

bwp@ Österreich Spezial | September 2018

**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-
kongress**

am 26.4.2018 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Silke GRINKE

(Universität Graz)

**Vertrauensmodelle in der Beziehung zwischen Lehrenden
und Lernenden**

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/grinke_wipaed-at_2018.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Vertrauensmodelle in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden

Abstract

Der Beitrag behandelt die Frage, wie Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebaut werden kann.

Insbesondere zwei psychologische Ansätze stehen im Fokus: Schweers Differentielle Vertrauens- und Misstrauenstheorie und Petermanns Drei-Phasen-Modell des Vertrauensauf- und -abbaus.

Vorab erfolgt eine kurze Vorstellung theoretischer Ansätze aus der Psychologie, die Vertrauen als personale (Erikson, Rotter) bzw. situative Variable (Deutsch) betrachten. Petermann und Schweer rücken Vertrauen jedoch als Beziehungsvariable in den Mittelpunkt. Daher sind beide Ansätze, auch aufgrund ihrer empirischen Fundierung, für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in der Schule sowie in der Ausbildung von Lehrenden als Hilfestellung durchaus nützlich.

1 Einleitung

Vertrauen spielt täglich eine Rolle. Menschen müssen im Alltag vertrauen, sei es den FahrerInnen von öffentlichen Verkehrsmitteln, sei es in die eigenen Verkehrskünste oder auch die Statik der Gebäude, in denen sie sich befinden. Vielfach ist in den Medien von Vertrauenskrisen die Rede. Dies erfolgt häufig im Zusammenhang mit der Politik, der Kirche, dem Gesundheitswesen oder der digitalen Revolution, der wir unterliegen. *Fake News* kursieren in sozialen Netzwerken und täuschen falsche Meldungen mit manipulativer Absicht vor, um politische und/oder kommerzielle Ziele zu verfolgen. Auch im Sport kann den vermeintlich Unparteiischen in Zeiten von Wettbeeinflussung nicht immer vertraut werden. Vertrauen ist jedoch notwendig, um den Alltag zu bewältigen. Es dient, wie Luhmann dies ausdrückt, der Reduktion der sozialen Komplexität (vgl. Luhmann 2000, 5). Menschen vertrauen aufgrund von (positiven) Erfahrungen mit anderen Menschen und/oder Situationen. Vertrauen ist folglich individuell geprägt und unterliegt einer individuellen Dynamik, die sich im Laufe eines jeden (Schul-)Lebens verändern kann, je nach subjektiven Erfahrungen und Einstellungen. So prägen biografische Erfahrungen die tägliche Vertrauenshaltung und -einstellung, die u. a. auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflussen. Je nach in bestimmten Unterrichtsfächern mit bestimmten Lehrenden erlebten Situationen an besuchten Schulen wird Vertrauen oder Misstrauen geschenkt.

Vertrauen wird immer spezifischer, vor allem in zwischenmenschlichen Beziehungen, je enger die InteraktionspartnerInnen zum eigenen sozialen Umfeld gehören (z. B. Familien- oder Freundeskreis). Im Zusammenhang mit der Schule unterscheiden Fabel-Lamla/Fetzer

(vgl. 2014, 252) zwischen System-, spezifischem sowie personalem Vertrauen. Vertrauen kann somit einerseits im Bildungssystem oder der Institution Schule als Systemvertrauen verortet sein. Es kann andererseits einer bestimmten Schule und deren RollenträgerInnen als spezifisches Vertrauen entgegengebracht werden. Insbesondere Vertrauen als Beziehungsvariable zwischen Lehrenden und Lernenden wird in diesem Beitrag hervorgehoben.

Im pädagogischen Kontext wird Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden vielfach unreflektiert unterstellt, „zumeist [als] eine unbefragt akzeptierte, emotionale und positiv besetzte normative Forderung“ (Fabel-Lamla/Welter 2012, 770). In den Erziehungswissenschaften wird dem Konstrukt Vertrauen seit Anfang der 2000er Jahre jedoch allmählich immer mehr Beachtung geschenkt (vgl. Bartmann et al. 2014, 11). Lange blieb es in den Wissenschaften jedoch unbeachtet und Luhmanns Monografie *Vertrauen* aus dem Jahr 1968 führte nicht nur in der Soziologie, sondern ganz allgemein in der Wissenschaft ein eher randständiges Dasein. In der pädagogischen Psychologie hat sich Schweer ab Mitte der 1990er-Jahre mit Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden auseinandergesetzt. Wenig Berücksichtigung wird dem Konstrukt Vertrauen bislang allerdings immer noch im Berufsalltag sowie bei der Ausbildung von Lehrpersonal geschenkt (vgl. Grinke 2018, 37). Die positive Wirkung von Vertrauen, gerade in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, ist mittlerweile empirisch belegt worden (vgl. Schweer 2017, 523). Dahingegen sind die Forschungsbefunde zu praktischen Erfahrungen gerade in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden nach wie vor spärlich und es fehlen zugleich Handlungsempfehlungen im vertrauensvollen Umgang (nicht nur mit Kindern), wie von Petermann (vgl. 2017, 33) angeführt. Die Wichtigkeit von Vertrauen und des damit verbundenen Wunsches nach vertrauensvollen Beziehungen (nicht nur zum Lehrpersonal) sowie dessen positive Auswirkung auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Jugendlichen hat Cocard in einer Studie belegt (vgl. Cocard 2014, 216-217). Cocard ortet Vertrauensförderung als Ausbildungsthema in der LehrerInnenbildung insbesondere im Zusammenhang mit einer effizienten Klassenführung (vgl. Cocard 2018, S. 56-57).

In diesem Beitrag wird daher folgender Frage nachgegangen:

Welche Vertrauensmodelle aus der Literatur können in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zum Vertrauensaufbau beitragen?

Es werden verschiedene psychologische Ansätze vorgestellt und auf ihre Anwendbarkeit in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden untersucht.

