmaier, W. (2008): Vertrauen in die Orientierung im Kontext einer Philosophie der Orientierung. In: Fischer, M./Kaplow, I. (Hrsg.): Vertrauen im Ungewissen. Leben in offenen Horizonten. Berlin, S. 16 – 26
- Stein, R. (2015): Grundwissen Verhaltensstörungen. Hohengehren
- Stein, R. (2012): Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen. Stuttgart

- Stein, R./Müller, Th. (2015): Verhaltensstörung und emotional-soziale Entwicklung – zum Gegenstand. In: Stein, R./Müller, Th. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart
- Steinfath, H. (2016): Das Wechselspiel von Autonomie und Vertrauen – eine philosophische Einführung. In: Steinfath, H./Wiesemann, C. (Hrsg.): Autonomie und Vertrauen. Wiesbaden, S. 11 – 68
- Steinke, Th. (1993): Vertrauen und gelungener Alltag – Voraussetzungen für pädagogische und therapeutische Maßnahmen im Heim. In: Pädagogisches Forum Vol. 33, Nr. 4, S. 161 – 165
- Stinkes, U. (1993): Spuren eines Fremden in der Nähe. Das ‚geistig behinderte‘ Kind aus phänomenologischer Sicht. Würzburg
- Strunz, K. (1965): Integrale Anthropologie und Kybernetik. Heidelberg
- Stumpf, L. (1999): Mentale Repräsentation von Vertrauen: eine entwicklungspsychologische Studie bei Kindern. Frankfurt a. M., Berlin
- Süß, G. (1987): Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die Kompetenz im Kindergarten. Regensburg
- Sutherland, E. (1968): Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: Sack, E./König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt, S. 395 – 399
- Sykes, G./Matza, D. (1957): Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. In: American Sociological Review, Vol. 43, S. 643 – 656
- Tannenbaum, F. (1973): The Dramatization of Evil. In: Rubingotn, E./Weinberg M. (Ed.): Deviance. The Interactionist Perspective. Text and Readings in the Sociology of Deviance. New York, p. 214f.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (2007) (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel
- Thibaut, J./Kelley, H. (1959): The social psychology of groups. New York
- Thies, B. (2002): Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. Münster, New York, München, Berlin
- Thimm, W. (1997): Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Vol. 48, Nr. 6, S. 222 – 232
- Thomas, A. (2005): Vertrauen im interkulturellen Kontext aus Sicht der Psychologie. In Maier, J.: (Hrsg.), Forst Arbeitspapiere Nr. 27, Die Rolle von Vertrauen in Unternehmensplanung und Regionalentwicklung – ein interdisziplinärer Diskurs. München, S. 19 – 48
- Thomas, A. (2014): Sozialpsychologische Betrachtungen von Vertrauen im interkulturellen Kontext. In: Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 123 – 155
- Tiefel, S. (2007): Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung. Netzwerk zur Rekonstruktion von Vertrauensbildungsprozessen in sozialen und professionellen Kontexten. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. In: www.bildungsvertrauen.de, zuletzt aufgerufen am 08.10.2009
- Tiefel, S. (2012): Strategien der Vertrauensherstellung im Beratungsprozess. In: Tiefel, S./Zeller, M. (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Hohengehren, S. 15 – 32
- Tiefel, S./Zeller, M. (2014): Differenzierung des Vertrauensbegriffs – empirische Analysen aus der Perspektive von Adressat/innen der Sozialen Arbeit. In: Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 335 – 354
- Tolman, E. (1955): Principles of performance. In: Psychological Review, Vol. 62, p. 315 – 326
- Trasher, F. (1936): The Boys' Club and Juvenile Delinquency. In: American Journal of Sociology, Vol. 41, S. 66 – 80
- Troeger, W. (1988): Erziehung zum Vertrauen. In: Pädagogische Welt. Vol. 42, Nr. 9, S. 392 – 397
- Uhle, R. (1997): Vertrauen als pädagogischer Imperativ. In: Schweer, M. (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, S. 181 – 202
- Vater, W. (1984): Sonderschule von A-Z. Bonn
- Vertrauen verstehen. Grundlagen, Formen und Grenzen des Vertrauens: <http://www.vertrauen-verstehen.uzh.ch/index.html>, zuletzt aufgerufen am 01.03.2013
- Wagenblass, S. (2001): Vertrauen. In: Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1934 – 1942
- Wagenblass, S. (2004): Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension. Weinheim, München
- Wagner, P. (1995): Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, B. (1999): Topografie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, B. (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.

