

Eckhardt Fuchs / Marcus Otto (Hg.)

In Education We Trust?

Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien





unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Bildungsmedienforschung

Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien

Band 153

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Redaktion

Wibke Westermeyer, Wendy Anne Kopisch und Nicola Watson

Die Reihe ist referiert.

»Bildungsmedienforschung« ist die Fortsetzung der Reihe »Eckert.
Die Schriftenreihe«. Die Bandzählung wird fortgeführt.

Eckhardt Fuchs / Marcus Otto (Hg.)

In Education We Trust?

Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien

Mit 6 Abbildungen

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

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

Gefördert durch den Publikationsfonds für Open-Access-Monografien der Leibniz-Gemeinschaft.

© 2022 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) und unter
dem DOI 10.14220/9783737015097 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch
diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © GEI, 2020

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2749-408X

ISBN 978-3-7370-1509-7

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Inhalt

Marcus Otto	
Prolog	7

I Einleitung

Melanie Fabel-Lamla	
Vertrauen in Bildung und Schule – theoretische und empirische Annäherungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	17

II Vertrauen in Bildung als gesellschaftliche Institution

Bernhard Hemetsberger	
Öffentliches Schulvertrauen in Krisenzeiten: eine Verfallsgeschichte?	41

Katharina Scharl	
Vertrauen in Vertrautheiten. Stabilisierung der „Grammar of Schooling“ durch Bildungsreformen und ihre Lehrmittel	53

Franziska Rehlinghaus	
Vertrauensspiele in der betrieblichen Weiterbildung der 1960er und 1970er Jahre	79

III Vertrauen und Selbstvertrauen in Bildungsprozessen aus biografiethoretischer Perspektive

Inka Bormann / Barbara Thies	
Vertrauen als Ressource erfolgreicher Bildungsbiografien	107

Sylke Bartmann / Nicolle Pfaff / Nicole Welter	
Zum Verhältnis von Vertrauen und Bildung aus biografiethoretischer Perspektive	121

André Epp	
Vertrauen in die eigene (Bildungs-)Biografie befördern – Biografiearbeit im Handlungsfeld Schule	141

IV Vertrauen in schulische Bildungsmedien und ihre Aneignung im Unterricht

Barbara Christophe	
Vertrauen und Misstrauen im Geschichtsunterricht. Empirische Beobachtungen zu einer prekären Balance	163

Marharyta Fabrykant	
Trust in the Story: Narrative Tools of Constructing Credibility in European History Textbooks	181

Esilda Luku	
(Mis)trust of Knowledge Disseminated through Video Testimonies when Teaching about the Holocaust: The Albanian Case	203

V Interaktiver Parcours: Vertrauen und digitale Bildungsmedien

Felicitas Macgilchrist	
Digitale Bildungsmedien und die Aushandlung von Vertrauen und Kontrolle	229

Sigrid Fahrer	
Vertrauensbildende Maßnahmen zu Open Educational Resources (OER)	233

Philipp Deny / Marvin Priedigkeit / Andreas Weich	
Zwischen Vertrauen und Kontrolle. Postdigitale Medienkonstellationen im schulischen Unterricht	247

Jasmin Troeger / Julie Lüpkes / Annekatrin Bock	
In Software We (Do Not) Trust	255

Zu den Autorinnen und Autoren	265
---	-----

Prolog

Vertrauen ist eine Grundbedingung – oder vielleicht genauer: Hintergrundbedingung – menschlicher Existenz und gesellschaftlichen Zusammenlebens und zeichnet sich doch gerade dadurch aus, dass es zumeist implizit oder latent bleibt. Sobald Vertrauen z.B. in institutionellen Kontexten oder auch in zwischenmenschlichen Beziehungen explizit thematisiert wird, kann gerade damit bereits der Verdacht entstehen, dass es an Vertrauen fehle. In der kulturwissenschaftlichen, historischen und soziologischen Forschung ist Vertrauen als eine zentrale Kategorie der modernen Gesellschaft in unterschiedlichsten thematischen Zusammenhängen zum Gegenstand gemacht und theoretisiert worden.¹ Demnach antwortet Vertrauen auf die zunehmende Komplexität der sozialen Welt vor allem infolge der Prozesse gesellschaftlicher Differenzierung, die sämtliche Lebensbereiche erfasst und letztlich dazu führt, dass es unmöglich wird, in den unterschiedlichen Lebensbereichen aus eigener Erfahrung und Anschauung umfassend bewandert zu sein. Daraus resultiert die Notwendigkeit, sich darauf zu verlassen – also darauf zu vertrauen –, dass das gesellschaftliche Leben in einem erwartbaren Rahmen „funktioniert“, ohne sich dessen ständig vergewissern zu müssen. So begreift Luhmann Vertrauen einschlägig als elementaren Mechanismus der „Reduktion von Komplexität“ und definiert es grundlegend als „Zutrauen zu eigenen Erwartungen“.² Darüber hinaus unterscheidet er im Rahmen seiner Theorie der funktional differenzierten modernen Gesellschaft zwischen einem personalen Vertrauen und einem gleichsam „anonymen“ Systemvertrauen, das sich übergreifend auf soziale und psychische Systeme richten kann und das er als einen „bewusst riskierten Verzicht auf mögliche weitere Informationen“ angesichts der Komplexität der Welt begreift.³ Mithin ist die

1 Vgl. vor allem Niklas Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Stuttgart: Enke, 1968 sowie u. a. Ute Frevert (Hg.), *Vertrauen. Historische Annäherungen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003 und dies., *Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne*, München: Beck, 2013.

2 Vgl. Luhmann, *Vertrauen*, 1.

3 Vgl. ebd., 27f.

konstruktive Gestaltung von Kontingenz angesichts der Unmöglichkeit, die schier grenzenlose Fülle von Informationen und potenziellem Wissen zu überblicken, das zentrale Bezugsproblem von Vertrauen. Im Rahmen der Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft als Wissens- und (digitale) Informationsgesellschaft erlangt die Frage des Vertrauens daher eine erhöhte Aufmerksamkeit. Dies manifestiert sich gegenwärtig in den Debatten zu Begriffen wie „Fake News“ oder „Fake Science“, in denen es um Vertrauen und dessen zunehmend wahrgenommene Erosion in Politik, Massenmedien, Wissenschaft, Wirtschaft sowie in gesellschaftlichen Institutionen insgesamt geht.

In der gesellschaftlichen Institution der Bildung spielt Vertrauen oder dessen beobachtete Abwesenheit in den entsprechenden Organisationen, Prozessen, Diskursen, Praktiken und Medien der Bildung auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Hinsichten eine Rolle, und dementsprechend ist Vertrauen mittlerweile zu einem zentralen Gegenstand erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung geworden.⁴ Allerdings haben sich in der Forschung bestimmte Schwerpunkte wie vor allem die soziale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, Vertrauen im Rahmen von Sozialisation und Bildungsbiografien sowie „Vertrauensbildungsprozesse in pädagogisch-professionellen Kontexten“ herausgebildet⁵, während andere Aspekte – wie insbesondere die Frage des Vertrauens bezogen auf schulische Bildungsmedien – immer noch weniger erforscht sind. In der Bildungsmedienforschung kann Vertrauen indes auf unterschiedlichen Ebenen relevant werden, wie im Folgenden exemplarisch und schlaglichtartig angedeutet werden soll. So basiert bereits die Produktion von Schulbüchern und Bildungsmedien auf der Annahme, dass ihnen als gesellschaftlich oder gar staatlich autorisierten Instanzen der Wissensvermittlung vertraut wird. Die Inhalte von Schulbüchern und schulischen Bildungsmedien, insbesondere der sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie, Politik/Sozialkunde und Religion/Ethik, lassen sich wiederum daraufhin untersuchen, inwiefern darin Vertrauen als diskursive oder semantische Ressource der Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung (auch gegenüber einem diskursiv konstituierten Anderen oder einem konstitutiven Außen) fungiert oder als solche mobilisiert wird. Die Kontingenz von Vertrauen als Zutrauen in die eigenen Erwartungen (Luhmann) lässt sich dann auch in Relation zu Phänomenen wie Unsicherheit und Angst, insbesondere auch bezogen auf Krisensemantiken oder Bedrohungsszenarien in solchen Selbstbeschreibungen fokussieren. Im Rahmen der Aneignung oder Rezeption von Schulbüchern und schulischen Bildungsmedien lassen sich schließlich im Hinblick auf den Aspekt des Vertrauens viel-

4 Vgl. den Beitrag von Melanie Fabel-Lamla in diesem Band.

5 Vgl. ebd., 18 und die weiteren Beiträge dieses Bandes, die einerseits diese Schwerpunkte aufgreifen und andererseits über sie hinausweisen.

fältige Prozesse der Autorisierung, Legitimation und Delegitimation von Schulbüchern, Bildungsmedien und Schulbuchwissen untersuchen.

Wie in der Gesellschaft insgesamt lassen sich aus einer soziologischen und systemtheoretischen Perspektive auch in der (schulischen) Bildung verschiedene Dimensionen oder Ebenen von Vertrauen unterscheiden, und zwar personales Vertrauen (inklusive Selbstvertrauen) auf der Mikroebene der Interaktion, Organisations- und Professionsvertrauen auf der Mesoebene und Systemvertrauen auf der Makroebene der Gesellschaft.⁶ Dies lässt sich im Hinblick auf schulische Bildungsmedien zusätzlich noch einmal spezifizieren. So stellt sich die Frage des Vertrauens in den interaktiven oder auch interpassiven Praktiken der Aneignung von Bildungsmedien, auf der Ebene der Organisation vor allem bezüglich der institutionalisierten und professionalisierten Verfahren der Produktion, der Zulassung und Autorisierung von Bildungsmedien sowie – davon noch einmal abstrahierend – auf der Ebene der Gesellschaft bezogen auf die übergreifende institutionalisierte Rahmung und gesellschaftliche Resonanz von schulischer Bildung und Bildungsmedien. Auf diesen verschiedenen Ebenen kann sich die Frage des Vertrauens in unterschiedlichen Konstellationen äußern. So manifestiert sich die Kontingenz von Vertrauen in verschiedenen Konstellationen wie z. B. Vertrauen/Vertrauensverlust, Vertrauen/Misstrauen, Vertrauen/Kontrolle, Vertrauen/Verdacht. Dabei avanciert Vertrauen zu einem Gegenstand, einer sozialen Ressource und einem diskursiven Effekt in Bildungsprozessen und -kontexten auf den verschiedenen Ebenen der Interaktion (personales Vertrauen), der Organisation (spezifisches Professionsvertrauen), und der Gesellschaft (Systemvertrauen).⁷

Die Frage des Vertrauens in Bildung und Bildungsmedien ist schließlich zutiefst mit den gesellschaftlichen Erwartungen an diese und den grundlegenden Funktionen verknüpft, die der (schulischen) Bildung als Institution zugeschrieben werden. Aus soziologischer Perspektive übernimmt die (schulische) Bildung demnach in der modernen Gesellschaft drei zentrale Funktionen: Vermittlung, Selektion und Integration. Die Vermittlungsfunktion richtet sich dabei sowohl auf die Vermittlung eines jeweils gegenwärtig als relevant erachteten Wissens als auch auf als relevant geltende Kompetenzen und die damit einhergehenden Qualifikationen. Die Selektionsfunktion besteht in der institutionalisierten Vergabe von Inklusionschancen vor allem durch die Verleihung von Bildungs- und Qualifikationszertifikaten. Und die Integrationsfunktion bezieht sich auf Schule als Ort der auch praktisch gelebten Vermittlung von Normen und Werten im gesellschaftlichen Zusammenleben. Mit diesen Funktionen korrespondieren unmittelbar vorherrschende gesellschaftliche Erwartungen an die

6 Vgl. u. a. Luhmann, *Vertrauen* sowie den Beitrag von Melanie Fabel-Lamla in diesem Band.

7 Vgl. u. a. Luhmann, *Vertrauen* sowie den Beitrag von Melanie Fabel-Lamla in diesem Band.

Institution der (schulischen) Bildung, die daraufhin beobachtet werden können, ob sie erfüllt oder enttäuscht werden und inwiefern sie damit zugleich die Frage des Vertrauens in schulische Bildung aufwerfen. Auf die Vermittlungsfunktion schulischer Bildung bezogen handelt es sich vor allem um die Frage, ob das in der schulischen Bildung vermittelte Wissen und die darin vermittelten Kompetenzen gesellschaftlich relevant sind und ob der schulischen Bildung dahingehend vertraut werden kann, dass sie ihre Vermittlungsfunktion angemessen erfüllt. Im Hinblick auf die Selektionsfunktion besteht die Erwartung darin, dass schulische Bildung durch den Erwerb von Qualifikationen und die entsprechende Vergabe von Bildungszertifikaten maßgeblich dazu beiträgt, individuelle (berufliche) Lebensläufe und Karrierechancen zu präfigurieren sowie dementsprechend jeweils spezifisch Inklusion oder Exklusion zu (re-)produzieren und dies wiederum gesellschaftlich zu legitimieren. Die gesellschaftlichen Erwartungen an die Integrationsfunktion schulischer Bildung richten sich vor allem darauf, dass die dabei gelebte und eingeübte kollektive Vermittlung von Normen und Werten insgesamt und insbesondere auch im Hinblick auf die Zukunft zur gesellschaftlichen Kohäsion beiträgt. Die Frage des Vertrauens in schulische Bildung stellt sich also, wie oben bereits angedeutet, aus soziologischer Perspektive auf verschiedenen Ebenen von Gesellschaft, und zwar erstens auf der Ebene von Interaktionen, zweitens auf der Ebene von Organisationen und drittens auf der Ebene des Erziehungssystems bzw. der gesellschaftlichen Institution der (schulischen) Bildung.

Die moderne Institution der (schulischen) Bildung begründet sich auf den verschiedenen Ebenen elementar auf Vertrauen, was bereits darin deutlich wird, dass Eltern der in der Schulpflicht institutionell verankerten kategorischen Erwartung nachkommen, ihre Kinder dieser Institution anzuvertrauen. Inwiefern dies implizit auf Vertrauen in die Institution der staatlich organisierten schulischen Bildung basiert, zeigt sich dann im Phänomen der Eltern, die sich weigern, ihre Kinder staatlichen oder öffentlichen Schulen anzuvertrauen und sie entweder in alternative z. B. religiös-konfessionelle Schulen schicken oder sie zu Hause unterrichten (wollen). Schulische Bildung ist daher historisch immer wieder zum Gegenstand kontroverser gesellschaftlicher Debatten geworden, in denen das vorausgesetzte Vertrauen in schulische Bildung als Institution kritisch hinterfragt oder gar offenes Misstrauen z. B. gegenüber der staatlich organisierten schulischen Bildung artikuliert worden ist. Dies zeigt sich nicht zuletzt in reformpädagogischen Ansätzen und wiederholten Bildungsreformen, die solche Debatten initiieren oder aufgreifen, um die Institution der Bildung zu verändern und damit eben auch das Vertrauen in diese zu erneuern. Die wiederholt aufgeworfene Frage des Vertrauens in (schulische) Bildung als Institution richtet sich schließlich immer wieder auch auf die in der schulischen Bildung verwendeten Bildungsmedien, insofern diese danach befragt werden (können), ob sie

der gesellschaftlichen Erwartung gerecht werden, in angemessener Weise ein als relevant erachtetes Wissen sowie darüber hinaus gesellschaftlich geteilte Normen und Werte zu vermitteln.

Doch die Frage des Vertrauens oder eben Misstrauens stellt sich nicht nur in der gesellschaftlichen Außenperspektive auf (schulische) Bildung als Institution, sondern ebenfalls innerhalb der Organisationen, Professionen und Prozesse der (schulischen) Bildung. So vertrauen die verschiedenen Akteure in der Regel darauf, dass die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Curricula und schulischen Bildungsmedien sowie der entsprechende (schulische) Unterricht durch die jeweiligen professionellen Kompetenzen der Verantwortlichen zu einer angemessenen Ausgestaltung der (schulischen) Bildung beitragen. Allerdings gerät dieses Gefüge zugleich immer wieder unter Anpassungs- und Reformdruck, was wiederum die grundlegende Kontingenz der Währung des Vertrauens auch und gerade innerhalb der Organisationen, Professionen und Prozesse der (schulischen) Bildung verdeutlicht. Und schließlich zeigt sich die Kontingenz des Vertrauens besonders eindrücklich in den ausgeprägten sozialen Beziehungen, vor allem in der gleichsam programmatischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die in der (schulischen) Bildung grundlegend ist. Denn Vertrauen sowie die damit zugleich immer einhergehende komplementäre Möglichkeit von Misstrauen liegen sozialen Beziehungen zugrunde, indem sie elementar und maßgeblich zur Bewältigung der doppelten Kontingenz wechselseitiger Erwartungen beitragen. Damit fungiert Vertrauen als zirkuläre Voraussetzung sozialer Beziehungen sowie der entsprechenden Struktur- und Systembildungen überhaupt.⁸ Die Frage des Vertrauens erstreckt sich unter diesen grundlegenden Bedingungen doppelter Kontingenz in der Bildung auf soziale Beziehungen und Selbstverhältnisse sowie Diskurse und Praktiken der Evokation von Vertrauen oder eben Misstrauen. Dabei können vielfältige Gegenbegriffe zu Vertrauen in den verschiedenen Kontexten der Bildung relevant werden, z. B. Vertrauen vs. Misstrauen, Vertrauen vs. Kontrolle oder auch Vertrauen vs. Verdacht. Diese Liste ließe sich erweitern. Vertrauen ist mithin eine institutionelle Hintergrundbedingung des Sozialen allgemein und in der (schulischen) Bildung im Besonderen, kann allerdings zugleich zu einem exponierten Gegenstand oder Effekt von performativen Inszenierungen und Aushandlungsprozessen in Bildung und (schulischen) Bildungsmedien werden, wie die Beiträge dieses Bandes zeigen. Dabei betrachten sie Vertrauen aus verschiedenen erziehungs-, sozial-, geschichts- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven jeweils als ein *fait social*, dessen Präsenz oder Absenz sozial hervorgebracht und verhandelt wird, und nicht etwa psychologisch oder kognitionswissenschaftlich.

⁸ Vgl. Niklas Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984, 179–181.

Dies erweist sich auch und gerade bezogen auf Bildung (und Bildungsmedien) sowie innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Kontexts als angemessen, insofern Vertrauen hier auf den verschiedenen „Emergenzebenen“ des Sozialen (Interaktion, Organisation, Gesellschaft), die sowohl elementar gegenüber dem Psychischen als auch wiederum voneinander differenziert sind, untersucht werden kann, wie bereits der grundlegende und einführende Beitrag verdeutlicht.⁹

Die Beiträge in diesem Band

Melanie Fabel-Lamla widmet sich in ihrem einleitenden Beitrag „Vertrauen in Bildung – theoretische und empirische Annäherungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive“ ausgehend von soziologischer Theoriebildung sowie den rezenten erziehungswissenschaftlichen Debatten in einer grundlegenden, umfassenden und zugleich vertieften Einführung dem Thema des Vertrauens in der Erziehung und Bildung.

Im Anschluss untersuchen drei Beiträge verschiedene Perspektiven auf Vertrauen in Bildung als gesellschaftliche Institution. Bernhard Hemetsberger fragt in seinem historisch angelegten Beitrag „Öffentliches Schulvertrauen in Krisenzeiten: eine Verfallsgeschichte?“, inwiefern schulische Bildung gerade in Zeiten diagnostizierter Krisen immer wieder in den Fokus kontroverser öffentlicher Debatten geraten ist, sei es als Instanz einer etwaigen Lösung gesellschaftlicher Probleme oder als Gegenstand der Krise. Katharina Scharl analysiert in ihrem Beitrag „Vertrauen in Vertrautheiten. Stabilisierung der ‚Grammar of Schooling‘ durch Bildungsreformen und ihre Lehrmittel“, wie gegenwärtig durch Bildungsreformen und die durch diese neu ausgerichteten Bildungsmedien verschiedene Figuren des Vertrauens konstruiert und damit die Institution schulischer Bildung stabilisiert wird. Und Franziska Rehlinghaus untersucht in „Vertrauensspiele in der betrieblichen Weiterbildung der 1960er und 1970er Jahre“, wie durch Verfahren der Evaluierung und Erfolgskontrolle das Vertrauen in den Nutzen betrieblicher Weiterbildung wiederholt ausgehandelt worden ist.

In einem zweiten Block widmen sich drei Beiträge aus biografiethoretischer Perspektive dem Vertrauen und Selbstvertrauen in Bildungsprozessen. Inka Bormann und Barbara Thies zeigen in ihrem konzeptionellen Beitrag anhand eines Modells habituellen Vertrauens, wie „Vertrauen als Ressource erfolgreicher Bildungsbiografien“ fungiert. Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff und Nicole Welter skizzieren in ihrem Beitrag anhand von Fallstudien das „Verhältnis von Vertrauen und Bildung aus biografiethoretischer Perspektive“. Und André Epp

9 Siehe den Beitrag von Melanie Fabel-Lamla in diesem Band.

rekonstruiert in seinem Beitrag „Biografische Vertrauensbildung – Biografische Arbeit im schulischen Umfeld“ anhand einer empirischen Fallstudie, wie Vertrauen in Bildung durch biografische Arbeit hergestellt wird.

In einem dritten Block untersuchen drei Beiträge das Vertrauen in schulische Bildungsmedien und ihre Aneignung im Unterricht. Barbara Christophe analysiert in ihrem Text „Vertrauen und Misstrauen im Geschichtsunterricht. Empirische Beobachtungen zu einer prekären Balance“, wie Vertrauen und Misstrauen in Prozessen der Aneignung von Bildungsmedien in der Unterrichtsinteraktion entstehen und immer wieder neu ausgehandelt werden. Marharyta Fabrykant untersucht in ihrem Beitrag „Trust in the Story: Narrative Tools of Constructing Credibility in European History Textbooks“ verschiedene narrative Figuren (Logos, Pathos, Ethos), die Vertrauen in Schulbücher evozieren (sollen). Und Esilda Luku befasst sich in ihrem Beitrag „(Mis)trust of Knowledge Disseminated through Video Testimonies when Teaching about the Holocaust: The Albanian Case“ mit dem Einsatz und der Rezeption von Video-Zeugnissen zum Holocaust im Geschichtsunterricht im Hinblick auf die Frage des Vertrauens in diese schulischen Bildungsmedien.

Schließlich widmen sich in einem interaktiven Parcours vier Beiträge dem Thema des Vertrauens und der Kontrolle im Kontext digitaler Bildung und digitaler Bildungsmedien. In einem einführenden Beitrag skizziert Felicitas Macgilchrist die „Aushandlung von Vertrauen und Kontrolle“ bezogen auf digitale Bildungsmedien. Sigrid Fahrer untersucht „Vertrauensbildende Maßnahmen zu Open Educational Resources (OER)“. Philipp Deny, Marvin Priedigkeit und Andreas Weich diskutieren „Postdigitale Medienkonstellationen im schulischen Unterricht“ zwischen Vertrauen und Kontrolle. Jasmin Tröger, Julie Lüpkes und Annekatrin Bock analysieren Verhältnisse des Vertrauens und Misstrauens gegenüber digitaler Lernsoftware.

Die Beiträge dieses Bandes zeigen in vielfältiger und aufschlussreicher Weise, wie sich die Frage des Vertrauens unter den grundlegenden Bedingungen von Kontingenz in einem charakteristischen Spannungsverhältnis zwischen Latenz (im Sinne impliziten Vertrauens) und Performanz (im Sinne der expliziten Aushandlungen von Vertrauen) in Bildung und Bildungsmedien bewegt. Dazu widmen sie sich den entsprechenden gesellschaftlichen Debatten, (institutionellen) Bedingungen sowie den performativen Diskursen und Praktiken, welche die Aushandlungsprozesse um Vertrauen (und dessen eventuelle Abwesenheit) prägen.

Literatur

Frevert, Ute (Hg.). *Vertrauen. Historische Annäherungen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.

Dies. *Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne*, München: Beck, 2013.

Luhmann, Niklas. *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Stuttgart: Enke, 1968.

Ders. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984.

I Einleitung

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Vertrauen in Bildung und Schule – theoretische und empirische Annäherungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Vertrauen hat im Kontext der Corona-Pandemie an Aktualität und Bedeutung gewonnen – dies gilt auch mit Blick auf schulische Bildung. So wurde beispielsweise immer wieder bei Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und Eltern um Vertrauen in jene bildungspolitischen Maßnahmen geworben, die den schulischen Betrieb aufrechterhalten und Unterricht auch unter Pandemiebedingungen ermöglichen sollen. Wenn um Vertrauen geworben wird, dann ist das immer schon ein Indiz dafür, dass Vertrauen schwindet. Martin Hartmann spricht in diesem Zusammenhang von Vertrauen als „Krisenkategorie“.¹ Nach der Thematisierung von bedrohtem, schwindendem oder fehlendem Vertrauen in Krisensituationen folgen in der Regel „vertrauensbildende Maßnahmen“, die Abhilfe schaffen und verloren gegangenes Vertrauen wieder aufbauen sollen. Als solche Maßnahmen lassen sich im Bildungssystem im Kontext der Corona-Pandemie z. B. Hygienepläne, Szenarienwechsel, Abstandsregelungen, Maskenpflicht, regelmäßiges und sachgerechtes Stoßlüften, der Einbau von Filteranlagen sowie Schnelltests vor Unterrichtsbeginn identifizieren. Die Corona-Pandemie wirkt zudem als ein Katalysator für die Digitalisierung von Schule und Unterricht, und auch hier stellen sich neue, vertrauensrelevante Fragen, wenn es um den Schutz von Privatheit im Distanzunterricht, um datenschutzrechtliche Standards bei der Verwendung von digitalen Bildungstools in Schulen oder um den Schutz von Persönlichkeitsrechten im Rahmen von Videokonferenzen bzw. Aufzeichnungen von Unterricht geht.

Vertrauen in Bildungskontexten war lange Zeit kein relevantes Thema in der Erziehungswissenschaft, und bis Anfang der 2000er Jahre gab es nur wenige empirische Studien zu Vertrauensphänomenen im Kontext von Bildung und Erziehung im deutschen Sprachraum. Im Rahmen eines von der DFG geförderten wissenschaftlichen Netzwerkes zum Thema „Bildungsvertrauen und Vertrau-

1 Martin Hartmann, „Vertrauen“, in: Gerhard Göhler, Matthias Iser und Ina Kerner (Hg.), *Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag, 2004, 385–401, hier: 386.

ensbildung“ wurden von 2007 bis 2012 theoretische und konzeptionelle Zugänge sowie Forschungsergebnisse gesichtet und eigene Studien vorangetrieben.² Dabei wurden zum einen Bildung und Vertrauen im Kontext von Sozialisation, Biografie und Enkulturation untersucht und zum anderen Vertrauensphänomene und Vertrauensbildungsprozesse in pädagogisch-professionellen Kontexten beleuchtet. Aus diesem Forschungszusammenhang sind verschiedene Publikationen hervorgegangen, u. a. ein Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* zu „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“ und zwei Sammelbände.³ Folgende Beobachtungen und Überlegungen waren damals der Ausgangspunkt der Autorinnen bei der Befassung mit Vertrauen in Bildungskontexten, die auch aus heutiger Sicht durchaus noch als zutreffend erscheinen:

- Im alltäglichen Sprachgebrauch scheint der Vertrauensbegriff eindeutig bestimmt zu sein und bedarf in der Regel keiner weiteren Explikation. Im wissenschaftlichen Diskurs zeigt sich hingegen, dass Vertrauen ein eher unscharfer Begriff ist und je nach disziplinärer Zugehörigkeit, theoretischer Herangehensweise sowie Konzeptualisierung unter Vertrauen durchaus Unterschiedliches verstanden wird. Die Unschärfe kommt auch darin zum Ausdruck, dass Vertrauen zu Alternativbegriffen – wie z. B. Verlässlichkeit, Glaubwürdigkeit, Anerkennung, Wertschätzung, Glaube, Hoffnung, Zuversicht – nur schwer abgrenzbar ist.
- Vertrauen erweist sich als ein „empirisch schwer zugängliches Phänomen“⁴ – zumindest wenn Vertrauen nicht (nur) als Einstellung, sondern als ein prä-reflexives Phänomen konzipiert wird.
- Vertrauen kann als ein pädagogisches Leitmotiv gelten, denn sowohl in klassischen pädagogischen Schriften als auch in der pädagogischen Praxis wird Vertrauen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Der Verweis auf Vertrauen zeigt sich dabei vielfach als positiv besetzte und normative Forderung bzw. unreflektierte Prämisse für die Gestaltung pädagogischer Kontexte.

2 Sandra Tiefel, Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Susanne Korfmacher, Nicole Pfaff, Nicole Welter und Maren Zeller, *Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung. Netzwerk zur Rekonstruktion von Vertrauensbildungsprozessen in sozialen und professionellen Kontexten. Antrag auf die Einrichtung eines Wissenschaftlichen Netzwerks bei der DFG, 2007*, http://www.bildungsvertrauen.de/material/Antrag_Netzwerk_Bildungsvertrauen_Vertrauensbildung.pdf, zuletzt geprüft am 4. Juli 2022.

3 Melanie Fabel-Lamla und Nicole Welter, „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771; Sandra Tiefel und Maren Zeller (Hg.), *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012; Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicole Pfaff und Nicole Welter (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014.

4 Martin Endreß, *Vertrauen*, Bielefeld: transcript, 2002, 53.

In den letzten Jahren hat sich eine erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung etabliert und weiter ausdifferenziert. Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über vorliegende theoretische und konzeptionelle Zugänge zum Vertrauensbegriff in erziehungswissenschaftlichen Kontexten sowie zu aktuellen Befunden der Vertrauensforschung im Kontext von Schule zu geben. Hierfür sollen zunächst – ausgehend von historischen pädagogischen sowie soziologischen Ansätzen – verschiedene Dimensionen und Facetten des Vertrauensbegriffs beleuchtet werden. Im Anschluss erfolgt ein knapper Überblick über Fragestellungen, Gegenstandskonstruktionen und Befunde der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Vertrauen im schulischen Kontext, wobei sich vor allem auf Studien aus dem deutschen Sprachraum bezogen wird. Abschließend werden Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Vertrauen und Misstrauen im Kontext von Bildung, Schule und Bildungsmedien aufgezeigt.

Erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung und Bezüge zu anderen Disziplinen

Vertrauen in historischen Ansätzen der Pädagogik

Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Vertrauen kann zunächst an klassische historische Schriften der Pädagogik anknüpfen. Hier zeigt sich, dass mit der zentralen Grundannahme einer „Bildsamkeit des Zöglings“⁵ in pädagogischen Konzeptionen seit dem 18. Jahrhundert sowohl ein Vertrauen in die Bildungsfähigkeit des Subjekts als auch ein Vertrauen in die „Idee der Bildung als Wert“⁶ formuliert wird, die eine Institutionalisierung öffentlicher und systematischer Erziehung im Verlauf des 19. Jahrhunderts überhaupt erst ermöglichte.⁷

Dieses generalisierte Vertrauen in Bildung und in die Bildungsfähigkeit des Subjekts bildet eine Grundvoraussetzung für pädagogisches Handeln und pädagogische Interaktionen. So wird das Erzieher-Zögling-Verhältnis als eine auf Vertrauen basierende Beziehung entworfen, in welcher der Erziehende in die Bildsamkeit seiner Zöglinge vertrauen und ihnen mit affektiver Zuneigung be-

5 Johann Friedrich Herbart, „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ [1835/1902], in: Karl Kehr-
bach und Otto Flügel (Hg.), *Sämtliche Werke*, Aalen: Scientia, 2. Neudruck der Ausgabe 1887–
1912, Langensalza, 10 (1989), 69–196, hier: 69.

6 Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff und Nicole Welter, „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783, hier: 776.

7 Melanie Fabel-Lamla und Nicole Welter, „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“, 769–
771.

gegenen solle, um ihr Zutrauen zu gewinnen.⁸ Vertrauen wird dabei als Mittel gesehen, um das Selbstvertrauen der Kinder und Jugendlichen zu stärken und ihre Entwicklung, aber auch ihre Lernleistungen zu fördern. So formuliert Niemeyer: „Je weniger man seinen Zöglingen Vertrauen zeigt, desto weniger lernen sie sich selbst zutrauen und desto weniger werden sie auch leisten. Man beweise ihnen also Vertrauen.“⁹ Die komplementäre Figur des Vertrauens des Kindes in den Pädagogen findet sich bereits bei Rousseau und Pestalozzi und später bei Nohl, der davon ausgeht, dass sich Erziehungsprozesse erst wirksam entfalten können, wenn auch der Zögling dem Erzieher Vertrauen schenkt und sich darüber die erzieherische Autorität legitimiert.¹⁰

Diese pädagogischen Begründungsfiguren – die Bedeutung *generalisierten Vertrauens* in Bildung und in die Entwicklungs- und Erziehungsfähigkeit des Kindes sowie die Notwendigkeit *gegenseitigen Vertrauens* auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung – werden in der Reformpädagogik aufgegriffen und vertieft und finden sich bis heute in programmatischen Forderungen, konzeptionellen Schriften und Erfahrungsberichten aus der Praxis.¹¹ Damit sind bereits unterschiedliche Ebenen und Objekte des Vertrauens im Kontext von Schule angesprochen: Vertrauen in übergreifende, abstrakte Systeme, wie Bildung als Wert und die Bildsamkeit des Menschen, sowie Vertrauen auf der Ebene der pädagogischen Beziehung.

Neben den klassischen pädagogischen Schriften greift die erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung auf (entwicklungs-)psychologische und biografiethoretische, vor allem aber auf soziologische Ansätze zurück, die im Folgenden kurz skizziert werden.

8 Vgl. Bartmann u. a., „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, 775f.; Melanie Fabel-Lamla, Sandra Tiefel und Maren Zeller, „Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 799–811; Ute Frevert, *Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne*, München: Verlag C. H. Beck, 2013; Thomas Müller, „Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“ *Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017.

9 August Hermann Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses, 5. Auflage 1802, 174.

10 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung* [1755], Stuttgart: reclam, 1993, 253; Johann Heinrich Pestalozzi, *Stanser Brief* [1799], <http://www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-auf-dieser-website/1799-stanser-brief/>, zuletzt geprüft am 4. Juli 2022; Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke, 1935; vgl. Bartmann u. a., „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“; Inka Bormann, „Transformationen der Thematisierung von Vertrauen in Bildung“, in: dies. u. a. (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 101–121; Fabel-Lamla u. a., „Vertrauen und Profession“.

11 Vgl. Susanne Thurn, „Vertrauen vermehrt Vertrauen“, in: *Lehren & Lernen* 44, 6 (2018), 27–31.

Vertrauen in soziologischen Ansätzen

Soziologische Analysen nehmen Vertrauensphänomene idealtypisch auf drei verschiedenen „Emergenzebenen des Sozialen“¹² in den Blick und unterscheiden zwischen personalem, spezifischem und systemischem bzw. generalisiertem Vertrauen: Auf der Mikroebene, also der Ebene von Face-to-face-Interaktionen und persönlichen Beziehungen, wird *personales Vertrauen* verortet. Vertrauen in abstrakte Systeme (oder auch Konstrukte, Artefakte) wie Institutionen, Technologien, Medien und Expertise wird als *systemisches* bzw. *generalisiertes Vertrauen* auf der Makroebene gefasst.¹³ Auf der Mesoebene ist das *spezifische Vertrauen* anzusiedeln.¹⁴ Dieses wird z. B. Vertreterinnen und Vertretern von Expertensystemen, wie etwa Professionsangehörigen, entgegengebracht. Es ist im Gegensatz zu *Systemvertrauen* an konkrete Personen gebunden, bezieht sich aber nicht auf die individuellen und persönlichen Eigenschaften der Expertin bzw. des Experten, sondern auf ihre bzw. seine fachliche Kompetenz. Auch Analysen von Vertrauen in Organisationen und in innerbetrieblichen Arbeitsprozessen sind auf der Mesoebene und als spezifisches Vertrauen zu verorten.¹⁵

Für die erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung kann für das Handlungsfeld Schule diese Systematisierung herangezogen werden, um die untersuchten Vertrauensphänomene zu ordnen: Auf der *Mikroebene* wird personales Vertrauen als Element der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule, insbesondere in der Lehrer-Schüler-Beziehung untersucht, auf der *Mesoebene* das Vertrauen in professionellen bzw. organisationalen Zusammenhängen in einer Schule, also z. B. zwischen Schulleitung und Kollegium, zwischen Eltern und Schule oder in Kooperationszusammenhängen und schulischen Netzwerken, und auf der *Makroebene* das generalisierte Vertrauen in das Schulsystem, in die Bildungspolitik oder auch in Instrumente der Schulentwicklung und Steuerung.¹⁶

Vielfach wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung an ein Verständnis von Vertrauen angeknüpft, wie es etwa von Luhmann¹⁷, aber auch in

12 Endreß, *Vertrauen*, 53.

13 Vgl. Niklas Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Stuttgart: UTB, 4. Auflage 2000; Anthony Giddens, „Risiko, Vertrauen und Reflexivität“, in: Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996, 316–337; Endreß, *Vertrauen*.

14 Sabine Wagenblass, „Vertrauen“, in: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 2. Auflage 2001, 1934–1942.

15 Vgl. Endreß, *Vertrauen*.

16 Vgl. Melanie Fabel-Lamla und Janina Fetzer, „Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick“, in: Sylke Bartmann u. a. (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 251–272.

17 Luhmann, *Vertrauen*.

anderen soziologischen Ansätzen konzeptualisiert wird, und das die Frage nach der Funktionalität von Vertrauen in den Mittelpunkt rückt. Vertrauen wird hier als wichtige soziale Ressource bestimmt, um Unsicherheitsmomente, Nicht-Wissen bzw. das Fehlen vollständiger Informationen überbrücken und Entscheidungen treffen zu können. Damit wird der Risikoaspekt des Vertrauens betont, denn mit dem Schenken von Vertrauen – sei es gegenüber Personen oder Institutionen – bleibt zunächst ungewiss, ob die damit verbundenen Erwartungen auch erfüllt werden. Im Falle, dass Vertrauen enttäuscht wird, müssen persönlich die negativen Konsequenzen getragen werden. Vertrauen ist somit eine „riskante Vorleistung“¹⁸, die angesichts der Komplexität von Situationen, der fehlenden Möglichkeit, das Handeln anderer vorauszusehen, oder fehlender Expertise und Informationen notwendig ist, um überhaupt handlungsfähig zu bleiben. Somit fungiert Vertrauen als „Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität“¹⁹. Vertrauen macht uns handlungsfähig auch in Situationen, in denen wir nicht alles überschauen und bedenken können, indem es Unsicherheiten sowie fehlendes Wissen auf Seiten der Akteure zeitlich überbrückt.

Während in vormodernen Gesellschaften Vertrauen noch eng mit *Vertrautheit* verbunden und auf unmittelbare Sozialbeziehungen bezogen war, muss in modernen Gesellschaften zunehmend in *abstrakte Systeme* wie Institutionen, technische Apparaturen und Experten vertraut werden, um Entscheidungen unter Bedingungen von unvollständigem Wissen und Unsicherheit treffen zu können.²⁰ Mit der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme nimmt die Konkurrenz zwischen Systemen zu, und nach-traditionale gesellschaftliche Beziehungen müssen verstärkt über Vertrauensmechanismen gesteuert werden. Dies erfordert von Systemen und Institutionen wie von Gesellschaftsmitgliedern „aktives Vertrauen“²¹, das hervorgebracht und wachgehalten werden muss. Vertrauenswürdigkeit muss also aktiv hergestellt werden, und das Vertrauensschenken wird zu einer bewussten, reflektierten Entscheidung unter Risiko.²²

Viele Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft schließen an dieses funktionale Verständnis von Vertrauen an, doch zeigen sich auf der Ebene der konkreten Konzeptualisierung und empirischen Erfassung von Vertrauensphänomenen unterschiedliche Vorgehensweisen. Zentral erweist sich hier vor allem die Differenz zwischen einer Konzeptualisierung von Vertrauen als explizierbar, thematisierbar und reflexiv zugänglich und einer Konzeptualisierung von Ver-

18 Ebd., 27.

19 Ebd.

20 Vgl. Anthony Giddens, *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Auflage 1999.

21 Giddens, „Risiko, Vertrauen und Reflexivität“, 319.

22 Vgl. Giddens, *Konsequenzen der Moderne* und ders., „Risiko, Vertrauen und Reflexivität“.

trauen als prä-reflexives, „implizites, fungierendes Vertrauen“²³. Diese Differenz impliziert unterschiedliche methodologische Zugänge zu Phänomenen des Vertrauens: zum einen die Erfassung von Vertrauen als reflexiv verfügbare Einstellungs- oder rationale Handlungsdimension und zum anderen die Auffassung von Vertrauen als erfahrungsbasierte und in Interaktionen generierte, implizite Ressource sozialen Handelns.²⁴ Im ersten Fall wird Vertrauen als reflexiv verfügbare und rationale Einstellung bezogen auf bestimmte Aspekte in Befragungen erfasst, d. h. die Befragten sollen zur Einschätzung und Beurteilung von Maß und Art ihres eigenen Vertrauens Auskunft geben (z. B. Wie viel Vertrauen haben Sie in das Bildungssystem in Deutschland?). Studien, die Vertrauen als prä-reflexives Phänomen konzeptualisieren und implizites, fungierendes Vertrauen zu erfassen versuchen, sind hier auf andere empirische Herangehensweisen angewiesen, wie etwa qualitativ-rekonstruktive Verfahren, die auf Interaktionsgeschichten und die Erfahrungsbasiertheit von Vertrauen zuzugreifen versuchen.²⁵

Vertrauensforschung im Kontext von Schule

Entlang der eben vorgestellten Systematisierung von Vertrauensphänomenen auf unterschiedlichen sozialen Emergenzebenen werden im Folgenden aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder zu Vertrauen skizziert, wobei der Fokus auf den schulischen Kontext gerichtet wird.²⁶

Vertrauen auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung und das Selbstvertrauen von Schülerinnen und Schülern

Studien zu Vertrauensphänomenen auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung liegen vor allem aus der pädagogischen Psychologie vor, die Vertrauen als Interaktionsvariable in der Lehrer-Schüler-Beziehung und den Einfluss von Vertrauen auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Blick nimmt. Seit den 1990er Jahren untersucht Schweer in Zusammenarbeit mit Thies die Entwicklung, Stabilisierung und Veränderung von Vertrauen als Ergebnis des

23 Endreß, *Vertrauen*, 68.

24 Vgl. Bartmann u. a., „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“.

25 Vgl. Endreß, *Vertrauen*; Bartmann u. a., „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“.

26 Vgl. Fabel-Lamla und Fetzer, „Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick“; Melanie Fabel-Lamla, „Schule“, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens. Herausforderungen für das soziale Miteinander*, Wiesbaden: Springer VS, 2022, 175–200.

Wechselspiels von personalen Dispositionen und schulischen Rahmenbedingungen auf der Basis von (teil-)standardisierten Befragungen und hat eine differenzielle Vertrauens Theorie vorgelegt.²⁷ Die Ergebnisse zeigen, dass sich aus Sicht von Schülerinnen und Schülern vertrauenswürdige Lehrkräfte durch Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt, Aufrichtigkeit, Verlässlichkeit und Authentizität auszeichnen. Ein wichtiger Befund ist zudem, dass positive Vertrauensverhältnisse die Beurteilung der Unterrichtsgestaltung, die Schülerbeteiligung im Unterricht und die Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs begünstigen.²⁸

Weitere Studien verweisen darauf, dass eine vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung eine Steigerung des Interesses und eine angstfreie Lernumgebung fördert und direkt oder indirekt mit höherem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler assoziiert ist.²⁹ So weist in der Hattie-Studie die von den Faktoren Vertrauen, Kompetenz, Dynamik und Unmittelbarkeit beeinflusste „Glaubwürdigkeit“ der Lehrperson aus Sicht der Lernenden eine der höchsten Effektstärken auf den Lernerfolg auf.³⁰ Ebenso zeigen sich auf Seiten der Lehrkräfte positive Effekte, wie z. B. ein höheres Wohlbefinden, mehr Arbeitszufriedenheit und ein geringeres Belastungserleben.³¹

Der sich hieran anschließenden Frage, wie Vertrauen in der Schule gefördert werden kann, ist Petermann nachgegangen.³² Er hat ein Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus zwischen Lehrkraft und Schülerinnen bzw. Schülern entwickelt, das auf die Herstellung einer verständnisvollen Kommunikation zielt, bedrohliche Handlungen vermeidet und gezielt vertrauensfördernde Maßnahmen einsetzt.³³

27 Martin K. W. Schweer, *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*, Bern: Hans Huber, 1996; ders., „Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44 (1997), 2–12; ders., „Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen“, in: ders. (Hg.), *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*, Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2010, 151–172; Barbara Thies, *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*, Münster: Waxmann, 2012.

28 Schweer, „Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen“.

29 Vgl. Lisa S. Romero, „Trust, Behavior, and High School Outcomes“, in: *Journal of Educational Administration* 53, 2 (2015), 215–236.

30 John Hattie und Klaus Zierer, *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2. Auflage 2017, 81.

31 Vgl. den Überblick bei Schweer, „Vertrauen im Klassenzimmer“, in: ders. (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 523–545.

32 Franz Petermann, *Psychologie des Vertrauens*, Göttingen: Hogrefe, 4. Auflage 2013; ders., „Ver- und Zutrauen in der Schule. Psychologischer Hintergrund“, in: *Pädagogik* 69, 4 (2017), 33–35.

33 Vgl. auch Silke Grinke, „Ein Modell zum Vertrauensaufbau im Schulalltag“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (2018), 37–40.

Die Vertrauensarbeit in der Lehrer-Schüler-Beziehung nimmt eine qualitativ-rekonstruktive Studie auf der Basis von Unterrichtsprotokollen sowie Interviews mit Waldorfschullehrkräften, Schülerinnen und Schülern in den Blick.³⁴ Höblich und Graßhoff rekonstruieren neben vertrauensförderlichen Aspekten auch „missglückte Vertrauensarbeit“³⁵ und machen auf Risiken der auf Vertrauen, Nähe und umfassende Zuständigkeit angelegten Klassenlehrer-Schüler-Beziehung aufmerksam. So können z. B. hohe pädagogische Ambitionen und Nähe-Bedürfnisse auf Seiten der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers adoleszente Ablösungsprozesse bei Jugendlichen auch behindern.

In seiner Studie zu besonderen Herausforderungen des Aufbaus von Vertrauensbeziehungen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Schulen für Erziehungshilfe stellt Müller analytisch interessante Überlegungen zu Misstrauen an.³⁶ So stelle sich die Frage, wie das bei dieser Schülerinnen- und Schülerklientel aus früheren Erfahrungen vielfach vorliegende Misstrauen „gewandelt werden kann in ein gesundes Misstrauen, welches dazu führt, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht länger leichtgläubig und schutzlos dem Missbrauch ihres Vertrauens ausgeliefert sind“³⁷. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der 2010 publik gewordenen sexuellen Missbrauchsfälle an Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen wäre perspektivisch näher zu untersuchen, wie pädagogische Vertrauensbeziehungen – und die darin eingeschriebene Asymmetrie, Abhängigkeit, Machtförmigkeit und Verletzbarkeit – Übergriffe und Missbrauch gerade auch ermöglichen und dazu führen, dass Kinder und Jugendliche diese Handlungen hinnehmen und die Beziehungskonstellationen nicht verlassen bzw. nicht verlassen können.³⁸

Einige Studien erfassen auch das Selbstvertrauen von Schülerinnen und Schülern und zeigen die Wechselwirkungen zwischen dem Vertrauen in die eigenen schulbezogenen Fähigkeiten und den schulischen Leistungen³⁹, wobei die

34 Vgl. Davina Höblich und Gunther Graßhoff, „Lehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Chancen und Risiken einer auf Vertrauen und Nähe basierenden professionellen pädagogischen Beziehung“, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Bildung und Vertrauen*, Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2006, 47–59.

35 Ebd., 56.

36 Müller, „*Ich kann Niemandem mehr vertrauen.*“

37 Ebd., 96.

38 Vgl. Kerstin Jergus, „Der Ruf nach Vertrauen. Zum (Un-)Verhältnis von Politik, Inszenierung und Pädagogisierung des Vertrauens“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94, 4 (2018), 552–575; Birgit Bütow, „Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 824–836.

39 Vgl. Andreas Helmke, *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*, Göttingen: Hogrefe, 1992; Jeffrey C. Valentine, David L. DuBois und Harris Cooper, „The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review“, in: *Educational Psychologist* 39, 2 (2004), 111–133.

Grenzen zu Begriffen und Konzepten wie schulische Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstkonzept, Selbstregulation bzw. Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen nicht immer hinreichend bestimmt sind.⁴⁰

Der Frage, wie sich die Qualität der Bindungsbeziehungen in der frühen Kindheit auf schulische Vertrauensbeziehungen und das Selbstvertrauen auswirkt, geht eine Studie von Zulauf Logoz nach.⁴¹ Dabei knüpft sie an entwicklungspsychologische Befunde und die Bindungsforschung an. Diese verweisen auf die Bedeutung sicherer Bindungserfahrungen im Säuglingsalter für die Entwicklung eines generellen Vertrauens, das Erikson bekanntlich als „Ur-Vertrauen“ bezeichnet hat.⁴² Die Studie mit neunjährigen Grundschulkindern zeigt, dass unsicher-desorganisiert gebundene Kinder ein weniger gut entwickeltes Selbstvertrauen und weniger enge, vertrauensvolle Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu ihrer Klassenlehrkraft haben als sicher gebundene Kinder, was sich nicht nur sozial ungünstig, sondern auch negativ auf die schulischen Leistungen auswirken kann.⁴³

Während sich die Jugend- und Sozialisationsforschung wiederholt mit der Vertrauensentwicklung bei Jugendlichen und der Bedeutung von Vertrauen in Peer-Beziehungen befasst hat⁴⁴, liegen bezüglich der Vertrauensbeziehungen zwischen Gleichaltrigen im schulischen Kontext bisher nur vereinzelt Befunde vor.⁴⁵ Auch die Herstellung von Vertrauen in Schule und Unterricht sowie die Vermittlungstätigkeit sind bisher noch kaum Gegenstand der Betrachtung.

Vertrauen auf der Ebene der Einzelschule

Vertrauensforschung auf der Ebene der Einzelschule geht der Frage nach der Bedeutung von Vertrauen für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen schulischen Akteursgruppen nach, insbesondere auch mit Blick auf das Schulklima, schulische Qualitätsentwicklung und Schuleffektivität. Verschiedene groß

40 Vgl. Matthias Jerusalem und Diether Hopf, „Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, Beiheft, Weinheim: Beltz, 2002; Alex Buff, Kurt Reusser und Christine Pauli, „Selbstvertrauen ist wichtig, aber nicht ausreichend – Die Bedeutung von Unterricht, Selbstvertrauen und Qualität der Lernmotivation für Engagement und Leistung im Fach Mathematik“, in: Kurt Reusser u. a. (Hg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*, Münster: Waxmann, 2012, 279–308.

41 Marina Zulauf Logoz, „Bildung, Vertrauen und Selbstvertrauen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 784–798.

42 Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.

