

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin

## Vertrauen von Eltern in die Institution Schule

Eine explorative empirisch-qualitative Untersuchung  
über die Vertrauensbeziehung zwischen  
Eltern schulpflichtiger Kinder und der Schule

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Vorgelegt von

Dipl.-Soz.

Judith Adamczyk

Berlin, August 2017



Erstgutachterin:

Prof. Dr. Inka Bormann

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Ulrike Urban-Stahl

Tag der Disputation: 15.02.2018



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EIN PHÄNOMEN ZWISCHEN ALLTÄGLICHEM GEBRAUCH UND WISSENSCHAFTLICHER RELEVANZ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Vertrauen als Forschungsthema .....	1
1.2 Skizzierung des Gegenstandsbereichs und Forschungsdesiderate .....	3
1.3 Forschungsleitende Fragestellungen .....	8
1.4 Struktur und Aufbau der Arbeit .....	9
<b>2. VERTRAUEN ALS SOZIALWISSENSCHAFTLICHES KONSTRUKT .....</b>	<b>12</b>
2.1 Annäherungen an das Phänomen: Definitionsversuch und Perspektiven .....	12
2.2 Grundelemente von Vertrauen .....	15
2.2.1 Vertrauen als Mechanismus zum Umgang mit Risiko, Verletzbarkeit und Unsicherheit.....	16
2.2.2 Vertrauen als Resultat von Reziprozität und Zeit.....	18
2.2.3 Vertrauen in Abgrenzung zu anderen Begriffen .....	20
2.3 Merkmale von Vertrauen als soziale Einstellung .....	23
2.4 Vertrauen und Misstrauen .....	26
2.5 Ebenen von Vertrauen .....	29
2.5.1 Interpersonelles Vertrauen .....	30
2.5.2 Vertrauen in Organisationen.....	31
2.5.3 Institutionelles Vertrauen und Systemvertrauen.....	34
2.6 Betrachtung verschiedener Differenzierungsformen von Vertrauen .....	41
2.6.1 Modi von Vertrauen.....	41
2.6.2 Rationales und ethisches Vertrauen .....	42
2.6.3 Spezifisches und generalisiertes Vertrauen .....	43
2.7 Zusammenfassung .....	47
<b>3. VERTRAUEN AUS UNTERSCHIEDLICHEN DISZIPLINÄREN PERSPEKTIVEN.....</b>	<b>50</b>
3.1 Soziologie .....	51
3.2 Psychologie .....	59
3.3 Kommunikationswissenschaft.....	64
3.4 Politikwissenschaft.....	67
3.5 Pädagogik und Erziehungswissenschaft .....	73
3.5.1 Vertrauen als pädagogische Beziehungsvariable .....	73
3.5.2 Vertrauen im erziehungswissenschaftlichen Kontext .....	74
3.6 Vertrauen in der empirischen Forschung.....	77
3.6.1 Methoden der Vertrauensforschung .....	78
3.6.2 Kritische Würdigung.....	82
3.7 Zusammenfassung .....	85
<b>4. SCHULEN, ELTERN UND VERTRAUENSKRISEN.....</b>	<b>90</b>
4.1 Forschungsdesiderat: Vertrauen in Institutionen der Bildung .....	91
4.1.1 Interpersonelles Vertrauen in der Schule .....	91
4.1.2 Vertrauen in die Schule.....	95
4.2 Relevanz von Bildung und der Institution Schule in der modernen Gesellschaft .....	101
4.3 Ist das Bildungssystem in einer Krise?.....	106
4.4 Eltern als zentrale Akteure im schulischen Bereich .....	116
4.4.1 Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule.....	117
4.4.2 Die Beteiligung der Eltern am Beispiel von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften .....	126
4.4.3 Exkurs: Einstellungen, Bildungsaspirationen und Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund ....	130
4.5 Schulwahlentscheidungen .....	133
4.5.1 Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule.....	133
4.5.2 Schulwahl .....	136
4.6 Vertrauen von Eltern in die Schule – ein Zwischenfazit .....	137
4.6.1 Einbettung der sozialen Eltern-Schule-Beziehung in einen vertrauenstheoretischen Kontext .....	137
4.6.2 Defizite innerhalb der Vertrauensforschung und Implikationen für eine empirisch-qualitative Herangehensweise .....	140
4.6.3 Implikationen für die Untersuchung elterlichen Vertrauens in die Institution Schule .....	141

<b>5. DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE</b> .....	<b>144</b>
5.1 Grundzüge der qualitativen Inhaltsanalyse.....	144
5.2 Planung und Auswertung der empirisch-qualitativen Erhebung.....	149
5.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	150
5.2.2 Analyse der Entstehungssituation.....	150
5.2.2.1 Qualitatives Interview als Wahl der Datenerhebung.....	150
5.2.2.2 Exkurs: Triangulierendes Vorgehen.....	152
5.2.2.2.1 Der Leitfaden.....	154
5.2.2.2.2 Die Grafiken.....	156
5.2.2.3 Das Sampling.....	159
5.2.2.4 Rekrutierung von Interviewpersonen.....	162
5.2.2.5 Die Gesprächsführung.....	164
5.2.3 Formale Charakteristika des Materials.....	165
5.2.4 Richtung der Analyse.....	166
5.2.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung.....	167
5.2.6 Analyse.....	167
<b>6. ERGEBNISSE DER KATEGORIENBASIERTEN AUSWERTUNG</b> .....	<b>173</b>
6.1 Erfahrungen der Eltern mit Schule.....	174
6.2 Erwartungen der Eltern an Schule.....	175
6.3 Vertrauen als soziale Einstellung.....	178
6.3.1 Das Wissen der Eltern über das Vertrauensobjekt Schule.....	179
6.3.2 Emotionale Dimension.....	183
6.3.3 Behaviorale Dimension.....	185
6.3.3.1 Die elterliche Beteiligung am schulischen Geschehen – Wahrnehmung.....	186
6.3.3.2 Die elterliche Beteiligung am schulischen Geschehen – Bewertung.....	189
6.4 Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Eltern.....	193
6.4.1 Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten.....	193
6.4.2 Schulwahl.....	195
6.5 Indikatoren für einen Vertrauensverlust.....	197
6.5.1 Enttäuschungen und nicht erfüllte Erwartungen.....	198
6.5.2 Die elterlichen Einstellungen zu Nachhilfe, Privatschulen und Home-Education.....	201
6.5.3 PISA als „Ursprung“ des Vertrauensverlustes?.....	204
6.6 Lehrpersonen.....	206
6.7 Das subjektive Verständnis von Vertrauen.....	213
6.8 Vertrauen in das Schulsystem.....	217
<b>7. TYPENDARSTELLUNG – ELTERN, VERTRAUEN UND IHR ENGAGEMENT IN DER SCHULE</b> .....	<b>222</b>
7.1 Typenbildende Inhaltsanalyse.....	223
7.2 Fünf Elterntypen – Beschreibung der Typen.....	226
7.3 Vertiefte Analyse: Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Merkmalen.....	235
<b>8. ERGEBNISINTERPRETATION UND THEORETISCHE RÜCKBINDUNG</b> .....	<b>240</b>
8.1 Rückbezug zur theoretischen Konzeption von Vertrauen.....	240
8.1.1 Charakterisierung der Beziehung von Eltern und Schule.....	240
8.1.2 Vertrauen als soziale Einstellung – Eltern zwischen Kognitionen und Emotionen.....	246
8.1.3 Vertrauen auf unterschiedlichen Ebenen.....	249
8.1.4 Vertrauensförderung durch elterliches Engagement?!.....	260
8.2 Reflexion und kritische Würdigung des methodischen Vorgehens.....	263
<b>9. FAZIT</b> .....	<b>273</b>
<b>10. LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>279</b>
<b>ANHANG</b> .....	<b>303</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>306</b>
<b>EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG</b> .....	<b>309</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule.....	48
Abbildung 2: Erweitertes Ablaufmodell der Untersuchung "Vertrauen von Eltern in Schule", eingebettet in ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2010: 60) .....	149
Abbildung 3: Grafik I "Vertrauen" .....	157
Abbildung 4: Grafik II "Institutionenvertrauen" .....	158
Abbildung 5: Kategoriensystem, teilweise ausgeklappte Kategorien .....	173
Abbildung 6: Grafik 1, bearbeitet von Int 7 .....	213
Abbildung 7: Kategorie "Subjektives Verständnis von Vertrauen" .....	215
Abbildung 8: Vertrauen in das Schulsystem .....	218
Abbildung 9: Ablauf der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse aus Kuckartz 2012: 124 .....	223
Abbildung 10: Die fünf Elterntypen.....	239

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vertrauen als soziale Einstellung nach Narowski (1974: 167f.; Hervorh. im Original) .....	23
Tabelle 2: Vertrauen von Eltern auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene .....	142
Tabelle 3: Interviewablauf in Anlehnung an den Leitfaden .....	156
Tabelle 4: Daten der Interviewpersonen, MH = Migrationshintergrund.....	163
Tabelle 5: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Dresing, Pehl 2012).....	166
Tabelle 6: Kategorie "Erwartungen an Schule" .....	176
Tabelle 7: Kognitive Dimension, Emotionale Dimension, Behaviorale Dimension.....	178
Tabelle 8: Kognitive Dimension, Subkategorie „Ebene Institution“ ausgeklappt .....	180
Tabelle 9: Kategorie "Elternbeteiligung" .....	188
Tabelle 10: Kategorie "Einschätzung der Eltern über ihren Einfluss" .....	194
Tabelle 11: Kategorie "Enttäuschungen" .....	198
Tabelle 12: Kategorie "Nachhilfe" .....	202
Tabelle 13: Verteilung der Interviews nach Bildungsstatus und Vertrauen in das Bildungs- bzw. Schulsystem.....	219
Tabelle 14: Konstruierte Elterntypologie .....	225
Tabelle 15: Zuordnung der Fälle zu den konstruierten Typen .....	225
Tabelle 16: Merkmale der Interviewpersonen.....	304





# 1. Ein Phänomen zwischen alltäglichem Gebrauch und wissenschaftlicher Relevanz

Vertrauen lässt sich als ein Phänomen beschreiben, welches den meisten Menschen bekannt ist und im alltäglichen Sprachgebrauch häufig verwendet wird. Es scheint, als wäre allgemein klar verständlich, was mit Vertrauen gemeint ist. Gleichwohl ist eine explizite Erläuterung oder Bestimmung von Vertrauen kaum möglich. Die Konturierung des Phänomens – also was genau unter Vertrauen verstanden wird – ist schwierig, da sich Vertrauen in Beziehungen meist als latentes Konstrukt zeigt, welches nicht bewusst reflektiert wird. Dazu erstreckt sich Vertrauen in seiner Verwendung über zahlreiche Beziehungsebenen, von engen partnerschaftlichen Verhältnissen oder Freundschaften bis hin zu Vertrauen in gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche InteraktionspartnerInnen und Institutionen. Folglich ist Vertrauen im alltäglichen Zusammenleben stets präsent und muss damit als notwendiges Phänomen menschlichen Miteinanders angesehen werden. Es ist also nicht verwunderlich, dass Vertrauen auch Gegenstand wissenschaftlicher Forschung ist. Vertrauen – so pointiert es Frevert (2003: 9) – „wirkt wie eine Droge: Er vernebelt die Sinne und macht süchtig.“

## 1.1 Vertrauen als Forschungsthema

Vertrauen zeigt sich nicht nur als alltägliches Phänomen und als Basis für zwischenmenschliche Beziehungen. Insbesondere seit den 1980er Jahren kann disziplinübergreifend ein Anstieg der Forschungsaktivitäten im Bereich der Vertrauensforschung festgestellt werden.<sup>1</sup> Seitdem versuchen verschiedene wissenschaftliche Disziplinen die Entstehung, die Eigenschaften, Anwendungen und Bedingungen von und für Vertrauen zu entschlüsseln. Vertrauen wird in den Disziplinen dabei stets in der eigenen Perspektive betrachtet, woraus sich auch disziplinäre Schwerpunkte und Betonungen ergeben. Die theoretischen Grundlagen für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Vertrauen liegen dabei hauptsächlich in den soziologischen und psychologischen Theorien begründet. Während sich die Psychologie mit dem vertrauen-gebenden Subjekt befasst sowie zwischenmenschliche Vertrauensbeziehungen fokussiert, ist Vertrauen in der Soziologie vor allem als soziale Kategorie, als Bindeglied oder „Kitt“ gesellschaftlichen Zusammenhalts interessant. In anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen wird Vertrauen anschließend – in der Regel mit den zentralen soziologischen und psychologischen Theorien zugrundeliegend – in ihren jeweiligen thematischen Kontexten betrachtet (z. B. Philosophie oder Religionswissenschaften). Vor allem in der politik- und der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung lassen sich zahlreiche empirische Arbeiten finden. Auch die Erziehungswissenschaft zählt zu den Disziplinen, in denen Vertrauen als eine relevante Kategorie angesehen werden muss, so

---

<sup>1</sup> Der Anstieg an empirischen und theoretischen Arbeiten lässt sich z. B. in der sozialwissenschaftlichen Datenbank ERIC unter dem Schlagwort „trust“ aufzeigen. Nach nur vereinzelt Arbeiten in den vorangegangenen Dekaden zeigt sich mit den 1980er Jahren ein deutlicher Anstieg.

z. B. im Kontext gelungener Interaktionen im schulischen oder sozialpädagogischen Kontext zwischen Zöglingen und Erziehenden bzw. KlientInnen und Professionellen. In der Erziehungswissenschaft zeigt sich allerdings ein Paradox: Vertrauen wird zwar als eine zentrale Beziehungsvariable zwischen Akteuren angesehen, eine wissenschaftliche und systematische Betrachtung ist aber bislang weitestgehend ausgeblieben bzw. befindet sich erst am Anfang (Bormann 2015).

Insgesamt lässt sich Vertrauen in den genannten Disziplinen zwar nicht als zentrales Forschungsthema ansehen, dennoch existieren mittlerweile fundierte theoretische Grundlagen sowie eine Fülle von empirischen Untersuchungen. Trotz der vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten ist es bisher nicht gelungen, eine einheitliche und allgemeingültige Definition und Beschreibung des Phänomens zu erarbeiten. So führen beispielsweise McKnight und Chervany (2001) das Problem der fehlenden Definition auf die unterschiedlichen disziplinären Weltansichten und Perspektiven zurück:

„Based on the differences among their definitions of trust, it appears that psychologists analyzed the personality side, sociologists interviewed the social structural side, and economists calculated the rational choice side of the trust elephant.“ (McKnight, Chervany 2001: 29)

Gerade aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem Vertrauensphänomen und -begriff um etwas handelt, was scheinbar jedermann zugänglich und verständlich ist, erscheint die Verwendung des Begriffs nachvollziehbar. Vertrauen wird tendenziell mit eher positiven Eigenschaften gleichgesetzt: Es ist positiv, ein vertrauenswürdiger Mensch zu sein, eine vertrauensvolle Beziehung zu führen oder vertrauensbasierte Beziehungen in betrieblichen Kontexten zu schaffen. „Trust is good. Everyone wants to trust and be trusted.“ (Hoy, Tschannen-Moran 2007: 88). Vertrauen liegt zudem eine bedeutende Funktion zugrunde, denn es reduziert Komplexität und schafft Handlungsspielräume (Luhmann 2000). Eine unsichere Situation kann durch die Vergabe von Vertrauen überbrückt werden. Zwar wären auch theoretisch andere Optionen denkbar, z. B. die Einführung von Kontrollen, diese wären aber mit einem gesteigerten Bedarf an zeitlichen Ressourcen oder Kosten verbunden. Vertrauen scheint in unterschiedlichen Situationen also eine „attraktive“ Variante zu sein. Weiterhin gehen mit Vertrauen zahlreiche positive Effekte für eine vertrauende Person einher: der Gesundheitszustand wird subjektiv besser eingeschätzt und Vertrauen wirkt sich positiv auf die Lebenszufriedenheit aus. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus und Vertrauen, mit steigender Bildung bestehen positiv wahrgenommene zwischenmenschliche Vertrauensbeziehungen, gleichwohl können vertrauenswürdige und -fähige Menschen stabilere Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen. Eben dieser Zusammenhang zwischen Bildung und Vertrauen kann zwar einerseits als empirisch fundiert konstatiert werden, gleichwohl liegen in diesem Bereich unterschiedliche Forschungsdesiderate vor, die für diese Arbeit zugrunde gelegt und diskutiert werden.

## 1.2 Skizzierung des Gegenstandsbereichs und Forschungsdesiderate

Die hier durchgeführte Untersuchung setzt in der erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung an und untersucht elterliches Vertrauen in die Institution Schule. Dabei kann der Gegenstandsbereich folgendermaßen skizziert werden:

Es wird von der zentralen Annahme ausgegangen, dass es sich bei der Beziehung von Eltern und der Schule um eine Vertrauensbeziehung handelt. Die Eltern werden als Vertrauenssubjekt, die Schule als Vertrauensobjekt angesehen. Die Vertrauensbeziehung wird zum einen durch die individuellen Erfahrungen und Einstellungen der Eltern mit der Schule und zum anderen durch bestimmte Ereignisse oder Handlungen sowohl positiv als auch negativ beeinflusst. Weiterhin ist die vorliegende Vertrauensbeziehung durch folgende Merkmale gekennzeichnet: a) die Eltern haben eine Erwartungshaltung gegenüber der Schule, b) die Eltern gehen eine riskante Situation ein, welche c) von Unsicherheit gekennzeichnet ist und d) die Eltern in der Situation verletzlich machen. Weiterhin ist die Beziehung durch e) Reziprozität gekennzeichnet und äußert sich f) in einer doppelten zeitlichen Perspektive.

a) Vertrauen kann als positive Erwartungshaltung einem Vertrauensobjekt gegenüber angesehen werden. In der hier vorliegenden Beziehung bedeutet es, dass Eltern ihre Kinder (für eine gewisse Zeit) an die Institution Schule abgeben und dabei unterschiedliche (positive) Erwartungen haben. Diese Erwartungen können z. B. eine positive wahrgenommene Betreuung oder eine individuelle Förderung der Kinder sein, zwischen unterschiedlichen Eltern können die Erwartungen differenzieren. b) Da die Eltern ihr Kind für eine gewisse Zeit an die Institution Schule abgeben, gehen sie ein gewisses Risiko ein, da sie in dieser Zeit keine eigene Kontrolle über ihr Kind haben. c) Die Situation kann durch das Merkmal Unsicherheit beschrieben werden, da die Eltern nicht mit Sicherheit sagen können, ob die Erwartungen eingehalten werden oder nicht. d) Ausgehend von den Aspekten Risiko und Unsicherheit machen sich die Eltern weiter verletzlich durch die Vertrauensgabe an die Schule, da ihre Erwartungen potenziell enttäuscht werden können und es im schlimmsten Fall negative Folgen für das Kind haben kann. Unter der Annahme, dass es sich bei dem Kind um eine für die Eltern „wichtige Ressource“ handelt, wird deutlich, welche Bedeutung ein möglicher Vertrauensverlust hat (in Form nicht eingelösteter Vertrauenserwartungen). e) Eine Vertrauensbeziehung kann nicht als eindimensionale Beziehung angesehen werden, sondern unterliegt dem Merkmal der Reziprozität. Folglich geben die Eltern ihr Kind zwar an die Institution Schule ab und haben unterschiedliche Erwartungen an den Vertrauensnehmer Schule. Gleichwohl kann angenommen werden, dass auch die Schule daraufhin spezifische Erwartungen an die Eltern sowie die Kinder hat, die Vertrauensbeziehung also von einer Wechselseitigkeit geprägt ist. f) Das Merkmal Zeit zeigt sich in der Vertrauensbeziehung doppelt relevant. Zum einen zeigen sich die Ergebnisse der Vertrauenshandlung – die Eltern geben ihr Kind mit einer positiven Erwartungshaltung in die Schule – erst in der Zukunft, zum anderen ist die Vertrauensbeziehung durch gemachte Erfahrungen in der Vergangenheit beeinflusst.

Neben der grundsätzlichen Annahme einer bestehenden Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule, zeigt sich weiter die Bedeutung persönlicher Merkmale und Eigenschaften der Eltern hinsichtlich ihrer Vertrauensneigung, die in dieser Untersuchung fokussiert werden sollen. Dabei lässt sich aus der bildungswissenschaftlichen Forschung heraus die Relevanz soziodemographischer bzw. bildungsbezogener Faktoren ableiten, also dem sozialen Status sowie dem Bildungsstatus der Familien. Die starke Kopplung zwischen dem Bildungserfolg der Kinder und dem Bildungsstatus der Familien ist umfassend empirisch fundiert, als wahrscheinlich bekanntestes Beispiel können die PISA-Studien herangezogen werden (OECD 2016). Folglich kann vermutet werden, dass der Bildungsstatus bzw. der soziale Status auch auf die jeweilige Vertrauenshaltung und auf die spezifische Vertrauensbeziehung zu einem Gegenüber wirkt. Während die positiven Effekte von Bildung empirisch belegt sind, herrscht im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Vertrauen aber noch Klärungsbedarf. Vor allem im erziehungswissenschaftlichen Bereich stehen sich unterschiedliche empirische Ergebnisse konträr gegenüber, die genauen Effekte von Bildung auf Vertrauen sind unklar: ein hohes Bildungsniveau geht in unterschiedlichen Untersuchungen mit einem hohen zwischenmenschlichen Vertrauen einher (Nationaler Bildungsbericht 2016), gleichzeitig verweisen Studien darauf, dass bildungshohe Personen gegenüber der Schule kritischer bzw. misstrauischer sind (Guppy, Davies 1999). Ebenso besteht bislang Unklarheit darüber, wie unterschiedliche Vertrauensebenen, also Vertrauen in andere Menschen und in Institutionen resp. Systeme, miteinander zusammenhängen. Auf den hier untersuchten Bereich besteht also Klärungsbedarf, inwieweit ein zwischenmenschliches Vertrauen in LehrerInnen bspw. auf Vertrauen in die Institution Schule als solche wirkt. An dieser Stelle wird erkenntlich, dass Vertrauen auf unterschiedlichen Ebenen vorliegen kann. Ausgehend von der Elternperspektive kann eine eher zwischenmenschlich gelagerte Beziehung zu den Lehrpersonen der Kinder untersucht werden, ebenso wie eine abstraktere institutionelle Ebene, wenn z. B. die generelle Vertrauenshaltung der Eltern in die Schule Ausgangspunkt der Analyse ist.

Die hier erfasste Untersuchungsgruppe besteht aus Eltern schulpflichtiger Kinder im Alter von 9-12 Jahren. In dieser Altersspanne steht die wahrscheinlich einflussreichste Übergangsentscheidung im deutschen Schulsystem an: der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Aus vertrauentheoretischer Perspektive zeigt diese schulische Phase eine deutliche Relevanz. Hinsichtlich des Übergangs in eine weiterführende Schule herrscht für die Eltern eine Phase der Unsicherheit vor. Während der Übertritt in einen weiterführenden Zweig in einzelnen deutschen Bundesländern als verbindliche Lehrerempfehlung vorliegt, ist mittlerweile in der Mehrheit der Bundesländer der Elternwille entscheidend. Das heißt, die Eltern dürfen frei über den weiterführenden Schulzweig für ihr Kind entscheiden. Folglich eröffnet sich für die Eltern eine immense Unsicherheit, zudem kann die Phase als riskante Situation angesehen werden: die Eltern müssen Entscheidungen treffen, welche langfristige Effekte für ihr Kind aufweisen. Zudem kann auch eine „falsche“ Entscheidung getroffen werden, was mit möglicherweise negativen Auswirkungen für das Kind bzw. die Familie (als soziales System)

einhergeht. Diese unsichere Phase kann aber mit Vertrauen überbrückt werden, z. B. mit Vertrauen in die Lehrpersonen oder mit institutionellem Vertrauen.

Ausgehend von diesem Untersuchungsgegenstand, werden in dieser Arbeit zwei Forschungsdesiderate angegangen: I) eine vertiefte Analyse auf Vertrauen in die Institution Schule und II) die spezifische Perspektive von Eltern als Vertrauensgeber auf die Schule.

I) Das erste Forschungsdesiderat erstreckt sich über das Themenfeld Vertrauen in die Institution Schule. Vertrauen in einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive bezieht sich im deutschsprachigen Raum hauptsächlich auf den sozialpädagogischen Bereich (z. B. Flick 1989; Wagenblast 2004; Arnold 2009; Zeller 2012) sowie als Darlegung der Beziehungsqualität im erzieherischen Kontext (vor allem Schweer 1997). Der Fokus auf Vertrauen in die Bildungsinstitution Schule kann daher, insbesondere im deutschsprachigen Raum, als Forschungsdesiderat angesehen werden. Zwar existieren ein paar wenige Befunde aus der quantitativen Einstellungsforschung, die mit einfachen Items den allgemeinen Vertrauenswert bzw. die Vertrauenshaltung der Bevölkerung gegenüber gesellschaftsrelevanten Institutionen erfragen (z. B. Schupp, Wagener 2004; Ipsos 2010; Perspektive Deutschland 2004). Hier wird also die Frage beantwortet, wie hoch das Vertrauen seitens der Untersuchungspopulation gegenüber unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen ist. In einigen dieser Untersuchungen werden auch die Institution Schule bzw. das Schulsystem erfasst. Die jeweiligen Untersuchungen und Erhebungen lassen sich allerdings schwer miteinander vergleichen, da i.d.R. unterschiedlich formulierte Items, unterschiedliche Skalen oder unklare bzw. keine Operationalisierungen von Vertrauen zugrunde liegen. Die ermittelten Vertrauenswerte weisen folglich kein eindeutiges Bild auf und liegen zwischen 25% und knapp 50% (Ipsos 2010 bzw. Schupp, Wagner 2004). Unklarheit besteht weiterhin darüber, welche Personenmerkmale potenziell Einfluss auf die Vertrauenshaltung gegenüber der Institution Schule haben, also z. B. Alter, Geschlecht oder Wohnort der Befragten. Eine Besonderheit zeigt sich weiterhin im Migrationsstatus. Personen mit Migrationshintergrund geben ein wesentlich höheres Vertrauen in Schulen an, als der Durchschnitt der Bevölkerung (Bertelsmann-Stiftung 2009). Gleichzeitig liegen Befunde darüber vor, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und einem niedrigen Bildungsstatus bzw. der sozialen Schicht gibt. Es bleibt also insgesamt offen, inwiefern Personenmerkmale einen Einfluss auf Vertrauen in die Institution Schule aufweisen.

Die Relevanz von Vertrauen in die Institution Schule liegt dabei unmittelbar vor. Eine Institution, die mit sinkendem Vertrauen seitens der BürgerInnen (= dem Vertrauensgeber) konfrontiert ist, verliert im Laufe der Zeit an Legitimation und kann sich auf Dauer nicht (mehr) aufrechterhalten. Zwar zerbricht eine Institution nicht (sofort), sobald sie mit einem Vertrauensverlust konfrontiert ist. Allerdings reduzieren sich beispielsweise die Handlungsspielräume der Institution und die Akzeptanz für Reformen und Neuerungen sinkt. Die Bedeutung der Institution Schule liegt dabei auch darin, dass die Schule eine der zentralen gesellschaftlichen Institutionen mit einem für alle BürgerInnen verpflichtenden Charakter ist. Das heißt, dass alle BürgerInnen eine gewisse Dauer im schulischen System verweilen bzw.

ihre Kinder diesem System anvertrauen. Das Ausbleiben eines Schulbesuchs ist nur unter bestimmten Umständen möglich, kann im Allgemeinen allerdings nur als gesetzeswidriges Verhalten stattfinden. Die Schule ist also eine Institution, mit der alle Menschen der (deutschen) Gesellschaft eine bestimmte Zeit lang Kontakt haben und die damit auf ein gewisses Maß an Legitimation angewiesen ist.

Gerade in den letzten Jahrzehnten, in denen sich im Bildungssystem (bzw. im Schulsystem) ein tiefgreifender Wandlungsprozess vollzogen hat, liegt auch die Notwendigkeit für Vertrauen in eben dieses System vor. Die Veränderungen des Schulsystems lassen sich als „Paradigmenwechsel in der Steuerung von Schulen“ (Hillbrandt, Sintzen-Königsfeld (2009: 15) skizzieren und beinhalten den Wandel von einer Input- zu einer Outputorientierung. Daraus resultieren sämtliche neue Ausrichtungen in der Organisation und Arbeit von Schulen: die Festlegung und Verfolgung von Bildungsstandards, eine stärkere Rechenschaftspflicht, mehr Autonomie für die Einzelschulen etc. (Bellmann 2016; Altrichter, Maag-Merki 2010). Diese Reformen und Wandlungsprozesse können nicht losgelöst von der Notwendigkeit von Vertrauen gesehen werden. Für die Durchsetzung und Implementierung neuer Reformen bedarf es ein gewisses Ausmaß an Vertrauen seitens der Bevölkerung als vertrauen-gebendem Akteur.

II) Das zweite Forschungsdesiderat liegt in der Auswahl des hier gewählten Vertrauensgebers: Eltern als spezifischer Akteur und ihre Vertrauenshaltung gegenüber Schule bzw. dem Schulsystem. Die Fallgruppe Eltern wird in der empirischen Bildungsforschung zwar seit einiger Zeit zunehmend fokussiert, die elterlichen Einstellungen, Erwartungen und Haltungen gegenüber den Lehrpersonen, den Schulen und dem Bildungssystem werden verstärkt betrachtet (z. B. Killus, Tillmann 2012; Vodafone 2011). Allerdings beziehen sich diese Untersuchungen nicht auf das elterliche Vertrauen dem jeweiligen Objekt gegenüber.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurden Elternhaus und Schule lange Zeit als zwei getrennte Bereiche angesehen, mit jeweils unterschiedlichen und abgegrenzten Aufgabenbereichen. Mittlerweile kann hingegen von einer Verschmelzung und Verschränkung der beiden Akteure und ihrer Aufgabenbereiche ausgegangen werden, die sich sowohl auf einer bildungspolitischen als auch auf einer rechtlich gerahmten Ebene finden lassen. Auf der bildungspolitischen Ebene lässt sich die Forderung nach einer intensivierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Sacher 2004; Stange 2012) festhalten. Eltern stehen vermehrt Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu, bzw. es wird sogar die elterliche Verpflichtung diskutiert, dass Eltern ganz im Sinne eines förderlichen Bildungshandelns für ihre Kinder ihr Engagement unter Beweis stellen müssen. Auf der rechtlich gerahmten Ebene können vor allem die elterlichen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten aufgeführt werden, die sich z. B. auf die alleinige Entscheidungsfreiheit der Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schule beziehen. Aber auch Elternbeteiligung in Form von mandatierten Positionen (z. B. Elternsprecheramt) ist in einigen Schulgesetzen der Länder rechtlich verankert. Für die Eltern stellen also das eigene aktive (teilweise sogar politisch geforderte) Engagement und die eigene Verantwortung in kritischen Entscheidungsphasen wie dem Übergang in die weiterführende Schule zentrale Situationen dar. Während

in der Übergangsphase in die weiterführende Schule bei vorliegendem Elternwillen eine wichtige, riskante und unsichere Situation vorliegt, welche mit Vertrauen überbrückt werden kann, ist der Einfluss von Vertrauen im Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften bislang noch unklar. Eine verstärkte Kooperation zwischen Elternhaus und Schule wird zwar proklamiert, Vertrauen wird in den Überlegungen aber nicht systematisch als eigenständige Kategorie betrachtet, sondern lediglich als implizit vorliegende oder relevante Beziehungsvariable angenommen.

Neben den beiden Forschungsdesideraten, die mit dieser Arbeit gefüllt werden sollen, liegt zudem eine eher selten vorzufindende Herangehensweise an das Phänomen Vertrauen vor. In Abgrenzung zu den zumeist quantitativ orientierten Erhebungsmethoden innerhalb der interdisziplinären Vertrauensforschung wird hier ein empirisch-qualitativer Zugang gewählt und angewendet. Als bislang häufigste Erhebungsmethode werden standardisierte Erhebungen bzw. Fragebögen verwendet, um z. B. das Vertrauen gegenüber anderen Personen oder Institutionen zu erheben. Dabei zeigt sich bei solchen Vorgehen, dass der komplexe und dynamische Charakter von Vertrauen kaum umfassend erfasst werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass sich Vertrauen auf unterschiedlichen Ebenen, mit differenten Modi und in verschiedenen Formen zeigen kann, können die meist eindimensionalen Items in standardisierten Einstellungserhebungen stets nur eine Perspektive von Vertrauen abdecken. Zudem wird häufig von einem allgemeinen Verständnis von Vertrauen ausgegangen, ohne dass Rücksicht auf das subjektive Verständnis genommen wird. Die Erfassung von Vertrauen durch standardisierte, oft eindimensionale Items, führt folglich dazu, dass diverse Forschungslücken offen bleiben. Eine qualitativ orientierte Herangehensweise vermag zu einer stärkeren Annäherung an das Phänomen beizutragen. Zudem sind qualitative Untersuchungen in der Vertrauensforschung rar, sodass hier weitere Erkenntnisgewinne erzielt werden können. Um den komplexen Charakter von Vertrauen umfassender analysieren zu können, wird eine Methodentriangulation angewendet. Vertrauen wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und mit unterschiedlichen methodischen Zugängen erhoben. Als hauptsächliches Datenmaterial wurden qualitative Leitfadeninterviews mit Eltern durchgeführt. Dabei wurde Vertrauen als implizite Form fokussiert und nicht als reflexive, offen thematisierte Form. Nach den Interviews wurde jede/r InterviewpartnerIn aufgefordert, ihr/sein eigenes Verständnis von Vertrauen zu reflektieren und zu notieren, um die subjektive Perspektive zu berücksichtigen. Als letztes Element wurde das Ausmaß von Vertrauen – orientiert an quantitativen und standardisierten Einstellungserhebungen – reflexiv und auf einer festen Skala von den InterviewpartnerInnen eingetragen. Die unterschiedlichen Zugänge ermöglichen es, sowohl die Mehrdimensionalität von Vertrauen zu berücksichtigen, als auch ein umfassenderes Bild der Vertrauensbeziehung von Eltern in die Institution Schule darzustellen.

### 1.3 Forschungsleitende Fragestellungen

Die Skizzierung der Forschungsdesiderate zeigt also zwei wesentliche Lücken innerhalb der empirischen Vertrauensforschung auf. Es fehlt zum einen an Untersuchungen, die sich spezifisch dem Vertrauen in die Institution Schule zuwenden, da bislang lediglich Studien vorliegen, welche sich mit der Vertrauensbeziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen befassen (Schweer 1997). Daneben liegen zwar auch standardisierte Einstellungserhebungen vor, welche die Höhe des (bürgerlichen) Vertrauens in die Institution Schule erfassen, diese Werte zeigen allerdings kein konsistentes Bild und lassen zudem keine tiefergehenden Rückschlüsse auf die Vertrauensbeziehung zwischen Akteuren und dem System zu. Zum anderen lassen sich in den letzten Jahren zwar vermehrt Untersuchungen finden, welche die elterlichen Einstellungen, Erwartungen oder auch Vorstellungen im schulischen Kontext bzw. Schulen gegenüber erheben. Diese Studien arbeiten allerdings ohne den Bezug zu Vertrauen.

Die hier vorliegende Arbeit setzt bei diesen Forschungsdesideraten an und soll einen Beitrag dazu leisten, das elterliche Vertrauen in die Institution Schule näher zu beleuchten. Es soll diskutiert werden, wie sich das Vertrauensverhältnis aus der Elternperspektive beschreiben und festhalten lässt. Als forschungsleitende Fragestellung wird deshalb formuliert:

*Wie lässt sich die soziale Beziehung zwischen Eltern und Schule aus der Perspektive von Eltern schulpflichtiger Kinder vertrauens theoretisch charakterisieren?*

Wie bereits erwähnt, kommt dem Bildungsstatus der Familien eine wesentliche Bedeutung beim Bildungsverlauf der Kinder zu. Aber auch aus einer vertrauens theoretischen Perspektive zeigt sich, dass soziodemographische Merkmale einen Einfluss auf die Höhe des Vertrauens haben. So korreliert der soziale Status bzw. der Bildungsstatus positiv mit der Höhe zwischenmenschlichen Vertrauens (Nationaler Bildungsbericht 2016: 212; auch Petermann 2013). In Hinblick auf Vertrauen in Institutionen zeigt sich mit Bezugnahme auf den Bildungs- bzw. Sozialstatus hingegen ein divergentes Bild. Während in einigen Untersuchungen Personen mit einem höheren Bildungsstatus mehr Vertrauen in Institutionen wie die Polizei oder politische Parteien haben (Generation What? 2016), stellen andere Studien im Kontext der Institution Schule den gegenteiligen Befund fest: mehr Bildung führt zu weniger Vertrauen in die Schule (Guppy, Davies 1999). Folglich ist bislang unklar, welchen Einfluss unterschiedliche Personenmerkmale – insbesondere der soziale Status bzw. der Bildungsstatus – auf die Vertrauensgabe gegenüber Institutionen der Bildung aufweist. Zwar lassen sich in einer qualitativ ausgelegten Untersuchung keine Korrelationen oder kausalanalytischen Aussagen treffen. Die Untersuchungsgruppe wird dennoch nach heterogenen Merkmalen ausgewählt, um potenziell unterschiedliche Aussagen und Haltungen hinsichtlich der Vertrauensneigung festhalten zu können.

*Lassen sich bei Eltern mit unterschiedlichen soziodemographischen Merkmalen, mit Fokus auf den eigenen formalen Bildungsabschluss, Unterschiede in ihrem Vertrauen in die Institution Schule feststellen?*



Um das komplexe Konstrukt Vertrauen angemessen zu betrachten, werden die unterschiedlichen Ebenen und die unterschiedlichen Formen von Vertrauen in der Analyse berücksichtigt. Vertrauen in LehrerInnen und Vertrauen in die Institution Schule werden als eigenständige Dimensionen betrachtet und in der empirischen Analyse erfasst. Da allerdings beide Felder in der deutschsprachigen Forschung bislang kaum berücksichtigt wurden, stellt die hier zugrundeliegende Analyse ein exploratives Vorgehen dar, welches die unterschiedlichen Vertrauensebenen in der Schule skizzieren. Als Unterfrage wird deshalb formuliert:

*Welche Besonderheiten lassen sich hinsichtlich des elterlichen Vertrauens auf den Ebenen zwischenmenschlichen Vertrauens in die LehrerInnen und institutionellen Vertrauens in das Schulsystem feststellen?*

Zuletzt wird ein Fokus auf die elterliche Handlungsebene im schulischen Kontext gelegt, da die Beteiligung von Eltern in Schulen sowohl rechtlich, als auch bildungspolitisch normativ gerahmt ist. Folglich ist es relevant zu erfassen, ob die potentiellen Möglichkeiten, die Eltern im schulischen Kontext zur Verfügung stehen, von diesen auch tatsächlich genutzt werden und weiter, wie die Möglichkeiten bewertet und beurteilt werden. Unter der Annahme, dass Eltern aufgrund ihrer eigenen Informations- und Mitwirkungsrechte verstärkt im schulischen Geschehen involviert sind bzw. werden, stellt sich die Frage, ob die elterliche Beteiligung vertrauensförderlich ist, oder ob möglicherweise sogar die gegenteiligen Effekte möglich sind. Hierbei soll eine typenbildende Inhaltsanalyse als komplexitätsreduzierendes Verfahren insbesondere die spezifischen Muster der elterlichen Einstellungen und Vertrauensneigungen darstellen.

*Lassen sich unterschiedliche Elterntypen hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Kontext in Verbindung ihrer Vertrauensneigungen in Schulen vorfinden?*

Die vorab genannten forschungsleitenden Fragestellungen wurden mit einem empirisch-qualitativen Zugang bearbeitet. Eine solche Herangehensweise eignet sich, da das Forschungsfeld als solches bislang nicht empirisch untersucht wurde. Des Weiteren soll die Perspektive der Eltern fokussiert und in ihrer Spezifika präsentiert werden. Interviews mit der Untersuchungsgruppe bieten sich in einem solchen Fall an, um die subjektiven Perspektiven der Personen zu umfassen.

## 1.4 Struktur und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt neun Hauptkapitel. Nach den einleitenden Ausführungen in diesem 1. Kapitel, wird im anschließenden Kapitel 2 das Phänomen Vertrauen näher beleuchtet. Es wird dargelegt, um was es sich aus wissenschaftstheoretischer Perspektive handelt, dabei werden sowohl die zentralen Merkmale von Vertrauen, als auch verschiedene Modi und Formen von Vertrauen vorge-

stellt. Weiterhin werden die unterschiedlichen Ebenen diskutiert, auf denen Vertrauen gelagert sein kann. Diese Ausführungen dienen dazu, eine wissenschaftstheoretische Basis zu schaffen, unter der Vertrauen gedacht und diskutiert werden kann. In Kapitel 3 erfolgt ein Überblick über den Stand der Vertrauensforschung. Betrachtet werden die fünf Wissenschaftsdisziplinen Soziologie, Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Vertrauen als Untersuchungsgegenstand findet sich allerdings auch in zahlreichen anderen Disziplinen und Forschungsbereichen wieder, so z. B. innerhalb des medizinischen Bereichs oder der IT. Die wesentlichen theoretischen Grundlagen zu Vertrauen entstammen aber zentral aus der soziologischen und der psychologischen Forschung, sodass hier ein stärkerer Fokus gelegt wird und eben diese theoretischen Grundlagen vorgestellt werden. Die Kommunikations- und die Politikwissenschaft zeichnen sich in den letzten Jahren durch eine verstärkte, vor allem empirische Auseinandersetzung mit Fragen nach Vertrauen aus. Diese beiden Disziplinen werden als interessante Referenzrahmen für die hier durchgeführte Untersuchung und die zugrundeliegenden Forschungsfragen verwendet. Anschließend wird die erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung vorgestellt. Dabei handelt es sich bei Vertrauen um ein Thema, welches innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zwar lange Zeit stillschweigend mitgetragen wurde, selten aber eine systematische Auseinandersetzung erfuhr. Anschließend werden die zentralen Methoden innerhalb der Vertrauensforschung präsentiert, ebenso wie einige exemplarische Untersuchungen aufgeführt und kritisch reflektiert werden. Kapitel 4 befasst sich mit dem zentralen Untersuchungsobjekt und dem thematischen Feld, in dem die Arbeit angesiedelt ist: die Institution Schule und die Gruppe der Eltern. Zu Beginn werden die zugrundeliegenden Forschungsdesiderate zusammengetragen. Anschließend erfolgt die Darstellung der Bedeutung von Bildung und der Institution Schule in der modernen Gesellschaft, um die Relevanz der Frage nach dem Vertrauen in die Institution zu untermauern. Weiter wird diskutiert, ob sich das Schulsystem tatsächlich in einer Vertrauenskrise befindet, so wie in der medialen Öffentlichkeit häufig diskutiert wird. Danach wird die Gruppe der Eltern in den Blick genommen, da es sich hierbei um die relevante Fallgruppe in dieser Untersuchung handelt. Beginnend mit der Bedeutung von Eltern als zentralen Akteuren im schulischen Geschehen, werden zwei weitere Themenfelder dargestellt: die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen sowie Schulwahlentscheidungen, insbesondere die Phase des Übergangs in die weiterführende Schule.

Der empirische Teil umfasst in Kapitel 5 die Grundlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse als gewählte Auswertungsmethode. Dabei wird der gesamte Forschungsprozess, von der Planung bis hin zur Analyse skizziert, damit das Vorgehen intersubjektiv nachvollziehbar gemacht wird.

In Kapitel 6 erfolgt die Ergebnisdarstellung, die kategorienbasiert und am Leitfaden orientiert ist. Anschließend wird in Kapitel 7 die typenbildende Inhaltsanalyse präsentiert. Hier werden die beiden Dimensionen Vertrauen der Eltern und ihre Beteiligung in der Schule in Beziehung zueinander gesetzt. In Kapitel 8 erfolgen die theoretische Rückbindung sowie die Diskussion über die gewonnenen Er-

kenntnisse über die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule und hinsichtlich der gewonnenen Elterntypen. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion der Arbeit. Ein Fazit in Kapitel 9 rundet die gesamte Arbeit ab.

## 2. Vertrauen als sozialwissenschaftliches Konstrukt

Da Vertrauen sowohl ein Begriff aus dem alltäglichen Sprachgebrauch, als auch ein wissenschaftliches Untersuchungsobjekt in differenten disziplinären Kontexten ist, wird im Folgenden das Phänomen Vertrauen in seinen Spezifika vorgestellt. In 2.1 erfolgt eine erste Annäherung an das Phänomen, wobei bereits hier unterschiedliche Blickwinkel, aus denen Vertrauen betrachtet und diskutiert wird, deutlich werden sollen. Im Anschluss werden in 2.2 die zentralen Merkmale des Vertrauensphänomens vorgestellt sowie Abgrenzungen zu ähnlichen Konstrukten gezogen. In Kap. 2.3 wird Vertrauen als soziale Einstellung erörtert, welche sich durch drei Komponenten – eine kognitive, eine emotionale und eine behaviorale – auszeichnet. Um das Phänomen weiter zu schärfen, wird auch Misstrauen diskutiert. Der wissenschaftliche Diskurs über Vertrauen differenziert in der Regel nach unterschiedlichen Formen, Modi und Emergenzebenen. Diese Differenzierungen werden deshalb aufgegriffen und in den Kap. 2.5 und 2.6. bearbeitet. Abschließend erfolgt eine Zusammenführung der einzelnen Perspektiven auf Vertrauen sowie eine Übertragung auf das hier vorliegende Untersuchungsobjekt, das Vertrauen von Eltern in die Schule.

Das Kapitel schärft somit die Konturen des ‚weichen‘ Phänomens Vertrauen und verdeutlicht die unterschiedlichen Merkmale, Formen und Ebenen, die es auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene annehmen kann.

### 2.1 Annäherungen an das Phänomen: Definitionsversuch und Perspektiven

Eine Annäherung an das Phänomen Vertrauen<sup>2</sup> kann theoretisch aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen.

(I) Zum einen kann versucht werden, über eine definatorische Bestimmung ein Verständnis über den Gegenstand zu erlangen. (II) Zum anderen kann über die Übernahme unterschiedlicher Perspektiven, mit denen auf den Gegenstand geblickt werden kann, das Verständnis konturiert werden.

(I) Eine definatorische Bestimmung verbleibt bei dem Phänomen bislang bei Versuchen, da es fast unmöglich erscheint, eine allgemeine Definition von Vertrauen aufzustellen (Hartmann 2011b: 404). Laut Endreß (2002: 10) hat man es bei Vertrauen mit „einem verwickelten, komplizierten und analytisch schwer zugänglichen Phänomen zu tun“. Dennoch kann in den letzten Jahrzehnten von einer „Karriere des Vertrauensbegriffs“ (Endreß 2002: 51) gesprochen werden, die sich u. a. darin zeigt, dass Vertrauen in vielfältigen Verwendungskontexten sowie Wissenschaftsdisziplinen diskutiert und

---

<sup>2</sup> Eine lexikalische Annäherung an das Wort Vertrauen soll hier nicht aufgeführt werden, lässt sich aber z. B. bei Frevert (2013) finden. Die Autorin führt weiter eine historische Einbettung von Vertrauen im Wandel der Zeit, seit dem 18. Jahrhundert – von Gottvertrauen bis hin zur Versachlichung in der Moderne – aus.

untersucht wird. Vertrauen kann sowohl in zwischenmenschlichen Beziehungen, aber auch im Hinblick auf Institutionen und Systeme vorliegen (Kap. 2.5). Es kommt sowohl in einer allgemeinen, d. h. generalisierten Form, als auch in einer spezifischen Form vor, also auf ein bestimmtes Vertrauensobjekt gerichtet (Kap. 2.6.3). Vertrauen kann sowohl als „Ressource für Interaktionen“ als auch als „Produkt von Interaktionen“ angesehen werden (Endreß 2012: 85), und dient somit entweder als Voraussetzung für oder als Folge von bestimmten Handlungen.

Aufgrund dieser Vielfalt an Betrachtungsmöglichkeiten, der multidisziplinären Aufarbeitung und der daraus resultierenden theoretischen Modelle, ist es nicht verwunderlich, dass es bislang an einem einheitlichen Verständnis oder gar an einer übergreifenden Definition des Phänomens fehlt. Es existiert zwar eine umfassende Erkenntnislage über Vertrauen in unterschiedlichen sozialen Beziehungen und Bereichen, über den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Vertrauen. Diese theoretischen wie empirischen Erkenntnisse sind allerdings eher als loses Konglomerat von einzelnen Ergebnissen anzusehen, ohne dass ein allgemeiner Konsens oder Bezugsrahmen entstanden wäre. Das Verständnis über Vertrauen wird zudem dadurch erschwert, dass oftmals unklare Abgrenzungen zwischen Akten des Vertrauens und der Berücksichtigung von Vertrauenswürdigkeit vorliegen. Bei der Erfassung von Vertrauen zeigen sich dementsprechend unterschiedliche Forschungsstränge, die von unterschiedlichen Ausgangspunkten auf das Phänomen blicken.

„One of the difficulties that has hindered previous research on trust has been a lack of clear differentiation among factors that contribute to trust, trust itself, and outcomes of trust (...)” (Mayer, Davis, Schoorman 1995: 711).

Grundsätzlich ist daher davon auszugehen, dass es eine „Vielzahl von Vertrauentypen“ (Hartmann 2001: 8) gibt, was sowohl den Facettenreichtum des Phänomens als auch die Bedeutung von Vertrauen in unterschiedlichen Lebensbereichen kennzeichnet.

Im Hinblick auf eine sozialwissenschaftliche Annäherung an das Phänomen legt Hartmann (2002, 2011b) eine grundlegende Arbeitsdefinition vor:

„In „Akten des Vertrauens“ gehen wir – optimistisch und in kooperativer Orientierung – davon aus, dass ein für uns wichtiges Ereignis oder eine für uns wichtige Handlung in Übereinstimmung mit unseren Wünschen und Absichten eintritt oder ausgeführt wird, ohne dass wir das Eintreten oder Ausführen dieses Ereignisses oder dieser Handlung mit Gewissheit vorher-sagen können.“ (Hartmann 2011b: 405)

Eine andere Definition von Vertrauen geben Mayer et al. (1995):

„the willingness of a party to be vulnerable the actions of another party based on the expectations that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control that other party.“ (Mayer, Davis, Schoorman 1995: 712)

Mit Vertrauen „geben“, wird also eine soziale Beziehung oder Handlung beschrieben, in der das vertrauengebende Subjekt sich in irgendeiner Art auf ein Gegenüber einlässt, da es eine positive Haltung oder Erwartung dem Objekt gegenüber aufweist. Dabei geht das vertrauengebende Subjekt ein Risiko

ein und macht sich verletzlich, da es in einer Vertrauensbeziehung keine Garantie dafür gibt, dass sich der Vertrauensnehmende genauso verhält, wie vom Subjekt erwartet. Zudem zeigt sich in der Gabe von Vertrauen ein Zukunftsbezug, da z. B. das relevante Ereignis oder eine wichtige Handlung erst in Zukunft eintritt (oder nicht). Es zeigt sich, dass bereits die Bezeichnungen von Ego und Alter bzw. von den Akteuren in einer Vertrauensbeziehung je nach theoretischem Ansatz oder Perspektive unterschiedlich sind. So spricht Luhmann (2000) noch recht allgemein von einem Vertrauenden und einem Partner (also einer Vertrauensperson), im Rahmen der Rational-Choice-Theorie wird z. B. von Coleman (1991, 1988) der Treugeber und der Treunehmer verwendet, Bentele (1994) geht von einem Vertrauenssubjekt und einem Vertrauensobjekt aus.<sup>3</sup>

Die beiden oben aufgeführten Definitionen machen deutlich, dass eine einheitliche Definition von Vertrauen, auch über disziplinäre Grenzen hinweg, schwierig möglich ist und deshalb bisweilen auch nicht vorliegt. Ein Definitionsversuch müsste die Herausforderung angehen, die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen auf das Konstrukt geblickt werden kann, zu verknüpfen: Vertrauensdispositionen, Vertrauenshandlungen und Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers. Unterschiedliche Disziplinen setzen sich allerdings aus verschiedenen Blickwinkeln mit dem Phänomen auseinander. Während die psychologisch-orientierte Vertrauensforschung häufig die Vertrauensdispositionen des Vertrauenssubjekts betrachtet, liegt der Fokus bzgl. der Merkmale von Vertrauenswürdigkeit häufig im organisations- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Bereich (Winkler 2012), während sich eine soziologische (oder eine philosophische, Hartmann 2011b) Betrachtung um die „Akte des Vertrauens“ kümmert.

(II) Eine andere Annäherung kann über die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf das Phänomen erfolgen. Wie schon deutlich wurde, kann der Fokus sowohl auf das Subjekt samt seiner Vertrauensdispositionen, auf den „Akt des Vertrauens“ (Hartmann 2011b), also die Vertrauenshandlungen oder auf das Vertrauensobjekt inklusive der damit verbundenen Vertrauenswürdigkeit gelegt werden. Je nach Disziplin existieren hierbei unterschiedliche Schwerpunkte.

Vertrauen kann sowohl als Bedingung oder Voraussetzung für eine bestimmte Situation betrachtet werden (Akteur X hat eine hohe Vertrauensneigung/persönliche Vertrauensdisposition, wodurch bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen ermöglicht werden), aber auch als Resultat bzw. Folge von positiv wahrgenommenen Merkmalen (Akteur X vertraut Akteur Y, da dieser vertrauenswürdig erscheint) (z. B. Schweer 2010). Die Vertrauenswürdigkeit einer Person wird dabei i.d.R. über die Merkmale Kompetenz, Wohlwollen und Integrität charakterisiert (Mayer et al. 1995). Zudem kann das Phänomen Vertrauen als solches in einer sozialen Beziehung zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden. Petermann (1996) unterteilt nach diesen Perspektiven und stellt zusätzlich daraus hervorgehende Implikationen heraus: Vertrauen als Persönlichkeitsvariable stützt sich auf einem persönlichen Vertrauen, welches durch die individuell erworbenen Erfahrungen geprägt und als stabile Eigenschaft

---

<sup>3</sup> In dieser Arbeit werden die unterschiedlichen Bezeichnungen – je nach theoretischer Rahmung – synonym verwendet.

angesehen und damit als generalisierte Vertrauensform betrachtet wird. Vertrauen als Situationsvariable bezieht hingegen unterschiedliche Situationen ein und basiert daher auf einer spezifischen Vertrauensform. Vertrauen als Beziehungsvariable fokussiert konkrete Beziehungen, in denen Vertrauen als Merkmal der Beziehung angestrebt wird (z. B. zwischen ÄrztInnen und ihren PatientInnen). Nuissl (2002) unterteilt sogar insgesamt fünf Dimensionen: die Genese von Vertrauen, die Erscheinungsweise, die Grundlagen, die Objekte und die Funktion von Vertrauen. Auch aus dieser Differenzierung geht aber hervor, dass die wesentlichen Ausgangspunkte a) das vertrauen-gebende Subjekt, b) die konkrete Beziehung bzw. der Bezug auf das vorhandene Vertrauen in einer Beziehung und c) die vertrauen-nehmende Person, also das Vertrauensobjekt, sind. Je nach theoretischer Rahmung werden dabei unterschiedliche Modelle in die Analyse einbezogen, z. B. Vertrauen als rationale Wahl oder als individuelle Persönlichkeitsdisposition. Dabei unterscheiden sich die jeweiligen Grundlagen von Vertrauen, beispielsweise das jeweilige Verhältnis zwischen kognitiven und emotionalen Bestandteilen.

Trotz der Vielzahl der Betrachtungsweisen und Vertrauentypen, -modellen und -formen, lassen sich aus den einleitenden Annäherungen an das Phänomen bereits wesentliche Merkmale festhalten:

Vertrauen kann als positive Erwartung angesehen werden, es ist verbunden mit einer fehlenden Gewissheit bezüglich der Einlösung der Erwartungen und geht mit einer Verletzlichkeit des vertrauengebenden Akteurs einher. Vertrauen zeigt seine Bedeutung in vielfältigen sozialen Beziehungen und Interaktionen und ist damit „ein elementarer Tatbestand des sozialen Lebens“ (Luhmann 2000: 1). Vertrauen ist als Mechanismus zu verstehen, der es Menschen ermöglicht „die prinzipielle Zukunftsoffenheit von Situation zu begrenzen“ (Nuissl 2002: 89), da durch eine Vertrauensentscheidung alternative Verhaltensweisen ausgeschlossen werden. Sowohl für das vertrauensgebende Subjekt als auch das vertrauempfangende Gegenüber eröffnet Vertrauen Handlungsmöglichkeiten, die ohne die Gabe von Vertrauen so nicht möglich gewesen wären.

Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale von Vertrauen noch weiter spezifiziert und erläutert. Zudem werden auch ähnliche oder verwandte Begrifflichkeiten aufgeführt, wobei stets die Konkretisierung und Schärfung des Phänomens Vertrauen im Fokus steht.

## 2.2 Grundelemente von Vertrauen

Eine Vertrauensbeziehung ist wesentlich davon gekennzeichnet, dass eine bestimmte Erwartung von dem vertrauen-gebenden Subjekt hinsichtlich des Eintretens eines gewünschten Zustands in der Zukunft eintritt. Vertrauen kann allerdings nicht synonym mit Erwartungen beschrieben werden (z. B. Barber 1983), da eine Erwartung nicht alle Facetten von Vertrauen umfasst. Eine Erwartung bezieht sich zwar ebenfalls auf eine nähere oder entferntere Zukunft, ist also ebenso wie Vertrauen zukunftsgerichtet, der Begriff Erwartung ist aber nicht ausreichend konturiert (Endreß 2002: 72). Endreß macht zudem kenntlich, dass eine ‚Vertrauenserwartung‘ meist keine reflexiv thematisierte Haltung ist, son-

dern eine implizite und unthematisierte. „Deshalb wird einem häufig erst durch einen erfolgten *Vertrauensbruch* deutlich, dass man zuvor vertraut hatte (Modus *ex post*).“ (Endreß 2011: 106; Hervorh. im Original). Vertrauen wird deshalb auch als „Krisenkategorie“ (Hartmann 2011b: 403) betrachtet, da es oft erst durch die Thematisierung von Vertrauen wahrgenommen, also reflexiv wird, wenn es am Schwinden ist. Wenn Vertrauen in einer sozialen Beziehung also als fungierende Hintergrundvariable agiert, zeigen sich auch die vom Vertrauensgeber ausgehenden Erwartungen meist nicht klar und reflexiv bestimmt, sondern „in vielerlei Hinsicht unbestimmt und diffus“ (Endreß 2012: 83).

Vertrauen kann ebenfalls nicht als bloßer Wunsch begriffen und definiert werden, zielt aber dennoch „als Einstellung auf einen *gewünschten* Sachverhalt“ hin (Hartmann 2011a: 146; Hervorh. im Original). Allerdings ist in einer Vertrauensbeziehung auch relevant, wie wichtig die Situation bzw. die übertragene Handlung vom Vertrauenssubjekt wahrgenommen wird. Die Bedeutung von Vertrauen nimmt also zu, je mehr Bedeutung dem Gegenstand oder der Situation vom Vertrauenssubjekt zugesprochen wird (Koller 1997).

### 2.2.1 Vertrauen als Mechanismus zum Umgang mit Risiko, Verletzbarkeit und Unsicherheit

Vertrauen kann als weiche Variable sozialen Handelns (Hartmann 2001: 18) angesehen werden und steht damit im Gegensatz zu „harten“ Variablen wie Verträgen oder Steuerungsmechanismen. Damit geht allerdings nicht einher, dass Vertrauen nur in zwischenmenschlichen bzw. machtfreien Beziehungen möglich ist. Vertrauen kann in unterschiedlichen Bereichen gewährt werden, im politischen Bereich ebenso wie in einer engen Freundschaft, es zeigt sich nicht in einer immer gleichbleibenden Form, sondern muss je Handlungsfeld in seiner Spezifik gesehen und analysiert werden. Die zentralen Merkmale von Vertrauen lassen sich allerdings in allen Beziehungen und Bereichen vorfinden.

Der Vertrauende (der Vertrauensgeber) – gleich ob gegenüber anderen Personen oder Institutionen – geht ein *Risiko* ein, wenn er vertraut. Dieses Risiko besteht darin, dass der Vertrauende über nur unvollständige Informationen über das Vertrauensobjekt verfügt und somit nicht sicher vorhersagen kann, dass das Vertrauen gerechtfertigt vergeben wurde. Allerdings sind nicht alle sozialen Situationen als Risiko- bzw. Vertrauenshandlung anzusehen. Das Eingehen einer riskanten Situation zwischen zwei Akteuren kann auch durch andere Mechanismen bewirkt werden, z. B. können Beziehungen durch Berechnung oder Gedankenlosigkeit eingegangen werden (Lahno 2002).

Eine Vertrauensbeziehung stützt sich also auf mehr oder weniger (un)vollständiges Wissen über das Vertrauensobjekt (Simmel 1989). Kennt ein Vertrauenssubjekt das potentielle Vertrauensobjekt überhaupt nicht, besteht keine Grundlage für Vertrauen. Aber auch einem bekannten Vertrauensobjekt gegenüber kann der Vertrauensgeber keine absolute Gewissheit darüber haben, dass seine eigenen Erwartungen erfüllt werden, daher bedarf er Anhaltspunkte oder Gründe, um Vertrauen zu ermöglichen oder zu geben (Preisendörfer 1995). Ähnlich wie die Erwartungen, müssen auch die Gründe für



Vertrauen nicht explizit bewusst vorliegen oder thematisiert werden, sie müssen aber dennoch vorhanden sein, um Vertrauen gewähren zu können (Hartmann 2011a: 172). Im Rahmen enger zwischenmenschlicher Beziehungen können bspw. ähnliche Vorerfahrungen als Grundlage dienen, in professionellen Beziehungen können hingegen die vorhandenen oder zumindest angenommenen Kompetenzen des professionellen Gegenübers als Gründe implizit angenommen werden. Das Ausmaß von Wissen oder Informationen über das Vertrauensobjekt zeigt sich in theoretischer Hinsicht allerdings ambivalent: Je mehr Vorerfahrungen vom Vertrauenssubjekt bereits gesammelt werden konnten, desto eher kann ein Ereignis (oder eine Handlung) vorhergesehen werden können. Dennoch ist eine vollständige Sicherheit bzgl. des Eintretens von Ereignissen kaum möglich. Würde eine vollständige Informationsgrundlage vorliegen, so würde sich die Unsicherheit in dieser sozialen Situation soweit reduzieren, dass keine Notwendigkeit mehr für Vertrauen bestehen würde. Das gewünschte Ereignis kann also „nur“ mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorhergesehen werden.

Von Vertrauen kann nur ausgegangen werden, wenn a) ein Akteur zwischen unterschiedlichen Alternativen und Optionen wählen kann und b) die Erwartungen vom anderen Akteur auch potentiell enttäuscht werden können (z. B. Jammal 2013: 26; Hartmann 2011a: 71). Eine Vertrauensbeziehung geht also mit unvollständiger Kontrolle für den vertrauen-gebenden Akteur einher (Nuisl 2002: 89). Der Vertrauende kann also nicht sicher vorhersagen, dass sein Vertrauen nicht „missbraucht“ wird. Mit dem potentiellen Risiko können auch „Verletzungen und Enttäuschungen“ (Hartmann 2011b: 405) einhergehen, der Vertrauensgeber zeigt also eine Verletzlichkeit oder Verwundbarkeit (z. B. Zand 1972). Für den Vertrauenden ist durch eine missglückte Vertrauensgabe auch die Entstehung eines Schadens möglich, wobei der jeweilige Schaden größer ist als der jeweilige Nutzen, der aus der Vertrauenshandlung hervorgehen kann. Ein Beispiel benennen Schweer und Thies (1999: 23):

„So kann es beispielsweise hilfreich sein, jemandem sein Kind anzuvertrauen, um einen wichtigen Termin einhalten zu können – der Schaden aber, wenn dieses Vertrauen mißbraucht wird, ist ungleich größer.“

Mit dem Risiko geht auch eine Verschiebung von Verantwortlichkeit einher. Für Coleman (1991: 115) ist die Gabe von Vertrauen eine Übertragung von Kontrolle: Der Vertrauensgeber verzichtet auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten in einer Situation und überlässt diese dem jeweiligen Interaktionspartner. Insgesamt ist im vertrauentheoretischen Diskurs bislang aber noch ungeklärt, in welchem Verhältnis Vertrauen und Kontrolle genau zueinanderstehen. Unterschiedliche Ansätze legen sich ausschließende Interpretationen vor. Die erste Auffassung geht davon aus, dass sich Vertrauen und Kontrolle gegenseitig ausschließen, Vertrauen kann somit als Ersatz für Kontrolle angesehen werden (Mayer et al. 1995, Späth 2008: 70). So verweist bspw. Luhmann (2000: 37) darauf, dass vor allem in zwischenmenschlichen Beziehungen ein Ausschluss von Vertrauen und Kontrolle vorliegt. „Es widerspricht dem Stil einer Vertrauensbeziehung (z. B. in einer Ehe), genaue Informationen und Belege zu fordern (...)“ (Preisendörfer 1995). Die zweite Annahme besteht hingegen darin, dass eine „Kooperation“ von Vertrauen und Kontrolle bestehen kann (Eberl 2010; Möllering 2006). Vor allem in organi-

sationstheoretischen Kontexten werden Kontrolle und Vertrauen häufig als parallel existierende und sich nicht ausschließende Konzepte thematisiert.

Eine Vertrauensbeziehung ist also stets durch Unsicherheit und Risiko gekennzeichnet, da der Vertrauensgeber über unvollständige Informationen verfügt. Daher muss der Vertrauensgeber einen Vertrauensvorschuss leisten und eine „riskante Vorleistung“ (Luhmann 2000: 27), also ein Wagnis eingehen. Es liegen aber auch innerhalb der Vertrauensforschung unterschiedliche Auffassungen vor, welche Bedeutung dem Moment der Unsicherheit in einer Vertrauensbeziehung zukommt. So legt insbesondere Möllering (2006) dar, dass Unsicherheit eine Voraussetzung und Bedingung für die Gabe von Vertrauen ist. Bei der Gabe von Vertrauen geht es daher nicht darum, durch zusätzliche Informationen die Unsicherheit zu reduzieren und daraufhin Vertrauen geben zu können, sondern darum, die vorhandene Unsicherheit einer Situation durch Vertrauen zu überbrücken. In dieser Konzeption bedeutet Vertrauen also nicht, dass jegliche Ungewissheit und Unsicherheit in einer Situation aufgehoben werden kann, sondern, dass die Beziehung trotz des ungewissen Ausgangs und der damit eingegangenen Verletzlichkeit bestehen bleibt. Das geschenkte Vertrauen kann also prinzipiell enttäuscht werden, wird aber durch die positiven Erwartungen des Vertrauensgebers quasi ausgeblendet bzw. überbrückt („leap of faith“). Möllering (2006) bezeichnet den Vorgang als „suspension“, also ein „aufheben“ von Unsicherheiten. Die Ausführungen von Möllering (2006) stehen damit z. B. im Gegensatz zum Verständnis des Rational-Choice-Ansatzes (Kap. 2.3). In rationalen Vertrauensbeziehungen wird davon ausgegangen, dass das vorhandene Risiko durch die Abwägung der bereits vorhandenen Informationen und durch die Ergänzung von zusätzlichen Informationen reduziert wird, während es bei Möllering darum geht, trotz der vorhandenen Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben und nicht die Unsicherheit zu reduzieren, sondern zu überbrücken. Die Ungewissheit wird aufgehoben und der Vertrauensgeber setzt sich über sie hinweg und „negiert“ sie quasi, ohne dass sie sich auflöst.

### 2.2.2 Vertrauen als Resultat von Reziprozität und Zeit

Eine Vertrauensbeziehung ist als Relation zu sehen (Hartmann 2011a, Endreß 2011), da eine soziale Beziehung zwischen mindestens zwei Akteuren vorliegen muss. Zwar existieren auch Auffassungen, die von einem unilateralen bzw. ungerichteten Vertrauen ausgehen, Welter (2014) macht aber deutlich, dass „(...) Vertrauen keinen Selbstzweck erfüllt, sondern sich immer auf ein Objekt bzw. einen Gegenstandsbereich bezieht“ (Welter 2014: 86). Auch Budnik (2016) zeigt in einer philosophischen Abhandlung, dass Vertrauen nur als dreistelliges Prädikat der genannten Perspektiven angesehen werden kann. Eine Reduktion auf eine zweistellige Vertrauensbeziehung würde davon ausgehen, dass eine Abkopplung der Vertrauenswürdigkeit eines Gegenübers stattfindet, Vertrauen also als allgemeine Haltung einer Person ohne eine zielgerichtete Handlungserwartung vorliegt. Er skizziert, dass eine Vertrauensbeziehung immer auch auf die Vertrauenswürdigkeit, und damit auf eine je nach Situation spezifische Kompetenz des Gegenübers, abzielt. Ohne den Bezug auf einen konkreten Gegenstandsbe-

reich lässt sich allenfalls Vertrauen zu Gott kennzeichnen.<sup>4</sup> Da sich eine solche Auffassung eher auf einer philosophischer Grundlage vorfinden lässt, wird dieser Fall ausgeklammert und in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Vertrauen ein relatives Verhältnis zwischen mindestens zwei Akteuren ist (Endreß 2011: 108) sowie ein Gegenstandsbezug vorliegen muss.

Als zentraler Aspekt in einer Vertrauensbeziehung wird die Reziprozität angesehen. „Geschenktes“ Vertrauen beruht daher auf Wechselseitigkeit zwischen den Akteuren (Schweer, Thies 1999: 24). Die Vertrauensgabe des Vertrauensgebers erfolgt unter dem Prinzip der Gegenleistung, da „Vertrauen verpflichtet“ und die (mindestens zwei) Akteure aneinander bindet (Neuberger 2006: 12f.). Dabei kommt es in einer Interaktion darauf an, die jeweiligen Vertrauenshandlungen als solche zu erkennen, also zu dekodieren bzw. zu entschlüsseln (Schweer 2008a: 549), um die Vertrauensbeziehung zu festigen (also die wechselseitige Investition in die Beziehung anerkennen). Während in engen zwischenmenschlichen Beziehungen die Reziprozität durch stetige Vertrauenshandlungen zur Festigung der Beziehung führt, geht Schwerer (2008: 549f.) davon aus, dass es in asymmetrischen Beziehungen zu „Dekodierungsprobleme[n]“ kommen kann, von einem Interaktionspartner investiertes Vertrauen vom Gegenüber also nicht als Vertrauenshandlung erkannt wird.

Im Hinblick auf zwischenmenschliche Beziehungen ist auch die Beziehungsdauer von Relevanz (Schweer, Padberg 2002). So kann es zwischen den Akteuren schnell zu einem Vertrauensvorschuss kommen, allerdings bedarf es einer gewissen Beziehungsdauer, bis Vertrauen vollständig vorhanden ist. Hier setzen bspw. Rempel et al. (1985) mit ihrem Entwicklungsmodell von Vertrauen in engen Partnerschaften an und sehen die Zeit als wesentlichen Faktor für die Entwicklung von Vertrauen an. Als alleiniges Merkmal erscheint die zeitliche Dauer einer Beziehung allerdings zu eindimensional und unterkomplex, um den Prozess der Vertrauensentwicklung angemessen erklären zu können (z. B. Petermann 2013: 77). Die Zeitperspektive von Vertrauen hat zudem einen doppelten Charakter, da zum einen Erfahrungen aus der Vergangenheit einbezogen werden und zum anderen eine Vertrauensbeziehung immer in die Zukunft gerichtet ist (Luhmann 2000). Die Einlösung der Erwartungen in einer Situation bzw. bezüglich einer Handlung zeigt sich erst mit einer gewissen Verzögerung.

Innerhalb einer sozialen Beziehung zwischen einem Vertrauenssubjekt und -objekt herrscht also Ungewissheit vor, ob die jeweils erwünschten Handlungen wirklich eingehalten werden. Vertrauen ist in einer nicht vollkommen transparenten Situation nötig, um die Ungewissheit und Unsicherheit zu überbrücken. Preisendörfer (1995: 264) fasst zusammen, das Vertrauen aufgrund zweier unterschiedlicher Probleme nötig ist: aufgrund eines Zeitproblems und des damit zusammenhängenden Informationsproblems. Da es innerhalb einer sozialen Beziehung meistens eine gewisse Zeit braucht bis „Leistungen in sozialen Beziehungen“ (ebd.: 264) ausgetauscht werden können, herrscht dazu noch ein Infor-

---

<sup>4</sup> Schaal (2004: 40) kritisiert beispielsweise die Annahme, dass eine zweistellige Relation Vertrauen angemessen darstellen kann. Für ihn ist das Vertrauen von einem Gläubigen zu Gott die einzige mögliche zweistellige Vertrauensbeziehung, die ohne einen Gegenstandsbezug auskommt (also Gläubiger vertraut Gott im Gegensatz zu einer dreistelligen Relation: Ego vertraut Alter im Hinblick auf X).

mationsproblem diesbezüglich vor, da nicht vollkommen sicher ist, dass Tauschgeschäfte oder Vereinbarungen (je nach speziellem Feld oder Beziehung der Akteure) wirklich zustande kommen. Es fehlt also an vollständigen Informationen. Vertrauen ist daher „ein Mechanismus (...), der das Zeitproblem überwindet und die Informationsunsicherheit überbrückt“ (ebd.: 264). Trotz potentieller Enttäuschung handelt es sich bei Vertrauen um ein positives Merkmal, welches durch Optimismus in einer sozialen Beziehung gekennzeichnet ist. Vertrauen wird als überaus positive Ressource angesehen und steht in Verbindung mit positiven Auswirkungen und angestrebten Beziehungen oder Verhaltensweisen, zu nennen wären z. B. menschliche Attribute wie vertrauenshaft oder vertrauenswürdig. Laut Bude (2010) eröffnet Vertrauen Perspektiven, da das „Schenken“ von Vertrauen als positives Signal verstanden wird und dadurch positive Auswirkungen auslöst.

### 2.2.3 Vertrauen in Abgrenzung zu anderen Begriffen

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Vertrauen und andere ähnliche Begrifflichkeiten häufig synonym verwendet, ohne dass eine explizite Differenzierung stattfindet. Für ein tieferes Verständnis des Phänomens Vertrauen erfolgt eine knappe Darlegung der unterschiedlichen Verwendungen.

Vor allem Vertrauen und Vertrautheit liegen nahe beieinander. Insbesondere auf Luhmann (2001, 2008) ist eine Unterscheidung zwischen „trust“ (als Vertrauen) und „confidence“ (als Zuversicht) und „familiar“ zurückzuführen. Letzteres kann mit Vertrautheit gleichgesetzt werden und bezieht sich darauf, dass Menschen grundsätzlich zwischen Vertrautem und Unvertrautem unterscheiden und damit eine vertraute Welt eines jeden entsteht. Vertrautheit bezieht sich daher auf einen bekannten, teilweise auch auf einen familiären Rahmen und „ist eine unvermeidbare Tatsache des Lebens;“ (Luhmann 2001: 144). Die Unterscheidung zwischen Vertrauen und Vertrautheit zeichnet sich vor allem darin aus, dass sich Vertrautheit auf Geschehnisse und Erfahrungen aus der Vergangenheit richtet, es wird unterstellt, dass das Bekannte auch weiterhin fortgesetzt wird (Grünberg 2014: 50).

„Confidence“ kann hingegen eher mit *Zuversicht* oder Zutrauen gleichgesetzt sowie als allgemeine Erwartungshaltung gesehen werden und kennzeichnet ein „passives Eingebundensein in eine Lebensumwelt“ (Ripperger 1998: 106). Zuversicht wird bisher unbekanntem Situationen entgegengebracht, welche aber von Ego nicht oder nur wenig beeinflusst werden, sie können also weder „herbeigeführt“, noch kann der Verlauf bestimmt werden (Funder 1998: 81). Während das Vertrauen von dem Vertrauensgeber als aktivem Akteur eingebracht wird, kann der Akteur im Sinne von Zuversicht eher als Betroffener angesehen werden. Eine Differenzierung zwischen Zuversicht und Vertrauen lässt sich auch in der jeweiligen Zuschreibung und Wahrnehmung ziehen (Luhmann 2001: 148). Während im Falle von enttäuschter Zuversicht eine Zuschreibung auf äußere Umstände erfolgt, bezieht sich die Enttäuschung im Fall von Vertrauen auf intern zugeschriebene Faktoren. Zuversicht in alltäglichen Situationen steht also Gefahr als externer Gegebenheit gegenüber. Vertrauen in Situationen oder Inter-

aktionen ist hingegen nicht von einer solchen externen Gefahr umgeben, sondern ist durch das Eingehen von Risiko geprägt, wodurch ebenfalls deutlich wird, dass Vertrauen in Situationen mit Wahlfreiheit existiert. „Im Fall von Risiko und Vertrauen handelt es sich um Selbstzurechnungen der Entscheider, während man Gefahren entscheidungslos gegenübersteht und diese damit immer der Umwelt zugerechnet werden (Fremdzurechnung).“ (Zowislo, Schulz 2006: 30). Zuversicht kann somit als „generelle Reaktion auf die ständig präsenten *Unsicherheiten*“ (Ripperger 1998: 36; Hervorh. im Original) gesehen werden und ist alternativlos, während Vertrauen „eine mögliche Reaktion auf spezifische *Risikosituationen*“ (ebd.) ist, die von Ego freiwillig (und bewusst, im Sinne von Wahl zwischen Alternativen) getroffen und auch ein möglicher Schaden einbezogen wird.

„Der komplementäre Begriff zur Zuversicht ist die *Gefahr*: Gefahren ergeben sich für Ego aus Faktoren, die *nicht* Konsequenzen des eigenen Handelns sind und deren Abwendung auch nicht in seiner Macht stehen. Daher kann man auf Gefahren auch nur mit der Zuversicht reagieren, dass sie nicht eintreten werden. Der komplementäre Begriff zu Vertrauen ist das *Risiko*: (...).“ (Schaal 2004: 17; Hervorh. im Original)

Trotz Differenzierung zwischen Vertrautheit, Zuversicht und Vertrauen legt Luhmann (2001) dar, dass eine gemeinsame Abhängigkeit der Konzepte besteht, sowie die gesellschaftlichen Bedingungen für Vertrautheit, Zuversicht und Vertrauen einem Wandel unterzogen sind. Vertrautheit kann als Voraussetzung für Vertrauen gesehen werden, denn ohne sämtliche Kenntnisse über eine Situation oder Person, ist auch kein Vertrauen möglich. Mit steigender Komplexität der Umwelt, nimmt allerdings das Ausmaß der Vertrautheit (also das Bekannte, Vertraute) ab, womit der Bedarf an Vertrauen ansteigt (Ripperger 1998: 110). Zuversicht und Vertrauen können in einem fließenden Übergang gesehen werden, da ohne eine gewisse Zuversicht die Handlungsgrundlage für Vertrauen fehlt.

„*Vertrautheit* ist ein Zustand der Unbewusstheit. Vertrautheit, im Sinne von Selbstverständlichkeit und Unhinterfragtheit steht nicht als eine Kategorie zur Disposition der Akteure. Sie war entweder schon immer da, sei es als das kindliche Urvertrauen oder die vormoderne Unhintergebarkeit der Welt; oder diese Vertrautheit wurde im Sinne von Gewohnheit und Selbstverständlichkeit hergestellt bzw. ist irgendwann einmal da gewesen, weil man feststellt, dass man irgendetwas schon immer so getan hat. (...). *Zuversicht* ist nur im Rahmen von Vertrautheit denkbar. Zuversichtlich sein reflektiert nicht die Alternativen möglicher Handlungen, sondern spiegelt eine Haltung wider, welche einer Schicksalsergebenheit mit der Hoffnung auf ein gutes Ende darstellt. Wer in seiner Zuversicht scheitert, muss sich dafür nicht ernsthaft verantworten.“ (Geramanis 2002: 103; Hervorh. im Original)

Auch Hoffnung und Vertrauen liegen nah beieinander, wobei Hoffnung ähnlich wie Zuversicht als passives Konstrukt anzusehen ist, bei dem kein Risiko eingegangen wird (Fladnitzer 2006: 20, in Anlehnung an Blomqvist 1997) und keine eigene Kontrolle in einer Situation eingebracht werden kann (Sztompka 1995: 256). Im Falle von Hoffnung stehen zudem nicht verschiedene Alternativen zur Auswahl (Endreß 2002). Der Glaube an etwas bzw. in etwas ist ebenfalls in Differenz zu Vertrauen zu betrachten. Glaube liegt vor allem auf einer emotionalen Ebene vor, in der die vorhandene Überzeugung nicht von Beweisen oder Fakten bestimmt ist. Zwar ist eine emotionale bzw. affektive Komponente auch ein Bestandteil von Vertrauen, reicht aber dafür nicht alleine aus.

Neben den oft engen Verflechtungen der Begriffe Vertrautheit, Zuversicht, Hoffnung und Glaube mit Vertrauen, können noch andere verwandte (oder gängige) Formen von Vertrauen genannt werden, wie z. B. Gott- oder Selbstvertrauen. Gottvertrauen kann dabei als Gefühl der Sicherheit angesehen werden, wobei von entscheidender Bedeutung ist, dass nicht nach Beweisen für Vertrauenswürdigkeit gefragt (Lahno 2002: 314) und nicht auf bereits vorhandene Informationen gesetzt wird. Im Gegensatz zu einem Vertrauen in zwischenmenschlichen Beziehungen oder gegenüber einem direkten Vertrauensobjekt, handelt es sich bei Gottvertrauen um ein universelles Phänomen, da es sich nicht auf einen konkreten Gegenstand oder ein Vertrauensobjekt an sich bezieht. Vielmehr ist es eine umfassende Haltung, die darauf beruht, dass die göttliche Existenz und Haltung allumfassend ist. Ähnlich steht es um ein allgemeines Weltvertrauen, allerdings fehlt hier diese übergeordnete göttliche Instanz. Begründet auf das sogenannte Urvertrauen nach Erikson, und damit als Errungenschaft in einem frühen kindlichen Sozialisationsprozess, kennzeichnet dieses Ur- oder Grundvertrauen seine allgemeine Haltung zur Umwelt. Gleichwohl bezeichnet Lahno das Grund- und das Weltvertrauen als „höchst abstrakte Formen“ (Lahno 2002: 327) von Vertrauen, zumal wesentliche Elemente fehlen, wie eine bestimmte Gerichtetheit (z. B. auf eine Person). Hartmann sieht Weltvertrauen hingegen als „existenzielle“ Form, die „als Vermögen, ohne Vorsicht und risikoabwägende Umsicht handelnd in die Welt einzugreifen.“ (Hartmann 2011a: 68) angesehen wird. „Das Weltvertrauen zeigt sich in der Selbstverständlichkeit alltäglicher Handlungsabläufe, (...)“ (Hartmann 2011: 69).<sup>5</sup> Bereits Luhmann (2000: 1) umschreibt dieses grundlegende Vertrauen, in dem er davon ausgeht, dass es ohne dieses Basisvertrauen beispielsweise unmöglich wäre, morgens aus dem Bett aufzustehen. Das Grund- oder Basisvertrauen ist als Voraussetzung zu sehen, dass alltägliche Situationen bewältigt werden können (Preisendörfer 1995: 269). Vertrauen in die Fähigkeiten anderer wird von Lahno (2002: 329) ebenfalls als extreme Form des Vertrauens bezeichnet, wobei es sich auf die Fähigkeiten oder Kompetenzen einer bestimmten Person bezieht, also z. B. ÄrztInnen oder anderen ExpertInnen (Parsons 1978). Diese Form kann unterschiedliche Ausprägungen annehmen, je nachdem wie eng die Verbundenheit zwischen den Akteuren ist.<sup>6</sup> „Vertrauen in eine Person mit Blick auf ihre Fähigkeiten unterscheidet sich also von Vertrauen mit Blick auf Handlungsmotive und Entscheidungen letztlich nicht so sehr, wie man zunächst meinen möchte.“ (Lahno 2002: 333). Selbstvertrauen kann wiederum als psychologisches Konstrukt angesehen werden, wobei es sich um eine universelle Einstellung und Haltung gegenüber der eigenen Person handelt (z. B. Zulauf Logo 2012).<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Hier zeigt sich eine Nähe zum Begriff der Zuversicht bei Luhmann.

<sup>6</sup> Die Form „Vertrauen in die Fähigkeiten anderer“ weist eine starke Ähnlichkeit mit dem Expertenvertrauen von Giddens auf.

<sup>7</sup> Aus psychologischer Perspektive untergliedert sich Vertrauen in die drei Komponenten Selbstvertrauen, Vertrauen in die Zukunft und interpersonelles Vertrauen (Krampen, Hank 2004; Petermann, Winkel 2006). Krampen und Hank (2004) kritisieren, dass die einzelnen Ansätze bislang weitestgehend isoliert voneinander bearbeitet und diskutiert wurden.

## 2.3 Merkmale von Vertrauen als soziale Einstellung

Dieser Arbeit liegt die zentrale Perspektive zugrunde, dass es sich bei Vertrauen um eine soziale Einstellung handelt. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass eine Vertrauensbeziehung sowohl aus kognitiven, aus emotionalen und behavioralen Elementen besteht. Im Folgenden wird die sozialwissenschaftliche Konstruktion von Vertrauen als soziale Einstellung dargestellt und diskutiert.

Eine Einstellung lässt sich allgemein als dauerhafte Orientierung und Handlungsbereitschaft einer Person kennzeichnen (z. B. Meinefeld 1999: 120) oder als „Bereitschaft (Disposition) einer Person (...), Gegenstände ihrer Erfahrungswelt in bestimmter Weise aufzufassen, zu bewerten und zu behandeln.“ (Brandstätter 1983 : 166). Der wahrscheinlich populärste Forschungsansatz innerhalb der Einstellungsforschung stellt der „Drei-Komponenten-Ansatz“ nach Rosenberg und Hovland (1960) dar, welcher Einstellungen als Zusammensetzung von kognitiven, emotionalen und konativen Elementen erfasst. Dieses Modell wird auch innerhalb der interdisziplinären Vertrauensforschung oftmals diskutiert und als theoretische Grundlage verwendet. In einer frühen Abhandlung über Vertrauen in zwischenmenschlichen Beziehungen erfasst beispielsweise Narowski (1974) Vertrauen als eine soziale Einstellung und differenziert das Phänomen in einen Erlebnisbereich mit affektiven und kognitiven Anteilen sowie einen Handlungs- bzw. Verhaltensbereich.

Kognitive Dimension	Einem anderen Menschen v e r t r a u e n heißt demnach: ihn als wohlgesinnt wahrnehmen, ihn für glaubwürdig halten, ihn der Bewältigung einer Aufgabe für fähig ansehen, usw.
Affektive Dimension	Zugleich heißt jedoch v e r t r a u e n sich in der Nähe des anderen sicher wissen, geborgen fühlen, beruhigt sein, sich in dieser bestimmten Beziehung zu anderen frei von Angst und Besorgnis fühlen, usw.
Verhaltens- bzw. Handlungsdimension	Schließlich beinhaltet v e r t r a u e n über das bisher Angedeutete hinaus: sich entsprechend dieser Wahrnehmung und diesem Gefühl zu verhalten und zu handeln, das kann z. B. heißen: sich mit dem anderen einlassen, ihm von den eigenen Unzulänglichkeiten Mitteilung machen, seinen Rat befolgen, sein Tun nicht kontrollieren, ihn ermutigen, seine Eigeninitiative fördern, ihm Verantwortung übertragen usw.

*Tabelle 1: Vertrauen als soziale Einstellung nach Narowski (1974: 167f.; Hervorh. im Original)*

In Anlehnung an das Drei-Komponenten-Modell verfolgt auch Schweer (1996) eben dieses dreidimensionale Vertrauenskonzept. Dabei charakterisiert er a) den kognitiven Aspekt als relevantes Wissen oder Quasi-Wissen gegenüber dem Vertrauensobjekt, b) die emotionale Komponente meint sowohl positive als auch negative Gefühle und die behaviorale Komponente schließlich c) das dadurch resultierende spezifische Verhalten dem Vertrauensobjekt gegenüber (ebd.: 3).

Vertrauen als soziale Einstellung verbleibt allerdings nicht auf der individualpsychologischen Ebene, sondern erstreckt sich auch auf Vertrauen als soziologisches Konzept (z. B. Lewis und Weigert 1985), also z. B. auch als Vertrauen gegenüber Institutionen.

a) Die kognitive Dimension von Vertrauen bezieht sich auf die bereits vorhandenen Informationen, welche einem Vertrauensgeber über das Vertrauensobjekt verfügbar sind. Die kognitive Dimension

speist sich aus den vorhandenen Informationen bzw. Erfahrungen, die in der Vergangenheit gemacht wurden. Die Reduktion von Vertrauen auf eine rein kognitive Ebene geht mit einem rationalen Vertrauensmodell einher, in welchem Situationen lediglich aufgrund der verfügbaren Informationen kalkuliert werden.

“Vertrauen jedenfalls lässt sich vollständig als eine Fähigkeit oder ein Produkt rationaler Erwartungen erklären, (...)” (Hardin 2001: 307).

Die Reduktion auf eine rein kognitive Dimension von Vertrauen reicht aber für eine umfassende Beschreibung des Phänomens nicht aus. Ein vollständiges Ausmaß an Informationen (falls überhaupt möglich) führt zu Gewissheit über die Situation, sodass Vertrauen unnötig wird. Keine Informationen über eine Situation oder ein Gegenüber bieten hingegen keine vorhandene Grundlage, auf der sich Vertrauen stützen kann (Ripperger 1998: 96). In Anlehnung an Simmel (1992) (siehe Kap. 3.1) kann also konstatiert werden, dass eine völlige Informiertheit keinerlei Vertrauen mehr bedarf, ohne Informationen ist es hingegen gar nicht möglich, zu vertrauen. Offen bleibt aber, in welchem Ausmaß Informationen vorhanden sein müssen oder dürfen, um Vertrauen eine Grundlage bieten zu können, denn „(l)etztlich ist Vertrauen immer unbegründbar, aber man wird dennoch nach Beweisen suchen, um so mehr, je weniger fundiert das Vertrauen ist.“ (Geramanis 2002: 20).

b) Andere theoretische Ansätze gehen davon aus, dass es sich bei Vertrauen um ein Gefühl handelt, die emotionale Komponente von Vertrauen bekommt hier eine besondere Akzentuierung (z. B. Barbalet 2009). In einer philosophischen Auseinandersetzung mit Vertrauen geht bspw. Lahno (2002) von Vertrauen als emotionale Einstellung aus.

„Unter einer emotionalen Einstellung verstehe ich, grob gesagt, einen psychischen Mechanismus, der bestimmt, wie einem Menschen die Welt gegeben ist. Emotionale Einstellungen leiten unsere Aufmerksamkeit, sie legen uns bestimmte Interpretationsmuster nahe und vermitteln uns Wertmaßstäbe für bestimmte Aspekte des Geschehens in der Welt. Emotionale Einstellungen können dadurch näher charakterisiert werden, wie sie ihrem Träger die Welt vermitteln, dadurch, in welchem Licht die Welt durch sie erscheint.“ (Lahno 2002: 13; Hervorh. im Original).<sup>8</sup>

Damit grenzt sich Lahno (2002) besonders von dem Rational-Choice-Ansatz ab, also von der Auffassung, dass es sich bei Vertrauen um ein kognitives Phänomen handelt und es aufgrund der zugrundeliegenden Informationsbasis eine riskante Kooperation darstellt oder nicht. Lahno argumentiert, dass die kognitive Dimension (Informationen) lediglich das Risiko in unsicheren Situationen reduziert, „Vertrauen ist dagegen ein Mechanismus, der es den Menschen erlaubt, mit Unsicherheit umzugehen.“ (Lahno 2002: 15). Endreß (2010: 109) hält es allerdings nicht für angemessen, Vertrauen lediglich auf ein Gefühl zu reduzieren. Dabei erkennt er die emotionale Komponente zwar an, definiert Vertrauen aber als soziales Zuschreibungsphänomen und nicht lediglich als individuelle Eigenschaft, was durch die Beschränkung auf eine rein emotionale Basis zugeschrieben werden könnte.

---

<sup>8</sup> Hier erscheint eine gewisse Nähe zum generalisierten Vertrauen (Kap. 2.6.3).



Wie bereits angedeutet, lassen sich häufig einseitige Akzentuierungen der Komponenten bei wissenschaftlichen Arbeiten zu Vertrauen vorfinden, oftmals wird schon grundlegend auf eine genaue Definition der Komponenten verzichtet (Schweer 1996: 3). In dieser Arbeit werden die Komponenten hingegen als Ausgangspunkt der Analyse gewählt, da davon ausgegangen wird, dass sich Vertrauen als Einstellung bestehend aus den drei Komponenten beschreiben lässt sowie eine Vernachlässigung einer der Komponenten den komplexen Charakter von Vertrauen unberücksichtigt lassen würde (Schwegler 2008). Ähnlich sehen es z. B. Rousseau et al. (1998), wenn sie Vertrauen als psychologischen Zustand beschreiben, der sich sowohl aus kognitiven als auch aus affektiven Elementen zusammensetzt. In Anlehnung an Lewis und Weigert (1985: 973) wird davon ausgegangen, dass die Gewichtung der kognitiven und der emotionalen Komponenten in Vertrauensbeziehungen sehr unterschiedlich sein kann. In sozialen Beziehungen können die Komponenten zudem unterschiedlich stark ausfallen: während interpersonelle Beziehungen stärker von der emotionalen Komponente geleitet sind, unterliegen unpersönliche Vertrauensbeziehungen dem stärkeren Einfluss der kognitiven Dimension.

c) Die dritte Komponente von Vertrauen stellt die behaviorale Dimension dar. Während Informationen und Emotionen sich auf das Vertrauenssubjekt beziehen und damit quasi den Ausgangspunkt einer Beziehung markieren, zeigt sich in der behavioralen Komponente die tatsächliche Vertrauensbeziehung. Auf diese Unterscheidung geht vor allem Hartmann ein. Für Hartmann (2011a: 29) ist Vertrauen „eine evaluative relationale Einstellung [...], deren ganzer Gehalt erst im Rahmen einer sozialen Praxis zur Geltung kommen kann“. Vertrauen wird hier als „praktische Einstellung“ gesehen, die sich in Verhaltensweisen oder Handlungen verwirklicht.<sup>9</sup> Daher wird der Fokus nicht ausschließlich auf den rationalen oder emotionalen Bestandteilen von Vertrauen gelegt, sondern betont die behaviorale Komponente von Vertrauen (auch Welter 2014: 85).

„Ob wir vertrauen oder nicht, *zeigt* sich nicht am Verhalten, es *entscheidet* sich am Verhalten.“ (Hartmann 2011a: 93; Hervorh. im Original)

Vertrauen entsteht hierbei als gelebte Praxis und kann erst nach einer bestimmten Zeit, in der das Vertrauen gemeinsam in der Praxis einer Gemeinschaft gebildet wurde, auch unreflektiert und spontan gewährt werden, „allerdings als Ergebnis kultureller Vermittlung.“ (Welter 2014: 85).

„Jede vertrauensvolle Beziehung ermöglicht die Verwirklichung von evaluativ getränkten Plänen, Projekten oder Wünschen, an denen uns gelegen ist. Vertraue ich einem anderen, kann ich dies oder jenes tun, dieses oder jenes Ziel verwirklichen, diesen oder jenen Plan umsetzen. Ohne Vertrauen könnte ich all das nicht tun oder müsste es auf andere Weise versuchen.“ (Hartmann 2011a: 52).

Vertrauen wird also nicht einfach so vergeben, sondern richtet sich auf für den Vertrauensgeber relevante und bedeutende Ziele, Pläne etc. Ebenso wie Vertrauen also ein relationales Verhältnis zwischen Vertrauensgeber und Vertrauensnehmer kennzeichnet, so geht es zwischen diesen beiden um etwas und nicht um die Beziehung an sich. Von daher kann eine dreistellige Relation von Vertrauen be-

---

<sup>9</sup> Er fügt noch einen zweiten Typ von Vertrauen ein, das kommunikative Vertrauen, welches sich auf aufrichtige Mitteilungen von Meinungen und Überzeugungen anderer Personen bezieht.

geschrieben werden als: Akteur A vertraut Akteur B im Hinblick darauf, dass X getan/eingelöst wird (ähnlich Hardin 2001: 297). Eine Folge von geschenktem Vertrauen zeigt sich in der daraus resultierenden Handlungsfähigkeit der Akteure. „Wo es Vertrauen gibt, gibt es mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns“ (Luhmann 2000: 8). Da das Vertrauenssubjekt die eigene Kontrolle und die eigenen Erwartungen an einen anderen Akteur übergibt, müssen die Handlungen nicht selbst ausgeführt werden, wodurch Ressourcen (z. B. Zeit) anders eingesetzt werden können. Aber auch der Vertrauensnehmer kann eine Handlung nur erfüllen, da ihm Vertrauen geschenkt wird (Coleman 1991: 123). Ohne Vertrauen wären bestimmte Handlungen „unwahrscheinlich und unattraktiv geblieben“ (Luhmann 2000: 30). Es kann also festgehalten werden:

„Vertrauen gegenüber anderen Menschen oder auch Institutionen kann als eine *soziale Einstellung* mit individuell unterschiedlicher Ausprägung aufgefaßt werden. Diese Einstellung hat eine entsprechende Wahrnehmung und Bewertung des Zielobjektes zur Folge und führt schließlich zu einem entsprechenden offenen Verhalten dem Objekt gegenüber (Schweer, 1992).“ (Schweer 1996: 3; Hervorh. im Original).

## 2.4 Vertrauen und Misstrauen

Im alltäglichen Gebrauch wird Misstrauen meist als Gegenteil von Vertrauen angesehen. Wenn Vertrauen in einer sozialen Beziehung verloren geht (oder milder formuliert, es enttäuscht wird), wird daher häufig von einem Vertrauensverlust oder von einem aufkommenden Misstrauen gesprochen. Spontane Assoziationen verweisen dabei auf eine grundlegende Unterscheidung zwischen einem guten und positiven Vertrauen und einem schlechten, negativen Misstrauen. Dabei wird häufig verkannt, dass auch ein „zu viel“ an Vertrauen möglich ist (Endreß 2012: 85f.) und dieses schädlich sein kann (Neuberger 2006: 16). Bendig und Bierhoff (2003) machen darauf aufmerksam, dass Vertrauen nicht mit Naivität verwechselt werden darf, gleichzeitig fassen sie eine generelle misstrauische Haltung als eher pathologisch auf. Ein „gesundes Misstrauen“ kann hingegen sinnvoll sein, wie es insbesondere im politikwissenschaftlichen Kontext diskutiert wird (siehe Kap. 3.4). Auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene wird dem Verhältnis zwischen Ver- und Misstrauen häufig nur randständig Aufmerksamkeit geschenkt. Während das Phänomen Vertrauen in den letzten Jahrzehnten verstärkt theoretisch wie empirisch behandelt wurde, lassen sich hingegen nur vereinzelt grundlegende Betrachtungen von Misstrauen finden (Endreß 2012; Lewicki et al. 1998). Auch in wissenschaftlichen Arbeiten kommt es oft zu fließenden Übergängen zwischen den einzelnen verwendeten Begrifflichkeiten, sodass meist unklar bleibt, welche Spezifik sowohl dem Ver- als auch dem Misstrauen zugrunde liegt.

Grundsätzlich kann von Misstrauen gesprochen werden, wenn seitens des Vertrauensgebers negative (statt positive) Erwartungen an den Interaktionspartner gelegt werden (z. B. Brugger et al. 2013: 69). Misstrauen kann aber auch als Prozess gesehen werden, wenn die bislang vorliegenden positiven Erwartungen vom Vertrauensobjekt nicht erfüllt werden und Misstrauen damit erst entsteht (Sztompka

1995). Die wahrscheinlich prominenteste theoretische Diskussion über Misstrauen lässt sich bei Luhmann festmachen, welcher Misstrauen als funktionales Äquivalent von Vertrauen ansieht (Luhmann 2000, in Anlehnung daran Geramanis 2002; Thies 2002). Ebenso wie Vertrauen, vermag also auch Misstrauen Komplexität zu reduzieren. Zentral ist, dass „man nämlich zwischen Vertrauen und Mißtrauen *wählen*“ (Luhmann 2000: 92; Hervorh. im Original) kann, weshalb Misstrauen nicht gleichgesetzt werden kann mit lediglich fehlendem Vertrauen. Die wesentliche Funktionalität von Vertrauen liegt darin, dass durch die Gabe von Vertrauen, unsichere Situationen überbrückt werden können, der Vertrauensgeber also damit seine Handlungsfähigkeit beibehält. Wenn, wie Luhmann (ebd.: 93) beschreibt, diese Bereitschaft fehlt, bedeutet das auch, dass sich der Mensch wieder mit einer nicht überbrückbaren Komplexität konfrontiert sieht und damit handlungsunfähig wird. Er muss also auf „funktional äquivalente Strategien“ (ebd.: 93) zurückgreifen und damit „seine Erwartungen ins Negative zuspitzen, muß in bestimmten Hinsichten mißtrauisch werden.“ (ebd.: 93).

„Wer misstrauisch ist, verzichtet nicht unbedingt auf das Verfolgen eines Plans, er sucht gegenüber dem Vertrauen lediglich »nach anderen Mitteln.«“ (Hartmann 2011a: 58).

Um weiterhin handlungsfähig zu bleiben, bedarf es also „anderer Mittel“, z. B. zusätzlichen Informationen (Luhmann 2000: 93). Mehr Informationen reduzieren die zugrundeliegende Unsicherheit, auch wenn gleichzeitig die Bedeutung dieser Informationen zunimmt.

„Wer mißtraut, braucht mehr Informationen und verengt zugleich die Informationen, auf die zu stützen er sich getraut. Er wird von *weniger* Informationen *stärker* abhängig.“ (Luhmann 2000: 93; Hervorh. im Original).

Wenn Vertrauen und Misstrauen als funktionale Äquivalente angesehen werden, geht damit auch einher, dass beide Phänomene losgelöst voneinander bestehen können (Grünberg 2014: 51). Gleichzeitig bedeutet dies, dass sich Vertrauen nicht durch eine einzige Enttäuschung in Misstrauen umwandelt, sondern erst bei mehrfacher negativer Einlösung der eignen Erwartungen die Haltung entsteht, dass auch in zukünftigen Situationen die Einlösung der Erwartungen in keiner wohlwollenden, für den Vertrauensgebenden positiven Weise erfüllt wird (Grünberg 2015: 31). Laut Luhmann besteht dabei durchaus die Gefahr, dass sich Misstrauen verselbstständigt und damit zu einer „gewohnte(n) Lebensauffassung, als Routine“ (Luhmann 2000: 93) wird. Unklar bleibt aber, ab welchem Moment bzw. nach wie vielen enttäuschten Erwartungen dieses Misstrauen einsetzen würde. Kramer (1994, zit. nach Möller 2012) verweist weiter auf eine Unterscheidung zwischen rationalem und irrationalen Misstrauen. Während rationales Misstrauen auf spezifischen Vorerfahrungen beruht, die Misstrauen in der spezifischen Situation angebracht erscheinen lassen, hat irrationales Misstrauen keine expliziten Erfahrungen als Grundlage, sodass es als übertriebene Grundhaltung angesehen werden kann. Ähnlich wie beim Verhältnis zwischen einem „gesunden“ und einem „blinden“ Vertrauen, ist auch ein angemessenes Misstrauen sinnvoll, wenn bereits negative Enttäuschungen vorliegen.

„Although, (...), both trust and distrust may be functional, the dynamics of each would lead to different kinds of systems, the former tending towards solidarity and the latter toward atomism.“ (Lewis, Weigert 1995: 969)

Nach Luhmann (2000: 98) liegt Misstrauen zudem eine Tendenz zur Selbstbestätigung und Selbstverstärkung inne. Wenn Ego Alter misstraut, wird das folgende Verhalten bei Erfüllung der negativen Erwartungen als selbsterfüllende Prophezeiung gewertet. Zudem lösen sich durch die Vergabe von Misstrauen negative Folgeeffekte aus, „Vertrauen ist demgegenüber psychologisch der leichtere Weg“ (Luhmann 2000: 94).

„Vertrauen erzeugt Vertrauen. Ebenso wie Misstrauen typischerweise Misstrauen erzeugt.“ (Endreß 2012: 85).

Endreß (2002: 76) beschreibt Misstrauen mehr als reflexive Einstellung, weshalb keine Gleichstellung von fehlendem oder gestörtem Vertrauen und Misstrauen erfolgen darf. Auch Hartmann (2011a) sieht Vertrauen und Misstrauen nicht diametral gegenüberstehend, auch wenn das im Alltagssprachlichen Gebrauch naheliegend erscheint. Das Gegenteil beider Phänomene ist für Hartmann die Gleichgültigkeit.

„Kontrapunkt zum Vertrauen und zum Misstrauen ist folglich eher eine Gleichgültigkeit oder Indifferenz, die sich durch eine Abwesenheit von Interesse und Engagement kennzeichnen lässt.“ (Hartmann 2011a: 58)

Auch wenn Misstrauen im Allgemeinen eher mit einer negativen Konnotation behaftet ist, so kann ein bestimmtes Maß an Misstrauen dennoch nützlich sein (Lepsius 1997). Die sogenannte „Institutionalisierung von Misstrauen“ lässt sich auf allen Emergenzebenen des Sozialen finden, von der Mikroebene in zwischenmenschlichen Beziehungen, über die Mesoebene bis hin zur Makroebene durch eine gesamtgesellschaftliche Institutionenstruktur (Endreß 2002: 77). Auf zwischenmenschlicher Ebene bedarf es zwar nur in einem geringen Ausmaß an Misstrauen, lediglich um einer zu großen Naivität oder Vertrauensseligkeit vorzubeugen (Frevert 2002: 42). So können beispielsweise Eheverträge als institutionalisiertes Misstrauen fungieren. Auf der Ebene von Vertrauen zu Institutionen ist institutionalisiertes Misstrauen gleichwohl fest verankert, so z. B. „in Gestalt von regelmäßigen allgemeinen Wahlen und der damit einhergehenden Festlegung zeitlich überschaubarer Legislaturperioden, in Form des Gewaltenteilungsprinzips mit einer unabhängigen Justiz, auf der Ebene innerparlamentarischer Kontrollmechanismen/-prozeduren sowie nicht zuletzt in der Einrichtung unabhängiger Medien typischerweise realisiert.“ (Endreß 2012: 93f.). Laut Endreß (2012) zeigt sich hierin ein Paradoxon, da die Institutionalisierung von Misstrauen als Mechanismus zur Wahrung bzw. Herstellung von institutionellem Vertrauen fungieren soll.

Das Verhältnis zwischen Vertrauen und Misstrauen zeigt sich aus einer theoretischen Perspektive oft ungeklärt und fließend. Dabei ist die Klärung der beiden Phänomene sowohl aus konzeptioneller Perspektive, aber vor allem aus empirischer Sicht relevant, da beispielsweise je nach verwendeter Skala nicht deutlich wird, in welchem Verhältnis sich Ver- und Misstrauen gegenüberstehen. Auf einer

mehrstufigen Skala von gar keinem bis viel Vertrauen, wird oft nicht deutlich, ob fehlendes Vertrauen oder Misstrauen in den niedrigen Skalenwerten (z. B. 0 oder 1) abgebildet wird (Schaal 2004: 29). Mangelndes Vertrauen sollte also auch in empirischen Studien nicht mit Misstrauen gleichgesetzt werden, auch wenn das laut Hartmann (2011a: 59) z. B. im politischen Rahmen bei Umfragen oftmals vermutet und auch in wissenschaftlichen Texten verallgemeinernd übernommen wird. So machen z. B. Sitkin und Roth (1993) auf eine Unterscheidung zwischen einer Reduktion von Vertrauen und der Entstehung von Misstrauen aufmerksam. Am Beispiel zwischenmenschlicher Beziehungen kommt es auf die Übereinstimmung der eigenen und der anderen Werte an. Wenn diese Werte grundsätzlich übereinstimmen, es aber dennoch in einer bestimmten Situation zu einer Enttäuschung für den Vertrauensgeber kommt, findet lediglich eine Vertrauensminderung in diese Person statt, die kontextspezifisch ist. Findet die erlebte Enttäuschung aber im Kontext einer gänzlichen Nicht-Übereinstimmung der eigenen sowie der anderen Werte statt, werden grundsätzliche Inkongruenzen wahrgenommen (Neuberger 1999: 101).

Endreß (2012: 88) macht deutlich, dass – gleich welchen Kontextes – nicht ‚einfach so‘ vertraut wird, oder konsequent eines der beiden Phänomene vorherrschend ist. Vielmehr sind Menschen „in einer Vielzahl von alltäglichen Situationen schlicht zu einem Ambivalenzmanagement gezwungen – und in derartigen Situationen geben dann zumeist Kleinigkeiten den Ausschlag, lassen also das Pendel zum Vertrauen oder eben zum Misstrauen hin ausschlagen.“. Auch Luhmann (2000: 94f.) formuliert, dass „(W)eder Vertrauen noch Mißtrauen (...) als universelle Einstellungen“ anzusehen sind, sondern sowohl in unterschiedlichen sozialen Situationen nacheinander, als auch in ähnlicher Weise nebeneinander vorliegen können.

## 2.5 Ebenen von Vertrauen

Vertrauen kann – so wurde bereits deutlich – auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Die Differenzierung der Ebenen von Vertrauen findet dabei vor allem zwischen einem persönlichen und einem systemischen Vertrauen statt (Schweer, Thies 2003: 43). Diese grundlegende Unterscheidung wurde bereits bei frühen Auseinandersetzungen mit dem Phänomen getroffen, beispielsweise bei Simmel (1992). Er differenziert zwischen einem persönlichen und einem versachlichten Vertrauen: während das persönliche Vertrauen die Kenntnis des Gegenübers erfordert, bedarf das versachlichte Vertrauen eben dieser persönlichen Kenntnis nicht (Simmel 1992: 394). Auch bei psychologischen Konzeptualisierungen wie bspw. der Interpersonal-Trust-Scale von Rotter (1967) werden beide Ebenen abgefragt und es werden sowohl Items bezogen auf Vertrauen aus dem Nahbereich, als auch gegenüber Institutionen erhoben. Neben dem interpersonellen und dem institutionellen Vertrauen kann weiterhin eine

Mesoebene betrachtet werden, hier liegt ein Vertrauen in Organisationen vor. Im Folgenden werden deshalb interpersonelles, organisationelles sowie institutionelles Vertrauen<sup>10</sup> näher ausgeführt.

### 2.5.1 Interpersonelles Vertrauen

Interpersonelles Vertrauen kann als „*Nukleus* des Vertrauens“ (Schaal 2004: 31; Hervorh. im Original) bezeichnet werden, da diese Form die Basis für alle anderen Vertrauensbeziehungen und von wesentlicher Bedeutung für zwischenmenschliche Interaktionen ist. Dabei ist für diese Vertrauensebene kennzeichnend, dass eine (direkte) Interaktion zwischen mindestens zwei Akteuren stattfindet, im Gegensatz zum institutionellen Vertrauen, in denen keine direkte Interaktion mit einer konkreten anderen Person vorliegen muss oder Selbstvertrauen, wenn die eigene Person im Mittelpunkt steht.

Grundsätzlich kann bei der Betrachtung von interpersonellen Vertrauensbeziehungen von zwei Perspektiven ausgegangen werden: zum einen der Blick auf die vertrauen-gebende Person, wobei die persönliche Vertrauensneigung bedeutsam ist. Die Vertrauensneigung des Subjekts kann also als Grundlage für die fokussierte Vertrauensbeziehung angesehen werden, da bei der Betrachtung und Untersuchung von konkreten interpersonellen Beziehungen (z. B. in engen Freundschaften oder Familien) die persönlichen Dispositionen des Vertrauensgebers nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Die Entstehung von Vertrauen liegt (entwicklungs-) psychologischen Modellen zugrunde, da davon ausgegangen wird, dass vor allem die Bindungserfahrungen eines Kindes in frühesten Kindheit als Grundlage für die individuellen Vertrauensneigungen angesehen werden können (Bierhoff, Rohmann 2010; Scheuerer-Engelich, Zimmermann 1997). Je nach gezeigtem Bindungsstil der Eltern resultieren unterschiedliche Erwartungen des Kindes an seine engen Bezugspersonen. Diese Erfahrungen reichern sich im Laufe der Kindheit an und wirken damit auf die individuelle Vertrauensneigung eines Individuums als grundsätzliche Erwartungshaltung gegenüber anderen InteraktionspartnerInnen (auch Zulauf Logoz 2012). Die Annahmen von Erikson (z. B. 1970) und dem Modell von einem sich entwickelten Urvertrauen im Kindesalter können hier als zentrale Grundlagen gesehen werden (Kap. 3.2).

In zwischenmenschlichen Beziehungen ist aber auch das konkrete Gegenüber mitsamt seinen spezifischen persönlichen Merkmalen und Eigenschaften von Bedeutung, da Interaktionen und Beziehungen von einer relationalen Verbindung ausgehen. Es bedarf also auch eine Hinwendung zu der vertrauempfangenden Person, dem Vertrauensobjekt. Hierbei werden Aspekte der wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit fokussiert (Schweer, Thies 2005: 50).

Innerhalb der interpersonellen Vertrauensforschung können unterschiedliche Anwendungsbereiche bzw. Schwerpunktsetzungen festgestellt werden. Rempel, Holmes und Zanna (1985) haben beispielsweise die Entwicklung und den Aufbau von Vertrauen in romantischen Nahbeziehungen systemati-

---

<sup>10</sup> Institutionelles Vertrauen bzw. Systemvertrauen werden zumeist synonym miteinander verwendet.

siert. Vertrauen durchläuft hier vier Phasen. In der Anfangsphase wird die Interaktionsperson kennengelernt. In der zweiten Phase wird die Beziehung vertieft, es entwickeln sich Erwartungen an das Verhalten des Gegenübers und es erfolgt der „Abgleich“, ob die gestellten Erwartungen auch erfüllt werden. Somit kennzeichnet diese Phase die Vorhersehbarkeit des Partners und ist als Grundlage für eine weitere Vertrauensentwicklung anzusehen. In der darauffolgenden Phase wird die Verlässlichkeit der Person fokussiert. Spezifische Verhaltensweisen des Gegenübers werden zu allgemeinen Eigenschaften abstrahiert. Erst in der vierten Phase wird aus den bisherigen Erfahrungen und den generalisierten Einstellungen dem Partner gegenüber Vertrauen, da nun ein grundlegender Glaube an den anderen gegeben ist, der sich durch Treue kennzeichnet (auch Schmidt-Rathjens, Amelang 1997). Andere Kontexte, in denen zwischenmenschliche Beziehungen im Fokus stehen, werden beispielsweise von Schweer (1997d) im Bereich zwischen Lehrenden und Lernenden im schulischen Bereich oder von Neubauer (1991) hinsichtlich der Entwicklung von Vertrauen zwischen Kindern und Erziehenden diskutiert. Im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext wird häufig zwischenmenschliches Vertrauen in Organisationen (Kap. 2.5.2), z. B. zwischen Mitgliedern einer Organisation betrachtet.

Mit diesen unterschiedlichen Feldern, in denen zwischenmenschliches Vertrauen vorkommen kann, geht auch eine Vielzahl von Messverfahren einher, wobei hier wiederum eine Unterscheidung nach spezifischem Vertrauen in sozialen Beziehungen<sup>11</sup> und einem generalisiertem Vertrauen übertragen auf zwischenmenschliche Beziehungen erfolgt (z. B. in der Interpersonal-Trust-Scale von Rotter (1967), Krampen et al. (1982) oder Kassebaum (2004)). Untersuchungen über den Zusammenhang von einer generalisierten Vertrauenshaltung und einem spezifischen Vertrauen gegenüber einer konkreten Interaktionsperson zeigen allerdings, dass beide Konstrukte unabhängig voneinander wirken bzw. betrachtet werden müssen (Buck, Bierhoff 1986). Eine hohe generalisierte Vertrauensneigung lässt also keine Schlüsse zu, die auf das Vertrauen in eine konkrete andere Person schließen lässt.

### 2.5.2 Vertrauen in Organisationen

Die Betrachtung von Vertrauen in Organisationen verweist auf eine Mesebene und damit auf unterschiedliche Vertrauensbeziehungen, die innerhalb einer Organisation (intra-organisational) oder in einzelne Organisationen (extra-organisational) vorliegen können (Götz 2006: 62). Folglich lassen sich z. B. auch interpersonelle Beziehungen innerhalb eines organisationellen Kontextes feststellen und analysieren, ebenso wie Vertrauensbeziehungen, die sich von einer zwischenmenschlichen Ebene entfernen (z. B. Vertrauen zwischen Organisationen). Dabei finden also Vermischungen zwischen interpersonellen und institutionellen Merkmalen statt, als Kernelement bleibt allerdings der organisationelle Kontext für die jeweilige Vertrauensbeziehung.

---

<sup>11</sup> Eine kleine Übersicht über Erhebungen und Messverfahren bei Petermann (1996).

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass Institutionen und Organisationen<sup>12</sup> in der interdisziplinären Vertrauensforschung häufig synonym verwendet werden (z. B. Schweer, Thies 2005), was oftmals auch eine klare Zuordnung hinsichtlich der Formen und Ebenen von Vertrauen erschwert. Eine Ausnahme stellt hingegen die Unterteilung von sieben Formen des Vertrauens bei Sztompka (1995) dar. So führt er u. a. ein allgemeines, ein institutionelles, ein organisationelles und ein persönliches Vertrauen auf.<sup>13</sup> Das allgemeine Vertrauen umfasst die soziale Ordnung oder bestimmte Aspekte der sozialen Ordnung, beispielsweise der Demokratie als Regierungsform. Das institutionelle Vertrauen verweist hingegen auf verschiedene Sphären der Gesellschaft (hier u. a. das Bildungswesen), während das Organisationsvertrauen auf konkrete Organisationen gerichtet ist (auf eine bestimmte Regierung, ein Krankenhaus, eine Schule). Das persönliche Vertrauen stellt schließlich das Vertrauen gegenüber einzelnen Personen dar. Während Institutionen also eine hohe Abstraktion zur Annäherung benötigen, können Organisationen als „typische Einrichtungen moderner Gesellschaften“ (Kuper, Thiel 2009: 490; Hervorh. im Original) bezeichnet werden und sind als „Einrichtungen zur Koordination hochspezifischer Handlungen von Individuen“ (ebd.) zu sehen.

Das integrative Vertrauensmodell von Mayer, Davis und Schoorman (1995) ist eines der bekanntesten Modelle im organisationellen Kontext und erfasst die Umstände von Vertrauensentstehungen in organisationellen Beziehungen. Das Modell berücksichtigt dabei sowohl die individuellen Persönlichkeitsdispositionen eines Vertrauensgebers („the propensity to trust“) als auch die Charakteristika des Vertrauensnehmers, bei dem die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit durch die Merkmale Kompetenz, Wohlwollen und Integrität gekennzeichnet ist („ability“, „benevolence“ und „integrity“). Diese drei Faktoren stehen zwar für sich, beeinflussen sich aber gegenseitig. Zudem haben die drei Elemente einen Einfluss auf die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit und beeinflussen damit Vertrauen (Nikolova et al. 2014). Das Modell fragt vor allem danach, wie eine Vertrauensbeziehung zu Beginn aussieht, welche Faktoren am Anfang wichtig für eine vertrauensvolle Entwicklung sind, und, wie sich die Beziehung im weiteren Verlauf entwickelt. Das Modell wird oftmals einbezogen, um eine entstehende Vertrauensbeziehung aufzuzeigen, allerdings zeigen sich auch Grenzen des Modells. Zum einen fokussiert es lediglich die Beziehung zwischen zwei Personen, es ist unidirektional aufgebaut und kann nur im organisationellen Kontext angewendet werden (Mayer et al. 1995: 729f.). Ein weiterer Punkt ist die Sichtweise auf Risiko, da beim integrativen Vertrauensmodell bei den Vertrauenserwartungen noch kein Risiko besteht, sondern dieses erst als Resultat von Vertrauen gesehen wird (Grünberg 2014: 116). Somit steht es der grundlegenden Annahme entgegen, die das Merkmal Risiko als wesentliche Voraussetzung für Vertrauen betrachtet.

---

<sup>12</sup> Zur Abgrenzung von Institutionen und Organisationen im erziehungswissenschaftlichen Kontext: Kuper, Thiel 2009.

<sup>13</sup> Insgesamt unterteilt Sztompka (1995) zwischen sieben Formen, die fehlenden sind das technologische, das kommerzielle und das Positionsvertrauen.



Im Kontext von Vertrauen in Organisationen wird auch häufig die Prinzipal-Agent-Theorie als Modell angewendet. Diese Theorie, auch Agenturtheorie genannt (Miebach 2007), geht davon aus, dass ein Auftraggeber (=Prinzipal) bestimmte Aufgaben an einen Agenten überträgt, da keine eigenen Ressourcen oder Kompetenzen verfügbar sind bzw. gemacht werden können, um die Aufgabe selber erfüllen zu können. Es findet also eine Übertragung von Aufgaben statt, da der Prinzipal einem anderen Akteur als sich selbst die Erfüllung von Erwartungen überträgt. Das zentrale Merkmal der Prinzipal-Agent-Theorie ist, dass zwischen den Interaktionspartnern eine Informationsasymmetrie vorhanden ist. Der Prinzipal möchte seine eigenen Interessen verfolgen, ist allerdings aufgrund der eigenen Ressourcen- oder Informationsknappheit auf den Agenten angewiesen. Aufgrund der geringeren Informationen auf Seiten des Prinzipals stehen diesem aber zugleich unterschiedliche Möglichkeiten zur Überbrückung der vorhandenen Unsicherheit zur Verfügung: es können mehr Informationen eingeholt werden, Garantien eingefordert oder Kontrollmaßnahmen aufgestellt werden. Ebenso kann aber auch Vertrauen gewährt werden, wobei Vertrauen in dieser Situation als günstigere Variante angesehen werden kann, da durch Vertrauen Kontrollen etc. unnötig gemacht werden.

Auch auf der Mesoebene wird Vertrauen positive Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen zugesprochen. So führt Schweer (2010: 162) aus, dass Vertrauen sowohl das interne Engagement einer Organisation, als auch die Außenwirkung dieser positiv beeinflusst. Für die Realisierung von Vertrauen in Organisationen sind folgende Aspekte relevant: eine angemessene Informationspolitik, eine interne Transparenz sowie Platz für Partizipation im besonderen Maße. Vertrauen in eine Organisation ist folglich nur dann möglich, wenn Vertrauen auch als Organisationsprinzip vorliegt, die Organisation also tatsächlich vertrauenswürdig ist (Schweer, Thies 2005: 55). Aus diesem Grund wird auch die Relevanz von Transparenz, Partizipation und Kommunikation betont, da mit diesen Merkmalen das Bild der Institution nach innen und außen beeinflusst wird (ebd.). Vertrauen gegenüber Organisationen kann allerdings kaum durch öffentliche Aktionen, Werbung oder Kampagnen erhöht werden, vor allem dann nicht, wenn nur wenig Vertrauen zu Beginn der Beziehung vorhanden ist. Schweer (2003: 329) führt aus, dass Institutionen oder Organisationen am ehesten Vertrauen gewinnen können, wenn direkte Interaktionen durch einen Repräsentanten dieser Organisation genutzt werden, um über den Weg des personalen Vertrauens zu einer vertrauensvollen Beziehung zwischen einer Person und der gesamten Organisation zu kommen. Grundsätzlich ist Vertrauen aus kommunikativer Perspektive ein schwieriger Terminus, da es sowohl schwierig zu kommunizieren als auch nicht einforderbar ist, auch wenn Werbung, Politik etc. den Begriff durchaus aus einer „werbenden“ Stellung heraus verwenden (Zowislo, Schulz 2006: 34).

In der empirischen Vertrauensforschung lassen sich zahlreiche Untersuchungen finden, die sich im Kontext von organisationellem Vertrauen verorten lassen. Häufig werden Fragen nach Vertrauen in Organisationen im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext gestellt (z. B. Bachmann 1997), hierbei lassen sich wiederum ganz unterschiedlich gelagerte Vertrauensbeziehungen untersuchen, z. B. zwischen

(gleichberechtigten) ArbeitskollegInnen, zwischen einem Mitarbeitenden und dem Vorgesetzten (z. B. Oswald 2010) oder zwischen KundInnen und Mitarbeitenden (Nikolova et al. 2014). Im erziehungswissenschaftlichen Bereich kann in jüngerer Zeit eine stärkere Beschäftigung mit Schulen als Organisationen festgestellt werden, was der zunehmenden Orientierung an eine ‚Neue Steuerung im Bildungssystem‘ zugrunde gelegt werden kann (Kuper, Thiel 2009: 494). Eine empirische Erfassung von Vertrauen in Schulen als Organisationen lässt sich im deutschsprachigen Raum aber bislang nur selten finden. Im internationalen Kontext können vor allem die Arbeiten von Tschannen-Moran und Hoy (z. B. 2000, 2007) aber auch von Van Houtte und von Maele (2014) genannt werden.

Grünberg (2014: 115) fasst zusammen: „Im Fokus der Organisationsforschung stehen dabei Fragen danach, was Organisationsvertrauen ist, welche Faktoren es beeinflussen und welche Auswirkungen es auf die Organisation haben kann.“

### 2.5.3 Institutionelles Vertrauen und Systemvertrauen

Im Gegensatz zum zwischenmenschlichen Vertrauen entfernt sich das sogenannte institutionelle Vertrauen von dem Gedanken, dass nur im zwischenmenschlichen Bereich eine Vertrauensbeziehung entstehen bzw. vorliegen kann. Institutionen an sich sind dabei als stabile Gebilde zu sehen, die zum einen nach innen stabil sind und gleichzeitig eine stabilisierende Wirkung nach außen haben. Da die von den Institutionen ausgehende Strukturierung von den Individuen verinnerlicht ist, wird das gemeinsame Leben in einer Gesellschaft bekräftigt (Göhler 1997). Institutionen sind durch ihre Struktur und ihre Funktionsweise, ihre Selbstpräsentation und die von der Institution verwendeten Symbole bestimmt (Göhler 1997: 24f.).

„Institutionen sind die Internalisierung verfestigter Verhaltensmuster bzw. Handlungsgewohnheiten, Sinnorientierungen, Regeln, Regelsysteme oder normatives Regelwerk. Sie zeichnen sich durch ihre relative Stabilität aufgrund der temporären Verfestigung von Verhaltensmustern bzw. Handlungsregelmäßigkeiten aus. Wesentliche Funktionen von Institutionen sind die Regulation der Gesellschaft bzw. Konstitution einer sozialen Ordnung sowie die Steuerung bzw. Strukturierung von Handlungen und Situationen (...).“ (Braun 2013: 46)

Synonym zum Institutionenvertrauen wird häufig das sogenannte Systemvertrauen als Begrifflichkeit verwendet, so z. B. bei Schweer und Thies (2005: 50): „Systemisches Vertrauen schließt alle solche Konzeptionen des Vertrauens ein, bei denen Vertrauen in eine Organisation, eine Institution oder auch die Gesellschaft beziehungsweise die Demokratie als solche investiert wird (...).“ Auch bei Luhmann (2000) werden Institutionen ausgeklammert und es findet eine Beschränkung auf das sogenannte Systemvertrauen als Gegensatz zum persönlichen Vertrauen statt. Systemvertrauen bezieht er dabei auf jenes Vertrauen, welches eine Person einzelnen gesellschaftlichen Systemen oder auch zentralen übergeordneten Wertvorstellungen (z. B. das Vertrauen in die Demokratie) entgegenbringt. In solchen Konstellationen gewährtes institutionelles Vertrauen oder Systemvertrauen lässt sich auf einer eher

abstrakten Ebene festmachen, allerdings betrifft es auch die jeweiligen Mitglieder der jeweiligen Institution resp. des Systems, da diese als RepräsentantInnen die Vorstellungen des Systems tragen.

Die Beziehung zwischen Menschen und Institutionen wird von Braun (2013: 43) als vertikal bzw. asymmetrisch beschrieben. Da in dieser Beziehung keine direkte Interaktion entstehen kann und auch wesentliche Elemente aus dem Bereich des zwischenmenschlichen Vertrauens an Relevanz verlieren, beruht das institutionelle Vertrauen auf anderen Erwartungen seitens der Vertrauensgeber. Heberer und Schubert (2008) unterscheiden deshalb zwischen Vertrauen basierend auf starken Bindungen (also vor allem in zwischenmenschlichen engen Beziehungen wie der Familie) und schwachen Bindungen, die sich im Hinblick auf Institutionen sehen.

„An die Seite des Vertrauens in die Gesinnung einer Person tritt das Vertrauen in die Leitidee der Institution. An die Stelle des Vertrauens in die Motive einer Person tritt das Vertrauen in die Verfahrensordnung einer Institution. An die Stelle der Beobachtung und Kontrolle des Handelns einer Person tritt die Beobachtung der Leistungen, die einer Institution zugeschrieben werden, und der Kontrollmechanismen, die eine Institution überwachen.“ (Lepsius 1997: 285)

Vertrauen gegenüber Institutionen richtet sich zusammengefasst auf die Merkmale Leitidee, Leistungsfähigkeit und Kontroll- und Sanktionsmechanismen der Institution (Lepsius 1997). Es ist allerdings nicht nötig, alle Regeln oder Merkmale der Institution explizit zu kennen und diesen zu vertrauen, relevant ist vor allem die gemeinsame Verfolgung grundlegender Ziele und Prinzipien (Lahno 2002: 357). Endreß (2002: 59) interpretiert, aufbauend auf Lepsius, Vertrauen zu Institutionen als „primär auf deren Leitidee (...), auf das Leistungsprofil, also die Performanz bzw. den materiellen Output (...), oder auf die konkrete Institutionalisierungsform (...)" bezogen. Während die Ausführungen von Lepsius und von Endreß lediglich von einer Leitidee ausgehen, geht beispielsweise Schaal (2004) davon aus, dass eine Pluralität von Leitideen vorhanden sein kann.

Dabei kann das Verhältnis der einzelnen Merkmale bzw. die jeweilige Beurteilung der Leitidee, der Funktionsfähigkeit und der Kontrollmechanismen unterschiedlich ausfallen, weshalb Institutionenvertrauen als mehrdimensionaler Prozess anzusehen ist (Lepsius 1997: 286). Vor allem in politischen Zusammenhängen lässt sich in vielen empirischen Erhebungen zeigen, dass eine Leitidee oft hoch bewertet bzw. mit hohem Vertrauen einhergeht, während der konkreten Verfahrensordnung oder der Funktionsfähigkeit (zumindest temporär) weniger Vertrauen entgegengebracht wird (Lepsius 1997: 286). Belegen lässt sich das z. B. an hohen Vertrauenswerten in die Demokratie im Verhältnis zu institutionellen Ordnungen wie Parlamenten, Parteien, denen niedrige Vertrauenswerte oder sogar hohe Misstrauensbekundungen gegenüberstehen (für Parteien beispielhaft: European Commission 2015).

„Vertrauen in Institutionen bezieht sich auf die Wirksamkeit und die Funktionalität der durch die Institution gegebenen Handlungsbahnen, darauf, dass die Institution die „richtigen“ Handlungsanreize und -grenzen setzt.“ (Lahno 2002: 356).

Im Gegensatz zum persönlichen Vertrauen, ist Systemvertrauen nach Auffassung von Luhmann (2000: 64) leichter zu erlernen, aber schwieriger zu kontrollieren. Eingebaute Kontrollmechanismen (Mechanismen institutionellen Misstrauens) führen dazu, dass Institutionen einem recht stabilen Vertrauen gegenüberstehen. Die Stabilität von institutionellem bzw. Systemvertrauen erscheint aber dennoch unklar. So argumentiert beispielsweise Lahno (2002: 358), dass dieses Vertrauen relativ stabil ist, da es sich nicht auf die Handlungen einzelner Personen innerhalb der Institution richtet, sondern die Funktionalität der gesamten Institution im Blick hat. Für Lepsius (1997: 286) handelt es sich bei Institutionenvertrauen hingegen um ein fragiles Vertrauen, da durch die unterschiedlichen Dimensionen der Institution, auf die sich das Vertrauen richten kann, Spannungen zwischen den Dimensionen bzw. der Erfüllung vorliegen können, wodurch keine dauerhafte stabile Vertrauensbeziehung entstehen kann. Für Schweer (2003: 324) kann sich Vertrauen in eine Institution (im Gegensatz zu Luhmanns Annahme) nur langsam entwickeln und zeigt sich im Verhältnis zum zwischenmenschlichen Vertrauen weniger intensiv. Bezogen auf die Qualität der Vertrauensbeziehung zwischen Individuen und einem Vertrauensobjekt auf der Systemebene, argumentieren Schweer und Thies (2003: 48), dass eine Bereichsspezifität vorliegt.