- Waldenfels, B. (2007): Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. www.edoc.bbaw.de/volltexte/2007/250/pdf/25nztXxXJA_250.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.06.2010
- Weinfeld, N./Sroufe, A./Egeland, B./Carlson, E. (2008): Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In: Cassidy, J./Shaver, Ph. (Ed.): Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications, New York, p. 78 – 101
- Welter, N. (2010): Vertrauen im Bildungsprozess. Weltanschauung als Grundlage von Vertrauen: In: Hermeneutische Blätter, Nr. 1/2, S. 250 – 259
- Welter, N. (2014): Vertrauen in modernen Bildungskontexten. Drei Thesen zur Institutionalisierung von Bildung in der Moderne. In: Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto, S. 83 – 100
- Welz, C. (2010): Vertrauen und Versuchung. Tübingen
- Wertheimer, J. (2014): Szenarien des Vertrauens. In: Assmann, H.-D./Baasner, F./Wertheimer, J. (Hrsg.): Vertrauen. Schriftenreihe Wertewelten. Baden-Baden, S. 7 – 17
- Wetzstein, T./Würtz, S. (2001): Gruppenzugehörigkeit und das Risikoverhalten Jugendlicher. In: Raitzel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen, Prävention. Opladen, S. 349 – 363
- Wevelsiep, Ch. (2015): Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen. Stuttgart.
- Wheeles, L. (1978): A follow-up study of the relationships among trust, disclosure, and interpersonal solidarity. In: Human Communication Research, Vol. 4, p. 413 – 157
- Williams, B. (1978): Probleme des Selbst. Philosophische Aufsätze 1956 – 1972, Stuttgart, S. 217ff.
- Wimmer, M. (2000): Grundloses Vertrauen und die Verletzbarkeit des anderen. In: Abeltdt, S./Bauer, W. (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Mainz
- Winkler, M. (2010): Sozialer Wandel und veränderte Lebenswelten. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart. S. 312 – 325
- Wittenberg, J./Reinecke, J. (2003): Diebstahlkriminalität von Jugendlichen. In: Raitzel, J./Mansel, J. (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim, S. 207 – 225
- Wittgenstein, Ludwig (1971): Über Gewissheit. Herausgegeben von G. E. M. Anscombe und G. H. von Wright. Frankfurt a. M.
- Wittgenstein, Ludwig (1977): Vermischte Bemerkungen. Herausgegeben von G. H. von Wright. Frankfurt a. M.
- Wittrock, M./Vernooij, M. (2004): Verhaltensgestört!? – Zur Mehrperspektivität eines Phänomens. In: dies. (Hrsg.): Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 11 – 14
- Wolf, K. (2007): Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. Eine Schriftenreihe des ISA zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Münster
- Wollheim, R. (2001): Emotionen. Eine Philosophie der Gefühle. München
- Wright, T./Tedeschi, R. (1975): Factor analysis of the Interpersonal Trust Scale. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 43, p. 430 – 477
- Yoshino, R. (2002): A Time to Trust: – A study of peoples' sense of trust from a viewpoint of cross-national and longitudinal study on National Character –, Behaviormetrika, Vol. 29, No. 2, p. 231 – 260
- Yukawa, M. (1985): Structural and Psychological Factors in Social Dilemmas: Unpublished Bachelor's Thesis, Hokkaido University, Sapporo
- Zimmermann, P. (1994): Bindung im Jugendalter. Entwicklung und Umgang mit aktuellen Anforderungen
- Zimmermann, P./Gliwitsky, J./Becker, F. (1992): Selbstkonzept, Ich-Flexibilität und Coping-Strategien bei Jugendlichen im Zusammenhang zur Repräsentation eigener Bindungserfahrungen. Trier
- Zimmermann, P./Grossmann, K. (1995): Attachment and Adaption in Adolescence. Indianapolis
- Zulauf Logoz, M. (2012): Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Vol. 58, Nr. 6, S. 784 – 796

Vertrauen gilt der (Sonder-)Pädagogik gemeinhin als selbstverständliche Grundlage für Beziehungsaufbau und -gestaltung. Dieses Selbstverständnis wird durch die Verhaltens- und Erlebensweisen verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher immer wieder in Frage gestellt, wenn es sich nicht einstellen will, zerbricht oder entzogen wird. So basal Vertrauen in unterschiedlichen Akzentuierungen für die pädagogische und erzieherische Praxis zu sein scheint, so wenig ist es durch die Sonderpädagogik wissenschaftlich erforscht. Dagegen haben wichtige Bezugsdisziplinen wie Psychologie, Soziologie und Philosophie eine intensive Vertrauensforschung aufzuweisen. Die vorliegende Untersuchung analysiert Konzepte von Vertrauen aus diesen Disziplinen und prüft sie im Hinblick auf ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Darüber hinaus wurde das Urteil von Kindern und Jugendlichen an Schulen für Erziehungshilfe hinsichtlich ihrer Vertrauenspraxis erhoben und in Beziehung zu relevant erscheinenden Konzepten gesetzt. Dies mündet in die Frage, ob die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dem Vertrauen vertrauen kann und ob sie es auch sollte.



Der Autor

Thomas Müller, Priv.-Doz. Dr. phil. habil., Jahrgang 1975, unterrichtet am Lehrstuhl Sonderpädagogik V, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, der Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Vertrauen und soziale

Benachteiligung als Themen der Sonderpädagogik, beeinträchtigte und belastete Kindheit unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 21. Jahrhunderts sowie Unterricht und Erziehung bei Verhaltensstörungen.

978-3-7815-2146-9



9 783781 521469