43 Vgl. Zulauf Logoz, „Bildung, Vertrauen und Selbstvertrauen“.

44 Vgl. Bartmann u. a., „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“.

45 Vgl. Yves Cocard, *Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen*, Bern: Haupt Verlag, 2003.

angelegte Studien aus dem angloamerikanischen Raum können zeigen, dass Vertrauen als ein Schlüsselfaktor für Schulklima, Schuleffektivität und schulische Entwicklungsprozesse gelten kann.⁴⁶ So werden bei einer vorliegenden inner-schulischen Vertrauenskultur Reforminitiativen und Innovationsprozesse von den Schulmitgliedern stärker mitgetragen und sind Lehrkräfte eher bereit, sich auf Veränderungsprozesse, neue Herausforderungen und Unsicherheiten einzulassen und von anderen zu lernen. Das Vertrauen des Kollegiums in Schülerinnen, Schüler und Elternschaft hat überdies einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation und schulischen Leistungen. Förderlich für die Vertrauensbildung an Schulen erweisen sich die vier Kernelemente Respekt, Kompetenz, Rücksichtnahme und persönliche Integrität. Dabei kommt dem Vertrauen in die Schulleitung sowie der Vertrauensarbeit der Schulleitung ein hoher Einfluss auf die kollegiale Kooperation, auf das Ausmaß von Initiativen zur Schulentwicklung und auf innovative Qualitätsentwicklungsprozesse zu.⁴⁷

Eine österreichische Studie zur Frage der Rolle, die Vertrauen für die Förderung von Schulentwicklung im Kontext von Schulinspektionen spielt, kommt zu einem eher überraschenden Befund: An Schulen, die ein (schulexternes) Vertrauen durch die Inspektorinnen und Inspektoren empfinden, werden Aktivitäten der Schulentwicklung und Selbstevaluation positiv beeinflusst.⁴⁸ Hingegen führt ein hohes innerschulisches Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Schulleitung nicht zu mehr Schulentwicklung. Dies wird von den Autoren darauf zurückgeführt, dass ein hohes innerschulisches Vertrauen mit einer positiven Einschätzung der eigenen schulischen Qualität einhergeht und die befragten Schulleitungen daher durch die Inspektion nahegelegte Entwicklungsaktivitäten für weniger notwendig erachten.⁴⁹

Einzelne Studien wenden sich der Bedeutung von Vertrauen in der Kooperation zwischen Lehrkräften bzw. in der multiprofessionellen Zusammenarbeit

46 Vgl. Curt M. Adams, „Building Trust in Schools. A Review of empirical Evidence“, in: Wayne K. Hoy und Michael DiPaola (Hg.), *Improving schools. Studies in Leadership and Culture*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008, 29–54; Patrick B. Forsyth, Curt M. Adams und Wayne K. Hoy, *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*, New York/London: Teachers College Press, 2011.

47 Vgl. Roger D. Goddard, Megan Tschannen-Moran und Wayne K. Hoy, „A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools“, in: *The Elementary School Journal* 102, 1 (2001), 3–17; Anthony S. Bryk, Penny Bender Sebring, Elaine M. Allensworth, Stuart Luppescu und John Q. Easton, *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 2010; Julie R. Kochanek und Barbara Schneider, „Trust in Schools: Leadership for Organizational Change“, in: Sylke Bartmann u. a. (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 273–288.

48 David Kemethofer und Herbert Altrichter, „Fördert Vertrauen Schulentwicklung im Kontext von Schulinspektionen?“, in: *Empirische Pädagogik* 78, 4 (2014), 338–359.

49 Ebd.

an Schulen zu. Dabei wird häufig auf eine organisationspsychologische Konzeptualisierung zurückgegriffen, die als Kernbedingungen von Kooperation gemeinsame Zielsetzung, Wahrung von Autonomie der einzelnen Kooperationspartnerinnen und -partner sowie gegenseitiges Vertrauen bestimmt.⁵⁰ Gräsel, Fußangel und Pröbstel zeigen, dass Vertrauen in anspruchsvolleren Formen der Kooperation zwischen Lehrkräften – wie der Ko-Konstruktion – bedeutsamer ist als in Kooperationsformen des Austauschs und der Arbeitsteilung. Denn bei der Ko-Konstruktion ist Vertrauen in die Kompetenzen, Arbeitsqualität und Zuverlässigkeit der kooperierenden Partnerinnen und Partner besonders wichtig und gleichzeitig ist das Risiko höher, enttäuscht oder abgewertet zu werden, da diese Form der Kooperation auch darauf aufbaut, dass Fehler angesprochen werden können, Kritik geübt und das professionell-pädagogische Handeln hinterfragt werden kann.⁵¹

In einer Fallstudie konnte die Autorin dieses Beitrags zeigen, dass in multiprofessionellen Kooperationen, z. B. zwischen Regel-, Förderschullehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften und ggf. weiteren Berufsgruppen, von einer Zuspitzung der Vertrauensproblematik auszugehen ist – und zwar angesichts fehlender Einblicke in die Wissensbestände und Kompetenzen der jeweils anderen Berufsgruppen, vielfach ungeklärter Zuständigkeiten und der damit einhergehenden Unsicherheitsmomente.⁵² In ethnografischen Zugängen lässt sich aus einer prozessualen Perspektive aufzeigen, wie sich in multiprofessionellen Kooperationskontexten Vertrauensarbeit vollzieht, wie also Vertrauen aufgebaut, aktiv hergestellt und aufrechterhalten wird.⁵³

Auch mit Blick auf die Akteursgruppe der Eltern werden verschiedene Vertrauensphänomene untersucht. Vorliegende Befunde zeigen, dass Vertrauen zwischen Eltern und Schule bzw. Lehrkräften die Kommunikation und das Schulklima begünstigt und die Einbindung und das Engagement von Eltern in der Schule ihrer Kinder fördert. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die schulischen Leistungen des Kindes aus, denn in von wechselseitigem Vertrauen geprägten Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften gelingt es vermutlich

50 Vgl. Erika Spieß, „Kooperation und Konflikt“, in: Heinz Schuler (Hg.), *Organisationspsychologie. Gruppe und Organisation*, Göttingen: Hogrefe, 2004, 193–250, hier: 199.

51 Vgl. Cornelia Gräsel, Kathrin Fußangel und Christian Pröbstel, „Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2 (2006), 205–219, hier: 209f.

52 Vgl. Melanie Fabel-Lamla, „Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen“, in: *Journal für Schulentwicklung* 22, 1 (2018), 25–30.

53 Vgl. Melanie Fabel-Lamla, „Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen“, in: Christian Schilcher u. a. (Hg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, Wiesbaden: VS Verlag, 2012, 190–208.

leichter, gemeinsame Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit abzustimmen und umzusetzen.⁵⁴

Inzwischen liegen auch für den deutschsprachigen Raum einige Studien aus der Forschungsgruppe um Bormann vor. Im Rahmen der 4. JAKO-O Bildungsstudie zeigen Bormann und Niedlich, dass Eltern generell ein hohes Vertrauensniveau in die Lehrkräfte ihres Kindes aufweisen, wobei dies für die Vertrauensaspekte Verlässlichkeit, Ehrlichkeit und Offenheit gilt und weniger für Kompetenz und Wohlwollen.⁵⁵ Unterschiede zeigen sich vor allem mit Blick auf die besuchte Schulstufe und -form – so haben Eltern von Grundschul- und Gesamtschulkindern mehr Vertrauen gegenüber Lehrkräften als Eltern, deren Kinder das Gymnasium oder eine Haupt- bzw. Realschule besuchen. In einer explorativen Interviewstudie mit Eltern von Kindern am Übergang auf die weiterführende Schule zeigen Bormann und Adamczyk, dass sich Eltern hinsichtlich des elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen unterscheiden.⁵⁶ Sie arbeiten zwei Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen heraus, den Typ „Reflektiert vertrauende Partner“, hier sind vornehmlich Eltern mit hoher formaler Bildung anzutreffen, und den Typ „Bedürfnisorientiert vertrauende Kunden“, mit dem Eltern mit eher geringem Bildungsstatus korrespondieren.⁵⁷ In einer Vignettenstudie mit Eltern untersuchen Bormann u. a. die Vertrauensrelevanz unterschiedlicher Begegnungen und Gesprächsanlässe zwischen Elternhaus und Schule (wie z. B. Elternabend, Elternsprechtag, Unterrichtshospitationen).⁵⁸ Sie können zeigen, dass Vertrauen situationspezifisch ausgeprägt ist und je nach Interaktionssituation unterschiedliche Aspekte von Vertrauen relevant sind.

54 Vgl. Kimberly S. Adams und Sandra L. Christenson, „Trust and the Family-School Relationship. Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades“, in: *Journal of School Psychology* 38, 5 (2000), 477–497; Goddard u. a., „A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools“, Curt M. Adams, Patrick B. Forsyth und Roxanne M. Mitchell, „The formation of parent-school trust: a multilevel analysis“, in: *Educational Administration Quarterly* 45, 1 (2009), 4–33.

55 Inka Bormann und Sebastian Niedlich, „Elterliches Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres Kindes“, in: Dagmar Killus und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *4. JAKO-O Bildungsstudie*, Münster: Waxmann, 2017, 135–158.

56 Inka Bormann und Judith Adamczyk, „Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken“, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6 (2016), 1–15.

57 Ebd., 179f.

58 Inka Bormann, Sebastian Niedlich und Melanie Staats, „Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule“, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (2019), 177–199; Sebastian Niedlich und Inka Bormann, „Elternvertrauen in Schulen“, in: *Journal für Schulentwicklung* 22, 1 (2018), 11–18.

Perspektivisch könnten solche Befunde von Schulen und Lehrkräften für eine vertrauensförderlichere Gestaltung von Interaktionen genutzt werden.⁵⁹

Kaum untersucht wurde bisher das elterliche Vertrauen im Kontext von Bildungsgang- und Schulwahlentscheidungen. Aus dem angloamerikanischen Raum ist bekannt, dass Eltern bei der Schulwahl eine Vielzahl unterschiedlicher Informationen nutzen, doch vor allem solchen Hinweisen vertrauen, die aus sozialen Netzwerken stammen, und sich weniger an offiziellen Berichten über die lokale Schullandschaft orientieren.⁶⁰ Auf Seiten der Schulen wäre zu fragen, welche Anstrengungen sie unternehmen, um ihre Vertrauenswürdigkeit zu demonstrieren. Schließlich ist noch auf erste Studien zur Bedeutung von Vertrauen in Schulnetzwerken und Bildungsverbänden zwischen Einzelschulen bzw. Bildungseinrichtungen zu verweisen⁶¹, wobei hier neben den Potenzialen auch Probleme und Hindernisse bei der Generierung von Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken aufgezeigt und auf dieser Basis Handlungsempfehlungen zum „vertrauensbewussten Management“⁶² entwickelt werden.

Systemvertrauen in das Bildungswesen

In den letzten 20 Jahren mehren sich die Anzeichen, dass in Deutschland von einem Vertrauensverlust in das öffentliche Schul- und Bildungswesen auszugehen ist. Darauf verweisen etwa die breiten öffentlichen Diskussionen um das häufig nur durchschnittliche Abschneiden von Schülerinnen und Schülern bei internationalen Vergleichsstudien sowie die seitdem umgesetzten bildungspolitischen Maßnahmen, die verlorenes Vertrauen in das Schulsystem wieder aufbauen sollen. Aber auch verschiedene Befragungen – wie das Sozio-oekonomische-Panel (2003), die Studie „Vertrauen in Deutschland“ (2004) und die jährlichen Befragungen des Markt- und Meinungsforschungsinstituts forsa (2019)⁶³ – zeigen, dass das Vertrauen der Bevölkerung in das deutsche Bil-

59 Vgl. Bormann u. a., „Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule“.

60 Vgl. Claire Smrekar, „The Social Context of Magnet Schools“, in: *Handbook of Research on School Choice*, Mark Berends u. a. (Hg.), New York/London: Routledge, 2009, 392–407.

61 Christoph Schweers, *Vertrauen in Bildungsnetzwerken. Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken am Beispiel berufsbildender Schulen*, Dissertation Universität zu Köln, 2005, <https://kups.ub.uni-koeln.de/1548/1/DoktorarbeitSchweers2005.pdf>, zuletzt geprüft am 4. Juli 2022; Zola Kappauf und Nina Kollock, „Vertrauen im Bildungsverbund: Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonales Vertrauens“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, 5 (2018), 1045–1062.

62 Schweers, *Vertrauen in Bildungsnetzwerken*, 159.

63 Jürgen Schupp und Gert G. Wagner, „Vertrauen in Deutschland: Großes Misstrauen gegenüber Institutionen“, in: *Wochenbericht des DIW Berlin* 21 (2004), 311–313, <http://www.diw.de>

dungssystem bzw. in Schulen sinkt. Gleichzeitig deuten Ergebnisse wie aus der bereits genannten 4. JAKO-O Bildungsstudie oder der repräsentativen Elternbefragung „Was Eltern wollen“ (2015) darauf hin, dass Eltern den Lehrkräften ihrer Kinder grundsätzlich ein hohes Vertrauen entgegenzubringen scheinen und dass bei Fragen zur Erziehung oder zu schulischen Belangen ihrer Kinder deren Lehrkräfte als vertrauensvolle Ansprechpartnerinnen und -partner gelten.⁶⁴ Als eine weitere Differenzierungsdimension lässt sich ein anhaltendes generalisiertes Vertrauen in Bildungszertifikate und generell in Bildung konstatieren. Das generelle „Bildungsvertrauen“⁶⁵ scheint nahezu ungebrochen zu sein. Bildungspolitische Maßnahmen – wie ein „Mehr an Bildung“, z. B. durch die Förderung frühkindlicher Erziehung, mehr Zeit für Bildung in Ganztagschulen, der Ausbau von Schulen, die mehr Bildungschancen und höhere Bildungsabschlüsse ermöglichen sollen, oder der Ausbau des Übergangssystems mit dem Ziel der Förderung der Ausbildungsreife – finden breite Unterstützung in der Öffentlichkeit und gelten als richtige Antwort auf die erhöhten Anforderungen der Wissensgesellschaft. Insofern ist bei der Frage nach dem Systemvertrauen in das Bildungswesen zwischen Institutionenvertrauen, Vertrauen in deren Personal und generalisiertem Vertrauen in Bildung zu unterscheiden, da das Ausmaß an Vertrauen in diese Objekte unabhängig voneinander variieren kann.⁶⁶

Abschließend soll der Blick auf Forschungen zu Vertrauen bzw. Misstrauen in Maßnahmen der Steuerung im Bildungssystem gerichtet werden. Die Educational Governanceforschung beschreibt die nach dem sogenannten PISA-Schock ergriffenen Qualitätssicherungs-, Qualitätsentwicklungs- und Kontrollmaßnahmen (z. B. Schulinspektionen, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten) als vertrauensbildende Maßnahmen, mit denen sich die Bildungspolitik als wirkmächtiger Akteur (wieder) zu etablieren und verloren gegangenes Vertrauen in das Bildungswesen zurückzugewinnen versucht. Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese Maßnahmen und Instrumente der Dauerbeobachtung und Kontrolle vertrauensbildend wirken können, dokumentiert sich doch in ihnen

/documents/publikationen/73/diw_01.c.92609.de/04-21-2.pdf, zuletzt geprüft am 4. Juli 2022; Bertelsmann Stiftung, „Vertrauen in Deutschland. Eine qualitative Wertestudie der Bertelsmann Stiftung. Task Force ‚Perspektive 2020 – Deutschland nach der Krise‘“, Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30530_30531_2.pdf, zuletzt geprüft am 4. Juli 2022; Forsa, „RTL/n-tv-Trendbarometer: FORSA AKTUELL: Institutionen-Ranking“, Köln: Forsa, 2019, <https://www.presseportal.de/pm/72183/4158914>, zuletzt geprüft am 4. Juli 2022.

64 Bormann und Niedlich, „Elterliches Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres Kindes“; Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.), *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*, Düsseldorf, 2015, https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf, zuletzt geprüft am 4. Juli 2022.

65 Vgl. Tiefel u. a., „Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung.“

66 Vgl. Fabel-Lamla und Fetzer, „Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick“.

gleichzeitig ein institutionalisiertes Misstrauen in Institutionen der Bildung.⁶⁷ Luhmann argumentiert, dass „Vertrauen in die Funktionsfähigkeit von Systemen [...] Vertrauen in die Funktionsfähigkeit ihrer immanenten Kontrollen ein(schließt)“⁶⁸. Vor diesem Hintergrund kann der Einsatz von Instrumenten der Dauerbeobachtung und Kontrolle somit durchaus vertrauensstiftend wirken. Dies setzt jedoch voraus, dass den Instrumenten selbst und ihrer Handhabung vertraut wird. Die aktuellen Diskussionen um methodische Probleme, Bewertungssysteme und die „Vermessung“ von Bildung oder auch die Aussetzung von Schulinspektionen in mehreren Bundesländern verweisen darauf, dass von einem vorbehaltlosen Vertrauen in die Instrumente der Steuerung wohl eher nicht auszugehen ist, so dass es fraglich erscheint, ob über die Institutionalisierung von Misstrauen tatsächlich generelles Vertrauen in das Bildungssystem zurückgewonnen werden kann.⁶⁹

Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien

Rückblickend auf Fragestellungen der historischen Pädagogik in Bezug auf Vertrauen zeigt sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine deutliche Ausdifferenzierung hinsichtlich der „Objekte“ und Ebenen von Vertrauen, die von der personalen Ebene der pädagogischen Beziehung und Selbstvertrauen über Vertrauen in Arbeits- und Organisationkontexten der Einzelschule sowie in pädagogische Expertise bis hin zu Vertrauen in Bildungsinstitutionen, Instrumente und andere abstrakte Systeme wie Bildsamkeit reichen. Dabei wird mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Vertrauen sowie forschungsmethodischen Zugängen gearbeitet, die vielfach noch expliziter thematisiert werden könnten, um die damit einhergehenden Implikationen transparenter zu machen. Welche Perspektiven für eine erziehungswissenschaftliche Forschung zu Vertrauen in Bildung und Schule zeichnen sich vor dem Hintergrund aktuell vorliegender Befunde ab?

67 Vgl. Jürgen Kussau, „Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung“, in: Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*, Wiesbaden: VS Verlag, 2007, 155–220; Inka Bormann, „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 812–823; Bormann, „Transformationen der Thematisierung von Vertrauen in Bildung“.

68 Luhmann, *Vertrauen*, 77.

69 Vgl. Klaus Zierer, „Kritik an der Vermessung der Bildungslandschaft“, in: *Pädagogische Rundschau* 65, 1 (2011), 19–24; Bormann, „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“.

Inzwischen liegen zwar verschiedene Studien vor, die Vertrauen stärker in eine Prozessperspektive einrücken und z. B. Prozesse des Aufbaus von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen und Arbeitskontexten, Maßnahmen zur Gestaltung einer Vertrauenskultur an Schulen oder die Entwicklung von Bildungsvertrauen aus einer biografischen Perspektive heraus untersuchen. Doch für die Erforschung von Vertrauensphänomenen im schulischen Kontext wäre es wichtig, noch systematischer Forschungsanstrengungen zu unternehmen, um den Prozesscharakter des Aufbaus von Vertrauensbeziehungen und von Vertrauensarbeit, die rekursive Struktur von Vertrauensakten sowie auch Prozesse und Formen der (Wieder-)Herstellung von Vertrauenswürdigkeit im praktischen Vollzug z. B. in ethnografischen Studien herauszuarbeiten.⁷⁰

Eine Reihe von Studien wendet sich ausgehend von Befunden, die auf Vertrauen als Kernressource für Lernerfolge und schulische Entwicklungsprozesse verweisen, inzwischen der Frage zu, wie Vertrauen in Schule aktiv hergestellt werden kann und welche Vertrauensstrategien sich als wirksam erweisen – sei es in der Lehrer-Schüler-Beziehung, im Kollegium, in der multiprofessionellen Kooperation, in der Elternarbeit oder im Rahmen der Schulleitungstätigkeit. Hier sollten zukünftig systematischer auch die möglichen Ambivalenzen einer aktiven Vertrauensarbeit und die Gefahren einer Instrumentalisierung von Vertrauen, die Vertrauensgrundlagen untergraben kann, untersucht werden.

Bereits vor einigen Jahren hat Schweer angeregt, neben Vertrauen auch Misstrauen in Kontexten der Bildung und Erziehung stärker zu berücksichtigen und systematische Untersuchungen hierzu anzuschließen.⁷¹ Aus dem hier vorliegenden Forschungsüberblick ergeben sich bereits einige Anknüpfungspunkte, wie etwa die Institutionalisierung von Misstrauen durch Dauerbeobachtung und Kontrolle im Bildungssystem als vertrauensbildende Maßnahme oder die Überlegungen, bei Kindern und Jugendlichen in belasteten Lebenslagen ein „gesundes“ Misstrauen zu fördern, um diese vor Missbrauch ihres Vertrauens schützen zu können.⁷² Diese eher überraschenden Einsichten verweisen auf die Funktionalität und Mehrdimensionalität von Misstrauen⁷³, denen es im schulischen Handlungsfeld weiter nachzugehen gilt.

Abschließend ist zu konstatieren, dass sich die Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik bisher kaum mit Vertrauen in (schulische) Bildungsmedien befasst hat. Im Anschluss an soziologische Ansätze, die das Vertrauenschenken an Risiken binden, lässt sich mit Blick auf (schulische) Bildungsmedien eine

70 Vgl. Fabel-Lamla u. a., „Vertrauen und Profession“.

71 Schweer, „Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen“.

72 Vgl. Müller, „Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“, 96.

73 Vgl. Martin Endreß, „Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen“, in: Christian Schilcher u. a. (Hg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, Wiesbaden: VS Verlag, 2012, 81–102.

ganze Reihe von Fragen auffächern, die es zukünftig näher zu bearbeiten gilt: Wie wird in analogen und digitalen schulischen Arbeits- und Lernmaterialien versucht, Glaubwürdigkeit und Vertrauen z. B. in eine sachgerechte Darstellung herzustellen? Welche Aspekte und Symbole erscheinen für die Vertrauenswürdigkeit von Bildungsmedien zentral bzw. welche vertrauensfördernden Maßnahmen lassen sich bei Produzenten und Anbietern von Bildungsmedien identifizieren? Welche vertrauensbildenden (Kontroll-)Maßnahmen und Instrumente wären geeignet, um einerseits die nötige Freiheit bei der Aufbereitung von Informationen und der Entwicklung von (offenen) Lehr- und Lernmaterialien zu ermöglichen und andererseits bestimmte Qualitätsstandards sicherzustellen? Und schließlich, wie können Kinder und Jugendliche in Bildungsinstitutionen zu „aktivem Vertrauen“⁷⁴ gegenüber Wissen, Wissenschaft, Expertinnen, Experten und gesellschaftlichen Institutionen befähigt werden und damit zu Akteurinnen und Akteuren werden, die um die Vielheit möglicher Beobachterstandpunkte in posttraditionalen Gesellschaften wissen und bereit sind, immer wieder neu bewusste, reflektierte Entscheidungen als riskante Vorleistungen zu treffen und zu vertrauen?

Literatur

- Adams, Curt M. „Building Trust in Schools. A Review of empirical Evidence“, in: *Improving schools. Studies in Leadership and Culture*, Wayne K. Hoy und Michael DiPaola (Hg.), Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008, 29–54.
- Adams, Curt M., Patrick B. Forsyth und Roxanne M. Mitchell. „The formation of parent-school trust: a multilevel analysis“, in: *Educational Administration Quarterly* 45, 1 (2009), 4–33.
- Adams, Kimberly S. und Sandra L. Christenson. „Trust and the Family-School Relationship. Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades“, in: *Journal of School Psychology* 38, 5 (2000), 477–497.
- Bartmann, Sylke, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter (Hg.). *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014.
- Dies. „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Einleitung“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann u. a. (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 11–28.
- Bartmann, Sylke, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783.
- Bertelsmann Stiftung. „Vertrauen in Deutschland. Eine qualitative Wertestudie der Bertelsmann Stiftung. Task Force ‚Perspektive 2020 – Deutschland nach der Krise‘“, Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30530_30531_2.pdf, zuletzt geprüft am 12. Juli 2021.

74 Giddens, „Risiko, Vertrauen und Reflexivität“, 319.

- Bormann, Inka. „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 812–823.
- Dies. „Transformationen der Thematisierung von Vertrauen in Bildung“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann u. a. (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 101–121.
- Bormann, Inka und Judith Adamczyk. „Typen elterlichen Vertrauens gegenüber Schulen: Eine Fallstudie zu schulbezogenen Heuristiken“, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6 (2016), 1–15.
- Bormann, Inka und Sebastian Niedlich. „Elterliches Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres Kindes“, in: *4. JAKO-O Bildungsstudie*, Dagmar Killus und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), Münster: Waxmann, 2017, 135–158.
- Bormann, Inka, Sebastian Niedlich und Melanie Staats. „Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule“, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (2019), 177–199.
- Bryk, Anthony S., Penny Bender Sebring, Elaine M. Allensworth, Stuart Luppescu und John Q. Easton. *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 2010.
- Bütow, Birgit. „Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 824–836.
- Buff, Alex, Kurt Reusser und Christine Pauli. „Selbstvertrauen ist wichtig, aber nicht ausreichend – Die Bedeutung von Unterricht, Selbstvertrauen und Qualität der Lernmotivation für Engagement und Leistung im Fach Mathematik“, in: *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*, Kurt Reusser u. a. (Hg.), Münster: Waxmann, 2012, 279–308.
- Cocard, Yves. *Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen*, Bern: Haupt Verlag, 2003.
- Endreß, Martin. *Vertrauen*, Bielefeld: transcript, 2002.
- Ders. „Vertrauen und Misstrauen – Soziologische Überlegungen“, in: *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, Christian Schilcher u. a. (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2012, 81–102.
- Erikson, Erik H. *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.
- Fabel-Lamla, Melanie. „Schule“, in: *Facetten des Vertrauens und Misstrauens. Herausforderungen für das soziale Miteinander*, Martin K. W. Schweer (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2022, 175–200.
- Dies. „Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen“, in: *Journal für Schulentwicklung* 22, 1 (2018), 25–30.
- Dies. „Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen“, in: *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, Christian Schilcher u. a. (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2012, 190–208.
- Fabel-Lamla, Melanie und Janina Fetzer. „Vertrauen in Schule(n) – ein Überblick“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann u. a. (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 251–272.

- Fabel-Lamla, Melanie, Sandra Tiefel und Maren Zeller. „Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 799–811.
- Fabel-Lamla, Melanie und Nicole Welter (Hg.), „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771.
- Dies. „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771.
- Forsa. „RTL/n-tv-Trendbarometer: FORSA AKTUELL: Institutionen-Ranking“, Köln: Forsa, 2019, <https://www.presseportal.de/pm/72183/4158914>, zuletzt geprüft am 5. April 2020.
- Forsyth, Patrick B., Curt M. Adams und Wayne K. Hoy. *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*, New York/London: Teachers College Press, 2011.
- Frevert, Ute. *Vertrauensfragen. Eine Obsession der Moderne*, München: Verlag C. H. Beck, 2013.
- Giddens, Anthony. *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Auflage 1999.
- Giddens, Anthony. „Risiko, Vertrauen und Reflexivität“, in: Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996, 316–337.
- Goddard, Roger D., Megan Tschannen-Moran und Wayne K. Hoy. „A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools“, in: *The Elementary School Journal* 102, 1 (2001), 3–17.
- Gräsel, Cornelia, Kathrin Fußangel und Christian Pröbstel. „Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2 (2006), 205–219.
- Grinke, Silke. „Ein Modell zum Vertrauensaufbau im Schulalltag“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (2018), 37–40.
- Hartmann, Martin. „Vertrauen“, in: *Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung*, Gerhard Göhler u. a. (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2004, 385–401.
- Hattie, John und Klaus Zierer. *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2. Auflage 2017.
- Helmke, Andreas. *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*, Göttingen: Hogrefe, 1992.
- Herbart, Johann Friedrich. „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ [1835/1902], in: *Sämtliche Werke*, Karl Kehrbach und Otto Flügel (Hg.), Aalen: Scientia, 2. Neudruck der Ausgabe 1887–1912, Langensalza, 10 (1989), 69–196.
- Höblich, Davina und Gunther Graßhoff. „Lehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Chancen und Risiken einer auf Vertrauen und Nähe basierenden professionellen pädagogischen Beziehung“, in: *Bildung und Vertrauen*, Martin K. W. Schweer (Hg.), Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2006, 47–59.
- Jergus, Kerstin. „Der Ruf nach Vertrauen. Zum (Un-)Verhältnis von Politik, Inszenierung und Pädagogisierung des Vertrauens“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94, 4 (2018), 552–575.
- Jerusalem, Matthias und Diether Hopf. „Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, Beiheft, Weinheim: Beltz, 2002.
- Kappauf, Zola und Nina Kolleck. „Vertrauen im Bildungsverbund: Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonellen Vertrauens“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, 5 (2018), 1045–1062.

- Kemethofer, David und Herbert Altrichter. „Fördert Vertrauen Schulentwicklung im Kontext von Schulinspektionen?“, in: *Empirische Pädagogik* 78, 4 (2014), 338–359.
- Kochanek, Julie R. und Barbara Schneider. „Trust in Schools: Leadership for Organizational Change“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann u. a. (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 273–288.
- Kussau, Jürgen. „Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung“, in: Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister, *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*, Wiesbaden: VS Verlag, 2007, 155–220.
- Luhmann, Niklas. *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Stuttgart: UTB, 4. Auflage 2000.
- Müller, Thomas. „Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“ *Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017.
- Niedlich, Sebastian und Inka Bormann. „Elternvertrauen in Schulen“, in: *Journal für Schulentwicklung* 22, 1 (2018), 11–18.
- Niemeyer, August Hermann. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses, 5. Auflage 1802.
- Nohl, Herman. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke, 1935.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. *Stanser Brief*[1799], <http://www.heinrich-pestalozzi.de/werke/pestalozzi-volltexte-auf-dieser-website/1799-stanser-brief/>, zuletzt geprüft am 9. Dezember 2020.
- Petermann, Franz. *Psychologie des Vertrauens*, Göttingen: Hogrefe, 4. Auflage 2013.
- Ders. „Ver- und Zutrauen in der Schule. Psychologischer Hintergrund“, in: *Pädagogik* 69, 4 (2017), 33–35.
- Romero, Lisa S. „Trust, Behavior, and High School Outcomes“, in: *Journal of Educational Administration* 53, 2 (2015), 215–236.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Émile oder Über die Erziehung* [1755], Stuttgart: reclam, 1993.
- Schupp, Jürgen und Gert G. Wagner. „Vertrauen in Deutschland: Großes Misstrauen gegenüber Institutionen“, in: *Wochenbericht des DIW Berlin* 21 (2004), 311–313, http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.92609.de/04-21-2.pdf, zuletzt geprüft am 23. Juni 2021.
- Schweer, Martin K. W. *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*, Bern: Hans Huber, 1996.
- Ders. „Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44 (1997), 2–12.
- Ders. „Bedingungen interpersonalen Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauentheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensaufbau bei Schülern“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44 (1997), 143–151.
- Ders. „Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen“, in: *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*, ders. (Hg.), Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2010, 151–172.
- Ders. „Vertrauen im Klassenzimmer“, in: *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, ders. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2017, 523–545.
- Schweers, Christoph. *Vertrauen in Bildungsnetzwerken. Überlegungen über die Bedeutung von und den Umgang mit Vertrauen in regionalen Bildungsnetzwerken am Beispiel*

- berufsbildender Schulen*, Dissertation Universität zu Köln, 2005, <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2005/1548/pdf/DoktorarbeitSchweers2005.pdf>, zuletzt geprüft am 21. April 2020.
- Smrekar, Claire. „The Social Context of Magnet Schools“, in: *Handbook of Research on School Choice*, Mark Berends u. a. (Hg.), New York/London: Routledge, 2009, 392–407.
- Spieß, Erika. „Kooperation und Konflikt“, in: *Organisationspsychologie. Gruppe und Organisation*, Heinz Schuler (Hg.), Göttingen: Hogrefe, 2004, 193–250.
- Tiefel, Sandra, Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Susanne Korfmacher, Nicolle Pfaff, Nicole Welter und Maren Zeller. *Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung. Netzwerk zur Rekonstruktion von Vertrauensbildungsprozessen in sozialen und professionellen Kontexten. Antrag auf die Einrichtung eines Wissenschaftlichen Netzwerks bei der DFG*, 2007, http://www.bildungsvertrauen.de/material/Antrag_Netzwerk_Bildungsvertrauen_Vertrauensbildung.pdf, zuletzt geprüft am 12. Juli 2021.
- Tiefel, Sandra und Maren Zeller (Hg.). *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.
- Thies, Barbara. *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*, Münster: Waxmann, 2012.
- Thurn, Susanne. „Vertrauen vermehrt Vertrauen“, in: *Lehren & Lernen* 44, 6 (2018), 27–31.
- Valentine, Jeffrey C., David L. DuBois und Harris Cooper. „The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review“, in: *Educational Psychologist* 39, 2 (2004), 111–133.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.). *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*, Düsseldorf, 2015, https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf, zuletzt geprüft am 5. April 2020.
- Wagenblass, Sabine. „Vertrauen“, in: *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.), Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 2. Auflage 2001, 1934–1942.
- Zierer, Klaus. „Kritik an der Vermessung der Bildungslandschaft“, in: *Pädagogische Rundschau* 65, 1 (2011), 19–24.
- Zulauf Logoz, Marina. „Bildung, Vertrauen und Selbstvertrauen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 784–798.

II Vertrauen in Bildung als gesellschaftliche Institution

Das Vertrauen in die gesellschaftliche Institution der Bildung und ihre Organisationen ist einerseits eine zentrale Voraussetzung für ihre effektive Institutionalisierung vor allem im Rahmen der Durchsetzung und gesellschaftlichen Akzeptanz einer allgemeinen Schulpflicht und bildet andererseits gerade deswegen immer wieder einen Gegenstand kontroverser öffentlicher Debatten, bildungspolitischer Reformen und gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. So richten sich auf die gesellschaftliche Institution der Bildung vielfältige gesellschaftliche Erwartungen, verbunden mit der Frage, inwiefern diese Erwartungen gerechtfertigt sind und in angemessener Weise erfüllt werden.

In diesem Zusammenhang erörtert der Beitrag „Öffentliches Schulvertrauen in Krisenzeiten: eine Verfallsgeschichte?“ von Bernhard Hemetsberger, wie insbesondere die Institution der schulischen Bildung seit dem 19. Jahrhundert wiederholt zu einem exponierten Gegenstand gesellschaftlicher Debatten geworden ist. Dazu fokussiert er darauf, wie insbesondere öffentliche Schulen einerseits als Instanzen der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme in Krisenzeiten betrachtet wurden und fragt anschließend danach, wie sie andererseits selbst zunehmend zu einem Gegenstand einer vielfach beschworenen Vertrauenskrise geworden sind.

Der Beitrag „Vertrauen in Vertrautheiten. Stabilisierung der ‚Grammar of Schooling‘ durch Bildungsreformen und ihre Lehrmittel“ von Katharina Scharl widmet sich den Aushandlungsprozessen des Vertrauens in und durch bildungspolitische Debatten und Reformen. Den Ausgangspunkt ihrer Analyse bilden die rezenten Bildungsreformen in der Schweiz, die auf eine grundlegende Kompetenzorientierung in der schulischen Bildung abzielen. Die Frage des Vertrauens stellt sich dabei im Hinblick darauf, inwiefern der Reformanspruch der Kompetenzorientierung in der gegebenen schulischen Realität und insbesondere angesichts der verwendeten Lehrmittel sowie der Lehrerausbildung angemessen und umsetzbar ist. Dazu arbeitet der Beitrag drei maßgebliche „Vertrauensverhältnisse“ heraus, welche die Aushandlungsprozesse des Vertrauens in die Bildungsreformen und deren Umsetzung in Bildungsmedien geprägt haben.

Franziska Rehlinghaus untersucht in ihrem Beitrag „Vertrauensspiele in der betrieblichen Weiterbildung der 1960er und 1970er Jahre“ aus historischer Per-

spektive die Aushandlungsprozesse des Vertrauens in die betriebliche Weiterbildung durch die Evaluierung und Kontrolle in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er und 1970er Jahren. Dazu rekonstruiert sie, wie im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung eine „vertrauensvolle Atmosphäre“ inszeniert wurde und wie Vertrauen in die betriebliche Weiterbildung durch Partizipation hergestellt werden sollte. Schließlich demonstriert sie, wie durch Maßnahmen der Evaluierung und Kontrolle die betriebliche Weiterbildung zunehmend unter Kosten-Nutzen-Aspekten betrachtet wurde.

Insgesamt zeigen die Beiträge, inwiefern gerade das Vertrauen in die gesellschaftliche Institution der Bildung immer wieder zum Gegenstand öffentlicher Debatten und vielfältiger Aushandlungsprozesse geworden ist.

Öffentliches Schulvertrauen in Krisenzeiten: eine Verfallsgeschichte?

Im Jahr 1982 mahnte Hans N. Weiler, Professor of Education and Political Science an der Universität Stanford, unter Berufung auf Gallup-Erhebungen die amerikanische Öffentlichkeit und Politik,

the phenomenon of declining confidence in both education and the state, and the apparent interaction between the two, have developed to a point where they should become a matter of serious concern to those who educate and those who are being educated, as well as to those who rule and to those who are being ruled in this country.¹

Offenbar erlauben, so Weiler,² die grundgelegten Umfragedaten nicht nur allgemeinere Rückschlüsse auf die öffentliche Meinung, sondern helfen auch das Verhalten der Öffentlichkeit zu erklären. Dieser Befund setzt voraus, dass Erziehung und Staatlichkeit aufeinander bezogen wären, was seit Platons *Politeia* im Sinne eines *gerechten* Staates und eines *guten* Menschen weniger überraschend in dieser Art gedacht wird. Folgt man Weilers Hinweis, scheint die Herstellung legitimer Ordnungen über öffentlich getragene Institutionen wie Schulen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts problematisch geworden zu sein, da das gesellschaftliche Vertrauen in diese nachlasse. Mit Niklas Luhmann³ kann Vertrauen als eine Lösung für spezifische Probleme von Risiko innerhalb einer vertrauten Umgebung gefasst werden. So lässt sich die Frage anschließen, warum gerade Institutionen wie Schulen zugetraut werden soll, allerlei Probleme und Risiken zu mindern oder anders gewendet, warum soziale Probleme an Schulen delegiert werden, um dort gelöst zu werden. Dieser Beitrag widmet sich in drei Schritten, (a) den maßgeblichen Kategorien des Vertrauens, der Pädagogisierung sozialer Probleme und dem Zusammenhang mit öffentlichem Schulvertrauen

1 Hans N. Weiler, „Education, Public Confidence, and the Legitimacy of the Modern State: Is There a ‚Crisis‘ Somewhere?“, in: *Opinion Paper* (1982), 1.

2 Ebd., 5.

3 Niklas Luhmann, „Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives“, in: Diego Gambetta (Hg.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Oxford: Basil Blackwell, 2000, 95.

während Krisenzeiten. Darüber hinaus soll (b) der historische Einsatzpunkt von westlichen Krisenzeiten und anschließenden öffentlichen Beschwörungen der Schule als Mittel der Wiederherstellung legitimer Ordnung umrissen werden, ehe (c) der mit Weiler angedeutete Umbruch im letzten Drittel des vorherigen Jahrhunderts eintrat, demzufolge Schulen nunmehr zu Krisenzeiten ihren Stellenwert als vertrautes Heilmittel in der öffentlichen Debatte zunehmend verlieren.

Warum gerade öffentliche Schulen?

Vertrauen ist eine grundlegende und notwendige Kategorie des Sozialen, ohne die wir morgens nicht aus dem Bett kämen.⁴ Das Vertrauen in die Stabilität der Bettkonstruktion oder die Verdunkelungsfunktion der Vorhänge ermöglichen es, sich wichtigeren Überlegungen hinzugeben. Das Fehlen von Vertrauen hingegen entreißt uns diese Freiheiten, (Profaneres) zu denken und zu handeln, reduziert also die Möglichkeiten rationaler Handlungen drastisch.⁵ Soziale Systeme, Institutionen und Beziehungen brauchen Vertrauen, um Hilfestellungen in unsicheren oder riskanten Situationen anbieten zu können und auch dafür, dass diese Unterstützungen angenommen werden. Würden jeden Abend essentielle Fragen aufgeworfen werden, ob mich mein Bett bei gegenwärtigem Gewicht noch trägt und der Vorhang den neuen Nachbarn dieses Schauspiel verwehrt, käme ich womöglich nicht über die Türschwelle ins Schlafzimmer, ohne von Eventualitäten gequält grübelnd an Ort und Stelle zu verharren. In derartigen, lähmenden Krisensituationen ist der Ruf nach Vertrauen⁶ und die vorsichtige Versicherung, dass alles zum Besten steht, angebracht. Zweifel und anschwellende Kritik sind jedoch Hinweise, dass ehemals sicher Geglaubtes zusehends zerbricht, Sicherheit in Krisenerfahrung umschlägt, was zu Entscheidungen führt, deren Ausprägungen noch offen und wenig abschätzbar, also bedrohlich scheinen.⁷ Beschleunigungserfahrungen und das bedrängende Bedürfnis, eine erleichternde Lösung herbeizuführen, sind Elemente derselben Krisensituation.⁸ Auf gesell-

4 Niklas Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 5. Auflage, Konstanz, München: UVK, 2014.

5 Luhmann, „Familiarity, Confidence, Trust“, 104.

6 Kerstin Jergus, „Der Ruf nach Vertrauen. Zum (Un-)Verhältnis von Politik, Inszenierung und Pädagogisierung des Vertrauens“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94 (2018), 552–575.

7 Reinhart Koselleck, *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*, Freiburg, München: Karl Alber, 1959, 81 f., 105.

8 Hartmut Rosa, *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2014.

schaftlicher Ebene, der Makroebene⁹, gilt die Versicherung, dass alles seinen gewohnten Gang geht oder dieser zumindest wiederhergestellt werden kann, überwiegend den öffentlichen Institutionen. Mit ihren professionalisierten Akteurinnen und Akteuren und ausgestattet mit einem historisch gewachsenen Erfahrungsschatz, erneuern diese wiederholt ihr Versprechen, gerade als soziale Risiken definierte Probleme einer Gesellschaft abzuschwächen oder gar zu lösen.

Vor allem medial vermittelte Problemlagen werden dabei häufig an pädagogische Institutionen herangetragen. Scheint die nachwachsende Generation zu dick zu sein, soll im Sportunterricht, in der Ernährungslehre und über die Bildung des Körperbewusstseins eine schulische Lösung gefunden werden.¹⁰ Dieses Beispiel mag noch nachvollziehbar sein. Schwanken jedoch weltweit komplexe Wirtschaftssysteme wie in der Krise 2008, so ist die Stilisierung von Schulen zu Orten der Hoffnung schon eher fragwürdig. Unrealistischerweise wurde schon mehrmals der Sparsamkeitserziehung und dem Wirtschaftskundeunterricht die Vermeidung zukünftiger ökonomischer Krisen zugetraut.¹¹ Dabei wäre auch genügend alltäglicher Erfahrungsschatz vorhanden, der die minimale Schulwirksamkeit in derlei Bereichen erkennen ließe. Woher kommt es, dass wir dennoch wiederholt unseren Schulen zutrauen, soziale Probleme zu lösen oder auch ganze Gesellschaften zu retten?

Das hier umrissene Phänomen wird wissenschaftlich als Pädagogisierung sozialer Probleme konzeptualisiert.¹² Historisch lässt sich an einer Vielzahl von Beispielen belegen, wie als sozial deklarierte Probleme mit pädagogischen „Therapien“ versehen wurden und werden.¹³ So haben sich Schulen scheinbar tief in unsere Wahrnehmung als adäquate Orte legitimer Problemadressierung eingeschrieben, stets mit dem Anspruch, den Übergang in eine erfülltere Zukunft zu

9 Martin Endreß, *Vertrauen*, Bielefeld: transcript, 2002, 59–63.

10 Ärzteblatt vom 30. August 2017, „Ärzte und Krankenkasse fördern die Gesundheit von Schülern“, <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/77909/Aerzte-und-Krankenkasse-foerde-rn-die-Gesundheit-von-Schuelern>, zuletzt geprüft am 01. April 2021.

11 DerStandard vom 02. Dezember 2008, „Ihr müsst aufs Geld schauen“, <https://derstandard.at/1227102706030/Ihr-muesst-aufs-Geld-schauen>, zuletzt geprüft am 01. April 2021 oder erst unlängst erneuert in DerStandard vom 23. April 2021, „Wirtschaftswissen soll an Schulen kommen“, <https://www.derstandard.de/story/2000126086941/wirtschaftswissen-soll-an-schulen-kommen>, zuletzt geprüft am 23. April 2021.

12 Erich Ribolits und Johannes Zuber (Hg.), „Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!“, *schulheft* 116 (2004); Paul Smeyers und Marc Depaepe (Hg.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, Netherlands: Springer, 2008.

13 Bernhard Hemetsberger, *Schooling in Crisis. Rise and Fall of a German-American Success Story*, Berlin, Bern, New York: Peter Lang, 2022.

sichern.¹⁴ Damit wurden Schulen zu öffentlichen Orten des Vertrauens und gesellschaftlicher Therapien. In einer sozial-legitimatischeren Perspektive¹⁵, die sich mit Fragen verbreiteter und geteilter Entwürfe des Zusammenlebens beschäftigt, deuten die Problemverschiebungen des ökonomischen oder auch administrativen Systems in das sozio-kulturelle System, dem die Schulen zugeordnet werden, auf Friktionen hin. Stoßen Subsysteme an ihre Grenzen, wird strittig, was bisher als akzeptabel galt oder werden bisher als tragend geltende Traditionen nicht weitergeführt,¹⁶ fragmentiert also der *risk-sharing deal*. Der moderne westliche Sozialstaat bietet im Tausch für Loyalität und Steuern die anteilige Übernahme von Lebensrisiken an, also beispielsweise durch Altersvorsorge und Altenheime auf Risiken im Alter zu reagieren, mit medizinischer Versorgung und Krankenhäusern dem Krankheitsrisiko zu begegnen, mit Sicherheitseinrichtungen allerlei Gefährdungen entgegenzuwirken oder eben mit Schulen und anderen pädagogischen Institutionen auf Risiken des Aufwachsens institutionell zu antworten.¹⁷ Kurz: administrierte Minimierung der Lebensrisiken im Tausch für Steuerleistungen und Systemloyalität. Es dürfte daher nicht verwundern, dass gerade über die Alters-, Gesundheits-, Sicherheits-, Bildungskategorien politische Wahlkampagnen lanciert werden, oder in Krisenzeiten die jeweiligen Institutionen mit ihren professionellen Personalgruppen besonders im Fokus der Öffentlichkeit stehen. Das Versprechen, dass für Steuerleistung und Loyalität in diesem *risk-sharing deal* Lebensrisiken abgeschwächt werden, scheint eben durch die jeweils krisenhaft wahrgenommene Realität nicht eingelöst zu werden.

14 Lukas Boser, Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Michèle Hofmann, „Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht“, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 23, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018, 303–332.

15 Im Anschluss an Claus Offe, „Krisen des Krisenmanagement: Elemente einer politischen Krisentheorie“, in: Martin Jänicke (Hg.), *Herrschaft und Krise*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1973, 197–223 und ders. *Contradictions of the Welfare State*, London: Hutchinson, 1984 sowie Jürgen Habermas, *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.

16 Habermas, *Legitimationsprobleme*, 13.

17 Stefan T. Hopmann, „No Child, No School, No State Left Behind: Schooling in the Age of Accountability“, in: *Journal of Curriculum Studies* 40, 4 (2008), 417–456.

Genese und Vertiefung des Schulvertrauens in Krisenzeiten

Mit der Konsolidierung einer bürgerlichen Öffentlichkeit und der Einführung allgemeiner Schul- und Unterrichtspflichten sind Grundlagen für wachsendes Schulvertrauen gegeben.¹⁸ Beides ist in deutschsprachigen Ländern bis zum Ende des 18. Jahrhunderts der Fall. So sind in Preußen zwischen 1717 und 1763 weitreichende und allgemeine Schulgesetze verabschiedet worden und auch das habsburgische Österreich folgte 1774 mit ähnlichen Erlässen.¹⁹ Wenngleich Schulbesuchsraten in dieser Zeit einen Anstieg verzeichnen, bleiben viele schulpflichtige Kinder dem Schulhaus jedoch noch für längere Zeit fern.²⁰ Auf Basis der Schulbesuchszahlen lässt sich auf das Vertrauen der Eltern in die Institution der Schule Rückschlüsse ziehen. Die Überzeugung, dass die Schule für ihre Kinder vorteilhaft und förderlich sei, bedurfte offenbar einer Popularisierung, ehe eine Mehrheit der Eltern sich darauf einließ. Es ist nicht zu unterschätzen, welch monumentaler Wandel sich in der Idee abzeichnet, sein Kind in die Schule und nicht so früh als möglich zur Arbeit auf das Feld oder in einen Betrieb zu senden.²¹ Dabei ist es eine Sache, die gesetzlichen und zwingenden Bestimmungen durchzusetzen, aber eine andere, wenn diese auch von einer steigenden Anzahl von Eltern akzeptiert werden, also Vertrauen erlangen. Stefan Hopmann spricht in diesem Zusammenhang von sich entwickelnden *constitutional mindsets*, d. h. sich tief einschreibende Vertrauensbasen der Öffentlichkeit zu ihren Institutionen, spezifische Lebensrisiken abzuschwächen.²²

In der Etablierung von Schulvertrauen sind öffentliche Stimmen wie jene von Johann Bernhard Basedow in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von besonderer Bedeutung. Denn diese Stimmen pädagogisierten die sozialen Probleme der Zeit und offerierten frühe schulische „Therapieangebote“, die einer krisengebeutelten Öffentlichkeit Interpretationsangebote und Hoffnung anbieten konnten. Im Falle Basedows waren die sozialen Umstände nach dem Siebenjährigen Krieg mit Hungersnöten bedingt durch unübliche Wetterumschwünge und administrativen Problemen durch eine steigende Zahl landbesitzloser Menschen sowie Auseinandersetzungen zwischen Herrschaft, Adel und sich

18 Jil Winandy und Bernhard Hemetsberger, „Ordering The Mess: (Re-)Defining Public Schooling As A Remedy“, in: *Paedagogica Historica* 57, 6 (2021), 717–727, <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1762680>.

19 James Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988, 171–230.

20 Siehe beispielsweise Detlef K. Müller und Bernd Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Bd. II*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987.

21 Michael S. Katz, *A history of compulsory education laws*, Bloomington: Phi Delta Kappa, 1976, 23.

22 Hopmann, „No Child, No School, No State“, 425 f.

formierender Bürgerschaft problematisch.²³ Basedows Versprechen, mit öffentlicher Erziehung – also Schulen – Glückseligkeit zu erreichen, schien dabei für eine sich ausdehnende (bürgerliche) Öffentlichkeit annehmbar und überzeugend.

Ihr vernünftigen Patrioten des menschlichen Geschlechts und der Staaten, ihr seid mit mir einig, dass die öffentliche Glückseligkeit [...] des Staates von der gemeinen Glückseligkeit der Bewohner nicht unterschieden sei; daß diese Glückseligkeit mit der öffentlichen Tugend in Proportion stehe; [...] Ihr seid mit mir einig, daß das Wesen der Schulen und Studien das brauchbarste und sicherste Werkzeug sei, den ganzen Staat nach seiner besonderen Beschaffenheit glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten.²⁴

Hier tritt die Verknüpfung von positiven sozialen Zuständen mit Schule als Garant dieser erfreulichen Zustände offenkundig zutage und erfährt bis Ende des 19. Jahrhunderts eine mehrmalige Wiederholung und Vertiefung.²⁵ Interessant ist, dass später mehrere einflussreiche öffentliche Stimmen wie Häberlin, Pestalozzi, Fichte oder auch Nietzsche Krisenzeiten voranschreitender Nationalisierung und Industrialisierung diskursiv auf Schule umlegten und mithilfe von Schulreformen eine gesellschaftliche Neuausrichtung zur Überwindung der gegenwärtigen Krisen propagierten. Der wiederkehrende Zyklus von gesellschaftlichen Krisenerfahrungen und antwortenden Schulreformen kann in diesem Zusammenhang gelesen werden.²⁶ Zusätzlich interessant ist, dass gerade in den Krisenzeiten eines Basedows oder Nietzsches die Schulbesuchsstatistiken ansteigende Prozentzahlen vermerken, so auch in Amerika zu Zeiten Horace Manns oder John Deweys.²⁷ Bis in die 1880er Jahre erreichen westliche öffentliche Schulwesen beinahe alle schulpflichtigen Kinder und der vormals, besonders für gebildete und höhere Schichten wichtige private Schul- und Unterweisungssektor ist nur noch marginal vertreten. Schule wird im 19. Jahrhundert zur allgemeinen Lebens- und Familienerfahrung, was sich auch in einer populärer werdenden

23 Siehe beispielsweise Van Horn Melton, *Absolutism*, 109–168.

24 Johann Bernhard Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schule, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis*, Leipzig: Reclam, 1768, 12f.

25 Hemetsberger, *Schooling in Crisis*, 2022.

26 Siehe beispielsweise Carl F. Kaestle, „The Public Schools and The Public Mood“, in: *American Heritage* 41, 1 (1990), 66–81, <https://www.americanheritage.com/public-schools-and-public-mood>, zuletzt geprüft am 01. April 2021, und Larry Cuban, „Reforming Again, Again, and Again“, in: *Educational Researcher* 19, 1 (1990), 3–13.