„Je weiter entfernt sich ein Vertrauensobjekt vom eigenen sozialen Nahraum befindet, umso geringer ist die Bereitschaft, diesem Objekt mit Vertrauen zu begegnen.“ (Schweer, Thies 2003: 48).

Auch der (mögliche) Einfluss einer Institution bzw. eines Systems wirkt sich laut Schweer (2003) auf die angenommene Vertrauenswürdigkeit aus. „Je einflussreicher ein soziales System erlebt wird, umso weniger Vertrauenswürdigkeit wird diesem zugeschrieben.“ (Schweer 2003: 325). Institutionen, die sich durch Nähe zu ihren BürgerInnen, eine Zuschreibung als helfende Institution und eine moralische Integrität auszeichnen, wirken sich positiv auf die Vertrauenswürdigkeit aus (Schweer, Thies 2005). Grundsätzlich wird Vertrauen auf unterschiedlichen Ebenen auch unterschiedlich stark vergeben. Während der Nahbereich (Familien, Freunde oder Institutionen, die einem sehr nahe stehen und gut bekannt sind) oft hohe Vertrauenswerte in demoskopischen Umfragen aufweist, sinken die Werte, wenn entfernte Institutionen oder die Systemebene abgefragt werden (Frevert 2013: 141ff.). Empirisch bislang weitestgehend unklar, zeigt sich das Vertrauen im institutionellen Kontext von Schule, dem hier zugrundeliegenden Forschungsbereich.<sup>14</sup>

Die Rolle der RepräsentantInnen einer Institution zeigt sich ebenso in einem eher ungeklärten Verhältnis. Da diese die Merkmale der Institution vertreten sollen, geht Schweer (2003) davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen interpersonellem und systemischem Vertrauen besteht. Negative Vertrauenswerte gegenüber einer Person aus der Institution würden sich also somit auch auf das Vertrauen in die Institution als solche auswirken. Die Konfundierung von personalem und institutionellem Vertrau-

---

<sup>14</sup> So ist zumindest theoretisch anzunehmen, dass das Vertrauen in die LehrerInnen, in die Schule des Kindes und in das Schulsystem variieren kann, was im späteren Verlauf der Arbeit nochmals aufgegriffen wird.

en, sowie die Bedeutung, die dem Vertrauen zukommt, beschreibt auch Althoff, wobei er den Bezug auf den politischen Bereich aufnimmt:

„Je größer das den politischen Akteuren zugeschriebene Vertrauen und damit ihre Vertrauenswürdigkeit ist, desto größer ist ihr Handlungsspielraum im politischen System. Den von ihnen vorgeschlagenen politischen Handlungsprogrammen wird Glaubwürdigkeit zugeschrieben, als Folge davon wird diesen Handlungsprogrammen eine größere Akzeptanz entgegengebracht, was wiederum die Chance ihrer Durchsetzung vergrößert.“ (Althoff 2006: 51f.)

Bislang konnte in den zahlreichen empirischen Studien aber noch nicht geklärt werden, wie sich Vertrauen auf den unterschiedlichen Ebenen beeinflusst (Grünberg 2014: 207). Dennoch scheint es theoretisch plausibel, dass interpersonelle Beziehungen oder Einstellungen einen Einfluss auf das institutionelle Vertrauen haben. Durch Interaktionen mit VertreterInnen der Institution können positive oder negative Erfahrungen entstehen, die sich auf das institutionelle Vertrauen auswirken, allerdings ändert sich damit auch die Form des Vertrauens (z. B. spezifisch oder generalisiert). Apelt (1999: 16) führt weiterhin aus, dass der Übergang von persönlichem Vertrauen hin zu Systemvertrauen darin zu finden ist, dass Organisationen durch feste Regeln und Rollen strukturiert sind. Dadurch wird allerdings auch nicht mehr einer bestimmten Person vertraut, sondern vielmehr der innehabenden Position, welche sich durch die Regeln, Rollen oder Anweisungen bzw. Befugnisse äußert. Strasser und Voswinkel (1997) legen somit ein Rollenvertrauen zugrunde, welches sie als „das an Funktionsträger adressierte, sozusagen praktisch werdende Systemvertrauen“ (Strasser, Voswinkel 1997: 225) beschreiben. Damit stützt sich das Vertrauen auf die Rolle und die Funktion, die dieser Rolle zugesprochen wird.

„Dort, wo nicht mehr unhinterfragt vertraut werden kann, entsteht Raum für Entscheidungen, für trust: es wird bewußter entschieden, ob vertraut wird. Der Modernisierungsprozeß kann als Prozeß zunehmender bewußter Ungewißheit bezeichnet werden, in dem der Bedarf an Vertrauen wächst und gleichzeitig Situationen aus dem Feld des Sich-Verlassens in den Bereich (sic!) bewußt zu treffender Entscheidungen rücken.“ (Apelt 1999: 15)

Ebenfalls wie interpersonelles Vertrauen weist auch Systemvertrauen eine komplexitätsreduzierende Wirkung auf. Gelegentlich wird sogar betont, dass Institutionen- bzw. Systemvertrauen eine stärkere komplexitätsreduzierende Wirkung aufweist als es persönliches Vertrauen vermag.

„Das Verhältnis von Systemvertrauen und Modernisierung ist ambivalent, zwar benötigen die Moderne und Spätmoderne in wachsendem Maße die Einbettung der Systeme in die Lebenswelt, gleichzeitig wird diese aber immer problematischer und labiler.“ (Apelt 1999: 15).

Apelt (1999: 15) führt aber auch vor, dass sich in der modernen Gesellschaft ein Wandel von „confidence“ zu „trust“ bemerkbar macht, da es zunehmend zu ungewissen Gegebenheiten kommt, und somit ein höherer Bedarf an Vertrauen nötig wird, welcher mit bewusst getroffenen Entscheidungen einhergeht. Mit dem steigenden Bedarf an institutionellem Vertrauen, verändert sich auch das Verhältnis zwischen Vertrauen und Kontrolle. Ausgehend von dem Verhältnis zwischen Bürger und Staat diskutiert bspw. Frevert (2014) die Frage, wie viel Sicherheit durch Kontrolle erreicht werden kann und wie sich diese Kontrolle auf das bürgerliche Vertrauen auswirkt. In einer demokratischen Gesell-

schaft, in der von mündigen BürgerInnen ausgegangen wird, ist Vertrauen von zentraler Bedeutung, dennoch werden Kontrollen immer vorherrschender aufgrund neuerer Entwicklungen. Zwar werden Kontrollen verwendet, um mehr Sicherheit entstehen zu lassen, dieses untergräbt aber theoretisch die Funktion von Vertrauen. Weiterhin lässt sich, zumindest theoretisch annehmen, dass eine Verschiebung des Vertrauensobjekts erfolgt, der neue Fokus also auf den Kontrollinstanzen als solchen liegt (hierzu auch Bormann 2012). Zentral in dieser Überlegung ist, ob im Vertrauen in Kontrollen auch Unsicherheit und Risiko inne liegen.

„Je komplexer die Handlungssituation, desto größer wird der Verzicht auf weitere Informationen und damit Kontrolle sein müssen, um innerhalb eines angemessenen Zeithorizontes agieren zu können. Der beschleunigte Wandel moderner und postmoderner Gesellschaften hat den klassischen Rahmen des Handelns dabei nochmals nachhaltig verschoben. Persönliche Interaktionen, die vormals den Rahmen für Handeln und für den langfristigen Aufbau von Vertrauen abgaben, werden abgelöst durch eine „Entbettung der Interaktion“ (Giddens 1996, S. 33) und die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft, wobei soziale Beziehungen aus orts- und personengebundenen Zusammenhängen herausgehoben und Raum- und Zeitspannen überbrückt werden. Und Kontrollmöglichkeiten nehmen ab.“ (Zowislo, Schulz 2006: 31)

Systemvertrauen ist also nötig, da in einer modernen und ausdifferenzierten Gesellschaft häufig keine direkten Kontakte auf zwischenmenschlicher Ebene vorliegen, sondern vermehrt auf der Ebene zwischen Individuen und Institutionen stattfinden (Zowislo, Schulz 2006: 31). Dabei gewinnt das Systemvertrauen an Bedeutung, da es mithilfe von diesem Vertrauen wiederum zur Reduktion von Komplexität kommt. Geramanis (2002) führt die Bedeutung von Vertrauen in der heutigen postmodernen Gesellschaft aus.

„Setzen wir also zunächst einmal die These voraus, dass wir uns heute auf dem Weg in die postindustrielle und postmoderne Wissens- und Informationsgesellschaft befinden, dann liegt es vor allem nahe, Begriffe wie Komplexität, Unsicherheit, Unüberschaubarkeit und Turbulenz zu benutzen. In diesem Zusammenhang stellt die Riege der Unternehmer und Manager in der Arbeitswelt fest, dass sie mit ihren hergebrachten Formen von Macht und Autorität nicht mehr die Prozesse unter Kontrolle bringen kann. Die sogenannten „neuen Ressourcen“ *Wissen* und *Information* unterliegen dabei offensichtlich ganz anderen Kontroll- und Überwachungsgesetzen, als es in der Industriegesellschaft bisher üblich war. Was zur Handhabung dieser „Phänomene“ stattdessen gefordert wird, sind *verlässliche Vertrauensbeziehungen*. Vertrauen soll anstelle von Kontrolle wirken, gerade weil die neuen *hochqualifizierten Arbeitsbeziehungen* ein hohes Maß an potentiell unkontrollierbarer Eigenständigkeit, Urteilsfähigkeit, Eigeninitiative, Kommunikationsbereitschaft und Verantwortungsbereitschaft erfordern.“ (Geramanis 2002: 3; Hervorh. im Original).

Zwar bezieht sich Geramanis im vorangestellten Zitat vor allem auf die neuen Verhältnisse in der Arbeitswelt und in Bezug auf MitarbeiterInnen, allerdings lassen sich seine Überlegungen auch problemlos auf die Bildungsinstitution Schule bzw. Bildung übertragen (Kap. 4).

Weiterhin liegen die bereits diskutierten Merkmale von Vertrauen auch in Vertrauensbeziehungen gegenüber Institutionen und Systemen vor: Unsicherheit, Risiko, Zeit etc. (Kap. 2.2). Etwas undifferenzierter sind die Auffassungen darüber, wie beim Institutionen- bzw. Systemvertrauen das Merkmal Reziprozität wirkt.

Das Verhältnis zwischen Vertrauensgeber und Vertrauensnehmer ist durch Reziprozität gekennzeichnet. In zwischenmenschlichen Beziehungen ist das auch einleuchtend, schwieriger gestaltet sich diese Wechselseitigkeit in dem Verhältnis zwischen Menschen und Systemen oder Institutionen. So geht z. B. Schweer (2003: 324) zwar davon aus, dass auch gegenüber Institutionen Erwartungen seitens der Vertrauensgeber eingebracht werden, die Komponente, „dass die Institution als solche das Vertrauen erwidert“ findet aber keine Grundlage. Plötner (1995: 36) vertritt die Auffassung, dass Vertrauen nur von einem einzelnen Individuum ausgehen kann, ein System (oder eine Institution) hingegen kein Vertrauen vergeben bzw. erwidern kann. Auch Schweer und Thies (2003: 46) folgen der Auffassung von Plötner und legen dar, dass Institutionen zwar an sich vertrauenswürdig sein können, aber keine eigenen Vertrauenshandlungen vollziehen können. Daher gehen die beiden Autoren davon aus, dass sich das Vertrauen zu Institutionen im Vergleich zum persönlichen Vertrauen weniger intensiv zeigt und zur Entstehung mehr Zeit benötigt.

„Erschwerend kommt hinzu, dass die Institution, gerade weil ihr der stabilisierende Faktor der Reziprozität fehlt, permanent ihre Vertrauenswürdigkeit unter Beweis stellen muss, da das Vertrauen des einzelnen eben auf einem brüchigen Boden steht. Die fehlende Reziprozität muss von daher durch andere Mechanismen kompensiert werden.“ (Schweer, Thies 2003: 46)

Neuberger (2006) thematisiert das Vertrauen in Institutionen hingegen als alternativloses Verhalten, welches in einer differenzierten, modernen Gesellschaft zwar wesentliche Vorteile aufweist, aber eben (zumindest gegenüber einigen Institutionen) nicht frei gewählt werden kann. Zwar stellt Neuberger (2006) die scheinbare Alternativlosigkeit in den benannten Situationen etwas zu pauschal dar, relevant zeigt sich aber die Funktionalität von Vertrauen, vor allem in ausdifferenzierten Gesellschaften.

„Wenn schon nicht immer Personen, darf man dann Unternehmen, dem Staat, den Parteien trauen? Einigen Institutionen erfahrungsgestützt durchaus, aber eben nicht allen und nicht unbedingt, immer und unbesehen. Meist gibt es zum Vertrauen ohnehin keine Alternative (weil wir praktisch keine Wahl haben, z. B. wenn wir ins Flugzeug steigen, auf dem Operationstisch liegen, unser Auto zur Reparatur abliefern), aber das muss nicht zur großen Verletzlichkeitsgeste stilisiert werden. Denn auch hier gilt die Nutzen- oder Machbarkeitsklausel: Wenn man nicht vertraut, kommt man zu gar nichts mehr. Man würde auf eine geradezu steinzeitliche Situation zurückgeworfen, müsste alles selber machen (können) und auf die Vorteile einer funktional differenzierten arbeitsteiligen Expertengesellschaft verzichten. Es hat also – nüchtern kalkuliert – mehr Vorteile als Nachteile zu vertrauen. Die ‘riskante Vorleistung’ ist der Preis für die Eintrittskarte, ohne die man nicht dabeisein darf.“ (Neuberger 2006: 35)

Die eben aufgeführten Reduktionen von Systemvertrauen thematisiert Hubig (2004: 10) als häufigen Fehlschluss in der Unterscheidung zwischen interpersonellem und institutionellem Vertrauen. Er führt bezüglich der Annahme der fehlenden Reziprozität beim Institutionen- bzw. Systemvertrauen aus, dass sowohl innerhalb als auch zwischen Institutionen eine Wechselseitigkeit vorhanden ist, da die Institutionen (bzw. auch Organisationen oder Systeme) eine Vermittlung über Personen stattfinden lassen. Zudem kann ganz grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sich auch Institutionen durch die Interaktion mit den ihnen gegenüberstehenden Individuen verändern können bzw. müssen, um eine dauerhafte Legitimation zu erhalten. Frevert (2014) argumentiert diesbezüglich, dass auch die Bezie-

hung zwischen BürgerInnen und dem Staat durch eine Art Wechselseitigkeit geprägt ist. „Wenn der Staat oder Monarch will, dass die Bürger ihm vertrauen und weiterhin gute Bürger sind, dann muss der Staat auch den Bürgern vertrauen: Er muss ihnen Rechte anvertrauen und darauf vertrauen, dass sie mit diesen Rechten mündig, vernünftig, nachhaltig umgehen können.“ (Frevert 2014: 18).

Im Unterschied zum personalen Vertrauen muss beim Institutionen- bzw. Systemvertrauen also beachtet werden, dass wesentliche Merkmale von Vertrauen – Interaktion und Reziprozität – eine andere Gewichtung bzw. Ausprägung haben (Schweer 2003). Der Faktor Interaktivität erfolgt nicht zwischen Individuum und System, sondern mit Angehörigen dieses Systems. Bezogen auf das Bildungssystem sind das also Schulleitende, Lehrende etc., die eine bestimmte Rolle innehaben und somit als RepräsentantInnen der Organisation bzw. Institution fungieren.

Die empirische Erfassung von Vertrauen in Institutionen ist kaum zu überblicken. Vor allem in standardisierten Einstellungserhebungen wird das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen erhoben (z. B. Stern-Umfrage 2015, Ipsos 2010, Schweer 1997b). Es lassen sich auch spezifische theoretische Ausarbeitungen finden, welche mit empirischen Belegen untermauert sind. So hat beispielsweise Reuband (2012) das Vertrauen in die Polizei im zeitlichen Verlauf in Deutschland analysiert, Wendt (2003, 2009) hat das Gesundheitssystem einer tiefergehenden Betrachtung unterzogen, im Feld der politikwissenschaftlichen Erforschung finden sich weitere Untersuchungen, die politische Institutionen, z. B. Parteien (Wiencierz 2017; Biehl 2013; Rattinger 2006) betrachten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Systemvertrauen schwieriger kontrollierbar ist. Deshalb bedarf es stärkerer Kontrollen, die allerdings ein hohes Fachwissen erforderlich machen. Da eine hohe Informationsmenge für die jeweils nötigen Kontrollen aber für den Einzelnen nicht bewältigbar ist, bedarf es einer Verlagerung von Vertrauen in die Kontrolleure der Systeme. „Das Vertrauen in die Funktionsfähigkeit von Systemen schließt Vertrauen in die Funktionsfähigkeit ihrer immanenten Kontrollen ein.“ (Luhmann 2000: 77). Die Moderne kennzeichnet sich also durch eine erhöhte Komplexität aus, die Vertrautheit mit der sozialen Umwelt schwindet, da verstärkt Interaktionen mit Unbekannten sowie mit Institutionen stattfinden müssen. Vertrautheit nimmt also ab, während Vertrauen umso bedeutender für die individuelle Handlungsfähigkeit wird. Trotz Ausdifferenzierung und Komplexität, kann Vertrauen in der Moderne dennoch nicht grundlos vergeben werden, es bedarf daher häufig Indizien oder Ansatzpunkte zur Rechtfertigung von Vertrauen.

„Vertrauen gegenüber Systemen und Vertrauen gegenüber Fremden brauchen neue Anhaltspunkte, Vertrauenssubstitute oder veränderte Formen von Vertrautheit.“ (Strasser, Voswinkel 1997: 222).



## 2.6 Betrachtung verschiedener Differenzierungsformen von Vertrauen

Um das komplexe Phänomen Vertrauen erfassen zu können, wird in der Regel versucht, eine Differenzierung bzw. Systematisierung der unterschiedlichen Betrachtungsweisen darzustellen. Im Allgemeinen wird deshalb auf unterschiedliche Ebenen verwiesen, wie im vorherigen Unterkapitel aufgeführt wurde. Weiterhin wird zwischen unterschiedlichen Modi, von verschiedenen Formen und theoretischen Modellen ausgegangen. So schlägt Stolle (2002) vier unterschiedliche Typen von Vertrauen vor, wobei die Ebenen von Vertrauen (Kap. 2.5) nicht einbezogen werden: „generalized trust“, „rational trust“, „identity or group based trust“ und „moral accounts of trust“. Während die Modelle „rational trust“ und „moral accounts of trust“ einen engen Bezug zu der kognitiven bzw. affektiven Komponente von Vertrauen haben und deshalb nur noch kurz erläutert werden (siehe Kap. 2.3), stellen die Konzepte „generalized trust“ und „identity or group based trust“ zwei wesentliche Strömungen in der Vertrauensforschung dar. Im Folgenden werden die jeweiligen konträr gegenüberstehenden Aussagen diskutiert. Zunächst werden die Modi von Vertrauen dargelegt (Kap. 2.6.1), im Anschluss werden das rationale und das ethische Vertrauensmodell (Kap. 2.6.2) sowie die Unterscheidung zwischen generalisierten und spezifischen Vertrauen vorgestellt (Kap. 2.6.3).

### 2.6.1 Modi von Vertrauen

Vertrauen kann in unterschiedlichen Modi diskutiert werden. Endreß (2002) unterscheidet dabei primär zwischen zwei Formen: dem reflexiven und dem fungierenden Vertrauen. Das reflexive Vertrauen stellt das thematisierte und explizite Vertrauen dar. Reflexivität macht deutlich, dass hier eine artikuliert Wahrnehmung einer risikogeladenen Situation oder Misstrauenslagen vorhanden sind. Bedeutsam ist auch, dass reflexives Vertrauen eine Beschränkung auf spezifische soziale Situationen aufweist (Endreß 2010: 103). Die zweite Form ist das fungierende Vertrauen, welches im Gegensatz zum reflexiven Vertrauen eine stillschweigende Hintergrundannahme bleibt, welche nicht artikuliert und thematisiert wird und vor allem gewohnheitsmäßige Handlungen betrifft. In späteren Ausführungen erweitert er diese beiden grundlegenden Modi noch um eine dritte: das habitualisierte oder habituelle Vertrauen (auch Hartmann 2011a). Habitualisiertes Vertrauen bezieht sich auf routinierte Tätigkeiten im Alltag und kennzeichnet damit vor allem gewohnheitsmäßige Handlungen und Annahmen, die implizit angenommen werden (z. B. dass man morgens problemlos den Weg zur Arbeit findet, Endreß 2012: 84). Nach der neueren Fassung bezieht sich fungierendes Vertrauen weder auf eine explizite noch eine implizite Handlungsbasis, Endreß (2010: 101) beschreibt diese Form als „konstitutive Form des menschlichen Weltverhältnisses“, und damit als Basis für habitualisiertes Vertrauen. Habitualisiertes Vertrauen hingegen kann auch „die Folge vorheriger Typen rationalen Handelns und damit ein Effekt vormaligen reflexiven Vertrauens sein.“ (Endreß 2010: 100), wobei Endreß in dem Fall von dem Gütekriterium der Bewährtheit spricht.

Insgesamt können die drei Modi daher wie folgt zusammengefasst werden: „*fungierendes Vertrauen* als konstitutiver Modus; *habitualisiertes Vertrauen* als pragmatisch wirksame Routinegrundlage und Interaktionsprodukt des Handelns und schließlich *thematisch-reflexives Vertrauen* als kognitiver Modus und strategische Handlungsressource.“ (Endreß 2010: 102; Hervorh. im Original). Die Ausprägungsform von Vertrauen zeigt sich also in unterschiedlichen Bereichen und zu unterschiedlichen Phasen jeweils differenziert. „Es geht also nicht um die Frage, ob Vertrauen generell reflexiv oder generell präreflexiv ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sowohl reflexive und unbewusste Vertrauensformen als auch Zwischenstadien existieren.“ (Grünberg 2014: 88). Die Bedeutung der unterschiedlichen Modi zeigt sich insbesondere in der empirischen Messung von Vertrauen. In standardisierten Einstellungserhebungen wird Vertrauen in seiner reflexiven Form erhoben. Erst in jüngerer Zeit finden hingegen stärkere Bemühungen statt, Vertrauen auch in seiner fungierenden, still schweigenden Form, erheben zu wollen (Pfaff, Zschach 2014: 179).

### 2.6.2 Rationales und ethisches Vertrauen

Wie bereits zu Beginn der theoretischen Annäherung an das Phänomen Vertrauen über die unterschiedlichen Komponenten – kognitiv, emotional und behavioral – erläutert wurde, wird die Erforschung von Vertrauen durch zwei zentrale Modelle geprägt (Hartmann 2002): das rationale Vertrauensmodell mit einer starken Betonung der kognitiven Komponente und das nicht-rationale bzw. ethische Modell mit der Bedeutsamkeit des affektiven Elements.

Der erste Zugang besteht in der Annahme, dass Vertrauen rational gewährt wird. Im Mittelpunkt dieser Perspektive stehen eine bewusste und rationale Entscheidung sowie eine einkalkulierte Wahrscheinlichkeit eines potenziellen Gewinns durch die Gabe von Vertrauen. Das rationale Vertrauensmodell lässt sich in allen relevanten Disziplinen vorfinden, die Hauptvertreter dieser Tradition sind im politikwissenschaftlichen Bereich Hardin (2001), in der Soziologie Coleman (1991) und innerhalb der psychologischen Vertrauensforschung Deutsch (1958) (siehe Kap. 3.2).

In diesem Kontext wird Vertrauen von einer Person durch persönliche Erfahrungen erlernt und stützt sich in der konkreten Interaktion auf die subjektive Annahme einer Person, dass der Interaktionspartner wohlwollend und damit nicht gegen die Interessen von Ego handeln wird. Im Konzept von Hardin (2001) hat der Vertrauensgeber Kenntnisse oder Informationen über das Vertrauensobjekt, wodurch der Vertrauensgeber in einem überlegten Prozess festhalten kann, ob der Person vertraut werden kann. Das Vertrauenssubjekt vertraut einem Objekt, indem die Handlungspräferenzen abgeschätzt werden. Vergangene Erfahrungen und vorhandene Informationen über das Objekt liefern Erkenntnisse, an denen die Wahrscheinlichkeit geschätzt wird. Wenn die Person hingegen nicht bekannt ist, d. h. auch keine erfahrungsbasierten Informationen vorliegen, dann findet eine Generalisierung von Erfahrungen statt. Diese neugemachten Erfahrungen führen zu einer Aktualisierung der Vertrauensfä-

higkeit der Person. Das rationale Vertrauen ist insgesamt durch Nützlichkeit geprägt, die jeweiligen Interessen der Interaktionspartner stehen im Vordergrund (Hartmann 2002: 380; Coleman 1991: 121), es zeichnet sich durch ein rationales Kalkül in einer Vertrauensbeziehung aus.

„Die subjektive Wahrscheinlichkeit  $p$  wird dann im Lichte dieser Erkenntnisse ständig neu justiert.“ (Brugger et al. 2013: 70).

Der wesentliche Kritikpunkt gegen eine solche Konzeption von Vertrauen besteht darin, dass in einer Situation voller Unsicherheit und Ungewissheit keine rationale Entscheidung möglich ist, sodass eine emotionale Entscheidung relevant wird (Barbalet 2009; Braun 2013: 60). Zudem können auch sämtliche vorliegende Informationen über das Vertrauensobjekt das folgende Verhalten nicht sicher prognostizieren (Brugger et al. 2013: 73).

Das zweite Vertrauensmodell kann als ethisches (oder gemeinwohlorientiertes Vertrauen) (Hartmann 2002), bzw. als „moral accounts of trust“ (Stolle 2002) bezeichnet werden. Dieses Modell geht davon aus, dass es sich bei Vertrauen um ein normbasiertes Konstrukt handelt. Für Uslaner (2002: 290) – er bezeichnet diese Vertrauensart als „moralistic trust“ – ist es hauptsächlich der „Blick in die Welt“, eine bestimmte Sichtweise oder Grundhaltung eines Menschen. Im Gegensatz zum rationalen Vertrauen, in dem die eigenen Interessen im Vordergrund stehen, ist das ethische Vertrauen auf das Gemeinwohl ausgerichtet (Hartmann 2002). Schweer (2008: 548) beschreibt Uslaners moralistic trust auch als „gesellschaftlich-moralistischen Wert“.

Das ethische (oder auch aufhebungsbasiertes Modell, Brugger et al. 2013) und das rationale Vertrauen lassen sich in ihren Merkmalen unterscheiden: das rationale Vertrauen ist relativ instabil, da aus neuen Erfahrungen eine veränderte Vertrauensneigung einhergehen kann (Uslaner 2002: 25). Im Gegensatz dazu ist die ethische Form als „value that we learn early in life and that is largely resistant to bad experiences – or good ones“ (Uslaner 2008: 290; auch Hartmann 2002) anzusehen. Es liegt ein wesentlicher Unterschied im Umgang mit Informationen vor. Während die rationalistische Sichtweise die Unsicherheit mit Informationen über den Vertrauensnehmer zu minimieren versucht, findet bei nicht-rationalistischen Konzeptionen eine Ausblendung oder Überbrückung von Unsicherheit statt, ohne dass zusätzliche Informationen eingeholt werden müssen (Brugger u. a. 2013).

### 2.6.3 Spezifisches und generalisiertes Vertrauen

In der Typisierung von Stolle (2002) handelt es sich bei den beiden anderen Vertrauensformen um „generalized trust“ und „identity or group based trust“, womit im Wesentlichen eine Unterscheidung zwischen dem generalisierten und dem spezifischen Vertrauen gekennzeichnet wird. Die Unterscheidung stellt dar, wie umfassend die Gabe von Vertrauen erfolgt. Während das spezifische Vertrauen einen klaren Bezugspunkt hat, ist das generalisierte Vertrauen umfassender. Die spezifische Form lässt sich darin unterteilen, auf was sich die Gerichtetheit bezieht, was beispielsweise von Ripperger (1998:

105ff.) näher beleuchtet wird. Sie unterteilt die Form des spezifischen Vertrauens in ein situationsspezifisches und ein personenspezifisches Vertrauen. Während bei ersterem die Merkmale der jeweiligen Situation einbezogen werden, stehen die zentralen Merkmale des Vertrauensnehmers bei dem personenspezifischen Vertrauen im Vordergrund. Spezifisches Vertrauen beruht also auf vergangenen Erfahrungen, ist daher auch in einem gewissen Maß erlernbar, aber eben auf Informationen über den Vertrauensnehmer angewiesen.

„Voraussetzung für die Entwicklung spezifischen Vertrauens ist die Verfügbarkeit spezifischer Informationen über die Person des potentiellen Vertrauensnehmers, als auch über die besonderen situativen Umstände.“ (Ripperger 1998: 106)

Sind keine wesentlichen Informationen verfügbar, die auf die Person des Vertrauensnehmers Rückschlüsse zulassen, greift verstärkt das generalisierte Vertrauen, bzw. die Erfahrungen, die man generell gemacht hat. Spezifisches Vertrauen ist demnach zwar auch in einer bestimmten Weise erlernt, da es sich auch auf gemachte Erfahrungen bezieht, wird aber in neuen Situationen erneut gebildet, da der/die konkrete InteraktionspartnerIn mitsamt seinen/ihren wahrgenommenen Charakteristika relevant ist. Das spezifische Vertrauen zeigt damit eine gewisse Nähe zum rationalen Vertrauensmodell, da es eher zielgerichtet ist (und damit auch situationsabhängig).

Eine etwas andere Färbung erfährt das spezifische Vertrauen im Konzept professioneller Beziehungen. Im Kontext von Vertrauen in Institutionen/Systeme wird dabei das spezifische Vertrauen als eine bestimmte Form angesehen und bezieht sich insbesondere auf die professionellen Akteure bzw. RepräsentantInnen oder RollenträgerInnen innerhalb dieser Institution (z. B. Zeller 2012). Im Gegensatz zum Vertrauen in zwischenmenschlichen Beziehungen, wird hier ein Fokus auf die Funktion und die Erfüllung dieser gelegt. Spezifisches Vertrauen kann aber auch lediglich eine bestimmte Bereichsspezifität im Hinblick auf eine Person aufweisen und sich auf einzelne Lebensbereiche oder Funktionen von Personen beziehen. Ein Beispiel wäre das Vertrauen zu der Nachbarin, dass sie während der eigenen Abwesenheit die Blumen gießt. Für andere Bereiche, z. B. für die Betreuung des Kindes, bei persönlichen Problemen oder bei Dingen aus dem beruflichen Kontext, würde diese Nachbarin nicht als Vertrauensnehmerin fungieren. Spezifisches Vertrauen ist also sehr zielgerichtet und wird nur in Bezug auf etwas Bestimmtes gewährt.

Generalisiertes Vertrauen weist eben diese Spezifität nicht auf, sondern ist umfassender und steht in einer engen Beziehung zum aufgeführten ethischen Vertrauen. Generalisiertes Vertrauen kann als grundsätzliche Bereitschaft angesehen werden, anderen - vor allem aber unbekanntem - Menschen zu vertrauen (z. B. Uslaner 2002; Nannestad 2008). Die Frage nach den Ursprüngen bzw. der Entwicklung von generalisiertem Vertrauen zeigt sich bislang allerdings noch nicht vollends geklärt. Es existieren im Wesentlichen zwei Forschungsstränge, welche generalisiertes Vertrauen entweder als Persönlichkeitsdisposition oder als Resultat konkreter vergangener Erfahrungen erfassen (Gunnarson, Loxbo 2012: 173). Vor allem in Anlehnung an psychologische Ansätze (z. B. Erikson 1966), wird

generalisiertes Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition angesehen, die sich als grundsätzliche Einstellung zur Welt kennzeichnen lässt. So lässt sich auch „moralistic trust“ von Uslaner (2002) als generalisiertes Vertrauen ansehen. Uslaner differenziert zwischen einem partikulären und einem generalisierten Vertrauen. Das partikuläre Vertrauen bezieht sich vor allem auf bereits bekannte Personen aus dem nahen Umfeld, wie Familienmitglieder oder Freunde, während das generalisierte Vertrauen einen weiteren Kreis von Personen umfasst, auch Fremde. Während die partikuläre Form eine große Spezifität beinhaltet, auf Informationen angewiesen ist und sich auf das persönliche Umfeld bezieht, kann das generalisierte Vertrauen als eben dieses optimistische Weltbild bezeichnet werden. Hier basiert Vertrauen nicht auf den persönlichen Kenntnissen und bedarf auch keiner Beweise. Dabei kann auch auf die von Stolle (2002) getroffene Unterscheidung zwischen generalisiertem Vertrauen und dem „identity or group based trust“ verwiesen werden, da Uslaner (2002) eine Unterteilung zwischen einer In-Group und einer Out-Group trifft, wenn es um das persönliche Umfeld geht. Eine ähnliche Unterteilung treffen auch Gunnarson und Loxbo (2012) in Anlehnung an Delhey et al. (2011) und trennen zwischen einem generalisierten in-group-Vertrauen und einem generalisierten out-group-Vertrauen.

Aus einer eher gesellschaftsbezogenen Perspektive kann generalisiertes Vertrauen auch auf das grundsätzliche Vertrauen gegenüber Institutionen und Systemen bezogen werden (z. B. Bormann 2012). Häufig findet der Ansatz auch in der politikwissenschaftlichen Vertrauensforschung mit dem Fokus auf sozialen Vertrauen Anklang (Stolle 2002). Aber auch Uslaner unterscheidet nochmals zwischen Vertrauen in Menschen und Vertrauen in die politische Regierung, weshalb er nicht von einem „general syndrom of trust (Uslaner 2002: 7) ausgeht. Damit kann dem generalisierten Vertrauen vor allem im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und mit Bezug auf den gesellschaftlichen Wandel eine größere Bedeutung als dem spezifischen Vertrauen zugesprochen werden (Delhey, Newton, Welzel 2011), da es sich deutlich von der Annahme entfernt, dass sich Vertrauen nur in engen zwischenmenschlichen Beziehungen finden lässt und auf direkten Interaktionen, also face-to-face-Interaktionen, basiert. In der modernen Gesellschaft ist es unumgänglich geworden, Interaktionen mit nicht bekannten Personen durchzuführen, worin sich auch die Bedeutung von generalisiertem Vertrauen aufzeigen lässt. Hinzu kommt, dass sich insbesondere in dieser Form von Vertrauen positive gesellschaftliche Auswirkungen aufzeigen lassen, da hier die Basis für „reciprocity, social connectedness, peaceful collective action, inclusiveness, tolerance, and democracy itself (...)“ (Delhey, Newton, Welzel 2011: 787) zugrunde liegt. Auch Stolle (2002) geht davon aus, dass in komplexen Gesellschaften vor allem das generalisierte Vertrauen von Bedeutung ist, auch wenn sie es insgesamt als weniger intensiv als spezifisches Vertrauen beschreibt, „(...), generalized trust can be characterized as less-intensive but more extensive trust.“ (Stolle 2002: 399). Ein weiterer Forschungsstrang untersucht weiter, ob generalisiertes Vertrauen (als generalisierte Haltung zu Anderen) in unterschiedlichen Kulturen different ausgeprägt ist (Ripperger 1998: 104). Dementsprechende Ergebnisse zeigen sich beispielsweise in den Arbeiten von Fukuyama (1995) oder Putnam (1992), aber auch bei Erhebungen, die den gesellschaftlichen Vertrauenswert mithilfe der Standard-Frage der Vertrauensforschung erheben (siehe Kap. 3.6.1).

#### 2.6.4 Verschränkung der Vertrauensebenen und der Differenzierungsformen

Die beiden Differenzierungsversuche, zwischen rationalem und ethischem Vertrauen und zwischen spezifischem und generalisiertem Vertrauen, zeigen die unterschiedlichen Möglichkeiten auf, sich dem Phänomen theoretisch anzunehmen. Zwar existieren je nach Forschungsstrang oder disziplinärer Verortung häufig Schwerpunktsetzungen, allerdings zeigen sich auch Kopplungen zwischen den jeweiligen Konzepten. Beim rationalen Vertrauensmodell ist die Annahme im Fokus, dass Vertrauen rational, also als bewusste Entscheidung gewährt wird. Hierbei spielen persönliche Erfahrungen oder Informationen für die Vertrauensvergabe eine zentrale Rolle. Beim ethischen Vertrauen handelt es sich hingegen um ein normbasiertes Konstrukt und kennzeichnet die persönliche Grundhaltung der Welt gegenüber. Spezifisches Vertrauen ist sehr zielgerichtet und bezieht sich vor allem auf Menschen aus dem Nahbereich, Bekannte oder Familienmitglieder, es kann dann einen personenspezifischen oder einen situationsspezifischen Fokus aufweisen. Zentrales Merkmal ist, dass es einen klaren und begrenzten Bezug hat, welcher Person oder in welcher Situation vertraut wird, wobei die Merkmale des Vertrauensnehmers bzw. der Situation von Bedeutung sind. Generalisiertes Vertrauen entfernt sich von diesem Nahbereich und bezieht sich überwiegend auf fremde Personen, Gruppen von Menschen oder auf Institutionen, es ist damit weiter gefasst und liegt der persönlichen Vertrauensneigung des Vertrauensgebers zugrunde. Dabei wird weiter kenntlich, dass sich diverse Parallelen zwischen den einzelnen Differenzierungsversuchen ziehen lassen. Während das spezifische Vertrauen, z. B. einer bestimmten Person gegenüber, von Informationen über diese Person beeinflusst wird, zeigt sich hier eine Nähe zum rationalen Vertrauensmodell. Das generalisierte Vertrauen hingegen zeigt eine Nähe zum ethischen Vertrauensmodell, da hier weniger die Informationen über das Vertrauensobjekt als Grund für die Vertrauensgabe fungiert. Stattdessen besteht die Annahme, dass im Leben gemachte Erfahrungen die jeweilige Vertrauensdisposition eines Individuums prägen. Allerdings lassen sich die Konzeptionen, trotz der jeweiligen Überlappungen, nicht komprimieren, da die einzelnen Konzeptionen je nach Disziplin oder Forschungsfrage unterschiedlich verwendet werden. So kann das generalisierte Vertrauen über das ethische Vertrauensmodell hinaus verwendet werden, da die Form des generalisierten Vertrauens nicht nur als allgemeine Weltsicht verwendet werden kann, sondern auch bspw. innerhalb der psychologischen Vertrauensforschung als eigene Dimension im Hinblick auf Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition diskutiert wird.

Die bisherigen Ausführungen haben die Komplexität des Phänomens Vertrauen deutlich gemacht. Da es bislang an einer einheitlichen Definition des Phänomens mangelt, erfolgt die theoretische Annäherung durch die Klärung der differenzierten Ebenen, Formen und Modi von Vertrauen. Klare Abgrenzungen der Vertrauensebenen (interpersonell, organisationell und institutionell bzw. Systemebene) und der Formen (spezifisch, generalisiert) lassen sich allerdings lediglich theoretisch darlegen, die empirische Überprüfung zeigt sich hingegen schwierig. So beschreibt bspw. Endreß (2002: 63f.) eine idealtypische Unterscheidung der einzelnen Ebenen (er verwendet dafür die Unterteilung in Mikro-,

Meso- und Makroebene), warnt aber auch vor einer zu weitgehenden Zuspitzung der sozialen Emergenzebenen, da sich im Anschluss an die theoretische Differenzierung das Problem der nachträglichen Verzahnung ergeben würde. Damit geht einher, dass eine Differenzierung basierend auf einer theoretischen Unterteilung zwar hilfreich ist, jedoch in der empirischen und analytischen Darstellung der fokussierten Beziehung mit Verschränkungen und Überschneidungen auf allen Ebenen zu rechnen ist.

Tiefel und Zeller (2014) wählen deshalb eine mehrstufige Unterteilung, was ein tieferes Verständnis ermöglicht. Die Autorinnen treffen eine umfassende Differenzierung des Phänomens zwischen Vertrauen in zwischenmenschlichen Beziehungen, in Institutionen und in spezifischen Settings (mit dem konkreten Bezug auf Hilfesettings im sozialpädagogischen Kontext). In jeder der drei Ebenen können unterschiedliche Formen von Vertrauen differenziert werden: jeweils eine generalisierte und eine konkrete bzw. spezifische Ausprägung. Fabel-Lamla und Fetzer (2014) untergliedern nach unterschiedlichen Vertrauensebenen und verbinden gleichzeitig mit der jeweiligen Art des Vertrauens. In zwischenmenschlichen Interaktionen wird das personale Vertrauen relevant, auf der Mesoebene, welche sich von der persönlichen Vertrauensbeziehung weg und zu einer Beziehung zu ExpertInnen oder VertreterInnen einer Institution hinbewegt, siedeln sie das spezifische Vertrauen an und auf der Makroebene das institutionelle bzw. Systemvertrauen. Dabei legen sie die Unterscheidung zwischen spezifischem und personellem Vertrauen als analytische aus, da sich in bestimmten Beziehungen keine klare Trennung aufzeigen lässt (ebd.: 252). Diese umfassenden Differenzierungen erscheinen sinnvoll und für weitere Vertrauensprojekte zielführend. Auch die Betonung der Prozesshaftigkeit zwischen den einzelnen Formen und Ebenen des Vertrauens kommt dem dynamischen Charakter des Phänomens in seiner Komplexität entgegen (auch Tschannen-Moran, Hoy 2000: 570).

## 2.7 Zusammenfassung

Obwohl Vertrauen in den letzten Jahrzehnten vermehrt eine wissenschaftliche Zuwendung erfahren hat, zeigen sich nach wie vor Schwierigkeiten bei der konkreten Erfassung und Analyse des Phänomens. Klare Abgrenzungen der Vertrauensebenen (interpersonell, organisationell, institutionell bzw. Systemvertrauen) und der Formen (spezifisch, generalisiert) lassen sich zwar theoretisch darlegen, die empirische Überprüfung zeigt sich dennoch schwierig. Grundsätzlich kann Vertrauen aber als soziale Einstellung aufgefasst werden, die sich aus den drei Komponenten – emotional, kognitiv und behavioral – zusammensetzt. Damit geht wiederum einher, dass Vertrauen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird, also a) bezogen auf das Vertrauenssubjekt, wobei hier die Persönlichkeitseigenschaften betrachtet werden, b) die vertrauenswürdigen Merkmale des Vertrauensobjekts und c) Vertrauen als Merkmal der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt.

Die theoretische Rahmung des Vertrauensphänomens zeigt seine Relevanz auch in dem Kontext des hier zugrundeliegenden Forschungsthemas, dem elterlichen Vertrauen in die Institution Schule. Der Vertrauensbeziehung von Eltern in die Schule (des Kindes) bzw. in das Schulsystem liegen sämtliche bislang gemachte Erfahrungen mit dem Vertrauensobjekt zugrunde.

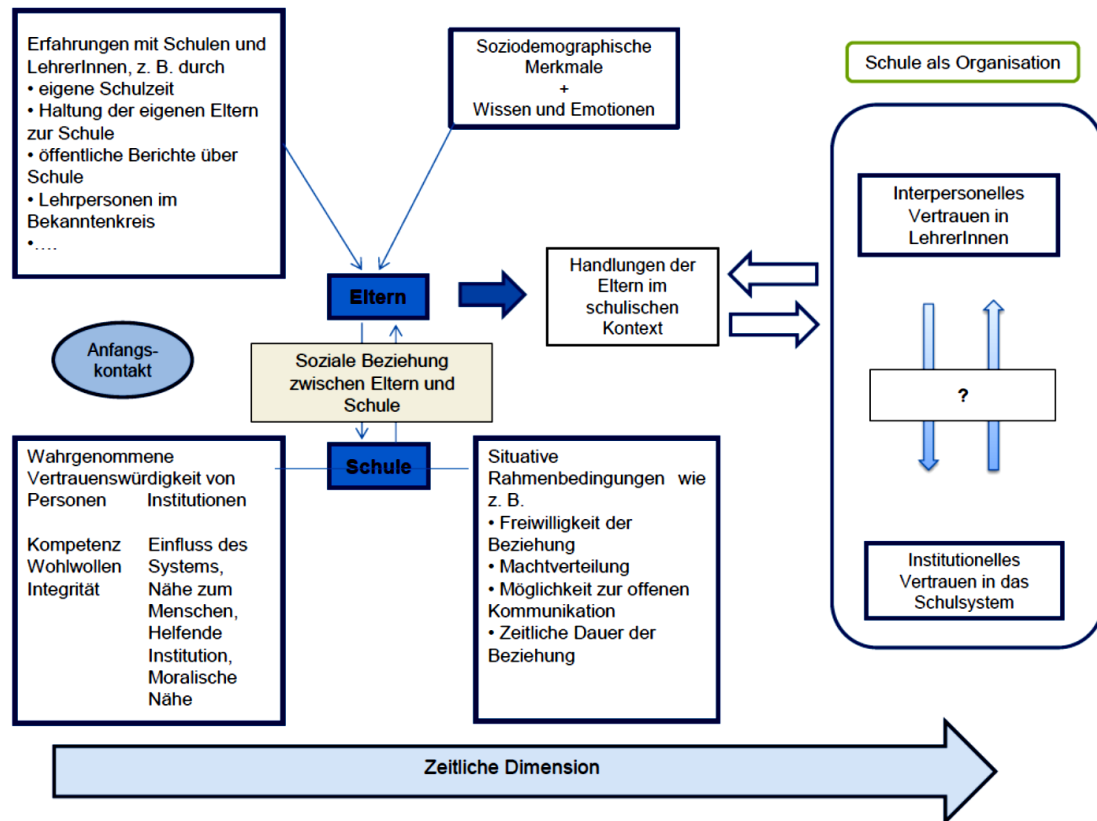


Abbildung 1: Die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule

Die Grafik erfasst die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule aus der Perspektive der Eltern als Vertrauensgeber. Die Beziehung zwischen Eltern und Schule stellt eine soziale Beziehung dar. Durch ihre im Lebensverlauf gesammelten Erfahrungen mit einem Vertrauensnehmer (hier: Schulen) entwickelt sich ihre persönliche Einstellung zum Vertrauensobjekt, welche aus Kognitionen, also Wissensinhalten, Emotionen, also der emotionalen Bewertung und Beurteilung und Handlungen dem Vertrauensobjekt gegenüber besteht. Des Weiteren verfügen die Eltern über unterschiedlich (ausgeprägte) soziodemographische Merkmale.

Im konkreten Vertrauensverhältnis mit der Schule sind auch die jeweiligen situativen Merkmale der Beziehung und die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers von Bedeutung. Allerdings kann die Mehrperspektivität der Vertrauensbeziehung in dieser Untersuchung nicht adäquat erfasst werden, weshalb auf die Perspektive der Eltern fokussiert wird, während die Seite der Schule „ausgeklammert“ wird. Es wird also angenommen, dass die situativen Rahmenbedingungen sowie die wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit der Institution samt ihrer Mitarbeiter\*innen von den Eltern



wahrgenommen werden und die soziale Beziehung beeinflussen. Weiter kommt es in dieser Beziehung zu unterschiedlichen Handlungen der Eltern, da die Eltern in unterschiedlicher Weise im schulischen Bereich involviert sind (siehe 4.4.2). Hier ist also die behaviorale Komponente zu berücksichtigen. Unter der Annahme, dass die Eltern eine Vertrauensbeziehung mit der Schule eingehen, ist es möglich, dass dieses Vertrauen sowohl als Bedingung bzw. Voraussetzung angesehen werden kann, weshalb bestimmte Handlungen bzw. Verhaltensweisen möglich werden. Vertrauen kann aber auch als Resultat oder Folge von den positiv wahrgenommenen Merkmalen des Vertrauensnehmers angesehen werden, sodass bestimmte Handlungen überhaupt erst möglich werden.

In diesem Sinne zeigt sich, dass Vertrauen sowohl für die Eltern als auch für die Institution Schule Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die ohne Vertrauen nicht möglich gewesen wären

Das angenommene Vertrauen der Eltern kann auf unterschiedlichen Ebenen gelagert sein: Auf einer zwischenmenschlichen Ebene können die zahlreichen Beziehungen zwischen einzelnen Personen, z. B. Eltern und bestimmten Lehrkräften, betrachtet werden. Der Kontext Schule verweist aber auch auf einen organisationellen Kontext, in dem Vertrauen relevant ist, sodass z. B. die Lehrpersonen vor allem als Repräsentanten der Organisation bzw. Institution betrachtet werden können. Weiterhin kann die grundsätzliche elterliche Vertrauenshaltung gegenüber der Institution Schule als solche fokussiert werden. In dieser Ebenendifferenzierung bleibt bislang offen, wie sich das interpersonelle Vertrauen zu den Lehrpersonen und das institutionelle Vertrauen in das Schulsystem gegenseitig beeinflussen, also ob diese beiden Vertrauensebenen separat voneinander gesehen werden können oder ob die beiden Konstrukte nicht unabhängig voneinander gesehen werden können. Je nach Untersuchungsdesign lassen sich weiterhin die unterschiedlichen Modi von Vertrauen fokussieren: während die Einstellungsforschung mit direkten Abfragen das reflexive Vertrauen zu erfassen versucht, kann mit qualitativen Verfahren das stillschweigende fungierende Vertrauen untersucht werden. Eltern als Untersuchungsgruppe weisen insgesamt ganz unterschiedliche eigene Erfahrungen mit der Institution Schule auf, die sich auf ihr jeweiliges spezifisches oder generalisiertes Vertrauen auswirken können.

Nachdem im anschließenden 3. Kapitel zunächst die theoretischen Grundlagen von Vertrauen in einem Überblick gefestigt werden, wird die Beziehung zwischen Eltern und Schule im 4. Kapitel ausführlich dargestellt und diskutiert, um die Relevanz von Vertrauen in dieser Beziehung zu zeigen.

### 3. Vertrauen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven

In den letzten Jahrzehnten lässt sich ein quantitativer Anstieg von Forschungsarbeiten zu Vertrauen feststellen. In diversen Forschungsprojekten, Netzwerken oder in wissenschaftlichen Sammelbänden ist man daran interessiert, Vertrauen disziplinär oder interdisziplinär zu betrachten und zu untersuchen. Für Offe (2001) macht besonders die vielfältige Verwendungsmöglichkeit den Reiz der Beschäftigung mit dem Thema Vertrauen aus. Durch die verschiedenen Ebenen, Modi und Formen sind diverse Anwendungsmöglichkeiten denkbar und Vertrauen somit „auf sämtliche Teilstrukturen, Situationen und institutionelle Sektoren anwendbar, in denen sich soziales Handeln abspielt“ (Offe 2001: 364).

Innerhalb weniger Jahre hat es das Phänomen geschafft, in den unterschiedlichsten Disziplinen zum Forschungsthema zu werden. Die Reichweite erstreckt sich zwar vor allem auf geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen wie die Soziologie, die Erziehungswissenschaft oder die Wirtschaftswissenschaft. Aber auch im Bereich der Medizin (z. B. Steinfath, Wiesemann 2016) oder IT (TeleTrust 2015) lassen sich Abhandlungen über die Relevanz von Vertrauen im jeweiligen Themenfeld finden. Dabei bauen die meisten Arbeiten im Kontext der Vertrauensforschung auf zentralen theoretischen Grundlagen auf. Im Folgenden wird zunächst eine Rahmung über die theoretische Erfassung von Vertrauen gegeben. Dabei wird der Fokus auf die Disziplinen Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft gelegt, da sich hier zum einen die größte Nähe zum untersuchten Forschungsgebiet aufzeigt und zum anderen, da insbesondere in der Soziologie und der Psychologie die zentralen theoretischen Grundlagen für die Erfassung von Vertrauen vorgelegt wurden. Innerhalb der Soziologie wird Vertrauen meist als „Kitt der Gesellschaft“ angesehen und als solcher in die Betrachtung aufgenommen, d.h. die Funktionalität von Vertrauen wird auf der Ebene einer Gesellschaft diskutiert. In der Psychologie interessieren vor allem vertrauensbasierte Interaktionen zwischen einzelnen Menschen (bzw. das Verhältnis von Vertrauenswürdigkeit und Vertrauensfähigkeit), wobei deutlich vom vertrauensgebenden Subjekt und dessen Dispositionen ausgegangen wird. Soziologische und psychologische Theorien müssen also als Grundlagen der Vertrauensforschung angesehen werden und sollen im ersten Teil, in Kap. 3.1 und 3.2 skizziert werden. Anschließend werden in diesem Kapitel die politikwissenschaftliche (Kap. 3.3) und die kommunikationswissenschaftliche Vertrauensforschung (Kap. 3.4) kurz umrissen. Beide Wissenschaften betrachten Vertrauen in ihrem je eigenen Untersuchungskontext: die Politikwissenschaft erfasst Vertrauen vor allem als stützende Haltung gegenüber gesellschafts- und politikrelevanten Institutionen, die Kommunikationswissenschaft ermittelt die Glaubwürdigkeit resp. das Vertrauen verschiedener medialer Instanzen, auch wenn eine explizite Abgrenzung zwischen Vertrauen und Glaubwürdigkeit erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit verfolgt wird. Beide Disziplinen stellen für das hier behandelte Themenfeld – das Vertrauen von Eltern in die Schule – interessante Vergleichskontexte dar. Theoretische Annahmen und empirische Ergebnisse können zudem mit der hier durchgeführten Untersuchung verglichen und diskutiert werden. In der Erziehungswissenschaft

wird Vertrauen zwar eine zentrale Bedeutung innerhalb von Erziehungs- und Bildungsprozessen beigemessen, z. B. zwischen SchülerInnen und LehrerInnen oder in sozialpädagogischen Bereichen, allerdings wurde das Phänomen lange Zeit eher als implizite Hintergrundbedingung innerhalb der pädagogischen Beziehung betrachtet, während eine systematische Aufarbeitung erst in jüngster Zeit stattfindet. Der Betrachtung von Vertrauen in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft wird sich deshalb in Kap. 3.5 gewidmet. In Kap. 3.6 wird abschließend ein Augenmerk auf die wesentlichen empirischen Methoden innerhalb der Vertrauensforschung gelegt. Eine Zusammenfassung rundet dieses Kapitel ab.

### 3.1 Soziologie

Vertrauen kann zwar nicht als Kernthema der Soziologie angesehen werden, dennoch findet das Phänomen bei einigen VertreterInnen Beachtung. Gambetta (1988) spitzt mit der Behauptung zu, dass sich zwar mit dem Vertrauensthema beschäftigt wird, aber oftmals nur die Wichtigkeit von Vertrauen ausgesprochen wird und keine genaue Analyse des Phänomens selbst stattfindet.

„(...) in the social sciences the importance of trust is often acknowledged but seldom examined, and scholars tend to mention it in passing, to allude to it as a fundamental ingredient or lubricant, an unavoidable dimension of social interaction, only to move on to deal with less intractable matters.“ (Gambetta 1988: Foreword)

Die soziologische Vertrauensforschung thematisiert Vertrauen insbesondere im Hinblick auf die modernisierte Gesellschaft, in welcher nicht mehr enge persönliche Kontakte das soziale Handeln prägen, sondern vor allem der Kontakt mit unbekanntem Personen zentral ist. Um in der komplexen Welt handlungsfähig zu bleiben, sind vor allem Interaktionen mit Institutionen nötig. Hartmann (2001: 15) fasst die soziologische Betrachtung von Vertrauen deshalb als „funktionalen Ersatz für ein Wissen über die Handlungsmotive anderer Akteure“ auf.

Es ist insbesondere Niklas Luhmann zu verdanken, der mit seinem Vertrauensbeitrag in der Mitte des 20. Jahrhunderts einen wesentlichen Beitrag für die weitere Beschäftigung mit dem Phänomen für verschiedene Bereiche geleistet hat. Neben Luhmann haben weiter Georg Simmel, Anthony Giddens und James Coleman unterschiedliche Aspekte von Vertrauen fokussiert und damit theoretisch fundiert.<sup>15</sup> Diese vier soziologischen Betrachtungsweisen sollen im Folgenden exemplarisch dargestellt werden, zumal es sich dabei um Arbeiten handelt, die i.d.R. herangezogen werden, wenn das Phänomen Vertrauen theoretisch konzeptualisiert werden soll. Aber auch die Arbeiten von Bernard Barber

---

<sup>15</sup> Einen Überblick über frühe klassische soziologische Beiträge zum Vertrauensphänomen stellt Endreß (2002) zusammen, bspw. Durkheim, Weber, Schütz oder Garfinkel. Auf eine ausführlichere theoretische Auseinandersetzung wird in dieser Arbeit verzichtet, da diese Ansätze einen anderen Zugang zu Vertrauen haben, so z. B. über alltägliche Interaktionsprozesse bei Garfinkel.

(1983), Diego Gambetta (1988), Talcott Parsons (1965, 1978)<sup>16</sup> oder Barbara Misztal (1996) konnten einen Beitrag zu der theoretischen Fundierung von Vertrauen leisten. Und auch wenn beispielsweise Misztal (1996: 3) die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Vertrauen düster sieht, „Trust will never be a central topic of mainstream sociology“, kann mittlerweile auf eine kaum noch überschaubare Sammlung von theoretischen Arbeiten geblickt werden. Hinsichtlich der empirischen Auseinandersetzung mit Vertrauen stellt allerdings z. B. Grünberg (2014: 89) fest, dass die Soziologie zwar ein beachtliches theoretisches Fundament für die Vertrauensforschung gelegt hat, im empirischen Bereich hingegen „keine nennenswerten Ergebnisse vorgelegt“ werden konnten.

- Georg Simmel – Vertrauen als Wissensform

Als einer der ersten Soziologen hat sich Georg Simmel (1989) mit dem Vertrauensphänomen auseinandergesetzt. Im Kontext moderner Gesellschaften bedarf es seinen Ausführungen folgend Krediten, auf denen die Gesellschaft basiert. Der Einzelne interagiert nicht mehr nur in bekannten Sozialbeziehungen in seinem persönlichen Nahraum, in modernen Gesellschaften steigt die Notwendigkeit der Interaktion mit Fremden. Simmel macht also bereits auf den Wandlungsprozess im Hinblick von einem persönlichen zu einem versachlichten Vertrauen aufmerksam. Weiterhin lassen sich bereits in diesen frühen Ausführungen Unterscheidungen zwischen verschiedenen Emergenzebenen von Vertrauen – Mikro, Meso, Makro – erkennen. Als Mikroebene zählt Simmel direkte und unmittelbare soziale Beziehungen, während die Mesoebene als professionelle, die ganze Person der Akteure betreffende Interaktion beschrieben wird. Die Makroebene ist durch symbolische Zeichen gekennzeichnet und bezieht sich auf die Interaktionen in gesellschaftlichen Subsystemen. Eine weitere Differenzierung nimmt Simmel zwischen Vertrauen als Glauben, als Wissen und als Gefühl vor. Vertrauen im Sinne von Glauben ist als „abgeschwächte[s] induktive[s] Wissen“ dargelegt (Simmel 1989: 215ff.). Dabei handelt es sich um einen allgemeinen Glauben, der an bestimmte konstante Erwartungen bzw. generelle Hoffnungen geknüpft ist.<sup>17</sup> Vertrauen als Wissensform kann hingegen als „mittlerer Zustand zwischen Wissen und Nicht-Wissen um den Menschen“ (Simmel 1992: 393) angesehen werden. In eben diesem mittleren Zustand wird auch die veränderte Interaktion zwischen den Menschen deutlich, die sich nicht mehr nur auf Bekannte, sondern auf bisher fremde Personen und Interaktionen bezieht. Vertrauen ist damit eine „Hypothese künftigen Verhaltens, die sicher genug ist, um praktisches Verhalten darauf zu gründen.“ (Simmel 1992: 393). Die letzte Form ist Vertrauen als Gefühl, wobei diese Form jenseits von Wissen und Nichtwissen angesiedelt ist und eine innere Vorbehaltslosigkeit einem Menschen gegenüber kennzeichnet.

---

<sup>16</sup> Parsons analysiert die professionelle Beziehung zwischen ÄrztInnen und PatientInnen, wobei er von einem „competence gap“ (Parsons 1978: 46) ausgeht und Vertrauen ein Mechanismus zur Überbrückung dieser Lücke zwischen Professionellen und Klienten gesehen wird. Dieser theoretische Rahmen wird in diesem Kapitel nicht weiter aufgeführt, weil es sich innerhalb der soziologischen Vertrauensforschung nur um eine eher randständige theoretische Grundlage handelt.

<sup>17</sup> Damit steht es dem versachlichten, generalisierten Vertrauen bei Giddens sehr nahe (Endreß 2002: 14).

Mit seinen Unterscheidungen macht Simmel insgesamt auf unterschiedliche Facetten von Vertrauen aufmerksam, die Vertrauen als „Vor- oder Nachform des Wissens“ umfassen. Eben diese Beschreibung von Vertrauen als mittleren Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen rahmt die theoretische Konzeption von Vertrauen als Wissensform. Endreß (2002: 16) formuliert eine mögliche Leseart und ordnet Vertrauen als Wissensform „eben den für moderne Sozialkonstellationen typischen Interaktionen mit Professionellen und Experten“ zu. Einige andere zentrale Aspekte von Vertrauen werden bei Simmel hingegen nicht aufgegriffen, so benennt er bspw. den Risikoaspekt nur am Rande und führt dieses Merkmal nicht in seine Ausführungen ein.

- Niklas Luhmann – Reduktion von Komplexität

Niklas Luhmann (2000) nimmt mit seiner systemtheoretischen Perspektive innerhalb der Soziologie wohl die prominenteste und am häufigsten zugrunde gelegte Konzeption von Vertrauen vor. Luhmann geht von einer Komplexität der Welt aus, wobei Vertrauen die Funktion zukommt, ein Mittel zur Reduktion eben dieser Komplexität zu sein. Damit wird Vertrauen zu einem „elementare[n] Tatbestand des sozialen Lebens“ (Luhmann 2000: 1). In einer immer komplexeren Welt voller Unsicherheit und Ungewissheit, nimmt Vertrauen Zukunft vorweg und hilft so dabei, diese Ungewissheit zu überbrücken, womit Handlungsfähigkeit bei den Individuen erreicht wird.

Luhmann diskutiert verschiedene Merkmale und Unterscheidungen des Vertrauensphänomens und hat damit die weitere Vertrauensforschung wesentlich vorangebracht. So differenziert er zwischen Vertrautheit und Vertrauen, wobei er Vertrautheit als „Voraussetzung für Vertrauen wie für Mißtrauen“ (2000: 22f.) ansieht. Im Gegensatz zu Vertrauen ist Vertrautheit auf die Vergangenheit gerichtet (siehe Kap. 2.2.3). Durch komplexer werdende Sozialordnungen verändert sich auch das Verhältnis zwischen Vertrautheit und Vertrauen. Vertrautheit verliert durch den gesellschaftlichen Wandel seine Grundlage, sodass der Bedarf für Vertrauen immer höher wird. Dennoch bleibt die „allgemeine, anonym konstituierte Vertrautheit der Lebenswelt, Natur und menschliche Beziehungen eingeschlossen, (...) die selbstverständliche Daseinsgrundlage“ (2000: 25f.), Luhmann benennt diese Vertrautheit auch als alltägliches Weltvertrauen.

Für Luhmann ist Vertrauen eine Lösung für Risikoprobleme, da aufgrund der doppelten Kontingenz des Sozialen eine Komplexitätsreduktion notwendig wird. Die doppelte Kontingenz bedeutet, dass Ego nicht mit Sicherheit vorhersehen kann, wie Alter sich verhalten wird, Alter sein Verhalten aber auch von Ego abhängig macht.

„Doppelte Kontingenz beschreibt eine Situation, in der Person A in ihrem Handeln an das Handeln von Person B anschließt und B ihr Handeln davon abhängig macht, wie A handelt. Beide sind damit Handelnde und Anbieter einer Handlungsorientierung zugleich – das bedeutet aber auch, dass die Kontingenz des Handelns beider das jeweils eigene Handeln und die

Orientierungsleistung für den jeweils anderen zum (doppelten) Problem werden lässt.“ (Kuper, Thiel 2009: 484)

Vertrauen nimmt somit die soziale Funktion dieser Komplexitätsreduktion ein. Es dient als zentraler Mechanismus der Handlungssteuerung in der Gegenwart und in der Zukunft. Wissen- bzw. Informationsgrenzen werden mit Vertrauen überbrückt. Dabei geht Luhmann (2000: 29) nicht davon aus, dass die Gabe von Vertrauen in unsicheren Situationen stets rational abgewogen werden muss, auch eine unbewusste und routinemäßige Vertrauensgabe ist möglich. Ähnlich wie die grundlegenden Überlegungen von Simmel, erläutert auch Luhmann, dass Vertrauen trotz fehlender Informationen gegeben wird. Dabei bezeichnet er Vertrauen als „überzogene Information“, so „daß der Vertrauende sich in gewissen Grundzügen schon auskennt, schon informiert ist, wenn auch nicht dicht genug, nicht vollständig, nicht zuverlässig“ genug (ebd.: 40). Der Vertrauende verfügt also über nicht vollständige Informationen, setzt sich über die daraus resultierende Unsicherheit hinweg.

Von Bedeutung zeigt sich auch eine Unterscheidung zwischen persönlichem Vertrauen und dem Systemvertrauen. Das persönliche Vertrauen zwischen zwei Menschen erläutert Luhmann (ebd.: 53f.) anhand des Beginns einer Vertrauensbeziehung. „Der Vertrauende muß eine Situation definieren, in der er auf seinen Partner angewiesen ist.“. Es bedarf also eines Anlasses, um Vertrauen zu gewähren. Der Vertrauende muss sich auf die Situation, also auch auf einen möglichen Vertrauensbruch, einlassen. Damit geht einher, dass auch der Vertrauensnehmer die Möglichkeit haben muss, die in ihn gesetzten Erwartungen zu enttäuschen. „Er darf nicht schon von sich aus, in eigenem Interesse, auf der Vertrauenslinie laufen.“ (ebd.: 53). Für eine Vertrauensbeziehung ist es sehr bedeutsam, dass Vertrauen nicht verlangt oder gefordert werden kann, vielmehr ist es entscheidend, dass der Vertrauensgeber in eine riskante Vorleistung tritt. Da soziale Beziehungen aber durch eine relative Dauer und eine wechselseitige Abhängigkeit (ebd.: 46) gekennzeichnet sind, bleibt das persönliche Vertrauen nicht auf einer einzigen Situation begründet, sondern muss sich in weiteren Situationen bewähren, hier wird die Bedeutung des Merkmals Reziprozität deutlich.

In Abgrenzung zu dem persönlichen Vertrauen zwischen Menschen legt Luhmann auch ein Systemvertrauen dar. Systemvertrauen bezieht sich auf die Funktionsfähigkeit eines Systems (ebd.: 64; siehe Kap. 2.5.3). Dabei wird Systemvertrauen „durch laufend sich bestätigende[r] Erfahrungen (...) gleichsam von selbst aufgebaut“ (ebd.: 64), ist daher „unvergleichbar viel leichter zu lernen als persönliches Vertrauen in immer wieder neue Personen“ (ebd.: 64), aber gleichzeitig schwieriger zu kontrollieren. Systemvertrauen ist damit stabiler gegenüber einzelnen Enttäuschungen (ebd.: 75).

Eine weitere relevante Fundierung nimmt Luhmann im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Vertrauen und Misstrauen ein (Kap. 2.4). Dabei definiert er Misstrauen nicht bloß als fehlendes Vertrauen, sondern als funktionales Äquivalent für Vertrauen (ebd.: 92). Da Vertrauen die Funktion der Komplexitätsreduktion aufweist, wird durch die Verneinung von Vertrauen die Komplexität erhöht und der Mensch wird handlungsunfähig. Um wieder Handlungsfähigkeit zu erlangen, bedarf es funktional

äquivalenter Strategien (ebd.: 93), um wiederum eine Komplexitätsreduktion zu erreichen. Misstrauen kann also als negative Erwartung gesehen werden, die ebenso wie Vertrauen komplexitätsreduzierend wirkt (Kap. 2.4)

Die „bahnbrechende[n] Analyse“ (Schweer, Thies 2005: 48) von Luhmann über Vertrauen kann als Metatheorie (Grünberg 2014: 74) angesehen werden und stellt für viele nachfolgende Arbeiten ein grundlegendes Gerüst dar. Insbesondere die Differenzierung zwischen Vertrautheit und Vertrauen, die Verschiebung von persönlichem zum Systemvertrauen und die Ausführungen über das Verhältnis von Vertrauen und Misstrauen haben einen hohen theoretischen Stellenwert in der Vertrauensforschung. Allerdings bleiben empirische Belege bei Luhmann aus, wobei er an einigen Stellen durchaus auf die Notwendigkeit verweist, seine Ausführungen empirisch zu untersuchen (z. B. ob persönliches Vertrauen heute noch benötigt wird, Luhmann 2000: 59). Aufgrund der hohen Abstraktheit seiner Konzeption stellt sich die empirische Überprüfung allerdings schwierig dar (Grünberg 2014: 74). Endreß (2002) kritisiert zudem den Begriff Systemvertrauen als zu unspezifische Begrifflichkeit und verweist auf eine Konkretisierung zu Institutionenvertrauen. Diese undifferenzierte Verwendung der Begriffe Institutionen- sowie Systemvertrauen zeigt sich allerdings in vielen theoretischen und empirischen Arbeiten zum Vertrauensthema. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den allgemeinen Charakter der Ausführungen von Luhmann. Als Metatheorie werden einzelne Bereiche, in denen Vertrauen verfügbar ist, nicht näher erläutert. Zudem thematisiert Luhmann Vertrauen als einen Mechanismus zur Reduktion von Komplexität, stellt aber keine Vergleiche zu anderen möglichen Mechanismen auf (Thies 2002: 46). Somit stellen die Ausführungen von Luhmann ein wesentliches theoretisches Rahmenwerk für die Vertrauensforschung dar, als abstraktes Konzept lassen sich allerdings keine „Anleitungen“ für eine empirische Überprüfung geben.

- Anthony Giddens – Der strukturationstheoretische Ansatz

Anthony Giddens (1996) nimmt Vertrauen im Kontext des gesellschaftlichen Wandels in den Blick und diskutiert insbesondere die moderne Gesellschaft. Dabei geht er von einem strukturationstheoretischen Ansatz aus, bei dem Vertrauen sowohl als strukturierte und strukturierende Komponente bei sozialen Handlungen verstanden werden kann. „Strukturen sind damit, in den Worten von GIDDENS, gleichermaßen „Produkt“ und „Reservoir“ sozialen Handelns.“ (Kelle 2008: 78; Hervorh. im Original). Mit seinem Konzept grenzt sich Giddens insofern von anderen Ansätzen ab, da sowohl auf die vorhandenen Strukturen geachtet wird, als auch die Handlungen einzelner Akteure einbezogen werden. Strukturen sind damit Regeln und Ressourcen, die sozialen Systemen Dauerhaftigkeit verleihen und in denen sich Individuen gegenüberstehen, sie existieren aber erst durch das Handeln der Individuen. „Die Akteurinnen und Akteure beziehen die Strukturen in ihr Handeln mit ein, die Strukturen verleihen dem Handeln auch Sicherheit und Kontinuität.“ (Treibel 2013: 259). Giddens geht weiter

von der Annahme einer „Entbettung“ von sozialen Systemen aus, womit er meint, dass soziale Beziehungen ihre Orts- und Zeitgebundenheit verloren haben und die Entbettungsmechanismen – also die Auflösung von bisher vorhandenen Strukturen – die Grundlage für Vertrauen darstellen (Cocard 2003: 54). Aufgrund der Auflösung stabiler Strukturen, wird das vormals Selbstverständliche in Frage gestellt und es bedarf einer Kompensation: Vertrauen.

Giddens unterscheidet zwischen gesichtsabhängigem und gesichtsunabhängigem Vertrauen, womit er ähnlich wie Luhmann und Simmel zwischen einem persönlichen Vertrauen und einem Vertrauen in Institutionen bzw. Systeme differenziert. Zum anderen verweist er mit dieser Unterscheidung ebenfalls auf die veränderte gesellschaftliche Struktur, die eine Veränderung der Vertrauensbeziehungen mit sich geführt hat. Die sozialen Systeme entbetten sich folglich aus ihren Traditionen und haben eine Vielzahl von Möglichkeiten der Wissensaneignung, im Gegensatz zum vorherigen Expertenwissen, welches nur wenigen vorbehalten war. Für Giddens ist daher das Phänomen Vertrauen „in fundamentaler Weise mit den Institutionen der Moderne verbunden.“ (S. 39), wobei für ihn besonders Expertensysteme als Form von abstrakten Systemen relevant sind (neben dem zweiten wichtigen System: symbolische Zeichen wie Geld oder Gesetze). Giddens stellt sich die Frage, wie Institutionen in der modernen Gesellschaft Orientierungs- und Strukturierungsaufgaben übernehmen können, wenn die Gesamtsituation durch Diffusität und radikalen, also unsicheren Modernisierungsbedingungen geprägt ist. Giddens spricht von aktivem Vertrauen. Institutionen sind zum einen für zunehmende Differenzen mitunter verantwortlich, gleichzeitig sollen Institutionen auch für Stabilität und Sicherheit sorgen. Institutionen sind ihren Vertrauensgebern darum verpflichtet, Sicherheit, Standards und sicherheitsstiftende Routinen zu geben (Tiefel 2004: 24ff.)

„Das den Institutionen entgegengebrachte Vertrauen – das mit Verpflichtungen und der Übernahme von Verantwortung einhergeht – muß (sic!) gerechtfertigt sein.“ (Lash 1996: 343f.)

Grundpfeiler in den Ausführungen von Giddens sind zum einen eine bestimmte Erwartungshaltung, die Menschen haben, wenn sie an die Richtigkeit von bestimmten Prinzipien glauben, auch wenn sie über eine bestimmte Person oder eine Institution nur wenige Informationen haben. Weiter spielt die Zuverlässigkeit eine wichtige Rolle, denn nur wenn etwas zuverlässig „läuft“, kann eine Grundlage für Vertrauen entstehen. Es wird auch thematisiert, wie fehlende Informationen und Vertrauen in Beziehung zueinander stehen. So bedarf es bei völligem Vorhandensein von Informationen kein Vertrauen mehr, vielmehr müssen Informationen fehlen, damit Vertrauen entstehen kann. Hier zeigt sich wiederum die Nähe zum Vertrauenskonzept von Georg Simmel (1989), bei dem Vertrauen eben diesen mittleren Zustand zwischen Wissen und Nicht-Wissen aufweist.

Kelle (2008: 73ff.) legt dar, dass Giddens von einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis zwischen den sozialen Strukturen auf der Makroebene und dem sozialen Handeln auf der Mikroebene ausgeht. Dabei sind die Strukturen auf der Makroebene durchaus stabil und nicht beliebig veränderbar, allerdings ist diese Stabilität vor allem auf routinierte Handlungen der Akteure aufgebaut, was zu einer



Reproduktion der sozialen Strukturen führt. Akteure auf der Mikroebene verfügen aber über die prinzipielle Möglichkeit, über eigene Handlungsspielräume zu verfügen, sodass auch Transformationen der Strukturen auf Makroebene möglich sind.

„Giddens Vertrauenskonzept erweist sich damit vor allem deshalb als innovativ, weil Vertrauen weder ausschließlich als funktionales Systemerfordernis noch als das Resultat eines rationalen Entscheidungsprozesses erklärt wird. Vielmehr erfolgt der Prozess der Vertrauensbildung in rekursiver Weise, und zwar unter Bezugnahme auf Strukturen und unter Beteiligung von Akteuren, deren Handeln nicht nur auf Prinzipien rationaler Kalkulation basiert.“ (Funder 1999: 83).

- James S. Coleman – Vertrauen als rationale Entscheidung

Coleman (1991, 1988) ist einer der wesentlichen Vertreter aus der Soziologie, welcher Vertrauen im Rahmen des Rational-Choice-Modells diskutiert und für künftige Arbeiten geprägt hat. Dabei handelt es sich um die Annahme, dass Akteure rational miteinander kooperieren, Vertrauen stellt einen Mechanismus der Kontrollübertragung dar, wie bereits hinsichtlich des rationalen Vertrauensmodells deutlich wurde (Kap. 2.3.2).

„In einer Vertrauensbeziehung gibt es mindestens zwei Parteien: Treugeber und Treuhänder. Ich gehe davon aus, daß beide zielgerichtet handeln, insofern als sie ihre wie auch immer garteten Interessen realisieren wollen.“ (Coleman 1991: 121)

Dem Treugeber kommt die Entscheidung zu, dem Treuhänder entweder Vertrauen zu schenken oder sich gegen die Vertrauensgabe zu entscheiden. Aber auch der Treuhänder hat eine Entscheidungsmöglichkeit zwischen den Optionen, ob er „das Vertrauen rechtfertigen oder enttäuschen soll“ (Coleman 1991: 121). Es geht bei Coleman um das Verhältnis zwischen einem möglichen Gewinn und einem möglichen Verlust in der Beziehung, ganz im Sinne des Rational-Choice-Ansatzes, der Kosten und Nutzen miteinander in Beziehung setzt und auf Nutzenmaximierung setzt (Coleman 1991: 125). Aus der Perspektive des Rational-Choice-Ansatzes bekommen auch (zusätzliche) Informationen ihre entscheidende Bedeutung. Denn: „Die Wirkung von Informationen besteht darin, daß sie die Einschätzung der Gewinnwahrscheinlichkeit verändern“ (Coleman 1991: 130).

„(...), daß die Vertrauensvergabe vom Standpunkt des Treuhänders aus eine Handlung erlaubt, die sonst nicht möglich gewesen wäre.“ (Coleman 1991: 123)

Ein wesentlicher Aspekt an der Konzeption von Coleman (bzw. des Rational-Choice-Ansatzes) ist die Überlegung, dass in einer Vertrauensbeziehung Kontrolle in einer sozialen Situation übertragen wird. Der Treugeber stellt dem Treuhänder aus einer rationalen Entscheidung heraus bestimmte Ressourcen zur Verfügung und überträgt damit die Verantwortung und die Kontrolle über diese Ressourcen an die andere Partei. Damit ist die Vertrauensgabe als „Entscheidung unter Risiko“ (Coleman 1991: 125) anzusehen. Aber auch für den Treuhänder kann sich entgegengebrachtes Vertrauen als positiv (und damit als Gewinn) herausstellen. Zwar besteht für den Treuhänder potenziell auch die Möglichkeit,

sich gegen die Vertrauensgabe zu entscheiden und damit das Vertrauen zu enttäuschen. Vor allem aber in sozialen oder politischen Situationen kann es aber für den Treuhänder von Bedeutung sein, dass ihm vertraut wird (Coleman 1991: 138). Wenn es für den Treuhänder als langfristiger Gewinn gewertet wird, dass ihm vertraut wird, stellt sich die Rechtfertigung von der Vertrauensgabe als rational vernünftige Nutzenmaximierung dar. Coleman vergleicht die Gabe von Vertrauen insgesamt mit einer Wette, in welcher der Treugeber den möglichen Gewinn mit dem möglichen Verlust miteinander abgleicht. Stellt sich die Chance eines potentiellen Gewinns durch die Vertrauensgabe größer dar als die Chance auf einen Verlust, wird die Vertrauensgabe als rational sinnvoll erachtet, weshalb der Akteur das Risiko eingehen sollte.

Die Konzeption von Vertrauen von Coleman entspricht also dem Rational-Choice-Ansatz, bei dem Vertrauen letztlich aus „kalthertige[m] Kalkül“ (Junge 1998: 26) gegeben wird. In enger Anlehnung lässt sich als beispielhafte empirische Erfassung das Gefangenen-Dilemma anführen (z. B. Petermann 1996: 40ff.). Hierbei handelt es sich um eine experimentelle Anordnung, in der Versuchspersonen rationale Entscheidungen treffen (müssen), die dann als kooperatives Verhalten bzw. als Vertrauen definiert werden. In Modellen rationaler Wahl wird Vertrauen also als beobachtbares und situationsabhängiges Phänomen konzipiert (Nuissl 2002: 95). Die Kritik am Rational-Choice-Ansatz lässt sich an der eben aufgeführten Gleichsetzung von kooperativem Verhalten und Vertrauen festmachen, da eine kooperierende Handlung nicht zwangsläufig aus einer vertrauensvollen Einstellung (oder Entscheidung) resultieren muss. Nuissl (2002: 95) macht diesen Umstand an einem Beispiel aus dem organisationellen bzw. institutionalisierten Kontext deutlich: Die Kooperation mit einer anderen Firma impliziert nicht determinierend, dass ein Akteur (hier: ein/e leitende/r Mitarbeiter/in eines Unternehmens) auch eine tatsächlich positive und vertrauensvolle Neigung dem anderen Unternehmen entgegenbringt. Die Kooperation kann auch aus anderen Gründen erfolgen, allerdings werden diese im Rahmen des Rational-Choice-Ansatzes nicht betrachtet. Schaal (2003, 2004) widerspricht weiter der handlungstheoretischen Annahme des Ansatzes und sieht Vertrauen als kognitive Einstellung, welche nicht zwangsläufig in einer Handlung resultieren muss. Vielmehr handelt es sich hier um das Handeln auf Basis von Vertrauen. „Vertrauen ist vielmehr die kognitive Einstellung, die vertrauende Handlungen motivieren kann.“ (Schaal 2003: 39).

Dennoch handelt es sich bei dem Rational-Choice-Ansatz um eine Theorierichtung, die sich in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wiederfindet, um soziales Handeln zu erklären. James S. Coleman wurde hier stellvertretend für die soziologische Diskussion angeführt. In der psychologischen Forschung ist es insbesondere Morton Deutsch, in der politikwissenschaftlichen Vertrauensforschung vor allem Russell Hardin, die ausgehend von den theoretischen Annahmen Vertrauen als rationale Wahl im Hinblick auf eine entsprechende Nutzenmaximierung diskutieren.

## 3.2 Psychologie

In der psychologischen Erforschung von Vertrauen kann zwischen verschiedenen Forschungssträngen unterschieden werden. Hauptvertreter, die Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition sehen, sind zum einen Erik H. Erikson (1966, 1970) mit seinem tiefenpsychologischen Modell und Julian Rotter (1967, 1981) mit einer lerntheoretischen Auffassung von Vertrauen. Der bekannteste Vertreter der situationsbezogenen Ausrichtung von Vertrauen ist Morton Deutsch (1958), welcher Vertrauen mit Kooperation gleichsetzt. Als Weiterentwicklung dieser Modelle kann die differentielle Vertrauensstheorie von Martin K.W. Schweer (1996) angesehen werden.

- Erik H. Erikson und Julian Rotter – Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition

Der Psychoanalytiker Erik H. Erikson und der Psychologe Julian Rotter haben in der Mitte des 20. Jahrhunderts die wesentlichen Grundlagen für die psychologische Vertrauensforschung gelegt. Dabei gehen beide davon aus, dass Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition angesehen werden kann, hier liegt der Fokus auf der vertrauen-gebenden Person.

Erikson (1966, 1970) geht davon aus, dass in frühester Kindheit ein sogenanntes Urvertrauen entwickelt wird, welches im weiteren Verlauf des Lebens ermöglicht, stabile Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. Das Urvertrauen bildet sich im ersten Stadium des Lebens, also etwa im ersten Lebensjahr heraus und „ist der Eckstein der gesunden Persönlichkeit“ (Erikson 1970: 63). Dabei unterscheidet Erikson auch zwischen Vertrauen und Zuversicht, entscheidet sich aber für Vertrauen, da „in diesem Wort mehr Naivität und Gegenseitigkeit ausgedrückt ist.“ (ebd.: 69). Erikson sieht das Phänomen Vertrauen als Allgemeinzustand und bezieht es nicht nur auf die soziale Interaktion zwischen Kind und Mutter, sondern auch auf die kindlichen Fähigkeiten, auf sich selbst zu vertrauen (ebd.: 70). Vertrauen umfasst Erikson zufolge eine umfassende Einstellung zur eigenen Person und zur Umwelt. Das Urvertrauen wird durch positive Erfahrungen entwickelt, negative Erfahrungen führen hingegen zu einer Verringerung des Vertrauens (Petermann 1996: 12). Ein beschädigtes Urvertrauen wirkt sich im späteren Erwachsenenalter in einem Ur-Misstrauen aus und kann in psychiatrischen Störungen enden (Erikson 1953: 15).

Der US-Psychologe Julian Rotter hingegen versteht das Phänomen im Sinne seiner entwickelten Lerntheorie. Durch positive oder negative Erfahrungen entwickelt ein jedes Individuum ein individuelles Vertrauensniveau bzw. eine generalisierte Erwartungshaltung. Rotter unterscheidet weiter zwischen spezifischen und generalisierten Erwartungen. Eine spezifische Erwartung bezieht sich auf Erfahrungen, welche in einer konkreten Situation oder mit einer bestimmten Person gemacht wurden. Generalisierte Erwartungen basieren auf einer Vielzahl ähnlich erlebter Situationen und bilden sich zu einem stabilen Persönlichkeitsmerkmal (z. B. Koller 1990: 6). Vertrauen entsteht also aus den gesammelten

Erfahrungen, die man über einen längeren Zeitraum hinweg sammelt (Rotter 1981: 23). Dabei ist es bei Rotter nicht von Bedeutung, dass die Erfahrungen stets positiv sind, auch negativ konnotierte Verhalten (z. B. Drohungen), sind Erfahrungen, die auf die spezifische und generalisierte Erwartungshaltung wirken. Im Vordergrund stehen angekündigte und dann auch eingehaltene Versprechungen.

Die Ansätze von Erikson und Rotter gehen davon aus, dass es sich bei Vertrauen um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt, welches über verschiedene Kontexte und Situationen weitestgehend konstant ist. Relevant ist die Auffassung von Rotter, dass Vertrauen als generalisierte Einstellung auftritt. Mit der Perspektive, dass es sich bei Vertrauen um eine Persönlichkeitsdisposition handelt, geht einher, das Vertrauen als grundsätzliche Bereitschaft im Hinblick auf soziale Beziehungen angesehen werden kann. In dem Kontext bezieht sich Vertrauen also weniger auf die soziale Beziehung zwischen zwei Akteuren, es wird vielmehr die Vertrauensbereitschaft der jeweiligen vertrauensgebenden Person fokussiert. Die Annahmen von Erikson liefern insgesamt eher ein Grundgerüst hinsichtlich der Bedeutung von Vertrauen innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung als eine eigenständige Theorie. Rotter legt mit seinen Annahmen (bzw. mit der daraus resultierenden Interpersonal-Trust-Skala) zwar relevante Bausteine für das Verständnis der Vertrauensentwicklung vor, die empirischen Ergebnisse machen aber deutliche Kritikpunkte am theoretischen Konzept sichtbar (siehe Kap. 3.6.2).

- Morton Deutsch – Vertrauen als situative Variable

Eine andere psychologische Betrachtungsweise liefert der theoretische Ansatz von Morton Deutsch (1958), welcher Vertrauen im Gegensatz zu Erikson und Rotter auf eine konkrete Situation bezieht. Insbesondere in spieltheoretischen Untersuchungssituationen wie dem Gefangenen-Dilemma wird kooperatives Verhalten zwischen zwei Untersuchungspersonen betrachtet, welches das Ausmaß an Vertrauen zwischen den Personen darstellen soll.<sup>18</sup> Der Ansatz von Deutsch geht davon aus, dass Vertrauen abhängig von der jeweiligen Situation und des Kontextes und somit kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist. Vertrauen ist aus dieser theoretischen Perspektive betrachtet ein vorrangig kognitives Phänomen (Kap. 2.3). Deutsch geht von einem Vertrauen aus Zuversicht aus. Ist die subjektive Wahrscheinlichkeit einer positiven Einlösung der Erwartungen vorhanden, bzw. überwiegt diese Wahrscheinlichkeit gegenüber der negativen Einlösung, so wird Vertrauen aus Zuversicht vergeben (Koller 1990: 2). Entscheidend hier sind die möglichen Konsequenzen, die sich aus dem Resultat ergeben würden, wenn Vertrauen geschenkt wird.

„Vertrauen wird einer Person, die nicht der eigenen Kontrolle unterliegt, dann geschenkt, wenn die subjektive Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer positiven Konsequenz größer ist als die einer negativen. Vertrauen führt zu einer Steigerung der eigenen Verwundbarkeit, weil mit der Entscheidung, zu vertrauen, ein Risiko eingegangen wird, da das Vertrauen auch miss-

---

<sup>18</sup> Die Grundannahmen und der Versuchsaufbau des Gefangenen-Dilemmas sollen hier nicht näher erläutert werden, eine Darstellung lässt sich z. B. bei Petermann (2013) finden.

braucht werden kann, sodass der mögliche Verlust größer ist als der mögliche Gewinn.“ (Funder 1999: 78; über die handlungstheoretische Perspektive von Deutsch und Coleman).

Zentral bei Deutsch sind die jeweiligen Erfahrungen, die man selber mit einer bestimmten Person in ähnlichen Situationen erlebt hat, aber auch Erfahrungen von anderen Personen. Koller (1990) führt weiter an, dass auch Kommunikation und die Anwesenheit Dritter in der jeweiligen spieltheoretischen Situation einen Einfluss auf das Vertrauen bzw. die Kooperationsbereitschaft aufweist. Diese Punkte können vertrauenstheoretisch kritisch gesehen werden. Der Austausch von Informationen (Kommunikation) reduziert automatisch die unsichere Situation, in der sich die beiden Akteure befinden. Auch die Anwesenheit Dritter hat einen Einfluss auf die Vertrauensbeziehung, da somit die Kooperation zwischen Vertrauenssubjekt und -objekt durch einen weiteren Akteur beeinflusst wird.

Deutsch geht von einem rationalen Menschenbild aus, in dem der Mensch in einem rationalen Entscheidungsprozess die Wahrscheinlichkeiten der Konsequenzen miteinander abgleicht (Koller 1990: 3). Im Gegensatz zu Erikson und Rotter, betrachtet Deutsch Vertrauen also als situative Variable, die sich in Interaktionsbeziehungen herstellt. Ähnlich wie bereits bei den Ausführungen zum Modell des rationalen Vertrauens kenntlich wurde, wurde auch das Modell von Deutsch häufig kritisiert. Ein wesentlicher Punkt ist die Künstlichkeit der Situation, die erzeugt wird und nicht auf reale Situationen bzw. auf alltägliche Entscheidungen anwendbar ist. Weiterhin handelt es sich bei den dargestellten Spielanordnungen um einen abstrakten Kontext. Die Versuchspersonen dürfen nur zwischen zwei verschiedenen Alternativen wählen, zudem sind die Situationen so dargelegt, dass keine echte persönliche Beeinflussung durch das Spiel bemerkbar ist (Petermann 1996: 45ff).

- Martin K.W. Schwer – Die differentielle Vertrauensstheorie

Eine wesentliche Weiterentwicklung innerhalb der Psychologie kann mit der differentiellen Vertrauensstheorie von Martin Schwer (1996, 1997a, auch Schwer und Thies 2003) benannt werden. In dieser Konzeption sind sowohl personale Merkmale als auch der situative Rahmen relevant für Vertrauen, der Ansatz verbindet somit die wesentlichen Faktoren vorangegangener psychologischer Vertrauensstheorien (Schwer et al. 2013).

Im Einzelnen geht Schwer davon aus, dass sich Vertrauen aus einer individuellen Vertrauensstendenz und einer impliziten Vertrauensstheorie zusammensetzt. Dazu sind auch die Qualität des Anfangskontakts und die jeweiligen situativen Bedingungen für die weitere Vertrauensbeziehung relevant. Die sogenannte individuelle Vertrauensstendenz kennzeichnet eine prinzipielle Überzeugung, ob Vertrauen in einem bestimmten Bereich überhaupt als möglich wahrgenommen wird, z. B. einer Lehrperson gegenüber. Damit grenzt sich Schwer von der Annahme von Rotter ab, da er nicht von einer grundsätzlichen, durch gesammelte Erfahrungen ausgeprägten Vertrauensneigung, ausgeht (1997a: 5). Untersuchungen von Schwer zeigen auch, dass die individuelle Vertrauensstendenz eine Bereichsspezifi-

tät aufweist. Vertrauen kann also in einigen Beziehungen und Lebensbereichen als möglich wahrgenommen, andere Bereiche können hingegen ausgeschlossen werden. Auch mit diesem Element grenzt sich Schweer von Rotters Annahme einer generalisierten Vertrauensneigung ab (ebd.: 6). Die sogenannte implizite Vertrauensstheorie hingegen umfasst die normativen Erwartungen an einen vertrauenswürdigen Interaktionspartner. Die Erwartungen können in unterschiedlichen Lebensbereichen oder auf verschiedene Interaktionspartner variieren und können insgesamt als „Prototyp“ eines vertrauenswürdigen Interaktionspartners angesehen werden (Schweer 2008b: 21).

Der Anfangskontakt stellt eine wichtige Kontextbedingung dar, da hier der Abgleich zwischen der individuellen Vertrauensstendenz (also der prinzipiellen Überzeugung, ob Vertrauen in einer bestimmten Situation als möglich angesehen wird) und der individuellen Vertrauensstheorie (also die Erwartungen an einen vertrauenswürdigen Interaktionspartner) stattfindet. Der Abgleich kann als positiv oder gelungen angesehen werden, „je mehr positiv bewertete Eigenschaften und Verhaltensweisen beim Interaktionspartner als gegeben wahrgenommen werden.“ (Schweer 1997a: 7).

Kommt es in der tatsächlichen Interaktion zwischen Vertrauenssubjekt und -objekt also zu einem positiven Abgleich zwischen den erwarteten und den wahrgenommenen Merkmalen, führt dieses zu einer Vertrauenskonzordanz und damit zu einer progressiven Vertrauensentwicklung, also zu einer Intensivierung der Vertrauensbeziehung. Fällt der Vergleich zwischen den erwarteten Merkmalen mit den tatsächlichen hingegen negativ aus, spricht Schweer von einer Vertrauensdiskordanz und damit zu einer retrogressiven Vertrauensentwicklung, also einem abnehmenden Vertrauen (Schweer 1997a: 3).

Zwar kann angenommen werden, dass ein positiver Anfangskontakt eine steigernde Wirkung auf Vertrauen hat, allerdings sind mögliche Verzerrungen durch individuelle Schemata, die den ersten Eindruck beeinflussen, denkbar. Zudem stellt sich die Erfassung des konkreten Anfangskontakts schwierig dar. Während es in einer interpersonellen Beziehung zwischen zwei Akteuren tendenziell einfach ist, den ersten Kontakt zu rekonstruieren, zeigt sich die Benennung eines Anfangskontaktes mit einer Institution nur als bedingt möglich. Insbesondere, wenn sämtliche Erfahrungen zusammenwirken und die Vertrauensneigung prägen, stellt der Anfangskontakt kein klar umrissenes Bild dar.<sup>19</sup>

Schweer bezieht die Situations- oder Kontextabhängigkeit einer Situation mit ein, womit er sich von Rotter dahingehend abgrenzt, dass Vertrauen je nach Kontext unterschiedlich ausgeprägt sein kann, also keine stabile Persönlichkeitsdisposition darstellt, die über alle Kontexte gleich ist. Als besonders wirksame Komponenten der situativen Rahmenbedingungen benennt er die Freiwilligkeit der Situation sowie die Machtverteilung bzw. den Grad der Symmetrie in der Beziehung (Schweer 2008a), auch die Möglichkeit zur offenen Kommunikation und die zeitliche Dauer der Beziehung wirken sich auf das

---

<sup>19</sup> Diese Problem lässt sich am untersuchten Gegenstand verdeutlichen: Die interviewten Eltern der schulpflichtigen Kinder in dieser Untersuchung haben zwar auch erste eigene Erfahrungen mit der Schule machen können, sie sind aber dennoch möglicherweise von Berichten anderer Eltern beeinflusst. Auch die Erfahrungen, die sie selbst als Kinder gemacht haben sowie die Übermittlungen ihrer Eltern prägen die individuelle Vertrauensneigung einer Person. Folglich scheint es schwierig, einen tatsächlichen Anfangskontakt festlegen zu können.

Verhältnis der InteraktionspartnerInnen aus (z. B. Schweer, Padberg 2002; Schweer 2008b). „Dies bedeutet, daß es vermutlich keine generellen Faktoren gibt, die für alle Personen in allen Situationen die Entwicklung oder Nichtentwicklung von Vertrauen prognostizieren lassen.“ (Schweer 1997a: 4).

Im Rahmen der differenziellen Vertrauens Theorie hat Schweer nicht nur die theoretischen Grundlagen zusammengestellt, sondern seine Theorie auch einer Reihe von empirischen Untersuchungen unterzogen. In Fragebogenstudien wurden beispielsweise SchülerInnen nach erlebten Vertrauensverlusten gegenüber Lehrpersonen gefragt (Schweer 1997c), im Hochschulbereich wurde die empirische Überprüfung der Vertrauensbeziehung zwischen Studierenden und ihren DozentInnen vorgenommen (Schweer, Thies 1996). Die unterschiedlichen Bereiche zusammenfassend lässt sich empirisch zeigen, dass die individuellen Vertrauendendenzen, also die Einschätzung, ob Vertrauen in einer bestimmten Beziehung oder in einem Bereich tendenziell für möglich gehalten wird, sehr different ausfallen können. Während sich in engen Nahbeziehungen hohe Werte finden lassen (Familie, PartnerInnen, Freunden), sinken die Werte in eher professionellen Beziehungen auf einen mittleren Wert (z. B. zwischen PatientInnen und ÄrztInnen, LehrerInnen/DozentInnen und SchülerInnen/Studierenden) und weisen in dem Verhältnis zwischen PolitikerInnen und WählerInnen den niedrigsten Wert auf. Im Kontext der Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden konnte Schweer weiter zentrale Merkmale ermitteln, die auf die implizite Vertrauens Theorie einwirken (persönliche Zuwendung, fachliche Kompetenz und Hilfe, Respekt, Zugänglichkeit, Aufrichtigkeit). Da es sich bei Schweers Modell um ein Vertrauenskonzept handelt, welches die individuelle Vertrauenshaltung erfasst, können die individuellen Vertrauendendenzen, die implizite Vertrauens Theorie und die wahrgenommenen Verhaltensweisen des Gegenübers jeweils sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Schweer stellt dazu fest, dass die Verteilung zwischen einer hohen, einer mäßigen und einer niedrigen Vertrauenskonkordanz gleichmäßig verteilt sind (Schweer 1997d: 210ff.). Etwas unklar bleibt, wie die individuelle Vertrauendendenz – also die prinzipielle Überzeugung, ob Vertrauen in unterschiedlichen Lebensbereichen überhaupt möglich ist – zustande kommt. Schweer grenzt sich hier zwar von Rotter und der Annahme von gesammelten Erfahrungen als Grundlage für Vertrauen ab, benennt aber keine andere Genese der Vertrauendendenz.

Grünberg (2014) konstatiert, dass die Annahmen von Schweer grundlegend schlüssig sind, sich eine empirische Überprüfung des Konzepts aber bislang als schwierig erweist, da Schweer (und diverse Folgeuntersuchungen) häufig nur einzelne Faktoren und sehr heterogene Untersuchungsgruppen prüfen. Auch in der internationalen Forschungslandschaft hat die differenzielle Vertrauens Theorie bislang keine Anwendung oder Rezeption erfahren. Grundsätzlich kann die differenzielle Vertrauens Theorie von Schweer also als schlüssige Weiterentwicklung der vorangegangenen psychologisch-orientierten theoretischen Konzepte angesehen werden, die empirische Überprüfung lässt sich aber bislang lediglich in einem engen thematischen Bereich und innerhalb der Arbeitsgruppe rund um Martin K.W. Schweer feststellen. Eine der wenigen Übertragungen findet sich bei Bormann und Adamczyk (2016).

Die beiden Autorinnen übertragen die Grundannahmen der differentiellen Vertrauens­theorie auf die Eltern-Schule-Beziehung.

### 3.3 Kommunikationswissenschaft

Die Kommunikationswissenschaft hat das Phänomen Vertrauen erst seit einiger Zeit als expliziten Forschungsgegenstand im Blick, auch wenn Vertrauen lange Zeit synonym mit dem Begriff Glaubwürdigkeit verwendet wurde. Es wurde also untersucht, wie glaubwürdig verschiedene Medien oder Medieninhalte von den RezipientInnen beurteilt werden.<sup>20</sup> Eine Weiterentwicklung – und damit eine klare Differenzierung zwischen Vertrauen und Glaubwürdigkeit – findet sich erst bei Bentele (1994) wieder. Bentele entwickelt traditionelle Ansätze weiter und konzipiert einen objektivitätsorientierten Ansatz, wobei er zwischen einer objektiven und einer subjektiven Realität unterscheidet. Ausgehend davon, unterscheidet er zwischen Glaubwürdigkeit und Vertrauen, wobei „(...) Vertrauen als übergeordnetes Phänomen zu verstehen ist, welches die Aspekte der Glaubwürdigkeit inkludiert aber darüber hinausgeht.“ (Grünberg 2014: 47). Vertrauen wird somit als übergeordnetes Phänomen und als wichtige Dimension bei der Beziehung zwischen Personen und anderen Personen oder Institutionen angesehen. Als ‚Sonderform des sozialen Vertrauens‘ (Kohring 2004: 29) entwickelt Bentele das Konzept des „öffentlichen Vertrauens“, welches er als „*kommunikativer Mechanismus zur Reduktion von Komplexität*, in dem öffentliche Personen, Institutionen und das gesamte gesellschaftliche System in der Rolle des „Vertrauensobjekts“ fungieren.“ (Bentele 1994: 141; Hervorh. im Original) definiert.

Die Theorie öffentlichen Vertrauens unterscheidet zwischen vier unterschiedlichen Typen von Vertrauen: dem interpersonellen Basisvertrauen, welches am ehesten dem psychologischen Vertrauensmodell von Erikson entspricht; dem öffentlichen Personenvertrauen, welches sich auf medial wahrgenommene Personen wie PolitikerInnen oder Prominente bezieht; dem öffentlichen Organisationsvertrauen, welches sich auf Organisationen bezieht, die durch Personen vertreten sind, also Unternehmen, Parlamente, Ministerien oder Verbände; und das öffentliche Systemvertrauen. Diese Form von Vertrauen bezieht sich auf gesellschaftliche Subsysteme wie die Kultur, das Recht oder die Wirtschaft einer Gesellschaft. Das öffentliche Systemvertrauen wird von Bentele (1994: 144) als stabilste Vertrauensform angesehen.

Neben dem Vertrauenssubjekt (einzelne Personen) und dem Vertrauensobjekt (Personen, Institutionen oder Systeme) sind für Bentele (1994) auch die sogenannten Vertrauensvermittler von Bedeutung, also „Instanzen, welche die notwendigen und relevanten Informationen zur Vertrauensbildung zur Verfügung stellen.“ (Grünberg 2014: 152). Im Hinblick auf Benteles Theorie sind öffentliche Medien und die öffentliche Berichterstattung relevant. Durch öffentliche Berichterstattung – z. B. Skandale im

---

<sup>20</sup> Für einen Überblick über die Erforschung von (Medien-) Glaubwürdigkeit sei auf Kohring (2004: 17ff.) oder Grünberg (2014; Kap. 3.6) verwiesen.



Bereich Politik oder Wirtschaft – können Vertrauenskrisen ausgelöst werden, was wiederum die Möglichkeit zur Etablierung von vertrauenserhaltenden oder -zurückgewinnenden Maßnahmen eröffnet. Die Medien nehmen einen doppelten Status an, da sie einen öffentlichen Blick auf Personen oder Institutionen erlauben und damit Ver- oder Misstrauen herstellen können. Dabei stellen Medien aber selbst ein Vertrauensobjekt dar, welchem ver- oder misstraut werden kann. Benteles Ansatz geht also nicht von einem tatsächlichen Vertrauen aus, vielmehr steht das durch eine Medienberichterstattung vermittelte Vertrauen im Fokus (Grünberg 2014: 151).

Auch Bentele geht davon aus, dass Vertrauenssubjekte bestimmte Erwartungen an das Vertrauensobjekt haben. Die Erwartungen können zum einen aus selbst erlangten Erfahrungen oder Beobachtungen resultieren, zum anderen durch übergeordnete Normen, die nicht durch eigene Erfahrungen direkt erlangt werden (Bentele, Seeling 1996: 160; Grünberg 2014: 151). Bei einem Abgleich zwischen Erwartungen und deren Einlösung sind potentiell Diskrepanzen möglich. Mit der Diskrepanzthese macht Bentele also deutlich, dass ein Vertrauensverlust grundsätzlich dadurch eingeleitet werden kann, dass eine Diskrepanz zwischen den Wahrnehmungen und den darauf folgenden Handlungen oder zwischen Aussagen und Handlungen wahrgenommen wird. Grünberg (2014: 160) thematisiert in diesem Zusammenhang, dass die Wahrnehmung oder Thematisierung von Diskrepanzen von Medienseite gerne und häufig aufgegriffen werden (also beispielsweise in Form von Skandalen), sich diese Darstellungen aber schädigend auf das öffentliche Vertrauen auswirken können. Seiffert et al. (2011) gehen einen Schritt weiter und untersuchen, wie Diskrepanzen überhaupt wahrgenommen werden und wie diese sich auswirken. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass bei großen Diskrepanzen mit einer großen medialen Reichweite auch eine große Gefahr für einen Vertrauensverlust besteht (auch Grünberg 2014: 161). Ein Effekt zeigt sich auch, was die Ursachen der wahrgenommenen Diskrepanzen betrifft: wenn die Kernkompetenz der Organisation oder Person betroffen ist, wirkt sich dieses stärker auf die Vertrauensentwicklung aus, als ohne diesen Bezug. Seiffert et al. (2011) stellen aber fest, dass der Umgang mit Diskrepanzen auch präventiv sinnvoll für das Behalten von Vertrauen sein kann.

„We argue that dealing with and monitoring of discrepancies is one proper strategy for organizations to develop public trust as a back up for crisis situations on the one hand, and as preemptive procedure to avoid large scale downshifts of trust.” (Seiffert et al. 2011: 350)

Bentele (1994: 145) führt weiter verschiedene Vertrauensfaktoren aus, die für Vertrauensverluste oder für den Anstieg von Vertrauen verantwortlich sein können, und damit also Gründe für Vertrauen aufweisen. Zu niedrigen Vertrauenswerten können eine mangelnde Sach- oder Problemlösekompetenz, kommunikative Diskrepanzen bzw. Intransparenz oder Geschlossenheit, Kommunikationsinadäquatheit, eine mangelnde gesellschaftliche Verantwortung oder eine utilitaristische Ethik führen. Hohe Vertrauenswerte können hingegen durch die Wahrnehmung von Sach- und Problemlösekompetenzen, einer kommunikativen Transparenz, Offenheit etc. gefördert werden. Die Aspekte oder Gründe für Vertrauenswerte lassen sich folglich in drei Dimensionen unterteilen: eine fach-, eine sozialpsychologische und eine gesellschaftlich-normative Dimension (Sommer, Bentele 2008).

In Anlehnung an die Theorie des öffentlichen Vertrauens von Bentele sind zahlreiche empirische Untersuchungen in der Kommunikationswissenschaft entstanden.<sup>21</sup> So entwickelt beispielsweise Kohring (2004) auf der Grundlage des öffentlichen Vertrauens eine Theorie von Vertrauen in Journalismus (auch: Dernbach 2005), da er auch in diesem Bereich eine Forschungslücke bezüglich der theoretischen wie empirischen Aufarbeitung von Vertrauen festmacht (ebd.: 12). Ähnlich wie in anderen Disziplinen zeigt sich aber auch in diesem Themenfeld das Problem der Operationalisierung und Messung des Vertrauensphänomens.

„Die Tatsache, dass kein validiertes Messmodell zur Verfügung steht, bedeutet streng genommen, dass die Forschung zwar von Vertrauen spricht, aber bislang noch nicht nachweisen konnte, dass es dieses Konstrukt überhaupt »gibt«, und wenn, welche Bedeutung es für öffentliche Kommunikationsprozesse hat.“ (Kohring 2004: 13)

Auch die Arbeit von Grünberg (2014) ist im Bereich der kommunikationswissenschaftlichen Vertrauensforschung anzusiedeln und baut auf dem Konzept des öffentlichen Vertrauens von Bentele auf. In der Arbeit geht es um die öffentliche Medienberichterstattung über das deutsche Gesundheitssystem. Der zentrale Ausgangspunkt für die Untersuchung ist der Widerspruch zwischen der positiven Einschätzung gegenüber der momentanen Gesundheitsversorgung und der eher negativen Erwartungshaltung gegenüber der zukünftigen Versorgungsleistung im Gesundheitsbereich. Methodisch werden sowohl qualitative Interviews als auch eine quantitative Inhaltsanalyse von Medienberichten angewendet, bei der knapp 2000 Artikel unterschiedlicher Printformate analysiert werden. Insbesondere zwei Ergebnisse sind interessant: 1) die Bewertungen über Gesundheitsreformen, die Bundesregierung oder das Bundesgesundheitsministerium und als generelle Haltung gegenüber dem Gesundheitssystem fallen mehrheitlich negativ oder eher negativ aus. 2) Die Verwendung des Vertrauensbegriffs (ebenso wie der Begriff des Misstrauens) findet in der Berichterstattung über das Gesundheitssystem und die dazugehörige institutionelle Verankerung nur selten statt. Allerdings: Wenn eine Verwendung des Begriffs erfolgt, dann überwiegend in einem negativen Kontext, z. B. als Verlust oder als zerstörtes Vertrauen (Grünberg 2014: 342). Weiterhin stellt Grünberg (ebd.: 216) in einer Zusammenstellung von empirischen Ergebnissen zum Vertrauen in das Gesundheitssystem fest, dass mit steigender Entfernung (von Mikro- über die Meso- auf die Makroebene) auch das Vertrauen sinkt. Während auf der personellen Ebene (z. B. zwischen PatientInnen und ÄrztInnen) hohe Werte erreicht werden, befinden sich diese bei Organisationen im Gesundheitsbereich auf mittlerem Niveau, auf der Systemebene lassen sich die niedrigsten Werte finden. Grünberg stellt für diese Werte die Überlegung auf, dass die unterschiedlichen Vertrauensverhältnisse auf der einen Seite mit den Möglichkeiten des direkten Kontaktes zusammenhängen, was bei Organisationen so nicht stattfindet. Zum anderen können aber auch Medienberichte einen Einfluss auf das Vertrauen haben, was sich dann insbesondere auf Organisationen auswirkt. Hinsichtlich des Bildungssystems lässt sich festhalten, dass hier bislang (nach Kenntnisstand der Autorin) keine Analyse der Medienberichterstattung über das Schulsystem existiert. Auch

---

<sup>21</sup> Viele Arbeiten sind in der Arbeitsgruppe um Günter Bentele entstanden und sind akademische Abschlussarbeiten. Grünberg (2014: 162) listet einige Arbeiten auf.

hinsichtlich der Frage, wie und ob z. B. die PISA-Studien und das nur mittelmäßige Abschneiden der deutschen SchülerInnen zu einer veränderten öffentlichen Meinung geführt haben, kann bislang nicht empirisch geklärt werden (einzig für Deutschland: Weigel 2004). Es lässt sich folglich also nicht sagen, ob eine negativ geprägte mediale Berichterstattung möglicherweise für ein niedriges öffentliches Vertrauen der Bevölkerung (mit-)verantwortlich ist.

### 3.4 Politikwissenschaft

Die politikwissenschaftliche Vertrauensforschung hat seit einigen Jahrzehnten Tradition. Vor allem im amerikanischen Raum wurde bereits zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts untersucht, ob von einem Vertrauensverlust in die Regierung ausgegangen werden kann. Grundlage waren schon damals Daten der American National Election Studies (ANES)<sup>22</sup>, welche bis heute als Datenbasis im Bereich der Wahlforschung herangezogen werden (Braun 2013: 69). Eine zweite Welle der Aufmerksamkeit erlangte das Phänomen innerhalb der Politikwissenschaft in den 1970er Jahren. Grundlage hierfür waren diverse krisenbehaftete Gesellschaftsdiagnosen und empirisch erhobene sinkende Vertrauenswerte in Institutionen (Schaal 2004: 23f.). Für den deutschsprachigen Raum stellt Walz (1996) bis Mitte der 1990er Jahre hingegen eine eher magere Datengrundlage bezüglich der politik- und sozialwissenschaftlichen Vertrauensforschung fest. Auch Schaal (2004: 24) legt mit den 1990er Jahren einen „Neubeginn der Vertrauensforschung in der Politikwissenschaft“ fest, da neue thematische Schwerpunktsetzungen, insbesondere die Überlegungen zum Konzept des Sozialkapitals, den wissenschaftlichen Diskurs prägen (auch Fuchs et al. 2002). Das aktuell entfachte Interesse an Vertrauen zeigt sich einhergehend mit dem stärkeren Einbezug „weicher“ Mechanismen zur Stabilisierung der politischen Ordnung.

Ähnlich wie in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen liegt auch innerhalb der Politikwissenschaft eine Vielzahl von unterschiedlichen Konzepten und Definitionen von politischem Vertrauen vor. Zwar wird im politischen Bereich Vertrauen als eine der „elementaren Voraussetzungen von Demokratie“ (Schaal 2004: 11) angesehen, Vertrauen zu geben, ebenso wie vertrauenswürdig zu sein, werden somit als „irreduzibles Ferment einer demokratischen Lebensform“ (Schmalz-Bruns 2002: 9) angesehen, dennoch existiert bislang kein einheitliches Begriffsverständnis. Eine oft herangezogene theoretische Grundlage stellt die Theorie von Easton (1975) dar, welcher zwischen einer spezifischen und einer diffusen Unterstützung der BürgerInnen in das politische System unterscheidet. Easton definiert Vertrauen dabei als Form der diffusen politischen Unterstützung. Diese diffuse Unterstützung kann als „Voraussetzung für die Persistenz politischer Systeme betrachtet“ werden (Kaina 2004: 526)

---

<sup>22</sup> Die American National Election Studies (ANES) dienen als Datengrundlage für zahlreiche empirische Erhebungen, da seit dem Beginn der Datenerhebung ein Stamm an gleichen Fragen erhoben wird, sodass z. B. Zeitreihen und Veränderungen deutlich werden. Erfragt werden Einstellungen und Verhaltensweisen der Bevölkerung.

und ist im politischen Bereich bedeutsamer als die spezifische Unterstützung, weil eine diffuse Unterstützung eine breitere stabilisierende Wirkung auf ein gesellschaftliches oder politisches System hat. Wenngleich eine bloße Unterstützung in Form einer positiven Einstellung nicht gänzlich für ein dauerhaft stabiles politisches System ausreicht, sondern sich auch in konkreten Verhaltensweisen der BürgerInnen zeigen muss, so ist eine positive Einstellung gegenüber dem politischen System doch eine der wesentlichen Grundvoraussetzungen für eine stabile politische Ordnung (Völkl 2006: 59).

Als Basis für politisches Vertrauen wird das soziale Vertrauen angesehen, also ein grundlegendes Vertrauen zwischen Menschen (Fuchs et al. 2002: 429). Laut Gabriel (2002) handelt es sich bei politischem Vertrauen um einen Spezialfall von sozialem Vertrauen und bezieht sich auf „die Disposition von Akteuren, anderen Akteuren auf Dauer bestimmte Handlungsressourcen wie Macht, Geld, Zeit, Information zur Verfügung zu stellen.“ (Gabriel 2002: 494). Damit erfolgt diese Konzeption von Vertrauen in enger Anlehnung an das Vertrauensmodell von Coleman (1991), da die vertrauen-gebenden Akteure in der Interaktionsbeziehung auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten verzichten und die Kontrolle an einen anderen Akteur übergeben (z. B. Kaina 2004). Damit sind im politischen Bereich Vertrauensakte vor allem als Abhängigkeitsbeziehungen zu sehen (Riederer, Teitzer 2012: 6). Da einzelne Personen aufgrund der politischen Komplexität nicht mehr selbstständig aktiv sein können (z. B. im Hinblick auf den Kontakt zu relevanten politischen Akteuren oder Institutionen), muss eine Kontrollabgabe an zentrale Institutionen oder deren RepräsentantInnen erfolgen. Das politische Vertrauen in die Institutionen ist durch Werte und Normen bestimmt, die für die jeweilige Institution von den BürgerInnen angenommen und geteilt werden (Fuchs et al. 2002: 430). Dieses Vertrauen bezieht sich „weiterhin“ auf einzelne Akteure, allerdings in der Form, dass die VertreterInnen einer Institution in dieser kontextuell eingebunden sind und somit für die Werte und Normen der Institution stehen (ebd.).

„Im Falle politischen Vertrauens wird Macht auf Zeit übertragen und darauf vertraut, dass die Machthaber diesen eingeräumten Kredit nicht missbrauchen, sondern im Sinne des Allgemeinwohls entscheiden.“ (Walter-Rogg 2005: 131)

Politisches Vertrauen kann auf unterschiedlichen Ebenen liegen, in das politische Personal, in unterschiedliche politische Institutionen oder in das politische System in Form eines Systemvertrauens. Empirisch untersucht werden auch weitere politiknahe bzw. rechtsstaatliche Institutionen. Während in der amerikanischen politikwissenschaftlichen Vertrauensforschung insbesondere das Vertrauen in die Regierung fokussiert wird, werden im europäischen Raum auch PolitikerInnen, die Polizei oder die Justiz hinsichtlich der in der Gesellschaft vorhandenen Vertrauenshaltung untersucht.<sup>23</sup> Ein deutlicher Schwerpunkt in der politikwissenschaftlichen Vertrauensforschung liegt insgesamt aber auf der institutionellen Ebene.

---

<sup>23</sup> Ein thematischer Überblick findet sich bei Braun (2013: 78ff.), eine empirische Zusammenstellung für Deutschland bei Walz 1996 und Völkl (2006) und im Bereich der Einstellungserhebungen sei z. B. die Infratest-Umfrage (2013) angeführt werden.

Hinsichtlich der Ebenendifferenzierung betonen Newton und Norris (2000) die Relevanz von Vertrauen in Institutionen gegenüber dem Vertrauen in einzelne Personen wie PolitikerInnen o.ä. Während das Vertrauen zu Personen von häufigeren Schwankungen durch die Wahrnehmung der Leistungen der RepräsentantInnen begleitet wird, stellt das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche und politische Institutionen die Basis in modernen Gesellschaften dar. Das Vertrauen in Institutionen erscheint also grundsätzlich als stabiler, während personelles Vertrauen relativ instabil und durch kurzfristige Geschehnisse veränderbar ist. Auch wenn interpersonelles und institutionelles Vertrauen häufig als unabhängig voneinander diskutiert werden, Vertrauen in politische Institutionen also als eigenständige Dimension gewertet wird (z. B. Fuchs et al. 2002: 436), lassen sich oft starke Zusammenhänge zwischen einem PolitikerInnen- und einem Institutionenvertrauen feststellen (z. B. Walter-Rogg 2005: 160f.; Lipset, Schneider 1983). Verlorenes Vertrauen in das politische Personal kann also folglich zu Folgen für die gesamte Institution (z. B. der Partei) führen (Göhler 2002). Im Bereich der politischen Vertrauensforschung kann also die Feststellung herausgezogen werden, dass zwischen den einzelnen Vertrauensebenen (personell, institutionell, organisationell, systemisch) Korrelationen bestehen. Walter-Rogg (2005: 130) bezeichnet das als „Spillover“-Effekt, womit deutlich gemacht wird, dass das Vertrauen z. B. in einen Politiker auch Effekte auf einer anderen Ebene mit sich bringt. Auch Schemmann (2003: 17) führt in Anlehnung an den amerikanischen Wissenschaftler Nye aus, dass gerade niedrige Vertrauenswerte eine nach unten gerichtete Spirale von Misstrauen und Ablehnung in Gang setzen können, sodass aus fehlendem Vertrauen in politische Personen durchaus auch negative Folgen für die Akzeptanz der Staatsform an sich haben kann. Generell lassen sich in empirischen Erhebungen zwar häufig leicht sinkende Vertrauenswerte in politische Institutionen feststellen, allerdings müssen auch grundsätzliche und natürliche Schwankungen berücksichtigt werden, die möglicherweise auch durch kurzfristige bzw. aktuelle gesellschaftliche Geschehnisse beeinflusst werden (z. B. Wahlen, Skandale). Ein langfristiger und kontinuierlicher Vertrauensverlust über Jahrzehnte kann hingegen nicht festgestellt werden (Braun 2013: 70; Völkl 2006).

Dabei wird im öffentlichen Diskurs das Phänomen Vertrauen häufig als Vertrauensverlust gegenüber gesellschaftsrelevanten bzw. politischen Institutionen thematisiert, auch wenn Walter-Rogg einer grundsätzlichen Vertrauenskrise im politischen Bereich nicht folgen möchte:

„Die in den letzten Dekaden von Journalisten und Populisten vielfach beschriebene und wissenschaftlich selten belegte Vertrauenskrise in westlichen Demokratien wird auf verschiedene Bestimmungsfaktoren zurückgeführt, die gleichermaßen für die verschiedenen Objekte politischer Unterstützung gelten.“ (Walter-Rogg 2005: 154).

Schemmann (2003) diskutiert den angenommenen Vertrauensverlust gegenüber politischen Institutionen, wobei er zusammenfassend konstatiert, dass der Verlust an politischem Vertrauen zum einen nicht nur als nationales Phänomen in Deutschland angesehen werden kann, sondern als internationales Phänomen begriffen werden muss. Als Indikatoren für den steigenden Vertrauensverlust benennt er den Rückgang der Wahlbeteiligung sowie den Mitgliederschwund in politischen Parteien. Zum ande-

ren lässt sich gleichzeitig zum sinkenden Vertrauen in politische Institutionen eine relativ hohe und stabile Zufriedenheit mit der Staatsform Demokratie an sich feststellen (z. B. Riederer, Teitzer 2012), sodass der Frage nachgegangen werden muss, ob niedrige Vertrauenswerte tatsächlich „ein Problem“ darstellen, oder ob ein gesundes Misstrauen oder eine kritische Grundhaltung auch ein positiver Zustand sein kann. Innerhalb der Politikwissenschaft stehen sich diesbezüglich unterschiedliche Auffassungen konträr gegenüber, welche die Relevanz und das nötige Ausmaß von Vertrauen in politische Institutionen diskutieren (Walter-Rogg 2005). Zum einen die Auffassung, dass ein hohes Ausmaß an Vertrauen für die Stabilität der herrschenden Ordnung notwendig ist (z. B. Almond und Verba 1963). Die gegenteilige Diskussionslinie plädiert für eine Institutionalisierung von Misstrauen, damit einem Machtmissbrauch vorgebeugt wird. Kaina (2004) sieht diese unterschiedlichen Diskussions- und Argumentationslinien hingegen als miteinander kompatibel an, da sie zwischen einem Vertrauen in Institutionen und einem Vertrauen in Personen unterscheidet.

Auch muss in empirischen Erhebungen beachtet werden, welche politischen Institutionen in die Analyse einbezogen werden. So unterscheiden bspw. Brunner und Watz (2000) zwischen öffentlichen politischen Institutionen und anderen rechtsstaatlichen Institutionen (synonym unterscheiden sie zwischen politikfernen und -nahen Institutionen). Die Autoren gehen davon aus, dass politische bzw. politiknahe Institutionen in der Öffentlichkeit stärker anhand ihrer Leistungsfähigkeit, ihren zugeschriebenen Kompetenzen und ihrem Output beurteilt werden. Durch mediale öffentliche Diskurse unterliegt dieses Vertrauen stärkeren Schwankungen. Bei rechtsstaatlichen Institutionen gewinnt hingegen die jeweilige zugeschriebene Leitidee der Institution an Bedeutung für die Vertrauensgabe. Offen bleibt hierbei aber, warum zentralen politiknahen und -fernen Institutionen aufgrund unterschiedlicher Gründe Vertrauen geschenkt wird.

Eine weitere Frage innerhalb der Politikwissenschaft, die sich auch im Hinblick auf das hier angesetzte Forschungsfeld der Bildungsinstitutionen als relevante Vergleichsgrundlage zeigen könnte, liegt in dem Zusammenhang zwischen Bildung bzw. dem sozialen Status und dem Maß an politischen Vertrauen. Auch hier lassen sich divergente Positionen festmachen. Listhaug (1998) argumentiert, dass bessere Bildung der BürgerInnen eine Ursache für die sinkenden Vertrauenswerte gegenüber PolitikerInnen und politischen Institutionen darstellt. Mit steigender Bildung verspüren die BürgerInnen ein höheres subjektives Kompetenzgefühl und gehen mit politischen Autoritäten kritischer um, was sich in einer stärker geäußerten Skepsis bzw. niedrigeren Vertrauenswerten äußert. Die konträre Auffassung - nach Biehl (2013: 73) zudem die geläufigere in diesem Forschungsstrang -, geht hingegen von einem gegenteiligen Effekt aus: ressourcenschwache bzw. deprivierte BürgerInnen fühlen sich zunehmend nicht mehr von der politischen Elite repräsentiert, was zu einer Entfremdung und daraus resultierend, zu einem Vertrauensverlust führt (z. B. Gabriel, Zmerli 2006). Damit geht gleichwohl einher, dass ressourcenreiche Personen mit einem hohen sozioökonomischen Status bzw. hoher formaler Bildung aufgrund ihrer privilegierten Lage hohe Vertrauenswerte aufweisen. Zmerli und Newton (2011: 69)

bezeichnen das als „the winner hypothesis“: „Political trust is also associated with political knowledge, interest and engagement and these are, in turn, associated with education, income, socio-economic status and life satisfaction“ (ebd.: 71). Empirische Erhebungen zeigen hierbei häufig, dass gerade gut gebildete BürgerInnen höhere Zufriedenheitswerte und/oder Vertrauenswerte mit politischem Personal bzw. den Institutionen aufweisen (z. B. NBB 2010). So können beispielsweise Hadjar und Köthemann (2013) aufzeigen, dass der Anteil der Nichtwähler vor allem in der Arbeiterklasse hoch ausfällt und in eben dieser Gruppe auch das niedrigste Vertrauensniveau vorliegt.

Der zweite thematische Schwerpunkt innerhalb der politikwissenschaftlichen Vertrauensforschung lässt sich mit der Analyse um das Konzept Sozialkapital festmachen (Putnam 1992; Westle, Gabriel 2008; Klein et al. 2004; Franzen, Freitag 2007; Offe, Fuchs 2001). Diese thematische Richtung wird seit den 1990er Jahren verfolgt und kann als neuer Diskurs in der Vertrauensforschung angesehen werden (Schaal 2004: 24).

„Während die Vertrauensfrage in den 1970er Jahren vor allem an die Legitimationsfrage politischer Herrschaft gekoppelt war, wird in den 1990er Jahren Vertrauen einerseits unter Gesichtspunkten demokratischen Performanz analysiert, andererseits wird es als Mikrofundierung gesellschaftlicher und demokratischer Ordnung wahrgenommen.“ (Schaal 2004: 24)

Vor allem die Arbeit von Putnam (1992) kann als wesentlicher Meilenstein in der Erforschung von Sozialkapital angesehen werden. Putnam hat eine Verwaltungsreform in Italien untersucht und dabei festgestellt, dass die Implementation der Reform nicht im gesamten Land zu den gewünschten Veränderungen geführt hat.<sup>24</sup> Während in den nördlichen Regionen durchaus Erfolge erzielt wurden, hat der ökonomisch ärmere südliche Landesteil die Reform zwar formal umgesetzt, die zugrundeliegenden Ziele konnten aber nicht verwirklicht werden. Für diese unterschiedlichen Umsetzungen macht Putnam das „civicness“ verantwortlich, was als Bürgersinn oder stabile kulturelle Einheit beschrieben werden kann (Lahno 2002: 343). Sozialkapital wird demnach als eine der Gesellschaft zugrundeliegende Ressource angesehen und beschreibt den sozialen Zusammenhalt in einer Gemeinschaft. Es setzt sich aus drei Komponenten zusammen: gesellschaftlichen Werten und Normen, sozialem Vertrauen und Netzwerken (Putnam 1992; Kriesi 2007; Westle; Roßteutscher 2008, zur Operationalisierung der drei Komponenten: Roth 2008).

Der Komponente Vertrauen kommt in dem Konzept des Sozialkapitals eine besondere Rolle zu, da Vertrauen Kooperation zwischen Menschen fördert, was sich wiederum stabilisierend auf die soziale Zusammensetzung auswirkt (Fuchs et al. 2002: 427f.). Dabei sind Netzwerke, Vereine, Verbände oder

---

<sup>24</sup> Schultheis (2008: 20) legt dar, dass der Begriff „Sozialkapital“ auf die Gesellschaftstheorie von Pierre Bourdieu zu Beginn der 1970er Jahre zurückgeht, die verstärkte Verwendung und Diskussion um Sozialkapital sich allerdings erst bei Coleman und vor allem bei Putnam aufweisen lässt. Dabei lässt sich eine Bedeutungsverschiebung festmachen: für Bourdieu handelt es sich bei Sozialkapital um eine individuelle Ressource, bei Coleman steht Nutzen maximierender Austausch im Fokus, der auf Vertrauen zwischen den Akteuren hinweist. Bei Putnam schließlich verschiebt sich die Bedeutung von Sozialkapital auf eine Mesoebene und stellt damit eine Ressource einer Region oder eines Landes dar (Roth 2008: 116; auch Franzen, Freitag 2007).

parteiähnliche Strukturen für Putnam zentrale Orte, in denen diese Kooperationen stattfinden, also soziales Vertrauen produziert wird (Kriesi 2007).

„Vereine schaffen somit die Basis für generalisiertes soziales Vertrauen, das seinerseits die Basis für soziale Kooperation und die Lösung kollektiver Handlungsprobleme (der Demokratie) darstellt.“ (Kriesi 2007: 28).

Allerdings, und hier liegt eine der zentralen Einschränkungen des Konzepts Sozialkapital, umfasst Vertrauen im Sinne Putnams vor allem die zwischenmenschliche Vertrauensseite (Fuchs et al. 2002: 428). Die Konzeption reduziert Vertrauen also auf einen eher kleinen persönlichen Kontext und bezieht insbesondere andere Mitglieder im Nahkreis mit ein. Auch wenn Vereine und andere Netzwerke als Verbindung oder Vermittler zwischen den BürgerInnen und dem Staat betrachtet werden können (Kriesi 2007: 29), ist eine kritiklose Übertragung des Ansatzes von Putnam schwierig, da sich die politikwissenschaftliche Vertrauensforschung schwerpunktmäßig mit dem institutionellen Vertrauen hinsichtlich seiner legitimierenden Demokratiefunktion befasst.<sup>25</sup> Im Kontext der im Kapitel 2 aufgezeigten Komplexität des Phänomens Vertrauen (über verschiedene Ebenen, Modi, Formen und Modelle hinweg), zeigt sich die in der Konzeption des Sozialkapitals verwendete Form von Vertrauen nur als kleiner Wirkungsbereich und nur in engen und spezifischen sozialen Kontexten.

Insgesamt stellt Braun (2013: 65f.) für die politikwissenschaftliche Vertrauensforschung fest, dass zwar mittlerweile eine Reihe von empirischen Forschungsarbeiten vorliegt. Vergleiche, z. B. über die Vertrauenswerte gegenüber politischen Institutionen im Zeit- oder Ländervergleich, aber schon alleine aufgrund der meist unterschiedlichen Operationalisierungen von Vertrauen schwierig sind. Der Frage nach dem Vertrauen innerhalb des politikwissenschaftlichen Bereichs wird allerdings nicht nur auf nationaler Ebene nachgegangen, sodass in diesem disziplinären Feld insbesondere auch die internationale Forschung eine beachtliche Relevanz aufweist. Hieran lässt sich die Bedeutung aufzeigen, die Vertrauen im politischen Kontext zukommt, auch wenn sich bisweilen oft keine eindeutigen empirischen Ergebnisse bzgl. des politischen Vertrauens feststellen lassen (Kaina 2004).

„Vielmehr vertraut die Bevölkerung verschiedener Länder zu verschiedenen Zeitpunkten den verschiedenen Institutionen des politischen Lebens in sehr unterschiedlichem Maße. (...), doch nirgendwo erwiesen sich die periodisch auftretenden Vertrauenskrisen als dauerhafte Erscheinungen des politischen Lebens.“ (Gabriel 2002: 498)

Die Relevanz der umfassenden und internationalen politikwissenschaftlichen Vertrauensforschung für das hier diskutierte Vertrauen in Schulen zeigt sich in den unterschiedlichen Fragestellungen und Übertragungsmöglichkeiten. Vor allem die Bedeutung der individuellen Bildung bzw. des sozioökonomischen Status auf die Vergabe von Vertrauen in politikt nahe- und ferne Institutionen lässt Übertragungsmöglichkeiten zu.