Vertrauen wird in der Literatur einerseits aus personaler und andererseits aus situativer Perspektive betrachtet. Die personale Sichtweise wird in diesem Beitrag dabei durch die Psychologen Erikson (1988, 2011) und Rotter (1981) und die situative Sichtweise durch Deutsch (1962) repräsentiert. Eriksons, Rotters und Deutschs Ansätze nehmen in der Literatur einen großen Stellenwert ein, dennoch fehlt es ihnen an empirischer Tiefe. Auch Handlungsempfehlungen für den Vertrauensaufbau lassen sich daher nur bedingt aus ihnen ableiten. In diesem Beitrag werden folglich die Grenzen der theoretischen Ansätze aufgezeigt um

anschließend Schweers differentielle Vertrauenstheorie, die 2014 von ihm um die Misstrauenstheorie ergänzt wurde, in den Fokus zu rücken. Das Modell von Schweer nimmt die Schwächen der zuvor genannten theoretischen Ansätze auf und vereinigt die bis dahin einseitige Sichtweise auf das Konstrukt Vertrauen als personale bzw. situative Variable und bereichert es um empirische Ergebnisse, aus denen sich Handlungsempfehlungen für den Vertrauensaufbau zwischen Lehrenden und Lernenden ableiten lassen.

Einen zentralen Stellenwert in diesem Beitrag nimmt ebenfalls das Drei-Phasen-Modell des Vertrauensauf- und -abbaus von Petermann (2013) ein. Auch Petermanns Ansatz überwindet die einseitige Betrachtung zwischen personal und situativ und rückt Vertrauen als Beziehungsvariable in den Fokus. Sein Modell zeigt auf, wie Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden einerseits aufgebaut und andererseits gefährdet bzw. zerstört werden kann. Es wurde ursprünglich für die Beziehung zwischen Ärztin bzw. Arzt und Kind modelliert, lässt sich aufgrund der asymmetrischen Beziehungsstruktur aber auch sehr gut auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden übertragen. Die Bedeutung von Petermanns Modell für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden kann durch Hatties Ergebnisse aus seiner Studie *Sichtbares Lernen* aus dem Jahr 2010 zudem bestätigt werden.

2 Vertrauen – eine Annäherung

Vertrauen wird in der Forschung von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen betrachtet und es gibt viele Definitionen, die sich allerdings weder auf einer Metaebene zusammenführen lassen noch für alle Bereiche fruchtbar erscheinen. Eine der bekanntesten und auch häufig zitierten Definitionen stammt von Niklas Luhmann, der 1968 die Monografie *Vertrauen* vorgelegt hat. Diese dominierte lange Zeit, nicht nur auf dem Gebiet der Soziologie, die Wissenschaft. Aus Sicht von Luhmann stellt Vertrauen einen Mechanismus dar, der es Menschen ermöglicht, Komplexität im Alltag zu reduzieren (vgl. Luhmann 2000, 5). Vertrauen hilft Menschen demnach dabei, ihren Alltag zu bewältigen und konstruktiv mit der Komplexität der Welt umzugehen. Dies beginnt schon in der Früh eines jeden Tages, wenn es darum geht, das Bett zu verlassen und einen Schritt vor die Haustür zu wagen. Luhmanns Ausführungen haben die Diskussion rund um das Konstrukt Vertrauen stark befeuert, allerdings fehlt es diesen an empirischer Tiefe.

Die besondere Bedeutung von Vertrauen spiegelt sich nicht nur in der Fähigkeit zur Komplexitätsreduktion wider, sondern auch darin, Zukunft vorwegzunehmen. Wie Sztompka dies treffend formuliert, ist Vertrauen „eine Ressource zur Bewältigung der Zukunft“ (Sztompka 1995, 255). Dies resultiert daraus, dass die Zukunft ungewiss ist und für die Individuen entsprechend Unsicherheit mit sich bringt. Mittels Vertrauen ist das Individuum dazu in der Lage, diese Unsicherheit und Ungewissheit abzufedern, indem die an einer Handlung beteiligten InteraktionspartnerInnen zukünftige Handlungen und deren Bedingungen zum Vor- oder Nachteil der bzw. des jeweils anderen beeinflussen können. Je weiter räumlich entfernt die HandlungspartnerInnen voneinander sind und je verschiedenartiger die Persönlichkeiten

der beteiligten Personen, umso größer ist das Risiko, dass sich eine bzw. einer der Beteiligten zum Nachteil der bzw. des anderen verhalten wird (vgl. Sztompka 1995, 256).

In der wissenschaftlichen Literatur wird das Konstrukt Vertrauen auf verschiedene Art und Weise beschrieben. So verweisen Erikson (1988, 2011) und Rotter (1981) in der Psychologie auf Vertrauen als persönliche Variable. Erikson siedelt Vertrauen in der frühkindlichen Entwicklung an und Rotter spricht davon als generalisierte Erwartungshaltung, die sich nicht nur auf positive, sondern auch negative Konsequenzen bezieht. Deutsch (1962) zielt diesbezüglich hingegen auf eine situative Variable ab und Petermann (2013) setzt auf Vertrauen als Beziehungsvariable. In Ableitung von Luhmann (2000) lässt sich festhalten, dass Vertrauen in der Soziologie einen Mechanismus zur Reduktion von Komplexität darstellt. Coleman (1995), ebenfalls ein Vertreter der Soziologie, betrachtet Vertrauen als Entscheidung unter Risiko. Simmel (1992) wiederum beschreibt Vertrauen als Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen. In den Wirtschaftswissenschaften sind diesbezüglich Ansätze der volkswirtschaftlichen Institutionenökonomik und der betriebswirtschaftlichen Managementtheorie (hier besonders zur Unternehmensführung und -organisation) zu finden. Aber auch hierbei bleiben Fragen dahingehend, wie Vertrauen entsteht und welche Bedeutung es für InteraktionspartnerInnen bzw. Organisationssysteme hat, unbeantwortet (vgl. exemplarisch Ripperger 1998, 5-6 und Gilbert 2009, 184). Insgesamt hat die Beschäftigung mit dem Konstrukt Vertrauen seit den 1990er Jahren stark zugenommen, allerdings herrscht über die verschiedenen Wissenschaftsbereiche hinweg keine Einigung bezogen darauf, was Vertrauen letztlich ist, von einem Ansatz einer gemeinsamen Definition oder einer einheitlichen Vertrauensstheorie ganz zu schweigen (vgl. Petermann 2013, 15-16 und seine Übersicht mit den wichtigsten Aussagen zum Konstrukt Vertrauen im Bereich der Psychologie).