27 Siehe beispielsweise die entsprechenden Statistiken in Heinz-Elmar Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim, München: Juventa, 2010, und David Tyack, „Education and Social Unrest, 1873–1878“, in: *Harvard Educational Review* 31, 2 (1961), 194–212, und Royce S. Pitkin, *Public School Support in the United States during Periods of Economic Depression*, Brattleboro: Stephen Daye Press, 1933.

literarischen Richtung manifestiert, die sich spätestens um die Jahrhundertwende mit dem Erfahrungsraum Schule durchaus auch sehr kritisch auseinandersetzt.²⁸ Somit stieg Schule auch als allgemeine – und gegenüber anderen pädagogischen Interventionen immer ausschließlichere – Institution zur Einführung in gemeinsame Welt-Deutungen auf. Nach Humboldt wäre Schule auch der Ort der Tradierung von „Modi des Weltverstehens“, über die soziale Kommunikation ermöglicht wird.²⁹ Ein geteilter Erfahrungsraum Schule ermöglicht allgemeine Einführungen in geteilte Wahrnehmungen und Kommunikationsarten über das Soziale. Wie kann Zusammenleben funktionieren? Welche mathematischen, sprachlichen, religiösen oder künstlerischen Ausdrucksweisen gibt es, über die wir uns zueinander in Beziehung setzen können oder versuchen können, uns dem Gegenüber verständlich zu machen? Geraten gerade diese schulisch tradierten Welt-Deutungen in Krisenzeiten mehr als sonst ins Schwanken oder bieten sie keine Interpretationsmöglichkeit beziehungsweise angemessene Ausdrucksform mehr an, so lässt sich auch erklären, warum Schulen mit dem Auftrag der Lösung sozialer Probleme bedacht werden. Der Auftrag an Schulen geht aber auch damit einher, dass sie wiederkehrend in ihrer Geschichte selbst in Krisen geredet wurden, da sie offenkundig nicht in der Lage waren, Gesellschaften vor ihren Problemen zu bewahren. Gerade Schulbücher rekurren auf und konstruieren diese Krisen häufig geradezu paradigmatisch.³⁰ Jedoch blieb die erstaunliche Persistenz bestehen, auf Schul Krisen mit Schulreform zu reagieren. Eine mögliche Erklärung liegt im *risk-sharing deal* begründet: Sind Schulen diskursive Orte der Integration sozialer Probleme für eine krisengebeutelte Öffentlichkeit, sind sie auch verantwortlich für die Adressierung neuer gesellschaftlicher Probleme. Wenngleich sie wiederholt mit minimalem Erfolg operieren und Fettleibigkeit bei Kindern ebensowenig vermeiden können wie ökonomische Krisen, verkörpern Schulen unmittelbar die diskursive Hoffnung im Krisenerleben, dass sie eine bessere Zukunft herstellen könnten. Jene Aufgabe eben, für die Schulen eingerichtet wurden.

28 Beispielsweise durch Robert Musil, Rainer Maria Rilke, Marie von Ebner-Eschenbach, Hermann Hesse oder Joseph Roth.

29 Hier der Lesart zu Wilhelm von Humboldt, „Theorie der Bildung des Menschen“, in: ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung, 234–240, von Stefan T. Hopmann, „Restrained Teaching. The common core of Didaktik“, in: *European Educational Research Journal* 6, 2 (2007), 115f.

30 Marcus Otto, Steffen Sammler und Riem Spielhaus, „Krisen‘ als Seismografen gesellschaftlichen Wandels und Gegenstand schulischer Bildungsmedien“, in: Frank Bösch, Nicole Deitelhoff und Stefan Kroll (Hg.), *Handbuch Krisenforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 2020, 103.

Ein Abgesang auf das Vertrauen in öffentliche Schulen?

Diese diskursive Erfolgsgeschichte, Schulen zur Krisentherapie heranzuziehen und als gesellschaftliche Hoffnung für eine bessere Zukunft darzustellen,³¹ bleibt bis zur Gegenwart hin beobachtbar. Spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts hat diese Erzählung jedoch große Risse bekommen.³² Eine besser gebildete und reichere, auch zahlenmäßig gewachsene Mittelschicht der westlichen Gesellschaften nach dem Zweiten Weltkrieg konnte auf Schulkrisenerzählungen anders reagieren als alle Generationen zuvor.³³ Hatten bisher Krisenerfahrungen, Schulkrisenerzählungen und -reformen zur Steigerung des Vertrauens in öffentliche Schulen beigetragen, kam mit den 1950er und 1960er Jahren beispielsweise durch Georg Picht und der von ihm ausgerufenen „Deutschen Bildungskatastrophe“ für viele wieder eine privat finanzierte Schule zur Rettung des eigenen Nachwuchses infrage.

Alleine die öffentlichkeitswirksame Warnung Pichts: „Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“³⁴, mag zusätzlich verängstigt haben. Diejenigen, die in der Lage waren, private Lösungen für diesen krisenhaften Umstand zu finden, taten dies auch. Das Vertrauen in die öffentliche Schule mag durch die Menge pädagogisierter sozialer Probleme in dieser Zeit nicht gestärkt worden sein. Ein Mangel an Vertrauen oder der gesellschaftsdurchziehende Vertrauensverlust ist nach Endreß³⁵ ein zentrales Hindernis für öffentliche und demokratische Institutionen wie auch ein empirischer Indikator, die Favorisierung privater Dienstleistungsunternehmen und Privatschulen gegenüber öffentlichen Einrichtungen zu erklären. Gegenüber 1992 war die Anzahl privat geführter Schulen beispielsweise in Deutschland 2019 laut Daten des Statistischen Bundesamtes um 50 % auf 11,2 % aller Schulen gestiegen. Alleine die erste PISA Studie in Kombination mit dem sogenannten PISA-Schock soll 2001 schlagartig 2,1 % mehr Schülerinnen und Schüler in private Schulen gebracht haben.³⁶ Ironischerweise wurden derartige Testungen

31 James G. March, „Education and the pursuit of optimism“, in: *Texas Tech Journal of Education* 2, 1 (1975), 5–17.

32 David Tyack und Larry Cuban, *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge: Harvard University Press, 1995; David Tyack, Robert Lowe und Elisabeth Hansot, *Public Schools in Hard Times. The Great Depression and Recent Years*, Cambridge, London: Harvard University Press, 1984.

33 Bernhard Hemetsberger und Katharina Thyri, „Education and Freedom. Rickover, Sputnik and Educational Standards“, in: Sebastian Engelmann, Bernhard Hemetsberger und Frank Jacob (Hg.), *War and Education*, Paderborn: Brill, 2022, 95–115.

34 Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, München: dtv, 1965, 9f.

35 Endreß, *Vertrauen*, 61f.

36 Manfred Weiß, *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?*, Berlin: bub, 2011, 21.

entwickelt, um das Vertrauen in die Funktionsweise der Schulsysteme zu erhöhen, wenngleich ihre Ergebnisse gerade das Gegenteil bewirken.³⁷ Die negative Berichterstattung und diskursive Rahmung, so ein Erklärungsansatz, soll mehr (Mittelschicht-)Eltern die Entscheidung für den Privatschul Sektor nahegelegt und 2013 45 % aller deutschen Eltern dazu veranlasst haben, in einer Umfrage anzugeben, dass sie eine Privatschule der öffentlichen vorziehen würden, könnten sie die finanziellen Mittel nur müheloser aufbringen. Ähnliches lässt sich in Österreich konstatieren, wo 2018 10 % aller unterrichtspflichtigen Kinder Privatschulen besuchten – ein Trend, der seit den 1990er Jahren empirisch nachzuweisen ist.³⁸

Nun mag eingewandt werden, dass privat finanzierter Schulbesuch die Tatsache von institutionalisierter Beschulung der nachkommenden Generation nicht verändert. Es sei doch wenig Anlass zur Sorge, wenn Kinder und Jugendliche zur Schule gingen und dabei noch staatliche Ausgaben gesenkt würden. Dieses ökonomistisch-liberalistische Argument unterschlägt den vorhin angedeuteten Punkt der gemeinschaftlichen, allgemeinen Einführung in Welt-Deutungen, die über ein zentralistisch gesteuertes und demokratisch kontrolliertes und verändertes öffentliches Schulwesen sichergestellt wird. Die Ermöglichung, auf Grundlage gemeinsamer schulischer Tradierungen über soziale Probleme ins Gespräch zu kommen, Verständnis für divergierende Lebensentwürfe aufzubringen und Solidarität für Benachteiligte zu zeigen, fragmentiert mit einem sich zusehends privatisierenden Schulwesen. Bieten Privatschulen – wie vormoderne Hauslehrer – entsprechend elterlicher Wünsche und Finanzmöglichkeiten Spezialinhalte, homogene Klassenzusammensetzungen und außerschulische Aktivitäten, mag das Vertrauen steigen, die jeweilige Zukunft der (privilegierten) Schülerinnen und Schüler gesichert zu haben, was jedoch negative gesamtgesellschaftliche soziale Konsequenzen mit sich bringen kann. Ein Blick auf das in diesem Prozess weiter fortgeschrittene Amerika zeigt, dass eine zunehmende Fragmentierung öffentlicher Bildungssysteme durch den Privatsektor möglicherweise auch zur Fragmentierung des Sozialen beiträgt.³⁹ Tauchen nun soziale

37 Kenneth J. Gergen und Ezekiel J. Dixon-Román, „Social Epistemology and the Pragmatics of Assessment“, in: *Teachers College Record* 116, 11 (2014), 5.

38 Statistische Angaben sind entnommen von FORSA 2013, „Familie und Wahl. Ergebnisbericht“, https://www.eltern.de/public/mediabrowserplus_root_folder/PDFs/forsa_ergebnisbericht%202013.pdf, zuletzt geprüft am 01. April 2021, und NCES 1995–2017, „Private elementary and secondary school enrollment and private enrollment as a percentage of total enrollment...“, https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_205.10.asp, zuletzt geprüft am 01. April 2021, sowie Bifie 2018, „Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018“, https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v3_final.pdf, zuletzt geprüft am 01. April 2021.

39 Robert H. Wiebe, „The Social Function of Public Education“, in: *American Quarterly* 21, 2 (1969), 147–164, auch Diane Ravitch, *The Schools We Deserve: Reflections on the Educational*

Probleme auf (sofern diese noch als allgemeine und nicht partikuläre, gruppen-spezifische dargestellt werden), fehlt vermutlich zukünftig eine gemeinsam geteilte Institution, die in Krisenzeiten soziale Probleme adressiert und Hoffnung auf eine bessere Zukunft geben kann. Auch wenn das Vertrauen in die Institution Schule arg ramponiert scheint, so stellt sich gegenwärtig immerhin noch die Frage, welche Institution in unserer Demokratie so allgemein geteilt und akzeptiert sein könnte, sollte Schule diese Funktion nicht mehr erfüllen und legitimes Zusammenleben ermöglichen. Noch düsterer: Zählen wir gegenwärtig die letzten Tage der uns bekannten Schule?⁴⁰ Und welche Konsequenzen hat dies für ein demokratisches Gesellschaftssystem und das Vertrauen in Demokratie ganz generell? Weiler stellte fest, „dissatisfaction in such key areas as education has been one of the contributing factors to the more general ‚crisis of confidence‘ in public authority.“⁴¹ Solange es jedoch jene gibt, die demokratisches Ringen in öffentlichen Schulen als maßgebliche Aufgabe sehen und sich dem verpflichtet fühlen, gibt es Hoffnung.⁴²

Literatur

- Apple, Michael W. *Cultural Politics and Education*, Buckingham: Open University Press, 1996.
- Ders. „Public Schools and Acting Against the Threats to Democracy“, in: *Public Education. Defending a Cornerstone of American Democracy*, David C. Berliner und Carl Hermanns (Hg.), New York: Teachers College Press, 2021, 303–310.
- Ärzteblatt. „Ärzte und Krankenkasse fördern die Gesundheit von Schülern“, 30. August 2017, <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/77909/Aerzte-und-Krankenkasse-foerdern-die-Gesundheit-von-Schuelern>, zuletzt geprüft am 01. April 2021.
- Cuban, Larry. „Reforming Again, Again, and Again“, in: *Educational Researcher* 19, 1 (1990), 3–13.
- DerStandard. „Ihr müsst aufs Geld schauen“, 2. Dezember 2008, <https://derstandard.at/1227102706030/Ihr-muesst-aufs-Geld-schauen>, zuletzt geprüft am 01. April 2021.

Crises of Our Time, New York: Basic Books, 1985, sowie Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education*, Buckingham: Open University Press, 1996.

- 40 Stefan T. Hopmann, „The end of schooling as we know it? The Rise and Fall of Public Schooling“, unveröffentlichter Vortrag der Helga Eng Lecture, Universität Oslo, 13. September 2013, in der deutschen Übertragung bei Stefan T. Hopmann und Mariella Knapp, „Die letzten Tage der Schule, wie wir sie kennen? – Der schulische Auftrag im Spannungsfeld zwischen Kultivieren und Qualifizieren“, in: *Schulheft* 160 (2015), 37–49.
- 41 Weiler, „Education, Public Confidence“, 23.
- 42 Michael W. Apple, „Public Schools and Acting Against the Threats to Democracy“, in: David C. Berliner und Carl Hermanns (Hg.), *Public Education. Defending a Cornerstone of American Democracy*, New York: Teachers College Press, 2021, 308 f.

- DerStandard. „Wirtschaftswissen soll an Schulen kommen“, 23. April 2021, <https://www.derstandard.de/story/2000126086941/wirtschaftswissen-soll-an-schulen-kommen>, zuletzt geprüft am 23. April 2021.
- Endreß, Martin. *Vertrauen*, Bielefeld: transcript, 2002.
- FORSA. „Familie und Wahl. Ergebnisbericht“, 2013, https://www.eltern.de/public/mediabrowserplus_root_folder/PDFs/forsa_ergebnisbericht%202013.pdf, zuletzt geprüft am 01. April 2021.
- Gergen, Kenneth J. und Ezekiel J. Dixon-Román. „Social Epistemology and the Pragmatics of Assessment“, in: *Teachers College Record* 116, 11 (2014), 1–22.
- Habermas, Jürgen. *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1973.
- Hemetsberger, Bernhard. *Schooling in Crisis. Rise and Fall of a German-American Success Story*, Berlin, Bern, New York: Peter Lang, 2022.
- Hemetsberger, Bernhard und Katharina Thyri. „Education and Freedom. Rickover, Sputnik and Educational Standards“, in: *War and Education*, Sebastian Engelmann, Bernhard Hemetsberger und Frank Jacob (Hg.), Paderborn: Brill, 2022, 95–115.
- Hopmann, Stefan T. „No Child, No School, No State Left Behind: Schooling in the Age of Accountability“, in: *Journal of Curriculum Studies* 40, 4 (2008), 417–456.
- Ders. „The end of schooling as we know it? The Rise and Fall of Public Schooling“, unveröffentlichter Vortrag der Helga Eng Lecture, Universität Oslo, 13. September 2013.
- Hopmann, Stefan T. und Mariella Knapp. „Die letzten Tage der Schule, wie wir sie kennen? – Der schulische Auftrag im Spannungsfeld zwischen Kultivieren und Qualifizieren“, in: *Schulheft* 160, (2015), 37–49.
- Humboldt, Wilhelm von. „Der Königsberger und der litauische Schulplan (1809)“, in: *Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960, 169–195.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. „Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018“, 2018, https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v3_final.pdf, zuletzt geprüft am 01. April 2021.
- Jergus, Kerstin. „Der Ruf nach Vertrauen. Zum (Un-)Verhältnis von Politik, Inszenierung und Pädagogisierung des Vertrauens“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94 (2018), 552–575.
- Kaestle, Carl F. „The Public Schools and the Public Mood“, in: *American Heritage* 41, 1 (1990), 66–81.
- Katz, Michael S. *A history of compulsory education laws*, Bloomington: Phi Delta Kappa, 1976.
- Koselleck, Reinhart. *Kritik und Krise. Ein Beitrag zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*, Freiburg, München: Verlag Karl Alber, 1959.
- Luhmann, Niklas. „Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives“, in: *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Diego Gambetta (Hg.), Oxford: Basil Blackwell, 2000, 94–107.
- Ders. *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 5. Auflage, Konstanz, München: UVK, 2014.
- March, James G. „Education and the pursuit of optimism“, in: *Texas Tech Journal of Education* 2, 1 (1975), 5–17.

- Müller, Detlef K. und Bernd Zymek. *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Bd. II*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987.
- National Center for Education Statistics. „Private elementary and secondary school enrollment and private enrollment as a percentage of total enrollment...“, August 2019, https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_205.10.asp, zuletzt geprüft am 01. April 2021.
- Offe, Claus. „Krisen des Krisenmanagement‘: Elemente einer politischen Krisentheorie“, in: *Herrschaft und Krise*, Martin Jänicke (Hg.), Opladen: Westdeutscher Verlag, 1973, 197–223.
- Ders. *Contradictions of the Welfare State*, London, Sydney, Melbourne, Auckland, Johannesburg: Hutchinson, 1984.
- Otto, Marcus, Steffen Sammler und Riem Spielhaus. „Krisen‘ als Seismografen gesellschaftlichen Wandels und Gegenstand schulischer Bildungsmedien“, in: *Handbuch Krisenforschung*, Frank Bösch, Nicole Deitelhoff und Stefan Kroll (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2020, 93–108.
- Perkinson, Henry J. *The Imperfect Panaces: American Faith in Education, 1865–1976*, New York: Random House, 2. Auflage 1977.
- Picht, Georg. *Die deutsche Bildungskatastrophe*, München: dtv, 1965.
- Pitkin, Royce S. *Public School Support in the United States during Periods of Economic Depression*, Brattleboro: Stephen Daye Press, 1933.
- Ravitch, Diane. *The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Time*, New York: Basic Books, 1985.
- Ribolits, Erich und Johannes Zuber (Hg.). „Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!“, *schulheft* 116 (2004).
- Smeyers, Paul und Marc Depaep (Hg.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, Netherlands: Springer, 2008.
- Tyack, David. „Education and Social Unrest, 1873–1878“, in: *Harvard Educational Review* 31, 2 (1961), 194–212.
- Tyack, David und Larry Cuban. *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- Tyack, David, Robert Lowe und Elisabeth Hansot. *Public Schools in Hard Times. The Great Depression and Recent Years*, Cambridge, London: Harvard University Press, 1984.
- Van Horn Melton, James. *Absolutism and the eighteenth century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Weiler, Hans N. „Education, Public Confidence, and the Legitimacy of the Modern State: Is There a ‚Crisis‘ Somewhere?“ in: *Opinion Paper* (1982), 1–43.
- Weiß, Manfred. *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?*, Berlin: bub, 2011.
- Wiebe, Robert H. „The Social Function of Public Education“, in: *American Quarterly* 21, 2 (1969), 147–164.
- Winandy, Jil und Bernhard Hemetsberger. „Ordering the Mess: (Re-)Defining Public Schooling as a Remedy“, in: *Paedagogica Historica* 57, 6 (2021), 717–727, <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1762680>.

Vertrauen in Vertrautheiten. Stabilisierung der „Grammar of Schooling“ durch Bildungsreformen und ihre Lehrmittel

1. Einleitung: Der Reformanspruch „Kompetenz“ trifft schulische Normalitäten

Der Anspruchskatalog an Schule nimmt durch die weltweite Vernetzung, durch globale Leistungsstudien wie PISA, die Ausdifferenzierung von Bildungs- und Lernverständnissen und die Diversifizierung der Schülerschaft stetig zu. Zugleich zeigt Schule in ihren Funktionsweisen eine große Beharrungskraft in Bezug auf das, was sich bewährt hat.¹ Eine Erklärung für die hier angesprochene Resistenz schulischer Praxis gegenüber Reformvorhaben geben Tyack und Tobin mit der Metapher „Grammar of Schooling“²: Tradierte schulische Strukturen und Organisationsformen implizieren bestimmte Praktiken des Lehrens und Lernens, die sich als selbstverständlich legitimieren und reproduzieren. Dazu gehören neben Lektionen, Pausen und dem Klassenzimmer auch Lehrmittel³ und das Unterrichten nach Lehrbuch (textbook based instruction⁴). Carsten Heinze spricht deswegen von einer „grammar of instruction“.⁵ Und für Marianna Jäger besteht die „Grammar of Schooling“ aus „Verhaltensregeln [...], welche [...] Schule [...] mit einer institutionskonformen Bedeutung versehen“.⁶ Diese Praktiken der „Grammar of Schooling“ sind „Teil eines vorwiegend impliziten

1 Vgl. Ewald Terhard, „Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute“, in: Michael Krüger und Nils Neubert (Hg.), *Bildung im Sport*, Wiesbaden: Springer VS, 2011, 53–68.

2 David Tyack und William Tobin, „The ‚Grammar‘ of Schooling: Why has it been so hard to change?“, in: *American Educational Research Journal* 3, 13 (1994), 453–479.

3 Carsten Heinze, „Historische Schulbuch- und Innovationsforschung – theoretische und methodische Überlegungen“, in: ders., *Das Schulbuch im Innovationsprozess*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, 15–23.

4 Tyack und Tobin, „The ‚Grammar‘ of Schooling“, 455, 464.

5 Heinze, „Historische Schulbuch- und Innovationsforschung“, 15.

6 Marianna Jäger, „Ruhigsein ist das Allerwichtigste! Die Herstellung einer schulischen Ordnung“, in: Anja Sieber Egger et al. (Hg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten*, Wiesbaden: Springer, 2019, 65.

Professionswissens [...] darüber, was Schule sei und wie sie [...] idealerweise zu funktionieren habe.“⁷ Die „Grammar of Schooling“ konstituiert also das Bild dessen, wie „normale Schule“ funktioniert. Diese als selbstverständlich angenommene Funktionsweise wollen Reformen verändern, so auch zahlreiche Maßnahmen der Outputsteuerung, die in den letzten zwei Jahrzehnten lanciert wurden und die Erneuerungsanforderungen an das schulische Personal stellen. Basis dieses „Reformkarussell“⁸ ist der wirkungsvolle Begriff „Kompetenz“,⁹ der mit dem Credo der Kompetenzorientierung einen Erneuerungsanspruch in Bezug auf die tradierte schulische Praxis erhebt und deswegen als „intervention into practice“¹⁰ gelten kann. Denn der Begriff der Kompetenz ruft das schulische Personal zur Veränderung und somit zur Infragestellung von Selbstverständlichkeiten und des gewohnten alltäglichen Tuns auf. Eine solche Mobilisierungsleistung entfalten bildungspolitische Interventionen und Programmatiken insbesondere dadurch, dass die sie bezeichnenden Begriffe in ihrer Bedeutung unterbestimmt sind¹¹ und keine Ansagen zur Umsetzung der neuen Ansprüche gemacht werden. Auch der Begriff „Kompetenz“ bleibt (trotz unterschiedlicher Kompetenzmodellierungen) in seiner Bedeutung vage und diffus¹² und auch bei ihm fehlt es an praktischem Wissen und konkreten Handlungsanweisungen, wie „Kompetenzorientierung“ im Unterricht realisiert werden kann. Mit dieser Leerstelle wird die konkrete Umsetzung des Erneuerungsanspruchs an das schulische Feld weitergereicht. Daraus folgt, dass solche Reformansprüche und -zumutungen zwangsläufig mit Momenten der Verunsicherung einhergehen. Zu ihrer Überbrückung und zur Füllung der Leerstelle stehen grundsätzlich unterschiedliche Praktiken bereit. Das können neu entwickelte Bemühungen zur Umsetzung der neuen Ansprüche sein. Oder aber Praktiken, die sich schon vor der Intervention bewährt haben und die dementsprechend zur individuellen und kollektiven Erfahrung der Adressierten gehören. Bezüglich des Kompetenzbegriffs macht Andreas Gelhard darauf aufmerksam, dass „Erfahrung als Kapital zu begreifen [sei], [...] das dabei helfen kann, Stetigkeit in den Wechsel zu bringen“¹³. Bei bildungspolitischen Erneuerungsansprüchen betrifft dies den

7 Ebd.

8 Terhard, „Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich?“, 55.

9 Vgl. Karl-Heinz Dammer, *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*, Hohengehren: Schneider, 2015, 113f.

10 Stephen Ball, *Education policy and social class*, London, New York: Routledge, 2006, 46.

11 Vgl. Walter Herzog, „Kompetenzen für die Zukunft? Eine Kritik am Lehrplan 21“, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40, 2 (2018), 514; Alfred Schäfer, „Einleitung: die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung“, in: ders. (Hg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung*, Paderborn: Schöningh, 2014, 14.

12 Walter Herzog, *Bildungsstandards*, Stuttgart: Kohlhammer, 2013, 37–41; ders., „Kompetenzen für die Zukunft“, 512.

13 Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zürich: Diaphanes, 2018, 104.

Wechsel von gewohnten, allseits bekannten zu neuen Praktiken des Lehrens und Lernens. Solche Stabilität suggerierende Erfahrungen rekurren im schulischen Kontext auf jene kontinuierlich vollzogenen Praktiken, die das „normale“ Bild von Schule ausmachen, mit denen das schulische Personal also zwangsläufig vertraut ist. In Bezug auf den bildungspolitischen Anspruch der Kompetenzorientierung steht mit jenem „Unterrichten nach Lehrbuch“ eine solch vertraute Praxis bereit, mit der Lehrmittel als Führungsinstanz des Unterrichts autorisiert sind. Dieser Autorisierung zu folgen legt nahe, dass Lehrmitteln dahingehend vertraut wird, dass sie den „richtigen“ Weg zur Umsetzung des neuen Anspruchs der Kompetenzorientierung finden.¹⁴ Ob der Praktik des ‚Nach-Lehrbuch-Unterrichtens‘ von Lehrpersonen tatsächlich Vertrauen entgegengebracht wird oder ob sie eher der eigenen Erfahrung und Expertise vertrauen, den vom Begriff „Kompetenz“ adressierten Erneuerungsanspruch umzusetzen, ist eine Frage, die sich vor dem Horizont des Diskurses um Kompetenz stellt und die für die Klärung der Bedingungen von Schulentwicklung einer Antwort bedarf. Bevor wir uns der Beantwortung in der theoriegeleiteten Analyse zuwenden, gilt es, die etwas vorschnelle Verwendung der Begriffe Vertrautheit, Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit methodologisch einzuholen, sodass erklärbar wird, warum Lehrmitteln und der vertrauten Praxis des Nach-Lehrbuch-Unterrichtens überhaupt das Vertrauen entgegengebracht wird, jene mit dem Begriff „Kompetenz“ eingeforderte Veränderung umzusetzen.

2. Verhältnisse von Vertrautem und Vertrauen

Alfred Schäfer konzeptualisiert in seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff Vertrauen das Vertraute als geteilte Praxis, die sich durch Teilhabe als individuelle Erfahrung vermittelt:

Vertrautheit ist Resultat vergangener Erfahrungen in konkreten Situationen, subjektives Korrelat sozialer Praxis. Die Subjektivität dieser Erfahrungen mag nach Art, Häufigkeit, Intensität usw. unterschiedlich sein, jedoch sind ihre Gegenstände sozial objektiviert und als solche determiniert. [...] Vertrautheit ist Resultat des Einbezogeneins in einen praktisch geregelten Prozeß und der subjektiven Erfahrung des Umgangs mit diesen (technischen und sozialen) Regeln als kompetenter Teilnehmer.¹⁵

Durch die Erfahrung, dass etwas in der Vergangenheit funktioniert hat, dass diese Regeln und Praktiken für einen selbst wie für andere bekannt und gültig sind,

14 Vgl. bezüglich Personen: Roland Reichenbach, *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2011, 168.

15 Alfred Schäfer, „Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses“, in: *Pädagogische Rundschau* 34 (1980), 725.

vermittelt Vertrautheit Verlässlichkeit, auch in Zukunft diese Praktiken vollziehen zu können und so handlungsfähig zu sein. Eine solche Handlungsfähigkeit setzt als Bedingung aber Vertrauen ins Vertraute voraus. Auf diesen Zusammenhang von Vertrauen ins Vertraute und Handlungsfähigkeit macht Georg Simmel in seiner Untersuchung zum Geheimnis aufmerksam. Einerseits konzipiert er Vertrauen „als die künftige Hypothese vernünftigen Verhaltens, die sicher genug ist, um praktisches Handeln darauf zu gründen.“¹⁶ Und andererseits hebt er hervor, dass Traditionen, Institutionen – also das Vertraute – insbesondere dann Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit schafft, wenn nur Einzelheiten über den Handlungszusammenhang bekannt sind:

Die Traditionen und Institutionen, die Macht der öffentlichen Meinung [...] sind so fest und zuverlässig geworden, daß man von dem andren nur gewisse Äußerlichkeiten zu wissen braucht, um das für die gemeinsame Aktion erforderliche Zutrauen zu haben.¹⁷

Demnach ermöglicht Vertrauen in Vertrautheiten auch dann (hypothetische) Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, wenn umfassendes oder detailliertes Wissen fehlt. Wenn also, wie im hier vorliegenden Fall, Ansprüche gestellt werden, die zwar das Handlungsziel Kompetenzorientierung als ein zu erreichendes adressieren, aber die verwendeten Begriffe in ihrer Bedeutung vage und die für die Zielerreichung funktionalen Handlungen unklar sind und selbst entworfen werden müssen.

In diesem Sinne konzipiert Simmel Vertrauen als einen dem Glauben ähnlichen¹⁸ „Zustand zwischen Wissen und Nicht-Wissen“¹⁹ und folgert daraus: „Der völlig Wissende braucht nicht zu vertrauen, der völlig Unwissende kann vernünftigerweise nicht einmal vertrauen.“²⁰ Für Kerstin Jergus setzt Vertrauen also Ungewissheit als seine „zentrale Komponente“²¹ voraus:

Nach Vertrauen und dessen Erneuerung wird in krisenhaften Situationen verlangt, [...] in denen das vermeintlich Bestehende in Frage steht und die Vorläufigkeit des Gültigen zum Vorschein kommt.²²

16 Georg Simmel, „Das Geheimnis und die geheime Gesellschaft“, in: ders., *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin: Duncker & Humblot, 1950/1908, 263.

17 Ebd., 264.

18 Georg Simmel, *Philosophie des Geldes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989/1900, 165; vgl. auch Guido Möllering, „The Nature of Trust: From Georg Simmel to a Theory of Expectations, Interpretation and Suspension“, in: *Sociology* 35, 2 (2001), 404.

19 Simmel, „Das Geheimnis“, 263.

20 Ebd.

21 Kerstin Jergus, „Der Ruf nach Vertrauen. Zum (Un-)Verhältnis von Politik, Inszenierung und Pädagogisierung des Vertrauens“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94, 4 (2018), 559.

22 Jergus, „Der Ruf nach Vertrauen“, 553.

Wenn vor dem Horizont neuer Anforderungen – im hier vorliegenden Fall die Umsetzung des Lehrplans und damit die Implementierung von Kompetenzorientierung – dem Vertrauten, Selbstverständlichen und Bewährten Vertrauen entgegengebracht wird, dann vermittelt das Sicherheit. Und zwar als „idealisierende Projektion“²³, die Anforderung durch die Mobilisierung vertrauter Praktiken nicht nur persönlich bewerkstelligen zu können, sondern sich durch das Vertrauen in Vertrautheiten auch des Vertrauens anderer in die Realisierbarkeit der Anforderung zu versichern. Insofern verlangt Vertrauen Indizien für die Vertrauenswürdigkeit einer Person oder eines Sachverhalts, die durch die Fragilität von Vertrauen immer wieder neu dargestellt werden muss. Solche Veranschaulichungen von Vertrauenswürdigkeit werden über „praktische Formen der Autorisierung“²⁴ vollzogen, die auf „Normen und Maßstäben des Vertrauten rekurrieren“²⁵ und Prozesse bzw. Praktiken der Inszenierung pädagogischer Handlungsfähigkeit bezeichnen.²⁶ Pädagogisches Handeln – wie das Nach-Lehrbuch-Unterrichten – erfährt dann eine Autorisierung, wenn Erfolgsaussichten dieses Handelns formuliert werden.²⁷ Folglich erkennen Autorisierungsbekundungen eine bestimmte Wertigkeit pädagogischen respektive didaktischen Handelns an und adressieren es als wünschenswerte professionelle Praxis.²⁸ Zugleich führt eine solche Autorisierung der Praktik „Nach-Lehrbuch-Unterrichten“ jene Person oder Sache als vertrauenswürdig vor, die für dieses Handeln und seine Wirksamkeit verantwortlich gemacht wird. Vertrauen und folglich auch die autorisierende Darstellung von Vertrauenswürdigkeit gehen mit einer Übertragung von Verantwortung einher.²⁹ Im hier vorliegenden Fall sind das jene neuen kompetenzorientierten Lehrmittel, die Lehrperson oder die Formate der Lehrerbildung, denen die Verantwortung für die Implementierung eines neuen Lehrplans zugetraut wird und die über eine Inszenierung von Vertrauenswürdigkeit Bedeutung und Geltung erhalten. Die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit und das Schenken von Vertrauen ist demnach nur möglich,

23 Ebd.

24 Ebd., 563.

25 Ebd.

26 Vgl. Kerstin Jergus und Christiane Thomson, „Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung“, in: dies. (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 8.

27 Vgl. Christiane Thomson, „Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung“, in: Kerstin Jergus und Christiane Thomson (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 63.

28 Zum Zusammenhang von Autorisierung, Adressierung und Anerkennung vgl. Kerstin Jergus, Ira Schuhmann und Christiane Thomson, „Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen“, in: Norbert Ricken und Nicole Balzer, *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS, 2012, 207–224.

29 Vgl. bezüglich Personen: Reichenbach, *Pädagogische Autorität*, 205.

weil Gültigkeit und Geltung stets zur Disposition stehen.³⁰ So ist Vertrauen nicht per se gegeben, sondern muss im Sprechen über die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit postuliert, damit performativ hergestellt und geltend gemacht werden.

Wenn Autorisierungsbekundungen, die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit und die Verantwortungübertragung zentrale Bedingungen von Vertrauen sind, dann ist zugleich die Möglichkeit der Deautorisierung einer Person oder eines Sachverhalts und die einhergehende Nicht-Anerkennung von Vertrauenswürdigkeit gegeben: Vertrauen ist also stets von der Möglichkeit des Verlusts von Vertrauen oder sogar von Misstrauen bedroht. Zudem existieren unterschiedliche Ausprägungen von Vertrauensverhältnissen, die Vertrauen als relationalen Akt beleuchten: Jemand kann uneingeschränkt vertrauen, indem eine Person oder ein Sachverhalt – im vorliegenden Fall das Lehrbuch und die Praxis, nach Buch zu unterrichten – als handlungsermöglichend und damit als hilfreich, angemessen, wünschenswert etc. autorisiert und so als uneingeschränkt vertrauenswürdig inszeniert werden. Vertrauen kann durch Zweifel an der Vertrauenswürdigkeit und Verantwortungsfähigkeit aber auch eingeschränkt oder ganz abgesprochen werden. Eine Negierung von Vertrauenswürdigkeit ist kennzeichnend für Misstrauen als ein zurückgewiesenes Vertrauensverhältnis, das einer Person oder einer Sache die Verantwortlichkeit für gelingende Handlungen abspricht und so deren Geltung deautorisiert.

3. Diskurs zum neuen Lehrplan und Lehrmitteln mit Bildungsziel Kompetenz

Der Diskurs um den Begriff Kompetenz wird in unterschiedlichen Fachbereichen und *professional communities* geführt. Dabei werden meist Sachverhalte wie das Testen und Prüfen oder individuelle Förderung thematisiert. Die Rolle von Lehrbüchern bei der Implementierung kompetenzorientierten Unterrichts wird seltener verhandelt. Anders in der Debatte um die Einführung des Lehrplans 21 für die Volksschulen der Deutschschweiz. Ausschlaggebend dafür war, dass von der interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) „Lehrmittelobligatorien oder Alternativobligatorien“³¹ erarbeitet wurden, die Lehrwerken eine wichtige Rolle für die Implementierung des neuen Lehrplans und dessen Kompetenzmodellierungen zusprechen. Diese Lehrmittelbindung inszeniert die Vertrauenswürdigkeit neuer Lehrmittel. Weitestgehend ungeklärt ist aber, wie auf die doppelte

30 Jergus, „Der Ruf nach Vertrauen“, 561.

31 Marco Adamina, „Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht“, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, 3 (2014), 359–372, 362.

Anforderung – einen vom Lehrplan vorgesehenen, kompetenzorientierten Unterricht anbieten und dafür vorgegebene Lehrmittel im Unterricht einsetzen – reagiert wird. Da die Lehrerbildung damit beauftragt ist, die schulische Praxis am Laufen zu halten und ihre Qualität sicherzustellen, muss sie sich zwangsläufig zu bildungspolitischen Interventionen verhalten und somit auch zum neuen Lehrplan 21 und seinen Lehrmitteln Position beziehen. Auf diesen Ausschnitt der Debatte um den Begriff „Kompetenz“ ist die vorliegende explorative Untersuchung fokussiert.

4. Beobachtung von Vertrauensverhältnissen als diskursive Praxis

Die nachfolgende Analyse will bestimmen, welche Vertrauensverhältnisse gegenüber Vertrautheiten wie Lehrmitteln und der Praxis des Nach-Lehrbuch-Unterrichtens im Diskurs der Lehrerbildung zum Lehrplan 21 zum Ausdruck gebracht werden. Zu diesem Zweck möchte ich nun die methodologischen Überlegungen praxeologisch-diskursanalytisch zuspitzen und für die theoriegeleitete Analyse von Vertrauensverhältnissen operationalisieren. Dazu schlage ich mit „Problematisierung“ und „Figur(ation)“ zwei Begriffe vor, die sich in der „Methodologie diskursiver Praktiken“³² in den letzten Jahren in unterschiedlichen Forschungskontexten als produktiv erwiesen haben, um die Herstellung von Bedeutung, Wahrheit und Geltung zu analysieren.³³ Wie zuvor schon angedeutet, ist die Welt mit ihren Begriffen, Bedeutungen und Gegenständen und vor allem ihre Markierung als normal und selbstverständlich nicht gegeben, sondern wird im Sprechen performativ hergestellt und beispielsweise über die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit gültig gesprochen. Diese vom Theorem der Per-

32 Daniel Wrana, „Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis“, in: Barbara Frieberthäuser et al., *Feld und Theorie*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2012, 185–200.

33 Vgl. Thomas Höhne, „Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern“, in: Reiner Keller et al. (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 2, Opladen: Leske + Budrich, 2003, 289–417; Antje Langer, *Disziplinieren und Entspannen*, Bielefeld: transcript, 2008; Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs und Daniel Wrana, „Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen“, in: Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard (Hg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchung*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich. 2012, 69–160; Katharina Scharl und Daniel Wrana, „Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘ in einer Podiumsdiskussion“, in: Martin Nonhoff et al., *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Band 2, Bielefeld: transcript, 2014, 350–378; Alfred Schäfer, *Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse*, Paderborn: Schöningh, 2011.

formativität³⁴ herausgestellte, wirklichkeitsgenerierende Funktion von Sprache ist eine der Grundannahmen poststrukturalistischer Praxistheorien: Bedeutung, Gegenstände und Subjekte werden von Sprache nicht repräsentiert, sondern im Sprechen erst konstruiert und so als etwas oder jemand hervorgebracht und benannt. Die dabei angewandten Konstruktionsweisen werden im Äußerungsakt vollzogen, sind aber keineswegs singulär und individuell, sondern geborgt: eine „Iteration“³⁵ von Äußerungspraktiken und ihren Operationsweisen. Die zitierende Wiederholung produziert Geltung und Gültigkeit der hergestellten Bedeutung und aktualisiert sie zugleich. Das heißt also, dass der Begriff „Kompetenz“, aber auch Bedeutungen von Lehrbuch oder professionellem Unterrichtshandeln als didaktische Gegenstände ihren Sinn und ihre Gültigkeit erst dadurch erhalten, dass diskursive Operationen schon bestehender und gegebenenfalls vertrauter Bedeutungskonstruktionen von im Äußerungsakt vollzogenem *sense-making* iterativ aufgegriffen und somit stabilisiert wie auch neu konnotiert und transformiert werden. Daraus folgt, dass in der Debatte um Lehrpläne, Kompetenzmodelle und Lehrmittel davon auszugehen ist, dass aufgrund der Iterabilität nicht immer wieder neue, andererseits aber auch keine identischen Bedeutungskonstruktionen vollzogen werden, sondern dass über die Iteration ähnlicher Aussagepraktiken in der Debatte charakteristische Bedeutungskonstruktionen zu „Lehrmitteln“ und „professionellem Handeln“ etc. performiert werden, die dann Gegenstand unterschiedlicher Vertrauensverhältnisse sind.

Vertrauen ist etwas, das sich sprachlich über die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit im Äußerungsakt anzeigt. Im Anschluss an Michel Foucault lassen sich Äußerungsakte, in denen Wissenskonstruktionen entworfen, autorisiert und als vertrauenswürdig inszeniert werden, als „Problematisierungen“³⁶ begreifen. Damit ist diejenige Praxis angesprochen, in der Dinge in ein Spiel des Wahren und Falschen eingehen und so auf eine bestimmte Weise denkbar und sagbar werden.³⁷ Um beispielsweise die Umsetzung der neuen Anforderungen zu imaginieren, werden in der Problematisierung neue wie auch bekannte diskursive Konstruktionen zu Lehrmitteln und professionellem Handeln iteriert, mit Begriffen wie Kompetenz, Lehrplan 21 etc. verknüpft und über positiv bewertete

34 Judith Butler, „Performative Acts and Gender Constitution“, in: *Theatre Journal* 40, 4 (1988), 519–531; dies., *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2006.

35 Jacques Derrida, „Signatur, Ereignis, Kontext“, in: Ders. (Hg.), *Limited Inc*, Wien: Passagen, 2001; Butler, „Performative Acts and Gender Constitution“.

36 Michel Foucault, „Andere Räume“, in: ders., *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits*, Band 4, 1980–1988, Frankfurt a. M.: Campus, 2005, 836.

37 Daniel Wrana, „Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken“, in: Susann Fegter et al. (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung*, Wiesbaden: Springer, 2015, 128.

Handlungsaussichten als wirkungsvoll autorisiert und als vertrauenswürdig inszeniert.

Um in der Analyse nicht lediglich das Gesagte zu verdoppeln, sondern die für die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit vollzogenen diskursiven Operationen zu erfassen, welche Sinn und Bedeutung von Begriffen generieren und sie als Gegenstände des Sprechens konstituieren, nutze ich (zusätzlich zum Begriff der Problematisierung) die Heuristik der diskursiven „Figuration“³⁸. Die Analyse diskursiver Figuren macht nachvollziehbar, welche basalen Operationen wie das Zuschreiben von Eigenschaften (konzeptuelle Figur), das Unterscheiden von Begriffen und Gegenständen (differenzielle Figur), das Verschieben von Bedeutung durch Metaphern (metaphorische Figur) oder auch bestimmte Erzählweisen (narrative Figur) eingesetzt werden und wie sie in ihrem Zusammenspiel eine komplexe Figuration zu einem Begriff wie z. B. „Lehrbuch“ entwerfen, mit der dieser erst zu jenem Gegenstand avanciert, dem die ganze Verantwortung für die Implementierung des neuen Lehrplans und die geforderte Kompetenzentwicklung übertragen werden kann. Und es lässt sich nachzeichnen, wie solche Figurationen im iterierenden Gebrauch verändert und verschoben werden und welche wertende Formulierungen sie autorisieren und gültig sprechen.³⁹ Denn um die in der Problematisierung konstellierte Konzeption von Lehrmitteln als vertrauenswürdig zu inszenieren, muss die in der Aussagepraktik reproduzierte Figur als nützlich, wichtig etc. für die Implementierung eines neuen Lehrplans bzw. die Realisierung eines kompetenzorientierten Unterrichts autorisiert werden. Erst dann lässt sich von Vertrauen in Lehrmittel als das eingenommene Vertrauensverhältnis sprechen.

5. Analyse von Vertrauensverhältnissen

Die nachfolgende Analyse geht der Frage nach: Welche Vertrauensverhältnisse lassen sich in der Debatte um einen Kompetenzorientierung einfordernden neuen Lehrplan beobachten und welche Rolle spielen dabei Lehrmittel und die Praxis des Nach-Lehrbuch-Unterrichts? Für die Analyse der Inszenierung von Vertrauenswürdigkeit dienen Problematisierungen aus 24 Publikationen aus

38 Scharl und Wrana, „Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘“, 353f.; Kerstin Jergus, „Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung. Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen“, in: Martin Nonhoff et al., *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Band 2, Bielefeld: transcript, 2014, 342.

39 In Figurationsanalysen wird ein solches Gültig-Sprechen von Begriffen, Bedeutungen und Gegenständen meist als Positionierungsbewegung erfasst und als Subjektivierungsmoment analysiert. Vgl. Wrana, „Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken“; Jergus, „Bildung als Politik – die Politik der Bildung“, 340.

dem Bereich der Lehrerbildung, in denen die Funktionalität von Lehrmitteln vor dem Horizont der Einführung des neuen Lehrplans 21 und der Umsetzung von Kompetenzorientierung verhandelt wird, als Korpus. Analysiert werden die in den Problematisierungen vollzogenen diskursiven Operationen, mit denen das Vertraute iterativ hervorgebracht und zur Darstellung von Vertrauenswürdigkeit autorisiert wird. Dazu arbeite ich eine spezifische Argumentationslinie des Diskurses heraus:

- Als was werden Lehrmittel konnotiert und konstruiert – welche Figurationen von Lehrmitteln und professionellem Handeln zeigen sich?
- Inwiefern werden Lehrmittel und das Nach-Lehrmittel-Unterrichten hinsichtlich der neuen Anforderungen des Lehrplans als wirkungsvoll autorisiert und so als vertrauenswürdig inszeniert? Welche Vertrauensverhältnisse lassen sich bestimmen?

Nachfolgend stelle ich je anhand einiger exemplarischer Äußerungen und den darin vollzogenen diskursiven Operationen (Figuren) die drei zentralen Bedeutungskonstruktionen (Figurationen) von Lehrmitteln und professionellem Handeln und die drei auf sie rekurrierenden Vertrauensverhältnisse vor und illustriere dabei auch das analytische Beobachtungsverfahren.

Erstes Vertrauensverhältnis: uneingeschränktes Vertrauen in Lehrmittel

Im Fachdiskurs um den Lehrplan 21 werden Lehrmittel bezüglich ihrer Nützlichkeit für die adressierte Erneuerungsanforderung „Kompetenzorientierung“ verhandelt. Die Zuschreibung von Nutzen markiert eine Autorisierungsbekundung, die Lehrmitteln Vertrauenswürdigkeit attestiert. Basis dieser Inszenierung sind zwei Figurationen von Lehrmitteln, die eine gewisse Tradierung aufweisen und die im Fachdiskurs dann wiederholend zitiert werden, wenn Lehrmittel als wirkungsvoll für die Implementierung der Reform postuliert werden. Die Autorität und Gültigkeit der iterierten Figurationen und die damit vollzogene Inszenierung ihrer Vertrauenswürdigkeit werden über zahlreiche positiv konnotierte autorisierende Eigenschaftszuschreibungen an Lehrbücher deutlich, die sie als zielführend und handlungsermöglichend konstellieren und damit sowohl Vertrauenswürdigkeit zur Geltung bringen und zugleich Vertrauen in Lehrmittel als professionelle Haltung einfordern.

Figuration: Lehrmittel als Strukturierungsmoment von Unterricht

Die erste Figuration konzipiert Lehrwerke als unterrichtsleitendes⁴⁰ „Strukturierungsmittel“⁴¹. Sie hat ihre Geschichte im Schulfeld⁴² und fungiert in der Debatte als Versprechen der Implementierung des neuen Lehrplans im Unterricht:

Generell ist die Strukturierungsleistung der Lehrmittel unstrittig und die Nutzung dieser Leistung selbstverständlich. Es sind die Lehrmittel, die den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität [...] reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen. Jeder Lehrer und jede Lehrerin setzt voraus, dass [...] Unterricht nicht je neu kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden. Die praktische Bedeutung der Lehrmittel ist auch durch die wachsende Einsicht aufgewertet worden, dass die heutigen Lehrpläne nicht das Geschehen im Klassenzimmer bestimmen [...]. Es ist daher weitaus sinnvoller, auf die Strukturierung des Unterrichts durch Lehrmittel zu vertrauen [...].⁴³

Die Iteration der Figuration „Lehrmittel als Strukturierungsmoment von Unterricht“ zeigt sich an Lehrmitteln zugeschriebenen Eigenschaften wie „übersichtlich halten“, „Komplexität (...) reduzieren“, „zeitliche Nacheinander festlegen“, „die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen“ und „Aufgaben und Leistungen bestimmen“ – Eigenschaften also, die Lehrmittel allesamt als Unterricht und unterrichtliches Lernen herstellend, strukturierend, steuernd und kontrollierend konstellieren. Diese „Strukturierungsleistung“ wird als vorausgesetzte Reduktion von Komplexität beworben, insofern „Unterricht nicht je neu kreiert werden muss“. Deswegen sei es sinnvoller als Lehrperson auf Lehrmittel zu vertrauen. Neben der Zuschreibung von Eigenschaften an Lehrmittel wird noch eine weitere diskursive Operation vollzogen, mit der Lehrmittel als Bedingung von Unterricht postuliert werden: mit „Unterricht neu kreieren“ und „Lehrmitteln vertrauen“ werden zwei professionelle Handlungsweisen unter-

40 Vgl. Marco Adamina und Beat Mayer, „Auswirkungen der Implementation von Bildungsstandards auf die Entwicklung von Lehrmitteln“, in: *Länderbericht Schweiz. Implementation von Bildungsstandards auf Lehrplanentwicklung, Lehrmittelenwicklung, Unterrichtsgestaltung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bern: EDK, 2011, 25–38; Anni Heitzmann und Alois Niggli, „Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung“, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 6–19.

41 Eva Matthes und Sylvia Schütze, „Einleitung“, in: dies. (Hg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, 9–18, 9.

42 Vgl. ebd.; Jörg Doll und Anna Rehfinger, „Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung“, in: Niehaus et al. (Hg.), *Schulbücher im Fokus*, Münster: Waxmann, 2012, 19–42.

43 Jürgen Oelkers, „Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 34.

schieden und gegensätzlich konnotiert: Mit dem Ausdruck „Lehrmitteln vertrauen“ sind alle zugeschriebenen Eigenschaften wie auch die Einschätzung, dass ohne Lehrmittel „Schule kaum stattfinden“ könne, verknüpft. Hingegen ist „Unterricht neu kreieren“ nur mit einem „nicht müssen“ konnotiert, das als allgemeingültig vorausgesetzte Einschätzung von Lehrpersonen postuliert wird. Mit der Unterscheidung zu „Lehrmitteln vertrauen“ werden jenem „Unterricht neu kreieren“ implizit⁴⁴ noch gegenteilige Eigenschaften wie „unübersichtlich“ und „hohe Komplexität“ attestiert und es wird als Verantwortung von Lehrpersonen postuliert. Hinsichtlich ihrer „Wirksamkeit“ für die Herstellung von Unterricht sind die beiden unterschiedenen professionellen Handlungen gegensätzlich markiert und gewertet: die Negierung „nicht müssen“ markiert jenes „Unterricht neu kreieren“ als Ausnahme und wertet es so in seiner Geltung ab, wohingegen „Lehrmittel vertrauen“ als „sinnvolle“ Verantwortungsübertragung auf Lehrmittel und als allgemein anerkannte Bedingung eines kompetenzorientierten Unterrichts aufgewertet wird. Die Unterscheidungspraktik der unterschiedlich konnotierten professionellen Handlungen und ihrer gegensätzlichen Markierung und Wertung lässt sich in einer differenziellen Figur formalisieren.

„in Lehrmittel vertrauen“	„Unterricht neu kreieren“
„Strukturierungsleistung von Lehrmitteln“ „inhaltliche Stationen des Lernens herstellen“ „zeitliche Nacheinander festlegen“ „Aufgaben und Leistungen bestimmen“	[Strukturierungsleistung der Lehrperson]
„Unterricht übersichtlich halten“	[Unterricht ist unübersichtlich]
„Komplexität reduzieren“	[hohe Komplexität]
[müssen]	„nicht müssen“
„unstrittig“ „Nutzung selbstverständlich“ „sinnvoll“ [Schule kann stattfinden]	[strittig] [besonders] [problematisch] „Schule kann kaum stattfinden“

Abbildung 1: Differenzielle Figur „in Lehrmittel vertrauen vs. Unterricht neu kreieren“

Die Bedeutungskonstruktion, dass Lehrmittel Lehrplanvorgaben in die Unterrichtspraxis überführen und so Unterricht strukturieren, wird in anderen Äußerungen auch über den Ausdruck „heimlicher Lehrplan“ aufgerufen.⁴⁵ Diese

44 Solche im Kontrast zu expliziten Zuschreibungen vollzogenen impliziten Attribuierungen konstituieren gegensätzliche Eigenschaftsfelder zu den unterschiedenen Begriffen. In den Abbildungen sind explizite Zuschreibungen mit Anführungsstrichen, implizite mit eckigen Klammern kenntlich gemacht.