---

<sup>25</sup> Zur Kritik am Konzept Sozialkapital z. B. Westle, Roßteutscher 2008; Kriesi 2007.



## 3.5 Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Die Thematisierung und Erforschung von Vertrauen in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft hinkt anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen noch hinterher. Ausgehend von der Soziologie, der Psychologie oder der Politikwissenschaft, kann von einer systematischen Aufarbeitung des Phänomens in der Erziehungswissenschaft bislang nicht die Rede sein. Die Diskussion über Vertrauen in der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft soll nachfolgend präsentiert werden.

### 3.5.1 Vertrauen als pädagogische Beziehungsvariable

In einer eher historischen Betrachtung wird deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Phänomen Vertrauen lange Zeit ohne explizite Benennung oder Thematisierung des Begriffes einherging. So wurde Vertrauen zwar als wesentliche Beziehungsvariable zwischen einem zu erziehenden Zögling und seinem Erziehenden bereits von Pestalozzi im ausgehenden 18. Jahrhundert benannt (Frevert 2013: 89). Dennoch wurde Vertrauen in sehr frühen Abhandlungen und pädagogischen Kontexten überwiegend implizit als Grundvoraussetzung für gelungene pädagogische Beziehungen betrachtet, ohne dass genauere Differenzierungen oder Systematisierungen vorgenommen wurden (einen Überblick über die historische Betrachtung im pädagogischen Feld z. B. bei Bormann 2014; Welter 2014; Bartmann, Pfaff, Welter 2012).

Vereinzelte Thematisierungen von Vertrauen im 20. Jahrhundert finden sich bei Bollnow (1964) oder Nohl (1988), hier findet eine deutlich „stärkere systematische und auch begrifflich explizite Auseinandersetzung mit Vertrauen zwischen pädagogischen Interaktionspartnern“ (Bormann 2015: 157) statt. So geht Bollnow (1964) davon aus, dass die gefühlsmäßige Haltung in der Beziehung zwischen dem Erziehenden und dem zu erziehenden Kind unerlässlich für die Erziehung ist. Dabei unterscheidet er interessanterweise auch zwischen Zutrauen und Vertrauen. Ersteres wird als unkompliziertere Vorform von Vertrauen angesehen werden und „bezieht sich in einer einfacheren Weise auf die natürliche Leistungsfähigkeit des Menschen.“ (ebd.: 45). Damit bezieht sich Zutrauen auf eine bestimmte Leistung des Menschen, während Bollnow Vertrauen eben als wechselseitiges Verhältnis auffasst. Aus der Perspektive des Erziehenden ist es also bedeutsam, die Tugenden und die Voraussetzungen des Kindes zu erkennen und zu pflegen, während für das zu erziehende Kind das Gefühl des Vertrauens, die Sicherheit und Geborgenheit im nahen Umfeld bedeutsam für eine positive Entwicklung sind (Bollnow 1964: 18). Auch bei Nohl (1988: 169) steht das Verhältnis zwischen einem Erzieher und seinem Zögling im Fokus: „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.“ Dem Vertrauen in der Beziehung zwischen Zögling und dem Erziehenden wird also eine entscheidende Bedeutung für einen gelingenden Erziehungsprozess zugestanden (Bartmann, Pfaff, Welter 2012: 776). Erst die Ausführungen von Schäfer (1980) brechen mit der normativ-

aufgeladenen Betrachtung von Vertrauen im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, da Schäfer in dieser Beziehung auf die institutionalisierten Regeln und Machtverhältnisse hinweist. LehrerInnen und SchülerInnen stehen in einer asymmetrischen Beziehung zueinander mit jeweils eigenen Sanktionsmöglichkeiten bei aufkommenden Enttäuschungen. Zentral sind für Schäfer (1980: 738) die vorliegenden Herrschaftsstrukturen im schulischen Kontext, die auch Vertrauen zwischen den Akteuren beeinflussen.

Während die aufgeführten frühen pädagogischen Schriften insbesondere die Bedeutsamkeit von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen fokussieren, findet eine theoretische Reflexion des Phänomens nicht statt. Erste empirische Untersuchungen stellt Narowski (1974: 34ff.) überblicksartig vor: eine Arbeit von Englert (1934), die sich mit Vertrauen von Jugendlichen unter moralpsychologischen Gesichtspunkten befasst, sowie die Arbeit von Höhn (1968). Höhn beschäftigt sich mit Vertrauen und Misstrauen in der Schule und erfasst in einem Experiment das Lehrervertrauen bzw. die Betrugsbereitschaft der Schüler. Diese zwei Arbeiten – auch wenn in Methodik und Aussagekraft sicherlich kritisch<sup>26</sup> – zeigen aber durchaus die frühe Relevanz und den Versuch der empirischen Erfassung von Vertrauen (auch) innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion.

### 3.5.2 Vertrauen im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Erst seit einigen Jahren ist auch in der empirischen Erziehungswissenschaft eine verstärkte Fokussierung des Vertrauenthemas zu konstatieren. Als relevante Bündelung verschiedener Forschungen kann das Netzwerk „Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung“ genannt werden, welches in der Laufzeit von 2007 bis 2012 das Ziel hatte, mit ihren vielfältigen Projekten das Phänomen theoretisch und empirisch weiter zu reflektieren und für die Erziehungswissenschaft zu öffnen (Tiefel et al. 2007). Im Hinblick auf die aktuelle erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung unterscheiden Bartmann, Pfaff und Welter (2012: 777f.) zwischen drei verschiedenen Forschungslinien. Zum einen wird Vertrauen zu Institutionen der Bildung in den Blick genommen, wobei Vertrauen als rationale Bedingung bzw. als reflexiv verfügbare Einstellung betrachtet wird. Als zweite Linie nennen die Autorinnen das Feld der Jugend- bzw. Biographieforschung, in welchem insbesondere das Selbstvertrauen sowie Vertrauen in Bildung als biographische Ressource von Bedeutung ist. Somit liegt Vertrauen in dieser Linie als habituelle Einstellung vor, die aus persönlichen und biographischen Erfahrungen hervorgeht und diese aber wiederum prägt (ebd.: 779). Die dritte Betrachtung lässt sich im Feld von personalen Beziehungen und Interaktionen einordnen, nimmt also einen starken Bezug zum interpersonellen Vertrauen ein. Dabei wird innerhalb der pädagogischen Forschung Vertrauen nach wie vor als wichtiges Element in der professionellen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gesehen. Untersuchungen über das vertrauensvolle Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen nehmen daher einen zentralen

---

<sup>26</sup> Wie in anderen Experimenten zu Vertrauen oder zur Vertrauensbereitschaft (z. B. das Gefangenen-Dilemma), muss auch hier hinterfragt werden, ob tatsächlich Vertrauen gemessen wurde.

Stellenwert ein (Schweer 1996; Schweer, Padberg 2002; Thies 2002; Schweer, Bertow 2006). Auf einer anderen Ebene befasst sich beispielsweise auch die Schulentwicklungsforschung mit Vertrauen, wobei das Phänomen hier als Indikator für ein positives Schulklima erfasst wird (Pfaff, Zschach 2014: 176f.).

Auch wenn Bartmann, Pfaff und Welter (2012) zwischen den drei genannten Forschungsperspektiven unterscheiden und damit ein Grundgerüst für die weitere erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung legen, so behandeln viele empirische Untersuchungen Vertrauen nicht als eigenständigen Sachverhalt, sondern – ähnlich wie in den historischen pädagogischen Ausführungen – als mitschwingende oder notwendige Bedingung. Die Potentiale der erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung sind in keiner der drei Perspektiven ausreichend ausgeschöpft. Insbesondere in Hinblick auf die Erforschung von Vertrauen zu Institutionen der Bildung kann ein großes Forschungsdesiderat konstatiert werden. Bereits vorliegende Untersuchungen – wie die Beiträge von Loveless (1997) und Guppy und Davies (1999) aus dem angloamerikanischen Raum – befassen sich zwar mit Vertrauen auf der Makroebene, also zwischen Individuen und diversen Institutionen der Bildung. Im Fokus steht aber vor allem der Verlust von Vertrauen, z. B. gegenüber Schulen und es werden lediglich vermutete Kausalitäten und Indikatoren (Anstieg der Privatschulen oder der mediale Diskurs über das Bildungssystem) aufgestellt und analysiert (ausführlicher in Kap. 4.2).

Ein anderes pädagogisches Feld, in dem Vertrauen eine bedeutende Komponente darstellt, ist der sozialpädagogische Kontext. Hier steht insbesondere die Vertrauensbeziehung zwischen Klientel und professioneller Fachkraft im Fokus (z. B. Arnold 2009; Wagenblass 2004), Vertrauen kann sowohl als Voraussetzung für eine professionelle Beratung gesehen werden als auch als Ergebnis eines Beratungsprozesses (Tiefel, Zeller 2012: 7). Eine frühe Untersuchung im sozialpädagogischen Bereich lässt sich beispielsweise mit Flick (1989) festlegen. Flick (1989) untersucht das spezifische Vertrauen aus Sicht der BeraterInnen in der Sozialpsychiatrie. Dabei verwendet er u. a. auch qualitative Verfahren, um die subjektiven Vertrauenstheorien von BeraterInnen zu explorieren und diese im Anschluss mit Analysen von Erstgesprächen mit KlientInnen zu triangulieren. Als ein zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass seitens der BeraterInnen im Erstgespräch insbesondere die eigene fachliche Kompetenz in den Fokus gestellt wird.

Wagenblass (2004) beleuchtet das Verhältnis von Professionellen und Adressaten der Jugendhilfe. Ausgehend von den theoretischen Konzepten von Luhmann und Giddens, geht sie grundlegend davon aus, dass Vertrauen in moderne Institutionen vor allem in Zeiten sozialer Umbrüche relevant ist. Zur empirischen Fundierung verwendet sie zwei Fragebögen, um die Voraussetzungen und die Bedingungsfaktoren zur Generierung von Vertrauen gegenüber Einrichtungen der Jugendhilfe zu erheben. Im Untersuchungskontext lassen sich zwei Ebenen von Vertrauen wahrnehmen, zum einen die Makroebene, wobei es „zentral um die gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesse und die zunehmende Abhängigkeit von Institutionen“ (Wagenblass 2004: 8) geht, sowie die Mikroebene, also Vertrauen

zwischen den Akteuren im Interaktionsprozess. In diesem Untersuchungskontext wird deutlich, dass die Beziehung zwischen professionellen Mitarbeitenden und den jeweiligen Adressaten der sozialen Einrichtung durch eine bedeutsame Machtasymmetrie gekennzeichnet ist. Die Professionellen haben durch die Institution zugrundeliegenden Aufgabenzuweisungen auch eine gewisse Machtposition inne. Dennoch bestehen auf beiden Seiten Unsicherheiten über die vorliegende Situation, weshalb Vertrauen eine zentrale Bedeutung zukommt.

Tiefel (2012) untersucht im Kontext von professionellen Beratungsstellen die Mechanismen zur Herstellung von Vertrauen und stellt für den Beginn der Beratungsbeziehung fest, dass das Merkmal der Freiwilligkeit – welches sowohl im sozialpädagogischen als auch generell im vertrauenstheoretischen Kontext als zentral angesehen wird – sich häufig als nur begrenzt, teilweise sogar als Zwangskontext darstellt. Auch Fabel-Lamla (2012) nimmt Bezug auf den spezifischen Vertrauensaufbau in professionellen Beziehungen. Sie untersucht in einer ethnografisch angelegten Einzelfallstudie die Vertrauensbeziehung zwischen Lehrpersonen und Sozialpädagogen und kommt zu dem Fazit, dass im professionellen Kontext vor allem auf den Vertrauensaufbau zu Beginn der Kooperation sowie auf die Bedingungen zum Erhalt der positiven Beziehung Wert gelegt werden muss. Im Hinblick auf die asymmetrische Kooperationsbeziehung der Akteure sind „sensible[.] Handlungsstrategien der Vertrauensgenerierung“ nötig (Bartmann et al. 2014: 18). Tiefel (2012) stellt bezogen auf professionelle sozialpädagogische Beratungsangebote fest, dass in diesen Situationen insbesondere das aktiv hergestellte, also das reflexive Vertrauen relevant wird, da „durch die funktionale Asymmetrie zwischen den Gesprächspartnern die Risiken für die Klientel zunehmen.“ (ebd.: 17).

Zeller (2012) verweist auf das Spannungsverhältnis zwischen persönlichem und spezifischem Vertrauen. Während bspw. Wagenblaus (2004) im professionellen Kontext das interpersonelle Vertrauen ausklammert und lediglich zwischen einem generalisierten Vertrauen in die Leistungs- und Funktionsfähigkeit eines Systems und einem spezifischen Vertrauen in VertreterInnen oder ExpertInnen eines Systems unterscheidet, findet das persönliche Vertrauen bei Zeller (2012) seine Relevanz in professionellen Beziehungen. Dabei stellt Zeller (2012: 95) eine „Konkurrenz“ zwischen der Forderung einer spezifischen Vertrauensbeziehung und der Betonung einer persönlichen Vertrauensebene fest: „Die Professionalisierungsbemühungen sozialpädagogischer Vertrauensforschung in der Jugendhilfe mit ihrem Blick auf spezifisches Vertrauen stehen somit in Konkurrenz zu den affektiven Vertrauenserfahrungen der Praktiker/innen“. In der eigenen Untersuchung von unterschiedlichem Interviewmaterial kommt Zeller (2012) zu dem Schluss, dass professionelle Arbeitsbeziehungen im sozialpädagogischen Kontext auch durch persönliche Vertrauensaspekte geprägt sein können, somit beiden Vertrauensformen eine Bedeutung zukommt. Auch Tiefel und Zeller (2014) stellen im Bereich der Sozialen Arbeit unterschiedliche Orientierungen im Verhältnis zwischen KlientInnen und Professionellen fest. Dabei unterscheiden sie zwischen einem Institutionenvertrauen und einem personalen Vertrauen, wobei sich

beide Formen noch weiter untergliedern lassen in sowohl eine generalisierte bzw. eine konkrete und spezifische Form (Kapitel 2.6.4).

Eine weitere Untersuchung aus dem sozialpädagogischen Bereich stammt von Müller (2017) und befasst sich mit Konzepten von Vertrauen aus der Perspektive von verhaltensauffälligen Jugendlichen. Müller verwendet – trotz Kritik an standardisierten Einstellungsverfahren – einen Fragebogen, mit dessen Hilfe er die „Vertrauenspraxis“ (ebd.: 242) von knapp 300 Jugendlichen mit einer emotional-sozialen Verhaltensauffälligkeit erhebt. Als grundlegendes Ergebnis zeigt die Analyse von Müller (2017), dass bei den Jugendlichen Vertrauen als hoch und positiv angesehen wird, sich dennoch aber zahlreiche ambivalente Bewertungen vorfinden lassen, die ein paradoxes Verhältnis der Jugendlichen mit Vertrauen vermuten lassen (ebd.: 297). Es zeigt sich hier, dass allein eine positive Bewertung von Vertrauen noch nicht ausschlaggebend für die tatsächliche „Vertrauenspraxis“ ist.

Fabel-Lamla und Welter (2012: 769) resümieren, dass dem Vertrauensbegriff „in der pädagogischen Praxis sowie in der pädagogischen Theoriebildung zwar eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, er aber zugleich größtenteils unreflektiert als Prämisse pädagogischer Beziehungen eher unterstellt als geklärt wird.“ Insgesamt kann von einer systematischen Thematisierung des Vertrauensbegriffs in der Pädagogik also nicht gesprochen werden, die erziehungswissenschaftliche bzw. (sozial-) pädagogische Vertrauensforschung ist im Wesentlichen dadurch geprägt, dass Vertrauen als wichtige Beziehungsvariable angesehen wird. Im deutschsprachigen Raum wird das Phänomen vor allem in zwei Forschungsfeldern intensiver beleuchtet: Vertrauen als relevante Variable im sozialisatorischen Kontext, häufig mit Bezug auf schulentwicklungstheoretische Fragestellungen sowie im sozialpädagogischen Bereich. Hinsichtlich der Frage nach Vertrauen in das Bildungs- bzw. Schulsystem zeigen sich noch enorme Forschungslücken, was im Kapitel 4.1 ausführlich dargestellt wird.

### 3.6 Vertrauen in der empirischen Forschung

Die vielfältigen Facetten von Vertrauen machen es insgesamt schwierig, eine disziplinübergreifende und umfassende methodische Erfassung des Konstrukts zu erlangen, welche zudem den dynamischen und variierenden Charakter angemessen zu erheben vermag. Dennoch haben sich in der Vergangenheit bestimmte Erhebungsmethoden etablieren können, dabei handelt es sich in weiten Teilen um standardisierte Methoden in Form von Fragebogenerhebungen. Die hier durchgeführte Untersuchung verfolgt hingegen einen Zugang über Leitfadenterviews und damit ein in der Vertrauensforschung bislang eher selten anzutreffendes Design. Im Folgenden werden unterschiedliche Erhebungsformen innerhalb der Vertrauensforschung dargestellt, die gängigen bzw. bekanntesten Methoden und Studien werden überblicksartig präsentiert. Dabei wird stets auf die unterschiedlichen Ebenen von Vertrauen sowie auf die Formen, die im jeweiligen Forschungskontext methodisch erfasst werden, Bezug genommen. Des Weiteren findet in diesem Abschnitt eine kritische Reflexion statt.

### 3.6.1 Methoden der Vertrauensforschung

Die unterschiedlichen Ebenen, Formen und Modi von Vertrauen haben in der empirischen Forschung zu jeweils unterschiedlichen Herangehensweisen geführt. Dabei zeigt sich, dass die Erfassung von Vertrauen vor allem über standardisierte Methoden, insbesondere Fragebögen, erfolgt. Zwar zählt Thomas (2004) neben Fragebögen und experimentellen Spielen als übliche Verfahren auch Beobachtungen und qualitative Interviews auf. Die beiden letztgenannten Möglichkeiten zeigen sich in der Forschungspraxis aber dennoch eher selten. Und auch wenn mittlerweile eine Vielzahl von empirischen Arbeiten existiert<sup>27</sup>, konstatiert Grünberg (2014: 53) insbesondere für die deutschsprachige Vertrauensforschung, dass die empirische Erfassung einen bislang eher kleinen Teil ausmacht. Im Folgenden werden zuerst die bekanntesten Vertrauenserhebungen bzw. Vertrauensfragen vorgestellt.

Die Erfassung von Vertrauen über Fragebögen stellt die wohl am häufigsten angewendete Methode über alle Disziplinen hinweg dar. Fragebögen werden sowohl auf der Mikroebene (enge zwischenmenschliche Beziehungen), als auch auf der Meso- und Makroebene (spezifische Vertrauensbeziehungen bzw. Vertrauen in Institutionen oder Systeme). Wie bereits in Kap. 2.6.3 beschrieben, lässt sich zwischen einem generalisierten und einem spezifischen Vertrauen unterscheiden (auch Petermann, Winkel 2006: 84). Vor allem aus der Psychologie liegen dabei die wesentlichen Fragebogenkonstrukte vor. Exemplarisch für die Erfassung von generalisiertem Vertrauen kann die Interpersonal-Trust-Scale (ITS) von Julian Rotter genannt werden. Um die individuelle Vertrauensneigung einer Person zu erfassen, entwickelte Rotter bereits in den 1960er Jahren die ITS, welche die Ausprägung der generalisierten Erwartungshaltung misst. Die ITS kann als eine der bedeutendsten Skalen zur Erfassung von interpersonellem Vertrauen angesehen werden. Bestehend aus 25 Items, die auf Vertrauen abzielen sowie 15 weiteren Füllfragen, wird auf einer fünfstufigen Antwortskala sowohl das Vertrauen in bekannte Personen (wie Freunde und Familienangehörige), aber auch in unbekannte Personen sowie Institutionen erfragt (Rotter 1967). Da das generalisierte Vertrauen fokussiert wird, werden keine konkreten Personen abgefragt, sondern ein weiter gefasster sozialer Bereich einbezogen (Amelang, Gold, Külbel 1984: 199). In zahlreichen Folgeuntersuchungen wurden u. a. Eigenschaften von vertrauensvollen oder misstrauischen Personen analysiert. Dabei gehen mit hohen Werten bei der Erfassung von interpersonellem Vertrauen verschiedene positive Auswirkungen in unterschiedlichen Bereichen einher: sowohl für die eigene Person – sie sind u. a. glücklicher und öffnen sich mehr –, als auch auf die Mitmenschen und die Gesellschaft bezogen (vertrauensvolle Personen lügen und betrügen beispielsweise weniger) (Rotter 1981; Koller 1990; Petermann 1996). Rotters lerntheoretischer Ansatz fokussiert also die individuelle generalisierte Vertrauensneigung einer Person, die bereichsunspezifisch auf alle InteraktionspartnerInnen bezogen wird (Schweer, Thies 2003: 5). Damit bezieht sich die ITS

---

<sup>27</sup> Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen empirischen Erhebungen kann nur eine kleine Zusammenstellung erfolgen. Vor allem im angloamerikanischen Raum lässt sich die Fülle an empirischen Untersuchungen kaum noch überblicken. Eine Übersicht über die gegenwärtige Vertrauensforschung ist bei Bachmann und Zaheer (2006) finden, auch wenn hier ein starker Fokus auf Organisationen und organisationellem Vertrauen vorliegt.

grundlegend auf die dem Vertrauensgeber zugrundeliegende Bereitschaft, Vertrauen zu anderen (un-spezifischen) Personen einzugehen. Der Fragebogen bezieht sich hingegen nicht darauf, die Merkmale des Vertrauensobjekts einzuschätzen oder als vertrauenswürdig bzw. unwürdig zu interpretieren (auch Lahno 2002: 128f.)<sup>28</sup>. Zudem wird lediglich die Vertrauensbereitschaft erfasst, konkrete Handlungen in bestimmten Situationen lassen sich nicht erheben (Petermann 2013: 27). Eine deutschsprachige Adaption der ITS haben Amelang, Gold und Külbel (1984) vorgelegt, wobei einige ursprüngliche Items entfernt und durch andere ersetzt wurden, sodass schließlich 27 Items verwendet wurden. Beierlein et al. (2012) legen ebenfalls eine modifizierte Skala zur Erfassung von interpersonellem Vertrauen vor. Dabei handelt es sich um eine Kurzskaala mit nur drei Items, die insbesondere in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen eine „ökonomische“ Messung von interpersonellem Vertrauen ermöglichen soll.

Ebenfalls vor allem innerhalb der psychologischen Vertrauensforschung lassen sich Fragebögen zum spezifischen Vertrauen vorfinden. Im Gegensatz zum generalisierten Vertrauen erfassen Fragebögen hier die jeweilige Vertrauensneigung gegenüber einem konkreten Objekt oder in einem bestimmten Bereich, das Vertrauensobjekt wird also z. B. direkt benannt. Da spezifisches Vertrauen auf ganz unterschiedliche Bereiche anwendbar ist, existiert insgesamt eine Fülle von teilweise sehr spezifischen Fragebögen. Petermann (2013: 27ff.) stellt einige der bekannteren Skalen und Erhebungsinstrumente vor, z. B. die Imber-Skala (kindliches Vertrauen zum Vater, zur Mutter, zu Gleichaltrigen und zu Lehrkräften) oder die Skala zur Erfassung spezifischen interpersonellen Vertrauens von Johnson-George und Swap, welche jeweils für Frauen und für Männer eigene Formen aufweist. Während sich diese Fragebögen auf das zwischenmenschliche Vertrauen in (engen) Nahbeziehungen beziehen, fallen auch spezielle Skalen, die zum Beispiel in einem professionellen Kontext angesiedelt sind, in diesen Bereich. Exemplarisch kann die Beziehung zwischen PatientInnen und ÄrztInnen genannt werden (z. B. Anderson, Dedrick 1990).

Während Rotter und seine ITS das generalisierte Vertrauen in individual-psychologischen Kontexten erfasst, vermag die „Standardfrage“ der Vertrauensforschung ebenfalls die Form des generalisierten Vertrauens zu erfassen, allerdings wird Vertrauen hier auf der Makroebene erhoben. Die Frage „Generally speaking, would you say that most people can be trusted or that you need to be very careful in dealing with people?“ (Rosenberg 1956, zit. nach Uslaner 2008), wird im deutschen Kontext formuliert als „Finden Sie, dass man den meisten Menschen vertrauen kann oder meinen Sie, dass man im Umgang mit anderen Menschen nicht vorsichtig genug sein kann?“ Die Frage findet sich in zahlreichen repräsentativen und standardisierten Einstellungserhebungen wieder, z. B. dem World Value Survey (2013) oder im European Value Survey. Die Befragten können hier zwischen zwei dichotomen Antwortmöglichkeiten wählen: „man kann den meisten vertrauen“ und „man kann nicht vorsichtig

---

<sup>28</sup> Kassebaum (2004) hat als Weiterentwicklung im Bereich zwischenmenschlichen Vertrauens eine Skala entwickelt, welche die Bereichsspezifität von Vertrauen abdeckt, sich also beispielsweise auf Freude und Nachbarn bezieht (Inventar zur Erfassung interpersonellen Vertrauens).

genug sein“. In anderen standardisierten Einstellungserhebungen wird ebenfalls häufig mit einzelnen Items nach dem vorhandenen generalisierten Vertrauen gefragt, z. B. „In der folgenden Frage geht es darum, zu welchen Personen, Gruppen oder Institutionen Sie mehr oder weniger Vertrauen haben.“ (Schupp, Wagner 2004). Auf unterschiedlichen, meist ordinalen, Skalen können die Befragten ihre generalisierte Vertrauensneigung darlegen. Die Skalen reichen dabei von wenigen Abstufungen mit vier Antwortmöglichkeiten (z. B. Schupp und Wagner 2004) bis hin zu 5-stufigen Skalen (z. B. in der Shell-Jugendstudie 2010 oder Ipsos 2010) oder 7-stufigen Skalen (Erhebung im Rahmen des Allbus, z. B. bei Reuband 2012).<sup>29</sup> Bezogen auf Vertrauen in Institutionen sind generell einfache Fragestellungen üblich, wie z. B. „Bitte geben Sie auf einer Skala von 1= "vertraue ich sehr" bis 5 = "vertraue ich überhaupt nicht" an, wie sehr Sie den einzelnen Bereichen und Institutionen in Deutschland vertrauen" (z. B. Ipsos 2010).

Ausgehend von der psychologisch-orientierten theoretischen Auffassung von Deutsch (1958), können auch experimentelle Anordnungen zur Erfassung von Vertrauen herangezogen werden. Das wahrscheinlich bekannteste Experiment stellt das Gefangenen-Dilemma dar.<sup>30</sup> Dabei handelt es sich um eine angeordnete Spielsituation mit zwei Mitspielenden, die in mehreren Spielzügen unabhängig voneinander Aktionen bzw. Entscheidungen treffen müssen, die aber beide SpielerInnen beeinflussen. Je nach Art der Entscheidung wird dann auf das vorliegende Vertrauen geschlossen, wobei hier eine Gleichsetzung mit Kooperation erfolgt. Ähnlich wie beim Gefangenen-Dilemma verweist Petermann (2013: 44f.) auch auf das „Trust Game“, bei dem Vertrauen innerhalb einer experimentellen Situation erfasst wird.

Als weitere Möglichkeit im Hinblick auf die Erfassung von interpersonellem Vertrauen benennen Petermann und Winkel (2006) zusätzlich Verhaltensbeobachtungen als mögliches empirisches Vorgehen. Mithilfe von Beobachtungen können Interaktionen zwischen Akteuren einer Vertrauensbeziehung systematisch erfasst und analysiert werden. Als Beispiel nennt Petermann (2013: 47ff.) den Kind-Erwachsenen-Interaktionsbogen, bei der die Kontaktaufnahme zwischen Kindern und Erwachsenen anhand 22 Kategorien analysiert wird (darunter u. a. verbales und nonverbales Verhalten).

Neben den bereits genannten Möglichkeiten – Fragebogen bzw. Erhebung, Experiment und Beobachtung – kann Vertrauen zuletzt auch mithilfe Interviews erfasst werden. Generell lassen sich in der Vertrauensforschung allerdings nur wenige Ausnahmen vorfinden, die einen qualitativen Forschungszu-

---

<sup>29</sup> Im World Value Survey wird neben der Standardfrage „Generally speaking, ...“ auch nach Vertrauen in bestimmte Personengruppen (Familienmitglieder, Nachbarn oder Menschen anderer Religionen etc.) sowie Vertrauen gegenüber Institutionen gefragt. Diese beiden Fragen werden wiederum mit vierstufigen Ordinalskalen beantwortet.

<sup>30</sup> Die Grundannahmen und der Versuchsaufbau des Gefangenen-Dilemmas sollen hier nicht näher erläutert werden, eine Darstellung lässt sich z. B. bei Petermann (2013) finden.



gang verwenden<sup>31</sup>. Petermann (2013: 36f.) stellt z. B. den halbstandardisierten Gesprächsleitfaden von Brückerhoff (1982) vor, hier werden unterschiedliche Aspekte und persönliche Sichtweisen über Vertrauen erfasst. Eine der ersten qualitativen Untersuchungen stellt Flick (1989) dar, wobei es hier vor allem um subjektive Vertrauensatheorien im Kontext sozialpsychiatrischer Beratung geht.<sup>32</sup> Schwegler (2008, 2009) führt problemzentrierte Interviews durch, um interpersonelle Vertrauensbeziehungen in internationalen Kooperationsbeziehungen zu erfassen. Eine soziologisch geprägte Untersuchung legt Linggi (2011) vor, in der das generalisierte Vertrauen in China untersucht wird. Linggi (2011) verwendet dabei halbstrukturierte Leitfadeninterviews, in der explizit Vertrauen als Thema genannt und mit den Interviewpersonen besprochen wird. Ausgehend von der Indikatorfrage aus dem World Values Survey wird untersucht, welches allgemeine und subjektive Verständnis über Vertrauen bei den Interviewpersonen vorliegt. Linggi (2011) fragt bspw. welche Bedeutung Vertrauen zugrunde liegt, wer als „die meisten Leute“ angesehen wird oder in welchem personellen Umfeld Vertrauen am ehesten angesiedelt werden kann. Insgesamt wird also versucht, das allgemeine Verständnis von Vertrauen der befragten Personen zu erfassen, womit der Forderung von Schweer (2000) – das subjektive Verständnis von Vertrauen stärker zu berücksichtigen – nachgekommen wird. Allerdings bezieht sich Linggi in seiner Studie auf die Volksrepublik China, sodass hier gewonnene Erkenntnisse nicht ohne weiteres auf die deutsche Bevölkerung übertragen werden können. Im gesundheitswissenschaftlichen Bereich liegen z. B. die Arbeiten von Grünberg (2014) oder Haselhoff (2010) vor, die beide zumindest teilweise empirisch-qualitativ vorgegangen sind. Grünberg (2014) qualitative Leitfadeninterviews mit einer heterogenen Fallauswahl durch, um herauszufinden, warum PatientInnen (als Vertrauensgeber) in das Gesundheitssystem (als Vertrauensobjekt) Vertrauen haben. Die Auswertung des qualitativen Untersuchungsteils findet in Anlehnung an die Grounded Theory statt. In Anlehnung an die Theorie öffentlichen Vertrauens (Bentele 1994) führt Grünberg (2014) zudem eine quantitative Erhebung durch, um zu einer Darstellung des Gesundheitssystems in der Medienberichterstattung zu gelangen. Haselhoff (2010) führt ebenfalls eine Methodentriangulation durch, wobei sie unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden kombiniert und Expertengespräche, Fokusgruppen und episodische Einzelinterviews durchführt. Weitere qualitativ angelegte Untersuchungen sind die im sozialpädagogischen Bereich angesiedelten Arbeiten von Fabel-Lamla (2012). Die Untersuchungen von Cocard (2003, 2004)<sup>33</sup> oder Linggi (2011) arbeiten zwar (zumindest teilweise) mit einem qualitativ-

---

<sup>31</sup> Eine fundierte Darstellung über die Grundlagen der qualitativen Sozialforschung soll an dieser Stelle nicht erfolgen. Es sei auf zentrale Standardwerke verwiesen, die sich den Grundlagen der qualitativen Sozialforschung, den Gegensätzen und Paradigmen zwischen qualitativer und quantitativer Forschung usw. widmen, z. B. Flick 2010; Lamnek 2005; Kelle 2008.

<sup>32</sup> Flick (1989) führt zu den halb standardisierten Interviews auch noch Konversationsanalysen von Beratungsgesprächen durch (eine Between-Method-Triangulation, siehe Flick 2008b: 313ff.). Damit kann Flick sowohl den jeweiligen Einzelfall in seiner Spezifik und unter den unterschiedlichen methodischen Zugängen untersuchen, also auch Vergleiche zwischen den Ergebnissen der einzelnen Datensorten durchführen.

<sup>33</sup> Cocard (2003, 2004) führt eine der wenigen Studien zum Vertrauen von Jugendlichen durch. Mit dem Ziel, ein breiteres Verständnis über Vertrauen im Jugendalter zu erlangen, analysiert Cocard insgesamt in drei Teilstudien Vertrauen sowohl über quantitative Fragebögen als auch in qualitativen Interviews.

orientierten Forschungsdesign, der wesentliche Unterschied zwischen diesen empirisch-qualitativen Untersuchungen zu der hier durchgeführten Studie zeigt sich aber im Umgang mit Vertrauen bzw. der Thematisierung des Phänomens in den Leitfadeninterviews. Meist wird direkt über Vertrauen gesprochen, es wird also die reflexive Form von Vertrauen erhoben. Somit verbleibt aber die Analyse von Vertrauen trotz ‚offenerem‘ methodischen Zugang auf lediglich einer Ebene.

### 3.6.2 Kritische Würdigung

Es lässt sich festhalten, dass in der Vertrauensforschung mit ganz unterschiedlichen Erhebungsmethoden gearbeitet wird. Das grundlegende Problem bei der Messung von Vertrauen – gleich in welchem thematischen Kontext angesiedelt – liegt aber darin, „dass Vertrauen nicht direkt gemessen werden kann, sondern über geeignete Indikatoren als hypothetisches Konstrukt erschlossen werden muss.“ (Daumenlang 2006: 137). Allerdings besteht eine ebenso große Schwierigkeit darin, die von Daumenlang genannten geeigneten Indikatoren zu erschließen.

Exemplarisch für Fragebögen innerhalb der psychologischen Vertrauensforschung wurde die Interpersonal-Trust-Scale (ITS) von Rotter dargestellt, welcher die individuelle generalisierte Vertrauensneigung einer Person auf zwischenmenschlicher Ebene zu erfassen versucht. Trotz zahlreicher Anwendungen dieses Fragebogens kann die ITS kritisch diskutiert werden. Thies (2002) macht hierbei auf verschiedene Untersuchungen aufmerksam, die zum einen die Eindimensionalität empirisch widerlegen und Vertrauen in verschiedenen Dimensionen feststellen. Vertrauen – so lässt sich die Kritik an der ITS zusammenfassen – variiert also zwischen unterschiedlichen Kontexten und kann nicht als stabile Persönlichkeitseigenschaft angesehen werden, die stets gleich bleibt. Zum anderen lässt sich Kritik am „prognostischen Wert“ der Interpersonal-Trust-Scale üben. Untersuchungen, z. B. von Buck und Bierhoff (1986) konnten zeigen, dass die generalisierte Erwartungshaltung, die sich bei Rotter aus der Vielzahl der gemachten Erfahrungen bildet und ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal darstellt, nur zu Beginn einer konkreten Interaktion aktiv ist. Nach wenigen Augenblicken wird die spezifische Erwartungshaltung aktiviert, was letztlich gegen ein generalisiertes Vertrauen spricht. Am Beispiel der Interpersonal-Trust-Scale kann also aufgezeigt werden, dass Fragebögen den dynamischen Charakter von Vertrauen nicht adäquat zu erfassen vermögen.

Die weiteren aufgeführten Zugänge – Beobachtungen und experimentelle Anordnungen – ermöglichen zwar ebenfalls einen spezifischen Blick auf das Phänomen, beide Methoden können Vertrauen aber nicht angemessen erfassen. Beobachtungen gehen beispielsweise mit einer erheblichen Zeitintensivität der Erhebung einher. Zudem bleibt die wesentliche Schwierigkeit bei der Erfassung von Vertrauen auch bei Beobachtungen bestehen, da vorab definiert werden müsste, was unter Vertrauen verstanden wird und anhand welcher Indikatoren man z. B. Vertrauensakte feststellen kann. Experimentelle Spiele hingegen reduzieren Vertrauen auf eine bloße Kooperationsentscheidung. Beide Verfahren werden in

der empirischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Vertrauensforschung selten angewendet, weshalb im weiteren Verlauf diesen beiden Methoden keine weitere Beachtung zukommen wird.

Bei den üblichen – oft eindimensionalen – Items (z. B. „Wie viel Vertrauen haben Sie in...?“), mit denen Vertrauen erfragt wird, wird davon ausgegangen, dass Vertrauen explizit thematisiert und abgefragt werden kann. Dabei verlässt man sich auf eher allgemeine und nicht klar umrissene Vorstellungen von Vertrauen (Schupp, Wagner 2004: 311f.). Eine explizite Definition von dem verwendeten Begriff erfolgt nicht (Frevert 2013: 143).

Offe (2001: 365) begründet dieses Vorgehen damit, dass SozialwissenschaftlerInnen (oder andere Forschenden) oft keine genaue begriffliche Beschreibung oder Operationalisierung eines Phänomens haben und dann (voreilig) Befragungen zum Themenkomplex vollziehen, die sich einfachen Fragebogenkonstruktionen bedienen. Das führt dann, im Kontext der Frage nach Vertrauen, zu eindimensionalen Einstellungserhebungen. Die Erfragung von Einstellungen ermöglicht zwar, sich über die eigene Einstellung gegenüber einem bestimmten Objekt bewusst zu werden. Zudem ist es für die Forschenden auch möglich, auf einer repräsentativeren gesellschaftlichen Ebene Wissen darüber zu erlangen, welche artikulierte Stimmung in der Öffentlichkeit zu einem Thema bspw. gegenüber gesellschaftsrelevanten Institutionen, vorherrscht. Hartmann (2011b: 407) spricht sich demzufolge auch nicht völlig negativ gegenüber Einstellungsmessungen aus. Zum einen wird durch die Erfragung von Einstellungen möglich, sich überhaupt über die eigene Einstellung bewusst zu werden und zum anderen können „artikulierte Stimmungen in demokratischen Öffentlichkeiten mindestens ebenso einflussreich (...) (wenn nicht einflussreicher) als das reale Verhalten“ (ebd.: 407) sein. Dennoch nennt er als wesentlichen Kritikpunkt den angenommenen Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handlungen. Da es sich bei Vertrauen, so Hartmann (2011a), um eine Handlungskategorie handelt, kann nicht von der angegebenen Einstellung auf eine konkrete Handlung gegenüber einer Person oder Institution geschlossen werden, es kann also keine Gleichsetzung mit Handlungstypen erfolgen (Endreß 2002: 53). Die Erhebung von Vertrauen über die reflexive Dimension, also die explizite Thematisierung des Phänomens, stellt sich allerdings grundlegend problematisch dar. In Rahmen einer empirischen Untersuchung von Vertrauen in internationalen Beziehungen stellt Schwegler (2008: 211) fest, dass die befragten Akteure Schwierigkeiten dabei haben, „präzise zu erklären und präzise zu beschreiben, warum sie vertrauen und wie dieses Vertrauen entstanden ist.“ Auch Linggi (2011) stellt in einer Art Brainstorming zu dem Phänomen deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten fest, was sich (zumindest zum Teil) aus den unterschiedlichen Schichtzugehörigkeiten ableiten lässt. Insgesamt scheint Vertrauen zu einem großen Teil nicht als bewusste Überlegung vorzuliegen, da es in den meisten Fällen erst durch eine offene Thematisierung oder sogar einen Konflikt bzw. Vertrauensbruch zwischen Vertrauensnehmer und -geber zu einer Bewusstmachung des Phänomens kommt.

Die Standardfrage „General speaking, (...)“ lässt sich bereits aufgrund der verwendeten Formulierung in vielerlei Hinsicht kritisch betrachten. So wird grundsätzlich nicht deutlich, welche Personen mit

„most people“ gemeint sind. Zudem wird eine zweistellige Relation angenommen, es wird also nicht kenntlich, auf was sich das Vertrauen beziehen soll. Das Item wird zwar weltweit innerhalb der Einstellungsforschung verwendet, allerdings konnten Delhey, Newton und Welzel (2011) aufzeigen, dass der von den Befragten zugrundeliegende Vertrauensradius, also an welche Personen bei der Beantwortung gedacht wird, im Ländervergleich sehr unterschiedlich ausfällt. Aufgrund variierender Fragestellungen bzw. Antwortmöglichkeiten oder unterschiedlicher Skalen werden Vergleiche zwischen den einzelnen Erhebungen erschwert. Im Rahmen einer Erhebung von TNS Infratest Sozialforschung (mit Daten aus dem Allbus 2012) gaben bspw. nur knapp 20% der Befragten an, dass man den Menschen vertrauen kann, während 40% eher vorsichtig sind. Eine dritte Antwortmöglichkeit („situationsabhängig“) wurde ebenfalls von einem großen Anteil der Befragten genannt. Die Fragestellung an sich kann ebenfalls unterschiedlich von den Befragten interpretiert werden, da sie aus zwei Teilaspekten kombiniert ist (Vertrauen und Vorsicht), sodass nicht deutlich wird, was genau gemessen und erhoben wird.

Kohring (2004: 137) benennt die direkte Abfragung von Vertrauen als den „Kardinalfehler der Vertrauensforschung“, was sich aus folgenden Gründen verbietet:

„(...) Erstens sollte (...) davon ausgegangen werden, dass es sich bei Vertrauen um ein latentes Konstrukt handelt, das gar nicht direkt erfasst werden kann. Zweitens würde eine direkte Frage nach Vertrauen Reflexivität und damit genau das Risikobewusstsein erzeugen, das Vertrauen von Vertrautheit unterscheidet. Drittens könnte die direkte Frage nach Vertrauen die Befragten dazu verleiten, ihr Risikobewusstsein mit Misstrauen zu verwechseln, obwohl Risikobewusstsein doch nur Voraussetzung für Vertrauen bzw. Misstrauen ist. Die Befragten wissen also bisweilen gar nicht, dass sie vertrauen: Sie verwechseln ihr Vertrauen mit Zuversicht, zeigen also gewissermaßen (...) eine ›false confidence‹.“ (Kohring 2004: 137f.)

In der Vertrauensforschung dominieren Erhebungen, die Vertrauen direkt thematisieren und damit nur auf das reflexive Vertrauen abzielen. Das fungierende, still schweigend zugrundeliegende Vertrauen kann so nicht erfasst werden. Erst in jüngster Zeit werden vor allem innerhalb der Erziehungswissenschaft verstärkt Untersuchungen durchgeführt, die diese Unterscheidung aktiv heranziehen und sich der Erfassung fungierenden Vertrauens annehmen (Pfaff, Zschach 2014: 179). Schweer (2000: 22)<sup>34</sup> spricht sich aufgrund der schwierigen Darlegung bezüglich des Verständnisses über Vertrauen für eine stärkere Betrachtung der Perspektive des Vertrauenssubjekts aus. Die individuelle Vorstellung und das Verständnis darüber, was jeweils unter Vertrauen verstanden wird, sollte nach seiner Auffassung intensiver analysiert werden. Dieses ist in standardisierten und quantitativen Erhebungen schon aufgrund der meist vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht möglich.

Insgesamt lassen sich so nur schwer allgemeine und empirisch bestätigte Aussagen über Vertrauen treffen und es bleibt ein „mishmash of trust measures“ (Gershtenson, Plane 2007: 2, zitiert nach Braun 2013: 79). Petermann (2013: 69) macht darauf aufmerksam, „wie stark die empirischen Befunde von

---

<sup>34</sup> Diese Auffassung äußert Schweer hier im Kontext der politikwissenschaftlichen Vertrauensforschung, was grundsätzlich eine markante Abkehr von gängigen Methoden der Messung von Vertrauen im politikwissenschaftlichen Bereich wäre, da hier vor allem von allgemeinen Vorstellungen von Vertrauen ausgegangen wird und diese häufig in standardisierten Befragungen erhoben werden.

den eingesetzten Erhebungsverfahren abhängen“, sodass unterschiedlich ausfallende empirische Ergebnisse über Vertrauen nicht verwunderlich sind. Weiterhin, Petermann (2013) beschränkt sich zwar auf den Bereich zwischenmenschlichen Vertrauens, stellt er einen Mangel an empirischen Erkenntnissen bezogen auf „die beobachtbaren Anzeichen für gegenseitiges Vertrauen“ (ebd.: 70) fest. So pointiert Braun (2013):

„Der Forscher sieht sich auch heute noch mit der Problematik konfrontiert, dass aufgrund ungleicher Messungen des Konzepts, ungleicher Verwendung von Indikatoren sowie der ungleichen Fallauswahl (...) keine allgemeinen Schlüsse gezogen werden können.“ (Braun 2013: 65).

### 3.7 Zusammenfassung

Es bleibt festzuhalten, dass die letzten Jahrzehnte der Vertrauensforschung sowohl zu einer theoretischen Fundierung des Phänomens geführt haben, sich aber auch ein quantitativer Anstieg von empirischen Forschungsaktivitäten verzeichnen lässt. In diversen Forschungsprojekten, interdisziplinären Netzwerken oder in wissenschaftlichen Publikationen ist man daran interessiert, Vertrauen disziplinär oder in einem interdisziplinären Zusammenhang zu betrachten und zu untersuchen. Der Stand der Vertrauensforschung ist dabei zentral durch die wesentlichen Grundlagen und theoretischen „Klassiker“ der Vertrauensforschung gekennzeichnet, die in den meisten theoretischen oder empirischen Arbeiten als Bezugsrahmen fungieren. Insbesondere in den Disziplinen Soziologie, Psychologie, der Kommunikationswissenschaft sowie der Politikwissenschaft, seit einigen Jahren auch verstärkt in der Erziehungswissenschaft, wird das Phänomen als relevantes Forschungsthema untersucht. Aber auch andere Disziplinen, wie z. B. die Wirtschaftswissenschaften<sup>35</sup>, zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich der Vertrauens-thematik zugewandt haben und sich insbesondere hier eine Fülle von empirischen Untersuchungen feststellen lässt. Ebenso hat die Philosophie mit den Arbeiten von Hartmann (2011a), Baier (2001) oder Lahno (2002) wesentlich zur Näherung des Phänomens Vertrauen beigetragen.

Für die hier vorliegende Arbeit sind die vorangegangenen theoretischen Grundlagen aus den unterschiedlichen Disziplinen relevant. Es lassen sich zahlreiche Verknüpfungen zwischen den in Kap. 2 vorge-

---

<sup>35</sup> Ähnlich wie in den bereits aufgeführten Wissenschaftsfeldern kann Vertrauen im wirtschaftlichen Bereich auf unterschiedlichen Emergenzebenen untersucht werden: auf interpersoneller Ebene, z. B. persönliche Geschäftsbeziehungen (interpersonelle Ebene), intra- und interorganisationelle Beziehungen (organisationsbezogene Ebene) oder das generalisierte Vertrauen in das Wirtschaftssystem (Systemebene). Die Hinwendung innerhalb der Wirtschafts- und Betriebswissenschaften lässt sich vor allem mit der positiven Konnotation von Vertrauen erklären. Vertrauen zeigt sich als wichtiges Phänomen im Bereich wirtschaftlichen Handelns (Nuissl 2002) und wird als bedeutend für ökonomische Prozesse und Interaktionen angesehen (Gilbert 2010). Vertrauen hat – soweit herrscht weitestgehend Einigkeit – positive Auswirkungen, z. B. im Hinblick auf eine positiv wahrgenommene Kommunikation im organisationellen Kontext, auf die Arbeitsmotivation, die eigene Arbeitszufriedenheit oder bezüglich der Wahrnehmung eines organisationellen Wandels (ein Überblick bei Neubauer 1999). Die empirische Erforschung im deutschsprachigen Raum von Vertrauen in der Wirtschaftswissenschaft zeigt sich dementsprechend sehr vielfältig (z. B. Ripperger 1998; Fladnitzer 2006; Steinmann 2013; Späth 2008; Niemann 2013; Kenning, Blut 2006; Bauer et al. 2006; Zaug 2009). Innerhalb der wirtschaftswissenschaftlichen Vertrauensforschung lässt sich ein deutlicher Bezug zu den bereits diskutierten Rational-Choice-Ansätzen feststellen.

stellten Ebenen, Modi und Formen von Vertrauen und den theoretischen Strängen in den unterschiedlichen Disziplinen ziehen.

Die soziologischen Grundlagen können als Basis für die Beschäftigung mit dem Phänomen Vertrauen angesehen werden. Hier lassen sich die wesentlichen Erkenntnisse über das Phänomen auf theoretischer Ebene finden. Vertrauen wird aus soziologischer Perspektive als Kitt der Gesellschaft angesehen und diskutiert vor allem modernisierte Gesellschaften. Der funktionale Charakter des Phänomens steht im Mittelpunkt. Sowohl Simmel, als auch Luhmann und Giddens stellen ihre theoretischen Überlegungen im Hinblick auf sich veränderte Gesellschaften und die damit einhergehende Komplexität der Welt auf. In allen drei Ansätzen findet bereits eine Unterscheidung von unterschiedlichen Ebenen von Vertrauen statt, im Mittelpunkt stehen hier persönliche zwischenmenschliche Vertrauensbeziehungen sowie insbesondere Vertrauen auf einer institutionellen bzw. Systemebene. Zugespielt kann festgehalten werden, dass mit veränderten gesellschaftlichen Zusammenhängen auch Veränderungen der nötigen Vertrauensbeziehungen einhergehen: während in vormoderner Zeit i.d.R. persönliches Vertrauen zwischen bekannten Menschen existierte (Simmel), besteht in modernen Gesellschaften viel häufiger Kontakt mit unbekanntem Personen, im Kontext von professionellen Beziehungen oder mit ExpertInnen (Giddens). Vertrauen liegt also auf unterschiedlichen Ebenen vor, ebenso wie die Voraussetzungen für Vertrauen unterschiedlich sind. So kann mit Luhmann formuliert werden, dass weniger Vertrautheit mit der Welt vorherrscht, weshalb Vertrauen – als Mechanismus zur Reduktion von Komplexität – aufgrund der steigenden Unsicherheit relevanter wird (auch wenn sich insbesondere bei Luhmann Implikationen auf konkrete Bereiche des sozialen Lebens nur vermuten lassen; Thies 2002: 47). Folglich geht auch die Untersuchung der Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule von der zentralen Annahme aus, dass durch die Übertragung von Vertrauen an die Schule Komplexität reduziert wird. Durch die Gabe von Vertrauen eröffnen sich für die Eltern weiterhin Handlungsmöglichkeiten, die ohne die Gabe von Vertrauen so nicht möglich wären. Den Annahmen von Giddens folgend, müssen auch Schulen Orientierungs- und Strukturierungsaufgaben übernehmen, gleichwohl sie selbst durch Veränderungen und Wandel gekennzeichnet sind. Seit einigen Jahrzehnten befindet sich das Schulsystem in einem stetigen Wandel (Reformen, Neue Steuerung etc.), sodass Unsicherheiten einhergehen, da nicht mehr auf Vertrautes gesetzt werden kann.

Ein weiteres zentrales Element der soziologischen Ausführungen zeigt sich in der Bedeutung von Wissen bzw. von Informationen in bzw. für Vertrauensbeziehungen. So beschreibt bereits Simmel (1989) Vertrauen als mittleren Zustand von Wissen und Nicht-Wissen, aber auch bei Luhmann kommt Informationen der Stellenwert zu, dass gerade trotz unvollständigen Wissens die daraus resultierende Unsicherheit mit Vertrauen überbrückt wird.

Der Rational-Choice-Ansatz und die grundsätzlichen Annahmen, z. B. von Coleman werden vor allem zur Abgrenzung herangezogen. Die hier vorliegende Untersuchung stützt sich nicht auf die theoretischen Grundlagen der Rational-Choice-Theorie, auch wenn der Gedanke der Übertragung von Kon-

trolle hinsichtlich der untersuchten Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule von Bedeutung ist. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass auch Eltern in irgendeiner Art und Weise ein nutzenmaximierendes Handeln aufzeigen, um für ihre Kinder den bestmöglichen Bildungserfolg zu erzielen. Die Kritikpunkte an dem theoretischen Ansatz, insbesondere die Reduktion von Vertrauen auf ein kognitives Phänomen und die Überbetonung von Informationen, wiegen aber zu schwer. Zudem erfasst Coleman Vertrauen vor allem als situationsabhängiges Phänomen, womit schwerpunktmäßig einzelne, eher zwischenmenschliche Beziehungen fokussiert werden. Ein generalisiertes oder umfassenderes Institutionenvertrauen lässt sich mit dem Ansatz von Coleman hingegen nicht erklären.

Die psychologische Vertrauensforschung leistet ihren Beitrag, da hier eine Grundlage geschaffen wird, die erklärt, wie es zu Vertrauen innerhalb der persönlichen Entwicklung der vertrauensgebenden Person kommt. Erkenntnisreich ist zum einen die grundlegende Annahme von Erikson (1966, 1970), dass sich die persönliche Vertrauensneigung bereits in früher Kindheit entwickelt und festigt und somit zur individuellen Persönlichkeit beiträgt. Die Perspektive von Rotter (1981) macht hingegen auf die Bedeutung von gesammelten Erfahrungen aufmerksam, welche die persönliche Vertrauensneigung beeinflussen können. Hier liegen also die Anknüpfungspunkte zum generalisierten oder ethischen Vertrauen (Kap. 2.6.3), dass aufgrund der Persönlichkeitsdisposition (Erikson) oder der gemachten Erfahrungen (Rotter) eine grundlegende Bereitschaft entsteht, anderen Menschen Vertrauen zu schenken. Des Weiteren zeigt sich bei Erikson (1970) bereits die Bedeutung des Merkmals Reziprozität, da er Vertrauen – und nicht Zuversicht - aufgrund der zugrundeliegenden Wechselseitigkeit favorisiert (Kap. 2.2.2). Deutsch fokussiert anschließend die Kontextabhängigkeit von Vertrauen, welche theoretisch angenommen werden kann. Schwerer (u. a. 1996) kommt schließlich zugute, dass er die bereits vorliegenden Theorienstränge versucht miteinander zu verbinden und persönliche Merkmale einer Person sowie situative Merkmale in seine Theorie einbezieht. In der vorliegenden Untersuchung sind die psychologischen theoretischen Konzepte als Grundlage von Vertrauen anzusehen. Es wird angenommen, dass die Eltern der schulpflichtigen Kinder unterschiedliche Erfahrungen mit der Institution Schule gesammelt haben, welche zur Einstellung dem Vertrauensobjekt gegenüber geführt haben. In Anlehnung an Rotter und Erikson zeigt sich hier auch die Relevanz von negativen Erfahrungen bzw. Enttäuschungen über nicht eingelöste positive Erwartungen. Bereits die psychologischen Konzepte gehen davon aus, dass sich negative Erfahrungen auf die Verringerung von Vertrauen auswirken können. Dieser Gedanke scheint auch im Hinblick auf elterliches Vertrauen in die Schule plausibel zu sein.

Die Theorie öffentlichen Vertrauens von Bentele (1994) fand bezüglich des Vertrauens gegenüber Schulen oder dem Bildungssystem bislang keine Verwendung. Bentele unterscheidet die bereits bekannten Ebenen von Vertrauen (bezogen auf Personen, Organisationen und Institutionen bzw. Systeme) und stellt seine Annahmen unter den besonderen Fokus der Bedeutung einer Medienberichterstattung. Die Überlegungen von Bentele zeigen sich dabei aus mehrfacher Hinsicht für die zugrundeliegende Arbeit interessant. So stellt das Bildungssystem (ähnlich wie das Gesundheitssystem, Grün-

berg 2014) eines der zentralsten gesellschaftsrelevanten Systeme dar, da man sich dem Bildungssystem zum einen kaum entziehen kann, und Bildung zum anderen ein wesentliches Gut und eine wichtige Ressource in modernen Gesellschaften darstellt. Als relevante Institutionen sind aber auch Schulen mit einer medialen Berichterstattung konfrontiert. Insbesondere als Folge der ersten PISA-Studie zu Beginn der 2000er Jahre, lässt sich vermuten, dass eine veränderte öffentliche Diskussion auch zu Veränderungen des öffentlichen Vertrauens geführt hat. Bislang fehlt es aber an empirischer Evidenz dieser Vermutung. Generell vermag die von Bentele angeführte Diskrepanzthese auch Enttäuschungen in Vertrauensbeziehungen zu erhellen. So ist anzunehmen, dass z. B. Eltern zwischen Erwartungen und eingelösten Handlungen Diskrepanzen und damit Enttäuschungen wahrnehmen, was sich auf ihr Vertrauen gegenüber der Institution bzw. dem System auswirkt. In Anlehnung dazu führt Bentele auch unterschiedliche positive wie negative Vertrauensfaktoren auf, die zu einem Vertrauensverlust oder -anstieg beitragen können. Insbesondere die positiven Faktoren wie die Wahrnehmung einer hohen Sach- und Problemlösekompetenz beim Gegenüber, kommunikative Transparenz und Offenheit haben eine hohe Passung mit den Annahmen aus der differentiellen Vertrauentheorie von Schweer und den Merkmalen der förderlichen Kontextbedingungen für Vertrauensbeziehungen.

Die Politikwissenschaft diskutiert Vertrauen als stabilisierende und zentrale Variable in Bezug auf das politische System. Auch wenn unterschiedliche Ebenen von Vertrauen stets bedacht werden, liegt der Fokus schwerpunktmäßig auf der institutionellen Ebene. Die politikwissenschaftliche Vertrauensforschung kann in Hinblick auf das hier angelegte Forschungsprojekt in mehrfacher Hinsicht als spannender Referenzrahmen gedacht werden: zum einen stellen diverse Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen der individuellen Bildung bzw. dem sozialen Status und der Vertrauensneigung fest. Eine hohe Bildung bzw. ein hoher Status führen zu einem höheren Vertrauenswert in die Demokratie oder in politische Institutionen. Bezogen auf das Vertrauen in die Bildungsinstitution Schule herrschen diesbezüglich noch widersprüchliche empirische Befunde vor. Weiterhin versucht die politikwissenschaftliche Vertrauensforschung den Zusammenhang zwischen interpersonellem und institutionellem Vertrauen zu erfassen, was ebenfalls eine Übertragung auf das Forschungsfeld des elterlichen Vertrauens in die Schule, möglicherweise beeinflusst durch die Lehrpersonen, zulässt. Allerdings können diese beiden Themen hier nur im Rahmen der qualitativen Untersuchung beschrieben und diskutiert werden, korrelations- oder kausalanalytische Schlüsse können nicht gezogen werden. Ein weiterer Anknüpfungspunkt aus der politikwissenschaftlichen Diskussion sind weitere Merkmale des Vertrauensnehmers, die förderlich für die Vertrauensgabe sind. Wie beschrieben, werden politiknahe und -ferne Institutionen nach bestimmten Merkmalen beurteilt: politiknahe Institutionen insbesondere nach ihrer Leistungsfähigkeit, ihren Kompetenzen und dem Output ihrer Handlungen. Bei politikfernen Institutionen sind hingegen die Leitideen bedeutsamer.

Die Erziehungswissenschaft befindet sich aktuell in einem Wandel, was die Fokussierung von Vertrauen angeht: von einer lediglich implizit angenommenen Beziehungsgrundlage, kann mittlerweile



auch auf diverse konkretere Anwendungsbereiche verwiesen werden, in denen Vertrauen explizit thematisiert und untersucht wird. Nichtsdestotrotz lassen sich im Bereich der empirischen Erziehungswissenschaft – insbesondere bezogen auf das Vertrauen in Bildungsinstitutionen – noch deutliche Forschungsdesiderate feststellen, was in Kap. 4.1 ausführlich dargestellt wird.

Insbesondere die sozialpädagogischen Studien von Tiefel (2012), Fabel-Lamla (2012) und Zeller (2012) bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für das hier untersuchte Themenfeld. Im Kontext von professionellen Beratungsstellen oder innerhalb professioneller Beziehungen stellen sich die Rahmenbedingungen zum Beziehungsaufbau, ebenso wie die situativen Merkmale als relevante Aspekte heraus. Aufgrund unterschiedlicher Machtasymmetrien oder Bedingungen wie der fehlenden Freiwilligkeit bedarf es reflektierte Handlungs- und Verhaltensstrategien auf Seiten des professionellen Akteurs. In Anlehnung daran, kann auch bei der Beziehung zwischen Eltern und den Schulen nur von einer eingeschränkten Freiwilligkeit ausgegangen werden. Zwar besteht die grundsätzliche Schulpflicht – Eltern müssen laut Gesetz ihrem Kind eine Beschulung zukommen lassen – nichtsdestotrotz verbleiben Eltern diverse Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiräume. Auf Seiten der Institution bzw. Organisation bedarf es deshalb auf Seiten der Schule ebendiese Reflexion über Handlungsstrategien, damit Vertrauenswürdigkeit erzeugt werden kann und der Beziehungsaufbau zwischen Eltern und der Schule in positiver Weise gelingen kann. Zwar fokussiert die hier vorliegende Untersuchung lediglich die Perspektive der Eltern als Vertrauensgeber – es kann also nicht analysiert werden, wie die Vertrauensobjekte wiederum Vertrauenswürdigkeit herzustellen vermögen. Aus den Berichten und Erzählungen der Eltern lässt sich dennoch schlussfolgern welche Bedingungen und Handlungsstrategien als potenziell vertrauensförderlich wahrgenommen werden.

Des Weiteren erscheint auch die mögliche Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Facetten einer Vertrauensbeziehung (z. B. emotionale und rationale Aspekte, die beeinflussend wirken), wie sie im Bereich der sozialpädagogischen Vertrauensforschung diskutiert wird, im Hinblick auf die Beziehung zur Schule theoretisch plausibel. Da gerade in der Beziehung zwischen Eltern und Schulen primär das jeweilige Kind im Mittelpunkt der elterlichen Betrachtungsweise steht, ist denkbar, dass unterschiedliche Vertrauensaspekte (z. B. professionelle vs. persönliche Merkmale) und verschiedene Beziehungen gleichzeitig bestehen können und von den Eltern differenziert bewertet werden.

Die empirische Vertrauensforschung lässt sich durch einen zentralen methodischen Schwerpunkt durch standardisierte, quantitative Erhebungen kennzeichnen. Andere Möglichkeiten liegen in Experimenten, Beobachtungen und qualitativen Interviews. Insbesondere im empirisch-qualitativen Bereich existieren nur wenige Untersuchungen. Zudem zeigen die Ausführungen zu der methodischen Erfassung von Vertrauen, dass positive Werte in standardisierten Einstellungserhebungen noch keine Aussagen über nachfolgende Handlungen zulassen (siehe Kap. 3.6).

Die Studie zum elterlichen Vertrauen in die Schule geht also mit einer empirisch-qualitativen Herangehensweise auch aus einer methodischen Perspektive bislang eher neue Wege.

## 4. Schulen, Eltern und Vertrauenskrisen

In den bisherigen Ausführungen wurde zunächst das Phänomen Vertrauen sowohl in seinen grundlegenden Charakterisierungselementen erläutert, als auch ein Überblick über die relevanten theoretischen Grundannahmen und den aktuellen Forschungsstand in den zentralen Disziplinen aufgezeigt. Im vierten Kapitel erfolgt die Hinwendung zum hier untersuchten Forschungsbereich: dem elterlichen Vertrauen in die Bildungsinstitution Schule. Hierbei handelt es sich um ein deutliches Forschungsdesiderat in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung, weder dem Vertrauen in die Bildungsinstitution Schule wird bislang hinreichend nachgekommen, noch werden speziell die Eltern als zentrale und relevante Fallgruppe in der empirischen Bildungsforschung ausreichend in den Blick genommen.

Zunächst werden in Kap. 4.1 die zugrundeliegenden Forschungsdesiderate dargestellt. Dabei werden die zwei Ebenen, Vertrauen auf einer zwischenmenschlichen Ebene im schulischen Kontext sowie auf einer institutionellen Ebene, getrennt voneinander präsentiert, sowie vorhandene Studien aufgeführt. Anschließend erfolgt eine Diskussion der allgemeinen Bedeutung von Bildung und der Institution Schule in der modernen Gesellschaft (Kap. 4.2). Dabei soll die allgemeine Relevanz von Bildung als Wert aufgezeigt werden, was das Verständnis für die notwendige Legitimation von Schule verdeutlicht. Theoretisch hat Vertrauen eine legitimierende und stärkende Bedeutung für eine Institution, für die Institution Schule fehlt aber die grundsätzliche Diskussion um die legitimierende Kraft. Im öffentlichen Diskurs lassen sich ausgehend von der medialen Berichterstattung eher negative Äußerungen hinsichtlich des Vertrauens in Schule vorfinden. Aus dieser Perspektive betrachtet scheint es daher plausibel, von einer Vertrauenskrise dem Schulsystem gegenüber zu sprechen. Der Frage nach einer vermeintlichen Vertrauenskrise soll sich deshalb in Kap. 4.3 gewidmet werden. In Kap. 4.4 wird der Akteur Eltern als zentrales Untersuchungsobjekt in den Blick genommen. Dabei werden unterschiedliche Erkenntnisse aus standardisierten Repräsentativstudien rezipiert, die einen Einblick auf elterliche Einstellungen den Schulen gegenüber zulassen. Vorliegende Studien aus der Bildungsforschung, in denen Eltern als Fallgruppe einbezogen werden, liefern zwar keine Erkenntnisse über das explizite elterliche Vertrauen, nähern sich den spezifischen Haltungen und Einstellungen der bislang eher unberücksichtigten Gruppe der Eltern aber an. Anschließend erfolgt der Einbezug des Konzepts der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, unter welchem eine Kooperation zwischen Eltern und Schule auf Augenhöhe verstanden wird. Unter der Annahme, dass eine solche partnerschaftliche Beziehung mit dem verstärkten Einbezug der Eltern in das schulische Handeln einhergeht, muss auch diskutiert werden, welche Folgen eine intensivere Zusammenarbeit für das elterliche Vertrauen aufweist. Hier wird ein kurzer Exkurs über Eltern mit Migrationshintergrund geführt, da sich diese Gruppe in der Bildungsforschung durch spezifische Einstellungen, Bildungsaspirationen sowie Einbezug in die schulische Arbeit kennzeichnet. Anschließend erfolgt in Kap. 4.5 der Einbezug der Schulentcheidung von

der Grundschule in die weiterführende Schule, da diese Schwelle auch vertrauenstheoretisch als bedeutsame Phase angesehen werden kann. Die Phase des Übergangs kann als Zeit der Unsicherheit angesehen werden, in der insbesondere den Eltern unterschiedliche Alternativen zur Überbrückung der Unsicherheit zumindest theoretisch zur Verfügung stehen, wobei eine Möglichkeit die Gabe von Vertrauen und damit die Übertragung von Verantwortung darstellt. Im abschließenden zusammenfassenden Kapitel 4.6 werden die zentralen Erkenntnisse aus diesem Kapitel nochmals auf die vertrauensrelevanten Fragestellungen explizit dargelegt und Implikationen aus der bisherigen empirischen Vertrauensforschung für die vorliegende qualitative Studie aufgeführt.

## 4.1 Forschungsdesiderat: Vertrauen in Institutionen der Bildung

Die Frage nach Vertrauen in der Schule lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen festmachen, auf einer interpersonellen Ebene, z. B. zwischen LehrerInnen und SchülerInnen oder als kollegiales Element zwischen einzelnen Lehrpersonen, sowie als institutionelles Vertrauen, also jenes Vertrauen, welches Eltern (oder generell die Bevölkerung) der Institution Schule entgegen bringen. Der Forschungsstand bezogen auf diese beiden Ebenen soll im Folgenden skizziert werden.

### 4.1.1 Interpersonelles Vertrauen in der Schule

Im Bereich des interpersonellen Vertrauens in der Institution Schule liegen bereits eine theoretische Basis sowie einige empirische Befunde auf nationaler und internationaler Ebene vor. Im pädagogischen Bereich ist besonders das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden relevant und wird als Basis für vertrauensvolle Beziehungen und im Hinblick auf positive Auswirkungen für gelingende Lernsituationen angesehen.

Der Vertrauensbeziehung zwischen Lernenden und Lehrenden wird im deutschsprachigen Raum vor allem im Rahmen der differentiellen Vertrauentheorie von Martin K.W. Schweer nachgekommen (siehe Kap. 3.2; Schweer 1996; Thies 2002; Schweer, Thies 2003). Vertrauen wird dabei grundsätzlich als notwendige Bedingung bei Interaktionen im schulischen Kontext angesehen.

„Solche komplexen Aufgaben können aber nicht in Lehrer-Schüler-Beziehungen umgesetzt werden, in denen kein Vertrauen herrscht und in denen beide Seiten den gegenseitigen Kontakt wenn möglich auf ein Minimum reduzieren möchten. Stabile, vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler sind also nicht nur wünschenswert und angenehmes Beiwerk, sondern absolut notwendig, damit die Schule ihre Aufgaben erfüllen kann.“ (Schweer, Padberg 2002: 3)

Schweer und Padberg (2002: 87) führen aus, dass Vertrauen seitens der SchülerInnen zu einer stärkeren Partizipation führt. Dadurch, dass darauf vertraut wird, dass Entscheidungen von den SchülerInnen aktiv mitgetragen werden können, entsteht ein stärkeres Gefühl der Verantwortung und mehr Engage-

ment, was wiederum positiv für das gesamte Schulklima ist. Zudem zeigt sich, dass neben dem wahrgenommenen Klima auch die Motivation der SchülerInnen ansteigt, was einen positiven Einfluss auf die Schülerleistungen zur Folge hat (Schweer, Bertow 2006). Allgemein kann auch Fend (1998) aufzeigen, dass vertrauensvolle Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen auf das Schulklima wirken. In Schulen, in denen positive Vertrauensbeziehungen zwischen den Lernenden und den Lehrenden vorliegen, wird beispielsweise der Leistungsdruck niedriger empfunden.

Neben der Bedeutung von Vertrauen in der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen werden aber auch die Eltern als wichtige Akteure im schulischen Geschehen angesehen.

„Eltern müssen darauf vertrauen können, dass ihr Kind bei den Lehrern gut aufgehoben ist, geben sie ihre Kinder doch für einen ganz erheblichen Zeitraum in ihre Obhut und vertrauen den Lehrern die fachliche Ausbildung und zum Teil auch die Persönlichkeitsbildung ihrer Kinder an. Man kann sich leicht vorstellen, wie beschwerlich der schulische Alltag ablaufen würde, wenn Eltern durch fehlendes Vertrauen versuchen würden, die Arbeit der Lehrer und ihren Umgang mit den Kindern zu kontrollieren.“ (Schweer, Padberg 2002: 4)

Die Ausführungen von Schweer und Padberg (2002) zeigen die deutliche Relevanz von vorhandenem Vertrauen im schulischen Bereich auf der Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lehrenden. Die Gruppe der Eltern wird zwar benannt, eine explizite Betrachtung der Beziehung zwischen Eltern und LehrerInnen bzw. Schulen findet hingegen nicht statt. Die Bedeutung, die einer stabilen Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schulen zukommt, wird dennoch kenntlich. Eltern müssen ihre Kinder für eine bestimmte Zeit in eine externe Obhut geben, ohne eine direkte Kontrolle über diese Situation zu haben. Dabei spielt nicht nur das Vertrauen gegenüber den Lehrpersonen eine Rolle, bedeutsam ist auch das generelle Vertrauen in die Schule als Bildungsinstitution.

Eine der wenigen Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, neben den Studien von Schweer und KollegInnen, stellt die Analyse von Kemethofer und Altrichter (2014) dar. Die Autoren untersuchen den Einfluss von Vertrauen im Rahmen von Schulinspektionen und kommen zu dem Ergebnis, dass Vertrauen auch als wesentliches Element in der Schulentwicklung angesehen werden muss. Ein hohes Vertrauen innerhalb einer Schule führt aber nicht gleichzeitig zu verstärkten Entwicklungsaktivitäten, welche durch die Schulinspektionen angestoßen werden sollen. Allerdings zeigt sich in der Analyse durchaus, dass ein hohes innerschulisches Vertrauen mit einer hohen und positiven Einschätzung der schulischen Qualität einhergeht.

Im amerikanischen Raum sollen bezüglich der Erforschung interpersonellen Vertrauens in der Schule insbesondere zwei Forschungsgruppen hervorgehoben werden. Zum einen handelt es sich um das Team rund um Wayne K. Hoy, zum anderen sind die beiden AutorInnen Anthony S. Bryk und Barbara Schneider zu nennen. Beide Forschungsgruppen versuchen die Vertrauensbeziehungen im schulischen Bereich zu erfassen, wobei ein starker organisationeller Kontext fokussiert wird und Vertrauen im Hinblick auf die beteiligten Akteure (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, Schulleitungen und andere schulische Akteure) untersucht wird.

Das Forscherteam rund um Wayne K. Hoy befasst sich bereits seit den 1980er Jahren mit Vertrauen im schulischen Kontext (z. B. Tschannen-Moran, Hoy 1998; Tschannen-Moran 2001; Hoy, Tschannen-Moran 2003, Forsyth, Adams, Hoy 2011). Der Schwerpunkt liegt auf dem sogenannten „faculty trust“ bzw. dem „collective trust“, also dem kollektivem Vertrauen von Gruppen in einzelne Individuen oder in andere intern beteiligte Gruppen (“the trust that groups have in individuals and in other groups.” (Forsyth, Adams, Hoy 2011: 3)).

„Trust is an individual’s or group’s willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is benevolent, reliable, competent, honest, and open” (Hoy, Tschannen-Moran 2007: 92).

Bei dem hier fokussierten „faculty trust“ der Schulen handelt es sich folglich um eine kollektive Einstellung. Als Vertrauensobjekt („referents of trust“) werden sowohl einzelne Individuen in der Organisation analysiert, wobei der Fokus auf der Schulleitung („faculty trust in the principal“) sowie auf unterschieden Gruppen im schulischen Kontext liegt („faculty trust in students“, „faculty trust in colleagues“ und „faculty trust in parents“.<sup>36</sup> Das „faculty trust“ wird dabei über eine überschaubare Anzahl von Items (= 15 Items) erhoben, welche auf unterschiedliche Dimensionen von Vertrauen abzielen. Dabei gehen die AutorInnen der Forschungsgruppe von der Annahme aus, dass sich Vertrauen anhand von fünf Dimensionen festmachen lässt: „benevolence“ (Wohlwollen), „reliability“ (Zuverlässigkeit), „competence“ (Kompetenz), „honesty“ (Ehrlichkeit) und „openness“ (Offenheit).

Die Studien in diesem Forschungskontext umfassen insbesondere Aspekte des Schulklimas bzw. der Effektivität der einzelnen Schulen. Ebenso wird die Bedeutung des Verhaltens auf Schulleitungsebene untersucht (ein Überblick bei Forsyth, Adams, Hoy 2011). Beim „faculty“ bzw. „collective trust“ interessiert also weniger die psychologische und individuelle Vertrauenshaltung einzelner Individuen, sondern vielmehr das in einer Organisation vorhandene gruppenbezogene und interne Vertrauen, welches – laut ForscherInnengruppe – Auswirkungen für die schulische Arbeit mit sich bringt. Zahlreiche empirische Forschungsaktivitäten aus drei Jahrzehnten liegen in diesem Kontext vor.<sup>37</sup> Forschungsfragen zielen hierbei z. B. auf Zusammenhänge zwischen dem zugrundeliegenden Vertrauen und den Schülerleistungen oder der Zusammenarbeit in der jeweiligen Schule (z. B. Tschannen-Moran 2001; Goddard et al. 2001; Adams, Forsyth, Mitchell 2009; Adams, Forsyth 2007; ein genereller Überblick bei Forsyth, Adams, Hoy 2007). Beachtung kommt auch dem jeweiligen sozioökonomischen Status der Einzelschule zu, ebenso wie dem Status der SchülerInnen bzw. der Elternschaft, da sich hier jeweils ein Einfluss auf das Vertrauen innerhalb der Organisation zeigen lässt.

„Instead, teacher trust is systematically associated with student socioeconomic status – the larger the proportion of poor students in the school, the lower teachers’ perceptions of trust.” (Goddard et al. 2001: 13)

---

<sup>36</sup> Analysen haben gezeigt, dass das Vertrauen in SchülerInnen und das Vertrauen in Eltern zusammengefasst werden kann und anschließend als „trust in clients“ geführt wurde.

<sup>37</sup> Die jeweiligen gruppenbezogenen Skalen sind online auf der Homepage von Wayne K. Hoy dargelegt und verfügbar: [http://www.waynekhoy.com/faculty\\_trust.html](http://www.waynekhoy.com/faculty_trust.html) (Letzter Zugriff am 24.02.2016).

Als zweite ForscherInnengruppe haben Bryk und Schneider mit ihrem Werk „Trust in Schools: A Core Resource for Improvement“ (2000) ebenfalls wesentlich zur schulbezogenen Vertrauensforschung beigetragen. Die beiden AutorInnen beziehen sich dabei auf das sogenannte „relational trust“ und betonen vor allem die Ebene sozialer Interaktionen innerhalb der Organisation Schule, die positive Auswirkungen für die Organisation mit sich bringt (Bryk, Schneider 2000). Dabei liegt eine umfangreiche Datenbasis vor, über 400 Schulen in Chicago wurden mit unterschiedlichen Vorgehen wie Beobachtungen, Einzel- und Gruppeninterviews etc. über mehrere Jahre analysiert. Auch Leistungsdaten der SchülerInnen wurden als Merkmal schulischer Effektivität erhoben und einbezogen. Zentral für das relationale Vertrauen zwischen den einzelnen, in der Schule vorhandenen Gruppen (LehrerInnen, Eltern, Kinder, Schulleitung) zeichnen sich dabei vier Merkmale ab: „respect“, „personal regard“, „competence“ und „personal integrity“.

Die Analysen von Hoy und seinem ForscherInnen-Netzwerk und von Bryk und Schneider zeigen, dass positive schulische Beziehungen Einfluss auf den Bildungserfolg der SchülerInnen haben. Als wesentlichen Faktor für eben diese positiven Beziehungen sehen die Forschenden dabei das Vertrauen in der Schule an. Hierbei liegt Vertrauen mit einem deutlichen Fokus auf der zwischenmenschlichen Ebene vor, auch wenn die unterschiedlichen Dimensionen eine professionelle Ebene ansprechen. Als gemeinsames Merkmal zeigt sich die Kompetenz der Lehrpersonen, die anderen Merkmale erfahren je nach ForscherInnengruppe eigene Färbungen.

Explizit auf die Vertrauensbeziehung von Eltern und Schule gehen Adams und Christenson (1998; 2000) ein. Dabei gehen sie grundsätzlich davon aus, dass eine Vertrauensbeziehung zwischen Familie und Schule positiv zu bewerten ist, auch wenn erst wenige empirische Befunde diese Annahme stützen. In einer Studie zum gegenseitigen Vertrauen von Eltern und LehrerInnen stellen sie fest, dass das Vertrauen der Eltern höher ist als das LehrerInnenvertrauen, wobei ein leichter Abfall auf beiden Akteurseiten zu verzeichnen ist, wenn die Klassenstufe betrachtet wird. Dabei lassen sich in den ersten Schuljahren höhere Vertrauenswerte als in späteren Klassenstufen vorfinden. Als wesentliches Merkmal für eine gelingende bzw. gelungene Beziehung – sowohl auf Eltern- als auch auf LehrerInnenseite – wird Kommunikation genannt.

„Parents have sent a very clear message about improving the relationship between home and school: communicate with us, share informations with us, keep us informed. Similarly, teachers also cited communication as important.“ (Adams, Christenson 2000: 493)

Spannend ist auch, dass die Vertrauenswerte der Eltern in höheren Klassen mit den schulischen Leistungen der Kinder korrelieren. Adams und Christenson (2000: 494) vermuten hier, dass die Eltern mit fortschreitender Klassenstufe den Wert von Schule und von Lernen betonen, was sich anschließend auf das Leistungsverhalten der Kinder auswirkt. Die Arbeit von Adams und Christensen (2000) betrachtet die Beziehung zwischen Eltern und Schule insgesamt in dem organisationellen schulischen

Kontext und liefert damit nur bedingt Erkenntnisse über das allgemeine Vertrauen von Eltern in die Institution Schule.

Die Fortführung der Forschungsarbeiten von Hoy und seiner ForscherInnengruppe können im europäischen Bereich mit Van Maele und Van Houtte aus Belgien markiert werden (z. B. 2009, 2011). Die ForscherInnen interessieren sich sowohl für die Perspektive der Lehrpersonen, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als auch für Vertrauen auf der schulinternen Ebene im Kollegium. Sie untersuchen u. a., welchen Einfluss schulische Merkmale wie die Größe der Schule und die Zusammensetzung der SchülerInnen auf das Vertrauen der LehrerInnen haben (Van Maele, Van Houtte 2011). Auch hier weist der sozioökonomische Status eine starke Bedeutung für die in einer Schule zugrundeliegende Vertrauensbeziehung auf.

„When teachers in a school share assumptions about students‘ teachability, or when a homogeneous staff culture is indicated, a teacher’s trust in colleagues is fostered.” (von Maele, van Houtte 2011: 454)

Herrscht zwischen dem (kollegialen) Status der Lehrerschaft und dem der Schülerschaft eine starke Differenz vor, so wirkt sich das negativ auf das Vertrauen der LehrerInnen in die SchülerInnen aus. Ein hoher Anteil von sozial schwachen SchülerInnen oder hohe Migrationsanteile führen ebenso zu niedrigen Vertrauenswerten (Van Maele, Van Houtte 2009; Janssen et al. 2012). Das Vertrauen der Lehrerschaft untereinander wird dabei als wichtiger Indikator für die schulische Effektivität z. B. im Hinblick auf den Schulerfolg der Kinder angesehen. Auch den jeweiligen Arbeits- bzw. Rahmenbedingungen kommt ein Einfluss für das Vertrauen der Lehrpersonen zu. Während positiv wahrgenommene Bedingungen positive Effekte aufweisen, führen unterschiedliche Wahrnehmungen innerhalb des Kollegiums, z. B. über die Lernfähigkeit der Schülerschaft, zu insgesamt niedrigen Vertrauenswerten. Als weitere Ergebnisse lassen sich auch festhalten, dass weibliche Lehrkräfte ein höheres Vertrauen in KollegInnen als männliche Lehrpersonen aufweisen und dass das Vertrauen in KollegInnen in öffentlichen Schulen geringer als in privaten Schulen ausfällt.

Insgesamt lässt sich hier festhalten, dass Vertrauen zwischen den einzelnen Akteuren einer Organisation wie der Schule positive Auswirkungen auf die Funktionsfähigkeit der Organisation hat. Dabei stellt der sozioökonomische Status der jeweiligen Akteure eine bedeutende Variable hinsichtlich des zugrundeliegenden Vertrauens dar.

#### 4.1.2 Vertrauen in die Schule

Nur in wenigen empirischen Untersuchungen wird das Vertrauen in die Schule bzw. in das Schulsystem erhoben. So macht zwar Fabel-Lamla (2010) auf die wichtige Unterscheidung zwischen Vertrauen in das Bildungssystem bzw. Institutionenvertrauen und Vertrauen in deren Personal (LehrerInnen, Schulleitung etc.) aufmerksam, was sich auch auf die empirische Erfassung auswirken müsste. Der

Frage nach dem Vertrauen in öffentliche Bildungseinrichtungen wird aber bislang in der deutschsprachigen Forschung nur wenig nachgekommen. Zwar wird in öffentlichen Diskussionen häufig von einer Vertrauenskrise der Schulen oder des Bildungssystems ausgegangen (Kap. 4.3), eine explizite Analyse dieser angenommenen Vertrauenskrise fand in Deutschland aber bislang nicht statt. Nur wenige empirische Untersuchungen oder Einstellungsmessungen nehmen das Schul- und Bildungssystem überhaupt in ihre Betrachtung auf. Weiterhin sind die Ergebnisse – dieser teils eher zweifelhaften Studien – sehr unterschiedlich. Auch Fabel-Lamla (2010) stellt fest, dass zwar ein Vertrauensverlust gegenüber der Bildungsinstitution Schule vermutet werden kann, welcher sich auf die mittelmäßigen Leistungen bei Vergleichsstudien stützt, gleichzeitig wird an der Bedeutung und dem Vertrauen in Bildung festgehalten („Mehr an Bildung“).

Eine der wenigen Untersuchungen, die einen Hinweis auf Vertrauen in Schulen geben können, ist „Perspektive Deutschland“ (Perspektive Deutschland 2004). Die Online-Umfrage thematisiert allgemein die Lebensbedingungen in Deutschland. In den jeweiligen Studien von 2002/2003 und 2003/2004 wird neben diversen anderen Themenbereichen auch das Vertrauen in Institutionen erfragt. Kindergärten, Schulen, Hochschulen, berufliche Schulen werden ebenso wie die Polizei, Kirchen, Versicherungen etc. erfasst. Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Institutionen der Bildung seitens der BürgerInnen durchaus (teilweise sogar hohes) Vertrauen geschenkt wird, dass aber besonders bei den öffentlichen Schulen ein dringender Verbesserungsbedarf gesehen wird. Ebenfalls im Jahr 2004 haben Schupp und Wagner (2004) im Rahmen einer Sondererhebung des SOEP das Vertrauen in verschiedene Institutionen erfasst. Dabei wurden etwa 850 Personen nach ihrem Vertrauen gegenüber verschiedenen Institutionen und im zwischenmenschlichen Bereich gefragt. Hier gaben 49% der Befragten an, sehr viel oder ziemlich viel Vertrauen in Schulen und das Bildungswesen zu haben. Im Jahr 2010 hat das Marktforschungsinstitut IPSOS im Rahmen der „Studie zum Patriotismus 2010“ das Vertrauen in verschiedene Institutionen oder Systeme erfasst. Hier schneidet das Bildungssystem eher mittelmäßig ab, nur rund ein Viertel der Befragten – die Antworten zwischen Ost- und Westdeutschland unterscheiden sich nicht – vertrauen dem Bildungssystem<sup>38</sup>. Dahingegen misstrauen fast 40% der Personen den Bildungsinstitutionen, wobei der Wert bei den älteren Befragten (50 bis 64 Jahre) am höchsten ist (IPSOS 2010). Hierbei zeigt sich eine Differenz zu den Ergebnissen von Guppy und Davies (1999), bei denen das Alter keinen Einfluss auf das Vertrauen gegenüber Schulen hat. Möglicherweise kann aber die von Schweer und Thies (2003) beschriebene Bereichsspezifität den Alterseffekt in der Untersuchung von IPSOS (2010) erklären: mit steigendem Alter entfernt sich die Institution Schule vom persönlichen Nahraum, weshalb möglicherweise geringere Vertrauenswerte einhergehen.

Ebenfalls im Jahr 2010 stellte das Meinungsforschungsinstitut Emnid fest, dass die deutsche Bevölkerung eher wenig Vertrauen in das Bildungssystem hat. 59% der Befragten machen in der Umfrage

---

<sup>38</sup> Bei dieser Untersuchung wurde eine 5-stufige Skala verwendet von 1= „vertraue ich sehr“ bis 5 = „vertraue ich überhaupt nicht“. Insgesamt vertrauen dem Bildungssystem 23% der Befragten, wobei hier die Top 2 Boxes in die Bewertung einbezogen wurden.



das deutsche Bildungssystem für das schlechte Abschneiden bei internationalen Vergleichsuntersuchungen verantwortlich. Es ist allerdings nicht ersichtlich, ob in dieser Befragung tatsächlich nach dem Vertrauen gegenüber Bildungsinstitutionen gefragt wird oder andere Formulierungen gewählt werden (Reader's Digest/Emnid 2010).<sup>39</sup> Eine Erhebung von GESIS im Jahr 2012 hat das Vertrauen in das Bildungssystem in Deutschland erhoben und kommt zu dem Ergebnis, dass lediglich 5,6% der Befragten dem Bildungssystem volles Vertrauen entgegenbringen. Insgesamt 80% haben etwas bis viel Vertrauen (jeweils 40%), 12,7% geben sehr wenig Vertrauen an und ein sehr kleiner Teil der Befragten hat gar kein Vertrauen (1,7%) (Statista 2015). Noch unklarer zeigt sich die Vertrauenshöhe der Bevölkerung, wenn der Migrationshintergrund einbezogen wird. In einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (2009) werden zugewanderte Personen nach ihrem Vertrauen in diverse Institutionen gefragt. Dabei geben über 60% der Befragten an, sehr viel oder viel Vertrauen in die Schulen zu haben, während der Vergleichswert der Gesamtbevölkerung nur bei etwa 30% liegt.

Die Forschung im anglo-amerikanischen Raum ist diesbezüglich schon einige Schritte weiter. So wurde die Frage nach dem Vertrauen bzw. dem möglichen Rückgang von Vertrauen in öffentliche Schulen besonders im ausgehenden 20. Jahrhundert aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht.

Guppy und Davies (1999: 266) diskutieren die Frage, ob es tatsächlich einen „war“ between parents and schools“ gibt, wie mediale Diskussionen vermuten lassen. Dabei untersuchen sie das Vertrauensverhältnis von BürgerInnen gegenüber öffentlichen Bildungsinstitutionen in Kanada. Anhand verschiedener Datensätze (Umfragen und Ergebnissen von Nationalen Einstellungsforschungen) hinterfragen sie den angenommenen Vertrauensverlust in öffentliche Bildungseinrichtungen. Die Autoren stellen fest, dass sich das angegebene Vertrauen in Schulen im Zeitverlauf verändert hat, vor allem zu Beginn der 1990er Jahre wurden in repräsentativen Umfragen niedrige Vertrauenswerte gemessen (ebd.: 271). Als Erklärungsansätze führen sie gesellschaftliche Veränderungen an, wobei zwei Aspekte interessant erscheinen. Die veränderte Schulpraxis steht im Konflikt zu den eigenen Schulerfahrungen, da Differenzen wahrgenommen und potentiell negativ beurteilt werden. Und es kann ein höheres Bildungslevel der Bevölkerung festgestellt werden, was mit ebenfalls gesteigerten Erwartungen an die Schulen und an das professionelle Personal einhergeht.

„Higher expectations create the demand for higher levels of trustworthiness on the part of all citizens. These expectations are especially brought to bear on those who would educate our children. The actions of these professionals influence not only our children's current welfare but their future potentialities as well.“ (Tschannen-Moran; Hoy 2000: 551)

Diese Erwartungen kann die Schule daraufhin nicht zu genüge erfüllen. „Education has not kept pace, in this view, with the rising expectations of an ever-more-educated population.“ (Guppy, Davies 1999: 272). Guppy und Davies (1999) untersuchen ihre Annahmen auch hinsichtlich verschiedener soziode-

---

<sup>39</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Untersuchung ist nicht auffindbar. Lediglich kurze Berichte lassen sich auf verschiedenen Internetportalen oder direkt bei Reader's Digest finden. Über die Qualität der Untersuchung lassen sich keine Aussagen treffen.

mographischer Merkmale wie Bildungsstand, Einkommen, Sprache, Religion, Alter, Geschlecht etc. Insgesamt lässt sich aber auch bei Kontrolle aller relevanten Variablen ein sinkendes Vertrauen feststellen.

Neben diesen Ergebnissen machen Guppy und Davies (1999) aber auch deutlich, welche Problematiken und Interpretationsschwierigkeiten sich durch oftmals verwendete, aber unklare Fragenkonstrukte ergeben. Beispielhaft ist folgendes Fragebogenitem zu nennen: „Do you think children today are being better educated or worse than you were?“ In dieser Frage wird nicht erkennbar, welche Kinder gemeint sind, bzw. auf welche Kinder sich die Frage bezieht (die eigenen Kinder der Befragten, alle Kinder des Landes etc.). Unklar bleibt ebenfalls eine genaue Interpretation von der Bewertung „besser/schlechter“ und an welchen Indikatoren diese Bewertung festgemacht werden kann, der genaue Kontext wird offen gelassen. Eine andere Frage lautet: „On the whole, would you say that you are satisfied or dissatisfied with the education children are getting today?“ Auch hier bleibt die genaue Zielgruppe unklar, da es sehr allgemein um Kinder geht und keine genauere Differenzierung stattfindet. Noch schwerwiegender wiegt allerdings, dass in diesem Item nach „education“ gefragt wird anstatt nach Schule (so wie bei der klassischen Frage zum Institutionenvertrauen). Zudem handelt es sich um allgemein angelegte Erhebungen und Einstellungsmessungen, sodass wiederum die Gruppe der Eltern nicht explizit erfasst wird. Zwar kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei Eltern um eine homogene Gruppe handelt, allerdings ist es wahrscheinlich, dass es Unterschiede in der Beantwortung der Fragen gibt, je nachdem ob man selber betroffen ist (also z. B. gerade schulpflichtige Kinder hat und evtl. direkt von Reformen betroffen ist) oder keine eigene und direkte Betroffenheit vorliegt. Aus den Analysen lässt sich schließen, dass das Alter beispielsweise keinen Effekt auf die Vertrauensgabe hat. Das persönliche Bildungsniveau hat zwar einen Effekt, allerdings widerspricht der Befund der Annahme, dass eine hohe Bildung einen positiven Effekt auf Vertrauen hat. In den Analysen von Guppy und Davies tritt gerade der umgekehrte Fall auf, „people with more schooling have less confidence in public schooling“ (S. 272).

Neben Guppy und Davies (1999), die ihre Analysen auf das kanadische Bildungssystem beziehen, kann für Amerika eine Untersuchung von Tom Loveless (1997) angeführt werden. Loveless (1997) führt vier Erklärungsansätze an, die im Kontext des sinkenden Vertrauens in Schulen diskutiert werden: demographische Veränderungen, schlechte Ergebnisse bei Leistungsuntersuchungen, eine generelle Unzufriedenheit mit führenden gesellschaftlichen und politischen Institutionen und ein negatives öffentlich vermitteltes Bild über das Schulsystem. Loveless macht auf eine unterschiedliche Bewertung von lokalen Schulen und dem Schulsystem aufmerksam. Es zeigt sich der bekannte Effekt, dass das Vertrauen in ein Vertrauensobjekt mit steigender Entfernung zur eigenen Person geringer ausfällt (ähnlich Schweer, Thies 2003). Loveless differenziert zwischen Werten in Einstellungserhebungen und der behavioralen Dimension von Vertrauen, zu der er diverse Handlungen, z. B. die Wahl einer Privatschule, zählt. Dennoch gibt er zu bedenken, dass damit noch nicht die jeweiligen Gründe für das

Verhalten deutlich werden, womit auch keine klaren Aussagen über den Einfluss auf Vertrauen getätigt werden können.

„People say they do not have confidence in schools, but they often act as if they do. This paradox embodies fundamental contradictions in the public’s relationship with the school system.” (Loveless 1997: 130)

Insgesamt konstatieren Fabel-Lamla und Fetzer (2014) für den angloamerikanischen Raum einige bedeutsame empirische Vertrauensstudien im schulischen Kontext und pointieren:

„Es wird untersucht, inwieweit zum einen Vertrauen bedeutsam für das Funktionieren des Bildungssystems ist und zum anderen welche Auswirkungen vertrauensvoll gestaltete Beziehungen in Arbeits-, Kooperations- und Lernprozessen an Schulen auf eine qualitätsvolle Gestaltung von Schulen und Lernerfolge von Schüler/-innen haben.“ (Fabel-Lamla, Fetzer 2014: 266)

In den letzten Jahren lässt sich allerdings ein deutlicher Schwerpunkt auf der organisationellen schulischen Ebene feststellen, während die Frage nach dem institutionellen Vertrauen zumeist am Rande diskutiert und vor allem in repräsentativen Einstellungserhebungen vorzufinden ist. Die Befundlage im deutschsprachigen Raum kann insgesamt als eher dürftig angesehen werden. Zwar wird die Bedeutung von vertrauensvollen interpersonellen Beziehungen betont, die empirische Erfassung beruht aber zu einem großen Teil auf den Arbeiten von Schweer und im Kontext seiner differentiellen Vertrauentheorie. Das Vertrauen in die Institution Schule wird lediglich in einigen wenigen demoskopischen Umfragen erfasst, unterschiedliche Items und fehlende Operationalisierungen von Vertrauen führen aber zu uneinheitlichen Ergebnissen. Die Werte für vorhandenes oder nicht vorhandenes Vertrauen fallen in den bisherigen Untersuchungen teilweise sehr unterschiedlich aus. Wie diese Unterschiede erklärt werden können, wurde bislang weder explizit thematisiert noch geklärt. Die methodische Erfassung zeigt sich sicherlich auch aufgrund der komplexen Struktur von Vertrauen schwierig, aber auch theoretisch vermag vor allem eine fehlende grundsätzliche Definition, unterschiedliche Ebenen, Modi und Formen, als Ursache für die unbefriedigende Thematisierung im Diskurs genannt werden.

Zudem bleiben Eltern als spezifische Personengruppe auf Seiten des Vertrauensgebers meist unberücksichtigt. Es kann allerdings angenommen werden, dass Eltern ein anderes Vertrauensverhältnis mit der Institution Schule aufzeigen, als bspw. Personen ohne Kinder. Auch wenn Guppy und Davies (1999) diese Annahme in ihrem Datensatz nicht bestätigen können, kann theoretisch doch vermutet werden, dass Eltern schulpflichtiger Kinder in einem eigenen, spezifischen Vertrauensverhältnis mit der Schule stehen. Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht stehen die Eltern „gezwungenermaßen“ in einer Beziehung mit Lehrpersonen und den (besuchten) Einzelschulen. Dahingegen stehen bspw. Personen ohne Kinder (oder bereits aus dem Schulalter entwachsenen Kindern) in einer eher losen Beziehung zu Schulen und dem Schulsystem, weshalb eher von einer allgemeinen Haltung ausgegangen werden kann. Mit Verweis auf die Bereichsspezifität von Institutionen kann aber angenommen werden,

dass mit steigender Nähe zum persönlichen Nahraum auch die Vertrauenshaltung variiert – direkt Betroffene wie Eltern schulpflichtiger Kinder also ein „anderes“ Vertrauen in die Schule aufweisen als Personen ohne direkte Berührungspunkte. Zwar liegen seit ein paar Jahren einige empirische resp. repräsentative Erhebungen vor, in denen die elterlichen Einstellungen erhoben werden, hier fehlt aber der Bezug zu Vertrauen. Dem konkreten Vertrauen von Eltern in die Schule bzw. die Institution Schule wurde bislang (nach aktuellem Erkenntnisstand) nicht nachgekommen.

Es kann daher der Auffassung von Loveless gefolgt werden, dass “(...) a more sophisticated definition of public confidence in education.“ (Loveless 1997: 151) nötig ist.

„(...), it may be that parents who display higher levels of trust for teachers may be sending overt and subtle messages to their children about the value of learning and schooling as well as an evaluation of the child’s educational experiences and opportunities to date. When these messages are less positive, students academic achievement may falter, in part, due to the student’s lower motivational support for learning (Bempechat, 1998).“ (Adams, Christenson 2000: 494)

Auch die Frage nach dem elterlichen Vertrauen in LehrerInnen wurde im deutschsprachigen Raum bislang nicht explizit ausformuliert und analysiert. Fabel-Lamla und Fetzer (2014) verweisen zwar auf Studien, die Unterschiede zwischen (einem relativ hohen) Vertrauen in die Lehrperson und (einem geringen) Vertrauen in die Schule feststellen. Eine systematische Analyse ist bislang aber nicht vorhanden.<sup>40</sup> Ähnlich wie in anderen Bereichen, z. B. innerhalb der Politikwissenschaft, kann auch hier davon ausgegangen werden, dass die beiden Vertrauensdimensionen „weitgehend unabhängig voneinander variieren können.“ (ebd.: 257), möglich sind aber auch enge Verknüpfungen.

Auch aus einer methodischen Perspektive weisen die bisherigen empirischen Studien zum (elterlichen) Vertrauen in Schulen bzw. dem Schulsystem noch weiteren Forschungsbedarf auf. Das in standardisierten Erhebungen erhobene institutionelle Vertrauen mit direkten bzw. expliziten Fragen nach dem Vertrauen in Institutionen deckt lediglich die Dimensionen von Vertrauen als reflexiv verfügbare Einstellung ab, während das prä-reflexive Vertrauen ausgeklammert bleibt (auch Fabel-Lamla, Fetzer 2014: 258). Diese Art der Erhebung kann auch in Anlehnung an Offe (2001) und Endreß (2002) kritisch gesehen werden, da hierbei verkürzt von einem allgemeinen Verständnis von Vertrauen ausgegangen wird. Auch der dynamische Charakter von Vertrauen, also die Möglichkeit der Veränderung über den Zeitverlauf hinweg, bleibt hier unberücksichtigt.

„Vertrauen in Bildung ist demnach apersonal – es ist weder das Vertrauen in eine Institution noch in eine Organisation, sondern in eine Idee als Prozess und als Ergebnis, (...).“ (Welter 2014: 92)

---

<sup>40</sup> Fabel-Lamla und Fetzer (2014) verweisen auf Zahlen aus dem Jahrbuch der Schulentwicklung von 2004. Diese Studien werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt und stellen eine repräsentative Befragung der BürgerInnen zu ihren Einstellungen gegenüber dem Schulsystem dar. Bei den konkreten Fragen zur Einstellung gegenüber der Institution Schule bzw. den LehrerInnen zeigen sich aber Verzerrungen aufgrund der formulierten Fragen. Die Frage nach der Bewertung der Schulen wird eher allgemein gehalten, während bezogen auf die Lehrpersonen das Item „Zu den meisten Lehrern meines Kindes habe ich großes Vertrauen“ angeführt wird (vgl. auch Kanders 2004 in IFS 2004). Hier besteht also der Unterschied zwischen Zufriedenheit und Vertrauen.

## 4.2 Relevanz von Bildung und der Institution Schule in der modernen Gesellschaft

Die Bildungsinstitution Schule wird von allen Gesellschaftsmitgliedern durchlaufen und stellt damit eine Basis für das gesellschaftliche Miteinander dar. Weiterhin wird Bildung in der heutigen Zeit eine enorme Bedeutung zugesprochen, z. B. im Hinblick auf ein „erfülltes“ Leben, hinsichtlich der Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander oder im Rahmen einer selbstbestimmten Lebensführung. Mit einer hohen formalen Bildung gehen positive Effekte einher, die Lebenszufriedenheit, der gesundheitliche Zustand, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt steigen bzw. werden subjektiv positiver eingeschätzt (u. a. Nationaler Bildungsberichterstattung 2016; Ewers 2016; Robert-Koch-Institut 2015; Hausner et al. 2015). Bildung – und daraus resultierenden Bildungszertifikaten – kommt also in der modernen Gesellschaft eine besonders relevante Rolle zu. Im Folgenden wird diese Bedeutung skizziert, um anschließend auf die Zentralität der Bildungsinstitution Schule zu gelangen.

Bildung unterliegen in der Moderne verschiedene Funktionen, so stellt Welter (2014) drei Aspekte in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung: zum einen bedarf es an Bildung, um Individuen zu selbstbestimmten und autonomen Subjekten zu machen, Bildung ist also im Sinne der Persönlichkeitsgestaltung notwendig. Zum zweiten fungiert Bildung als „Aufstiegsmotor“ im gesellschaftlichen Gefüge, wodurch Bildung drittens als Lebensform angesehen wird, da die eigene Position und die Identität in der Gesellschaft durch Bildung konstituiert werden. Zwar fungiert auch in der Moderne die Familie als zentrale Sozialisations- und Vermittlungsinstanz (z. B. Schneewind 2008), die formalen Bildungsprozesse unterliegen aber der Institution Schule. Welter (2014: 96) konstatiert: „Moderne Gesellschaften benötigen eine gelingende Bildungspraxis.“

Der Bedarf an Bildung erscheint auch aus einem weiteren Grund als relevant. Bereits die theoretischen Ausführungen über Vertrauen (Kap. 2) haben darauf hingewiesen, dass moderne Gesellschaften durch ein hohes Ausmaß an Komplexität gekennzeichnet sind. In fortgeschrittenen und komplexen Gesellschaften besteht die Unsicherheit darin, dass sich die Zukunft nicht mehr aus der bekannten Vergangenheit ergibt und Kontakte zu anderen Menschen nicht mehr ausschließlich auf Bekanntheit mit diesen Personen beruhen, sondern auch unbekannte Menschen und Institutionen umfassen. Gerade in diesen unsicheren Situationen erscheint Bildung als relevantes zukunftsicherndes Element. Eine grundlegende Bildung, inklusive eines möglichst hohen Schulabschlusses, ermöglicht (leichter) den Eintritt in das Ausbildungssystem und daraufhin in das Erwerbsleben. Die Gefahr der Arbeitslosigkeit sinkt und das erzielte ökonomische Einkommen steigt. Durch steigende Bildung nehmen also die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten zu (van Ackeren, Klemm 2011: 99ff.).

Auch bei Bude und Lantermann (2010) wird Bildung eine Bedeutung hinsichtlich einer gelingenden Lebensgestaltung zugeschrieben. Zugespitzt formuliert kommt einem Individuum aufgrund der Gesamtlage eines „aktivierenden Sozialstaates“ die Rolle zu, sich selbst zu engagieren und sich darum zu kümmern, dass die eigene lebensweltliche Ordnung und Sicherheit erreicht wird. Im Hinblick auf eine

anwachsende Prekarisierung, die mit verstärkten Ängsten sowie Tendenzen eines sozialen Abstiegs einhergehen, wird von jedem Einzelnen gefordert, dass „ein hohes Maß an Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Kompetenzen und Geschick“ (ebd.: 3) eingesetzt wird, um problembelastete Situationen zu meistern. Um mit diesen Unsicherheiten umgehen zu können, wird Bildung (aufgrund der positiven Effekte, die mit ihr einhergehen) als zielführend erachtet. In diesem Kontext spielt Vertrauen eine bedeutende Rolle: Vertrauen in sich selbst bzw. in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit schwierigen Situationen umzugehen, sowie Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen und in das soziale Umfeld sind für eine erfolgreiche Bewältigung dieser unsicheren Situation nötig (ebd.: 4).

Bude und Lantermann (2010) führen weiter aus, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Aufbau und dem „Verwenden“ von Vertrauen und der jeweiligen individuellen Lebenssituation gibt. „Je prekärer die Lebenssituation ist und je länger diese anhält, desto stärker nehmen die Kompetenzen zur Selbststeuerung und Unbestimmtheitsregulation ab. Auch sinken bei längerem Bestehen einer prekären Lebenslage das Selbst-, Sozial- und Institutionsvertrauen“ (ebd.: 4).<sup>41</sup> Vertrauen soll Institutionen also nicht blind vergeben werden, da blindes Vertrauen ebenfalls keine Eigeninitiative und Selbstsorge impliziert.

„Wer die Verantwortung für sein Schicksal mehr oder weniger blind an die vermeintlich dafür zuständigen öffentlichen Stellen und Institutionen delegiert, wie es bei etwa 15 Prozent der Menschen in prekären Lebenslagen zu beobachten ist, der sieht für sich auch weniger Grund und Anlass als andere, sein Lebensgeschick selbst in die Hand zu nehmen.“ (Bude, Lantermann 2010: 6)

Ein ‚gesundes‘ bzw. ausgeglichenes Verhältnis zwischen Ver- und Misstrauen bzw. Skepsis scheint also zielführend. Auch Ladenthin (2006) hält die Relevanz, aber auch den Wandel von Bildung fest:

„Je stärker sich die Gesellschaft modern ausdifferenziert und postmodern parzelliert, desto mehr muss nun der Einzelne selbst das entscheiden, was die soziale Ordnung, die Sitten und Institutionen ihm zuvor vorgeschrieben haben. Um diese neuen Aufgaben überhaupt erfüllen zu können, muss der Einzelne befähigt und darin bestärkt werden, diese postmodernen Parzellen der Lebenswelt zu sichten, zu ordnen und zu bewerten. Je mehr unterschiedliche Kulturen und Subkulturen Tür an Tür leben, desto mehr muss der Einzelne befähigt und bestärkt werden, die Kultur seiner Persönlichkeit aus eigener Vernunft gültig zu bestimmen und zu leben. (...) Bildung kompensiert also den Verlust der noch bis in dieses Jahrhundert gegebenen gesellschaftlichen Autoritäten und Sitten.“ (Ladenthin 2006: 286)

Mit der steigenden Bedeutung von Bildung als Wert wurde zudem „die zentrale ideengeschichtliche Voraussetzung der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung“ (Welter 2014: 96) geschaffen, sodass öffentliche und institutionalisierte Bildungseinrichtungen an Bedeutung gewonnen haben. Allen gesellschaftlichen Institutionen unterliegt das Element „Produktivität“, da in einer jeden ein spezifisches Gut hergestellt werden soll. Bezogen auf Bildungsinstitutionen verweist Fend (2006: 29f.) darauf, dass diese Menschbildung „produzieren“, dass „seelische Strukturen von Kindern und Jugend-

---

<sup>41</sup> Hier zeigt sich die Nähe zur Desintegrationstheorie, die davon ausgeht, dass eine andauernde soziale Benachteiligung zu negativen Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber politischen Institutionen führt.

lichen“ geschaffen werden. Allerdings kann man davon ausgehen, dass mit dem gesellschaftlichen Wandel auch eine Veränderung der Institutionen (oder für die Institutionen) einhergeht.

Merkens (2006) beschreibt Schule als pädagogische Institution, die pädagogische Aufgaben erfüllen muss. Dabei ist Schule als Institution entstanden, da die Familie nicht mehr alle pädagogischen Aufgaben erfüllen konnte und somit eine Auslagerung stattfinden musste. Pädagogische Institutionen zeichnen sich folglich durch die Erfüllung pädagogischer Aufgaben sowie durch professionelles Personal aus (Merkens 2006: 30). Das schulische Lernen besitzt eine raumzeitliche Distanz, da das Gelernte erst im späteren Lebenslauf verwendet werden kann und deshalb im Hinblick auf Fernziele erfolgt, weiter besteht es aus Zeichen und Symbolen und die Lernprozesse sind standardisiert und erfolgen planmäßig (Herrlitz, Hopf, Titze (1984). Auch die institutionalisierte LehrerInnenrolle kann mit einer Doppelfunktion gesehen werden. „Sie [die Lehrer] sind nicht nur ihren primären Klienten, den Schülern, sondern einem sekundären Klienten (dem Träger der Institution, beim öffentlichen Bildungssystem dem Staat) verpflichtet, in dessen Auftrag sie handeln.“ (Herrlitz, Hopf, Titze 1984: 59). Schule stellt somit eine soziale Institution dar, da gesellschaftliche Ziele erreicht werden sollen. Allerdings besitzt Schule als Institution verschiedene Besonderheiten: So hat Schule einen verpflichtenden Charakter, da nach bestimmten Regeln der Interaktion agiert wird. Schule „kann als lebendiges, ständig in Bewegung und im Wandel befindendes System angesehen werden. Daher handelt es sich bei Schule um eine gestaltete, wie auch gestaltbare Institution, die eine eigene Funktion erfüllt, aber auch Möglichkeiten zur Veränderungen bietet (Blömeke, Herzig 2009). Die öffentliche Schule kann aufgrund ihres wesentlichen Stellenwertes in und für Gesellschaften „als „größte soziale Institution in dieser Gesellschaft“ (Tillmann 1997: 6) bezeichnet werden. Rolff (1992) fasst zusammen: „Das Schulsystem ist die zahlenmäßig größte, technisch einfachste und sozial komplizierteste Organisation mit dem qualifiziertesten Personal“ (Rolff 1992: 306).

Als grundsätzliche Funktionen der Bildungsinstitution Schule erfasst Fend (2006) die Qualifikation der Teilnehmenden, die Integration und Sozialisation in eine bestehende Ordnung, sowie die Selektions- bzw. Allokationsfunktion, also eine Zuweisung von Positionen innerhalb eines Gefüges. Wiater (2011) unterscheidet zwischen Aufgaben und Funktionen, wobei Funktionen „Leistungen (sind), die ein Teilsystem der Gesellschaft für das Gesamtsystem Gesellschaft erbringt“ (ebd.: 20), es geht also um die Leistungen, die die Institution Schule für die Gesamtgesellschaft erbringen soll (z. B. auf einer ökonomischen Ebene). Die Funktionen äußern sich in Schulgesetzen und Verordnungen und können nicht von den direkt Betroffenen (Schulleitungen, Lehrpersonen, SchülerInnen) beeinflusst werden. Die Aufgaben von Schule hingegen werden in Programmen, Satzungen etc. deutlich, und beziehen sich stärker auf die Lehr-Lern-Beziehungen in den Institutionen und beziehen sich konkreter auf die betroffenen SchülerInnen. Unter die Aufgaben fallen eine Fülle von verschiedenen Aufgabenfeldern, die sich jeweils in Unterricht und Schulleben finden lassen, z. B. die Integration von benachteiligten Kindern, individuelles Fördern bei Problemen oder beratende Tätigkeiten.

Die Legitimität einer Institution (Schmitz, Pfahl 1998) wird durch das der Institution entgegengebrachte Vertrauen beeinflusst. Institutionenvertrauen speist sich aus den grundlegenden Merkmalen Leistungsfähigkeit, normale Erwartungshaltung und Umgang mit Sanktionsmöglichkeiten (siehe Kap. 2.5.3). Institutionen müssen also sowohl die von ihnen erwarteten Leistungen erfüllen, als auch ein akzeptiertes oder ‚gewünschtes‘ Verhalten an den Tag legen, wobei sich dieses auch an den Personen innerhalb der Institution misst (Lepsius 1997). Was Leistungsfähigkeit und Einhaltung von Werten und Normen angeht, ist allerdings nicht klar definiert, was von den Institutionen „verlangt“ wird. Diese Frage stellt sich auch für das Schulsystem, da sich die Erwartungshaltung bei verschiedenen Personengruppen – hier nur beispielhaft ArbeitgeberInnen oder Eltern – unterschiedlich sein kann. Die Legitimität einer Institution kann daher abnehmen, wenn keine klaren Vorstellungen darüber vorhanden sind, welche Leitideen und Funktionen verfolgt werden sollen. Im Hinblick auf das Gesundheitssystem diskutiert z. B. Wendt (2009: 43ff.) fünf wesentliche Leitideen: Gesundheit als besonderes Gut, soziale Sicherheit im Sinne einer Absicherung im Krankheitsfall, die mit der bestmöglichen medizinischen Versorgung einhergeht, Gleichheit der Zugangschancen, das Solidaritätsprinzip und das Subsidiaritätsprinzip. Eine Übertragung erscheint weitestgehend auch für das Bildungssystem sinnvoll, da diese grundsätzlichen Wertvorstellungen auch im Bildungssystem Bestand haben (der Wert von Bildung, Chancengleichheit, eine bestmögliche Bildung etc.). Grundsätzlich sind Leitideen für Bildungsinstitutionen besonders relevant, da ohne Leitideen oder Leitbilder die Lerninhalte „zusammenhangslos (bleiben), sie verlieren ihren Stellenwert in einem Prozess, den die Pädagogik seit zweihundert Jahren als „*Bildungsprozess*“ bezeichnet.“ (Fend 2008: 43; Hervorh. im Original). Die Leitideen von gesellschaftlichen Institutionen liegen aber nicht einfach vor, sondern sind in einen stetigen Veränderungsprozess eingebettet. Kunze (2012) benennt Themen wie Inklusion oder Diversity, die aktuell besonders im Fokus stehen und hinsichtlich einer etwaigen Erwartungshaltung formuliert werden können. Dabei muss ein Aushandlungsprozess stattfinden, der sowohl die gesellschaftlichen Erwartungen bzgl. des Themenschwerpunkts erfüllt, als auch das einzelne Individuum (im Rahmen der Schule) erreicht.

Es bleibt vorerst offen, ob die Bildungsinstitution Schule die zahlreichen Erwartungen und Forderungen erfüllen kann bzw. in welcher Qualität die Erfüllung stattfindet. Neben der Leitidee (den Leitideen) und der Funktionsfähigkeit einer Institution erscheint es auch bedeutsam, dass allgemeine Vorstellungen von Gerechtigkeit eingehalten werden. Dieses scheint für eine soziale Institution wie die Schule als zentrales Element (z. B. Radtke 2014). So diskutiert z. B. Kunze (2012: 319), ob Schule tatsächlich gerecht im Sinne einer Bildungs- und Chancengerechtigkeit sein kann. Da Schulen mindestens zwei unterschiedliche Perspektiven miteinander verbinden müssen, die individuelle und die gesellschaftliche, kann es zu Spannungen kommen. Beide Perspektiven müssen in Einklang miteinander sein, damit von Gerechtigkeit ausgegangen werden kann. Mit den veröffentlichten Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien kann auch vermutet werden, dass ein Einfluss auf die Wahrnehmung von Gerechtigkeit in der Schule besteht. Bacher, Hirtenlehner und Kupfer (2010) stellen in diesem Kontext



die These auf, dass die verstärkte Aufmerksamkeit in den Medien und das eher durchschnittliche Abschneiden deutscher SchülerInnen bei Leistungsstudien wie PISA als Anhaltspunkte gewertet werden können, warum dem Bildungssystem nicht mehr zugetraut wird, seine zugeschriebenen Aufgaben und Funktionen zu erfüllen und damit ein Vertrauensverlust einhergeht. Zwar wird in den PISA-Studien vor allem die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme in den Blick genommen, normative Werte wie die Förderung aller Kinder und die Reduzierung von Ungleichheit werden aber im Hinblick auf das Ergebnis des starken Zusammenhangs von Bildungserfolg und dem Elternhaus thematisiert. Diese Erkenntnis kann möglicherweise als grundlegende Ungleichheit im deutschen Bildungssystem wahrgenommen werden, was dazu führen kann, dass an der Bildungsgerechtigkeit gezweifelt wird. Radtke (2014: 25; Hervorh. im Original) argumentiert, dass internationale Vergleichsstudien wie PISA generell eine „Logik des *Misstrauens*“ aufweisen, da hier auf Transparenz und Evidenz statt auf Vertrauen gesetzt wird. Es stellt sich also auch die Frage, wie unterschiedliche Elterngruppen die Frage nach Gerechtigkeit im Schulsystem bewerten. Weiter kann unterstellt werden, dass die Einführung neuer Steuerungselemente ebenfalls die Wahrnehmung der BürgerInnen auf Schule und das Bildungssystem beeinflusst hat. So konstatiert Weiß (2001: 82):

„Die Befundlage spricht eher dafür, dass Quasi-Märkte zur Vergrößerung bestehender Leistungsdisparitäten und Chancenungleichheiten tendieren. Die sich darin manifestierende Logik, dass es bei Wettbewerbssteuerung Gewinner und Verlierer geben muss, widerspricht zentraler Prinzipien staatlicher Gesamtverantwortung im Schulbereich.“

Die Legitimität einer Institution sinkt also, wenn die Vorstellungen darüber, wie eine bestimmte Institution zu sein hat, welche Funktionen sie zu erfüllen hat oder ob die institutionseigenen Leitideen eingehalten werden, nicht mehr deutlich erkennbar sind bzw. wahrgenommen werden (Wendt 2003: 374). Es gilt also zuallererst zu analysieren, ob die Institution Schule gegenwärtig noch als legitime Institution angesehen wird. Damit geht einher, dass die einzelnen Merkmale einer vertrauensvollen Institution in der Analyse betrachtet werden müssen. In einer modernen Gesellschaft wie Deutschland kommt Bildung ein zentraler Stellenwert zu, da Bildung sowohl eine pädagogische, eine individualbiographische und eine gesellschaftliche Funktion inne hat (Welter 2014: 83). Es kann also die Annahme formuliert werden, dass ein hohes generelles Bildungsvertrauens als solches vorliegt (Fabel-Lamla, Fetzer 2014: 256). Allerdings stehen dieser Annahme gleichzeitig empirische Befunde gegenüber, die ein eher mittelmäßiges oder sinkendes Vertrauen in die Institution Schule abbilden.

Die Institution Schule zeigt ihren besonderen Stellenwert im dreifachen Sinne: der persönliche Werdegang eines Individuums beginnt in der Schule und wird weitreichend durch die Schule geformt. In der Familie nehmen Belange rund um die Schule einen wesentlichen Stellenwert ein, zudem unterliegen ihre Funktionen der gesamtgesellschaftlichen Relevanz. Die Schule als Institution soll Individuen dazu befähigen, in der heutigen ausdifferenzierten Welt lebensfähig zu werden, sie dient dabei als Rahmung, dass gesellschaftliche Werte und Normen an die Gesellschaftsmitglieder weitergegeben werden. Der Wert der öffentlichen Schule muss seit jeher hoch angesiedelt werden, da Schulen als

Fundament für eine fortschrittliche und fortschreitende Gesellschaft angesehen werden. Herrlitz, Hopf und Titze (1984: 56)<sup>42</sup> bezeichnen das öffentliche Schulsystem daher als „Einrichtung für Massenerlernprozesse“, welches „eine erfolgreiche gesellschaftliche Problemlösung für fundamentale Funktionsbedürfnisse moderner Gesellschaften“ darstellt. In Zeiten einer pluralisierten Gesellschaft mit immer komplexeren Wert- und Normvorstellungen kann dennoch keine einfache Beantwortung der Frage, was Schule eigentlich leisten soll, erfolgen. Institutionen sind grundsätzlich davon abhängig, dass durch die Einhaltung der wesentlichen Grundelemente eine gewisse Legitimität aufrechterhalten wird. Diese Legitimität ist die Grundlage für eine stabile Institution im Sinne einer kontinuierlichen Aufrechterhaltung. Da die Anforderungen an Schule in der Vergangenheit einen Wandel erfahren haben, können die grundlegenden Erwartungen an die Institution nicht mehr pauschalisiert und einheitlich vorliegen. Durch die steigende Komplexität der Erwartungen sowie durch die unscharfe Verfolgung der institutionseigenen Leitidee kommt es zu steigenden Unsicherheiten in der Bevölkerung (also dem potentiellen Vertrauensgeber), als auch auf Seiten der Institution (als Vertrauensnehmer). In diesem Unsicherheitsverhältnis könnte Vertrauen als Mittel dienen, die zunehmende Komplexität zu reduzieren und somit wiederum Handlungsmöglichkeiten zulassen. Im Folgenden soll anhand einzelner Indikatoren diskutiert werden, warum eine Vertrauenskrise gegenüber dem Bildungssystem thematisiert wird.

### 4.3 Ist das Bildungssystem in einer Krise?

„Fast alle Eltern sind mit der öffentlichen Schule und dem staatlichen Schulsystem unzufrieden – auch jene Eltern, deren Kinder mit sehr guten Noten durch die Schule gehen. So hadern fast alle mit der aktuellen Situation in der (staatlichen) Schule.“ (Wippermann et al. 2013: 52)

Gesellschaftliche Institutionen sind nicht als starre Gebilde anzusehen, sondern befinden sich in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess, sie stellen also Ordnung und Kontinuität her, gleichzeitig bewahren sie ihren dynamischen Charakter (Wendt 2009: 30). Im Hinblick auf das deutsche Schulsystem kann konstatiert werden, dass seit dem vermeintlichen „PISA-Schock“ zu Beginn der 2000er Jahre ein verstärkter Veränderungsprozess in Gang gesetzt wurde. Neue Steuerungselemente, die Hinwendung zu marktorientierten Strategien, der grundlegende Wandel von Input- zu Output-Steuerung etc. prägen sowohl die wissenschaftliche (interdisziplinäre) Arbeit, als auch die öffentlichen Diskussionen (z. B. Altrichter, Maag Merki 2010). Durch den Transformationsprozess ist ein „Quasi-Markt“ im Bildungsbereich entstanden, der eine nach marktwirtschaftlichen Bedingungen ausgerichtete Steuerung, eine Verschiebung zu Marktteilnehmenden bzw. Bildungsnachfragenden und Anbietenden mit sich geführt hat (Weiß 2001).

---

<sup>42</sup> Einen Überblick über die deutsche die Schulgeschichte geben Herrlitz, Hopf, Titze, Cloer (2005).

Die Veränderungen im Schulsystem stellen Veränderungen dar, die seitens der Betroffenen – im Sinne von Eltern und SchülerInnen, aber auch für Lehrpersonen und andere schulische Akteure – zu einer Abkehr des Altbekannten führen. Die Veränderungen können zu Unsicherheit und einem empfundenen Risiko führen, da bislang keine Erfahrungen vorliegen, die als Grundlage für Vertrauen dienen können. Die marktorientierten Strategien verändern zudem das Verhältnis zwischen den Akteuren, da beispielsweise Eltern nun als aktive KundInnen angesehen werden, denen eine verstärkte Verantwortung bezüglich der Bildung des Kindes zugetragen wird, z. B. bezogen auf die Wahl zwischen einer staatlichen oder einer privaten Schule oder der zusätzlichen Förderung durch Nachhilfe. Die Beziehung zwischen Eltern und Schule ist also in einem aktuellen Wandlungsprozess zu sehen, weshalb die Frage nach dem der Institution entgegengebrachten Vertrauen von Bedeutung ist, da somit auch Fragen der Legitimation und der Aufrechterhaltung der Institution einhergehen. Im folgenden Abschnitt wird sich damit auseinandergesetzt, welche allgemeinen Tendenzen den Schluss zulassen, dass dem deutschen Schulsystem Unzufriedenheit oder gar wenig Vertrauen entgegengebracht wird. Die steigende Zahl von Privatschulen, die Nachfrage nach Nachhilfe und Homeschooling werden als Indikatoren für einen Vertrauensverlust diskutiert. Zwar kann eine geäußerte Unzufriedenheit nicht mit sinkendem Vertrauen gleichgesetzt werden, da sich (Un-)Zufriedenheit auf vergangene Erfahrungen bezieht, Vertrauen hingegen stets zukunftsgerichtet ist (Grünberg 2014: 209). Dennoch lässt sich eine allgemeine Einstellung dem jeweiligen (Vertrauens-)Objekt gegenüber aufzeigen.

Vorwegzunehmen ist noch die Anmerkung, dass eine explizite Beantwortung, was unter einer Vertrauenskrise zu verstehen ist, bislang nicht vorliegt. Thematisiert werden „Vertrauenskrisen“ – wenn überhaupt – eher im Bereich der Wirtschaftswissenschaften (eingedenk der Erfahrungen im Kontext der Finanzkrise; GfK 2009) oder bezogen auf den politischen Bereich. Meistens wird von „Vertrauenskrise“ gesprochen, um kenntlich zu machen, dass von (möglicherweise sehr diffusen) Vertrauensverlusten ausgegangen wird. Frevert (2013: 145f.) stellt eine inflationäre Verwendung und einen weitreichenden Bezug fest, in welchem Vertrauenskrisen thematisiert werden – ohne das tatsächlich geklärt und definiert ist, was unter einer Vertrauenskrise zu verstehen ist.

- Indizien für einen Vertrauensverlust in die Institution Schule

Ergebnisse von repräsentativen Einstellungserhebungen zeichnen ein einheitliches Bild: Institutionen der Bildung werden von der Bevölkerung als wichtig angesehen, dennoch häufig kritisiert (z. B. Perspektive Deutschland 2004). In einer Untersuchung der Vodafone-Stiftung (2013) wird sowohl aus der LehrerInnen- als auch aus der Elternperspektive auf zahlreichen Ebenen – von der jeweiligen schulischen Ausstattung bis hin zu pädagogischen Konzepten wie dem offenen Unterricht – Kritik geübt oder Unzufriedenheit geäußert.

Ein Blick auf die öffentliche Beurteilung des Schulsystems seit Einführung diverser neuer Steuerungselemente scheint ebenfalls von überwiegend negativen Äußerungen gegenüber einzelnen Schulen, dem gesamten Schulsystem oder im Hinblick auf erzielte Ergebnisse verschiedener Schulstudien (wie PISA) geprägt zu sein. Erfahrungsberichte wie beispielsweise von Hoidn-Borchers (2014) unter dem Titel „Schule? Wahnsinn!“ oder auch Proteste oder Demonstrationen wie z. B. im März 2014 in Berlin, in der gegen G8 protestiert wurde, lassen zumindest im Kern einen gewissen Unmut der Bevölkerung erkennen (Scheffler 2014). Vielfach waren in den letzten Jahren die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA oder IGLU, die Umwandlung von G9 zu G8 und damit einhergehend, der vermeintlich verstärkte Druck auf SchülerInnen und Schulpersonal der „Ursprung“ für öffentlich kundgetanen Unmut (z. B. Duwe 2011). Auch Fischer (2006) konstatiert, dass sich seitens der Bevölkerung Zweifel feststellen lassen, ob die Schule ihren grundsätzlichen erzieherischen Aufgaben noch nachzukommen vermag. Er beschreibt die Situation zwischen Eltern und Schule wie folgt:

„Man darf mutmaßen, daß es (...) zu einem stillen Einverständnis zwischen Eltern und Staat gekommen ist, daß Erziehung zur Demokratiefähigkeit für ein gelingendes Allgemeinwesen unabdingbar ist und daß diese Erziehung am effektivsten durch den Staat organisiert wird. Hier ist tatsächlich ein großer Vertrauensbonus zu konstatieren, den bundesdeutsche Eltern der demokratischen Verfassung unseres Staates und seiner Fähigkeit, Kinder in diesem Sinne zu bilden, entgegenbringen – zumindest bislang, denn der Vertrauensbonus scheint in letzter Zeit, insbesondere im Licht der Ergebnisse der PISA-Studien – rapide zu schwinden.“ (Fischer 2006: 23)

Zum einen wird das Verhältnis zwischen Eltern und Schule mit einem Vertrauensbonus gekennzeichnet. Dieser Bonus scheint aber durch die PISA-Studien und die daraus resultierenden eher negativen Ergebnisse zu schwinden. Etwas unklar werden hier allerdings unterschiedliche Merkmale und Aufgaben von Schulen vermischt. Die PISA-Studien messen die in der Schule erworbenen Kompetenzen im Sinne einer Output-Orientierung, was den öffentlichen Debatten und Rankings zum Thema zugrunde liegt. Die von Fischer angesprochene Demokratiefähigkeit wird durch die Untersuchungen hingegen nicht gemessen. Hier werden also Leitbild einer Institution und ihre Leistungsfähigkeit vermischt und unter dem Schlagwort Vertrauen betrachtet. Zwar lassen sich Zusammenhänge zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit und der demokratischen Grundorientierung feststellen (z. B. im Wahlverhalten, in der politischen Partizipation etc.), es zeigt aber vor allem, dass eine Trennung zwischen den jeweiligen Aufgaben einer Institution schwierig ist. Am Beispiel des kanadischen Schulsystems diskutieren Ratzki und Schumann (2003), welche Auswirkungen die Einführung neuer Steuerungselemente für das dortige Schulsystem hatte. Sie stellen das kanadische System als erfolgreich und chancengleich vor, woraufhin die neue Bildungspolitik seit den 2000er Jahren verstärkt Elemente von Kontrolle und Misstrauen hervorgebracht hat.

Zum anderen macht Fischer (2006) aber nicht nur die nicht als ausreichend empfundenen Leistungen bei internationalen Leistungstests für die ‚Misere‘ verantwortlich, sondern auch schulische Rahmenbedingungen.

„(S)o ist der finanzielle und personelle Notstand, in den unsere Schulen in den letzten Jahren hineingeraten sind, auch ohne PISA deutlich erkennbar: Dächer, durch die es regnet; veraltete Schulbücher die noch in DM rechnen und Kartenmaterial, auf dem der ehemalige Ostblock noch in seiner ganzen Pracht zu bewundern ist; eklatanter Stundenausfall über den zu reden den Schulen verboten wird; mangelnde Integration ausländischer Schüler; das Verkommen der Hauptschule zur Restschule; ungenügende Lesefähigkeit jedes vierten Achtklässlers etc.“ (Fischer 2006: 27f.)<sup>43</sup>

Im Hinblick auf diese negative Darstellung von Schulen, scheint ein Vertrauensverlust also nicht verwunderlich. Allerdings muss hier festgehalten werden, dass die PISA-Studien nicht generell als Ursprung für Unmut und Unzufriedenheit angesehen werden können, da bereits Coleman (1991: 194f.) für die 1960er und 1970er Jahre in den USA einen Rückgang des Vertrauens diskutiert hat. Er erwähnt eine Schulsteuererhöhung, die die Handlungskapazität der Schulen beschränkte und es somit z. B. auch zu mehr privaten Schulen kam. Allerdings benennt Coleman dieses nur und stellt keine weiteren Zusammenhänge her oder belegt seine Aussagen. Auch Büchner (1976) legt für die 1970er Jahre für Deutschland dar, dass die Schule zur damaligen Zeit wahrscheinlich die am stärksten kritisierte Institution war, auch wenn er als Hauptargument anführt, dass vielfach die Lehrpersonen den unterschiedlichen Erwartungen nicht gerecht werden konnten. Es zeigt sich also, dass Unzufriedenheit auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden kann und sowohl das pädagogische Personal, die einzelnen Schulen aber auch das Schulsystem und die Schulpolitik betreffen kann. Welter (2014) führt deshalb an, dass eine gewisse Kritik und Skepsis dem öffentlichen Bildungssystem gegenüber seit jeher bestanden hat und demnach kein aktuelles Phänomen darstellt. Zudem äußert sich für sie gerade in der Skepsis der hohe Wert von Bildung und dem Vertrauen in Bildung.