Erwähnenswert ist zugleich die verstärkte wissenschaftliche Betrachtung des genannten Phänomens in den Erziehungswissenschaften, die sich auch in der empirischen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Vertrauen niederschlägt (vgl. Bormann 2014, 115-116). So hat Schweer Mitte der 1990er-Jahre damit begonnen, an Schulen und Hochschulen Untersuchungen zum Vertrauen in pädagogischen Beziehungen durchzuführen, aus denen er 1996 die differentielle Vertrauensstheorie und 2014 die Erweiterung zur Misstrauensstheorie abgeleitet hat.

Cocard, der sich seit dem Beginn der 2000er-Jahre intensiv mit Vertrauen unter Jugendlichen beschäftigt hat, begreift dieses Konstrukt „als eine Erwartung [...], sich auf jemanden oder etwas verlassen zu können. Es bedingt ein gewisses Maß an Selbstüberwindung, die wir benötigen, wenn wir den Verlauf und das Ergebnis einer Situation nicht gänzlich selber bestimmen können“ (Cocard 2018, 55).

Über die verschiedenen Wissenschaftsbereiche, die Vertrauen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten, lassen sich zumindest vier wesentliche Attribute, die Vertrauen kennzeichnen, ableiten und welche sich auch in Cocards angeführter Definition widerspiegeln: Zeit, Reziprozität, Risikoaspekt und mangelnde Beeinflussbarkeit des Schicksals (vgl. Schweer 1996, 7-8). Nachfolgend werden die genannten Attribute und ihre Ausprägungen auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden näher ausgeführt.

Zeit: Vertrauen entsteht immer erst nach einer gewissen Zeit und ist auf die Zukunft ausgerichtet. Dieser Aspekt spielt auch und gerade in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden eine entscheidende Rolle und wird aufgrund der hierbei vorliegenden asymmetrischen Beziehungsstruktur stärker als z. B. bei partnerschaftlichen beeinflusst. Generell gehen beide Seiten bei der Vertrauensvergabe ein Risiko ein, da sowohl Lehrende als auch Lernende nicht sicher sein können, ob das entgegengebrachte Vertrauen auch erwidert wird (vgl. Schweer 1996, 7/Thies 2002, 42).

Reziprozität: Vertrauen folgt mitunter dem Motto *Wie ich dir, so du mir* oder umgekehrt. Ausnahmen bestätigen die Regel, denn dieser Kernbereich greift z. B. nicht im Falle blinder Verliebtheit. Dieser Aspekt, die Reziprozität, ist in Bezug auf Institutionen wie die Schule schwer umzusetzen und daher nur in der direkten persönlichen Beziehung zwischen RepräsentantInnen der Schule und den Lernenden realisierbar (vgl. Petermann 2017, 526). Ein Problem bei asymmetrischen Beziehungsstrukturen besteht gleichwohl in der Dekodierung vertrauensvoller Handlungen. Nach Schweer (2017) erkennen Lernende oft nicht, dass Lehrpersonen Vertrauen in sie investieren. Das gilt auch für diejenigen Lehrenden, die das ihnen von ihren SchülerInnen entgegengebrachte Vertrauen als nicht echt, sondern im Sinne eines *Strategieverdachts* wahrnehmen (vgl. Schweer 2017, 526).

Risikoaspekt: Vertrauen zu geben, ist immer mit einem Risiko verbunden. Der Vertrauensgeber kann nie sicher sein, dass das von ihm geschenkte Vertrauen erwidert wird. Lehrende als auch Lernende gehen diesbezüglich immer ein Risiko ein, da nie sicher ist, ob das von ihnen entgegengebrachte geschenkte Vertrauen erwidert wird.

Mangelnde Beeinflussbarkeit des Schicksals: Dieser Aspekt beruht auf einem freiwilligen oder erzwungenen Kontrollverzicht und wird in der Schule durch die kaum beeinflussbare Klassenzuteilung zu Lehrpersonen, aber auch Lernenden verstärkt.

Ob und in welchem Ausmaß von Lehrenden bzw. Lernenden letztlich Vertrauen geschenkt wird, hängt von individuellen Maßstäben ab, die sich an bisherigen Lebenserfahrungen in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Menschen manifestieren.

3 Vertrauen als personale und situative Variable

Nachfolgend werden drei psychologische Ansätze – die von Erikson (1988, 2011), Rotter (1981) und Deutsch (1962) – vorgestellt. Erikson und Rotter betrachten Vertrauen aus personaler Perspektive, Deutsch greift Vertrauen hingegen als situative Variable auf. Die genannten Ansätze rekonstruieren zwar einerseits die Entstehungsbedingungen von Vertrauen, lassen sich aber andererseits, wie in der kritischen Zusammenfassung in Kapitel 3.4. angeführt, nicht vorbehaltlos auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden übertragen. Sie legen jedoch die Grundlage für Schweers implizite Vertrauensstheorie und vereinigen sich dort zu einem anwendbaren Modell zur Vertrauensbildung. Aus diesem Modell können Handlungsableitungen für den Vertrauensaufbau zwischen Lehrenden und Lernenden rekonstruiert wer-

den. Schweers Modell liefert folglich Antwort auf die Frage, die diesem Beitrag zugrunde liegt.

3.1 Ur-Vertrauen nach Erikson

Erikson (vgl. 2011, 62) fasst Vertrauen bzw. Ur-Vertrauen, wie er es nennt, als das Gefühl auf, sich auf eine andere Person verlassen zu können. Bei dieser Person handelt es sich bei Eriksons Ausführungen um die Mutter als Nahrungsversorgerin des Kindes. Das von Erikson als Ur-Vertrauen bezeichnete Konstrukt entsteht demnach in den ersten Lebensjahren eines Kindes und bezieht sich auf eine bestimmte Menge von (im Idealfall) positiven Erfahrungen (vgl. Erikson 2011, 72). Erikson sieht Vertrauen als personale Variable; es sind folglich die positiven Erfahrungen, die beim Kind Vertrauen entstehen und wachsen lassen. Hierbei spielt insbesondere die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung eine Rolle. Erikson bezieht in seine theoretischen Ausführungen nur die Position der Mutter ein; die Vertrauensbeziehung zum Vater ist hingegen nicht Bestandteil seiner Ausführungen. Mit der Zeit lernt das Kind, dass sich die Mutter räumlich entfernen kann, wodurch es im Laufe der Zeit immer mehr Eigenständigkeit an den Tag zu legen lernt – mit dem festen Glauben bzw. Wissen, dass die Mutter zurückkehren wird, wenn sie z. B. das Zimmer verlassen hat.