45 Vgl. Anni Heitzmann und Alois Niggli, „Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 14; ebenso Ursula Schaer, „Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht

Metaphorik ist seit den 1970er Jahren bekannt im schulischen Diskurs.⁴⁶ Mit ihr werden Lehrmittel als Instrumente eines subtilen, linearen Steuerungsmodells „Lehrplan – Lehrmittel – Unterricht“ gefasst, welches statt der Lehrperson das Lehrbuch als Führungsinstanz des Unterrichts autorisiert.⁴⁷ Jene „Strukturierungsfunktion“ von Lehrmitteln impliziert also eine Verantwortungsübertragung auf Lehrmittel, die ihre Vertrauenswürdigkeit vorführt und mit einer de-autorisierenden Entlastung von Lehrpersonen einhergeht.

Figuration: Lehrmittel als Transporteur von Innovationen

Damit die tradierte Figuration „Lehrmittel als Strukturierungsmittel von Unterricht“ ihre Vertrauenswürdigkeit und Gültigkeit vor dem Hintergrund eines neuen Lehrplans mit Reformanspruch glaubhaft machen kann, werden spezifische Anforderungen an Lehrmittel gestellt, die die Innovationskraft neuer Lehrmittel postulieren.⁴⁸ Prominent sind dabei die von der interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz aufgestellten „Grundsätze der Kompetenzorientierung in Lehrmitteln“⁴⁹, die Voraussetzungen für die Benennung und Geltung als kompetenzorientiertes Lehrmittel formulieren und als „Orientierungshilfen und Prüfkriterien“⁵⁰ fungieren. Sie sind ein offizieller Beleg der Vertrauenswürdigkeit, wenn den gestellten „Ansprüche[n] an Lehr- und Lernmaterialien für einen kompetenzorientierten Unterricht“⁵¹ entsprochen wird. Bei neuen Lehrmitteln

und die neue Rolle für die Lehrmittel“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25, 2 (2007), 256, 264; Wiebke Oppermann, „Was bedeutet der Lehrplan 21 für die Lehrmittelentwicklung?“, in: *Denknetz Jahrbuch*, 2018, 66–73, http://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2019/03/11_Lehrplan_21_fuer_die_Lehrmittelentwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 17. November 2020; Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Christine Le Pape Racine, „Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 113f.

46 Vgl. Jürgen Zinnecker, *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim: Beltz, 1975.

47 Heinze, „Historische Schulbuch- und Innovationsforschung“, 21.

48 Vgl. Katrin Bölsterli Bardy, Markus Rehm und Markus Wilhelm, „Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht – am Beispiel des Naturwissenschaftsunterrichts“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 143; Oppermann, „Was bedeutet der Lehrplan 21 für die Lehrmittelentwicklung?“, Egli Cuenat, Manno und Le Pape Racine, „Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz“, 112, 121.

49 Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz, *Kompetenzorientierung in Lehrmitteln*, 2010, https://www.ilz.ch/wp-content/uploads/2020/06/2012_kompetenzorientierung.pdf, zuletzt geprüft am 18. November 2020, 4.

50 Ebd.

51 Ebd.; vgl. auch Adamina und Mayer, „Auswirkungen der Implementation von Bildungsstandards“, Jürgen Oelkers et al., *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008.

werden die Kriterien vielfach als erfüllt beurteilt,⁵² was ihre Vertrauenswürdigkeit bestätigt. Als zentraler Beleg dafür wird die „Übereinstimmung“ der Lehrmittel mit den im Lehrplan definierten Kompetenzen angeführt:

In einer von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) in Auftrag gegebenen Analyse wird aufgezeigt, dass [...] in den aktuellen Lehrmitteln eine hohe Übereinstimmung mit der im Lehrplan 21 angelegten Kompetenzorientierung erreicht wird.⁵³

Mittels der hier postulierten Passung von Lehrplanvorgaben mit den Inhalten neuer Lehrmittel werden sie selbst als Umsetzung von Kompetenzorientierung gesehen und damit zu einem Versprechen, auch Unterricht in Richtung der vom Lehrplan geforderten Kompetenzorientierung zu verändern. Damit taucht die Lehrmitteln zugeschriebene Strukturierungsfunktion in einer abgeänderten Figuration wieder auf. Sie entwirft Lehrmittel nicht nur als wirksames Instrument bei der Umsetzung des Lehrplans, sondern für ein verändertes kompetenzorientiertes, innovatives Lehren und Lernen generell: Lehrmittel sind „Transportmittel von Entwicklung und Innovation“⁵⁴ – „Lehrmittel [tragen] neue Konzepte ins Klassenzimmer“⁵⁵ – Lehrmittel „dienen dazu [...] Innovationen zu transportieren“⁵⁶. Solche und ähnliche Aussagen werden vielfach artikuliert. Sie konzipieren Lehrmittel über Ausdrücke wie „tragen“ und „transportieren“, die eine Bewegung einer Ladung von A nach B modellieren, als zentrales Vermittlungsinstrument der Innovationen ins Klassenzimmer. Durch die Bedeutungsübertragung werden Lehrmittel zu Behältnissen, die mit neuen Konzepten und Innovation gefüllt sind und die über die Nutzung von Lehrmitteln in den Unterricht gelangen. Damit wird ein Bild aufgerufen, das suggeriert, dass die Innovation der Kompetenzorientierung allein mithilfe von Lehrmitteln im Unterricht implementiert wird. Diese Figuration, die neuen Lehrmitteln eine zen-

52 Vgl. Adamina, „Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht“, 367; Oppermann, „Was bedeutet der Lehrplan 21 für die Lehrmittelentwicklung?“, Oelkers, „Bildungsstandards“, 34.

53 Adamina und Mayer, „Auswirkungen der Implementation von Bildungsstandards“.

54 Nelly Heer, „Innovation – Tradition – Praxistauglichkeit: Lehrmittelkonzeptionen und ihre Grenzen“, in: *Babylonia* 1 (2012), 8–12, 8.

55 Ebd.

56 Adamina, „Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht“, 362; vgl. auch Adamina und Mayer, „Auswirkungen der Implementation von Bildungsstandards“; Bölsterli Bardy, Rehm und Wilhelm, „Die Bedeutung von Schulbüchern“; Adamina, „Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht“.

trale Wertigkeit bezüglich der Durchsetzung grundlegender Veränderungen im Schulfeld zuspricht, wird beispielsweise hier iteriert: Es

werden gute Lehrwerke dazu beitragen können, den Paradigmenwechsel zu vollziehen. [...] neue Lehrwerke [können] durchaus als „agent of change“ (Hutchinson & Torres, 1994), als Hilfsmittel für den Vollzug der Bildungsreform eingesetzt werden.⁵⁷

Diese Äußerung verknüpft „neue Lehrwerke“ über ein „werden“ mit einer Zukunftsperspektive, in der sie über die Benennung als „Hilfsmittel“ eine die Lehrperson unterstützende Rolle bei der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts zugesprochen bekommen, wohingegen die iterierte Attribuierung „agent of change“ neue Lehrmittel sogar als zentrale Handlungsträger des „Paradigmenwechsel“ konzipiert. Für dieses Versprechen wird eine bekannte, aber veränderte Figuration von Lehrmitteln als Transporteur von Innovationen iteriert,⁵⁸ die Lehrmittel als „bedeutsam“⁵⁹ für eine umfassende Erneuerung von Schule und Unterricht in Aussicht stellt und sie dadurch autorisiert und als vertrauenswürdig inszeniert. Diese Bedeutungskonstruktion zu Lehrmitteln wird nachvollziehbar, wenn man die Äußerung in eine narrative Figur⁶⁰ (vgl. Abbildung 2) formalisiert.

In dieser ist der Kompetenzorientierung einfordernde Lehrplan 21 der implizit genannte Auftraggeber (Ordonant). Explizit formuliert sind mit dem zu vollziehenden Paradigmenwechsel die das Handlungsziel anzeigende Objektposition sowie die Position des handlungsunterstützenden Adjuvanten, die mit den als Hilfsmittel benannten neuen Lehrwerken besetzt ist. Interessant sind aber vor allem die leer gelassenen Aktantenpositionen: Es wird kein Handlungssubjekt benannt, auch ein Handlungsverhindernder, ein die Vertrauenswürdigkeit des Adjuvanten einschränkender Opponent taucht in den Äußerungen nicht auf und auch Profiteure des Paradigmenwechsels (Benefizianten) werden keine genannt. Die Umsetzung setzt also allein auf die Handlungsmacht des Adjuvanten „neue Lehrmittel“. Allerdings fordern solche Leerstellen zwangs-

57 Schaer, „Source books rather than course books“, 264.

58 Heinze, „Historische Schulbuch- und Innovationsforschung“, 42; Alexandra Totter et al., „Schulbuch und Innovation? Die Einführung eines neuen Lehrmittels als (kein) Anlass zum Innovationstransfer“, in: *Die deutsche Schule* 111, 3 (2019), 294–309, 297 f.

59 Bölsterli Bardy, Rehm und Wilhelm, „Die Bedeutung von Schulbüchern“, 140.

60 Narrative Figuren gehen auf die narrative Semiotik Algirdas Julien Greimas zurück, mit der sich Äußerungen daraufhin analysieren lassen, welche Akteure bei der Realisierung einer Handlung als beteiligte Aktanten aufgestellt sind und welche Position und Funktion sie in Relation zu anderen Aktanten einnehmen: Ein narratives Subjekt wird von einem Auftraggeber (Ordonanten) beauftragt, ein Begehren (Objekt) wie z. B. einen Handlungsvollzug oder das Erreichen eines Ziels u. ä. auszubilden, was durch einen Helfer (Adjuvanten) unterstützt und von einem Opponenten erschwert wird und durch die Position des Nutznießers (Benefizianten) (de-)legitimiert wird. Vgl. Maier Reinhard, Ryter Krebs und Wrana, *Lesarten im Professionalisierungsprozess*, 2012, 90–92.

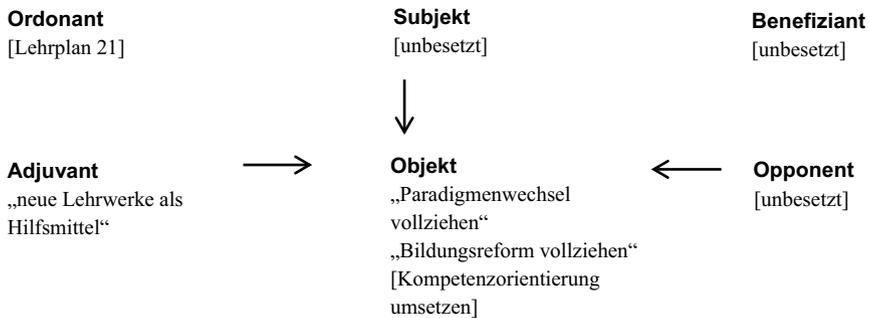


Abbildung 2: Narrative Figur „Lehrmittel als ‚agent of change““

läufig ihre Füllung heraus: Charakteristisch für dieses Vertrauensverhältnis ist, dass die geforderte Reformierung des Unterrichts nur dann erfolgreich ist, wenn die neuen Lehrmittel auch genutzt werden – also eine Lehrperson in die Subjektposition gesetzt wird, die neue Lehrmittel als Führungsinstanz des Unterrichts autorisiert und so über die vertraute Praktik „nach Lehrbuch unterrichten“ den Paradigmenwechsel realisiert und zusammen mit den Schülern und Schülerinnen zu Nutznießern von neuen Lehrmitteln avanciert.

Das erste Vertrauensverhältnis basiert also auf Konzeptionen neuer Lehrwerke als Mittel der Unterrichtsführung und der -erneuerung, die in vielen Äußerungen der Debatte mittels Metaphern, Differenzierungen und Konnotationen iteriert werden, die neuen Lehrwerken die Verantwortung für die Herstellung von Unterricht übertragen und sie so gegenüber der Expertise der Lehrperson autorisieren. Vor allem aber sprechen die Aussicht auf Umsetzbarkeit der neuen Anforderung „Kompetenzorientierung“ und die Wertungen, wie „selbstverständlich“, „unstrittig“, „sinnvoll“, Lehrmittel als vertraute, unhintergehbare schulische Normalität gültig. Zugleich fordert die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit ein Unterrichten nach Lehrmitteln – wie Simmel formuliert – als Hypothese angemessenen professionellen Lehrerhandelns ein. Damit wird zugleich Vertrauen in Lehrmittel als professionelles Verhältnis zu Lehrmitteln adressiert: einerseits als Erwartung, die inszenierte Vertrauenswürdigkeit von Lehrmitteln anzuerkennen und andererseits, in die vertraute, als Normalität postulierte Vorstellung zu vertrauen, dass Schule und Unterricht (weiterhin) am besten mithilfe von Lehrmitteln funktionieren.

Zweites Vertrauensverhältnis: Zweifel an der Vertrauenswürdigkeit von Lehrmitteln

Es gibt in der Debatte zum Lehrplan 21 auch Problematisierungen, die an der Innovationskraft neuer Lehrmittel und somit an ihrer Vertrauenswürdigkeit zweifeln. Es findet ein dreifacher Bruch in der Darstellung von Vertrauenswürdigkeit gegenüber Lehrmitteln und der Figur „Lehrmittel als Transporteur von Innovationen“ statt. Diese dreifache Deauthorisierung der Figuration „Lehrmittel als Transporteur von Innovation“ tritt in der Erzählung zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts in Form von drei Opponenten der Wirksamkeit und somit der Vertrauenswürdigkeit von Lehrmitteln auf.

Erstens wird Lehrmitteln abgesprochen, die Programmatik der individuellen Förderung zu bedienen:

Viele der heute gebräuchlichen Lehrmittel genügen den Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht [...] nicht [...], sodass die Lehrkräfte auf sich selbst und ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind.⁶¹

Individuelle Förderung wird in dieser Äußerung in Differenz zu mit Kompetenz konnotierten Lehrmitteln gesetzt. Hinsichtlich der Konnotation von Lehrmitteln und Kompetenz ist „individuelle Förderung“ also eine Leerstelle, die Lehrpersonen nicht mehr mit Vertrauen in Lehrbücher tilgen können, sondern mit ihrem „didaktischen Erfindungsreichtum“ ausfüllen müssen. Mit dem Anspruch auf individuelle Förderung taucht in der Erzählung zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts ein erster Opponent auf, der die Wirksamkeit des neuen Lehrbuchs (Adjuvant) tilgt und mit „Erfindungsreichtum“ eine von der Lehrperson zu leistende Kompensation einfordert. Neuere Lehrmittel werden so nicht als Ent- sondern als Belastung für Lehrpersonen und damit als nicht vertrauenswürdig konstelliert.

Zu Misstrauen kommt es zweitens durch die Zuschreibung, dass Lehrmittel die Lehrperson in ihren Handlungsoptionen und somit in ihrem didaktischen Erfindungsreichtum determinieren: „Lehrmittel liessen den Lehrpersonen keine Freiheit. Gerade der Lehrplan 21 gebe eine Strukturierung vor, welche die Individualität der Lehrpersonen einschränke.“⁶² Zwar wird diese Kritik an neuen Lehrmitteln nur distanzierend zitiert. Nichtsdestotrotz fügt dieses distanzierende Sprechen der Narration mit der von Lehrmitteln vorgegebenen „Strukturierung“ einen weiteren Opponenten hinzu: Lehrmittel erscheinen nicht mehr als Adjuvanten der Lehrperson bei der Umsetzung der neuen Anforderung, sondern als ein die didaktische „Freiheit“ und „didaktischen Erfindungsreichtum“ der

61 Oelkers, „Bildungsstandards“, 38.

62 Oppermann, „Was bedeutet der Lehrplan 21 für die Lehrmittelentwicklung?“, 70.

Lehrperson deautorisierender Widersacher. Auch diese Erzählung falsifiziert die Figuration „Lehrmittel als Transporteur von Innovation“ und inszeniert neue Lehrmittel als nicht vertrauenswürdig.

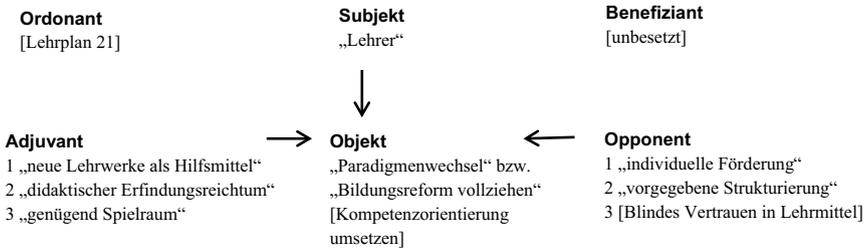


Abbildung 3: Narrative Figur „Lehrmittel als Hindernis für Paradigmenwechsel“

Der dritte Kritikpunkt betrifft einen schon in anderen Debatten genannten Sachverhalt, welcher in der Narration als dritter Opponent auftritt: Es ist die unreflektierte Nutzung von Lehrbüchern im Unterricht und die mit ihr einhergehende uneingeschränkte Autorisierung und blinde Anerkennung der Vertrauenswürdigkeit neuer Lehrmittel durch Lehrpersonen. Mit dieser Kritik wird sich – im Gegensatz zum ersten Vertrauensverhältnis und der darin iterierten differenziellen Figur – nicht gegen, sondern für das eigene Erstellen von Unterricht und die Nutzung des didaktischen Erfindungsreichtums als professionelles Handeln plädiert. Denn ein Schulbuch kann

auch individuellen kreativen Unterricht behindern, indem Lehrer auf die ihnen vom Lehrplan zugesprochene Autonomie bei der Anordnung der Themen weitgehend verzichten und sich eng an die im Lehrbuch vorgegebenen [Themen] halten.⁶³

Dass sich Lehrpersonen so „eng“ an das „Vorgegebene halten“, „auf Autonomie verzichten“ und so ihre eigene Erfahrung und Expertise deautorisieren, wird nicht den einschränkenden Effekten des Lehrmittels, sondern dem uneingeschränkten Vertrauen von Lehrpersonen ins Vertraute angelastet – und das, „obwohl [...] Lehrmittel [...] den Lehrpersonen in jedem Falle genügend Spielraum“⁶⁴ lassen. Mit der Zuschreibung von „genügend Spielraum“ wird der Narration zur Umsetzung von Kompetenzorientierung neben einem dritten Opponenten auch ein dritter Adjuvant hinzugefügt, der die von Lehrmitteln ausgehende Determinierung aufhebt. Allerdings könnte gerade diese didaktische Offenheit kompetenzorientierter Lehrmittel das blinde Vertrauen von Lehrpersonen in Lehrmittel herausfordern, insofern Vertrauen gemäß Simmel ja gerade

63 Christian Sitte, „Das GW-Schulbuch“, in: Wolfgang Sitte und Helmut Wohlschlägl (Hg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie u. Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Bd. 16, Wien: Institut für Geographie der Universität Wien, 2001, 447–472, 448.

64 Ilz, *Kompetenzorientierung in Lehrmitteln*, 4.

dann einsetzt, wenn es Ungewissheiten, Leerstellen und Wissenslücken gibt, die mit Vertrauen in vertraute Normalitäten und Autoritäten – wie hier in Lehrmittel – gefüllt werden.

Mit den drei in den Problematisierungen entworfenen, die Wirksamkeit von Lehrmitteln einschränkenden Opponenten ist den beiden Figurationen, welche Lehrmittel als Strukturierungs- und Erneuerungsmoment von Unterricht konstellieren, ihre Vertrauenswürdigkeit und Gültigkeit entzogen.

Drittes Vertrauensverhältnis: Vertrauen in die Lehrerbildung und in die Expertise von Lehrpersonen

Als Lösung des dreifachen Verlustes der Vertrauenswürdigkeit von Lehrmitteln wird mehrfach die „Aus- und Weiterbildung“ der Lehrerinnen und Lehrer konstellierte. Ihr wird zugetraut, die Lehrpersonen mittels „vertiefter Auseinandersetzung“ mit Lehrmitteln darin zu „unterstützen“, einen kompetenzorientierten Unterricht herzustellen:

Auf einen kompetenzorientierten Unterricht ausgerichtete [...] Lehr- und Lernmaterialien verlangen hinsichtlich der Verwendung und des Einsatzes im Unterricht von den Lehrpersonen eine vertiefte Auseinandersetzung mit inhaltlichen, konzeptionellen und methodischen Fragen. [...] Um die Lehrpersonen bei der Realisierung ihrer anspruchsvollen und teilweise neuen Aufgaben zu unterstützen, müssen Fragen zur Auswahl und insbesondere zum Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien im Unterricht in der Aus- und Weiterbildung stärker als bisher aufgenommen werden.⁶⁵

Es sind die auf einen „kompetenzorientierten Unterricht ausgerichteten Lehrmaterialien“ und die mit ihnen verknüpften „anspruchsvollen und teilweise neuen Aufgaben“, die für den Einsatz neuer Lehrmittel im Unterricht eine solche Qualifizierung der Lehrpersonen „verlangen“.⁶⁶ Mit dieser Zuschreibung, Lehrmittel selbst würden eine neue Expertise von Lehrpersonen einfordern, verschafft sich die Lehrerbildung eine eigene Aufgabe in der geforderten Implementierung jener vom Lehrplan adressierten „Kompetenzorientierung“: Sie hat Vertrauen in die Ausbildung von Lehrpersonen zu „Bewusstheit“ und „Reflektiertheit“ bezüglich der eingesetzten Lehrmittel auszubilden, um deren professionelle, „reflektierte Verwendung“ zu gewährleisten:

In der Lehrerbildung dürfte es [...] vor allem darum gehen, künftige Lehrpersonen dahingehend zu qualifizieren, vorhandene Lehrmittel reflektiert zu verwenden. [...]

65 Vgl. Adamina, „Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht“, 368.

66 Vgl. ebd., 369f.; ebenso: Oelkers et al., *Expertise*; Schaer, „Source books rather than course books“, 264f.

Voraussetzung dafür ist eine Bewusstheit der allgemeinen und fachdidaktischen Funktionen der im Fach verwendeten Lehrmittel.⁶⁷

In beiden Problematisierungen wird nun eine dritte Figuration, und zwar die einer professionellen Lehrmittelnutzung, aufgerufen und mittels einer narrativen Figur iteriert: Es ist die Lehrerbildung (Ordonant), die eine reflektierte Lehrbuchnutzung (Objekt) als professionelles Handeln einfordert und dafür – statt neuen Lehrmitteln – die Bewusstheit, Reflektiertheit und Expertise der Lehrperson als Adjuvanten konstellierte, welche durch blindes Vertrauen (Opponent) unwirksam gemacht werden. Folglich werden reflektiert agierende Lehrpersonen als Führungsinstanz des Unterrichts autorisiert und als Benefizianten positioniert.

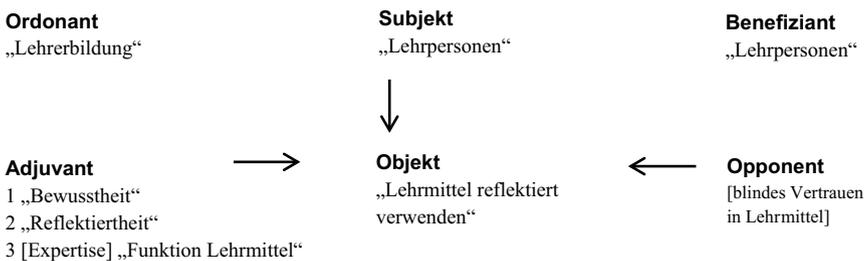


Abbildung 4: Narrative Figur „reflektierte Lehrbuchnutzung“

Diese in der Debatte mehrfach vorgebrachte Konzeption professionellen Handelns schränkt die Gültigkeit und damit auch die Vertrauenswürdigkeit beider Figurationen vom Lehrbuch als Strukturierungsmoment und als Träger von Innovationen ein und stellt blindes Vertrauen in Lehrmittel als unprofessionelle Haltung von Lehrpersonen heraus. Als vertrauenswürdig werden die Lehrerbildung sowie geschulte und reflektiert agierende Lehrpersonen inszeniert, die Lehrmitteln so eine zielführende Funktion zurückgeben. Mit dieser Figuration professionellen Handelns als reflektierte Lehrbuchnutzung geht also ein verändertes Vertrauensverhältnis einher, das Lehrpersonen eine verantwortungsvolle Rolle bei der Planung, Durchführung und Steuerung eines innovativen, kompetenzorientierten Unterrichts zurückgibt – und zwar arbeitsteilig mit neuen Lehrmitteln.

⁶⁷ Heitzmann und Niggli, „Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse“, 15.

6. Fazit

Im Diskurs um die Einführung des Lehrplans 21 und Kompetenzerwerb als Bildungsziel werden drei unterschiedliche Vertrauensverhältnisse konstatiert. Das erste iteriert und aktualisiert zwei tradierte Figurationen zu Lehrmitteln und adressiert mit der Darstellung ihrer Vertrauenswürdigkeit das Unterrichten nach Lehrbuch als zielführendes Lehrerhandeln für die Reformierung schulischen Lehrens und Lernens. Die zweite Konstellation bricht mit diesem uneingeschränkten Vertrauen, indem sie neue Lehrwerke als defizitär und determinierend und uneingeschränktes Vertrauen in Lehrmittel als Lehrbuchhörigkeit deautorisiert und für eine die Lehrperson autorisierende didaktische Lehrfreiheit plädiert. Die dritte Konstellation inszeniert die Lehrerbildung und reflektiert agierende Lehrpersonen als vertrauenswürdig. Mit der Qualifikation von Lehrpersonen durch die Lehrerbildung wird jene tradierte Praxis des Nach-Lehrbuch-Unterrichtens im Modus der Reform zu professionalisieren gesucht. Damit wird sie weitergeführt und zugleich durch die Figuration professionellen Handelns als reflektierte Lehrbuchnutzung dahingehend verändert, dass Lehrpersonen statt Lehrmitteln zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts autorisiert und zugleich bei der Umsetzung einer reflektierten Lehrbuchnutzung angesprochen sind. Die erste und dritte Konstellation offenbaren, dass sich in der Debatte eine diskursive „Stimme“⁶⁸ formiert, die Lehrmittel als Führungsinstrument schulischen Handelns rehabilitiert und über die Darstellung von Vertrauenswürdigkeit für deren Anerkennung wirbt. Zwar wird die tradierte Praxis des „Nach-Lehrbuch-Unterrichtens“ transformiert – aber zugleich als angemessenes professionelles Handeln zur Durchsetzung der Innovation relegitimiert. So wird ein Bild von Schule gezeichnet, in dem Lehrmittel zum Unterricht notwendigerweise dazugehören. Damit setzt sich die „Grammar of Schooling“ im Diskurs der Schweizer Lehrerbildung um den Lehrplan 21 so durch, wie sie Hofstetter und Schneuwly verstehen: als „machtvolle Maschine der Erfindung neuer Möglichkeiten [...], indem das Alte umgewälzt, fortgeführt, entwickelt wird.“⁶⁹ Mit der zweiten Konstellation wurde aber auch deutlich, dass sich in der Debatte ebenso Stimmen artikulieren, die das Vertrauen in Lehrmittel in Zweifel ziehen und beispielsweise Unterrichtspraktiken ohne Lehrbuch als professionell autorisieren. Um nicht in die dichotome Bewertung zu verfallen, dass die Nut-

68 Katharina Scharl und Daniel Wrana, „Die Rhetorik der Normalität. Zur Forderung nach dem ‚Normalen‘ im schulischen Unterrichten“, in: Patrick Bühler et al. (Hg.), *Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III*, Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2015, 95–122, 99.

69 Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly, „Schulform. Bedingung der Möglichkeit von Reform“, in: Flavian Imlig, Lukas Lehmann und Karin Manz (Hg.), *Schule und Reform*, Wiesbaden: Springer, 2018, 171.

zung von Lehrmitteln immer mit einer problematischen Stabilisierung schulischer Normalität einhergeht und der Verzicht auf Lehrwerke begrüßenswerte Veränderung herbeiführt, scheint es unabwendbar, die Debatte um Kompetenz, neue Lehrpläne und Lehrmittel als komplexe diskursive Praxis zu begreifen und weitere Dimensionen und diskursive Orte dieser Praxis daraufhin zu beforschen, welche Stimmen dort zitiert, welche Figurationen als (nicht) vertrauenswürdig inszeniert werden und welche Vorstellungen von Professionalität und professionellem Handeln resultieren. In den Blick zu nehmen wären Weiterbildungen zum Lehrplan 21 und neuen Lehrmitteln ebenso wie Äußerungen von Lehrpersonen und die von ihnen vorgenommenen „Übersetzungen“ der Anforderung der Kompetenzorientierung in lokale Unterrichtspraktiken. Erst mit dieser Expansion des empirischen Beobachtungssettings wird eine begründete Einschätzung darüber möglich sein, welche Rolle Lehrmittel bei der Durchsetzung von Reformansprüchen spielen respektive welche Veränderungen mittels der Weiterführung und Transformation des Vertrauten in Lehrmittel Eingang in Schule und Unterricht finden und inwiefern Vertrauen dabei ein generativer analytischer Begriff ist, um das Verhältnis von Resistenz und Veränderung, von „Grammar of Schooling“ und Innovationen zu beschreiben.

Literatur

- Adamina, Marco und Beat Mayer. „Auswirkungen der Implementation von Bildungsstandards auf die Entwicklung von Lehrmitteln“, in: *Länderbericht Schweiz. Implementation von Bildungsstandards auf Lehrplanentwicklung, Lehrmittelentwicklung, Unterrichtsgestaltung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bern: EDK, 2011, 25–38.
- Adamina, Marco. „Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht“, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, 3 (2014), 359–372.
- Ball, Stephen. *Education policy and social class*, London, New York: Routledge, 2006.
- Bölsterli Bardy, Katrin, Markus Rehn und Markus Wilhelm. „Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht – am Beispiel des Naturwissenschaftsunterrichts“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 138–146.
- Butler, Judith. *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2006.
- Butler, Judith. „Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory“, in: *Theatre Journal* 40, 4 (1988), 519–531.
- Dammer, Karl-Heinz. *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*, Hohengehren: Schneider, 2015
- Derrida, Jacques. „Signatur, Ereignis, Kontext“, in: *Limited Inc*, ders. (Hg.), Wien: Passagen, 2001, 15–46.
- Doll, Jörg und Anna Rehfinger. „Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung“, in: *Schulbücher im Fokus*, Niehaus et al. (Hg.), Münster: Waxmann, 2012, 19–42.

- Egli Cuenat, Mirjam, Giuseppe Manno und Christine Le Pape Racine. „Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 109–124.
- Foucault, Michel. „Andere Räume“, in: *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits*, ders., Band 4, 1980–1988, Frankfurt a. M.: Campus, 2005, 391–342.
- Gelhard, Andreas. *Kritik der Kompetenz*, Zürich: Diaphanes, 2018.
- Heer, Nelly. „Innovation – Tradition – Praxistauglichkeit: Lehrmittelkonzeptionen und ihre Grenzen“, in: *Babylonia* 1 (2012), 8–12.
- Heinze, Carsten. *Das Schulbuch im Innovationsprozess*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.
- Heitzmann, Anni und Alois Niggli. „Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 6–19.
- Herzog, Walter. *Bildungsstandards*, Stuttgart: Kohlhammer, 2013.
- Ders. „Kompetenzen für die Zukunft? Eine Kritik am Lehrplan 21“, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40, 2 (2018), 503–519.
- Ders. „Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf?“, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 26, 3 (2008), 395–412.
- Hofstetter, Rita und Bernard Schneuwly. „Schulform. Bedingung der Möglichkeit von Reform“, in: *Schule und Reform*, Flavian Imlig, Lukas Lehmann und Karin Manz (Hg.), Wiesbaden: Springer, 2018, 161–174.
- Höhne, Thomas. „Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern“, in: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 2, Reiner Keller et al. (Hg.), Opladen: Leske + Budrich, 2003, 289–417.
- Interkantonale Lehrmittelzentrale [ilz]. *Kompetenzorientierung in Lehrmitteln*, 2010, https://www.ilz.ch/wp-content/uploads/2020/06/2012_kompetenzorientierung.pdf, zuletzt geprüft am 18. November 2020.
- Jäger, Marianna. „„Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung“, in: *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten*, Anja Sieber Egger et al. (Hg.), Wiesbaden: Springer, 2019, 45–65.
- Jergus, Kerstin. „Der Ruf nach Vertrauen. Zum (Un-)Verhältnis von Politik, Inszenierung und Pädagogisierung des Vertrauens“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94, 4 (2018), 552–575.
- Dies. „Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung. Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen“, in: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Martin Nonhoff et al. (Hg.), Band 2, Bielefeld: transcript, 2014, 329–349.
- Jergus, Kerstin und Christiane Thomson. „Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung“, in: *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*, dies. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2017, 1–45.
- Jergus, Kerstin, Ira Schuhmann und Christiane Thomson. „Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen“, in: *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Norbert Ricken und Nicole Balzer, Wiesbaden: Springer VS, 2012, 207–224.
- Künzli, Rudolf. *Kompetenzen in Lehrplänen – eine hoffnungsfrohe Systemreform*, 2013, <http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2013/07/Kompetenzen-in-Lehrpl%C3%A4nen-eine-hoffnungsfrohe-Systemreform-Vortrag-Aarau.pdf>, zuletzt geprüft am 6. April 2021.
- Langer, Antje. *Disziplinieren und Entspannen*, Bielefeld: transcript, 2008.

- Maier Reinhard, Christiane, Barbara Ryter Krebs und Daniel Wrana. „Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen“, in: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchung*, Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard (Hg.), Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 2012, 69–160.
- Matthes, Eva und Sylvia Schütze. „Einleitung“, in: *Schulbücher auf dem Prüfstand*, dies. (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016, 9–18.
- Moser Opitz, Elisabeth. „Innere Differenzierung durch Lehrmittel: (Entwicklungs-)Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel von Mathematiklehrmitteln“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 53–61.
- Möllering, Guido. „The Nature of Trust: From Georg Simmel to a Theory of Expectations, Interpretation and Suspension“, in: *Sociology* 35, 2 (2001), 403–420.
- Oelkers, Jürgen. „Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel“, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 33–41.
- Oelkers, Jürgen et al. *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008.
- Oppermann, Wiebke. „Was bedeutet der Lehrplan 21 für die Lehrmittelentwicklung?“, in: *Denknetz Jahrbuch* 2018, 66–73, http://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2019/03/11_Lehrplan_21_fuer_die_Lehrmittelentwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 25. Juli 2022.
- Reichenbach, Roland. *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2011.
- Reusser, Kurt et al. *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*, 2014, <https://edudoc.ch/record/108236?ln=de>, zuletzt geprüft am 27. Juli 2022.
- Schaer, Ursula. „Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel“, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25, 2 (2007), 255–267.
- Schäfer, Alfred. *Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse*, Paderborn: Schöningh, 2011.
- Ders. „Vertrauen: Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses“, in: *Pädagogische Rundschau* 34 (1980), 723–743.
- Ders. „Einleitung: die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung“, in: *Hege- monie und autorisierende Verführung*, ders. (Hg.), Paderborn: Schöningh, 2014, 7–24.
- Scharl, Katharina und Daniel Wrana. „Wahrheitspolitik(en) zu ‚Bologna‘ in einer Podiumsdiskussion. Eine praxeologisch-postrukturalistische Figurationsanalyse“, in: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Martin Nonhoff et al., Band 2, Bielefeld: transcript, 2014, 350–378.
- Dies. „Die Rhetorik der Normalität. Zur Forderung nach dem ‚Normalen‘ im schulischen Unterrichten“, in: *Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III*, Patrick Bühler et al. (Hg.), Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2015, 95–121.
- Simmel, Georg. *Philosophie des Geldes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 1989/1900.
- Ders. „Das Geheimnis und die geheime Gesellschaft“, in: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, ders., Berlin: Duncker & Humblot, 1950/1908, 256–304.

- Sitte, Christian. „Das GW-Schulbuch“, in: *Beiträge zur Didaktik des „Geographie u. Wirtschaftskunde“-Unterrichts*, Bd. 16, Wolfgang Sitte und Helmut Wohlschlägl (Hg.), Wien: Institut für Geographie der Universität Wien, 2001, 447–472.
- Terhard, Ewald. „Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute“, in: *Bildung im Sport*, Michael Krüger und Nils Neubert (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2011, 53–68.
- Thomson, Christiane. „Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung“, in: *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*, Kerstin Jergus und Christiane Thomson (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2017, 49–89.
- Totter, Alexandra, Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező und Simona Marti. „Schulbuch und Innovation? Die Einführung eines neuen Lehrmittels als (kein) Anlass zum Innovationstransfer“, in: *Die deutsche Schule* 11, 3 (2019), 294–309.
- Tyack, David und William Tobin. „The ‚Grammar‘ of Schooling: Why has it been so hard to change?“, in: *American Educational Research Journal* 31, 3 (1994), 453–479.
- Wrana, Daniel. „Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis“, in: *Feld und Theorie*, Barbara Friebertshäuser et al. (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2012, 185–200.
- Ders. „Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken“, in: *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung, Interdisziplinäre Diskursforschung*, Susann Fegter et al. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2015, 123–141.
- Zinnecker, Jürgen. *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim: Beltz, 1975.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Vertrauensspiele in der betrieblichen Weiterbildung der 1960er und 1970er Jahre

Einleitung

In der Geschichte betrieblicher Weiterbildung im 20. Jahrhundert wurde dem Konzept des „Vertrauens“ in vielerlei Hinsicht eine bedeutsame Rolle zugesprochen. Betriebliche Personalexpertinnen und -experten¹ sahen in der Weiterbildung, die sich der Qualifizierung und Optimierung der Kompetenzen und des Verhaltens von Beschäftigten annahm, vielfach das passende Instrument, um ein „vertrauensvolles Zusammenarbeiten“ im Betrieb zu ermöglichen.² Neuere Untersuchungen zum Wandel betrieblicher Sozialbeziehungen haben herausgearbeitet, dass betriebswirtschaftliche Diskurse seit den 1920er Jahren um das rechte Verhältnis zwischen Disziplinierung und Kontrolle einerseits und Vertrauen andererseits kreisten, ohne, dass sich eine eindeutige Tendenz zugunsten vertrauensbildender Maßnahmen im 20. Jahrhundert ausmachen ließe.³ Betriebsgemeinschaftsvorstellungen der Zwischenkriegszeit und Führer- und Gefolgschafts-Konzepte im Nationalsozialismus⁴ setzten auf Vertrauen als notwendige Bedingung von Produktivität, weil es den Einfluss der Gewerkschaften

1 Im Folgenden wird eine gendersensible Schreibweise durch neutrale Formen und Doppelnennungen immer dann verwendet, wenn in der Darstellung oder in den Quellen Menschen unterschiedlichen Geschlechts gemeint sind. Wenn ausschließlich Männer thematisiert werden, wenn aus den historischen Quellen nicht eindeutig hervorgeht, ob neben Männern auch Frauen oder Menschen anderen Geschlechts gemeint sind, oder wenn es sich um feststehende Begrifflichkeiten der jeweiligen Zeit handelt, wird das für das 20. Jahrhundert übliche generische Maskulinum der Quellensprache verwendet. Wenn geschlechtsneutrale Akteure und Institutionen (etwa „Anbieter“, „Organisatoren“) gemeint sind, wird ebenfalls das generische Maskulinum verwendet.

2 Guido Fischer, „Der Mensch im Betrieb und in der Gesellschaft“, in: *Personal* 26 (1974), 4–8, hier: 5.

3 Dazu insbesondere: Ruth Rosenberger, *Experten für Humankapital: Die Entdeckung des Personalmanagements in der Bundesrepublik Deutschland*, München: Oldenbourg, 2008; Karsten Uhl, *Humane Rationalisierung?: Die Raumordnung der Fabrik im fordistischen Jahrhundert*, Bielefeld: transcript, 2014.

4 „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit“, in: *Reichsgesetzblatt* 7 (1934), 45–56, hier: 45.

zurückzudrängen, „Betriebsfrieden“ herzustellen und Minderleistungen zu vermeiden versprach.⁵ Auch in der Bundesrepublik wurde Vertrauen im Kontext neuer Menschenführungskonzepte diskutiert und zum Schlüssel für die ökonomische Leistungsfähigkeit von Unternehmen ernannt.⁶ In all diesen Fällen wurde Vertrauen als eine mentale Disposition definiert, deren Evokation und Verbreitung am Arbeitsplatz durch bestimmte Methoden erlernbar erschien.⁷

Während die Thematisierung von Vertrauen als ökonomische Ressource auch in der aktuellen Management-Literatur einen prominenten Platz einnimmt und gar von einem „Vertrauensmanagement“ die Rede ist, für das Weiterbildung eines der entscheidenden Instrumente zu sein scheint,⁸ ist den sich wandelnden Vertrauensbeziehungen im Weiterbildungsprozess selbst aus analytischer Perspektive bislang wenig Beachtung geschenkt worden. Dabei ist Vertrauen auch notwendig, um Bildung überhaupt erfolgreich erzielen zu können. Zwischen den Ebenen seiner Wirksamkeit sollte man aus heuristischen Gründen sorgfältig differenzieren. Auf einer institutionellen Ebene muss die Unternehmensführung Vertrauen in die Vorstellung entwickeln, dass der Aufbau eines eigenen Bildungsprogramms dazu geeignet ist, aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu bewältigen. Das aber war keineswegs immer selbstverständlich. Das Vertrauen in das Instrument der Bildung war abhängig von politischen Verhältnissen und Wirtschaftslagen, von Versuchen ihrer Plausibilisierung, aber auch von diskursiven Aushandlungen innerhalb der Betriebe. Es musste zudem unterfüttert

5 Heidrun Homburg, „The ‚Human Factor‘ and the Limits of Rationalization: Personnel Management Strategies and the Rationalization Movement in German Industry between the Wars“, in: Steven Tolliday (Hg.), *The Power to Manage?: Employers and Industrial Relations in Comparative-Historical Perspective*, London: Routledge, 2010, 147–175; Helmuth Trischler, „Führerideal und die Formierung faschistischer Bewegungen: Industrielle Vorgesetzten-schulung in den USA, Grossbritannien, der Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich“, in: *Historische Zeitschrift* 251, 1 (1990), 45–88.

6 Einen Forschungsüberblick bietet: Karsten Uhl, „Der Faktor Mensch und das Management: Führungsstile und Machtbeziehungen im industriellen Betrieb des 20. Jahrhunderts“, in: *Neue politische Literatur* 55, 2 (2010), 233–254.

7 Sabine Donauer, *Emotions at Work – Working on Emotions: The Production of Economic Selves in Twentieth-Century Germany*, Diss., Berlin, 2013, https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/330/Dissertation_Sabine_Donauer.pdf?sequence=1&isAllowed=y, zuletzt geprüft am 1. Juli 2022.

8 Unter vielen anderen: Ralf A. Brickau und Christian Städter (Hg.), *Vertrauensmanagement in Unternehmen: Eine theoretische und empirische Nutzenanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Wechselwirkung von Mitarbeiter- und Kundenloyalität*, Münster: Monsenstein und Vannerdat, 2011; Manfred Fuchs, *Sozialkapital, Vertrauen und Wissenstransfer in Unternehmen*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2006; Günther Seeber, „Lernende Mitarbeiter brauchen Vertrauen“, in: Dirk Sauerland, Sabine Boerner und Günther Seeber (Hg.), *Sozialkapital als Voraussetzung von Lernen und Innovation*, Lahr: AKAD, 2003, 44–64; Jörg E. Allgäuer, *Vertrauensmanagement: Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser: Ein Plädoyer für Vertrauensmanagement als zentrale Aufgabe integrierter Unternehmenskommunikation von Dienstleistungsunternehmen*, München: brain script, 2009.

werden durch Vertrauen in das Lehrpersonal oder die Institute, die die Veranstaltungen durchführen sollten, und durch Vertrauen in die Lernfähigkeit und -willigkeit der Belegschaft, die durchaus unterschiedlich eingeschätzt wurden.⁹ Für die Bereitschaft der Beschäftigten war wiederum deren Vertrauen in die Absichten der Unternehmensführung und ihrer Vorgesetzten erforderlich, genau wie in die Kompetenz und Redlichkeit der Lehrenden. In der betrieblichen Weiterbildung verkomplizierten sich also die Vertrauens- und Misstrauensverhältnisse, die in den sozialen Beziehungen im Betrieb überhaupt herrschten oder für sie avisiert wurden, wobei sich hierin zeitgenössische Debatten über die Ziele und Möglichkeiten guter Bildung für Erwachsene, über die Aussagekraft von Humankapitaltheorien, über die Anforderungen und Chancen „lebenslangen Lernens“ oder auch über die Mitbestimmung der Beschäftigten widerspiegelten.

Der hierbei verhandelte Vertrauensbegriff beschrieb dabei keine voraussetzungslose interpersonale Beziehung, bei der die Versicherung, vertrauenswürdig zu sein, ausreichte, um das subjektive Gefühl wohlwollenden Vertrauens beim Gegenüber auszulösen.¹⁰ Stattdessen wurde Vertrauen als das Produkt einer kognitiven Erwartung behandelt, die auf vorher gemachten Erfahrungen basierte.¹¹ Es war abhängig von der Kalkulation des Risikos, dass dieses Vertrauen enttäuscht werden würde, und hatte daher den Charakter eines Spiels zwischen den Beteiligten, das gewonnen oder eben auch verloren werden konnte. Daher stellte es nicht die *Grundlage* einer normativen Beziehung der am Bildungsprozess Beteiligten dar, sondern wurde als *Produkt* eines Erkenntnisprozesses und als rationale Voraussetzung kooperativer Beziehungen angesehen, denen notwendigerweise bestimmte Informationen zugrunde liegen mussten.¹² Es galt als ein ökonomischer Faktor in einer Formel von Produktivität und Leistungsfähigkeit, den es durch gezielte Maßnahmen herzustellen galt. Damit stellte Vertrauen eine Art „soziales Kapital“ dar, bei dem man davon ausging, dass es

9 Siehe auch: Franziska Rehlinghaus, „Gegen Linke reden: Die Politisierung beruflicher Bildungsarbeit in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre“, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 17, 3 (2020), <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2020/5879>, zuletzt geprüft am 1. Juli 2022.

10 Martin Schweer (Hg.), *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997.

11 Hierzu: Henning Nuissl, „Bausteine des Vertrauens: Eine Begriffsanalyse“, in: *Berliner Journal für Soziologie* 12, 1 (2002), 91–94; Ute Frevert, *Vertrauensfragen: Eine Obsession der Moderne*, München: C. H. Beck, 2013, 16.

12 Zur Gegenüberstellung beider Vertrauentheorien siehe: Andreas Kaminski, „Hat Vertrauen Gründe oder ist Vertrauen ein Grund? Eine dialektische Tugendtheorie von Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit“, in: Jens Kertscher und Jan Müller (Hg.), *Praxis und „zweite Natur“: Begründungsfiguren normativer Wirklichkeit in der Diskussion*, Münster: Mentis, 2017, 167–188.

jederzeit „umstandslos in politisches oder ökonomisches Kapital“ umgemünzt werden konnte.¹³

Mit geschichtswissenschaftlichen Methoden ist kaum zu ergründen, in welchen Situationen und wie genau sich das Gefühl des Vertrauens in Weiterbildung manifestierte. Was hingegen rekonstruierbar ist, sind die diskursiven Problematismierungen von Vertrauen oder seiner Abwesenheit ebenso wie die Versuche, „Vertrauenskulturen“ zu etablieren.¹⁴ Der Beitrag möchte aufzeigen, wie in bundesdeutschen Unternehmen in der Zeit der Bildungsexpansion auf verschiedenen Wegen versucht wurde, die Basis für Vertrauen in Weiterbildung und im Bildungsprozess herzustellen und zu rationalisieren. Im Mittelpunkt stehen die Entwicklung und Durchführung von Evaluationspraktiken, die den Wert von Weiterbildung für ein Unternehmen zu ermitteln und später sogar herzustellen versprochen und damit in der Lage schienen, Vertrauen in Weiterbildung und die dafür notwendige Investition zu schaffen. Hieran werden die Ambivalenzen herausgearbeitet, die zwischen den Versuchen, Vertrauenswürdigkeit aktiv herzustellen, und den Möglichkeiten der Vertrauensgewährung bestanden. Der Philosoph Andreas Kaminski hat das Verhältnis als ein dialektisches beschrieben: „Mit zunehmender Vertrautheit nimmt die Vertrauenswürdigkeit zu, aber der Bedarf und die Möglichkeit zu vertrauen ab!“¹⁵ Für die betriebliche Weiterbildung bedeutete das, dass die Instrumente, die entwickelt wurden, um ein evidenzbasiertes Vertrauen in Bildung zu produzieren, interpersonelles Vertrauen infrage stellten, wenn nicht sogar unterminierten.

Der Beitrag rekonstruiert zunächst, wie Unternehmen in den 1950er und 1960er Jahren versuchten, das Vertrauen der Beschäftigten in Weiterbildung über die Gestaltung von Unterrichtsatmosphären und über Anreize zu gewinnen, die jedoch immer wieder in den Sog industrieller Konfliktlagen gerieten. In einem zweiten Schritt wird die Einführung von Seminarevaluationen ab Mitte der 1960er Jahre als unternehmerische Strategie interpretiert, den öffentlichen Forderungen nach gesetzlich garantierten Mitbestimmungsrechten in Bildungsfragen durch freiwillig gewährte Mitwirkungsmöglichkeiten zu begegnen. Der dritte Abschnitt analysiert, wie sich die Zielrichtung von Vertrauen veränderte und als Weiterbildung in den 1970er Jahren Kosten-Nutzen-Maßstäben unterworfen wurde. Die Installation von Beobachtungssystemen ging mit der Verpflichtung der Beschäftigten einher, das Vertrauen ihrer Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen in ihre Bildungsfähigkeit nicht zu enttäuschen. Dieser Perspektivwechsel bildete die Grundlage dafür, dass Unternehmen auch in Zeiten wirtschaftlicher Krise der

13 Ute Frevert, „Vertrauen – eine historische Spurensuche“, in: dies. (Hg.), *Vertrauen: Historische Annäherungen*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003, 7–66, hier: 9.

14 Frevert, *Vertrauensfragen*, 24.

15 Kaminski, „Hat Vertrauen Gründe?“, 178.

Institution Weiterbildung vertrauten, obwohl sich ihre Rendite niemals sicher beziffern ließ.

Die Untersuchung basiert auf unveröffentlichtem Material aus den Archiven diverser Großunternehmen, auf Publikationen aus dem Kontext personalpolitischer und betriebswirtschaftlicher Expertenkulturen und auf Studien der sich um 1970 in der Bundesrepublik Deutschland etablierenden Evaluationsforschung.

Vertrauensvolle Atmosphären

Bereits seit den 1950er Jahren gab es in einzelnen Unternehmen und Branchen erste Versuche, Bildungsmaßnahmen durchzuführen, die in Anknüpfung an ältere Betriebsgemeinschaftskonzepte und amerikanische Human-Relations-Ansätze die „Vermenschlichung“ der Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten ins Zentrum stellten. Mit den Bemühungen um ein gutes Betriebsklima sollte die Leistungsfähigkeit der Beschäftigten erhöht, aber gleichzeitig auch gewerkschaftlichen Einflüssen begegnet werden. Es ging um eine konfliktfreie Integration des Individuums in die hierarchische Ordnung des Betriebes und in einem weiteren Sinne auch in die neue Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung.¹⁶ Vertrauen wurde für die betriebliche Personalführung als wichtige Voraussetzung und als erstrebenswertes Gut definiert.¹⁷ In Weiterbildungen zu erlernen, wie man im Betrieb eine „gute Zusammenarbeit [...] fördern, und so das Verständnis und Interesse für das Gesamtgeschehen [...] wecken“ könne, war nichts anderes als eine vertrauensbildende Maßnahme der Unternehmensleitungen, für deren Realisierung insbesondere die Meister und Vorarbeiter in die Pflicht genommen wurden, die als „Bindeglied zwischen Betriebsführer und Handwerker“ galten.¹⁸ Das war keine leichte Aufgabe, denn in den Auseinandersetzungen um die zukünftige Wirtschaftsordnung waren Hoffnungen der Beschäftigten auf eine Sozialisierung der Industrie oder zumindest auf gesetzlich garantierte Mitbestimmungsrechte weitgehend enttäuscht worden.¹⁹

16 Dazu bspw.: Dirk Cattepoel, „Krise der human relations?“, in: *Der Arbeitgeber* 1/2 (1955), 14f.

17 Guido Fischer, „Ein neues Fachgebiet: Die soziale Betriebslehre“, in: *Mensch und Arbeit* 10, 3 (1958), 87–90, hier: 89.