Neben öffentlichen Äußerungen, die auf eine Krise des öffentlichen Schulsystems deuten könnten, werden häufig noch andere Erscheinungsformen diskutiert, die mit einem Vertrauensverlust vor allem in öffentliche Schulen einhergehen. Einige dieser Indikatoren sollen kurz dargelegt werden.

- Indikator für einen Vertrauensverlust: Privatschulen

Ein häufig aufgeführtes Argument hinsichtlich der Annahme eines sinkenden Vertrauens gegenüber dem öffentlichen Schulsystems bezieht sich auf den in den letzten Jahren angestiegenen Anteil von Privatschulen<sup>44</sup> oder PrivatschülerInnen. So stellt beispielsweise Bude (2010: 14) Privatschulen als Alternative zu öffentlichen Bildungseinrichtungen dar, da er ein nachlassendes Vertrauen in öffentli-

---

<sup>43</sup> Der Sammelband von Fischer und Ladenthin (2006) verdeutlicht anhand von klassischen Texten zur Heimerziehung, welcher Wandel bei der Erziehung im häuslichen Rahmen, sei es durch Hofmeister, Hauslehrer oder durch Erzieherinnen (Gouvernanten) in den letzten Jahrhunderten stattgefunden hat.

<sup>44</sup> Unter privaten Schulen wird verstanden, dass sich diese Schulen in einer freien, nicht staatlichen Trägerschaft befinden. Unterschieden wird zwischen Ersatz- und Ergänzungsschulen: während Ersatzschulen eine staatliche Genehmigung benötigen und staatlichen Schulen in pädagogischer Hinsicht sowie ihrer Struktur angelehnt sind – die Gleichwertigkeit der Lernziele muss verfolgt werden –, sind Ergänzungsschulen als ergänzendes Angebot in der Schullandschaft zu sehen. Ergänzungsschulen müssen bei der Schulbehörde lediglich angezeigt werden und ergänzen häufig das bereits vorhandene Bildungsangebot, besonders im beruflichen Schulsektor.

che Bildung konstatiert. Auch Loveless (1997) diskutiert die Inanspruchnahme von privaten Schulen als Anstieg für den Verlust von Vertrauen in das öffentliche Schulsystem (in Amerika).

Privatschulen erfahren seit etwa dem Jahr 2000 eine verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit sowie einen stärkeren Andrang, allerdings herrscht aktuell noch eine eher wenig ausgeprägte empirische Befundlage vor, welche das potentielle Leistungspotential oder die Auswirkungen von privaten Bildungsinstitutionen untersuchen (Gürlevik, Palentien, Heyer 2013a; Kühne, Kann 2012; Weiß 2011). Die Diskussionen sind insgesamt geprägt von unterschiedlichen Kontroversen bezüglich der Leistungsfähigkeit von privaten Schulen bis hin zu Befürchtungen, dass private Schulen eine Segregation aufgrund sozialer oder ethnischer Unterschiede zwischen den Kindern vorantreiben (Ullrich, Strunck 2012). Da Privatschulen an sich keine neue Bildungsmöglichkeit darstellen, ist umso bemerkenswerter, dass sich die Wahrnehmung von Privatschulen verändert hat, von einer „normalen“ Alternative zu öffentlichen Einrichtungen hin zu einer Schwerpunktsetzung, die vor allem Leistung, Effizienz, Wettbewerb etc. in den Fokus nimmt (Gürlevik, Palentien, Heyer 2013b: 9f).

Laut Statistischem Bundesamt (2017) gibt es im Schuljahr 2015/2016 über 3600 allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland, was etwa einen Anteil von 10,8% privaten Bildungseinrichtungen entspricht. Dazu kommen noch über 2000 private berufliche Schulen. Dabei sind relativ große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern feststellbar. Während im Jahr 2012 in Schleswig-Holstein nur ca. 4% aller SchülerInnen in privaten Bildungsinstitutionen waren, lag der Wert in Sachsen bei fast 14% (Statistisches Bundesamt 2014a: 15). In Hessen lag der Wert bei etwas über 6% und damit ebenfalls auf eher niedrigem Niveau. Eine eher neuere Entwicklung kann in der steigenden Zahl privat geführter Grundschulen angesehen werden (Kühne, Kann 2012: 259), vor allem in den ostdeutschen Bundesländern. Dort liegt der Wert der privaten Einrichtungen um ein vielfaches höher als in Westdeutschland. Zeitgleich mit dieser Entwicklung lässt sich ein Rückgang von öffentlichen Bildungseinrichtungen erkennen. Viele Kindergärten oder Schulen in öffentlicher Hand wurden geschlossen, sodass insgesamt von einem Wandel innerhalb der Bildungslandschaft gesprochen werden kann (Statistisches Bundesamt 2014b). Viele private Einrichtungen stehen also nicht in Konkurrenz zu öffentlichen Bildungsinstitutionen, sondern stellen oftmals eine Grundversorgung dar, wenn z. B. in ländlichen Regionen aufgrund des Rückgang der (jungen) Bevölkerung öffentliche Schulen geschlossen werden müssen (Kühne, Kann 2012: 268f.). Dieses wird auch dadurch gestützt, dass nur wenige private Institutionen unter Kapitalgesellschaften laufen, welche mit kommerziellen Interessen agieren.

Angesichts der zahlreichen unterschiedlichen Formen privater Schulen (über konfessionelle bis hin zu bestimmten reformpädagogischen Konzepten), ist es schwierig einheitliche Gründe für die elterliche Schulwahlentscheidung festzustellen. Koinzer und Gruehn (2013: 29f.) umreißen dieses „Ursachenbündel“, benennen aber die „üblichen Defizitwahrnehmungen staatlicher Schulen“ als Ausgangspunkt für den Anstieg an Privatschulen. Als weitere Gründe nennen sie die PISA-Effekte sowie andere gesellschaftliche Tendenzen. Für eine breitere Bevölkerungsschicht konnten höhere finanzielle Mittel im

Sinne einer Statussicherung (bzw. einen Aufstieg durch Bildung) eingesetzt werden, sodass auch Möglichkeiten zur privaten Bildungsfinanzierung zunehmen. Bereits Mitte der 1990er Jahre hat Hurrelmann (1995) den steigenden Anteil an privaten Bildungseinrichtungen festgehalten und eine Modernisierung des öffentlichen Schulwesens diskutiert, um ebenfalls die veränderten Lebensumstände und Bildungs- und Leistungsanforderungen der Familien stärker zu berücksichtigen.

Die Analysen von Killus (2017, 2014) zeigen auf, dass Eltern von Kindern an Privatschulen einen größeren Wert auf das pädagogische Konzept der Schule legen als Eltern von Kindern, die eine öffentliche Schule besuchen (2014: 123). Aus der Analyse der Daten der 3. JAKO-O Bildungsstudie lässt sich ablesen, dass private Schulen in vielen Punkten besser bewertet werden als öffentliche Schulen, z. B. was die Förderung der Stärken bzw. das Erkennen der Schwächen der SchülerInnen angeht, die Angebotsvielfalt an privaten Schulen und auch die Kommunikation zwischen den Lehrkräften (Killus 2014). Dabei ist sowohl die Wahl der Schulform (Haupt- oder Realschule, Schulen mit mehreren Bildungszweigen und Gymnasien) als auch die Wahl einer privaten Schule stark durch die Herkunft der Familie geprägt. Ein hohes Bildungsniveau der Eltern begünstigt die Entscheidung für eine private Schule. „Eltern aus den bildungsnäheren Ober- und Mittelschichten orientieren sich bei der Schulwahl an Aspekten der konkreten Schulqualität oder den schulischen Rahmenbedingungen, betreiben einen hohen Suchaufwand und sind sehr gut informiert. Demgegenüber machen Eltern aus den unteren Schichten ihre Entscheidung eher von der Entscheidung anderer Eltern abhängig oder von der Länge des Schulweges“ (Killus 2017: 128). Killus stellt hier die Annahme auf, dass bei Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen die „Betonung des pädagogischen Konzepts (...) wahrscheinlich auch bei ihren Kosten-Nutzen-Kalkulationen“ eine Rolle spielt und die Entscheidung für eine private Schule dazu beitragen kann „sich von öffentlichen Schulen abzugrenzen.“ (ebd.: 132). Hier wäre die Wahl einer Privatschule also vor allem als Disktinktionswunsch zu sehen und weniger als Zeichen für einen Vertrauensverlust in öffentliche Schulen.

Auch wenn die unterschiedlichen Gründe für die Wahl einer Privatschule nicht einheitlich sind, so können sie doch dennoch im Hinblick auf das (angenommene) sinkende Vertrauen in öffentliche Bildungseinrichtungen diskutiert werden. Insbesondere die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Schulen in privater oder öffentlicher Trägerschaft kennzeichnet die elterlichen Entscheidungsmöglichkeiten, wobei die Wahl für eine Privatschule i.d.R. als bewusste Entscheidung gegen öffentliche Einrichtungen aufgefasst werden kann. Im Vergleich zwischen privaten und öffentlichen Schulen zeigt sich, dass in privaten Bildungsinstitutionen häufigere Kontakte zwischen Eltern und Schule stattfinden, die Eltern die Lehrpersonen besser beurteilen (Killus 2014), was sich insgesamt in einer höheren Schulzufriedenheit von SchülerInnen und Eltern in privaten Schulen niederschlägt (Weiß 2012: 196; Weiß, Preuschoff 2003). Ebendiese Zufriedenheit bzw. das positiv wahrgenommene Schulklima vermag sich möglicherweise positiv auf die Leistungsfähigkeit der Kinder auswirken (Dronkers,

Avram 2009). Allerdings lässt sich ein grundsätzlicher Leistungsvorteil in privaten Schulen im Vergleich zu öffentlichen Schulen bislang nicht nachweisen (Weiß 2012).

- Indikator für einen Vertrauensverlust: Homeschooling

„Die Eltern vertrauen nicht mehr darauf, dass die Schule die Form von Ausbildung bietet, die Sie für angemessen, notwendig oder möglich halten.“ (Spiegler 2006: 64)

Als weiterer Indikator für sinkendes Vertrauen kann auch das sogenannte Homeschooling<sup>45</sup> diskutiert zu werden. So skizziert Spiegler (2006) ein sehr grobes Bild von dem Vertrauensverlust in öffentliche Bildungseinrichtungen. Er geht davon aus, dass durch den von PISA ausgelösten „Schock“ die Defizite des deutschen Bildungssystems eine verstärkte Fokussierung erfahren haben. Ein Faktor für den Vertrauensverlust äußert sich im Homeschooling, was er als „radikalste Form der Schulkritik“ (ebd. 2009: 283) und den Kernpunkt seiner Ausführungen ausmacht (2006, 2008, 2009). Auch wenn es keine genauen Zahlen zur deutschen Homeschooling-Bewegung gibt, wird die Zahl auf ca. 600-1000 Kinder geschätzt. Dabei interessieren ihn insbesondere die vielfältigen Hintergründe für die Wahl des Homeschoolings (ebd. 2008). Als zentrales Element wird dabei Kritik am gesamten Bildungssystem angesehen. Passend scheint hier ein Zitat von einem von Spiegler interviewten Elternteil, in dem diese Systemkritik deutlich wird. Interessant erscheint an dieser Stelle, dass die Kritik auf der Systemebene stattfindet, die konkrete Schule oder einzelne LehrerInnen, bzw. die professionell Lehrenden aber nicht kritisch angesehen werden (Spiegler 2008: 75).

„Also wir glauben einfach, dass die Kinder durch das Schulsystem oder – also dass hinter der Schule ein System steckt und dass die durch das Schulsystem manipuliert werden. Und zwar so negativ manipuliert werden, dass wir als Eltern wahrscheinlich, so stellen wir uns das vor, wahrscheinlich keine Macht mehr über die Kinder haben. „Macht“ jetzt nicht im Negativen, sondern keinen Einfluss mehr über die Kinder haben. Und das wollen wir nicht zulassen.“ (II, 28:44 aus Spiegler 2008: 75)

Spiegler (2008, 2009) führt drei zentrale Gründe auf, die Eltern davon abhalten, ihr Kind in eine staatliche oder private Schule zu schicken und damit der allgemeinen Schulbesuchspflicht widersetzlich handeln<sup>46</sup>. Die erste Argumentationslinie behandelt die vermittelten Werte, welche die Eltern in den Schulen nicht (genügend) vermittelt sehen. Viele (aber nicht alle) Eltern mit diesem Beweggrund handeln aufgrund religiöser Überzeugungen. Der zweite Grund liegt in der nicht überzeugenden Wissensvermittlung. Häufig sind diese Eltern der Ansicht, dass die Schule nicht das leisten kann, was von ihr erwartet wird und dass das eigene Kind nicht angemessen – und auf die individuellen Bedürfnisse hin gerecht, z. B. bei Lernschwierigkeiten oder bei Hochbegabung – unterrichtet werden. Der dritte Grund

---

<sup>45</sup> In der deutschen Beschäftigung mit dem Thema ist laut Spiegler (2009) am häufigsten von Homeschooling die Rede, weitere Bezeichnungen sind Home Education, Heimunterricht oder Hausunterricht.

<sup>46</sup> Im Sommer 2013 ist das Thema Homeschooling durch eine mediale Debatte um ein Ehepaar aus Hessen wieder präsent geworden, da diese Familie seit Jahren gegen die allgemeine Schulpflicht kämpft und ihre eigenen Kinder zuhause beschult (z. B. Süddeutsche Zeitung (2013)).



ist, dass die Eltern um das Wohlergehen des Kindes besorgt sind (z. B. aufgrund von Mobbing). Die Gründe für die Wahl von Home Education lassen sich also unterscheiden zwischen den elterlichen Erwartungen an Bildung und der Wahrnehmung der Schulen.

In diesen unterschiedlichen Beweggründen zeigen sich deutlich die wesentlichen Elemente Leitidee und Funktionsfähigkeit von Bildungsinstitutionen, deren Einhaltung oder Verfolgung für die Zufriedenheit und für das Vertrauen der Eltern wichtig ist. Am Beispiel Home Education wird auch deutlich, welche Folgen eben dieses fehlende Vertrauen gegenüber dem öffentlichen Schulsystem hat. Die Kosten für Home Education umfassen dabei zum einen die zeitlichen Ressourcen der Eltern (oder derjenigen, die für die Beschulung der Kinder sorgen), die finanziellen Kosten durch den so entstandenen Verdienstausschlag aufgrund der Betreuung der Kinder, der Kosten für Lehrmaterialien und auch der möglichen Kosten aufgrund des illegalen Handelns. Zudem zeigt sich in der Entscheidung für Home Education auch ein hohes Risiko des Scheiterns, womit die Entscheidung insgesamt als kostenintensive und risikobehaftete Situation angesehen werden kann (Spiegler 2008).

Auch wenn Spiegler die Tatsache, dass Eltern ihre Kinder zuhause beschulen als Indikator für einen Vertrauensverlust in das Schulsystem betrachtet, so ist doch eine Widersprüchlichkeit darin zu erkennen, dass viele Eltern ihre Kinder überwiegend lediglich während der Grundschulzeit nicht am öffentlichen Schulsystem teilnehmen lassen (Spiegler 2009: 285). Zu erfragen wären hier die genauen Gründe, warum der scheinbare Vertrauensverlust auf die Grundschulzeit beschränkt sein soll. Eine mögliche Antwort darauf gibt Fischer (2006), allerdings nur bezogen auf sehr konservative oder religiöse Eltern. Diese Eltern sehen in öffentlichen (oder privaten) Schulen die christlichen Grundüberzeugungen nicht genügend vermittelt, weshalb das Unterrichten Zuhause in größerem Ausmaß die Wertvorstellungen an die Kinder weiterzugeben zulässt. Fischer thematisiert aber, dass die wichtigsten Entwicklungsschritte in der Entwicklung im Alter im Jugendalter abgeschlossen sind, sodass Jugendliche bereits feste Wertvorstellungen haben, die durch die öffentlichen Schulen nicht mehr verändert werden können. „Deshalb fordern viele Homeschooling-Eltern auch die Möglichkeit der Verzahnung von Homeschooling und staatlicher Bildung“ (Fischer 2006: 26).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Home Education als „ernsthafte Konfliktsituation“, welche die „Grenzen institutionalisierter Schulbildung aufzeigt“ (Spiegler 2009: 287) angesehen werden kann. Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland entspricht der Weg einem kompletten Entzug aus der Schule, auch wenn die Kinder zuhause unterrichtet werden. Daher kann angenommen werden, dass der Wert von Bildung oder der „Glaube“ an die Bedeutung von Bildung von den Eltern dennoch

anerkannt wird, lediglich der institutionelle Rahmen verlassen wird, was sich möglicherweise auch mit Misstrauen gegenüber dem (öffentlichen) Schulsystem deuten lassen kann.<sup>47</sup>

- Indikator für einen Vertrauensverlust: Nachhilfe

Nachhilfe kann als weitere Reaktion auf eine steigende Unzufriedenheit im Schulsystem angesehen werden. Dabei bezieht sich Nachhilfe vor allem auf die von den Eltern als nicht ausreichend wahrgenommenen schulischen Leistungen ihrer Kinder. Der Bereich des außerschulischen Lernens zeigt sich in den vergangenen Jahren als boomender Markt, in dem zum einen viel Unterricht neben der Schule stattfindet – wobei nicht klar ist, ob Angebot oder Nachfrage diese Entwicklung in Gang gesetzt haben –, und zum anderen, in dem enorme finanzielle Ressourcen verfügbar gemacht werden (Mayr 2010: 15f.). Von einem einheitlichen Verständnis von Nachhilfe kann keine Rede sein, was durch unterschiedliche Modelle – von einer Hausaufgabenbetreuung, einer schulischen Zusatzunterstützung, der zusätzlichen Unterstützung durch familiennahe Angehörige über bezahlten Nachhilfeunterricht bis hin zu einer Lerntherapie – deutlich wird (Ebbert 2006; Mayr 2010). So ist Nachhilfe z. B. in Form familiärer Unterstützung, nicht als neues Phänomen anzusehen, allerdings hat sich in den letzten Jahren deutlich die Form in Richtung der institutionalisierten Nachhilfe gegen Bezahlung verändert, sodass es mittlerweile einen wachsenden Markt verschiedener kommerzieller Anbieter gibt (z. B. Dohmen 2012). Insgesamt zeigt sich das Themenfeld der (institutionellen) Nachhilfe aber als vernachlässigtes Forschungsthema mit uneinheitlichen Forschungsergebnissen. Nachhilfe in einem eher privaten Rahmen zeichnet sich zudem durch eine schwierige Zugänglichkeit aus, sodass es als Grauzone betrachtet und schwierig empirisch erfasst werden kann (Dohmen 2008, zitiert aus Mayr 2010: 14). Viele empirische Untersuchungen weisen zudem lediglich eine lokale Begrenzung auf, sodass auch hier fundierte Aussagen schwierig zu treffen sind (Schneider 2005). Eine systematische Aufarbeitung, in der insbesondere die jeweiligen Ursachen und Konsequenzen von Nachhilfe betrachtet werden, liegt bislang nicht vor (Entrich 2013).

Diverse empirische Erhebungen gehen davon aus, dass ca. 20-30% aller SchülerInnen im Laufe der Schulzeit Nachhilfe in Anspruch nehmen (Dohmen 2012; Wagner et al. 2003). Die Motive für die Inanspruchnahme von Nachhilfe lassen sich in vier Gruppen unterteilen (Klemm, Klemm 2010; Dohmen 2012). Schülerbezogene Motive verweisen auf unterschiedliche kognitive Schwächen der Kinder, die sich in schlechten Schulnoten oder Bewertungen äußern. Elternbezogene Motive umfassen hingegen die elterliche Erwartungshaltung. Arbeitsmarktbezogene Merkmale beziehen sich auf die Situation

---

<sup>47</sup> Auch wenn Homeschooling als kompletter Entzug aus dem öffentlichen Bildungssystem angesehen werden kann, verweist Spiegler (2008: 252) auch auf positive Aspekte dieser elterlichen Entscheidung: „Kinder, die vom durchschnittlichen Schülerprofil abweichen, finden in den öffentlichen Einrichtungen nur bedingt ein adäquates Lernumfeld. Sowohl Hochbegabte als auch Schüler mit Lernschwierigkeiten bleiben durch die Fixierung auf den institutionellen Rahmen nicht selten hinter den individuellen Möglichkeiten zurück. Sollten die Eltern willens und auch in der Lage sein, in einer solchen Konstellation Home Education durchzuführen oder zu unterstützen, kann dies einen Weg darstellen, um eine subjektorientierte Bildung zu ermöglichen.“

auf dem allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Die Konkurrenz um knappe (und begehrte) Positionen führt zur Motivation der bestmöglichen Positionierung durch gute schulische Leistungen bzw. Bewertungen. Schließlich liegen als vierte Gruppe schulsystembezogene Motive vor. Mängel des Bildungssystems werden hier genannt, sodass Eltern Nachhilfe als notwendige Ergänzung des schulischen Bildungsangebots betrachten. Es zeigt sich also, dass die Motive für die Entscheidung für Nachhilfe auf unterschiedlichen Grundlagen fußen, wobei oftmals klare Trennungen der Gründe schwierig zu ziehen sind. Schneider (2005: 366) verweist hier auf eine bloße analytische Trennung der Motive.

Empirische Ergebnisse hinsichtlich der Inanspruchnahme nach sozialem Status oder der Wirksamkeit von Nachhilfe fallen oft sehr heterogen aus und sind aufgrund methodischer Einschränkungen kaum miteinander vergleichbar (ein Überblick bei Luplow, Schneider 2014). Dennoch zeichnet sich bislang das Bild ab, dass mit steigendem formalen Bildungsstatus der Eltern die Wahrscheinlichkeit für die Inanspruchnahme von Nachhilfe steigt. Einen starken Einfluss auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe hat zudem das familiär vorhandene Einkommen: Je höher das Einkommen, desto eher wird Nachhilfe für die Kinder gewählt (Schneider 2005). Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht lassen sich hingegen nicht aufzeigen (Dohmen 2012). Am häufigsten wird Nachhilfe in den weiterführenden Schulen in Anspruch genommen, während in der Grundschule eher wenige Kinder zusätzlichen Unterricht absolvieren. Der Übergang in die weiterführende Schule, insbesondere in das Gymnasium, scheint aber eine zentrale Schwelle für Nachhilfeunterricht darzustellen. In der Analyse von Wagner et al. (2003) lässt sich in der Übergangszeit von Grundschule ins Gymnasium ein deutlicher Anstieg der Inanspruchnahme verzeichnen, beim Übergang in eine Hauptschule wird hingegen kaum Nachhilfeunterricht genutzt.

Diese Befunde verweisen aber lediglich auf einen Zusammenhang zwischen Bildungsstatus und der Inanspruchnahme von derartigen Angeboten, eine explizite Bewertung der Eltern liegt nicht vor. Im Rahmen des Bildungsbarometers wurden deshalb die Einstellungen von Eltern und Lehrpersonen gegenüber Nachhilfe erfasst. Es zeigt sich, dass beide Gruppen der Auffassung sind, dass Nachhilfe durch eine gezielte und individuelle Förderung im Unterricht überflüssig wäre (Jäger u. a. 2011), auch wenn z. B. Mayr (2010: 20) insgesamt eine steigende Akzeptanz von Nachhilfe konstatiert. Im Umkehrschluss kann deshalb die Annahme formuliert werden, dass eine Kritik an der bestehenden schulischen Förderung – gleich welche Motive seitens der Eltern zentral sind – letztlich als Ursache für die Inanspruchnahme von Nachhilfe sein kann, und die Eltern der Institution Schule letztlich nicht mehr „zutrauen“, ihre Kinder zum angestrebten Bildungserfolg zu führen. Die Nachfrage nach Nachhilfe kann folglich als Indikator für sinkendes Vertrauen in die Institution angesehen werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass (medial) einige negative oder kritische Äußerungen gegenüber Schulen oder dem gesamten Schulsystem zu finden sind. Allerdings lassen diese öffentlichen Meinungsäußerungen (z. B. seitens der Eltern) noch keine genauen und konkreten Aussagen darüber zu, ob dem Schulsystem tatsächlich Misstrauen entgegengebracht wird oder ob das Vertrauen generell

sinkt. Zwar deuten verschiedene Entwicklungen, wie die steigende Anzahl von Privatschulen und PrivatschülerInnen, der Boom nach Nachhilfe oder Home Education als radikale Systemkritik auf eine gewisse Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Bildungssystem hin. Neben diesen Indikatoren und den sehr pauschalen Annahmen (z. B. in einem Artikel von Britta Schlesselmann (2003): „Eltern misstrauen Schulreformen“) findet sich aber bislang keine konkrete Bearbeitung der Frage, ob sich das deutsche Schulsystem tatsächlich in einer Vertrauenskrise befindet. Es kann zwar angenommen werden, dass insbesondere diverse Reformen der letzten Jahre zu einer Unsicherheit bei den Eltern geführt haben, empirisch bestätigt ist diese Annahme aber nicht. Zudem zeigt sich das Paradox, dass gerade die Implementierung von Reformen Vertrauen benötigen, da dadurch Unsicherheit überbrückt oder kompensiert werden kann, was wiederum zu einer Handlungsfähigkeit führt.

Hurrelmann und Timm (2011) diskutieren eben diese Veränderungen am Schulsystem durch die PISA-Studien und die dadurch veränderte Rolle der Eltern an der Bildung der Kinder. Als einen „Weg aus der Krise“ (ebd.: 59) sehen sie dabei die verbesserte Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Schule und dem Elternhaus. Das Verhältnis von Eltern und Schule scheint von zentraler Bedeutung zu sein, sowohl für eine gelingende Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, als auch im Hinblick auf eine positive Vertrauensbeziehung zwischen den beiden Akteuren.

#### 4.4 Eltern als zentrale Akteure im schulischen Bereich

Im Weiteren wird nun der Fokus auf die hier untersuchte Gruppe – Mütter und Väter von schulpflichtigen Kindern – gelegt. Dabei handelt es sich um ein deutliches Forschungsdesiderat innerhalb der empirischen Bildungsforschung. Es wird aufgezeigt, dass es sich bei Eltern um eine relevante Gruppe im schulischen Kontext handelt, die ganz eigene Einstellungen und Erwartungen an die Institution Schule hat, aber auch durch die aktive Teilhabe am schulischen Geschehen eine spezifische Beziehung zur Schule aufweist. Folglich kann die Annahme formuliert werden, dass die eigenen Erfahrungen der Eltern mit der Schule, die gemachten positiven und negativen Erfahrungen mit Lehrpersonen und der Einzelschule und die generelle Einstellung gegenüber dem Schulsystem einen Einfluss auf das Vertrauen der Eltern in Schule und Schulsystem haben.

Im Folgenden wird daher die Beziehung zwischen Eltern als Vertrauensgeber und der Schule als Vertrauensnehmer näher betrachtet. Dabei werden vorhandene empirische Erhebungen dargelegt, um zu einer Grundlage für elterliches Vertrauen in die Schule bzw. das Schulsystem zu gelangen. Die Annäherung erfolgt über zentrale Erkenntnisse aus der Elternforschung, die (eher allgemein) auf das Verhältnis zur Schule, die Erwartungen der Eltern an Schule oder über Einstellungen zu Lehrpersonen, den Schulen bzw. dem Schulsystem abzielt. Auch das seit einigen Jahren verstärkte wissenschaftliche Interesse am Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird näher betrachtet, da sich hieraus Annahmen über das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Schule ziehen lassen. Als spezifi-

sche Phase im schulischen Verlauf wird die Übergangszeit zwischen Grundschule und weiterführender Schule näher beleuchtet. Diese Phase wurde in der empirischen Untersuchung zugrunde gelegt, da sich hierbei insbesondere für die elterliche Vertrauenshaltung gegenüber der Schule zentrale Annahmen formulieren lassen: bei der Zeit der Schulwahl- bzw. Übergangentscheidung handelt es sich um eine unsichere Phase, in der die Eltern ein gewisses Risiko hinsichtlich ihrer Entscheidung eingehen.

#### 4.4.1 Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule

Die Schule als Bildungsinstitution und die Familie sind die zwei zentralen Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche, die sich bezüglich ihrer Aufgaben und Funktionen in einem stetigen Aushandlungs- und Veränderungsprozess befinden. Während in der vorindustriellen Zeit insbesondere die Familie als zentrale Erziehungs- und auch Bildungsstätte fungierte, setzte ab dem 18. Jahrhundert eine Umwälzung der Aufgabenbereiche ein. Aufgrund der steigenden wirtschaftlichen und technischen Komplexität wurden institutionalisierte Bedingungen für eine Anpassung an die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen relevant, wodurch die Schule als Institution an Bedeutung gewonnen hat.

Historisch lässt sich die Beziehung zwischen Eltern und Schule in einem stetigen Spannungsverhältnis beschreiben. Durch die zunehmende Industrialisierung entstand ein Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, was schließlich in einer allgemeinen Schulpflicht resultierte (Pekrun 1997). Anhand der zögerlichen flächendeckenden Umsetzung der Schulpflicht (Herrlitz et al. 2005: 50f.) kann auch konstatiert werden, dass kein harmonisches Verhältnis zwischen einer verpflichteten und öffentlichen Bildungsinstitution und den Familien bestand (Ecarius 2008). Der Familie als zentrale Sozialisationsinstanz wurden zunächst persönliche Rechte in Bezug auf das Kind entzogen, ebenso entfielen die Kinder als wirtschaftlicher Faktor im familiären Kontext. Folglich hat die Familie als pädagogische Institution im Laufe der Zeit an Bedeutung verloren, da Bildungs- und Erziehungsfunktionen durch andere pädagogische Institutionen wie die Schule übernommen wurden (Merkens 2006: 89f.).<sup>48</sup> Gleichzeitig standen Eltern in der Pflicht, durch finanzielle Unterstützung einen Beitrag zum staatlichen Schulwesen zu leisten.

„Ablezen läßt sich dieses Spannungsverhältnis an juristischen Definitionen ihrer Rechte und Pflichten, an ihren Ziel- und Interessenkonflikten und an ihrem formalen Machtverhältnis.“  
(Pekrun 1997: 55)

Erst im Laufe der Zeit entstanden Elternbewegungen, die eine elterliche Mitgestaltung forderten. Seit 1980 kann die Stärkung eines intensiveren Eltern-Schule-Verhältnisses festgestellt werden (Gomolla

---

<sup>48</sup> Merkens (2006: 90f.) macht als gegenwärtige Tendenz zwei unterschiedliche Entwicklungen fest: zum einen lässt sich weiterhin eine Verlagerung vormals familiärer Aufgaben in andere Institutionen zeigen, z. B. im Bereich der frühkindlichen Betreuung. Zum anderen lässt sich aber auch eine „Revitalisierung der ökonomischen Funktion der Familie“ feststellen. So lässt sich z. B. im Bereich der Altenpflege oder im Falle von Arbeitslosigkeit eines Familienmitgliedes eine Delegation von Verantwortung auf die Familie feststellen.

2009: 24), was durch veränderte gesellschaftliche und soziale Bedingungen – Tendenzen der Individualisierung und Pluralisierung, Inklusion sozial benachteiligter Gruppen etc. – sowie politischer Bedingungen (Veränderungen im staatlichen Handeln im Sinne der Wirtschaftlichkeit) beeinflusst wurde (Gomolla 2009; Ecarius 2008). In den letzten Jahren lässt sich indes eine weitere Entwicklung beobachten. Es kann von einer „Entgrenzung“ von Familie und Schule (Fölling-Albers, Heinzl 2007) gesprochen werden, da sich die jeweiligen vormals eher getrennten Aufgabengebiete nicht mehr klar voneinander trennen lassen. In der alltäglichen Praxis bedeutet diese Entgrenzung, dass Bildungsinstitutionen nicht nur Bildungsaufgaben übernehmen müssen, sondern auch neue sozialpädagogische und/oder erzieherische Tätigkeiten, während die Familie eine stärkere Einbindung in schulische Angelegenheiten erlangen (sollen). Hierbei können sich konfliktgeladene Situationen ergeben, da die divergenten Funktionen von Schule und Familie zu Spannungen führen können. Während die zentralen Funktionen von Schule, Sozialisation und Qualifikation (Fend 2006) zumeist von den Eltern mitgetragen werden, ergibt sich aus der Funktion der Selektion bzw. Allokation ein Konflikt: wesentliche Aufgabe der Schule ist es, die Kinder und Jugendlichen nach ihren persönlichen Leistungen zu selektieren, in der Familie liegt hingegen das Ziel der bestmöglichen Entfaltung im Mittelpunkt. Familien und Schule verhalten sich daher „eher different als komplementär, ergänzend oder verbindend“ (Ecarius 2008: 183) zueinander, da trotz verbindlichem Ziel – Erziehung und Bildung der Kinder – unterschiedliche Anforderungen, Strukturen und Interaktionsmuster innerhalb der Institutionen bestehen (ebd.).

Aus rechtlicher Perspektive besteht hinsichtlich der Aufgaben von Schule und Familie eine Besonderheit. Aus Artikel 6, Abs. 2 GG geht hervor: „(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Eltern haben somit die Pflicht<sup>49</sup>, die Rechte der Kinder zu wahren und zu ihrem Schutze zu handeln, dem Staat kommt diesbezüglich ein „Wächteramt“ zu (Rux 2008: 117). Schule und Familie sind also gemeinsam für den Erziehungs- und Bildungsauftrag verantwortlich, womit die Basis für eine Kooperation zwischen den beiden Parteien „zwingend“ erforderlich ist (Gomolla 2009: 26). Zwar ist die genaue Ausgestaltung der Kooperation bzw. Beziehung zwischen Eltern und Schule nicht festgelegt. „Allerdings schaffen die Schulgesetze und die auf deren Grundlage erlassenen Verordnungen einen gewissen Rahmen, der durchaus maßgeblich dazu beitragen kann, dass Eltern und Lehrkräfte miteinander ins Gespräch kommen.“ (Rux 2008: 119). Auf Ebene der Bundesländer werden den Eltern diverse Mitwirkungs- und Informationsrechte zugesprochen. Eltern haben insbesondere das Recht, über die Leistungen des Kindes informiert zu werden, über konkrete Unterrichtsdetails wie behandelte Themen, müssen sie hingegen nicht in Kenntnis gesetzt werden (Rux 2008: 120f.). Rechtlich geregelt sind auch Mitwirkungsrechte der Eltern im schulischen Geschehen. Diese Rechte erstre-

---

<sup>49</sup> Der grundsätzlichen Pflicht der Eltern, für die Pflege und Erziehung der Kinder aufzukommen, besteht ebenfalls die Verpflichtung dazu, dass die Kinder der Schulpflicht nachkommen. Die Eltern müssen weiter für eine angemessene Ausstattung (im Sinne von Materialien, Bekleidung etc.) sorgen (Rux 2008: 127ff).

cken sich z. B. über das Amt des Elternvertretenden auf Klassenebene oder im Elternbeirat (auf Schulebene) und können als verbindende Position zwischen Eltern und der Schule angesehen werden. Allerdings steht auch hier der Austausch von Informationen im Vordergrund, da Eltern keine eigenen Entscheidungsbefugnisse zugestanden werden (ebd.: 123). Laut Sacher (2012a) haben die Elternvertretenden in Deutschland verhältnismäßig viele Mitbestimmungsrechte, allerdings ist in vielen Bundesländern diese Elternarbeit nicht gesetzlich verankert.

Durch die Veränderungen und Umstrukturierungen im deutschen Bildungssystem hat sich auch die Position der Eltern gewandelt. So stellen Hurrelmann und Timm (2011: 7) fest: „Die PISA-Studien haben zu einer Neubewertung der Rolle von Vätern und Müttern für die Bildung der Kinder geführt.“ Aspekte wie bspw. Schulautonomie haben dazu geführt, dass Eltern eine stärkere Wahrnehmung als KundInnen oder als „Schulkonsumenten“ (Ullrich, Strunck 2012: 7) erfahren, womit Möglichkeiten der stärkeren Beteiligung sowie erhöhte Entscheidungsmöglichkeiten einhergehen (Gomolla 2009). Zudem zeigt sich, dass auch durch sich wandelnde Erwerbsbiographien und Familienformen eine Beeinflussung des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule feststellbar ist. Dieser Wandel lässt sich u. a. an der zunehmenden Bedeutung von Ganztagschulen kenntlich machen. Das Konzept der Ganztagschule geht damit einher, dass Kinder einen Großteil des Tages innerhalb der Institution Schule sind und dort betreut werden. Das bedeutet für die Eltern, dass noch mehr Verantwortung an die Schule übertragen wird, wodurch eine erneute Verschiebung von Zuständigkeiten erfolgt (z. B. Andresen, Richter (o.J.)).

Trotz (oder gerade wegen) veränderter Rollen oder Verantwortlichkeiten sieht z. B. von Saldern (2012) grundsätzliche Schwierigkeiten in dem Eltern-Schule-Verhältnis und verweist auf diverse Reaktionen auf Veränderungen im Schulsystem (wie beispielsweise der Bedarf an Nachhilfe). Auch Haase (2012) macht darauf aufmerksam, dass die Beziehung zwischen Eltern und Schule von einer grundlegenden Asymmetrie geprägt ist, da die Beziehung nicht freiwillig gewählt werden kann, die Akteure i.d.R. ungleiche Lebenswirklichkeiten aufweisen (Herkunft, soziale Schicht, Bildungserfahrungen etc.) und zudem ungleiche Rollen zugrunde liegen, was Schwierigkeiten in der Beziehung mit sich bringen kann. Pointiert kann die Position der Eltern damit wie folgt zusammengefasst werden:

Eltern „als Zubringer, Förderer und Unterstützer einerseits, als fordernde Anspruchsgruppe (und potenzieller Türöffner für eine Marktorientierung der Schule) andererseits.“ (Kussau 2007: 161)

Wenngleich eine zentrale Asymmetrie zwischen den Akteuren vorliegt, bedarf es einer positiven und intensiven Verknüpfung und Zusammenarbeit der beiden Systeme Familie und Schule. So formuliert beispielsweise Aurin (1990), dass ohne die Beteiligung der Eltern auch die schulische Arbeit an sich leiden würde:

„Würde der Schule die Zustimmung der Eltern zu ihren Erziehungs- und Bildungsbemühungen fehlen, würde Eltern das, was im Unterricht geschieht und durch ihn vermittelt

wird, gleichgültig sein, würden Eltern nicht Schulprobleme abfangen und lösen helfen, würden sie die negativen Schulerfahrungen ihrer Kinder nicht aufarbeiten, ihre Kinder nicht trösten und nicht stützen, nicht zwischen Schule und ihren Kindern vermitteln, – unsere Schulen hätten es mit ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit erheblich schwerer. (...) Wenn Schulen dieser Rückhalt des Elternhauses fehlt, ist all ihre Arbeit auf Sand gebaut.“ (Aurin 1990: 10)

Trotz der zentralen Bedeutung, den Eltern bezüglich der Bildung des eigenen Kindes zukommt, müssen sie bislang als vernachlässigter Akteur im Bildungsbereich angesehen werden (Krumm 1996; Killus, Tillmann 2011). Erst seit einiger Zeit werden in empirischen Erhebungen die spezifischen Einstellungen und Erwartungen von Eltern gegenüber dem Schulsystem (oder den Schulen) erfasst. Killus und Tillmann (2011) erläutern, dass die Elternmeinung zwar oft zum Gegenstand in öffentlichen Debatten rund um bildungspolitische Themen oder Politikversprechen wird, und auch in diversen elterlichen Vereinigungen, Organisationen wie Elternverbänden oder -vereinen eine „Elternmeinung“ – natürlich je nach Schwerpunktsetzung der jeweiligen Gruppierung – dargelegt wird. Ein Problem an diesen Elternmeinungen liegt allerdings darin begründet, dass es eine Vielzahl von Ansichten, Problemlagen etc. seitens der Eltern gibt und diese daher eine sehr heterogene Gruppe ausmachen. Deshalb merken die AutorInnen an, dass es eine Vielzahl von „Elternbildern“ gibt, welche je nach spezieller Themenfokussierung angesprochen werden. Aufgrund dieser Heterogenität wird deutlich, dass es einen offensichtlichen Bedarf an empirischen Belegen für die verschiedenen Elternwünsche, -meinungen, -wünsche etc. gibt.

Ein Versuch die empirischen Defizite zu beheben, stellt seit 2010 die JAKO-O Bildungsstudie dar. Die Studie hat sich zum Ziel gemacht, elterliche Erwartungen und Ansichten bezogen auf die Bildungssituation und der Bildungspolitik in Deutschland aufzuzeigen. Durch eine kontinuierliche Berichterstattung sollen Veränderungen, Verbesserungen aber auch zukünftige Trends dargelegt werden – nach der ersten Studie dieser Art im Jahr 2010 erschienen 2012 die zweite, 2014 die dritte und 2017 die vierte Studie.<sup>50</sup> Eine weitere groß angelegte Untersuchung ist von Henry-Huthmacher et al. (2013), die neben den Eltern auch die Einstellungen der Lehrkräfte betrachtet. Auch die Kooperation zwischen dem Institut für Demoskopie Allensbach und der Vodafone Stiftung (u. a. 2011) liefert zentrale Erkenntnisse, welche die Bildungsambitionen und Ziele der Eltern umfasst.

Im Folgenden sollen die wesentlichen Erkenntnisse aus den genannten Studien aufgeführt werden, um das derzeitige Verhältnis zwischen Eltern und Schule zu skizzieren. Ein Vorteil dieser Untersuchungen ist daher ihr groß angelegter und (oftmals) repräsentativer Charakter, der eine mögliche Einschätzung über das Bildungssystem zulässt. Weiterhin ist auch positiv anzumerken, dass soziodemographische Merkmale der Familien einbezogen werden und dadurch Unterschiede in den Wahrnehmungen festgestellt werden können. Die differenzierten Betrachtungen und Beurteilungen – z. B. nach sozialer Schicht, Herkunft etc. – werden im nächsten Abschnitt ebenfalls dargelegt. Zwar können aus den vor-

---

<sup>50</sup> Die zweite sowie dritte JAKO-O Bildungsstudie wurden in Kooperation mit dem Meinungsforschungsinstitut TNS Emnid durchgeführt. Die Stichprobe beträgt jeweils rund 3000 Interviews mit Müttern und Vätern von schulpflichtigen Kindern bis zu 16 Jahren. Die Untersuchung wurde mithilfe computergestützter Telefoninterviews (CATI) durchgeführt und ist durch die Gewichtung verschiedener Merkmale repräsentativ.



handenen Elternuntersuchungen keine Annahmen über das elterliche Vertrauen in die Institution Schule erlangt werden, es wird dennoch eine Hinführung zur Position der Eltern geschaffen.

- Stellenwert von Bildung in der Familie und Zufriedenheit mit der Schule

„Das Bildungsthema ist ein Thema, an dem jeder sich berufen fühlen kann mitzureden, weil es irgendwie ja auch jeden angeht.“ (Kurtz 2013: 55)

Laut der ersten JAKO-O Bildungsstudie nimmt für 99% der Eltern die schulische Bildung des Kindes einen wichtigen – größtenteils sogar einen sehr wichtigen – Stellenwert in der Lebensbiographie ein (Paseka 2011: 107). Die Bedeutung von Schulbildung wird in verschiedenen Elterngruppen aber differenziell bewertet: während Personen mit einem sehr niedrigen Nettohaushaltseinkommen, Eltern türkischer Herkunft und Eltern mit einem eigenen niedrigen Bildungsabschluss sehr hohe Werte erreichen, liegt die Zustimmung bei Eltern mit einem eigenen hohen Bildungsabschluss bzw. Eltern deutscher Herkunft deutlich niedriger (Paseka 2011: 108; Nicht 2011: 85f.). Paseka (2011) deutet aus den erhobenen Daten, dass die wesentlichen Funktionen von Schule – Qualifikation, Integration, Allokation (Fend 2006) – durch die hohen Zustimmungswerte der Eltern insgesamt als anerkannt angesehen werden können. Bereits hier wird deutlich, dass der eigene Bildungsabschluss und die soziale Lage mit unterschiedlichen Bewertungen des Bildungssystems einhergehen. Besonders spannend stellt sich allerdings der Befund dar, dass Personen mit einem niedrigen formalen Bildungsstatus Bildung im Allgemeinen eine höhere Bedeutung zusprechen. Das geht konform mit der mittlerweile zahlreich belegten Erkenntnis, dass türkische Eltern sehr hohe Bildungsaspirationen aufweisen (Relikowski et al. 2012; Ditton et al. 2005; Kurz, Paulus 2008). Vereinzelt zeigen Befunde weiterhin, dass gerade türkische Personen ein hohes Vertrauen in das Schulsystem haben (Bertelsmann Stiftung 2009).<sup>51</sup>

Es wird deutlich, dass Schule einen immer größeren Stellenwert, auch im familiären Bereich, einnimmt. Fast alle Eltern erkennen die Relevanz der Institution Schule an und sehen sie als zentralen Ort, in dem ihre Kinder Lebenschancen entwickeln. Lediglich ein kleiner Teil der Elternschaft versucht sich selbst von dieser Schulwelt zu distanzieren (Wippermann et al. 2013: 52). Allerdings lässt sich auch eine weitreichende Unzufriedenheit der Eltern mit den Schulen feststellen. Während Eltern aus der gesellschaftlichen Mitte die Förderung der Kinder selbst übernehmen, fehlt es hingegen bei Familien aus den unteren sozialen Schichten an den nötigen Voraussetzungen und Ressourcen, um eine bessere Förderung der Kinder zu ermöglichen bzw. zu gestalten (Henry-Huthmacher 2013: 9).

---

<sup>51</sup> In einer Jugendstudie zu Vertrauen in Institutionen stellt auch Babka von Gostomski (2006) fest, dass Jugendliche türkischer Herkunft tendenziell mehr Vertrauen z. B. in die Regierung haben. Er vermutet: „Dies mag mit den Erfahrungen zusammenhängen, die ihre türkischen Eltern sowohl in ihrem Heimatland machten – sie verließen als „Gastarbeiter“ ihr Land, um an der damals prosperierenden Wirtschaft in Deutschland teilzuhaben – als auch an den Erfahrungen der jungen Erwachsenen mit türkischem Herkunftshintergrund in Deutschland. Denn sie könnten im Abgleich der Erzählungen der Eltern über die vergleichsweise schlechteren Bedingungen in der Türkei ein geringeres Anspruchsniveau entwickelt haben als etwa junge Deutsche“ (ebd.: 382f). Diese Annahme würde bedeuten, dass nicht nur die eigenen gemachten Erfahrungen auf die Vertrauensneigung einwirken, sondern auch frühere Erfahrungen der Eltern über die Zeit Einfluss nehmen.

Eltern haben zudem – je nach Schulform der Kinder – unterschiedliche Erwartungen an die Schule (Nicht 2012). So sind die bessere Förderung leistungsschwacher Kinder sowie eine inklusive Beschulung für Eltern mit Kindern auf der Haupt- oder Gesamtschule wesentlich wichtiger als für Eltern mit Kindern auf dem Gymnasium. Insgesamt zeigen sich Eltern mit Kindern auf dem Gymnasium deutliche kritischer, was die Verwirklichung der abgefragten Bildungsziele angeht.

Bereits Ende der 1970er Jahre haben Brühl und Knake ganz ähnliche Grundtendenzen feststellen können, wenngleich damals das Gymnasium nur einen kleinen Anteil der SchülerInnen beschulte, die Volksschulen hingegen von einem Großteil der Kinder besucht wurden. Eltern mit Kindern auf dem Gymnasium sahen die Schule im Allgemeinen kritischer, während Eltern von Volks- oder Realschulen hohe Zufriedenheitswerte gegenüber den Schulen hatten (Brühl, Knake 1978: 23). In einer neueren Studie können etwa 56% der Eltern als zufrieden angesehen werden, während die restlichen 44% eine Unzufriedenheit mit der Schule des Kindes aufweisen (von Rosenblatt, Thebis 2003). Dabei zeigen sich unterschiedliche Anteile zufriedener bzw. unzufriedener Eltern je nach Klassenstufe und Schulform: die Zufriedenheit ist in niedrigen Klassenstufen bzw. in der Grundschule am höchsten. Ein Unterschied zu den bisher genannten Untersuchungen zeigt sich in der höheren Zufriedenheit von Eltern mit Kindern auf dem Gymnasium in Verhältnis zu anderen Schulformen. Ebenso scheint die Zufriedenheit mit dem Erfolg der Kinder in der Schule verknüpft zu sein: ein hoher Anteil der Eltern ist unzufrieden mit der Schule des Kindes, wenn das Kind die Versetzung in die nächste Klassenstufe nicht geschafft hat. „Der mangelnde Erfolg des Kindes wird also (auch) der Schule angelastet.“ (von Rosenblatt, Thebis 2003: 12).

Trotz einiger Differenzen in der Bewertung bzw. in den Erwartungen an die Schule, lässt sich bei den Eltern ein gemeinsamer Konsens bezüglich der Wichtigkeit von Bildung feststellen, wobei fast alle Eltern aussagen, dass mit einer guten Bildung bessere berufliche Chancen erwartet werden (Vodafone Stiftung 2011: 5). Hinsichtlich der Merkmale guter Bildung lassen sich aber schichtspezifische Differenzen beobachten. So ist es für Eltern aus höheren Bildungsschichten von Bedeutung, dass ihre Kinder eine Fremdsprache beherrschen und das Kenntnisse über aktuelle Geschehen vorliegen, während es Eltern aus bildungsfernen Schichten wichtig ist, dass die Kinder gut mit Computern umgehen können (statushohen Eltern ist wiederum wichtiger, dass Kinder einen sinnvollen Umgang mit Medien haben und viel lesen). Handwerkliches Geschick gehört zwar nur noch für wenige Eltern zu einer guten Bildung, aber auch hier liegt der Wert bei statusniedrigen Familien deutlich höher als bei statushöheren Personen (für 18% der statusniedrigen Eltern ist dieses sehr wichtig) (Vodafone Stiftung 2011: 7).<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> An der Umfrage nahmen 1256 Befragte teil, wobei 214 Interviews mit türkischstämmigen Personen geführt wurden. Die Befragten waren Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis unter 19 Jahren, wobei mindestens ein Kind in diesem Alter im Haushalt leben musste (siehe Untersuchungssteckbrief, S. 4).

- Sicht auf LehrerInnen

LehrerInnen sind die professionellen Akteure im schulischen Bereich und als RepräsentantInnen der Institution Schule anzusehen. Die zentralen Aufgaben von Lehrpersonen (in Anlehnung an die Beschreibung der KMK) umfassen unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten sowie die Voranbringung und Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, die der Weiterentwicklung der Schule dienen (Rothland 2009: 497f.). Lehrpersonen haben also eine Funktion, die sowohl den SchülerInnen ebenso wie dem öffentlichen System bzw. dem Staat dienen soll (Herrlitz, Hopf, Titze 1984).

Da Kinder bis zu einem bestimmten Alter wenig Entscheidungsfreiheit besitzen, sind die Eltern als „Sprecher“ der Kinder von Bedeutung. Die Beziehung zwischen Eltern und LehrerInnen wird allerdings häufig als problematisch, asymmetrisch oder konfliktbeladen diskutiert. So kann z. B. aus der Perspektive der LehrerInnen konstatiert werden, dass die Zusammenarbeit mit Eltern oft als belastend und anstrengend wahrgenommen wird, u. a. deshalb, da extreme Haltungen (Eltern ohne Interesse an der schulischen Bildung oder Eltern mit stark ausgeprägtem Engagement) zugenommen haben (Henry-Huthmacher 2013: 15).

„Es gibt sehr wenige Berufe, in denen Laien in derartig hohem Ausmaß glauben, mitreden zu können. Im Lehrerberuf meint jeder, der einmal die Schulbank gedrückt hat, Fachmann in Sachen Pädagogik zu sein.“ (Krumm 1991, zitiert nach Krumm 1996: 132)

Aber auch seitens der Eltern zeigt sich die Beziehung zu den Lehrpersonen ihrer Kinder nicht immer in einem einfachen und kooperativen Verhältnis. Dennoch handelt es sich bei der Eltern-LehrerInnen-Beziehung um ein wichtiges Element für den schulischen Erfolg der Kinder, auch wenn empirische Ergebnisse die Fruchtbarkeit dieser Beziehung nicht immer eindeutig belegen können (siehe Kap. 4.4.2). Auch zeichnen die bisher vorliegenden empirischen Erkenntnisse kein klares Bild. In der JAKO-O Bildungsstudie von 2012 wird vor allem die fachliche Expertise der LehrerInnen von den Eltern hoch bewertet, 90% der Eltern stimmen diesem Item zu. Insgesamt werden die LehrerInnen überwiegend positiv wahrgenommen (Paseka 2012). Daher kann angenommen werden, dass insbesondere die Professionalität der LehrerInnen gesehen/anerkannt wird. In der Untersuchung von von Rosenblatt und Thebis (2003: 12f.) zeigt sich hingegen eine gemischte Elternmeinung: nur etwa die Hälfte der befragten Eltern ist zufrieden mit den LehrerInnen ihrer Kinder.

Bezogen auf das Vertrauen in das Bildungssystem bzw. in Schulen zeigen die bisher vorliegenden empirischen Erhebungen (Kap. 4.1.2) ein recht uneinheitliches Bild mit schwankenden Vertrauenswerten. Eine andere Tendenz zeigt sich, wenn nach dem Vertrauen in die LehrerInnen gefragt wird. In einer GfK-Studie (2014) vertrauten knapp 80% der Befragten der Berufsgruppe der LehrerInnen.<sup>53</sup> In einer Untersuchung von Petersen (2011) liegt der Wert zwar nur bei 29%, allerdings befinden sich die

---

<sup>53</sup> Anzumerken ist, dass eine ordinalskalierte Skala verwendet wurde und die abgebildeten Vertrauensanteile (bei Lehrern 79,2%) den Antworten „vertraue ich voll und ganz“ und „vertraue ich überwiegend“ entstammen.

LehrerInnen dennoch in der Spitzengruppe der Antworten.<sup>54</sup> Andere Untersuchungen gehen zwar methodisch anders vor oder fragen nach anderen Empfindungen gegenüber Berufsgruppen, die wesentliche Aussage bleibt aber erhalten: Der Berufsgruppe der LehrerInnen wird im Vergleich zu anderen Personengruppen viel Vertrauen entgegengebracht bzw. sie haben in der Gesellschaft ein hohes Ansehen (z. B. Institut für Demoskopie Allensbach 2013). Die eher positiven Vertrauenshaltungen von Eltern bzw. generell der Befragten gegenüber LehrerInnen resultieren allerdings vor allem aus standardisierten Einstellungserhebungen, sodass hier wiederum nur das reflektierte und thematisierte Vertrauen erfasst wird.

- Informiertheit der Eltern

Für die spätere Frage nach dem Vertrauen von Eltern in die Schule, ist das Ausmaß der verfügbaren bzw. wahrgenommenen Informationen der Eltern von Bedeutung. Diese Informationen bedienen die kognitive Ebene des Vertrauensgebers und umfassen auch die Erfahrungen, die mit einer Institution gemacht werden. Die Ursprünge für die Erfahrungen können dabei ganz unterschiedliche sein: Erzählungen des Kindes über die Schule, Gespräche mit anderen Eltern bis hin zu einem direkten Informationsaustausch mit den Lehrkräften. Auf einer abstrakteren Ebene können auch öffentlich zugängliche Bildungsberichte als Informationsquelle dienen, wobei hier nicht mehr das eigene Kind im Fokus steht, sondern eine Gesamtbetrachtung der Institution oder des Systems. Hinsichtlich des Vertrauens der Eltern in die Schule sind Informationen also ein wesentlicher Bestandteil. Bisherige empirische Studien liefern diesbezüglich Kenntnisse über das subjektive Empfinden über die verfügbaren Informationen der Eltern. Allerdings zeigt die empirische Erfassung der wahrgenommenen Informationen von Eltern dabei kein homogenes Bild.

In der JAKO-O Bildungsstudie geben beispielsweise 39% bzw. 44% der Eltern an, dass sie sich sehr gut bzw. gut informiert fühlen (Horstkemper 2011: 128f.). Auffallend ist dabei, auch wenn die Unterschiede nicht besonders groß sind, dass sich Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss besser informiert fühlen, während Eltern türkischer Herkunft, alleinerziehende Elternteile oder Eltern, deren Kinder in die Hauptschule gehen, etwas niedrigere Werte bei dieser Frage erreichen. Bei Neuenschwander et al. (2004: 167) zeigt sich hingegen, dass sich Eltern mit einem niedrigen Bildungsstatus eher informiert fühlen als Eltern aus höheren Schichten. Einen ähnlichen Wert der informierten bzw. schlechtinformierten Eltern benennt auch Sacher (2008), konnotiert diesen aber negativ.

„Auch in unserer Repräsentativbefragung von 2004 fanden nahezu 50% der Eltern den Informationsaustausch mit der Schule schlecht oder eher schlecht. Von den Eltern der Hauptschüler kam allerdings nur ein reichliches Viertel und von denen der Grundschule nur ein Siebtel zu diesem negativen Urteil.“ (Sacher 2008: 161)

---

<sup>54</sup> Methodisch ist diese Befragung allerdings kritisch zu sehen, da in einer Frage sowohl verschiedene Einrichtungen (Institutionen), also auch Berufsgruppen (Lehrer, Journalisten) und „Menschen wie Du und ich“ erfasst wurden.

Um Informationen zu erhalten, nutzen die meisten Eltern die Angebote der Schulen: Elternabende, Informationsbriefe, Elternsprechstunden (alle Werte über 90%) (Killus 2012: 49). Die Kontaktmöglichkeiten zwischen Elternhaus und Schule können dabei auf unterschiedlichen Ebenen verlaufen: auf einer Kind-bezogenen Ebene beispielsweise durch Elternsprechtage, auf der Klassenebene über Elternabende und auf der Schulebene z. B. durch die Mitarbeit in Gremien (ebd.: 51). Je nach eigener Bildungserfahrung bzw. dem sozialen Status lassen sich Unterschiede in der Art der Kontaktaufnahme aufzeigen. Es zeigt sich das Eltern mit niedriger Bildung häufiger formelle wie informelle Angebote und Kontaktaufnahmen nutzen (Sacher 2005: 61ff). Eltern mit hoher Bildung nutzen die diversen Kontaktmöglichkeiten weniger. „Anscheinend haben diese Eltern Informationen und Beratung nicht so dringend nötig und vertrauen stattdessen auf ihr eigenes Urteil“ (Killus 2012: 62).

Bislang bleibt folglich offen, wie Informationen bzw. das subjektive Erleben über das Vorhandensein von Informationen auf das Vertrauensverhältnis der Eltern in die Schule wirken. Ausgehend der theoretischen Annahmen über das Phänomen Vertrauen sind zwei Möglichkeiten denkbar: wenige Informationen können mit viel Vertrauen gegenüber dem Vertrauensobjekt einhergehen – Vertrauen würde somit die Funktion erfüllen, dass Unsicherheit aufgrund fehlender Informationen mit Vertrauen überbrückt wird. Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass eine hohe Informiertheit mit viel Vertrauen einhergeht. Hier fungiert Vertrauen allerdings vor allem im Rahmen einer offenen und transparenten Institution, die durch ebendiese Offenheit Vertrauen initiieren möchte.

- Erwartungen an die Schulpolitik

Wie bereits erwähnt, kann Vertrauen als grundsätzliche Erwartung gegenüber einem Vertrauensobjekt angesehen werden. Insbesondere in der JAKO-O Bildungsstudie lassen sich die elterlichen Erwartungen an die Schule ablesen.

Nach den Zielen der Bildungspolitik gefragt, finden es befragte Eltern in der JAKO-O Studie von 2012 besonders wichtig, dass viel Wert auf soziales Verhalten gelegt wird (Zustimmung: 84%) und dass alle Kinder die gleichen Bildungschancen bekommen (Zustimmung: 84%). Dahingegen wird deutlich seltener das Ziel formuliert, dass Leistung im Vordergrund stehen soll (28%). Dabei „verlieren diese eher leistungs- und outputorientierten Zielvorstellungen insbesondere bei sozial gut gestellten Eltern zunehmend an Boden.“ (Tillmann 2012: 27). Die Betonung von Leistung findet sich bei Eltern mit Kindern auf dem Gymnasium deutlich seltener als bei Eltern von Kindern auf der Hauptschule und seltener bei Eltern mit viel Einkommen im Vergleich zu Eltern mit geringem Einkommen (ebd.: 27). Ähnliche Ergebnisse sind auch in der Erhebung von 2014 zu finden, was auf eine Stabilität der grundlegenden Erwartungen von Eltern hinweist (Tillmann 2014).

Die Befürwortung eher sozialer Aspekte der Schule lässt sich auch am Beispiel der Laufzeit der Oberstufenzeit (G8 oder G9) aufzeigen. Laut JAKO-O Bildungsstudie 2012 und 2014 würden sich jeweils

79% der Eltern für G9, also die längere Schullaufzeit, entscheiden. Nur 17% bzw. 18% finden die verkürzte Schulzeit positiv. Diese deutliche Skepsis gegenüber G8 wird dabei von fast allen Personengruppen getragen, unabhängig von Familiensituation, der eigenen Schulbildung, dem Haushaltseinkommen oder der Schulform des Kindes (Tillmann 2012: 40f.; Tillmann 2014: 32f.).<sup>55</sup> Hinzu kommt, dass die Verwirklichung des bildungspolitischen Ziels der Leistungsorientierung von den meisten Eltern bereits als erreicht angesehen wird (74%), wenngleich es nur von einem kleinen Teil der Eltern überhaupt als wichtig angesehen wird.

#### 4.4.2 Die Beteiligung der Eltern am Beispiel von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

„Ist Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften wirklich nötig? Kann es nicht bei einer einfachen Arbeitsteilung bleiben: Eltern kümmern sich um die Erziehung ihrer Kinder und Lehrkräfte machen aus ihnen gebildete Menschen?“ (Sacher 2015: 4)

Eine positive Vertrauensbeziehung vermag zwischen Eltern als Vertrauenssubjekt und der Schule als Vertrauensobjekt unterschiedliche Handlungen hervorbringen. Eine generell positiv bewertete Vertrauensbeziehung zwischen den Akteuren kann zu einer hohen Elternbeteiligung führen, ebenso wie gerade vorhandenes Vertrauen zu einer verminderten Beteiligung führen kann, da die Unsicherheit eben durch Vertrauen und nicht durch die Übernahme von Kontrolle erfolgt. Im Folgenden wird die Beziehung zwischen Eltern und Schule auf der behavioralen Ebene, vor allem im Kontext von Elternarbeit an Schulen, dargestellt, um später Schlüsse über die Form des Vertrauens in dieser sozialen Interaktion ziehen zu können.

In den vorherigen Ausführungen wurde bereits dargelegt, dass sowohl Eltern als auch die Schule von Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind. Bereits Anfang der 1970er Jahre wurde deshalb Elternarbeit an Schulen verstärkt thematisiert (Büchner 1976: 7), wobei erst seit einigen Jahren eine verbesserte Kooperation und Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule auch als wichtiges bildungspolitisches Ziel angesehen wird. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Elternarbeit hat sich daher in den letzten Jahren auch quantitativ erhöht. Dabei zeigt sich das Konzept der Elternarbeit im Feld der Elternforschung keineswegs als klar Umrissenes. Im Bereich elterlichen Engagements oder Beteiligung existieren sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum zahlreiche ähnliche Begrifflichkeiten, oft mit eigenen in der pädagogischen Praxis fokussierten Schwerpunktsetzungen. Von einem einheitlichen Verständnis ist also auch im Hinblick auf die empirische Erforschung der elterlichen Aktivitäten nicht zu sprechen (Sacher 2014: 16f.).<sup>56</sup> Im deutschsprachigen Raum ist es vor allem Werner Sacher (u. a. 2004, 2006, 2008), der sich intensiv mit Elternarbeit auseinandergesetzt

---

<sup>55</sup> In der Beurteilung von G8 und G9 gibt es lediglich zwei „Ausreißer“ – die ostdeutschen befürworten G9 zwar ebenfalls, allerdings stimmen 40% für die kürzere Schulzeit. Russische Migranten antworten ähnlich. Ein Grund liegt möglicherweise darin, dass bei diesen beiden Personengruppen eine G8 ähnliche Schulzeit vorlag und G9 nicht bekannt ist.

<sup>56</sup> In dieser Arbeit werden insbesondere die Begrifflichkeiten Elternarbeit, Elternengagement und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften verwendet.

hat, wobei mittlerweile eine Umformulierung von Elternarbeit zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stattgefunden hat, was eine gleichberechtigte Beziehung zwischen Eltern und Schule (bzw. pädagogischen Institutionen) kennzeichnen soll (z. B. Stange 2012).<sup>57</sup>

„Synergien von Eltern und Schule entwickeln sich nicht zwangsläufig. Sie setzen vielmehr wechselseitige Information, Vertrauen, Respekt sowie gemeinsame oder aufeinander bezogene Maßnahmen voraus.“ (Fölling-Albers; Heinzel 2007. 50)

Auch wenn Untersuchungen zur Elternarbeit bzw. zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften das Phänomen Vertrauen i.d.R. nicht explizit erfassen, so wird es doch im Hinblick auf die Beziehung zwischen Eltern und Schule als bedeutendes Beziehungsmerkmal diskutiert. So verwendet beispielsweise Sacher (2004) mehrere Skalen, um unterschiedliche Dimensionen in dieser Beziehung bzw. der Atmosphäre zu erfassen: a) Information und Kooperation, b) Achtung und Vertrauen, c) Gesprächskultur, d) Verzicht auf Kontrolle und e) Beschwerden.<sup>58</sup> Auch Neuenschwander u. a. (2004) unterscheiden in der Eltern-Schule-Beziehung nach drei Qualitätsmerkmalen: a) kognitiv (Informationen), b) emotional (Vertrauen) und c) handlungsorientiert (Koordination). Es lässt sich bei diesen zwei Beispielen also eine Reduktion auf die jeweilige(n) Lehrperson(en) der Kinder aufzeigen, sodass die Beziehung auf einer zwischenmenschlichen Ebene, eingebettet in den spezifischen organisationellen Kontext, betrachtet wird. Zwar stellt Vertrauen bei Sacher (2004) nur eine Dimension der Beziehung dar, bei Neuenschwander u. a. (2004) liegt eine Reduktion von Vertrauen auf einer emotionalen Ebene vor, dennoch ist Vertrauen als Merkmal der Beziehung durchaus von Bedeutung.

Zwischen Eltern und der Schule existieren unterschiedliche formelle und informelle Kontakte. Unter formellen Kontakten werden rechtlich festgeschriebene Kontaktformen, wie z. B. Elternsprechtage, verstanden. So gehört der Besuch von Elternabenden zu den am häufigsten stattfindenden Kontakten zwischen Eltern und den Lehrpersonen (z. B. 95% Zustimmung bei einer Infratest-Studie, von Rosenblatt, Thebis 2003). Bereits im frühpädagogischen Kontext gelten solche Gruppenangebote als traditionelles und am häufigsten wahrgenommenes Angebot seitens der Institutionen (z. B. Vomhof 2016). Informelle Kontakte erfolgen hingegen freiwillig und sind nicht festgeschrieben (Sacher 2008: 41f.). Grundsätzlich lässt sich aber eine Diskrepanz zwischen der bloßen Inanspruchnahme und der Bewertung der Kontakte feststellen: die Häufigkeit der Nutzung korreliert zumeist nur schwach mit dem wahrgenommenen Nutzen für die Eltern (ebd.).

---

<sup>57</sup> Auch im frühpädagogischen Kontext ist das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften präsent und verweist auf die Notwendigkeit einer positiven Zusammenarbeit zwischen Familien und Fachkräften (z. B. Göbel-Reinhardt, Lundbeck 2015).

<sup>58</sup> Die Dimension „Atmosphäre der Achtung und des Vertrauens“ setzt sich dabei aus folgenden Items zusammen: (1) „Ich komme gut mit den Lehrkräften meines Kindes aus.“ (2) „Ich bin froh, wenn ich nichts mit den Lehrkräften meines Kindes zu tun habe.“ (3) „Ich fühle mich unsicher, wenn ich mit den Lehrkräften meines Kindes rede.“ (4) „Mit den Lehrkräften meines Kindes kann ich über alles reden.“ (5) „Die Lehrkräfte meines Kindes erkennen an, dass auch wir Eltern es gut meinen.“ (6) „Die Lehrkräfte meines Kindes sind vorsichtig mit Eltern, damit sie keinen Ärger mit der Schulleitung bekommen.“ Das zweite und dritte sowie das letzte Item wurden bei der Skalenbildung umgepolt.

Neben den Kontaktmöglichkeiten ergeben sich für die Eltern zudem unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten, was ebenfalls als zentrales Merkmal von förderlichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften angesehen wird (Epstein 1995). Dabei kann zwischen schul- und heimbasiertem Engagement unterschieden werden (Sacher 2012b). Schulbasiertes Engagement umfasst Leistungen bzw. Unterstützungen, die durch oder über die Schule verlaufen, z. B. der Besuch von Sprechstunden und Elternabenden, das Mitwirken in Gremien, Hospitation im Unterricht u. a. Heimbasiertes Engagement findet hingegen im häuslichen Umfeld statt, bezieht sich aber auch allgemein auf eine unterstützende Einstellung und Haltung gegenüber der Schule. Schwanenberg (2015: 44) unterscheidet bei den Formen der Elternarbeit zwischen a) organisatorische Elternarbeit (Unterstützungsleistungen der Eltern für die Schule, z. B. Mithilfe bei Veranstaltungen, b) Lernbezogene Elternarbeit (Unterstützung der Lernprozesse, z. B. durch Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, c) Konzeptionelle Elternmitarbeit (Mitwirkung an schulischen Entscheidungen, z. B. durch die Mitarbeit in der Elternvertretung). Gerade aufgrund der unterschiedlichen elterlichen Beteiligung im schulischen Kontext, existiert keine eindeutige Forschungslage zum Zusammenhang von elterlichem Engagement und schulischem Erfolg der Kinder (Sacher 2012b: 232). Stange (2012: 20) äußert, dass weder durch Eltern-LehrerInnen-Kontakte, die elterliche Mithilfe in der Schule oder die elterliche Beteiligung an schulischen Gremien eine bedeutende Effektivität hinsichtlich des kindlichen Bildungserfolgs verzeichnet werden kann. Vielmehr wirkt sich das elterliche Engagement erst dann positiv auf das Leistungsverhalten der Kinder aus, wenn die Eltern interessiert, unterstützend und begleitend an der Seite der Kinder aktiv werden. So zeigen sich im Rahmen der TIES-Untersuchung bereits positive Effekte, wenn ein grundlegender Kontakt zwischen Eltern und Schule besteht. So verweisen auch Wilmes et al. (2011: 44f.) darauf, dass bereits der Kontakt zwischen türkischen Eltern und LehrerInnen den Schulverlauf der Kinder positiv beeinflusst bzw. die Wahrscheinlichkeit für eine Empfehlung für das Gymnasium als weiterführende Schule erhöht. Sacher (2012b: 232) schließt daran an und konstatiert keine eindeutige Forschungslage zum Zusammenhang von elterlichem Engagement und schulischem Erfolg der Kinder. Killus und Paseka (2016) formulieren hierzu:

„Einerseits zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Eltern ihren Kindern beim häuslichen Lernen hilft und sie unterstützt (...). Andererseits sagt die Tatsache der Unterstützung noch nichts über deren Nutzen aus.“ (Killus, Paseka 2016: 158)

In einer Analyse von Sacher (2005) über unterschiedliche Personengruppen – Eltern, LehrerInnen, Elternbeiräte und Schulleitungen – zeigt sich, dass die Beziehungen untereinander sehr heterogen bewertet und über die Schulzeit hinweg verändert wahrgenommen werden. Die Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus wird in der Grundschule positiver wahrgenommen als in den weiterführenden Schulen. Insbesondere an den Gymnasien finden sich in der Regel die niedrigsten Werte (auch wenn sie sich immer noch im positiven Bereich befinden). Die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Schule wird also je nach „Schulphase“ unterschiedlich wahrgenommen (Adams, Christenson 2000). Die positive Stimmung zwischen Elternhaus und Schule zu Beginn der Schulzeit der Kinder fasst Sa-



cher (2005) als „Zauber des Anfangs“ auf, wobei auf der anderen Seite weniger Sprechstundenbesuche und Elternabende anstehen (allerdings gibt es mehr Infobriefe und Informationsveranstaltungen). Der Kontakt scheint also erst einmal geringer auszufallen, wobei die Atmosphäre als positiver angesehen wird. Mit der vierten Jahrgangsstufe kommt es zu einer bedeutenden Phase im Bildungsverlauf, die mit häufigeren Sprechstundenbesuchen und Elternabenden einhergeht, wobei es trotz mehr Angeboten von Informationsveranstaltungen nicht zu mehr Besuchen kommt. Es scheint, als dass Eltern „hauptsächlich intensivere Einzelkontakte mit der Schule, nicht unbedingt aber auch mehr Kontakte über Veranstaltungen“ suchen (Sacher 2005: 86). Die Schule bietet hingegen mehr allgemeine Veranstaltungen an, „insofern (besteht) ein gewisser Gegensatz, als Eltern mehr die Individualberatung suchen, die Schule aber auf verstärkte Pauschalinformation setzt.“ (ebd.: 86). Nach dem Übergang in die fünfte Klasse herrscht bei allen Schularten eine schlechtere Atmosphäre vor, bei allen Schularten gehen die Besuche von Elternabenden zurück, Möglichkeiten zum Austausch von Informationen finden seltener statt. „Am ehesten noch im Gymnasium und nur teilweise in der Realschule ist ein anhaltendes Kontaktinteresse der Eltern zu registrieren. Eltern von Hauptschülern hingegen ziehen sich im fünften Jahrgang stark aus Kontakten mit der Schule zurück.“ (ebd.: 88). Allerdings lässt sich aus der Häufigkeit der Kontakte noch nicht ableiten, welcher Nutzen aus ihnen gezogen wird sowie wie die Eltern die Kontakte überhaupt bewerten.

„Eltern vollziehen mit dem Halten solcher Kontakte [wie Elternabende, Sprechstunden, J.A.] oft nur ein Ritual, glauben sich in der Schule sehen lassen zu müssen, damit sie nicht den Eindruck erwecken, am schulischen Fortkommen ihres Kindes desinteressiert zu sein.“ (Sacher 2008: 42)

Die unterschiedlichen Kontakte und Kontaktmöglichkeiten zwischen Lehrpersonen und Eltern werden zudem unterschiedlich wahrgenommen. Während die meisten Kontaktinitiativen der Lehrpersonen positiv von den Eltern aufgefasst werden, zeigen insbesondere Einladungen von LehrerInnen einen zwiespältigen Effekt.

„Einerseits gehen sie mit höherer Kooperationsbereitschaft, besserer Gesprächskultur und häufigerem Sprechstundenbesuch einher. Andererseits sprechen Eltern, die solche Einladungen erhalten, seltener Lehrkräfte an und üben in geringerem Ausmaß Kontrollverzicht. Offenbar räumen Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern nicht in allen Fällen ein vorhandenes Konfliktpotenzial völlig aus und führen dann zu Kontaktabstinenz und verstärktem Misstrauen.“ (Sacher 2006: 11)

Für die Wahrnehmung und Beurteilung von Kontakten zwischen den Eltern und der Schule zeigt auch die eigene Bildungserfahrung der Eltern einen Einfluss. So lässt sich beispielsweise bei Eltern mit Migrationshintergrund eine gewisse Zurückhaltung feststellen, was Kontaktmöglichkeiten mit den Lehrkräften angeht (Sacher 2012a).

Der Einbezug der Eltern gilt für die Befürwortenden von Elternarbeit als „unverzichtbares Element partizipativer Demokratie“ (Sacher 2008: 47) und zeigt sich als „Konsequenz aus der demokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaft“ (ebd.: 23). Allerdings lassen sich auch Gefahren einer stärkeren

Elternbeteiligung am schulischen Geschehen festmachen: in Anlehnung an den Begriff der ‚Parentokratie‘ (also Elternherrschaft) verweist Sacher (2008: 25) auf eine verstärkte Bildungs- und Chancenungleichheit, die durch elterliches Engagement (mit)verursacht wird. Als Konsequenz kann hier gezogen werden, dass die gegenseitigen Erwartungen von Eltern und Schule aktiv wahrgenommen und reflektiert werden müssen. Die Eltern können nicht nur als KundInnen gesehen werden, dieses würde eine Elternherrschaft implizieren. Die Schule muss hingegen neben ihren gesellschaftlichen Aufgaben auch die elterlichen Wünsche zumindest berücksichtigen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Studien rund um das Thema Elternarbeit und Elternengagement häufig die Frage nach dem Erfolg als verfolgtes Ziel definieren. Die hier vorliegende Untersuchung unterliegt dieser Erwartungshaltung nicht. Es wird nicht danach gestrebt, einen vorab definierten Erfolg elterlichen Engagements (z. B. resultierend in guten Schulnoten der Kinder) zu „messen“, stattdessen sollen die elterlichen Einstellungen zu ihrem eigenen Engagement erfasst werden, woraus Hinweise für ihr subjektives Vertrauensverhältnis in die Schule gezogen werden sollen.<sup>59</sup>

#### 4.4.3 Exkurs: Einstellungen, Bildungsaspirationen und Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund

Eine zielführende Elternarbeit bzw. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule kann nicht unabhängig von den elterlichen Merkmalen gesehen werden (Sacher 2006, 2012a), wobei der Schichtzugehörigkeit, dem Bildungsniveau und einem Migrationshintergrund die größte Bedeutung zugesprochen werden. Dabei lässt sich beim Migrationshintergrund häufig ein negativer Zusammenhang mit der sozialen Schicht bzw. einem niedrigen Bildungsstand feststellen. So weisen Baumert und Maaz (2012: 281) darauf hin, dass es eine systematische Differenz zwischen dem Bildungsniveau von Personen mit und ohne Migrationshintergrund gibt, wobei Menschen mit einem Migrationshintergrund häufiger „nur“ über einen Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss verfügen, auf der anderen Seite aber seltener über einen Hochschulabschluss (als Personen ohne Migrationshintergrund). Ähnliches lässt sich bezüglich des Vorhandenseins einer Erwerbstätigkeit bzw. ihrem Fehlen feststellen: MigrantInnen haben häufiger keine geregelte Tätigkeit vorzuweisen, dafür sind sie häufiger auf staatliche Transferleistungen als Personen ohne Migrationshintergrund angewiesen (ebd.: 282) (auch Henry-Huthmacher et al. 2013; Siegert, Roth 2013). In Leistungsvergleichsstudien, wie z. B. der IGLU-Studie, werden starke Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und den erreichten Kompetenzpunkten der SchülerInnen festgestellt (Bos et al. 2007). Die Analyse der Personendaten der IGLU-Studie von 2006 konnte weiter herausstellen, dass Personen ohne Migrationsge-

---

<sup>59</sup> Neben der oft unklaren Definition, was unter Erfolg verstanden werden kann, fehlt z. B. auch die Perspektive der Schule. Für die Schule kann die elterliche Beteiligung aus unterschiedlichen Gründen wichtig und „günstig“ sein (ein besserer Umgang der Akteure miteinander, finanzielle Ressourcen), ebenso wie auch negative Aspekte einhergehen können.

schichte nur mit etwa 10% im Bereich manueller Tätigkeiten beschäftigt sind. Personen, die im Ausland geboren wurden, sind hingegen zu 40% in diesem Bereich tätig. In der höchsten Schicht, welche bei IGLU 2006 AkademikerInnen, TechnikerInnen und Führungskräfte umfasst, dreht sich dieses Bild um: 33% der im Inland geborenen Erwerbstätigen finden sich in diesem Tätigkeitsbereich, aber nur 12% der Personen mit Migrationshintergrund (Schwippert et al. 2007).

Für die unterschiedlichen sozialen Stellungen im gesellschaftlichen Gefüge und im Bildungs- und Arbeitsbereich bestehen unterschiedliche Annahmen, welche die vorhandenen Disparitäten zu erklären versuchen (z. B. Segeritz et al. 2010; Becker 2011). Bezogen auf die Bildungsbeteiligung werden vor allem Gründe thematisiert, die auf Unkenntnis und eine kulturelle Distanz gegenüber dem deutschen Schulsystem und seiner interne Funktionslogik verweisen (Becker 2011). Baumert und Maaz widerlegen diese Annahmen allerdings:

„Dies bedeutet, dass nicht nur die bereits jetzt in der zweiten Generation erfolgreiche Gruppe der Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen aus Osteuropa, sondern auch die türkischen Familien sehr wohl über die Funktionslogik des deutschen Bildungssystems Bescheid wissen und sich in ihrer Schulwahl, wenn die entsprechenden Leistungsvoraussetzungen vorliegen, ohne zusätzliche formale Lenkung völlig adäquat verhalten. Dies ist ein deutlicher Hinweis, dass vermutlich weniger kulturelle Distanz oder fehlende Bildungsmotivation, sondern eher mangelnde Opportunitäten, den Rückstand in der kompetenten Beherrschung der Verkehrssprache aufzuholen, für die ethnischen Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich sind (...).“ (Baumert, Maaz 2012: 297)

In den letzten Jahren werden verstärkt unterschiedliche Bildungserwartungen und -aspirationen aufgrund des sozialen Status bzw. der Migrationsgeschichte fokussiert. So hat beispielsweise Hawighorst (2009) eine Interviewstudie mit türkischen und russischen Eltern durchgeführt und die Einstellungen gegenüber Schule erfasst. Bei beiden Gruppen kommen Schule und schulischer Bildung zwar eine hohe Bedeutung zu, durch diverse Probleme verspüren viele der Eltern aber eine gewisse Unsicherheit gegenüber dem schulischen Geschehen. Als Barrieren für die grundsätzliche Beteiligung am schulischen Geschehen werden u. a. sprachliche Verständigungsprobleme, knappe zeitliche Ressourcen (z. B. Kröner et al. 2012) oder Unsicherheit und nicht geklärte Erwartungen der Eltern bzw. der LehrerInnen aufgeführt. Zudem sind durch die eigenen oft fehlenden Erfahrungen mit dem Schulsystem keine Kenntnisse über das (aktuelle deutsche) Schulsystem vorhanden, was die Zusammenarbeit erschwert. Dunkel (2012) untersucht die Beziehung zwischen türkischen Eltern und der Schule, wobei hier das zentrale Forschungsinteresse der Frage nachgeht, wie Engagement seitens der (türkischen) Eltern in den schulischen Kontext eingebracht und gefördert werden kann. Mithilfe von Interviews im Rahmen des Projekts „Ethnische Vielfalt, soziales Vertrauen und Zivilengagement“ kommt sie zu dem Schluss, dass die Schwierigkeiten dieser Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen lagern. So werden unterschiedliche Erwartungen der Eltern festgestellt, die den Austausch zwischen verschiedenen Kulturen und Familien erschweren. Auch Einstellungen zur Schule können einen Rückzug von Eltern, hier besonders türkischstämmigen Familien teilweise erklären (ebd.: 14f.).

„Die Bereitschaft zu freiwilligem Engagement für die Allgemeinheit fußt auf dem Vertrauen, dass auch andere sich einbringen, mit denen eine erfolgreiche Zusammenarbeit für gemeinsame Ziele gelingen kann. Für Menschen in ethnisch heterogenen Gemeinschaften ist dieser Vertrauensvorschuss mit höheren Unsicherheiten verbunden. Sprachliche Verständigungsschwierigkeiten erschweren den Aufbau von Vertrauen ebenso wie kulturelle Missverständnisse, etwa durch unterschiedliche Umgangsformen.“ (Dunkel 2012: 13)

So lässt sich folglich in bisherigen empirischen Untersuchungen über Elternbeteiligung in der Regel auf die Unterrepräsentanz von Eltern mit Migrationshintergrund verweisen, insbesondere auf der Ebene der Übernahme von (stimmberechtigten) Mandaten (z. B. Sacher 2008: 85). Ein Vergleich der Bildungsziele deutscher und türkischer Mütter zeigt, dass Bildung an sich ein hoher Stellenwert zukommt. Türkischen Müttern ist allerdings das ökonomische Potential von Bildung, also gute Noten, ein guter Schulabschluss und ein erfolgreicher Beruf, bedeutsamer, während deutsche Mütter (mit einem mittleren Schulabschluss) vor allem auf das emotionale und physische Wohlbefinden der Kinder achten (Leyendecker 2011). Familien mit niedrigem Bildungsstatus tendieren eher dazu, die Verantwortung für die Erziehung zur Disziplin an die Bildungsinstitution zu delegieren, ebenfalls steigen die Erwartungen an Kindergärten bei (deutschen und türkischen) Eltern mit geringer formaler Bildung (Leyendecker et al. 2014: 86). Ein Vergleich im Erziehungsverhalten von türkischen und deutschen Müttern bezogen auf Kindergartenkinder zeigt weiterhin, dass türkische Mütter häufiger inkonsistentes und rigides Erziehungsverhalten aufweisen als deutsche Mütter (Jäkel, Leyendecker 2009). Dabei lassen sich verschiedene Einflussfaktoren feststellen. Je mehr Bildungsjahre die türkischen Mütter selbst in Deutschland absolviert haben, desto weniger neigen sie zu rigidem Verhalten sowie zu der Erwartung, die Erziehungsverantwortung an den Kindergarten abgeben zu können. Auch die Beherrschung der deutschen Sprache wirkt sich auf das Erziehungsverhalten aus. Alltäglicher Stress erhöht die Bereitschaft, die Erziehungsverantwortung zu delegieren. Kohl et al. (2014) kommen zu dem Ergebnis, dass der eigene Bildungsabschluss einen Einfluss darauf hat, wie die eigene Verantwortlichkeit beurteilt wird. Mütter mit einem niedrigen Bildungsstand schreiben sich dabei selbst wenig Verantwortung zu.

Insgesamt kann als empirisch belegt angesehen werden, dass die Bildungsaspirationen von MigrantInnen höher ausfallen, als bei Personen ohne Migrationshintergrund. Vor allem bei türkischen Familien sind überdurchschnittlich höhere Bildungsaspirationen zu verzeichnen als bei deutschen Eltern, türkische Mütter und Väter wünschen sich bevorzugt das Gymnasium als besuchte Schulform für ihre Kinder (ein Überblick bei Kristen und Dollmann 2010). Trotz hoher Bildungsaspirationen besteht dennoch die Annahme, dass Eltern mit einem Migrationshintergrund über weniger Wissen über das deutsche Schulsystem verfügen.<sup>60</sup> Das Paradox, dass Eltern mit Migrationshintergrund zwar höhere Bildungsaspirationen als deutsche Eltern haben, aber gleichzeitig die Bildungserfolge der Kinder mit

---

<sup>60</sup> In der Untersuchung von Henry-Huthmacher et al. (2013) kommen die WissenschaftlerInnen zu dem Ergebnis, dass türkische Mütter und Väter nicht per se weniger Informationen über das Bildungssystem besitzen. Vielmehr nutzen sie andere Kanäle und Wege, um Informationen zu sammeln, z. B. im Austausch mit der türkischen Community, türkischen Medien oder den Gemeinden vor Ort (Wippermann et al. 2013: 277). Allerdings ist der Kontakt bzw. der Informationsfluss durch die Schule selbst eher gering.

Migrationshintergrund niedriger sind, ist derzeit noch nicht vollständig geklärt (Solga, Dombrowski 2009: 28).

Im Kontext mit der Vertrauensneigung in die Schule lässt sich die Vermutung formulieren, dass Eltern mit Migrationshintergrund (und damit oft mit einem sozioökonomischen niedrigen Status einhergehend) häufiger eine gewissen Unsicherheit im Umgang und Kontakt mit der Institution Schule verspüren. Weiterhin scheint eine stärkere Verantwortungsübertragung an die Schule bzw. die Bildungseinrichtung zu erfolgen. Es kann vermutet werden, dass die betroffenen Eltern eben diese unsichere Situation durch eine höhere Vertrauensneigung überbrücken, was die höheren Vertrauenswerte in standardisierten Einstellungserhebungen erklären würde (Bertelsmann-Stiftung 2009).

## 4.5 Schulwahlentscheidungen

Im Folgenden werden Schulwahlentscheidungen bzw. Übergänge im Schulsystem näher betrachtet. Dabei stellen Bildungsübergänge oft besonders sensible Phasen dar, die für die direkt Betroffenen, also die Kinder und die Eltern, von einer zentralen Unsicherheit geprägt sind. In der hier vorliegenden Arbeit wurde der Übergang von der vierten in die fünfte Schulklasse als zentrale Phase zugrunde gelegt. Es wird davon ausgegangen, dass in dieser Zeit ebendiese Unsicherheit bei den Eltern reflektiert wird, da mit der Wahl eines weiterführenden Schultyps bzw. einer Schule, eine riskante Entscheidung getroffen werden muss. In der Ungleichheitsforschung stellt die Übergangsphase eine der am häufigsten untersuchten Schwellen im schulischen Kontext dar, wobei sich hier die Wirkung sozioökonomischer Faktoren aufzeigt. Da diverse theoretische und empirische Studien darauf hinweisen, dass auch bezüglich der Vertrauenshaltung insbesondere der sozioökonomische Status bzw. der Bildungsstatus von Bedeutung ist, kann angenommen werden, dass sich auch beim schulischen Übergang unterschiedliche Wahlverhalten der Eltern aufzeigen lassen, die mit dem Bildungsstatus bzw. sozialen Status einhergehen.<sup>61</sup>

### 4.5.1 Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

„Übergänge von einem in ein anderes System stellen unter Ungleichheitsgesichtspunkten immer ein besonderes Problem dar, wobei die Bildungsentscheidung mit den weitreichendsten Konsequenzen sicherlich die am Ende der Grundschulzeit in der vierten oder sechsten Klasse ist.“ (Kurtz 2013: 57)

Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule (i.d.R. nach der vierten Klasse), kann als bedeutendste Schwelle in der schulischen Laufbahn angesehen werden (Liegmann 2014). Blossfeld

---

<sup>61</sup> Der soziale Status wird in der theoretischen Annäherung i.d.R. aufgeführt, da sich dieser Indikator in vielen empirischen Erhebungen finden lässt. In der eigenen Analyse wird der soziale Status allerdings nicht berücksichtigt, da die interviewten Eltern nicht nach ihrem sozialen Status unterschieden werden konnten.

(1988) bezeichnet es als wichtige und „sensible“ Phase, da sich in dieser Übergangszeit die entscheidenden Weichen für die weitere Bildungszeit stellen (auch Maaz et al. 2010). Bei dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule werden meistens Eltern und Lehrende als die wesentlichen Akteure in den Blick genommen – Eltern durch ihre eigenen Erwartungen und Wünsche betreffend der Schulwahl für die Kinder, Lehrende aufgrund der von ihnen ausgestellten Übergangsempfehlungen für die SchülerInnen, welche zwar in den meisten Ländern nicht verbindlich, dennoch häufig richtungsweisend sind. Die Rolle der Kinder im Übergangsprozess kann bislang als Forschungsdesiderat angesehen werden (Ausnahmen: Wohlkinger 2014; Wohlkinger, Ditton 2012). In diesem Zuge haben sich zwei zentrale Forschungsstränge entwickelt, um den schulischen Übergang und die Entscheidungen an dieser Schwelle theoretisch und empirisch zu beleuchten: ein soziologisch orientierter Strang, der den elterlichen Einfluss bzw. die familiäre Perspektive einnimmt sowie einen erziehungswissenschaftlichen Ansatz, welcher die Empfehlungen der Lehrpersonen fokussiert (Gräsel und Böhmer 2013: 236).

Für die Bildungsentscheidungen der Eltern an den schulischen Übergängen werden zumeist werterwartungstheoretische Konzeptionen herangezogen (ein Überblick bei Becker 2000; Maaz et al. 2006). Hierbei dient insbesondere das Modell von Raymond Boudon (1974) als zentrales Erklärungsmuster für unterschiedliche Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit der differenten Bildungshintergründe. Der Grundgedanke werterwartungstheoretischer Ausführungen ist, dass ein Individuum diejenige Bildungsentscheidung trifft, die nach Abwägung der unterschiedlichen Kosten und Nutzen, den höchsten Nutzen für das Individuum verspricht. „Das Handeln von Individuen ist nach dieser Vorstellung zielgerichtet, und die Entscheidungsfindung wird durch eine rationale Abwägung von Kosten, Nutzen und Erfolgsaussichten gesteuert.“ (Maaz et al. 2006: 304). Modelle der Wert-Erwartungstheorie gehen also letztlich von rational entscheidenden Akteuren aus, wodurch Bildungsungleichheit durch die unterschiedlichen sozialen Ausgangssituationen hervorgebracht wird. Der Nutzen für bildungsunerfahrene Eltern für ihr Kind einen höheren Bildungsweg zu wählen, erscheint also mit hohen Kosten und geringen Erfolgsaussichten einhergehend, weshalb eher niedrige Bildungsgänge gewählt werden. Ein blinder Fleck in Modellen nach der Wert-Erwartungstheorie ist allerdings, dass die Übergangsentscheidung grundsätzlich nicht als unsichere und riskante Situation angesehen wird. Die Annahme, dass Akteure rational abwägen und die Kosten und den jeweiligen Nutzen festlegen können, grenzt beispielsweise Becker (2000: 459) ein:

„Gerade an den fehlenden Werten über Bildungsaspirationen wird deutlich, dass Bildungsentscheidungen von einer großen Unsicherheit geprägt sein können. So sind offensichtlich viele befragte Eltern nicht in der Lage, den zukünftigen Bildungsweg zu antizipieren oder den zukünftigen Bildungserträgen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten Werte zuzuordnen. Da die Unsicherheit mit dem Ausmaß verfügbarer Informationen korreliert, ist es nicht verwunderlich, dass vor allem für statusniedrige oder „bildungsferne“ Elternhäuser fehlende Werte festzustellen waren.“

Zudem benennt Becker (2000) institutionelle Rahmenbedingungen, die es den Eltern teilweise unmöglich machen, tatsächlich völlig kalkuliert die für sie „bestmöglichen“ Entscheidungen umzusetzen.

Folglich kann die zugrundeliegende Unsicherheit in dieser zentralen schulischen Situation theoretisch durch die Vergabe von Vertrauen überbrückt und damit handhabbar gemacht werden. In diesem Kontext kann die Annahme formuliert werden, dass Eltern mit den eigenen vorhandenen Informationen durchaus in einem gewissen Rahmen als rationale Akteure gesehen werden können, die ihre Bildungsentscheidung nach der Abwägung von Kosten, Nutzen und Wahrscheinlichkeiten treffen können. Auch die Rahmenbedingungen können hier bedacht und in die Entscheidung einbezogen werden. Bei fehlenden Informationen allerdings, fehlt die Grundlage für eine durchdachte Entscheidung. Dennoch bedarf es einer Entscheidung für den weiteren Bildungsverlauf, hier also der weiterführenden Schule. Es ist also plausibel, dass Vertrauen als zentraler Mechanismus fungiert, der die fehlenden Informationen ausgleicht und die Unsicherheit überbrückt.

Repräsentative Elternerhebungen zeigen, dass die Mehrzahl der Eltern sich dafür ausspricht, dass die Übergangentscheidung von den Eltern getroffen werden sollte und nicht durch die Lehrkräfte. Auch hier zeigt sich der Einfluss der sozialen Schichtzugehörigkeit bzw. der eigenen Schulbildung. Während Eltern mit einer niedrigen Schulbildung noch eher die Übergangentscheidung bei den Lehrenden sehen (34%), so empfinden das lediglich 17% der Eltern mit einer höheren Bildung. Auf der anderen Seite findet über die Hälfte der höher gebildeten Elternschaft, dass die Übergangentscheidung bei den Eltern selbst liegen sollte (und nur 39% der niedrig gebildeten) (Vodafone Stiftung 2011: 9). Zudem zeigt sich aber, dass Eltern i.d.R. der Empfehlung der Lehrpersonen folgen (z. B. Böse et al. 2013; Maaz et al. 2013; Tiedemann, Billmann-Mahecha 2010; Harazd 2007: 55). In der Studie von Harazd und van Ophuysen (2008) folgen beispielsweise etwa 80% der Eltern der Übergangsempfehlung. In der Berlin-Studie von 2013 sind es sogar 85% der Eltern (Maaz et al. 2013). Eine Analyse der Elterngruppe, die sich gegen die Entscheidung der Lehrkräfte entscheidet (Harazd, van Ophuysen 2008) zeigt, dass diese Eltern häufig eine gewisse Bildungsnähe aufweisen. Auch wenn bereits ältere Kinder vorhanden sind, bei denen der Übergang bereits erlebt wurde, die Situation als solche also bereits bekannt ist, wirkt es sich auf eine abweichende Entscheidung von der Empfehlung aus. Von Bedeutung sind auch die von den LehrerInnen eingebrachte Argumente für die jeweilige Schulempfehlung. Wenn die Eltern die vorgebrachten Argumente als gut begründet ansehen, wird mit höherer Wahrscheinlichkeit der Empfehlung gefolgt. Der Status der LehrerInnen als ExpertIn hat hingegen keinen eigenen Einfluss auf die Entscheidung.

„Eltern, die eine Vielzahl von Informationsangeboten als hilfreich bewerteten – und damit eigentlich ein hohes Vorwissen und entsprechend geringe Konformitätsneigung haben sollten – tendieren eher dazu, sich der Empfehlung anzupassen als Eltern, die die Informationsangebote schlechter beurteilten.“ (Harazd, van Ophuysen 2008: 643)

Harazd und van Ophuysen (2008) grenzen aber selbst ein, dass hier die Maßnahmen der Schulen bewertet werden. Dabei kann diese Erkenntnis auch mit einer vertrauenstheoretischen Perspektive in Einklang gebracht werden. Aufgrund der vielen Informationsangebote der Schulen, die als hilfreich angesehen werden, entsteht Vertrauen in die Entscheidung der Lehrpersonen.

Die Empfehlung der Lehrkräfte für die weiterführende Schule ist daher zentral, auch wenn sie nur eine Empfehlung darstellt und keinen verbindlichen Charakter aufweist. Im Hinblick auf Chancengerechtigkeit zeigt sich, dass eine verbindliche Empfehlung „genauer“ ausfällt, als wenn die Eltern „frei“ über den Übergang entscheiden können (Glock et al. 2013: 341f.). Helbig und Gresch (2013: 3) fassen zusammen: „Die Freigabe des Elternwillens verstärkt soziale Ungleichheit.“ Im Hinblick auf die Empfehlungen der Lehrpersonen ist zudem relevant, nach welchen Faktoren die Lehrkräfte ihre Urteile für den schulischen Übergang der Kinder einbeziehen. Glock et al. (2013) unterscheiden in Anlehnung an Boudon (1974) diesbezüglich zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten, die bei der Empfehlung eine Rolle spielen und untersuchen den jeweiligen Vorhersagewert der unterschiedlichen Prädiktoren. Während die Schulnoten der Kinder der wichtigste Prädiktor für die Empfehlung sind, haben standardisierte Testleistungen nur einen mittelmäßigen Vorhersagewert (zudem werden diese Leistungen nur in einigen Bundesländern herangezogen), das Geschlecht der Kinder hat keinen Effekt. Als sekundäre Effekte werden u. a. der sozioökonomische Status und der Bildungsstatus der Eltern gesehen. Dabei ist der sozioökonomische Status der Eltern als bedeutendster Prädiktor für die Empfehlung anzusehen, zudem beeinflussen sich die primären und die sekundären Effekte gegenseitig (z. B. bezogen auf die Schulleistung). Der Bildungsstatus der Eltern, vor allem der Abschluss der Mutter zeigt eine große Bedeutung (Braun, Mehringer 2010). Für Lehrkräfte ist bezüglich ihrer Empfehlung auch die elterliche Unterstützung als relevanter Faktor anzusehen. Daher scheint auch die Wahrnehmung der LehrerInnen über die Einflussnahme der Eltern im schulischen Geschehen relevant, sowohl explizit beim konkreten Übergang zwischen den Schulformen, aber auch im gesamtschulischen Verlauf.

#### 4.5.2 Schulwahl

Während sich die meisten Studien auf den Übergang in die weiterführende Schule beziehen, sind Untersuchungen über die freie Wahl der Primarstufe (Altrichter et al. 2011; Krüger 2014), die Wahl einer Privatschule (Suter 2013) sowie generell über die Gründe für eine bestimmte Schulwahl (Clausen 2006) bislang eher rar. Makles und Schneider (2012) analysieren bspw. aufgrund veränderter Gesetzesgrundlagen in Nordrhein-Westfalen die Schulwahl bereits auf der Grundschulebene. Eine freie Schulwahl kann verschiedene positive wie auch negative Folgen haben, allerdings fehlen bisweilen noch konkrete empirische Erkenntnisse über den konkreten Einfluss. Unterschiedliche ethnische Zugehörigkeiten bzw. der soziale Status wurden bei der Untersuchung von Makles und Schneider (2012) berücksichtigt, sodass die Autorinnen zu dem Ergebnis kommen, dass Eltern mit nicht-deutscher Nationalität<sup>62</sup> seltener Wahlaktivitäten bezogen auf die Wahl der Grundschule treffen als deutsche Eltern. Insgesamt können aber als wesentliche Determinanten für die Schulwahl Merkmale wie die Entfer-

---

<sup>62</sup> In der Untersuchung wird die Unterscheidung muslimisch und nicht-muslimisch genutzt. Diese Differenzierung wird als Proxy-Variable eingesetzt, da die genaue Erfassung eines Migrationshintergrundes in der Schulstatistik in Nordrhein-Westfalen ein Problem darstellt, weshalb in der Untersuchung eine „Notlösung“ verwendet werden musste.



nung zur zuständigen Schule, die jeweilige Qualität der Schule sowie die ethnische Zugehörigkeit der Familie bestätigt werden (ebd.: 340). Neumann et al. (2013) machen auf den Umstand aufmerksam, dass im Hinblick auf die spezifische Schulwahl für die Eltern zahlreiche Informationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Vor allem das Internet macht es möglich, z. B. einzelne Schulprofile oder -konzepte miteinander zu vergleichen. Es wird allerdings nicht hinterfragt, inwieweit solche Informationsangebote auch tatsächlich in Anspruch genommen werden (können).

„Dabei wird jedoch auch deutlich, dass beide Zielsetzungen – Profilierung und Passung von Schulprogramm und Schülerschaft auf der einen und die Sicherung hinreichender Heterogenität in der Schülerschaft auf der anderen Seite – durchaus in Spannung zueinander stehen können.“ (Neumann et al. 2013: 96)

Böse et al. (2013) untersuchen, wie die neuen Übergangsregelungen in Berlin von den unterschiedlichen Akteuren (u. a. Eltern) bewertet werden und welche Erwartungen daran geknüpft werden. Bezogen auf die Elternschaft äußern sich die AutorInnen skeptisch. Es scheint fraglich, „wie die größeren Wahlfreiheiten von den Eltern wahrgenommen werden. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die größeren Wahlmöglichkeiten auch mit einem höheren Aufwand verbunden sind, etwa mit Blick auf die Informationsbeschaffung und die Wahl der „richtigen“ Schule für das Kind (Böse et al. 2013: 235). Eine freie Schulwahl für die Eltern kann also insgesamt als Zeichen einer wettbewerbsorientierten Schulsteuerung angesehen werden, wobei teilweise deutliche Segregationseffekte hervortreten (von Ackeren 2006).

„Privilegierte Familien berücksichtigen stärker den *Ruf einer Schule einschließlich der Leistungsergebnisse* und wissen die verfügbaren Informationen besser zu beschaffen, zu interpretieren und tatsächlich zu nutzen, indem sie auch längere Schulwege in Kauf nehmen und finanzieren können.“ (van Ackeren 2006: 306).

## 4.6 Vertrauen von Eltern in die Schule – ein Zwischenfazit

Bislang wurden die Themen – Vertrauen, Eltern und die Schule – als einzelne Bestandteile präsentiert. Folgend soll eine Verknüpfung stattfinden, welche die Bedeutsamkeit des Forschungsvorhabens hervorhebt.

### 4.6.1 Einbettung der sozialen Eltern-Schule-Beziehung in einen vertrauenstheoretischen Kontext

Zuerst wird die soziale Beziehung zwischen Eltern und der Institution Schule vertrauenstheoretisch eingebettet. Es wird von der theoretischen Annahme ausgegangen, dass ein Vertrauenssubjekt in der Beziehung zu einer anderen Person oder zu einer Institution eine (positive) Erwartungshaltung hat, gleichzeitig aber ein Risiko eingeht. Das Risiko besteht darin, dass der Vertrauende nicht sicher vor-

hersagen kann, dass das Vertrauen gerechtfertigt ist, da tendenziell auch die Möglichkeit eines Vertrauensmissbrauchs besteht. Die Situation ist also von Unsicherheit geprägt. Schweer und Thies (1999) geben hierzu ein Beispiel:

„Der Schaden, der entsteht, wenn Vertrauen enttäuscht wird, ist größer als der Nutzen, den die Vertrauenshandlung bringt. So kann es beispielsweise hilfreich sein, jemandem sein Kind anzuvertrauen, um einen wichtigen Termin einhalten zu können – der Schaden aber, wenn dieses Vertrauen mißbraucht wird, ist ungleich größter.“ (Schweer, Thies 1999: 23)

Der Bezug zu Eltern und der Vertrauensbeziehung zur Schule liegt folgendermaßen vor. Eltern vertrauen einer i.d.R. öffentlichen Schule ihr Kind an, wobei grundsätzlich noch andere Alternativen zur Verfügung stehen (Privatschulen, Internate bis hin zur Home Education). Durch diese Übergabe besteht ein gewisses Risiko, da das entgegengebrachte Vertrauen prinzipiell auch missbraucht bzw. enttäuscht werden kann, die positiven Erwartungen also nicht eingehalten werden. Die Eltern übertragen die Kontrolle und die Bildung des Kindes an die Institution Schule, welche aber nicht losgelöst von übergeordneten staatlichen Bedingungen und Bestimmungen agieren kann. Die Eltern wiederum haben nur eine eingeschränkte Informationsgrundlage über das schulische Geschehen, sie befinden sich in einem mittleren Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen, weshalb der Institution Schule Vertrauen geschenkt werden muss, damit diese handeln kann und auch die Eltern ihre eigene Handlungsfähigkeit beibehalten können. Die Eltern geben die Kontrolle über die Bildung des Kindes allerdings nicht komplett ab, da sie in einem bestimmten Umfang diverse Möglichkeiten haben, um die eigenen Erwartungen „besser“ erfüllen zu können. So lässt sich bspw. in der verstärkten Inanspruchnahme von professioneller Nachhilfe eine verstärkte Kontrolle über die Bildung des Kindes erkennen.

Das Merkmal Zeit ist in einer Vertrauensbeziehung von zweifacher Hinsicht bedeutsam. Zwar kann es schnell zu einem Vertrauensvorschuss zwischen zwei Subjekten kommen, allerdings bedarf es eine gewisse Beziehungsdauer, bis Vertrauen vollständig vorhanden ist. Schweer und Padberg (2002) führen dafür im schulischen und zwischenmenschlichen Kontext aus, dass eine stabile Vertrauensbeziehung „eine Reihe von Interaktionserfahrungen“ benötigt, um tatsächlich stabil zu sein. Bei dem hier fokussierten Vertrauen von Eltern in Schulen wird dieser doppelte Zeitcharakter besonders deutlich. Eltern speisen aus ihren eigenen Erfahrungen mit Schulen, dazu kommen noch Informationen von außen, also z. B. Berichterstattung der Medien, Informationstage der verschiedenen Schulen, Erfahrungen aus dem Bekanntenkreis. Hinzu kommt, dass mit dem Eintritt der Kinder in die Schule ein Blick in die Zukunft geworfen wird, der Erfolg von Bildungsentscheidungen also erst in der Zukunft deutlich wird. Auch wenn die Reziprozität bei Institutionen oder Systemen nicht so deutlich wie in zwischenmenschlichen Beziehungen ist, kann davon ausgegangen werden, dass auch ein System wie das Bildungssystem Vertrauen in ihre „KundInnen“ haben muss, um überhaupt funktionsfähig sein zu können. Eine ‚misstrauische‘ Atmosphäre innerhalb der Schule würde die tägliche pädagogische Arbeit behindern, fehlendes Vertrauen von außerhalb würde langfristig die Legitimation einer Institution in Frage stellen.

Bei sinkendem Vertrauen von Eltern in die Schule können in Anlehnung an Preisendörfer (1995) folgende Handlungsstrategien (theoretisch) konstatiert werden. Zum einen kann das Kind gänzlich der Schule entzogen werden, was zwar nicht zulässig ist, aber am Beispiel Homeschooling in einem geringen Ausmaß existiert, von einigen wenigen Eltern also als Handlungsalternative angesehen wird. Weiter kann eine Art Risikostreuung erfolgen, in dem das Kind nicht nur einer Institution „ausgesetzt“ wird, Schulwechsel oder auch externe Nachhilfe können hier beispielhaft genannt werden. Ein sehr enger Kontakt mit den Lehrpersonen bzw. der Schule stellt eine weitere Möglichkeit dar, wobei hier das Prinzip der zusätzlichen Informationsbeschaffung greift und mit einem erhöhten zeitlichen Aufwand einhergeht. Eine vierte Möglichkeit sind vertragliche Regulierungen mit der Schule.<sup>63</sup> Insgesamt stellt sich die Frage, ob die genannten Möglichkeiten tatsächlich als sinnvolle Alternativen zur öffentlichen Schule und zu Vertrauen in Schule angesehen werden können. Zum einen bleibt ein gewisses Risiko dennoch bestehen (der Bildungserfolg in der Zukunft ist immer noch unsicher), zum anderen sind die Alternativen teilweise nur durch erhebliche finanzielle oder zeitliche Ressourcen zu realisieren. Während Homeschooling an sich rechtlich in Deutschland überhaupt nicht zulässig ist und als „radikalste“ Form der Kritik gewertet werden muss, ist bzgl. Nachhilfe bislang unklar, welche konkreten Erwartungen seitens der Eltern damit einhergehen und die Forschungslage zeigt ein uneinheitliches Bild zu Formen, Ursachen und Konsequenzen der Inanspruchnahme von Nachhilfe.

Eine stärkere Beteiligung der Eltern bzw. die Übernahme eigener Kontrolle durch mehr Informationen kann hinsichtlich der Vertrauensbeziehung mit der Schule folglich ambivalent aufgefasst werden. Die Beteiligung kann als Zeichen für ein positives Verhältnis bzw. für eine demokratische Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen gesehen werden (Guppy, Davies 1999: 266) oder als Merkmal der stärkeren Übernahme eigener Kontrollmöglichkeiten und damit auf Probleme, Unzufriedenheit bis hin zum Vertrauensverlust hindeuten (von Rosenblatt, Thebis 2003).

Die Ausführungen zum Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften haben kenntlich gemacht, dass eine positive Beziehung zwischen Eltern und Schule als förderlich erachtet wird, da beide Instanzen von wesentlicher Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind. Zwar haben die familialen Bedingungen und Einflüsse eine größere Bedeutung für die kindliche Entwicklung im emotionalen und im leistungsbezogenen Kontext (z. B. Pekrun 1997; Krumm 1996). Die Schule als pädagogische Institution stellt allerdings eine formale Institution dar, die im Leben eines jeden Individuums einen großen Stellenwert einnimmt. Unter dem Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird seit einigen Jahren das bildungspolitische Ziel verfolgt, eine verbesserte Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu erlangen um positive Effekte verzeichnen zu können, z. B. hinsichtlich schulischer Leistungen. Bislang fehlt es aber an klaren Vorstellungen des Konzepts sowie an aussagekräftigen empirischen Erhebungen über die Wirksamkeit der Zusammenarbeit von Eltern und Schule im deutschen Schulsystem (Gomolla 2009). Hinzu kommt, dass Eltern insgesamt nur eher wenige Mitbestimmungs-

---

<sup>63</sup> Für Großbritannien stellt Detert (2007: 54) eine Art Vertrag am Beispiel von home-school-agreements vor.

rechte oder Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Kontext zugestanden werden. Dennoch sind sie in hohem Maß am schulischen Alltag involviert, indem den Kindern bei Hausaufgaben oder beim Lernen geholfen werden muss/kann, die Eltern über den Lern- und Verhaltensstand des Kindes informiert und an regelmäßigen direkten Kontakten z. B. bei Elternsprechtagen teilnehmen sollen (Kohl et al. 2014: 97). Im Rahmen der Diskussionen rund um erstrebenswerte Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wird Vertrauen bislang als nicht Variable angesehen. Das Konzept verbleibt vorwiegend auf einer eher normativen Vorstellung darüber, wie Eltern und Schule miteinander interagieren sollten. Dabei spielt Vertrauen in der Beziehung von Eltern und Schule sowie zwischen Eltern und Lehrpersonen eine bedeutende Rolle und wird als wichtiges Qualitätsmerkmal guter Kooperationen (z. B. Sacher 2014, Neuenschwander et al. 2004) angesehen. Es scheint daher notwendig, die Vertrauensbeziehung zwischen den Akteuren explizit zu thematisieren, Vertrauen theoretisch zu rahmen und hinsichtlich seiner Reichweite auf elterliches Verhalten zu untersuchen.

#### 4.6.2 Defizite innerhalb der Vertrauensforschung und Implikationen für eine empirisch-qualitative Herangehensweise

Aus einer methodischen Perspektive geht die hier vorliegende Untersuchung von drei zentralen Defiziten innerhalb der Vertrauensforschung aus:

- a) Es liegt generell ein Mangel an qualitativen Untersuchungen innerhalb der Vertrauensforschung vor.
- b) Die bislang eher quantitativ orientierte Vertrauensforschung arbeitet oft mit nicht klar definierten Operationalisierungen von Vertrauen, unterschiedliche Items und Skalen erschweren die Vergleichbarkeit der vorliegenden Studien.
- c) Das subjektive Verständnis darüber, was jeweils von einem Akteur unter Vertrauen verstanden wird und wie sich eine Vertrauensbeziehung aus der subjektiven Perspektive erfassen lässt, wird i.d.R. nicht berücksichtigt.

Aus diesen drei Aspekten leiten sich folgende Schlussfolgerungen ab: es bedarf an qualitativen, offenen Herangehensweisen an das Phänomen Vertrauen, die nicht von allgemeinen Vorstellungen von Vertrauen ausgehen bzw. durch eindimensionale Items versuchen eine individuelle Vertrauenshaltung zu proklamieren. Die subjektive Perspektive der befragten Vertrauenssubjekte muss einen stärkeren Fokus erlangen, um auch die Spezifika und die Dynamik einer Vertrauensbeziehung adäquat erfassen zu können.

Bei der hier vorliegenden Fragestellung bzw. dem zu erforschenden Forschungsfeld bietet sich ein qualitatives und triangulierendes Vorgehen an, um den mehrdimensionalen Charakter von Vertrauen zu erfassen. Qualitative Forschungszugänge eignen sich, wenn bislang wenig erforschte Felder er-

geschlossen werden sollen, die flexiblen und offenen Erhebungsmöglichkeiten eröffnen zudem neue Sichtweisen. Grundlegend können insbesondere die Gegenstandsangemessenheit, die Vielschichtigkeit der Methoden und die Offenheit gegenüber dem Forschungs- und Untersuchungsobjekt als zentrale Merkmale qualitativer Forschung angesehen werden (Hoffmann-Riem 1980). Aufgrund der in den letzten Jahrzehnten und in verschiedensten Disziplinen vorliegenden Verständnisse über qualitative Forschung, zahlreichen unterschiedlichen Methoden und angewendeten Techniken, kann allerdings nicht von der qualitativen Sozialforschung gesprochen werden (Kuckartz 2012: 17). Daher kann bei einem qualitativen Forschungsvorhaben nicht nach einem ‚Standardrezept‘ vorgegangen werden. Die Forschungs- und Erhebungsmethode, die Wahl der Auswertungsform etc. müssen am konkreten Gegenstand orientiert und an die jeweilige Forschungsfrage angepasst sein (auch Bennewitz 2010: 49f.). So sieht beispielsweise Schwegler (2009) den Vorteil und die Begründung eines qualitativen Vorgehens im Rahmen der Erforschung von Vertrauen darin, dass es vielfältige Betrachtungsmöglichkeiten auf das Phänomen gibt. Ein einzelnes Item, wie es häufig im Rahmen von standardisierten Erhebungen gehandhabt wird, vermag nicht alle Ebenen, Modi und Ausprägungen von Vertrauen zu erfassen. Weiterhin handelt es sich bei Vertrauen um keinen stabilen oder statischen Zustand. Vielmehr ist der dynamische Charakter von Vertrauen zu beachten, sodass qualitative Verfahren dem Phänomen eher gerecht werden. Gerade aus der Tatsache heraus, dass Vertrauen durch Erlebnisse veränderbar ist (oder verändert wahrgenommen wird), eignen sich qualitativ-interpretative Methoden, um der Vertrauen inne liegenden Komplexität gerecht werden zu können.

#### 4.6.3 Implikationen für die Untersuchung elterlichen Vertrauens in die Institution Schule

Dieses Forschungsvorhaben ist dabei mit der relativ offenen Frage gestartet, wie viel Vertrauen Eltern in Schulen und das Schulsystem haben. Prinzipiell lassen sich im Hinblick auf die Beziehung zwischen Eltern und Schule unterschiedliche Vertrauensebenen feststellen: Zum einen besteht eine (gegebenfalls sogar enge persönliche) Beziehung zwischen Eltern und LehrerInnen, was auf interpersonelles Vertrauen hinweist. Auf einer eher organisationsbezogenen Ebene kann die Beziehung der Eltern zur bekannten Schule des Kindes im Fokus stehen, auf einer institutionellen oder Systemebene das institutionelle Vertrauen der Eltern dem Schul- oder Bildungssystem gegenüber. Keine dieser drei möglichen Ebenen wurde in der Vergangenheit im deutschsprachigen Raum explizit theoretisch betrachtet oder empirisch untersucht. Insbesondere die Beziehung zwischen Eltern und LehrerInnen stellt sich komplex dar, da bislang unklar ist, welche Rolle die LehrerInnen jeweils einnehmen. Theoretisch ist es sowohl möglich, dass sich enge interpersonelle Vertrauensbeziehungen finden lassen, ebenso wie die Sichtweise, dass es sich bei Lehrkräften um RepräsentantInnen der Organisation (bekannte Schule, Mesoebene) oder Institution (Schulsystem, Makroebene) handelt. Aufgrund des vorherrschenden Forschungsdesiderates im Bereich Vertrauen und Schule, wurde auf eine solche, schon fokussierte Fragestellung zugunsten einer offenen und damit explorativ angelegten Untersuchung verzichtet.

Grundlegend stand das Interesse im Vordergrund, diesen Bereich aus Sicht der Eltern zu analysieren, also auch die jeweiligen Schwerpunktsetzungen offen anzugehen. Eben diese offene Herangehensweise hat es auch ermöglicht, unterschiedliche Dimensionen herauszuarbeiten, was die Arbeit sowohl in Bezug auf die Ungleichheitsdimension als auch im Hinblick auf die differenzierten Vertrauensneigungen von Subjekten bzw. Personen interessant macht.

Ebene	Beziehung	Mögliche Fragen
1. Mikro	Eltern – LehrerInnen	Wie ist die Beziehung von Eltern und Lehrern? Wie sehen Eltern die Lehrpersonen?
2. Meso	Eltern – Schule des Kindes	Verhalten sich die Lehrpersonen nach den Regeln des Schulsystems? Wie wird die Organisation der Einzelschule beurteilt?
3. Makro	Eltern – Schulsystem	Wie werden Leitidee und Funktionsfähigkeit des Schulsystems von den Eltern beurteilt?

*Tabelle 2: Vertrauen von Eltern auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene*

Aus den oben genannten Vorzügen eines qualitativen Vorgehens wurde in diesem Forschungsvorhaben eine empirisch-qualitative Herangehensweise an das Phänomen Vertrauen gewählt. Die Untersuchung fokussiert die Fallgruppe der Eltern von schulpflichtigen Kindern im Alter von 9-12 Jahren bzw. Kinder aus den Klassenstufen vier bis fünf. Die Eingrenzung des Alters bzw. der besuchten Klassenstufe des Kindes bezieht zwei theoretische Aspekte ein. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Eltern in einer besonderen sozialen Beziehung mit der Institution Schule stehen, da über den Schulbesuch des Kindes ein gewisser Kontakt (Berührungspunkte) vorhanden ist und sich diese Beziehung auf der Vertrauensebene von dem Vertrauen von der Gesamtbevölkerung unterscheidet (oder spezielle Grundlagen für oder gegen Vertrauen aufweist). Zum zweiten befanden sich die Kinder der befragten Eltern in der Übergangsschwelle zwischen Grundschule zur weiterführenden Schule. Diese Phase eignet sich nach theoretischen Überlegungen, um vertrauensrelevante Einstellungen und Handlungen erfassen zu können. Mithilfe von Leitfadeninterviews wurden die elterlichen Erwartungen, Einstellungen und Haltungen gegenüber LehrerInnen, Schulen und dem Schulsystem in den Blick genommen. Durch die offenen Frageimpulse könnten die interviewten Personen selbst ihre thematischen Schwerpunkte setzen. Zu dem Leitfadeninterview erfolgte auch eine triangulierende Einbindung anderer Methoden: ein offenes Brainstorming über die subjektive Bedeutung von Vertrauen sowie eine Einstufung der individuellen Vertrauenshöhe in das Bildungssystem mithilfe eines Items und einer 5-stufigen Skala, was insgesamt ermöglicht hat, das Phänomen Vertrauen mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen umfassender analysieren zu können.

Insgesamt wurden 23 Elterninterviews mit Müttern oder Vätern im Zeitraum von August 2012 bis Juli 2013 im Bundesland Hessen durchgeführt. Das Bundesland Hessen zeigt sich als Untersuchungsgebiet aus theoretischen Aspekten als geeignet. So ist Hessen eines der Bundesländer, in denen die Übergangentscheidung von den Eltern getroffen wird, die Lehrpersonen geben lediglich eine unverbindli-

che Empfehlung ab. Diese Übergangsregelung ist aktuell in der Bundesrepublik die vorherrschende, sodass hier keine Ausnahme untersucht wird. Auch die bisweilen am häufigsten vorliegende Dreigliedrigkeit fand sich zum Untersuchungszeitraum in Hessen wieder. Durch diese Übergangsregelung erhalten die Eltern eine eigene Entscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit, welche theoretisch auch einen Einfluss auf die Vertrauensbeziehung oder -neigung gegenüber der Schule und dem Schulsystem aufweisen können. Als Minimalkriterium mussten die Eltern ein Kind im entsprechenden Alter haben, viele der Eltern haben aber mehr als ein Kind – hier wurden auch die weiteren Schulerfahrungen in den Gesprächen berücksichtigt bzw. thematisch einbezogen. Diese Gegebenheit bot den Vorteil, direkte Vergleichsmöglichkeit zwischen den Kindern darzustellen bzw. Unterschiede herauszufinden. In einem der durchgeführten Interviews wurde ein Elternpaar gemeinsam interviewt.<sup>64</sup>

Das Ziel der Untersuchung ist es, unterschiedliche von Eltern berichteten Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen gegenüber der Institution Schule zu erheben und diese Aussagen sowie die beiden Grafiken (Verständnis von Vertrauen und Vertrauen in Institutionen), im Hinblick auf die elterlichen Vertrauensverhältnisse gegenüber dem Vertrauensobjekt Schule zu interpretieren. Durch den offenen Charakter der leitfadengestützten Gespräche können die befragten Mütter oder Väter ihre subjektiven Relevanzsysteme darlegen, der Einbezug zwei weiterer Zugänge durch die Grafiken ermöglicht die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf Vertrauen und einen Vergleich der jeweiligen Aussagen und berichteten Vertrauenshaltungen. Das methodische Vorgehen erlaubt daher den dynamischen und komplexen Charakter von Vertrauen näher zu beleuchten und damit eine umfassende Beschreibung von Vertrauen in die Schule und eine Interpretation elterlichen Vertrauens darin zu erlangen.

Als Forschungs- und Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010) gewählt, um sich dem Forschungsgegenstand mithilfe eines systematischen und regelgeleiteten Vorgehens zu nähern. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde allerdings mit einem deutlichen induktiven Schwerpunkt der Herangehensweise vollzogen, wie es z. B. Kuckartz (2012) als Auswertungsmethode vorschlägt. Im Folgenden wird der genaue Forschungsprozess sowohl auf einer theoretischen Ebene, als auch in der konkreten Umsetzung umfassend dargelegt. Das kontrollierte Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse sowie eine systematisch dargelegte und durchgeführte Interpretation des Materials können als wesentliche Merkmale dieses Auswertungsverfahrens angesehen werden. Kap. 5.1 stellt die Grundzüge der qualitativen Inhaltsanalyse vor. Anschließend werden ausgehend von einem theoretischen Ablaufmodell die einzelnen durchgeführten Schritte von der Planung bis hin zur Auswertung der empirischen Untersuchung präsentiert (Kap. 5.2).

---

<sup>64</sup> In der Kontaktphase zeigten beide Personen Interesse an dem Interview, sodass sie anschließend gemeinsam als Paar interviewt wurden. Der Vorteil dieses Gespräches liegt im Wesentlichen an der so entstandenen Dynamik im Gesprächsverlauf. Differenzen in den Einstellungen der Eheleute wurden deutlich dargestellt und gegenübergestellt. Genauso wurden gleiche Meinungen erkennbar, wenn ein gemeinsamer Konsens bezüglich bestimmter im Interview angesprochener Inhalte geäußert wurden (zu Paarinterviews: Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009: 122ff.; Kruse 2015: 159ff.).

## 5. Die qualitative Inhaltsanalyse

„Die qualitative Inhaltsanalyse ist um so besser anwendbar, je genauer man weiß, wonach man sucht.“ (Gläser, Laudel 2010: 106).

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich vor allem auf Philipp Mayring (z. B. 2010) zurückführen, der diese Auswertungsmöglichkeit seit Beginn der 1980er Jahren wesentlich geprägt hat. Grundsätzlich ist die qualitative Inhaltsanalyse als Weiterentwicklung bzw. als qualitativ orientierte Textanalyse der klassischen quantitativen Inhaltsanalyse anzusehen. Dabei spielt bei der qualitativen Inhaltsanalyse aber nicht die bloße Analyse von Inhalten eine Rolle, vielmehr stehen die latenten Sinngehalte der Aussagen und die Einordnung in ein Kommunikationsmodell im Vordergrund (z. B. Mayring, Fenzl 2014). In jüngster Zeit entfernt sich Mayring etwas vom übergeordneten Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse und spricht nun von einer „qualitativ orientierte[n] kategoriengeleitete(n) Textanalyse“ (Mayring, Fenzl 2014: 544).

Die „Forschungsstrategie“ (Titscher et al. 1998: 74) der qualitativen Inhaltsanalyse konnte sich in den vergangenen Jahrzehnten verstärkt in unterschiedlichen Disziplinen wie der Soziologie oder der Erziehungswissenschaft etablieren, sodass sie mittlerweile als eine der am häufigsten angewendeten Auswertungsmethoden angesehen werden kann (Kruse 2015: 398).<sup>65</sup> Die wesentlichen Vorzüge einer qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Auswertungsmethoden werden in dem regelgeleiteten, systematischen und kontrollierten Vorgehen begründet, welches theoriegeleitet und damit insgesamt intersubjektiv nachvollziehbar ist (Mayring 2010; Gläser, Laudel 2010).

### 5.1 Grundzüge der qualitativen Inhaltsanalyse

Trotz zahlreicher Anwendungen der qualitativen Inhaltsanalyse, insbesondere in sozialwissenschaftlichen Forschungsarbeiten, existieren unterschiedlichste Begriffsverwendungen oder Betonungen innerhalb des methodischen Vorgehens. So stellt z. B. Schreier (2014) eine kurze Darstellung über verschiedene Verständnisse vor. Während bspw. Mayring selbst vor allem ein theoriegeleitetes Vorgehen fokussiert, betonen andere Ausrichtungen auch die Möglichkeit eines eher induktiven Vorgehens in der Kategorien- und Kategoriensystementwicklung oder eines gemischten Verfahrens im Sinne der deduktiv-induktiven Kategorienentwicklung (z. B. Kuckartz 2012). Auch wenn häufig übergreifend von *der* qualitativen Inhaltsanalyse gesprochen wird, unterteilt sich die Methode in verschiedene Formen. Mayring (2010: 63ff.) unterscheidet drei zentrale Techniken: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Einen Überblick über die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten der qualitativen Inhaltsanalyse in der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung findet sich bspw. bei Mayring und Gläser-Zikuda (2008).

<sup>66</sup> Zur strukturierenden Inhaltsanalyse auch Steigleder (2008).



Die grundlegendste Form einer qualitativen Inhaltsanalyse ist die Zusammenfassung. Dabei wird das Material soweit reduziert, dass alle wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und sich auf einzelne Kategorien reduzieren lassen. Als Unterformen der Grundtechnik fasst Mayring eine induktive Kategorienbildung und die Zusammenfassung des kompletten Materials. Die zweite Form stellt die Explikation dar, wobei zu einzelnen fraglichen oder unklaren Textteilen jeweils weiteres, zusätzliches Material herangetragen wird, um das Verständnis zu erweitern. Die Explikation lässt sich in eine enge und eine weite Kontextanalyse unterteilen. Die Strukturierung stellt die dritte mögliche Form nach Mayring dar. Hier werden bestimmte Aspekte herausgefiltert, um nach vorab festgelegten Ordnungskategorien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. Die strukturierende Inhaltsanalyse lässt sich weiter in vier Unterformen unterteilen: während die inhaltliche Strukturierung das Datenmaterial nach bestimmten Themen extrahiert, versucht die formale Strukturierung die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungspunkten zu bearbeiten. Die typisierende Strukturierung erfolgt im Hinblick auf die Herausarbeitung von Typisierungsdimensionen anhand einzelner markanter Ausprägungen im Material und die skalierende Form geht mit der Einschätzung des Materials nach vorab definierten Skalenpunkten einher. Auch wenn die unterschiedlichen Unterformen der strukturierenden Inhaltsanalyse das Material im Hinblick auf unterschiedliche Ziele bearbeiten, so bleibt das grundlegende methodische Vorgehen gleich: „Allen vier Varianten der Strukturierung ist aber gemeinsam, daß zunächst ein (eventuell vorläufiges) *Kategoriensystem* formuliert wird, im zweiten Schritt *Ankerbeispiele* definiert und in einem dritten Schritt *Kodierregeln* aufgestellt werden.“ (Diekmann 2006: 513; Hervorh. im Original). Kuckartz (2012) baut auf den Überlegungen von Mayring auf und stellt drei eigene unterschiedliche Formen der Inhaltsanalyse vor: die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, die evaluative und die typenbildende Inhaltsanalyse.

Die kurze Darstellung der unterschiedlichen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt, dass unterschiedliche Auswertungsformen möglich sind, die jeweils auf die konkreten Forschungsfragen abgestimmt werden müssen. Die Verfahren können in einem Forschungsvorhaben separat angewendet werden oder in der Kombination unterschiedlicher Formen innerhalb eines Vorhabens.

„Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen.“ (Mayring 2000: [5])

Zwar setzt die qualitative Inhaltsanalyse bei Mayring erst mit der Arbeit mit vorhandenem Datenmaterial an, womit sich die qualitative Inhaltsanalyse vor allem als Auswertungsmethode, nicht als Datenerhebungsmethode zeigt. Vor der tatsächlichen Auswertung steht aber auch bei Mayring (2008a: 29f.) eine genaue Betrachtung des geplanten Projekts. Überlegungen zur Quellenkunde und zum Vorverständnis des Forschenden liegen dieser Phase zugrunde. Dabei muss vor der Analyse kundgetan werden, unter welchen Bedingungen das verwendete Material entstanden ist. Im Gegensatz zum oft dekla-

rierten (und mittlerweile modifizierten) fehlenden Vorverständnis des Forschenden innerhalb der Grounded Theory<sup>67</sup>, betont Mayring zudem die Darlegung des vorhandenen Vorwissens des Forschenden. „Fragestellungen, theoretische Hintergründe und implizite Vorannahmen müssen ausformuliert werden.“ (ebd.: 29). Eine dritte Grundlage sieht Mayring weiter im Verstehensprozess in der Arbeit mit einer qualitativen Inhaltsanalyse: „Qualitative Inhaltsanalyse ist immer ein *Verstehensprozeß* von vielschichtigen Sinnstrukturen im Material. Die Analyse darf nicht bei dem manifesten Oberflächeninhalt stehenbleiben, sie muß auch auf *latente Sinngehalte* abzielen.“ (ebd.: 29; Hervorh. im Original). Kuckartz und Grunenberg (2010: 508f.) stellen einen Forschungsprozess vor, der bereits vor der Arbeit mit dem fertigen Material ansetzt: nach der Transkription, die nach vorab definierten Transkriptionsregeln erfolgt, schließt sich der Import der Daten in eine QDA-Software an. Als weiterer Schritt erfolgt eine Einzelfallanalyse, die jeden einzelnen Text umfasst und mit dem Anfertigen von Case Summaries endet, im Anschluss erfolgt eine vergleichende Einzelfallanalyse. Erst daraufhin kommt es zur Kategorienbildung und der Erstellung des Kategoriensystems und dem systematischen Kodiervorgang. Die Auswertung bzw. Analyse erfolgt im Anschluss.

Zentral, nicht nur innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse, ist die Einhaltung von Gütekriterien: Nachvollziehbarkeit der Analyse, eine Triangulation (hier die Vergleichbarkeit bzw. ein Vergleich mit anderen Studienergebnissen; Ramsenthaler 2013: 25) sowie vor allem Reliabilität im Sinne einer Interkoderreliabilität (Mayring 2000). Die Analyse vom Material soll nach Möglichkeit von mehreren KodiererInnen durchgeführt werden, divergente Ergebnisse sollen miteinander verglichen und reflektiert werden (Mayring 2010: 51). Die Frage nach den Gütekriterien stellt sich grundsätzlich im Hinblick auf empirische Forschungsarbeiten. Als klassische Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung lassen sich die Vorgaben nach Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit der Methode) und Validität (Gültigkeit des empirischen Verfahrens) in der qualitativen Forschung aber nicht direkt übertragen. Zudem herrschen unterschiedliche Auffassungen vor, wie Güte in der qualitativen Forschung grundsätzlich umsetzbar ist. Neben der Auslegung, dass es innerhalb der qualitativen Sozialforschung keinerlei Gütekriterien bedarf, fokussieren andere Ansätze entweder eine direkte Übertragung bzw. eine Reformulierung der quantitativen Kriterien im Sinne von „Einheitskriterien“ (Steinke 2008: 319) oder diskutieren die Erstellung eigener Gütekriterien für die qualitative Forschung (Steinke 2008; Flick 2014). Grundsätzlich ist die Festlegung und Verwendung von Gütekriterien für einen qualitativen Forschungsprozess aber nötig und wichtig, um der jeweiligen qualitativen Arbeit eine gewisse Qualität zuschreiben zu können. Ein zentraler Aspekt umfasst daher die Dokumentation des Forschungsprozesses, damit das Vorgehen intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlangt. In der Dokumen-

---

<sup>67</sup> Dem Verweis, dass der Forschende ohne Vorwissen in das Forschungsfeld einmündet, kann innerhalb der aktuellen Grounded Theory Methodologie nicht mehr ohne weiteres gefolgt werden (zur Diskussion um das Vorwissen des Forschenden, z. B. Strübing 2014), da auch hier mittlerweile davon ausgegangen wird, dass dem Forschenden vorab ein bestimmtes Verständnis zugrunde liegt. Zudem kann nicht mehr von einem klaren Konzept der Grounded Theory ausgegangen werden, vielmehr sprechen z. B. Mey und Mruck (2011: 12) von zahlreichen Methodologien und einer „Second Generation“, was die Verfahrensweisen der GT angeht, da sich seit dem Ursprung der GT vielfältige Weiterentwicklungen ergeben haben.

tation des Forschungsprozesses zeigt sich ebenfalls die Position und das vorhandene Vorverständnis des Forschenden als zentraler Aspekt, ebenso wie die explizite Darstellung von Erhebungsmethode und -kontext (Mruck, Mey 2000: [27]; Lamnek 2005: 146ff.). Auch die Darlegung von Transkriptionsregeln, Auswertungsmethoden und -vorgehen sowie die Nennung und Reflexion von aufgetretenen Problemen im Forschungsprozess, tragen zur „Qualitätssicherung“ qualitativer Untersuchungen bei (Steinke 2008). Bezogen auf die Verwendung qualitativer Interviews rät beispielsweise Kruse (2015: 149f.; Hervorh. im Original) dazu, die „durchgeführten qualitativen Interviews umfassend zu *qualifizieren*, d.h. genauer zu beschreiben, *was* man genau *wie* gemacht hat“ und damit nicht nur auf vorhandene Standardkonzepte (bzw. Interviewformen) zu verweisen. Die Güte eines qualitativen Forschungsprozesses setzt damit nicht erst bei der Datenerhebung und -auswertung an, sondern zeigt ihre Bedeutung bereits bei der Datengenerierung (Kruse 2015: 58), wodurch eine Gegenstandsangemessenheit der verwendeten Methode angesprochen ist.

„Mit Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird. Inhaltliche Argumente sollten in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben“ (Mayring 2000: 51).

Auch Mayring (2002) betont, dass sich qualitative Ansätze nicht starr an bestimmten Methoden festhalten, sondern eher auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand eingehen und verschiedene Techniken miteinander kombinieren sollen. Mayring (2002: 133) pointiert: „kreative, qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit.“ (ebd.: 133). Die Güte qualitativer Forschung zeichnet sich also auch darin aus, dass der Forschungsprozess sowie das -vorgehen nachvollziehbar dargestellt und begründet werden. Zwar spricht sich Mayring damit für eine grundlegende Offenheit dem Forschungsgegenstand gegenüber aus, dennoch zeigen sich seine Grundannahmen noch stark orientiert an Verfahren aus der Quantitativen Inhaltsanalyse. So konstatiert insbesondere Kuckartz (2010a: 93), dass die qualitative Inhaltsanalyse bei Mayring eine starke Orientierung am vorhandenen Material sowie den deduktiv festgelegten Kategorien aufweist, eine Rückbindung von Kategorien und Material deshalb nicht vorgesehen ist. Kuckartz relativiert aber, dass ein qualitativ-inhaltsanalytisches Vorgehen auch bei offeneren Forschungsprozessen möglich ist, im zirkulär organisierten Prozess also durchaus noch Anpassungen und Veränderungen möglich sind. Folglich bedeutet Offenheit nicht, dass qualitative Forschung beliebig und willkürlich durchgeführt werden kann, vielmehr soll „eine *wissenschaftlich gerahmte und kontrollierte Offenheit*“ (Fuhs 2007: 49; Hervorh. im Original) angestrebt werden. Der Auffassung von Kuckartz (2010a) soll in diesem Forschungsvorhaben gefolgt werden.

Der zentrale Vorteil einer qualitativen Inhaltsanalyse wird in dem der Methode zugrundeliegenden systematischen und theoriegeleiteten Vorgehen begründet. Im Gegensatz zu anderen Auswertungsstrategien, wie bspw. der Grounded Theory (GT) – in welcher der Kodiervorgang offen und dadurch möglicherweise weniger Orientierung im Forschungsprozess bietet, Flick (1998: 205) spricht in die-

sem Zusammenhang von einer „Unendlichkeit“ von Möglichkeiten des Kodierens und Vergleichens, – besteht die qualitative Inhaltsanalyse hingegen aus einem kontrollierten und definierten Kodiervorgang. Die Erstellung von Ankerbeispielen sowie Ablaufmodellen dienen dabei als Stützen sowie als Kontrollinstrumente für ein systematisches Vorgehen im Forschungsprozess (Jensen 2008).

Das vorab festgelegte Ablaufschema und das systematische, regelgeleitete Vorgehen machen das Auswertungsverfahren transparent und nachvollziehbar und tragen somit zur Güte des Verfahrens bei. Das jeweilige Kategoriensystem steht im Mittelpunkt der Analyse, durch diverse eingeplante Rückkopplungsschleifen während des Kodierprozesses bleibt es (in einem bestimmten Umfang) flexibel und anpassungsfähig (Mayring 2008b: 474).

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet sich aus folgenden Gründen für diese Forschungsarbeit an: zum einen handelt sich bei der hier angestrebten Analyse nicht um eine bloße Textanalyse. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse können „Schlussfolgerungen über den Text hinaus“ analysiert werden (Mayring, Fenzl 2014: 546). Aus den Gesprächen bzw. den Aussagen der Interviewpersonen soll auf ihr individuelles Vertrauensverhältnis zur Schule geschlossen werden.

Das systematische und regelgeleitete Vorgehen während der Auswertungs- und Analysephase kommt dem komplexen Phänomen, welches innerhalb der interdisziplinären (theoretischen wie empirischen) Forschung bislang keinem einheitlichen Verständnis folgt, entgegen. Aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen von Vertrauen, soll hier anhand ausgewählter theoretischer Grundlagen das thematische Feld erschlossen werden. Nicht zuletzt ist es auch möglich, größere Mengen an Datenmaterial mit der qualitativen Inhaltsanalyse zu bearbeiten, und dennoch durch die Anwendung unterschiedlicher Auswertungsformen unterschiedliche Fragen im Forschungskontext zu bearbeiten (z. B. durch den gezielten Einsatz evaluativer Elemente).

## 5.2 Planung und Auswertung der empirisch-qualitativen Erhebung

Um die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu steigern, stellt Mayring (z. B. 2010) unterschiedliche Ablaufmodelle vor, die den Forschungsprozess darlegen und somit intersubjektiv zugänglich machen. Die hier vorliegende empirische Untersuchung kann in ein solches Ablaufmodell eingebettet werden.

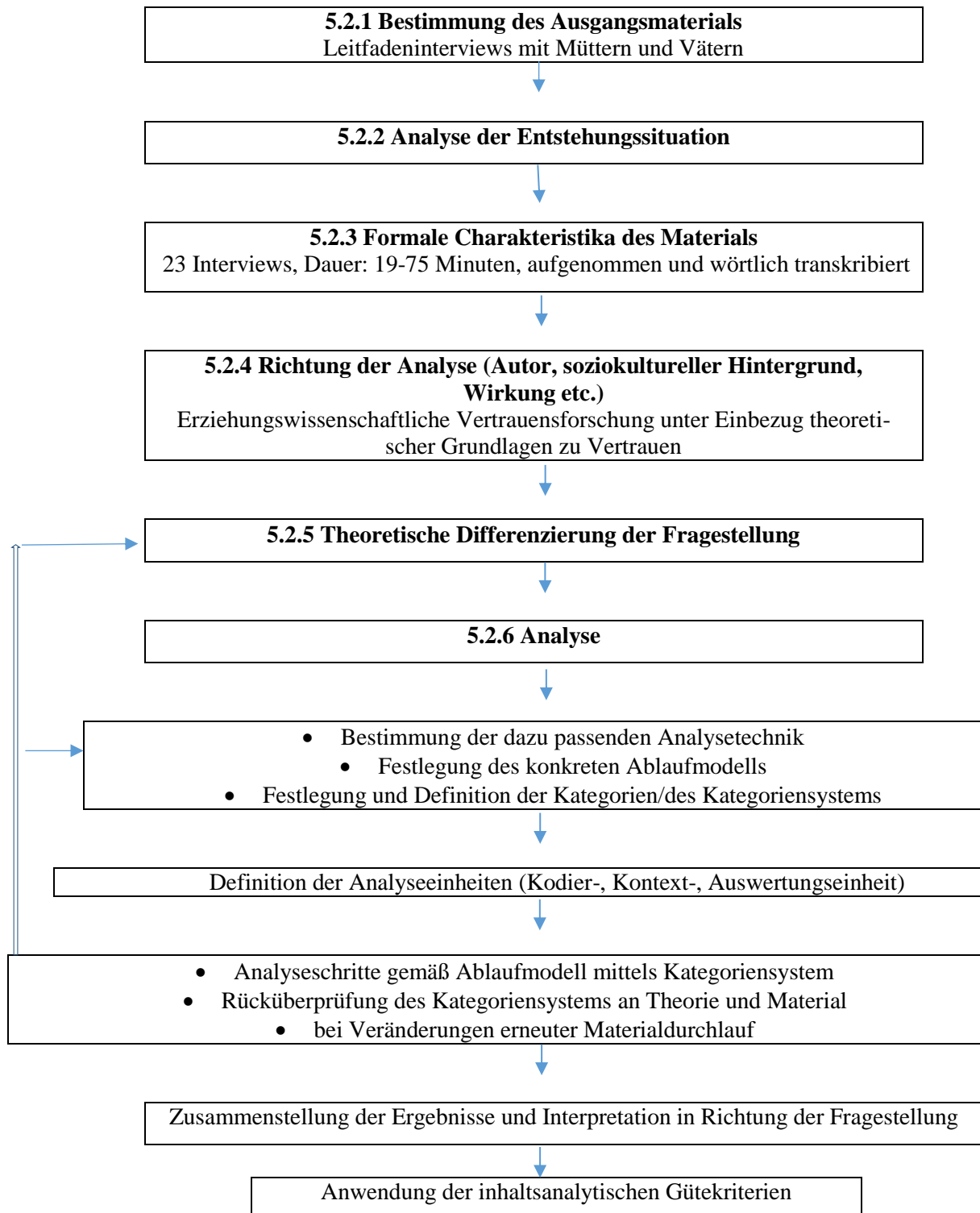


Abbildung 2: Erweitertes Ablaufmodell der Untersuchung "Vertrauen von Eltern in Schule", eingebettet in ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2010: 60)

Im Folgenden soll das von Mayring vorgeschlagene Ablaufmodell am konkreten Forschungsprozess der empirischen Untersuchung zum Vertrauen von Eltern durchlaufen werden. Dabei werden die konkreten Phasen der Leitfadenkonstruktion, des theoretischen Samplings und des Feldzugangs sowie die Phase der Datenerhebung in dieser qualitativen Arbeit ebenfalls ausführlich dargestellt, um den gesamten Forschungsprozess abzubilden.

### 5.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Das Ausgangsmaterial besteht aus empirisch-qualitativen Interviews, die im Rahmen einer Dissertation durchgeführt wurden. Bei der untersuchten Fallgruppe handelt es sich um Eltern mit schulpflichtigen Kindern. Das Alter der Kinder wurde als Eingrenzung verwendet, sodass die Zeit bzw. das Alter in die Übergangszeit zwischen Grundschule und weiterführender Schule gefallen ist, die Kinder dementsprechend i.d.R. zwischen 9 und 12 Jahre alt waren.<sup>68</sup> Das Material für die Analyse besteht aus insgesamt 23 durchgeführten Gesprächen mit den Müttern und Vätern sowie aus je zwei Grafiken pro Interview. Ein Kurzfragebogen über die Merkmale der einzelnen Interviewperson wurde zusätzlich als Hintergrundwissen über die Befragten verwendet.

### 5.2.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Analyse der Entstehungssituation umfasst die Art und Weise, wie das entstandene Material produziert wurde und fragt nach den Merkmalen der Teilnehmenden (hier: an den Interviews) (Mayring 2008a: 47). Der folgende Abschnitt wird im Hinblick auf das hier durchgeführte Forschungsprojekt ausführlicher dargelegt, um den gesamten Prozess – von der Festlegung der Daten bis hin zur Durchführung der Datensammlung – nachvollziehen zu können.

#### 5.2.2.1 Qualitatives Interview als Wahl der Datenerhebung

In dem hier durchgeführten Projekt wurden aufgrund der vorliegenden Forschungsdesiderate innerhalb der Vertrauensforschung und der Bildungsforschung Eltern als Untersuchungsgruppe ausgewählt. Da in dem Forschungsprojekt die subjektiven Wahrnehmungen von Eltern schulpflichtiger Kinder im Hinblick auf ihre Einstellungen und Erfahrungen mit Schule erhoben werden sollten, wurde das Inter-

---

<sup>68</sup> Aufgrund scheinbarer Verständigungsprobleme zwischen Interviewerin und Gatekeepern bzw. anderen Kontaktpersonen, kam es in einem Fall dazu, dass das Kind erst 8 Jahre alt und in der dritten Klasse war. Das etwas höhere Alter von 12 Jahren wurde in einem Fall deshalb erreicht, da das Kind vorher eine 6-Jährige Grundschule besucht hat und erst danach in eine weiterführende Schule gewechselt ist.

view in Form einer mündlichen Befragung (Gläser, Laudel 2010: 40) als Erhebungsform gewählt.<sup>69</sup> Innerhalb der qualitativen Sozialforschung gibt es neben der Möglichkeit von Interviews noch diverse andere Datenerhebungsmethoden, wie Gruppendiskussionen, die Arbeit mit nicht-reaktivem Material oder qualitative Experimente. Diese Methoden werden allerdings im Vergleich zu qualitativen Interviews wesentlich seltener verwendet (Mruck, Mey 2000: [16]). Interviews haben folglich einen großen Zuspruch in der qualitativen Sozialforschung, sodass Deppermann (2013) konstatiert: „bei grober Betrachtung könnte man fast meinen, qualitative Sozialforschung sei im Wesentlichen gleichbedeutend mit Interviewforschung.“ (Deppermann 2013: [1]). Und auch wenn die Interviewführung gelegentlich als „Königsweg“ der Datenerhebung (König 1974: 9) bezeichnet wird, so sind es doch die zentralen Vorteile von Interviews, die in Anbetracht der konkreten Forschungsfrage diese Erhebungsform auszeichnen. So können Interviews (auch aufgrund neuer Techniken) ohne großen Aufwand aufgezeichnet werden, sie gelten als unverzerrt-authentisch und intersubjektiv nachvollziehbar (Lamnek 2005: 329). Deppermann (2013) stellt als weitere Vorteile von Interviews auch eine zielgerichtete Erfassbarkeit, eine ökonomische Erhebung, die mögliche Vergleichbarkeit der Fälle durch ein systematisches und gerichtetes Sampling sowie die Erfassung von subjektiven Sinngebungen der Befragten, die nicht direkt beobachtbar, aber erfragbar sind, fest.

Innerhalb der empirischen Sozialforschung existieren mittlerweile vielfältige Interviewformen mit spezifischen Merkmalen, wie z. B. das fokussierte Interview, das narrative Interview oder ExpertInneninterviews.<sup>70</sup> Das hier durchgeführte Interview kann keiner speziellen Interviewform zugeordnet werden, da es Elemente verschiedener Formen einsetzt, wie z. B. der offene Erzählreiz zu Beginn des Gesprächs, welches sich an narrativen Interviews orientiert. Des Weiteren ist der Interviewleitfaden auch an episodischen Interviews orientiert. Hierbei lässt sich nach Flick (2011) zwischen semantischem und episodischem Wissen unterscheiden, wobei letzteres aus „Erinnerungen an Situationen“ (ebd.: 273) besteht und durch Erzählungen erhoben werden kann. Es werden also Erzählaufforderungen bezüglich konkreter Situationen gestellt. Im hier durchgeführten Interview sind diese Situationen bspw. die Erinnerung an die eigene Schulzeit oder an den Übergang des Kindes in die weiterführende Schule.

In diesem Kontext ist auf Kruse (2015: 149f.) zu verweisen, der dazu rät, nicht starr einer bestimmten Interviewform zu folgen, sondern je nach Gegenstand eine angemessene Interviewdurchführung zu wählen und diese zwecks Nachvollziehbarkeit zu dokumentieren. Auch Kelle und Reith (2008: 65)

---

<sup>69</sup> Deppermann (2013) stellt eine Unterscheidung zwischen einem Interview als Text und einem Interview als Interaktion dar. Dabei plädiert er dafür, Interviews stärker als Interaktion, als „konstruiertes, soziales Handeln zu verstehen und entsprechend zu analysieren.“ (ebd.: [6]). Folglich muss reflektiert werden, dass das Interaktionsereignis Interview von InterviewerIn und Gesprächspartner/in gemeinsam hergestellt wird. Auch wenn bei der hier zugrundeliegenden Analyse nicht explizit die Interviewsituation als Interaktion betrachtet und als solche vor allem nicht ausgewertet wurde (vereinfachtes Transkript etc.), so ist seitens der Interviewerin doch die Sensibilität vorhanden, die jeweiligen Gesprächssituationen zu reflektieren und als gemeinsam hergestellte soziale Wirklichkeit anzuerkennen.

<sup>70</sup> Eine Darstellung der gängigsten Formen von Interviews, von narrativen bis hin zu ExpertInneninterviews, erfolgt z. B. bei Lamnek (2005).

konstatieren, dass es mittlerweile eine Vielzahl von Vermischungen gibt, welche meist als „Leitfaden-interview“ bezeichnet werden.

„Das Interview ist typischerweise dadurch motiviert, dass einer der Beteiligten versucht, beim anderen Äußerungen über etwas hervorzulocken, das in der Interviewsituation selbst (so) *nicht* präsent ist; d.h.: *durch* den anderen etwas Bestimmtes in Erfahrung zu bringen; in der Regel eben etwas, das schon vergangen ist, das also – durch das Interviewen – re-präsentiert werden muss, ohne dass anhand des Interviews mit Sicherheit geklärt werden könnte, wie *genau* die ursprüngliche Situation dabei gewusst, und wie genau dieses Wissen wiederum verbalisiert wird bzw. werden kann.“ (Honer 2011: 95; Hervorhebung im Original)

Dennoch handelt es sich bei Interviews nicht um normale Alltagsgespräche, sondern um Gespräche, die „von der Wissenschaft bestimmt“ (Fuhs 2007: 70) sind. Jedes Interview besteht daher auch aus einer mehr oder weniger schwerwiegenden Asymmetrie (Honer 2011: 95) zwischen InterviewerIn und Interviewperson. Dabei kann sich diese Asymmetrie sowohl auf das Wissen der unterschiedlichen Personen beziehen, als auch auf die Lenkung der Gesprächssituation selbst.

Bei den hier durchgeführten Interviews wurde darauf geachtet, dass die jeweilige Interviewperson ihr vorhandenes Wissen und ihre subjektiven Erfahrungen mitteilen sollte. Die Interviewende hat sich als Zuhörende (in dem Fall als Nicht-Wissende) positioniert, auch wenn es in einigen Interviews zu Situationen der ‚Umpositionierung‘ kam.<sup>71</sup> Des Weiteren wurde die Gesprächssituation zwar durch den zugrundeliegenden Leitfaden gelenkt, die Interviewpersonen wurden allerdings dennoch dazu aufgefordert, ihre eigenen und individuellen Sichtweisen auf das Thema Schule zu berichten.

#### 5.2.2.2 Exkurs: Triangulierendes Vorgehen

Da dieses Forschungsvorhaben Vertrauen zu erfassen versucht, zeigt sich ein triangulierendes methodisches Vorgehen zielführend, um aus unterschiedlichen Perspektiven das Phänomen zu erfassen. Zwar ist die durchgeführte Untersuchung primär als empirisch-qualitative Arbeit angelegt, mit dem Einbezug der Grafik II (Institutionenvertrauen) findet aber auch ein an quantitativen und standardisierten Erhebungsmethoden orientiertes Element Einzug in die Untersuchung. Durch die Verwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden kann Vertrauen zum einen mehrperspektivisch betrachtet werden, zum anderen kann aus den Erkenntnissen der unterschiedlichen Methoden ein Vergleich der erhobenen Ergebnisse stattfinden, was ein weiterführendes Verständnis über den Forschungsgegenstand ermöglicht.

In der empirischen Sozialforschung wird die Verknüpfung bzw. Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden als Triangulation bezeichnet. Bereits in der frühen Phase der empirischen Sozialforschung wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden miteinander verknüpft, um einen Gegenstand

---

<sup>71</sup> Als konkretes Beispiel für diese Umpositionierung lässt sich die allgemeine Frage nach der Einstellung gegenüber den PISA-Studien anführen. Einigen Eltern waren die Untersuchungen nicht bekannt, sodass die Interviewerin dann in die Rolle der Wissenden getreten ist um den Eltern kurz zu erläutern, worum es sich bei den PISA-Studien handelt.



umfassender untersuchen zu können (z. B. eindrucksvoll in der Marienthal-Studie von Jahoda et al. 1975). Eine systematische Konzeptionierung des Konstrukts findet allerdings erst seit einiger Zeit statt (Flick 2008a). Grundsätzlich bezeichnet der Begriff Triangulation „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (Flick 2008b: 309). Dabei sind unterschiedliche Kombinationen denkbar, der Einbezug von unterschiedlichen Datenquellen, die Verknüpfung von mehreren Methoden oder auch eine Perspektiven-Triangulation (Flick 2008a), bei der unterschiedliche Forschungsperspektiven miteinander trianguliert werden. Triangulation kann also sowohl innerhalb einer Methode stattfinden („within method“), als auch zwischen unterschiedlichen methodischen Zugängen. Auch qualitative und quantitative Verfahren können miteinander kombiniert werden („between method“) (Schründer-Lenzen 2010: 152f.), wobei unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar sind (auch Lamnek 2005). So benennt Fuhs (2007: 16ff.) sowohl die Möglichkeit, dass qualitative Erhebungen vor einer quantitativen und standardisierten Untersuchung durchgeführt werden, um den Forschungsgegenstand vorab zu explorieren und damit Vorwissen zu schaffen. Auch die umgekehrte Reihenfolge ist möglich, dann folgt auf eine quantitative Erhebung ein qualitativer Teil, der dazu beitragen soll, die quantitativen Ergebnisse in einem umfassenderen Licht deuten zu können.

Ziel der Triangulation ist es, über den Forschungsgegenstand einen größeren Erkenntnisgewinn zu erzielen. So benennt Schründer-Lenzen (2010: 149) die Triangulation sogar als „Optimierungsstrategie“ zur Qualitätssicherung von qualitativen und quantitativen Forschungsprojekten. Eine frühere Annahme, dass triangulative Methoden zu einer gegenseitigen Validierung der einzelnen Methoden beitragen kann, wurde im Verlauf der fachlichen Diskussion kritisiert und zurückgewiesen (Kelle 2008: 49f.). Den Grundgedanken, durch die Methodentriangulation Schwächen einer Methode durch das Hinzuziehen einer anderen Methode auszugleichen, kritisiert Kelle (2008). Zwar erfolgt in der Forschungspraxis eine häufige Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden und Datenquellen, eine genaue methodologische Konzeption bleibt allerdings häufig aus, sodass Triangulation bisweilen eher als vages Konzept angesehen werden muss, da es oft an einer methodologischen Reflexion über den Untersuchungsgegenstand und die verwendeten Methoden fehlt (Kelle 2008: 25f.). Bei der kombinierten Verwendung von qualitativen und quantitativen Methoden fehlen vor allem die Benennung von einem konkreten Gegenstandsbezug und theoretische Begründungen, warum ein methodenintegratives Design durchgeführt werden soll (Kelle 2008: 48).

„Genau dort liegt aber ein wesentlicher Mangel bisheriger Diskussionen über *Mixed Methods Designs* – es werden zuwenig systematische Bezüge hergestellt zwischen Fragestellungen und Theorien über den Forschungsgegenstand einerseits und den verwendeten Methoden andererseits.“ (Kelle 2008: 48; Hervorh. im Original)

Statt einer Validierung sollte daher stets der Erkenntnisgewinn im Fokus stehen, der mit der Kombination von verschiedenen Methoden erzielt werden kann. Eine Triangulation ist nicht nur zwischen qualitativen und quantitativen Methoden möglich, auch innerhalb eines methodischen Strangs bestehen Optionen der Kombination. Das Ziel von Triangulation ist es aber grundsätzlich „weitere Erkenntnisse

zu begründen und abzusichern“ (Flick 2008b: 311). Dabei ist es nicht vordergründig relevant, dass sich die Ergebnisse in einer gänzlichen Übereinstimmung zeigen. Auch widersprüchliche Erkenntnisse können für eine umfassendere Darstellung des jeweiligen Gegenstandes dienlich sein.

„Triangulation liefert nicht übereinstimmende oder einander widersprechende Abbildungen des Gegenstandes, sondern zeigt unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens – etwa auf der Ebene des Alltagswissens und auf der Ebene des Handelns – auf.“ (Flick 2008a: 25)

#### 5.2.2.2.1 Der Leitfaden

In dem hier zugrundeliegenden Forschungsprojekt wurde mit halb-strukturierten bzw. teilstandardisierten Leitfadeninterviews gearbeitet, d. h. das bei jedem Interview vorab formulierte Fragen, nach Möglichkeit auch in derselben Reihenfolge gestellt wurden. Eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews wurde so ermöglicht. Ein Leitfaden dient in der Regel dazu, die durchgeführten Gespräche in der angestrebten Weise zu strukturieren. Dabei kann die Strukturierung sehr unterschiedlich ausfallen, die Gespräche können sehr offen gestaltet sein, sodass der Leitfaden als „Spickzettel“ (Kruse 2015: 204) bzw. schlicht der „Überprüfung“ zentraler Themen dient und dem Interviewenden lediglich als unterstützendes Gerüst vorliegt (Gläser, Laudel 2010: 142). Der Leitfaden kann aber auch weitestgehend strukturiert sein, wenn die gestellten Fragen und Themenkomplexe in jedem durchgeführten Interview identisch abgefragt werden sollen. Die Wahl des Strukturierungsniveaus des Leitfadens hängt in jedem Fall individuell von den gewünschten Ergebnissen und Zielen der Untersuchung ab (Friebertshäuser, Langer 2010).

Durch die halb-strukturierte Interviewform ist die Vergleichbarkeit zwischen den Interviews möglich, gleichzeitig bleibt Platz für Offenheit und neue Themen vorhanden, da je nach Interviewverlauf auch Abweichungen möglich sind. Zudem wurden die interviewten Eltern vorab dazu aufgefordert, eigene relevante Themen einzubringen. Der Leitfaden umfasst dabei verschiedene thematische Ebenen und Aspekte und bezieht sowohl die Einstellungen und Erfahrungen mit der speziellen Schule des Kindes (bzw. die besuchten Schulen zur Grundschul- und Sekundarzeit) sowie gegenüber dem Schulsystem ein. Ebenso wurden die persönlichen Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit und Wünsche an eine ideale Schule besprochen, wobei die Fragen in der Regel so offen formuliert sind, dass es den befragten Personen möglich war, eigene Relevanzsetzungen zu äußern. Im Hinblick auf das Ziel das fungierende Vertrauen der Eltern in die Schule zu erfassen, wurde im Leitfadeninterview darauf verzichtet, den Fokus auf das Phänomen Vertrauen zu legen. Bereits in der Rekrutierung (siehe Kap. 5.2.2.4) wurde darauf geachtet, dass keine Benennung von Vertrauen erfolgte.

Ullrich (1999) kritisiert eine oft fehlende methodische Reflexion innerhalb qualitativer Arbeiten, genauso wie es kaum konstruktive Hilfen zur Leitfadenerstellung oder dem Umgang mit einem solchen gibt. „Es besteht somit eine eklatante Differenz zwischen der häufigen Verwendung von Leitfadenin-

interviews bzw. von Leitfäden und einer mangelnden methodischen Reflexion, die angesichts der innerhalb der qualitativen Sozialforschung sonst eher hohen Neigung zu methodischen Reflexionen nur um so auffälliger ist.“ (Ullrich 1999: 435). So formuliert bspw. Patton (1990: 295) bezüglich der Fragenkonstruktion, dass die verwendeten Fragen mindestens offen, neutral, einfach und klar formuliert sein sollen, konkrete Hinweise zur Leitfadenerstellung werden aber nicht geäußert. Hier setzt Ullrich (1999) an und formuliert eine Hilfe bei der Leitfadenkonstruktion. Folgende Aspekte sollen bei der Konstruktion thematisiert und reflektiert werden: Warum wird die Frage gestellt? Wonach bzw. was wird erfragt? Warum ist die Frage so formuliert? Warum steht die Frage an einer bestimmten Stelle? (auch Gläser, Laudel 2010: 142ff.; Kruse 2015: 209ff.).

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009: 140f.) kritisieren zahlreiche Leitfadeninterviews, in denen neben der oftmals vorliegenden „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978), vor allem zu eng gefasste Fragen verwendet werden, die das Antwortverhalten der Befragten beeinflussen (was z. B. zu knappen Antworten oder einem verhinderten Redefluss führt). Als Maßnahme empfehlen sie die Vorgehensweise „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009: 140). Zu Beginn des Gesprächs soll nach Möglichkeit eine sehr offene, erzählstimulierende Eingangsfrage stehen. Dieses soll dazu führen, dass der/die GesprächspartnerIn seine Sichtweise weit gefasst erläutern kann, wodurch sich für den Interviewenden auch verschiedene Dimensionen eröffnen, die für die weitere Befragung relevant sein können. Der Interviewende kann im Gespräch dann auf die Erzählung eingehen. Als Kriterium für einen gelungenen Start in die Gespräche wird ebendiese Offenheit, mit der das Interview gestartet wird, angesehen. Nach diesem Prinzip der Offenheit kommt es zum Kriterium der Spezifität (ebd.: 141).

Die Hinweise zur Leitfadenerstellung wurden auch in dem Forschungsprojekt berücksichtigt. Nach einem eher formalen Vorspann wurde eine offene und erzählstimulierende Eingangsfrage verwendet, die laut Froschauer und Lueger (2003: 62; angelehnt an Schütze 1987) zwei Kriterien erfüllen soll: die eröffnende Frage soll „innerhalb der Lebenswelt der befragten Person Relevanz aufweisen und eine Erzählung auslösen“. Für den Einstieg wurde folgende Frage konzipiert: „Ganz allgemein, denken Sie doch mal an Ihre eigene Schulzeit zurück und dann an die Schulzeit Ihres Kindes. Erzählen Sie doch ein wenig darüber, wie Sie Ihre eigene Schulzeit empfunden haben und wie das jetzt auch im Vergleich bei Ihrem Kind ist. (Nachfragen: Sehen Sie da Veränderungen, einen Wandel? Was hat sich verändert?)“ Die verwendete Einstiegsfrage kann als gelungen angesehen werden, da sie beide der genannten Kriterien erfüllt. Die Frage umfasst eigene Erfahrungen aus dem schulischen Kontext sowie den aktuellen Blick auf die gegenwärtige Situation des eigenen Kindes/der eigenen Kinder. Durch die Frage nach der eigenen Schulzeit wurde ein direkter Zugang zur eigenen Lebenswelt der Befragten geschaffen. Gleichzeitig konnten die Interviewpersonen unverzüglich mit einem Vergleich zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen anfangen, wodurch eine Erzählung ausgelöst wurde. Bereits zu

Beginn des Gesprächs wurden i.d.R. schon verschiedene Themen angeschnitten, die im Laufe des Interviews aufgegriffen und weiter differenziert besprochen wurden.

Die darauffolgenden Fragen nach der Wahrnehmung über die eigenen Entscheidungs- sowie Handlungsmöglichkeiten sowie den Erwartungen an die Schule verweisen weiter auf eine eher allgemeine Ebene, während die anschließenden Fragen spezieller wurden, z. B. nach konkreten Enttäuschungen und den speziellen Erfahrungen während der Übergangsphase des Kindes in eine weiterführende Schule. Die Frage nach erlebten Enttäuschungen mit der Schule wurde bewusst am Ende des Interviews gestellt, damit nicht bereits zu Beginn des Interviews eine negative Fokussierung und damit möglicherweise auch Beeinflussung der Erzählungen erfolgte (zu den sog. Ausstrahlungseffekten auch Gläser, Laudel 2010: 146). Der Abschluss der eigentlichen Interviewsituation sollte für die Befragten wieder angenehm und eher einfach zu beantworten sein (Gläser, Laudel 2010: 148), sodass nochmal eine positiv formulierte Frage zu allgemeinen Wünschen an Schule gestellt wurde.

<b>Ablauf der Interviews (nach dem zugrunde gelegten Leitfaden)</b>	
<b>Vorspann</b>	Begrüßung, Darlegung des Themas des Gesprächs und Kontext (Dissertationsvorhaben), Gewährleistung von Anonymität und Einwilligung zur Aufnahme und Verwendung zu Publikationszwecken
<b>Einstieg in das Interview:</b>	Rück Erinnerung an die eigene Schulzeit, ein erster Vergleich mit der derzeitigen Schulsituation des eigenen Kindes
<b>Themenkomplex 1:</b>	Wahrnehmung der Eltern über Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten von Eltern
<b>Themenkomplex 2:</b>	Erwartungen an Schulen/an das Schulsystem
<b>Themenkomplex 3:</b>	Schulwahlentscheidung beim Übergang von Grundschule zur weiterführenden Schule
<b>Themenkomplex 4:</b>	Erlebte Enttäuschungen und Wünsche an Schulen / das Schulsystem
<b>Ende des Interviews:</b>	Wünsche der Eltern an Schule und offene Frage, ob noch für die Eltern relevante Themen/Aspekte bestehen; Überleitung zu den Grafiken
<b>Grafik I „Vertrauen“:</b>	„Welche Assoziationen / spontanen Gedanken fallen Ihnen bei ‚Vertrauen‘ ein?“
<b>Grafik II „Institutionenvertrauen“:</b>	„Wie viel Vertrauen haben Sie zu verschiedenen Institutionen“ (z. B. Polizei, Parteien, dem Schulsystem)
<b>Interviewende</b>	

*Tabelle 3: Interviewablauf in Anlehnung an den Leitfaden*

#### 5.2.2.2.2 Die Grafiken

Nach Beantwortung aller Leitfragen wurde der zweite Teil des Gesprächs eingeleitet. Dieser Teil unterscheidet sich vom Frageteil durch die Leitfragen dadurch, dass nun der Fokus pointiert auf das Phänomen Vertrauen gelegt wurde. Während im Interviewteil die unterschiedlichen Einstellungen und Erwartungen von Eltern an Schule thematisiert wurden und Vertrauen als Begriff überhaupt nicht ge-

fallen ist, wurden die Befragten im zweiten Teil reflexiv mit Vertrauen konfrontiert. Zu diesem Zweck wurden zwei Grafiken in der Gesprächssituation verwendet, welche als Reflexionsinstrument dienen.

Die erste Grafik „Vertrauen“ wurde eingebracht, um sich dem subjektiven Verständnis der Befragten über Vertrauen zu nähern. Die Grafik besteht aus einem Blatt Papier, in dessen Mitte lediglich das Wort Vertrauen steht. Den Interviewpersonen wurde dieses Blatt vorgelegt und mit dem offenen Impuls begleitet, was den Befragten spontan bei dem Wort Vertrauen einfällt. Sie wurden dazu aufgefordert sowohl schriftliche Notizen zu hinterlegen (Ideen, Bedeutung, subjektiv relevante Vertrauensbeziehungen etc.) als auch laut zu denken und ihre Gedanken zu äußern, sodass das Gesprochene aufgezeichnet werden konnte. Dieses Vorgehen wurde in Anlehnung an Linggi (2011)<sup>72</sup> verwendet, um das jeweils subjektiv vorliegende Verständnis von Vertrauen zu erfassen. Während bei Linggi (2011)<sup>73</sup> diese Art von Brainstorming allerdings zu Beginn der Interviewsituation durchgeführt wurde, wurde die Grafik I hier erst nach dem Leitfadeninterview in die Gesprächssituation eingebracht.



Abbildung 3: Grafik I "Vertrauen"

Die zweite Grafik „Institutionenvertrauen“ wurde in Anlehnung an standardisierte Einstellungsmessungen von Vertrauen in Institutionen erstellt und angewendet. Dabei soll die Frage nach Vertrauen in Institutionen auf einer vorab festgelegten Skala von den Befragten beantwortet werden. Die Gestaltung

---

<sup>72</sup> Die Methode hat Linggi (2011) in Anlehnung an Schorr (1993) durchgeführt. Schorr (1993) modifiziert in einer psychologisch-orientierten Studie die Methode „Conceptual Mapping Task“ auf ihren Forschungsgegenstand. Dabei stehen zu Beginn freie Assoziationen über einen Gegenstand/eine Frage o.ä. im Fokus.

<sup>73</sup> Linggi (2011) nimmt eine kulturvergleichende Position ein und untersucht das generalisierte Vertrauen in China. Dabei verwendet er halbstandardisierte Leitfadeninterviews, die sowohl Fragen zu dem zwischenmenschlichen Vertrauen als auch zum generalisierten Vertrauen innerhalb der chinesischen Gesellschaft enthalten. Zu Beginn des Interviews hat Linggi eine Art Brainstorming zu dem Begriff Vertrauen durchgeführt. Auch wenn er darlegt, dass diese Aufgabe je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedlich intensiv bearbeitet wurde, - Personen mit einem formal hohen Bildungsgrad „manchmal das ganze Blatt vollgeschrieben und auch klassische Sprichwörter zum Thema beisteuerten.“ (ebd.: 206), bildungsunerfahrene Personen hingegen Schwierigkeiten bei der Aufgabe hatten und oft nur wenige Assoziationen mit dem Thema erbringen konnten - hat er diesen Teil nicht in die Auswertung mit einbezogen. Linggi hat bei seinem Sample zwar darauf geachtet, dass eine breite Abdeckung von Merkmalen (Alter, Geschlecht, Bildungsstand) erfolgte, in seiner Auswertung lassen sich aber keine unterschiedlichen Antwortverhalten aufgrund dieser Personenmerkmale feststellen. Die Darstellung einiger präsentierter Interviewpassagen lässt zwar vermuten, dass er häufiger Personen mit einer hohen Bildung interviewt hat (oder häufiger solche Interviewpassagen exemplarisch darlegt), auch wenn er beschreibt, dass auch Arbeiter und Bauern interviewt wurden.

der Grafik erfolgte in Anlehnung an die Untersuchung Perspektive Deutschland (z. B. 2004). Die Befragten sollten in einem Koordinatensystem zwei Fragen nacheinander beantworten und dabei ihren individuellen Wert auf einer insgesamt fünf-stufigen Skala (gar nicht – etwas – mittel – viel – sehr viel) eintragen. Die erste Frage war die Frage nach der Wichtigkeit der jeweiligen Institution, die zweite Frage bezog sich auf das persönliche Vertrauen in die jeweilige Institution bzw. das jeweilige System. Nacheinander wurden die Institutionen Kirche, Polizei, politische Parteien, die Familie und das Schul- bzw. Bildungssystem abgefragt. Die Interviewpersonen sollten ihre individuellen Vertrauenswerte auf der Skala eintragen, wurden aber auch gebeten, hinsichtlich dieser Frage laut zu denken, damit ihre Überlegungen auf Tonband aufgenommen werden konnten. Häufig kam es seitens der Interviewerin in diesem Teil nochmals zu konkreten Nachfragen, warum sich die Interviewperson für den eingetragenen Wert entschieden hat. Hinsichtlich der fünf verschiedenen Institutionen wurden die Kirche, die Polizei und politische Parteien als Vergleichsinstitutionen verwendet, da über diese Institutionen eine Vielzahl von empirischen Studien bzw. standardisierten Erhebungen als Vergleiche vorliegen (z. B. Ipsos n.d.; Schupp, Wagner 2004; Perspektive Deutschland 2004). Die Familie als Institution (Merkens 2006; auch Kap. 4.2) wurde ebenfalls als Referenz verwendet, da innerhalb der Vertrauensforschung die Grundannahme besteht, dass Vertrauen in engen zwischenmenschlichen Beziehungen als wahrscheinlicher angesehen und höher bewertet wird, so wie es z. B. die Umfrage von Schupp und Wagner (2004) im Vergleich zwischen der Familie oder Freunden und entfernteren Institutionen zeigt.

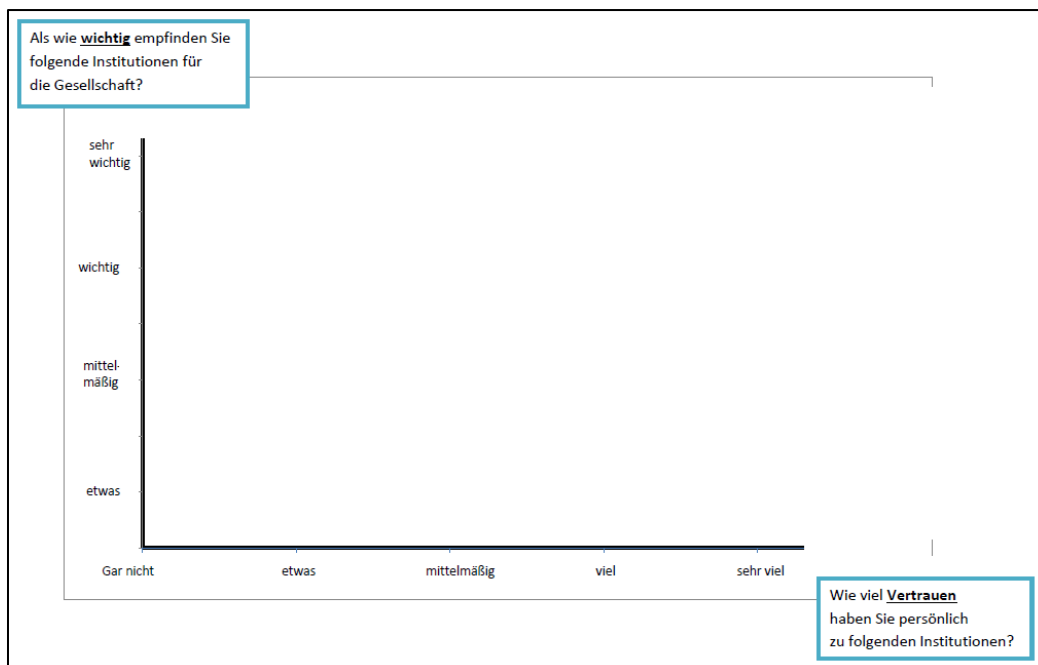


Abbildung 4: Grafik II "Institutionenvertrauen"

Ein qualitatives und triangulierendes Vorgehen ist dem Forschungsgegenstand folglich angemessen. Durch den offenen Zugang innerhalb der Leitfadeninterviews, in denen Vertrauen als Begriff oder als Thema nicht besprochen wurde, konnten die elterlichen Einstellungen, Erwartungen, Enttäuschungen

und Haltungen gegenüber den LehrerInnen, den Schulen sowie dem Schulsystem erfasst werden. Aus diesen Äußerungen lassen im anschließend die vor- und unbewussten Anteile ihrer Vertrauenshaltung gegenüber dem Vertrauensobjekt erschließen. Das triangulierende Vorgehen besteht aus einer Kombination unterschiedlicher Herangehensweisen an den Gegenstand Vertrauen. Während das Interview an sich also die reflexive Haltung der Eltern an Schulen und das Schulsystem erfasst, wird in der ersten Grafik das subjektive Verständnis von Vertrauen erschlossen. Die Befragten bekommen so die Möglichkeit das eigene – eigentlich stillschweigende – Verständnis zu reflektieren und zu äußern. Die Grafik zum institutionellen Vertrauen erfasst wiederum eine andere Perspektive auf den Gegenstand, Vertrauen kann hier angelehnt an standardisierte Einstellungserhebungen erfasst werden.

Die Zusammenführung aller drei Zugänge ermöglicht es schließlich, dass Vertrauen in seiner Komplexität umfassender erfasst wird. Modi des Vertrauens werden ebenso wie die unterschiedlichen Vertrauensebenen berücksichtigt. Der Vergleich der Erkenntnisse aller drei Herangehensweisen ermöglicht eine detailliertere Darstellung des Forschungsgegenstandes, auch wenn potenziell widersprüchliche Erkenntnisse möglich sind (Flick 2008a).

### 5.2.2.3 Das Sampling

Dem Sampling kommt bei qualitativen Forschungsarbeiten eine besondere Bedeutung zu, da die Herausforderung darin besteht, relevante Fälle für die jeweilige Untersuchung einzubeziehen. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die meist mithilfe von großen und möglichst unverzerrten Stichproben repräsentative Ergebnisse erzielen möchte, arbeiten qualitative Erhebungen in den meisten Fällen mit eher kleinen Stichproben. Auch wenn damit der Anspruch nach Repräsentativität im Sinne quantitativer Forschung entfällt, so müssen auch die Fälle in qualitativen Untersuchungen repräsentativ für den jeweiligen Forschungsgegenstand sein. „Der Einzelfall – so faszinierend er auch sein mag – wird erst dadurch für die Sozialwissenschaften interessant, dass er *für etwas* steht, d.h. etwas repräsentiert.“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009: 174; Hervorh. im Original). Der Einbezug von relevanten Fällen für den Forschungsgegenstand dient damit der Vermeidung von Verzerrungen (Kelle, Kluge 1999: 39). Jeder untersuchte Fall muss eine Legitimation aufweisen. Es bedarf zum einen einer Feld-Repräsentation, was meint, „dass ein Fall tatsächlich ein legitimer Vertreter des jeweils definierten Feldes ist.“ (Fuhs 2007: 64) und zum anderen einer symbolischen Repräsentanz, da jeder Einzelfall auch „auf weitere symbolische Bedeutungshorizonte verweist.“ (Fuhs 2007: 65). Bei der Fallauswahl müssen die Besonderheiten des untersuchten Feldes berücksichtigt werden (ausführlicher zur qualitativen Fallauswahl Schittenhelm 2009). Allerdings nehmen innerhalb der Methodenliteratur konkrete Vorgehensweisen und Sampling-Strategien oft nur einen randständigen Platz ein. Das liegt daran, dass die jeweilige Sampling-Strategie und das Zusammenstellen der untersuchten Fälle in qualitativen Un-

tersuchungen stets auf die einzigartigen Besonderheiten des Untersuchungsobjekts und des Forschungsfeldes abgestimmt werden muss.

„The logic and power of purposeful sampling lies in selecting *information-rich cases* for study in depth.“ (Patton 1990: 169; Hervorh. im Original)

Grundlegend sollte bereits zu Beginn des Forschungsprozesses festgelegt werden, welche Fallgruppe in die Untersuchung einbezogen werden soll. Die Fallgruppe des hier vorgestellten Projekts ergibt sich aus den bereits dargelegten Forschungsdesideraten innerhalb der empirischen Vertrauensforschung sowie aus dem Feld der empirischen Elternforschung. Innerhalb der Vertrauensforschung wurde die Gruppe der Eltern im Hinblick auf Bildungsinstitutionen bislang nicht näher untersucht, es ist aber anzunehmen, dass sich die Vertrauensneigung auch davon beeinflussen lässt, wie „nah“ oder „fern“ man dem Vertrauensobjekt gegenüber steht. Eltern von schulpflichtigen Kindern stehen in einem direkten und nahen Verhältnis mit der Institution Schule, sodass hier eine erste Eingrenzung der Fallgruppe erfolgte.<sup>74</sup> Die Relevanz der Gruppe der Eltern lässt sich weiterhin mit neuen Befunden aus der empirischen Elternforschung begründen. Familie und Schule stehen derzeit in einem Spannungs- und Aushandlungsverhältnis zueinander, welches auch durch neue (bildungspolitische) Entwicklungen beeinflusst wird. So stehen Eltern vermehrt Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu, z. B. bei der Schulwahl oder beim Übergang in die weiterführende Schule. Zeitgleich wird ein stärkeres Engagement im schulischen Bereich von den Eltern gefordert, was sich am normativ aufgeladenen Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zeigt. Die Relevanz der Fallgruppe der Eltern zeigt sich also aktuell ganz wesentlich an den veränderten Interaktionen zwischen Familie und Schule, wobei die elterlichen Einstellungen bislang nur rudimentär beleuchtet wurden.

Als „Einschränkung“ mussten die ausgewählten Mütter und Väter ein Kind in der Übergangsschwelle von der Grundschule in die weiterführende Schule haben. Dieses Minimalkriterium wurde aus zweierlei theoretischen Gründen aufgestellt. Zum einen handelt es sich bei der Übergangsschwelle um eine der zentralen Phasen im schulischen Verlauf, bei der die Eltern aktiv eine Bildungsentscheidung für ihr Kind treffen können (müssen). Damit stellt der Übergang aber auch eine Zeit dar, in der das eigene elterliche Vertrauen in die Schule bzw. das Schulsystem aktiv thematisch und reflexiv werden kann, während es vorher möglicherweise stets still schweigend, also fungierend und unhinterfragt angenommen wurde (siehe Kap. 2.6.1). Zum zweiten werden der schulische Übergang und die elterlichen Erwartungen in diesem Kontext bislang überwiegend mit werterwartungstheoretischen Annahmen erklärt. In dem Forschungsprojekt wird hingegen angenommen, dass die Übergangentscheidung eine im Wesentlichen riskante Phase darstellt, in der keine sichere und rationale Entscheidung getroffen werden kann (siehe Kap. 4.5.1). Um sich der Frage zu nähern, ob unterschiedliche Vertrauensneigung-

---

<sup>74</sup> In einer repräsentativen Online-Umfrage des Instituts Ipsos wurde das Vertrauen gegenüber verschiedenen Institutionen – darunter auch das Bildungssystem – erhoben. Jeder vierte Befragte gibt an, Vertrauen in das Bildungssystem zu haben, während 40 % kein Vertrauen angeben. Unklar ist, warum der Wert für nicht vorhandenes Vertrauen bei den älteren Befragten (Alter: 50 bis 64 Jahren) höher ausfällt als bei jüngeren Personen.



gen im Hinblick auf differenzierte Bildungszugehörigkeiten analysiert werden können, wurde die Fallauswahl weiterhin danach ausgerichtet, Eltern mit unterschiedlichem formalen Bildungsstatus einzu beziehen. Standardisierte Erhebungen zu Vertrauen verweisen des Öfteren auf unterschiedliche Vertrauensneigungen je nach Bildungsstatus, sodass dieses Merkmal ebenfalls als zentral für die Auswahl der Fälle betrachtet wird.

Nach Festlegung der konkreten Fallgruppe erfolgt das konkrete qualitative Sampling im Feld. Patton (1990) gibt – auch wenn keine näheren Begründungen und Reflektionen zu den einzelnen Strategien dargelegt werden (Gläser, Laudel 2010: 97) – einen Überblick über diverse Vorgehensweisen, nach denen eine zielgerichtete und damit auch informationsreiche Fallauswahl erfolgen kann. Dabei können so unterschiedliche Samplingstrategien verwendet werden wie ein „extreme or deviant case sampling“, ein „homogeneous sampling“ oder auch ein Vorgehen im Sinne eines Schneeballverfahrens oder die Fallauswahl nach theoretischen Kriterien.

Das qualitative Sampling in dieser empirischen Arbeit wurde insgesamt mit einem mehrstufigen Auswahlverfahren vollzogen, da ein einziges Vorgehen nicht auf die spezifischen Gegebenheiten des Forschungsfeldes sowie der Situation im Forschungsprozess hätte reagieren können (Schittenhelm 2009: 13). Es wurde stets die individuelle Beschaffenheit des Forschungsfeldes und der einzelnen befragten Personengruppen in den Blick genommen (Schittenhelm 2009: 20). Innerhalb der Rahmung der Fallgruppe Eltern mit schulpflichtigen Kindern wurde nach unterschiedlichen Fällen gesucht. Unterschiede zwischen den Fällen konnten sich dabei auf unterschiedliche Merkmale und Ausprägungen beziehen, z. B. nach Geschlecht, Wohnort, besuchte Schulform des betroffenen Kindes etc. Diese soziodemographischen Merkmale sollten variieren, um eine Bandbreite an Fällen zu erlangen. Spezifische Unterschiede gingen aber aus dem Material hervor, sodass nach dem Prinzip des theoretischen Samplings nach weiteren relevanten Merkmalen gesucht wird. Auch dem theoretical sampling stehen also theoretische Überlegungen im Vordergrund, nach denen neue Fälle erhoben werden. Diese Sampling-Strategie bedarf also auch einer systematischen Vorgehensweise und Begründung für die jeweiligen Entscheidungen. Die unterschiedlichen Auswahlkriterien können in der eigentlichen Feldphase ergänzt bzw. erweitert werden (bzw. müssen nicht zu Beginn der Untersuchung vollständig feststehen), da in dem konkreten Projektverlauf weitere relevante Kriterien festgestellt werden können (auch Schittenhelm 2009: 4). Das Ende des Samplings erfolgte in Anlehnung an eine theoretische Sättigung (nach Gläser und Strauss innerhalb der Grounded Theory Methodologie), aber auch bedingt durch die im Forschungsprojekt zur Verfügung stehenden Ressourcen. Der Grundgedanke beim theoretischen Sampling liegt darin, dass die Fallauswahl solange aktiv erfolgt, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist, also keine neuen Erkenntnisse mehr erzielt werden. Das kann oft, vor allem in kleineren Untersuchungen wie der hier vorliegenden, nur selten erreicht werden. Dennoch wurde ein stetiger Prozess der Suche nach Maximal- und Minimalvergleichen (Kelle, Kluge 1999) angestrebt.

„Beim theoretical sampling werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die eine oder mehrere interessierende Kategorien gemeinsam haben und hinsichtlich theoretisch bedeutsamer Merkmale entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen.“ (Kelle, Kluge 1999: 45; Hervorh. im Original)

#### 5.2.2.4 Rekrutierung von Interviewpersonen

Je nach spezifischem Forschungsfeld kann die Auswahl von relevanten Fällen (in dem Fall: Interviewpersonen) Schwierigkeiten bereiten. In diesem Forschungsvorhaben bestanden zwar keine größeren Probleme der Erreichbarkeit oder Bereitschaft der Interviewpersonen (vgl. Flick 2010: 148), allerdings mussten verschiedene Methoden zur Rekrutierung von Interviewpersonen kombiniert angewendet werden, um eine entsprechende Fallzahl an Interviews führen zu können. Wesentliche Schwierigkeiten ließen sich wahrscheinlich dadurch vermeiden, dass das behandelte Thema ein sehr offenes und gleichzeitig ein nur wenig „intimes“ Thema darstellt. Die Interviewpersonen mussten nicht befürchten, dass ihre persönliche Privatsphäre in irgendeiner Weise angetastet wurde, sondern konnten und sollten offen ihre Meinung zu für sie relevanten Themen kundtun.<sup>75</sup>

Um passende InterviewpartnerInnen zu finden und für ein Gespräch im Rahmen des Projekts zu gewinnen, wurden verschiedene Vorgehensweisen kombiniert. Kruse (2011: 92) nennt als potenzielle Strategien das Schneeballsystem, den Zugang über GatekeeperInnen bzw. MultiplikatorInnen und andere, direkte Recherchestrategien. Diese Zugänge wurden in unterschiedlichem Ausmaß miteinander kombiniert, sodass heterogene Personen in die Untersuchung aufgenommen werden konnten.

Eine gängige Vorgehensweise ist das sogenannte Schneeballverfahren. Dabei werden bereits interviewte Personen dazu aufgefordert, andere potentielle InterviewpartnerInnen auf das Projekt aufmerksam zu machen und nach der Gesprächsbereitschaft zu fragen (diese können wiederum bei anderen Personen nachfragen etc.) (Kruse 2011: 92). Da beim Schneeballverfahren allerdings nicht sichergestellt werden kann, dass tatsächlich die „richtigen“ Interviewpersonen gefunden werden (Kruse 2015: 251), kam dieses Vorgehen nur bei einem Interview zum Tragen. Eine zweite Strategie besteht im Zugang über „Gatekeeper“. Dabei werden sogenannte „Türsteher“ darum gebeten, passende Interviewpersonen ausfindig zu machen. Kruse (2011: 93) empfiehlt diese Strategie besonders dann, wenn Personen in bestimmten Organisationen oder Institutionen gesucht werden sollen. In der hier beschriebenen Untersuchung wurde ebenfalls auf Gatekeeper zurückgegriffen. Da unter anderen auch eher bildungsunerfahrene und sozial benachteiligte Personen gesucht wurden, wurde ein Zugang durch verschiedene Bildungsinstitutionen gewählt. Durch MitarbeiterInnen verschiedener Fördermaßnahmen wurde so der Zugang zu dieser Personengruppe eröffnet. Die MitarbeiterInnen wurden vorher über das Forschungsziel informiert und konnten so auf passende Interviewpersonen zugehen, von dem Inter-

---

<sup>75</sup> Lediglich bei einer Anfrage (über eine Institution zur Berufsintegration) lehnte eine Person ein Interview ab, weil sie bereits schlechte Erfahrungen mit größeren Institutionen gemacht hatte und keinen Einblick in das familiäre Umfeld zulassen wollte. Der Information, dass es tatsächlich nur um seine Sichtweise auf das Schulsystem ging, wurde kein Vertrauen gegeben.

view erzählen und die Personen zu einem Gespräch gewinnen. Das Vorgehen über GatekeeperInnen kann zwar ebenfalls eine verzerrte Fallauswahl erzielen, bot in diesem Forschungsprojekt aber die Möglichkeit eine heterogene Fallauswahl durch den vermittelten Zugang über Dritte zu erreichen. Um mögliche „Selbstmelder“ (Helfferich 2011: 176) zu rekrutieren, wurden weiterhin Aushänge an verschiedenen Plätzen gemacht bzw. an verschiedene Bildungsinstitutionen per Email versendet. Diese Strategie hat den Vorteil, dass die sich selbst meldenden Personen motiviert sind, Gespräche zu dem jeweiligen Thema zu führen und Informationen zu geben. Allerdings erfolgt durch diese Strategie eine sehr selektive Auswahl an Personen. Dieses Problem kam in der Rekrutierung sehr stark zum Tragen, da sich auf diesem Weg nur sehr engagierte und am Bildungsthema interessierte Eltern (zumeist selbst mit akademischem Hintergrund) finden ließen.

Laut Kruse (2011: 94) hat dieses hier angewendete, gestufte bzw. kombinierte Verfahren zur Personengewinnung den Vorteil, dass die einzelnen Vorgangsweisen verschiedene Personengruppen erreichen und dabei unterschiedliche Verzerrungen ausgleichen können. Durch die hier angewendeten multiplen Strategien konnten verschiedene Interviewpersonen ausfindig gemacht werden, sodass ein kontrastreiches Sample entstanden ist. Die Interviewpersonen unterscheiden sich folglich nach Geschlecht, ihrem eigenen Bildungsstatus, ob sie einen eigenen Migrationshintergrund haben oder nicht sowie nach ihrem Wohnort (Stadt/Land). In Anlehnung an bekannte Modelle wie dem ISEI oder dem EGP-Klassenschema (ein Überblick z. B. bei Ditton, Maaz 2011), wurde versucht eine (grobe) Einteilung der Interviewperson nach ihrem sozialen Status zu vollziehen. Fragen nach der Ausbildung bzw. einem Studium, der aktuellen Berufstätigkeit inkl. Umfang der Tätigkeit wurden zwar im Kurzfragebogen erhoben und diese Merkmale lassen zu, die wesentlichen Unterschiede bei den interviewten Eltern hinsichtlich ihres sozialen Status wahrzunehmen, eine klare Aufteilung nach einem unteren, einem mittleren und einem oberen sozialen Status ist so aber nicht so machbar. Im Folgenden wird deshalb der Fokus auf den Bildungsstatus der Befragten gelegt, da hier die Unterteilung nach dem eigenen formalen Bildungsabschluss möglich ist.

	<b>Niedriger BS</b>	<b>Mittlerer BS</b>	<b>Hoher BS</b>	<b>Insgesamt</b>
<b>Männlich</b>	1 (1 MH)	1	3	5 (1 MH)
<b>Weiblich</b>	3 (2 MH)	7 (4 MH)	9 (1 MH)	19 7 (MH)
	4	8	12	24

*Tabelle 4: Daten der Interviewpersonen, MH = Migrationshintergrund*

Das Sample setzt sich insgesamt aus 24 Interviewpersonen (23 Interviews, da ein Interview mit einem Ehepaar geführt wurde) zusammen, davon 5 Väter und 19 Mütter. 7 Personen haben einen Migrationshintergrund (Russisch, Türkisch oder Afghanisch). 4 Befragte verfügen über einen niedrigen Bildungsstatus, haben also einen Hauptschulabschluss, 8 Personen haben einen mittleren Bildungsstatus und max. einen Realschulabschluss, 12 Personen haben einen hohen Bildungsstatus mit einem Abitur. Eine ausführlichere Darstellung der interviewten Personen befindet sich im Anhang I.

### 5.2.2.5 Die Gesprächsführung

Ein wissenschaftliches Interview besteht nach Froschauer und Lueger (2003) aus sechs unterschiedlichen Phasen. Nach 1) der Interviewplanung (also Fallauswahl, Leitfadenerstellung etc.) folgt 2) die Kontaktaufnahme. In dieser empirischen Untersuchung wurde im Vorfeld ein Informationsblatt erstellt, welches einen ersten Einblick über das Vorhaben bot.<sup>76</sup> Dieses Informationsblatt wurde an verschiedene Institutionen per Mail oder als Post verschickt sowie teilweise bei möglichen Gatekeepern persönlich abgegeben. Personen, die als Ausgangspunkt eines Schneeballverfahrens dienen sollten, wurde ebenfalls das Vorhaben genau erläutert und es wurde darum gebeten, das Projekt an potenzielle Interviewpersonen weiterzuleiten (inkl. Informationsblatt). Die meisten Kontakte wurden zu Beginn per Email hergestellt. Dabei wurde seitens der Interviewerin nochmal kurz das Vorhaben dargestellt sowie – bei Interesse – ein Termin für ein Gespräch ausgemacht. Das Gespräch sollte in einer angenehmen Atmosphäre für die Befragten stattfinden, gleichzeitig sollte der Termin besonders den Interviewpersonen zeitlich gut passen, damit die Bereitschaft für ein Interview nicht gehemmt wurde. 3) Die dritte Phase umfasst den Gesprächseinstieg als solchen: Zu Beginn des persönlichen Kontaktes, aber noch vor dem Beginn des eigentlichen Interviews wurde der Interviewperson der genaue Kontext des Forschungsprojektes erläutert. Offene Fragen seitens der Interviewpersonen wurden geklärt, der Ablauf des Gesprächs kurz dargelegt, genauso wie schon vorab das Thema Anonymität erläutert und zugesagt wurde. Es sollte eine angenehme und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre geschaffen werden, weshalb auch die Person der Forschenden und der Kontext der Arbeit thematisiert wurden, weil dadurch Offenheit gezeigt wurde (Riemann 2003). Anschließend wurde mit dem Interview, bzw. mit der Einstiegsfrage begonnen. 4) Die vierte Phase besteht aus dem Hauptbestandteil des Gesprächs und beinhaltet die Erzähl- und die Nachfragephase. 5) Der Gesprächsabschluss kennzeichnet die fünfte Phase. Nach dem Ende des Interviews kam meistens noch ein kurzes Gespräch zwischen InterviewpartnerIn und Interviewerin zustande. Eventuelle Fragen über das Forschungsprojekt wurden thematisiert oder nochmals Kontaktdaten erfasst, da einige interviewte Personen Interesse an den Ergebnissen des Projekts äußerten. Im Anschluss erfolgte 6) die Dokumentation. Das eigentliche Interview wurde auf Tonband aufgezeichnet und im weiteren Verlauf transkribiert. Die im Laufe des Gesprächs angefertigten Grafiken wurden digitalisiert. Nach dem Interview wurde ein Postskriptum angefertigt, welches die zentralen Aspekte rund um die Interviewsituation aufführte.

Alle Gespräche wurden mit einer offenen Herangehensweise durchgeführt. Der Einfluss der Interviewführerin wurde in den einzelnen Gesprächen so gering wie möglich gehalten. Abgesehen von den Leitfragen wurde den Gesprächsteilnehmenden so viel Raum wie möglich für eigene Gedanken und für sie relevante Inhalte gegeben. Schon zu Beginn des Interviews wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die jeweiligen Person als ExpertIn für das Forschungsfeld angesehen wird und damit auch eigene,

---

<sup>76</sup> Das Informationsblatt umfasste das Thema der Untersuchung, die Eingrenzung der gesuchten Interviewpersonen wurde dargelegt, der Kontext der Arbeit wurde vorgestellt (als Dissertation etc.). Hinzu kamen Angaben zur gewährleisteten Anonymität und einem zeitlichen Umfang der Gespräche sowie die Kontaktdaten der Interviewdurchführenden.

für sie relevante Themen ansprechen darf und soll. Gelegentlich wurde das Gespräch durch zusammenfassende Abschnitte durch die Interviewerin ergänzt. Wichtige, interessante oder auch ungenaue Aussagen wurden so nochmals konkretisiert und dienten somit dem weiteren Gesprächsverlauf für weitere und umfassendere Ausführungen durch die Interviewperson. Vereinzelt musste seitens der Forschenden dennoch vermehrt in das Interview eingegriffen werden, insbesondere bei Verständigungsschwierigkeiten während dem Gespräch. Vor allem bei Personen, die bislang kaum Kontakt mit Interviewsituationen hatten, wurde darauf geachtet, ein positives Gefühl zu vermitteln, damit das Gespräch am Laufen gehalten wurde.

Die Interviews wurden in fünf unterschiedlichen räumlichen Kontexten durchgeführt: entweder im Büro der Interviewerin oder im Büro der Interviewperson, an einem neutralen öffentlichen Ort (in Cafés), bei den Interviewpersonen zuhause oder in den Räumlichkeiten einer anderen Institution (z. B. in sozialen Einrichtungen). Bei der Auswahl der Örtlichkeiten wurde darauf geachtet, dass sich der Termin und die Örtlichkeit für den bzw. die jeweilige Befragte am einfachsten realisieren ließen und eine angenehme Situation darstellte. Grundsätzlich soll der Ort für Gespräche danach ausgerichtet sein, dass ergiebigste Material in der Situation erlangen zu können (Przyborski, Wohlrab-Sahar 2009: 76ff.) Einige Interviews (vor allem in öffentlichen Cafés, teilweise auch in den Räumlichkeiten anderer Institutionen) wurden dennoch von kleineren Störungen begleitet, was im jeweiligen Interview-Postskriptum vermerkt wurde.

### 5.2.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und im Anschluss von einer geübten Transkriptionskraft mit Hilfe der Transkriptionssoftware f4 wörtlich transkribiert und anschließend anonymisiert. Die Transkription, also „die Verschriftlichung audiovisuell aufgezeichneter Daten“ (Knoblauch 2011: 159) erfolgte nach vereinfachten Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl (2012).

Auch die Grafiken wurden digitalisiert und in den Datenkorpus mit aufgenommen. Grundsätzlich sollte die Art bzw. die Genauigkeit der Transkription dem jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden. So können je nach Themenkomplex auch Betonungen oder Dialekte, visuelle Gesten oder Mimiken relevant sein (einen kurzen Überblick bei Knoblauch 2011). Auf komplexe Regeln und auf eine genauere Transkription wurde in diesem Forschungsprojekt verzichtet, da diese keinen Erkenntnisgewinn gebracht hätten.

Transkriptionsregeln	
Wörtliche Transkription	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
Sprache und Interpunktion	Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
Pausen	Kurze Pausen (bis zwei Sekunden) werden nicht beachtet. Längere Pausen (ab drei Sekunden) werden durch Klammern markiert, wobei eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben wird (also z. B. (5) bei fünf Sekunden Pause).
Lautäußerungen	Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
Störungen	Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt)
Unverständlichkeiten	Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.
Wortabbrüche	Wortabbrüche werden mit „-“, gekennzeichnet, d. h. „abge- abgehalten“.

Tabelle 5: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Dresing, Pehl 2012)

Nach jedem Gespräch wurden die Interviewpersonen gebeten einen Kurzfragebogen auszufüllen.<sup>77</sup> Dieser personenbezogene Fragebogen beinhaltete folgende Aspekte: Geschlecht und Alter der Interviewperson, Wohnort (Stadt/Land), Kinderanzahl inkl. Alter der Kinder und besuchte Schulform, der eigene Schulabschluss, Ausbildung und Erwerbstätigkeit inkl. Umfang der Tätigkeit.

#### 5.2.4 Richtung der Analyse

Die Richtung der Analyse ist für Mayring (2010) dahingehend entscheidend, da vorab festgelegt werden muss, „was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte.“ (Mayring 2010: 56), das Ziel der Analyse muss bestimmt werden.

Das hier vorgestellte Projekt ist in der erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung angesiedelt und soll die soziale Beziehung zwischen Eltern und Schule, welche als Vertrauensbeziehung angesehen wird, in seinen Charaktereigenschaften analysieren. Dabei werden sowohl Grundlagen aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zur theoretischen Einordnung des Phänomens herangezogen, als auch Erkenntnisse der empirischen Elternforschung berücksichtigt. Dieser Forschungszweig stellt vor allem die wesentlichen Informationen über die elterlichen Einstellungen gegenüber dem Untersuchungsobjekt Schule zur Verfügung. Die Analyse des Materials soll darüber Auskunft geben, wie sich die Beziehung zwischen Eltern und Schule aus der Elternperspektive charakterisieren lässt, unter der Berücksichtigung, dass eine vertrauenstheoretische Rahmung vorliegt.

<sup>77</sup> Da ein paar Interviewpersonen bereits bei der ersten offenen Aufgabe (Grafik I: Vertrauen) zögerlich reagierten als sie gebeten wurden, ihre Assoziationen mit dem Phänomen darzulegen und auch schriftliche Notizen zu machen, wurde der Kurzfragebogen im abschließenden Teil von der Interviewerin ausgefüllt. Es kann hier nur gemutmaßt werden, ob mögliche Schreibprobleme der Zurückhaltung zugrunde liegen.

### 5.2.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Um sich dem Forschungsgegenstand anzunähern, verweist Mayring auf die Beantwortung der Fragen, welche konkreten Aspekte und Fragen beantwortet werden sollen sowie den Ausgangspunkt für die Analyse bilden (die forschungsleitenden Fragestellungen wurden bereits in Kap. 1.3 hergeleitet). Das Vorverständnis der Forschenden umfasst den Ausgangspunkt der Analyse und lässt sich hier am theoretischen Vorwissen über den Forschungsgegenstand der Forscherin festmachen. Dabei steht das Phänomen Vertrauen mitsamt seiner sämtlichen theoretischen Implikationen im Mittelpunkt (siehe Kap. 2 und 3) sowie weiteren Überlegungen zum Vertrauensobjekt. Hier sind sowohl die Beziehung zwischen Eltern und Schule, als auch die Funktionen von Schule und die Erwartungen an die Einhaltung dieser aus der Elternperspektive von Bedeutung (siehe Kap. 4). Die offenen Fragen und Überlegungen gehen auch aus den vorhandenen Forschungsdesideraten innerhalb der empirischen Vertrauensforschung hervor: sowohl a) die Schule als Vertrauensobjekt als auch b) die Gruppe Eltern als Vertrauenssubjekt und c) das institutionelle Vertrauen in dieser sozialen Beziehung wurden bislang kaum bzw. nur randständig betrachtet. Öffentliche Berichte, teilweise auch Untersuchungen insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Raum, gehen zwar von einem sinkenden Vertrauen in die Institution Schule aus. Eine systematische und explizite Aufarbeitung aus der Elternperspektive liegt bislang aber nicht vor.

### 5.2.6 Analyse

Die Darlegung des konkreten Ablaufprozesses einer qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt im Hinblick auf die Grundsätze der Methode und dient einer systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Analyse. Nach der Beschreibung des verwendeten Datenmaterials erfolgt anschließend die Hinwendung zum Kodierprozess, wobei zuallererst die Regeln für die Kodierungen festgelegt werden müssen. Dieser Analyseschritt, der vor allem bei quantitativen Inhaltsanalyse relevant ist und von qualitativen VertreterInnen oft kritisiert wird, soll nach Mayring aber auch bei qualitativen Untersuchungen und Auswertungen darlegt werden (Mayring 2010: 49). Die Analyseeinheiten wurden daher definiert, um das Kriterium der Nachvollziehbarkeit zu erfüllen, da es sich letztlich um eine Festlegung für die Arbeit mit dem Material handelt. Bevor im Folgenden die Analyseeinheiten dargelegt und der weitere Fokus auf die Auswertungstechnik sowie das Kategoriensystem gelegt wird, wird nun kurz die Arbeit mithilfe der QDA-Software MAXQDA dargelegt.

- Arbeit mit einer QDA-Software

Das Datenmaterial wurde mit der Software f4 transkribiert und lag anschließend schriftlich vor. Daraufhin wurden die einzelnen verschriftlichten Interviews, die ausgefüllten Grafiken sowie die soziodemographischen Daten der Interviewpersonen in das QDA-Programm MAXQDA eingespeist. Die

Software ist eine der bekanntesten im Bereich der qualitativen Datenanalyse und wurde als Tool gewählt, da sie eine nachvollziehbare Bedienbarkeit und die Organisation unterschiedlicher Daten wie Grafiken und Interviews ermöglicht. Nicht zuletzt wurde mit der Software bereits in früheren Analysen gearbeitet, sodass diese bekannt und im Umgang vertraut war.

Die Arbeit mit einer QDA-Software im Umgang mit Forschungsdaten stellt dabei ein wertvolles unterstützendes Tool dar. Der Arbeitsprozess kann zum einen transparent gemacht werden, größere Datenmengen können übersichtlich verwaltet werden, relevante Textstellen können visuell gut ersichtlich markiert und kodiert werden (Textstellen, die zu Kategorien hinzugefügt werden), Notizen und Gedanken zum Datenmaterial können in Form von Memos festgehalten werden etc. (z. B. Schmieder 2015; Kuckartz 2012; Kelle 2007).

Im Laufe der Analyse des Datenmaterials wurden die zentralen Möglichkeiten des Tools angewendet. Die Interviews sowie die einzelnen Grafiken wurden in einen gemeinsamen Ordner eingefügt. Die ersten deduktiv formulierten Kategorien wurden als erste Hauptkategorien im Kategoriensystem hinterlegt. Die einzelnen Interviews wurden anschließend erst einmal ausgedruckt und auf Papier gelesen („Initiiierende Textarbeit“; Kuckartz 2012: 53). Dann mit ersten Anmerkungen und Notizen versehen. Anschließend wurde der erste Kodiervorgang mit MAXQDA vollzogen.

- Kodiervorgang

Der Kodierprozess verlief entlang der Hauptkategorien (Kategorien über Vertrauen als soziale Einstellung). Diese wurden vorab definiert und mit Ankerbeispielen hinterlegt. Anschließend wurde das Datenmaterial Zeile für Zeile durchgegangen, zentrale Textstellen wurden farblich markiert und der entsprechenden Kategorie zugeordnet. Die unterschiedlichen Kategorien erhielten individuelle Farbcodes, sodass die Kodierungen farblich erkennbar wurden. Durch die farblichen Akzentuierungen sind z. B. ein schneller Überblick über das Datenmaterial möglich oder Häufungen von Kodierungen in einem Textsegment ersichtlich. Beim Kodieren wurde darauf geachtet, dass ganze Sinneinheiten beibehalten wurden, sodass jede Kodierung in seinem Kontext verständlich blieb (Kuckartz 2012: 82). Weiterhin wurden zwar alle Äußerungen einzeln kodiert, in der anschließenden Analyse wurden ähnliche Aussagen dann aber als Einheit betrachtet. Beispielsweise: Wenn ein Elternteil über das gesamte Interview Aussagen über eine spezifische Erwartung an Schule tätigt, wurden die einzelnen Sinneinheiten jeweils kodiert, aber nur als eine Einheit (z. B. eine Erwartung) betrachtet. Textstellen konnten zudem auch mehrfach kodiert werden, wenn innerhalb einer Aussage mehrere Themen angeschnitten wurden. Damit wird der Auffassung von Kuckartz (2012: 81) gefolgt, dass eine thematische Kodierung auch mehr als eine Kategorie ansprechen kann.



Der erste Kodierdurchgang entlang der Hauptkategorien wurde von einer zweiten Kodiererin begleitet. Diese Person erhielt vorab grundlegende Erklärungen über das vorliegende Forschungsfeld, die theoretische Konstruktion und die einzelnen deduktiv zugrundeliegenden Kategorien. Ganz im Sinne von Hopf und Schmidt (1993: 61ff.) wurde daher ein „konsensuelles Codieren“ praktiziert, um die Inter-Coder-Reliabilität zu erhöhen (auch Schmidt 2010; Kuckartz 2012). Durch diesen zweifachen Kodiervorgang wurden Überschneidungen (also gleiche Kodierungen) sowie Unterschiede deutlich. Bei unterschiedlichen Bewertungen bzw. Kodierungen kam es zu einem Austausch zwischen den Kodierenden und ein gemeinsamer Konsens wurde angestrebt. Anschließende Kodierdurchgänge wurden dann nur durch die Autorin durchgeführt.

Die gesamte Analyse wurde durch die Erstellung von Memos begleitet. Dabei wurden Memos sowohl direkt an zentrale Textstellen geheftet (um z. B. offene Fragen oder interessante Stellen zu markieren) als auch als generelle Notiz über ein gesamtes Interview erstellt (Kuckartz 2012: 54f.). Die gesammelten Memos wurden im späteren Analyseprozess immer wieder in die Analyse einbezogen.

Der erste Kodierdurchgang hat das gesamte Datenmaterial inhaltlich strukturiert, für eine weitere Analyse zeigten sich die Kategorien allerdings zu grob. Die weitere Bildung von Subkategorien wurde anschließend vorgenommen. Dabei wurden die Kodierungen der Hauptkategorien als Grundlage verwendet. Die Subkategorien wurden deduktiv-induktiv gebildet, also sowohl theoretisch abgeleitet, als auch aus dem Material heraus, wenn sich neue Aspekte vorfinden ließen.

Neben dem Kodiervorgang wurde eine weitere Möglichkeit von der Auswertungssoftware für die weitere Analyse genutzt. Verschiedene Merkmale der Interviewpersonen wurden in Form von sogenannten Dokumentvariablen eingefügt, so z. B. die soziodemographischen Merkmale der Befragten. Auch andere Informationen wurden hier als Variablen hinterlegt. Die Variable „Vertrauenshöhe“ zeigt sich für die spätere Analyse als zentral an. Ausgehend von den Antworten der Interviewpersonen zu der Grafik II „Institutionenvertrauen“, wurde jeder Person ein Vertrauenswert als Dokumentvariable zugefügt (in Form der Eintragung des Vertrauens in die Institution Schule in der Grafik). Bei der weiteren Analyse wurden diese sowie andere Dokumentvariablen (vor allem der Bildungsstatus, unterteilt in niedrig, mittel, hoch) als wichtige Kriterien für Vergleiche zwischen den Aussagen der Interviewpersonen herangezogen.

Nach dem ersten gesamten Kodiervorgang wurden für jedes Interview eine Fallzusammenfassung erstellt (Kuckartz 2012: 55ff.). Dabei wurden die jeweiligen Hauptkategorien einbezogen, vorhandene Memos wurden ebenfalls eingearbeitet. Jede Fallzusammenfassung enthält dementsprechend die zentralen Aspekte des Falls und damit „eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika“ jeder Interviewperson (ebd.: 55). Die Fallzusammenfassungen wurden anschließend bei der typenbildenden Inhaltsanalyse als Ausgangspunkt für die Differenzierung der Fälle genommen.

- Analyseeinheiten

Zu den drei inhaltsanalytischen Einheiten zählt Mayring (2000) a) die Kodiereinheit als kleinster möglicher Materialbestandteil für die Auswertung, b) die Kontexteinheit als größter Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf und c) die Auswertungseinheit, welche festlegt, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden sollen.

Als kleinste verwendete Kodiereinheit wird in dieser Untersuchung festgelegt, dass sich der minimale Textteil mindestens aus einem Satzteil bzw. Halbsatz zusammensetzen muss. Einzelne Wörter, auch wenn es Schlagwörter sind, müssen in ihrem unmittelbaren Kontext kodiert werden, damit Sinnzusammenhänge deutlich werden. Die Kontexteinheit umfasst maximal ganze Absätze bzw. eine Abfolge von einzelnen Sätzen, die sich aus einem Input (also einer Frage) ergeben und in einem direkten thematischen Zusammenhang stehen. Als grundsätzliche Auswertungseinheit wurden alle Interviewtranskripte dem Kategoriensystem gegenübergestellt, auf einzelne Kategorien hin erfolgte die Auswertung hinsichtlich bestimmter, vorab definierter Auswertungseinheiten. So wurde z. B. als Auswertungseinheit für die Kategorie „Erfahrungen“ nur die erste Frage des Leitfadenterviews gewählt, da diese thematisch ebendiesen Inhalt zur Basis hatte. Die Festlegung der jeweiligen Auswertungseinheiten wird im anschließenden Ergebnisteil jeweils gezielt auf die Kategorien dargestellt.

- Auswertungstechnik

Als wesentliche Auswertungstechnik wurde für dieses Forschungsvorhaben vor allem eine inhaltliche Strukturierung gewählt. Laut Kuckartz (2012: 72) ist diese Technik eine der am häufigsten angewendeten in der Forschungspraxis, was eine klare Darstellung der Technik erschwert, da die inhaltliche Strukturierung oft sehr unterschiedlich angewendet wird. Hinsichtlich der unterschiedlichen von Mayring differenzierten Techniken, wäre eine bloße Zusammenfassung des Materials in Anbetracht der Fragestellung dieser Arbeit nicht sinnvoll gewesen. An einigen Stellen wurde die Technik der Explikation hinzugezogen, wenn Interviewstellen unklar waren und durch weitere Passagen erklärt werden konnten.

„Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – (...).“ (Schreier 2014: [8])

Einige Teilaspekte des Datenmaterials wurden auch mithilfe einer skalierenden Strukturierung bzw. der evaluativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) analysiert. Eine Skalierung bietet sich an, wenn Aussagen über bestimmte Ausprägungen erlangt werden soll. So wurde beispielsweise die Kategorie „Einschätzung der Elter über ihren Einfluss“ mit drei Ausprägungen versehen: hoch, mittel und wenig. Jede Ausprägung wurde vorab definiert und mit einer Kodierregel sowie mit einem Ankerbeispiel versehen, damit eine klare Zuordnung möglich wurde.

- Kategoriensystem

„How categories are defined ... is an art. Little is written about it“ (Krippendorff 1980: 76, zitiert nach Mayring 2010: 49)

Das Kategoriensystem stellt das „Herzstück“ (z. B. Schreier 2014: [4]) einer qualitativen Inhaltsanalyse dar. Generell handelt es sich bei Kategorien und Kategorisierungen um zentrale Aspekte innerhalb qualitativer Forschungsarbeiten. Dennoch kritisiert beispielsweise Kuckartz (2010a: 58), dass die explizite Thematisierung, wie genau eine Kategorienbildung im Forschungsprozess abläuft, bislang in der Methodenliteratur kaum berücksichtigt wird. In einer Annäherung an den Begriff Kategorie, beschreibt Kuckartz (2012), dass eine Kategorie einen gewissen Grad an Komplexität und eine klare Definition aufweisen muss.

„Die Definition einer Kategorie erfolgt dabei durch Umschreibung ihres Inhalts und durch Angabe von Indikatoren – (...) – sowie in der Regel auch durch Ankerbeispiele (...).“ (Kuckartz 2012: 46)

Dem Kategoriensystem kommt in einer (qualitativen) Inhaltsanalyse eine zentrale Bedeutung zu, wobei die Erstellung des Systems auf unterschiedlichem Wege erfolgen kann: durch eine induktive oder eine deduktive Vorgehensweise. Die induktive Gewinnung von Kategorien erfolgt in einer Bottom-up-Strategie, d. h. das Auswertungsinstrument wird direkt aus dem Material abgeleitet. Ein deduktives Vorgehen kann hingegen als Top-down-Strategie angesehen werden (Reinhoffer 2008: 125f.), da die Kategorienentwicklung nach vorab festgelegten theoretischen Konzepten erfolgt. Während Mayring hauptsächlich von deduktiv hergeleiteten Kategorien ausgeht, kritisieren andere ForscherInnen diese Einführung. So benennt Steigleder (2008: 12) als zentrales Problem bei der Konzeption von Mayring das „Spannungsverhältnis zwischen den methodologischen Grundprinzipien der Offenheit und der Regelgeleitetheit“. Auch Gläser und Laudel (2004) arbeiten mit der qualitativen Inhaltsanalyse, wandeln ihr Vorgehen aber aufgrund der Kritik an Mayring ab. Sie begegnen dem Kategoriensystem mit einem anderen Blick, der Umgang zeigt sich dabei angepasster an das jeweilige Material und die Kategorien können sich während der Analyse verändern, was bei Mayring mit der starken deduktiven Orientierung nicht vorgesehen ist. Kuckartz (2012: 62) merkt an, dass selbst deduktiv gebildete Kategorien verändert werden können, wenn sie sich während der Analyse als nicht zielführend oder nicht trennscharf genug erweisen.

Für die Kategoriengewinnung in dieser Inhaltsanalyse wurde eine Mischform von induktiver und deduktiver Vorgehensweise verfolgt, so wie es in mittlerweile vielen empirischen Untersuchungen vorgenommen wird. Der Ablauf – laut Kuckartz (2012: 69) – ähnelt sich meistens darin, dass zu Beginn der Kategorienbildung meist wenige Hauptkategorien bestehen, welche aus dem theoretischen Kontext abgeleitet wurden. Diese ersten Kategorien werden quasi als Suchraster für die weitere Arbeit genommen. Die deduktiv hergeleiteten Kategorien speisen sich also aus dem Vorwissen der Forscherin

über die theoretischen Grundannahmen zum Phänomen Vertrauen, während weitere Kategorien bzw. Subkategorien induktiv aus dem Material heraus erstellt werden.

Diese Mischform der Kategorienbildung wurde aufgrund der Spezifik der Forschungsfrage und des thematischen Kontextes gewählt. Da die durchgeführten Interviews bzw. der Leitfaden nicht direkt das betroffene Thema angesprochen hat – Vertrauen wurde im ersten Teil weder als Konstrukt oder Phänomen thematisiert noch überhaupt als Wort erwähnt – würde eine reine induktive Kategorienbildung möglicherweise auch das Thema Vertrauen nicht beachten. Eine reine deduktive Vorgehensweise erscheint ebenfalls nicht erfolgsversprechend, da das Thema Vertrauen – speziell das spezifische Vertrauen von Eltern gegenüber Bildungsinstitutionen – noch nicht ausreichend theoretisch fundiert ist, als das die deduktive Kategorienbildung tatsächlich erschöpfend hätte durchgeführt werden können. Aus diesem Grund wurde eine Mischform angewendet, um sowohl die bislang vorliegenden theoretischen Vorannahmen über Vertrauen berücksichtigen zu können (deduktive Kategorien), aber auch durch ein offenes (induktives) Vorgehen weitere Kategorien entstehen lassen zu können. Als erste deduktiv formulierte Kategorien dienten dabei die drei Elemente von Vertrauen als soziale Einstellung: also eine kognitive, eine emotionale und eine behaviorale Ebene. Nach dieser groben Unterteilung wurde in einer gesamten Durchsicht das Material bearbeitet. In einem zweiten Durchgang wurden weitere deduktiv formulierte Subkategorien erstellt, die auf der jeweiligen Vertrauensebene angesiedelt waren, also z. B. „Erwartungen an die Schule“ als Subkategorie auf der kognitiven Ebene oder „Enttäuschungen“ auf der emotionalen Ebene. Zudem sind aber auch induktive Kategorien entstanden, die sich aus dem Material heraus ergeben haben.

Im Laufe der Analyse wurde der Prozess der Kodierungen, die Zuordnung von Textstellen zu Codes und die Arbeit mit den zentralen Kategorien wiederholt auf Plausibilität und Reliabilität geprüft. Ergebnisse und Interpretationen wurden in Arbeitskreisen diskutiert, sodass trotz weitestgehend fehlender mehrerer KodiererInnen, auf eine zentrale Nachvollziehbarkeit des Kodiervorgangs sowie der Ergebnisse geachtet wurde.

## 6. Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung

In diesem Teil der Ergebnisdarstellung soll eine kategorienbasierte Auswertung der deduktiv gebildeten zentralen Hauptkategorien entlang der Leitfragen im Interview sowie der Bearbeitung der beiden Vertrauensgrafiken vorgestellt werden.

Kategorie	Anzahl
<b>Codesystem</b>	<b>1717</b>
eigene Erfahrungen mit Schule	20
Merkmale von Vertrauen	6
Erwartungen an Schule	83
<b>KOGNITIVE DIMENSION</b>	<b>0</b>
Ebene Institution	99
Ebene Schule	193
Ebene Kind	51
Beteiligung u. Anforderungen = Eltern	58
<b>EMOTIONALE DIMENSION</b>	<b>0</b>
Öffentliche Thematisierung von Bildung	4
Ebene Institution	42
Ebene Schule	121
Ebene Menschen	35
Enttäuschungen	38
Privatschulen / Freie Schulen	16
Heimunterricht	3
Nachhilfe	62
<b>BEHAVIORALE DIMENSION</b>	<b>0</b>
Elternbeteiligung	150
Schulwahl	58
Einschätzung der Eltern über ihren Einfluss	35
Sichtweise auf LehrerInnen	160
Vertrauen	370
Subjektives Verständnis von Vertrauen	113
<b>Sets</b>	<b>0</b>
Set 1	0

Abbildung 5: Kategoriensystem, teilweise ausgeklappte Kategorien

Die Ergebnisdarstellung beginnt mit der Vorstellung der elterlichen Erfahrungen mit der Schule (Kap. 6.1), die Erwartungen an die Schule bzw. das Schulsystem folgen anschließend (Kap. 6.2). Weiterhin wird in Kap. 6.3 Vertrauen in die Schule als soziale Einstellung der Eltern differenziert betrachtet. Zentral sind hierbei vor allem die Einstellungen der Eltern gegenüber Schule, die sich aus kognitiven und emotionalen Elementen zusammensetzen und sich in der behavioralen Dimension äußern. Daran anschließend werden die individuellen Wahrnehmungen über die eigenen Entscheidungs- und Hand-

lungsmöglichkeiten präsentiert, hierbei nimmt insbesondere die Übergangsphase in die weiterführende Schule einen großen Stellenwert ein (Kap. 6.4). Das nächste Unterkapitel 6.5 widmet sich thematisch dem potenziellen Vertrauensverlust in Schulen bzw. dem Schulsystem, es werden sowohl Enttäuschungen und nicht erfüllte Erwartungen der Eltern präsentiert, als auch die vorab erwähnten Indikatoren für einen Verlust (Nachhilfe, Privatschulen, Home-Education) diskutiert. In diesem Kapitel wird auch die elterliche Einstellung gegenüber den PISA-Studien präsentiert. Kap. 6.6 umreißt explizit die Beziehung und die Haltung der Eltern Lehrpersonen gegenüber. Zwar stand die eher zwischenmenschliche Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen nicht im Fokus des wissenschaftlichen Interesses bei der Datenerhebung, es zeigte sich allerdings, dass die LehrerInnen für die Eltern durchaus von zentraler Bedeutung sind. Somit wurde auch diese Beziehung ausgehend vom Datenmaterial analysiert und wird hier dargestellt. Die beiden letzten Unterkapitel präsentieren die Ergebnisse der beiden einbezogenen Grafiken: Kap. 6.7 beleuchtet das subjektive Verständnis der Eltern über Vertrauen, Kap. 6.8 das reflexive Vertrauen in die Institution Schule.

## 6.1 Erfahrungen der Eltern mit Schule

Erfahrungen stellen einen Grundstein für die Haltung der Eltern dar. Zwar verweisen Erfahrungen noch nicht direkt auf das elterliche Vertrauen in die Schule, da sie sich auf Vergangenes beziehen und Vertrauen in die Zukunft gerichtet ist. Dennoch verweisen alle gemachten Erfahrungen mit einem Vertrauensobjekt darauf, von welcher Grundhaltung in der sozialen Beziehung ausgegangen werden kann. Die Frage nach den eigenen Erfahrungen diente bei den Interviews zudem als offener Einstieg und sollte den Erzählfluss anregen. Die Eltern wurden gebeten, ihre eigene Schulzeit zu überdenken und mit der jetzigen Schulzeit ihrer Kinder zu vergleichen. Die eigenen Erfahrungen wurden in einer ersten groben Kategorie „Erfahrungen“ eingefügt, als Analyseeinheit wurde die erste Interviewfrage definiert. Es zeigt sich allerdings bei der Zusammenstellung der Kodierungen, dass die eigenen Erinnerungen an die Schulzeit recht knapp von den Eltern berichtet wurden. Bei einigen Eltern lassen sich sogar keine expliziten Äußerungen vorfinden, so äußerte bspw. I3W lediglich ihre Herkunft aus der DDR. Wie allerdings mit der Fragestellung beabsichtigt, haben die Eltern zumeist einen direkten Vergleich mit der eigenen und der Schulzeit der Kinder.

**I6W: 3:** Wir kannten hier Hessen, Deutschland, wir mussten Flüsse lernen, wir mussten Berge lernen, und das können die heute alles überhaupt nicht mehr.

Die Äußerungen fallen zumeist eher als kognitive Dimensionen, emotionale Bewertungen und Beurteilungen sind eher selten. Es lässt sich zwar annehmen, dass die Erfahrungen der Eltern während der eigenen Schulzeit auch die Einstellung in der gegenwärtigen Situation mit der Schule des Kindes bzw. gegenüber dem Schulsystem prägen. Allerdings lässt das nur geringe Analysematerial bezogen auf die

elterlichen Erfahrungen kaum Rückschlüsse zu, die tiefergehend mit den aktuellen Erfahrungen und Erwartungen verglichen werden könnten.

## 6.2 Erwartungen der Eltern an Schule

Vertrauen zwischen einem Vertrauensgeber in einen Vertrauensnehmer bzw. in ein Vertrauensobjekt lässt sich – etwas verkürzt – als positive Erwartungshaltung definieren, dass die eigenen Erwartungen vom Vertrauensnehmer in einer positiven Weise erfüllt oder erbracht werden. Bezogen auf die hier zugrundeliegenden Vertrauensgeber und Vertrauensnehmer kann also angenommen werden, dass die Mütter und Väter der schulpflichtigen Kindern bestimmte Erwartungen haben, die von der Schule/dem Schulsystem erfüllt werden sollen, damit Vertrauen entstehen bzw. sich festigen kann. Im Umkehrschluss können enttäuschte Erwartungen zur Reduktion von Vertrauen zwischen Vertrauensgeber und -nehmer führen. Um die elterlichen Erwartungen erfassen zu können, wurde im Rahmen der inhaltlichen Strukturierung daher die Kategorie „Erwartungen an Schule“ deduktiv festgelegt. Die Festlegung dieser Oberkategorie kann somit aus theoretischer Sichtweise im Hinblick auf das Phänomen Vertrauen begründet werden und äußert sich in der Thematisierung im Leitfaden. Als Analyseeinheit wurde die Leitfrage festgelegt, in der die Erwartungen an Schule erfasst wurden sowie die Frage nach den Aufgaben von Schule, da davon ausgegangen werden kann, dass aus den Aufgaben von Schule auf die relevanten Erwartungen geschlossen werden kann. Hinzu kommen weitere Analyseeinheiten im Datenmaterial, wenn die Befragten explizite Erwartungen formulieren. Das Datenmaterial wurde daraufhin durchgearbeitet, induktiv wurden Subkategorien erstellt, die zu Beginn dicht an den Aussagen der Interviewpersonen, anschließend verdichtet und reduziert wurden. Durch diese Verdichtung lassen sich die elterlichen Erwartungen auf eine überschaubare Anzahl von Subkategorien reduzieren. Im Folgenden sollen die sechs Subkategorien kurz vorgestellt werden, auf die sich die meisten elterlichen Erwartungen reduzieren lassen.

<b>Kategorie ERWARTUNGEN</b>		
Subkategorien	Definition	Ankerbeispiel
Wissen, Kompetenzen	Textstellen, aus denen hervorgeht, dass Schule Wissen vermitteln, Kompetenzen fördern soll, bzw. dass das Lernen eine zentrale Aufgabe ist	„Einerseits Wissen, aber auch Kompetenzen, dass sie fähig sind zu lernen, sich selbst Wissen zu erarbeiten,“ (I2W: 59)
Sozialverhalten, lernen in einer Gruppe	Textstellen, in denen explizit auf die soziale Funktion von Schule eingegangen wird	„Probleme zu lösen vor allem in Absprache mit anderen Menschen, in Kooperation, also, diese soziale Kompetenzen sind mir ganz, ganz wichtig, dass man praktisch (3) ja, Probleme angeht und weiß, wie man das in einem Team löst.“ (I12W: 75)
Begabungen, Neigungen	Textstellen, in denen ein Bezug zur Individualität eines jeden Kindes hingestellt wird und diese gefördert werden soll	„Dann muss Schule eigentlich die Möglichkeiten bieten, damit das Kind sich auch was aussuchen kann oben drauf, wenn es das denn will, (4) und schwache Leistungen fördern und gute noch verbessern, sage ich mal, ja.“ (I8M: 73)
Kinder lebensfähig machen	Textstellen, die einen Bezug zur Lebensfähigkeit/Berufsleben herstellen	„Aber am Ende sollen sie ja bereit gemacht werden, dass sie ein selbstbestimmtes, erwachsenes Leben führen können.“ (I11W: 61)
Betreuung	Textstellen, in denen Eltern als Erwartung die Betreuung benennen	„Das wirkt sich dahingehend aus, dass einerseits meine Erwartung eine hohe ist an eine gute Betreuung in der Schule (...).“ (I2W: 9)
Werte	Textstellen, die auf die Vermittlung von Werten hinweisen	„Gut, das hat sehr viel wahrscheinlich mit meinen Vorstellungen, welche Werte mir wichtig sind, zu tun, Werte, wie (8), also, erstens mal einen Anstrengungsbereit- ja.“ (I2W: 63)
Sonstiges	Sonstige Erwartungen, die genannt werden	

Tabelle 6: Kategorie "Erwartungen an Schule"

Dabei ist die am häufigsten genannte Erwartung an Schulen in die Subkategorie „Wissen, Kompetenzen“ einzuordnen. Die Eltern verwenden zwar sehr unterschiedliche Begrifflichkeiten, die „Hauptsache“ (I6W: 39) und damit die zentrale Aufgabe von Schule stellt aber im Wesentlichen die Vermittlung von Wissens- und Bildungsinhalten, die Förderung von Kompetenzen und die Fähigkeit zu lernen dar.

**I11W: 61:** Ach, an erster Stelle an Schule ganz klar einen Bildungsauftrag, wie weit dieser Bildungsauftrag gefasst wird, da kann man sich natürlich Fragen stellen.

Fast alle Eltern geben an, dass Schule einen Bildungsauftrag hat und sie deshalb erwarten, dass den Kindern Wissen vermittelt bzw. die Kompetenzen gefördert werden sollen.



Neben der grundlegenden Übermittlung von Kompetenzen und Wissensinhalten wird der eher soziale Aspekt von Schule betont. Durch die gemeinsam verbrachte Zeit mit anderen Kindern und der Zeit des gemeinsamen Lernens sollen die sozialen Kompetenzen der Kinder gestärkt werden.

**I1M: 63:** ich will, ich erwarte, dass mein Kind die gängigen Kulturtechniken lernt. Ich erwarte, dass mein Kind lernt mit Wissen, (4) mit Aufgabenstellungen umzugehen (4), also, Lösungswege zu finden für Aufgaben (12) und (9), genau. Das Ganze auch mit anderen zusammen.

Weiterhin ist den Eltern auch die individuelle Förderung der Kinder wichtig. Die jeweiligen Stärken und Schwächen sollen angemessen von der Schule berücksichtigt werden, zudem sollen die Kinder bei ihrem jeweiligen Kenntnisstand ‚abgeholt‘ werden. Nur einmal wird von einer Mutter von „Begabung (zu) fördern“ (I2W: 59) gesprochen, den meisten anderen Eltern liegt mehr daran, dass sowohl gute Leistungen verbessert, aber schwache Leistungen ebenso gefördert werden sollen (z. B. I8M: 73). Ebenfalls sollen die Interessen der Kinder berücksichtigt werden, sodass beispielsweise Unterrichtsthemen nicht gänzlich an den Wünschen der SchülerInnen vorbei behandelt werden. Als weiteres Ziel guter schulischer Arbeit wird die Lebensfähigkeit der Kinder thematisiert, wobei einige Eltern auch die spezifischere Erwartung nennen, dass auf das Berufsleben im Allgemeinen vorbereitet werden soll. Zudem benennen einige Eltern, dass sie seitens der Schule, zumindest für eine bestimmte Zeit, eine gute Betreuung für ihr Kind fordern, welche auch aufgrund der eigenen Arbeitstätigkeit von Bedeutung ist.

**I9W: 88:** Schule leisten soll, ich mein, klar, ist auch eine zuverlässige Betreuung der Kinder, finde ich, soll Schule auch leisten innerhalb bestimmter Zeiten.

Unter der Subkategorie „Werte“ wurden Aussagen kodiert, die darauf hinweisen, dass Schule den elterlichen Erwartungen nach auch Werte vermitteln soll. Hierbei besteht eine Besonderheit im Vergleich zu der Nennung der anderen Erwartungen, die von den Eltern frei genannt wurden. Ausgehend vom Interviewleitfaden wurde explizit nach Werten gefragt, die die Institution Schule vermitteln soll. Die Frage nach möglichen Werten hängt aus theoretischer Perspektive vor allem mit dem Fokus auf institutionelles bzw. Systemvertrauen zusammen und soll indirekt auf die Leitidee der Schule deuten. Bei der Beantwortung der Frage lässt sich insgesamt eine große Bandbreite an unterschiedlichen Werten und Wertvorstellungen zeigen, z. B. Anstrengungsbereitschaft, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, gegenseitiger Respekt, Ordnung und Sauberkeit oder auch angemessene Umgangsformen. Allerdings zeigt sich, dass einige Eltern durchaus Schwierigkeiten bei der Beantwortung dieser Frage haben und nicht genau wissen, wie sie Werte und die Schule miteinander in Einklang bringen sollen.

Weiterhin lassen sich noch weitere Erwartungen der Eltern feststellen, wie bspw. den Kindern Freude am Lernen vermitteln oder ihnen einen geregelten Tagesablauf geben. Diese Erwartungen wurden aber nur vereinzelt geäußert, weshalb keine gesonderte Aufführung erfolgt. Einzelne Nennungen wurden unter die Subkategorie „Sonstiges“ zusammengefasst.

Insgesamt wird deutlich, dass die Eltern eine Vielzahl von Erwartungen an die Institution Schule haben. Dabei lassen sich die meisten der Erwartungen auf einer eher allgemeinen Ebene ansiedeln, z. B. Wissen oder soziale Werte vermitteln. Von den interviewten Personen nennen nur wenige Eltern auf den Frageimpuls nach ihren Erwartungen an die Schule konkrete Aspekte, z. B. konkrete Anforderungen an das Verhalten der Lehrpersonen o.ä. Die Lehrpersonen und die hier einhergehenden elterlichen Erwartungen werden in einem separaten Kapitel (Kap. 6.6) analysiert, da hier davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Vertrauensebenen angesprochen sind

### 6.3 Vertrauen als soziale Einstellung

Grundsätzlich kann das Vertrauen der Eltern als Vertrauensgeber als soziale Einstellung gegenüber einem Vertrauensobjekt verstanden werden. Diese Einstellung setzt sich aus kognitiven, affektiven und behavioralen Komponenten zusammen. Zu der kognitiven Komponente zählt das Wissen bzw. Quasi-Wissen, bei der emotionalen Komponente sind es die Bewertung des Objekts, das Verhalten dem Objekt gegenüber stellt dann das behaviorale Element dar. Im konkreten Kontext des Vertrauens von Eltern in die Institution Schule spielen also sowohl kognitive Wissensbestände bzw. Quasi-Wissen, die emotionale Bewertung und das Verhalten von Eltern gegenüber der Schule eine bedeutende Rolle, um die Vertrauensbeziehung kenntlich zu machen. In der Regel wird den einzelnen Komponenten zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt oder es wird theoretisch von einer Reduktion auf jeweils eine Komponente ausgegangen. Hier wird stattdessen von der Relevanz kognitiver als auch emotionaler Elemente einer Vertrauensbeziehung ausgegangen, ebenso wie die behaviorale Komponente in ihrer Bedeutung als Konsequenz für die Vertrauensbeziehung fokussiert wird. Aus diesem Grund werden die einzelnen Elemente auch differenziert als Analysebestandteile präsentiert. In einem ersten Kodierdurchgang wurde nach den drei zentralen Oberkategorien kodiert: kognitiv, emotional, behavioral. Das Ziel bestand darin, das gesamte Material in einem ersten Durchgang zu strukturieren. In weiteren Arbeitsschritten wurden aus diesen groben Hauptkategorien weitere Subkategorien gebildet, die darauf abzielten, das Material bzw. die zentralen Aspekte aus den Interviews zu strukturieren und später tiefergehend zu analysieren.

Kategorie	Beschreibung	Beispiele
Kognitive Dimension	Die Eltern erzählen von ihrem (neutralen) Wissen bzw. Quasi-Wissen aus dem schulischen Kontext	„man kann das so machen...“ „bei meinem Kind läuft es so ab...“
Emotionale Dimension	Die Eltern geben persönliche positive oder negative Bewertungen und Beurteilungen ab	„ich finde es schade...“ „ich finde es ganz schlecht, wenn...“
Behaviorale Dimension	Die Eltern geben konkrete eigene Handlungen kund	„dann haben wir uns als Eltern dazu entschlossen...“ „ich bin aktiv bei...“

Tabelle 7: Kognitive Dimension, Emotionale Dimension, Behaviorale Dimension

Erwartungskonform zeigt sich, dass die Beziehung zwischen Eltern und Schule durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Wissensbeständen, affektiven Bewertungen und Handlungen durchzogen ist. Die Eltern verfügen über ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Wissen über das Vertrauensobjekt, sie bewerten und empfinden in differenzierten positiven oder negativen Ausprägungen. Ihre Haltungen gegenüber der Schule zeigen sich in unterschiedlichen Handlungen und Verhaltensweisen, die sich über die gesetzlich verankerten Mitbestimmungs- und Handlungsmöglichkeiten, vor allem aber auf der Ebene des Kindes und teilweise sogar auf einer fast bildungspolitischen Ebene erstrecken. Die Unterteilung in kognitive, emotionale und behaviorale Komponenten zeigt folglich erwartungsgemäß ein breites Feld elterlicher Einstellungen gegenüber dem Objekt Schule. Explizite Themenfelder werden im Folgenden ausführlicher dargestellt. Diese erste Analyse zeigt eine umfassende Beziehung zwischen Eltern und der Schule. Eltern können somit als (mehr oder weniger) informierter und aktiver Akteur in diesem Kontext gesehen werden. Die Interviewpersonen stehen in einer regen Beziehung mit der Schule, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie sich von der Schule distanzieren bzw. der Schule eine gewisse Gleichgültigkeit entgegenbringen.

### 6.3.1 Das Wissen der Eltern über das Vertrauensobjekt Schule

Um das umfangreiche Datenmaterial zu strukturieren, wurde die Kategorie „Kognitive Dimension“ in mehrere Subkategorien untergliedert, wodurch sich die Wissensinhalte nach unterschiedlichen Ebenen, auf denen sie lagern, unterscheiden lassen. Als kognitives Element wurden alle Aussagen der Interviewpersonen kodiert, die einen Bezug zu einer Haltung, den Vermerk auf vorhandene Informationen, Beschreibungen etc. aufweisen. Emotionale Bewertungen oder eigene Handlungen wurden hier also nicht berücksichtigt. Konkret liefert die Kategorie also Informationen darüber, über welches konkrete schulbezogene Wissen bzw. Quasi-Wissen die Mütter und Väter verfügen, über „wie viele“ Informationen sie verfügen sowie ggf. aus welchen Quellen sie ihre Informationen beziehen bzw. bezogen haben. Dabei lässt sich allerdings kein objektiver Maßstab an viel oder wenig Wissen anlegen, an dem dann viel oder wenig Vertrauen festgelegt werden kann. Die genaue Darlegung über die subjektive Informiertheit lässt aber Rückschlüsse über die Folgen und die Ausgestaltung der Vertrauensbeziehung zu und kann auch, vergleichend zwischen den einzelnen Eltern, relevante Rückschlüsse zur jeweiligen Beziehung zur Schule geben.

Die interviewten Mütter und Väter verfügen über vielfältige und unterschiedliche Wissensbestände über das Vertrauensobjekt Schule. Es werden sowohl kindbezogene als auch schulbezogene Informationen im Interview erwähnt. Die kindbezogenen Informationen beziehen sich auf das eigene Kind, aber auch auf die klassenspezifische Interaktion des Kindes mit den Lehrpersonen und den anderen Kindern. Auf der schulbezogenen Ebene liegt Wissen vor, wenn Informationen über Strukturen und Rahmenbedingungen der spezifischen Schule des Kindes vorliegen, z. B. über das Angebot der Nachmittags-AG's, die Bereitstellung von schulinterner Nachhilfe oder der thematischen Schwerpunktset-

zung der jeweiligen Schule. Weiterhin lässt sich das kognitive Wissen auch auf der Ebene von bildungspolitischen Aspekten und Diskussionen feststellen. Als Beispiele können hier die Diskurse rund um die Umstellung von G9 auf G8, der Fokus auf die Ganztagesbetreuung oder internationale Vergleichsstudien mit großer medialer Reichweite wie PISA genannt werden.

Kategorie KOGNITIVE DIMENSION		
Subkategorie	Definition	Beispiele
Ebene Kind	Äußerungen der Eltern, die das eigene Kind im schulischen Setting erfassen bzw. die Kinder im Allgemeinen benennen	Also, ganz objektiv hat sich verändert, dass die Kinder, also mein Kind, sehr viel mehr Zeit in der Schule verbringt, also, diese reine Anwesenheitszeit in Schule ist viel größer.“ (I2W: 5)
Ebene Schule	Äußerungen der Eltern, die auf Wissen auf der Schulebene schließen lassen, die Schule des Kindes liegt im Fokus	„Ja, zumindest in der Schule, wo meine Kinder halt sind, (...) Sie müssen sich sehr viel selbst erarbeiten und es wird Gruppenarbeit getätigt und da ist halt auch gerade vom Lernstil eine Änderung in der Schule.“ (I14W: 9).
Ebene Institution - G8 - PISA - Bildungspolitische Entscheidungen und Diskussionen - Inklusion - Gliederung Schule - Chancengleichheit - Gesamtschule - Elternrechte - Ganztagschule - Föderalismus - Offenheit nach Abitur (Beruf) - Beförderungsgesetz - Home-Schooling - Längere Grundschulzeit	Äußerungen der Eltern, die auf der Systemebene lagern und in diesem Kontext auch geschildert werden	„(...) deshalb bin ich eigentlich auch eine Freundin der Gesamtschulidee, das finde ich schon gut.“ (Int 16W: 145)

Tabelle 8: Kognitive Dimension, Subkategorie „Ebene Institution“ ausgeklappt

In der Subkategorie „Ebene Kind“ lässt sich das Wissen bzw. Quasi-Wissen auf der Ebene des eigenen Kindes vor allem auf drei Punkte beschränken. 1) Es besteht die grundlegende Annahme bzw. Auffassung, dass die Kinder durch die aktuelle schulische Situation eine Überforderung erfahren. 2) Die Eltern nehmen gestiegene Erwartungen wahr, die an die Kinder herangetragen werden und 3) nehmen die Eltern mehr Schulzeit wahr, was sich u. a. an mehr Wochenstunden zeigt. Die Erwartungen an die

Kinder und die angenommene Überforderung werden teilweise mit den eigenen Erfahrungen in der Schulzeit verglichen und folglich als gestiegen beurteilt.

**I10W: 9:** Ok, ansonsten, ich komme aus einer ländlichen Gegend, war das schon noch so, willst du nicht unbedingt studieren, musst du auch kein Abitur haben und das war aber auch ok. Es sind trotzdem alle ihren Weg gegangen, und das sehe ich heute eben sehr verändert. (3) Da ist von Anfang an, also, viele versuchen leider, wird schon oft in der Grundschule ein gewisser Druck aufgebaut dahin führend, dass man sagt, aber du sollst doch aufs Gymnasium gehen.

Auch wenn die kognitiven Wissensbestände auf dieser Ebene zuerst als neutral „gewertet“ werden, so klingt doch zumeist auch eine emotionale Bewertung dieser Wissensbestände durch. I.d.R. werden die wahrgenommenen Erwartungen an die Kinder und die gestiegenen Anforderungen als Druck für die Kinder angesehen und negativ bewertet. Als weitere Kategorien in dieser Subdimension erwähnen ein paar Eltern zusätzlich die Möglichkeit an Elternsprechstunden teilzunehmen (um sich über den Wissensstand des Kindes zu informieren) oder dass den Kindern durch die Angebote an den Schulen „mehr Vielfalt für die Entwicklung“ (I23W: 13) ermöglicht wird.

Auf der „Ebene Schule“ findet sich ebenfalls eine Vielzahl von unterschiedlichen Informationen bzw. Wissensbeständen der Eltern. Dabei liegt ein Großteil der Kodierungen in drei Subkategorien: bezogen auf das Konzept der jeweiligen Schule, den konkreten Unterricht bei ihren Kindern und auf die Möglichkeiten der Eltern hinsichtlich der allgemeinen bzw. spezifischen Schulwahl in die weiterführende Schule.

Das Wissen um das Konzept der Schule umfasst dabei bei fast allen Eltern ein weites Spektrum von schulspezifischen Besonderheiten oder Eigenschaften, z. B. angebotene Aktivitäten am Nachmittag, spezifische Förderschwerpunkte oder konzeptionelle Schwerpunkte der Schule. Aufgrund der Tatsache, dass sich die meisten Eltern zum Zeitpunkt des Interviews in der Übergangsphase zur weiterführenden Schule befinden, ist es nicht verwunderlich, dass eben diese Phase einen wesentlichen Stellenwert bei den elterlichen Erzählungen einnimmt. Es können drei Informationsquellen festhalten werden: die Schule selbst, andere Eltern sowie eigene aktive Bemühungen nach Informationen. Es zeigt sich aber die enge Verknüpfung zwischen den elterlichen Bemühungen und den durch die Schulen verfügbar gemachten Informationen. Zwar bieten die Schulen hinsichtlich des Übergangs in die weiterführende Schule Informationsveranstaltungen an, die von den Eltern wahrgenommen und genutzt werden. Dennoch werden solche Veranstaltungen durchaus auch kritisch als „Werbung“ (I7M: 37) bzw. „Werbeveranstaltungen“ (I9W: 90) angesehen. Scheinbar wichtiger stellt sich für die Eltern das eigene Kennenlernen der Schulen dar, zumeist auch mit den Kindern zusammen.

Die anderen Kategorien in der Subkategorie „Ebene Schule“ zeigen sich nur vereinzelt und werden nur von einzelnen Elternteilen angesprochen. Dabei sind z. B. Privatschulen ein Thema oder die konkrete Umsetzung des Inklusionsgedankens an der jeweiligen Schule. Vereinzelt diskutieren die interviewten Mütter und Väter fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. -pflichten von Lehrpersonen

(die aber angebracht wären, z. B. I2W; I4W), aber auch das Vorhandensein von diversen Anlaufstellen, die Eltern grundsätzlich bei offenen Fragen zur Verfügung stehen (z. B. SchulpsychologInnen, I21W; I21W).

Die Subkategorie „Ebene Institution“ zeigt anschaulich, welche zentralen Bildungsthemen die Eltern wahrnehmen und über welche sie eigenes Wissen verfügen, auch wenn in dieser Subkategorie keine Aussagen darüber getätigt wurden, woher dieses Wissen stammt. In den 23 Interviews lassen sich insgesamt 14 Unterthemen festmachen.

Am häufigsten werden von den Müttern und Vätern die Themen G8 und die PISA-Studien angeschnitten. Hierbei muss aber bedacht werden, dass die PISA-Studien explizit im Interview erfragt werden, somit sich fast alle Eltern dazu äußern (eine explizite Auswertung folgt in Kap. 6.5.3). Während insgesamt 17 Eltern Wissensinhalte über die PISA-Studien aufweisen, geht bei 6 Interviews deutlich hervor, dass die Eltern keinerlei Kenntnisse über die internationale Vergleichsuntersuchung haben.

**I13W: 399:** PISA habe ich schon gehört, aber ich kann jetzt nicht sagen, was das ist.

Dieses fehlende Wissen über die PISA-Studien zeigt sich ausschließlich bei Eltern mit einem eigenen niedrigen Bildungsstand (max. Realschulabschluss). Bei den Eltern mit einem hohen schulischen Abschluss zeigt sich hingegen, dass trotz eines offensichtlich bekundeten Desinteresses, PISA durchaus als Thema präsent ist, zum Teil auch durchdacht wird. Das zeigt sich beispielweise darin, dass Vergleiche zwischen ‚Spitzenreitern‘ bei PISA (wie Finnland) oder Deutschland gezogen werden. Auch wenn diese Vergleiche meist auf einer oberflächlichen und allgemeinen Ebene liegen, zeigt sich doch, dass sich die Eltern mit den internationalen Vergleichen auseinander gesetzt haben.

Die Umwandlung von G9 zu G8 wird ebenfalls in den meisten Interviews thematisiert, in lediglich 6 Gesprächen wird das Thema nicht von den Eltern angeführt. Analog zu den Äußerungen bzgl. der PISA-Studien zeigt sich auch hier ein deutlicher Zusammenhang mit dem Bildungsstatus der Befragten: 6 Mütter oder Väter erwähnen das Thema G8 bzw. die Umstellung und die politischen Diskussionen von G9 zu G8 nicht, diese haben alle einen niedrigen bis maximal mittleren Bildungsstatus. Alle anderen Eltern äußern sich über dieses Thema, die Bewertungen sind allerdings sehr unterschiedlich und reichen von einer gänzlichen Ablehnung bis hin zur positiven Beurteilung der grundsätzlichen Idee von G8, die praktisch aber schlecht umgesetzt wurde.

Als weitere Themen, die sich bei mehreren Befragten finden lassen, zeigen sich Äußerungen über generelle bildungspolitische Entscheidungen bzw. wie bildungspolitisch über Schule gesprochen wird. Auch Inklusion, das Konzept der Gesamtschule oder das föderalistische System der Bundesrepublik werden angesprochen, allerdings von einzelnen Müttern und Vätern.

Ausgehend von der Kategorie „Kognitive Dimension“ zeigt sich an verschiedenen Stellen im Datenmaterial, welche Relevanz Wissen oder Informationen in einer Beziehung zwischen den Vertrauens-

partnerInnen zukommt. Bei nachfolgendem Zitat wird deutlich, dass der Vater keine unreflektierten Entscheidungen im Hinblick auf den Bildungsverlauf seines Kindes treffen möchte und folglich auf Informationen angewiesen ist (was hier durch eine Lernzielkontrolle erfolgt).

**I7M: 29:** ja, was ich einfach voraussetze ist dann natürlich durch Eltern noch, also, zumindest so handhaben wir das, eine Lernzielkontrolle. Ich muss ja, um entscheiden zu können, um auch eh, ja, ich sag einfach ausgedrückt, mitreden zu können, muss ich ja wissen, wo steht mein Kind, wie geht es meinem Kind während der Schulzeit, während der Ausbildung und da muss ich mich, ja, mit meinem Kind zusammensetzen und mich dann auseinandersetzen, um überhaupt entscheiden zu können.

Eine andere Mutter thematisiert ebenfalls ihre Informationsgrundlage, allerdings folgt daraus, dass sie keine intensive Beteiligung am schulischen Geschehen fokussiert.

**I22W: 133-135:** (...) ja, mitentscheiden, (10) ansonsten, ich meine, man kann ja auch nicht so, es gibt ja so viele, manche Eltern haben selber kein Abschluss, Schulabschluss, manche haben einen. Die, die wirklich selber mal was geleistet haben, da sage ich, ja, mein Gott, wenn die unbedingt da mitentscheiden wollen, weil sie den eigenen Weg gut fanden, ja, mein Gott, aber ich, ich habe nur einen Hauptschulabschluss gemacht, (...) und eh, ich wüsste nicht, was ich da mitentscheiden soll, weil dafür müsste ich Ahnung haben, und die habe ich selber nicht.

Es lässt sich festhalten, dass die Eltern ein weitreichendes Wissen bzw. Quasi-Wissen im schulischen Bereich aufweisen, welches sich auf unterschiedlichen Ebenen zeigt. Dabei ist es nicht verwunderlich, dass die Eltern Wissen darüber haben, welches ihr eigenes Kind betrifft (z. B. Lerninhalte und Verhältnis zu den Lehrpersonen). Hier kann angenommen werden, dass vor allem das Kind als Informationsquelle dient und zuhause vom schulischen Alltag berichtet. Auch die Kognitionen, die auf schulischer Ebene lagern, werden sich u. a. von Berichten des Kindes entwickeln. Auf dieser Ebene wird aber auch die eigene elterliche Beteiligung in der Schule zu Informationen führen, z. B. wenn Schulen persönlich angeschaut, Elternabende besucht werden oder ein schulisches Mandat übernommen wird. Aber auch auf institutioneller Ebene haben die Eltern diverse Informationen, z. B. über den Wandel von G9 auf G8, bezogen auf das Inklusionsthema oder hinsichtlich genereller Elternrechte. Dabei kann vermutet werden, dass sich ein bildungsbezogener Effekt vorfinden lässt: mit einer niedrigen formalen Bildung liegen weniger Informationen auf dieser Ebene vor (exemplarisch dargestellt am Wissen rund um die PISA-Studien, Kap. 6.5.3). Bezogen auf die vertrauenstheoretische Ausgangssituation kann konstatiert werden, dass die kognitiven Wissensbestände als Basis für das Vertrauen der Eltern in die Schule angesehen werden können. Denn ohne Informationen lässt sich keine Grundlage für das vorliegende Vertrauen aufbringen. Zu viele Informationen können Vertrauen hingegen unnötig werden lassen.

### 6.3.2 Emotionale Dimension

Die befragten Mütter und Väter weisen nicht nur vielfältige Wissensbestände bzw. Quasi-Wissen auf, sondern bewerten und beurteilen viele Aspekte im schulischen Bereich, was auf eine emotionale

Komponente der Eltern-Schule-Beziehung hinweist. Ebenso wie bei den kognitiven Wissensbeständen, zeigen sich die emotionalen Bewertungen auf allen Ebenen im schulischen Geschehen, gegenüber den Lehrpersonen genauso wie im Hinblick auf die Bildungspolitik. Es lassen sich sowohl positive wie negative Beurteilungen feststellen. Um sämtliche Bewertungen der Eltern zu erfassen, wurde in einem ersten Kodierdurchgang nach positiven und negativen Bewertungen im Interviewmaterial gesucht und unter die deduktiv formulierte Kategorie „Emotionale Dimension“ kodiert. In einem zweiten Kodierdurchgang wurden sämtliche Kodierungen weitergehend strukturiert, induktiv wurden Subkategorien gebildet. Dabei wurden die Kodierungen zunächst nah am Gesprochenen der Interviewpersonen kodiert, anschließend aber verdichtet und auf eine geringere Menge an Subkategorien reduziert. Einzelne Subkategorien wurden im Laufe der Auswertung evaluativ ausgewertet, um eine differenzierte Haltung der Elternschaft, z. B. gegenüber Nachhilfe, zu erfassen.

Die emotionale Dimension der Einstellung der Eltern gegenüber der Schule lässt sich ebenfalls nach Ebenen unterteilen, da die Eltern ja sowohl emotionale Bewertungen auf der System- bzw. Institutionenebene äußern, aber auch gegenüber der besuchten und damit bekannten Schule. Auch auf der zwischenmenschlichen Ebene finden Bewertungen statt, wobei diese Subkategorie sowohl das eigene Kind fokussiert, als auch andere interpersonelle Verbindungen.

Auf der Institutionenebene zeigt sich im Gegensatz zur kognitiven Dimension eine recht reduzierte Anzahl von Subkategorien. Recht häufig finden sich Bewertungen über PISA oder im Hinblick auf die Umstellung von G9 auf G8. Ansonsten finden sich auf dieser Ebene nur wenige und vereinzelt emotionale Bewertungen, z. B. gegenüber Inklusion oder einer längeren Grundschulzeit. Einige Aussagen lassen sich noch in der Subkategorie „Schulsystem“ finden, hier finden sich zumeist allgemeine Äußerungen, wie das Schulsystem als solches bewertet wird (es lassen sich allerdings häufiger negative als positive Beurteilungen finden).

Die Ebene der (besuchten) Schulen wird hingegen differenzierter bewertet. Ähnlich wie bei der kognitiven Dimension, die zeigt, dass die Eltern ein recht umfassendes Wissen über die Schule des Kindes haben, fällt ein Großteil der Bewertungen auf das Konzept der Schule, die gemachten Angebote, aber auch über die Lernmenge und den Stil des Unterrichts. Dabei zeigt sich, dass die meisten Eltern zufrieden mit den jeweiligen Schulen sind, trotz diverser Ärgernisse oder Kritikpunkte.

Bezogen auf das Unterrichtsgeschehen äußern die Eltern diverse Haltungen gegenüber der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts, aber z. B. auch, wie sich der Stil im Laufe der Zeit verändert hat. Dabei zeigt sich, dass tendenziell eher die Auffassung von den Eltern vertreten wird, dass der Unterricht früher wesentlich autoritärer stattgefunden hat als es bei der gegenwärtigen Schulsituation bei den Kindern wahrgenommen wird.

**I3W: 7:** Also, das war so diese, diese einprägsamste Erfahrung, dass eigentlich alles viel lockerer und spielerischer war.



Mit Verweis auf die emotionale Bewertung kann aber konstatiert werden, dass dieser „neue“ Unterrichtsstil nicht von allen Eltern durchweg positiv wahrgenommen wird. Insbesondere zwei Mütter mit russischem Migrationshintergrund empfinden den heutigen Unterrichtsstil als wenig leistungsorientiert, zu locker und unstrukturiert. Daran anschließend wird von ein paar Eltern auch das Verhalten der Kinder mit den Lehrpersonen eher kritisch wahrgenommen, wenn z. B. die Lehrpersonen mit Spitznamen angeredet oder geduzt werden (I5W: 14). Einige Eltern äußern weiterhin, dass sich die Unterrichtsinhalte verändert haben:

**I6W: 3:** Und auch Sachkunde-Unterricht, also, (4) da haben wir früher auch ganz andere Sachen gelernt. Wir kannten hier Hessen, Deutschland, wir mussten Flüsse lernen, wir mussten Berge lernen, und das können die heute alles überhaupt nicht mehr.

Positiv wird von den Eltern hingegen wahrgenommen und bewertet, dass sich z. B. die technische und mediale Ausstattung in den Schulen verändert hat, sodass Whiteboards und Computer in die Schulen Einzug gehalten haben.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene werden von den Eltern hingegen unterschiedliche Beziehungen thematisiert und bewertet. Am häufigsten wird das Verhältnis zwischen den Eltern und den Lehrpersonen bewertet, wobei die Bewertungen an sich sehr unterschiedlich ausfallen. Während ein Teil der Befragten von guten, offenen und kooperierenden Beziehungen spricht, äußern andere Mütter und Väter Situationen des Missverstehens und der Distanz. Neben dieser personellen Konstellation fallen weitere Kodierungen bezüglich der Beziehungen zwischen den Kindern und den LehrerInnen bzw. den Kindern untereinander.

### 6.3.3 Behaviorale Dimension

Wie aus den theoretischen Überlegungen über Vertrauen hervorgeht (Kap. 2 und 3), handelt es sich bei Vertrauen um einen mittleren Zustand zwischen Wissen und Nicht-Wissen. Es zeigt sich also ein paradoxes Verhältnis: auf der einen Seite bedarf es in einem gewissen Umfang an Informationen über das Vertrauensobjekt, da Vertrauen ohne jegliche Informationen gar nicht möglich ist. Auf der anderen Seite kann Vertrauen durch „zu viele“ Informationen überflüssig werden, da keine Unsicherheit mehr vorherrscht, die durch Vertrauen überbrückt werden muss. Die kognitiven Wissensbestände und die emotionalen Bewertungen der Eltern gegenüber der Institution Schule liegen auf unterschiedlichen Ebenen und zudem in unterschiedlichen Qualitäten vor. Das Wissen und die Emotionen sind somit zwar grundlegend für die Beziehung zwischen Eltern und Schule, dennoch kann zumeist nicht vollends nachvollzogen werden, wie es zu dem Wissen/Quasi-Wissen und der emotionalen Bewertung gekommen ist. Etwas anders stellt es sich dar, wenn die elterliche Beteiligung am schulischen Geschehen betrachtet wird, da diese direkt von den Eltern berichtet wird. Die Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern können zudem als Quelle angesehen werden, wie Eltern zu spezifischen Informationen über das schulische Geschehen gelangen. Allerdings zeigt sich hier wieder ein

ambivalentes Verhältnis. Durch die rechtlich verankerten Möglichkeiten der Eltern sich über die Schulen zu informieren (oder informiert zu werden) und eine eigene aktive Beteiligung, kann Vertrauen in Schule sowohl gestärkt, als auch reduziert werden. Eine vertrauens-stärkende Wirkung kann erzielt werden, wenn die Institution bzw. Organisation von den Eltern als offen und transparent wahrgenommen und damit positiv bewertet wird. Gleichwohl kann Vertrauen auch reduziert werden, wenn eine verstärkte Beteiligung der Eltern negativ beurteilt wird. Von Relevanz ist also nicht nur die bloße Beteiligung der Eltern bzw. welche Möglichkeiten die Eltern von der Institution Schule in dieser Hinsicht eröffnet bekommen, sondern auch, wie die Eltern diese Beteiligung beurteilen. Eben dieser offenen Frage widmet sich die typenbildende Inhaltsanalyse (Kap. 7), vorab soll die behaviorale Dimension kategorienbasiert dargestellt werden.