Einen wesentlichen Nachteil von Eriksons Ausführungen stellt deren mangende empirische Fundierung dar. Zudem sind seine Ausführungen, wie erwähnt, auf die Mutter beschränkt und beziehen den Vater nicht ein. Somit bleibt unklar, wie sich das Ur-Vertrauen ausbildet, wenn beide Elternteile in der entscheidenden Lebensphase anwesend sind. Anhand von Eriksons Ausführungen lässt sich auch nicht ableiten, ob und wie sich die Qualität der Mutter-/Vater-Kind-Beziehung auf spätere Vertrauensbeziehungen wie bspw. die Beziehung zu Lehrpersonen auswirkt.

3.2 Generalisiertes Vertrauen nach Rotter

Ein weiterer Ansatz zum Konstrukt Vertrauen stammt von Julian B. Rotter (1981). Für Rotter stellt sich Vertrauen als generalisierte Erwartungshaltung dar. Er bezieht dabei im Gegensatz zu Erikson nicht nur positive Erfahrungen ein, sondern auch negative. Daraus leitet Rotter ab, dass es im Falle einer Vertrauensvergabe darauf ankommt, sich auf die positiven wie negativen Versprechungen einer Person verlassen zu können. Für Rotter ist folglich die Glaubwürdigkeit einer Person für die Vertrauensbeziehung ausschlaggebend (vgl. Rotter 1967, 651 und Rotter 1981, 25). Ähnlich wie Erikson (1988, 2011) verortet Rotter die Entstehung von Vertrauen ebenfalls in den ersten Lebensjahren. Vertrauen entsteht nach Rotter jedoch durch individuelle positive wie negative Lernerfahrungen. Diese Lernerfahrungen sind an Verstärker gebunden, die das Verhalten steuern. So stellt sich Lob als ein positiver Verstärker dar, der eine Person zu entsprechenden Handlungen motiviert und darüber hinaus zukünftiges Verhalten steuerbar macht. Die gesammelten Lernerfahrungen vereinigen sich schließlich zu generalisierten Merkmalen und beeinflussen zukünftige Handlungen in ähnlichen und auch neuen Situationen (vgl. Petermann 2013, 13).

Rotter ging zudem davon aus, Vertrauen messen zu können, und entwickelte dafür die sogenannte ITS-Skala (ITS: Interpersonal Trust Scale). Diese Skala wurde in der Psychologie mehrfach eingesetzt (vgl. beispw. Hohenreich 1973, Krampen/Viebig/Walter 1982, Amelang/Bartussek 2014), nichtsdestotrotz stößt sie an Grenzen, da es eine Operationalisierung von Vertrauen nicht ermöglicht, Veränderungen im Vertrauensprozess aufzuzeigen. Solche Veränderungen sind jedoch gerade in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, bspw. bei einem LehrerInnen- oder Schulwechsel, gegeben.

Insgesamt ist Rotters Ansatz für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von Bedeutung, da er die Abhängigkeit zwischen dem Vertrauen und den positiven Lernerfahrungen einer Person hervorhebt: Je mehr positive Erfahrungen Lernende in der Schule oder der Beziehung zu Lehrpersonen sammeln, umso eher entwickeln sich daraus generalisierte Persönlichkeitsmerkmale, die infolgedessen in neuen Lernsituationen wirksam werden können. Rotters Ansatz kann somit in Grundzügen auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden übertragen werden. Wie jedoch positive Lernerfahren aufgebaut werden können bleibt Rotters Ansatz schuldig. Auch die ITS-Skala kann keine Auskunft darüber geben wie Vertrauen aufgebaut werden kann. Eine Übertragung auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist folglich nur in beschränktem Ausmaß möglich.

3.3 Verhaltensorientiertes Vertrauen nach Deutsch

Der Ansatz von Deutsch (1962) zeichnet Vertrauen im Gegensatz zu Erikson (1988, 2011) und Rotter (1981) nicht als persönliche Variable nach, sondern stellt dieses als situative bzw. verhaltensorientierte Variable in den Mittelpunkt. Aus seiner Sicht ist Vertrauen nicht persönlich kontrollierbar, sondern abhängig von den aktuellen situativen Bedingungen sowie vom Verhalten der jeweiligen InteraktionspartnerInnen und beruht somit auf Kooperation. Deutsch bezeichnet diesen Zustand daher auch als „Vertrauen aus Zuversicht“ (Deutsch 1962, 303). Je größer somit die Kooperationsbereitschaft bei einer/einem InteraktionspartnerIn in dieser Beziehung ist, umso größer ist die Kooperationsbereitschaft bei der/dem anderen InteraktionspartnerIn, ohne Vorleistung in diese Beziehung zu investieren und daher auch das Risiko zu tragen, ob sich diese Investition letztlich auszahlt (vgl. Petermann 2013, 18). Vertrauen entsteht somit als subjektive Wahrscheinlichkeit einer positiven Konsequenz. Diese ist von den persönlichen Erfahrungen der InteraktionspartnerInnen abhängig und zum Teil dafür ausschlaggebend, ob in einer Situation Vertrauen aus Zuversicht gewährt wird. Lehrende und Lernende würden nach Deutsch Ansatz entsprechend abwägen, ob sie in einer Situation Vertrauen gewähren oder nicht, je nachdem welche positiven oder negativen Konsequenzen damit verbunden sind. Das bedeutet aber auch, dass es nicht möglich ist eine Vorhersage zu treffen, in welchen Situationen bzw. gegenüber welchen Personen Vertrauen aufgebaut werden kann oder nicht (vgl. Schweer 1997a, 4).