18 Niederschrift über die Einführung der Vortragsreihe für Meister der Ingenieur-Abteilungen am Donnerstag, dem 7. Oktober 1954, Bayer Archiv Leverkusen (BAL) 59/194.

19 Bernhard Gotto, *Enttäuschung in der Demokratie: Erfahrung und Deutung von politischem Engagement in der Bundesrepublik Deutschland während der 1970er und 1980er Jahre*, Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2018, 29–34. Eine Ausnahme bildete das Montanmitbestimmungsgesetz von 1951: „Gesetz über die Mitbestimmung der Arbeitnehmer in den Auf-

Daher wurde die Herstellung von betrieblichem Vertrauen eines der zentralen Ziele von Weiterbildung, was nur wenig darüber aussagt, ob damit auch ein Vertrauen in den Bildungsprozess selbst verbunden war. Die Unternehmensleitungen beriefen sich vielfach auf Erfahrungsberichte aus den USA, die den Mehrwert verhaltensfokussierter Bildung für das Betriebsklima betonten, versuchten jedoch auch mit eigenen Akzenten, einen spezifisch „deutschen“ Weg zu etablieren.²⁰ Vielfach wurden unternehmenseigenes Führungspersonal und Betriebspsychologen als Lehrkräfte eingesetzt, die zu ausgewählten Themen Vorträge hielten, nach denen es dann Raum für Nachfragen und Diskussionen gab. Ab den 1960er Jahren wurden auch Angebote externer Anbieter gebucht, die etwa im Wuppertaler Kreis, dem Bundesverband für betriebliche Weiterbildung, organisiert waren.²¹ Die didaktischen Instrumente waren zu dieser Zeit wenig vielfältig, sodass die Wege der Vertrauensbildung zumeist über die kulturellen Praktiken gingen, die sich im Umfeld der Lehrveranstaltungen etablierten. Dazu gehörte beispielsweise, dass Seminare durch ihre Verlagerung in unternehmenseigene Erholungsheime einen Freizeitcharakter erhielten, der besonders in den freien Abendstunden ausgelebt wurde.²² Alkohol, Sport, Musik und Tanz sollten nicht nur das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen den Teilnehmenden stärken, sondern auch das Vertrauen in die Kameradschaftlichkeit des Lehrpersonals, das sich bereitwillig an der Freizeitgestaltung beteiligte.²³ Für das Verhältnis zwischen Beschäftigten und Unternehmen bedeutete die Gewährung

sichtsräten und Vorständen der Unternehmen des Bergbaus und der Eisen und Stahl erzeugenden Industrie“, in: *Bundesgesetzblatt* 24 (1951), 347–349.

- 20 Siehe hierzu: Jacqueline McGlade, „The Big Push: The Export of American Business Education to Western Europe after the Second World War“, in: Lars Engwall und Vera Zamagni (Hg.), *Management Education in Historical Perspective*, Manchester, New York: Manchester University Press, 1998, 50–65; Christian Kleinschmidt, *Der produktive Blick: Wahrnehmung amerikanischer und japanischer Management- und Produktionsmethoden durch deutsche Unternehmer 1950–1985*, Berlin: Akademie-Verlag, 2002, 173–204; Susanne Hilger, „Amerikanisierung“ deutscher Unternehmen: Wettbewerbsstrategien und Unternehmenspolitik bei Henkel, Siemens und Daimler-Benz (1945/49–1975), Stuttgart: Steiner, 2004, 240–259; Alfred Kieser, „The Americanization of Academic Management Education in Germany“, in: *Journal of Management Inquiry* 13, 2 (2004), 90–97.
- 21 Ludwig Vaubel, „Förderungseinrichtungen in der Bundesrepublik und ihre Zusammenarbeit im ‚Wuppertaler Kreis‘“, in: Karl Albrecht (Hg.), *Unternehmensführung: Weiterbildung des Führungsnachwuchses in Deutschland*, Düsseldorf: Econ, 1965, 19–29; Siegfried Faßbender, *Überbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften: Der Wuppertaler Kreis und seine Mitglieder*, Essen: Girardet, 1969.
- 22 Ab den 1960er Jahren fanden beispielsweise die Meisterarbeitsgemeinschaften der Bayer AG im unternehmenseigenen Skiheim Neuastenberg statt: Farbenfabriken Bayer AG, Personalabteilung/Ausbildung, Ankündigung 12. Meisterarbeitsgemeinschaft, 1. August 1965, BAL 59/194.
- 23 Siehe hierzu beispielsweise den Erfahrungsbericht in: Dr. G. O., Bericht über den 11. Grundkurs der Arbeitsgemeinschaft Energie für junge Kaufleute aus der Versorgungsindustrie, 3. Juli 1961, Historisches Konzernarchiv RWE (HK RWE) V 1/424.

solcher Auszeiten und Freiräume eine Art Privilegierung, für die im Gegenzug Loyalität erwartet wurde. Passenderweise wurden die Ausgaben für Bildung bis Ende der 1960er Jahre als betriebliche Sozialleistungen verbucht.²⁴

Gleichwohl passierte es in der konkreten Bildungspraxis immer wieder, dass das Bemühen um eine vertrauensvolle Atmosphäre misstrauisch betrachtet wurde. Ein Beispiel hierfür findet sich in den Bildungsaktivitäten im Stein- und Braunkohlebergbau an Rhein und Ruhr. Insbesondere im Steinkohlebergbau hatten die Arbeitsbedingungen in den 1940er und 1950er Jahren zu einer immensen Fluktuation der Beschäftigten geführt, die die Leistungsfähigkeit der deutschen Kohleindustrie gefährdete. Als eine der entscheidenden Ursachen wurde der „Grubenmilitarismus“ in den Zechen identifiziert.²⁵ Auf Vermittlung beider Kirchen wurden hier ab Beginn der 1950er Jahre regelmäßig Kurse über neue Kenntnisse betrieblicher Menschenführung durchgeführt und zwar zunächst in Veranstaltungen, an denen Bergwerksdirektoren, Angestellte, Steiger und Bergarbeiter gemeinsam teilnahmen.²⁶ Diese Aktivitäten wurden später auch auf den Braunkohletagebau ausgeweitet. Nach Vorträgen von Geistlichen, Psychologen, Sozialtheoretikern oder Führungspersonal aus dem Bergbau zu Themen wie „Menschenführung und Menschenbehandlung“ kam es zu gemeinsamen Aussprachen, in denen sich die Anwesenden über die Vorträge, aber auch über ihre persönlichen Erfahrungen am Arbeitsplatz austauschen sollten. Der Raum für ein offenes Gespräch über alle Hierarchiegrenzen hinweg galt in den Anfangsjahren als einmalig in der betrieblichen Weiterbildung und wurde als Königsweg deklariert, um eine neue Vertrauensbasis im Bergbau zu stiften.²⁷

Tatsächlich jedoch kumulierten in den Aussprachen Missverständnisse, deren Ursachen in der Didaktik der Veranstaltungen selbst lagen, und die dazu geeignet waren, die intendierten Bildungszwecke zu unterminieren.²⁸ In den internen

24 So beispielsweise in der Bayer AG: Personal- und Sozialwesen. Jahresberichte der Wohlfahrtsabteilung bzw. der Sozialabteilung 1951–1970, Vol. 4, BAL 221/3.

25 Hans-Christoph Seidel, „Arbeitsbeziehungen und Sozialpolitik im Bergbau: Vom Nationalsozialismus bis zum Ende der alten Bundesrepublik“, in: Dieter Ziegler (Hg.), *Geschichte des deutschen Bergbaus, Bd. 4: Rohstoffgewinnung im Strukturwandel. Der deutsche Bergbau im 20. Jahrhundert*, Münster: Aschendorff, 2013, 445–514.

26 Marlis Hennig, *Die Gemeinsame Sozialarbeit der Konfessionen im Bergbau (GSA): Eine Untersuchung zur christlichen Mitverantwortung im Bergbau*, Diss. Ruhr-Universität Bochum, Bochum: Manuskript, 1995; Traugott Jähnichen (Hg.), *Den Wandel gestalten: 50 Jahre gemeinsame Sozialarbeit der Konfessionen im Bergbau*, Essen: Klartext, 2000.

27 Gilbert Corman und Werner Lottmann (Hg.), *Laßt sie Menschen bleiben im Betrieb: Neue Wege der Gemeinsamen Sozialarbeit der Konfessionen*, Stuttgart: Kreuz Verlag, 2. Auflage 1960.

28 Siehe zu Folgendem: Franziska Rehlinghaus, „Nächstenliebe für die Kohlengrube: Die Gemeinsame Sozialarbeit der Konfessionen im Bergbau zwischen Erziehungsanspruch und Qualifikationsversprechen“, in: Sara-Marie Demiriz, Jan Kellershohn und Anne Otto (Hg.),

Berichten der Veranstalter häuften sich Klagen darüber, dass Arbeiter und Angestellte mit einem gehörigen Maß an Misstrauen zu den Veranstaltungen erscheinen würden, weil bereits vorab in den Betrieben vor einer Indoktrination gewarnt worden war.²⁹ Weil die Gewerkschaften nicht in die Bildungsarbeit eingebunden waren, erschienen die Veranstaltungen als eine subtile Form der Gehirnwäsche, die letztlich nur auf eine Produktivitätssteigerung zielte. Die starke Präsenz der Kirchenvertreter schürte Ängste vor ihrem missionarischen Eifer.³⁰ In den Aussprachen fühlten sich gerade die Bergarbeiter durch die Anwesenheit der Direktoren darin gehemmt, ihre Ansichten offen zu artikulieren, weil sie nachträgliche Sanktionen fürchteten. Das Führungspersonal hingegen beschwerte sich, dass die Beschäftigten die Gelegenheit nutzen würden, um ungerechtfertigterweise Dampf abzulassen, und warf den Dozenten vor, jeden kleinen Vorfall im Betrieb unnötig aufzubauschen.³¹ Von allen Seiten wurde Kritik an den angefertigten Seminarprotokollen geäußert, weil sich keine Gruppe zutreffend wiedergegeben fand.³²

Die Veranstalter suchten dem Vertrauensverlust durch eigene Publikationen entgegenzuwirken, die das Misstrauen gegenüber den Veranstaltungen selbst zum Gegenstand machten. Zudem versuchten die Unternehmen, Anreize für die Teilnahme in Form eines Tagungsgeldes zu schaffen, das zusätzlich zum Lohn bezahlt wurde. Auch diese Maßnahme erwies sich als kontraproduktiv: Das Tagungsgeld wurde in den Betrieben als Beleg dafür gewertet, dass die Veranstaltungen die Belegschaften zu spalten und zu entsolidarisieren versuchten. Dem wachsenden Misstrauen wurde letztlich dadurch abgeholfen, dass die Seminare ab Beginn der 1960er Jahre nur noch für homogene Mitarbeiter- und dann auch Mitarbeiterinnengruppen und ohne das betriebliche Leitungspersonal stattfanden, die geistlichen Dozenten durch professionelle Betriebspädagogen ersetzt und die Gewerkschaften und Betriebsräte in die Seminarkonzeption und -durchführung miteingebunden wurden. Die Veranstalter von betrieblichen Bildungsmaßnahmen in den 1950er und 1960er Jahren mussten offenbar aktiv um das Vertrauen der Beschäftigten werben, um sie für das Bildungsgeschehen und die Bildungsinhalte empfänglich zu machen. Die Atmosphäre des Misstrauens am Arbeitsplatz strahlte oftmals in die Weiterbildung aus, gerade wenn

Transformationsversprechen: Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen, Essen: Klartext, 2021, 83–110.

29 Brief von E. Heinemann, Tagebau Frechen vom 27. September 1958, Historisches Archiv RWE Power 1717/1; Der Mensch im Bergbau. 2. Rundbrief aus der gemeinsamen Sozialarbeit der Konfessionen im Bergbau, 1951, S. 8, Historisches Archiv RWE Power 160/1.

30 Erfahrungsbericht von Ludwig W., 8. April 1958, Historisches Archiv RWE Power 1717/1.

31 Brief von Mathias Terhorst an Herrn Doktor Ing. Friedrich Schultz, 21. August 1963, Historisches Archiv RWE Power 1718/3.

32 Tagungsbericht über den Grundkursus Tagebaue in Walberberg am 31. März/1. April 1965, 5. Mai 1965, Historisches Archiv RWE Power 42/1.

hinter den Angeboten andere Absichten vermutet wurden als diejenigen, die öffentlich kommuniziert worden waren.

Vertrauen durch Partizipation?

Solche Konflikte verschärften sich mit den öffentlichen Debatten über die Einführung eines bezahlten Bildungsurlaubs, die ab Mitte der 1960er Jahre an Dynamik gewannen. Im Zuge gewerkschaftlicher Forderungen, jeder und jedem Beschäftigten die Möglichkeit einer jährlichen Bildungszeit bei voller Lohnfortzahlung zuzugestehen,³³ wurden die betrieblichen Bildungsangebote einer zunehmend kritischen Betrachtung unterzogen. Die doppelte Begründung, dass Bildung ein Bürgerrecht sei³⁴ und dass Investitionen in Bildung eine lohnende volkswirtschaftliche Investition darstellten,³⁵ setzte die Unternehmen unter Druck. In gewerkschaftsnahen Publikationen und sozialwissenschaftlichen Analysen wurde den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern attestiert, ein elitäres Bildungsverständnis zu pflegen, weil es weder auf eine Mündigkeit der Staatsbürger und Staatsbürgerinnen noch auf ihre individuelle Entfaltung zielte, sondern auf eine berufliche Zurichtung der abhängig Beschäftigten nach kurzfristigen ökonomischen Bedarfen.³⁶ Tatsächlich wehrten sich die Interessenverbände der Privatwirtschaft in den Auseinandersetzungen um den Bildungsurlaub vehement dagegen, Bildung mit der „Gießkanne“ zu verteilen, anstatt sorgfältig zu überprüfen, wer überhaupt „bildungswillig“ und „bildungsfähig“ sei.³⁷ Der Bildungsurlaub

33 Hans Meenzen, „Für und wider den ‚Bildungsurlaub‘: Der DGB hat seine Forderung präzisiert – Arbeitgeber lehnen ab“, in: *Arbeit und Sozialpolitik* 20, 11 (1966), 303–305; Peter Möhring, „Der Bildungsurlaub aus der Sicht der Arbeitnehmer“, in: *Loccumer Protokolle: Voraussetzungen und Inhalt eines Bildungsurlaubs. Tagung vom 5. bis 8. Mai 1967* 13 (1967), 66–77; Roland Petry, „Praxis der Erwachsenenbildung: Bezahlter Bildungsurlaub“, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 8 (1960), 495f.

34 Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg: Nannen, 1966.

35 Friedrich Edding, „Bildung und Wirtschaft: Ansätze zu einer Ökonomie des Bildungswesens“, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1960), 129–140. Ebenso: Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, *Jahresgutachten 1965–66: Stabilisierung ohne Stagnation*, Stuttgart, Mainz: W. Kohlhammer, 1965, 176.

36 Martin Baethge, „Die Bildungspolitik der unternehmerischen Wirtschaftsverbände“, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 6 (1969), 403–416; Gisela Stütz, *Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970; später auch: Werner Markert, *Erwachsenenbildung als Ideologie: Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus*, München: List, 1973.

37 Hermann Franke, „Gegen Bildungsurlaub nach dem Gießkannenprinzip“, in: *Industriekurier*, 20. Januar 1968, 12; Christian Scharf, „Auch Bildung mit der Gießkanne?: Betriebe und Steuerzahler sollen Gewerkschaftsschulung finanzieren“, in: *Industriekurier*, 31. März 1966, 4; Siegfried Balke, „Sozialpolitik heißt Bildungspolitik“, in: *Der Arbeitgeber* 12 (1966), 352.

wurde deshalb bereits Anfang der 1960er Jahre in einen „Tabu-Katalog“ der Unternehmerverbände aufgenommen.³⁸

In einer Zeit, in der der politische Einfluss der Gewerkschaften durch die Regierungsbeteiligung der SPD wuchs, schienen staatliche Interventionen ständig im Bereich des Möglichen zu liegen. Die Ankündigung eines novellierten Betriebsverfassungsgesetzes mit weitreichenden Mitbestimmungsrechten auch in der betrieblichen Weiterbildung wirkte sich auf deren Praxis aus. Dem öffentlichen Misstrauen begegneten die Personalabteilungen mit einer stärkeren Einbindung der Beschäftigten in die Bildungsplanung. Vertrauen, so war man sich hier zunächst einig, konnte dann (wieder-)hergestellt werden, wenn die Angebote sich an individuellen „Bildungsbedürfnissen“ orientierten. In einer Broschüre zur Weiterbildung in der Bayer AG hieß es 1968 dementsprechend: „Neben Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten sind die in einem Unternehmen eröffneten beruflichen Entwicklungschancen mit entscheidend für dessen Bild in der Öffentlichkeit und bilden einen erheblichen Anreiz für die Einsatzbereitschaft der Mitarbeiter.“³⁹ Weiterbildung wurde als eine Win-Win-Strategie interpretiert, die sich für das Unternehmen auszahlen würde: Man versprach sich eine höhere fachliche Kompetenz und Leistungsbereitschaft der Beschäftigten, weil sie sich in ihrer Individualität berücksichtigt fühlten, und letztlich auch einen Imagegewinn des Unternehmens. Anstelle gesetzlich garantierter Mitbestimmungsrechte wurden zur Befriedung innerbetrieblicher Verhältnisse also neue Mitwirkungsmöglichkeiten im Bildungsprozess eingeräumt.

Ab Mitte der 1960er Jahre experimentierten erste deutsche Unternehmen mit dem Einsatz von Fragebögen, um Auskünfte über das Seminargeschehen zu erhalten. Sie wurden am Ende einer Veranstaltung ausgeteilt, von den Teilnehmenden ausgefüllt, um anschließend von den Personalabteilungen ausgewertet zu werden. Zunächst ging es dabei um eine Form der Qualitätskontrolle, bei der die Zufriedenheit der Teilnehmenden im Zentrum stand. Die Fragebögen, die beispielsweise bei Bayer eingesetzt wurden, beschränkten sich auf vier Aspekte: „Wie weit erfüllten sich Ihre Erwartungen an das Seminar? – Hatten Sie den Eindruck, daß sich Zeit und Aufwand, die Sie in das Seminar investiert haben, gelohnt haben? – Gesamtbeurteilung – Bemerkungen“.⁴⁰ So wenig aussagekräftig diese Befragung auf den ersten Blick erscheinen mag, so wenig sollte man ihren Einfluss auf die Vertrauensbeziehungen in den Veranstaltungen unterschätzen.

Die Bögen ermittelten zunächst, wie die Qualität des Inputs wahrgenommen worden war. Hatte es den Bedürfnissen der Lernenden genügt? Hatte es ihnen

38 Hermann Jahns, *Bildungsurlaub: Analyse von Strategien der Gewerkschaften, der Unternehmerverbände und des Staates bei einem politischen Konflikt*, Diss. Universität Hamburg, Hamburg: Manuskript, 1977, 162–166.

39 Bayer AG, *Weiterbildung bei Bayer*, 1968, 3f., BAL 074–007.

40 Bayer AG, Evaluationsbögen ca. 1974, BAL 341/14.

gefallen? In einer internationalen Studie, die Anfang der 1970er Jahre vom Wuppertaler Kreis durchgeführt wurde, stellte sich heraus, dass diese „emotionale Frage“ nach der Zufriedenheit in der deutschen Evaluationspraxis dominierte. Obwohl die Aussagekraft der Ergebnisse als gering eingeschätzt wurde, verzichteten die Unternehmen nicht darauf:

[...] das Angebot an den Teilnehmer, seine Eindrücke und Bewertungen, seine Enttäuschung wie seine Befriedigung, seine Sympathien und Antipathien nicht nur persönlich [...] sondern auch anonym abzugeben, gilt offensichtlich nicht selten als eine Art der Dokumentation demokratischen Verhaltens der Veranstalter. Es befriedigt die Teilnehmer, „abstimmen“ zu können, auch wenn sie berechtigte Zweifel hegen, daß ihr Votum viel ändern wird.⁴¹

In der Tat intervenierten Fragebögen dieser Art ins Weiterbildungsgeschehen und justierten die Beziehungen der Beteiligten neu. Anstatt lediglich Teil eines Publikums zu sein, das die Ausführungen der Lehrenden passiv rezipierte und als Expertise zu akzeptieren hatte, gewannen die teilnehmenden Beschäftigten eine Art formalisierter Autorität und einen neuen Subjektstatus. Das erkennt man auch an den vorgegebenen Bewertungskategorien. Viele Fragebögen der 1960er und frühen 1970er Jahre forderten dazu auf, die Lehrleistung mit einer Schulzensur zwischen „sehr gut“ und „ungenügend“ zu bewerten.⁴² Die ausführlichsten Bögen fragten nach dem Vortragsstil der Lehrenden, nach den Trainingsmethoden, nach dem Einsatz von Medien und vielem mehr.⁴³ Ihre Ergebnisse flossen dabei durchaus in die Bildungsplanungen ein: Schlechte Bewertungen konnten dazu führen, dass Lehrende ersetzt oder Kooperationen mit externen Instituten aufgegeben wurden und die Anbieter gezwungen waren, ihre Seminarkonzepte grundlegend zu überdenken.

Versucht man die Vertrauensbeziehungen zu entflechten, die sich in den Fragebögen manifestierten, so offenbart sich folgende Konstellation: Zwischen Unternehmen und Beschäftigten schienen sie durchaus dazu geeignet, eine reziproke Vertrauensbeziehung zu stiften. Indem die Personalabteilungen ihr Zutrauen in die Urteilsfähigkeit der Beschäftigten symbolisierten, erhofften sie zugleich, deren Vertrauen in die guten Absichten des Unternehmens zu stärken. Anstatt valide Informationen über das Seminargeschehen zu erhalten, ging es also eher um die Suggestion von Handlungsfähigkeit und Möglichkeiten der Einflussnahme, die auf die Herstellung einer emotionalen Bindung zwischen Unternehmen und Beschäftigten zielte. Die gegebenen Antworten zeigen, dass

41 Siegfried Faßbender, *Die Beurteilung von Weiterbildungskursen durch die Teilnehmer*, Köln: Hanstein, 1974, 13f.

42 Ebd.

43 Siehe z. B. den abgedruckten Fragebogen eines nicht näher benannten deutschen Unternehmens, in: ebd., 84f.

sich Letztere zu selbstbewussten „Gutachterinnen und Gutachtern“ entwickelten. Sie gaben nicht nur Auskünfte zu ihrer Zufriedenheit, sondern sie nutzten die Fragebögen, um Vorschläge für Verbesserungen zu formulieren, die sich an Maßstäben „guter Bildung“ orientierten.⁴⁴ Offensichtlich verstanden sie sich dabei nicht nur als „Marionetten“ vorgegebener „Wissensordnungen“,⁴⁵ sondern als objektiv urteilende Mitwirkende der Weiterbildungsorganisation und der Programmplanung. In dieser Hinsicht wurden Evaluationen als individuelles Recht verstanden, das gerade dann als befriedigend empfunden wurde, wenn seine Ausübung Auswirkungen auf die Bildungspraxis zeitigte. Der doppelte Vorteil für die organisierenden Abteilungen lag zweifelsohne darin, dass sich die Anmerkungen für die Optimierung der Maßnahmen nutzbar machen ließen und etwaige Kritik eingeehrt und kanalisiert werden konnte. Aus Sicht des Lehrpersonals hingegen mussten Fragebögen dieser Art als ein Kontrollmedium erscheinen, in dem sich ein latentes Misstrauen der Auftraggeber in die Qualität der Angebote manifestierte und zudem etablierte Autoritätsverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden ins Wanken gerieten.

Weiterbildungskontrolle unter Kosten-Nutzen-Aspekten

Parallel zum massiven öffentlichen Druck, mehr Bildung für die arbeitende Bevölkerung zu ermöglichen, hatte sich auch die Sicht auf Bildung in der Privatwirtschaft verändert. Hatten die Unternehmen gegen den Bildungsurlaub vor allem wegen der Kosten und eines drohenden Kontrollverlustes opponiert, waren sie ab Ende der 1960er Jahre verstärkt dazu bereit, die eigenen Angebote auszubauen. Der Grund dafür lag einerseits in dem Bemühen, durch ein freiwilliges Engagement staatlichen Interventionen zuvorzukommen.⁴⁶ Zur selben Zeit kam es jedoch zu einer stärkeren Akzeptanz bildungsökonomischer Theorien, die davon ausgingen, dass Investitionen ins betriebliche „Humankapital“ für die Zukunft über die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Unternehmen entscheiden würden. Notwendige Umstrukturierungen und strategische Neuaufstellungen im Gefolge der ersten Nachkriegsrezession 1966/67 hatten ein Bewusstsein für den Wert gut ausgebildeten und flexibel einsetzbaren Personals auf allen Ebenen

44 Siehe dazu beispielsweise die ausgefüllten Fragebögen: Bayer AG, Auswertungsbögen Verhaltensschulungen, ca. 1974, BAL 341/14.

45 Hilmar Schäfer, „Einleitung: Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie“, in: ders. (Hg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, 2016, 9–25, hier: 10.

46 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutsches Industrieinstitut, *Leistungen der Wirtschaft für die Fortbildung Jugendlicher und Erwachsener: Eine Dokumentation*, Köln: o. V., 1966.

geschaffen, das in Zeiten des Arbeitskräftemangels im Unternehmen herangebildet werden musste. Die politische Forderung „lebenslangen Lernens“ passte zu den neuen Anforderungen an ein Personal, das für ökonomische Zwecke dazu befähigt werden sollte, seine Kompetenzen und Fähigkeiten ständig an neue Herausforderungen und an „den Fortschritt“ anzupassen.⁴⁷

Mit dem Ausbau der betrieblichen Bildungsangebote wurden zugleich zahlreiche Verfahren etabliert, um Bildungsprozesse im Unternehmen zu rationalisieren. In den idealtypischen Personalentwicklungsplänen, die als kybernetische Regelkreisläufe imaginiert wurden, sollten deshalb ständig Daten erhoben werden, um über einen rekursiven Kommunikationsprozess Selbstkorrekturen des Systems zu ermöglichen.⁴⁸ Dazu gehörte beispielsweise ein regelmäßiger Turnus sogenannter Bildungsbedarfserhebungen, deren Ergebnisse direkt in die Veranstaltungskonzeption einfließen. Hiermit sollten Bildungsdefizite der Beschäftigten identifiziert werden, die es dann sukzessive „abzubauen“ galt. Die Informationen, die dafür erhoben wurden, flossen beispielsweise in Personal-, Weiterbildungs- und Nachfolgekarteen ein, wobei diese vornehmlich dazu geeignet waren, die reine Teilnahme zu dokumentieren, ohne jedoch Auskunft über die erworbenen Kompetenzen zu geben. Dieser Umstand führte zu einem zunehmenden Missbehagen:

Der – vermuteten – strategischen Bedeutung der Aus- und Weiterbildung des Mitarbeiterpotentials der Unternehmen steht [...] das Unvermögen der Personal- bzw. Ausbildungsabteilungen gegenüber, durch Rentabilitätsanalysen diese Bedeutung nachzuweisen und durch Erfolgskontrollen die Wirksamkeit betrieblicher Bildungsarbeit zu verbessern.⁴⁹

Tatsächlich war seit Beginn der 1970er Jahre die Frage nach der Leistungsfähigkeit betrieblicher Weiterbildung auch in internationaler Perspektive immer drängender geworden. Amerikanische Betriebswissenschaftler diagnostizierten einen „trouble with training today“, weil Effekte auf die Fähigkeiten des Personals und den wirtschaftlichen Erfolg der Unternehmen daraus kaum ableitbar schienen. Anstatt die Bildungsexpansion in den Betrieben als Selbstwert zu be-

47 Maßgeblicher Propagator dafür war die OECD: Vera Centeno, *The OECD's Educational Agendas – Framed from Above, Fed from Below, Determined in Interaction: A Study on the Recurrent Education Agenda*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2018.

48 Siehe zur Kybernetik als Grundlage der Weiterbildungsorganisation auch: J. Hentze, „Die betriebliche Weiter- und Fortbildungsplanung in einer integrierten Unternehmensplanung“, in: *Arbeit und Leistung* 24, 1 (1970), 3–5, hier: 4f.; Jürgen Wild, „Kybernetik und Organisation“, in: Gerhard Rode (Hg.), *Stabilität durch betriebliche Elastizität: Deutscher Betriebswirtschaftler-Tag 1967*, Berlin: Deutscher Betriebswirte-Verlag, 1968, 185–204, hier: 189f.; Guido Fischer, „Regelkreis im Personalbereich: Ein Beispiel der Organisationskybernetik“, in: *Personal* 24, 4 (1972), 139–142.

49 Peter A. Döring, *Erfolgskontrolle betrieblicher Bildungsarbeit*, Frankfurt a. M.: RKW, 1973, 14.

trachten, sei es an der Zeit, nach ihrem „payoff“ zu fragen.⁵⁰ Die Frage, ob die Bildungsstrategien eigentlich ökonomischen Kriterien genügen, drängte sich auch in deutschen Unternehmen auf. Rentierten sich die immensen Kosten, die mittlerweile „die Nähe kleinerer Universitätsbudgets“⁵¹ erreicht hatten, oder waren die daran geknüpften Hoffnungen illusorisch und bedeuteten lediglich eine unrentable Belastung der Personalhaushalte? In deutschen Printmedien wurde Weiterbildung als „Faß ohne Boden“ bezeichnet:

Wir schulen und seminarieren, konferieren und gruppen-üben auf Teufel-komm-raus. Wir trainieren unsere „Sensitivity“ und „Creativity“, üben autogen und hocken im Joga-Sitz [!]; wir besuchen und ernähren Akademien, wir verkünden das Heil neuer Führungsphilosophien; [...] Aber wir vermeiden peinlich die ordinäre Frage: „Was kommt denn dabei wirklich heraus?“⁵²

Solche Überlegungen waren dazu geeignet, das Institutionenvertrauen in Weiterbildung als Mittel der Personalförderung in Zweifel zu ziehen. Angesichts der weltweiten Rezession ab 1973 gewannen diese Bedenken an Plausibilität und Dringlichkeit. Die Personalabteilungen mussten ganze Überzeugungsarbeit leisten, um einem Abbau der Bildungsangebote vorzubeugen. Die Zentrale Bildungsabteilung bei Bayer sammelte deshalb 1975 „Argumente für betriebliche Aus- und Weiterbildung“, die der Konzernleitung vorgelegt werden sollten. Sie verwies auf den politischen und gewerkschaftlichen Druck, auf rechtliche Vorgaben, auf die Erfordernisse der Personalplanung sowie auf die antizipierten Auswirkungen von Weiterbildung auf die Motivation der Beschäftigten und warb damit um ein Vertrauen in Maßnahmen, die sich „ihrem Wesen nach einer quantifizierenden Investitionsrechnung [entziehen], da die Wertansätze für die zu erwartenden Erträge in der Regel nicht zu ermitteln sind.“⁵³

Umso erstaunlicher ist es, dass die Unternehmen ihre Ausgaben für die Weiterbildung in der Rezession tatsächlich kaum reduzierten, sondern stattdessen zu den größten Finanziers von Weiterbildung aufstiegen. In der zweiten Hälfte der 1970er Jahren investierte die westdeutsche Wirtschaft mehr in die Bildung Erwachsener als Bund, Länder und Gemeinden zusammen.⁵⁴ Dieser beispiellose privatwirtschaftliche Bildungsboom kann nur damit erklärt werden,

50 Donald A. Young, „The Trouble with Training Today“, in: *Training Technology* 1 (1970), 1–4, hier: 2.

51 Rolf Th. Stiefel, *Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung*, Frankfurt a. M.: RKW, 1974, 7.

52 Erwin Immler, „Das Faß ohne Boden: Die Geschichte vom traurigen Ergebnis vieler Kurse und Seminare zur Weiterbildung“, in: *WLB*, 10. Januar 1973, 116–118 u. 127, hier: 116.

53 Bayer AG, Zentrales Bildungswesen, *Argumente für betriebliche Aus- und Fortbildung*, 3. Oktober 1975, BAL 341/14.

54 „Wirtschaft steigert Bildungsangebot: Bildungsaufwand jetzt über 17 Mrd. Mark“, in: *Handelsblatt*, 21. Juli 1976, 1f.

dass die Unternehmen ihren Vertrauensverlust in die Institution Weiterbildung über andere Instrumente kompensieren konnten. Der Weg dahin erfolgte nicht allein über eine Ausweitung institutionalisierter Kontrollen. Ausschlaggebend war letztlich, dass die Betriebe die Verantwortung für den nicht messbaren Weiterbildungserfolg an die Beschäftigten übertrugen.

Niklas Luhmann hat darauf hingewiesen, dass Systemvertrauen mitunter dadurch hergestellt werden kann, „dass an kritischen Stellen das Vertrauen unterbrochen und Misstrauen eingeschaltet wird.“⁵⁵ In betriebswirtschaftlichen und -pädagogischen Debatten nach 1970 wurde tatsächlich verstärkt eine rationale Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen angemahnt. Offensichtlich ging es hierbei darum, die Wissenslücke, für die Vertrauen eine Überbrückungsfunktion besaß, durch die massenhafte Generierung von Daten zu füllen. Zu einem Schlüssel dafür avancierten Methoden der Erfolgskontrolle, in der individuelle Verhaltensänderungen durch Weiterbildung in den Mittelpunkt gerückt wurden. Das neue Experten- und Expertinnenwissen darüber speiste sich fast ausschließlich aus der Rezeption amerikanischer Managementliteratur.⁵⁶ Ins Zentrum der Bemühungen rückte die Befriedigung der Bedürfnisse der Organisation, was in erster Linie den Zuwachs von Umsätzen und Gewinnen meinte.⁵⁷ Das hieß zugleich, dass der Wert aller anderen Bildungsergebnisse sich immer an ökonomischen Indikatoren messen lassen musste: „Ein Lernerfolg bei Teilnehmern am Ende eines Seminars per se ist für ein Unternehmen uninteressant, solange nicht feststeht, daß dieser Lernerfolg der Teilnehmer ursprünglich ermittelten Schwächen im Unternehmen abhilft.“⁵⁸

Der Fokus verschob sich damit von einer Evaluierung des Lehrerfolgs zu einer Evaluierung des Lernerfolgs der Beschäftigten, also vom Input auf den Output. Ermittelt werden sollte dieser beispielsweise durch Kosten-Nutzen-Analysen. In klassischen Rationalisierungsfällen war das unproblematisch: Bei Verkaufstrainings konnte man mit erwünschten Verkaufszahlen operieren, bei Maßnahmen für die Produktion mit einem geringeren Ausschuss. Aber auch subtilere Ziele wie eine verringerte Fluktuation oder ein niedrigerer Krankenstand konnten in

55 Niklas Luhmann, *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Konstanz, Stuttgart: UVK, 5. Auflage 2014, 124.

56 Siehe beispielsweise: Clyde E. Blocker, „Evaluation of a Human Relations Training Course“, in: *Journal of the American Society of Training Directors* 9, 3 (1955), 7f.; Daniel M. Goodacre, „Experimental Evaluation of Training“, in: *Journal of Personnel Administration and Industrial Relations* 2 (1955), 143–149; Donald L. Kirkpatrick, „Evaluation of Training“, in: Robert L. Craig und Lester R. Bittel (Hg.), *Training and Development Handbook*, New York: McGraw-Hill, 1967, 87–112, u.v.m.

57 Stiefel, *Grundfragen*, 14f.

58 Ebd., 11.

dieser Form ökonomisch beziffert werden.⁵⁹ Das sogenannte *Human Resource Accounting* bediente ebenfalls diese ökonomische Logik. Hier ging es um aufwändigere mathematische Methoden, mit deren Hilfe der ökonomische Wert einzelner Beschäftigter als Summe der Kosten ihrer Rekrutierung, Einarbeitung und Weiterbildung ermittelt wurde, um zu errechnen, wann sich die Investitionen durch ihre Arbeitsleistung amortisierten und ob sich Entlassungen, Positionswechsel etc. lohnten.⁶⁰ Das Ziel dieser Kalkulationen war es, die Ergebnisse in den Gesamtwert des Unternehmens miteinfließen zu lassen, um damit auch sein Entwicklungspotenzial abzubilden.⁶¹

In der deutschen Fachliteratur wurden solche Verfahren eher skeptisch beurteilt. Man erkannte, dass ein Großteil der Bildungsmaßnahmen keiner Ursache-Wirkungs-Logik gehorchte, gerade, wenn es um die Optimierung von Verhaltensweisen ging. Ob die Veranstaltung selbst letztlich dafür ausschlaggebend gewesen war, die Bedingungen am Arbeitsplatz oder vielleicht private Erlebnisse, Hoffnung auf Belohnungen, Angst vor Sanktionen, war kaum zu ermitteln. Hinzu trat der Faktor Zeit: Wann konnte nach einer Maßnahme überhaupt mit einer Verhaltensänderung gerechnet werden, wie lang musste sie vorhalten, um auf ein einzelnes Bildungsereignis zurückgeführt werden zu können?⁶² Zuletzt war unklar, anhand welcher Kriterien sich Verhaltensveränderungen überhaupt messen ließen.

Angesichts dieser heuristischen Schwierigkeiten, die Resultate von Weiterbildung messbar zu machen, plädierten Fachautoren dafür, Evaluierung nicht als Ex-Post-Beobachtungen zu konzipieren, sondern sie das gesamte Seminar-geschehen durchdringen zu lassen, um ihre Ergebnisse zirkulär wieder in neue Weiterbildungsplanungen einfließen zu lassen. Damit bauten sie Evaluationen zu einem umfassenden Beobachtungs- und Kontrollsystem aus. In der Literatur wurden vielfältige Methoden vor, während und nach einem Seminar vorgeschlagen, es sollte dabei idealiter mit Test- und Kontrollgruppen gearbeitet werden, um den Einfluss der Maßnahme zu identifizieren.⁶³ Dafür sollten Evaluationsmaßnahmen auch zurück in den Bildungsprozess verlegt werden: einmal in die Selbstbeobachtung des Individuums, das beispielsweise mit „Lerntagebüchern“ zur Reflexion über die eigenen Defizite und Fortschritte animiert werden sollte⁶⁴ – zum anderen in die Gruppe, deren Mitglieder das Verhalten

59 Döring, *Erfolgskontrolle*, 145; Werner Siegert, *Taschenbuch für Erfolgskontrolle der Personalarbeit: Mit Hilfe von Kennziffern*, Heidelberg: Sauer, 1967.

60 Richard Lee Brummet, Eric G. Flamholtz und William C. Pyle, „Human Resource Accounting: A Tool to Increase Managerial Effectiveness“, in: *Management Accounting* 51, 2 (1969), 12–15.

61 Döring, *Erfolgskontrolle*, 155.

62 Ebd.

63 Ebd., 138f.

64 Stiefel, *Grundfragen*, 95f.

Einzelner in Rollenspielen, Videoanalysen und T-Gruppen-Experimenten kommentieren sollten.⁶⁵ Inklusiv der Rolle der Lehrperson ergab sich dadurch eine komplexe Matrix der Selbst- und Fremdbeobachtung, die zugleich die Struktur wechselseitiger Abhängigkeiten zwischen den Beteiligten intensivierte.

Die Evaluierung von Weiterbildung war damit offensichtlich kein „neutrales“ Instrument, das dem eigentlichen Lernprozess äußerlich war, sondern eine Maßnahme, die das Weiterbildungsgeschehen selbst stimulierte und beeinflusste. Faktisch sollten die Seminare durch Elemente ihrer Überprüfung durchdrungen werden, was darin seinen Höhepunkt fand, dass die Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise Videoaufzeichnungen, zu Evaluierungsmethoden umfunktioniert wurden. Der Vorteil wurde darin gesehen, dass keinerlei „Evaluierungswiderstände“ der Teilnehmenden zu befürchten seien, weil diese die Evaluierung als Lernsituation wahrnahmen.⁶⁶ Zweifelsohne verschwammen in der Folge die Grenzen zwischen Seminar- und Teilnehmendenbewertungen. Daher gab es für die Nutzung der Daten vielfältige Verwendungsmöglichkeiten, die mitunter Begehrlichkeiten weckten.

Schließlich, so wird argumentiert, ist ein Managementkurs ein hervorragendes Beobachtungsfeld, um die Stärken und Schwächen eines Teilnehmers zu beurteilen. Wird der Kurs überdies noch residentuell und mit eingebauten Streß-Situationen für die Teilnehmer durchgeführt, so kann die Schulungsleitung an Verhaltens- und Persönlichkeitsdaten herankommen, die an keiner anderen Stelle im Unternehmen anfallen.⁶⁷

Zugleich jedoch wurden die Risiken solcher Versuche reflektiert: Die Fachliteratur warnte davor, dass eine Zweckentfremdung der gewonnenen Daten die Evaluierungsergebnisse verfälschen würde, wenn die Teilnehmenden gewahr würden, dass ihre Leistung während der Maßnahme in die Personalbeurteilung einfluss.⁶⁸

In den Unternehmen selbst wurden die Vorschläge durchaus rezipiert, wobei die meisten Maßnahmen zu aufwändig und teuer gewesen wären, um im Betriebsalltag Anwendung zu finden. Langfristig setzten sich die Methoden durch, die ein Bewusstsein für die vom Unternehmen erhofften Effekte auf die Beschäftigten herzustellen im Stande waren. Was meinte das genau? Die Informationslücke über den erwartbaren Gewinn von Bildungsinvestitionen, die zuvor durch das Vertrauen in die Theorien der Bildungsökonomie gefüllt worden war, ließ sich durch die neuen Evaluationsmethoden offenbar nicht überbrücken. Auch hier verblieb ein Rest an Unsicherheit. Sie ließen sich gleichwohl dazu einsetzen, um die erwünschte Wirkung von Weiterbildung auf die Teilnehmenden-

65 Ebd., 30f.

66 Ebd., 92–94.

67 Ebd., 42.

68 Ebd.

den selbst zu evozieren. In vielen Unternehmen wurden weiterhin Fragebögen eingesetzt, die ihren Fokus nunmehr auf den Output der Maßnahmen richteten. Hierin sollten die Teilnehmenden jedoch über die Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten in der Praxis reflektieren. Damit wurden die Befragten deutlicher als zuvor auf den eigenen Anteil an ihrem Weiterbildungserfolg verwiesen.

Flankiert wurde der Perspektivwechsel durch eine neue Informationspraxis. Die Evaluationsauswertungen wurden von den Personalabteilungen an die Teilnehmenden, Dozierenden, Vorgesetzten und oftmals auch an den Vorstand gesandt. Diesem gegenüber wurde damit nicht nur die Qualität der Angebote präsentiert, sondern auch das stete Bemühen der Bildungsabteilungen um die Ermittlung des Erfolges, was offenbar „Vertrauen in die Mechanismen der Vertrauensbildung“ herzustellen versuchte.⁶⁹ Die Vorgesetzten wurden daran erinnert, dass es galt, die Bedingungen für den Lerntransfer herzustellen und diesen zu überwachen. Die Lehrenden erhielten ein Feedback über ihre Leistungen, was einen Anstoß zur Optimierung der Veranstaltungen geben sollte. Am Wichtigsten war jedoch der Einfluss, den die Zusendung der Evaluierungsergebnisse auf das befragte Personal ausüben sollte. Ein Fall aus der Weiterbildungspraxis der Firma Bertelsmann mag das illustrieren. Im Juni 1979 fand hier ein Seminar zum Thema „Persönliche Arbeitstechniken“ statt, das von einem externen Institut veranstaltet worden war. Die Beurteilungen waren verheerend und zeigten, dass die geschürten Erwartungen nicht erfüllt worden waren. Bei der Rücksendung der Ergebnisse verwies die Personalabteilung darauf, dass der Seminarerfolg sich letztlich daran erweisen müsse, ob die Teilnehmer dazu in der Lage seien, das vermittelte Wissen auch umzusetzen.

Selbst wenn der Titel ein Training von Techniken oder Fertigkeiten nahelegt, handelt es sich aber letztlich doch um eine Art von Verhaltenstraining. Damit ist gleichzeitig auch die Schwierigkeit angesprochen, in verhältnismäßig kurzer Zeit während des Seminars Veränderungen von persönlichen Gewohnheiten und Verhaltensweisen zu erreichen. Das Erproben und Festigen neuer und effektiverer Arbeitsweisen kann [...] nur am jeweiligen Arbeitsplatz selbst erfolgen.⁷⁰

Danach folgte der Hinweis, dass der mittelfristige Effekt in einer Nachbefragung nach einigen Monaten ermittelt werden würde. Die Verantwortung für den Seminarerfolg wurde deutlich an die Beschäftigten zurückdelegiert. Evaluierungen wurden dadurch von einer Messmethode zu einem aktiven Steuerungsmittel

69 Martin Endreß, „Vertrauenskonstellationen: Zur Relevanz und Tragfähigkeit der Unterscheidung von persönlichem und systemischem Vertrauen“, in: Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicole Pfaff und Nicole Welter (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014, 31–48, hier: 36.

70 Zentrale Personalabteilung Bertelsmann, *Seminar Arbeitstechniken vom 11.–12. 6. 1979*, 28. Juni 1979, Unternehmensarchiv Bertelsmann AG (UA BAG) 0059/11.

umfunktioniert, um diejenige Selbstreflexion der Teilnehmenden zu erzeugen, die für Verhaltensveränderungen am Arbeitsplatz notwendig schienen.

Diese Erwartungen von Seiten der Personalabteilungen blieben offenbar nicht folgenlos. Beschäftigte nutzten Fragebögen in der Folgezeit vermehrt dazu, um den Nutzen der Maßnahmen für ihr persönliches Arbeitsverhalten zu versichern:

Alle Seminare haben mir zusätzliche Kenntnisse über Gebiete vermittelt, die ich ständig anwenden kann. Die so erhaltenen bzw. erweiterten Kenntnisse führen zu besseren und schnelleren Entscheidungen/Problemlösungen in der täglichen Praxis und geben zu zusätzliche Sicherheit.⁷¹

Ähnlich wie dieser Mitarbeiter aus dem Bertelsmann-Musikbereich demonstrierten auch andere Beschäftigte, dass sie dazu fähig waren, das Bildungserlebnis direkt auf die eigene Leistungsfähigkeit zu beziehen und damit die Erwartungen des Unternehmens zu erfüllen.

Hinsichtlich der sich hierin artikulierenden Vertrauensbeziehungen hatte sich im Vergleich zu den 1960er Jahren ein Richtungswechsel vollzogen. Offensichtlich fühlten sich die Beschäftigten dazu verpflichtet, über ihre Antwort das Vertrauen zu rechtfertigen, das das Unternehmen in die Investition in ihr Humankapital setzte. Diese Vertrauenswerbung wurde auch deshalb relevant, weil längst eine enge Verzahnung zwischen betrieblicher Weiterbildung und der Beurteilung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern existierte. Die Dokumentation des Bildungswillens und der individuellen Leistungsfähigkeit in den Personalbeurteilungsbögen war für Beschäftigte gerade in Zeiten der Wirtschaftskrise entscheidend für ihre Arbeitsplatzsicherheit geworden.⁷² Gerade weil sich Kosten-Nutzen-Analysen in der betrieblichen Weiterbildung einer vollständigen Rationalisierung entzogen, trugen die Beschäftigten nunmehr die Beweislast ihrer Vertrauenswürdigkeit.⁷³

Schluss

Die betriebliche Weiterbildung war in den 1960er und 1970er Jahren der Austragungsort vielfältiger Vertrauensspiele, in denen das Vertrauen in die Institution Bildung abgewogen wurde gegen das Vertrauen der am Bildungsprozess

71 Bertelsmann AG, *Teilnehmer-Kommentare zu Seminaren der Zentralen Weiterbildung (Auszüge)*, 1981, UA BAG 0059/14.

72 Hierzu auch: Franziska Rehlinghaus, „Den Erfolg sicher machen‘: Zur Eliminierung von Kontingenz als Weiterbildungsziel“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 9/10 (2020), 555–572.

73 Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter, „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: dies., *Vertrauen*, 11–30, hier: 18.

beteiligten Akteure und Akteurinnen. Auffällig ist dabei eine Wesensähnlichkeit zwischen dem ökonomischen Blick auf Vertrauen und dem ökonomischen Blick auf Bildung. Ebenso wie Bildung immer mehr als eine Investition begriffen wurde, deren Ertrag sich rentieren sollte, wurde Vertrauen in Bildung im Wirtschaftssystem durch Risikoabschätzungen und mathematische Kalkulationen herzustellen versucht. Es wurde damit zum Produkt einer objektivierten Beziehung einander beobachtender Beteiligter, die in verschiedenen Formen der Evaluation ihren Ausdruck fand. Deutlich zeigt sich hier, dass der Ausgang solcher Vertrauensspiele abhängig war von der Bedeutung, die die Unternehmen Bildungsmaßnahmen für ihre politischen und ökonomischen Zwecke beimaßen. Während die 1950er und 1960er Jahre angesichts des Arbeitskräftemangels und starker gewerkschaftlicher Forderungen noch geprägt waren von Versuchen, das Vertrauen der Beschäftigten durch atmosphärische Maßnahmen, Anreize oder Mitwirkungsmöglichkeiten zu gewinnen, forderten die Unternehmen umso eindeutigere Beweise für die Rentabilität von Weiterbildung, je mehr sie hierin investierten. In Zeiten der Wirtschaftskrise sollte dem Vertrauensverlust in den Wirtschaftsfaktor Bildung zunächst mit rationalen Planungsverfahren und Datensammlungen begegnet werden, wofür die Evaluationsforschung ausgefeilte Instrumentarien entwickelte. Tatsächlich jedoch waren die Maßnahmen selbst dazu geeignet, die Vertrauensbasis zwischen den beteiligten Akteuren und Akteurinnen zu unterminieren, weil sie direkt in die Bildungspraxis intervenierten und die Machtverhältnisse verschoben.

Damit teilt der Beitrag eine Beobachtung, die Inka Bormann für das Zeitalter des internationalen Bildungsmonitorings formuliert hat. Sie hat herausgearbeitet, dass die evidenzbasierten Versuche, Vertrauen in die Institution Bildung herzustellen und zu steuern, als „ungewollten Nebeneffekt“ eine Verstärkung von Misstrauen zur Folge haben können: Der im Zeitalter der evidenzbasierten Neuen Steuerung dominierende Weg, Vertrauen mittels der Institutionalisierung von Beobachtungs- und Kontrollinstrumenten zu stabilisieren, birgt potenziell die Gefahr seiner Dysfunktionalität.⁷⁴

Auch in westdeutschen Unternehmen der 1970er Jahre erschien die Ausweitung von Evaluationen zunächst als vielversprechender Weg, um ihre Investitionen zu rechtfertigen. Weil sich jedoch offenbarte, dass sich der Effekt verhaltensbezogener Maßnahmen kaum kausal herleiten ließ, wurde nicht länger die Seminarqualität kontrolliert, sondern vielmehr die Bereitschaft der Beschäftigten, das vermittelte Wissen in den Produktionsprozess einzubringen. Vertrauengebende und -nehmende wechselten damit die Positionen. Mit dieser Umwidmung sollte der mit Weiterbildung verbundene ökonomische Zweck,

74 Inka Bormann, „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 812–823, hier: 819.

nämlich die Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Humankapitals, in das Instrument der Evaluationen implementiert werden.