Aus den theoretischen Überlegungen heraus wurde die Oberkategorie „Behaviorale Dimension“ in zwei wesentliche Subkategorien unterteilt, welche im Folgenden getrennt voneinander dargestellt werden. Zuerst erfolgt a) ein expliziter Blick auf die Wahrnehmung der (eigenen) elterlichen Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, anschließend wird b) auf die Bewertung der vorhandenen bzw. nicht wahrgenommenen elterlichen Möglichkeiten eingegangen. Während sich a) vor allem aus bisher vorliegenden Studien aus der empirischen Elternforschung ableiten lässt, bezieht sich b) explizit auf die elterlichen Meinungen und Darlegungen über das (weite) Feld des elterlichen Engagements.

### 6.3.3.1 Die elterliche Beteiligung am schulischen Geschehen – Wahrnehmung

Aus der bisherigen theoretischen und empirischen Bildungsforschung im Bereich Elternengagement sind bereits unterschiedliche Kontaktformen und die Nutzung dieser bekannt. Im Leitfadenterview wurden die Eltern daher in einer offenen Herangehensweise nach ihren eigenen Beteiligungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten in der Schule gefragt. Diese Fokussierung ergibt sich damit aus theoretischen Vorüberlegungen aus der Elternforschung, in der Elternengagement seit einiger Zeit eine verstärkte Aufmerksamkeit erlangt hat. Zum anderen lassen sich durch die direkten elterlichen Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Kontext Rückschlüsse auf das elterliche Vertrauen ziehen.

Um das vorliegende Datenmaterial in einem ersten Durchgang zu strukturieren, wurde innerhalb der Kategorie „Behaviorale Dimension“ die Oberkategorie „Elternbeteiligung“ formuliert. Als hauptsächliche Analyseeinheit wurde die entsprechende Leitfrage aus dem Interviewleitfaden verwendet, zudem wurden weitere Analyseeinheiten in die Auswertung einbezogen, in denen Eltern von ihren eigenen Tätigkeiten oder Handlungen berichten. In Anlehnung an eine Differenzierung der unterschiedlichen elterlichen Beteiligungsformen wurden drei Subdimensionen theoretisch hergeleitet: die Ebene Kind, die Ebene Schule und die Ebene Schulsystem. Diese Unterteilung zeigt sich auch hinsichtlich der Ebenendifferenzierung von Vertrauen sinnvoll, da es sowohl zwischenmenschliche Beziehungen (El-

tern-Kind/Eltern-LehrerInnen), den organisationellen (Eltern/Schule des Kindes) sowie institutionellen Kontext (Eltern/Schulsystem) abdeckt.

In der Subkategorie „Ebene Kind“ wurden alle Textstellen kodiert, in der die Eltern von eigenen Handlungen berichteten, die sich direkt auf die Interaktion mit dem Kind beziehen. Das sind insbesondere Aktivitäten wie das gemeinsame Lernen für Klassenarbeiten, die Überwachung oder Überprüfung von Hausaufgaben und die Teilnahme an Sprechstunden der Lehrpersonen. Die Handlungen in der Subkategorie „Ebene Schule“ verlagern sich von dem eigenen Kind auf die nächste Ebene und beziehen z. B. Tätigkeiten auf der Klassen- oder Schulebene ein. Hier fallen sowohl das elterliche Engagement als Elternbeiratsmitglied, die Mitwirkung bei Schulfesten oder eigene Aufgaben, die im schulischen Kontext wahrgenommen werden, an. Auch die Teilnahme an den sogenannten Elternabenden wurde in die Subkategorie „Ebene Schule“ aufgenommen. Hier liegt die Begründung darin, dass auf einem Elternabend eher klassenrelevante Themen besprochen werden (z. B. Klassenfahrten, zukünftige Aktionen etc.) und nicht das eigene Kind im Mittelpunkt steht. Bei individuellen Terminen wie den Sprechstunden mit Lehrpersonen geht es hingegen um das eigene Kind, sodass solche Handlungen zur Subkategorie „Ebene Kind“ gezählt wurden. Die Subkategorie „Ebene Schulsystem“ entfernt sich von der Schule des eigenen Kindes und bezieht sich auf eine abstraktere institutionelle Ebene. Das Engagement der Eltern steht auf dieser Ebene also nicht mehr im direkten Kontext des Kindes oder der einzelnen Schule, sondern bezieht bildungspolitische Aktivitäten ein.

Die kategorien- bzw. subkategorienbasierte Auswertung zeigt hinsichtlich der elterlichen Beteiligung und Mitwirkung folgendes: So gut wie alle Eltern sind in irgendeiner Art und Weise sowohl auf der kindbezogenen als auch auf der schulbezogenen Ebene aktiv.

In der Subkategorie „Ebene Kind“ lässt sich eine große Bandbreite an elterlicher Beteiligung feststellen. Insgesamt bei 21 der durchgeführten 23 Interviews lassen sich in dieser Subkategorie in der Regel mehrere Kodierungen zuordnen. Bei zwei Interviews (Interview 15 und 22) lässt sich keine klare Benennung elterlicher Handlungen auf der kindbezogenen Ebene vorfinden. Bei einem weiteren Interview mit einem Vater wird hingegen eine familiäre Rollenaufteilung dargelegt, welche die elterliche Beteiligung mit dem Kind betrifft. Der Vater (I8M) selbst trifft keine klare Aussage darüber, ob er mit dem Kind beispielsweise gemeinsam lernt. Die Ehefrau und Mutter des Kindes hingegen ist auf dieser Ebene scheinbar sehr stark beteiligt.

Die 20 übrigen Eltern berichten hingegen davon, dass sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen, gemeinsam für Arbeiten oder Präsentationen gelernt und geübt wird, Vokabeln abgefragt werden o.ä. Als weitere Aktivität werden Elternsprechtage erwähnt, also Termine zwischen Lehrpersonen und Eltern, bei denen der individuelle Leistungsstand des Kindes im Mittelpunkt der Unterhaltung steht.

Kategorie BEHAVIORALE DIMENSION / Elternbeteiligung		
Subkategorien	Definition	Ankerbeispiel
Ebene Kind	Textstellen, in denen Eltern direkt von eigenen Handlungen berichten, die mit dem Kind zu tun haben, bzw. das Kind in der Interaktion im Fokus steht	„Ähm, in der Grundschule war ich sowieso für die Hausaufgaben immer hier präsent. Irgendwann kommt natürlich das Altern, dann sagen sie, "Kann ich selber.", aber ich biete mich immer an.“ (I23W: 84)
Ebene Schule	Textstellen, in denen Eltern von schulbezogenen Handlungen berichten, bzw. die Tätigkeit auf der Ebene der Schule im Fokus steht	„Ja, also bei uns ist es so gewesen, wir nehmen an jedem Elternabend teil.“ (I7M: 25)
Ebene Schulsystem	Textstellen, in denen Eltern von eher abstrakten und nicht auf das eigene Kind bzw. die Schule des Kindes gerichteten Handlung berichten	„Sehr, ich (...) gebe Elternschulungen. Ich schule andere Eltern in Elternrecht und Elternmitwirkung, in Projektarbeit und in, ja, und ich bin hier für den Raum Mittelhessen mit drei Kolleginnen ehrenamtlich unterwegs und wir schulen andere Eltern.“ (I4W: 140)

*Tabelle 9: Kategorie "Elternbeteiligung"*

Auf der „Ebene Schule“ zeigt sich, dass alle Eltern auf unterschiedliche Weise im schulischen Geschehen des Kindes bzw. der Kinder involviert sind. Als häufigste Aktivität wird von den Eltern der Elternabend in den jeweiligen Klassen genannt. Insgesamt geben 14 befragte Mütter oder Väter an, dass diese Termine besucht werden, beim Vater aus dem Interview 8 ist es allerdings wieder die Mutter des Kindes, welche an den Elternabenden teilnimmt. Die Übernahme eines schulischen Mandats, z. B. das Amt als Elternbeiratsmitglied, KlassenelternsprecherIn etc., zeigt sich in der vorliegenden Stichprobe als sehr ausgeprägt. Von den insgesamt 23 Interviews bzw. 24 interviewten Personen (durch das Interview mit einem Ehepaar) geben insgesamt 12 Personen an, dass entweder sie selbst oder der Ehemann/die Ehefrau bereits ein solches Mandat übernommen hat oder sich aktuell in einer solchen Position befindet.

**I7M: 39:** Ja, sind wir, also ich bin im Schulelternbeirat und meine Frau war auch im Schulelternbeirat. Genauso haben wir das auch im Kindergarten gehandhabt, um, ja, um Einfluss nehmen zu können, kann man sich nicht immer nur zurücklehnen, sondern muss aktiv werden.

Zwei weitere Mütter geben an, dass sie noch anderweitig auf der „Ebene Schule“ beteiligt sind, eine Mutter als Mitglied der Gesamtkonferenz der Lehrer (I5W: 34), eine andere Mutter als Vorstandsmitglied des Fördervereins der Grundschule und als aktuelles Mitglied des Fördervereins des von dem Kind besuchten Gymnasiums (I9W: 62).

Neben diesen Beteiligungsmöglichkeiten auf der schulischen Ebene – Elternabende und die Übernahme eines schulischen Mandats – werden noch weitere Aktivitäten von einigen Eltern genannt. Dabei handelt es sich um allgemeine Veranstaltungen der Schule, die besucht werden (I1M: 41), die elterli-

che Hilfe bei Schulfesten (I2W: 33) oder der Besuch sonstiger Informationsabende der Schulen (I9W: 46). Eine Mutter erzählt weiterhin, dass sie mit mehreren anderen Eltern einen regelmäßigen Elternstammtisch zum Informationsaustausch veranstalten (I6W: 27). Zwei weitere Mütter berichten von Aktivitäten in Form der Leitung der Schulbücherei (I5W: 34) sowie bei einem AG-Angebot der Grundschule (I2W: 31).<sup>78</sup>

In der Subkategorie „Ebene Institution“ lässt sich hingegen nur eine klare Kodierung, sowie eine weitere etwas unklar formulierte Aussage finden. Wie bereits im Ankerbeispiel (Tab. 9) dargelegt wurde, gibt eine Mutter Elternschulungen.

**I4M: 140:** Ich schule andere Eltern in Elternrecht und Elternmitwirkung, in Projektarbeit und in, ja, und ich bin hier für den Raum Mittelhessen mit drei Kolleginnen ehrenamtlich unterwegs und wir schulen andere Eltern.

Damit zeigt diese Mutter ein Engagement, welches weder einen direkten Bezug zu ihren eigenen Kindern aufweist, noch auf die besuchten Schulen der Kinder verweist. Eine weitere Mutter äußert im gesamten Interviewverlauf mehrfach zwei Themen (die Schulverpflegung und das Konzept der Ganztagsidee), die ihr – auch aus ihrer beruflichen Tätigkeit heraus – am Herzen liegen und berichtet, dass sie auch anderen Eltern diese Themen nahe legt, bzw. auf die elterlichen Rechte verweist (I11W: 39 und 51). Ansonsten lassen sich in den Interviews keine weiteren Aktivitäten auf dieser Ebene feststellen. Während die kind- und die schulbezogenen Aktivitäten von fast allen Eltern, unabhängig von ihrem Bildungsstatus, getätigt werden, handelt es sich bei den zwei Müttern, die auf der Ebene der Institution aktiv sind, um zwei Personen mit einem hohen Bildungsstatus.

### 6.3.3.2 Die elterliche Beteiligung am schulischen Geschehen – Bewertung

Neben der bloßen Aufzählung der unterschiedlichen Handlungen und Beteiligungen lassen sich auch unterschiedliche Bewertungen des Elternengagements vorfinden.

Auf der kindbezogenen Ebene zeigt sich, dass die meisten Eltern scheinbar „selbstverständlich“ ihren Kindern bei schulischen Angelegenheiten unterstützend zur Seite stehen. Es lassen sich nur vereinzelte Aussagen darüber vorfinden, dass aufgrund des eigenen fehlenden Wissens das Kind nur wenig unterstützt werden kann. Eine grundsätzliche Ablehnung, z. B. durch die Übertragung der Verantwortung auf die Lehrpersonen, lässt sich nicht feststellen. In der Regel scheint es für die Eltern in Ordnung zu sein, den Kindern bei Hausaufgaben oder beim Lernen für Klassenarbeiten zu helfen, sie in schulischen Dingen zu unterstützen und diese zusätzliche Arbeit nicht als belastend anzusehen. Vielmehr zeigt sich, dass einige Eltern sogar von den Lehrpersonen fordern bzw. es gutheißen, wenn zusätzlich

---

<sup>78</sup> Eine weitere Mutter berichtet von unterschiedlichen Beteiligungen was z. B. die Organisation eines Spendenlaufs oder die Mithilfe im Computerraum angeht. Dabei ist allerdings nicht klar erkenntlich, ob sie selbst aktiv beteiligt an diesen Aktionen war, da sie in der Passage von „wir“ spricht. Möglicherweise ergeben sich diese eher organisatorischen Aktivitäten auch aus ihrer Position als Mitglied des Elternbeirats.

informiert oder gemeinsam über weitere Fördermöglichkeiten entschieden wird (was dann wiederum von den Eltern begleitet und unterstützt werden muss) (z. B. I10W; I12W; I20W). Bezogen auf das eigene Kind wird das elterliche Engagement, welches ja häufig auch ein zeitlicher Faktor ist (z. B. I3W), also kaum als Belastung wahrgenommen oder negativ beurteilt. Die Auffassung einer Mutter hinsichtlich der familiären Unterstützung zeigt daher eine deutliche Ausnahme im Vergleich zu den anderen interviewten Elternteilen. Zwar wird knapp erwähnt, dass gemeinsames Lernen stattfindet, dem Kind wird aber gleichwohl eine starke Eigenverantwortlichkeit zugewiesen.

**I21W: 147:** ich kann die natürlich abfragen, Vokabeln oder so, aber zum großen Teil sollte sie das schon alleine hinkriegen, dass sie lernt, das musste ich auch, ich musste mich auch für eine Arbeit vorbereiten und meine Mutter konnte mir da auch nicht weiterhelfen, irgendwann sind die ja in dem Alter, nur Schule an sich, reicht nicht, die müssen da zu Hause natürlich was für tun, das fängt in der Grundschule schon an.

Die Beteiligung auf der schulischen Ebene wird hingegen deutlich differenzierter von den Eltern betrachtet. Insbesondere Elternabende werden von dem Großteil der Eltern als zentrale Kontaktform mit den Schulen angesehen, sie werden i.d.R. regelmäßig besucht und als „Pflicht“ (I10W: 55) angesehen und es wird die Auffassung vertreten, dass man sich die Zeit dafür nehmen muss (I21W: 113). Von einem Mehrwert solcher Elternabende kann aber pauschal nicht ausgegangen werden.

**I14W: 79:** Es ist immer so ein unnötiges oder für mich, ich empfinde es als ein unnötiges Muss, ja?

**I: 80:** Mhm.

**I14W: 81:** Weil man meistens nur viele Sachen einfach schön geredet bekommt und das, wo es wirklich hängt, das wird ja meistens in den Schulen totgeschwiegen, ne?

Es scheint, als ob Elternabende von den Schulen lediglich als Gelegenheit für einen „Austausch von Informationen“ (I6W: 27) angesehen werden, oder um diverse Aufgaben in der Elternschaft zu verteilen, z. B. um die „Klasse neu zu tapezieren oder so was“ (I8M: 31).

Die zweite zentrale Beteiligung auf Schulebene liegt in der Übernahme von Mandaten. Insgesamt äußern sich 12 Mütter oder Väter, dass sie selbst oder der/die PartnerIn bereits einmal ein Mandat in der Grundschule oder in der weiterführenden Schule inne hatten oder haben. Dabei werden Mandate auch von Eltern mit Migrationshintergrund erwähnt, wobei sowohl ein formal hoher Bildungsabschluss (I12W), als auch ein niedriger formaler Bildungsabschluss (I15M; I18W; I19W) bei den Befragten vorliegt. In der hier zugrundeliegenden empirischen Untersuchung lassen sich aufgrund der kleinen Fallzahl keine Aussagen über die Repräsentanz von Eltern bzgl. ihres sozialen Status, ihres Bildungsstatus oder ihres Migrationshintergrundes feststellen. Allerdings deuten die geführten Interviews auch nicht darauf hin, dass der Migrationshintergrund oder der Bildungsstatus als schwerwiegendes Hindernis für Elternengagement darstellt.

Auf der institutionellen Ebene kann aufgrund der wenigen Kodierungen keine Aussage über die wesentliche Bewertung der Eltern getroffen werden. Es lässt sich aber vermuten, dass die beiden Mütter

eine hohe intrinsische Motivation aufweisen, da die jeweiligen Themen für die Mütter von wichtiger Bedeutung sind (Schulesen, Ganztagschule).

Im Datenmaterial lassen sich insgesamt sowohl Gründe für als auch gegen elterliches Engagement vorfinden. Die konkrete Bewertung der elterlichen Beteiligung vermag Hinweise darauf geben, ob die Beteiligung vertrauensförderlich oder -hemmend wirkt. Bei Eltern, die sich positiv bezüglich der eigenen Beteiligung äußern, kann angenommen werden, dass sich die Zusammenarbeit mit den Schulen durchaus positiv auf die Vertrauensbeziehung auswirkt. Negative Bewertungen führen folglich dazu, dass die Erwartungen der Eltern nicht in einem sinnvollen „Gleichgewicht“ mit den schulischen Anforderungen an die Eltern stehen und es somit zu einer Vertrauensreduktion kommt. Für die Beteiligung am schulischen Geschehen lassen sich zwei positive Punkte festhalten sowie ein Aspekt, der eher als Konsequenz aus Unzufriedenheit beschrieben werden kann. Einer der positiven Aspekte für Engagement stellt dabei Spaß dar.

**I2W: 31:** weil da ist manchmal schon elterliches Engagement erforderlich. Ich nenn mal Theater-AG von der Grundschule, da war ganz viel elterliches Engagement notwendig, das habe ich auch gern gemacht, weil mir das Spaß gemacht hat,

Zum anderen kann das Engagement als Unterstützung für das Kind angesehen werden, damit dem Kind ein positives Bild von Schule vermittelt wird (I12W: 43). Der dritte Aspekt nimmt eine kritische Haltung der Eltern auf und lässt sich als Beweggrund aufgrund elterlicher Unzufriedenheit konstatieren. Hier findet Elternarbeit also statt um ‚Probleme‘ zu kompensieren (I3W: 21).

Auf der anderen Seite lassen sich im Datenmaterial aber auch diverse Äußerungen finden, welche die Eltern als Gründe für wenig bzw. im zeitlichen Verlauf nachlassendes Engagement aufführen. Bezogen auf die Unterstützungsleistungen der Eltern zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Bildungsstatus der Befragten.

**I6W: 21:** Beim Großen ist es so, dass, ja, ich meine gut, natürlich, Vokabel abfragen und so etwas, aber da ist halt irgendwann auch die Zeit gekommen, wo man nicht mehr helfen kann, weil die Rechenwege ganz anders sind als bei uns damals, und da kann ich ihm einfach nicht mehr helfen, weil ich rechne es anders, ich komme mit den Arten, wie die jetzt rechnen, nicht klar, wir haben zwar vielleicht dann dasselbe Ergebnis, aber es bringt ja nichts, wenn er Punkte nicht bewertet bekommt, weil der Rechenweg falsch ist und auch mit der Rechtschreibform habe ich, ehrlich gesagt, noch Probleme.

Oder:

**I18W: 19-21:** Mhm, also manchmal denke ich, also, ich helfe bei den Kindern mit und manchmal sehe ich, dass es einfach schwer ist, also, ich persönlich finde das etwas schwieriger wie bei meiner Zeit. (...) (4) Selbst ich komme manchmal wirklich nicht mit.

Der eigene Bildungsstand wird also als nicht (mehr) ausreichend angesehen, um dem Kind eine tatsächliche Unterstützungsleistung zukommen zu lassen. Mit steigender Klassenstufe, also vor allem

nach dem Übergang in die weiterführende Schule, nimmt zudem die Komplexität des Schulstoffes zu, sodass sich ein paar Eltern nicht mehr in der Lage sehen zu helfen.

**I17W: 155:** Nee, will ich auch nie. Weiß ich nicht, ich bin, also, jeder Mensch muss ja wissen, was er, für was er fähig ist, meine Meinung nach, und ich kann mir so etwas nicht vorstellen, obwohl ich das noch nie probiert habe, ja, auch im Kindergartenhaus schon, der Kindergarten ist ja eigentlich einfach, ja, du musst dich, was, weiß ich, ein paar Mal treffen, irgendwelche Feste zu gestalten oder keine Ahnung, mitzumachen, aber da habe ich mich immer zurückgehalten, also, wenn ich musste, vielleicht ist es auch okay, wenn es keiner macht vielleicht, aber ich bin da eine, es gibt ja Eltern, wirklich, die das wollen und das auch richtig machen,

**I: 156:** Ja.

**I17W: 157:** und dann sag ich okay, dann macht das ja auch, weißt du, aber so, von sich aus, würde ich das irgendwie, traue mir das nicht zu, ich weiß es nicht.

Ein weiterer Punkt zeigt sich in knappen zeitlichen Ressourcen der Eltern. Durch die eigene Erwerbstätigkeit verfügen einige Mütter oder Väter über wenig Zeit, sodass eine Beteiligung am schulischen Geschehen erschwert oder abgelehnt wird. Ein „extremes“ Beispiel stellt jener Vater da, der fast kein eigenes Engagement im schulischen Bereich bekundet, wohingegen die Ehefrau und Mutter des Kindes diese Aufgaben erledigt.

**I8M: 29** Also, ich persönlich wenig, sage ich mal, alles was Hausaufgaben und so was betrifft, da bin ich nicht sehr beteiligt, das liegt einfach an der Zeit. Meine Frau arbeitet jeden Tag volles Programm, jeden Mittag, alles, was wir finanziell machen können, Bücher, rundherum, was, weiß ich, noch Ausflüge, das machen wir auf jeden Fall. Puh, also, wir versuchen schon, das alles möglich zu machen, ja, das schon.

Neben dem unzureichenden eigenen Bildungsstand und fehlender zeitlicher Ressourcen kommt hinzu, dass einige Eltern in Elternarbeit keinen „Nutzwert“ sehen. Die Beteiligung fördert also weder die Vertrauensbeziehung im Positiven wie im Negativen.

**I1M: 55:** Also, meine Erwartung von Aufwand zu Nutzen ist da einfach,

**I: 56:** Nicht so?

**I1M: 57:** läuft ins Negative die Relation, glaube ich.

Obendrein kommt es z. B. bei älteren Kindern verstärkt vor, dass keine Unterstützung durch die Eltern gewünscht wird (I23W: 84).

Insgesamt zeigt sich, dass Elternengagement durchaus gemischt wahrgenommen als auch bewertet wird. Während es auf der Ebene des Kindes für die Eltern scheinbar kein Problem darstellt, sich als Unterstützung des Kindes zu positionieren, werden die anderen Ebenen differenzierter betrachtet. Weiterhin zeigt sich, dass Engagement in der Grundschule offenbar leichter fällt, während es in den weiterführenden Schulen – oft durch größere Schulen oder durch die ansteigende Komplexität des Schulstoffes – schwieriger für die Eltern ist.

**I9W: 62:** also in der Grundschule war es auch nicht so schwierig, sich irgendwie zu engagieren, es war (3) eine relativ kleine Grundschule und kleine Klassen und da hat man sich, da hat sich jeder irgendwo, also, wer wollte, hat sich dann auch eingebracht.



## 6.4 Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Eltern

Ein Bestandteil des Interviews war die Frage nach den individuell wahrgenommenen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Eltern im schulischen Kontext. Hierbei besteht die Annahme, dass die Möglichkeit sich im Rahmen einer Institution bzw. in einer Organisation einzubringen, vor allem als Zeichen einer transparenten und offenen Institution/Organisation angesehen werden kann. Die subjektive Wahrnehmung über die eigenen Möglichkeiten, in Verbindung mit den eigenen Wünschen und Erwartungen, beeinflusst folglich die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule. Wer keine eigenen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten sieht, fühlt sich möglicherweise machtlos, was auf eine asymmetrische Vertrauensbeziehung hindeutet. Wer hingegen ein hohes Ausmaß an eigenen Handlungsmöglichkeiten anerkennt, wird auch die Vertrauensbeziehung zumindest als symmetrischer ansehen. Zwar handelt es sich bei der Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule nicht um eine freiwillig gewählte Beziehung, sie ist aufgrund der vorherrschenden Schulpflicht per se als verpflichtende Beziehung anzusehen, dennoch können – so zumindest die theoretische Annahme – vertrauensförderliche Merkmale wie Offenheit und Transparenz eine positive Wirkung haben. Im Folgenden werden die elterlichen Wahrnehmungen dargestellt.

### 6.4.1 Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten

Um sich der elterlichen Sichtweise auf ihr Verhältnis zur Schule zu nähern, wurde im Interview explizit danach gefragt, wie die Mütter und Väter ihren eigenen Einfluss bzw. ihre Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten im schulischen Bereich wahrnehmen. Die Kategorie „Einschätzung der Eltern über ihren Einfluss“ wurde daher deduktiv aus dem Leitfaden übernommen. Es wurde weiter eine Skalierung bzw. eine evaluative Technik (nach Kuckartz 2012) vorgenommen, die zwischen drei Ausprägungen unterscheidet: hoch, mittel und gering. Als Analyseeinheiten wurden vor allem die Aussagen der Eltern, die direkt auf den Frageimpuls folgten, kodiert. Weitere zentrale Aussagen im Laufe des Interviews wurden ebenfalls für die Einschätzung einbezogen, wenn ein klarer Verweis auf die elterliche Wahrnehmung ihres Einflusses vorlag.

Die Zuordnung zu den einzelnen Dimensionen erfolgte nah an den Aussagen der befragten Mütter und Väter. Die Kodierungen zwischen einem geschätzten hohen und niedrigen Einfluss war folglich relativ unproblematisch, wenn die Befragten auf den Frageimpuls spontan mit „ich glaube, wir können ja gar nichts so entscheiden (...)“ (I13W: 66) oder mit „Och, da hat man auch viele Möglichkeiten (...)“ (I9W: 26) antworteten. Schwieriger war die Zuordnung hingegen in der mittleren Ausprägung. Hier wurden beispielsweise Personen zugeordnet, die mehrere Aussagen über ihren Einfluss tätigten, allerdings keine klare Tendenz vorherrschend erschien.

Kategorie EINSCHÄTZUNG DER ELTERN ÜBER IHREN EINFLUSS		
Ausprägung	Definition der Ausprägung	Ankerbeispiele
Hoch	Subjektive Überzeugung, einen hohen Einfluss nehmen zu können	„Was ich entscheiden kann? Alles.“ (I18W:45)
Mittel	Subjektive Überzeugung nicht eindeutig formuliert bzw. schwankend	„Ich denke, die Eltern haben immer Entscheidungsmöglichkeiten. Klar, die Empfehlung kommt von der Schule (...).“ (I7M: 23)
Gering	Subjektive Überzeugung, über keinen oder wenig Einfluss zu verfügen	„Also, mein, nee, mein Einfluss auf, darauf sehe ich als sehr, sehr gering ein eigentlich.“ (I3W: 15)

*Tabelle 10: Kategorie "Einschätzung der Eltern über ihren Einfluss"*

Die Verteilung der befragten Mütter und Väter zeigt sich relativ ausgeglichen über die einzelnen Dimensionen. Am häufigsten lassen sich die Befragten zur Dimension „gering“ zuordnen: bei insgesamt neun Interviews verweisen die Aussagen auf den speziellen Fragenimpuls darauf, dass diese Eltern ihren eigenen Einfluss oder ihre eigenen Entscheidungsmöglichkeiten im schulischen Bereich als eher gering einschätzen. Dabei benennen diese Eltern häufig dennoch verschiedene verfügbare Entscheidungsmöglichkeiten, so z. B. bezüglich der grundsätzlichen Schulwahl (I13W) oder häufiger, bezogen auf den vorhandenen Einfluss auf das eigene Kind.

**I3W: 15:** Nicht viel, also, ich kann mich entscheiden, gebe ich mein Kind in eine private Schule oder gebe ich es in eine staatliche Schule, ehm (4). Einfluss auf, auf Lehrinhalte und so was natürlich nicht, überhaupt nicht, ja. Also, mein, nee, mein Einfluss auf, darauf sehe ich als sehr, sehr gering ein eigentlich, ich kann nur insofern Einfluss nehmen, dass ich mein Kind befähige, im Unterricht vielleicht auch mal weitergehende Fragen zu stellen, muss mir aber dann zum Teil sicher sein, dass dann vom Lehrer irgendwelche Rückmeldungen kommen, die nicht so unbedingt positiv sind.

Eine andere Mutter gibt ebenfalls an, bis auf wenige Ausnahmen (Material im Unterricht/Ziel einer Klassenreise) kaum Einfluss zu haben. Allerdings erwähnt sie zugleich einen gewissen Zwang, der durch andere Eltern ausgeht: „ja, gut, was für zusätzliches Material gekauft werden kann, da darf ich mitentscheiden, aber im Prinzip ist es ja auch wieder so ein Zwang, wenn drei, vier Mamis sagen, dass sagen alle, ja, wir kaufen das (...).“ (I14W: 31).

Eine andere Mutter fasst die elterliche Einflussnahme und Entscheidungsmöglichkeit wie folgt zusammen:

**I10W: 39:** Ansonsten im Prinzip auch im ganzen Schulrahmen, der vorgegeben ist, sehr begrenzt und sehr müssig Einflussmöglichkeiten, also, trotz Schulelternbeirat und Landeselternbeirat und was es alles gibt, habe ich schon oft den Eindruck, (3) tatsächlich relativ wenig Einfluss und wenn, dann mit sehr viel Mühen und sehr viel Aufwand verbunden. (10)

Insgesamt acht Personen lassen sich in die Ausprägung „mittel“ einordnen, auch wenn die Zuordnung in dieser mittleren Dimension schwierig ist. Zwei Befragte vermeiden es gänzlich, eine persönliche Einschätzung über ihren Einfluss zu treffen: während eine Mutter mit einer neutralen Antwort der Frage begegnet („Man kann frühzeitig, man kann versuchen, frühzeitig anzufangen“ (I6W: 9)), ant-

wortet eine Mutter trotz Nachfrage auf den ersten Frageimpuls mit „Na ja, gut, weiß ich nicht, wie man entscheidet“ (I21: 19). Bei allen anderen Befragten mit einer mittleren Einschätzung zeigen sich ähnliche Antwortmuster wie bei der Gruppe der Eltern, die ihren Einfluss als gering einschätzen. So wird z. B. die Schulwahl oder der elterliche Einfluss auf das eigene Kind durchaus wahrgenommen, bezogen auf die Schule scheinen die Eltern aber dennoch wenige Entscheidungen treffen zu können.

Eine hohe Ausprägung in ihrer Einschätzung lässt sich bei insgesamt sechs Müttern und Vätern vorfinden. Die Eltern mit dieser Auffassung geben an, dass sie vor allem einen eigenen Einfluss auf ihr Kind ausüben können, was sich dann aber wiederum auf das schulische Geschehen auswirkt. Die Betonung liegt hier also deutlich auf dem familiären Bereich.

**I2W: 19:** Ganz viele, das ist der ganze Bereich, was wir als Familie in dem Freizeitbereich mit dem Kind tun an Bildung, sei es kulturelle Bildung, welche Aktivitäten wir unternehmen, wie wir zu Hause mit dem Thema umgehen, ob wir lesen, nicht lesen, ob Fernsehkonsum stattfindet, ob wir ins Theater gehen, ins Konzert, ob wir Sport machen, welche Art von Urlaub wir machen, das ist alles unsere Entscheidung als Eltern, die sich natürlich auswirken auf das Kind, finde ich ganz, ganz eminent wichtig und da haben Eltern eine ganz große Rolle. (5) Ich sehe da Schule eher als Unterstützung in dem Bereich. (5)

Eine hohe eigene Einflussnahme lässt sich – bis auf eine Ausnahme – nur bei Eltern mit einem hohen bis sehr hohen Bildungsstatus vorfinden. Zwei Mütter verweisen hier in ihren Ausführungen sogar auf bestehende rechtlich verankerte Gesetze bezüglich der möglichen Elternmitwirkung. Die Ausnahme hier besteht darin, dass eine Mutter mit eher mittlerem Bildungsstatus ebenfalls die starke familiäre Rahmung betont, die für die kindliche Entwicklung bedeutsam ist. Allerdings trennt sie auch zwischen Familie und Schule:

**I18W: 73:** Ehm, die Eltern, eh, die sind für alles eigentlich verantwortlich, würde ich jetzt sagen und im schulischen Bereich natürlich die Schule.

#### 6.4.2 Schulwahl

Unter der Kategorie „Behaviorale Dimension“ wurde ebenfalls die Subkategorie „Schulwahl“ aufgeführt. Diese Kategorie wurde deduktiv aus dem Leitfaden heraus gebildet, da die Übergangserfahrungen der Eltern im Interview zum Anlass genommen wurden, über ihre konkrete Entscheidungspraxis am schulischen Übergang berichten zu können. Der Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule stellt folglich eine Phase dar, in der die Eltern reflexiv über ihr (Vertrauens-)Verhältnis zur Schule berichten können.<sup>79</sup> Als wesentliche Subkategorie wurde „Übergang in die weiterführende Schule“ erstellt. Induktiv wurden weiterhin zwei Subkategorien gebildet, „Übergang in die Grundschule“ und „Sonstige Schulwahl“. Dabei handelt es sich allerdings um nur wenige Kodierungen von

---

<sup>79</sup> Aussagen zum Thema Schulwahl lassen sich folglich sowohl in der kognitiven Dimension, in der emotionalen Dimension als auch in der behavioralen Dimension finden; sowohl als (theoretisches) Wissen bzgl. der Schulwahl, einer möglichen Beurteilung sowie der konkreten Praxis, die die Eltern von ihrer spezifischen Schulwahl berichten.

einzelnen Elternteilen, die keine anderen Erkenntnisse liefern, als die Aussagen der Eltern bezogen auf den Übergang in die weiterführenden Schulen und deshalb hier weitestgehend vernachlässigt werden. Aufgrund der direkten Abfrage im Interview haben alle Mütter und Väter davon berichtet, wie sie die Phase des Übergangs in die weiterführende Schule erleben bzw. erlebt haben. Lediglich ein Vater (I8M) konnte von keinen Erfahrungen berichten, da seine Tochter zum Interviewzeitpunkt noch die dritte Schulklasse besucht, die Entscheidung also erst ein Schuljahr später erfolgt.

Beim Übergang in die weiterführende Schule lassen sich unterschiedliche Entscheidungsmuster feststellen: die treibende Kraft kann sowohl beim jeweiligen Kind angesiedelt sein, die Eltern folgen der unverbindlichen Empfehlung der Lehrpersonen oder die Eltern tragen die Entscheidung eigenaktiv.

Insgesamt in fünf Interviews wurde davon berichtet, dass sich vor allem die Kinder selbst für die jeweilige Schule entschieden haben.

**I2W: 69:** Mein Kind hat sich bewusst für diese Schule entschieden (Lachen). (4) Ja, aber ich fand es dann okay, aber, es war in erster Linie der Wunsch des Kindes, ja, witzigerweise.

Nichtsdestotrotz kann auch bei den Eltern, bei denen der spezifische Schulwunsch von den Kindern ausging, eine eigene und aktive Reflexion festgestellt werden. Die Eltern haben sich vor der Übergangentscheidung Gedanken über die Schulwahl gemacht und diverse Informationsveranstaltungen wahrgenommen, z. B. Info-Abende, Tag der offenen Tür, Schnuppertage oder Kontakt mit der Lehrperson in der Grundschule. Nach gelegentlichen Abwägungsprozessen wurde aber der Wahl des Kindes nachgekommen, als wichtige Faktoren werden das kindliche Bauchgefühl und das Wohlfühlen in der Schule genannt.

**I10W: 143:** Ich bin der Ansicht, dass es für Kinder ganz wichtig ist, dass sie ein gutes Bauchgefühl haben und von Anfang an selber schon mal sagen, da gehe ich hin, das gucke ich mir an, das könnte passen.

Von lediglich einem Vater wurde die Entscheidung explizit von den Lehrpersonen getroffen.

**I15M: 29:** Und jetzt viele Entscheidungen haben wir bei ihm noch nicht getroffen, aber jetzt schulische Wege von den Kindern ist alles automatisch gekommen, also, ich habe, wir haben uns für nichts entschieden, die Lehrer haben das alles für meine Tochter jetzt gemacht.

Alle anderen befragten Mütter und Väter berichten davon, dass sie die Entscheidung für die Schulform oder die jeweilige Schule mehr oder weniger alleine getroffen haben. In einigen Fällen findet die Aushandlung gemeinsam mit dem Kind statt, auch hier ist es wichtig, dass die Kinder die Entscheidung für eine bestimmte Schule ‚mittragen‘ und sich wohlfühlen. Einige Eltern berichten auch von Aushandlungen mit den Lehrpersonen. Diese werden insgesamt nur am Rande in die Entscheidung einbezogen (z. B. „und natürlich geben die Lehrer einem da auch Tipps“ (I21W: 71)).

Von 8 Müttern oder Vätern wird explizit geäußert, dass sie primär die Schulwahlentscheidung getroffen haben. Oftmals steht diese eigene Entscheidung in Verbindung mit einer besonderen Schulform,

z. B. einer Gesamtschule (I4M/I4W; I11W), einer Privatschule (I12W) oder eher praktischen Entscheidungsmerkmalen, wie z. B. dem Schulweg (I18W; I19W; I20W) oder weil es sich dabei um die eigene, damals besuchte Schule handelt (I22W). Hierbei zeigt sich bereits ein leichter Hinweis auf spezifische Entscheidungsmuster, die möglicherweise mit dem eigenen Bildungsstatus zusammenhängen. Während bildungsnaher Eltern ihre Schulwahl vor allem mit der Überzeugung über ein bestimmtes Schulkonzept wie einer Gesamtschule argumentieren, sind es die eher bildungsunerfahrenen Eltern, denen ein kurzer Schulweg oder die eigenen Erfahrungen mit einer Schule von Bedeutung sind.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der schulische Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule von fast allen Eltern eine aktive und reflektierte Entscheidung mit sich bringt. In nur einem Fall wird die Übergangsentscheidung von den Lehrpersonen getroffen, während der Vater keine eigenen Überlegungen diesbezüglich kundtut. Bei allen anderen Müttern und Vätern handelt es sich bei dem Übergang um eine Phase der Aushandlung, die dazu zumeist von eigenen Handlungen begleitet wird (z. B. Besuch der potentiellen Schule oder Informationsabenden). Während in einigen Fällen das jeweilige Kind der Aushandlungspartner ist, die elterlichen Wünsche also mit den kindlichen Vorstellungen oder Gefühlen abgeglichen wird, bevor eine Schulentcheidung getroffen wird, wird in einigen wenigen Fällen auch die Lehrperson einbezogen.

## 6.5 Indikatoren für einen Vertrauensverlust

Vertrauen ist keine konstante und statische soziale Einstellung, sondern zeigt sich als dynamische Einstellung. Folglich kann sich eine vorhandene Vertrauensneigung einem Vertrauensobjekt gegenüber auch verändern, z. B. durch negative Erlebnisse reduzieren. In Kap. 4.3 wurden diverse Indikatoren für einen Vertrauensverlust dargestellt: Nachhilfe, Privatschulen und Home-Education. Aus einer theoretischen Perspektive erscheint es plausibel, dass der steigende Bedarf an Privatschulen oder die Anzahl von Kindern die zuhause beschult werden, auf ein sinkendes Vertrauen in die öffentliche Schule zurückzuführen sind. Empirisch liegen diesbezüglich aber keine Belege vor. Im Folgenden wird sich daher verstärkt dem Vertrauensverlust gewidmet. Zuerst werden die allgemeinen Enttäuschungen der interviewten Eltern dargelegt. Anschließend werden die genannten Indikatoren näher betrachtet. Zuletzt wird nochmals die internationale Vergleichsuntersuchung PISA aus Sicht der Mütter und Väter dargestellt. Auch hier kann theoretisch angenommen werden, dass durch die öffentliche Darstellung der PISA-Studien ein sinkendes Vertrauen in die Schule indiziert wurde, bestätigt werden konnte diese Annahme aber bisher nicht. Das Unterkapitel nähert sich diesem Themenbereich und stellt vor, wie die PISA-Studien überhaupt von den Eltern wahrgenommen und bewertet werden. Hierbei lassen sich bereits Rückschlüsse daraus ziehen, ob PISA und Co. einen Einfluss auf die elterliche Vertrauensneigung haben oder nicht.

### 6.5.1 Enttäuschungen und nicht erfüllte Erwartungen

Wie im Kapitel 6.3 deutlich wurde, besteht die Vertrauensbeziehung zwischen einem Subjekt und einem Objekt stets aus den drei Komponenten einer Einstellung. Im Hinblick auf die eingelösten bzw. nicht eingelösten Erwartungen zeigt sich die enge Verknüpfung der kognitiven und der emotionalen Komponenten. Während sich die Benennung von Erwartungen auf die kognitive Dimension stützt, zeigt sich eine positive oder negative Beurteilung auf einer emotionalen Ebene. Positive Äußerungen der Eltern deuten dann auf eingelöste Erwartungen hin, was eine Bestätigung der Vertrauensbeziehung kennzeichnet. Die direkten Äußerungen von Enttäuschungen machen hingegen auf nicht eingelöste Erwartungen aufmerksam. Im Folgenden sollen die Enttäuschungen im Vordergrund stehen, da hier angenommen wird, dass die gemachten Enttäuschungen zumindest langfristig und kumuliert, also bei der Anhäufung mehrerer Enttäuschungen, zu einer Reduktion des Vertrauens führen.

Kategorie ENTÄUSCHUNGEN		
Subkategorien	Definition	Beispiel
Aufgaben der Schule	Aufgaben der Schule werden von der Institution nicht zufriedenstellend gelöst, vor allem Betreuung, Vermittlung Wissen und Kompetenzen, Sozialverhalten und individuelle Fähigkeiten fördern	„Das wirkt sich dahingehend aus, dass einerseits meine Erwartung eine hohe ist an eine gute Betreuung in der Schule, die ich bisher nicht zufriedenstellend erlebt habe.“ (I2w: 9)
Enttäuschungen Grundschule	Kritik und Enttäuschungen, die sich spezifisch auf die Grundschulzeit beziehen	„Enttäuschung, (...), also, ich bin heilfroh, dass die Grundschulzeit vorbei ist, ganz klar. Für mich, ich hatte früher immer gedacht, eine längere Grundschulzeit wäre für die Kinder besser, die Erfahrung würde ich überhaupt nicht mehr sagen, also, das ist einfach, (...)“ (I2w: 91)
Systemebene	Bildungspolitische Aufgaben und Themen werden nicht zufriedenstellend gelöst, vor allem G8/G9, Inklusion	„Die Inklusion ist beschissen umgesetzt, das ist eine ganz tolle EU-Maßnahme, die wirklich so viel Gewinnbringendes bringen könnte, wenn es mit den richtigen finanziellen Mitteln, (...), aber das, was sie daraus gemacht haben, ist wirklich das Allerletzte.“ (I4m: 224)
Rahmenbedingungen	Außerschulische Rahmenbedingungen sind nicht zufriedenstellend, z. B. Beförderungsvorgaben	„Schlecht finde ich die, (3) obwohl die Schule nur, nur in Anführungszeichen, vier Kilometer bei uns entfernt ist, fährt meine Tochter, (..) eine dreiviertel Stunde Bus, wenn sie denn Bus fahren muss. (I8m: 93)
Unkonkretes Unbehagen	Eher unspezifische Äußerungen und unklare Gefühlsäußerungen wie Unbehagen	„Huh, (6) das ist eher ein, ich sag mal, ein unkonkretes Unbehagen gegenüber dem Schulsystem, es gibt wenig Konkretes daran.“ (I1m: 75)

Tabella 11: Kategorie "Enttäuschungen"

Die Kategorie „Enttäuschungen“ umfasst die Antworten, die auf den Frageimpuls aus dem Leitfadenterview genannt wurden. Dazu wurden weitere Textstellen markiert, bei denen die befragten Personen im Interviewkontext Äußerungen zu einer negativen Erwartungshaltung getätigt haben. Die betroffenen Textstellen wurden zuerst nah an den Aussagen der Mütter und Väter kodiert, im weiteren Verlauf wurde eine Reduktion auf wenige Subkategorien durchgeführt. In dieser Kategorie beziehen sich die Enttäuschungen vor allem auf eine Schul- bzw. Systemebene. Die Ebene konkreter Enttäuschungen bezogen auf die Lehrpersonen, wurde im Verlauf der Analyse ausgelagert und separat analysiert (siehe Kap. 6.6).

Eher randständige Enttäuschungen lassen sich als „unkonkretes Unbehagen“, im Hinblick auf die „Rahmenbedingungen“ und auf der „Systemebene“ festlegen. Dieses unkonkrete Unbehagen (von einem Vater thematisiert) bezieht sich deutlich auf die Systemebene mit Verweisen auf bildungspolitische Diskussionen, die wenig nachvollziehbar und bezogen auf die Arbeit in den Schulen getätigt werden.

**I1M: 75:** Huh, (6) das ist eher ein, ich sag mal, ein unkonkretes Unbehagen gegenüber dem Schulsystem, es gibt wenig Konkretes daran. Ehm, es ist die Art, wie Schul- wie Schule als, sagen wir mal, politisches Thema hin- und hergerissen wird, ehm, und mit (8), ich will es jetzt nicht darauf reduzieren, aber mit Wahlkampfthemen sozusagen hin- und hergebeuteltes wird, die für meinen Begriff völlig an der Substanz vorbei gehen, von dem, was passieren soll in Schule. (9). Es ist aus meiner Perspektive ein riesiges, ein riesiges Monstrum, wo einfach viele Stellen, viele Behörden, viele Menschen von irgendwo, irgendwas zu sagen haben (4) und der Kontakt schwer fällt.

Ebenfalls auf der Systemebene, aber wesentlich konkreter, benennen vier Mütter negativ aufgenommene bildungspolitische Aspekte. Neben der nicht eingelösten, aber versprochenen Lehrerauslastung (I4W: 224) wird zweimal das Thema Inklusion genannt, als Maßnahme, die „so viel Gewinnbringendes bringen könnte“ aber „beschissen umgesetzt“ wird (I4W: 224; ähnlich auch I11W: 61). Die Änderung von G9 auf G8 wird ebenfalls von einer Mutter negativ beurteilt. Hierbei wird allerdings nicht die grundlegende Idee von G8 kritisch betrachtet, sondern die konkrete Umsetzung im Bundesland Hessen. Am Rande wird auch die föderalistische Struktur der Bundesländer thematisiert, da wenig Austausch bezogen auf die Umsetzung von G8 stattgefunden hat.

**I10W: 25:** (...) weil ich denke, da kann am System irgendetwas nicht ganz richtig sein, und wenn es andere Bundesländer gibt, die schon länger mit G8 fahren, oder es gibt Rheinland-Pfalz, die achteinhalb Jahre machen, dann sind das so Dinge für mich, die ich nicht nachvollziehen kann, warum man sich da auch nicht Hilfen, Anregungen oder Informationen mehr ranholt, zeitiger ranholt und das bitte nicht jede Schule einzeln für sich (...)

Bei der vierten Mutter, die sich negativ über Themen auf der Systemebene äußert, liegt hingegen – auch wenn sie direkt auf „dieses System“ hindeutet, kein Bezug auf eine Systemebene vor.

**I13W: 355-359:** Es liegt auch am System, ich habe ja schon so oft gesagt, auch wo ich jetzt mit meiner Kleinen da war, und das habe ich gesagt, seid ihr euch wirklich sicher, dass ihr dieses System durchziehen wollt? [Mhm] Diese jahrgangsübergreifende Klassen, sage ich als erstes, es ist wirklich so, es ist Chaos pur.[Ja.] Und mir gefällt das nicht, ich bin nicht dafür, ich

will ganz einfache, ganz normale Schule. Wo mein Kind auch wirklich mit Erstklässler sitzt und richtig gefördert wird, dass die alle dann über eine Sache reden und nicht 10 Kinder davon und 10 Kinder davon und dann gibt es noch zwei Lehrer dazu

Diese Mutter benennt zwar das „System“, welches sie deutlich kritisch bewertet („und mir gefällt das nicht“), allerdings meint sie damit vor allem die jahrgangsübergreifende Klassenstruktur als Organisationsform.

Auch die „Rahmenbedingungen“ werden von drei Elternteilen genannt, wobei zweimal die schlechte Beförderungssituation genannt wird und einmal die feste Zuteilung zu einer Grundschule, die seitens der Eltern nicht beeinflusst werden kann. Bei dem Thema Beförderung zeigt sich, dass dieses Argument von zwei Vätern genannt wird, die beide in einer dörflichen Gegend leben, sodass es zur nächsten Schule eine gewisse Entfernung ist, zudem wird auch die Fahrkartenverteilung negativ aufgefasst.

Während sich die eben thematisierten negativen Bewertungen bezogen auf die Rahmenbedingungen sowie die Systemebene nur randständig im Interviewmaterial finden lassen, liegt der hauptsächliche Anteil an Enttäuschungen in der Subkategorie „Aufgaben der Schule“. Hier zeigt sich eine Vielzahl von unterschiedlichen negativen Äußerungen, die sich auf der Ebene der (besuchten) Schule des Kindes gruppieren lassen. Dabei resultiert die Subkategorie vor allem aus den genannten Erwartungen der Eltern (Kap. 6.2). Die Enttäuschungen lassen sich im Grunde auf die zentralen Aufgaben der Schule reduzieren. Die Betreuung der Kinder zu den schulüblichen Zeiten ist nicht gewährleistet, bzw. ein tatsächliches Ganztagschulkonzept wird nicht umgesetzt (z. B. I2W: 91; I22W: 57-69). Die Vermittlung von Allgemeinwissen lässt zu wünschen übrig (I3W: 9), die individuellen Begabungen und Neigungen werden nicht genügend berücksichtigt (z. B. I13W: 285; I18: 271-273) und das soziale Verhalten der Kinder untereinander wird nicht gefördert (z. B. I3W: 45). Auch werden die Kinder teilweise als nicht genügend auf das Leben bzw. Arbeitsleben vorbereitet (I6W: 37) angesehen. Es wird von den Eltern negativ beurteilt, wenn zu viel Unterricht ausfällt, allgemeine Versprechungen (z. B. vom Schulleiter über Unterrichtsschwerpunkte, I9W: 122ff) nicht eingehalten werden oder kein „gemeinschaftliches Schulleben“ (I2W: 79) stattfindet. Einige Eltern beziehen sich in ihrer Kritik vor allem auf die Grundschulzeit bzw. die besuchte Grundschule des Kindes. Dabei werden ähnliche Kritikpunkte wie generell gegenüber der Schule aufgeführt und beziehen sich u. a. auf die Betreuung in der jeweiligen Schule. Zwei Mütter skizzieren bei ihren Schilderungen um die erlebten Enttäuschungen die Zusammenarbeit bzw. den Informationsaustausch mit und durch die ihnen bekannte Schule.

**I12W: 31:** (5) ich finde, ich empfand das jetzt in der Grundschule wenig (3) kooperativ oder es war keine wirkliche Zusammenarbeit, wir haben uns zwar ausgetauscht in den Elternsprechtagen, aber ich fühlte mich jetzt nicht wirklich miteinbezogen,



## 6.5.2 Die elterlichen Einstellungen zu Nachhilfe, Privatschulen und Home-Education

In Kapitel 4.3 wurden Indikatoren diskutiert, die im öffentlichen Diskurs als Zeichen für einen Vertrauensverlust angesehen bzw. diskutiert werden, dabei handelt es sich um die steigende Anzahl von Privatschulen, die steigende Nachfrage nach Nachhilfe sowie um die Bewegung Home Education. Diese Indikatoren standen im hier zugrundeliegenden Forschungsvorhaben nicht im Vordergrund, da die Untersuchung die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und (der öffentlichen) Schule näher beleuchten sollte und weniger vermeintliche Misstrauensanzeichen fokussieren wollte. Dennoch wurden die Themen, vor allem die Möglichkeit der Nachhilfe, im Gespräch mit den Eltern besprochen, allerdings eher um die Erwartungen an Schule näher abzustecken. Aus den Aussagen der Eltern lassen sich Hinweise finden, ob die oftmals aufgeführten Indikatoren tatsächlich auf einen Vertrauensverlust hindeuten.

Das Thema Privatschule wurde in den meisten Interviews gar nicht oder nur am Rande thematisiert, etwa bezogen auf die Schulwahl zwischen verschiedenen staatlichen oder privaten Schulen. In einzelnen Interviews wurde seitens der Interviewerin direkt nach den Einstellungen gegenüber privaten Schulen gefragt, wenn es in der Gesprächssituation passend erschien. Im Kodiervorgang wurde trotz der eher randständigen Beschäftigung mit dem Thema eine Kategorie „Privatschulen“ aufgenommen, die induktiv mit Aussagen der Mütter und Väter gefüllt wurde. In neun Interviews lassen sich Aussagen zu privaten Schulen finden. Diejenigen Eltern, die sich einer privaten Beschulung positiv gegenüber äußern, erklären das zumeist mit dem jeweiligen Konzept der im Umkreis zur Verfügung stehenden privaten Schule oder dort vorhandenen Förderangeboten. Die Tochter eines Vaters hat eine freie private Grundschule besucht, da den Eltern der Umgang in dieser Schule gefallen hat (I1M). Eine weitere Mutter hat ihr Kind zwar für eine private Schule angemeldet, zum Interviewzeitpunkt aber noch keine Zusage für diese weiterführende Schule erhalten. In der Regel wurde das Thema Privatschule von Personen mit einem hohen Bildungsabschluss thematisiert, wobei sich hier positive wie ablehnende Äußerungen gegenüber Privatschulen die Waage halten. Als Grund für die Ablehnung von Privatschulen wird genannt, dass der Staat für ein „ordentliches staatliches Schulsystem“ (I16W: 121) sorgen muss.

**I11W: 89:** (...), weil ich einfach aus Prinzip denke, man muss auf das öffentliche Schulsystem setzen.

Als weiterer, aber nur einmal genannter Grund, sich nicht für eine private Schule zu entscheiden, liegt in den Kosten, die von den Eltern bei einer solchen Schule zu erbringen wären. Hier zeigt sich der Einfluss eines sozial niedrigen Status, da aufgrund familiärer knapper ökonomischer Ressourcen keine zusätzlichen Kosten erbracht werden können (I13W: 145). Während als negative Kritikpunkte insbesondere die Kosten bzw. die Bringschuld des öffentlichen Schulsystems thematisiert werden, zeigen sich aber auch positive Einstellungen gegenüber Privatschulen. Insbesondere wird privaten Schulen zugeschrieben, eine bessere Förderung der Kinder erbringen zu können, z. B. durch kleinere Klassen

oder ein tatsächliches Ganztagskonzept (I4W; I10W; I11W). Trotz der positiven Aspekte wird der Besuch einer Privatschule – auch von dem Vater, dessen Kind auf einer privaten Grundschule war –, als „Sonderstatus“ (I1M: 15) angesehen.

Das Thema Nachhilfe wurde im Interview bewusst thematisiert, die Eltern wurden direkt gefragt, wie sie zum Thema Nachhilfe stehen bzw. was sie darüber denken. Dabei zeigt sich, dass für die meisten Eltern Nachhilfe (Kategorie „Nachhilfe“) ein gängiges, nahes Thema ist, welches im direkten schulischen Kontext kennengelernt wird. Das Thema Nachhilfe wurde sowohl direkt im Interview erfragt, kam aber auch häufig ohne Impuls seitens der Interviewerin im Gespräch vor, wurde also von den Eltern aktiv eingebracht. Es zeigt sich allerdings, dass es eine häufig auftretende Vermischung zwischen Nachhilfe und Förderunterricht oder auch schulischer Hausaufgabenbetreuung gibt. Die Kategorie Nachhilfe<sup>80</sup> wurde daher nochmal unterteilt in eine Subkategorie „Hausaufgabenhilfe/Förderunterricht“, sowie in drei Dimensionen bezüglich der Beurteilung von Nachhilfe. Diese Kategorie wurde evaluativ ausgewertet.

Kategorie NACHHILFE		
Dimension	Ankerbeispiel	Regel
Positiv	Also, das ist super, und in bestimmten Fächer jetzt zum Beispiel wie, die haben jetzt Latein und Französisch, die macht ja keiner, die macht kein Latein, aber Französisch, aber Nachhilfe finde ich super.“ (I15M)	Eindeutig positive Beurteilung von Nachhilfe
Neutral	Und wenn ich merke, meine Tochter hat in Mathe, Mutti, ich habe jetzt drei Mal den Lehrer gefragt, ich raffte es einfach nicht, es geht nicht in mein Kopf rein, dann muss ich als Familie was dafür tun, sprich Nachhilfe, wenn ich es als Mutter auch nicht kann.“ (I21W)	Beurteilung weder positiv noch negativ, grundsätzliche Einstellung gegenüber Nachhilfe
Negativ	Also, puh (4), ich habe eine Abneigung gegen Nachhilfe, habe mich mit dem Thema noch nicht beschäftigt, weil wir es, also, gab es bisher noch nicht in unserem Horizont“ (I1M)	Eindeutig negative Beurteilung von Nachhilfe

Tabelle 12: Kategorie "Nachhilfe"

Es zeigt sich, dass einige Mütter und Väter eine negative Haltung gegenüber Nachhilfe haben, welche sich – mit nur einer Ausnahme – nur bei Müttern und Vätern mit eigenem hohem Bildungsstatus finden lässt. Der Tenor dieser Eltern lautet, dass es Aufgabe der Schule ist, die Kinder und ihre Stärken und Schwächen zu fördern und keine Auslagerung nach außen stattfinden sollte.

**I2W: 41:** Das finde ich, ich finde das so schade, wenn die Schule das nicht leistet, dass das, eigentlich wäre idealerweise so, dass Schule es schafft, die Kinder so zu fördern und zu stärken, dass die mit den schulischen Angeboten klar kommen. Also, ich finde das nicht gut, da-

<sup>80</sup> Im Interview wurde lediglich die Begrifflichkeit Nachhilfe verwendet. Dabei ist es gut möglich, dass die Eltern sehr unterschiedliche Modelle damit in Verbindung bringen. Nach der konkreten Form der Nachhilfe wurde allerdings nicht gefragt.

mit Geld zu verdienen oder dass Geld- die Eltern dafür einen Haufen Geld für ausgeben. Da stimmt irgendwas nicht im System. Ich finde, das ist ein Systemfehler, dass die so boomen.

Ähnlich wie bei den Aussagen bezüglich Privatschulen lässt sich auch hier darauf schließen, dass (gerade bei Eltern mit formal hohen Bildungsabschlüssen) trotz häufig aufgeführter Unzufriedenheit mit den besuchten Schulen, das staatliche Schulsystem dennoch in der Pflicht gesehen wird, die SchülerInnen entsprechend zu fördern. „Der Markt ist momentan dafür da (...)“, aber insgesamt sollte „Nachhilfe (...) überflüssig werden in dem Schulsystem“ (I4W/M: 113-118).

Die meisten Eltern äußern sich allerdings eher neutral bis deutlich positiv gegenüber Nachhilfeangeboten oder schulischen (bzw. außerschulischen) Förderangeboten. Nachhilfe wird hier als Unterstützung für das Kind angesehen und häufig genutzt, wobei die meisten Eltern eher schulische Angebote wie Förderunterricht oder private Nachhilfe (über Bekannte oder intern in der Familie) bevorzugen. Es zeigt sich zudem, dass eher bildungsunerfahrene Eltern oder Eltern mit wenigen finanziellen Ressourcen vor allem den Kostenaspekt von Nachhilfe bemängeln.

**I22W: 158:** Finde ich gut, wenn es bezahlbar wäre. Es ist ja wirklich kaum bezahlbar, (...)

Home Education wurde, im Gegensatz zu den Indikatoren Nachhilfe und Privatschulen, nicht direkt im Interview erfragt, da angenommen wurde, dass es sich hierbei um ein Randthema im Bildungsbereich handelt. Dennoch zeigt sich, dass seitens einiger Eltern explizit der Bezug zu Home Education hergestellt wurde. Eine Mutter (aus dem Gespräch I4M) nimmt eine positive Haltung zur heimischen Beschulung ein und stellt diese Möglichkeit in den Kontext von schulischer Vielfalt.

**I4W: 58:** Ja, genau, warum nicht. Warum soll man nicht das richtige Material, können die Eltern das auch von zu Hause, das die Kinder unterrichten, wenn sie es sich zutrauen. Also, ich würde mir mehr Schul-Vielfalt wünschen.

Für die meisten anderen Eltern – auch wenn keine direkten Aussagen stattfinden – scheint diese Möglichkeit keine persönlich Angestrebte zu sein, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen, dem gemeinsamen Lernen, aber auch „miteinander auskommen“ scheint hier in der Schule als wesentliche Komponente gesehen zu werden um nicht „so eine familiäre Käseglocke“ (I1M: 65) zu fördern.

Ausgehend von den unterschiedlichen Indikatoren – Nachhilfe, Privatschulen und Home-Education – die hinsichtlich eines Vertrauensverlusts in das öffentliche Schulsystem diskutiert werden, lässt sich ausgehend der Äußerungen der Eltern eher keine Bestätigung dieser Annahme finden. Während das Thema Nachhilfe für die meisten Eltern zumindest präsent ist, wird das Thema Privatschule nur von wenigen Eltern diskutiert, Home-Education ist schließlich ein seltenes Randthema. Trotz häufig positiver Einstellung gegenüber Nachhilfe, teilweise auch gegenüber der Möglichkeit sein Kind in eine private Schule zu schicken, wird doch zumeist auf das öffentliche Schulsystem „gesetzt“. Eltern mit einem hohen formalen Bildungsabschluss haben eine neutrale bis negative Haltung gegenüber dieser

Form außerschulischer Förderung, während bildungsunerfahrene Eltern Nachhilfe an sich durchaus positiv ansehen (und sich wiederum keine negativen Äußerungen finden lassen).

### 6.5.3 PISA als „Ursprung“ des Vertrauensverlustes?

Bei der Durchsicht öffentlicher Zeitungsberichte der letzten Jahre fällt auf, dass häufig ein Vertrauensverlust in Folge des eher mittelmäßigen bis schlechten Abschneidens der SchülerInnen bei der PISA-Studie diskutiert wird (Kap. 4.3). Auch wenn diese Annahme theoretisch plausibel erscheint, liegt empirisch bislang keine Fundierung vor. Es ist unklar, wie insbesondere Eltern die öffentlichen Berichte rund um die internationalen Studien wie PISA oder TIMSS, aber auch nationale Leistungserhebungen wie VERA, aufnehmen und beurteilen. Um sich diesem Themenfeld zu nähern, wurde in den Interviews direkt nach den elterlichen Einstellungen und Bewertungen von PISA gefragt. Die PISA-Studien wurden dabei als konkretes Beispiel für die Vielfalt an unterschiedlichen Leistungserhebungen ausgewählt, da angenommen wird, dass diese Untersuchung aufgrund ihrer medialen Präsenz seit der ersten Studie im Jahr 2000 eine weite Streuung erzielt hat und daher eine gewisse Bekanntheit aufweist. Die Bewertung der PISA-Studien durch die Eltern wurde induktiv aus dem Material zur Subkategorie „Ebene Institution“ unter der Oberkategorie „Kognitive Dimension“ zugeordnet. Als Analyseeinheiten wurden folglich auch jene Textstellen kodiert, die direkt auf den Frageimpuls folgten. Einige Textstellen wurden hier mehrfach kodiert und zudem in der Kategorie „Emotionale Dimension“ eingeordnet, wenn die Eltern explizit Bewertungen abgegeben haben.

Trotz der eher kleinen Stichprobe sowie der nur knappen Thematisierung der PISA-Studien, zeigt die Auswertung ein recht aufschlussreiches Bild der elterlichen Einstellungen bzw. Haltungen gegenüber der internationalen Vergleichsuntersuchung. Für keines der befragten Elternteile sind die PISA-Studien bzw. die Ergebnisse als Referenzrahmen für die Bildung des eigenen Kindes von Bedeutung. Die meisten Eltern geben an, sich nicht für diese Untersuchung zu interessieren (I8M: 117), bezeichnen es als „leidiges Thema“ (I1M: 67) oder gar als „Lachnummer“ (I23W: 200). Für zwei Mütter sind hingegen eher nationale Untersuchungen von Interesse. Eine Mutter macht sich Gedanken darüber, ob die Kinder wettbewerbsfähig im Sinne der späteren Berufstätigkeit sind (hier im Vergleich Bayern und Hessen, I6W: 67). Die andere Mutter zieht ebenfalls den Vergleich zu den bayrischen Kindern und Studienergebnissen heran, verweist aber gleich im Anschluss („und das ist schon so, dass man, dass ich mir da Gedanken drum mache“ (I10W: 153) darauf, dass man die Situation nicht ändern könne und letztlich hinnehmen müsse. Eine weitere Mutter berichtet darüber, dass ihr Sohn an einer Untersuchung in der dritten Klasse teilgenommen hat<sup>81</sup>, wobei auch hier eine ablehnende Haltung deutlich wird.

---

<sup>81</sup> Die Mutter benennt die Untersuchung nicht beim Namen, es lässt sich folglich nur spekulieren, ob es sich um die zentrale Lernstandserhebung VERA 3 handelt.

**I14W: 193-195:** (3) Nee, interessiert mich nicht, ich möchte mein Kind nicht an irgendwelchen Studien oder sonst irgendwas messen, ich weiß auch, dass mein Sohn solche Fragebögen ausgefüllt hat, ja, [Ja, hat er?] ja, ja, in der dritten Klasse ist das gewesen, ja, und sage ich, na ja, mach dir keinen Stress, mach wie du Lust hast, das ist keine Prüfung, kriegst keine Note drauf und finde ich absolut Schwachsinn, finde ich einfach Blödsinn, weil man kann einen Fragebogen nicht für eine ganze Schulgeneration erstellen, ja, weil es einfach überall was anderes, im Endeffekt lernen sie doch alle dasselbe irgendwo, ne?

Als Grund für das überwiegende Desinteresse an den nationalen wie internationalen Studien wird vor allem der Bezug auf das eigene Kind hergestellt. Im Fokus der elterlichen Aufmerksamkeit steht das eigene Kind, vergleichende Untersuchungen scheinen „zu weit weg vom Persönlichen“ (I8M: 117), sodass keine Rückschlüsse auf das eigene Verhalten im schulischen Kontext gezogen werden.

Interessant zeigen sich die elterlichen Einstellungen gegenüber den PISA-Studien aber noch aus einer zweiten Perspektive. Beim Vergleich der Aussagen von Eltern mit einem formal hohen und einem formal niedrigen Bildungsabschluss zeigt sich ein Unterschied auf der kognitiven Ebene. Bei insgesamt 6 Interviews geht deutlich hervor, dass die Eltern keinerlei Kenntnisse über die Untersuchung haben.

**I13W: 399:** PISA habe ich schon gehört, aber ich kann jetzt nicht sagen, was das ist.

Wie im vorherigen Kapitel bereits angeschnitten, zeigt sich dieses fast vollkommen fehlende Wissen um die Vergleichsuntersuchungen ausschließlich bei Eltern mit einem niedrigen Bildungsstatus (max. Realschulabschluss). Mütter und Väter mit einem eigenen hohen Bildungsabschluss zeigen zwar weitestgehend kein Interesse an den Untersuchungen, PISA als Thema ist aber dennoch bekannt und wird in einem gewissen Umfang auch reflektiert und durchdacht. Bezogen auf das Vertrauen der Eltern bzw. den potenziellen Vertrauensverlust, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die internationale Vergleichsstudie, die sowohl im öffentlichen deutschen Diskurs hohe Wellen geschlagen hat, als auch auf wissenschaftlicher Ebene zu zahlreichen Diskussionen und Untersuchungen geführt hat, bei den Eltern kaum auf Resonanz stößt. Zwar erwähnen einige Eltern durchaus, dass sie die schlechten Ergebnisse geärgert oder zum Nachdenken angeregt haben, wesentlich kritischer wird aber der durch PISA ausgelöste Konkurrenzgedanke (zwischen Ländern, im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit der Kinder) bewertet. Es scheint also, als ob diese abstrakte Ebene im Schulsystem bei einigen Eltern auf kaum Kontaktpunkte stößt, vor allem bei den bildungsfernen Eltern. Aber auch bei den bildungsnahen Eltern führen die öffentlichen Ergebnisse zu kaum nennenswerten Rückbezügen auf das eigene Kind.

**I3W: 73:** Und eh, also, mich interessiert eigentlich, da bin ich ganz ego, PISA nicht, ich gucke, was mein Kind kann, und der Rest ist mir dann eigentlich egal.  
(...)

**I3W: 77:** Ach nee, nee, also, ich war nicht wirklich geschockt. Also eh, klar irgendwo indirekt gibt es einem noch mehr den Auftrag; tu was für dein Kind, mach ein bisschen mehr, damit dein Kind eben über den Tellerrand guckt. Das ist so ein Auftrag an mich als- oder an uns als Eltern,

## 6.6 Lehrpersonen

In dem Forschungsprojekt bestand das zentrale Forschungsziel darin, die elterliche Beziehung mit der Schule in einem vertrauenstheoretischen Kontext einzubetten. Die Lehrpersonen werden zwar in ihrer Rolle als RepräsentantInnen der Institution Schule angesehen, aber nicht spezifisch fokussiert. In der Erhebungsphase wurde insbesondere die institutionelle Vertrauensebene zwischen Eltern und Schule fokussiert. Es standen also nicht direkte zwischenmenschliche Aspekte und Vertrauensbeziehungen zu einzelnen Lehrenden im Vordergrund, sondern die vertrauensrelevanten Merkmale einer Institution, die Leitidee, die Funktionsfähigkeit und die kontrollierenden Mechanismen als übergeordnete Vorstellungen. In Folge dessen wurden in dem Leitfaden für die Interviews auch keine direkten Fragen zu Lehrpersonen, dem Verhältnis zu diesen oder die Einstellung gegenüber Lehrenden gestellt.<sup>82</sup>

Während der Interviewdurchführung und anschließend in der Auswertung des Datenmaterials wurde allerdings ersichtlich, dass die Lehrpersonen in den meisten Interviews für die Eltern von wesentlicher Bedeutung sind. Aus der vertrauenstheoretischen Perspektive zeigt sich zudem, dass LehrerInnen als direkte Kontaktpersonen für die Eltern angesehen werden. Wie bereits in den theoretischen interdisziplinären Ausführungen dargelegt, ist aber bisher eher unklar, in welchem Verhältnis zwischenmenschliches Vertrauen und institutionelles Vertrauen zueinander stehen. Im Hinblick auf das hier vorliegende Forschungsvorhaben bedeutet dieses Forschungsdesiderat also, dass bisher unklar ist, wie sich die Beziehung zu (bekannten) LehrerInnen aus der Schule des Kindes auf das institutionelle Vertrauen in die Schule auswirkt.

Um die starke Bedeutung der LehrerInnen in der Analyse zu berücksichtigen, wurde daraufhin eine weitere Kategorie aufgenommen, „Lehrpersonen“. Diese Kategorie wurde in einem ersten Durchgang induktiv mit sämtlichen Äußerungen gefüllt, in denen die Eltern (von sich aus) eine bestimmte Lehrperson oder Lehrpersonen im Allgemeinen angesprochen haben. Darunter wurden auch Aussagen über die Beziehung zwischen den Akteuren gefasst oder berichtete Erlebnisse mit einer konkreten Lehrperson bzw. mit Lehrpersonen im Allgemeinen. Ausgeklammert wurden Äußerungen, die innerhalb der Bearbeitung der Grafik I getätigt wurden. Diese Aussagen beziehen sich zwar häufig auch auf die Lehrpersonen, werden aber separat in dieser Kategorie unter einer direkten Berücksichtigung von Vertrauen analysiert. Die Kodierungen wurden induktiv aus dem Material zu Kategorien geordnet, die im Laufe der Analyse reduziert und systematisiert wurden.

---

<sup>82</sup> Würde die Beziehung zwischen Lehrenden und Eltern im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, ließe sich als Analyserahmen für das Vertrauen z. B. auch das Modell von Tschannen-Moran und Hoy (z. B. 1998) heranziehen. Hierbei wird Vertrauen zentral anhand von fünf Dimensionen (Wohlwollen, Verlässlichkeit, Kompetenz, Ehrlichkeit und Offenheit) erfasst.

- Erwartungen an LehrerInnen

Analog zu den Erwartungen an die Schule bzw. an das Schulsystem werden auch in Bezug auf die Lehrpersonen bestimmte Erwartungen oder Wünsche von den Eltern genannt, sodass hier eine erste Subkategorie erstellt wurde. Alle Aussagen, die Hinweise auf Erwartungen gegenüber den Lehrpersonen zulassen, wurden hierunter kodiert, wobei sich viele Aussagen im Kontext von negativ gemachten Erfahrungen wiederfinden lassen, sodass einige Mehrfachkodierungen getätigt wurden.

In insgesamt 9 Interviews lassen sich konkrete Erwartungen an (die) Lehrpersonen feststellen. Dabei handelt es sich in der Mehrzahl der Erwartungen um Wünsche oder Forderungen, die auf das Kind abzielen: die Lehrpersonen sollen jedes Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten anerkennen und fördern, sowohl Stärken als auch Schwächen der SchülerInnen in die Förderung einbeziehen. Ferner werden (die) Lehrpersonen dafür verantwortlich gemacht, die Kinder fit für das Leben zu machen. Neben diesem Fokus auf die Kinder, wird auch von einigen Eltern explizit erwartet, dass die LehrerInnen Kontakt mit den Eltern suchen und aufrechterhalten sollen, um gemeinsame Entscheidungen für den Bildungsverlauf des Kindes zu treffen. Hier werden also auch eine stärkere Einbindung der Eltern und eine gemeinsame Verantwortung für das Kind angesprochen.

**I12W: 91:** Also, ich finde, das ist meine Vorstellung von Aufgaben eines Lehrers ist, dass man einfach das Kind als Person sieht und ganz klar die Stärken und die Schwächen erkennt und da mit den Eltern auch in Kontakt tritt. Aber ich meine jetzt nicht nur die Stärken und Schwächen beim Erlernen des Stoffes, sondern auch insgesamt die Neigungen insgesamt (...)

Der Abgleich zwischen den Erwartungen an die LehrerInnen und diejenigen an die Schule zeigt, dass sich durchaus eine gemeinsame Schnittmenge finden lässt. Nicht sonderlich verwunderlich zeigt sich die gemeinsame Erwartung, dass die Kinder individuell gefördert werden sollen. Diese Förderung kann nur durch die einzelnen LehrerInnen im Unterricht bzw. im schulischen Kontext erfolgen. Aber auch die „Beziehungspflege“ mit den Eltern kann nur von Lehrpersonen erfolgen, da sie die direkten AnsprechpartnerInnen für die Eltern darstellen.

- Positive und negative Erfahrungen mit LehrerInnen

Als Grundlage für Vertrauensbeziehungen werden mitunter die gemachten Erfahrungen mit Personen oder Institutionen angesehen. Aus den Erfahrungen der Vergangenheit wird daraufhin auf die zukünftige Beziehung geschlossen. Die gemachten Erfahrungen mit Lehrpersonen zeigen sich in dem Datenmaterial insgesamt in einem recht ausgeglichenen Verhältnis zwischen positiven und negativen Erfahrungen.

Zuerst zu den genannten positiven Aspekten. Etwa die Hälfte der interviewten Eltern berichtet über gemachte Erfahrungen mit Lehrpersonen, die positiv aufgefasst. Dabei lassen sich sowohl Aussagen über konkrete Lehrpersonen (z. B. die jeweilige Klassenlehrerin) finden, die in einer bestimmten Situ-

ation in einer positiv wahrgenommenen Handlung auf Wünsche oder Aufforderungen gehandelt hat, als auch eher allgemein formulierte Aussagen, die keine einzelne Person fokussiert. Folglich bezieht sich die positive Erfahrung dann auf die allgemeine Lehrerschaft in der jeweiligen Schule. Die genannten Gründe für die positiven Erfahrungen lassen sich grob in drei zentrale Themenfelder untergliedern. (1) Unter die Dimension fachliche Kompetenzen/Gestaltung des Unterrichts lassen sich Aussagen zählen, die auf die Durchführung von Unterricht abzielen oder den Lehrkräften eine fachliche Kompetenz zusprechen. So wird den Lehrpersonen z. B. bei der Übergangsempfehlung für die weiterführende Schule ein besserer Überblick über die nötigen Voraussetzungen für eine bestimmte Schulform zugesprochen, als die Eltern selbst darüber zu verfügen glauben (I16W: 35). (2) Weitaus häufiger findet eine positive Beurteilung aber in der Dimension Kontaktmöglichkeiten/„Offenes Ohr“ statt. Viele Eltern nehmen es als besonders positiv wahr, wenn die Lehrpersonen „ein offenes Ohr“ (I10W: 43) haben, bei Problemen oder Fragen zur Verfügung stehen. Auch die Bekanntgabe von Email-Adresse oder Telefonnummer (z. B. I3W: 57; I17W: 231) wird positiv bewertet. (3) Eine dritte Dimension zeigt sich in einer eher allgemeinen und stark emotional betonten Form. Hier findet eine generelle positive Beurteilung einer Lehrkraft bzw. von „den“ Lehrpersonen statt, meist ohne explizit genannte Ursachen oder Gründe.

**I4M: 193:** Es ist schwierig, zu pauschalisieren, weil es steht und fällt alles mit den Lehrern, (3) und wenn ich bei Kind M gucke, der hat eine gute Klassenlehrerin und (5) das hat er gut erwischt und es macht ihm auch,

**I4W: 194:** Genau.

**I4M: 195:** das ist ein Vorteil, da braucht man sich auch keine Sorgen drum herum machen, das ganze Paket hat man auch ein großes Vertrauen, das ist auch eine sehr große Entlastung für uns.

In dieser Dimension lässt sich auch in einigen Fällen eine starke emotionale Komponente zu einer Lehrperson finden. Eine Mutter berichtet beispielsweise, dass sie in einem guten Kontakt mit den LehrerInnen steht und sie auch privat gut kennt (I21W: 183). Zwei andere Elternteile berichten von Lehrpersonen, die als Person sowie mit ihren Fähigkeiten als Lehrperson als „Idealbild“ einer LehrerIn angesehen werden können (z. B.: „ja (3) ihre eigene Person mit diesem, ja, mit den Gaben, die sie schon mitbringt, (...) eine Lehrerin, wie sie im Buch steht“ (I19W: 155).

Negative Erfahrungen mit Lehrpersonen werden von insgesamt 16 Müttern oder Vätern geäußert. Ähnlich wie bei den positiven Erfahrungen, lässt sich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen konkret benannten Lehrpersonen und einer allgemeinen negativen Bewertung von Lehrpersonen finden. Eine genauere Analyse zeigt, dass sich die negativen Äußerungen wiederum auf vier bzw. fünf Dimensionen aufteilen lassen. (1) Ein wichtiger Punkt zeigt sich in der wahrgenommenen Überforderung der Lehrpersonen.

**I7M: 49:** Ja, sage ich mal, einfaches Abarbeiten des Lehramts, sage ich auch mal ganz provokativ, dass Lehrkörper mit einer dauernden Überforderung ihren Auftrag nicht mehr so versehen, wie es vielleicht mal nach dem Studium direkt war oder wie euphorisch man vielleicht dann damals in den Beruf eingegangen ist, dass man irgendwo gefrustet jetzt nur noch, ja, eine



gewisse Lehrtätigkeit ausübt, aber nicht mehr die Pädagogik ausübt, die man vielleicht mal irgendwann gerne gemacht hat.

Diese Überforderung kann sich sogar in einem direkten Fehlverhalten der LehrerInnen gegenüber den Kindern zeigen, wenn diese „systematisch zusammengeschrien“ (I23W: 174) oder bei den Lehrpersonen eine gewisse Resignation festgestellt wird („auch Lehrer resignieren“ (I6W: 75) und „in dieser Klasse eine ganz furchtbare Situation ist, und die Lehrerin steht kurz vor der Rente und steht da und weiß nicht, was sie machen soll.“ (I14W: 217)). (2) Eine zweite Dimension lässt sich auf konkrete Aspekte im Bereich Unterricht feststellen. Hierbei lassen sich Aussagen über die Gestaltung von Unterricht oder nicht nachvollziehbaren Entscheidungen und Unterrichtskonzepten (z. B. ein neues Konzept im Mathematik-Unterricht, I5W: 20) finden, wie z. B. die Äußerung einer Mutter über den Einsatz von Tieren im Unterricht ausdrückt.

**I13W: 48:** Ja, weil das ein Rettungshund ist, aber interessiert mich als Eltern nicht, gäh, wenn die Frau da, wenn die Lehrerin das macht, ist ja okay, dann soll der Hund, was weiß ich, freitags zum Unterricht kommen, es reicht, aber nicht jeden Tag da auf was sitzen, und dass die Kinder mit dem Hund erst mal raus gehen, Gassi gehen, trinken, und dann haben die sowieso Pause, wann Lernen die Kinder?

(3) Eine dritte Dimension lässt sich im Bereich Transparenz bzw. Kontakt mit den Eltern feststellen. Einige Eltern berichten, dass sie sich nicht ausreichend informiert oder einbezogen fühlen, dass Entscheidungen ohne Absprache mit ihnen getroffen werden oder sie keinen Einblick in die schulischen Anforderungen bekommen. (4) Die vierte Dimension weist wiederum einen stärkeren Bezug auf das Kind auf, sodass die Eltern bemängeln, dass die Lehrpersonen zu wenig Differenzierung in der Klasse schaffen und die Kinder deshalb nicht individuell gefördert werden. (5) Die letzte Dimension umfasst verschiedene, sehr allgemeine Äußerungen und negative Erfahrungen. Hier finden sich zum Teil sehr allgemeine Aussagen, die auf einer fast schon persönlichen und emotionalen Ebene liegen („also, ich kann zum Beispiel diese Lehrerin gar nicht leiden, ich komme mit ihr nicht klar (...).“ (I13W: 109)), zweimal wurde der bestehende Beamtenstatus einer jeweiligen Lehrperson negativ beschrieben, da hier, trotz Fehlverhalten der Lehrkraft, ein „Schutzmechanismus“ (I4M: 262) wirkt, was sich dann negativ auf die Kinder auswirkt („Das war eine Lehrerin, die sozusagen schon die letzte Stelle hatte, die schon abgemahnt war. Dass solche Lehrer noch eingesetzt werden, was wir nachher auch an der Englischlehrerin wieder gesehen haben, finde ich erschreckend.“ (I23W: 174).

- Bedeutung der LehrerInnen für das Kind vs. Professionalität der LehrerInnen

Wie bereits im theoretischen Kapitel 4 diskutiert, nimmt die Schule für alle Heranwachsenden aufgrund ihres verpflichtenden Charakters, aber auch durch die integrierenden Funktionen eine bedeutende Position im Leben ein. LehrerInnen, als direkte RepräsentantInnen dieser Institution, stehen also in einer direkten Beziehung mit den SchülerInnen, dabei befinden sie sich in einem Spannungsverhältnis.

Auf der einen Seite fungieren sie als Bezugspersonen für die Kinder, auf der anderen Seite agieren sie im Sinne der Institution im Hinblick auf Selektion und Allokation. In diesem Kontext ist es relevant, den elterlichen Blick auf eben dieses Spannungsverhältnis zwischen (enger) Bezugsperson und der professionellen Rolle zu erfassen. Grundsätzlich lassen sich hier zwei Tendenzen feststellen: auf der einen Seite gibt es Eltern, die der Lehrperson eine große Bedeutung zusprechen. Das zeigt sich sowohl in dem veränderten Verhältnis zwischen Kindern und Lehrpersonen als „partnerschaftliches“ (I7M: 7), der Bedeutung der Entscheidungen, die die LehrerInnen für die Kinder treffen, z. B. beim schulischen Übergang (I15M: 29) oder der positiven Bewertung, wenn LehrerInnen auch eher erzieherische Aufgaben übernehmen („(...) ich meine ja so Standardsachen, Ordnung, Sauberkeit, also, mit Ordnung meine ich auch nur, das Heft ist nicht, was, weiß ich, wie zerrissen, ja, also, ich finde es halt gut, wenn die Lehrer auch auf so etwas mitachten, ja,“ (I8M: 91)). Von einer Mutter wird die Lehrperson sogar mit einem Elternteil gleichgesetzt.

**I17W: 167-169:** Ich denke schon, ich denke schon, also, wie gesagt, es kommt wieder drauf an, was es für Lehrer ist und wie ernst er seine Arbeit nimmt, aber auf jeden Fall, die verbringen den halben Tag in der Schule, jeden Tag einen halben Tag in der Schule und ich denk mal, das ist auch wie ein Elternteil schon, von der anderen Seite und wenn der Lehrer das richtig mitmacht, wenn ich jetzt vergleiche von dem Sohn D der Lehrer ja, und der nimmt seinen Job wirklich ernst und die Kinder sind wie seine eigenen und ich möchte schon, dass er, ach ich denke schon, dass die den Kindern was geben, auf jeden Fall, also, nicht jeder Lehrer, (...) das kann ich sagen, auf jeden Fall, nicht jeder Lehrer, aber es gibt Lehrer, die das wirklich, die Kinder behandeln wie eigene Kinder, und das finde ich genau das richtige.

Auf der anderen Seite lassen sich Aussagen von Eltern finden, die in eine entgegengesetzte Richtung zeigen, sodass die Bedeutung der Eltern gestärkt wird. Hierbei lässt sich exemplarisch die Aussage eines Vaters darlegen, der zwar auch die positive Wirkung von Lehrpersonen benennt, die einer „wirklichen natürlichen Hingezogenheit zum Kind“ (I1M: 189) seitens der Eltern aber zweitrangig gegenüber steht. In diesem Kontext zeigt sich auch ein deutlicher Schwerpunkt zum Blick des professionellen Lehrenden. Es zeigt sich, dass die meisten Eltern die Rolle der Lehrkraft als professionellen Begleiter ansehen, der Unterricht an sich soll nicht durch die Eltern beeinflusst werden und die LehrerInnen werden in diesem Bereich als Profis (I2W 23) angesehen. „Also klar, in den Unterricht würde ich mich jetzt nicht einmischen, ja.“ (I23W: 142). Weiterhin wird von einigen Eltern angesprochen, dass zwar ein gutes Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen herrschen soll, die LehrerInnen dennoch als Respekts- und Autoritätsperson wahrgenommen werden sollen: von mehreren Eltern wird bemängelt, wenn die Kinder die LehrerInnen duzen oder mit Spitznamen ansprechen dürfen, positiv wird eine gewisse Strenge, die Einhaltung von Regeln sowie Disziplin und Respekt aufgefasst.

**I17W: 37:** Ja, (...) also, es gibt, bei Sohn D ist es ja wieder der Lehrer, also, der ist wirklich richtig streng und der hält die Kinder, sagen wir mal, (5) wie ein Soldat (Lachen), weißt du, der hält die Kinder wirklich, also, da gibt es auch Spaß und da gibt es auch Tage, wo er sagt, so, jetzt ist Ruhe, jetzt wird gelernt, ja, und man merkt es halt, wie die Kinder, die haben Respekt vor dem Lehrer und das ist das, was mir halt wichtig ist, ja?

Mehrfach wird den Lehrpersonen aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz, die sie durch ihre Ausbildung erlangt haben, die Position zugeschrieben, fachlich fundierte Übergangentscheidungen für das Kind zu treffen.

**I16W: 35:** Mhm, (5) allerdings hat sich für mich gezeigt, dass es schon klug ist, auch auf die Empfehlungen von Lehrern und Lehrerinnen zu hören, denn die haben doch, bevor man sich da selber mit beschäftigt hat, einen besseren Einblick darein, was da im Endeffekt von den weiterführenden Schulen gefordert wird, also, das ist schon viel jetzt.

- Grenzen von LehrerInnen

Trotz der Ähnlichkeiten bei den Erwartungen an die Lehrpersonen sowie den generellen Erwartungen an Schule als Institution, lassen sich auch diverse Aussagen vorfinden, aus denen hervorgeht, dass Eltern bestimmte Dinge von LehrerInnen nicht erwarten. Als eine Subkategorie wurde induktiv „Grenzen von LehrerInnen“ formuliert, worunter Aussagen fallen, was LehrerInnen nicht leisten können oder welche Grenzen sie im schulischen Kontext haben. Entgegen der vorab formulierten Erwartungen an Lehrpersonen (sowie an die Schule), eine individuelle Förderung sowie die Stärken und Schwächen eines jeden Kindes zu berücksichtigen, argumentieren mehrere Eltern dennoch, dass die LehrerInnen dieses Ziel aufgrund großer oder sehr heterogener Klassen nicht leisten können.

**I20W: 155:** (3) Also, den Lehrern natürlich, dass sie das vermitteln und möglichst (4) so gut es geht zu vermitteln, die Kinder auch selbst einzuschätzen, also, jedes einzelne, die lernen sie ja auch kennen, ehm, (3) sie können natürlich nicht auf einzelne jedes Mal eingehen, das sind ja einfach zu viele,

Dabei werden rein menschliche Gründe angeführt („Lehrer (sind) auch nur Menschen“ (I23W: 98)), teilweise fehlt es an einer konkreten Ausbildung hinsichtlich bestimmter Problemlagen wie der Wahrung von Chancengleichheit (I16W:89-91). Auch äußere Umstände bzw. die Umsetzung bildungspolitischer Ideen unterliegen hiernach nicht der alleinigen Verantwortung der Lehrpersonen. Bei der Umsetzung von Inklusion wurden die LehrerInnen „teilweise ziemlich alleine gelassen“ (I4M: 225), die Politik vom Schreibtisch aus (I23W: 206) wird an den jeweiligen Betroffenen vorbei entschieden

**I23W: 206:** Ich denke, diese Negativstimmung die geht von de- geht gegen die Politik. Da wird am Schreibtisch irgendwas festgelegt. Es wird mal vor und wieder zurück und einmal seitlich gerudert. (...) Dann hat man eine Phase gehabt, da wurden die Lehrer ständig zu Fortbildungen geschickt. Ergebnis war, es fiel Unterricht ohne Ende aus. Da fiel denen auf, "oh, das ist jetzt auch nicht so richtig", ja. Also und, und die Leidtragenden sind die Schulen, sind die Lehrer und sind die Schüler.

Bezogen auf sämtliche Aussagen der Eltern, die einen Bezug zu den Lehrpersonen aufweisen, wird deutlich, dass sie als professionelle Akteure und RepräsentantInnen der Institution Schule fungieren und damit auch für die Eltern relevant sind. Insgesamt zeigt sich, dass zwar hohe Erwartungen an die Lehrpersonen gestellt werden, gleichzeitig aber bei den Eltern durchaus ein Bewusstsein vorhanden ist, dass die Lehrpersonen nicht alle Erwartungen erfüllen können, sondern oftmals vorhandene Rah-

menbedingungen die Arbeit erschweren. Die Beziehung zwischen Kindern und Lehrpersonen zeigt sich in zwei Grundtendenzen: die LehrerInnen als wichtige Bezugspersonen für die Kinder, die in einem gewissen Ausmaß sogar eine Art Elternrolle innehaben oder die LehrerInnen als professionelle Akteure, die von ihrer Bedeutung hinter den Eltern eingeteilt werden. Die Bedeutung als professioneller Akteur scheint bei den meisten Eltern eine große Bedeutung zu haben, was sich an den vielen Aussagen bzgl. Disziplin und Respekt der Lehrperson gegenüber, der/die LehrerIn als Autorität bzw. den negativen Bemerkungen bzgl. der Ansprache der LehrerInnen mit Spitznamen o.ä. zeigt.

Die expliziten Aussagen der Eltern über die LehrerInnen ihrer Kinder zeigen ein weites Spektrum an positiven wie negativen Erfahrungen, eine vor allem professionelle Erwartungshaltung und gleichzeitig eine kontinuierliche Begleitung und Förderung der Kinder, die den Lehrpersonen unterstehen. Bereits im Interviewteil wird deutlich, dass die LehrerInnen aus der elterlichen Perspektive einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. Diese Annahme wird durch die Hinzunahme der Grafik I „Vertrauen“ (siehe folgendes Kapitel 6.7) nochmal bestärkt. Die meisten Eltern haben auf die Aufforderung hin, ihr subjektives Verständnis von Vertrauen kundzutun, auch den direkten Bezug zur Schule und den Lehrpersonen gezogen (was nicht verwunderlich ist, da die Aufgabe direkt an das Interview gestellt wurde.). Hier zeigt sich, dass die meisten Eltern ebendiese Beziehung zwischen sich, den Kindern und den Lehrpersonen als besonders zentral im schulischen Kontext ansehen. Die Beziehung zwischen Eltern und LehrerInnen wird von vielen Eltern insgesamt als wichtig oder „sehr gewinnbringend“ (I1M: 103) angesehen.<sup>83</sup> Gleichwohl fällt die Bewertung der Lehrpersonen sehr durchwachsen aus. Neben der Anerkennung, der professionellen Rolle der LehrerInnen sowie dem fachlichen Wissen, werden die LehrerInnen in der vielfältigen Bandbreite unterschiedlicher Charaktere als Menschen, auch mit Schwächen wahrgenommen.

**I20W: 223:** „und ich glaube, da kommt es auch so ein bisschen drauf an, es gibt manche Lehrer, Lehrerinnen, die können wirklich gut mit den Kindern oder den jeweiligen und es gibt welche, finde ich, da fehlt es total. (Lachen)“

Weiter kann konstatiert werden, dass die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und den Lehrpersonen entscheidend davon geprägt ist, wenn die Eltern davon ausgehen, dass ihre Kinder gut bei der jeweiligen Person aufgehoben sind.

**I12W: 91:** (...) aber ich habe irgendwie eine Vorstellung von einem Lehrer als Respektperson, die auch wirklich aus der pädagogischen Erfahrung, aus der pädagogischen Sicht und aus dem pädagogischen Wissen auch das Recht hat, ein Kind einzuschätzen und den Kindern, den Eltern auch ein Bild von diesem Kind zu vermitteln,(...)

---

<sup>83</sup> Diverse Aussagen wurden in dieser Kategorie in die Subkategorie „Allgemeines“ kodiert, da kein klarer Bezug zu den anderen Kategorien erstellt werden konnte. Hier lassen sich sehr unspezifische Aussagen finden, die a) die generelle Meinung über die Beziehung zwischen Eltern und LehrerInnen kennzeichnen oder b) eine allgemeine Bewertung von Lehrpersonen vornehmen (z. B. „Es gab zu meiner Zeit gute, mittelgute und schlechte Lehrer, das ist heute auch noch so.“ (I2W: 5).

Nur bei wenigen der Befragten lässt sich eine Vertrauensbeziehung mit den Lehrpersonen auf einer rein zwischenmenschlichen Ebene vermuten. Die Professionalität der Lehrpersonen, bzw. ihr Status als Professionelle wird von den meisten Eltern anerkannt und auch eingefordert, was sich z. B. auch darin zeigen lässt, dass einige Eltern ein zu persönliches Verhältnis zwischen den Kindern und den Lehrpersonen als kritisch betrachten. Zwar ist den Eltern durchaus wichtig, dass ihre Kinder freundliche und offene LehrerInnen haben, die Kinder eine gute Beziehung mit ihnen aufbauen können, dennoch scheint ein nötiger Abstand wichtig für die Eltern zu sein.

## 6.7 Das subjektive Verständnis von Vertrauen

Im direkten Anschluss an das Interview wurde den Befragten ein weißes Blatt vorgelegt, auf dem lediglich das Wort Vertrauen stand. Die Befragten wurden aufgefordert, laut zu denken und Notizen zu machen, was ihnen bei dem Wort einfällt. Das Aufnahmegerät lief während der Bearbeitung dieser Aufgabe weiter, sodass neben der schriftlichen Darlegung auch das gesprochene Wort aufgezeichnet wurde. Aus methodologischer Sichtweise entspricht das Vorgehen der Forderung, dem subjektiven Verständnis von Vertrauen stärker Rechnung zu tragen. Im Gegensatz zu standardisierten Einstellungserhebungen, in denen Vertrauen meist als allgemeines Konzept erfragt wird, sollten die Befragten hier stärker selbst reflektieren welche spontanen Assoziationen, Gedanken und Vorstellungen sie haben. Damit wurde das Phänomen nun reflexiv, also offen thematisiert, während im eigentlichen Interviewteil keine reflexive Thematisierung stattgefunden hat.

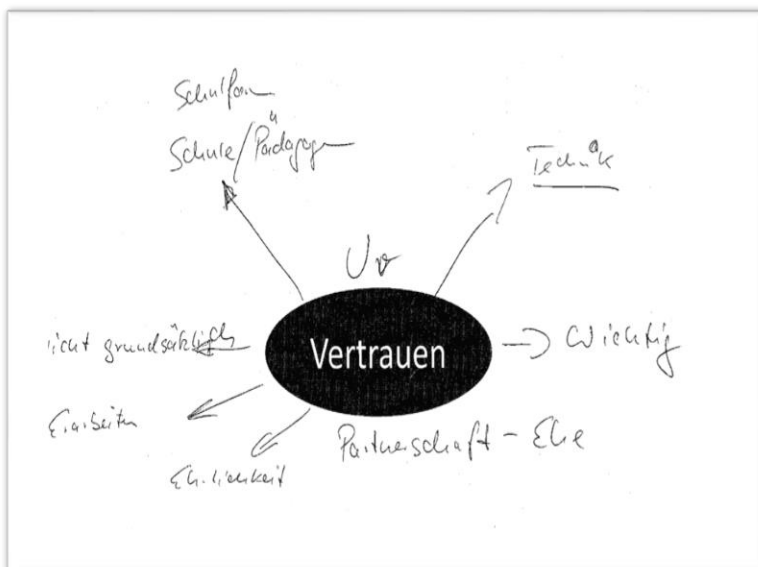


Abbildung 6.: Grafik 1, bearbeitet von Int 7

Die Bearbeitung dieser Aufgabe wurde von den befragten Personen sehr unterschiedlich gelöst. Die meisten Personen folgten der Interviewerin geäußerten Bitte und notierten einige Stichpunkte auf dem

Blatt. Diese schriftlichen Notizen wurden begleitet durch sprachliche Äußerungen, welche die kurzen Notizen nochmals erläuterten oder in einem größeren Kontext für die Befragten einordneten. Eine Interviewperson (I1M) hat keine schriftlichen Notizen angefertigt, sondern verschiedene Vertrauensbeziehungen grafisch dargestellt (mit Strichmännchen). Mehrere Interviewpersonen haben keine Notizen auf dem Blatt hinterlassen. Dreimal wurde deshalb von der Interviewerin im Laufe der Bearbeitung eine kurze Notiz hinterlassen, nachdem erkennbar wurde, dass die Interviewpersonen keine eigenen Ideen notieren wollten.<sup>84</sup> Ein weiteres Mal hat die Interviewerin schriftlichen Notizen auf dem Blatt skizziert, was an der Sehbeeinträchtigung der Interviewperson lag.

Die ausgefüllten Bögen wurden mittels induktiver Kategorienbildung bearbeitet. Dabei wurden sowohl die Notizen der einzelnen Befragten einbezogen, als auch die aufgezeichneten sprachlichen Äußerungen. Diese hatten im Sinne einer Explikation die Funktion, unklare Äußerungen zu erläutern und damit ein tieferes Verständnis zu erlangen. Das Vorgehen orientierte sich zunächst an den Formulierungen der Befragten und wurde erst im späteren Verlauf des Kodiervorgangs abstrakter. Ähnliche Äußerungen wurden zu bereits vorhandenen Kategorien zugeordnet. Im Anschluss fand eine Gruppierung von wiederum ähnlichen Themen statt. Die Systematisierung und Reduktion zu einer überschaubaren Anzahl von Subkategorien erfolgt auch im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen. So wurden hier beispielsweise die bis dahin vorliegenden Kategorien „Partnerschaft/Ehe“ und „Familie“ in eine neue Kategorie „Familiäre Beziehungen“ zusammengeführt. In Abgrenzung zur Subkategorie „System/Staat“ wurde bei „Familiäre Beziehungen“ also eine interpersonelle Vertrauensbeziehung fokussiert. Es bestand allerdings kein Ziel darin, die in diesem Interviewteil entstandenen Kategorien auf ein Minimum zu reduzieren, vielmehr sollte die Vielfalt der subjektiven Äußerungen beibehalten bleiben. Die Subkategorie „Bsp. Schule“ beinhaltet alle Aussagen, die sich auf die thematisierte Vertrauensbeziehung in der Schule beziehen. Hierbei erfolgte noch eine weitere Unterteilung in mehrere Unter-Sub-Kategorien, wenn z. B. die Ebene zwischen Eltern und Lehrpersonen, das System Schule oder bereits spezielle Aufgaben von Schule thematisiert wurde.

Aus den bearbeiteten Bögen lässt sich eine große Bandbreite an Antworten feststellen. Die Antworten reichen von der Nennung von Gott- oder Urvertrauen, Selbstvertrauen, Vertrauen in Technik, bis hin zu Aspekten, die von den Befragten mit Vertrauen assoziiert werden (Offenheit, Respekt etc.). Von mehreren Personen werden sogar zentrale theoretische Bestandteile von Vertrauen genannt: es beruht auf Wechselseitigkeit (Reziprozität), durch Vertrauen entsteht Sicherheit und ein Wohlbefinden beim Vertrauensgeber. Vertrauen impliziert einen zeitlichen Aspekt und liegt nicht grundsätzlich vor, sondern beruht auf Gründen, die das Vertrauen rechtfertigen müssen. Vertrauen kann zudem nicht ohne grundsätzliche Kenntnisse über das Gegenüber vergeben werden, man muss jemanden oder etwas kennen, um der Person zu vertrauen.

---

<sup>84</sup> Wie bereits in Fußnote 77 dargelegt, kann hier nur gemutmaßt werden, ob möglicherweise Probleme beim Schreiben für die Hemmungen verantwortlich sind.



Abbildung 7: Kategorie "Subjektives Verständnis von Vertrauen"

Auch die potentielle Möglichkeit vom Gegenüber enttäuscht zu werden, ebenso wie Misstrauen, werden genannt. Die meisten Befragten beziehen ihre spontanen Assoziationen mit Vertrauen zuallererst auf den zwischenmenschlichen Bereich, bzw. sehen das Phänomen in engen zwischenmenschlichen Beziehungen, insbesondere im familiären Kontext (Ehe, Partnerschaft, Kinder). Eine zentrale Aussage hinsichtlich des subjektiven Verständnisses der Interviewpersonen über Vertrauen kann hier bereits

formuliert werden: Vertrauen wird primär als Beziehungsvariable im zwischenmenschlichen Nahbereich gesehen, hier wird das Ausmaß von Vertrauen als sehr hoch angesehen.

**I:** Und so wahrscheinlich Kinder, Ehemann, Schwester, Mutter, wie auch immer.

**I22W: 395:** Vollstes Vertrauen.

Aufgrund der vorangegangenen Unterhaltung über die Einstellungen gegenüber Schule ist es nicht überraschend, dass in insgesamt 19 Interviews (in einem unterschiedlich großen Umfang) auf LehrerInnen, die Schulen oder das Bildungssystem Bezug genommen wird. Zu einem großen Teil wird Vertrauen spontan hinsichtlich zwischenmenschlicher Beziehungen genannt. Hierbei steht die Beziehung zwischen Eltern und Kindern, aber auch zwischen Kindern und LehrerInnen und LehrerInnen und Eltern im Fokus. Mehrere Eltern geben kund, dass Vertrauen in die Schule, aber insbesondere in die Lehrpersonen von Bedeutung ist.

**I4W: 302:** Vertrauen; Eltern, Kinder; Vertrauen: Lehrer, Eltern;

**I4M: 303:** Das sind die zwei Sachen, die ich auch gerade hatte.

**I4W: 304:** Und auch Schüler, Lehrer, die Schüler müssen den Lehrern vertrauen können, genauso auch umgekehrt. Das ist eigentlich eine gute Basis vielleicht für Schule, für Schule mit allem, was drumrum ist.

**I4M: 305:** Sagen wir mal andersrum, wenn das Vertrauen nicht da ist.

**I4W: 306:** Ja, ja.

**I4M: 307:** wenn das fehlen würde, dann kann letztendlich auch Schule an sich nicht funktionieren, ja?

Dabei wird argumentiert, dass seitens der Eltern durchaus Vertrauen in die Lehrpersonen nötig und wichtig ist, da die Kinder für eine gewisse Zeit in die Obhut anderer, fremder Personen abgegeben werden und damit auch die Verantwortung bei diesen Personen liegt. In einigen Fällen wird auch das vorhandene Vertrauen der Eltern in die Kinder genannt, wenn es um schulische Angelegenheiten geht oder das Vertrauensverhältnis zwischen Kindern und Lehrpersonen. So erwähnen bspw. die gemeinsam interviewten Eltern, dass sie es wichtig finden, dass die Kinder Vertrauen darauf haben müssen, dass ihre Leistungen gerecht und korrekt gewertet werden.

In einzelnen Erläuterungen lässt sich neben dem deutlichen Bezug zum zwischenmenschlichen Vertrauen auch das institutionelle Vertrauen wiederfinden. So erläutert eine interviewte Mutter, dass sie es wichtig findet, dass das „System (...) auch so funktioniert, wie es jetzt angedacht ist“ (I5W: 135) und verweist auf allgemeine Erwartungen, die man an die Schule hat: ein allgemeines Grundwissen soll vermittelt werden, sodass das Gelernte mit den entsprechenden Abschlüssen einhergeht.

In mehreren Interviews erwähnen die befragten Eltern an dieser Stelle bereits, „wie viel“ Vertrauen sie gegenüber Schulen bzw. dem Schulsystem haben, wobei häufig von fehlendem Vertrauen gesprochen wird. Auf der Ebene der Organisation wird z. B. erwähnt, dass kein oder nur wenig Vertrauen in die weiterführende Schule besteht. Als Gründe für dieses – vormals aber scheinbar vorhandenes – sinkendes Vertrauen wird erklärt, dass in der weiterführenden Schule zuvor getätigte Versprechungen nicht eingehalten wurden (I4W). Aber auch auf einer eher zwischenmenschlich gelagerten Ebene kann das



Vertrauen der Eltern zerstört werden. So erzählt eine Befragte, dass oft eine fehlende Gegenseitigkeit Vertrauen zu den Lehrpersonen schwierig und nicht grundsätzlich gegeben macht (I10W). Drei Befragte verweisen auf eine institutionelle Ebene und erläutern, dass sie kein Vertrauen in das Bildungssystem als solches haben. Als Begründungen werden genannt, dass entweder Vertrauen in Institutionen per se als eher unmöglich angesehen wird (I12W) bzw. generell eine Unzufriedenheit mit der Institution Schule vorliegt (I16W) oder es wird das Thema der unzureichenden Chancengerechtigkeit angeklagt, was die persönliche Vertrauenshöhe stark beeinflusst (I6W).

## 6.8 Vertrauen in das Schulsystem

Nachdem die Befragten ihr subjektives Verständnis von Vertrauen dargelegt haben, folgte der letzte Teil des Gesprächs. In Anlehnung an standardisierte Einstellungserhebungen wurde eine Grafik konzipiert, die Vertrauen in Institutionen fokussiert. Dabei wurde den Befragten wieder ein DIN-A4-Blatt vorgelegt, auf dem zwei Achsen dargestellt waren: auf der x-Achse wurde nach der Wichtigkeit der Institution gefragt: „Als wie wichtig empfinden Sie folgende Institutionen für die Gesellschaft?“. Es lag eine 5-stufige Skala mit den Ausprägungen „gar nicht“, „etwas“, „mittelmäßig“, „wichtig“ und „sehr wichtig“ vor. Auf der y-Achse wurde nach Vertrauen gefragt: „Wie viel Vertrauen haben Sie persönlich zu folgenden Institutionen?“, es lagen ebenfalls fünf mögliche Ausprägungen vor („gar nicht“, „etwas“, „mittelmäßig“, „viel“ und „sehr viel“).

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln geäußert, werden Schulen, das Schulsystem oder das Bildungssystem in den meisten repräsentativen Surveys und Einstellungserhebungen nicht berücksichtigt. Nur wenige Untersuchungen nehmen Institutionen aus dem Bildungsbereich überhaupt in die Liste der erfragten Institutionen auf. Insgesamt zeigt sich weiterhin über die vorhandenen Erhebungen hinweg kein konsistentes Bild über das allgemeine Vertrauen in Schulen und das Schulsystem. Aus diesem Grund sollte in dieser Untersuchung ebenfalls das reflexiv thematisierte Vertrauen in die Institution Schule erfasst werden. Dieser von den Interviewpersonen eingetragene Wert lässt zum einen Vergleiche mit den wenigen bisher vorhandenen Ergebnissen empirischer Untersuchungen zu, zum anderen können die einzelnen Interviewfälle danach analysiert werden, inwiefern sich die Äußerungen im Interviewteil zu den getätigten Werten beim Institutionenvertrauen verhalten.

Das hier zentrale Thema, das Vertrauen der Eltern in die Institution Schule bzw. das Schulsystem, zeigt sich sehr ausgewogen, wobei eine positive Tendenz bemerkbar ist (Abb. 8.). 12 Personen geben viel bis sehr viel Vertrauen an, nur viermal wird etwas bzw. etwas-mittleres Vertrauen angegeben.

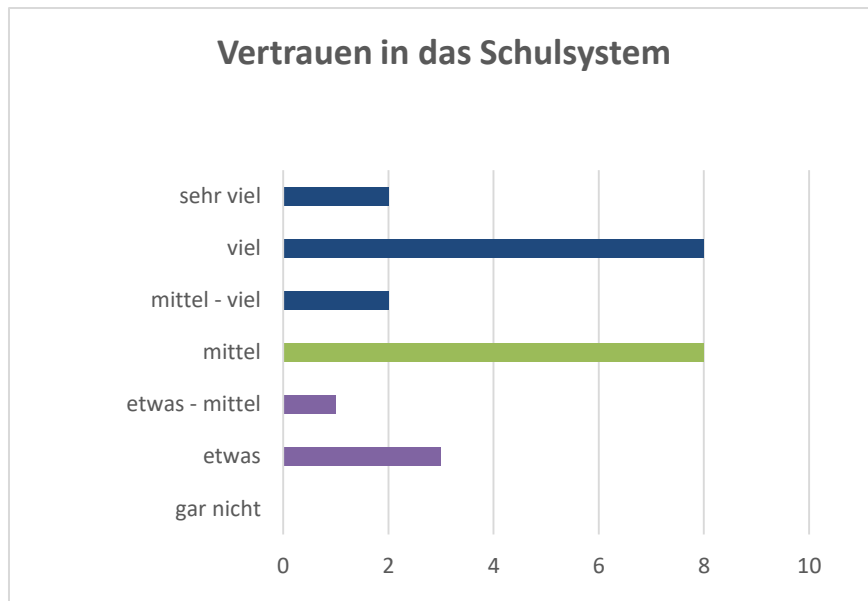





Abbildung 8: Vertrauen in das Schulsystem

Legende:  = 12 Personen mit viel bis sehr viel Vertrauen;  
 = 8 Personen mit mittlerem Vertrauen;  = 4 Personen mit etwas Vertrauen

Um weitere Vergleiche zu ermöglichen, wurden den Befragten nacheinander fünf Institutionen mit der Bitte genannt, eine Eintragung nach Wichtigkeit/Relevanz und Vertrauen zu tätigen. Die Institutionen sind: die Kirche, die Polizei, politische Parteien, die Familie und das Schul- oder Bildungssystem (siehe Kap. 5.2.2.2.2). Vor allem die Kirche (evangelisch und katholisch), die Polizei und politische Parteien kommen in sehr vielen standardisierten Erhebungen vor, sodass eine Vergleichsbasis vorliegt. Zwar lag prinzipiell eine 5-stufige Antwortskala vor, viele Befragten setzten „ihren“ Vertrauenspunkt allerdings genau zwischen zwei Abstufungen. Da so keine klare Tendenz zu einer einzigen Antwort erkennbar ist, wurden daher auch „Zwischen-Abstufungen“ erstellt. Auch wenn sich diese Zuordnung nicht exakt auswerten lässt, so zeigen sich doch einige interessante Erkenntnisse. Ähnlich wie in standardisierten Einstellungserhebungen zeigt sich, dass in der Regel der Familie das höchste Vertrauen entgegengebracht wird. Hier kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund der Nähe zu Familienangehörigen ein fast grundsätzliches Vertrauen vorliegt. Etwas differenzierter zeigt sich die Vertrauensneigung gegenüber Kirchen.<sup>85</sup> In dieser Untersuchung zeigt sich eine fast ausgeglichene Verteilung derjenigen Personen, die eine niedrige oder eine hohe Vertrauensneigung gegenüber Kirchen äußern. Das Vertrauen gegenüber der Polizei zeigt sich bei den meisten Befragten in einem eher positiven Bereich. Auch hier zeigen sich Parallelen zu anderen standardisierten Erhebungen, in denen die Polizei z. B. im Vergleich zu anderen Institutionen meist recht hohe Vertrauenswerte erzielt. Politische Partei-

<sup>85</sup> In der hier vorliegenden Studie wurden einige Interviews mit BürgerInnen mit muslimischer Religionszugehörigkeit geführt; diese konnten mit Kirche keine Verbindung herstellen. Interessant wäre es daher auch zu erfahren, wie in repräsentativen Umfragen – in denen die Frage nach Kirchen häufig gestellt wird – mit BürgerInnen umgegangen wird, die einen muslimischem oder anderen Hintergrund haben.

en gehören hingegen standardmäßig zu denjenigen Institutionen, denen zwar eine hohe gesellschaftliche Relevanz, aber dennoch ein eher geringes Vertrauen entgegengebracht wird. Auch die Zuordnung der hier befragten Interviewpersonen zeigt, dass nur eine Person viel Vertrauen angibt, bei allen anderen finden sich eher negative bis höchstens mittlere Vertrauensneigungen (die Darstellung der vier anderen Institutionen befinden sich im Anhang II).

Dem Schul- oder Bildungssystem wird also i.d.R. ein positives Vertrauen entgegengebracht. Die Betrachtung der jeweiligen Vertrauenshöhe in Verbindung mit dem individuellen Bildungsstatus zeigt eine recht ausgeglichene Verteilung<sup>86</sup>. Bei einer Reduktion der möglichen Antworten bzgl. der Vertrauensneigung auf drei Ausprägungen (gar nicht bis etwas = niedrig; etwas-mittel bis mittel-viel = mittelmäßig; viel bis sehr viel = hoch) zeigt sich folgende Verteilung:

<b>Vertrauenshöhe Bildungsstatus</b>	<b>Niedrig</b>	<b>Mittelmäßig</b>	<b>Hoch</b>
<b>Niedrig</b>	-	<b>1</b> Interview: 15	<b>3</b> Interviews: 17, 18, 22
<b>Mittel</b>	<b>1</b> Interview: 6	<b>5</b> Interviews: 7, 13, 14, 20, 21	<b>2</b> Interviews: 10, 19
<b>Hoch</b>	<b>1</b> Interview: 12	<b>5</b> Interviews: 1, 2, 4, 11, 16	<b>5</b> Interviews: 3, 5, 8, 9, 23

*Tabelle 13: Verteilung der Interviews nach Bildungsstatus und Vertrauen in das Bildungs- bzw. Schulsystem*

Grafik II „Institutionenvertrauen“ liefert ein recht ausgeglichenes Bild über die reflexiv vorliegende Vertrauenshaltung der Eltern gegenüber dem Schulsystem. Eine tiefergehende Analyse der Erläuterungen der Interviewpersonen während der Bearbeitung dieser Grafik zeigt zudem, dass durchaus sehr unterschiedliche subjektive Verständnisse vorzufinden sind. Bis auf drei Interviews wurde bei allen interviewten Eltern nach einer Erläuterung für den gesetzten Vertrauenswert während der Bearbeitung der Grafik gefragt bzw. die Erläuterungen wurden von alleine getätigt.

Kontrastiv kann festgehalten werden, dass die beiden Befragten, die nur sehr wenig Vertrauen in das Schulsystem angeben, einen deutlich stärkeren Einfluss auf das Kind und die Bildung des Kindes in der Familie sehen. Zudem zeigt sich, dass eine der Befragten ihr geringes Vertrauen in das Schulsystem damit erklärt, dass sie Befürchtungen bezüglich der Verwertbarkeit der schulischen Ausbildung äußert. Damit stellt sie zudem einen deutlichen Zukunftsbezug her, was als wesentliches Merkmal von Vertrauen angesehen werden kann (I6W). Auf der Grafik zwar nicht deutlich als niedriges Vertrauen gekennzeichnet, im Gespräch aber doch so geäußert, lässt sich zudem eine weitere Aussage eines Vaters (I1M) hinsichtlich eines niedrigen Institutionenvertrauens benennen.

<sup>86</sup> Wie in Kap. 5.2.2.4 erläutert, konnte anhand der erhobenen Merkmale im Kurzfragebogen keine Zuordnung nach dem sozialen Status getroffen werden, weshalb sich bei der Analyse auf den eigenen formalen Bildungsstatus der Befragten bezogen wurde.

**I1M: 181:** Vertrauen in das Schulsystem, nee, das System selbst halte ich in der Tat für veraltet, eh (5) verrostet, unbeweglich, steif, also, in das System an sich habe ich sehr wenig Vertrauen.

Bei den Befragten, die lediglich ein mittelmäßiges Vertrauen in die Institution Schule äußern, zeigt sich, dass der Bildungsinstitution Schule an sich eine deutliche Relevanz zugesprochen wird. Die Schule wird i.d.R. als wichtige Institution angesehen, da sie für die Bildung der Kinder bedeutsam ist (z. B. I15M). Allerdings zeigt sich bei den Befragten mit einem mittleren Vertrauen, dass durchaus Kritikpunkte und Gründe angegeben werden, die kein höheres Vertrauen rechtfertigen würden. So benennt eine Mutter bspw. die fehlende Transparenz in größeren Organisationen, was Vertrauen schwierig macht (I11W). Eine weitere Argumentationslinie geht dahin, dass Schule an sich zwar sehr wichtig ist, Kritik an die Bildungspolitik aber angebracht erscheint. So werden Entscheidungen „von oben“ getroffen, was häufig am tatsächlichen Bedarf in den Schulen vorbeigeht (I20W). Das führt dazu, dass den einzelnen Schulen Grenzen gesetzt sind, die auch den Eltern bewusst sind.

**I7M: 194:** ich habe ein mittelmäßiges Vertrauen da rein, aber ich weiß halt auch, wo die Grenzen sind, weil ich ja nicht so, ja, ich sage mal so, ein Phantast bin, dass ich mir irgendwas vorgaukele, ich weiß, was bei uns in den Schulen abgeht, wie schwierig das auch ist in gewissen Dingen und wie sehr viele Lehrer, Gänsefüßchen wieder Pädagogen, an ihren Grenzen sind.

Das doch vorhandene Vertrauen wird damit gerechtfertigt, dass trotz vorliegender Unzufriedenheit mit einigen Aspekten der Schulen, die Kinder dennoch mit einem vorhandenen Wissen aus der Schule entlassen werden, was sie zukünftig zur Berufsausbildung befähigt (insbesondere I16W).

Diejenigen Eltern, die über viel bzw. sehr viel Vertrauen in die Institution Schule verfügen, betonen zum einen die Wichtigkeit der Institution Schule bzgl. der Bildung für die Kinder (I8M), zudem wurden – im Gegensatz zu Eltern mit einem mittleren Vertrauen – bislang keine oder nur wenige Enttäuschungen mit/in den Schulen erlebt, was das Vertrauen auf einem höheren Niveau rechtfertigt. Dennoch verbleibt die Option der Enttäuschung im Bereich des Möglichen, d. h. die Eltern sind sich darüber bewusst, dass prinzipiell Enttäuschungen möglich sind (I19W; I23W). Die tiefergehenden Erläuterungen zu den individuellen Vertrauensneigungen zeigen auf, dass die interpersonellen Beziehungen im schulischen Kontext und die Erfahrungen mit der spezifischen und bekannten Schule (des Kindes) die generalisierte Vertrauensneigung in die Schulen prägen. So wird mehrmals erwähnt, dass viel Vertrauen in die Institution Schule vorliegt, da insbesondere die Lehrpersonen einen guten Job erledigen (I17W), Vertrauen in die Institution hängt hier also von den jeweiligen Personen ab.

**I9W: 276-280:** ich habe schon viel Vertrauen in das Schulsystem, es hängt halt immer, ich finde, es hängt immer an Personen. [Mhm] Ob es läuft oder nicht läuft, [ja] oder ob man, ja, ob man Vertrauen rein haben kann oder nicht.

Bei zwei Interviewpersonen mit einem hohen Bildungsstatus zeigt sich weiter eine differenzierte Unterscheidung und Unterteilung ihrer Vertrauensneigung. Hier wird explizit zwischen der Bildungspolitik bzw. Schulpolitik und der Umsetzung in der einzelnen Schule unterschieden. Während die Schul-

politik kritisch gesehen wird, da z. B. keine klaren Entscheidungen getroffen werden (I5W: 190), wird die Umsetzung in der bekannten Schulen dennoch als positiv angesehen (I5W; 123W).

## 7. Typendarstellung – Eltern, Vertrauen und ihr Engagement in der Schule

Nach der Darstellung der kategorienbasierten Auswertung lassen sich bisher folgende Ergebnisse festhalten: die befragten Eltern haben unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Institution Schule. Dabei liegen differenzierte Wissensbestände vor, das Vertrauensobjekt wird unterschiedlich emotional beurteilt und die Eltern verfügen über unterschiedliche Handlungsaktivitäten im schulischen Kontext. Des Weiteren können die Lehrpersonen als zentraler Akteur und Bezugspunkt für die Eltern angesehen werden. Die folgende Analyse soll diese Unterschiede strukturieren und will nach typischen Mustern suchen. Das Ziel der weiterführenden Analyse ist es also eine Typologie unterschiedlicher Elterntypen hinsichtlich ihres Vertrauens und ihres individuellen Eingebundenseins in die Schule zu erstellen.

Eine Typenbildung verläuft dabei stets nach dem Grundprinzip, dass die Fälle nach innen eine maximale Ähnlichkeit und als Abgrenzung nach außen (zu anderen Fällen) eine maximale Unterschiedlichkeit aufweisen. Die zentralen Ziele von Typologien liegen dabei zum einen in der Reduktion von Komplexität, zum anderen sollen Sinnzusammenhänge aufgedeckt und erklärt werden (Kelle, Kluge 1999). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ist Typenbildung bereits bei Mayring (2010) als typisierende Strukturierung als eine von acht unterschiedlichen Techniken aufgeführt. Kuckartz (2012) führt die typenbildende Inhaltsanalyse als eine der drei Basismethoden qualitativer Inhaltsanalysen auf, klassifiziert diese aber als „komplexer und methodisch anspruchsvoller“ (ebd.: 115)<sup>87</sup>. Dabei kann die typenbildende Inhaltsanalyse auf der vorausgegangenen Analyse der strukturierenden Inhaltsanalyse aufbauen und das bestehende Kategoriensystem bzw. die Kodierungen können als Ausgangspunkt genommen werden.

---

<sup>87</sup> An dieser Stelle sollen keine weiteren theoretischen bzw. methodologischen Darstellungen und Reflexionen über Typenbildung im Allgemeinen stattfinden. Tiefergehende Diskussionen über Typenbildung innerhalb der empirischen Sozialforschung lassen sich z. B. bei Kelle, Kluge 1999; Kluge 2000; Kuckartz 2010b) nachlesen. Exemplarisch und immer wieder als Beispiel für eine Typenbildung herangezogen sei auch auf die Marienthal-Studie von Jahoda et al. 1975 verwiesen.

## 7.1 Typenbildende Inhaltsanalyse

Kuckartz (2012) schlägt ein konkretes Ablaufmodell für eine typenbildende qualitative Inhaltsanalyse vor, welche aus acht Schritten besteht.

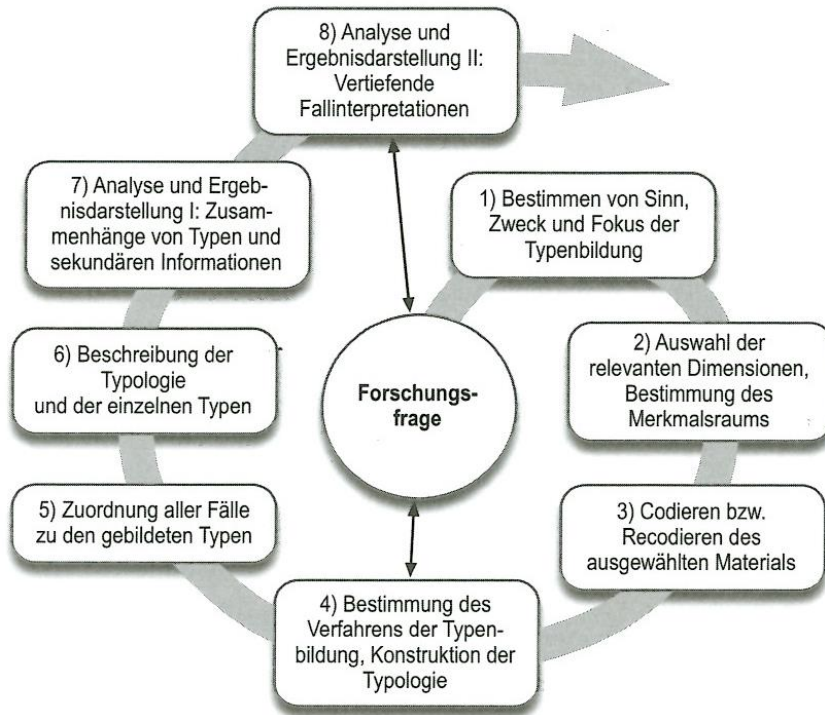


Abbildung 9: Ablauf der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse aus Kuckartz 2012: 124

Folgendes Modell wird für die hier durchgeführte Typenbildung herangezogen. Die einzelnen Schritte werden mit den konkreten Handlungen in der Analyse verknüpft und präsentiert.

- Schritte 1 – 5: Von der Bestimmung des Sinns der Typenbildung bis zu der Zuordnung der Fälle zu den gebildeten Typen

Der erste Schritt besteht in der Überlegung, welches Ziel bzw. welcher Zweck mit einer Typenbildung verfolgt wird. In der hier vorliegenden Untersuchung sollen ausgehend vom Datenmaterial und der zentralen Fragestellungen unterschiedliche Elterntypen festgehalten werden. Dabei hat die kategorienbasierte Auswertung gezeigt, dass die Eltern unterschiedliche Wissensbestände und Emotionen, unterschiedliche Erwartungen und Enttäuschungen sowie vor allem unterschiedliche Perspektiven auf ihre individuellen Handlungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten aufweisen. Eine Typenbildung kann folglich zugrundeliegenden Muster und Sinnzusammenhänge aufzeigen.

Die hier vorgenommene Typisierung stellt unterschiedliche Elterntypen hinsichtlich ihrer eigenen wahrgenommenen Handlungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, ihrer konkreten Beteiligung am schulischen Geschehen und ihrer angegebenen Vertrauenshöhe vor. Die Typendarstellung unterliegt insofern der Annahme, dass Eltern differenziert eigene Handlungen wahrnehmen, aktiv gestalten und bewerten, sowie sich hieraus Rückschlüsse auf die spezifischen Vertrauensbeziehungen zur Schule ziehen lassen. Diese unterschiedlichen Handlungen lassen sich auch am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als unsichere Phase im Bildungsverlauf aufzeigen.

Um sich dieser Annahme zu nähern, wurden die beiden Komponenten Vertrauen und die behaviorale Komponente als zentrale Dimensionen für die Typenbildung festgelegt. Das Merkmal Vertrauen wird anhand der aus Grafik II stammenden Unterteilung der jeweiligen Vertrauenshöhe bestimmt. Dabei werden die Merkmalsausprägungen reduziert bzw. auf nur drei Ausprägungen subsumiert. Wie in Tab. 13 dargelegt, wird die Vertrauensstärke nicht mehr 5-stufig, wie im Interview ursprünglich erhoben, sondern nur noch durch die Ausprägungen niedrig, mittelmäßig und hoch klassifiziert. Die Subsumtion erfolgt aufgrund von Komplexitätsreduktion, da sich die Verwendung einer 5-stufigen Skala für die weitere Analyse und Vergleiche als zu umfangreich und zu detailliert herausgestellt hat. Um sinnvoll mit einer Skalierung arbeiten zu können, wurde daher mit der reduzierten Anzahl weitergearbeitet. Die zweite primäre Dimension wird im Folgenden als „Elternengagement“ bezeichnet. Zur Reduktion von Komplexität werden dieser Dimension zwei Ausprägungen zugeordnet: positiv und negativ. Die Zuordnung der einzelnen Fälle zu einer der Ausprägungen erfolgte induktiv. Ausgehend von den vorab aufgestellten Fallzusammenfassungen wurden die elterlichen Berichte über ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie die grundsätzliche Beurteilung der Tätigkeiten kontrastiv miteinander verglichen. Durch stetiges Abwägen, Vergleichen und Hinzuziehen der Kodierungen der behavioralen Kategorie wurden alle Fälle jeweils einer Ausprägung zugeordnet. So werden beispielsweise mehrere kritische Aussagen zur elterlichen Beteiligung und nur wenige genannte Aktivitäten im schulischen Kontext als negative Haltung klassifiziert. Die Benennung diverser eigener Handlungsmöglichkeiten sowie eine grundsätzlich positive Beurteilung werden als „positives Elternengagement“ angesehen. Als weiterer Schritt der Typenbildung sollen weiter relevante Merkmale aus dem empirischen Material zur Analyse herangezogen werden (Kuckartz 2012: 125). Es muss also festgelegt werden, welche Merkmale für die Typenbildung relevant sind, sich gleichwohl ausreichend im Material finden lassen, damit anschließend die Fälle zu genüge kontrastiert und verglichen werden können. Für diese Analyse wurden als relevante Merkmale sowohl die wesentlichen soziodemographischen Daten der Befragten verwendet (Bildungsstatus, Migrationshintergrund), Strukturmerkmale der jeweiligen Schule des Kindes (Schulform, Schulstufe) sowie zentrale theorieorientierte Merkmale aus der vorherigen strukturierenden Analyse (Einfluss der Eltern, Übergang in die weiterführende Schule, Erwartungen der Eltern an Schule sowie die Kodierungen im Bereich der LehrerInnen).



Die typenbildende Inhaltsanalyse basiert auf den vorangegangenen Arbeitsschritten der inhaltlich strukturierenden Analyse und kann auf die wesentlichen Kodierungen der vorhandenen Kategorien aufbauen. Laut Kuckartz (2012) ist es in dieser Phase der Konstruktion der Typologie wichtig, sich über die Angemessenheit der zu entstehenden Typologie Gedanken zu machen, vor allem im Hinblick auf die Anzahl der zu konstruierenden Typen. Bei der vorliegenden Studie macht die Reduktion auf wenige Elterntypen forschungspragmatisch sowie bezogen auf das vorliegende Material Sinn, eine Vielzahl von Typen wäre schon aufgrund des überschaubaren Samples wenig aussagekräftig. Zudem sind es kontrastreiche Typen, die für die vorliegende Typendarstellung präsentiert werden sollen. Dementsprechend wurden 4 kontrastreiche Fälle mit den Dimensionen Vertrauen hoch/niedrig und Engagement positiv/negativ angestrebt (Typ 1 - Typ 4). Da so aber sowohl die mittlere Vertrauenshöhe weggefallen wäre, als auch einige Fälle bei der Dimension Elternengagement nicht eindeutig zuzuordnen waren, wurde ein fünfter Typ erstellt, der eben diese mittlere Haltung auffängt.