3.4 Nutzen der Modelle für die Praxis

Die drei zuvor vorgestellten Ansätze werden in der Literatur – z. B. von Schweer (1996) oder Cocard (2003) – zu Recht häufig kritisiert und sind aufgrund ihrer fehlenden empirischen

Tiefe nicht auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden anwendbar. Eine Trennung des Konstrukts Vertrauen in eine personale und eine situative Variable ist zugleich nicht ausreichend, denn erlebtes Vertrauen ist einerseits von Vorerfahrungen mit InteraktionspartnerInnen und andererseits von erlebten oder berichteten Situationserfahrungen abhängig. So bestimmen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden subjektive Vorerfahrungen mit Lehrpersonen oder bestimmte Situationen im Unterricht die Vertrauenshaltung und -einstellung. Den genannten Kritikpunkten hat Schweer 1996 in Form seiner differentiellen Vertrauens- und Misstrauens- theorie, die 2014 von ihm um die Misstrauens- theorie erweitert wurde, zu begegnen und in seinem Modell sowohl den personalen als auch den situativen Aspekt des Konstrukts Vertrauens zu vereinigen versucht.

4 Vertrauen als Beziehungsvariable

Nachfolgend werden die Schwächen der genannten Ansätze überwunden, indem zwei Modelle vorgestellt werden, aus denen einerseits der Aufbau von Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden begründet wird und aus denen andererseits konkrete Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen abgeleitet werden können. Die empirische Fundierung der ausgewählten Modelle im Bildungswesen (Schweer) bzw. in einer der Lehrenden- Lernenden ähnlichen und somit vergleichbaren asymmetrischen Beziehungsstruktur (Petermann) ermöglichen die Anwendbarkeit der Modelle in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.

4.1 Differentielle Vertrauens- und Misstrauens- theorie nach Schweer

Schweer beschäftigt sich seit Mitte der 1990er-Jahre mit dem Konstrukt Vertrauen. Er greift in seinem zunächst als implizite Vertrauens- theorie bekannt gewordenen Ansatz die Schwächen von Erikson, Rotter und Deutsch in Bezug auf eine Einteilung von Vertrauen als personale bzw. situative Variable auf. Diese Einteilung – gleich, welcher Art, greift laut Schweer zu kurz, denn Vertrauen und darauffolgende Handlungen entstehen immer aufgrund personaler *und* situativer Variablen (vgl. Schweer 2017, 528). Vertrauen ist demnach immer von Erfahrungen abhängig, die entweder an InteraktionspartnerInnen und/oder situative Bedingungen geknüpft sind. Bezogen auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bedeutet dies, dass Lernende Vorerfahrungen mit Lehrpersonen und/oder bestimmten Schulen und/oder in bestimmten Unterrichtsfächern gesammelt haben, die ihre weitere Einstellung und Haltung zum Konstrukt Vertrauen positiv oder negativ beeinflussen. Das kann sich einerseits in positiven Erfahrungen widerspiegeln, die sich überdies positiv auf andere Lehrpersonen übertragen, und andererseits in negativen Erfahrungen und somit Misstrauenserfahrungen mit Lehrpersonen niederschlagen, die bei Lernenden eine entsprechende Abwehrhaltung gegenüber diesen oder auch der Schule im Allgemeinen hervorrufen können. Schweer (vgl. 2006, 850) hat sein Modell anhand von Untersuchungen an allgemeinbildenden Schulen sowie Universitäten empirisch untermauert und folgende Erwartungen von Lernenden an Lehrende festgehalten:

- Persönliche Zuwendung
- Fachliche Kompetenz und Hilfe
- Respekt gegenüber den Lernenden
- Zugänglichkeit des Lehrenden
- Aufrichtigkeit gegenüber den Lernenden

Um Vertrauen aufbauen zu können ist nach Schweer insbesondere der erste Eindruck, den eine Lehrperson hinterlässt, ausschlaggebend. Dieser erste Kontakt sowie die Qualität dieser ersten Verbindung sind demnach für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend. Verläuft dieser erste Kontakt weitestgehend positiv, so kann sich auch die weitere Beziehung positiv entwickeln und auf einer vertrauensvollen Basis begründet bzw. fortgeführt werden.

4.2 Drei-Phasen-Modell nach Petermann

Das Drei-Phasen-Modell von Petermann (2013) wurde ursprünglich für die Beziehung zwischen Ärztin bzw. Arzt und Kind entwickelt (vgl. Petermann 2013, 110) und für diese Beziehungskonstellation auch fundiert empirisch untersucht (vgl. Petermann 1986, später ausführlicher in der Kinderpsychotherapie bei Petermann 2013 sowie Petermann 2017). Aufgrund seiner asymmetrischen Beziehungsstruktur kann es zugleich sehr gut als einfaches Modell für den Beziehungsaufbau bzw. zur Vermeidung eines Abbaus von Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden verwendet werden. In den nachfolgenden Abschnitten 4.2.1 bis 4.2.2 wird daher einerseits dargelegt, wie Vertrauen von Lehrenden in der Beziehung zu Lernenden aufgebaut werden, und andererseits, wie Vertrauen zerstört werden kann.

4.2.1 Aufbau von Vertrauen

Die drei Phasen des Vertrauensaufbaus nach Petermann (vgl. 2013, 110-113) lassen sich, für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden adaptiert, wie folgt beschreiben (vgl. Grinke 2018, 38-39):

Phase 1: Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation

In dieser Phase sollten sich die Lehrenden die Stimmung in der Klasse bewusstmachen und dabei versuchen, auf die Ängste, Wünsche und Forderungen der Lernenden einzugehen. In dieser Phase ist es auch hilfreich, die Gestik, Mimik und Körpersprache der Lernenden genau zu beobachten und ihnen gegenüber Aufmerksamkeit sowie Einfühlungsvermögen zu zeigen.

Phase 2: Abbau bedrohlicher Handlungen

Diese Phase ist laut Petermann dadurch gekennzeichnet, das eigene Handeln den Lernenden gegenüber zu reflektieren. Sowohl ein zu kumpelhaftes als auch ein zu fürsorgliches Handeln kann die Lernenden verunsichern bzw. abstoßen und zu einem Vertrauensbruch führen.

Wichtig in dieser Phase ist es auch, von den Lernenden ein Feedback einzuholen, um den Lernenden eine Orientierung über das eigene Handeln bieten zu können.