Dennoch greift es zu kurz, die Entwicklung der Evaluationspraktiken nur als Etablierung eines unternehmerischen Disziplinierungssystems zu interpretieren, in dem Vertrauen keinen Platz mehr besaß. Plausibler ist es, in Evaluationen gleichermaßen Stabilisatoren wie Gefährder bestehender Machtbeziehungen zu sehen, weil sie auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als interpretierende Subjekte angewiesen waren. Und diese konnten immer auch „Bedeutungsinstabilitäten erzeugen und Transformationen ermöglichen“.⁷⁵ Weit davon entfernt, ein probates Mittel für die Qualitätskontrolle und -sicherung zu sein, waren die Evaluationen selbst hochgradig experimentelle Versuchsanordnungen, die sich nicht vollständig ökonomisch rationalisieren ließen und damit einen Rest an Unsicherheit beließen, der wiederum nur durch Vertrauen überbrückt werden konnte.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allgäuer, Jörg E. *Vertrauensmanagement: Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser: Ein Plädoyer für Vertrauensmanagement als zentrale Aufgabe integrierter Unternehmenskommunikation von Dienstleistungsunternehmen*, München: brain script, 2009.
- Baethge, Martin. „Die Bildungspolitik der unternehmerischen Wirtschaftsverbände“, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 6 (1969), 403–416.
- Balke, Siegfried. „Sozialpolitik heißt Bildungspolitik“, in: *Der Arbeitgeber* 12 (1966), 352.
- Bartmann, Sylke, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, dies. (Hg.), Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014, 11–30.
- Blocker, Clyde E. „Evaluation of a Human Relations Training Course“, in: *Journal of the American Society of Training Directors* 9, 3 (1955), 7f.
- Bormann, Inka. „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 812–823.
- Brickau, Ralf A. und Christian Städter (Hg.). *Vertrauensmanagement in Unternehmen: Eine theoretische und empirische Nutzenanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Wechselwirkung von Mitarbeiter- und Kundenloyalität*, Münster: Monsenstein und Vannerdat, 2011.
- Brummet, Richard Lee, Eric G. Flamholtz und William C. Pyle. „Human Resource Accounting: A Tool to Increase Managerial Effectiveness“, in: *Management Accounting* 51, 2 (1969), 12–15.

75 Sven Reichhardt, „Zeithistorisches zur praxeologischen Geschichtswissenschaft“, in: Arndt Brendecke (Hg.), *Praktiken der Frühen Neuzeit: Akteure – Handlungen – Artefakte*, Bd. 3, Köln: Böhlau, 2015, 46–77, 52.

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutsches Institut für Arbeitswissenschaft. *Leistungen der Wirtschaft für die Fortbildung Jugendlicher und Erwachsener: Eine Dokumentation*, Köln: o. V., 1966.
- Cattepoel, Dirk. „Krise der human relations?“, in: *Der Arbeitgeber* 1/2 (1955), 14f.
- Centeno, Vera. *The OECD's Educational Agendas – Framed from Above, Fed from Below, Determined in Interaction: A Study on the Recurrent Education Agenda*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2018.
- Corman, Gilbert und Werner Lottmann (Hg.). *Laßt sie Menschen bleiben im Betrieb: Neue Wege der Gemeinsamen Sozialarbeit der Konfessionen*, Stuttgart: Kreuz Verlag, 2. Auflage 1960.
- Dahrendorf, Ralf. *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg: Nannen, 1966.
- Donauer, Sabine. *Emotions at Work – Working on Emotions: The Production of Economic Selves in Twentieth-Century Germany*, Diss. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin: Manuskript, 2013, https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/330/Dissertation_Sabine_Donauer.pdf?sequence=1&isAllowed=y, zuletzt geprüft am 1. Juli 2022.
- Döring, Peter A. *Erfolgskontrolle betrieblicher Bildungsarbeit*, Frankfurt a. M.: RKW, 1973.
- Edding, Friedrich. „Bildung und Wirtschaft: Ansätze zu einer Ökonomie des Bildungswesens“, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1960), 129–140.
- Endreß, Martin. „Vertrauenskonstellationen: Zur Relevanz und Tragfähigkeit der Unterscheidung von persönlichem und systemischem Vertrauen“, in: *Vertrauen in der Erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter (Hg.), Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014, 31–48.
- Faßbender, Siegfried. *Überbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften: Der Wuppertaler Kreis und seine Mitglieder*, Essen: Girardet, 1969.
- Ders. *Die Beurteilung von Weiterbildungskursen durch die Teilnehmer*, Köln: Hanstein, 1974.
- Fischer, Guido. „Ein neues Fachgebiet: Die soziale Betriebslehre“, in: *Mensch und Arbeit* 10, 3 (1958), 87–90.
- Ders. „Regelkreis im Personalbereich: Ein Beispiel der Organisationskybernetik“, in: *Personal* 24, 4 (1972), 139–142.
- Ders. „Der Mensch im Betrieb und in der Gesellschaft“, in: *Personal* 26 (1974), 4–8.
- Franke, Hermann. „Gegen Bildungsurlaub nach dem Gießkannenprinzip“, in: *Industriekurier*, 20. Januar 1968, 12.
- Frevert, Ute. „Vertrauen – eine historische Spurensuche“, in: *Vertrauen: Historische Annäherungen*, dies. (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003, 7–66.
- Dies. *Vertrauensfragen: Eine Obsession der Moderne*, München: C. H. Beck, 2013.
- Fuchs, Manfred. *Sozialkapital, Vertrauen und Wissenstransfer in Unternehmen*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2006.
- „Gesetz über die Mitbestimmung der Arbeitnehmer in den Aufsichtsräten und Vorständen der Unternehmen des Bergbaus und der Eisen und Stahl erzeugenden Industrie“, in: *Bundesgesetzblatt* 24 (1951), 347–349.
- „Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit“, in: *Reichsgesetzblatt* 7 (1934), 45–56.
- Goodacre, Daniel M. „Experimental Evaluation of Training“, in: *Journal of Personnel Administration and Industrial Relations* 2 (1955), 143–149.

- Gotto, Bernhard. *Enttäuschung in der Demokratie: Erfahrung und Deutung von politischem Engagement in der Bundesrepublik Deutschland während der 1970er und 1980er Jahre*, Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2018.
- Hennig, Marlis. *Die Gemeinsame Sozialarbeit der Konfessionen im Bergbau (GSA): Eine Untersuchung zur christlichen Mitverantwortung im Bergbau*, Diss. Ruhr-Universität Bochum, Bochum: Manuskript, 1995.
- Hentze, J. „Die betriebliche Weiter- und Fortbildungsplanung in einer integrierten Unternehmensplanung“, in: *Arbeit und Leistung* 24, 1 (1970), 3–5.
- Hilger, Susanne. „Amerikanisierung“ deutscher Unternehmen: Wettbewerbsstrategien und Unternehmenspolitik bei Henkel, Siemens und Daimler-Benz (1945/49–1975), Stuttgart: Steiner, 2004.
- Homburg, Heidrun. „The ‚Human Factor‘ and the Limits of Rationalization: Personnel Management Strategies and the Rationalization Movement in German Industry between the Wars“, in: *The Power to Manage?: Employers and Industrial Relations in Comparative-Historical Perspective*, Steven Tolliday (Hg.), London: Routledge, 2010, 147–175.
- Immler, Erwin. „Das Faß ohne Boden: Die Geschichte vom traurigen Ergebnis vieler Kurse und Seminare zur Weiterbildung“, in: *WLB*, 10. Januar 1973, 116–118 u. 127.
- Jähnichen, Traugott (Hg.). *Den Wandel gestalten: 50 Jahre gemeinsame Sozialarbeit der Konfessionen im Bergbau*, Essen: Klartext, 2000.
- Jahns, Hermann. *Bildungsurlaub: Analyse von Strategien der Gewerkschaften, der Unternehmerverbände und des Staates bei einem politischen Konflikt*, Diss. Universität Hamburg, Hamburg: Manuskript, 1977.
- Kaminski, Andreas. „Hat Vertrauen Gründe oder ist Vertrauen ein Grund? Eine dialektische Tugendtheorie von Vertrauen und Vertrauenswürdigkeit“, in: *Praxis und „zweite Natur“: Begründungsfiguren normativer Wirklichkeit in der Diskussion*, Jens Kertscher und Jan Müller (Hg.), Münster: Mentis, 2017, 167–188.
- Kieser, Alfred. „The Americanization of Academic Management Education in Germany“, in: *Journal of Management Inquiry* 13, 2 (2004), 90–97.
- Kirkpatrick, Donald L. „Evaluation of Training“, in: *Training and Development Handbook*, Robert L. Craig und Lester R. Bittel (Hg.), New York: McGraw-Hill, 1967, 87–112.
- Kleinschmidt, Christian. *Der produktive Blick: Wahrnehmung amerikanischer und japanischer Management- und Produktionsmethoden durch deutsche Unternehmer 1950–1985*, Berlin: Akademie-Verlag, 2002.
- Luhmann, Niklas. *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Konstanz, Stuttgart: UVK, 5. Auflage 2014.
- Markert, Werner. *Erwachsenenbildung als Ideologie: Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus*, München: List, 1973.
- McGlade, Jacqueline. „The Big Push: The Export of American Business Education to Western Europe after the Second World War“, in: *Management Education in Historical Perspective*, Lars Engwall und Vera Zamagni (Hg.), Manchester, New York: Manchester University Press, 1998, 50–65.
- Meenzen, Hans. „Für und wider den ‚Bildungsurlaub‘: Der DGB hat seine Forderung präzisiert – Arbeitgeber lehnen ab“, in: *Arbeit und Sozialpolitik* 20, 11 (1966), 303–305.

- Möhring, Peter. „Der Bildungsurlaub aus der Sicht der Arbeitnehmer“, in: *Loccumer Protokolle: Voraussetzungen und Inhalt eines Bildungsurlaubs. Tagung vom 5. bis 8. Mai 1967* 13 (1967), 66–77.
- Nuissl, Henning. „Bausteine des Vertrauens: Eine Begriffsanalyse“, in: *Berliner Journal für Soziologie* 12, 1 (2002), 87–108.
- Petry, Roland. „Praxis der Erwachsenenbildung: Bezahlter Bildungsurlaub“, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 8 (1960), 495f.
- Rehlinghaus, Franziska. „Den Erfolg sicher machen‘: Zur Eliminierung von Kontingenz als Weiterbildungsziel“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 9/10 (2020), 555–572.
- Dies. „Gegen Linke reden: Die Politisierung beruflicher Bildungsarbeit in der Bundesrepublik der 1970er-Jahre“, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 17, 3 (2020), <https://zeithistorische-forschungen.de/3–2020/5879>, zuletzt geprüft am 1. Juli 2022.
- Dies. „Nächstenliebe für die Kohlengrube: Die Gemeinsame Sozialarbeit der Konfessionen im Bergbau zwischen Erziehungsanspruch und Qualifikationsversprechen“, in: *Transformationsversprechen: Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen*, Sara-Marie Demiriz, Jan Kellershohn und Anne Otto (Hg.), Essen: Klartext, 2021, 83–110.
- Reichhardt, Sven. „Zeithistorisches zur praxeologischen Geschichtswissenschaft“, in: *Praktiken der Frühen Neuzeit: Akteure – Handlungen – Artefakte*, Bd. 3, Arndt Brendecke (Hg.), Köln: Böhlau, 2015, 46–77.
- Rosenberger, Ruth. *Experten für Humankapital: Die Entdeckung des Personalmanagements in der Bundesrepublik Deutschland*, München: Oldenbourg, 2008.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. *Jahresgutachten 1965–66: Stabilisierung ohne Stagnation*, Stuttgart, Mainz: W. Kohlhammer, 1965.
- Schäfer, Hilmar. „Einleitung: Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie“, in: *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, ders. (Hg.), Bielefeld: transcript, 2016, 9–25.
- Scharf, Christian. „Auch Bildung mit der Gießkanne?: Betriebe und Steuerzahler sollen Gewerkschaftsschulung finanzieren“, in: *Industriekurier*, 31. März 1966, 4.
- Schweer, Martin (Hg.). *Interpersonales Vertrauen: Theorien und empirische Befunde*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997.
- Seeber, Günther. „Lernende Mitarbeiter brauchen Vertrauen“, in: *Sozialkapital als Voraussetzung von Lernen und Innovation*, Dirk Sauerland, Sabine Boerner und Günther Seeber (Hg.), Lahr: AKAD, 2003, 44–64.
- Seidel, Hans-Christoph. „Arbeitsbeziehungen und Sozialpolitik im Bergbau: Vom Nationalsozialismus bis zum Ende der alten Bundesrepublik“, in: *Geschichte des deutschen Bergbaus, Bd. 4: Rohstoffgewinnung im Strukturwandel. Der deutsche Bergbau im 20. Jahrhundert*, Dieter Ziegler (Hg.), Münster: Aschendorff, 2013, 445–514.
- Siegert, Werner. *Taschenbuch für Erfolgskontrolle der Personalarbeit: Mit Hilfe von Kennziffern*, Heidelberg: Sauer, 1967.
- Stadelmann-Steffen, Isabelle und Markus Freitag. „Der ökonomische Wert sozialer Beziehungen: Eine empirische Analyse zum Verhältnis von Vertrauen, sozialen Netzwerken und wirtschaftlichem Wachstum im interkulturellen Vergleich“, in: *Sozialka-*

- pital: Grundlagen und Anwendungen*, Axel Franzen und Markus Freitag (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, 294–320.
- Stiefel, Rolf Th. *Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung*, Frankfurt a. M.: RKW, 1974.
- Stütz, Gisela. *Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970.
- Trischler, Helmuth. „Führerideal und die Formierung faschistischer Bewegungen: Industrielle Vorgesetztenschulung in den USA, Grossbritannien, der Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich“, in: *Historische Zeitschrift* 251, 1 (1990), 45–88.
- Uhl, Karsten. „Der Faktor Mensch und das Management: Führungsstile und Machtbeziehungen im industriellen Betrieb des 20. Jahrhunderts“, in: *Neue politische Literatur* 55, 2 (2010), 233–254.
- Ders. *Humane Rationalisierung?: Die Raumordnung der Fabrik im fordistischen Jahrhundert*, Bielefeld: transcript, 2014.
- Vaubel, Ludwig. „Förderungseinrichtungen in der Bundesrepublik und ihre Zusammenarbeit im ‚Wuppertaler Kreis‘“, in: *Unternehmensführung: Weiterbildung des Führungsnachwuchses in Deutschland*, Karl Albrecht (Hg.), Düsseldorf: Econ, 1965, 19–29.
- Wild, Jürgen. „Kybernetik und Organisation“, in: *Stabilität durch betriebliche Elastizität: Deutscher Betriebswirtschaftler-Tag 1967*, Gerhard Rode (Hg.), Berlin: Deutscher Betriebswirte-Verlag, 1968, 185–204.
- „Wirtschaft steigert Bildungsangebot: Bildungsaufwand jetzt über 17 Mrd. Mark“, in: *Handelsblatt*, 21. Juli 1976, 1f.
- Young, Donald A. „The Trouble with Training Today“, in: *Training Technology* 1 (1970), 1–4.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

III Vertrauen und Selbstvertrauen in Bildungsprozessen aus biografiethoretischer Perspektive

Die Frage des Vertrauens in Bildung stellt sich aus einer biografiethoretischen Perspektive insbesondere im Hinblick darauf, wie Vertrauen und Selbstvertrauen in individuellen Bildungsprozessen und daraus hervorgehenden Bildungsbiografien individuell angeeignet wird. In diesem Zusammenhang fungiert Vertrauen geradezu als freilich prekäres, weil kontingentes Erfolgsmedium und individuell habituierte soziale Ressource, welche die Möglichkeiten und Herausforderungen individueller Bildungsbiografien im Rahmen der gesellschaftlichen Institution und der verschiedenen Organisationen der Bildung entscheidend mitgestaltet.

Inka Bormann und Barbara Thies betrachten in ihrem Beitrag „Vertrauen als Ressource erfolgreicher Bildungsbiografien“. Dazu widmen sie sich mit dem Übergang von der Schule zum Hochschulstudium und der Studieneingangsphase einer formativen Phase individueller Bildungsbiografien und untersuchen, inwiefern dabei habituell formiertes Vertrauen als soziale Ressource eine zentrale Rolle spielt. Dabei fokussieren sie im Rahmen eines Modells habituellen Vertrauens darauf, welche Bedeutung Vertrauen als habituelle soziale Ressource sowohl im Sinne des Zutrauens zum eigenen Bildungserfolg als auch im Sinne des Vertrauens in die institutionellen Rahmenbedingungen an der Hochschule erlangt.

Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff und Nicole Welter widmen sich in ihrem konzeptionellen Beitrag dem „Verhältnis von Vertrauen und Bildung aus biografiethoretischer Perspektive“ anhand von Fallbeispielen. Erstens erörtern sie an einem individuellen Fallbeispiel, wie das Vertrauen in institutionalisierte Ausbildungslogiken die individuelle biografische Berufsfindung prägt. Zweitens analysiert der Beitrag anhand eines biografischen Fallbeispiels, wie das individuelle „Vertrauen in die soziale und ethische Integrität von Schule“ durch die Habitualisierung rassismusrelevanten Wissens und die normative Orientierung an der Rassismuskritik begründet wird. Daran anschließend formulieren sie die These, dass generalisiertes biografisches Vertrauen in Bildung dazu führen kann, kritische Perspektiven auf Institutionen der Bildung zu verhindern.

André Epp untersucht in seinem Beitrag „Biografische Vertrauensbildung – Biografische Arbeit im schulischen Umfeld“, wie Vertrauensbildung durch bio-

grafische Arbeit im schulischen Umfeld erfolgt. Ausgehend von der Konzeptualisierung biografischer Um-, Auf- und Abbrüche analysiert er anhand einer Fallstudie die Biografiearbeit und schulische Entwicklungsprozesse von Schülern und Schülerinnen. Die biografische Arbeit dient demnach programmatisch dem „(Wieder-)Gewinnen von Vertrauen in die eigene (Leistungs-)Fähigkeit“. Schließlich stellt der Beitrag die biografische Arbeit in den weiteren Zusammenhang der Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften im Bildungssystem und fragt, inwiefern dies mit einer Vertrauenssteigerung in die eigene Professionalität einhergeht.

Insgesamt verdeutlichen die Beiträge, welche zentrale Bedeutung Vertrauen im Sinne eines biografischen Selbstvertrauens als soziales Kapital in individuellen Bildungsprozessen erlangt.

Vertrauen als Ressource erfolgreicher Bildungsbiografien

Transition zur Hochschule und die Bedeutung von Vertrauen als soziale Ressource

Vertrauen ist ein Mechanismus zur Reduktion von Komplexität¹ – und Komplexität zeigt sich zweifelsohne in dem sich zunehmend ausdifferenzierenden Bildungsmarkt im Hochschulbereich. Allein in Hinblick auf die Wahl eines Studiengangs zeigen sich enorme Wahlmöglichkeiten: So können Studierende in Deutschland inzwischen aus mehr als 20.000 Studiengängen an über 400 Hochschulen wählen.² Hat erst einmal eine Immatrikulation für einen Studiengang stattgefunden, bedeutet dies keineswegs, dass sich die Komplexität verringert. Dies zeigt sich beispielsweise an der Studienabbruchquote. Unter Bachelorstudierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit beträgt diese über alle Hochschulen hinweg 27 Prozent. Bildungsentscheidungen können vor diesem Hintergrund als mit hoher Unsicherheit behaftet und nicht zwangsläufig stabil betrachtet werden.³

Für Studierende im Transitionsprozess besteht eine zentrale Herausforderung darin, dass sie mit dem Eintritt in die Hochschule eine mehr oder weniger ungewohnte Kultur kennenlernen und mit einem institutionellen Habitus⁴ kon-

1 Niklas Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion von Komplexität*, Wien u. a.: Böhlau, 5. Auflage 2014.

2 HRK, *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2020/2021*, Berlin/Bonn: HRK, 2020.

3 Ulrich Heublein, Johanna Richter und Robert Schmelzer, *DZHW Brief 03.2020. Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*, Berlin: DZWH, 2020.

4 Diane Reay, Gill Crozier und John Clayton, „Fitting In‘ or ‚Standing Out‘: Working-Class Students in UK Higher Education“, in: *British Educational Research Journal* 36, 1 (2010), 107–124; Diane Reay, Miriam David und Stephen Ball, „Making a Difference? Institutional Habitus and Higher Education Choice“, in: *Sociological Research Online* 5, 4 (2001), 14–25; Liz Thomas, „Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus“, in: *Journal of Education Policy* 17, 4 (2002), 423–442.

frontiert werden, den sie bislang noch nicht oder nur wenig kennen. Sie sind herausgefordert, einen „fit“, d. h. eine Passung zwischen individuellen und institutionellen Faktoren herzustellen, also ihre Erwartungen, Fähigkeiten und Ansprüche mit den Erwartungen und Anforderungen der Institution abzugleichen.⁵ Die zeitnahe Herstellung eines solchen „fits“ bzw. einer solchen Passung ist von herausragender Bedeutung, denn gerade der Studienbeginn ist entscheidend für den späteren Studienerfolg. Die ursprünglich aus der Organisationspsychologie stammenden Person-Environment-Fit-Ansätze⁶ zeigen in dieser Hinsicht, dass Studierende über unterschiedliche Voraussetzungen verfügen, eben diesen „fit“ bzw. diese Passung erfolgreich herzustellen.⁷ Der „fit“ oder „misfit“ hängt mit der Studienzufriedenheit⁸ zusammen, die als ein entscheidender Prädiktor für den Studienerfolg gilt. Zentral ist hierbei, dass weniger der objektive „fit“ als der subjektive „fit“ entscheidend sind. In dieser Hinsicht konnten Heise und Thies zeigen, dass die von Studierenden erlebten „misfits“ zwischen den wahrgenommenen eigenen kognitiven/motivationalen Fähigkeiten und den als Erstsemester zu bewältigenden Anforderungen mit geringerer Studienzufriedenheit einhergehen.⁹

-
- 5 Elke Bosse und Caroline Trautwein, „Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9, 5 (2014), 41–62; Caroline Trautwein und Elke Bosse, „The First Year in Higher Education – Critical Requirements from the Student Perspective“, in: *Higher Education* 73, 2 (2017), 371–387.
- 6 Jeffrey R. Edwards, Daniel M. Cable, Ian O. Williamson, Lisa Schurer Lambert und Abbie J. Shipp, „The phenomenology of fit. Linking the person and environment to the subjective experience of person-environment fit“, in: *Journal of Applied Psychology* 91, 4 (2006), 802–827.
- 7 Jason D. Edgerton, Lance W. Roberts und Tracey Peter, „Disparities in Academic Achievement: Assessing the Role of Habitus and Practice“, in: *Social Indicators Research* 114, 2 (2013), 303–322; Tobias Jenert, Liisa Postareff, Taiga Brahm und Sari Lindblom-Ylänne, „Editorial: Enculturation and Development of Beginning Students“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 10, 4 (2015), 9–21; Wolfgang Lehmann, „Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-Class University Students“, in: *Sociology of Education* 87, 1 (2014), 1–15; Barbara Thies, Elke Heise und Inka Bormann, „Social Exclusion, Subjective Academic Success, Well-Being, and the Meaning of Trust“, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 53, 1–2 (2021), 42–57.
- 8 Carla Bohndick, Tom Rosmann, Susanne Kohlmeyer und Heike Buhl, „The interplay between subjective abilities and subjective demands and its relationship with academic success. An application of the person-environment fit theory“, in: *Higher Education* 75 (2018), 839–854; Elke Heise, Rainer Westermann, Kordelia Spies und Angelina Schiffler, „Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11, 2 (1997), 123–132; Kordelia Spies, Rainer Westermann, Elke Heise und Angelina Schiffler, „Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit“, in: *Empirische Pädagogik* 10, 4 (1996), 377–409; Rainer Westermann, Elke Heise, Kordelia Spies und Ulrich Trautwein, „Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43, 1 (1996), 1–22.
- 9 Elke Heise und Barbara Thies. „Die Bedeutung von Diversität und Diversitätsmanagement für die Studienzufriedenheit“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29, 1 (2015), 31–39.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der Studienbeginn erfolgreich gemeistert werden kann. Mit dieser Frage beschäftigt sich eine Reihe von Studien, die zeigen, dass Vertrauen eine grundsätzlich funktionale Ressource bei der Bewältigung von Herausforderungen in Bildungsorganisationen sein kann. So betont White speziell in Bezug auf Studierende mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status, dass die bloße Ermöglichung des Hochschulzugangs nicht gleichzusetzen ist mit der Aussicht auf ihren Studienerfolg.¹⁰ Denn besonders die von White adressierte Gruppe von Studierenden verfüge zumeist nicht über das soziale und kulturelle Kapital, das es ihnen erleichtern würde, sich mit anderen zu vernetzen, Ratschlägen von Vertrauenspersonen in ihrem Netzwerk zu folgen und Unterstützungsangebote zu nutzen. Dieses Kapital würde aber gerade dazu beitragen, sich an die akademischen Herausforderungen anzupassen und sich an der Hochschule zu integrieren. Daher geht White davon aus, dass Maßnahmen von Hochschulen, die darauf abzielen, für und mit Studierenden ein auf Vertrauen beruhendes Netzwerk zu schaffen, die Chance auf ihren Studienerfolg verbessern helfen.¹¹ In ähnlicher Weise argumentiert Fuller. Sie unterstreicht, dass Vertrauen als eine Voraussetzung sowohl für den Aufbau als auch für den Einsatz eines solchen sozialen Kapitals gelten kann.¹² Einerseits fördere es die Entwicklung von für den Bildungserfolg „nützlichen“ vertrauensvollen, wechselseitigen Beziehungen¹³, andererseits sei es im Vertrauen leichter, Mitglieder des Netzwerks gezielt um Unterstützung zu bitten. Statt auf die Ermöglichung von Bildungserfolgen zu blicken, richten Nielsen und Tangaard den Blick auf mögliche Ursachen des Scheiterns.¹⁴ Den vorzeitigen Abbruch eines Bildungsgangs verstehen sie weniger als ein Motivationsproblem der Lernenden denn als Ausdruck eines Vertrauensproblems. Ihr Anspruch ist es, die Verantwortung für Bildungsabbrüche nicht primär den Lernenden zuzuschreiben, sondern diese vielmehr als ein Problem zu verstehen, das sich aus der Interaktion von Institution und Individuum ergibt.

Wie sich zeigt, muss der Bildungserfolg auch an der Hochschule also nicht allein als eine Frage der Kognition oder der Motivation, sondern kann als eine Frage von Vertrauen verstanden werden – Vertrauen darin, dass es sich lohnt, Bildungsbemühungen überhaupt anzustrengen, ebenso wie Vertrauen darin,

10 Christie White, „Using Principles of Trust to Engage Support with Students from Low Socioeconomic Backgrounds: A Practice Report“, in: *The International Journal of the First Year in Higher Education* 5, 2 (2014), 81–87.

11 Ebd., 84.

12 Carol Fuller, „Social Capital and the role of trust in aspirations for higher education“, in: *Educational Review* 66, 2 (2014), 131–147.

13 Ebd., 133.

14 Klaus Nielsen und Lene Tangaard, „Dropping Out and a Crisis of Trust“, in: *Nordic Psychology* 67, 2 (2015), 154–167.

dass die Hochschule sich wohlwollend um die Belange der Studierenden bemüht. Grundsätzlich sind die Wahrnehmung und der Umgang mit Herausforderungen in einem neuen Lebensbereich, wie Frederiksen zeigt, habituell (durch Erziehung und Sozialisation in einem spezifischen Kontext) beeinflusst, ebenso wie das Vertrauen, das entwickelt wird.¹⁵

Vor diesem Hintergrund gehen wir in den drei im Folgenden schlaglichtartig vorgestellten Studien¹⁶ davon aus, dass es habituelle Unterschiede des Vertrauens gibt¹⁷ und diese bedeutsam für Vertrauenspraktiken in einem noch wenig vertrauten Feld sind. Diese Überlegungen haben uns dazu veranlasst, ein Modell habituellen Vertrauens zu entwickeln¹⁸, in das einerseits das von Bourdieu inspirierte „structure-disposition-practice“-Modell¹⁹ und andererseits die differenzielle Vertrauensstheorie nach Schweer und Thies²⁰ eingeflossen sind (s. Abb. 1).

Dem heuristischen Modell zur Bedeutung habituellen Vertrauens als Ressource in der Studieneingangsphase zufolge werden die in einem vertrauten Feld erworbenen Vertrauensüberzeugungen und -erwartungen in der Phase der Anpassung mit den expliziten und impliziten Anforderungen und Erwartungen im (noch) unvertrauten Feld auf die Probe gestellt. Der Eintritt in die Hochschule wird in Anlehnung an die differenzielle Vertrauensstheorie als „Anfangskontakt“ verstanden, bei dem die gewonnenen Erfahrungen und wahrgenommenen Herausforderungen mit Erwartungen und Überzeugungen abgeglichen werden. Dabei ist davon auszugehen, dass Erfahrungen, die in dem (noch) unvertrauten Feld gemacht werden, mit bereits vorhandenen, also früher gebildeten Vertrauensüberzeugungen und -erwartungen (individuelle Vertrauensstendenz, implizite Vertrauensstheorie) in Bezug gesetzt werden. Bei Konkordanz, also einer Über-

15 Morten Frederiksen, „Distrust and Mistrust in a High Trust Environment“, in: Masamichi Sasaki und Robert M. Marsh (Hg.), *Trust: Comparative Perspectives*, Leiden: Brill, 2012, 99–131.

16 Inka Bormann und Barbara Thies, „Trust and trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust“, in: *Educational Research* 61, 2 (2019a), 161–180; dies. „Vertrauen als Ressource in der Studieneingangsphase. Eine Mixed Methods-Studie“, in: Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt und Dariusz Zifonun (Hg.), *Methoden und Methodologien der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen*, Weinheim: Beltz, 2019b, 279–301; Thies, Heise und Bormann, „Social Exclusion“.

17 Sylke Bartmann und Nicolle Pfaff, „Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität“, in: Merle Hummrich und Sandra Rademacher (Hg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, 2013, 241–256.

18 Bormann und Thies, „Trust and trusting practices“.

19 Roy Nash, „The Educated Habitus, Progress at School and Real Knowledge“, in: *Interchange* 33, 1 (2002), 27–48; Edgerton, Roberts und Peter, „Disparities in Academic Achievement“.

20 Martin K. W. Schweer und Barbara Thies, „Vertrauen“, in: Ann Elisabeth Auhagen (Hg.), *Positive Psychologie*, Weinheim: Beltz, 2. Auflage 2008, 125–138.

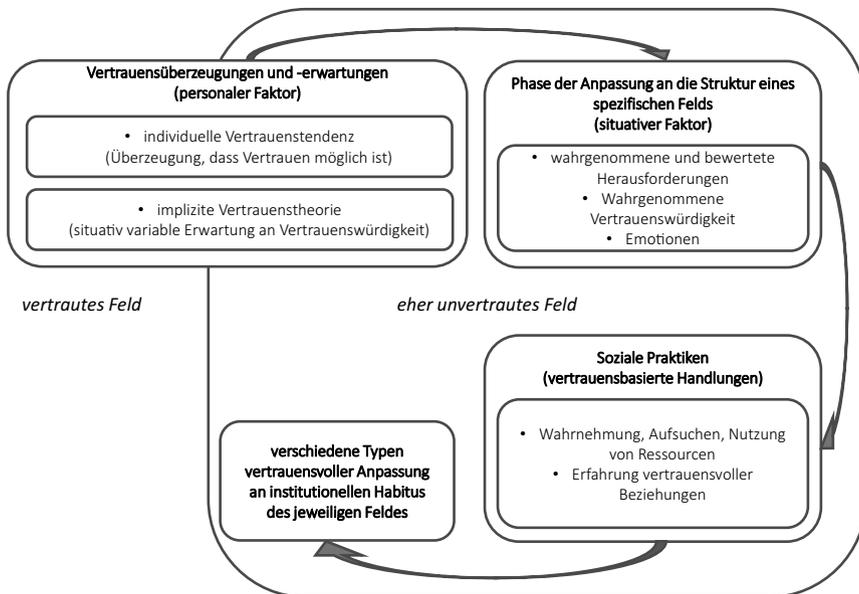


Abbildung 1: Heuristisches Modell zur Bedeutung habituellen Vertrauens als Ressource in der Studieneingangsphase (Bormann und Thies, 2019b, 285)

einstimmung von Erwartungen, Überzeugungen und der Bewertung der Herausforderung im neuen Feld, kann es zu einer erleichterten Entwicklung von Vertrauen und einer vertrauensbasierten Handlung kommen, zum Beispiel der Wahrnehmung von Unterstützungsbedarf und -angeboten oder dem Aufsuchen und dem Nutzen von Ressourcen, die bei der Bewältigung der Transition helfen können. Kommt es zu einer Diskonkordanz, ist die Vertrauensentwicklung beeinträchtigt und eher davon auszugehen, dass Studierende sich zurückziehen und unter erschwerten Bedingungen bzw. in geringerem Maße vertrauensbasierte Handlungen eingehen.

Dies illustrieren auch die folgend präsentierten drei miteinander verbundenen (bereits als empirische Originaluntersuchungen publizierten) eigenen Studien, die sich auf die Untersuchung der Bedeutung von Vertrauen als Ressource in der Studieneingangsphase konzentrieren.

Studien zur Untersuchung der Relevanz von Vertrauen in der Studieneingangsphase

Zunächst wurde unter Erstsemesterstudierenden eine Fragebogenstudie zur Untersuchung der wahrgenommenen Studiensituation durchgeführt. Aus diesem Sample wurden Studierende für eine Interviewstudie rekrutiert, in der unterschiedliche Typen habituellen Vertrauens ermittelt wurden.²¹ Schließlich untersuchte eine dritte Studie die Beziehung zwischen Vertrauen und subjektivem Studienerfolg. Letztere zielte darauf ab, den Einfluss von „fit“-Variablen zu untersuchen, also Variablen, die die Herstellung von Passung zwischen Person und Umgebung begünstigen.²²

In den drei Studien wurden folgende Kernfragestellungen bearbeitet:

1. Inwiefern führt Vertrauen in der Transition zur Hochschule zu unterschiedlichen Typen habitueller studentischer Vertrauenspraktiken?
2. Wie hängen Vertrauen und die Wahrnehmung der Studiensituation zusammen?
3. Wie wird die Rolle von Vertrauen auf den subjektiven Studienerfolg beeinflusst – durch welche Variablen?

Dabei wurde angenommen, dass Vertrauen als Element sozialen Kapitals eine ungleich verteilte Ressource ist, die mit unterschiedlichen Vertrauenspraktiken einhergeht.²³ Außerdem wurde vermutet, dass die „fit“-Variablen, hier konzipiert über die Exklusionswahrnehmung von Studierenden sowie ihr affektives Commitment gegenüber der eigenen Hochschule, Einfluss ausüben auf den Effekt, den Vertrauen sowohl auf den subjektiven Studienerfolg als auch auf das Wohlbefinden hat.²⁴

Bei den Fragebogenstudien handelt es sich um Online-Erhebungen unter Bachelorstudierenden. Die Analyse der quantitativen Daten erfolgte mittels Korrelations-, Regressions- und Mediationsanalysen.²⁵ Im Rahmen der Interviewstudie wurden episodische Interviews²⁶ geführt, die nach vereinfachten

21 Bormann und Thies, „Trust and trusting practices“; dies., „Vertrauen als Ressource“.

22 Thies, Heise und Bormann, „Social Exclusion“.

23 Bormann und Thies, „Trust and trusting practices“; dies., „Vertrauen als Ressource“.

24 Thies, Heise und Bormann, „Social Exclusion“.

25 Kristopher J. Preacher und Andrew F. Hayes, „Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models“, in: *Behavior Research Methods* 40, 3 (2008), 879–891; Andrew F. Hayes, *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, New York: Guilford Press, 2013.

26 Uwe Flick, „Das Episodische Interview“, in: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*, Wiesbaden: VS Verlag, 2011, 273–280.

Regeln transkribiert²⁷ sowie mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit dem Ziel der Typenbildung²⁸ ausgewertet wurden. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der drei Studien vorgestellt.

Ergebnisse

Zu der Frage, inwiefern Vertrauen in der Transition zur Hochschule zu unterschiedlichen Typen habitueller studentischer Vertrauenspraktiken führt, liefert die Interviewstudie Aufschluss. Von den insgesamt 28 Interviews wurden letztlich 16 Interviews mit jenen Studierenden berücksichtigt, die ein niedriges oder hohes institutionelles Vertrauen gegenüber Hochschulen berichten und entweder einen akademischen Familienhintergrund haben oder nicht. Anhand dieser dichotom konzipierten Merkmalsausprägungen und ihrer Kombination sind theoretisch vier Typen denkbar, von denen drei empirisch vorgefunden wurden.²⁹

- Typ A umfasst Studierende mit akademischem Hintergrund und hohem institutionellem Vertrauen. Diese wurden in der Studie die *proaktiv angepassten Vertrauenden* genannt. Es handelt sich um Studierende, die berichten, dass die hohen institutionellen Anforderungen auch der Maßstab für die eigenen Anforderungen an der Hochschule sind. Sie verstehen die Hochschule als Arbeitsplatz, den sie von ihrem Privatleben trennen. Die Studieneingangsphase erleben sie sehr positiv, sie freuen sich und sind stolz auf diesen neuen, in vielerlei Hinsicht herausfordernden Lebensabschnitt, den sie als selbstbewusste und autonome Netzwerkerinnen und Netzwerker proaktiv gestalten.
- Bei Typ B handelt es sich um Studierende, die keinen akademischen Familienhintergrund haben und über ein hohes institutionelles Vertrauen gegenüber der Hochschule berichten. Dieser Typ wurde bezeichnet als *die nach Anpassung strebenden Vertrauenden*. Es handelt sich hier um Studierende, die nach Wegen suchen, um den institutionellen Anforderungen zu genügen. Sie haben dabei eine negative Wahrnehmung der Studieneingangsphase und beklagen die Anonymität, die Unübersichtlichkeit der Universität, haben Angst vor Fehlern und äußern oftmals auch finanzielle Sorgen. Wichtig ist ihnen institutionelles Wohlwollen, während sie studentische Beziehungen als oftmals

27 Thorsten Dresing und Thorsten Pehl, *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg: Eigenverlag, 8. Auflage 2018.

28 Udo Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Juventa, 4. Auflage 2018; Udo Kelle und Susann Kluge, *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS, 2. Auflage 2010.

29 Bormann und Thies, „Trust and trusting practices“, 172.

von Konkurrenz geprägt wahrnehmen. Diese Studierenden äußern häufig Stolz, grenzen sich von ihrer Familie ab und hoffen auf den eigenen sozialen Aufstieg durch das Studium.

- Typus C umfasst Studierende mit nicht-akademischem Familienhintergrund und geringem institutionellen Vertrauen. Dieser Typus wurde als *die entfremdeten Geringvertrauenden* bezeichnet. Diese Studierenden bringen ihre Skepsis und teilweise Abwehr von institutionellen Anforderungen zum Ausdruck. Sie wünschen sich zwar institutionelles Wohlwollen und eine starke Studierendenorientierung, aber sie nehmen diese nur in geringem Maße als erfüllt wahr. Den Interviews zufolge fällt ihnen die Orientierung in der Studieneingangsphase schwer; sie verweisen z. B. auf technische Herausforderungen, beklagen eine negative Asymmetrie zwischen Lehrenden und Studierenden sowie die Schwierigkeit, Anschluss zu finden und geben an, sich einsam zu fühlen. Auch sie haben Hoffnung auf sozialen Aufstieg durch das Studium, sind aber unsicher über ihren eigenen Studiererfolg.

Die im Rahmen der qualitativen Auswertung gefundenen Typen wurden auf der Basis der Daten aus der quantitativen Fragebogenerhebung differenzierter untersucht (s. Abb. 2).

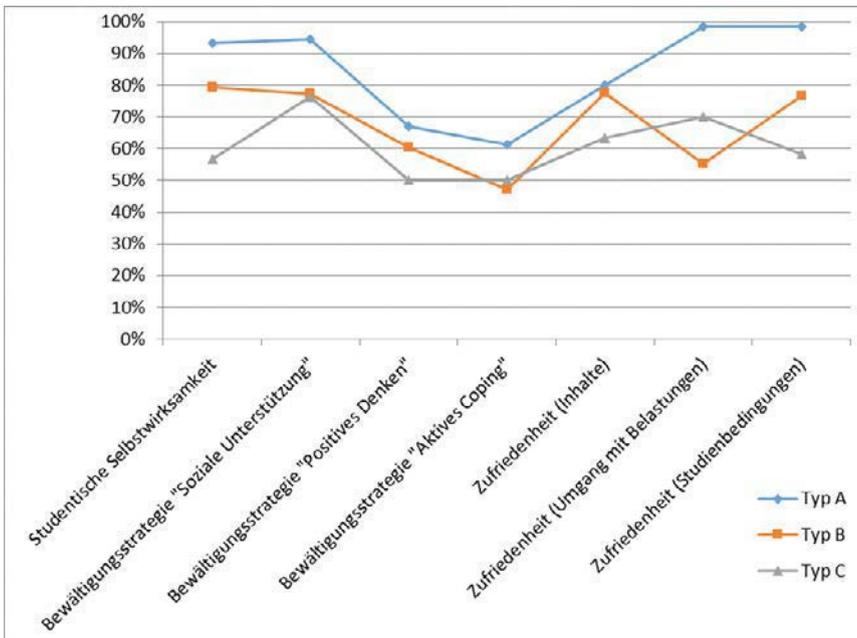


Abbildung 2: Profile der Typen auf den Skalen zur Selbstwirksamkeit, zur Verfügbarkeit von Bewältigungsstrategien und zur Studienzufriedenheit (Bormann und Thies, 2019 b, 294)

Die statistischen Profile der drei in der Interviewstudie ermittelten Typen zeigen dabei einige Ähnlichkeiten, aber ebenso deutliche Unterschiede.

- Erneut zeigt sich, dass Typ A in gewisser Hinsicht privilegiert zu sein scheint. Studierende des Typs A geben eine hohe studentische Selbstwirksamkeitsüberzeugung an, berichten über Bewältigungsstrategien verschiedener Art und Zufriedenheit mit dem Studium.
- Studierende des Typs B dagegen scheinen *be-*, aber nicht *über-*lastet zu sein. Die Werte sind durchweg geringer als bei Typ A – mit Ausnahme bei der Zufriedenheit mit den Studieninhalten.
- Typ C scheint ein herausgeforderter Typus in Hinblick auf studentische Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu sein, aber auch in Hinblick auf die Bewältigungsstrategien und die Zufriedenheit mit dem Studium.

Nachdem die beiden zuerst vorgestellten, miteinander verknüpften Studien zeigen konnten, welche Vertrauenspraktiken und -typen bei Studierenden mit unterschiedlichen akademischen Familienhintergründen in der Studieneingangsphase einhergehen³⁰, also *wie* Vertrauen als Ressource in der Transitionsphase wirkt, widmete sich schließlich die dritte Studie³¹ der Frage, *wodurch* beeinflusst wird, welche Rolle Vertrauen auf den subjektiven Studienerfolg hat. Hierbei stellte sich erstens heraus, dass Studierende aus nicht-akademischen Familien über geringeres Vertrauen verfügen. Zweitens zeigte sich, dass das Vertrauen den subjektiven Studienerfolg und das Wohlbefinden beeinflusst. Drittens sagen Exklusionswahrnehmung und affektives Commitment als „fit“-Variablen den subjektiven Studienerfolg vorher. Viertens mediiieren die beiden „fit“-Variablen den Einfluss, den Vertrauen auf den subjektiven Studienerfolg hat. Das heißt, dass das generelle Vertrauen, das vor der Transition erworben wird, das Exklusionsempfinden negativ und das affektive Commitment positiv beeinflusst, also den „fit“ prädeterminiert. Die „fit“-Variablen wirken dann erwartungskonform auf den Studienerfolg.

Diskussion

Zunächst ist festzuhalten, dass Vertrauen bzw. Vertrauenspraktiken sozial unterschiedlich verteilt sind und habituelles Vertrauen mit unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen der Studiensituationen einhergeht. Gleichzeitig wurde illustriert, dass Vertrauen und Vertrauenspraktiken die soziale Integration und die Bindung an die Hochschule erleichtern. Diese wiederum wirkt

30 Ebd.; siehe auch dies., „Vertrauen als Ressource“.

31 Thies, Heise und Bormann, „Social Exclusion“.

sich tendenziell positiv auf den Studienerfolg aus. Höheres Vertrauen fördert Vertrauenspraktiken, geringeres Vertrauen dagegen erschwert die Herstellung von „fit“, also die Passung von individuellen und institutionellen Faktoren. Die Ergebnisse der drei Studien zeigen grundsätzlich, dass höheres Vertrauen und die daraus resultierenden Vertrauenspraktiken gewissermaßen belohnt werden, etwa indem Studierende sich in unterstützenden Netzwerken von Gleichgesinnten oder jenen, die sich bereits mit der Hochschule gut auskennen, engagieren. Geringeres Vertrauen geht dagegen tendenziell mit einer verminderten Teilhabe an und Nutzung von unterstützenden Ressourcen einher und kann daher eher als ein Hemmnis für Studienerfolg betrachtet werden.

Die Ergebnisse der drei Studien unterstützen das eingangs vorgestellte heuristische Modell zur Bedeutung habituellen Vertrauens als Ressource in der Studieneingangsphase. Demnach scheint sich ein „mitgebrachtes“, also schon vor dem Eintritt in die Hochschule vorhandenes, hohes Vertrauen günstig auf die Wahrnehmung und Bewertung der Herausforderungen an der Hochschule, die erlebte Vertrauenswürdigkeit von Personen und Einrichtungen in der Hochschule, die Emotionen in der Studieneingangsphase sowie den Aufbau und die Nutzung von vertrauensvollen Beziehungen an der Hochschule auszuwirken. Diese Implikationen von Vertrauen stellen sich ganz ähnlich bei Studierenden mit und ohne einen familiären akademischen Hintergrund dar. Ebenso stellt sich heraus, dass Studierende mit geringem Vertrauen offenbar weniger gut in der Lage sind, vorhandene Angebote zur Unterstützung in der Studieneingangsphase in Anspruch zu nehmen oder auf Mitstudierende zuzugehen und selbst unterstützende Netzwerke aufzubauen. Wenngleich sie ebenfalls berichten, soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen, scheinen sie in geringerem Maße über funktionale Strategien wie aktives Coping oder positives Denken zu verfügen. In Anlehnung an White³² und Fuller³³ kann insofern argumentiert werden, dass studentisches Vertrauen ein wichtiger, aber bislang weniger fokussierter Ansatzpunkt für hochschulische Maßnahmen ist, die darauf abzielen, Studierende bei der Anpassung an institutionelle Herausforderungen und die soziale Integration an der Hochschule zu unterstützen.

Wie ausgeführt wurde, ist das vorher vorhandene Vertrauen der Studierenden eine wichtige Ressource für die erfolgreiche Transition. Dieses kann allerdings durch die Zielinstitution nicht unmittelbar beeinflusst werden. In den Hochschulen selbst müsste es daher eher darum gehen, den Studierenden die Herstellung von Passung zu erleichtern und dadurch die Chance auf ihren Studienerfolg zu erhöhen. Möglicherweise kann dadurch eine Transformation des institutionellen Habitus' der Hochschule eingeleitet werden, etwa dadurch, dass

32 White, „Using Principles of Trust“.

33 Fuller, „Social Capital and the role of trust“.

implizit geltende Regeln transparenter gemacht werden. Auch eine Förderung des affektiven Commitments und Zugehörigkeitsgefühls von Studierenden könnte den erfolgreichen Übergang unterstützen. Dazu könnten zielgruppenspezifische Angebote intensiviert werden, die den mehrfachen Übergang (nicht nur den Übergang von der Eigeninstitution in die Institution Hochschule, sondern insbesondere bei nicht traditionellen Studierenden den Übergang von der Herkunftsfamilie in ein neues soziales Milieu) erleichtern helfen. Interventionen, die das Exklusionsempfinden auffangen und das affektive Commitment fördern, gibt es bereits.³⁴

Hilfreich könnten zudem differenzierte Maßnahmen sein, die das kognitions- oder das emotionsbasierte Vertrauen³⁵ ansprechen. Kognitionsbasiertes Vertrauen beruht auf Überzeugungen z. B. bezüglich der Verlässlichkeit, emotionsbasiertes Vertrauen dagegen auf wechselseitiger Sorge³⁶. Insbesondere Studierende, die die Transition an die Hochschule unter erschwerten Bedingungen starten, könnten davon profitieren, wenn sie wahrnehmen, dass es in der Hochschule Einrichtungen und Personen gibt, denen die soziale Integration der Studienanfänger und Studienanfängerinnen wichtig ist und die deren Vernetzung fördern, z. B. durch systematische Mentoringprogramme oder gezielte Peer-Beratung.

Solche und eine Vielzahl weiterer denkbarer Maßnahmen sind auch deshalb relevant, weil das wahrgenommene spezifische Vertrauen in Bildungsinstitutionen insgesamt das generalisierte Vertrauen stärkt³⁷ und damit zur Stützung von demokratischen Grundprinzipien³⁸ beiträgt. Zudem führt der Studienerfolg von nicht traditionellen Studierenden langfristig zum Abbau von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, die das generalisierte Vertrauen beeinträchtigen kann, wie z. B. Green und Preston³⁹ zeigen. Im Studienerfolg nicht traditioneller Studierender besteht darüber hinaus potenziell die Chance, dass sich nach und nach der institutionelle Habitus von Hochschulen verändert und zunehmend

34 Tamara Marksteiner, Stefan Janke und Oliver Dickhäuser, „Effects of a brief psychological intervention on students’ sense of belonging and educational outcomes: The role of students’ migration and educational background“, in: *Journal of School Psychology* 75 (2019), 41–57; Gregory M. Walton und Geoffrey L. Cohen, „A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students“, in: *Science* 331 (2011), 1447–1451.

35 Daniel J. McAllister, „Affect- and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations“, in: *Academy of Management Journal* 38, 1 (1995), 24–59.

36 Ebd., 25.

37 Ali Abdelzadeh, Pär Zetterberg und Joakim Ekman, „Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on Swedish high school students“, in: *Acta Politica* 50, 3 (2015), 253–278.

38 Axel Honneth, „Erziehung und demokratische Öffentlichkeit“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 3 (2012), 429–442.

39 Andy Green und John Preston, „Education and Social Cohesion: Recentering the Debate“, in: *Peabody Journal of Education* 76, 3/4 (2001), 247–284.

mehr Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern erfolgreich sind und in der Hochschule eine Bildungskarriere anstreben.

Literatur

- Abdelzadeh, Ali, Pär Zetterberg und Joakim Ekman. „Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on Swedish high school students“, in: *Acta Politica* 50, 3 (2015), 253–278.
- Bartmann, Sylke und Nicolle Pfaff. „Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität“, in: *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung*, Merle Hummrich und Sandra Rademacher (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2013, 241–256.
- Bohndick, Carla, Tom Rosmann, Susanne Kohlmeyer und Heike Buhl. „The interplay between subjective abilities and subjective demands and its relationship with academic success. An application of the person-environment fit theory“, in: *Higher Education* 75 (2018), 839–854.
- Bormann, Inka und Barbara Thies. „Trust and trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust“, in: *Educational Research* 61, 2 (2019a), 161–180.
- Dies. „Vertrauen als Ressource in der Studieneingangsphase. Eine Mixed Methods-Studie“, in: *Methoden und Methodologien der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen*, Jule-Marie Lorenzen, Lisa-Marian Schmidt und Dariuš Zifonun (Hg.), Weinheim: Beltz, 2019b, 279–301.
- Bosse, Elke und Caroline Trautwein. „Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9, 5 (2014), 41–62.
- Dohmen, Thomas, Armin Falk, David Huffman und Uwe Sunde. „The Intergenerational Transmission of Risk and Trust Attitudes“, in: *Review of Economic Studies* 79 (2012), 645–677.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg: Eigenverlag, 8. Auflage 2018.
- Edgerton, Jason D., Lance W. Roberts und Tracey Peter. „Disparities in Academic Achievement: Assessing the Role of Habitus and Practice“, in: *Social Indicators Research* 114, 2 (2013), 303–322.
- Edwards, Jeffrey R., Daniel M. Cable, Ian O. Williamson, Lisa Schurer Lambert und Abbie J. Shipp. „The phenomenology of fit. Linking the person and environment to the subjective experience of person-environment fit“, in: *Journal of Applied Psychology* 91, 4 (2006), 802–827.
- Flick, Uwe. „Das Episodische Interview“, in: *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*, Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2011, 273–280.
- Frederiksen, Morten. „Distrust and Mistrust in a High Trust Environment“, in: *Trust: Comparative Perspectives*, Masamichi Sasaki und Robert M. Marsh (Hg.), Leiden: Brill, 2012, 99–131.