<b>Typ 1:</b> Eltern mit positivem Engagement und viel Vertrauen in die Schule	<b>Typ 2:</b> Eltern mit positivem Engagement und wenig Vertrauen in die Schule
<b>Typ 3:</b> Eltern mit negativem Engagement und viel Vertrauen in die Schule	<b>Typ 4:</b> Eltern mit negativem Engagement und wenig Vertrauen in die Schule
<b>Typ 5:</b> Eltern mit einem ausgeglichenen Engagement und einem mittleren Vertrauen in die Schule	

Tabella 14: Konstruierte Elterntypologie

Die Zuordnung aller Interviewbefragten zu den gebildeten Typen stellt den letzten Schritt dar, bevor die gebildete Typologie sowie die einzelnen Fälle eine dichte Beschreibung erfahren. Dabei kann jeder Fall nur einem Typen zugeordnet werden, die Zuordnung muss also eindeutig sein (Kuckartz 2012: 128). Die Zuordnung der einzelnen Interviews zu den gebildeten Elterntypen verlief nach a) der Vertrauenshöhe und b) der Feststellung der Richtung des Elternengagements.

Vertrauenshöhe Elternengagement	Hoch		Niedrig	
	Positiv	I2W I5W I7M I19W I23W → Typ 1	I10W I18W	I4W/M I12W
Negativ	I3W I8M I9W I17W I22W → Typ 3	I1M I11W I13W I14W I15M I16W I20W I21W → Typ 5	I6W	→ Typ 4

Tabella 15: Zuordnung der Fälle zu den konstruierten Typen

## 7.2 Fünf Elterntypen – Beschreibung der Typen

Als anschließenden Schritt formuliert Kuckartz (2012) die Beschreibung der Typologie und der einzelnen Typen. Dabei erfolgt die Darstellung anhand der jeweiligen Kategorien, welche die jeweiligen sekundären Merkmale abdecken. Vorab sei erwähnt, dass sich die hier präsentierten Typen zwar durch die Festlegung der primären Merkmale voneinander unterscheiden, die jeweiligen Fälle innerhalb eines Typs allerdings dennoch heterogen sind. Für die folgende Darstellung der Typen bedeutet das, dass nicht nur die homogenen Ähnlichkeiten der Fälle innerhalb eines Typs präsentiert werden, sondern auch auf Unterschiede innerhalb eines Typus eingegangen wird. Die dichte Beschreibung der fünf Typen erfolgt dabei systematisch anhand der Kategorien „eigene Erfahrungen mit Schule“, „Behaviorale Dimension“ bzw. der Subdimension „Elternbeteiligung“, „Einschätzung der Eltern über ihren Einfluss“, „Sichtweise auf LehrerInnen“, „Erwartungen an Schule“, „Enttäuschungen“ und „Schulwahl/weiterführende Schule“.

### *Typ 1: Eltern mit hohem Engagement und viel Vertrauen*

Diesem ersten Typ lassen sich insgesamt sieben Interviews zuordnen. Die Eltern dieses Typus lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie zum einen viel bis sehr viel Vertrauen in die Institution Schule angeben, zum anderen, dass sie dem Thema Elternengagement positiv gegenüberstehen.

Die Eltern zeichnen sich durch ein gemeinsames Bild von Schule aus. Dabei werden deutliche Veränderungen zwischen der eigenen Schulzeit und der aktuell miterlebten Schulzeit des Kindes/der Kinder wahrgenommen. Schule wird heute vielfältiger, kreativer und offener angesehen, sowohl die gelehrtten Inhalte als auch der Umgang zwischen den schulischen Akteuren werden als verändert wahrgenommen. Es gibt aktuell mehr Auswahl an Schulen und an Bildungsgängen, die Schulen machen vielfältige Angebote wie AGs etc. Der Umgang zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wird im Vergleich zu früher als partnerschaftliches Verhältnis angesehen.

Weiter zeichnet diese Eltern aus, dass sie stark im schulischen Geschehen beteiligt sind. Elternengagement wird als wichtig angesehen, ohne würde Schule nicht funktionieren. Die Mütter und Väter dieses Typus sind z. B. in schulischen AGs tätig, sie übernehmen die Verantwortung für schulinterne Bereiche wie Schulbibliotheken oder Mandate (wie das Amt im Elternbeirat). Der Grund für die intensive Beteiligung liegt vor allem darin, dass die Eltern „Bescheid“ wissen wollen (z. B. I19W: 105). Ihnen ist es wichtig, einen umfassenden Einblick in die schulischen Aktivitäten ihres Kindes zu bekommen. Als zweiter Grund wird genannt, dass die Aktivitäten den Eltern auch Spaß machen. „*Ich nenn mal Theater-AG von der Grundschule, da war ganz viel elterliches Engagement notwendig, das habe ich auch gern gemacht, weil mir das Spaß gemacht hat.*“ (I2W: 31).

Weiter zeigt sich bei Eltern dieses Typus auch eine spezifische Sichtweise auf ihre eigene Rolle im schulischen Kontext. Die Eltern sehen ihren Einfluss auf die Bildung des Kindes als hoch an. Das familiäre Umfeld und die Gestaltung der Freizeit des Kindes werden als wichtig und relevant für die Entwicklung des Kindes hervorgehoben.

Im Hinblick auf den Kontakt zu Lehrpersonen verfügen die Eltern ebenfalls über eine klare Haltung: eine positive bzw. intensive Kooperation zwischen Elternhaus und LehrerInnen wird erwartet und eingefordert. Die LehrerInnen werden durchaus als professionelle Akteure angesehen, in den Unterricht mischen sich die Eltern nicht ein. Die LehrerInnen werden als „Profis“ (I2W: 23) und als Respektpersonen (auch für die Kinder) angesehen. Gleichwohl verlangen die Eltern, nicht nur bei Problemen im schulischen Bereich informiert zu werden, stattdessen erwarten sie, dass gemeinsame Entscheidungen getroffen werden. *„Ja, also bei uns ist es so gewesen, wir nehmen an jedem Elternabend teil und wenn bestimmte Dinge (...), eh, aus dem Ruder laufen, dann verlange ich einfach von meinem Gegenpart, dass wir gemeinsam handeln, weil dafür sind Elternabende da und dafür sind auch zusätzliche Gespräche jederzeit heute möglich (...). (I8M: 25).*

Aufgrund der Heterogenität der einzelnen Fälle innerhalb des Typs 1 verwundert es nicht, dass die jeweiligen Eltern ganz unterschiedliche Erwartungen an Schule im Allgemeinen legen. Die Erwartungen spiegeln sich in den jeweiligen Ausprägungen wieder, die in der kategorienbasierten Auswertung herausgearbeitet wurden: die Vermittlung von Wissen, eine gute Betreuung, die Förderung von sozialen Kompetenzen, individuelle Förderung etc.

Trotz der positiven Haltung gegenüber ihrem eigenen Engagement im schulischen Kontext und ihrem als hoch eingestuften Vertrauen in die Institution Schule, werden auch Enttäuschungen und kritische Punkte benannt. Analog zu den heterogenen Erwartungen der Eltern an Schulen zeigen sich auch die Enttäuschungen sehr unterschiedlich. Es zeigt sich, dass mehrfach die Betreuungssituation an den entsprechenden Schulen als schlecht bewertet wird, ebenso wie feste Rahmenbedingungen (z. B. festgelegte Zuordnungen zur Grundschule) kritisch bewertet werden. Weiterhin wird auch eine negative Seite an den schulischen Veränderungen wahrgenommen. Die Kinder haben im schulischen Alltag unter viel Druck zu leiden, viele Unterrichtsstunden und hohe Erwartungen begleiten die Kinder i.d.R. bereits ab der Grundschulzeit. Diesbezüglich wird vor allem Kritik an der Bildungspolitik geübt, welche zu viele Veränderungen und zu wenig Organisation sowie eine unübersichtliche Struktur im Schulwesen zu verantworten hat.

Die Schulwahl bzw. der Übergang in die weiterführende Schule zeigt sich bei diesem Typ nicht heterogen. Wie bereits im vorherigen Kapitel und der kategorienbasierten Auswertung gezeigt, äußern die bildungsnahen Eltern dieses Typs, dass sie ihren Kindern selbst die Schulwahl überlassen haben. Dabei verzichten die Eltern dennoch nicht auf ihre eigenen Entscheidungsmöglichkeiten, die Wahl für oder gegen eine weiterführende Schule muss auch von den Eltern getragen bzw. „abgewogen“ (I5W: 80) werden. Wichtig ist es aber, dass sich das Kind in der weiterführenden Schule wohl fühlt. Ein paar

Eltern berichten weiter, dass die Schulwahl ein reflektierter Prozess war und sie sich z. B. Informationen zu den möglichen Schulen besorgt sowie überlegt haben, welche Schule und Schulform zum jeweiligen Kind passend ist. Bei zwei Fällen mit einem niedrigen bzw. mittleren Bildungsabschluss wurde hingegen die Schulwahl aus einem eher pragmatischen Grund getroffen und die bekannte bzw. am Wohnort nächstgelegene Schule gewählt.

### *Typ 2: Eltern mit positivem Engagement und wenig Vertrauen in die Schule*

Diesem Elterntyp lassen sich zwei Fälle zuordnen, dabei geben die Eltern ein eher geringes Vertrauen an, gleichzeitig zeigt sich, dass sie elterlichem Engagement in der Schule sehr positiv und offen gegenüberstehen. Aufgrund der Tatsache, dass sich hier nur zwei Fälle zuordnen lassen, können auch keine Tendenzen hinsichtlich der eigenen Erfahrungen mit Schule geäußert werden. Beide Fälle lassen sich als bildungsnahe Eltern klassifizieren, wobei unterschiedliche Herkünfte vorliegen.

Das elterliche Engagement dieses Typus zeichnet sich dadurch aus, dass die Eltern in unterschiedlicher Weise auf das schulische Geschehen ihrer Kinder Einfluss nehmen. Hierunter fallen gemeinsame Lernaktivitäten, die Vermittlung eines positiven Bildes von Bildung im Elternhaus, die Übernahme von schulischen Mandaten bis hin zu einer ehrenamtlichen Tätigkeit im Bereich Elternschulungen (I4W: 140). Die Elternbeteiligung erstreckt sich also über alle Ebenen im schulischen Geschehen.

Die Angaben der Fälle über den elterlichen Einfluss sind unterschiedlich, auch wenn sich Tendenzen abzeichnen. Eltern dieses Typs zeichnet aus, dass sie ihren Einfluss auf das eigene Kind durchaus als gegeben ansehen, insbesondere was den außerschulischen Kontext angeht. Die Mitbestimmung im konkreten schulischen Rahmen wird hingegen als niedrig bzw. als nicht gewünscht von der Schule dargestellt. *„und hier bei meiner eigenen Tochter war die Erfahrung so, dass ich als Mutter weniger da Einfluss nehmen konnte beziehungsweise sollte, das auch mehr explizit gesagt wurde von der Schule, man soll die Kinder erst mal in Ruhe lassen und jetzt nicht auf die Fehler hinweisen“ (I12W: 17).*

Aufgrund der wenigen Kodierungen lassen sich keine generellen Aussagen über das Verhältnis gegenüber Lehrpersonen treffen. Während das Elternpaar zumindest bei einem Kind zufrieden mit der Lehrperson ist (*„und wenn ich bei Kind M gucke, der hat eine gute Klassenlehrerin (...) hat man auch ein großes Vertrauen (...) (I4M: 193-195)*), erlebt und kritisiert die andere Mutter des Typs eine eher unerfahrene Lehrperson in der Klasse ihres Kindes. Den beiden Fällen gemeinsam ist, dass eine professionelle Haltung von den Lehrpersonen eingefordert wird, was sich z. B. auch auf die Ausbildung von LehrerInnen auswirken soll (I4W: 261).

Auch bezüglich der Erwartungen an Schule zeigen sich unterschiedliche Aussagen, die Schulen sollen sowohl Wissen und Kompetenzen und Werte vermitteln, auf ein soziales Miteinander achten und Begabungen fördern.

Von beiden Fällen werden kritische Punkte an den aktuellen schulischen Verhältnissen formuliert. Die Kritikpunkte lagern sowohl auf der schulischen, verstärkt aber auf einer bildungspolitischen Ebene. Auf schulischer Ebene werden konkret das vorliegende Bildungsangebot beklagt (fehlender Ganztags) und die erlebten Interaktionen mit den Lehrpersonen benannt (I12W: 31). Der fehlende Einbezug der Eltern sowie ein als schlecht wahrgenommener Informationsaustausch (I4W: 280) werden kritisiert. Auf einer höher gelagerten Ebene kritisiert das Elternpaar (I4W/I4M) das gegenwärtige Bildungsangebot im Allgemeinen, fordert mehr Flexibilität im Bildungsbereich (z. B. die Möglichkeit des Home-Schooling, I4W: 58), ebenso wie die nicht gelungene Umsetzung der Idee Inklusion bemängelt wird. Die andere Mutter argumentiert hinsichtlich einer fehlenden Chancengerechtigkeit in Deutschland (I12W: 107ff.).

Bei diesen Familien steht das Kind mitsamt seiner möglicherweise besonderen Bedürfnisse im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Perspektive weitet sich auch auf die spezifische Schulwahl für die Eltern aus. Das Elternpaar verteidigt hierbei vehement die Idee der Gesamtschule.

*„Das Konzept der Gesamtschule ist ein gemeinschaftliches Lernen von guten und schlechten Schülern oder durchmischt das Lernen (...) Ich halte nichts vom dreigliedrigen Schulsystem, was eine Elite herausarbeiten soll (...).“ (I4W: 24)*

*„Ich bin auch für die Gesamtschule und meine Entscheidung, dass unsere Kinder auf die Gesamtschule gehen, ist, dass in gewissen Fächern Stärken haben und in anderen Schwächen und somit halt eben nicht diese Schubladenentscheidung für sie treffen muss, (...).“ (I4M: 25)*

Bei der anderen Mutter ist es vor allem der Gedanke an eine ansässige Privatschule, die vom dargebotenen Konzept als positiv für die Entwicklung des Kindes angesehen wird (I12W: 61ff.). In beiden Fällen steht also die umfassende kindliche Entwicklung im Vordergrund, es besteht der Wunsch, dass die Schulen ein ganzheitliches Bild vom Kind entwickeln und die Kinder angemessen fördern. Dabei beziehen diese Eltern die Fähigkeiten und Persönlichkeiten ihres Kindes in die Schulwahl mit ein und überlegen, welche konkrete Schule passend für das jeweilige Kind sein könnte. Explizite Aushandlungsprozesse gemeinsam mit dem Kind werden hingegen nicht geäußert.

### *Typ 3: Eltern mit negativem Engagement und viel Vertrauen in die Schule*

Insgesamt fünf Mütter und Väter lassen sich diesem Typus zuordnen. Sie geben zum einen viel bis sehr viel Vertrauen in die Institution Schule an, haben allerdings eine eher negative Haltung zum elterlichen Engagement in die Schule bzw. sind weniger involviert in das schulische Geschehen.

Die eigenen Erfahrungen mit der Schule verweisen im Kern darauf, dass die Eltern dieses Typs diverse Veränderungen zwischen der damaligen und der heute wahrgenommenen Schulzeit feststellen, wobei die Bewertungen unterschiedlich ausfallen. Während eine Mutter aus der ehemaligen DDR die

Atmosphäre in der Grundschule ihrer Tochter sehr locker empfindet („Also, für mich war das ein ziemlicher Schock.“ (I3W: 7), äußern sich die anderen Eltern dahingehend, dass heute bereits in der Grundschule mehr von den Kindern verlangt wird.

Eltern dieses Typs sind im Vergleich zu den anderen Eltern weniger in das Schulgeschehen involviert und sehen die eigene Beteiligung kritisch, dennoch können sie sich nicht gänzlich von den schulischen Aufgaben lösen, sie fungieren z. B. als „Fahr- und Bringdienst“ und „Bezahler“ (I9W: 40). Elterlichem Engagement wird skeptisch bis kritisch gegenübergestellt. So wird der Mehrwert von einem kooperativen Umgang zwischen Elternhaus und Schule für die Kinder als solcher nicht gesehen bzw. benannt. „das ist mir alles bekannt, aber eh, nutzt das was, bringt das dann im Ende was, sind die Kinder echt, wenn eine Mutter da hinten sitzt, also, das wage ich zu bezweifeln.“ (I3W: 21). Zum anderen werden persönliche oder berufliche Gründe angeführt, warum nur wenig eigenes Engagement in der Schule gezeigt wird. Während ein Vater diese Typus (I8M: 31) schlicht „keine Zeit und auch keine Ambition“ als Beweggründe angibt, sind es bei zwei Müttern die eigenen nicht vorhandenen Wissensbestände. „(...) mitentscheiden, (...), ich habe nur einen Hauptschulabschluss gemacht, (...) und eh, ich wüsste nicht, was ich da mitentscheiden soll, weil dafür müsste ich Ahnung haben, und die habe ich selber nicht.“ (I22W: 133).

In einigen Fällen zeigt sich hierbei, dass durchaus in der Vergangenheit eine elterliche Beteiligung am schulischen Geschehen stattgefunden hat, so z. B. sogar über die Übernahme von gewählten Mandaten (ElternsprecherIn etc.). Hier sinkt das Engagement aber mit steigender Klassenstufe. Während die Beteiligung im Kindergarten oder in der Grundschule noch getätigt wurde, wird es in der weiterführenden Schule immer schwieriger und komplexer, sodass die Eltern es sich nicht mehr zutrauen. „und ich kann mir so etwas nicht vorstellen, obwohl ich das noch nie probiert habe, ja auch im Kindergartenhaus schon, der Kindergarten ist ja eigentlich einfach, (...) traue ich mir das nicht zu, ich weiß es nicht.“ (I17W: 155-157).

In Folge der scheinbar zurückhaltenden Haltung der Eltern wird auch ihr eigener Einfluss im schulischen Kontext als eher niedrig angesehen. Zwar geben die Eltern vereinzelt an, im Hinblick auf die Schulwahl zur weiterführenden Schule freie Wahlmöglichkeiten zu haben. Im Wesentlichen wird die Einflussnahme aber kaum gesehen. „also, ich glaube, zu der Zeit ist es noch relativ wenig, was man an Einfluss da üben kann oder darf. Ich sage mal, die Fächer sind vorgegeben, die Schule ist vorgegeben, die Lehrer sind vorgegeben, also relativ wenig eigentlich. Ehm, fast keine, glaube ich.“ (I8M: 25). Weiterhin nehmen sich die Eltern zwar nicht gänzlich aus ihrer Verantwortung für die schulischen Belange heraus. Allerdings empfinden sie die Belastung für sich als Eltern als zu hoch. „also, ich nehme mich da nicht raus, (...) aber ich finde es zu viel, was, was auf die Eltern abgeladen wird, also wo erwartet wird, das ist jetzt euer Part“ (I3W: 39). Ebenso liegt auch die allgemeine Haltung vor, dass Eltern nicht über das schulische Geschehen bestimmen sollen, „Also, ich finde es auch ungünstig, wenn irgendwelche Eltern dann da über die schulische Arbeit bestimmen“ (I8M: 37).

Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen für die Eltern dieses Typs bedeutsam sind, sie werden als wichtige Akteure angesehen, welche auch Verantwortung für die Kinder übernehmen müssen. Die Lehrperson wird als Respektsperson angesehen, welche eine wichtige Rolle für die kindliche Entwicklung einnimmt und die Entwicklung auch „lenkt“ (I22W: 143). Eine Mutter sieht die LehrerInnen sogar als „auch wie ein Elternteil“ an (I17W: 167). Die Lehrpersonen sind zudem über eine weite Zeitspanne während der Grundschulzeit mit den Kindern zusammen und kennen sie gut, sodass sie ihre Leistungen auch gut einschätzen können, eventuell sogar besser als die Eltern selbst.

Die Erzählungen der Eltern über die aktuelle Schulsituation ihrer Kinder verweisen durchaus auf diverse Kritikpunkte, z. B. nicht eingehaltene Versprechen von den weiterführenden Schulen (I9W: 126), die Vertretungsregelungen (I8M: 93) oder Probleme mit der versprochenen Nachmittagsbetreuung (I22W: 57ff.). Dabei zeigt sich, dass die Eltern dieses Typus aber durchaus mit den besuchten Schulen des Kindes sehr zufrieden sind. Die genannten Kritikpunkte werden hingegenommen. Die Zufriedenheit unterliegt zumeist dem positiven Blick auf die Lehrpersonen, mit denen man entweder Glück gehabt hat (I8M: 27), die für die Kinder wie Eltern da sind (I17W: 167) oder die man sogar noch aus der eigenen Schulzeit kennt (I22W: 317).

Bezogen auf die Phase des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule zeigen sich auch bei diesem Typ unterschiedliche Strategien und Handlungsmuster. In zwei Fällen geben die Eltern an, dass die entscheidenden Impulse für die konkrete Schule vor allem von den Kindern getätigt wurden. „*ich finde, so gerade in dem Übergang und so etwas entscheiden die Kinder ja auch viel mit*“ (I9W: 32). Nichtsdestotrotz wird auch seitens der Eltern reflektiert, ob es für das jeweilige Kind eine ideale Schulwahlentscheidung darstellt. In den anderen Fällen stellen die Lehrpersonen auch eine wesentliche Entscheidungshilfe dar, welche die Kinder entweder beurteilen und einschätzen können, sodass z. B. der Empfehlung gefolgt wird (I17W). Oder die Lehrpersonen der jeweiligen Schule wirken auf eine andere, eher persönliche Art. So erläutert eine Mutter, dass sie die LehrerInnen auf der weiterführenden Schule noch aus der eigenen Schulzeit kennt und nun (auch deshalb) ihr Kind an diese Schule schicken möchte („*Weil ich selbst dort war, weil ich erstens selbst dort war, zweitens, alle Lehrer, die ich früher hatte, sind auch noch da*“ (I22W: 309)).

#### *Typ 4: Eltern mit negativem Engagement und wenig Vertrauen in die Schule*

Bei diesem Typ lassen sich die wenigsten Fälle zuordnen. Bei lediglich einem Fall ist eine deutlich niedrige Vertrauenshöhe angegeben worden, ebenso wie sich eine kritische Haltung gegenüber elterlichem Engagement bzw. relativ wenig Beteiligung vorfinden lässt.

Aussagen zu den eigenen Erfahrungen mit der Schule werden nur allgemein getätigt, sodass sich keine grundsätzlichen Bewertungen vorfinden lassen.

Die Person, die diesem Typ zuzuordnen ist, benennt zwar, dass sie selbst durchaus einen Einfluss auf das schulische Geschehen hat, dieser Möglichkeit unterliegen aber unterschiedliche Legitimationen. Als zentraler Punkt wird die Einkommensabhängigkeit genannt, die auf die elterliche Einflussnahme wirkt. Sie versucht zwar mit ihren Kindern zu lernen, bei Hausaufgaben zu unterstützen etc., stößt allerdings recht bald an ihre eigenen (Wissens-) Grenzen.

Die Einschätzung des eigenen Einflusses lässt sich in diesem Typ aufgrund lediglich eines Falles nicht nachzeichnen. Die Person trifft eine eher ungenaue Aussage über ihre eigenen Einflussmöglichkeiten. Auf der einen Seite verweist sie auf die grundsätzliche Möglichkeit im frühpädagogischen Bereich das Kind zu fördern (*„Man kann frühzeitig, man kann versuchen, frühzeitig anzufangen, also diese Frühförderung“ (I6W: 9)*), auf der anderen Seite bekräftigt sie auch an dieser Stelle, dass Bildung absolut bildungsabhängig ist (I6W: 9).

Die LehrerInnen werden von dem Fall eher kritisch und distanziert betrachtet. Es werden kaum Aussagen getroffen, die auf positive oder vertrauensvolle Beziehungen zwischen Eltern und LehrerInnen hindeuten. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass der schulische Rahmen eher etwas „lax“ stattfindet, und folglich auch die LehrerInnen eine resignierende Haltung einnehmen. *„Oft ist es ja auch so, dass die, ja, auch Lehrer resignieren.“ (I6W: 75)*.

Zentral ist auch, dass sich bei diesem Typus eine grundsätzliche Unzufriedenheit mit den Schulen zeigen lässt sowie deutlich von einem niedrigen Vertrauen in die Schulen gesprochen wird. *„Vertrauen, ich habe eigentlich relativ wenig Vertrauen da rein, also müsste das ja eher etwas (...) Weil ich da so wirklich ganz viele Befürchtungen habe, (...) dass da noch ein ganz schöner Einbruch auf uns zukommt.“ (I6W: 193ff)*. Als zentraler Grund wird die fehlende Chancengleichheit für alle Kinder genannt (I6W: 130). Die Arbeit in den Schulen wird ebenfalls kritisch gesehen. Bemängelt wird zu viel Unterrichtsausfall (I6W: 55), ebenso wie eine grundsätzliche Kritik daran, dass die Schule die Kinder nicht lebensfähig genug macht. *„Die Kinder aufs Leben vorbereiten, die Kinder darauf vorbereiten, dass sie den Anforderungen (...) entweder der weiterführenden Schulen oder des Arbeitslebens gerecht werden, weil da sehe ich (...) ein ganz großes Defizit.“ (I6W: 37)*. Auch den Lehrpersonen wird z. T. harsche Kritik entgegengebracht. Sie werden zwar durchaus als Wegbegleiter der Kinder angesehen, es kommt aber auch zu tiefergehenden Diskrepanzen und Meinungsunterschieden, so z. B. hinsichtlich der Planung der weiteren Schullaufbahn des Kindes (I6W: 197ff).

Bezogen auf die Schulwahlentscheidung zur weiterführenden Schule zeichnet sich ab, dass hier auch eher „klassische“ Verfahren im Entscheidungsprozess gewählt werden. Die potenziell möglichen Schulen werden besichtigt, gleichwohl soll das Kind auch zufrieden mit der Wahl sein. Auch in dieser Hinsicht zeigt sich eine latente Unzufriedenheit, was dadurch deutlich wird, dass die Person an sich höhere schulische Wünsche für ihre Kinder hat. Allerdings weiß sie, dass sowohl die Leistungen des Kindes nicht genügen, als auch keine Empfehlung seitens der LehrerInnen vorliegt. Folglich wird eine



Gesamtschule favorisiert, da hier die schulische Laufbahn noch nicht festgelegt erscheint und höhere Abschlüsse zumindest potentiell möglich sind (I6W: 99).

### *Typ 5: Eltern mit einem ausgeglichenen Engagement und einem mittleren Vertrauen in die Schule*

Diesem Typus lassen sich insgesamt sieben Fälle zuordnen. Diese Eltern lassen sich darin charakterisieren, dass sie ein mittleres Vertrauen in die Institution Schule angeben sowie eine mittlere Haltung gegenüber schulischem Elternengagement einnehmen.

Die Eltern sind in ihren soziodemographischen Merkmalen sehr unterschiedlich, sowohl bildungsnah als auch eher bildungsunerfahrene Personen lassen sich diesem Typ zuordnen. Die eigenen Erfahrungen mit der Schule sind folglich sehr heterogen. In diesem Typ häufen sich zudem die Unterschiede zwischen den eigenen schulischen Erfahrungen und den aktuellen Wahrnehmungen des schulischen Geschehens der Kinder. Die Unterschiede beruhen auf unterschiedlichen Schulformen (freie Schule vs. „08/15-Dorfschule“, I1M: 7), dem Aufwachsen in unterschiedlichen politischen (und damit schulischen) Systemen (Aufwachsen in der DDR, I11W: 11) oder dem eigenen Migrationshintergrund, der als beeinflussend auf das schulische Geschehen geäußert wird (I15M: 7).

Eltern dieses Typus geben an, dass sie durchaus Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten im schulischen Geschehen wahrnehmen. Sowohl die Unterstützung des Kindes beim Lernen als auch die Möglichkeit Einfluss auf schulischer Ebene (z. B. durch die Übernahme von Mandaten) zu nehmen, werden benannt. Die Beteiligung an sich ist aber durch unterschiedliche Beschränkungen gekennzeichnet. So wird beispielsweise der „Selbstverwaltungsaufwand“ (I1M: 57) als kritisches Element angesehen. Die Beteiligung auf der schulischen Ebene wird zudem als recht großer zeitlicher Aufwand für die Eltern angesehen. *„Ich empfinde das nebenbei als viel Arbeit (...) und da haben wir eigentlich das Gefühl, dass uns das noch weiter an unsere Grenzen bringt, so etwas nebenbei noch mitzumachen, weil man muss dann schon verdammt gut informiert sein (...) das ist ordentlicher Aufwand.“* (I11W: 59). Weitere Bezüge zum Elternengagement lassen sich hinsichtlich der Schulform bzw. der Klassenstufe ziehen. Dabei zeigt sich, dass die Hilfe und Mitwirkung der Eltern im Laufe der Schulzeit einer Veränderung unterliegt. Während Elternbeteiligung in der Grundschule als einfach und oft unkompliziert angesehen wird, wird sie in der weiterführenden Schule als komplexer und schwieriger beschrieben, auch weil weiterführende Schulen häufig große Schulen sind (I16W: 51). Diese Eltern sehen ihren eigenen Einfluss auf das schulische Geschehen als mittelmäßig ausgeprägt an. Eltern haben zwar durchaus Möglichkeiten der Einflussnahme, gleichwohl wird auch Schule als beeinflussende Instanz wahrgenommen. Die Meinung der LehrerInnen, z. B. beim Übergang, sollte berücksichtigt werden, um ein umfassenderes Bild vom Kind zu erlangen (I16W).

Die LehrerInnen werden von den Eltern sehr heterogen betrachtet. Dabei zeigt sich das zugleich sehr unterschiedliche Bewertungen im Allgemeinen und im Speziellen vorliegen können. In mehreren Fällen wird beispielsweise eine spezifische Lehrperson als positiv beurteilt (*„sehr erfahrene Lehrerin als Klassenlehrerin“ (I14W: 99)*), während die Bewertung im Allgemeinen (über „die Lehrer“) eher kritisch bis negativ ausfällt. Es wird angenommen, dass die LehrerInnen derzeit unter einem enormen Druck stehen und oft überfordert mit der jeweiligen Arbeitssituation sind (*„von Lehrern auch furchtbar viel erwartet wird heutzutage, die dem gar nicht gerecht werden können“*, I14W: 217, auch I21W: 137). Insgesamt lässt sich bei den Eltern aber feststellen, dass partnerschaftliche Verhältnisse zwischen den Professionellen und den Kindern als wertvoll angesehen und gewünscht sind. Dafür scheint aber ein gewisses Maß an Kontinuität nötig, oft fehlende LehrerInnen (I15M: 103) oder häufige Lehrerwechsel (I13W: 32) erschweren positive Beziehungen.

Die Eltern dieses Typus sind insgesamt zufrieden mit der schulischen Arbeit, auch wenn dennoch ein paar Kritikpunkte dargelegt werden. Seitens der Eltern mit formal hohem Bildungsabschluss in diesem Typ wird die Kritik vor allem auf einer institutionellen Ebene getroffen. Neben dem nicht eingelösten Inklusionsversprechen (I11W: 61), einem schlecht eingehaltenen Ganztagsangebot (I11W: 41) kann es auch *„ein unkonkretes Unbehagen gegenüber dem Schulsystem“* (I1M: 75) sein, welches zu negativen Bewertungen führt. Bei Eltern mit mittleren oder niedrigen formalen Bildungsabschlüssen sind es eher konkrete schulische Aspekte, die negativ beurteilt werden (z. B. ein jahrgangsübergreifendes Schulkonzept, I13W: 357; oder die Klassenelternschaft als solche, I14W: 89).

Auch die Entscheidung hinsichtlich des schulischen Übergangs auf die weiterführende Schule wird von den Eltern auf unterschiedlichen Wegen getroffen. Dabei wird die Entscheidung für eine bestimmte Schule nicht leichtfertig, sondern i.d.R. tatsächlich als unsichere Situation angesehen, von einem Vater sogar als *„Wahl zwischen verschiedenen Übeln“* (I1M: 21) angesehen. Entscheidend für die Eltern dieses Typs sind mitunter auch der Ruf der Schule (I14W: 251) oder das elterliche Bauchgefühl (I20W/I21W). In nur einem Fall wird die Entscheidung explizit auf die Lehrpersonen zurückgeführt. *„Und jetzt viele Entscheidungen haben wir bei ihm noch nicht getroffen, aber jetzt schulische Wege von den Kindern ist alles automatisch gekommen, also, ich habe, wir haben uns für nichts entschieden, die Lehrer haben das alles (...) jetzt gemacht.“* (I15M: 29). In allen anderen Fällen werden die Lehrpersonen (teilweise sogar bewusst) aus dem Entscheidungsprozess außen vorgelassen. *„Die Lehrerin haben wir außen vor gelassen, das haben wir unter uns ausgemacht.“* (I14W: 251).

### 7.3 Vertiefte Analyse: Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Merkmalen

Die präsentierte typenbildende Inhaltsanalyse hat aufgrund der primären Merkmale Vertrauenshöhe und Elternengagement fünf unterschiedliche Elterntypen herausbilden können. Typ 1 wird von Eltern dargestellt, die sowohl viel Vertrauen in die Institution Schule angeben, als auch positiv gegenüber Elternengagement in der Schule stehen. Typ 2 stellt Eltern dar, die zwar viel Vertrauen in die Schule angeben, aber im Vergleich über eine negative Haltung gegenüber elterlichem Engagement verfügen. Typ 3 sind Eltern, die zwar über ein positives Engagement in der Schule auszeichnen, dennoch aber ein geringes Vertrauen in die Schule angeben. Typ 4 zeigt auf beiden Dimensionen Vertrauen und Elternengagement ein negatives bzw. niedriges Ausmaß Typ 5 lässt sich als mittlerer bzw. neutraler Typ bewerten. Die Typenbildung ist folglich in der Lage, unterschiedliche Elterntypen zu klassifizieren, welche die beiden Dimensionen Vertrauen und Elternbeteiligung umfassen.

Die Präsentation der fünf Elterntypen hat deutlich gemacht, dass die Typen anhand der primären Merkmale zwar unterschiedlich sind, die einzelnen Fälle innerhalb eines Typs dennoch Heterogenität aufweisen (Kuckartz 2012: 118). Es stellt sich also die Frage, aus welchem Grund die teilweise sehr unterschiedlichen Fälle (Eltern) innerhalb eines Typs zu finden sind. Um die Fälle bzw. Typen in ihrer Spezifik nochmals deutlicher zu machen, wird folgend auf die soziodemographischen Merkmale (vor allem Migrationshintergrund und Bildungsstatus) eingegangen, da hier die Unterschiede innerhalb der Fälle aufgezeigt werden können. In diesem Analyseschritt erfolgen also auch Überlegungen zu den Zusammenhängen zwischen den Typen und den „sekundären Informationen“ (Kuckartz 2012: 129).

Die hier präsentierte Typendarstellung stellt den Bildungsstatus nicht als primäres Merkmal der Typologie in den Vordergrund. Zwar unterliegt sowohl die Frage nach dem Vertrauen als auch das Themenfeld der Elternarbeit dem starken Fokus der Wirkung herkunfts- und bildungsspezifischer Merkmale. So verweisen zahlreiche Studien aus dem bildungswissenschaftlichen Kontext auf die Relevanz der sozialen Merkmale von Familien (PISA, IGLU etc.). Die Typenbildung wollte hingegen nicht eine Reduktion auf die Merkmale Bildungsstatus/sozialer Status verfolgen und vorschnell den Einfluss dieser Merkmale annehmen. Die Analyse der sekundären Dimensionen in der Typenbildung hat aber auch die soziodemographischen Merkmale in den Blick genommen. Dabei zeigt sich, dass die fünf gebildeten Typen keine klare Trennung nach Bildungsstatus zulassen, in jedem Typ mit mehreren zugeordneten Fällen lassen sich Eltern mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen vorfinden. Exemplarisch soll hierfür nochmal Typ 1 diskutiert werden. Der Elterntyp 1 zeichnet sich darin aus, ein hohes elterliches Engagement wahrzunehmen und dieses als positiv zu bewerten, gleichzeitig verweisen diese Eltern auf ihre hohe Vertrauenshöhe gegenüber der Institution Schule. In diesem Typ lassen sich ausgehend von dem Sample insgesamt sieben Fälle zuordnen. Jeder Bildungsstatus der Eltern ist hierbei vertreten (hoch = I2W; I5W; I23W; mittel = I7M, I10W; 19W; niedrig = I18W). Die kategorienbasierte Auswertung im vorherigen Kapitel hat bereits gezeigt, dass die unterschiedlichen Eltern vielfäl-

tigste Wissensbestände und Emotionen im schulischen Bereich vorweisen. Ähnliche Verteilungen lassen sich auch bei den anderen Typen vorfinden, die mit mehreren Fällen gefüllt sind, also auch Typ 3 und Typ 5 (außer Typ 2 mit zwei Fällen und Typ 4 mit nur einem Fall). Allerdings muss man hier berücksichtigen, dass der größte Teil der Interviewpersonen selbst über einen hohen Bildungsstatus verfügt und diese Fälle dementsprechend häufig vertreten sind, während es nur wenige mittlere und niedrige formale Abschlüsse in dem Sample gibt. Auch bezüglich der Eltern mit Migrationshintergrund lässt sich feststellen, dass diese Eltern in unterschiedlichen Typen „vorzufinden sind“, so z. B. sowohl mit hohem als auch niedrigem Vertrauen (niedriges Vertrauen und Migrationshintergrund liegt allerdings nur einmal vor), verstärkt aber vor allem in der Unterscheidung zwischen einer positiven und einer negativen Bewertung von Elternengagement. Alleine ein Migrationshintergrund verweist also nicht auf eine bestimmte Haltung der Schule gegenüber, vielmehr müssen auch andere Personenmerkmale einbezogen werden (z. B. der Bildungsstatus).

Es stellt sich folglich die Frage, welche Gemeinsamkeit die unterschiedlichen Eltern bzw. Fälle – trotz aller Unterschiedlichkeiten innerhalb der Typisierung – aufweisen.

Typ 1 zeichnet sich durch eine starke Orientierung am Kind aus. Diese zentrale Orientierung kann als gemeinsames, verbindendes Element der Fälle dieses Typs angesehen werden. Eltern dieses Typus stellen ihr Kind in den Mittelpunkt ihrer Beziehung zur Schule. Die Orientierung am Kind zeichnet sich durch unterschiedliche Handlungs- und Bewertungsstränge aus: sowohl der enge, regelmäßige Kontakt mit den Schulen als auch die Übernahme von schulischen Aufgaben oder auch die Schulwahl findet stets unter Bezugnahme des kindlichen Willens oder aufgrund der kindlichen Bedürfnisse statt. Insbesondere bezogen auf die Schulwahl zeigt sich aber, dass je nach Bildungsstatus unterschiedliche Begründungen und damit Handlungen genannt werden. Während die Eltern mit hohem formalem Bildungsabschluss vor allem die kindlichen Wünsche hinsichtlich einer spezifischen Schule als Hauptgrund im Prozess der Schulwahl benennen, sind es bei eher bildungsunerfahrenen Eltern primär pragmatische Gründe, die genannt werden. Die favorisierte Schule der beiden Mütter mit einem niedrigen bzw. mittleren Bildungsstatus ist die wohnortnahe weiterführende Schule. Andere Alternativen würden bedeuten, dass die Kinder längere Schulwege haben, was den betroffenen Eltern nicht zusagt. Als Begründung wird hierbei auch angeführt, dass es dem eigenen Kind nicht wirklich zugetraut wird, diese längere Fahrtzeit auf sich zu nehmen. Folglich kann auch hier eine Perspektive auf das Kind bzw. vom Kind ausgehend veranschlagt werden.

In diesem Kontext wird auch der Einfluss der Familie auf das Kind als hoch eingeschätzt. In Anlehnung an den familiären Einfluss erscheint es auch schlüssig, dass sich Eltern durch den Wunsch nach vielen Informationen gekennzeichnet lassen. Die betroffenen Eltern wollen „Bescheid wissen“ oder informiert werden, um „Bescheid zu wissen“. Dabei hat die vorhergehende Analyse gezeigt, dass die „Höhe der Informationen“ durchaus unterschiedlich ausfallen kann. Zum Teil lassen sich Rückschlüsse vom Bildungsstatus auf die „Höhe der Informationen“ ziehen: formal niedrig gebildete Eltern haben

z. B. kaum bis keine Kenntnisse über die internationale Vergleichsstudie PISA, gesetzliche Regelungen zum schulischen Übergang sind nicht bekannt etc. Nichtsdestotrotz unterliegt dennoch bei allen Eltern des Typs 1 der Wunsch, über Informationen zu verfügen, unabhängig von einer realen – auch kaum möglichen – Skalierung der Höhe von Informationen. Eine zweite Parallele – und hier kann eine Verbindung zum hohen Vertrauen der Eltern in die Schule interpretiert werden – zeigt sich in dem (zumindest gewünschten) Verhältnis zwischen den Akteuren in der Schule. Die Eltern des Typs 1 sehen die Lehrpersonen in ihrer professionellen Rolle, gleichzeitig werden eher partnerschaftlich orientierte Beziehungen zwischen Lehrpersonen und den Kindern gewünscht. Es kann also angenommen werden, dass die befragten Eltern je nach Akteurkonstellation unterschiedliche Beziehungen anstreben: während sie selbst professionelle Lehrpersonen wünschen, „dürfen“ es gegenüber den Kindern engere zwischenmenschliche Bündnisse sein. Typ 1 lässt sich also insgesamt als „vertrauender Partner“ charakterisieren, die ein positives Verhältnis zu den LehrerInnen und den besuchten Schulen aufweisen. Die elterliche Beteiligung kann hier als vertrauensförderliches Handeln angesehen werden.

Typ 2 lässt sich mit zwei Fälle füllen, beide Fälle verfügen über einen hohen formalen Bildungsabschluss. Beide geben wenig Vertrauen in die Institution Schule an, was möglicherweise auf eine grundsätzliche kritische Haltung dem Schulsystem gegenüber verweist. Dabei lassen die gemachten Erzählungen im Interviewteil nicht die Schlussfolgerung zu, dass die beiden Fälle unzufrieden mit den Schulen ihrer Kinder sind. Viel eher sind die Eltern trotz Zufriedenheit mit den Schulen kritischer mit Schulen im Allgemeinen bzw. zeigen eine generelle Kritik vor allem auf die Schulsystemebene bezogen. Zudem werden auch eigene Handlungen im schulischen Bereich ausgeübt, teilweise sogar auf einer fast schon bildungspolitischen Ebene. Typ 2 kann als „kritischer Beteiligter“ bezeichnet werden. Bezogen auf ihr Vertrauen in die Schule kann angenommen werden, dass zwischen den einzelnen Schulebenen differenziert werden muss: Vertrauen kann z. B. auf einer zwischenmenschlichen Ebene vorliegen oder als Vertrauen in eine spezifische Schule. Das institutionelle Vertrauen scheint hingegen wenig ausgeprägt zu sein.

Typ 3 besteht aus Fällen, die zwar viel Vertrauen in die Schule angeben, sich bezüglich des eigenen Engagements in der Schule aber zurückhalten. Alle Eltern des Typs lassen sich darin vereinen, dass sie die schulische Mitarbeit nicht mit einem tatsächlichen Mehrwert für ihre Kinder in Verbindung bringen. Selbst wenn die Eltern in unterschiedlichen Formen in der schulischen Arbeit involviert sind, passiert dieses unter einer kritischen Perspektive. In einigen Fällen steht dieser nicht betrachtete „Mehrwert“ von Elternarbeit auch in Verbindung mit den eigenen Wissensbeständen, die als nicht ausreichend genug angesehen werden, um dem Kind damit tatsächlich zu helfen und es in schulischen Belangen zu unterstützen. Der einzige Vater in diesem Typ stellt auch den einzigen Fall im gesamten Sample dar, der Elternarbeit nicht nur kritisch bis negativ beurteilt, sondern tatsächlich auch angibt, keine Aktivitäten im schulischen Kontext zu wollen. Gleichwohl äußert er, dass seine Ehefrau durchaus an den schulischen Aktivitäten des Kindes beteiligt ist. Hier ist anzunehmen, dass vor allem die

Rollenaufteilung in der Familie zu dieser Haltung führt. Typ 3 lässt sich insgesamt als Typus charakterisieren, der sich durch ein generelles Vertrauen sowohl in die Institution, als auch in die Lehrpersonen und gleichzeitig durch den (weitestgehenden) Verzicht an einigen Handlungsmöglichkeiten kennzeichnen lässt. Aufgrund der eigenen fehlenden Wissensinhalte, fehlender Zeit oder Motivation verstärkt in den Schulen involviert zu sein, wird die Kontrolle über das Kind an die Institution übertragen. Typ 3 lässt sich also als „generell Vertrauender“ charakterisieren, da auf eigene Handlungsmöglichkeiten (soweit es möglich ist) verzichtet wird. Vertrauen liegt als generalisiertes Institutionenvertrauen vor.

Bei Typ 4 lässt sich nur ein Fall zuordnen, was die tiefergehende Analyse und die Erstellung von Zusammenhängen innerhalb der jeweiligen Fälle nicht realisierbar macht. Es scheint aber, dass bei diesem Fall eine generelle Unzufriedenheit mit dem schulischen System und der besuchten Schule des Kindes besteht. Auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wird nicht positiv beurteilt. Unter Einbezug der soziodemographischen Merkmale dieses Falls zeigt sich, dass die Mutter zwar einen mittleren Bildungsstatus aufweist. Der soziale Status der Familie ist aber durch längere Phasen der Arbeitslosigkeit bei beiden Elternteilen gekennzeichnet. Mehrfach wird im Interview angesprochen, dass fehlende finanzielle Ressourcen auch die verstärkte Einflussnahme in das schulische Geschehen des Kindes verhindern. Beispielsweise können keine Mittel für eine kostenpflichtige Nachhilfe investiert werden. Typ 4 lässt sich aufgrund der vorliegenden Merkmale und Daten als „resignierter Typ“ bezeichnen. Dabei zeigt sich das niedrige Vertrauen vor allem auf institutioneller Ebene, aber auch die zwischenmenschlichen Beziehungen zu den Lehrpersonen sind durch Konflikte gekennzeichnet.

Typ 5 zeichnet sich (ähnlich wie insbesondere Typ 1) durch die Zuordnung sehr unterschiedlicher Eltern aus. Hier lassen sich sowohl Eltern mit hohen als auch mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen, ebenso wie Eltern mit und ohne Migrationshintergrund finden. Gleichzeitig lässt sich in diesem Typ eine Fülle von Irritationen hinsichtlich ihres Vertrauens in die Institution Schule festhalten. Durch die triangulierende Methodenwahl lässt sich feststellen, dass die Äußerungen während des Interviews oft kaum mit den gesetzten Punkten in der Grafik II in Einklang zu bringen sind. So finden sich z. B. in den Erzählungen im Interviewteil durchwegs positive Äußerungen über das schulische Geschehen, den Kontakt mit den Lehrpersonen etc. Der reflexiv genannte Wert bezüglich des Vertrauens in die Schule wird dennoch „nur“ auf einem mittelmäßigen Niveau gesetzt (I15M). In einem anderen Fall dieses Typs lassen sich wiederum sehr unterschiedliche Auffassungen und Einstellungen gegenüber den Schulen finden, was sich auch durch sehr heterogene Schulwahlentscheidungen für das Kind (von alternativen privaten Kindergärten bis hin zu sehr großen öffentlichen Gesamtschulen) und durch sehr heterogene Bewertungen von Handlungen und Verhältnissen zwischen den beteiligten Akteuren gekennzeichnet ist. Es lassen sich also zahlreiche Diskrepanzen zwischen den erläuterten Einstellungen und Handlungen gegenüber den Schulen und der konkreten Vertrauensneigung in die Insti-

tution Schule feststellen, die nicht erklärt werden können. Dieser Typ bleibt folglich auch in seinem Vertrauensverhältnis in die Schule sehr unbestimmt.

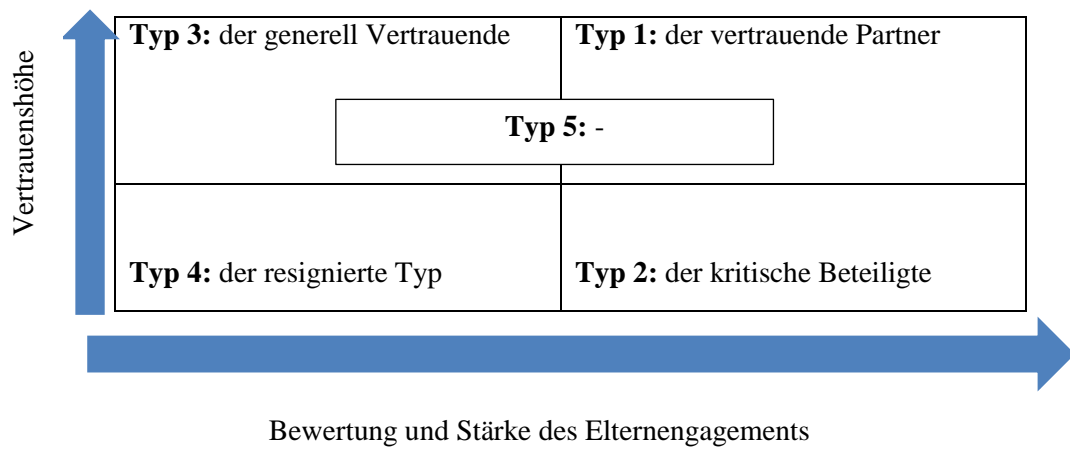


Abbildung 10: Die fünf Elterntypen

## 8. Ergebnisinterpretation und theoretische Rückbindung

Die folgende Interpretation umfasst den theoretischen Rückbezug zum Phänomen Vertrauen und bündelt die empirischen Ergebnisse in die allgemeinen theoretischen Grundlagen über Vertrauen ein. Dabei werden die forschungsleitenden Fragestellungen aus dem einleitenden Kapitel einbezogen und diskutiert (Kap. 8.1). Das Kapitel wird durch eine Reflexion der empirischen Vorgehensweise abgeschlossen (Kap. 8.2).

### 8.1 Rückbezug zur theoretischen Konzeption von Vertrauen

Das Forschungsvorhaben hat das zentrale Anliegen, die Vertrauensbeziehung der Eltern zur Institution Schule darzustellen. Dabei liegt das Problem bei der Erfassung eines Phänomens wie Vertrauen darin, dass es bislang an einer einheitlichen Operationalisierung fehlt, Vertrauen über unterschiedliche Zugänge also lediglich erschlossen werden kann. Zentral an der vorliegenden Arbeit ist, dass in den Interviews mit der Fallgruppe (Mütter und Väter) das Wort Vertrauen nicht genannt wurde. Ob die Eltern der Schule folglich ihr fungierendes Vertrauen schenken, muss daher interpretativ erschlossen werden. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zu Vertrauen wird die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule nun durch die Erkenntnisse der Datenauswertung diskutiert.

#### 8.1.1 Charakterisierung der Beziehung von Eltern und Schule

Nach Rotter prägen alle gemachten Erfahrungen mit einer Person oder Institution die Vertrauensneigung eines Akteurs, durch positive oder negative Erfahrungen entsteht eine generalisierte Erwartungshaltung. Übertragen bedeutet das, dass alle positiven und negativen Erfahrungen der Eltern (sowohl spezifische als auch generalisierte Erfahrungen) einen Einfluss auf ihre Vertrauensneigung gegenüber der Schule haben. Bei Schweer und seiner differenziellen Vertrauensstheorie spielt vor allem der Anfangskontakt bei der Vertrauensentwicklung eine bedeutsame Rolle. So wurde in den Interviews mit der Einstiegsfrage begonnen, dass an die eigene Schulzeit erinnert werden sollte. Die Eltern sind zwar der Aufforderung gefolgt und haben subjektive Erinnerungen kommuniziert. Diese Äußerungen sind aber insgesamt eher knapp gehalten und oft nur als kognitiv orientierte Aussage vorhanden, ohne dass z. B. auch eine emotionale Bewertung geäußert wird. So lassen sich aus dem vorliegenden Datenmaterial kaum Rückschlüsse auf die spezifischen und generalisierten Erfahrungen der Befragten ziehen. Es zeigt sich zudem, dass der bei Schweer (z. B. 1997a) als wichtig herausgestellter Anfangskontakt empirisch schwierig zu erfassen ist. Zwar ist theoretisch plausibel, dass der erste Kontakt zwischen einem Vertrauensgeber und einem Vertrauensnehmer die folgende Vertrauensbeziehung prägt, in dem Untersuchungsbereich des elterlichen Vertrauens in Schule lässt sich aber schwierig festlegen, welcher Kon-



takt explizit als Anfangskontakt angesehen werden kann. Folglich können aus den elterlichen Äußerungen über die eigenen schulischen Erfahrungen keinerlei vertrauenswirksame Aussagen getätigt werden.

Es lässt sich aber festhalten, dass die Beziehung zwischen Eltern und Schule eine soziale Vertrauensbeziehung darstellt. Die elterliche Haltung gegenüber den Schulen verweist – wie Hartmann (2011a) im Vergleich zwischen Ver- und Misstrauen kenntlich macht – darauf, dass sich eine Ver- oder Misstrauensbeziehung theoretisch festhalten lässt. Für Hartmann (2011a) ist das Gegenteil zu Ver- oder Misstrauen die Gleichgültigkeit einem Ergebnis oder einem Ziel gegenüber, begleitend durch eine eigene fehlende und innere Anteilnahme. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie können zwar das explizite Verhältnis zwischen Vertrauen und Misstrauen von Eltern in die Schule nicht beleuchten und interpretieren. Es lassen sich zunächst aber keine Anzeichen dafür finden, dass die befragten Eltern der Schule gleichgültig gegenüber stehen. Bereits aufgrund der Tatsache, dass die Personen an einem Interview teilnehmen wollten, kann von einer involvierten und interessierten Elterngruppe ausgegangen werden. Dadurch, dass in der Vertrauensbeziehung das eigene Kind an die Schule übergeben und damit einem anderen Akteur Verantwortung übertragen wird, kann auch angenommen werden, dass es sich für die Eltern um ein relevantes „Ziel“ handelt. Weiter verweisen die Ergebnisse der Grafik II „Institutionenvertrauen“ auf die Relevanz der Schule als Institution: alle befragten Eltern geben an, dass die Schule als Institution wichtig bis sehr wichtig in und für die Gesellschaft ist.

Nachdem festgehalten werden kann, dass es sich bei der Beziehung von Eltern und Schule um eine Vertrauensbeziehung handelt, muss anschließend diskutiert werden, wie sich diese Beziehung aus der Perspektive der Eltern charakterisieren lassen kann. Damit wird die zentrale forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit fokussiert.

*Wie lässt sich die soziale Beziehung zwischen Eltern und Schule aus der Perspektive von Eltern schulpflichtiger Kinder vertrauenstheoretisch charakterisieren?*

In Anlehnung an Schweer (2008a) lässt sich eine Vertrauensbeziehung durch ihre situativen Rahmenbedingungen kennzeichnen. Als wirksamste Komponenten können der Grad der Freiwilligkeit der Beziehung, die Machtverteilung bzw. die Symmetrie/Asymmetrie und die Form der Kommunikation angesehen werden. Ausgehend vom erhobenen Interviewmaterial lassen sich elterliche Berichte und Aussagen finden, die Hinweise auf eben diese Situationsmerkmale zulassen.

Insbesondere im zwischenmenschlichen Bereich ist für den Beginn und die Aufrechterhaltung einer Vertrauensbeziehung ein gewisses Maß an Freiwilligkeit zielführend, während eine zwanghaft eingegangene Beziehung möglicherweise nur unter erschwerten Bedingungen stattfinden kann. So stellt die Schule in Deutschland eine für alle Kinder verpflichtende Institution dar, der sich kaum bis gar nicht entzogen werden kann, was sich wiederum erschwerend auf die Vertrauensbeziehung zur Schule auswirkt. Durch die Schulpflicht der Kinder sind damit auch die Eltern in diese Beziehung involviert und können sich der Institution kaum verwehren. Im Verhältnis zwischen Freiwilligkeit und Zwang zeigt

sich, dass die Institution Schule in ihrer Verpflichtung durchaus wahrgenommen wird, was allerdings mit bestimmten elterlichen Erwartungen einhergeht.

**I16W: 123:** Wenn der Staat mich verpflichtet, mein Kind in die Schule zu schicken, dann müssen die Schulen so gut sein, dass die Kinder da auch durchkommen, das erwarte ich einfach.

Oder:

**I6W: 87:** Schule wird immer ein Muss bleiben.

Auch eine Machtverteilung bzw. Symmetrie/Asymmetrie wird in der Beziehung zwischen Eltern und Schule von den Elternteilen wahrgenommen. In der Regel wird dabei ein Ungleichgewicht zugunsten der Lehrpersonen bzw. gegen die Eltern festgestellt. Die Lehrpersonen verfügen schon alleine durch den (zumeist) vorliegenden Beamtenstatus über eine sichere Position, gegen den sich die Eltern „machtlos“ fühlen. Insbesondere in „heiklen“ Situationen, z. B. bei Problemen mit einer Lehrperson, nehmen die Eltern wahr, dass gegen LehrerInnen kaum etwas unternommen werden kann (z. B. I23W: 174). Im Interviewmaterial finden sich hierbei nur zwei kleine Ausnahmen: zwei Mütter deuten an, dass es die Eltern an sich einfacher haben und im Gegensatz zu LehrerInnen „man noch mal ein bisschen meckern kann“ (I11W: 39). Es lässt sich folglich darauf schließen, dass die Machtbeziehung deutlich zugunsten der Lehrpersonen wahrgenommen wird.

Auch aus den elterlichen Äußerungen über ihren wahrgenommenen eigenen Einfluss auf das schulische Geschehen lassen sich Rückschlüsse auf die Symmetrie/Asymmetrie der Beziehung zwischen Eltern und Schule ziehen. Wie in Kap. 7.4.1 in der evaluativen Kategorisierung kenntlich wurde, herrscht bei den Interviewpersonen ein recht ausgeglichenes Verhältnis bezüglich der elterlichen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten vor (wenig, mittel und viel). Wenn man die Kodierungen allerdings näher betrachtet, zeigt sich ein deutliches Ungleichgewicht. Die meisten Eltern sehen ihre eigenen Entscheidungsmöglichkeiten vor allem in Bezug auf das Kind bzw. den familiären Rahmen, eher selten werden auch Möglichkeiten der Einflussnahme im schulischen Bereich angesehen. Von einer tatsächlichen symmetrischen Beziehung oder gar von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe kann also kaum gesprochen werden. Einige Eltern geben aber durchaus zu bedenken, dass eine Asymmetrie auch die gegenteilige Ausprägung haben kann, die Schulen sich also auch dem Einfluss der Elternschaft „unterwerfen“ bzw. anpassen müssen. Ein Vater macht bspw. auf den Druck für die Schulen aufmerksam, den Bedürfnissen der Eltern nachzukommen, ansonsten würden sich die Eltern für andere Schulen entscheiden (I4M: 92). Für die Schulen geht es also auch darum, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen bzw. zu rechtfertigen, denn bei einer Nichteinhaltung würden den Schulen evtl. Wettbewerbsnachteile entstehen. Aus dieser Perspektive können also Eltern als „KundInnen“ von Schule angesehen werden, denen „Angebote“ gemacht werden müssen um wettbewerbsfähig zu bleiben.

**I16W: 123:** Wenn der Staat mich verpflichtet, mein Kind in die Schule zu schicken, dann müssen die Schulen so gut sein, dass die Kinder da auch durchkommen, das erwarte ich einfach.

Die Beziehung zwischen Eltern und Schule kann insgesamt nicht als freiwillig eingegangene Beziehung zwischen den Akteuren angesehen werden. Vielmehr scheint der Zwangscharakter der Beziehung durchzuschimmern. Schweer (2008a) zufolge, ist in einer solchen eher zwanghaften Ausgangslage der „ranghöhere“ Akteur in der Situation einen Vertrauensvorschuss zu leisten. Dieser Vertrauensvorschuss kann z. B. auch darin erfolgen, dass seitens der Schule Informationen zugänglich gemacht werden. Hier wird also die Möglichkeit einer Kommunikation geschaffen, die vertrauensaufbauend wirken soll.

Die Zurverfügungstellung von Informationen kann also als eine vertrauensaufbauende Maßnahme oder als Zeichen für Vertrauenswürdigkeit angesehen werden. Damit lässt sich ein Kernelement von Vertrauen aufgreifen, welches sowohl in den theoretischen Diskursen bei Luhmann, Giddens und Simmel, aber auch bei Bentele oder Schweer von zentraler Bedeutung ist. Dabei läuft die Kommunikation zwischen Eltern und Schule, wie die vorangegangenen Kapitel gezeigt haben, über diverse Anlässe und Veranstaltungen und wird von den Eltern sehr differenziert bewertet. Als wahrscheinlich häufigste Kontaktform wird von den Eltern der sogenannte Elternabend genannt. Der Elternabend findet regelmäßig statt und dient der Klassenelternschaft als Informationsgrundlage über das jeweilige Klassengeschehen. Ähnlich wie in anderen, standardisierten Einstellungserhebungen, wird der Elternabend von dem Großteil der Eltern besucht und folglich als „Pflicht“ (I10W: 55) angesehen. Allerdings zeigt sich, dass nicht nur die bloße Inanspruchnahme eine wichtige Einheit darstellt, sondern vielmehr die Bewertung, ob ein solcher Informationsabend als hilfreich angesehen wird. Zudem sind nicht alle Eltern mit den Informationsangeboten zufrieden. Neben dem formellen Elternabend werden u. a. die eher kindzentrierten Elterngespräche als Informationsquelle angesehen. Positiv werden informelle Kontakte bewertet, wenn die Lehrperson bei Bedarf – auch privat – kontaktiert werden kann. Es scheint vertrauensförderlich zu wirken, wenn die Lehrpersonen beispielsweise telefonisch zu erreichen sind. Hier vermischen sich professionelle und eher zwischenmenschliche Facetten in der Vertrauensbeziehung zu den Lehrpersonen. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen von den Müttern und Vätern als sehr wichtig angesehen wird, auch wenn bei einem Teil der Interviewpersonen durchaus auch Kritik hierbei angeführt wird.

Es lässt sich also festhalten, dass die von Schweer (2008a) aufgeführten, auf die Vertrauensbeziehung Einfluss nehmenden Faktoren, sehr unterschiedlich von den InteraktionspartnerInnen wahrgenommen werden können.

Wie aus den bisher genannten Merkmalen der Vertrauensbeziehung lassen sich weiter eine Erwartungshaltung an das Gegenüber, das Prinzip der Reziprozität, Unsicherheit und Risiko sowie ein Zukunftsbezug als zentrale Merkmale von Vertrauen aufführen.

Mit der Verpflichtung für die Eltern, ihr Kind der Schule „anzuvertrauen“ ohne eine tatsächliche Wahl zu haben, gehen zeitgleich auch diverse elterliche Erwartungen einher. Diese erstrecken sich, wie in Kap. 7.2 dargelegt, vor allem auf die Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb, aber auch auf das Erlangen von sozialen Kompetenzen. Die Erwartungshaltung der Eltern gegenüber den Schulen zeigt sich dabei sehr unterschiedlich: während die Eltern mit hohem Bildungsstatus quasi die komplette Bandbreite an Erwartungen an die Schule benennen (Kap. 7.2), sind die Antworten der bildungsunfähigen Eltern deutlich reduzierter und beschränken sich vor allem auf die (eher allgemeine) Erwartung, dass die Kinder „was lernen“ (I22W: 220) sollen.

Vertrauen scheint also nicht unmöglich zu sein, auch wenn die Beziehung zwischen Vertrauensgeber und Vertrauensnehmer wie in diesem Fall nicht absolut freiwillig erfolgt, sondern im Kontext bestehender gesetzlicher Rahmenbedingungen eingegangen werden muss. Den Eltern ist die schulische Verpflichtung durchaus bewusst. Gleichzeitig betonen sie in zahlreicher Hinsicht die Wichtigkeit einer positiven Beziehung zwischen den einzelnen involvierten Akteuren. Zentral werden die Beziehungen zwischen den Kindern und den Lehrpersonen bzw. ErzieherInnen sowie zwischen den Lehrpersonen und den Eltern aufgeführt.

Durch die Verweise der Eltern, dass die Beziehungen zwischen den einzelnen Akteuren von wesentlicher Bedeutung sind, wird auch die daraus entstehende Reziprozität deutlich. Dabei stellt sich allerdings die Frage, wie die genaue Wechselseitigkeit aussieht bzw. „was getauscht wird“. Im Hinblick auf den hier untersuchten Vertrauensnehmer, die Schule, muss diskutiert werden ob a) einer Institution überhaupt vertraut werden kann und b) die Institution wiederum vertrauen kann. Während Wechselseitigkeit in einer Beziehung zwischen zwei Menschen nachvollziehbar und möglich erscheint, zeigt es sich bei dem Verhältnis zwischen einem Mensch und einer Institution schwieriger. Ausgehend der reflexiven Frage nach dem (möglichen) Vertrauen in Institutionen (Grafik II) zeigt sich aber, dass a) ein institutionelles Vertrauen von den meisten Interviewpersonen erstmal grundsätzlich bejaht wird, auch wenn es insgesamt als schwieriger und mit bestimmten Auflagen verbunden einhergeht. Und b) werden in die vorliegende Vertrauensbeziehung zentral auch die daran gebundenen Personen einbezogen, also insbesondere die Lehrpersonen. Hier zeigt sich also zumindest eine Verflechtung zwischen den tätigen Personen und der Organisation bzw. Institution.

Aus diesen ersten Überlegungen kann geschlossen werden, dass ausgehend von dem verpflichtenden Charakter, den Schule für alle Kinder und damit auch für die Eltern innehat, auch ein Zeichen von Reziprozität vorliegt. Die Eltern vertrauen ihr Kind der Schule an, erwarten aber ausgehend von dieser Vertrauenshandlung auch Wechselseitigkeit seitens der Schule bzw. den Lehrpersonen. Zudem wird von den Eltern geäußert, dass auch die LehrerInnen ihren SchülerInnen vertrauen müssen. Die Beziehung der Eltern zur Schule stellt also keine eindimensional gerichtete Vertrauensbeziehung dar, sondern steht in einem wechselseitigen Verhältnis der Akteure zueinander.

Eine Vertrauensbeziehung ist weiter durch eine bestehende Unsicherheit und Risiko gekennzeichnet, Vertrauen kann dann als Überbrückung dieser Unsicherheit angesehen werden oder wie es Möllering (2006) mit dem „leap of faith“ ausdrückt, als Vertrauenssprung. Dabei liegt die Unsicherheit in der Beziehung zwischen Eltern und Schule unmittelbar vor: die Eltern übergeben der Schule für eine nicht unerhebliche tägliche Dauer sowie eine längere Zeitspanne eine für sie wichtige „Ressource“: das eigene Kind. Nicht nur, dass es für die Eltern hierbei um ein wertvolles Gut geht, so haben die Eltern zudem nur in einem begrenzten Umfang Möglichkeiten der Einsicht, was die Unsicherheit erhöht. Weiterhin gehen die Eltern mit der Übergabe des Kindes an die Schule ein Risiko ein, da nicht vorherzusehen ist, welche Folgen einhergehen oder die eigenen Erwartungen erfüllt werden.

**I5W: 190:** Also, es geht um unsere Kinder und da kann man nicht einmal so entscheiden und einmal so,

Mit dem Eintritt in formale Bildungsinstitutionen beginnt für die Familien eine Übertragung von Verantwortung. Dabei scheint es interessant, sich mit der zentralen Aufgabe dieser Übertragung zu beschäftigen. Ein Vater formuliert folgendes:

**I1M: 117:** da habe ich auch Vertrauen zum Beispiel zu Erzieherinnen oder Lehrern, Leuten, denen ich geliebte Personen anvertraue. (5) Die Person selbst liebe ich nicht, aber auch denen übertrage ich sozusagen ein Teil meiner Fürsorge oder Liebe, dass sie dann stellvertretend ausführen, (Lachen), nee, machen sie nicht, nein, tun sie nicht stellvertretend. Ehm (33).

Auch wenn sich der Vater zum Ende hin etwas unklar ausdrückt, so wird doch deutlich, dass die Perspektiven von Eltern und der Schule unterschiedlich sind. Analog zu den jeweiligen Aufgabenbereichen – die Familie ist für die Erziehung und die Schule für die Bildung zuständig – gehen unterschiedliche emotionale Dimensionen einher. Während die Beziehung zwischen Eltern und Kindern vor allem durch Liebe gekennzeichnet ist (so wie der Vater beschreibt), sind die Aufgaben der Schulen hingegen nicht auf dieser starken emotionalen Ebene gelagert. Schule muss die Kinder qualifizieren und integrieren, es muss aber auch eine Selektion durchgeführt werden, was z. B. gegen die Interessen von Eltern ist. Weiter geht hieraus hervor, dass es sich in einer Vertrauensbeziehung um eine für den Vertrauensgeber wichtige Ressource handelt, hier also das Kind. Auch wenn er hier von Fürsorge oder Liebe spricht, so deutet es dennoch darauf hin, dass es vor allem um eine Übertragung von Kontrolle über diese Ressource (das Kind) geht. Die Übertragung von Verantwortung zeigt sich auch darin, dass nun auch die Schule bestimmte Themen und Bereiche abdecken soll, z. B. Ernährungskunde. Die Aufgabenbereiche von Schule und Familie werden folglich nicht mehr als zwei getrennte Bereiche angesehen. Allerdings sind die meisten Eltern der Auffassung, dass eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bestehen soll, auch wenn das Verhältnis zwischen Aufgaben und Befugnissen unterschiedlich wahrgenommen wird.

Ausgehend von einer als negativ wahrgenommenen Betreuungssituation in der besuchten Schule erläutert eine Mutter (I3W), dass die Betreuung daraufhin von sich selbst und anderen Elternteilen durchgeführt wurde. Dabei wird kenntlich, dass mit der Gabe von Vertrauen Handlungsfähigkeit für

den Vertrauensgeber einhergeht. In diesem Fall zeigt sich umgekehrt, dass bei scheinbar fehlendem Vertrauen (sei es nun in die konkreten Personen oder übergeordnet in die Schule) die eigenen Ressourcen, hier vor allem die investierte Zeit, in Anspruch genommen werden müssen. Handlungen, die durch die Vertrauensgabe möglich gewesen wären, konnten durch das fehlende Vertrauen nicht durchgeführt werden.

Die Beziehung zwischen Eltern und Schule lässt sich weiterhin mit dem zugrundeliegenden Zukunftsbezug manifestieren, der unmittelbar vorliegt: Die Eltern übergeben der Schule für eine nicht unerhebliche Zeit ihr Kind. Gleichzeitig haben die Eltern bestimmte Erwartungen, die sie sich durch die Vertrauensgabe an die Schule erhoffen. Die Erwartungen sind vor allem, dass Wissen und insbesondere soziale Kompetenzen vermittelt und dass die Kinder berufs- und lebensfähig gemacht werden. Anhand der elterlichen Erwartungen lässt sich ein deutlicher Zukunftsbezug herauslesen. Die Erwartungen sind insgesamt wenig konkret, sondern oftmals eher vage formuliert, es zeigt sich aber, dass in weiten Teilen eher umfassende „Ergebnisse“ von den Eltern gefordert werden. Besonders ersichtlich zeigt sich das an der Erwartung, dass die Kinder durch und von der Schule „lebensfähig“ gemacht werden sollen. Der Schule kommt also eine große Aufgabe zu. Der Zeitbezug von Vertrauen zeigt sich dennoch noch von einer zweiten Seite: die Vertrauensbeziehung überdauert eine nicht unerhebliche Zeit und umfasst die gesamte Schulzeit des Kindes. Diese zwar lange, aber zeitlich doch begrenzte Zeit, ist den Eltern durchaus bewusst.

**I4W: 431:** Im Moment nimmt es ja einen großen Stellenwert bei uns ein, von daher, wenn ich in Rente bin, dann ist es mir wahrscheinlich ziemlich eh Wurst, oder wenn meine Kinder aus der Schule sind.

Es kann also angenommen werden, dass der Vertrauensbeziehung während der Schulzeit der Kinder eine andere Bedeutung für die Eltern zukommt, als wenn nach Schulaustritt keine Berührungspunkte mehr zwischen den Akteuren vorliegen.

### 8.1.2 Vertrauen als soziale Einstellung – Eltern zwischen Kognitionen und Emotionen

Vertrauen als soziale Einstellung setzt sich aus einer kognitiven, einer emotionalen und einer behavioralen Komponente zusammen. Dabei hat die vorangegangene kategorienbasierte Ergebnisdarstellung gezeigt, dass die befragten Eltern ein umfangreiches Wissen bzw. Quasi-Wissen gegenüber der Schule (auf unterschiedlichen Ebenen) haben. Etwas knapper fallen die emotionalen Bewertungen aus, dennoch äußern die Eltern gegenüber vielfältigen Aspekten rund um die bekannten Schulen und die Institution Schule positive wie negative Empfindungen. Es zeigt sich aber auch, dass je nach Bildungsstatus die expliziten kognitiven und emotionalen Elemente sehr unterschiedlich ausfallen können. Infolgedessen soll nun folgende Fragestellung diskutiert werden:

*Lassen sich bei Eltern mit unterschiedlichen soziodemographischen Merkmalen, mit Fokus auf den eigenen formalen Bildungsabschluss, Unterschiede in ihrem Vertrauen in die Institution Schule feststellen?*

Ausgehend von der empirischen Vertrauensforschung, aber auch im Feld der Elternforschung zeigt sich, dass der Bildungsstatus von Personen ein wesentlicher Einfluss auf Vertrauen oder ihre Haltungen und Handlungsweisen in Schulen zugesprochen werden kann. Auch wenn in dieser empirisch-qualitativen Untersuchung keine kausal- oder korrelationsanalytischen Effekte analysiert werden können, soll doch diskutiert werden, wie Eltern mit unterschiedlichen Bildungshintergründen in ihrem Vertrauensverhältnis zur Schule charakterisiert werden können. Der soziale Status konnte aus den Angaben im Kurzfragebogen nicht klar unterteilt nach einem unteren, einem mittleren und einem hohen sozialen Status werden und wurde folglich nicht weiter in der Analyse berücksichtigt.

Im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Kognitionen und Emotionen zeigt sich, dass Personen mit einem eigenen hohen Bildungsstatus über weitreichendere Wissensinhalte als Personen mit niedrigem formalen Status verfügen. Dieser Effekt zeigt sich z. B. eindrücklich bei der Frage nach der elterlichen Einstellung gegenüber den PISA-Studien. Während bildungserfahrene Eltern die internationale Vergleichsuntersuchung kennen und sogar Vergleiche zwischen einzelnen anstellen, ist bildungsunerfahrenen Eltern die Untersuchung an sich unbekannt. Die kategorienbasierte Auswertung zeigt weiter, dass sich auch – je nach formalem Bildungsstatus – Unterschiede in der Schulwahl bzw. in der Übergangentscheidung von der Grundschule in die weiterführende Schule feststellen lassen. Der Umgang mit Unsicherheit während der Übergangsphase wird zwischen den Eltern differenziert gehandhabt. Vor allem bei einigen bildungsunerfahrenen Eltern zeigt sich ein fehlerhaftes Wissen über die eigenen Entscheidungsmöglichkeiten, was dazu führt, dass i.d.R. den Empfehlungen der LehrerInnen gefolgt wird. Die Untersuchung verweist aber auch darauf, dass nicht nur die beiden gängigen und im wissenschaftlichen Diskurs diskutierten Stränge – Elternwille und Lehrerempfehlung – bei der Übergangentscheidung bedacht werden müssen. Es zeigt sich bei einem Teil der befragten Eltern, dass vor allem der Wunsch des Kindes bei der Schulwahl von Bedeutung ist. Diese Erkenntnis stützt z. B. die Annahmen von Wohlkinger und Ditton (2012), dass der Wunsch des Kindes als eigenständiger Beitrag in der Übergangentscheidung angesehen werden muss. Dieses Merkmal wird in aktuelleren Studien zur Schulwahl immer häufiger als relevantes Kriterium angesehen (z. B. Killus 2017).

Es kann also angenommen werden, dass mit dem eigenen Bildungsstatus auch das Ausmaß an Informationen über die Schule wächst. Weiter zeigt sich aber auch, dass die Informationsquellen für die Eltern unterschiedliche sind. Die Gruppe der Bildungserfahrenen nutzt verschiedene Wege, um an Informationen zu gelangen. Es werden Netzwerke genutzt, Informationsabende und Elternabende werden besucht etc. Die Informationsbeschaffung erfolgt sehr eigenaktiv: zusätzliche Informationen werden im Internet recherchiert, Gespräche mit Schulleitungen werden geführt etc. Bei den Bildungsunerfahrenen hingegen werden Informationen zum Teil lediglich vom Hörensagen (z. B. I21W) er-

langt. Die Informationsbeschaffung verläuft viel seltener eigenaktiv. Zudem ist hier die Lehrperson, vor allem am Übergang in die weiterführende Schule, ein zentraler Bezugspunkt. Auch die eigene Beteiligung am schulischen Geschehen fungiert als starke Informationsquelle, z. B. bei der Übernahme von Mandaten oder von schulischen AGs. Zwar wird seitens formal niedrig gebildeter Eltern das eigene fehlende Wissen als Hindernis für eine intensivere Unterstützung des Kindes durchaus anerkannt, grundsätzlich liegen aber bei (fast) allen Eltern eigene Beteiligungen vor. Fast alle Eltern, gleich welcher Herkunft, sozialen Status oder Bildungsstatus, nutzen die eigenen Handlungsmöglichkeiten im schulischen Bereich. Entgegen der theoretischen Annahmen zeigt sich, dass auch Eltern mit Migrationshintergrund häufig ein stimmberechtigtes Mandat übernehmen.

Unsicherheit wird von den Eltern also unterschiedlich überbrückt. Bei wenigen vorliegenden Informationen ist der „Vertrauenssprung“ größer, während zusätzliche Informationen die Unsicherheit reduzieren, aber nicht gänzlich auflösen. Die hier durchgeführte Untersuchung verweist also darauf, dass je nach Bildungsstatus die Wissensbestände, die emotionalen Bewertungen und die Verhaltensabsichten im Bereich Schule differenziert ausfallen. Eine deutliche Parallele zeigt sich hierbei bezüglich des Einflusses des elterlichen Bildungsstatus auf die schulischen Belange des eigenen Kindes. So zeigt sich analog zu anderen empirischen Erhebungen, dass die Erwartungen an die Schule oder die Anforderung hinsichtlich der Zurverfügungstellung von Informationen seitens der Schule je nach Bildungsstatus unterschiedlich ausfallen (Vodafone-Stiftung 2012, Sacher 2006). Allerdings – und das zeigt die typenbildende Analyse in dieser Arbeit – kann nicht per se von einem Bildungsstatus auf eine bestimmte Vertrauenshaltung geschlossen werden. So zeigt sich vor allem im Typ 1, dem vertrauenden Partner, dass teilweise sehr unterschiedliche Bildungshintergründe vorliegen und dennoch ein hohes Vertrauen in die Schule festgehalten werden kann.

Hinsichtlich der Bedeutung von kognitiven und emotionalen Bestandteilen für die Vertrauenshaltung eines Subjekts kann weiter angenommen werden, dass beide Aspekte für das Vertrauen bedeutsam sind. Die Reduktion auf nur eine der beiden Dimensionen, wie beispielsweise beim Rational-Choice-Modell, verkürzt das komplexe Phänomen und kann es folglich nicht gänzlich erfassen. Ohne Informationen kann sich ein Vertrauensgeber keinen „Überblick“ über den Vertrauensnehmer verschaffen und ohne diesen Eindruck entsteht keine emotionale Bewertung. Exemplarisch für das Zusammenspiel kann die Übergangsentscheidung einer interviewten Mutter (I20W) skizziert werden: *Die Entscheidung für eine weiterführende Schule wurde gestützt durch die Besichtigung der möglichen Schulen, es wurden aber auch Informationen von anderen Eltern eingeholt. Letztlich war die Entscheidung für eine der Schulen aber ein Bauchgefühl, die Entscheidung gegen die andere Schule eine Mischung aus dem Ruf der Schule und dem Gefühl.*

Hinsichtlich der Frage, inwieweit zusätzliche Informationen auf die Vertrauensbeziehung wirken, zeigt sich hier also ein vertrauensstärkender Effekt. Eine grundsätzliche Offenheit der Schulen wird von den Eltern positiv bewertet, die Zurverfügungstellung von Informationen wird von den Eltern



gewünscht und äußert sich folglich in einer positiven Haltung der Eltern gegenüber der Schule. Hier zeigt sich Transparenz und Offenheit also als Merkmal einer vertrauenswürdigen Institution.

**I20W: 177:** (...) Die weiterführende Schule, die, kann ich mich eigentlich nicht beklagen, nicht dass da irgendwie wirklich sagen kann, die machen was falsch oder die machen,

**I: 178:** Ja.

**I20W: 179:** also, richtig machen sie schon, dass sie halt möglichst viele informieren.

Im Umkehrschluss zeigt sich ebenso: stellen die Schulen keine Informationen bereit, führt es zur einer eher ablehnenden Haltung der Eltern, was sich z. B. konkret an der Ablehnung einer bestimmten Schule zeigt:

**I23W: 184:** Dann habe ich mich bei den Schulen schlau machen wollen. Das E-Gymnasium hat mir überhaupt keine Informationen zukommen lassen. Schweigen im Walde. Dachte ich, "Gut okay, das war es".

Offen bleibt hier aber, wie die elterliche Einstellung gegenüber dem Vertrauensobjekt ausfallen würde, wenn die zur Verfügung gestellten (neuen Informationen) von den Eltern negativ bewertet werden würden. Somit würde es wiederum zu einem Ungleichgewicht zwischen elterlichen Erwartungen und deren Einlösung kommen, was sich potentiell negativ auf das Vertrauensverhältnis auswirken kann. Grundsätzlich werden aber Offenheit und Transparenz aber als vertrauenswirksame Faktoren bei den Eltern angesehen. Hier liegt also auch der Rückbezug zur vorgestellten asymmetrischen Beziehung zwischen den Akteuren vor und macht auch auf die bestehende Reziprozität aufmerksam. Wie bereits erwähnt, führt eben die Möglichkeit der (erstmal) grundsätzlich gegebenen freien Schulwahl dazu, dass auch die Schulen auf die Eltern als „KundInnen“ angewiesen sind und folglich auch in eine positive Vertrauensbeziehung investieren müssen.

### 8.1.3 Vertrauen auf unterschiedlichen Ebenen

- Vertrauen in die Lehrpersonen

Vertrauen als dynamisches Konstrukt kann sich auf unterschiedlichen Ebenen erstrecken. Bezogen auf das hier untersuchte Vertrauensobjekt, die Schule, zeigt sich die Dynamik mehrfach. Die Eltern haben sowohl individuelle Beziehungen zu einzelnen Lehrpersonen, sie berichten gleichzeitig von einer allgemeinen (generalisierten) Haltung bezüglich LehrerInnen, sie befinden sich in einem Beziehungsgeflecht mit der (bekannten) Organisation Schule (des Kindes) und haben ebenfalls eine Einstellung gegenüber dem Bildungs- und Schulsystem. Folglich kann theoretisch angenommen werden, dass nicht nur eine Form von Vertrauen besteht, sondern dass das Verhältnis zum Vertrauensobjekt differenziert und multiperspektivisch zu betrachten ist. In der Vertrauensforschung existiert bislang aber noch kein einheitliches Verständnis darüber, in welchem Verhältnis die einzelnen Ebenen zueinander

stehen, ob interpersonelles Vertrauen in die VertreterInnen einer Institution einen Einfluss auf das Vertrauen in die Institution hat (quasi als ein Spillover-Effekt) oder beide Dimensionen unabhängig voneinander existieren.

*Welche Besonderheiten lassen sich hinsichtlich des elterlichen Vertrauens auf den Ebenen zwischenmenschlichen Vertrauens in die LehrerInnen und institutionellen Vertrauens in das Schulsystem feststellen?*

Insgesamt zeigt es sich schwierig, aus dem vorliegenden Datenmaterial Rückschlüsse auf das zwischenmenschliche Vertrauen der Eltern in die Lehrperson zu schließen. Da das primäre Forschungsinteresse nicht die interpersonelle Vertrauensebene umfasste, wurde sie folglich auch nicht in der Datenerhebung fokussiert. Dennoch nehmen die LehrerInnen einen zentralen Stellenwert bei den Gesprächen ein, alle Eltern thematisieren auch den Kontakt, Erwartungen gegenüber oder negative Erfahrungen mit LehrerInnen. Konkrete Bezüge zu direkten zwischenmenschlichen Interaktionen lassen sich aber nur in einigen Fällen ziehen.

Aus einer theoretischen Perspektive werden LehrerInnen als RepräsentantInnen der Institution Schule angesehen und daher als fest verankert und eingebettet in die institutionelle Ordnung mitsamt der Übereinstimmung der vorliegenden institutionellen Werte und Normen. Dennoch agieren die LehrerInnen im alltäglichen schulischen Geschehen als eigenständige Persönlichkeiten und nicht als bloße Funktionsträger. Auch in den Interviews wurde von den Eltern deutlich die Relevanz der LehrerInnen betont. Nichtsdestotrotz steht in dem Verhältnis zwischen Eltern und LehrerInnen die Frage im Raum, auf welcher Ebene die Beziehung zueinander (aus der Perspektive der Mütter und Väter) gelagert ist. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung deuten darauf hin, dass die Sichtweise auf die Lehrpersonen sehr unterschiedlich ausfällt. Es lassen sich drei Perspektiven festmachen: a) die professionelle Perspektive, b) die autoritäre Perspektive, c) die emotionale Perspektive.

a) Von der ersten Gruppe der Eltern werden die Lehrpersonen vor allem in ihrem professionellen Verständnis angesehen. Zwar wird auch hier betont, dass die LehrerInnen insbesondere zu den Kindern positive Beziehungen aufbauen sollen, die Rolle der Lehrkräfte wird dennoch in ihrem professionellen Kontext gesehen. Eltern, die eine solche Sichtweise auf Lehrpersonen haben, verfügen in der Regel selbst über einen hohen formalen Bildungsabschluss.

**I2W: 23:** Nö, das ist deren Job. Ich muss mich halt nur kümmern, wenn ich merke, da gibt es aber Probleme oder das Kind kommt nicht gut klar (...), aber vom Grundprinzip sind die Profis, die unterrichten das, sollen die mal machen.

So wird beispielsweise mehrfach betont, dass eine gewisse Professionalität seitens der LehrerInnen gefordert wird, ebenso wie Weiterbildungen für Lehrkräfte.

b) Eine andere Perspektive auf LehrerInnen zeigt sich in dem Wunsch nach Autoritäten. Dabei wird diese Perspektive eher von Personen mit formal niedrigem Bildungsabschluss eingenommen. Lehre-

rInnen als Autoritäten werden von denjenigen Eltern sowohl im Hinblick auf das Verhalten gegenüber den Schulkindern angesehen, als auch hinsichtlich der eigenen Verantwortung als Elternteil, die an die Instanz Lehrperson übertragen wird. Die Autorität der LehrerInnen wird hier nicht in Frage gestellt, sondern viel eher noch durch eine passende Erwartungshaltung untermauert.

**I17W: 37:** (...) bei Sohn D ist es ja wieder der Lehrer, also, der ist wirklich richtig streng und der hält die Kinder, sagen wir mal, (5) wie ein Soldat (Lachen), (...) und man merkt es halt, wie die Kinder, die haben Respekt vor dem Lehrer und das ist das, was mir halt wichtig ist, ja?

Der Fokus auf LehrerInnen als Autoritäten zeigt sich verstärkt auch am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule. Wie bereits vorab angenommen wurde, handelt es sich bei der Übergangsphase um eine besonders unsichere Zeit, in der die Eltern unterschiedliche Optionen haben, um mit der Unsicherheit umzugehen. Eine Option kann davon Vertrauen sein, eine andere Möglichkeit kann hingegen das Sammeln und Verarbeiten von Informationen sein, da mehr Informationen die Unsicherheit potenziell reduzieren. Bei Eltern, die die Autorität der LehrerInnen anerkennen, zeigt sich dies auch an der Übergangsschwelle, da die eigenen Entscheidungsmöglichkeiten kaum bis gar nicht gesehen und wahrgenommen werden. Als Ergebnis wird, trotz Elternwille, den LehrerInnen die Entscheidung für das eigene Kind überlassen, obwohl rechtlich den Eltern die alleinige Übergangsentscheidung zusteht.

**I15M: 29:** aber jetzt schulische Wege von den Kindern ist alles automatisch gekommen, also, ich habe, wir haben uns für nichts entschieden, die Lehrer haben das alles für meine Tochter jetzt gemacht.

Allerdings gibt es auch Mütter mit einem hohen formalen Bildungsabschluss, die einen stärkeren Autoritätsbezug äußern. Hier wird aber stärker die Beziehungsebene zwischen den SchülerInnen und Lehrpersonen angesprochen. Kritisch wird z. B. eine zu persönliche Beziehung gesehen, wenn die Kinder ihre LehrerInnen duzen dürfen und insgesamt die Arbeitsatmosphäre als zu locker und unstrukturiert angesehen wird.

c) Als etwas andere Färbung zeigt sich eine dritte Perspektive, die sich bei der Eltern-LehrerInnen-Beziehung finden lässt. Einige Eltern äußern sehr enge bzw. emotional geprägte Beziehungen mit den Lehrpersonen des Kindes. Diese Beziehung kann sowohl positiv als auch negativ sein bzw. von den Eltern wahrgenommen werden. Hierbei deuten die Äußerungen dieser Eltern darauf hin, dass z. B. die Kompetenz der Lehrperson kaum noch von Bedeutung ist, da die Beziehung vor allem durch Sympathie oder durch Antipathie geprägt ist.

**I21W: 183:** (...) ich muss aber auch dazu sagen, ich kenne die Lehrer alle, auch privat und wenn irgendwas ist oder so, wir telefonieren dann, ich bin da eigentlich total zufrieden.

Ebenso wie:

**I13W: 109:** also, ich kann zum Beispiel diese Lehrerin gar nicht leiden,

Das Datenmaterial zeigt dabei: auch wenn die Eltern in den Interviews die LehrerInnen häufig erwähnen, so sind die meisten Aussagen nur allgemein gehalten und lassen kaum Schlüsse auf die interpersonelle Beziehung zueinander zu. Nur wenige Eltern berichten von konkreten Interaktionen mit einzelnen (bestimmten) LehrerInnen, in der Regel werden LehrerInnen als Kollektiv angesehen und deutlich im Kontext der Schule, manchmal auch gleichbedeutend mit der Schule, thematisiert. Es kann vermutet werden, dass die LehrerInnen und die Schule oft als ein „Gesamtbild“ angesehen werden. Zwar werden z. B. Erwartungen oder Wünsche gezielt adressiert, es finden sich aber zahlreiche Überschneidungen bei den Aussagen.

**I18W: 67:** Mhm, also, ich, ich meine und finde auf jeden Fall das sehr wichtig, dass Schule und Eltern zusammenarbeiten müssen, sonst geht da gar nichts. (3) Ehm, die müssen auf jeden Fall zusammenarbeiten und öfters eventuell telefonieren oder halt Schulbesuch oder irgendwie halt zusammen kommen,

Anhand der Darlegung des subjektiven Verständnisses über Vertrauen kann weiter darauf geschlossen werden, dass vor allem das interpersonelle Vertrauen der Eltern in die LehrerInnen als wichtig erachtet wird. Die meisten der Eltern verweisen entweder in der Grafik (I, Vertrauen) oder im Interviewverlauf darauf, dass die Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Lehrern, aber auch die zwischen sich als Eltern und den Lehrperson, von Bedeutung sind. Ein Paradox zeigt sich lediglich in Interview 18: Die hier befragte Mutter äußert während des Gesprächs mehrfach, dass eine gute Zusammenarbeit zwischen den Akteuren wichtig ist und sie gut mit den LehrerInnen der Kinder klar kommt, äußert zum Ende des Gesprächs dennoch, dass sie kein Vertrauen in die LehrerInnen hat. Als Begründung führt sie an:

**I18W: 461-471:** ich kann Ihnen eins nur sagen, und zwar, wenn ich ein Gespräch mit einem Lehrer habe (...) ein Gespräch mit einem Lehrer (...) dann denkste, oh, du hast dieses gewisse Etwas hingekriegt (...) und irgendwann, wenn ein halbes Jahr drüber ist, dann ist das alles weg (...) muss wieder von vorne angefangen werden (...) dieses, äh, es ist alles einfach nicht so, wie es sein soll zwischen Eltern und Lehrern.

Es zeigt sich weiter, dass vor allem bildungsunerfahrene Personen bestimmte, einzelne Lehrpersonen häufig in den Mittelpunkt der gemeinsamen Beziehung stellen, während es formal höher gebildeten Personen möglich ist, über einzelne Lehrpersonen hinaus zu abstrahieren. Die Fokussierung auf Lehrpersonen zeigt sich auch am Übergangsprozess von der Grundschule in die weiterführende Schule. Hier sind es vor allem die formal niedrig gebildeten Personen mit einem sozioökonomisch niedrigen Status, die die eigene Verantwortung in der Entscheidungsphase an die Lehrpersonen delegieren. Exemplarisch hierzu die Aussagen eines Vaters (türkischer Migrationshintergrund).

**I15M:** Und jetzt viele Entscheidungen haben wir bei ihm noch nicht getroffen, aber jetzt schulische Wege von den Kindern ist alles automatisch gekommen, also, ich habe, wir haben uns für nichts entschieden, die Lehrer haben das alles für meine Tochter jetzt gemacht.

Wie bereits in der Typendarstellung von Bormann und Adamczyk (2016) hervorgeht, können die Eltern in ihrer Einstellung und Haltung gegenüber den Schulen danach unterschieden werden, ob sie eher auf die eigenen Kompetenzen und vorhandenen Informationen setzen oder ob eher eine grundsätzlich vorliegende Vertrauensneigung, vor allem gegenüber den Lehrpersonen vorliegt. Der schulische Übergang in die weiterführende Schule zeigt sich hier als geeignete Untersuchungsphase, da an dieser Schwelle sowohl die eigenen Erwartungen und Handlungen reflektiert werden können, zum anderen aber auch das Verhältnis zu den Lehrpersonen kenntlich gemacht wird. In der Übergangsphase lassen sich somit unterschiedliche Handlungsstrategien erkennen. In der Typenanalyse von Bormann und Adamczyk (2016) unterscheiden sich bspw. die beiden Elterntypen darin, welche Handlungslogiken in der Phase des Übergangs vorzufinden sind. Während der „reflektiert vertrauende Partner“ in der Übergangszeit vor allem die eigenen Kompetenzen der Informationsbeschaffung einsetzt (z. B. über die Schulwahl, Konzepte der Schulen etc.), übertragen die Eltern des „bedürfnisorientiert vertrauenden Kunden“ die Verantwortung eher an die Lehrpersonen, die dann als RepräsentantInnen des Systems Schule angesehen werden. Diese Übertragung findet i.d.R. aufgrund mangelnden eigenen Wissens oder Kompetenzen statt. Hier lassen sich wiederum Parallelen zu der Untersuchung von Kayser und Betz (2015, 2016) ziehen, in der zwei Typen von Eltern vorliegen: ein emotionaler und ein kognitiver Typ. Auch hier zeigt sich der Einfluss des Bildungsstatus, da bildungserfahrene Eltern eher der kognitiven Form zuzuordnen sind, bildungsunerfahrene Eltern verfügen (aus verschiedenen Gründen) über weniger Informationen, sodass die Hinwendung zu einer emotionalen Beziehungsebene plausibel erscheint. Die hier vorliegende Analyse stützt also die bisherigen Erkenntnisse aus der Elternforschung und verweist auf unterschiedliche Handlungslogiken je nach Bildungs- und Sozialstatus.

Die Beziehung zwischen Eltern und den Lehrpersonen hängt dabei sowohl von der Kompetenz der Professionellen ab, aber auch die emotionale Dimension hat – unterschiedlich deutlich – Relevanz für den Vertrauensaufbau bzw. die Aufrechterhaltung. Eine Parallele lässt sich hier mit Untersuchungen aus dem organisationstheoretischen Kontext zeigen. So sind beispielsweise Kompetenz und Wohlwollen zwei der fünf Vertrauensdimensionen in den schulbezogenen Vertrauensstudien im Rahmen der Omnibus T-Scale (z. B. Tschannen-Moran, Hoy 1998).<sup>88</sup> Aber auch Nikolova, Möllering und Reihlen (2014), welche die Vertrauensbeziehung zwischen Beratern und ihren Klienten untersuchen, kommen zu dem Ergebnis, das Vertrauen von a) der Signalisierung von Glaubwürdigkeit, von Professionalität und einer erfolgreichen Erfolgsbilanz, b) dem Abgleich der unterschiedlichen Erwartungen an den Arbeitsprozess und dem Ergebnis und c) der emotionalen und persönlichen Ebene abhängt. Diese Vertrauensbeziehung differenziert zwar in einigen Punkten von der hier untersuchten Eltern-Schule-Beziehung, eine Übertragung erscheint in Teilen dennoch sinnvoll.

---

<sup>88</sup> In Ansätzen lassen sich alle fünf Dimensionen (Wohlwollen, Zuverlässigkeit, Kompetenz, Ehrlichkeit und Offenheit) im Datenmaterial finden. Allerdings unterlag es nicht dem Fokus dieser Arbeit diesen Dimensionen nachzugehen, des Weiteren fehlt ebenfalls eine klare Definition der Dimensionen auf das Forschungsfeld bezogen. Es unterliegt weiteren empirischen Studien, die Dimensionen im deutschsprachigen Raum am Beispiel Eltern-Schule zu prüfen (z. B. erste Überlegungen hierzu bei Schweizer, Niedlich, Adamczyk, Bormann (2017).

Zeugnisse oder Referenzen signalisieren im organisationellen Kontext Glaubwürdigkeit und Kompetenzen des Beratenden und sind für die Klienten wichtig für den Vertrauensaufbau. Im Kontext Schule verdeutlichen die LehrerInnen ihre Kompetenz durch den zugrundeliegenden Berufsstatus.

Weiter verweisen Nikolova u. a. (2014) darauf, dass die Erwartungen der beteiligten Akteure miteinander abgeglichen werden sollten, da nicht übereinstimmende Erwartungen zu Problemen in der Beziehung führen können. Hierbei zeigt sich die Bedeutung insbesondere in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen, also bei der aktiven Beteiligung von Eltern am schulischen Geschehen. So betont auch Sacher (2008: 60): „Eine klientenorientierte Elternarbeit muss die Erwartungen, welche Eltern der Schule und den Lehrkräften entgegenbringen, zur Kenntnis nehmen. Ob diesen dann eins zu eins entsprochen werden muss ob sie zu korrigieren, ggf. sogar abzuweisen sind, ist dann eine andere Frage.“ Hierbei ist allerdings zu beachten, dass sich dieser Punkt vor allem in direkten face-to-face-Beziehungen zeigt, die Beziehung zwischen Eltern und Schule aufgrund der möglicherweise vielfältigen Erwartungen, die auf den diversen Ebenen gelagert sind, nicht nur durch den Kontakt zu Lehrpersonen definiert werden kann.

Als dritten Faktor haben Nikolova et al. (2014) herausgefunden, dass der persönliche Faktor bzw. die Sympathie von Bedeutung für die eingegangene Beziehung ist. Zwar reicht dieser Faktor alleine für eine Zusammenarbeit (bzw. für die Vergabe von Vertrauen in der jeweiligen Situation) nicht aus, ohne eine positive persönliche Beurteilung käme es allerdings ebenfalls nicht zur Vertrauensgabe. D.h. sowohl die wahrgenommene Kompetenz und die Erwartung an eine gute Leistung, als auch die positive persönliche Bewertung müssen vorhanden sein, damit Vertrauen und Verantwortung übergeben werden. Von Bedeutung ist diese Erkenntnis auch im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Emotionen und Wissen. In Anlehnung an McAllister (1995), der zwischen einem cognition-based und einem affect-based trust unterscheidet und Lewis und Weigert (1985), die ebenfalls die beiden Komponenten von Vertrauen aufzeigten, kann diese Analyse von Nikolova u. a. (2014) ein besseres Verständnis von dem Zusammenhang von Emotionen und Kognitionen liefern. Auch in der Vertrauensbeziehung von Eltern und Schule spielen sowohl kognitive als auch emotionale Elemente eine bedeutsame Rolle. Annehmen lässt sich folglich, dass vor allem bei zwischenmenschlichen Beziehungen – also wenn in die Vertrauensbeziehung Personen involviert sind – ein Zusammenspiel beider Dimensionen erfolgen muss, damit eine Vertrauensbeziehung überhaupt zustande kommt bzw. aufrechterhalten wird.

- Vertrauen in die Schule

Die Analyse der einzelnen Interviews zeigt, dass die Eltern durchaus zufrieden mit den besuchten Schulen der Kinder sind. Damit werden auch aktuelle standardisierte Erhebungen gestützt, die eine grundsätzliche Zufriedenheit mit den Schulen konstatieren (z. B. Vodafone Stiftung 2015: 37). Erstaunlicherweise und auch konträr zu anderen empirischen Untersuchungen, äußern einige Eltern vor

allem Kritik an der ehemals besuchten Grundschule. Während andere Elternstudien (z. B. Sacher 2005) zu dem Ergebnis kommen, dass die Grundschulen positiver bewertet werden, kommt den Grundschulen in dieser Untersuchung recht viel Kritik zu, z. B. an den Lehrpersonen, die zu wenig Struktur schaffen oder ein allzu partnerschaftliches Verhältnis zu den SchülerInnen aufbauen (Beispiel: duzen). Allerdings sind hier wieder zwei Ebenen zu unterscheiden, da wiederum die Lehrpersonen der Schulform kritisiert werden und nicht die Schule als solche.

Das Vertrauen in die Schule lässt sich zu einem bestimmten Teil auch an der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Eltern festmachen. Dabei zeigen bspw. die Studien von Sacher (u. a. 2008) und standardisierte Einstellungserhebungen (z. B. JAKO-O Bildungsstudie, Killus 2012) einen Zusammenhang zwischen der Kontakthäufigkeit der Eltern mit der Schule und ihrer Zufriedenheit. Dieser Zusammenhang erscheint auch in Berücksichtigung der hier durchgeführten Untersuchung plausibel, allerdings ist auch die Bewertung der Eltern von diversen Kontakten mit einzubeziehen. Das elterliche Engagement hat laut empirischer Studien zwar einen positiven Effekt auf den Schulerfolg der Kinder sowie bezüglich der elterlichen Einstellung gegenüber der Schule an sich (Sacher 2008, Tschannen-Moran 2001). Allerdings räumt auch Sacher (2008: 93) ein, dass ein intensiver Elternkontakt mit der Schule ein doppeldeutiges Signal darstellt: sowohl ein häufiger Kontakt mit der Schule als auch ein überwiegendes Ausbleiben können auf ein positives wie negatives Beziehungsempfinden hindeuten. Auch hier ist die konkrete Bewertung und Begründung für oder gegen Kontakt, Engagement etc. bedeutsam, was sich vor allem in der Typenbildung herausgestellt hat.

In dieser Arbeit nicht fokussiert, aber von den Eltern häufig als relevanter schulischer Aspekt benannt, zeigt sich das Thema Ganztagschule. Vielen Eltern ist eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder äußerst wichtig, Nachmittagsangebote wie Hausaufgabenhilfe, aber auch eine vernünftige Essensversorgung werden als bedeutsam angesehen. Die Bedeutung eines guten Ganztagskonzepts wird insbesondere in den Anforderungen der Arbeitswelt gesehen: die Erwerbstätigkeit der Eltern macht es i.d.R. notwendig, dass die Kinder während dieser Zeit gut betreut, versorgt und auch gefördert werden. Allerdings werden die bisher von den Schulen praktizierten Ganztagschulkonzepte häufig kritisiert. Negative Kritik wird z. B. gegenüber fehlenden Nachmittagsangeboten, schlechten Betreuungssituationen oder lediglich „umgemodelten“ Ganztagschulkonzepten (I4W: 206) geäußert. Dennoch scheint das Thema für Eltern ein aktuell besonders relevantes darzustellen. Vertrauens theoretisch lässt sich hierbei die Annahme aufstellen, dass eine Ganztagschule sogar noch mehr Vertrauen seitens der Eltern benötigt, da mehr Zeit von den Kindern in der Institution verbracht wird, die Eltern folglich noch mehr Verantwortung und eigene Kontrolle über die Kinder abgeben müssen. Bislang wurde sich mit dieser Frage im bildungswissenschaftlichen Diskurs allerdings nicht näher beschäftigt. Eine aktuelle Umfrage der Bertelsmann-Stiftung (2016) zeigt allerdings, dass Eltern insgesamt eine höhere Zufriedenheit mit Ganztagsschulangeboten haben als bei Halbtagschulen. Sowohl die individuelle Förderung der Kin-

der, der soziale Zusammenhalt in den Klassen als auch die Kompetenz der LehrerInnen wird hierbei positiv beurteilt. Dabei zeigt sich bei Ganztagschulen, dass diese theoretisch ein größeres Ausmaß an Vertrauen benötigen, gleichwohl aber scheinbar auch einholen können. Die hier durchgeführte Untersuchung zeigt dabei, dass ein durchdachtes und funktionierendes Ganztagschulkonzept für die Mehrheit der Eltern von wesentlicher Bedeutung ist. Um u. a. der eigenen Erwerbsarbeit nachgehen zu können, sind die Familien auf eine zufriedenstellende ganztägige Betreuung ihrer Kinder angewiesen. Gleichwohl zeigt sich, dass bei den Eltern noch nicht gänzlich von einer generellen Zufriedenheit ausgegangen werden kann. Die Interviews, die zwischen Sommer 2012 und Sommer 2013 durchgeführt wurden, weisen zahlreiche Forderungen nach einer Ganztagsbetreuung auf, aber auch etliche kritische Bewertungen in der Umsetzung.

- Vertrauen in die Institution Schule

Aus den Erwartungen an die Schule lässt sich das elterliche generalisierte Vertrauen in die Institution Schule ableiten. Mit den Erwartungen, dass die Schule die Kinder lebensfähig machen soll, aber auch in Bezug auf eine umfassende Allgemeinbildung, wird erneut der Zukunftsbezug von Vertrauen deutlich. Diese Erwartungen können nicht in einem kurzen zeitlichen Abschnitt erreicht werden, sondern verweisen auf eine weiter entfernte Zeit, die für die Eltern aber bereits in der Gegenwart von Relevanz ist. Lediglich der Aspekt der Betreuung des Kindes während der Schulzeit bezieht sich auf die aktuelle schulische Situation des Kindes, was eine Erwartung ist, die auf ein spezifisches Vertrauen der Eltern in die Schule verweist. Aus diesem grundsätzlich vorliegenden generalisierten Vertrauen lässt sich weiter schlussfolgern, welche Aspekte für die Leitidee und die Funktionsfähigkeit aus der Perspektive der Eltern bedeutsam sind. Als zentrale Aufgaben der Schule werden die Vermittlung von Kompetenzen, soziales Lernen und die „Lebensbefähigung“ angesehen. Die Funktionsfähigkeit wird erreicht, wenn die Kinder durch Schule diese Befähigung erlangen und durch die erlangten Kenntnisse z. B. für Studium und Beruf fit gemacht werden. Die Leitidee der Schule verweist recht häufig auf die Grundtendenzen von Chancengleichheit. Nicht nur der Aspekt des sozialen Lernens ist hier von Bedeutung, auch Äußerungen der Eltern, die auf eine angemessene und individuelle Förderung während der Schulzeit abzielen, untermauern diese Leitidee. Das Vertrauen der Eltern in eben diese Leitidee der Chancengleichheit wird dennoch oft von den Eltern kritisch gesehen. Darauf deuten unterschiedliche Äußerungen hin, wie z. B. die Auslagerung von Wissensinhalten zur privaten Nachhilfe, fehlende individuelle Förderung oder auch eine nachlassende Motivation seitens der Schulen aufgrund eines hohen Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Nachhilfe oder eine zusätzliche Förderung und der Besuch von Privatschulen werden hinsichtlich der Kosten vor allem von bildungsunfähigen Eltern als Hindernis zur Chancengleichheit gesehen. Eine schlechte Umsetzung des Inklusionsgedankens wird stattdessen von Eltern mit hohem formalem Bildungsabschluss beklagt.



Die in Kap. 4.3 diskutierten Indikatoren für einen Vertrauensverlust in das öffentliche Schulsystem – Home-Education, Nachhilfe und Privatschulen – können aufgrund der nur knappen Äußerungen der Eltern in den Interviews hier nicht bestätigt werden. Nachhilfe wird i.d.R. als positives Unterstützungsangebot für die Kinder angesehen. Bei der Wahl von einer Privatschule anstatt einer öffentlichen Schule lässt sich ebenfalls nicht herausstellen, dass es direkt auf einen Vertrauensverlust in das öffentliche Schulsystem hindeutet – dazu lassen sich alleine schon zu wenige Äußerungen in den Interviews finden. Allerdings zeigt sich, dass die wenigen Erkenntnisse zu Privatschulen gut an bestehende Umfragen anknüpfbar sind. So werden Privatschulen aufgrund ihrer pädagogischen Konzepte oder der vorhandenen Förderangebote als positiv bewertet. Hier zeigen sich deutliche Parallelen z. B. zu Killus 2017. Ob Privatschulen allerdings eher als Disktinktionsmittel (Killus 2014) oder als Indikator für einen Vertrauensverlust gewertet werden können, lässt sich allerdings nicht beantworten. Home-Education schließlich zeigt sich bei den interviewten Personen als Randthema. Hier kommt hinzu, dass die Möglichkeit einer Beschulung z. B. durch die Eltern in Deutschland keine rechtlich zugelassene Möglichkeit darstellt.

Aus vertrauenstheoretischer Perspektive müssen Institutionen verlässlich sein, damit ihnen Vertrauen geschenkt wird. Aber vor allem durch Reformen kommt es zu Veränderungen, die eben diese Verlässlichkeit angreifen, da vom Altbekannten nicht mehr auf das Zukünftige geschlossen werden kann. Folglich kommt Transparenz eine wichtige Rolle zu, damit für die Menschen nachvollziehbar wird, was sich verändert und warum dies geschieht. Dieser Aspekt der Veränderungen und der Transparenz nimmt auch in den Elterninterviews ein wichtiges Thema ein.

**ISW: 122-124:** Ne, es liegt höher, es liegt an der Politik (...), weil die Politik Hü und Hott macht in letzter Zeit. Also, das ist jahrelang gelaufen wie es lief, es war immer alles gleich, also, meine Uroma hat dann, hätte ich bald gesagt, ist schon genauso zur Schule gegangen wie ich so und plötzlich wird dann alles verändert und immer wieder und, aber das hat man ja überall in der Politik, ne, also, auch die Politiker heutzutage, (...) diese Änderungen sind viel zu schnell und jede Partei meint auch, sie müsste es jetzt unbedingt anders machen als die andere, anstatt dass man einfach mal sagt, es war gut, was die angefangen haben, wir machen es weiter, dass man da immer zeigen muss, dass man es noch besser und noch toller kann und im Grunde kommt nichts bei raus. Also, das finde ich halt so, dann läuft es ein Jahr so und ein Jahr so, ich meine, jetzt war dann G8, gut, jetzt hat man sich irgendwie damit arrangiert, die Schulen bemühen sich, die Bücher werden entsprechend umgestellt und jetzt überlegt man, oh, man könnte ja vielleicht doch wieder G9, also, das ist ja irgendwo langsam, (3) na, das kann man auch meiner Meinung nach mit den Kindern nicht machen, also das (10)

Dabei stellt Transparenz an sich ein paradoxes Phänomen dar, es kann Vertrauen sowohl ersetzen als auch als Indikator für Vertrauen gedeutet werden. Die hier durchgeführten Gespräche lassen vermuten, dass Transparenz in einer Organisation wie einer Schule zur Vertrauensstärkung führt. Eltern, die die Schule als offen und zugänglich empfinden, stehen ihr also auch positiver gegenüber. Dabei sind es vor allem Veränderungen auf der institutionellen Ebene, die von den Eltern kritisch gesehen werden, häufig, weil ebendiese Transparenz fehlt. So können z. B. Reformen und Veränderungen nicht in Gänze nachvollzogen werden, sodass nicht ersichtlich wird, warum die Veränderungen stattgefunden ha-

ben. Weiter können gerade Konflikte zwischen den eigenen Erfahrungen mit der Schule, basierend auf der eigenen Schulzeit und den wahrgenommenen aktuellen Schulentwicklungen, zu einer Diskrepanz führen, die sich negativ auf das Vertrauen auswirken kann. Somit werden die allgemeinen Annahmen von Bentele (1994), von Guppy und Davies (1999) und von Wendt (2009) gestützt: wahrgenommene Diskrepanzen zwischen den Anforderungen und den Einlösungen der Aufgaben von Schulen bzw. den elterlichen Erwartungen und der Einlösung wirken sich vertrauensreduzierend aus.

Dennoch ist nach der Analyse des Datenmaterials nicht vollends geklärt, welchen Einfluss Reformen im Bildungssystem oder auch internationale Vergleichsstudien auf das elterliche Vertrauen einnehmen. Es besteht die theoretische Annahme, dass Reformen oder auch die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien mitsamt allen daraus resultierenden Folgen für das Bildungssystem, als Unsicherheiten wahrgenommen werden. Reformen führen damit zu Veränderungen, die sich auf die bestehenden Erfahrungen einer Person auswirken (können), da die gemachten Erfahrungen nicht mehr kontinuierlich weitergedacht werden und die Zukunft unklar erscheint. Hier zeigt sich die Paradoxie des Vertrauens: einerseits bedarf es genau in dieser Situation Vertrauen, um die Unsicherheit zu überbrücken, andererseits brauchen gerade Reformen ein gewisses Maß an Vertrauen, um wirkungsvoll verankert werden zu können. Die Untersuchung hier hat zwar einen Bezug genommen zu den elterlichen Einstellungen zu internationalen Vergleichsstudien und auch Reformen im Bildungssystem werden von einigen Eltern im Interview benannt. Die Studie nimmt allerdings nur eine allgemeine Bewertung zu den internationalen Vergleichsstudien vor und fragt nicht nach der Beurteilung für das zukünftige Handeln der Eltern bzw. nach dem Einfluss von Reformen und Vergleichsstudien. Zwar geben fast alle Eltern an, dass zumindest die PISA-Studien und die Diskussionen darüber keinen Einfluss auf ihr eigenes Handeln auf das Kind und die schulische Bildung haben. Trotzdem muss diskutiert werden, ob die PISA-Studien seit Anfang der 2000er nicht doch als Auslöser für eine öffentliche Diskussion angesehen werden kann, der einen grundlegenden Wandel im Bildungssystem vorangebracht hat, was zwangsläufig auch auf Eltern und ihre Einstellungen zur Bildung im Allgemeinen führen kann. Hier wären aber rekonstruktive Analysen notwendig, um stärker die subjektiven Deutungsmuster und Sinnzuschreibungen erfassen zu können. Es zeigt sich aber auch, dass Veränderungen durch Reformen über eine längere Zeit „wahrgenommen“ und bekannt sein müssen, damit sich Vertrauens seitens der Bevölkerung wieder festigen kann. So belegen Kikas et al (2011), das Vertrauen – hier in der Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften – höher ausfällt, wenn Reformen (und damit die Veränderungen auf der pädagogisch-praktischen Ebene) bereits längerfristig verankert sind.

Es zeigt sich – auch in Übereinstimmung mit anderen repräsentativen Untersuchungen (u. a. JAKO-O Bildungsstudie 2012) –, dass die eigene Bildungsbiographie einflussnehmend für die Erwartungen an die Schule bzw. Schulzeit der Kinder ist. Vor allem Eltern mit einer Bildungserfahrung aus der DDR oder aus dem russischen Raum erwarten von Schule eine stärkere Leistungsorientierung, mehr Disziplin, stehen G8 mit einer kürzeren Schulzeit grundsätzlich weniger kritisch gegenüber. Hier kann ver-

mutet werden, dass die eigene Sozialisation in dem spezifischen Schulsystem eigene Erfahrungen hervorgebracht hat, die nun auch als Erwartungen in die Schule des Kindes übertragen werden. Somit würden auch die Annahmen z. B. von Kikas et al (2011) gestützt werden, dass längerfristige Erfahrungen mit Systembedingungen Einfluss auf das Vertrauen nehmen.

Auch hier scheint ein Bildungseffekt durchzuschimmern. So zeigt sich gerade bei den beiden Fällen des Elterntyps 2 – hoher formaler Bildungsabschluss und mit wenig Vertrauen in die Institution Schule – eine grundsätzliche kritische Haltung gegenüber dem Schulsystem. Gleichwohl lassen die Erzählungen im Interviewteil nicht die Schlussfolgerungen zu, dass die beiden Fälle unzufrieden mit den Schulen ihrer Kinder sind. Viel eher sind die Eltern trotz Zufriedenheit mit den Schulen kritischer mit Schulen im Allgemeinen. Hier zeigt sich Ähnlichkeit mit anderen empirischen Ergebnissen, die aufzeigen, dass bildungsnahe Eltern kritischer gegenüber Institutionen eingestellt sind (z. B. Guppy, Davies 1999). So verweist auch Haselhoff (2010: 99ff) mit ihrer Untersuchung aus dem Gesundheitsbereich darauf, dass PatientInnen mit einem hohen formalen Bildungsstatus (vor allem Frauen) immer kritischer werden bzw. von den befragten ExpertInnen wahrgenommen werden.

Bezogen auf die Ebenendifferenzierung kann zusammenfassend konstatiert werden:

Die Beziehung zwischen Eltern und LehrerInnen wird von den Eltern als wichtig angesehen. Die Lehrpersonen werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, bildungsnahe Eltern sehen sie als RepräsentantInnen der Institution Schule, die sich auch an die Regeln der Institution halten sollen, da z. B. die Professionalität hervorgehoben wird. Gleichwohl werden zwischen den SchülerInnen und den LehrerInnen nahe zwischenmenschliche Beziehungen gewünscht. Hier zeigt sich die von Zeller (2012) aufgeführte Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Vertrauensfacetten (professionell sowie zwischenmenschlich). Bildungsunerfahrene Eltern sehen die Lehrpersonen eher als Autoritäten an, die ihren Einfluss auf das Kind geltend machen sollen und die Entwicklung mitlenken. Zudem finden sich hier aber auch einige Eltern, die sehr emotionale und enge Beziehungen zu den LehrerInnen aufweisen. Es lässt sich also vermuten, dass bei bildungsunerfahrenen Eltern hinsichtlich ihres Vertrauens in die LehrerInnen die emotionale Komponente bedeutsamer ist als die kognitive.

Das Vertrauen in die bekannte Schule wird beeinflusst durch die Offenheit und Transparenz der Schule. Eine offene Schule wird positiv beurteilt, was wiederum vertrauensaufbauend wirkt. Die meisten Eltern sind insgesamt zufrieden mit den Schulen der Kinder.

Das Vertrauen in die Institution Schule muss hingegen differenziert betrachtet werden. Das Schulsystem wird von den Eltern als wichtig angesehen, gleichzeitig mit Kritik bedacht. Dabei liegt das Vertrauen in das Schulsystem i.d.R. auf einem mittleren bis hohen Niveau vor. Die meisten Eltern setzen grundlegend auf das öffentliche Schulsystem. Der Vergleich zu bisherigen Studien, die sich mit den potenziellen Indikatoren für einen Vertrauensverlust auseinandersetzen, zeigt, dass z. B. Privatschulen oder Home-Education lediglich in bestimmten Fällen als ‚Alternative‘ zu öffentlichen Schulen ge-

wählt werden und das eher spezifische Gründe für die Wahl vorliegen und weniger ein Vertrauensverlust vorliegt (z. B. als Distinktionsmittel). Die hier erhobenen Ergebnisse können andere Untersuchungsergebnisse darin stützen, z. B. dass die Wahrscheinlichkeit für die Anmeldung auf einer privaten Schule ansteigt, wenn ein hoher formaler Bildungsabschluss bei den Eltern vorliegt (z. B. bei Kilus 2014). Aufgrund der kleinen Fallzahl in der empirisch-qualitativen Studie lassen sich aber keine tatsächlichen Aussagen darüber treffen.

Es lässt sich weiter festhalten, dass die einzelnen Ebenen stark miteinander verbunden sind. Die LehrerInnen agieren natürlich als feste AnsprechpartnerInnen für die Eltern und der Kontakt mit der Schule wird als Kontakt mit den LehrerInnen angesehen. Dabei zeigt sich aber, dass auch hier ein Bildungseffekt wirksam ist. Ein Teil der Eltern vermag deutliche Unterscheidungen zwischen den Vertrauensebenen zu treffen. Das zeigt sich sowohl in den Reflexionen im Rahmen der Grafik II, dass einige Eltern bei der Angabe ihres Vertrauens explizit zwischen LehrerInnen und dem Schulsystem unterscheiden. Aber auch in interpretativen Überlegungen zum Interviewteil zeigt sich, dass viele Eltern unterschiedliche Bewertungen zwischen Lehrpersonen, welche enge zwischenmenschliche Beziehungen zu ihren Kindern haben, und dem Bildungssystem, welches als „weit weg“ angesehen wird.

#### 8.1.4 Vertrauensförderung durch elterliches Engagement?!

In Anlehnung an den aktuell geführten Diskurs zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, also einen stärkeren Einbezug elterlicher Unterstützung in den schulischen Kontext, wurde folgende Forschungsfrage formuliert.

*Lassen sich unterschiedliche Elterntypen hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Kontext in Verbindung ihrer Vertrauensneigungen in Schulen vorfinden?*

Neben der Beschaffung von zusätzlichen Informationen, z. B. über unterschiedliche Schulkonzepte, stellt auch die eigene elterliche Beteiligung eine der zentralen Möglichkeiten dar, sich intensiver mit dem schulischen Geschehen des Kindes auseinanderzusetzen. Es lässt sich festhalten, dass alle Eltern in irgendeiner Art und Weise im schulischen Geschehen involviert sind. Gleichwohl lassen sich aber unterschiedliche Beweggründe und Bewertungen des elterlichen Engagements aufführen. In Folge dessen wurden fünf unterschiedliche Elterntypen herausgearbeitet, die sich anhand der Merkmale Vertrauenshöhe und Elternengagement primär unterscheiden.

Typ 1: Der vertrauende Partner

Typ 2: Der kritische Beteiligte

Typ 3: Der generell Vertrauende

Typ 4: Der resignierte Typ

Typ 5 : -

Im Themenbereich Elternengagement lassen sich einige Parallelen, aber auch weiterführende Überlegungen ausgehend von der Ergebnisinterpretation ziehen. Aktuelle empirische Studien beschäftigen sich im Kontext von Schulqualität zwar mit den vermeintlichen Vorteilen und positiven Effekten von Elternarbeit bzw. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Die Perspektive der Eltern kann allerdings nach wie vor als Desiderat angesehen werden. Erst einige wenige Elternstudien fokussieren explizit die Elternperspektive. Die hier durchgeführte Studie knüpft folglich an eben diesem Desiderat an.

Bezogen auf die behaviorale Komponente der Eltern im Schulkontext zeigt sich, dass fast alle Eltern in irgendeiner Art und Weise in das schulische Geschehen involviert sind. Je nach Elterntyp werden die Beteiligungsmöglichkeiten aber differenziert bewertet und variieren in dem Ausmaß der Einflussnahme. Während Eltern des Typs 1 beispielsweise vergleichsweise viele Beteiligungen im schulischen Kontext kundtun, sich also u. a. als ElternsprecherIn engagieren, eigene AGs in der Schule leiten oder generell den Kontakt mit den LehrerInnen suchen, zeigt sich die Beteiligung der Eltern des Typs 2 deutlich reduzierter und kritischer. Zwar sind die Eltern des Typs 2 grundsätzlich zufrieden mit den besuchten Schulen ihres Kindes – möglicherweise speist sich hieraus auch zum Teil das hohe Vertrauen der Eltern in die Institution Schule –, allerdings wird die Zufriedenheit kaum durch die eigene Beteiligung in der Schule und die eigene Einflussnahme auf das schulische Geschehen beeinflusst. Eine weiterführende und typenbildende Analyse der Daten aus der JAKO-O Bildungsstudie (2012) führt ebenfalls zu unterschiedlichen Elterntypen, welche die Merkmale Zufriedenheit und Engagement miteinander vereinen. Killus und Paseka (2016) kommen bei der Typenbildung zu drei unterschiedlichen Typen: Typ 1 besteht aus den involvierten und zufriedenen Eltern mit Zuliefererfunktion. Diese Eltern nehmen sich als Partner wahr und es liegt eine positive Bewertung des Lehrerhandelns vor. Die Kinder werden in schulischen Angelegenheiten unterstützt. Typ 2 besteht aus den mäßig involvierten und mäßig zufriedenen Eltern mit Zuliefererfunktion. Diese Eltern schätzen sich weniger als Partner ein und beurteilen auch die Schulen und die Lehrpersonen eher mäßig, die Kinder werden aber unterstützt. Typ 3 umfasst involvierte und zufriedene Eltern ohne Zuliefererfunktion. Die Eltern sehen sich als Partner und Schule und Lehrpersonen werden positiv eingeschätzt, allerdings werden die Kinder in ihren schulischen Angelegenheiten kaum unterstützt. Auch in der hier vorliegenden Untersuchung lassen sich die Eltern danach unterscheiden, inwieweit sie sich selbst im Rahmen der Unterstützung des Kindes gruppieren lassen. Während Typ 1 und 3 als zufriedene Eltern angesehen werden können, die sich in der Beteiligung im schulischen Kontext unterscheiden, lassen sich Typ 1 und Typ 2 danach unterscheiden ob sie insgesamt zufrieden mit der schulischen Arbeit sind. Die durchgeführte Typenbildung fokussiert ebenfalls die elterliche Beteiligung in Schulen, erweitert aber die „Zuliefererfunktion“ auch durch die elterlichen Bewertungen dieser Aufgaben. Zudem lässt sich so ein vierter Typ klassifizieren, der bei Killus und Paseka (2016) kein Bestandteil ist: ein „resignierter Typ“.

Bis auf einen Vater geben alle Eltern des Samples an, dass das Kind beim Lernen oder den Hausaufgaben unterstützt wird oder im schulischen Rahmen Aufgaben übernommen werden. Eine der am häu-

figsten genannten Beteiligungsformen zeigt sich in dem Besuch von Elternabenden. Auch in der JAKO-O Studie (2012) geben bspw. über 90% der Eltern den Elternabend als eine der gewählten Kontaktformen an (Killus 2012). Ähnlich wie die Ergebnisse von Sacher (2008) zeigt sich aber auch in der vorliegenden Typenbildung, dass nicht alle Eltern zufrieden mit diesem Informationsangebot sind. Es zeigt sich auch ein Effekt der besuchten Schulform. Je höher die Klassenstufe bzw. die Schulform ausfällt, umso schwieriger stellt sich für die Eltern die eigene Beteiligung, aber auch Kommunikation mit den Schulen dar. In unteren Klassenstufen erscheint elterliches Engagement leichter, mit steigender Komplexität und Schulgröße wird auch die Beteiligung der Eltern als unwahrscheinlicher dargestellt. Diese Erkenntnis wird auch von Killus und Paseka (2016) festgestellt. Während in der Grundschule überwiegend ihr gebildeter Typ 1 vorliegt, ist im Gymnasium Typ 3 stärker präsent. Mit steigender Klassenstufe bzw. auf der weiterführenden Schule verändert sich also die Zuliefererfunktion der Eltern. Diese Erkenntnis stützt auch ältere Ergebnisse aus der Elternforschung. So verweist z. B. auch Sacher (2005) darauf, dass die Beteiligung in den ersten Schuljahren von den Eltern häufiger wahrgenommen wird.

Durch alle hier entstandenen Typen hindurch zeigt sich die Bedeutung der bei den Eltern vorliegenden Informiertheit über das Vertrauensobjekt Schule. Folglich kann festgehalten werden, dass der elterliche Bildungsstatus auf die Haltung gegenüber der Schule einwirkt. In einer weiteren Analyse des Datenmaterials wurden unterschiedliche Elterntypen erschlossen, die dem Umstand der vorliegenden heterogenen familiären Bildungshintergründe Rechnung tragen (Bormann und Adamczyk 2016). In diesem Kontext erfolgt die Analyse dahingehend, dass als Merkmale der Bildungsstatus der Eltern sowie die Höhe des Vertrauens (anhand der Grafik II) ausgewählt und die maximal kontrastierenden Felder (hoher und niedriger Bildungsstatus sowie hohes und niedriges Vertrauen) weiter für die Typendarstellung herangezogen werden. Unter Bezugnahme unterschiedlicher Kategorien, die die Erfahrungen der Eltern mit der Schule, die Erwartungen an Lehrpersonen sowie die eigenen Beteiligungsmöglichkeiten umfassen, werden die durch die Merkmalsauswahl und -ausprägungen entstandenen Fälle erst beschrieben und anschließend durch abduktiv erschlossene Kategorien miteinander verglichen. Als Ergebnis lassen sich zwei Typen festhalten: a) der reflektiert vertrauende Partner und b) der bedürfnisorientierte vertrauende Kunde. Dabei zeigt sich eine klare Aufteilung der einbezogenen Fälle je nach Bildungsstatus. Während der erste Typ von den formal hoch gebildeten Eltern gebildet wird, lässt sich der zweite Typ durch Eltern mit einem geringen formalen Bildungsstatus kennzeichnen. An dieser Typenbildung hervorzuheben ist vor allem der unterschiedliche Umgang der jeweiligen Elterntypen mit Informationen. Der reflektiert vertrauende Partner (Typ a) zeichnet sich durch eine deutliche kognitive Komponente in der Vertrauensbeziehung zur Schule aus, die Eltern sammeln auf unterschiedlichen Wegen Informationen über die Schule, ebenso wie eigene schulische Beteiligungsmöglichkeiten wahrgenommen und angenommen werden. Dahingegen fehlen dem bedürfnisorientiert vertrauenden Kunden (Typ b) ebendiese Informationen über die Schule, eigene Beteiligungsmöglichkeiten werden nur vereinzelt wahrgenommen. Ausgehend von den unterschiedlich vorliegenden Informa-

tionsgrundlagen vertrauen die Eltern auch in differenzierter Weise den Lehrpersonen sowie den Schu-  
len im Allgemeinen: Typ a scheint ein stärkeres kognitives Vertrauen zu präsentieren, da in der gene-  
rell unsicheren Situation in der Schule zusätzliche eigene Informationen gesammelt und kognitiv ver-  
arbeitet und bewertet werden. Typ b setzt eher auf einen emotionalen Baustein in der Beziehung zu  
Lehrpersonen, welcher auch die generelle Vertrauenshaltung zur Schule prägt.

Ähnliche Erkenntnisse lassen sich aus der Studie von Kayser und Betz (2015) ableiten. Auch hier las-  
sen sich Eltern durch zwei unterschiedliche Handlungsorientierungen unterscheiden. Ein erster Eltern-  
typ orientiert sich an „positiven, persönlichen und auf Sympathie beruhenden“ Beziehungen zu den  
Lehrpersonen (Kayser, Betz 2016: 111), während der zweite Typ ebendiese emotionale Beziehung  
nicht forciert und eher auf Abgrenzung und auf die professionelle Funktion des Gegenübers setzt. Hier  
kann also eine grundsätzliche Differenz zwischen Eltern gezogen werden, auf welcher „Ebene“ sie  
Kontakt spezifisch zu den LehrerInnen ihrer Kinder annehmen bzw. wünschen. Die Arbeit von Kayser  
und Betz (2015, 2016) richtet sich vor allem auf Eltern mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen  
und sozialen Hintergründen und erfolgt unter der Zielsetzung, neue Erkenntnisse für die schulische  
Praxis hinsichtlich der Zusammenarbeit mit vermeintlich „schwer erreichbaren“ Eltern (mit Migrati-  
onshintergrund) ziehen zu können. Die Ergebnisse verweisen im Kern darauf, dass die Auffassung,  
dass Eltern mit Migrationshintergrund per se als schwer erreichbare Eltern für Elternarbeit in Schulen  
angesehen werden, so nicht standhalten kann. Je nach sozialem Status und Migrationsstatus lassen sich  
gegenteilige Tendenzen feststellen. Auch die hier vorliegende Untersuchung kann – insbesondere das  
Bild von den vermeintlich schwer erreichbaren Eltern mit Migrationshintergrund – relativieren. So  
sind i.d.R. auch Eltern mit Migrationshintergrund in den schulischen Angelegenheiten der Kinder in-  
volviert, sie suchen den Kontakt zu Lehrpersonen, übernehmen stimmberechtigte Mandate etc. Aller-  
dings – hier zeigt sich der Mehrwert der qualitativen Untersuchung – werden oft fehlende Wissensbe-  
stände der Eltern sowie die expliziten Bewertungen elterlicher Beteiligung erhoben. Damit verbleibt  
die Analyse nicht nur auf einer quantitativen Ebene, sondern lässt tiefergehende Analysen der elterli-  
chen Haltungen gegen über der Schule zu.