Phase 3: Gezielter Aufbau von Vertrauen

Die dritte und letzte Phase des Modells nach Petermann (2013) ist durch den gezielten Aufbau von Vertrauen gekennzeichnet. In dieser Phase geht es darum, die Lernenden mit lösba- ren und zugleich nicht zu leichten Aufgaben zu beschäftigen. Dies führt im Idealfall dazu, dass Lehrende den Lernenden etwas zutrauen, und dies nehmen die Letztgenannten auch als Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten wahr.

4.2.2 Gefährdung und Abbau von Vertrauen

Die drei Phasen des Vertrauensabbaus bzw. der Gefährdung von Vertrauen nach Petermann (vgl. 2013, S. 120-122) lassen sich, für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden adaptiert, wie folgt beschreiben (vgl. Grinke 2018, 39):

Phase 1: Zerstören einer vertrauensvollen Kommunikation

In dieser Phase fällt die bzw. der InteraktionspartnerIn durch eine zu stark auf sich selbst gerichtete Kommunikation und die Missachtung der Bedürfnisse seiner Interaktionspartne- rInnen auf. In der Schule würde dies bedeuten, dass Lehrende durch eine übertriebene Selbst- darstellung und/oder Bevormundung der Lernenden ein vertrauensvolles Verhältnis zerstören oder es bereits in dieser ersten Phase zu keinem Vertrauensaufbau kommt.

Phase 2: Wahl bedrohlicher Handlungen

In dieser Phase würde ein unvorhersehbares negatives Verhalten oder eine unzureichende Rückmeldung der Lehrenden den Lernenden gegenüber zu einem Vertrauensabbau führen.

Phase 3: Gezielter Vertrauensbruch

In dieser Phase führen die Abwertung und Geringschätzung der Lernenden durch die/den Lehrende(n) zu einem Vertrauensbruch. Bedingt durch das Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden führt dieser von den Lehrenden herbeigeführte Vertrauensbruch zu Hilfslo- sigkeit und/oder Passivität aufseiten der Lernenden, was schließlich zum Verlust von Ver- trauen in die eigenen Fähigkeiten führt und laut Petermann (2013) auch zu einer verminderten Kooperationsbereitschaft der Lernenden führen kann (vgl. Petermann 2013, 122).

4.3 Nutzen der Modelle für die Praxis

Die Modelle von Petermann und Schweer rücken, wie dargelegt, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in den Fokus. Nachfolgend wird der Nutzen der beiden Modelle für die Praxis erörtert. Die Wichtigkeit der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung konnte zudem von Hattie in seiner als *Hattie-Studie* bekannt gewordenen Untersuchung offengelegt worden. Unter Punkt 4.3.3. findet sich daher eine kurze Darstellung der wichtigsten Ergeb- nisse in Bezug auf das Konstrukt Vertrauen.

4.3.1 *Drei-Phasen-Modell nach Petermann*

Als Handlungsempfehlungen für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung führt Petermann folgende drei Aspekte an, die sich auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden übertragen lassen (vgl. Petermann 2013, 114):

- Selbstexplorative Äußerungen
- Positive Bemerkungen über die aktuelle Interaktion
- Bitte um Feedback/Hilfe bzw. ein wechselseitiges konstruktives Feedback

Insgesamt ist nach Petermann (2013) ein Mindestmaß an Sicherheit(sgefühl) erforderlich, was bedeutet, dass Lernende keine Angst vor Lehrpersonen verspüren sollten. Wie in Kapitel 4.1. von Schweer (1996) angeführt, ist es sinnvoll, dass zuerst diejenige Person eine vertrauensvolle Handlung tätigt, die dies auch bei der bzw. beim InteraktionspartnerIn erreichen möchte. In der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist es daher aufgrund der asymmetrischen Beziehungsstruktur sinnvoll, dass die Lehrperson als Ranghöhere diesen ersten Schritt macht. Dies bedeutet zwar ein Risiko, weil die Lehrperson nicht sicher sein kann, ob das Vertrauen erwidert wird, ist jedoch in dieser Beziehungsstruktur sehr sinnvoll und notwendig (vgl. Grinke 2018, 40). Nach Petermann sind es vor allem Wertschätzung und Orientierungshilfen, die Vertrauen in der Schule unterstützen. Im Detail verweist Petermann darauf, „durchschaubar und strukturiert mit Schülern umzugehen“ (Petermann 2017, 35). Um den Vertrauensaufbau aufseiten der Lernenden zu fördern, ist es wichtig, die Interessen und Vorschläge dieser aufzunehmen. Dies führt dazu, dass das Zutrauen/Vertrauen der Lernenden gestärkt wird. In einem weiteren Schritt können ihnen dann zu bewältigende, nicht zu schwere, aber auch nicht zu leichte Aufgaben übertragen werden (vgl. Petermann 2017, 35). Im Falle der erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgaben wird das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt.

4.3.2 *Differentielle Vertrauens- und Misstrauentheorie nach Schweer*

Schweer kommt zu dem Ergebnis, dass Vertrauen dann aufgebaut werden kann, wenn Lernende in der Beziehung zu den Lehrpersonen eine Form von Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt und Aufrichtigkeit wahrnehmen. Der Aspekt der Unterstützung zielt auf eine Form der persönlichen Zuwendung ab, welche die Lehrperson den Lernenden entgegenbringt, dabei als grundsätzlich aufgeschlossene Persönlichkeit wahrgenommen wird und den Lernenden das Gefühl vermittelt, diese zu akzeptieren und ernst zu nehmen. Ein weiterer wichtiger Punkt zum Vertrauensaufbau besteht darin, sich auf die Aussagen der Lehrenden verlassen zu können (vgl. Schweer 1996, 165-166). Das Interesse an Unterstützung seitens der Lernenden ist nicht ganz uneigennützig, zielt es laut Schweer vor allem darauf ab, den Schulabschluss erfolgreich zu meistern. Nehmen die Lernenden folglich die Unterstützung zur Erreichung ihres Ausbildungszieles seitens der Lehrperson als förderlich wahr, fördert dies den Vertrauensaufbau (vgl. Schweer 1996, S. 166). Als weiteres Merkmal zum Vertrauensaufbau, hat sich in Schweers Untersuchungen herauskristallisiert, wenn Lernende bei den Lehrpersonen