- Fuller, Carol. „Social Capital and the role of trust in aspirations for higher education“, in: *Educational Review* 66, 2 (2014), 131–147.
- Green, Andy und John Preston. „Education and Social Cohesion: Recentering the Debate“, in: *Peabody Journal of Education* 76, 3/4 (2001), 247–284.
- Hayes, Andrew F. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, New York: Guilford Press, 2013.
- Heise, Elke und Barbara Thies. „Die Bedeutung von Diversität und Diversitätsmanagement für die Studienzufriedenheit“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29, 1 (2015), 31–39.
- Heise, Elke, Rainer Westermann, Kordelia Spies und Angelina Schiffler. „Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11, 2 (1997), 123–132.
- Heublein, Ulrich, Johanna Richter und Robert Schmelzer. *DZHW Brief 03.2020. Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*, Berlin: DZWH, 2020.
- Honneth, Axel. „Erziehung und demokratische Öffentlichkeit“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 3 (2012), 429–442.
- HRK. *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2020/2021*, Berlin/Bonn: HRK, 2020.
- Jenert, Tobias, Liisa Postareff, Taiga Brahm und Sari Lindblom-Ylänne. „Editorial: Enculturation and Development of Beginning Students“, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 10, 4 (2015), 9–21.
- Kelle, Udo und Susann Kluge. *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS, 2. Auflage 2010.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Juventa, 4. Auflage 2018.
- Lehmann, Wolfgang. „Habitat Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-Class University Students“, in: *Sociology of Education* 87, 1 (2014), 1–15.
- Luhmann, Niklas. *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion von Komplexität*, Wien u. a.: Böhlau, 5. Auflage 2014.
- Marksteiner, Tamara, Stefan Janke und Oliver Dickhäuser. „Effects of a brief psychological intervention on students’ sense of belonging and educational outcomes: The role of students’ migration and educational background“, in: *Journal of School Psychology* 75 (2019), 41–57.
- McAllister, Daniel J. „Affect- and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations“, in: *Academy of Management Journal* 38, 1 (1995), 24–59.
- Nash, Roy. „The Educated Habitus, Progress at School and Real Knowledge“, in: *Interchange* 33, 1 (2002), 27–48.
- Nielsen, Klaus und Lene Tanggaard. „Dropping Out and a Crisis of Trust“, in: *Nordic Psychology* 67, 2 (2015), 154–167.
- Preacher, Kristopher J. und Andrew F. Hayes. „Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models“, in: *Behavior Research Methods* 40, 3 (2008), 879–891.

- Reay, Diane, Gill Crozier und John Clayton. „Fitting In‘ or ‚Standing Out‘: Working-Class Students in UK Higher Education“, in: *British Educational Research Journal* 36, 1 (2010), 107–124.
- Reay, Diane, Miriam David und Stephen Ball. „Making a Difference? Institutional Habitus and Higher Education Choice“, in: *Sociological Research Online* 5, 4 (2001), 14–25.
- Schweer, Martin K. W. und Barbara Thies. „Vertrauen“, in: *Positive Psychologie*, Ann Elisabeth Auhagen (Hg.), Weinheim: Beltz, 2. Auflage 2008, 125–138.
- Spies, Kordelia, Rainer Westermann, Elke Heise und Angelina Schiffler. „Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit“, in: *Empirische Pädagogik* 10, 4 (1996), 377–409.
- Thies, Barbara, Elke Heise und Inka Bormann. „Social Exclusion, Subjective Academic Success, Well-Being, and the Meaning of Trust“, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 53, 1–2 (2021), 42–57.
- Thomas, Liz. „Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus“, in: *Journal of Education Policy* 17, 4 (2002), 423–442.
- Trautwein, Caroline und Elke Bosse. „The First Year in Higher Education – Critical Requirements from the Student Perspective“, in: *Higher Education* 73, 2 (2017), 371–387.
- Walton, Gregory M. und Geoffrey L. Cohen. „A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students“, in: *Science* 331 (2011), 1447–1451.
- Westermann, Rainer, Elke Heise, Kordelia Spies und Ulrich Trautwein. „Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43, 1 (1996), 1–22.
- White, Christie. „Using Principles of Trust to Engage Support with Students from Low Socioeconomic Backgrounds: A Practice Report“, in: *The International Journal of the First Year in Higher Education* 5, 2 (2014), 81–87.

Zum Verhältnis von Vertrauen und Bildung aus biografiethoretischer Perspektive

Vor dem Hintergrund der Etablierung einer interdisziplinären Vertrauensforschung entwickelt sich seit 2007¹ eine intensivere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kategorie Vertrauen.² Während *personales Vertrauen* in konkreten Interaktionsbeziehungen dabei schon in historischen Schriften als grundlegend für Pädagogik anerkannt wurde,³ gerät *generalisiertes Vertrauen* als Grundlage von Bildungsprozessen erst mit dieser jüngeren Auseinandersetzung und vor dem Hintergrund einer massiven globalen Expansion von institutionalisierter Bildung und Qualifizierung in den Blick.⁴ Soziologische Arbeiten zur gesellschaftlichen Bedeutung von Vertrauen verweisen vor allem auf die Bewältigung von Unsicherheit und die Reduktion von Komplexität in komplexen und bisweilen diffusen Entscheidungsprozessen.⁵ Unter Bedingungen der reflexiven Modernisierung wird Vertrauen als unabdingbar zur Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen und als Bedingung für sozialen Zusammen-

1 Insbesondere (mit-)angestoßen durch das von 2007–2011 DFG-geförderte wissenschaftliche Netzwerk „Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung“ (Sandra Tiefel, Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Susanne Korfmacher, Nicolle Pfaff, Nicole Welter und Maren Zeller – <http://www.bildungsvertrauen.de>, zuletzt geprüft am 21. Juni 2021).

2 Vgl. Melanie Fabel-Lamla und Nicole Welter, „Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771 sowie Fabel-Lamla in diesem Band.

3 Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff und Nicole Welter, „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783; Nicole Welter, „Vertrauen in modernen Bildungskontexten – Drei Thesen zur Institutionalisierung von Bildung in der Moderne“, in: Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2014, 83–100; Alfred Schäfer, „Pädagogisches Vertrauen: Zur Frage einer grundlosen Grundlegung“, in: Bartmann, Fabel-Lamla, Pfaff und Welter (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, 49–63.

4 Vgl. Bartmann, Pfaff und Welter, „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“; Bartmann, Fabel-Lamla, Pfaff und Welter, *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*.

5 Niklas Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Stuttgart: Lucius&Lucius, 2000.

halt gewertet.⁶ Mit Blick auf die zunehmende soziale und ökonomische Ungleichheit in neoliberalen Gesellschaften verbindet sich das generalisierte Vertrauen in Bildung und ihre Institutionen mit dem Vertrauen des Versprechens von sozialem Aufstieg durch Bildung und dem Vertrauen in den „Mythos der Bildungsmeritokratie“.⁷ Damit verbunden ist das „sozialpolitische Vertrauen, dass Bildung gesellschaftsverändernde Kraft enthält und sozialen Aufstieg ermöglicht“.⁸ Der Effekt liegt in der gesellschaftlich präsenten Annahme, dass „Begabungsunterschiede“, Leistung und Bildung zu den gesellschaftlichen Ungleichheiten führen und diese damit als „gerecht“ gewertet werden.⁹ Die sicherheitsgewährende Relevanz von Bildungsvertrauen in „biographisch unsicheren Lebenssituationen“ und ihrer Nutzung als „Ressource“ zeigen Bartmann und Pfaff.¹⁰ Bildungsvertrauen wird verstanden als „generalisiertes Verhältnis des Einzelnen zu Institutionen, Prozessen und Qualifikationen im Bildungssystem, aber auch zu sich selbst als lernende Person“.¹¹

Mit Bezug auf Bildung erscheint generalisiertes Vertrauen dann als „Phänomen der gesellschaftlichen Sicherung der Relevanz von institutionalisierten Bildungsprozessen“.¹² Die Durchsetzung von institutionalisierter Bildung und Erziehung in der Moderne ist dabei eng an die Ausweitung der Idee der Bildsamkeit des Menschen geknüpft, die durch pädagogische Einflussnahme zu realisieren sei.¹³ Bildung als gesellschaftlicher Wert wird im Zuge von Aufklärung und der Etablierung von Schule zum zentralen Bezugspunkt der Konstitution des modernen Subjekts und seiner Positionierung in der sozialen Welt.¹⁴ Generalisiertes Vertrauen in Bildung wird in der Moderne zu einer Perspektive auf Welt, die im Kontext massiver gesellschaftlicher Transformationen „neue Ordnungs-

6 Anthony Giddens, „Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft“, in: Ulrich Beck u. a. (Hg.), *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996a, 113–194 und ders., „Risiko, Vertrauen und Reflexivität“, in: Ulrich Beck u. a. (Hg.), *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996b, 316–337.

7 Christoph Butterwege, „Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie?“, in: Julia Reuter u. a. (Hg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*, Bielefeld: transcript, 2020, 89–101, hier: 90; kritisch zu Aufstieg durch Bildung auch: Helmut Heid, „Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole“, in: *Pädagogische Korrespondenz* 40 (2009), 5–24.

8 Welter, „Vertrauen in modernen Bildungskontexten“, 91.

9 Butterwege, „Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie?“, 92–98.

10 Sylke Bartmann und Nicolle Pfaff, „Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität – Ansätze zu einem Kulturvergleich“, in: Merle Hummrich und Sandra Rademacher (Hg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*, Wiesbaden: Springer VS, 2013, 241–256, hier: 241.

11 Ebd., 242.

12 Ebd., 249.

13 Welter, „Vertrauen in modernen Bildungskontexten“, 90.

14 Ebd., 92–97.

und Sozialstrukturen¹⁵ offeriert: Bildung als Ergebnis dieser Idee wird zu einem wirkmächtigen Versprechen der Moderne. Erfolg oder Misserfolg werden dem Individuum oder den Umständen zugeschrieben, sie werden jedoch zur zentralen Frage nach Bewährung¹⁶ und Lebenssinn. Das Vertrauen in diese Dimension von Bildung, bei der eine soziale Vertrauenspraxis in Zertifikate und Erfolge im Bildungssystem und dem Leben überhaupt zugesprochen wird, zeigt Umfang und Tiefe des Vertrauens in Bildung als Wert.¹⁷

Historisch betrachtet erscheint die Durchsetzung des „homo paedagogicos“, der willens ist, sich zu bilden und nach Bildung strebt,¹⁸ als eine Entwicklung, die sich im 20. Jahrhundert im Zusammenhang globaler Bildungsexpansionen und der Entgrenzung des Pädagogischen noch einmal deutlich erweitert hat. Generalisiertes Vertrauen in Bildsamkeit und den sozialen Wert von Bildung geht dann damit einher, dass (Miss-)Erfolg meist ausschließlich dem Individuum zugeschrieben und von diesem auch so attribuiert wird.¹⁹

Im Vertrauen in die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs durch Bildung bzw. in die Legitimität der eigenen privilegierten sozialen Position durch Qualifikation liegt demnach aber immer auch eine biografische Funktion von generalisiertem Vertrauen in Bildung. Der Zusammenhang von Biografisierungsprozessen, Bildung und Vertrauen erschließt sich über ein Verständnis von Bildung als Prozess der Selbstkonstruktion des Subjekts²⁰ durch Selbst- und Weltaneignung und dem daraus resultierenden Vertrauen in die entwickelten Vorstellungen, Weltanschauungen, Deutungen und Bewertungen von Selbst und Welt, die sich habituell manifestiert haben. Dieses Selbst- und Weltverständnis wird in Selbstvergewisserungen durch Biografisierungsprozesse konstruiert, manifestiert und gegebenenfalls transformiert. Ein grundsätzliches Vertrauen in Selbst und Welt ist ein unabdingbar notwendiges Vertrauen, wie Erikson mit dem Urvertrauen²¹ zeigen konnte, aber auch Luhmann mit seinem Begriff der „Weltvertrautheit“²² unterstellt, die Hintergrund für alles Vertrauen und Misstrauen sei:

15 Ebd., 92.

16 Ulrich Oevermann, „Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik“, in: Rolf-Torsten Kramer, Werner Helsper und Susann Busse (Hg.), *Pädagogische Generationenbeziehungen*, Opladen: Leske + Budrich, 2001, 78–128, hier: 111.

17 Welter, „Vertrauen in modernen Bildungskontexten“, 95.

18 Heinz-Elmar Tenorth, „Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1992), 129–139, hier: 136.

19 Ebd.

20 Heinz-Elmar Tenorth, „Bildung“, in: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.), *Lexikon Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2007, 92–95, hier: 92.

21 Erik H. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1950/1995.

22 Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 26.

Ohne jegliches Vertrauen aber könnte er [der Mensch] morgens sein Bett nicht verlassen. Unbestimmte Angst, lähmendes Entsetzen befielen ihn. Nicht einmal ein bestimmtes Mißtrauen könnte er formulieren und zur Grundlage defensiver Vorkehrungen machen; denn das würde voraussetzen, daß er in anderen Hinsichten vertraut. Alles wäre möglich. Solch eine unvermittelte Konfrontierung mit der äußersten Komplexität der Welt hält kein Mensch aus.²³

Das durch Bildungsprozesse konstituierte Vertrauen in Selbst und Welt bedeutet ein Vertrauen in das, was Bildung über Welt vermittelt und scheint unabhängig vom eigenen Bildungserfolg bestehen zu bleiben. „Ein zunächst personales, auf Interaktionen bezogenes Vertrauen wird zu einem generalisierten Phänomen der Lebensbewältigung“.²⁴ Im Prozess der Sozialisation erweist sich Vertrauen als funktionale Bedingung sowie als relevantes Ergebnis im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, vermittelt zunächst über Interaktionsbeziehungen.²⁵ Aus biografietheoretischer Perspektive erweist sich Vertrauen in sich selbst ebenfalls als konstitutiv und vermittelt sich insbesondere seit Beginn der Moderne über Biografisierungsprozesse als Selbstvergewisserung. Zugleich dienen diese Prozesse als Vermittlung zwischen „Ich“ und Außenwelt, indem sie personale und soziale Identität miteinander verbinden. Die Zunahme an autobiografischem Material und der digitalen Selbstrepräsentanzen lässt sich als Beleg anführen. Vertrauen fungiert zudem als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft. So zeigen biografieanalytische Studien auf, dass Bildungsvertrauen aus gesellschaftlicher Perspektive als „Mechanismus der sozialen Integration und Mobilität zu verstehen ist“.²⁶ Aus der individuellen, personalen Perspektive ermöglicht Bildungsvertrauen Sicherheit und Strategien für Handelnde, um mit „sozialen und biografischen Unsicherheiten umzugehen“.²⁷

Im Kontrast zum zitierten Beitrag von Bartmann und Pfaff untersuchen wir in diesem Artikel, wie generalisiertes Bildungsvertrauen biografisch zu einer Hürde, zu einem Hindernis werden kann. Die in Bildungsprozessen habitualisierten Vertrauensbesetzungen lassen sich nicht so einfach aufgeben, da sie zugleich das Risiko implizieren, die biografisch fundierten Selbst- und Weltverhältnisse der Person zu erschüttern. Im Falle der Krise, der Erschütterung stellt sich die Frage,

23 Ebd., 1.

24 Bartmann, Pfaff und Welter, „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, 773.

25 Ebd.; Oevermann, „Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik“; Margit E. Oswald, „Bedingungen des Vertrauens in sozialen Situationen“, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Vertrauen und soziales Handeln – Facetten eines alltäglichen Phänomens*, Neuwied: Luchterhand, 1997, 78–98, hier: 78.

26 Bartmann und Pfaff, „Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität – Ansätze zu einem Kulturvergleich“, 254.

27 Ebd.

welche Konsequenzen dies bezüglich des personalen und generalisierten Vertrauens in sich selbst und die Welt erzeugt. Wie wird die Vertrauenskrise gelöst? Erste empirische Hinweise gibt die Studie von Alexandra König²⁸ zu Selbstprojekten in Ausbildung und Studium insofern, dass „Vertrauen in die eigene Befähigung“ vor allem sogenannten non-traditionalen Studierenden den Eintritt in das Feld der Hochschule erschwert.²⁹

Im vorliegenden Beitrag gehen wir dem Verhältnis von Vertrauen und Bildung in einer biografiethoretischen und gesellschaftstheoretischen Perspektive nach. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, in denen sich die Verantwortung für individuellen (Bildungs-)Erfolg auf das Individuum verlagert, strukturelle Ungleichheiten und Machtverhältnisse zugleich aber durch den Mythos der Meritokratie im Bildungssystem³⁰ verschleiert werden, fragen wir anhand von zwei Fallstudien nach der biografischen Relevanz von Bildungsvertrauen. In einer fallvergleichenden Reflexion diskutieren wir zugleich methodologische Fragen der Einbettung und Rekonstruktion von Vertrauen in Biografien. So fragen wir, inwieweit Vertrauen in Bildung an biografische Prozesse gebunden ist und beleuchten darüber hinaus Potenziale biografischer Forschung für die Analyse von Bildungsvertrauen.

Vertrauen in institutionalisierte Ausbildungslogiken als Begrenzung biografischer Berufsfindung

Die biografieanalytische Perspektive auf Vertrauen im Zusammenhang mit dem Übergang von Schule in Beruf/Erwerbsarbeit zu lenken und damit auf die „Suche nach einem Beruf“³¹ bietet sich an, da zwar von einer Institutionalisierung im Sinne eines „Übergangsregimes“³² gesprochen werden kann, gleichzeitig aber auch eine verunsichernde Offenheit und Pluralität diese Prozesse kennzeichnen. Obgleich die Anzahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2020

28 Alexandra König, *Spielfelder des Selbst*, Weinheim: Beltz Juventa, 2019 und dies., „Sozialisation als Selbstprojekt: Eine qualitative Längsschnittstudie zu Ausbildung und Studium“, in: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation 1* (2020), 1–15.

29 König, *Spielfelder des Selbst*, 345.

30 Heike Solga, „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen“, in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*, Weinheim, München: Juventa, 2005, 19–38.

31 Antje Handelsmann, *Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.

32 Andreas Walther, *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf: Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2011.

erstmalig seit der Wiedervereinigung rückläufig gewesen ist,³³ so kommt dem dualen Ausbildungssystem ein hoher Stellenwert zu. Mehrheitlich wird dieser Weg von den Jugendlichen eingeschlagen, gleichzeitig ist die Berufsausbildung eine zentrale Weichenstellung für eine Teilhabe an Gesellschaft.

Aus biografiethoretischer Perspektive ist die Tatsache, überhaupt eine Ausbildung zu beginnen, keine ausschließlich individuelle Wahl oder Entscheidung, sondern (auch) eine institutionell bzw. gesellschaftlich vorgegebene Anforderung. Gesellschaftlich wird erwartet, dass sich Jugendliche nach Ende ihrer Schulzeit in eine Ausbildung oder ein Studium begeben und es kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche diese Erwartung kennen und sich dazu in ein Verhältnis setzen. In der Regel wird aus Sicht der Jugendlichen vermutlich die Berufsausbildung als Weg zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit gesehen und damit auch als Möglichkeit, eigene Zielvorstellungen zu verwirklichen. Dementsprechend kann gefragt werden, wie diese dennoch risikobehaftete Anforderung biografisch bearbeitet wird und inwieweit personales, systemisches³⁴ bzw. generalisiertes Vertrauen für diese Prozesse von Relevanz sind, insbesondere auch dann, wenn das vorzeitige Ende im Sinne eines Abbruchs einer Ausbildung erwogen bzw. getätigt wird.

Im biografisch-narrativen Interview mit dem 21-jährigen Eduard³⁵ finden sich komplexe Entscheidungsprozesse im Rahmen der Berufsfindung und damit für die Transition von Schule in den Beruf bis hin zum vorzeitigen Ende einer Ausbildung, die in der biografischen Analyse verschiedene Aspekte von Vertrauen offenbaren. Die grundlegende Entscheidung für eine Ausbildung zum Hotelfachmann, Ausbildungsort ist eine Insel, wird zunächst wie folgt erzählt:

ja. was vielleicht auch noch erwähnenswert sein könnte, warum ich überhaupt auf diesen beruf hotelfachmann gekommen bin. meine schwester arbeitet auf insel_b als

33 BMBF, *Berufsbildungsbericht 2020*, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf, zuletzt geprüft am 24. Juni 2021.

34 Martin Endreß, „Vertrauenskonstellationen. Zur Relevanz und Tragfähigkeit der Unterscheidung von persönlichem und systemischem Vertrauen“, in: Bartmann, Fabel-Lamla, Pfaff und Welter (Hg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, 31–48.

35 Name und Orte sind anonymisiert. Das Interview mit Eduard wurde im Rahmen des Projektes „Wenn die Berufsfindung und -ausbildung Brüche aufweist. Ausbildungsabbruch Jugendlicher in Ostfriesland und Papenburg“ erhoben. Das von Sylke Bartmann und Astrid Hübner von 2011–2014 geleitete Projekt wurde mit Mitteln des Landes Niedersachsen (AGIP) und des Europäischen Fonds für regionale Entwicklungen (EFRE) gefördert. Vgl. insbesondere zum Fall Eduard: Sylke Bartmann, Antje Handelman und Astrid Hübner, „Relevanz der Biographieforschung für die sozialpädagogische Forschung am Beispiel eines Projektes zum Thema Berufsfindung und Ausbildungsabbruch“, in: Eric Mühlrel und Bernd Birgmeier (Hg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen*, Wiesbaden: Springer VS, 2014, 331–346; Handelman, *Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen*, 102–127.

rezeptionistin im hotel maler. und meine eltern haben dann einfach mal irgendwann überlegt: „sag mal eduard, wie wäre es denn, wenn du das nicht auch vielleicht machst?“ daraufhin dachte ich mir, ja, hmm, das wäre eigentlich gar keine so schlechte idee. das wäre mal was neues. es ist etwas spannendes. ich habe dann, ich glaube vier verschiedene praktika absolviert in verschiedenen hotels ich war ja (,) unter anderem war ich auf nordseeinsel-a dann einmal als freiwillige/ ja (,) doch als freiwilliges praktikum war ich dann in dem hotel [...] und die praktika haben mir auch alle gefallen. also, es sprach eigentlich nichts dagegen, dass ich sagen konnte, ja, der beruf hotelfachmann, der gefällt mir jetzt nicht. ähm, auch dass m/, dass meine schwester die ausbildung jetzt bestanden hatte. und ähm, das hat mich alles nur dazu geführt, dass ich gesagt habe, „ja, okay, das, das willst du jetzt machen“ (444–461).³⁶

Festzuhalten ist, dass die gesellschaftliche Erwartung, sich für einen Ausbildungsberuf zu entscheiden und die gleichlautend in der familiären Aufforderung zum Ausdruck kommt, als selbstverständlich verstanden wird. Neben dem personalen Vertrauen in die Eltern und deren Einschätzungen zu Eduards Person findet sich eine Positionierung zu dem vorgeschlagenen Ausbildungsberuf, verbunden mit einer Überprüfung der Idee, und diese Überprüfung kennzeichnet ein systemisches Vertrauen in Ausbildungslogik. So wird zunächst die von Eduard vollzogene Abwägung und Aneignung der Berufswahl erzähltheoretisch durch kurze Evaluationen markiert. Angeregt durch den familiären Kontext beginnt ein kognitiver Prozess („dachte“, 448), der über drei Stufen zur theoretischen Aneignung der Idee des Ausbildungsberufes führt: 1. die Idee wird als „keine so schlechte“ (449) eingeschätzt; 2. im Konjunktiv („wäre“, 449) wird das Vorhaben als „was neues“ (450) antizipiert, so dass letztlich 3. die Idee als „etwas spannendes“ klassifiziert werden kann (450). Diese kognitive Aneignung wird im Weiteren durch mehrere Praktika anhand von Erfahrungen überprüft und im Kern abgesichert. Da die Praxiserfahrungen die zuvor angeeignete Idee bestätigen, kann im letzten Schritt eine Handlung entworfen („machen“, 461) und damit eine Entscheidung getroffen werden.

Die Unsicherheit bezüglich der Anzahl der Praktika („ich glaube“, 450) zeigt, dass nicht die Erfahrungen der einzelnen Praktika biografisch relevant sind, sondern die Absicherung durch das Tun selbst – man macht Praktika –, also ein generalisiertes Vertrauen in das System Praktikum im Rahmen von Berufsfundungsprozessen als eine Form von Bildungsvertrauen. Darüber hinaus verweist der Hinweis „freiwilliges praktikum“ (452) auf eine Unterscheidung, in der das Selbstbild, die Norm übererfüllt zu haben, zum Ausdruck kommt, oder anders formuliert: Eduard hat sich bzw. seine Entscheidung mehrfach abgesichert. Zwei möglicherweise zu verallgemeinernde Aspekte bezüglich einer biografischen Perspektive auf Vertrauen im Kontext von Bildung können konsta-

36 Die Zahlen entsprechen den Zeilennummern im Interviewtranskript.

tiert werden: a) Entscheidungen für eine Berufsausbildung basieren auf Vertrauen in den institutionalisierten Weg, verbunden mit einer Haltung, das Richtige (vorab) getan zu haben bzw. zu tun. Da nicht ein Bezug zu sich selbst, sondern ein Vertrauen in Institutionen vorrangig ist, stehen b) die Praktika für eine Bearbeitung von Unsicherheit und sie stiften in der Form Vertrauen, dass ausgehend von der Annahme eines erfahrungsbasierten Wissens zuversichtlich auf die künftige Situation der Ausbildung geblickt werden kann. Vertrauen steht hier für einen Mechanismus zur Stabilisierung unsicherer biografisch relevanter Erwartungen. Dass dieses Vertrauen eher kontraproduktiv ist, da auf diesem Wege vermeintlich abgesicherte Erwartungen entstehen, die letztlich eher Prozesse des Verlusts von Vertrauen und im Weiteren des Misstrauens begünstigen können, wird im Folgenden dargelegt.

Zu Beginn des Interviews und in Form einer Präambel wird die Erzählung als eine „ziemlich lange Leidensgeschichte“ (31) angekündigt. Ohne diese hier im Einzelnen nachzuzeichnen, sei angemerkt, dass die Ausbildung in einem Hotel stattfand, in dem zuvor ein Praktikum abgeleistet wurde. Das „Leiden“ bezieht sich u. a. auf Erkrankungen, die von Eduard mit dem für ihn aufgrund der vorherigen Erfahrungen überraschenden schlechten Betriebsklima in Verbindung gebracht werden. Ein Verlust von zunächst „Vertrauen können“ hin zu einem Misstrauen als eine Strategie zur Bearbeitung einer biografisch schwierigen Situation ist aus Sicht des Protagonisten die Folge.

es wurde sehr viel gelästert. es kamen sehr viele gerüchte auf [...] und das war halt alles immer recht negativ. demnach dachte ich mir, wenn ich persönlich nichts sage, dann kann auch auf mich nichts zurückkommen. da keinerlei gerüchte entstehen und auch nicht über mich gelästert wird. demnach habe ich nur meine arbeit gemacht. und habe gar kein vertrauen zu den anderen mehr gefunden, weil man/ oder ich ging einfach immer davon aus, pass auf, die könnten irgendetwas schlechtes von dir erzählen. deswegen misstraut du denen einfach und du arbeitest einfach für dich alleine (93–101).

Der dargelegte Verlust einer Bereitschaft zum Risiko im Sinne eines Vertrauensvorschlusses („gar kein vertrauen zu den anderen mehr gefunden“, 98f.) richtet sich auf den Arbeitskontext und damit ohne Ausnahme auf alle Kolleginnen und Kollegen. Entsprechend wird sich hier in erster Linie auf die Situation in ihrer Gesamtheit und nicht auf spezifische Personen bezogen. Die vom Vertrauensverlust gekennzeichnete biografisch belastende (Gesamt-)Situation erfährt über das Misstrauen als Strategie („deswegen misstraut du“, 100f.) eine Bearbeitung. Schwierige und möglicherweise nicht umfassend zu verstehende Zusammenhänge, wie hier das anders erwartete Betriebsklima, können entsprechend durch Misstrauen gehandhabt werden. Diese Umgangsweise korreliert mit einem stabilen Selbstbezug und -bild, so dass Misstrauen auch dem eigenen Schutz dient. Begünstigt durch das Erleben eines begrenzten Raumes

– eine Insel – findet sich die skizzierte Strategie über den Ort der Ausbildung hinaus bzw. zerfließen die Grenzen zwischen dem Hotel als Ausbildungsort und der Insel:

auf insel_a fühlte man sich auch irgendwie ständig beobachtet. [...] ja man lebt nicht frei. unter anderem auch wegen den/ wegen den mitbe/ mitarbeitern. und ähm, es kam dann gegen ende april – ich war einfach beim einkaufen – kam dann ein kutscher zu mir hin. [...] und der wusste noch ganz genau wie ich am allersten tag, also am ersten august zweitausendneun, wie ich auf die insel gekommen bin. das hat/ das spricht sich alles so auf der insel herum. und genauso war es dann halt auch im hotel. also, es hat sich alles herum gesprochen. und deswegen dachte ich, ähm, hältst du mal still. [...] ja ich bin auf insel_a bin ich niemals los gewesen [...] ja, deswegen ich hatte auch sozusagen keine freunde da. weil man immer allen misstraut hatte, konnte man auch kein vertrauen zu den anderen dann finden (108–128).

Die obige Erzählung ist komplex, da sie sowohl zeitlich mehrere Ebenen erfasst (Ankunft und knapp neun Monate Dasein) als auch den wechselseitigen Bezug zwischen Arbeit und Insel aufzeigt und damit eine biografisch-räumliche Konstellation, die durch „ständig beobachtet“ (109) sowie als „nicht frei“ (110) charakterisiert ist. In Anlehnung an Goffman³⁷ zeigt sich hier eine biografisch-räumliche Erfahrung mit (oder in) einer totalen Institution, die aus Sicht des Protagonisten ein Misstrauen legitimiert. Die Strategie „immer allen misstraut“ (127f.) bleibt daher konstant, wenn auch mit der Erweiterung, dass noch „andere“ existieren, also diejenigen, die sich außerhalb der (umfassenden) Lebenswelt Ausbildung befinden. Dass dann ein „vertrauen zu den anderen“ (128) als Ausdruck einer Bereitschaft zum Risiko nicht möglich ist, stellt zwar eigentheoretisch eine Konsequenz des Misstrauens dar, darüber hinaus stehen die „anderen“ biografieanalytisch aber für ein Verständnis von Welt, in dem Freundschaften möglich und erwünscht sind. Im Weiteren gelingt es Eduard dann insbesondere durch Selbst- und personales Vertrauen, die Situation zu verändern: „letztendlich sind wir dann auch mit meiner familie zusammen zu dem entschluss gekommen, dass es keinen sinn mehr hat, dass ich diese ausbildung fortsetze“ (81–84). Die Ausbildung wird entsprechend vorzeitig beendet, auch wenn kein alternativer Handlungsentwurf entwickelt ist:

als ich dann allerdings abgebrochen hatte, dann stand ich sozusagen auch mit leeren händen da. also, ich hatte keinen anderen berufswunsch. [...] also, man mag vielleicht dies machen. man mag das machen. und man hat hier seine interessen, aber wenn man das jetzt alles zusammen führen will, dann entsteht kein richtiger berufswunsch. das sind alles verschiedene kleine berufe, aber kein richtiger, fester, großer, in dem das alles zusammen kommt (461–468).

37 Erving Goffman, *Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.

Die Metapher der „leeren Hände“ (462) verbunden mit der Formulierung „berufswunsch“ (463) zeigen eine Hinwendung zu sich selbst und zu der Frage, was zu einem passt. Anstelle des anfänglichen systemischen Vertrauens wird nun die Verantwortung in Form einer offenen Suchbewegung bei sich selbst verortet und zum Zeitpunkt des Interviews erscheint die Suche nach einem „richtige[n], feste[n], große[n]“ (467) Beruf als eine zwar große, aber letztlich als eine Aufgabe, die es zu bearbeiten gilt. Entsprechend bleibt das generalisierte Bildungstrauen bezogen auf die Institution Ausbildung ungeachtet der Erfahrungen und unhinterfragt bestehen. Zugleich markiert die Hinwendung zu sich selbst die Vorstellung einer stärkeren Gestaltung (Suchbewegung) als Ausdruck eines Vertrauens in sich selbst.

Vertrauen in die soziale und ethische Integrität von Schule – Zwischen der Habitualisierung rassismusrelevanten Wissens und dem Orientierungsschema der Rassismuskritik

Antisemitismus- und Rassismuskritik gehören wie der Mythos der Meritokratie zu den grundlegenden Selbstbeschreibungen der bundesdeutschen Gesellschaft³⁸ und werden als solche seit langem als pädagogische Aufgabe diskutiert.³⁹ Die folgende Fallanalyse geht am Beispiel des Wirkens antisemitismus- und rassismusrelevanter Wissensbestände der Frage nach, wie generalisiertes Vertrauen den Umgang mit schulisch vermittelten Wissensbeständen vermittelt.

Im biografisch-narrativen Interview mit dem 18-jährigen Alex⁴⁰ gerät die Interaktion zu einer Situation des Ringens um Sagbarkeit, als das Thema Migration aufgeworfen wird. Der Abiturient Alex, der gerade eine Lehre zum Bankkaufmann begonnen hat, kennt bestimmte soziale Normen der Rassismuskritik und reflektiert vor diesem Hintergrund die Gefahren pauschaler Zu-

38 Astrid Messerschmidt, „Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus“, in: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, 2010, 41–58.

39 Theodor W. Adorno, „Erziehung nach Auschwitz“, in: ders. (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a. M., 1966, 92–109.

40 Name und Orte sind anonymisiert. Das Interview mit Alex wurde im Projekt „Islamfeindlichkeit im Jugendalter“ im Sommer 2017 als eines von 20 narrativ-biografischen Interviews mit nicht-muslimischen Jugendlichen in NRW erhoben. Das von Lamya Kaddor und Nicolle Pfaff von 2017–2020 geleitete Projekt wurde von der Stiftung Mercator unterstützt (vgl. Lamya Kaddor, Aylin Karabulut und Nicolle Pfaff, „Ob das wirklich der Sinn vom Islam ist weiß ich nicht“ – Perspektiven nicht-muslimischer junger Menschen auf den Islam im Kontext antimuslimischen Rassismus in der BRD“, in: *Diskurs. Zeitschrift für Kindheits- und Jugendforschung* 16, 2 (2021), 244–259).

schreibungen und unzulässiger Vereinheitlichungen. Zugleich verstrickt sich Alex' argumentative Darstellung in eine Bewegung des Pendelns zwischen kulturalisierenden und biologistischen Zuschreibungen einerseits und der Kritik von Rassekonstruktionen andererseits:

ich bin jetzt, ich bin offen jedem menschen gegenüber, es ist mir absolut egal, wo derjenige her kommt, wenn ich mich mit dem verstehe (.) man versteht sich aber nicht mit jedem direkt so auf antrieb guut ehm [I: klar] wenn ich mich mit jemandem verstehe, dann ist es mir wirklich egal, wo derjenige herkommt und wenn jemand dann was gegen den sagt, dann (.) sag ich auch, pass mal auf (.) ist mir scheißegal, was du von dem hältst, du musst den deswegen nicht beleidigen [I: mhh] so, das da stehe ich dann auch für ein und das ist mir dann auch wichtig, dass niemand meine freunde blöd anmacht, ohne grund [I: ja], ich meine, wenn die beiden jetzt streit haben oder so und (.) und die dann irgendwas sagen, dann misch ich mich da auch nicht ein, weil ich dann nicht in der materie drin bin, wie gesagt, das ist das thema mit den dritten, ich bin ja dann der dritte und was misch ich mich dann da ein, dann sollen die das selber schon (.) klären, also wenn jetzt klar, wenn jetzt irgendwas rassenspezifisches ist und so, sage ich auch, ey es gibt grenzen und seine art hat nichts mit seiner rasse zu tun, also halt mal den ball flach (412–425)

Der Biograf entwirft sich eigentheoretisch als „offen jedem Menschen gegenüber“ (412), wobei Herkunft „absolut egal“ (413) ist, schränkt aber zugleich ein, dass ein Sich-gut-Verstehen hierfür eine Bedingung sei, die eben nicht immer gegeben sei. Auf die Frage hin, ob er „Menschen mit Migrationshintergrund“ (Interviewerin, 411) kenne, assoziiert Alex dieses Attribut mit einer anderen Herkunft und diese mit nicht-gut-verstehen. Solidarität bringt Alex also nur Menschen (mit Migrationshintergrund) entgegen, mit denen er sich „versteht“ (415). Sein Engagement für diese erfährt argumentativ weitere Einschränkungen: Beleidigungen oder Angriffe gegenüber der betroffenen Person müssen „ohne Grund“ (419) und dürfen nicht im Kontext eines Streits erfolgen, in dem er „der Dritte“ (422) wäre. Seine Konstruktion von Mitschülerinnen und Mitschülern mit Migrationshintergrund bezieht sich also neben den Aspekten Herkunft und Nicht-Verstehen auch auf die Zuschreibung von Auseinandersetzungen. Als eine Ausnahme vom eigenen Nicht-Eingreifen markiert Alex wiederum Situationen, in denen er Rassismus wahrnimmt: „wenn jetzt irgendwas rassenspezifisches ist“ (423f.). Beleidigungen und Verallgemeinerungen vor dem Hintergrund von Rassekonstruktionen weist er deutlich zurück, wendet diese dabei jedoch zugleich aktiv als Kategorisierungsschema an (425). Dies zeigt sich insbesondere im argumentativen Anschluss an die vorgestellte Sequenz:

da würde ich dann schon, wenn ich das mitkriegen würde, wenn er jetzt sagen würde, du keine Ahnung du dreckiger Jude oder so [I: mhh] eh ihr seid doch alle gleich, keine Ahnung, da würde ich dann sagen ey (.) nur weil der Jude ist, ist der kein anderer Mensch als du [I: mhh] ehm (.) es gibt keine Definition von (.) Rassen, klar es gibt

verschieden Rassen, aber du kannst nicht sagen, Juden sind geizig, haben ne Hakennase, sind m-haben diese Verhaltensmuster, kannst du nicht sagen, klar, die haben vielleicht n Erscheinungsbild oder äußeres, was (.) was halt, also zum Beispiel diese (.) ich sag jetzt mal Hakennase, weil viele Türken haben ja schon so ne (.) Nase ne, also, also zumindest viele, die ich kenne haben dann halt auch wirklich so ne Nase, aber deswegen mach ich niemanden schlecht an [I: mhh] (.) oder der kann, derjenige kann ja im Prinzip nicht dafür, dass er so ist, wie er ist, weil er ja soo auf die Welt kam © [I: mhh] und eh (.) [I: mhh] ja, also da würde ich dann schon sagen, halt mal den Ball flach, du kannst nicht (.) eine Rasse über n Kamm scheren und die kategorisieren (Alex, 425–437).

Um seine Interventionen gegen Rassismus zu verdeutlichen, konstruiert der Sprecher eine fiktive Situation, in denen antisemitische Konstruktionen zum Tragen kommen. Dabei bezieht sich Alex auf rassismuskritische Reflexionen, um Rassismus (im Sinne von vereinheitlichender Abwertung) zu identifizieren, verstrickt sich jedoch zugleich in antisemitismusrelevantes Wissen und ruft damit genau jene Kulturalisierungen, Naturalisierungen und Rassekonstruktionen auf, die er argumentativ zurückweist. Um eine rassismuskritische Position zu markieren, reproduziert er antisemitische Stereotype und Rassekonstruktionen. Im Gegensatz zur eindeutigen sprachlich-stilistischen Zurückweisung der antisemitischen Zuschreibungen führt Alex sie als rassistische Adressierungen an die Gruppe der „Türken“ validierend fort, indem er ihnen das physiognomische Merkmal der „Hakennase“ zuschreibt und sie als „Rasse“ homogenisiert. Er ruft damit gerade jene Unterscheidungen auf, die Arzu Çiçek, Alisha B. Heinemann und Paul Mecheril für hiervon betroffene Menschen als Erfahrungen des Verlusts von Weltvertrauen beschreiben.⁴¹

Alex beruft sich mit diesem ambivalenten Orientierungszusammenhang, der seine Selbsteinschätzung als weltoffen ebenso einschließt wie rassismusrelevantes und rassismuskritisches Wissen, unter anderem auf den Erfahrungsraum der Schule als Bildungsinstitution. Alex versichert sich und vertraut schulischen Wissensbeständen und Qualifikationen als verlässliche Strukturen in einer von Unsicherheiten geprägten sozialen Realität. Sie ermöglichen ihm die Einmündung in eine Berufsausbildung, wo sie „nur abiturienten nehmen“ (262) und die Alex gegen Unwägbarkeiten eines Jugendlebens u. a. dadurch absichert, dass er „für die ausbildung“ (189) seinen langjährigen „vereins-fußball aufgeben (.) ja (.) wollte“ (188) und die Wiederaufnahme einer gescheiterten Beziehung zurückweist mit der Forderung „mach dein scheiß abitur [I: mhh] und dann komm“ (976). Alex' biografische Entscheidungen sind vom Streben nach Sicherheit und Stabilität gekennzeichnet, biografische Risiken versucht er zugunsten des Er-

41 Arzu Çiçek, Alisha Heinemann und Paul Mecheril, „Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit“, in: Britta Marschke und Heinz U. Brinkmann (Hg.), *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“: Alltagsrassismus in Deutschland*, Berlin: LIT, 2015, 143–167.

reichens von Qualifikationszielen auszuschließen. In seinen Darstellungen dokumentiert sich damit ein hohes generalisiertes Bildungsvertrauen, das Bildung eingeführt auf Qualifizierung und das Erreichen sozialer Positionen, die ihm durch Qualifikationen garantiert scheinen.

Entlang dieses generalisierten Vertrauens in Bildung bezieht sich Alex auch bei Themen, gesellschaftlichen Konflikten und Orientierungsunsicherheiten auf schulische Interaktionsformen und unterrichtlich legitimierte Wissensbestände, um sich normkonform positionieren zu können. Am Beispiel des islamistischen Terrors als „Anderes“ entfaltet sich in der biografischen Darstellung argumentativ die Relevanz schulischer Auseinandersetzungen für seine gesellschaftspolitische Orientierungssuche:

[...] ich hab meine facharbeit [I: ja] in politik, in der elften klasse oder in der Q1 eher gesagt, hab ich über salafismus geschrieben [I: ah], weil mich das thema extrem interessiert (.) muss ich ehrlich sagen, also der, mit dem Islam selber hab ich (.) jetzt auch nicht soo viel zu tun, auch nicht mit dem koran oder so (.) ehm (.), aber ich weiß, dass (.) viele ehm (3) ja viele länder islamischen glaubens (.) sich (.) von diesem islamismus der existiert ehm (.) dis-ek-distanzieren [I: mhh] und eh (.) halt auch ja (.) halt auch sich auf den koran berufen, wo drin steht oder d-das wo die sagen, das steht soo nicht im koran, die-die handeln nicht im (.) auftrag des korans eh den dschihad auszuführen und das ist (.) ja, also ich finde, dass der islam (.) immer mit dem islamismus, so in den [I: mhh] nur weil, nur weil die islamisten sagen, ja koran-koran ehm (.) ich find, dass wird genauso wie die ganzen menschen und einer rasse das- das wird soll alles über einen kamm geschert (.) [I: mhh] und das finde ich, das finde ich schade ehm (.) eh gläub eh gläubiger mensch, der eh (.) ja im islam ist (.) der ist kein-der ist kein terrorist ☺ [I: mhh] also da ist, das verwechseln viele und das finde ich schade, weil (.) der glaube hat relativ wenig mit eh (.) den geisteskranken terroristen zu (547–592, gekürzt).

Die Institution der Facharbeit in der Oberstufe sichert das dort reproduzierte Wissen legitimatorisch ab. Die Auseinandersetzung mit dem Salafismus in einer Hausarbeit führt bei Alex zu der Einsicht, dass sich viele Musliminnen und Muslime vom Islamismus „distanzieren“ (584). In Übereinstimmung zu dominanten Narrativen des antimuslimischen Rassismus auch bei jungen Menschen⁴² bilden Terror und Gewalt für ihn eine zentrale Assoziation zum Islam, den er in diesem Zusammenhang als rückständig und different konstruiert. Der Islam hat für ihn „zwar nichts mit den grunddeutschen werten und grunddeutschen so zu tun“, ist „aber (.) halt ein teil von deutschland mittlerweile“ (788–90). Vor dem Hintergrund politischer Entscheidungen erkennt Alex die Vielfalt von Religionen in der Bundesrepublik Deutschland an. Gleichzeitig weist er Vereinheitlichungen im Rahmen von Rassekonstruktionen, verallgemeinernde Zuschrei-

42 Vgl. Kaddor, Karabulut und Pfaff, „Ob das wirklich der Sinn vom Islam ist weiß ich nicht“ Perspektiven nicht-muslimischer junger Menschen auf den Islam im Kontext antimuslimischen Rassismus in der BRD“.

bungen an Musliminnen und Muslime wie auch Gleichsetzungen von Islam und Islamismus als undifferenziertes und damit illegitimes Wissen zurück. Alex vertraut auf schulisch vermitteltes Wissen, als staatliche Institution bürgt die Schule für die Vertrauenswürdigkeit der dort erworbenen Wissensbestände.

Alex' Eltern arbeiten in der kommunalen Verwaltung, ihre politischen Haltungen beschreibt er abgrenzend als „n bisschen radikaler“ (735). In seinem Interview wird deutlich, dass Schule und Familie für Alex Kontexte sind, in denen sich die dominierenden Haltungen zum Islam widersprechen. Es sind widerstreitende Milieus, in denen das Streben nach Stabilität und Kontrolle einerseits sowie die Forderung nach Reflexivität und Offenheit andererseits dominieren. In diesem Spannungsfeld befindet sich Alex auf der Suche nach einer Positionierung, auch wenn die Habitualisierung rassistischer Wissensbestände seine Darstellungen deutlich prägt. Zum Orientierungsschema der Enthaltensamkeit gegenüber vereinheitlichenden und abwertenden Zuschreibungen kann sich dieser junge Erwachsene gleichwohl positiv ins Verhältnis setzen, wenn es z. B. darum geht, die Migrationsgesellschaft anzuerkennen. Für Alex gehört der Islam zu Deutschland – dies ist für ihn das Ergebnis von Einwanderungspolitik. Auch die Kategorie „Muslim“ bzw. „Muslimin“ kann er vor diesem Hintergrund in ihrer Bedeutung kritisch reflektieren, so dass er pauschalisierende Zuschreibungen hinterfragen kann.

Diese persönlichen Auseinandersetzungen verbleiben jedoch weitgehend auf der Ebene von Orientierungsschemata und stehen in einem geringen Passungsverhältnis zu seinem Habitus. Hier kommt jene sozialisierende Wirkung rassistischer Ordnungen zum Ausdruck, die Anne Broden und Paul Mecheril als „bildend“ beschreiben:

Die sozialisierende Wirkung der kulturrassistischen Zugehörigkeitsordnung besteht darin, dass sie Selbstverständnisse praktisch, kognitiv-explizit, aber auch sinnlich-leiblich vermitteln, in denen sich soziale Positionen und Lagerungen spiegeln. Rassistische Ordnungen vermitteln in der Weise Normalität als sie ein Verständnis der sozialen Welt, in dem sich die je eigene Stellung in ihr darstellt, ermöglichen.⁴³

Rassismuskritik ist demgegenüber bei Alex ein kommunikativ-generalisierter Wissensbestand,⁴⁴ der soziale Normen als Bezugspunkt heranzieht, für seine persönlichen Weltdeutungen jedoch nur eingeschränkt bedeutsam wird. So bezieht er sich performativ im Sprechen unkritisch auf rassistischer relevante Wissensbestände, benutzt ohne Scheu biologische Rassekonstruktionen und spricht von „Wir“ in Referenz auf die Dominanzgesellschaft sowie von „Abstammung“.

43 Anne Broden und Paul Mecheril, „Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen“, in: dies. (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, 2010, 7–24, hier: 17.

44 Karl Mannheim, *Wissenssoziologie*, Berlin, Neuwied: Luchterhand, 1964.

Bildungsvertrauen erscheint hier als Vertrauen in die soziale und gesellschafts-politische Integrität der Institution Schule sowie in ihre bildende Wirkung. Alex vertraut darauf, durch das Erlernen von deklaratorischem Wissen über Antisemitismus und Rassismus auf der richtigen Seite zu stehen und sich politisch legitim positionieren zu können. Sein Vertrauen in Wissensbestände und Zertifikate kann als generalisiertes Vertrauen in die Institution Schule beschrieben werden.⁴⁵

Mit Verweis auf Niklas Luhmanns Ausführungen zu Vertrauen als Mechanismus der Komplexitätsreduktion beschreibt Frank-Olaf Radtke Vertrauen als eine Form der Absicherung von Mythen des Erziehungssystems. Radtke verweist einerseits auf das Problem der Kausalität von Erziehung, die vor dem Hintergrund ihres Technologiedefizits den Transfer von Wissen in die Köpfe von Kindern und Jugendlichen nicht garantieren kann.⁴⁶ Andererseits bezieht er sich auf das Gerechtigkeitsproblem der Schule, die alle bilden soll und sie zugleich bewerten und selektieren muss.⁴⁷ Professionalität, Prüfungen und Zertifikate dienen nach Radtke als Mythen, in denen über organisationsbezogene Routinen und Verfahren Vertrauen gesichert wird. Mit Blick auf den hier rekonstruierten Fall Alex kann man als einen weiteren Mythos den der Objektivität schulischen Wissens ergänzen. Mit ihm bearbeitet die Organisation Schule insbesondere (aber nicht nur) in der politischen Bildung das Handlungsproblem, habitualisierte Wissensbestände nicht in der gegebenen Zeit transformieren zu können. So unterliegt Alex vor dem Hintergrund eines hohen generalisierten Vertrauens in Bildungsinstitutionen der Illusion, durch die schulisch gerahmte Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen in ethischer Hinsicht gesellschaftliche Normen erfüllen zu können.

Die hier realisierte biografieanalytische Auseinandersetzung mit habitualisierten Wissensbeständen im Verhältnis zu schulischen Erfahrungen am Gegenstandsbereich der Rassismuskritik weist generalisiertes Bildungsvertrauen als einen Faktor aus, der Illusionen von Bildung und objektivem Wissen unterstützt. Generalisiertes Bildungsvertrauen scheint vor diesem Hintergrund ein geeignetes Konzept zu sein, um Bildungsprozesse im Kontext formaler Bildungsinstitutionen im Verhältnis zu habitualisierten Wissensbeständen in biografischen Zusammenhängen weiter zu untersuchen.

45 Frank-Olaf Radtke, „Vertrauen im Erziehungssystem“, in: Heinz-Dieter Assmann, Frank Baasner und Jürgen Wertheimer (Hg.), *Vertrauen*, Baden-Baden: Nomos, 2014, 19–28.

46 Ebd., 21.

47 Ebd., 20.

Transformation von Vertrauen am Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter – biografische analytische Perspektiven

Die im Beitrag dargestellten Rekonstruktionen verweisen auf generalisiertes Bildungsvertrauen in die Institution und Logik von Ausbildungen einerseits und in schulische Wissensbestände und ihre Normkonformität andererseits. Generalisiertes Vertrauen in Bildung sichert als systemisches Vertrauen⁴⁸ biografische Handlungsschemata entlang von Bildungskarrieren in der Gegenwartsgesellschaft ab. Im biografischen Zusammenhang wird die Teilhabe an formalisierter Bildung und das Erlangen von Qualifikationen als soziale Erwartung und zugleich als individueller Handlungsentwurf repräsentiert. Der Realisierung einer Ausbildung als biografischer Etappe im Fall Eduards wie auch der normativen Richtigkeit schulisch legitimierten Wissens im Fall von Alex wird generalisiertes Vertrauen entgegengebracht, das auch in Krisen und Widersprüchen stabil wirkt.

Aus biografischer Perspektive wird bei Eduard deutlich, dass sein generalisiertes Vertrauen in die Ausbildungslogik eine hohe Verletzlichkeit produziert und sein Selbst- und Weltverhältnis infrage stellt. Eduard reagiert mit Misstrauen gegenüber Personen und schützt damit sein Selbst- und Weltverhältnis ebenso wie sein generalisiertes Vertrauen. Sein Misstrauen stabilisiert hier das Systemvertrauen in die Institution Ausbildung. In den argumentativen Darstellungen von Alex zu Rassismus zeigt sich in Bezug auf das Selbst- und Weltverhältnis des jungen Mannes, dass Vertrauen in die Objektivität schulischen Wissens zum Hindernis für die Entwicklung einer rassismuskritischen Haltung wird. Generalisiertes Bildungsvertrauen unterstützt Alex in seinem Selbstverhältnis als offener Mensch, schafft es aber nicht, sein Weltverhältnis nachhaltig zu irritieren, sodass Rassekonstruktionen in seinem Denken stabil bleiben.