## 8.2 Reflexion und kritische Würdigung des methodischen Vorgehens

Die Untersuchung stellt ein exploratives Vorgehen in einem Forschungsfeld dar, welches aus unter-  
schiedlichen Themenfeldern besteht, die jeweils durch Forschungsdesiderate gekennzeichnet sind  
(Vertrauen und die Perspektive von Eltern auf Schule). Einige kritische Aspekte hinsichtlich des me-  
thodischen Vorgehens sowie der theoretischen Aufarbeitung bleiben daher nicht aus und sollen folgt  
dargestellt und reflektiert werden.

- Einbezug der theoretischen Grundlagen

Auf der Grundlage der herangezogenen theoretischen Arbeiten kann kritisch diskutiert werden, dass nur eine Auswahl der theoretischen und empirischen Befunde aus der Vertrauensforschung präsentiert und einbezogen wurde. Die theoretischen Grundlagen im Vertrauensdiskurs beschränken sich hier auf die Kerndisziplinen, in denen Vertrauen als Forschungsthema Relevanz aufweist (Psychologie, Soziologie, Politik-, Kommunikationswissenschaft und Erziehungswissenschaft) und hier auch nur die für die Arbeit bedeutendsten bzw. prominentesten Ansätze. Diese Auswahl ist mitunter der Tatsache geschuldet, dass die theoretischen Grundlagen disziplinübergreifend rezipiert und als Grundlage für empirische Arbeiten verwendet werden. Insbesondere die empirische Vertrauensdiskussion ist mittlerweile aber nicht mehr in ihrer gesamten Fülle zu überblicken. Für die Aufarbeitung in der hier vorliegenden Untersuchung wurden gezielt die prominentesten Ansätze sowie auf die Forschungsfrage und die erlangten Erkenntnisse hin die „passendsten“ Vergleiche herangezogen.

Zum anderen bezieht sich die Arbeit vor allem auf den deutschsprachigen Forschungskontext innerhalb der Vertrauensforschung. Bezüge zu anglo-amerikanischen Diskussion über Vertrauen werden nur gezielt herangezogen. Dieses stellt eine Reduktion des Diskurses dar, der vor allem dem Umstand geschuldet ist, dass das Forschungsvorhaben explizit das Vertrauensverhältnis von Eltern in die Schule in Deutschland fokussiert hat. Hierbei sind auch gesetzliche Rahmenbedingungen im schulischen Kontext relevant, da diese Einfluss auf die vorliegende Vertrauensbeziehung haben können. Vergleiche mit Studien aus anderen Ländern sind schon aufgrund dieser unterschiedlichen Rahmenbedingungen schwierig und benötigen eine gezielte Aufmerksamkeit und Reflexion. Aus diesem Grund wurde hier das Forschungsdesiderat der fehlenden wissenschaftlichen Diskussion über Vertrauen in Schule im deutschsprachigen Raum angegangen.

- Empirisch-qualitatives Vorgehen

Eine offene und kritische Diskussion kann darüber geführt werden, ob ein qualitatives Vorgehen zielführend ist, wenn das Phänomen Vertrauen adäquat empirisch erfasst werden soll. Die hier zugrundeliegende Vorstellung bezieht sich darauf, dass Vertrauen nicht bzw. nur zum Teil über standardisierte Instrumente erhoben werden kann. Die Abfrage im Rahmen von vereinzelt Items („General speaking...“) erfasst lediglich das reflexive Vertrauen, da explizit danach gefragt wird. Allerdings zeigt sich auch eine solche Abfrage fehleranfällig und wenig auf die subjektive Bewertung der befragten Person gerichtet. So erfasst eine standardisierte Abfrage nicht, unter welcher allgemeinen oder spezifischen Bedingung ein Vertrauenswert genannt wurde, oder schwerwiegender, was unter dieser Form von Vertrauen verstanden wird. Ausgangspunkt hier ist also, dass durch das qualitative Vorgehen die subjektiven Verständnisse der Interviewpersonen eher berücksichtigt werden konnten als es standardisierte Erhebungen vermögen, die per se von einem ähnlichen Vorwissen der Befragten ausgehen. Aus



diesem Anlass wurde ein qualitatives Vorgehen hinsichtlich der Erfassung von Vertrauen in dem Feld Eltern-Schule-Beziehung gewählt. Die Auswahl erfolgte auch unter der Prämisse, dass nicht das reflexive sondern eher das fungierende Vertrauen der Eltern erfasst werden sollte. Als Herausforderung durch die Methodenwahl zeigt sich daraufhin, dass interpretativ auf Vertrauen in der untersuchten Beziehung geschlossen werden soll.

In Anlehnung an Hartmann (2011a) und seine Konzeption von Vertrauen als „Akt des Vertrauens“ stellt sich die Frage, ob das Phänomen über Erzählungen wie im Interview tatsächlich erhoben werden kann oder ob Vertrauen vor allem über die Beobachtung von Handlungen, also Vertrauensakte, erfasst werden müsste. So diskutiert z. B. Müller (2017: 231) die Möglichkeit Sekundäranalysen von Datenmaterial hinsichtlich ihrer präreflexiven, also fungierenden Anteile von Vertrauen zu untersuchen. Allerdings bleibt auch hier als Schlussfolgerung, dass das grundsätzliche Problem der Vertrauensmessung nicht gelöst wäre. Auch bei der Erfassung von Vertrauensakten bzw. der Analyse von Material, welches Vertrauen nicht primär reflexiv thematisiert, müsste vorab definiert werden, unter welchen Prämissen überhaupt von Vertrauen ausgegangen werden kann. Die Verwendung eines Interviews als zentrale Befragungsform zeigt sich dabei als schwierige Erhebungsform für Vertrauen einerseits, da hierbei unterschiedliche Probleme bei der Erfassung erfahrbar werden, andererseits erweist sich aber genau das letztlich positiv für den Erkenntnisgewinn von elterlichem Vertrauen in Schule. Zwar muss auch bei Interviews in den ersten Überlegungen zum methodischen Vorgehen festgelegt werden, unter welchen Bedingungen von Vertrauen ausgegangen wird. Dadurch, dass die Interviews aber mit einem spezifischen Fokus geführt werden, löst sich das von Müller (2017) genannte Problem auf, da vorab klar ist, wonach gesucht wird. Zudem erweisen sich Interviews als positiver Gesprächsrahmen für die befragte Zielgruppe, Mütter und Väter schulpflichtiger Kinder. Da die Eltern hier als ExpertInnen für schulische Gegebenheiten ihrer Kinder angesehen und angesprochen werden, kann auch in der Gesprächssituation frei von ihren Einstellungen und Erwartungen berichtet werden. Vor allem bei Eltern, die eher bildungsun erfahren und/oder mit einem Migrationshintergrund ausgestattet sind, führt die Möglichkeit bei offenen Thematiken im Gespräch einzuhaken und vertieft nachzufragen, zu einem Erkenntnisgewinn im Gegensatz zu quantitativen Erhebungen.

- Zeitpunkt und Ort der Datengewinnung

Die Datengewinnung erfolgte zeitnah nach der Konkretisierung der thematischen Richtung und damit früh im gesamten Forschungsprozess. Bis zur Beendigung der Studie sind die gewonnenen Daten also ein paar Jahre alt, was die Frage der Aktualität der Ergebnisse aufwirft.

Dennoch lassen sich Erkenntnisse aus den gewonnenen Daten ableiten, die über einen engen zeitlichen Kontext hinweg Bedeutung haben. Da es sich um elterliche Einstellungen und Handlungen im schulischen Kontext handelt, sind die Daten nicht auf eine absolute Aktualität angewiesen. Das Ziel der Untersuchung war nicht, eine Gruppe von Eltern auf eine bestimmte schulische Situation hin zu unter-

suchen, sondern allgemeine Aussagen über elterliches Vertrauen in Schule zu erheben. Hierbei spielt folglich das Alter der erhobenen Daten keine weitreichende Rolle.

Weiterhin wurde das Sample in einem recht kleinen räumlichen Rahmen durchgeführt. Als Untersuchungsgebiet wurde aus pragmatischen Gründen das Bundesland Hessen bzw. die Stadt Marburg und Umgebung ausgewählt. Dabei kann dieses Untersuchungsgebiet auch exemplarisch für andere Bundesländer angesehen werden, insbesondere was die rechtlichen Grundlagen von Schule angeht: Zeitpunkt des schulischen Übergangs in die weiterführende Schule, der vorliegende Elternwille über die weiterführende Schule zu entscheiden sowie rechtlich verankerte Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten laut Schulgesetz.

Methodisch wurde eine bislang eher selten gewählte Vorgehensweise gewählt: das Vertrauen der Eltern sollte mithilfe eines empirisch-qualitativen Zugangs analysiert werden. Während in der Vertrauensforschung insbesondere standardisierte Einstellungserhebungen (oder Experimente, je nach theoretischer Rahmung) verwendet werden, finden sich qualitative Zugänge eher selten. Auch dieses Vorgehen muss in seinen einzelnen Schritten reflektiert werden um die erhobenen Erkenntnisse einzuordnen.

- Heterogenität im Sampling

Die Fallauswahl der Eltern erfolgte sehr breit, da unterschiedliche Merkmale einbezogen werden sollten (Wohnort, Migrationshintergrund, besuchte Schule des Kindes etc.). Dabei konnten einige Merkmale der interviewten Personen allerdings nicht berücksichtigt werden, die aber möglicherweise die Vertrauensneigung ebenfalls beeinflussen vermögen. So wurde beispielsweise nicht darauf geachtet, wie viele Kinder in einer Familie leben (in den meisten Familien lebte mehr als ein Kind). Es ist aber theoretisch möglich, dass Eltern unterschiedlich auf das Schulsystem blicken, je nachdem wie viele Kinder bereits im System „drin“ sind. Durch eine längere Verweildauer der Kinder in der Schule können bei den Eltern bspw. unterschiedliche Erfahrungen gesammelt werden, durch verschiedene Schulformen oder Bildungswege, aber auch durch derzeit implementierte Reformideen, die zu Veränderungen im Schulsystem führen. Da Vertrauen keine statische Einstellung darstellt, liegt nahe, dass sich durch diese unterschiedlichen Erfahrungen auch die Dynamik bei der Vertrauensneigung zeigen kann. Ein Vorteil der hier vorliegenden Stichprobe liegt aber darin, dass keine Reduktion auf nur eine bestimmte Schulform vorlag, somit Eltern von Kindern mit unterschiedlichen Schulhintergründen interviewt wurden (häufig wird sich nur auf Gymnasien bezogen, z. B. Schwanenberg 2015). Eben dieser Aspekt – die Vertrauensbeziehung von Eltern zu unterschiedlichen Schulformen – wäre für zukünftige Arbeiten aber interessant.

Ein besonderes Augenmerk der Untersuchung lag darin, Eltern mit unterschiedlichen eigenen formalen Bildungsabschlüssen einzubeziehen, da die grundlegende Annahme besteht, dass der Bildungsstatus einen Einfluss auf das jeweilige Vertrauen hat. Während sich die befragten Eltern hinsichtlich ihres

eigenen Bildungsstatus gut voneinander unterscheiden lassen, ist eine Zuordnung nach dem sozialen Status, z. B. nach dem ISEI oder dem EGP-Klassenschema (siehe Kap. 5.2.2.4) aufgrund der wenigen und teilweise nicht klaren Äußerungen im Kurzfragebogen nicht möglich gewesen.

Ein weiteres Augenmerk der Untersuchung lag darin, vor allem in der Phase der Rekrutierung der Interviewpersonen, auch Eltern mit Migrationshintergrund in die Analyse einzubeziehen. Ausgangspunkt hierbei war zum einen, dass bislang Unklarheit darüber besteht, warum die Vertrauenswerte von Personen mit und ohne Migrationshintergrund (gegenüber Schule) so stark voneinander abweichen. Zum anderen speist sich das Interesse an dieser Gruppe Eltern, da auch in der Elternforschung mit dem Fokus auf elterliches Engagement in der Schule Eltern mit Migrationshintergrund häufig fokussiert werden. Hierbei wird vor allem von einer Gruppe „schwer erreichbarer Eltern“ mit unterschiedlichen Barrieren ausgegangen. In der Rekrutierungsphase ist es schließlich gelungen, mehrere Eltern mit unterschiedlichen Migrationshintergründen und unterschiedlichen formalen Bildungsabschlüssen für die Interviewteilnahme zu gewinnen. Die Auswahl ist dennoch zu gering, um konkrete Schlüsse auf migrationsbedingte Unterschiede in der Vertrauensbeziehung ziehen zu können. Es zeigt sich aber aus den narrativen Erzählungen der befragten Eltern, dass durchaus auch die eigenen gemachten Erfahrungen (z. B. im Schulsystem im Herkunftsland) die Einstellung zur Schule prägen können, vor allem dann, wenn die Differenz zwischen den Systemen sehr groß erscheint. Ein besonderes Augenmerk in zukünftigen Untersuchungen (auch im Bereich der Elternforschung) sollte auf den spezifischen Erfahrungen von Eltern mit Migrationshintergrund gelegt werden. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass nicht nur sprachliche Barrieren die Ergebnisse „beeinflussen“ können, sondern dass auch heterogene Konzepte von Vertrauen bzw. der Vertrauensradius (Delhey, Newton und Welzel 2011) je nach Herkunft unterschiedlich ausfallen können. Interessant ist in diesem Kontext auch, dass aus einer anderen Perspektive der Migrationsstatus der Eltern als Einflussfaktor angesehen werden kann. So stellen Janssen et al. (2012) in ihrer Analyse heraus, dass sich ein Migrationsstatus der Eltern negativ auf das Vertrauen der Lehrpersonen auswirkt, wohingegen kein Einfluss auf das Vertrauen der Eltern in die Lehrpersonen festgestellt werden kann. Auch hier wäre es also interessant, auch die Perspektive der Lehrpersonen hinsichtlich ihres Vertrauens in heterogene Eltern zu erfassen.

Zwei andere soziodemographische Merkmale der Elternschaft wurden nicht weiter diskutiert, das Alter und das Geschlecht der Befragten. Das Alter wurde bei der Analyse vernachlässigt, da die „Zugangshürde“ zum Einbezug in das Sample primär bei dem Vorhandensein eines Schulkindes in der Übergangsphase festgelegt wurde. Die Altersspanne der Befragten kann also folglich auseinander liegen, da Elternschaft an sich eine eher heterogene Phase darstellt. Das Merkmal Geschlecht wurde ebenfalls nicht weiter verfolgt. Weitere Untersuchungen könnten aber nach unterschiedlichen und ähnlichen Tendenzen hinsichtlich der Vertrauensneigung gegenüber Schule suchen. Bisweilen lässt sich lediglich festhalten, dass Frauen bzw. Mütter in den meisten Studien innerhalb der Elternfor-

schaft überrepräsentiert sind, da es zumeist die Mütter sind, die in die schulischen Belange der Kinder involviert sind.

- Vernachlässigung der biographischen Merkmale

Eine weitere Forschungslücke, die in dieser Arbeit in Kauf genommen wurde, ist die Vernachlässigung der individuellen Vertrauensbiographie der Befragten. Zwar wurden in dem Kurzfragebogen persönliche Daten (wie höchster Bildungsabschluss oder Erwerbsstatus) erhoben, und auch die erste Frage im Interview tangiert die subjektiven Erfahrungen mit der Institution Schule. Eine biographische Aufarbeitung über die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse konnte aber nicht erbracht werden. Diese Tatsache lässt sich aus dem zugrundeliegenden Forschungsinteresse begründen: aufgrund der rar gesäten Studien in dem Themenfeld liegt das primäre Ziel der Untersuchung in der Erfassung grundlegender Erkenntnisse (Einstellungen, Erwartungen etc.) über das elterliche Vertrauen in die Institution Schule. Um hier ein heterogenes Sample einzubeziehen, wurden die unterschiedlichen demographischen Merkmale erfasst. Nachfolgende Untersuchungen können nun verstärkt die persönlichen Bildungsbiographien in den Blick nehmen, um hier noch weitere Erkenntnisse über die „Ansammlung“ von Erfahrungen, die anschließend die generalisierte Vertrauensneigung prägen, zu erlangen.

- Unterschiedliche Vertrauensbeziehungen im Kontext Schule

Forschungsleitend war zu Beginn der Arbeit vor allem das institutionelle Vertrauen von Eltern, folglich stand das interpersonelle Vertrauen zwischen Eltern und Lehrpersonen nicht im Mittelpunkt der Betrachtung. Ausgehend vom Gesagten im Interviewmaterial lassen sich aber dennoch Hinweise auf die Beziehung zwischen Eltern und den Lehrpersonen finden. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Eltern jeweils sehr unterschiedliche Perspektiven auf die Lehrpersonen im Speziellen, aber auch im Allgemeinen aufweisen. Weiter zeigt sich, dass die Eltern zum Teil die unterschiedlichen Vertrauensebenen differenziert betrachten können, also gut zwischen Erwartungen und Enttäuschungen gegenüber LehrerInnen, Schulen und dem Bildungssystem differenzieren können (was allerdings in Abhängigkeit zum eigenen Bildungsstatus scheint). Die Spezifik der Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen bedarf also weiterer Forschung.

Ausgelassen wurde weiterhin der Blick auf das elterliche Vertrauen in die Person bzw. Position der Schulleitung. Auch wenn hier seit einiger Zeit ein verstärkter Fokus innerhalb der Bildungsforschung gelegt wird (bspw. Rolff 2013), wurde diese Ebene ausgeklammert. Weitere Untersuchungen könnten (ähnlich wie die Arbeit von Hoy etc.) auch die Bedeutung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin in den Blick nehmen um z. B. zu analysieren, ob der jeweilige Führungsstil bei den Eltern vertrauensstiftend oder -reduzierend aufgenommen wird.

- Güte der Grafiken

Die beiden Grafiken wurden konzipiert und verwendet, um ein tieferes Verständnis über das Vertrauensphänomen erlangen zu können.

Die Grafik I und damit die Frage nach dem subjektiven Verständnis von Vertrauen streift eins der zentralen „Rätsel“ der Vertrauensforschung: was versteht eine befragte Person unter Vertrauen? Obwohl bereits Schweer (2000) eine stärkere Fokussierung auf das subjektive Verständnis fordert, liegen solche Vorgehensweisen bisweilen kaum vor. Hingegen wird davon ausgegangen, dass Vertrauen ein allseits verständliches Phänomen ist. Dabei zeigt die Arbeit von Linggi, ebenso wie die Auswertung der Grafik in dieser Arbeit, dass von einem allgemeinen klaren Verständnis kaum ausgegangen werden kann. Vertrauen scheint zwar den Befragten bekannt zu sein und wird i.d.R. als sehr wichtig und persönlich bedeutsames Phänomen beschrieben. Eine klare Konzeptualisierung fällt hingegen schwer. Es lässt sich also auch bei dem hier angesetzten „Brainstorming“ vermuten, dass das unbekannte Format und die Aufforderung, etwas schriftlich zu notieren, bei einigen Interviewpartnern Unsicherheit ausgelöst hat, was dazu führte, dass diese Aufgabe nur mündlich bearbeitet wurde. Ein Interview mit einem Vater mit niedrigem formalen Bildungsstand wurde an dieser Stelle des Gesprächs allerdings fast abgebrochen. Dem Befragten fiel die Beantwortung der Frage nach Vertrauen offenkundig schwer, sodass keine weiteren Antworten mehr auf den Fragenimpuls gegeben wurden.

Die Erstellung der Grafik II „Institutionenvertrauen“ erfolgte ausgehend von dem Grundgedanken, zwei Ebenen miteinander zu verbinden, die Wichtigkeit und das Vertrauen in die jeweilige Institution. In der konkreten Durchführung sowie Auswertung der Ergebnisse hat sich allerdings gezeigt, dass einige Antworten als nicht klar definiert angesehen werden müssen, da die Eltern „frei“ ihre individuelle Vertrauenshöhe auf der relativ offenen Skala festlegen konnten. Die Frage nach dem Vertrauen in eine Institution in Kombination mit der Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz hat sich für viele Befragte als schwierig erwiesen. Die Bearbeitung der „Aufgabe“ musste häufig von der Interviewerin geleitet und unterstützt werden. Es lässt sich weiterhin nicht immer eindeutig erkennen, aus welchen Gründen sich die Interviewpersonen für ihre gewählte Vertrauenshöhe „entscheiden“, da nicht in jedem Interview danach gezielt gefragt wurde oder auch die nachgelagerten Erklärungen der Befragten keine eindeutigen Schlüsse zulassen. Hinsichtlich der unterschiedlichen Institutionen lässt sich weiterhin nicht erkennen, ob seitens der Befragten tatsächlich eine scharfe Trennung unternommen wurde, was – bedauerlicherweise – vor allem bei der Institution Schule möglich erscheint. Während im Interviewverlauf eher die konkrete Schule des Kindes angesprochen wurde, die Frage nach dem Institutionenvertrauen aber theoretisch auf einer anderen Ebene lagert, ist unklar, ob die Befragten diese Ebenen in ihrem Antwortverhalten berücksichtigt haben. Auch der starke Fokus einiger Interviewpersonen auf eine bzw. die Lehrpersonen während der Interviewsituation vermag die Einschätzung des Vertrauens in die Bildungsinstitution Schule positiv oder negativ beeinflussen. Die Verwendung von üblichen (wirklich festgelegten) Antwortmöglichkeiten würde sich zumindest forschungspragmatisch als positiv

auswirken, da dann klare Antwortkategorien zur Verfügung stehen würden, die einfacher miteinander vergleichbar wären.

Nichtsdestotrotz hat auch die eher flexiblere Umsetzung eines quantitativen Instruments gezeigt, dass Vertrauen sich schwierig mithilfe eines standardisierten Erhebungsverfahrens erheben und messen lässt. Erst die Erläuterungen der Interviewpersonen zu ihrem individuellen Vertrauenswert führen zu einem tatsächlichen Mehrwert in der Diskussion um Vertrauen.

Insgesamt führt das triangulierende Vorgehen in dieser Untersuchung zu einem tieferen Blick auf das Vertrauensphänomen. Im eigentlichen Interviewteil sollte aus den Erzählungen über ihre Einstellungen, Handlungen, Enttäuschungen etc. auf das fungierende, also still-schweigende Vertrauen geschlossen werden. Die beiden Grafiken haben hingegen das reflexive, also thematisierte Vertrauen in den Fokus genommen. Es lässt sich also die Schlussfolgerung ziehen, dass das triangulierende Vorgehen als positives Merkmal der empirischen Untersuchung gewertet werden kann. Die Übernahme unterschiedlicher methodischer Zugänge auf ein einziges Phänomen bzw. auf einen Forschungsgegenstand führt zwar – zumindest in dieser Untersuchung – zu Widersprüchen (hier z. B. zwischen den Äußerungen im Interview und den Eintragungen in der Grafik II). Die Komplexität des Gegenstands wird aber angemessen berücksichtigt.

Die Arbeit bringt – trotz ein paar Kritikpunkten – aus einer methodischen Perspektive im Bereich der Vertrauensforschung eine weitreichende Erkenntnis mit sich: das komplexe und dynamische Phänomen Vertrauen lässt sich durch standardisierte und teilweise nur wenige Items (bzw. nur ein Item) kaum adäquat in seiner Komplexität erfassen. Die Abfrage von „Wie viel Vertrauen haben Sie in die Institution XY...?“ erfasst nicht die subjektiven Bewertungen/Dimensionen der Befragten. In der vorliegenden Untersuchung lassen sich folglich auch diverse „Widersprüche“ zwischen den narrativen Erzählungen der Befragten und ihrem semantischen Wissen festhalten. Dabei wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Zugänge auf unterschiedliche Ebenen verweisen können: während narratives bzw. episodisches Wissen über Erinnerungen an Situationen generiert werden kann, kann semantisches Wissen über Begrifflichkeiten aufgebaut werden (Flick 2011: 273). Übertragen auf die vorliegende Untersuchung bedeutet das, dass das narrative Wissen der Befragten aus dem Interviewteil gezogen werden kann. Hierbei wurde während des Interviews z. B. darauf verzichtet den Begriff des Vertrauens aktiv einfließen zu lassen. Das semantische Wissen kann deshalb vor allem über die beiden Grafiken erschlossen werden (auch Bormann, Adamczyk 2016). Erst das hier vorliegende triangulierende Vorgehen in der Datengewinnung macht auf ebendieses Problem der Erfassung von Vertrauen aufmerksam, wenngleich die Widersprüche nicht in ihrer Gänze aufgeklärt werden können.

- Wahl der Auswertungsmethode

Für die Datenauswertung wurde anschließend die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Diese Methode hat für die Datenauswertung eine Reihe von Vorteilen, wenngleich Nachteile ebenso vorliegen. Die Grundidee der Methode verweist auf die zugrundeliegende Struktur und Transparenz im Forschungsprozess, der die Analyse nachvollziehbar macht. Die Konzeption von Mayring (z. B. 2010), auf die die Methode zurückgeht, verstrickt sich aber im Widerspruch zwischen qualitativer Offenheit und struktureller Regelgeleitetheit. Die Analyse von qualitativen Daten nach dem idealtypischen Vorgehen von Mayring macht insbesondere dann Sinn, wenn der/die Forschende bereits im Vorfeld weiß, was zu finden ist. Nur so können vorab aus den theoretischen Konzepten die Kategorien überlegt und als Maßstab gelegt werden. Dieses entspricht aber nicht dem offenen Umgang mit dem Datenmaterial qualitativer Forschung. Es ist allerdings neueren Ansätzen der Qualitativen Inhaltsanalyse zu verdanken, dass dieser Methode mehr Freiheiten im Forschungsprozess ermöglicht wird (vor allem Kuckartz 2012, auch Gläser und Laudel 2010). Durch die Stärkung eines induktiven oder deduktiv-induktiven Vorgehens kann mehr Flexibilität erlangt werden, während die Vorteile der Methode weiterhin bestehen bleiben. Oftmals als Vorteil einer qualitativen Inhaltsanalyse wird eine einfache und zügige Auswertung des Materials genannt. Dieser Auffassung verneinend steht bspw. Ramsenthaler (2013) gegenüber, und zeigt an einem konkreten Untersuchungsbeispiel, dass es sich bei einer qualitativen Inhaltsanalyse eher um eine zeitintensive Auswertungsmethode handelt. Selbst bei relativ wenig Datenmaterial kommt es durch die von Mayring angedachten mehrmaligen Kodierdurchgänge zu einem langwierigen Forschungs- bzw. Auswertungsprozess. Dieser Haltung kann im Hinblick auf die Durchführung des eigenen Projekts zugestimmt werden, vor allem wenn die Methode in einer solchen Qualifizierungsarbeit zu großen Teilen von einer Einzelperson angewendet werden muss. Nichtsdestotrotz lässt sich auch durch den Einsatz von QDA-Software eine recht große Menge an Daten bearbeiten. Die Regelgeleitetheit gepaart mit einem flexibleren Umgang mit dem Kategoriensystem, lässt dabei die qualitative Inhaltsanalyse zu einer geeigneten Auswertungsmethode in diesem thematischen Kontext werden.

- Die typenbildende Analyse

Einer Reflexion bedarf auch die typenbildende Inhaltsanalyse, die in dieser Arbeit durchgeführt wurde. Dabei lässt sich eine grundsätzliche methodologische Kritik an Typologisierungen aufzuführen. Je nachdem, welche Merkmale für die Verdichtung zu Typen herangezogen werden, können sehr unterschiedliche Typologien entstehen (Kruse 2015: 621). Von daher ist durch die Darstellung der Elterntypologie zwar durchaus eine Reduktion von Komplexität gelungen – es lassen sich eine überschaubare Anzahl von Elterntypen im Untersuchungsgegenstand vorfinden – die Typologie ist aber geprägt durch die Auswahl bestimmter Merkmale. Andere primäre Merkmale hätten folglich andere Typen

hervorgebracht. Insbesondere aber die getroffene Auswahl der primären Merkmale Vertrauen und Elternengagement zielt darauf ab, inwiefern ebendiese Merkmale einflussnehmend auf das Verhältnis zwischen Eltern und Schule wirken.



## 9. Fazit

„Vertrauen ist eine zentrale Größe für das Funktionieren des Schulsystems, weil auf allen Ebenen und zwischen allen Akteuren nur unzureichendes Wissen darüber besteht, was jeder eigentlich tut.“ (Kussau 2007: 204)

Das vorangegangene Zitat von Kussau (2007) verweist auf den zentralen Ausgangspunkt, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Vertrauen in Schule muss als relevante Variable angesehen werden, damit diese zentrale gesellschaftliche Institution auf Dauer ihre Funktionsfähigkeit beibehalten kann. Gleichzeitig zeigt sich Vertrauen hier in seiner Mehrdimensionalität, da es auf mehreren Beziehungsebenen liegt und unterschiedliche Akteure miteinander verbindet.

Im Allgemeinen zeigt sich Vertrauen als relevantes Phänomen im alltäglichen Gebrauch und wird in Folge dessen auch in zahlreichen öffentlichen Berichten, Zeitungsartikeln oder in der Werbung als bedeutsames Schlagwort verwendet. Dabei unterliegt Vertrauen zumeist eine positive Konnotation – es erscheint erstrebenswert, dass Vertrauen geschenkt wird oder etwas oder jemand als vertrauenswürdig eingeschätzt werden kann. Fehlendes Vertrauen wird hingegen häufig mit einer Vertrauenskrise, mit Enttäuschungen und damit mit negativen Assoziationen besetzt. Vertrauen scheint also ein allseits bekanntes Phänomen zu sein. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Vertrauen beginnt trotz der alltäglichen Nähe zum Phänomen – mit wenigen Ausnahmen – erst im Laufe des 20. Jahrhunderts. Ausgehend von den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere der Psychologie und der Soziologie, zeigt sich seitdem eine beständig wachsende theoretische und empirische Diskussions- und Datengrundlage. Dennoch existieren bisweilen diverse Forschungsdesiderate, deren Ursprung häufig in der vorliegenden unklaren Definitionsgrundlage sowie als Schwierigkeiten in der empirischen Erfassung zu finden sind.

Die hier vorgestellte Untersuchung verbindet die Schnittstelle zwischen Elternforschung und Vertrauensforschung. Die empirische Vertrauensforschung hat in den vergangenen Jahren eine gewisse Konjunktur erfahren, ebenso wie die sozialwissenschaftliche Elternforschung. Bislang fehlt es aber weitestgehend an gesicherten empirischen Erkenntnissen in beiden Forschungsfeldern. Die hier durchgeführte Untersuchung hat sich mit dem Vertrauen von Eltern in das Vertrauensobjekt Schule beschäftigt. Damit füllt es insbesondere im deutschsprachigen Raum eine wesentliche Forschungslücke. Weder die Frage nach dem Vertrauen in die Institution Schule wurde bislang analysiert, noch wurden spezifisch Eltern als Vertrauensgeber intensiver betrachtet. Die Gruppe der Eltern kann insgesamt noch als wenig berücksichtigte Fallgruppe angesehen werden, da sie auch in der Bildungswissenschaft erst seit ein paar Jahren verstärkt berücksichtigt wird. Eltern als Akteur im Schulsystem kommt eine bedeutsame Rolle zu, auch wenn diese bislang eher selten spezifisch fokussiert wurden. In der empirischen Bildungswissenschaft wird häufig der familiäre Hintergrund als Kontextvariable angesehen (z. B. hinsichtlich des Bildungserfolgs). Dabei können Eltern mittlerweile als zentrale Entscheidungssträ-

ger im schulischen Kontext und zeitgleich als ExpertInnen für ihre Kinder gesehen werden. Aufgrund zunehmender Rechte und Mitwirkungsmöglichkeiten bekommen Mütter und Väter von schulpflichtigen Kindern verstärkt die Möglichkeit, eigene Entscheidungen hinsichtlich des Bildungsverlaufs ihrer Kinder zu treffen und tiefere Einblicke in den schulischen Alltag zu erlangen. Die gesetzlichen Rechte zeigen sich u. a. deutlich an der Übergangsschwelle von der Grundschule in die weiterführende Schule, da aktuell die Mehrheit der Bundesländer den Eltern die Entscheidungsfreiheit für die Schulwahl überlässt. Dabei stellt die Übergangsphase in die weiterführende Schule eine der wesentlichen Gelenkstellen im Schulverlauf dar, die Bedeutsamkeit der elterlichen Entscheidung liegt also unmittelbar vor. Die elterlichen Möglichkeiten, sich stärker am schulischen Geschehen zu beteiligen, lassen sich hingegen vor allem rund um die Thematik der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ansehen. Während die Begrifflichkeit eine Fortführung der klassischen Elternarbeit darstellt, verweisen die konkrete Umsetzung dieser Partnerschaften ebenso wie die gesetzlich verankerten Rechte auf eine stärkere Einsichtnahme der Eltern in die Institution.

Bei der Zusammenführung der beiden Themenschwerpunkte – Vertrauen und die Eltern-Schule-Beziehung – wurden folgende handlungsleitende Fragestellungen formuliert:

1. *Wie lässt sich die soziale Beziehung zwischen Eltern und Schule aus der Perspektive von Eltern schulpflichtiger Kinder vertrauenstheoretisch charakterisieren?*
2. *Lassen sich bei Eltern mit unterschiedlichen soziodemographischen Merkmalen, mit Fokus auf den eigenen formalen Bildungsabschluss, Unterschiede in ihrem Vertrauen in die Institution Schule feststellen?*
3. *Welche Besonderheiten lassen sich hinsichtlich des elterlichen Vertrauens auf den Ebenen zwischenmenschlichen Vertrauens in die LehrerInnen und institutionellen Vertrauens in das Schulsystem feststellen?*
4. *Lassen sich unterschiedliche Elterntypen hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Kontext in Verbindung ihrer Vertrauensneigungen in Schulen vorfinden?*

Bei der Beziehung zwischen Eltern und Schule wurde grundlegend davon ausgegangen, dass eine Vertrauensbeziehung vorliegt. Die Eltern (als Vertrauensgeber) geben ihr Kind für eine bestimmte Zeit in die Verantwortung an die Schule (den Vertrauensnehmer). Dabei haben die Eltern bestimmte positive Erwartungen an die Schule, z. B. eine gute Betreuung, die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen oder ein soziales Miteinander. Da die Eltern für die Schulzeit ihr Kind nicht selbst im Blick haben und bestimmte Aufgaben an die Schule übergeben, entsteht gleichzeitig eine Unsicherheit. Diese Unsicherheit kann durch Vertrauen überbrückt werden. Allerdings stehen prinzipiell noch andere Möglichkeiten zur Verfügung um die unsichere Situation zu überbrücken, z. B. Kontrollen, die eigene Übernahme der eigentlich schulischen Aufgaben oder auch der komplette Rückzug aus der Situation. Die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Schule liegt weiterhin nicht lediglich auf einer einzel-

nen Ebene, da hier unterschiedliche Ebenen als Vertrauensnehmer – sogar zeitgleich – fungieren können: die Eltern interagieren mit Lehrpersonen, sie unterliegen dem Kontakt mit der Schule des Kindes und haben zudem auch eine Einstellung dem gesamten Bildungssystem gegenüber. Bezogen auf das Schulsystem als solches lässt sich festhalten, dass dieses durch Veränderungen wie z. B. durch Reformen (G9 zu G8, Ganztagschulen, Inklusion) geprägt sind. Diese Veränderungen führen allerdings zu neuer Unsicherheit, da das altbekannte nicht mehr besteht und das Neue noch nicht bekannt ist. In solchen Phasen der Unsicherheit zeigt sich vertrauenstheoretisch allerdings eine Doppeldeutigkeit: die Veränderungen können vorhandenes Vertrauen reduzieren aber gleichzeitig bedarf es in der Zeit der Unsicherheit verstärkt Vertrauen. Aber auch die Schulen und die Arbeit der Lehrpersonen können nicht losgelöst von Reformen und Veränderungen angesehen werden, da z. B. bestimmte neue Vorgaben auch erfüllt werden müssen. Hierbei scheint es unwahrscheinlich, dass die Ebenen völlig losgelöst voneinander angesehen werden können. Selbst wenn die Eltern beispielsweise an sich den Lehrpersonen ihr Vertrauen aussprechen, so stehen diese doch unter dem Einfluss des Schulsystems und müssen die Veränderungen mittragen. Folglich würde eine Diskrepanz der Erwartungen der Eltern und der eingelösten Handlungen bei den LehrerInnen entstehen, was wiederum reduzierend auf die Vertrauensneigung wirkt.

Die Beziehung zwischen Eltern und den Schulen ist weiter durch die situativen Rahmenbedingungen gekennzeichnet und wird durch die Wahrnehmung der Vertrauenswürdigkeit der Institution beeinflusst. Bezogen auf die Lehrpersonen greift vor allem das Merkmal der fachlichen Kompetenz, die ihnen aber z. T. schon aufgrund ihres Berufsstatus zugesprochen wird. Die situativen Rahmenbedingungen konnten auch in den Interviews umfänglich ihre Bedeutsamkeit aufzeigen. Vertrauensförderlich wird von den Befragten vor allem die Möglichkeit zur offenen Kommunikation angesehen, während die Freiwilligkeit und die Machtverteilung in dem Verhältnis zwischen Eltern und Schule durchaus durchwachsen beurteilt werden.

Hinsichtlich des Vertrauens in die Schule lässt sich konkludieren, dass Vertrauen in die Schule und in das Bildungssystem seitens der Eltern vorliegt. Die meisten Eltern zeigen sich größtenteils zufrieden mit der Arbeit der Schulen, auf die ihre Kinder gehen. Das Vertrauen in die jeweilige Schule des Kindes ist allerdings nur eine Dimension, die in dieser Arbeit berücksichtigt wurde. Auch die Vertrauenshaltung gegenüber der Institution Schule als solcher bzw. dem Schulsystem wurde betrachtet. So zeigt sich, dass die interviewten Eltern etliche Kritikpunkte äußern und Unzufriedenheit gerade auf der Systemebene zeigen. Vertrauen in die Bildungsinstitution Schule kann trotzdem nicht pauschal deklariert werden. Dafür zeigt sich das Phänomen Vertrauen zu dynamisch, zu multiperspektivisch.

So zeigen durchaus einige Eltern zumindest auf einer einzelnen Ebene kein oder nur wenig Vertrauen. Das lässt sich bezogen auf das Systemvertrauen anhand der Beantwortung der Grafik II festmachen, bezogen auf die interpersonelle Ebene äußern vereinzelte Eltern ihr fehlendes Vertrauen zu Lehrpersonen im Interviewteil. Weiterhin kann angenommen werden, dass sich durch eine bestehende und

eventuell auch wachsende Kritik und Unzufriedenheit eine kontinuierliche Vertrauensreduktion in Gang setzt. Durch fortwährende Veränderungen auf der institutionellen Ebene (Reformen) gerät die vormals „stabile“ Ordnung ins Wanken und wird folglich als komplex und unsicher wahrgenommen. Diese Wahrnehmung stützt sich vor allem darauf, dass nicht mehr wie bisher auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen werden kann sondern eine Neuanpassung an die bestehenden Verhältnisse erfolgen muss. Insgesamt ist es deshalb plausibel, dass Vertrauen in der heutigen Zeit als fragiler angesehen wird. Aufgrund der Tatsache, dass sich Vertrauen aus dem Vergangenen aufbaut, kann es sich in der modernen Gesellschaft nicht mehr über einen längeren Zeitraum „aufbauen“, da die Moderne mit stetigen Veränderungen einhergeht. Dennoch kann nicht grundlegend von einem pauschalen Vertrauensverlust ausgegangen werden, vielmehr scheint hier wieder die Dynamik des Phänomens durch. Bisweilen ist zudem unklar, ab welchem Punkt aus bestehendem Vertrauen ein aufkeimendes Misstrauen wird, es lässt sich aber vermuten, dass durch andauernde Enttäuschungen die Vertrauensbeziehung langfristig negativ beeinflusst wird.

Wendt (2009: 64) formuliert bezogen auf Institutionen des Gesundheitssystems, das Vertrauen dann verloren geht, wenn „eine größere Gruppe der Gesellschaft über einen längeren Zeitraum hinweg die Erfahrung macht, medizinisch nicht ausreichend versorgt zu werden.“ Übertragen auf das Bildungssystem kann folglich formuliert werden, dass es zu einem sinkenden Vertrauen kommt, wenn immer mehr Menschen einer Gesellschaft die Erfahrung machen, dass Bildung keinen individuell relevanten Wert mehr darstellt. Hierbei spielen vor allem die Übertragung von Bildung und Kompetenzen auf den Erwerbsbereich eine Rolle, sowie die daraus resultierende Positionierung im gesellschaftlichen Gefüge. Diese Annahme, auch wenn sie theoretisch plausibel erscheint, lässt sich nicht mit der hier vorliegenden Befragung von Eltern beantworten, da die Interviewstudie nicht darauf abzielte, eine dynamische Entwicklung von Vertrauen im zeitlichen Verlauf zu skizzieren. Dennoch vermag die Untersuchung zumindest Hinweise darauf zu geben, dass in der aktuellen Situation nicht von einem sinkenden Vertrauen der Bevölkerung in die Institution Schule ausgegangen werden kann. Die befragten Mütter und Väter äußern zu einem großen Teil positive Beziehungen zu Schulen und den LehrerInnen, das Bildungssystem wird von den meisten Interviewten als wichtige Institution angesehen. Auch andere empirische Untersuchungen aus dem Feld der Elternforschung untermauern dieses Bild und verweisen darauf, dass Bildung an sich ein hoher gesellschaftlicher Wert zugesprochen wird.

Weiter zeigt die vorliegende Untersuchung, dass der „Rückgriff“ auf Vertrauen von Personen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen und sozialen Statuszugehörigkeiten verschiedenartig genutzt wird. Während Personen mit einem eigenen niedrigen Bildungsstatus beispielsweise häufiger den Lehrpersonen die Übergangsentscheidung für ihr Kind „anvertrauen“, setzen Personen mit einem eigenen hohen Bildungsstatus zumeist auf die eigenen Kompetenzen hinsichtlich der Beschaffung zusätzlicher Informationen und der eigenen Beteiligung im schulischen Geschehen. Diese Mütter und Väter möchten am schulischen Geschehen beteiligt sein und einen eigenen Blick auf ihr Kind bewah-

ren, auch wenn es für eine bestimmte Zeit der Obhut der Schule unterliegt. Damit reduziert sich allerdings das vorliegende Vertrauen, da weniger Unsicherheit in der Beziehung zur Schule vorliegt. Gleichwohl werden auch die Institutionen als vertrauenswürdig oder nicht vertrauenswürdig angesehen. Hierbei zeigen sich insbesondere Offenheit und Transparenz als relevant: eine Institution/Organisation, die beispielsweise Informationen bereithält und Kooperation signalisiert, wird von den Eltern als positiver betrachtet.

Im Diskurs um die sogenannten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wird von einem gleichberechtigten Umgang zwischen Eltern und LehrerInnen ausgegangen, die Arbeit soll auf Augenhöhe erfolgen. In Untersuchungen zu diesem Kontakt zwischen den Akteuren kommt Vertrauen allerdings nur randständig bzw. als ein Merkmal vor. Dabei verweist bereits die Bezeichnung „Partnerschaft“ auf eine enge zwischenmenschliche Beziehung, bei der Vertrauen zumindest ein wesentliches (wenn nicht sogar das wesentliche) Phänomen darstellt. Folglich wäre es für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem bisher häufig normativ konnotierten Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft möglicherweise interessant, den Fokus stärker auf die hier vorliegende Vertrauensbeziehung zwischen den Akteuren näher zu analysieren. Allerdings, das zeigt diese erste Analyse des vorliegenden Datenmaterials, kann von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ausgehend von der Elternperspektive kaum ausgegangen werden. Dazu sehen die Eltern i.d.R. ihren eigenen Einfluss mehr oder weniger vor allem auf das Kind. Und trotz teilweise deutlich vorliegender Möglichkeiten der elterlichen Mitwirkung im schulischen Geschehen sehen die Eltern oft nur wenig Mitspracherecht in „wirklich“ relevanten Themen (abseits von Klassenfahrten oder Schulfesten).

Die empirische Analyse ermöglicht Implikationen, die auf unterschiedlichen Ebenen forciert werden können. Im Hinblick auf die pädagogische Praxis kann konstatiert werden, dass unterschiedliche Elterntypen existieren, welche differenzierte eigene Beteiligungsmuster wahrnehmen und umsetzen. Das führt dazu, dass gerade im Themenfeld der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (bzw. im Kontext von Elternarbeit) unterschiedliche Bewertungen von elterlichem Engagement seitens der Institutionen wahrgenommen und berücksichtigt werden müssen. Daraus lässt sich folgern, dass es eine zielgruppenspezifische Ansprache für unterschiedliche Elterngruppen bedarf, so wie es die Elternforschung fordert. Insbesondere die Perspektive von Eltern, ihre spezifischen Erwartungen, Haltungen, Einstellungen gegenüber Schulen können bisweilen immer noch als Forschungsdesiderat angesehen werden, auch wenn in jüngerer Zeit einige empirische Elternstudien ebendiesen Umstand Rechnung getragen haben. In diesem Kontext stellt auch diese Dissertation einen Baustein im Bereich der Elternforschung dar, welcher die spezifische Elternperspektive forciert. Der bislang eher programmatische Diskurs um das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Schulen lässt sich durch die Erkenntnisse der Dissertation in einem wesentlichen Aspekt erleuchten. Unterschiedliche elterliche Erwartungen und bisher gemachte Erfahrungen führen dazu, dass Kontaktmög-

lichkeiten, Kommunikationsformen und Mitgestaltungsmöglichkeiten differenziert wahrgenommen und bewertet werden.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchung aus einem eindimensionalen Blickwinkel auf die Vertrauensbeziehung ausgerichtet ist. Die Perspektive der Institution resp. die der Lehrpersonen bleibt in der Erhebung außen vor. Weitere Untersuchungen könnten sich der „anderen Seite“ zuwenden und bspw. danach fragen, wie die Vertrauensperspektive auf Seiten der Lehrkräfte wahrgenommen und in die tägliche Arbeit im Speziellen und im Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis im Allgemeinen bewertet wird. Des Weiteren könnten unterschiedliche schulische Kontaktformen und -anlässe danach analysiert werden, inwiefern diese als vertrauensbildende oder -reduzierende Anlässe wahrgenommen bzw. auf Seiten der Professionellen als Situationen für den Vertrauensaufbau genutzt werden können.

Am Ende stellt sich noch die abschließende Frage, ob die explizite Beschäftigung mit dem Vertrauensbegriff an sich zielführend und wissenschaftlich relevant erscheint. Vertrauen zeigt sich als latentes Konstrukt, weder in der wissenschaftlichen interdisziplinären Auseinandersetzung und wahrscheinlich auch nicht in einem allgemeinen Konsens zwischen einzelnen Individuen, besteht Einigkeit darüber, was Vertrauen wirklich ist (Biehl 2013: 71). So lassen sich beispielsweise aus Befragungen nach dem Vertrauen der Bevölkerung noch keine Handlungsabsichten (z. B. im politischen Bereich als Beteiligung an Wahlen) ziehen. Es stellt sich also die Frage, welche Aussagekraft der Begriff überhaupt hat. Für Biehl (ebd.: 70) gilt dennoch: „Für die Beibehaltung des Vertrauensbegriffs spricht ebenfalls, dass er zeitliche Perspektiven verknüpft und den dynamischen Charakter sozialer Prozesse abbildet. Denn Vertrauen verbindet Erfahrungen, gegenwärtige Entscheidungen und Zukunftsaussichten.“ Vertrauen ist folglich als funktionales Phänomen anzusehen, es ist ein Grundbaustein sozialen Miteinanders und ist, wie Bude (2011) formuliert, „existentenziell unausweichlich“. Nicht zuletzt die Tatsache, dass es bei den meisten Menschen als fundamentaler und verankerter Begriff hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen fungiert, stärkt die Bedeutung und damit auch die Relevanz der wissenschaftlichen Beachtung, die dem Phänomen zuteilwerden muss.

„Die Diskussion um schulische Bildung wird in Deutschland von Expertinnen und Experten aus der Praxis, der Wissenschaft und der Bildungspolitik bestritten, ohne die Sichtweisen von Eltern zu berücksichtigen.“ (Peters 2016: 118).

## 10. Literaturverzeichnis

- Ackeren, Isabell van (2006): Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. In: Die Deutsche Schule. Jg. 98. Heft 3. S. 301-310.
- Ackeren, Isabell van; Klemm, Klaus (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adamczyk, Judith; Bormann, Inka (2016): Eltern und ihr Vertrauen in die Schule – Hinweise auf Transintentionalität? In: Bormann, Inka; Brüsemeister, Thomas; Niedlich, Sebastian (Hrsg.): Transintentionalität im Bildungswesen. Weinheim: Juventa. S. 101-129.
- Adams, Curt M.; Forsyth, Patrick B. (2007): Promoting a Culture of Parent Collaboration and Trust: An Empirical Study. In: Journal of School Public Relations. Vol. 28. No. 1. Pp. 32-56.
- Adams, Curt M.; Forsyth, Patrick B.; Mitchell, Roxanne M. (2009): The Formation of Parent School Trust. A Multilevel Analysis. In: Educational Administration Quarterly. Vol. 45. No. 1. Pp. 4-33. DOI: 10.1177/0013161X08327550
- Adams, Kimberly S.; Christenson, Sandra L. (1998): Differences in Parent and Teacher Trust Levels. In: Special Services in the School. Vol. 14: No. 1/2. Pp. 1-22. DOI: 10.1300/J008v14n01\_01
- Adams, Kimberly S.; Christenson, Sandra L. (2000): Trust and the Family-School Relationship. Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. In: Journal of School Psychology, Vol. 38. No. 5. Pp. 477-497.
- Almond, Gabriel A.; Verba, Sidney (1963): The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton: Princeton University Press.
- Althoff, Jens (2006): Der Faktor Glaubwürdigkeit in Wahlkämpfen. Aufbau, Verlust und Verteidigung durch professionalisierte Kommunikationsstrategien. Dissertation. Berlin: Lit Verlag.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert; Bacher, Johann; Beham, Martina; Nagy, Gertrud; Wetzelhütter, Daniela (2011): Neue Ungleichheiten durch freie Schulwahl? Die Auswirkungen einer Politik der freien Wahl der Primarstufe auf das elterliche Schulwahlverhalten. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster: Waxmann. S. 305-326.
- Amelang, Manfred; Gold, Andreas; Külbel, Erika (1984): Über einige Erfahrungen mit einer deutschsprachigen Skala zur Erfassung zwischenmenschlichen Vertrauens (Interpersonal Trust). In: Diagnostica 1984, Jg. 30. Heft 3. S. 198-215.
- Anderson, Lynda.A.; Dedrick, Robert F. (1990) Development of the trust in physician scale: a measure to assess interpersonal trust in patient-physician relationships. In: Psychological Reports 67. Pp. 1091-1100.
- Andresen, Sabine; Richter, Martina (o.J.): Ganztagsgrundschule und Familie. Herausforderungen für Bildung, Erziehung und Betreuung. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: [http://www.ganztagsschulen.org/media/BMBF\\_Broschuere\\_Andresen\\_Richter\\_2013.pdf](http://www.ganztagsschulen.org/media/BMBF_Broschuere_Andresen_Richter_2013.pdf) (Letzter Zugriff: 30.11.2015).
- Apelt, Maja (1999): Vertrauen in der zwischenbetrieblichen Kooperation. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Arnold, Susan (2009): Vertrauen als Konstrukt. Sozialarbeiter und Klient in Beziehung. Marburg: Tectum Verlag.
- Babka von Gostomski, Christian (2006): Vertrauen in die Regierung bei jungen Erwachsenen unterschiedlicher Herkunft im Zeitverlauf 2003 bis 2005. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Jg. 1. Heft 3. S. 369-386.
- Bacher, Johann; Hirtenlehner, Helmut; Kupfer, Antonia (2010): Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 475-496.

- Bachmann, Reinhard (1997): Kooperation und Vertrauen in zwischenbetrieblichen Beziehungen. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 255-270.
- Bachmann, Reinhard; Zaheer, Akbar (2006): Handbook of Trust Research. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Baier, Annette (2001 [1986]) Vertrauen und seine Grenzen. In: Hartmann, Martin; Offe, Claus (Hg.), Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 37-84.
- Barbalet, Jack (2009): A characterization of trust, and its consequences. In: Theory and Society. July 2009, Vol. 38. No. 4. Pp. 367-382.
- Barber, Bernard (1983): The Logic and Limits of Trust. Rutgers University Press.
- Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (2014): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Einleitung. In: Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 11-28.
- Bartmann, Sylke; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (2012): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6. S. 772-783.
- Bauer, Hans H.; Neumann, Marcus M.; Schüle, Anja (2006) (Hrsg.): Konsumentenvertrauen. Konzepte und Anwendungen für ein nachhaltiges Kundenbindungsmanagement. München: Franz Vahlen GmbH.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2012): Migration und Bildung in Deutschland. In: Die Deutsche Schule. Jg. 104. Heft 3. S. 279-301.
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 52. Heft 3. S. 450-474.
- Becker, Rolf (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 11-36.
- Beierlein, Constanze; Kemper, Christoph J.; Kovaleva, Anastassiya; Rammstedt, Beatrice (2012): Kurzsкала zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens: Die Kurzsкала Interpersonales Vertrauen (KUSIV3). In: GESIS-Working Papers 2012/22.
- Bellmann, Johannes (2016): Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In: Heinrich, Martin; Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung im Bildungssystem“. Wiesbaden: Springer VS. S. 13-34.
- Bendig, Chris; Bierhoff, Hans-Werner (2003): Dimensionen und Ebenen von politischem Vertrauen. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Vertrauen im Spannungsfeld politischen Handelns. Herausforderungen und Perspektiven für eine Politische Psychologie. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 65-77.
- Bennewitz, Hedda (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., voll ständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa. S. 43-59.
- Bentele, Günter (1994): Öffentliches Vertrauen – normative und soziale Grundlage für Public Relations. In: Armbrrecht, Wolfgang; Zabel, Ulf (Hrsg.): Normative Aspekte der Public Relations. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 131-158.
- Bentele, Günter; Seeling, Stefan (1996): Öffentliches Vertrauen als Faktor politischer Öffentlichkeit und politischer Public Relations. In: Jarren, Otfried; Schatz, Heribert; Weßler, Hartmut (Hrsg.): Medien und politischer Prozeß. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 155-167.
- Bertelsmann-Stiftung (2009): Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund. Gütersloh. Durchgeführt durch das Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Biehl, Heiko (2013): Noch vertrauenswürdig? Konzept und Empirie des gesellschaftlichen Vertrauens in politische Parteien. In: Niedermayer, Oskar; Höhne, Benjamin; Jun, Uwe (Hrsg.): Abkehr



- von den Parteien? Parteidemokratie und Bürgerprotest. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 67-92.
- Bierhoff, Hans-Werner; Rohmann, Elke (2010): Psychologie des Vertrauens. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe (KIT). S. 71-89.
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 15-28.
- Blossfeld, Hans-Peter (1988): Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 34. Heft 1. S. 45-63.
- Bollnow, Otto Friedrich (1964): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bormann, Inka (2012): Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut, ist Evidenz besser? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6. S. 812-823.
- Bormann, Inka (2014): Transformationen der Thematisierung von Vertrauen in Bildung. In: Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 101-123.
- Bormann, Inka (2015): Unsicherheit und Vertrauen. Komplementäre Elemente pädagogischer Interaktionen und ihre institutionelle Überformung. In: Paragrana. Jg. 24. Heft 1. S. 151-163.
- Bormann, Inka; Adamczyk, Judith (2016): Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen. Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Jg. 6. Heft 16. S. 1-15.
- Böse, Susanne; Neumann, Marko; Becker, Michael; Maaz, Kai; Baumert, Jürgen (2013): Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In: Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Neumann, Marko; Becker, Michael; Dumont, Hanna (Hrsg.): Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertungen durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Münster: Waxmann. S. 209-261.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.
- Brandstätter, Hermann (1983): Sozialpsychologie. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Braun, Daniela (2013): Politisches Vertrauen in neuen Demokratien. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Braun, Cornelia; Mehringer, Volker (2010): Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-79.
- Brugger, Philipp; Hasenclever, Andreas; Kasten, Lukas (2013): Vertrauen lohnt sich. Über Gegenstand und Potential eines vernachlässigten Konzepts in den Internationalen Beziehungen. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen. Jg. 20. Heft 2. S. 65-104.
- Brühl, Dieter; Knake, Heidi (1978): Eltern und Schule. Die Auswirkungen gesellschaftlicher und binnenstruktureller Bedingungen der Familie auf das Verhältnis der Eltern zur Schule. Oldenburg: M1 Verlag.
- Brunner, Wolfram; Walz, Dieter (2000): Das politische Institutionenvertrauen in den 90er Jahren. In: Falter, Jürgen; Gabriel, Oscar W.; Rattinger, Hans (Hrsg.): Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich. S. 175-208.
- Bryk, Anthony S.; Schneider, Barbara (2000): Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. New York: Russell Sage Foundation.
- Büchner, Peter (1976): Die Eltern und die Schule: zwischen Konfrontation und Kooperation. München: Juventa.

- Buck, Ernst; Bierhoff, Hans Werner (1986): Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit: Skalen zur Erfassung des Vertrauens in eine konkrete Person. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. Jg. 7. Heft 4. S. 205-223.
- Bude, Heinz; Lantermann, Ernst-D. (2010): Vertrauen, Kompetenzen und gesellschaftliche Exklusion in prekären Zeiten. In: Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt. Heft 1/2010. Kassel: kassel university press GmbH.
- Bude, Heinz (2010): Quellen und Funktionen des Vertrauens. In: Bude, Heinz; Fischer, Karsten; Huhnholz, Sebastian (Hrsg.): Vertrauen. Die Bedeutung von Vertrauensformen für das soziale Kapital unserer Gesellschaft. Herbert Quandt-Stiftung. S. 10-15.
- Budnik, Christian (2016): Gründe für Vertrauen, Vertrauenswürdigkeit und Kompetenz. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Vol. 64. No. 1. S. 103-118.
- Clausen, Marten (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 52. Heft 1. S. 69-90.
- Clauß, Günter (1995). Fachlexikon ABC Psychologie. Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch.
- Cocard, Yves (2003): Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen. Bern: Haupt.
- Cocard, Yves (2014): Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In: Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 203-220.
- Coleman, James S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: The American Journal of Sociology, Vol. 94. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. Pp. S95-S120.
- Daumenlang, Konrad (2006): Vertrauen messen – Ergebnisse interpretieren In: Götz, Klaus (Hrsg.): Vertrauen in Organisationen. München, Mering: Rainer Hampp. S. 137-153.
- Delhey, Jan; Newton, Kenneth; Welzel, Christian (2011): How General Is Trust in „Most People“? Solving the Radius of Trust Problem. In: American Sociological Review. Vol. 75. No. 5. Pp. 786-807.
- Deppermann, Arnulf (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 14. No. 3. Art. 13.
- Dernbach, Beatrice (2005): Was schwarz auf weiß gedruckt ist... Vertrauen in Journalismus, Medien und Journalisten. In: Dernbach, Beatrice; Meyer, Michael (Hrsg.): Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 135-154.
- Detert, Dörte (2007): Gemeinsame Erziehungsverantwortung von Familien und Lehrkräften. Studie zur Kooperationszufriedenheit am Beispiel der Primarstufe in Hannover und Liverpool. Hannover: Blumhardt Verlag.
- Deutsch, Morton (1958): Trust and suspicion. In: Journal of Conflict Resolution. S. 265-279.
- Diekmann, Andreas (2006): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ditton, Hartmut; Maaz, Kai (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 193-208.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan; Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 8. No. 2. S. 285-304.
- Dohmen, Dieter (2012): Der Nachhilfemarkt in Deutschland. Ein aktualisierter Überblick über den Forschungsstand. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Jg. 60. Heft 1. S. 85-98.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2012): Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen 4. Auflage. Marburg.
- Dronkers, Jaap; Avram, Silvia (2009): Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries. A reanalysis of three PISA dat sets. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 55. Heft 6. S. 895-909.

- Dunkel, Anna Ute (2012): Wenig Zuversicht in das gemeinsame Engagement. Schulen fällt es schwer, türkischstämmige Eltern zu erreichen. In: WZB Mitteilungen. Heft 135. S. 13-15.
- Duwe, Silvio (2011): Vertrauen in die öffentlichen Schulen geht verloren. Verfügbar unter: <http://www.heise.de/tp/artikel/34/34176/1.html> (Letzter Zugriff: 19.08.2015).
- Easton, David (1975): A Re-Assessment of the Concept of Political Support. In: British Journal of Political Science. Vol. 5. No. 4. Pp. 435-457.
- Ebbert, Birgit (2006): Außerschulische Lernunterstützung in der modernen Gesellschaft. In: Fischer, Ralph; Ladenthin; Volker (Hrsg.): Homeschooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Ergon Verlag. S. 183-198.
- Eberl, Peter (2010): Vertrauen innerhalb von Organisationen – eine organisationstheoretische Betrachtung. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Vertrauen zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe (KIT). S. 239-255.
- Ecarius, Jutta (2008): Familie und Schule. Anerkennungskonflikte um Liebe, Recht und Solidarität. In: Grunert, Cathleen; von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 183-196.
- Endreß, Martin (2001): Vertrauen und Vertrautheit – Phänomenologisch-anthropologische Grundlegung. In: Hartmann, Martin; Offe, Claus (Hrsg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 161-203.
- Endreß, Martin (2002): Vertrauen. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Endreß, Martin (2010): Vertrauen – soziologische Perspektiven. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung der Transaktionskosten. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe (KIT). S. 91-113.
- Endreß, Martin (2012): Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen. In: Schilcher, Christian; Will-Zocholl, Mascha; Ziegler, Marc (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 81-102.
- Englert, Marianne (1934): Das Vertrauen, insbesondere in seiner Bedeutung für die Erziehung. Dissertation. München.
- Enrich, Steve R. (2013): Projektblitzlicht: Institutionalisierte Nachhilfe – ein vernachlässigtes Thema in der Bildungsforschung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 33. Heft 3. S. 321-327.
- Epstein, Joyce L. (1995): School, family, community partnerships. Caring for the children we share. In: Phi Delta Kappan. Vol. 76. No. 9. Pp. 701-712.
- Erikson, Erik H. (1966): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Unveränderter reprografischer Nachdruck der Ausgabe Stuttgart 1953. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Erikson, Erik H. (1970): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- European Commission (2015): „Wie sehr vertrauen Sie den politischen Parteien?“ Verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/153820/umfrage/allgemeines-vertrauen-in-die-parteien/> (Letzter Zugriff: 15.04.2015).
- Ewers, Mara (2016): Vertrauen und emotionale Stabilität als Determinanten von Erfolg und Lebenszufriedenheit. In: Vierteljahrszeitschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung. Jg. 43. Heft 2. S. 75-89.
- Fabel-Lamla, Melanie (2010): Vertrauen in Bildungssysteme(n) – ein Überblick. Vortrag auf dem DGfE-Kongress an der Uni Mainz. 16.03.2010. Verfügbar unter: [http://www.bildungsvertrauen.de/material/Fabel\\_Lamla\\_Mainz\\_2010.pdf](http://www.bildungsvertrauen.de/material/Fabel_Lamla_Mainz_2010.pdf) (Letzter Abruf: 26.06.2013).
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Schilcher, Christian; Will-Zocholl-Mascha; Ziegler, Marc (Hrsg.): Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 195 – 213.
- Fabel-Lamla, Melanie; Welter, Nicole (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6. S. 769-771.
- Fabel-Lamla, Melanie; Fetzer, Janina (2014): Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick. In: Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (Hrsg.): Vertrauen in der

- erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 251-272.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Ralph (2006): Einleitung: Homeschooling – eine Anfrage an die öffentliche Bildung. In: Fischer, Ralph; Ladenthin, Volker (Hrsg.): Homeschooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Ergon Verlag. S. 11- 30.
- Fischer, Ralph; Ladenthin, Volker (2006) (Hrsg.): Homeschooling – Tradition und Perspektive. Würzburg: Ergon Verlag.
- Fladnitzer, Marliese (2006): Vertrauen als Erfolgsfaktor virtueller Unternehmen. Dissertation, Universität Klagenfurt. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Flick, Uwe (1989): Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauensatheorien in sozialpsychiatrischer Beratung. Opladen: Deutscher Universitätsverlag.
- Flick, Uwe (2008a): Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2008b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 309-318.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 273-280.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 411-423.
- Fölling-Albers, Maria; Heinzl, Friederike (2007): Familie und Grundschule. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 300-320.
- Forsyth, Patrick B.; Adams, Curt M.; Hoy, Wayne K. (2011): Collective Trust. Why Schools Can't Improve Without It. Columbia University: Teachers College Press.
- Franzen, Axel; Freitag, Markus (2007): Einleitung. Aktuelle Themen und Diskussionen der Sozialkapitaltheorie. In: Franzen, Axel; Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 47/2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-22.
- Frevert, Ute (2002): Vertrauen in historischer Perspektive. In: Schmalz-Brunns; Rainer; Zintl, Reinhard (Hrsg.): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 39-59.
- Frevert, Ute (2003): Vertrauen – eine historische Spurensuche. In: Frevert, Ute (Hrsg.): Vertrauen. Historische Annäherungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 7-66.
- Frevert, Ute (2013): Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne. München: Verlag C.H.Beck.
- Frevert, Ute (2014): Interview mit Ute Frevert. „Überwachen oder vertrauen?“. In: Philosophie Magazin. Februar/März. Nr. 02/2014.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa. S. 437-455.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Fuchs, Dieter; Gabriel, Oscar W.; Völkl, Kerstin (2002): Vertrauen in politische Institutionen und politische Unterstützung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Jg. 31. Heft 4. S. 427-450.
- Fuhs, Burkhard (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Fukuyama, Francis (1995): Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity. New York: Simon & Schuster.
- Funder, Maria (1999): Vertrauen: Die Wiederentdeckung eines soziologischen Begriffs. In:

- Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 24. Heft 3. S. 76-97.
- Gabriel, Oscar W. (2002): Politisches Vertrauen. In: Greiffenhagen, Martin; Greiffenhagen, Sylvia (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. 2., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 494-500.
- Gabriel, Oscar W., Zmerli, Sonja (2006): Politisches Vertrauen: Deutschland in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 30-31. S. 8-15.
- Gambetta, Diego (1988): Making and Breaking Cooperative Relations. Cambridge: Basil Blackwell.
- Generation What? (2016): Abschlussbericht Deutschland. 11. November 2016. Verfügbar unter: <http://www.br.de/presse/inhalt/pressedossiers/generation-what/generation-what-endergebnisse-102.html> (Letzter Zugriff: 24.07.2017).
- Geramanis, Olaf (2002): Vertrauen. Die Entdeckung einer sozialen Ressource. Stuttgart: Hirzel.
- GfK (2009): Banken in der Vertrauenskrise. Verfügbar unter: <http://www.gfk-verein.org/compact/fokusthemen/banken-der-vertrauenskrise> (Letzter Zugriff: 24.08.2016).
- GfK (2014): Trust in Professions 2014. In: Statista – Das Statistik-Portal. Verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1470/umfrage/vertrauen-in-verschiedene-berufsgruppen/> (Letzter Zugriff am 19.02.2015).
- Giddens, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gilbert, Dirk Ulrich (2010): Entwicklungslinien der ökonomischen Vertrauensforschung. In: Maring, Matthias (Hrsg.): Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung der Transaktionskosten. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe (KIT). S. 169-197.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glock, Sabine; Krolak-Schwerdt, Sabine; Klapproth, Florian; Böhmer, Matthias (2013): Prädiktoren der Schullaufbahnpflicht für die Schulzweige des Sekundarbereichs I. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 67. Heft 3. S. 329-347.
- Göbel-Reinhardt, Annika; Lundbeck, Nicole (2015): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas. Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goddard, Roger; Tschannen-Moran, Megan; Hoy, Wayne K. (2001): Teacher trust in students and parents: A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. In: The Elementary School Journal. Vol. 102. No. 1. Pp. 3-17.
- Göhler, Gerhard (1997): Wie verändern sich Institutionen? Revolutionärer und schleichender Institutionenwandel. In: Göhler, Gerhard (Hrsg.): Institutionenwandel. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 21-56.
- Göhler, Gerhard (2002): Stufen des politischen Vertrauens. In: Schmalz-Bruns, Rainer; Zintl, Reinhard (Hrsg.): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 221-238.
- Gomolla, Mechthild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21-49.
- Götz, Klaus (2006): Vertrauen als funktionale Systemeigenschaft? In: Götz, Klaus (Hg.): Vertrauen in Organisationen. München, Mering: Rainer Hampp. S. 59-72.
- Gräsel, Cornelia; Böhmer, Ines (2013): Die Übergangsempfehlung nach der Grundschule: Welche Informationen nutzen Lehrerinnen und Lehrer für die Entscheidung? In: McElvany, Nele; Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 235-248.
- Grünberg, Patricia (2015): Glaubwürdigkeit, Vertrauen und Akzeptanz. In: Bentele, Günter; Bohse, Reinhard; Hitschfeld, Uwe; Krebber, Felix (Hrsg.): Akzeptanz in der Medien- und Protestgesellschaft. Zur Debatte um Legitimation, öffentliches Vertrauen, Transparenz und Partizipation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 25-39.
- Grünberg, Patricia (2014): Vertrauen in das Gesundheitssystem. Wie unterschiedliche Erfahrungen unsere Erwartungen prägen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Gunnarson, Carina; Loxbo, Karl (2012): School and the promotion of generalised trust: Experiences from Sicily. In: *Journal of Trust Research*. Vol. 2. No. 2. Pp. 171-201. DOI: 10.1080/21515581.2012.708506
- Guppy, Neil; Davies, Scott (1999): Understanding Canadian's Declining Confidence in Public Education. In: *Canadian Journal of Education*. Vol. 24. No. 3. Pp. 265-280.
- Gürlevik, Aydin; Palentien, Christian; Heyer, Robert (2013a) (Hrsg.): *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gürlevik, Aydin; Palentien, Christian; Heyer, Robert (2013b): *Privatschulen versus staatliche Schulen: eine Einführung in diesen Band*. In: Gürlevik, Aydin; Palentien, Christian; Heyer, Robert (Hrsg.): *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 7-17.
- Haase, Katrin (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schulentwicklung. Kooperation auf „gleicher“ Augenhöhe – realistische Leitvorstellung oder unerfüllte Vision? In: *Pädagogische Rundschau*. Jg. 66. Heft 1. S. 29-44.
- Hadjar, Andreas; Köthemann, Dennis (2013): Klassenspezifische Wahlabstinenz – Spielt das Vertrauen in politische Institutionen eine Rolle? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Nr. 66. S. 51-76.
- Harazd, Bea; van Ophuysen, Stefanie (2008): Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 11. Heft 4. S. 626-647.
- Harazd, Bea (2007): *Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Münster: Waxmann.
- Hardin, Russell (2001): Die Alltagsepistemologie von Vertrauen. In: Hartmann, Martin; Offe, Claus (Hrsg.): *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 295-332.
- Hartmann, Martin (2001): Einleitung. In: Hartmann, Martin; Offe, Claus (Hrsg.): *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts*. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 7-34.
- Hartmann, Martin (2002): Aussichten auf Vorteile? Grenzen rationaler Vertrauensmodelle in der Politikanalyse. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*. Jg. 31. Heft 4. S. 379-395.
- Hartmann, Martin (2011a): *Die Praxis des Vertrauens*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Hartmann, Martin (2011b): *Vertrauen*. In: Göhler, Gerhard; Iser, Matthias; Kerner, Ina (Hrsg.): *Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 403-416.
- Haselhoff, Vanessa (2010): *Patientenvertrauen in Krankenhäuser. Eine qualitative Analyse zur Bedeutung, Bildung und unterschiedlichen Vertrauensebenen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hausner, Karl Heinz; Söhnlein, Doris; Weber, Brigitte; Weber, Enzo (2015): *Bessere Chancen mit mehr Bildung*. IAB-Kurzbericht. Nr. 11/2015.
- Hawighorst, Britta (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51-67.
- Heberer, Thomas; Schubert, Gunter (2008): *Politische Partizipation und Regimelegitimität in der VR China*. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, Marcel; Gresch, Cornelia (2013): Soziale Spaltung am Ende der Grundschule. Wo Eltern das letzte Wort haben, kommen noch weniger Arbeiterkinder aufs Gymnasium. *WZBrief Bildung*. Nr. 26.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henry-Huthmacher, Christine (2013): Kernaussagen der Studie im gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext. In: Henry-Huthmacher, Christine; Hoffmann, Elisabeth; Borchard, Michael (Hrsg.): *Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Kinder*. Von Katja Wippermann, Carsten Wippermann und Andreas Kirchner. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 1-27.
- Henry-Huthmacher, Christine; Hoffmann, Elisabeth; Borchard, Michael (Hrsg.): *Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine*



- sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Kinder. Von Katja Wippermann, Carsten Wippermann und Andreas Kirchner. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut (1984): Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Baethge, Martin; Nevermann, Knut (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart: Ernst Klett Verlage GmbH u. Co. KG. S. 55-71.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim: Juventa.
- Hillbrandt, Christian; Sintzen-Königsfeld, Wilhelm (2009): Schulentwicklung durch Standardisierung. Anmerkungen zur Entwicklung von Schule durch Bildungsstandards aus historischer und aktueller Sicht. In: Helsper, Werner; Hillbrandt, Christian; Schwarz, Thomas (Hrsg.): Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-35.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 32. S. 339-372.
- Höhn, Elfriede (1968): Vertrauen und Mißtrauen in der Schule. In: Schwartländer, Johannes (Hrsg.) in Verbindung mit Landmann, Michael; Loch, Werner (1968): Verstehen und Vertrauen. Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag. Stuttgart u. a.
- Hoidn-Borchers (2014): Schule? Wahnsinn! Verfügbar unter: <http://www.stern.de/familie/familienbande/schule/deutsches-schulsystem-schule-wahnsinn-2105066.html> (Letzter Zugriff: 27.04.2014).
- Honer, Anne (2011): Interview. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 94-99.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 7. Heft 2. S. 97-115.
- Hopf, Christel; Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim.
- Horstkemper, Marianne (2011): Eltern – gefordert und überfordert? In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 123-143.
- Hoy, Wayne K.; Tschannen-Moran, Megan (2003): The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In: Studies in Leading and Organizing Schools. Information Age Publishing. Pp. 181-208.
- Hoy, Wayne K.; Tschannen-Moran, Megan (2007): The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. The Omnibus T-Scale. In: Hoy, Wayne; DiPaola, Michael (Eds.): Essential Ideas for the Reform of American Schools. IAP-Information Age Publishing. Pp. 87-114.
- Hubig, Christoph (2004): Benötigen deinstitutionalisierte „postmoderne“ Gesellschaften Vertrauen? Vortrag auf dem ersten Kolloquium der Wirtschaftsphilosophie: Sozialkapital Vertrauen.
- Hurrelmann, Klaus; Timm, Adolf (2011): Kinder Bildung Zukunft. Drei Wege aus der Krise. Stuttgart: Klett Lerntaining GmbH.
- Hurrelmann, Klaus (1995): Tendenzen der Privatisierung des deutschen Schulsystems – Chance oder Gefahr für Qualität und Chancengleichheit der Bildung? In: ForumE. Jg. 48. Heft 11/12. S. 24-26.
- Infratest-Umfrage (2013): Konferenz „Bürger und Parlamente – Bürger gegen Parlamente?“ am 25. Februar 2013. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. Verfügbar unter: [https://www.infratest-dimap.de/fileadmin/migrated/content\\_uploads/Parlamentarismus\\_1302.pdf](https://www.infratest-dimap.de/fileadmin/migrated/content_uploads/Parlamentarismus_1302.pdf) (Letzter Zugriff: 15.04.2017).
- Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Allensbacher Kurzbericht – 20. August 2013. Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer – Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013. Verfügbar unter: [http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_reportsdocs/PD\\_2013\\_05.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/PD_2013_05.pdf) (Letzter Zugriff: 01.12.2015)

- IPSOS (2010): Großes Misstrauen gegenüber Regierung, Banken und Kirche. Presse-Information. Unter: <http://www.ipsos.de/publikationen-und-presse/pressemitteilungen/2010/grosses-misstrauen-gegenueber-regierung-banken-und-kirche> (Letzter Zugriff: 24.06.2013).
- Ipsos. (n.d.). Anteil der Deutschen, die den folgenden Bereichen und Institutionen in Deutschland vertrauen. Verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/157892/umfrage/vertrauen-gegenueber-institutionen-in-deutschland/> (Letzter Zugriff: 17.11.2015).
- Jäger, Reinhold S.; Jäger-Flor, Doris; Hass, Carolin (2011): Eltern und Lehrkräfte: ihre Sicht der Nachhilfe. In: Empirische Pädagogik. Jg. 25. Heft 3. S. 280-306.
- Jäkel, Julia; Leyendecker, Birgit (2009): Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis. Jg. 56. Heft 1. S. 1-15.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul Felix; Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte zur Soziographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jammal, Elias (2013): Vertrauen und Interkulturalität. In: Hammer, Edith; Tomaschek, Nino (Hrsg.): Vertrauen. Standpunkte zum sozialen, wirtschaftlichen und politischen Handeln. Münster: Waxmann. S. 25-36.
- Janssen, Marije; Bakker, Joep T.A.; Bosman, Anna M.T.; Rosenberg, Kirsten; Leseman, Paul P.M. (2012): Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. In: Educational Studies. Vol. 38. Nr. 4. Pp. 383-396. DIO: 10.1080/03055698.2011.643103
- Jensen, Olaf (2008): Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag. S. 255-275.
- Junge, Kay (1998): Vertrauen und die Grundlagen der Sozialtheorie – Ein Kommentar zu James S. Coleman. In: Müller, Hans-Peter; Schmid, Michael (Hrsg.): Norm, Herrschaft und Vertrauen. Beiträge zu James S. Colemans Grundlagen der Sozialtheorie. Opladen, Wiesbaden: West deutscher Verlag. S. 26-63.
- Kaina, Viktoria (2004): Vertrauen in Eliten und die politische Unterstützung der Demokratie. In: Politische Vierteljahresschrift. Jg. 45. Heft 4. S. 519-540.
- Kassebaum, Ulf Bernd (2004): Interpersonelles Vertrauen. Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts. Dissertation Universität Hamburg.
- Kayser, Laura B.; Betz, Tanja (2015): „Da hatt' ich mal so ein Thema mit der Lehrerin“. Handlungsorientierungen von Eltern als Ausgangspunkt für eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Jg. 8. Heft 1. 80-94.
- Kelle, Udo (2007): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 50-64.
- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo; Reith, Florian (2008): Empirische Forschungsmethoden. In: Schwer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 39-75.
- Kemethofer, David; Altrichter, Herbert (2014): Fördert Vertrauen Schulentwicklung im Kontext von Schulinspektionen? In: Empirische Pädagogik. Jg. 28. Heft 4. S. 338-359.
- Kenning, Peter; Blut, Markus (2006): Vertrauen. Ein Objekt des Marketingmanagements?! In: Bauer, Hans H.; Neumann, Marcus M; Schüle, Anja (Hrsg.): Konsumentenvertrauen. Konzepte und Anwendungen für ein nachhaltiges Kundenbindungsmanagement. München: Franz Vahlen GmbH. S. 3-15.
- Kikas, Eve; Poikonen, Pirjo-Liisa; Kontoniemi, Marita; Lyyra, Anna-Liisa; Lerkanen,



- Marja-Kristiina; Niilo, Airi (2011): Mutual Trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland. In: *Scandinavian Journal of Education Research*. Vol. 55. No. 1. Pp. 23-37. DOI: 10.1080/00313831.2011.539852
- Killus, Dagmar (2012): Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 49-68.
- Killus, Dagmar (2014): Sind Privatschulen besser als öffentliche Schulen? – Erwartungen und Erfahrungen aus Sicht von Eltern. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 89-110.
- Killus, Dagmar (2017): Kriterien der Schulwahl beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus, Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule - Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 123-134.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (2011): Elternbefragungen wozu? – eine Einführung. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 9-20.
- Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (2012) (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Killus, Dagmar; Paseka, Angelika (2016): Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. Jg. 6. Heft 2. S. 151-168.
- Klein, Ansgar; Kern, Kristine; Geißel, Brigitte; Berger, Maria (Hrsg.) (2004): *Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, Klaus; Klemm, Annemarie (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knoblauch, Hubert (2011): Transkription. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 159-160.
- Koller, Michael (1990): *Sozialpsychologie des Vertrauens. Ein Überblick über theoretische Ansätze. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie*. Nr. 153.
- Koller, Michael (1997): Psychologie interpersonales Vertrauens: Eine Einführung in theoretische Ansätze. In: Schweer, Martin (Hrsg.): *Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 13-26.
- König, René (1974): *Das Interview. Formen, Technik, Auswertung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kohl, Katharina; Jäkel, Julia; Spiegler, Olivia; Willard, Jessica A.; Leyendecker, Birgit (2014): Eltern und Schule – Wie beurteilen türkischstämmige und deutsche Mütter sowie deutsche Lehrkräfte elterliche Verantwortung und Beteiligung? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Jg. 61. Heft 2. S. 96-111.
- Kohring, Matthias (2004): *Vertrauen in Journalismus Theorie und Empirie*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Koinzer, Thomas; Gruehn, Sabine (2013): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen – wo „die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen“. In: Gürlevik, Aydin; Palentien, Christian; Heyer, Robert (Hrsg.): *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 21-38.
- Krampen, Günter; Hank, Petra (2004): Die Vertrauens-Trias: Interpersonales Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen in der psychologischen Theoriebildung und Forschung. In: *Reportpsychologie. Zeitschrift des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V.* Jg. 29. Januar 2004. S. 666-677.

- Krampen, Günter; Viebig, Johannes; Walter, Wolfgang (1982): Entwicklung einer Skala zur Erfassung dreier Aspekte von sozialem Vertrauen. In: *Diagnostica*. Band XXVIII, Heft 3. S. 242-247.
- Kriesi, Hanspeter (2007): Sozialkapital. Eine Einführung. In: Franzen, Axel; Freitag, Markus (Hrsg.): *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 47. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23-46.
- Kristen, Cornelia; Dollmann, Jürgen (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, Birgit; Reimer, David (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 117-144.
- Kröner, Stephan; Schüller, Elisabeth M.; Penthin, Marcus; Fritzsche, Eva S.; Friedrich, Marcus C.; Krol, Magdalena M. (2012): Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen. Eine qualitative Interviewstudie zu ihren Beweggründen für und gegen ein Engagement. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 15. Heft 4. S. 707-726.
- Krüger, Jens Oliver (2014): Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 60. Heft 3. S. 390-408.
- Krumm, Volker (1996): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u. a.: Beltz Verlag. S. 119-137.
- Kuckartz, Udo (2010a): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2010b): Typenbildung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 553-568.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo; Grunenberg, Heiko (2010): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Juventa. S. 501-514.
- Kühne, Stefan; Kann, Caroline (2012): Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? Regionale Analysen zu Entwicklungen in der deutschen Privatschullandschaft. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 104. Heft 3. S. 256-278.
- Kunze, Axel Bernd (2012): Wem soll Schule gerecht werden? In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 88. Heft 2. S. 319-331.
- Kuper, Harm; Thiel, Felicitas (2009): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 483-498.
- Kurtz, Thomas (2013): Bildungssystem, Gesellschaft und soziale Ungleichheit. In: *Pädagogische Rundschau*. Jg. 67. S. 55-65.
- Kurz, Karin; Paulus, Wiebke (2008): Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 5489-5503.
- Kussau, Jürgen (2007): Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 155-220.
- Kruse, Jan (2011): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Juventa.
- Ladenthin, Volker (2006): Nachwort: Warum eine offene Gesellschaft öffentliche Bildung braucht. In: Fischer, Ralph; Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Homeschooling – Tradition und Perspektive*. Würzburg: Ergon Verlag. S. 285-290.
- Lahno, Bernd (2002): *Der Begriff des Vertrauens*. Paderborn: mentis Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.

- Lash, Scott (1996): Expertenwissen oder Situationsbedeutung? Kultur und Institutionen im desorganisierten Kapitalismus. In: Beck, Ulrich; Giddens; Anthony; Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 338-364.
- Lewicki, Roy J.; McAllister, Daniel J.; Bies, Robert J. (1998): Trust and Distrust: New Relationships and Realities. In: Academy of Management Review. Vol. 23. No. 3. Pp. 438-458.
- Lepsius, Rainer M. (1997): Vertrauen zu Institutionen. In: Hradil, Stefan (Hg.): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 283-293.
- Leyendecker, Birgit (2011): Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung zuständig? In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann. S. 276-284.
- Leyendecker, Birgit; Citlak, Banu; Schräpler, Jörg-Peter; Schölmerich, Axel (2014): Diversität elterlicher Einstellungen und vorschulischer Lernerfahrungen – Ein Vergleich deutscher und zugewanderter Familien aus der Türkei, Russland und Polen. In: Zeitschrift für Familienforschung. Jg. 26. Heft 1. S. 70-93.
- Lewis, J. David; Weigert, Andrew (1985): Trust as a Social Reality. In: Social Forces. Vol. 63. No. 4. Pp. 967-985.
- Liegmann, Anke B. (2014): Der Grundschulübergang als komplexer Prozess. Empirische Forschung zum Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In: Liegmann, Anke B.; Mammes, Ingelore; Racherbäumer, Kathrin (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster: Waxmann. S. 35-48.
- Linggi, Dominik (2011): Vertrauen in China. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipset, Seymour Martin; Schneider, William (1983): The Decline of Confidence in American Institutions. In: Political Science Quarterly. Vol. 98. No. 3. Pp. 379-402.
- Listhaug, Ola (1998): The Dynamics of Trust in Politicians. In: Klingemann, Hans-Dieter; Fuchs, Dieter (Hrsg.): Citizens and the State. Oxford: University Press. Pp. 261-297.
- Loveless, Tom (1997): The Structure of Public Confidence in Education. In: American Journal of Education. Vol. 105. Pp. 127-159.
- Luhmann, Niklas (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: UTB.
- Luhmann, Niklas (2001): Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen, Probleme und Alternativen. In: Hartmann, Martin; Offe, Claus (Hg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt am Main: Campus Verlag. 143-160.
- Luhmann, Niklas (2008): Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. In: Gambetta, Diego (Ed.): Trust: Making and Breaking Cooperative Relations. Basil Blackwell Ltd. Pp. 94-107.
- Luplow, Nicole; Schneider, Thorsten (2014): Nutzung und Effektivität privat bezahlter Nachhilfe im Primarbereich. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 43. Heft 1. S. 31-49.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn u. a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Neumann, Marko; Becker, Michael; Dumont, Hanna (2013): Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Münster: Waxmann.
- Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 9. Heft 3. S. 299-327.
- Maele, Dimitri van; Houtte, Mieke van (2009): Faculty Trust and Organizational School Characteristics. An Exploration Across Secondary Schools in Flanders. In: Educational Administration Quarterly. Vol. 43. No 4. Pp. 556-589.

- Maele, Dimitri van; Houtte, Mieke van (2011): Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. In: *American Journal of Education*. Vol. 117. No. 4. Pp. 437-464.
- Maele, Dimitri van; Houtte, Mieke van; Forsyth, Patrick B. (2014): Introduction: Trust as a Matter of Equity and Excellence in Education. In: Van Maele, Dimitri; Forsyth, Patrick B.; Van Houtte, Mieke (Eds.): *Trust and School Life. The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Dordrecht, the Netherlands: Springer Science + Business Media. Pp. 1-33.
- Makles, Anna; Schneider, Kerstin (2012): Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation? In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 104. Heft 4. S. 332-346.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter, Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 11-48.
- Mayer, Roger C.; Davis, James H.; Schoorman, F. David (1995): An integrative model of organizational trust. In: *Academy of Management Review*. Vol. 20. No. 3. 709-734.
- Mayr, Thomas (2010): (Kommerzielle) Nachhilfe – kritisch beleuchtet. Was wir heute wirklich über Nachhilfe wissen. Dissertation. Universität Bayreuth.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*. Vol. 1. No. 2. Art. 20.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008a): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008b): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 468-475.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 543-556.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (2008) (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- McKnight, D. Harrison; Chervany, Norman L. (2001): Trust and Distrust Definitions: One Bite at a Time. In: Falcone, Rino; Singh, Munindar; Tan, Yao-Hua (Eds.): *Trust in Cyber-societies. Integrating the Human and Artificial Perspectives*. Berlin u. a.: Springer. Pp. 27-54.
- Meinefeld, Werner (1999): Einstellung. In: Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.): *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 120.-126.
- Merkens, Hans (2006): *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miebach, Bernhard (2007): *Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Misztal, Barbara (1996): *Trust in modern societies*. Cambridge: Polity Press.
- Möller, Heidi (2012): Vertrauens- und Misstrauenskulturen in Organisationen. In: Möller, Heidi (2012): *Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung?* Wiesbaden: Springer VS. S. S. 13-28.
- Möllering, Guido (2006): *Trust: Reason, Routine, Reflexivity*. Oxford: Elsevier.
- Mruck, Katja; Mey, Günter (2000): *Qualitative Sozialforschung in Deutschland*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol. 1. No. 1. Art. 4.
- Müller, Thomas (2017): „Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“ Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nannestad, Peter (2008): What Have We Learned About Generalized Trust, If Anything? In: *Annual Review of Political Science*. Vol. 11. Pp. 413-436.
- Narowski, Claus (1974): *Vertrauen. Begriffsanalyse und Operationalisierungsversuch. Prolegomena zu einer empirischen psychologisch-pädagogischen Untersuchung der zwischenmenschlichen*

- Einstellung: Vertrauen. Dissertation Universität Tübingen. Druck- und Verlagsanstalt: Werner Blasaditsch.
- Nationaler Bildungsbericht (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nationaler Bildungsbericht (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Neubauer, Walter (1991): Die Bedeutung des gegenseitigen Vertrauens für die Beziehung. In: Schmidt-Denter, Ulrich; Manz, Wolfgang (Hrsg.): Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 136-148.
- Neubauer, Walter (1999): Zur Entwicklung interpersonaler, interorganisationalen und interkulturellen Vertrauens durch Führung – Empirische Ergebnisse aus der sozialpsychologischen Vertrauensforschung. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung neu gesehen. Managementforschung 9. Berlin, New York: de Gruyter. S. 89-116.
- Neuberger, Oswald (2006): Vertrauen vertrauen? Misstrauen als Sozialkapital. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Vertrauen in Organisationen. München, Mering: Rainer Hampp. S. 11-55.
- Neuenschwander, Markus P.; Balmer, Thomas; Gasser, Annette; Goltz, Stefanie; Hirt, Ueli; Ryser, Hans; Wartenweiler, Hermann (2004): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht. Bern.
- Neumann, Marko; Kropf, Michaela; Becker, Michael; Albrecht, Ricarda; Maaz, Kai; Baumert, Jürgen (2013): Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In: Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Neumann, Marko; Becker, Michael; Dumont, Hanna (Hrsg.): Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertungen durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Münster: Waxmann. S. 87-131.
- Newton, Kenneth; Norris, Pippa (2000): Confidence in Public Institutions. Faith, Culture or Performance? Harvard University.
- Nicht, Jörg (2011): Die Ungleichheit dominiert – Schulerfolg und Bildungschancen aus Sicht der Eltern. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 83-104.
- Nicht, Jörg (2012): Haben Eltern einen schulformspezifischen Blick? In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 143-168.
- Niemann, Benedikt (2013): Analyse und Messung des Zusammenhangs von Vertrauen und Performance in F & E-Kooperationen. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Nikolova, Natalia; Möllering, Guido; Reihlen, Markus (2014): Trusting as a ‚Leap of Faith‘: Trust-building practices in client-consultant relationships. In: Scandinavian Journal of Management. Vol. 31. Pp. 232-245.
- Nohl, Hermann (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Nuissl, Henning (2002): Bausteine des Vertrauens – eine Begriffsanalyse. In: Berliner Journal für Soziologie. Heft 1. S. 87-108.
- OECD (2016): PISA 2015. Ergebnisse (Band 1). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Offe, Claus (2001): Nachwort: Offene Fragen und Anwendungen in der Forschung. In: Hartmann, Martin; Offe, Claus (Hg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 364-369.
- Offe, Claus; Fuchs, Susanne (2001): Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In: Putnam, Robert D. (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 417-514.
- Oswald, Margit E. (2010): Vertrauen in Organisationen. In: Schweer, Martin W. (Hrsg.): Vertrauensforschung: State of the art. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 63-85.
- Parsons, Talcott (1978): Research with Human Subjects and the Professional Complex. New York/London: Free Press.

- Paseka, Angelika (2011): Wozu ist die Schule da? – die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 105-122.
- Paseka, Angelika (2012): Die Arbeit der Lehrpersonen und die Rahmenbedingungen von Unterricht aus Sicht der Eltern. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 89-112.
- Patton, Michael Quinn (1990): Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Pekrun, Reinhard (1997): Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Vaskovics, Laszlo A.; Lipinski, Heike (Hrsg.): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich. S. 51-79.
- Perspektive Deutschland (2004): Projektbericht 2003/2004. Eine Initiative von McKinsey, stern, ZDF und AOL. Verfügbar unter: [http://sigrid-beer.de/userspace/NW/sigrid\\_beer/Bildung/Perspektive-Deutschland\\_Projektbericht\\_2004.pdf](http://sigrid-beer.de/userspace/NW/sigrid_beer/Bildung/Perspektive-Deutschland_Projektbericht_2004.pdf) (Letzter Zugriff: 03.02.2016)
- Petermann, Franz (1996): Psychologie des Vertrauens. 3., korrigierte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petermann, Franz (2013): Psychologie des Vertrauens. 4., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petermann, Franz; Winkel, Sandra (2006): Interpersonelles Vertrauen – Grundlagen, Messung, empirische Befunde. In: Bauer, Hans H.; Neumann, Marcus M.; Schüle, Anja (Hrsg.): Konsumentenvertrauen. Konzepte und Anwendungen für ein nachhaltiges Kundenbindungsmanagement. München: Verlag Franz Vahlen. S. 77-91.
- Peters, Susanne (2016): Zur Kooperation von Schule und Familie – die Sichtweise der Eltern. In: Bonanati, Marina; Knapp, Claudia (Hrsg.): Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 117-128.
- Petersen, Thomas (2011): Autorität in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. Herbert Quandt-Stiftung. Bad Homburg v.d.Höhe.
- Pfaff, Nicolle; Zschach, Maren (2014): Vertrauen in Bildung – dokumentarische Rekonstruktionen zur empirischen Ausdifferenzierung einer neuen Kategorie. In: Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 175-202.
- Plötner, Olaf (1995): Das Vertrauen des Kunden. Relevanz, Aufbau und Steuerung auf industriellen Märkten. Wiesbaden: Gabler.
- Preisendörfer, Peter (1995): Vertrauen als soziologische Kategorie. Möglichkeiten und Grenzen einer entscheidungstheoretischen Fundierung des Vertrauenskonzepts. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 24. Heft 4. S. 263-272.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Putnam, Robert D. (1993): Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Radtke, Frank-Olaf (2014): Vertrauen im Erziehungssystem. In: Assmann, Heinz-Dieter; Baasner, Frank; Wertheimer, Jürgen (Hrsg.): Vertrauen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 19-28.
- Ramsenthaler, Christina (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse“? In: Schnell, Martin; Schulz, Christian; Kolbe, Harald; Dunger, Christine (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 23-42.
- Rattinger, Hans (2006): Die Parteien: Ungeliebt – aber ohne Alternative. In: Falter, Jürgen W.; Gabriel, Oscar W.; Rattinger, Hans; Schoen, Harald (Hrsg.): Sind wir ein Volk? Ost- und Westdeutschland im Vergleich. München: Verlag C. H. Beck. S. 82-106.
- Ratzki, Anne; Schumann, Brigitte (2003): Statt Vertrauen und Förderung: Misstrauen und Kontrolle. Wie eine neokonservative Bildungspolitik die Qualität des kanadischen Schulsystems beschädigt. In: Die Deutsche Schule. Jg. 95. Heft 2. S. 172-179.

- Reader's Digest/Emnid (2010): Deutsche Schüler sind nicht dümmer als andere. Verfügbar unter: <http://www.presseportal.de/pm/32522/1670716> (Letzter Zugriff: 16.08.2016).
- Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz Verlag. S. 123-141.
- Relikowski, Iлона; Yilmaz, Erbil; Blossfeld, Hans-Peter (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111-136.
- Rempel, John K.; Holmes, John G.; Zanna, Mark P. (1985): Trust in Close Relationships. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 49. No. 1. 95-112.
- Reuband, Karl-Heinz (2012): Vertrauen in die Polizei und staatliche Institutionen. Konstanz und Wandel in den Einstellungen der Bevölkerung 1984-2011. In: Soziale Probleme. Jg. 23. Heft 1. S. 5-39.
- Riederer, Bernhard; Teitzer, Roland (2012): Effekte der sozialen Position auf Vertrauen in Politik und Demokratie in Österreich. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 37. Heft 1. S. 5-22.
- Riemann, Gerhard (2003): A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to „Doing Biographical Research“. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 4. No. 3. Art. 18.
- Ripperger, Tanja (1998): Ökonomik des Vertrauens. Analyse eines Organisationsprinzips. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Robert-Koch-Institut (2015): Gesundheit in Deutschland. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gemeinsam getragen von RKI und Destatis. Berlin: RKI.
- Rolff, Hans-Günter (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Jg. 12. H. 4. S. 306-324.
- Rosenblatt, Bernhard von; Thebis, Frauke (2003): Schule aus der Sicht von Eltern. Das Eltern-Forum als neues Instrument der Schulforschung und mögliche Form der Elternmitwirkung. Eine Studie der Infratest Bildungsforschung. München.
- Roth, Felix (2008): Sozialkapital, Vertrauen und wirtschaftliches Wachstum. In: Ökonomie und Gesellschaft. Jahrbuch 20: Sozialkapital – eine (un)bequeme Kategorie. Marburg: Metropolis-Verlag. S. 111-137.
- Rothland, Martin (2009): Lehrerberuf und Lehrerrolle. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 494-501.
- Rotter, Julian B. (1981): Vertrauen. In: Psychologie heute. Jg. 8. Nr. 3. S. 23-29.
- Rotter, Julian B. (1967): A new scale for the measurement of interpersonal trust. Journal of Personality. Vol. 35. Pp. 651-665.
- Rousseau, Denise M.; Sitkin, Sim; Burt, Ronald, S.; Camerer, Colin Farrell (1998): Not So Different After All: A Cross-discipline View of Trust. In: Academy of Management Review. Vol 23. No. 3. Pp. 393-404.
- Rux, Johannes (2008): Aktiv mit dem Schulrecht umgehen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2004): Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Erster Übersichtsbericht. Nürnberg: SUN. Nr. 23.
- Sacher, Werner (2005): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Nürnberg: SUN. Nr. 24.
- Sacher, Werner (2006): Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Nürnberg: SUN. Nr. 26.
- Sacher, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2012a): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim u. a.: Beltz Verlag. S. 301-314.
- Sacher, Werner (2012b): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.):



- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 232-243.
- Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2015): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus – Eine unnötige Belastung oder doch unumgänglich? In: Hausbesuche. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Frankfurt a. M.: GEBIF Gesellschaft für Bildung und Förderung, S. 4-6.
- Schaal, Gary S. (2003): Vier Missverständnisse. Konzeptionelle Anmerkungen zur Renaissance des Vertrauens in der Politikwissenschaft. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Vertrauen im Spannungsfeld politischen Handelns. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 29-49.
- Schaal, Gary S. (2004): Vertrauen, Verfassung und Demokratie. Über den Einfluss konstitutioneller Prozesse und Prozeduren auf die Genese von Vertrauensbeziehungen in modernen Demokratien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Alfred (1980): Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 34. S. 723-743.
- Saldern, Matthias von (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Familie. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 68-75.
- Scheffler, Claudia (2014): Siegerner kämpft gegen Turbo-Abi! Mit bundesweitem Bündnis gegen G8-Schulzeit in Berlin. Verfügbar unter: [http://www.t-online.de/eltern/schulkind/id\\_63106624/allensbach-umfrage-deutsche-schule-in-der-kritik.html](http://www.t-online.de/eltern/schulkind/id_63106624/allensbach-umfrage-deutsche-schule-in-der-kritik.html) (Letzter Zugriff: 27.04.2014).
- Schemmann, Michael (2003): Vertrauensverlust in politische Institutionen. Vertrauensbruchstellen im Widerschein von Globalisierung und reflexiver Modernisierung. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Vertrauen im Spannungsfeld politischen Handelns. Herausforderungen und Perspektiven für eine Politische Psychologie. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 13-27.
- Scheuerer-Englisch, Hermann; Zimmermann, Peter (1997): Vertrauensentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 27-48.
- Schittenhelm, Karin (2009): Qualitatives Sampling. Strategien und Kriterien der Fallauswahl. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.
- Schlesselmann, Britta (2003): „Eltern misstrauen Schulreformen“. In: Weser-Kurier. 18.02.2013. Verfügbar unter: [http://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-politik-wirtschaft\\_artikel.-Eltern-misstrauen-Schulreformen- arid,502953.html](http://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-politik-wirtschaft_artikel.-Eltern-misstrauen-Schulreformen- arid,502953.html) (Letzter Zugriff: 30.11.2015).
- Schmalz-Bruns, Rainer (2002): Vertrauen in Vertrauen? Ein konzeptioneller Aufriss des Verhältnisses von Politik und Vertrauen. In: Schmalz-Bruns, Rainer; Zintl, Reinhard (Hrsg.): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 9-35.
- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa. S. 473-486.
- Schmidt-Rathjens, Claudia; Amelang, Manfred (1997): Vertrauen in partnerschaftlichen Beziehungen. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 63-89.
- Schmieder, Christian (2015): Zur Wahl von QDA-Software. Hintergründe, Funktionalität, Hilfestellungen. In: Kruse, Jan (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Kap. 7.1.
- Schmitz, Sven-Uwe; Pfahl, Stefanie (1998): Die Legitimität von Institutionen. In: Pfahl, Stefanie; Schultz, Elmar; Matthes, Claudia; Sell, Katrin (Hrsg.): Institutionelle Herausforderungen im neuen Europa. Legitimität, Wirkung und Anpassung. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 31-55.



- Schneewind, Klaus A. (2008): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz. S. 256-273.
- Schneider, Thorsten (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 51. Heft 3. S. 363-379.
- Schorr, Angela (1993): Projective Testing In Behavior Therapy. In: European Journal of Psychological Assessment. Vol. 9. No. 3. Pp. 213-221.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. Vol. 15. No. 1. Art. 18.
- Schrüder-Lenzen, Agi (2010): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa. S. 149-158.
- Schultheis, Franz (2008): Pierre Bourdieus Konzeptualisierung von „Sozialkapital“. Sozialkapital: zur Genealogie des Gedankens. In: Ökonomie und Gesellschaft. Jahrbuch 20: Sozialkapital – eine (un)bequeme Kategorie. Marburg: Metropolis-Verlag. S. 17-42.
- Schupp, Jürgen; Wagner, Gert G. (2004): Vertrauen in Deutschland: großes Misstrauen gegenüber Institutionen. DIW Wochenbericht 21/2004. S. 311-313.
- Schwanenberg, Jasmin (2015): Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive. Münster: Waxmann.
- Schweer, Martin (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern u. a.: Verlag Hans Huber.
- Schweer, Martin K.W. (1997a): Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Jg. 44. S. 2-12.
- Schweer, Martin (1997b): Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei jungen Erwachsenen. In: Gruppendynamik. Jg. 28. S. 200-210.
- Schweer, Martin (1997c): „Wenn Schüler ihren Lehrern nicht mehr vertrauen...“. Vertrauensverluste aus der Perspektive von Schülern. In: Pädagogische Welt. Jg. 51. Heft 8. S. 377-379.
- Schweer, Martin K.W. (1997d): Vertrauensaufbau und soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 203-216.
- Schweer, Martin K.W. (2000): Politisches Vertrauen: Theoretische Ansätze und empirische Befunde. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Politische Vertrauenskrise in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme. Münster: Waxmann. S. 9-26.
- Schweer, Martin K.W. (2003): Vertrauen als Organisationsprinzip: Vertrauensförderung im Spannungsfeld personalen und systemischen Vertrauens. In: Erwägen Wissen Ethik. Jg. 14. Heft 2. S. 323-332.
- Schweer, Martin K.W. (2008a): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 547-564.
- Schweer, Martin K.W. (2008b): Vertrauen und soziales Handeln – Eine differentialpsychologische Perspektive. In: Jammal, Elias (Hrsg.): Vertrauen im interkulturellen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-26.
- Schweer, Martin K.W. (2010): Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Vertrauensforschung 2010: A State of the Art. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 151-172.
- Schweer, Martin K.W.; Bertow, Andreas (2006). Vertrauen und Schulleistung. In Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Bildung und Vertrauen. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 73-85.
- Schweer, Martin K.W.; Padberg, Jutta (2002): Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung. Krefeld: Luchterhand Verlag.
- Schweer, Martin K.; Petermann, Eva; Egger, Carina (2013): Zur Bedeutung multidimensionaler sozialer Kategorisierungsprozesse für die Vertrauensentwicklung – Ein bislang weitgehend vernachlässigtes Forschungsfeld. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Vol. 44. No. 1. Pp. 67- 81.

- Schweer, Martin K.W.; Thies, Barbara (1996): Bedingungen des Vertrauensabbruchs in der pädagogischen Beziehung. Wenn Studierende aufhören, ihren Dozenten zu vertrauen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4 – 1996. S. 343- 355.
- Schweer, Martin; Thies, Barbara (1999): Vertrauen - die unterschätzte Kraft. Zürich: Walter.
- Schweer, Martin K.W.; Thies, Barbara (2005): Vertrauen durch Glaubwürdigkeit – Möglichkeiten der (Wieder-)Gewinnung von Vertrauen aus psychologischer Perspektive. In: Dernbach, Beatrice; Meyer, Michael (Hrsg.): Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-63.
- Schweer, Martin; Thies, Barbara (2011): Vertrauen – Die unterschätzte Kraft. Zürich, Düsseldorf: Walter Verlag.
- Schweer, Martin; Thies, Barbara (2003): Vertrauen als Organisationsprinzip. Perspektiven für komplexe soziale Systeme. Bern u. a.: Verlag Hans Huber.
- Schwegler, Ulrike (2008): Vertrauen zwischen Fremden. Die Genese von Vertrauen in deutsch-indonesischen Kooperationen. Frankfurt am Main: IKO Verlag.
- Schwegler, Ulrike (2009): Herausforderungen der Vertrauensforschung in interkulturellen Kooperationsbeziehungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 10. No. 1. Art. 48.
- Schweizer, Annika; Niedlich, Sebastian; Adamczyk, Judith; Bormann, Inka (2017): Approaching Trust and Control in Parents' Relationship with Education Institutions. In: Studia Paedagogica (special issue: Trust and Control). Vol. 22. No. 2. Pp. 97-115.
- Schwippert, Knut; Hornberg, Sabine; Freiberg, Martin; Stubbe, Tobias C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 249-269.
- Segeritz, Michael; Walter, Oliver; Stanat, Petra (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 62. Heft 1. S. 113-138.
- Seiffert, Jens; Bentele, Günter; Mende, Lars (2011). An explorative study on discrepancies in communication and action of German companies. In: Journal of Communication Management. Vol. 15. No. 4. Pp. 349-367.
- Shell Holding GmbH (Hrsg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. FISCHER Taschenbuch.
- Siegert, Manuel; Roth, Tobias (2013): Söhne bevorzugt? Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Gymnasialbesuch türkischstämmiger Schülerinnen und Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 65. Heft 1. S. 49-72.
- Simmel, Georg (1989): Philosophie des Geldes. Gesamtausgabe Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Simmel, Georg (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Band 11. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sitkin, Sim B.; Roth, Nancy L. (1993): Explaining the Limited Effectiveness of Legalistic "Remedies" for Trust/Distrust. In: Organization Sciences. Vol. 4. No. 3. Pp. 367-392.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hans Böckler Stiftung. Arbeitspapier 171.
- Sommer, Christian; Bentele, Günter (2008): Vertrauensverluste: Der Fall Gerster. Eine deutsche Fallstudie über Interdependenzen zwischen Prozessen öffentlicher Kommunikation und öffentlichen Vertrauens. In: Kommunikationsmanagement. Februar 2008.
- Späth, Julia F. (2008): Interpersonelles Vertrauen in Organisationen. Eine empirische Untersuchung der Einflussfaktoren und Verhaltenswirkungen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Spiegler, Thomas (2006): Wo ist das Vertrauen hin – wo ist es geblieben? Die Home Education Bewegung als Indikator für Vertrauensverlust in die öffentliche Schule. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Bildung und Vertrauen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 61-72.
- Spiegler, Thomas (2008): Home Education in Deutschland. Hintergründe – Praxis – Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiegler, Thomas (2009): Home Education – Lage, Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 29. Heft 3. S. 282-295.
- Stange, Waldemar (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen,

- Begründungen. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 12-39.
- Statista (2015): „Wie viel Vertrauen haben Sie allgemein in das Bildungssystem in Deutschland?“ Verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/277493/umfrage/vertrauen-in-das-bildungssystem-in-deutschland/> (Letzter Abruf: 18.02.2015).
- Statistisches Bundesamt (2017): Privatschulen nach Schularten. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflichePrivateSchulenSchularten.html> (Letzter Zugriff: 23.07.2017).
- Statistisches Bundesamt (2014): 15% weniger allgemeinbildende Schulen als vor zehn Jahren. Pressemitteilung Nr. 146 vom 24.04.2014. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/04/PD14\\_146\\_211.html;jsessionid=2D4BDE277EA550AE4A7784E19A1EDFC3.cae1](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/04/PD14_146_211.html;jsessionid=2D4BDE277EA550AE4A7784E19A1EDFC3.cae1) (Letzter Zugriff: 02.03.2015)
- Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethode von Philipp Mayring. Marburg: Tectum Verlag.
- Steinfath, Holmer; Wiesemann, Claudia (Hrsg.) (2016): Autonomie und Vertrauen. Schlüsselbegriffe der modernen Medizin. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319-331.
- Steinmann, Thorsten (2013): Vertrauen in Banken. Eine empirische Untersuchung von Determinanten und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Stern-Umfrage (2015): Polizisten genießen Vertrauen - Manager nicht. Verfügbar unter: <http://www.stern.de/politik/deutschland/stern-umfrage--wem-vertrauen-die-deutschen-3479178.html> (Letzter Zugriff: 05.11.2015)
- Stolle, Dietlind (2002): Trusting Strangers – The Concept of Generalized Trust in Perspective. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Band 31. Heft 4. S. 397-412.
- Strasser, Hermann; Voswinkel, Stephan (1997): Vertrauen im gesellschaftlichen Wandel. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 217-236.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Süddeutsche Zeitung (2013): Gericht verurteilt Homeschooling-Eltern zu Geldstrafe. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/hessen-gericht-verurteilt-homeschooling-eltern-zu-geldstrafe-1.1678806> (Letzter Zugriff: 09.07.2013).
- Suter, Peter (2013): Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sztompka, Piotr (1995): Vertrauen. Die fehlende Ressource in der postkommunistischen Gesellschaft. In: Nedelmann, Birgitta (Hrsg.): Politische Institutionen im Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 254-276.
- TeleTrusT (2015) – Bundesverband IT-Sicherheit e.V.: Vertrauen und IT-Sicherheit. Vertrauensmodelle für die Informationsgesellschaft. Berlin. Verfügbar unter: [https://www.teletrust.de/fileadmin/docs/publikationen/broschueren/Vertrauensmodell/2015-TeleTrusT\\_Vertrauensmodell\\_V2.pdf](https://www.teletrust.de/fileadmin/docs/publikationen/broschueren/Vertrauensmodell/2015-TeleTrusT_Vertrauensmodell_V2.pdf) (Letzter Zugriff: 25.01.2016)
- Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede (2010): Wie erfolgreich sind Gymnasiasten ohne Gymnasialempfehlung? Die Kluft zwischen Schullaufbahneempfehlung und Schulformwahl der Eltern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 13. Heft 4. S. 649-660.
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiefel, Sandra (2012): Strategien der Vertrauensherstellung im Beratungsprozess. In: Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 15-32.

- Tiefel, Sandra; Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole; Zeller, Maren (2007): *Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung*. Netzwerk zur Rekonstruktion von Vertrauensbildungsprozessen in sozialen und professionellen Kontexten. Verfügbar unter: [http://www.bildungsvertrauen.de/material/Antrag\\_Netzwerk\\_Bildungsvertrauen\\_Vertrauensbildung.pdf](http://www.bildungsvertrauen.de/material/Antrag_Netzwerk_Bildungsvertrauen_Vertrauensbildung.pdf) (Letzter Zugriff: 22.04.2013).
- Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (2012): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit - Einleitung. In: Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (Hrsg.): *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 7-12.
- Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (2014): Differenzierung des Vertrauensbegriffs – empirische Analysen aus der Perspektive von Adressat/innen der Sozialen Arbeit. In: Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle, Welter, Nicole (Hrsg.): *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 335-354.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): Ist die Schule ewig? Ein schultheoretisches Essay. In: *Pädagogik*. Jg. 49. Heft 6. S. 6-10.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2012): Stabilität und Veränderung – die Meinung der Eltern zur Bildungspolitik. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 25-48.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik – Kontinuitäten und Veränderungen. In: Killus, Dagmar; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann. S. 21-46.
- Titscher, Stefan; Wodak, Ruth; Meyer, Michael; Vetter, Eva (1998): *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 74-92.
- Thies, Barbara (2002): *Vertrauen zwischen Lehrern und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Thomas, Alexander (2004): Vertrauen im interkulturellen Kontext aus Sicht der Psychologie. In: Maier, Jörg (Hrsg.): *Die Rolle von Vertrauen in Unternehmensplanung und Regionalentwicklung – ein interdisziplinärer Diskurs*. S. 19-48.
- Tschannen-Moran; Megan (2001): Collaboration and the need for trust. In: *Journal of Educational Administration*. Vol 39. No. 4. Pp. 308-331.
- Tschannen-Moran, Megan; Hoy, Wayne K. (1998): A conceptual and empirical analysis of trust in schools. In: *Journal of Educational Administration*. Vol. 36. No. 4. Pp. 334-352.
- Tschannen-Moran, Megan; Hoy, Wayne K. (2000): A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measuring of Trust. In: *Review of Educational Research*. Vol. 70. No. 4. Pp. 547-593.
- Treibel, Annette (2013): *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne (2012): Private Schulen in Deutschland – Entwicklungen und Diskurse. In: Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne (Hrsg.): *Private Schulen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-25.
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 28. Heft 6. S. 429-447.
- Uslaner, Eric (2008): The foundations of trust: macro and micro. In: *Cambridge Journal of Economics*, Vol. 32. Pp. 289-294.
- Uslaner, Eric (2002): *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge: University Press.
- Vodafone Stiftung (2011): *Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland*. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland.
- Vodafone Stiftung (2013): *Hindernis Herkunft*. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungserfolg in Deutschland. Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland.
- Vodafone Stiftung (2015): *Was Eltern wollen*. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland.
- Völkl, Kerstin (2006): Überwiegt die Verdrossenheit oder die Unterstützung? Die Einstellungen der West- und Ostdeutschen zur Demokratie, zu politischen Institutionen und Politikern. In:

- Falter, Jürgen W.; Gabriel, Oscar W.; Rattinger, Hans; Schoen, Harald (Hrsg.): Sind wir ein Volk? Ost- und Westdeutschland im Vergleich. München: Verlag C. H. Beck. S. 57-81.
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wagenblaus, Sabine (2004): Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension. Weinheim: Juventa.
- Wagner, Petra; Spiel, Christiane; Tranker, Maria (2003): Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jg. 17. Heft 3/4. S. 233-243.
- Walter-Rogg, Melanie (2005): Politisches Vertrauen ist gut – Misstrauen ist besser? Ausmaß und Ausstrahlungseffekte des Politiker- und Institutionenvertrauens im vereinigten Deutschland. In: Gabriel, Oscar W.; Falter, Jürgen W.; Rattinger, Hans (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammengehört? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-186.
- Walz, Dieter (1996): Vertrauen in Institutionen in Deutschland zwischen 1991 und 1995. In: ZUMA-Nachrichten. Jg. 38. 20. Mai 1996. S. 70-89.
- Weigel, Tanja Maria (2004): Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich. Diplomarbeit. Universität Trier. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/germany/34805090.pdf> (Letzter Zugriff: 24.07.2017).
- Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Weinheim u. a.: Beltz Verlag. S. 69-85.
- Weiß, Manfred (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Weiß, Manfred (2012): Bessere Qualität der Schulbildung durch Privatschulen? In: Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne (Hrsg.): Private Schulen in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-200.
- Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna (2003): Sind mehr Privatschulen eine Antwort auf PISA? Ergebnisse einer explorativen Analyse von Daten aus PISA-E. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung. Jg. 51. Heft 2. S. 231-238.
- Welter, Nicole (2014): Vertrauen in modernen Bildungskontexten – Drei Thesen zur Institutionalisierung von Bildung in der Moderne. In: Bartmann, Sylke; Fabel-Lamla, Melanie; Pfaff, Nicolle; Welter, Nicole (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. S. 83-100.
- Wendt, Claus (2003): Vertrauen in Gesundheitssysteme. In: Berliner Journal für Soziologie. H 3/2003. S. 371-393.
- Wendt, Claus (2009): Krankenversicherung oder Gesundheitsversorgung? Gesundheitssysteme im Vergleich. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westle, Bettina; Gabriel, Oscar W. (Hrsg.) (2008): Sozialkapital. Eine Einführung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Westle, Bettina; Roßteutscher, Sigrid (2008): Kritische Sichten auf das Konzept des Sozialkapitals und die Forschung zum Sozialkapital. In: Westle, Bettina; Gabriel, Oscar W. (Hrsg.): Sozialkapital. Eine Einführung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 157-187.
- Wiater, Werner (2011): Aufgaben und Funktionen von Schule. In: Kansteiner-Schänzlin, Katja (Hrsg.): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 19-32.
- Wiencierz, Christian (2017): Vertrauen in politische Parteien. Der Einfluss von Gesprächen über Wahlwerbung auf die Vertrauenswürdigkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wilmes, Maren; Schneider, Jens; Crul, Maurice (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann. S. 30-46.
- Winkler, Brigitte (2012): Traust du mir — traue ich dir? Wie entsteht Vertrauenswürdigkeit? In: Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management. 1/2012. S. 24-31.

- Wippermann, Katja; Wippermann, Carsten; Kirchner, Andreas (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. In: Henry-Huthmacher, Christine; Hoffmann, Elisabeth; Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungshochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Kinder. Von Katja Wippermann, Carsten Wippermann und Andreas Kirchner. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wohlkinger, Florian (2014): Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule. Eine vergleichende Untersuchung von Grundschulern aus Bayern und Sachsen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wohlkinger, Florian; Ditton, Hartmut (2012): Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 44-63.
- World Value Survey (2013): WVS Wave 2006 (2010-2014). Verfügbar unter: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp> (letzter Zugriff: 02.02.2015).
- Zand, Dale E. (1972): Trust and Managerial Problem Solving. In: Administrative Science Quarterly. Vol. 17. No. 2. Pp. 229-239.
- Zeller, Maren (2012): Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in den Erziehungshilfe. In: Tiefel, Sandra; Zeller, Maren (Hrsg.): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 93-105.
- Zmerli, Sonja, Newton, Ken (2011): „Winners, losers and three types of trust“. In: Zmerli, Sonja, Hooghe, Marc (eds.): Political Trust. Why Context Matters. Colchester: ECPR Press. Pp. 67-94.
- Zowislo, Natascha; Schulz, Jürgen (2006): Vertrauen statt Transparenz. In: Bauer, Hans H.; Neumann, Marcus M.; Schüle, Anja (Hrsg.): Konsumentenvertrauen. Konzepte und Anwendungen für ein nachhaltiges Kundenbindungsmanagement. München: Verlag Franz Vahlen. S. 27-38.
- Zulauf Logoz, Marina (2012): Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. In: Zeitschrift für Pädagogik. November/Dezember 2012, Heft 6. S.784-798.

# Anhang

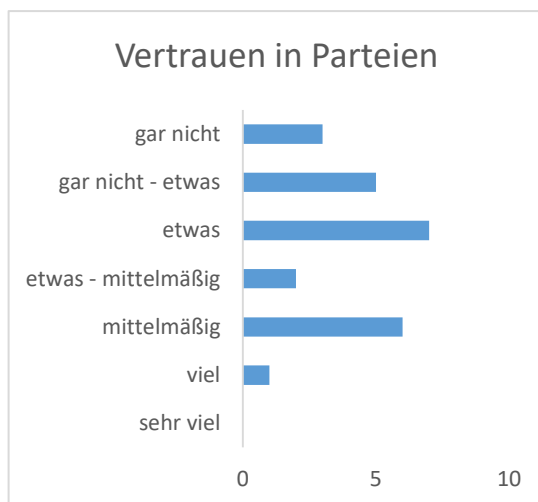
## Anhang I: Ausführliche Darstellung der interviewten Eltern

	Geschlecht Alter	Staatsangehörigkeit	Höchster eigener Schulabschluss + berufliche Ausbildung // Angaben vom zweiten Eltern- teil
Int1M	♂ / 37	Deutsch	Abitur + Studium // -
Int2W	♀ / 44	Deutsch	Abitur + Studium // Abitur + Studium
Int3W	♀ / 49	Deutsch	Abitur + Studium // -
Int4MW	♀ ♂ / 47 u 43	Deutsch	Abitur + Studium (o. Abschluss) // Fachabitur + Studium
Int5W	♀ / 42	Deutsch	Fachabitur + Ausbildung // Realschulabschluss + Studium
Int6W	♀ / 43	Deutsch	Realschulabschluss + Ausbildung // Hauptschul- abschluss + Ausbildung
Int7M	♂ / 46	Deutsch	Realschulabschluss + Ausbildung // Realschulab- schluss + Ausbildung
Int8M	♂ / 35	Deutsch	Abitur + Ausbildung // Abitur + Ausbildung
Int9W	♀ / 42	Deutsch	Abitur + Studium // Abitur + Studium
Int10W	♀ / 46	Deutsch	Realschulabschluss + Ausbildung // Realschulab- schluss + Ausbildung
Int11W	♀ / 42	Deutsch	Abitur + Studium // Abitur + Studium
Int12W	♀ / 31	Russisch	Abitur + Studium // Abitur + Studium
Int13W	♀ / 33	Deutsch / Russisch	Realschulabschluss + Ausbildung // Hauptschul- abschluss + Ausbildung
Int14W	♀ / 31	Deutsch	Realschulabschluss + Ausbildung (abgebrochen) // Realschulabschluss + Ausbildung
Int15M	♂ / 42	Türkisch	Hauptschulabschluss + Ausbildung (abgebrochen) // Hauptschulabschluss + Ausbildung
Int16W	♀ / 48	Deutsch	Abitur + Studium (ohne Abschluss) // Abitur + Studium
Int17W	♀ / 36	Deutsch / Russisch	Hauptschulabschluss + Ausbildung // Hauptschul- abschluss (keine Ausbildung)
Int18W	♀ / 38	Türkisch	Hauptschulabschluss + Ausbildung // Realschul- abschluss (ohne Ausbildung in Deutschland)
Int19W	♀ / 31	Türkisch	Realschulabschluss + Ausbildung // Mittlerer

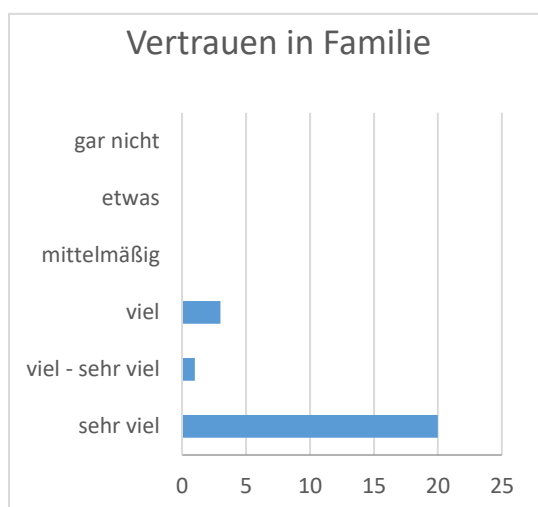
			Schulabschluss im Ausland
Int20W	♀ / 34	Deutsch (afghanische Wurzeln)	Realschulabschluss + Ausbildung // Realschulabschluss + Ausbildung
Int21W	♀ / 31	Deutsch	Realschulabschluss + Ausbildung // Abitur + Ausbildung
Int22W	♀ / 32	Deutsch	Hauptschulabschluss + Ausbildung // Hauptschulabschluss (ohne Ausbildung)
Int23W	♀ /	Deutsch	Abitur + Studium // Abitur + Studium

Tabelle 16: Merkmale der Interviewpersonen

## Anhang II: Häufigkeitsverteilung der Vertrauenswerte aus Grafik II



Die Verteilung zwischen den Interviewpersonen zeigt ein durchwachsendes Bild bezüglich der Vertrauenshaltung gegenüber Parteien. Dabei zeigt sich, dass – bis auf eine Ausnahme – alle Befragten maximal ein mittelmäßiges Vertrauen in Parteien angeben. Die Mehrheit, insgesamt 15 Personen haben gar kein bis etwas Vertrauen in Parteien.

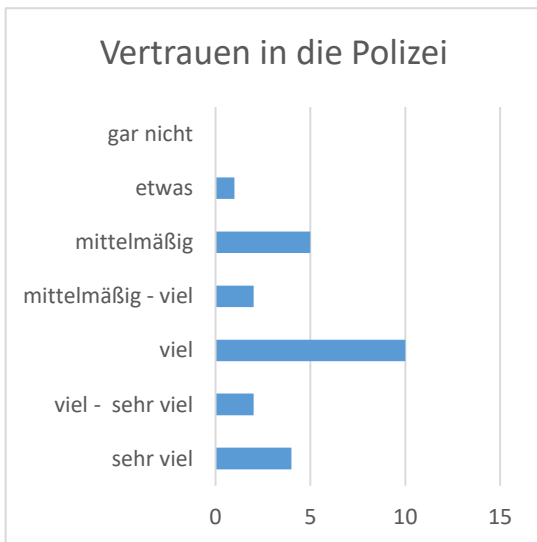


Das Vertrauen der Befragten in die Familie kann als sehr hoch angesehen werden. Alle Befragten geben viel bis sehr viel Vertrauen in die Familie an, dabei sind es 20 Personen, die den maximalen Wert (sehr viel) als Vertrauen in die Familie angeben.





Das Vertrauen in die Kirche zeigt eine Bandbreite von gar keinem bis hin zu sehr Vertrauen bei den Befragten und ein fast ausgewogenes Verhältnis zwischen den Vertrauensneigungen in die Kirche.



Das Vertrauen in die Polizei wird von den Befragten der Untersuchung zwar auch sehr durchwachsen angesehen, allerdings zeigt sich eine klar positivere Tendenz als bei den Parteien. Insgesamt 16 Befragte geben viel bis sehr viel Vertrauen an. Niemand hat gar kein Vertrauen gegenüber der Polizei.

# Zusammenfassung

**Schlagwörter:** Vertrauen zwischen Eltern und Schule – explorative Interviewstudie – Vertrauen als soziale Einstellung – qualitative Inhaltsanalyse

Die Dissertation ist im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung angesiedelt und thematisiert das Vertrauen von Eltern in die Institution Schule.

Die Arbeit geht davon aus, dass die Beziehung zwischen Eltern und Schule als Vertrauensbeziehung charakterisiert werden kann. Dabei lassen sich differenzierte Vertrauensebenen und -formen identifizieren. Die Eltern können mit den LehrerInnen ihre Kinds vertrauensvolle Beziehungen haben, der Schule als Organisation vertrauen oder ein institutionelles Vertrauen gegenüber Schule als Institution besitzen.

Die Studie ist als explorative Untersuchung anzusehen, die sich mit ebendiesen möglichen Beziehungen aus vertrauenstheoretischer Perspektive auseinandersetzt. Dabei werden verschiedene Forschungsdesiderate gefüllt. Zum einen existieren kaum Erhebungen, die sich systematisch mit Vertrauen in Schule auseinandersetzen, zum anderen werden Eltern erst seit kurzem als zentraler Akteur in der empirischen Bildungsforschung berücksichtigt. Zuletzt geht die Studie noch einen bislang eher selten gewählten Weg und erhebt Vertrauen über einen empirisch-qualitativen Weg mithilfe von Leitfadeninterviews.

Es wurden insgesamt 23 Interviews mit Müttern oder Vätern von schulpflichtigen Kindern im Alter von 9-12 Jahren geführt. In diesem Alter findet der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule statt. Es wird angenommen, dass es sich hierbei um eine unsichere Phase handelt, in der Eltern reflektiert über ihr Verhältnis zur Schule berichten können. Zudem werden personenrelevante Merkmale in die Analyse einbezogen, vor allem der Bildungsstatus der Eltern. Die Auswertung der Daten erfolgt unter Verwendung einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, aber mit einem stärker induktiven Vorgehen, angelehnt an Kuckartz (2012).

Folgende Ergebnisse lassen sich festhalten: Die Eltern verfügen über unterschiedliche Erwartungen gegenüber den Lehrpersonen und den Schulen. Die beiden Elemente Kognition und Emotion – die im Kern das Vertrauen ausmachen – stehen dabei vor allem je nach Bildungsstatus der Eltern in einem unterschiedlich ausgeprägten Verhältnis zueinander. Während bildungsnahe Eltern zumeist proaktiv nach zusätzlichen Informationen über die Schulen suchen, um die bestehende Unsicherheit zu reduzieren, fehlen bei bildungsun erfahrenen Eltern häufig zentrale Informationen. Das behaviorale Element von Vertrauen zeigt sich in den elterlichen Verhaltensweisen in/gegenüber der Schule. Zwar sind quasi alle Eltern in das schulische Geschehen der Kinder involviert, die Elternbeteiligung erfolgt allerdings unter unterschiedlichen Prämissen. In einer typenbildenden Inhaltsanalyse wurden die beiden Merkmale Vertrauen in die Schule und Elternbeteiligung zueinander in Verbindung gesetzt. In diesem Kontext lassen sich fünf Elterntypen herausstellen: Typ 1: der vertrauende Partner, Typ 2: der kritische

Beteiligte, Typ 3: der generell Vertrauende , Typ 4: der resignierte Typ und ein letzter Typ 5, der sich nicht spezifizieren lässt, da sich hier zahlreiche Diskrepanzen feststellen lassen.

## Abstract

**Key words:** trust between parents and schools – exploratory interview study – trust as social attitude – content analysis

This study is part of educational trust research and aims the view of the parents-school trust relationship. The trust relationship between parents and schools can be focused on different levels and forms of trust: an interpersonal trust relationship between parents and teachers, a specific trust on an organizational level in the school of the child and at last, a more general trust in the educational system.

This research is an exploratory study and take a view of the trust in schools from the parent's position. The trust relationship between parents and schools has been explored insufficiently in Germany's trust research, although trust plays an important role in pedagogical relations. Especially the topic of trust to institutions of education is a desideratum in research. Moreover, parents are not focused as central actors in empirical educational research so far. Methodical this study follows rather rare access about an empirical qualitative research approach with half-structured guideline interviews.

In total 23 interviews with mothers or fathers of 9- to 12-year-old children were conducted for this study. In this age, the transition to the secondary school takes place. It is assumed that this transition time is a highly uncertain period for the families and a good opportunity to become reflexive their trust in the institutions. Additionally in this analysis, the personal characteristics of the parents were taken into account, especially the educational level of the parents. Data were analyzed by using the content analysis by Mayring (2010), but with a modified version according to Kuckartz (2012)

The analysis shows different expectations to teachers and schools, influenced by the educational level of the parents. Moreover, the relationship between cognitive and emotional elements is different. Parents with a high educational level are looking for more information about the schools to reduce uncertainty in the relationship. Parents with less education have often a lack of important information. At least, the behavioral element can be related on parent involvement in schools. Most of the parents are involved in school, but this involvement is evaluated differently. In a type-forming content analysis were focused two dimensions, the reflexively reported trust in schools and the frequency and rating of involvement in schools. The result are five different typs of parents. Typ 1: a trusting partner; Typ 2: a critical participant; Typ 3: a general trustor; Typ 4: a resigned type. Typ 5 cannot be described, because many discrepancies are found.



# Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Thema „Vertrauen von Eltern in die Institution Schule. Eine explorative empirisch-qualitative Untersuchung über die Vertrauensbeziehung zwischen Eltern schulpflichtiger Kinder und der Schule.“ selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Es wurden von mir ausschließlich die angegebenen Quellen in Anspruch genommen.

Berlin, den 31.08.2017

Judith Adamczyk