auch bei privaten Schwierigkeiten Gehör finden. D. h. dass Lernende den Lehrpersonen dann Vertrauen schenken, wenn sie wissen, dass sie sich mit privaten Problemen an diese wenden können. Schweers Ergebnisse lassen sich aufgrund der individuellen subjektiven Wahrnehmung und Einstellung gegenüber dem Konstrukt Vertrauen nur bedingt auf eine konkrete Beziehung zwischen Lehrende und Lernende übertragen. Daher ist es auch wenig überraschend, dass Schweer festgestellt hat, dass Lernende ihren Lehrpersonen gegenüber einen individuellen Bewertungsmaßstab anlegen und die genannten Erwartungen folglich unterschiedliche Gewichtungen bei den Lernenden aufweisen. Somit kann eine bestimmte Verhaltensweise auf der einen Seite zu Vertrauen führen, auf der anderen Seite kann dies aber auch zu keinem Vertrauensaufbau bei den Lernenden führen. In weiterer Folge ist es ausschlaggebend für die Lehrenden einen offenen Kommunikationsaustausch mit den eigenen SchülerInnen zu unterhalten, um so deren implizite Vertrauensatheorien kennenlernen zu können (vgl. Schweer 1997b, 149).

4.3.3 *Lernen sichtbar machen nach Hattie*

Die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden konnte Hattie in einer sehr bekannten und gleichermaßen auch umstrittenen Studie bestätigen. Die von Hattie im Verlauf von 15 Jahren durchgeführte und 2010 veröffentlichte Untersuchung (als *Hattie-Studie* bekannt geworden) hat zum Zeitpunkt ihres Erscheinens große Wellen geschlagen und die Diskussion um die Gründe für erfolgreiches Lernen nachhaltig bereichert. Hattie hat im Jahr 2010 eine Metastudie veröffentlicht, die aufgrund der methodischen Vorgehensweise ebenfalls für Diskussionsstoff gesorgt hat. Seine Studien beziehen hauptsächlich den US-amerikanischen und englischsprachigen Raum ein und beschränken sich auf die 1980er- und 1990er-Jahre. Die Ergebnisse sind somit nicht mehr zeitgemäß und auch die Qualität der in die Metaanalyse einbezogenen 50.000 Studien schwankt beträchtlich. Trotz der genannten methodischen Schwächen stellen die Ergebnisse der Hattie-Studie einen sehr wichtigen Aspekt in den Mittelpunkt: die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Einflussfaktoren auf den Lernerfolg sind nach Hattie folgende sechs Domänen: Lernende, Elternhaus, Schule, Curricula, Lehrperson und Unterrichten. Als einen der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg hat Hattie die Lehrperson identifiziert. Schweer umschreibt den Einfluss der Lehrkraft zutreffend wie folgt: „Neben einer klaren, strukturierten und disziplinbewussten Klassenführung [sind] emotionale Aspekte wie Respekt, Wertschätzung und Vertrauen unabdingbar“ (Schweer 2017, 537).

Im Umgang mit den Lernenden empfiehlt Hattie eine offene Vorgehensweise, d. h., offen auf die Lernenden zuzugehen sowie ihnen Interesse entgegenzubringen und für eine wohlwollende Atmosphäre im Klassenzimmer zu sorgen (vgl. Hattie 2013, 142). Das offene Zugehen bezieht sich nicht nur auf die Lernenden, sondern betrifft auch den Kontakt unter den Lehrenden, die sich im Idealfall ebenfalls auf freundschaftliche Art und Weise begegnen (Vorbildwirkung). Ein weiterer wichtiger Punkt, der sich auch beim Drei-Phasen-Modell von Petermann (2013) als vertrauensfördernd herauskristallisiert hat, ist das Geben von Feedback durch die Lehrenden (vgl. Hattie 2013, 29). Insgesamt kann aus Hatties Studie zumindest

implizit die Bedeutsamkeit von Vertrauen abgeleitet werden und diese stellt vor allem die Lehrperson als treibende Kraft in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden dar. Aufgrund der asymmetrischen Beziehungsstruktur scheint es notwendig zu sein, dass Lehrende den ersten Schritt in Richtung eines vertrauensvollen Verhaltens setzen und so den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich ihnen gegenüber zu öffnen sowie ihre Einstellung und Haltung zum Konstrukt Vertrauen darzulegen, um so zu einem erfolgreichen Vertrauensaufbau beitragen zu können.

5 Fazit

Es ist unbestritten, dass Vertrauen die Motivation und das Interesse von Lernenden am Unterricht steigern und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden dadurch stärken kann. Vertrauen wirkt sowohl angstmindernd als auch leistungsfördernd (vgl. Schweer 2017, 523). Unklar bleibt für die Lehrenden zunächst, was Vertrauen für die Lernenden bedeutet. Um Vertrauen aufbauen zu können, empfiehlt sich, wie von Schweer (1996) bereits dargelegt, eine offene Kommunikationsstrategie. Schweer empfiehlt dahingehend eine transparente Vorgehensweise, insbesondere bei der Beurteilung der Lernenden durch Lehrende, und meint damit eine nachvollziehbare Notengebung. Zudem sei es wichtig, „Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, im Bedarfsfall jederzeit Unterstützung erhalten zu können. Sei es im Unterricht, bei Konflikten in der Klasse oder auch bei eher privaten Angelegenheiten“ (Schweer 2018, 18). Auch nach Petermann sind es Transparenz, Nachvollziehbarkeit und die Möglichkeit der Mitgestaltung, welche die entscheidenden Voraussetzungen bilden, um zwischenmenschliches Vertrauen aufzubauen (vgl. Petermann 2016, 227).

Ein wichtiger Aspekt zum Vertrauensaufbau spiegelt sich auch in der Freiwilligkeit einer Beziehung wider, d. h. darin, dass sich in freiwilligen Beziehungen das Risiko der Vertrauensvergabe gleichmäßig auf die InteraktionspartnerInnen verteilt. In Beziehungen mit einem Machtungleichgewicht verschiebt sich das Risiko hingegen auf die rangniedrigere Person und somit die Lernenden. Schweer empfiehlt daher, dass die Lehrperson die riskante Vertrauensvorleistung erbringt, indem sie z. B. auf eine Kontrolle der Lernenden verzichtet oder den SchülerInnen Verantwortung überträgt (vgl. Schweer 2017, 531).

Wichtig für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen in der Schule, im Klassenzimmer sowie in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist die Durchlässigkeit einer gewünschten Vertrauenseinstellung auf allen Ebenen einer Schule. Das bedeutet, dass nicht nur auf der Führungsebene das Stichwort Vertrauen für das Profil einer Schule ausgearbeitet und von dieser vorgelebt werden sollte, sondern dass auch die Lehrenden untereinander Vertrauen vorleben und es bis ins Klassenzimmer vordringen lassen (Vorbildwirkung). Wenn die an einer Schule Beteiligten eine Vertrauenskultur etablieren und leben möchten, dann ist es auch wichtig, dass im Vorfeld definiert worden ist, was dies für alle Beteiligten konkret bedeutet. Vertrauen kann überdies einen gesellschaftlichen Aspekt aufgreifen, denn geteilte Wertschätzung sowie die Anerkennung von Mitmenschen nicht nur in der Schule bilden die Basis für die Entwicklung eines kooperativen Miteinanders (vgl. Rahm 2016, 240).

Vertrauen hat eine nicht zu unterschätzende Eigenschaft, wie abschließend festzuhalten ist. Odenbach bringt diesen auch und gerade für Lehrende gültigen und wichtigen Aspekt, wenn auch in Zusammenhang mit PR-BeraterInnen, sehr gut wie folgt auf den Punkt: „Enttäuschtes Vertrauen hat ein ausgezeichnetes Gedächtnis“ (Odenbach 2005, 194).

Literatur

Amelang, M./Bartussek, D. (2014): Zwischenmenschliches Vertrauen. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. doi:10.6102/zis127.

Bormann, I. (2014): Transformation der Thematisierung von Vertrauen in Bildung. In: Bartmann, S. et al. (Hrsg.) (2014): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, 101-121.

Cocard, Y. (2003): Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen. Bern.

Cocard, Y. (2014): Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In: Bartmann, S. et al. (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, 203-220.

Cocard, Y. (2018): Vertrauen in der Schule – auch ein Thema der Lehrerbildung. In: journal für lehrerInnenbildung, 18, H. 1, 55-58.

Coleman, J. (1995): Grundlagen der Sozialtheorie, Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München.

Deutsch, M. (1962): Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes. In: Jones, M. R. (Hrsg.) (1962): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, 275-319.

Erikson, E. (1988): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart.

Erikson, E. (2011): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt.

Fabel-Lamla, M./Fetzer, J. (2014): Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick. In: Bartmann, S. et al. (Hrsg.) (2014): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, 251-272.

Fabel-Lamla, M./Welter, N. (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, H. 6, 769-771.

Gilbert, D. U. (2009): Vertrauen und seine Bedeutung im ökonomischen System: Kritische Anmerkungen zu einem „Management von Vertrauen“. In: Wirtschaftspolitische Blätter, 2, H. 2, 183-199.

Grinke, S. (2018): Ein Modell zum Vertrauensaufbau im Schulalltag. In: journal für lehrerInnenbildung, 18, H. 1, 37-40.

Hattie, J. (2010): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.

- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler.
- Hohenreich, D. J. (1973): A children`s scale to measure interpersonal trust. In: Development Psychology, 9, H. 1, 141.
- Koller, M. (1990): Sozialpsychologie des Vertrauens. Ein Überblick über theoretische Ansätze. Bielefeld.
- Krampen, G./Viebig, J./Walter, W. (1982): Entwicklung einer Skala zur Erfassung von sozialem Vertrauen. In: Diagnostica, 28, H. 3, 242-247.
- Lind, G. (2011): Pädagogik oder Struktur. Auch die Hattie-Studie weiß keinen Rat. In: HLZ, Zeitschrift der GEZ Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, 64, H. 11, 26-27.
- Luhmann, N. (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität, 4. Auflage, Stuttgart.
- Odenbach, M. (2005): Glaubwürdigkeit in der PR: In Jahren erarbeitet, in Sekunden zerstört. Fünf Thesen aus Sicht eines PR-Praktikers. In: Dernbach, B./Meyer, M. (Hrsg.): Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, 194-213.
- Petermann, F. (1986): Wie Kinder Vertrauen lernen. In: Psychologie heute, 11, H. 13, 64-69.
- Petermann, F. (2013): Psychologie des Vertrauens, 4. Aufl., Göttingen.
- Petermann, F. (2017): Ver- und Zutrauen in der Schule. Psychologischer Hintergrund. In: Pädagogik, 69, H. 4, 33-35.
- Petermann, F./Petermann, U./Nitkowski, D. (2016): Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz. Göttingen.
- Rahm, S. (2016): Zur (R)Etablierung einer pädagogischen Verständigungskultur in Schulentwicklungsprozessen. In: Althans, B./Engel, J. (Hrsg.) (2016): Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmung von Übergängen. Wiesbaden, 231-254.
- Ripperger, T. (1998): Ökonomik des Vertrauens. Analyse eines Organisationsprinzips. Tübingen.
- Rotter, J. (1981): Vertrauen. Das kleinere Risiko. In: Psychologie heute, 3, H. 8, 23-29.
- Simmel, G. (1992): Philosophie des Geldes. Frankfurt.
- Schweer, M. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern.
- Schweer, M. (1997a): Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, H. 1, 2-12.

Schweer, M. (1997b): Bedingungen interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauenstheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, H. 1, 143-151.

Schweer, M. (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, M. (Hrsg.) (2017): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. 3. Aufl. Wiesbaden, 523-545.

Schweer, M. (2018): Das ist keine Zwangsbeglückung. Interview mit Martin Schweer. In: *Was jetzt. Das Lebensmagazin von Manz Schulbuch*, 1, H. 1, 18-19.

Thies, B. (2002): *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Münster.

Sztompka, P. (1995): Vertrauen: Die fehlerhafte Ressource in der postkommunistischen Gesellschaft. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 35, 254-276.

Zitieren dieses Beitrags

Grinke, S. (2018): Vertrauensmodelle in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In: *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/grinke_wipaed-at_2018.pdf (13.09.2018).

Die Autorin



Mag. SILKE GRINKE

Doktorandin an der Karl-Franzens-Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

silke@grinke.at

www.grinke.at