In beiden Fällen zeigt sich: Generalisiertes und systemisches Vertrauen wirken nicht nur unterstützend für Bildungsprozesse, sondern verschließen auch Entwicklungsprozesse. Deutlich wird auch, dass generalisiertes Vertrauen, das in Selbst- und Weltverhältnisse eingelagert ist, durch Krisen und Widersprüche nicht grundlegend infrage gestellt oder erschüttert wird. Gerade damit deutet sich an, dass generalisiertes Vertrauen in Bildung in beiden Fällen auch dazu beiträgt, Bildungsinstitutionen gegenüber Kritik abzuschirmen.

Misstrauen in Bildungsinstitutionen wäre also angebracht, um sich selbst zu schützen und gewaltvollen Verhältnissen mit Abwehr begegnen zu können (Eduard), oder um die Wirksamkeit und Reichweite schulisch vermittelten Wissens kritisch zu reflektieren (Alex). Während Luhmann Misstrauen als „funktionales

48 Endreß, „Vertrauenskonstellationen. Zur Relevanz und Tragfähigkeit der Unterscheidung von persönlichem und systemischem Vertrauen“.

Äquivalent⁴⁹ zu Vertrauen bestimmt, weisen unsere Analysen darauf hin, dass Misstrauen im Verhältnis zu Bildungsinstitutionen und zwar nicht in spezifische, sondern generell auch eine spezifische Funktion zukommen könnte, die eine kritische Distanz zu gesellschaftlichen Normen und pädagogischen Objektivitäts- und Wirksamkeitsversprechen ermöglicht. Ebenso wie der Aufbau und die biografische Transformation von generalisiertem Bildungsvertrauen bislang erst in Ansätzen erforscht sind, fehlen auch empirische Untersuchungen zum Wechsel von Vertrauen zu Misstrauen und umgekehrt sowie zu spezifischen Dimensionen des Misstrauens. Biografieanalytische Studien können – wie aufgezeigt – hierzu einen für die Erziehungswissenschaft relevanten Beitrag leisten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. „Erziehung nach Auschwitz“, in: *Erziehung zur Mündigkeit*, ders. (Hg.), Frankfurt a. M., 1966, 92–109.
- Bartmann, Sylke und Nicolle Pfaff. „Bildungsvertrauen als Weg sozialer Mobilität – Ansätze zu einem Kulturvergleich“, in: *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*, Merle Hummrich und Sandra Rademacher (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2013, 241–256.
- Bartmann, Sylke, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 6 (2012), 772–783.
- Bartmann, Sylke, Antje Handelmann und Astrid Hübner. „Relevanz der Biografieforschung für die sozialpädagogische Forschung am Beispiel eines Projektes zum Thema Berufsfindung und Ausbildungsabbruch“, in: *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen*, Eric Mührel und Bernd Birgmeier (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2014, 331–346.
- Bartmann, Sylke, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2014.
- BMBF. *Berufsbildungsbericht 2020*, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf, zuletzt geprüft am 24. Juni 2021.
- Broden, Anne und Paul Mecheril. „Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen“, in: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, dies. (Hg.), Bielefeld: transcript, 2010, 7–24.
- Butterwegge, Christoph. „Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie?“, in: *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*, Julia Reuter u. a. (Hg.), Bielefeld: transcript, 2020, 89–101.
- Çiçek, Arzu, Alisha Heinemann und Paul Mecheril. „Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassistuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit“, in: *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“: Alltagsrassismus in Deutschland*, Britta Marschke und Heinz U. Brinkmann (Hg.), Berlin: LIT, 2015, 143–167.

49 Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 92.

- Endreß, Martin. „Vertrauenskonstellationen. Zur Relevanz und Tragfähigkeit der Unterscheidung von persönlichem und systemischem Vertrauen“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann u. a. (Hg.), Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2014, 31–48.
- Erikson, Erik H. *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart: Klett-Cotta, 12. Auflage 1950/1995.
- Fabel-Lamla, Melanie und Nicole Welter. „Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771.
- Giddens, Anthony. „Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft“, in: *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*, Ulrich Beck u. a. (Hg.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996a, 113–194.
- Ders. „Risiko, Vertrauen und Reflexivität“, in: *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*, Ulrich Beck u. a. (Hg.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996b, 316–337.
- Goffman, Erving. *Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.
- Handelmann, Antje. *Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020.
- Heid, Helmut. „Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole“, in: *Pädagogische Korrespondenz* 40 (2009), 5–24.
- Kaddor, Lamya, Aylin Karabulut und Nicolle Pfaff. „Ob das wirklich der Sinn vom Islam ist weiß ich nicht‘ – Perspektiven nicht-muslimischer junger Menschen auf den Islam im Kontext antimuslimischen Rassismus in der BRD“, in: *Diskurs. Zeitschrift für Kindheits- und Jugendforschung* 16, 2 (2021), 244–259.
- König, Alexandra. *Spielfelder des Selbst*, Weinheim: Beltz Juventa, 2019.
- Dies. „Sozialisation als Selbstprojekt: Eine qualitative Längsschnittstudie zu Ausbildung und Studium“, in: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation* 1 (2020), 1–15.
- Luhmann, Niklas. *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Stuttgart: Lucius&Lucius, 4. Auflage 2000.
- Mannheim, Karl. *Wissenssoziologie*, Berlin, Neuwied: Luchterhand, 1964.
- Messerschmidt, Astrid. „Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus“, in: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), Bielefeld: transcript, 2010, 41–58.
- Oevermann, Ulrich. „Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik“, in: *Pädagogische Generationenbeziehungen*, Rolf-Torsten Kramer u. a. (Hg.), Opladen: Leske + Budrich, 2001, 78–128.
- Oswald, Margit E. „Bedingungen des Vertrauens in sozialen Situationen“, in: *Vertrauen und soziales Handeln – Facetten eines alltäglichen Phänomens*, Martin K. W. Schweer (Hg.), Neuwied: Luchterhand, 1997, 78–98.
- Radtke, Frank-Olaf. „Vertrauen im Erziehungssystem“, in: *Vertrauen*, Heinz-Dieter Assmann u. a. (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2014, 19–28.
- Schäfer, Alfred. „Pädagogisches Vertrauen: Zur Frage einer grundlosen Grundlegung“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann u. a. (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, 49–63.

- Solga, Heike. „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen“, in: *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*, Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.), Weinheim, München: Juventa, 2005, 19–38.
- Tenorth, Heinz-Elmar. „Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1992), 129–139.
- Ders. „Bildung“, in: *Lexikon Pädagogik*, Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.), Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2007, 92–95.
- Walther, Andreas. *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf: Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2011.
- Welter, Nicole. „Vertrauen in modernen Bildungskontexten – Drei Thesen zur Institutionalisierung von Bildung in der Moderne“, in: *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Sylke Bartmann u. a. (Hg.), Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2014, 83–100.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Vertrauen in die eigene (Bildungs-)Biografie befördern – Biografiefarbeit im Handlungsfeld Schule

1. Biografische Um-, Auf- und Abbrüche

In Deutschland hat sich in der Zeit nach 1945 ein neues standardisiertes und zeitlichtes Lebenslaufregime herausgebildet, das oftmals als „Korsettstange“¹, „Geländer“² oder „Totalconditionierung“³ beschrieben wird. Es ist durch ein klar definiertes Muster einer Chronologisierung und Vorstrukturierung von Übergängen, Lebensphasen und biografischen Handelns zu charakterisieren. Insbesondere die männliche Biografie bestand aus einer Drei-Phasen-Struktur: Ausbildung, Erwerbsphase und Pensionierung. Die weibliche Biografie wies oftmals eine weitere Phase auf, die der Reproduktion.⁴ Diesen Sachverhalt beschreibt die soziologische Lebenslaufforschung auch als Normalbiografie. Es wird von der Prämisse ausgegangen, dass individuelle Lebensläufe nicht zufällig entstehen, sondern bestimmten (institutionellen) Regeln unterliegen.

Mit dem tiefgreifenden sozialen Wandel – der Krise der Arbeitsgesellschaft, der Entwertung von (Bildungs-)Qualifikationen und der steigenden sozialen Ungleichheit –, der zu Beginn der 1970er Jahre einsetzt und sich bis in die Gegenwart vollzieht, löst sich die grob skizzierte Institutionalisierung von Lebensläufen jedoch immer weiter auf.⁵ Dieser Sachverhalt wird unter Begriffen wie

-
- 1 Ulrich Mückenberger, „Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses – hat das Arbeitsrecht noch Zukunft?“, in: *Zeitschrift für Sozialreform* 31, 7/8 (1985), 415–434, 457–475, hier: 431.
 - 2 Claudia Born und Helga Krüger, *Individualisierung und Verflechtung: Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime*, Weinheim, München: Juventa, 2001, 16.
 - 3 Stephan Lessnich, „Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität sozialpolitischer Institutionen“, in: *Soziale Welt* 46, 1 (1995), 51–69, hier: 52.
 - 4 Vgl. Andreas Walther und Barbara Stauber, „Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive“, in: Barbara Stauber, Axel Pohl und Andreas Walther (Hg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Weinheim, München: Juventa, 2007, 19–40, hier: 21 f.
 - 5 Vgl. Martin Kohli, „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 1 (1985), 1–29.

Risikogesellschaft, reflexive Moderne, Individualisierung und Globalisierung verhandelt.⁶ All diese Begrifflichkeiten heben mal mehr und mal weniger pointiert auf die Differenzierung und Pluralisierung von Lebenslagen, Lebensbedingungen und Lebensverläufen ab, die zunehmend auch in eher veränderungsresistenten Berufsfeldern, wie beispielsweise in Lehrerinnen- und Lehrerbiosgraphien, dokumentiert sind (z.B. Unterbrechung der Berufstätigkeit, Sabatical, Seiteneinstiege, variabler Berufseinsteig und -austritt, nicht traditionelle Studierende, also jene ohne Abitur),⁷ sodass auch von einer Auflösung bzw. Deinstitutionalisierung kohärenter Lebenslaufmuster gesprochen wird.⁸

Die andeutungsweise umrissenen Veränderungen bringen für Individuen einerseits biografische Freiheiten und Möglichkeiten mit sich, andererseits gehen damit aber auch Ungewissheit und Unsicherheit einher, da die aktive Ausgestaltung der sich eröffnenden Spielräume auch das Risiko der Überforderung, Diskontinuität, Resignation und des Scheiterns birgt, deren Effekte sich insbesondere an Übergängen entfalten,⁹ die dadurch zunehmend ihre integrative Kraft verlieren. Eine erfolgreich abgeschlossene Schulbildung ist kein Garant mehr für

6 Martin Albrow, *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1996; Ulrich Beck, *Risikogesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986; Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1990.

7 Vgl. Sabine Klomfaß und André Epp (Hg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*, Weinheim: Beltz Juventa, 2021; Ewald Terhart, „Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte“, in: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, 2014, 433–437, hier: 435.

8 Vgl. Walter R. Heinz, „Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns“, in: Erika M. Hoerning (Hg.), *Biografische Sozialisation*, Stuttgart: De Gruyter, 2000, 165–186; Miriam Meuth, Christiane Hof und Andreas Walther, „Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick“, in: Christiane Hof, Miriam Meuth und Andreas Walther (Hg.), *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*, Weinheim: Beltz Juventa, 2014, 7–13, 8; Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz, „Übergänge – Eine Einführung“, in: dies. (Hg.), *Handbuch Übergänge*, Weinheim: Beltz Juventa, 2013, 11–22, 13; Anna Wanka, Markus Rieger-Ladich, Barbara Stauber und Andreas Walther, „Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung“, in: Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich und Anna Wanka (Hg.), *Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions*, Bd. 1, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2020, 11–38, hier: 16.

9 Vgl. Bettina Dausien, *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*, Bielefeld: Universität Bielefeld, 2002, 141; Walter R. Heinz, „Status Passages as Micro-Macro Linkages in Life Course Research“, in: *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time*, Walter R. Heinz, Johannes Huinink und Ansgar Weymann (Hg.), Frankfurt a. M.: Campus, 2009, 473–486; Christiane Hof, „Übergänge und Lebenslanges Lernen“, in: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.), *Handbuch Übergänge*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013, 394–414, hier: 394f.; Walther und Stauber, „Übergänge in Lebenslauf und Biographie“, 24.

den Erhalt eines Ausbildungsplatzes, und auch der Gesellenbrief mündet nicht zwangsläufig in einem Beschäftigungsverhältnis.¹⁰ Übergänge werden daher auch als „kritische Lebensereignisse“¹¹, „Zonen der Verwundbarkeit“¹² und „Zonen der Ungewissheit“¹³ bezeichnet. Sie bergen potenzielle Unsicherheit, da ihr Ausgang trotz Antizipierens und Abwägens grundsätzlich ungewiss bleibt.¹⁴

Da Übergänge immer weniger berechenbar und vorhersehbar werden, ist zukünftig bei Abnahme der Planungsmöglichkeiten ein größeres Maß an Planungsnotwendigkeit erforderlich und somit ein gesteigertes Vertrauen in eigene (Bildungs-)Fähigkeiten sowie das eigene (Bildungs-)Potenzial.¹⁵ Individuen sind daher zunehmend gezwungen, Handlungsstrategien zu entwickeln und biografische Leistungen beispielsweise in Form von Biografiearbeit zu erbringen, um die skizzierte Ungewissheit trotz zunehmender Kontingenzerfahrungen kontrollieren zu können.¹⁶

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, inwiefern mit Biografiearbeit Vertrauen in eigene Bildungsmöglichkeiten (wieder-)gewonnen werden kann und welche Potenziale es für Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften aufweist, da auch ihr Handeln aufgrund der antinomischen Struktur des Handelns von Lehrkräften von Ungewissheit und Unsicherheit durchzogen ist.¹⁷ Oder anders formuliert: Hat Biografiearbeit einen Einfluss darauf, Vertrauen in das eigene professionelle Handeln zu entwickeln, für das ja gerade Unsicherheit und Ungewissheit konstitutiv sind? Diese Fragen werden nachfolgend unter Rückgriff auf empirisches Material in den Blick genommen, das aus zwei verschiedenen Forschungsprojekten stammt. Zunächst wird jedoch dargelegt, was unter Biografiearbeit verstanden wird. Abschließend erfolgen ein Ausblick und eine kritische Diskussion.

10 Inga Truschkat, „Biografie und Übergang“, in: Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.), *Handbuch Übergänge*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013, 44–63, hier: 48.

11 Sigrun-Heide Filipp, „Kritische Lebensereignisse“, in: Jochen Brandstädter und Ullman Lindenberger (Hg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Stuttgart: Kohlhammer, 2007, 337–366.

12 Robert Castel, *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*, Konstanz: UVK, 2000.

13 Walther und Stauber, „Übergänge in Lebenslauf und Biographie“, 30.

14 Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch und Lenz, „Übergänge – Eine Einführung“, 11–22.

15 Vgl. Truschkat, „Biografie und Übergang“, 49.

16 Vgl. Carmen Leccardi, „Young people’s representations of the future and the acceleration of time. A generational approach“, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7, 1 (2012), 59–73, hier: 63.

17 Vgl. Werner Helsper, „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretische-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln“, in: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, 49–98.

2. Biografiearbeit

Biografiearbeit hat in den letzten Jahren in nahezu allen pädagogischen Arbeitsfeldern Eingang gefunden, was sich entsprechend in einer breiten Publikationslandschaft niederschlägt.¹⁸ Allerdings wird der Begriff teilweise sehr weit ausgelegt, sodass eigentlich alles, was im Laufe des Tages von Menschen erlebt wird, darunter verstanden werden kann. Hinzu kommt, dass Biografiearbeit in einem interdisziplinären Feld verortet werden kann (Psychotherapie, Sozial-, Erziehungs- und Geschichtswissenschaften) und sich verschiedene Begrifflichkeiten, wie bspw. biografisch relevante Arbeit¹⁹, biografisches Lernen²⁰ und biografieorientierte Arbeit²¹, die teils synonym, aber auch in Abgrenzung zueinander verwendet werden, wie auch Definitionen ausgebildet haben.²²

Von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgehend wird in Anlehnung an Miethes nachfolgend Biografiearbeit gefasst als

eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden.²³

Allerdings kann Biografiearbeit dem Individuum nicht verordnet werden, sondern sie kann nur angestoßen und das Individuum dabei unterstützt werden,

18 Vgl. Christina Hölzle und Irma Jansen, *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*, Wiesbaden: VS Verlag, 2009; Klomfaß und Epp (Hg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*; Ingrid Miethes, *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*, Weinheim, München: Beltz Juventa, 2014; Wolfgang Raabe, *Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung*, Darmstadt: Hiba, 2004; Hans Georg Ruhe, *Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung*, Weinheim, Basel: Beltz, 1998; Alexander Weihs und André Epp, „Biographische Arbeit und biographisches Lernen. Religionspädagogische und sozialpädagogische Perspektiven im interdisziplinären Dialog“, in: *Religionspädagogische Beiträge (RpB)* 82 (2020), 67–76.

19 Vgl. Raabe, *Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung*, 12.

20 Vgl. Hermann Buschmeyer, *Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen*, Soest, Boenen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1995, 97; Weihs und Epp, „Biographische Arbeit und biographisches Lernen“, 67–76.

21 Vgl. Ruhe, *Methoden der Biografiearbeit*.

22 Vgl. Ingrid Miethes, „Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung“, in: Klomfaß und Epp (Hg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*, 184–200, hier: 184f.

23 Miethes, *Biografiearbeit*, 24.

bestimmte Handlungen vorzubereiten. Erforderlich ist somit, dass die eigentliche Biografiearbeit von den Betroffenen selbst geleistet werden muss.²⁴

Ziel von Biografiearbeit ist somit, dass „Menschen (wieder) lernen, ihre Biografie aktiv zu erleben und als einen Raum wahrzunehmen, den sie selber kreativ (mit) ausgestalten können“.²⁵ Durch das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte wird die Möglichkeit eröffnet, das eigene Identitätsterritorium zu erkunden. Es können verschüttete und vergessene²⁶ Erfahrungen und Erinnerungen geborgen und bisher unverstandene Teile der Biografie eine Bearbeitung erfahren, da durch die eingehende und wiederholte Reflexion der eigenen Lebensgeschichte die Chance zur neuen Bewertung, Verarbeitung und Integration von Erfahrungen eröffnet wird. Folglich können vermeintlich „starre Strukturen aus der Perspektive des Individuums aufgelöst werden, da es sich quasi neu erfinden, also seine Biografie umschreiben, kann“.²⁷ Es können neue „stimmige Relationen auf biografische Verläufe entstehen und sich erweiterte Gestaltungsvarianten eröffnen“.²⁸

So können Individuen im Rahmen von Biografiearbeit ihr Handlungspotenzial erweitern und neue Perspektiven auf sich selbst eröffnen, sodass beispielsweise die Selbstwirksamkeit und Identitätsentwicklung befördert werden. Biografiearbeit trägt „ferner zu einem (punktuellen) reflexiven Verstehen der eigenen Lebensgeschichte und der biografischen Verstrickung mit unterschiedlichen Erlebnissen und Erfahrungen bei“,²⁹ da die Verflechtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnhaft aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden kann.³⁰

24 Vgl. André Epp, „Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung?“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (2018), 973–990, hier: 983.

25 Weihs und Epp, „Biographische Arbeit und biographisches Lernen“, 70.

26 Vgl. André Epp, „Methodische Überlegungen zum Erfassen des biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung“, in: Malte Brinkmann, Thorsten Fuchs, Wolfgang Meseth und Jörg Zirfas (Hg.), *Vergessen in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).

27 Ebd.

28 Irma Jansen, „Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit“, in: Hölzle und Jansen (Hg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit*, 17–30, hier: 24.

29 Weihs und Epp, „Biographische Arbeit und biographisches Lernen“, 70.

30 Vgl. Christina Hölzle, „Gegenstand und Funktion von Biographiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit“, in: Hölzle und Jansen (Hg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit*, 31–54, hier: 31.

3. Biografiefarbeit im Handlungsfeld Schule – Verschiedene Einblicke

Dass Biografiefarbeit sich sowohl produktiv in der Entwicklung von Schülern und Schülerinnen als auch der Professionalisierung von Lehrkräften niederschlägt, wird nachfolgend mithilfe von empirischen Daten aus zwei verschiedenen Forschungsprojekten exemplarisch aufgezeigt.

3.1 Biografiefarbeit und schulische Entwicklungsprozesse von Schülern und Schülerinnen – (Wieder-)Gewinnen von Vertrauen in die eigene (Leistungs-)Fähigkeit

In dem Forschungsprojekt „Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbio- grafien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrerbildung“³¹, das gemeinsam mit Sabine Klomfaß durchgeführt wurde, standen die Biografien von sogenannten nicht-traditionellen Lehramtsstudie- renden im Fokus des Interesses – also von Personen, die über kein Abitur ver- fügen und über Umwege ein Lehramtsstudium aufgenommen haben. Mit dieser Personengruppe wurden biografisch-narrative Interviews geführt, die mittels narrationsanalytischer Instrumentarien in Anlehnung an Schütze ausgewertet wurden.³²

Im Rahmen der Analysearbeit konnte rekonstruktiv herausgearbeitet werden, dass die Biografinnen und Biografen in ihrer Schulzeit zunächst mit Lehrkräften in Kontakt standen, denen sie eine zurückweisende und Bildungsoptionen schließende Bedeutung zuschreiben und erst im weiteren Verlauf oder am Ende ihrer Schulzeit auf Lehrkräfte trafen, denen sie eine persönlich anerkennende und Bildungswege öffnende Bedeutung zusprechen. Letzteren wird dabei von den Fallgebenden eine entscheidende Rolle zugespielt, wenn es darum geht, Impulse für Entwicklungsprozesse zu bekommen.³³ Diese Lehrkräfte weisen Ähnlichkeiten zu biografischen Beratern und Beraterinnen auf,³⁴ insofern ihr

31 Vgl. Klomfaß und Epp (Hg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*.

32 Vgl. Fritz Schütze, „Biographieforschung und narratives Interview“, in: *Neue Praxis* 13 (1983), 283–293.

33 Vgl. André Epp, „Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft – Der Blick nicht-tradi- tioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schü- ler*innen“, in: Klomfaß und Epp (Hg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*, 158–172.

34 Vgl. Dieter Nittel, *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*, Weinheim: Deut- scher Studien Verlag, 1992, 412–420; Christine Wiezorek, *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*, Wiesbaden: VS Springer, 2005, 28–31.

Verhalten oder manchmal auch nur eine einzelne Äußerung Resonanz bei den Biografen und Biografinnen ausgelöst hat. Diese Momente der Resonanz sind als Schlüsselmomente zu verstehen, die eine „systematische Veränderung [... eigener] Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“³⁵ auslösen und somit die Möglichkeiten der „Handlungsaktivitäten und Identitätsentfaltungen“³⁶ der Schülerinnen und Schüler erweitern: Von diesen Lehrkräften wurden die Fallgebenden zur aktiven Gestaltung ihrer (beruflichen) Zukunftsentwürfe und zum Bearbeiten von schulischen Herausforderungen angestoßen. Dies wird nachfolgend exemplarisch mit dem Fall Helena³⁷ veranschaulicht,³⁸ jedoch ohne hier eine umfassende und tiefergehende Rekonstruktion zu entfalten.

Helena, die zunächst ein Gymnasium besucht hat, bekommt dort relativ früh durch ihre Lehrkräfte vermittelt, dass sie dort „gar nichts zu suchen“ (Helena, 56³⁹) habe und dort „falsch“ (Helena, 57) sei, da ihr kontinuierlich kommuniziert wurde, dass sie mit Abstand die schlechteste Schülerin sei. Ferner fühlt sie sich nicht nur durch die Lehrkräfte gedemütigt, sondern ebenso von der ganzen Klasse, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht:

Wenn irgendwie der Notenspiegel angeschrieben wurde und es gab eine Sechs, war immer klar, ich hatte die Sechs und es haben alle auch ganz laut gesagt. Das war natürlich für mich immer eine ganz dumme Situation, aber es war eigentlich immer allen klar. Und wenn es dann mal// wenn ich mal nicht die Sechs war, dann hieß es: [...] ‚Nee, die hat die Sechs heute mal ausnahmsweise nicht.‘ Also es wurde immer ganz explizit// eigentlich wurde ich so behandelt, als würde ich da nicht hingehören. Und dann hatte ich irgendwann keine Lust mehr. (Helena, 73–85)

Die Ausführungen veranschaulichen, dass sich Helena in der Klasse unwohl gefühlt hat. Die kontinuierlichen etikettierenden Äußerungen durch die Lehrkräfte und Mitschüler und Mitschülerinnen erachtet sie als ein Ins-Abseits-Stellen ihrer Person und ein Verkennen ihrer (Leistungs-)Fähigkeiten, da sie auf eine minderwertige Position festgelegt wird. Infolge der erfahrenen Zuschreibungen resigniert Helena allmählich und beteiligt sich immer weniger am unterrichtlichen Geschehen. Dass sich die Deutungsmacht der Lehrkräfte auf ihre ganze Person niederschlägt und auch das Vertrauen in ihre eigene (Leistungs-)Fähigkeit beschädigt, veranschaulicht der nachfolgende Zitatausschnitt:

35 Fritz Schütze, „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: Metzler, 1984, 78–117, hier: 92.

36 Fritz Schütze, „Biographieforschung und narratives Interview“, in: *Neue Praxis* 13, 3 (1983), 283–293, hier: 288.

37 Alle Namen und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

38 Vgl. Sabine Klomfaß und Esther Meyer, „Helena – Nicht als Schülerin, aber als Lehrerin zum Gymnasium“, in: Klomfaß und Epp (Hg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*, 85–103.

39 Bei den Zahlen handelt es sich um die Zeilennummern des Transkripts.

Was auch eben Lehrer für eine Kraft haben, ne? Die sagen ein Wort zu dir und das war ja damals auch so. Die haben vorher gesagt: Du kannst nichts. Na ja gut, dann bin ich mit dem Gedanken rumgelaufen, ich kann nichts. Und man überträgt ja immer das, was man in der Schule macht, auch immer auf seine Person und wenn mir jemand in der Schule sagt, ich kann nichts, denke ich halt, ich kann als Mensch nichts. (Helena, 671–677)

Aufgrund ihrer Leistungen wechselt Helena nach der fünften Klasse in die Förderstufe einer Kooperativen Gesamtschule. Ihre schulischen Leistungen stabilisieren sich, sie wird ab der siebten Klasse in den Realschulzweig einer Gesamtschule eingestuft und erreicht einen soliden mittleren Schulabschluss. Da sie sich über ihre beruflichen Perspektiven unklar ist, setzt sie ihren Bildungsweg an einer Fachoberschule fort.⁴⁰ Erst dort macht sie die Erfahrung, „dass Lehrer eigentlich auch anders können. Also dass die auch nett sein können und dass die auch einen unterstützen“ (Helena, 540–543). Helena werden nicht nur Hilfestellungen und Wertschätzung entgegengebracht, sondern sie wird ermutigt, ein Studium aufzunehmen. In prägender Erinnerung ist ihr insbesondere die folgende Situation mit einer Lehrkraft geblieben:

Und dann hat eine Lehrerin ein Wort zu mir gesagt, das werde ich mein Lebtage nicht vergessen, sie hat gemeint, ich wäre sehr souverän. Und ich habe damals da gesessen und habe nicht verstanden, was souverän bedeutet. Habe das zu Hause nachgeschlagen und habe gesehen, dass es heißt, dass man über den Dingen stehend ist und eigentlich ja so ein bisschen klüger ist, als man scheint. Und da war ich so stolz auf mich, es war eigentlich, glaube ich, das Schönste, was in meinem Leben einer zu mir gesagt hat. Und ja, und diese Lehrerin, muss ich sagen und noch mit ein anderer Lehrer, die haben eigentlich mich so auf die Idee gebracht, weil das dann ja// wir hatten dann ja auch so Berufsberatung und Studienberatung als Fach sozusagen und da haben die halt auch gesagt: Ja, wer will studieren, wer will das? Und so weiter und ich habe gesagt, ja, ach, ich könnte vielleicht studieren. Und alle so: ‚Ja klar, warum denn nicht.‘ Also es war auf einmal dann nicht mehr so: ‚Was? Studieren? Bist du blöd?‘ Sondern das war das erste Mal, dass es dann so hieß: ‚Ja klar, natürlich kannst du studieren. Du hast doch einen Abschluss dann. Geh doch studieren.‘ Also es war so// so normal. (Helena, 509–526)

Mit der Aussage, dass Helena ein Studium aufnehmen könne, verweist die Lehrkraft einerseits darauf, dass sie diesbezüglich die entsprechenden Fähigkeiten besitzt und andererseits ebenso, dass sie ihr das Vertrauen entgegenbringt, das Fachabitur erfolgreich abzuschließen. Insgesamt erfährt Helena durch die Lehrkraft eine Wertschätzung, die sie zuvor von anderen Lehrkräften so nicht erfahren hat. Da Helena ihrer Lehrkraft aus der fünften Klasse eine überaus weitreichende Deutungsmacht zugeschrieben hat, wie durch die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten zum Ausdruck kommt („denke ich halt, ich kann als Mensch

40 Vgl. Klomfaß und Meyer, „Helena – Nicht als Schülerin, aber als Lehrerin zum Gymnasium“, 85.

nichts“), hat die wertschätzende Haltung und die Überzeugung von der Studierfähigkeit Helenas, die ihr die Fachoberschullehrkraft in den beratenden Gesprächen entgegenbringt und äußert, bei der Biografin dagegen Gegenteiliges bewirkt und sie insgesamt beflügelt und bestärkt.⁴¹

Mit den hier eher rudimentär entfalteten Ausführungen, die in der entsprechenden Publikation eingehend und in angemessener Tiefe eine Veranschaulichung erfahren, konnte exemplarisch aufgezeigt werden,⁴² dass die interviewten nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden von auf sie eingehenden Lehrkräften, oftmals auch als signifikante Andere bezeichnet, Impulse für die eigene Entwicklung wie auch für die Ausgestaltung der eigenen beruflichen Zukunft erhalten haben. Diese Lehrkräfte motivieren, unterstützen und stoßen die Biografen und Biografinnen an, sich Herausforderungen zu stellen. Allerdings machen das die Lehrkräfte des Samples nicht im Rahmen explizierter Biografiefarbeit im Sinne Miethes⁴³, sondern sie geben eher implizite Anstöße, die für die Biografen und Biografinnen wirksam werden und eine Resonanz entfalten.⁴⁴

3.2 Biografiefarbeit und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften – Vertrauenssteigerung in die eigene Professionalität?

Im Fokus des Forschungsprojekts „Biografische Genese subjektiver Theorien“ steht die Frage: Wie schlagen sich biografische Erfahrungsaufschichtungen von Lehrkräften auf ihre Sicht- und Betrachtungsweisen zum Übergang ihrer Schüler und Schülerinnen in eine Berufsausbildung nieder? Neben biografisch-narrativen Interviews wurden Experten- und Expertinneninterviews mit den Lehrkräften geführt, die zunächst mit der Narrationsanalyse und einem offenen Kodierverfahren in Kombination mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell getrennt voneinander analysiert und anschließend mit der fallinternen Zusammenhangsanalyse aufeinander bezogen wurden.⁴⁵

Die bisherigen Ergebnisse der Untersuchung verweisen darauf, dass, vermittelt durch Biografiefarbeit, mit der Lehrkräfte in ihrem Lebensverlauf in Berührung gekommen sind, Professionalisierungsprozesse angestoßen werden, die sich wiederum auf die Ausformung der subjektiven Theoriestruktur nieder-

41 Vgl. Epp, „Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft“, 165–166.

42 Vgl. Klomfaß und Epp, *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*.

43 Miethes, *Biografiefarbeit*.

44 Vgl. Epp, „Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft“, 159–160.

45 Vgl. André Epp, „Überlegungen zur Triangulation von biografisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview. Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie“, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20, 1 (2019), 191–206.

schlagen. Dies wird nachfolgend mit dem Fallbeispiel Frau Böß⁴⁶ exemplarisch verdeutlicht. Zunächst wird in groben Zügen ihre biografische Gesamtformung dargelegt.

Die Ehe ihrer Eltern beschreibt Frau Böß als „ne ganz schwierige“ (Z. 71, BIO).⁴⁷ Aufgrund der Erfahrungen des Vaters im zweiten Weltkrieg sei dieser „seelisch einfach krank, sehr depressiv“ (Z. 312) und führe zudem ein „hartes Regiment“ (Z. 314, BIO) unter dem die Biografin leidet. Im Anschluss an ihr Abitur nimmt sie ein Tanzstudium auf, fällt jedoch bereits zu Beginn des Studiums durch eine relevante Prüfung, sodass sie exmatrikuliert wird. Dies ist für sie die „größte Enttäuschung“ (Z. 214, BIO) und auch eine weitere „Demütigung“ (Z. 216, BIO) vor ihrem Vater, der sich zuvor gegen das Studium ausgesprochen hat, sodass sie „in so ne Desorientierungsphase gestolpert“ (Z. 217, BIO) sei. Allerdings wird sie durch ihre ehemalige Tanzlehrerin mittels kontinuierlicher Gespräche und dem Aufzeigen ihrer vielfältigen Stärken („du bist ja intelligent, du kannst viel im sprachlichen Bereich“ (Z. 228–229, BIO) dazu angeregt, sich mit möglichen Zukunftsentwürfen auseinanderzusetzen, sodass zunehmend eine Bearbeitung der Leerstelle erfolgt. Dieser Sachverhalt kann als das Anstoßen von Biografiearbeit durch die Tanzlehrerin betrachtet werden, die Frau Böß kontinuierlich im weiteren Lebensverlauf eigenständig sowie durch andere Personen angeregt vollzieht, wie beispielsweise im Rahmen der therapeutischen Aufarbeitung ihrer belastenden Familiengeschichte.

Die groben Ausführungen verdeutlichen, dass sich Frau Böß im Rahmen von Biografiearbeit reflexiv mit ihrem Gewordensein auseinandersetzt, potenzielles Verlaufskurvenpotenzial bearbeitet (bspw. Scheitern in der Tanzprüfung, belastende Familiengeschichte) und die daraus resultierenden Resonanzen produktiv für die Ausgestaltung ihres Lebensweges aufgreift. Biografiearbeit findet zudem Eingang in ihr Methodenrepertoire (z. B. im Rahmen der Unterstützung der präsumtiven jugendlichen Schulabgänger und Schulabgängerinnen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung) und auch ihr In-Bezug-Setzen zum eigenen pädagogischen Handeln weist Elemente dieser auf.

Das empirische Material verweist darauf, dass sich Frau Böß zumindest implizit der biografischen Komplexität, des Kontingenz- und Sinnüberschusses⁴⁸

46 Für eine ausführlichere Fallentfaltung siehe: André Epp, „Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung“, in: *PraxisForschungLehrer*innenBildung* (im Erscheinen).

47 Die Abkürzungen BIO (biografisch-narratives Interview) und EXP (Expertinnen-/Experteninterview) verdeutlichen mit welchem Erhebungsinstrument die Interviewzitate generiert wurden.

48 Vgl. Peter Alheit, „Transitorische Bildungsprozesse: Das ‚biographische Paradigma‘ in der Weiterbildung“, in: Wilhelm Mader (Hg.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, Bremen: Universität Bremen, 1993, 343–417, hier: 401.

zur Ausgestaltung der eigenen Biografie bewusst zu sein scheint, wie sie mit folgender Formulierung andeutet:

Also Süddeutschland kannte ich wenig, da hatte ich auch keine verwandten Bekannten. Also außer ganz entfernte in Schweinfurt, aber das war jetzt nicht so, dass ich gedacht habe, naja könnte ich mich auch nach Schweinfurt bewegen. Äh pfffff ja denke ich heute, hätte ich mal machen können, aber weiß man alles nicht. (Z. 675–680, BIO)

Zudem weist ihre biografische Erzählung eine gewisse (ökosystemische) Weitsichtigkeit auf, die in unterschiedlichen Situationen, wie beispielsweise in ihrer partnerschaftlichen Beziehung zu einem Mann in Südamerika zum Vorschein kommt. Trotz des sehnsüchtigen Wunsches nach einer partnerschaftlichen Beziehung – mit der sie ihre emotionalen Bedürfnisse und Verstrickungen hätte ruhigstellen können –, gibt sie sich diesen Bedürfnissen nicht einfach so hin, sondern ringt sich unter Einbezug vielfältiger Aspekte – im Sinne einer ökosystemischen Sichtweise – zu einer wohlüberlegten Entscheidung durch.

Und er hat dann immer noch so gesagt, ja aber du könntest doch nach Argentinien kommen und dann hat er mich nochmal besucht in Kolumbien. Und dann, das war dann für mich ganz ganz schwer, weil ich war ja, bin immer noch, bin so ganz traditionell und ich hatte natürlich auch diesen Traum von Heiraten usw. und Familie. Und dann hat er gesagt, ich habe eine Wohnung in Argentinien für uns gekauft, hier ist sie, du kannst sie einrichten. Und da war ich irgendwie, da dachte ich ja, das ist doch genau das was du dir wünschst. Aber möchtest du in eine Militärdiktatur ziehen, mit einem Mann der ein Spieler ist. Und dann habe ich gesagt, dann habe ich nochmal gekämpft und hab gesagt, nein und du siehst doch, ich bin doch mitten im Studium und so, das geht jetzt nicht. Ich muss wenigstens mein Studium zu Ende machen, komm du doch nach Deutschland. Und wenn du zwei Jahre mit mir in Deutschland gelebt hast und ich mein Studium fertig habe, dann können wir immer nochmal drüber sprechen und wieder zurückgehen. Und das hat er nicht gemacht. Und damit war klar, ich fuhr nach Hause, die Beziehung war zu Ende. (Z. 453–465, BIO)

Eine entsprechende ökosystemische Sicht- und Betrachtungsweise legt Frau Böß auch im Hinblick auf den Übergang ihrer Schülerinnen und Schüler von der Schule in eine Berufsausbildung an. Sie vermeidet vereinfachende-reduktive und stereotype Beurteilung und bezieht vielfältige Einflüsse wie auch „Wechselwirkungen der unterschiedlichen Faktoren auf eine dialektische Weise“ mit ein.⁴⁹ „Also ich glaube, generalisieren kann man das nicht. Und wer den Schülern wirklich weitergeholfen hat und wer kompetent war oder, das ist oftmals ganz ganz schwierig“ (Z. 668–670, EXP). Dass sich Elemente von Biografiearbeit in Frau Böß pädagogischer Professionalität wiederfinden, verdeutlicht auch der Sachverhalt, dass sie im Rahmen der Unterstützung ihrer Schülerinnen und Schüler in eine Berufsausbildung auch immer der „Summe von ganz vielen

49 André Epp, „Subjektive Theorien von Lehrkräften“, 982.

kleinen Sachen die im Laufe der [Lebens-]Jahre [von Schüler und Schülerinnen] passiert sind“ (Z. 680, EXP) Beachtung schenkt.

Die Ausführungen zeigen, dass Biografiearbeit nicht nur das Nachdenken über das eigene Gewordensein reflexiv befördert, sondern ebenso über das eigene pädagogische Handeln. Da Letzteres ein nicht unbedeutender Teil einer Lehrer- oder Lehrerinnenbiografie ist, also zum eigenen Gewordensein dazugehört, sollte dies eigentlich nicht verwundern. Entsprechend liegen somit erste Hinweise vor, dass Biografiearbeit Professionalisierungsprozesse anstößt.

Im Vergleich zu dem Fall Helena aus dem Forschungsprojekt „Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiografien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrerbildung“ wird ersichtlich, dass das Anstoßen von Biografiearbeit auf Seiten von Frau Böß sehr viel stärker (institutionell) gerahmt vollzogen erfolgte: Die Tanzlehrerin hat mit ihr kontinuierliche Gespräche gesucht und geführt, in denen sie beispielsweise über Stärken, Schwächen und Zukunftsentwürfe gesprochen haben, und auch die von ihr in Anspruch genommenen Therapiestunden verweisen auf eine entsprechende Rahmung.

4. Fazit und Ausblick

Die hier exemplarisch veranschaulichten Befunde aus den beiden Forschungsprojekten verdeutlichen, dass das Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein sowohl im Rahmen von explizierter Biografiearbeit im Sinne von Miethel als auch in einem sehr viel stärkeren Ausmaß implizit angestoßen werden kann.⁵⁰ So ist nicht zwingend eine strukturierte Form der Selbstreflexion notwendig, wie sie höchstwahrscheinlich Frau Böß im Rahmen ihrer therapeutischen Sitzungen erfahren hat, sondern diese kann – wie bei Helena – auch eher punktuell eingesetzt werden, um Ähnliches zu bewirken. In Bezug auf (strukturierte) Selbstreflexion existieren somit unterschiedliche Nuancierungen und Intensitäten, sodass hier die in Abschnitt 2 erörterten Schwierigkeiten hinsichtlich der Abgrenzung von Biografiearbeit zum Vorschein kommen.

Dass (impliziter und expliziter) Biografiearbeit im Hinblick auf das (Wieder-)Gewinnen von Vertrauen in eigene (Bildungs-)Fähigkeiten (z. B. das Erbringen schulischer Leistungen) und Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Biografie eine bedeutsame Relevanz zukommt, konnte mithilfe der empirischen Fallbeispiele verdeutlicht werden. Mit Biografiearbeit können Probleme, Barrieren, Ablenkungen und Sackgassen identifiziert und thematisiert werden. Es können ele-

⁵⁰ Miethel, *Biografiearbeit*, 24.

mentare Aufgabenstellungen der Weltaneignung eine Bearbeitung erfahren,⁵¹ das Auslösen einer Verlaufskurve verhindert sowie resiliente Entwicklungsverläufe angestoßen werden.

Über den Biografisierungsprozess im Rahmen von Biografiearbeit wird der Biograf oder die Biografin selbst zum Objekt der Analyse bzw. Narration, sodass Prozesse der (Selbst-)Vertrauensbildung angestoßen werden und mit herausfordernden und schwierigen Situationen, die von Ungewissheit und Unsicherheit durchdrungen sind, souverän umgegangen wird⁵². Da Biografiearbeit einen Anteil daran hat, dass Menschen (wieder) in sich selbst vertrauen, werden im Rahmen der intensiven Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen auch Bildungsprozesse angestoßen.

Zudem konnte veranschaulicht werden, dass Biografiearbeit und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften Relationen zueinander aufweisen, die zukünftig verstärkt in den Blick genommen werden müssen, insbesondere da Professionalisierungsprozesse als Anregungskontexte für Bildungsprozesse ausgelegt werden und auch Biografiearbeit ein gewichtiges Potenzial im Hinblick auf Bildungsprozesse aufweist,⁵³ wie ansatzweise in den empirischen Fallbeispielen zum Vorschein gekommen ist. Es gilt weiter zu klären, inwiefern Biografiearbeit einen Beitrag dazu leistet, dass Lehrkräfte ein kritisch-reflexives Vertrauen in ihr pädagogisches Handeln entwickeln, für das aufgrund der antinomischen Struktur Ungewissheit und Unsicherheit konstitutiv sind.⁵⁴ Entsprechend muss auch systematisch ausgeleuchtet werden, inwiefern Biografiearbeit oder Elemente daraus zukünftig produktiv im Rahmen von Schule und Lehrer- und Lehrerinnenbildung eingesetzt werden können.⁵⁵ Vor dem Hintergrund steigender Unsicherheit(en), wie sie nicht nur im Rahmen von Übergängen und der COVID-19-Pandemie zum Vorschein kommen, sollte sich darüber hinaus ebenso damit auseinandergesetzt werden, inwiefern Biografiearbeit

51 Vgl. Fritz Schütze, „Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft“, in: Dorit Bosse und Peter Posch (Hg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*, Wiesbaden: VS Verlag, 2009, 359–364, hier: 360.

52 Vgl. Sylke Bartmann, Nicole Pfaff und Nicole Welter, „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783, hier: 774.

53 Bspw. Andreas Bonnet und Uwe Hericks, „Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie“, in: Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks (Hg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2013, 35–54; Christian Ernst, *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.

54 Vgl. Helsper, „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien“, 49–98.

55 Vgl. Frank Beier und Franziska Piva, „Biografieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – Ein sinnvolles Element der Lehramtsausbildung?“, in: Epp und Klomfaß (Hg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf*, 184–200.

grundsätzlich gewährleistet, Vertrauen im Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit herzustellen.

Allerdings sollte Biografiearbeit trotz der Potenziale, die sie bereithält, mitnichten als eine Methode verstanden werden, mit der prekäre Ausgangsbedingungen, wie z.B. Übergangs- und Beschäftigungsprobleme, beseitigt werden können. Entsprechend verfolgt sie „nicht die Prämisse, Leben unter ressourcenarmen Bedingungen lebenswerter zu machen“.⁵⁶ Folglich müssen prekäre Ausgangsbedingungen wie auch die ungleiche Verteilung und der Zugang zu (Bildungs-)Ressourcen immer als ein gesellschaftliches Strukturproblem in den Blick genommen werden.

Da Vertrauen als eine grundsätzliche Ressource aufgefasst wird, die für gelingende Interaktionen entscheidend ist,⁵⁷ wie auch für das Zustandekommen von Arbeitsbündnissen zwischen Professionellen und Klienten und Klientinnen,⁵⁸ kann davon ausgegangen werden, dass ihr im Rahmen des Anstoßens zu Biografiearbeit eine zentrale Relevanz zukommt. Einem Menschen Vertrauen entgegenzubringen bedeutet, sich verletzbar zu machen in der Erwartung, dass diese Situation nicht ausgenutzt wird.⁵⁹ Da insbesondere im Rahmen von Biografiearbeit oftmals verletzend Details einer Biografie zum Vorschein kommen, für deren Erzählen ein entsprechender (Vertrauens-)Rahmen geschaffen werden muss,⁶⁰ sollte sich zukünftig verstärkt damit auseinandergesetzt werden, wie dieser konkret hergestellt wird. Zudem zeigt auch der

Blick auf verschiedene (professions)soziologische Ansätze [...], dass dem Vertrauen eine konstitutive Bedeutung für die professionelle Arbeit zugesprochen wird. Dabei wird die Vertrauensproblematik vor allem im Hinblick auf das Klientenvertrauen sowie die institutionelle Vermittlung von Vertrauenswürdigkeit ausbuchstabiert, die für den Aufbau der Professionellen-Klienten-Beziehung wichtig erscheinen. Allerdings bleiben sowohl die Vertrauensleistungen des Professionellen als auch die Herstellung und

56 Weihs und Epp, „Biographische Arbeit und biographisches Lernen“, 69.

57 Vgl. Martin K. W. Schweer, „Vertrauen im Klassenzimmer“, in: Martin K. W. Schweer (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft*, Bd. 24, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 523–545.

58 Vgl. Melanie Fabel-Lamla und Nicole Welter, „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771, hier: 769.

59 Vgl. Inka Bormann, Sebastian Niedlich und Melanie Staats, „Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule“, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (2019), 177–199, hier: 179.

60 Vgl. Gerhard Riemann, „Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit. Überlegungen zu zentralen Aufgabenstellungen und Elementen im professionellen Handeln und zu Formen ihrer Entdeckung und Rekonstruktion“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2016), 199–214, hier: 205; Fritz Schütze, „Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie“, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Wiesbaden: VS Verlag, 2006, 205–238.

Aufrechterhaltung von Vertrauen im professionellen Arbeitsbündnis in einer Prozessperspektive deutlich unterbelichtet.⁶¹

Diese Vertrauensleistungen sollten zukünftig im Rahmen von Biografiearbeit verstärkt in den Blick genommen werden. Neben der konkreten Ausgestaltung interessiert beispielsweise, welche vertrauensgenerierenden Aspekte, Handlungen und Bedingungen zum Vorschein kommen und welche Relevanz persönliches, spezifisches und generalisiertes Vertrauen im Rahmen von Biografiearbeit entfalten.⁶²

Da jedoch „Vertrauen ein empirisch schwer zugängliches [und komplexes] Phänomen ist“,⁶³ das präreflexive und reflexive Komponenten aufweist,⁶⁴ bestehen diesbezüglich methodische und konzeptionelle Herausforderungen. Inwiefern diese im Rahmen zunehmender Methodeninnovationen⁶⁵ bewältigt werden können, bleibt abzuwarten.

Literatur

- Albrow, Martin. *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1996.
- Alheit, Peter. „Transitorische Bildungsprozesse: Das ‚biographische Paradigma‘ in der Weiterbildung“, in: *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, Wilhelm Mader (Hg.), Bremen: Universität Bremen, 1993, 343–417.
- Bartmann, Sylke, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783.

61 Melanie Fabel-Lamla, Sandra Tiefel und Maren Zeller, „Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 799–811, hier: 803.

62 Vgl. Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter, *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014.

63 Fabel-Lamla und Welter, „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“, 770.

64 Vgl. Martin Endreß, „Vertrauen und Misstrauen. Soziologische Überlegungen“, in: Christian Schlicher, Mascha Will-Zocholl und Marc Ziegler (Hg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, Wiesbaden: VS, 2012, 81–102.

65 Vgl. Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike Terhart und Anke Wischmann, „Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung“, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 1 (2021), 139–158; André Epp, „Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 119, 1 (2018), Art. 1; Epp, „Überlegungen zur Triangulation“, 191–206; André Epp, „Analyseheuristik(en) für die qualitative Inhaltsanalyse? – Zwischen forschungspraktischen Modifikationen und Innovationspotenzialen“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 21, 1 (2020), Art. 3.

- Bartmann, Sylke, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014.
- Beck, Ulrich. *Risikogesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986.
- Beier, Frank und Franziska Piva. „Biografieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – Ein sinnvolles Element der Lehramtsausbildung?“, in: *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*, André Epp und Sabine Klomfaß (Hg.), Weinheim: Beltz Juventa, 2021, 201–215.
- Bormann, Inka, Sebastian Niedlich und Melanie Staats. „Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule“, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (2019), 177–199.
- Bonnet, Andreas und Uwe Hericks. „Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie“, in: *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*, Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2013, 35–54.
- Born, Claudia und Helga Krüger (Hg.). *Individualisierung und Verflechtung: Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime*, Weinheim, München: Juventa, 2001.
- Buschmeyer, Hermann. *Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen*, Soest, Boenen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1995.
- Castel, Robert. *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*, Konstanz: UVK, 2000.
- Dausien, Bettina. *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*, Bielefeld: Universität Bielefeld, 2002.
- Endreß, Martin. „Vertrauen und Misstrauen. Soziologische Überlegungen“, in: *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt*, Christian Schlicher, Mascha Will-Zocholl und Marc Ziegler (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2012, 81–102.
- Engel, Juliane, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike Terhart und Anke Wischmann. „Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung“, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 1 (2021), 139–158.
- Epp, André. „Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung?“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (2018), 973–990.
- Ders. „Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 119, 1 (2018), Art. 1.
- Ders. „Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview. Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie“, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20, 1 (2019), 191–206.
- Ders. „Analyseheuristik(en) für die qualitative Inhaltsanalyse? – Zwischen forschungspraktischen Modifikationen und Innovationspotenzialen“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 21, 1 (2020), Art. 3, <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3429>, zuletzt geprüft am 16. November 2021.

- Ders. „Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft – Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler*innen“, in: *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*, Sabine Klomfaß und André Epp (Hg.), Weinheim: Beltz Juventa, 2021, 158–172.
- Ders. „Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung“, in: *PraxisForschungLehrer*innenBildung* (im Erscheinen).
- Ders. „Methodische Überlegungen zum Erfassen des biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung“, in: *Vergessen in der Erziehungswissenschaft*, Malte Brinkmann, Thorsten Fuchs, Wolfgang Meseth und Jörg Zirfas (Hg.), Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Ernst, Christian. *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Fabel-Lamla, Melanie und Nicole Welter. „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771.
- Fabel-Lamla, Melanie, Sandra Tiefel und Maren Zeller. „Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 799–811.
- Filipp, Sigrun-Heide. „Kritische Lebensereignisse“, in: *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Jochen Brandstädter und Ullman Lindenberger (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 2007, 337–366.
- Giddens, Anthony. *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1990.
- Heinz, Walter R. „Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns“, in: *Biografische Sozialisation*, Erika M. Hoerning (Hg.), Stuttgart: De Gruyter, 2000, 165–186.
- Heinz, Walter R. „Status Passages as Micro-Macro Linkages in Life Course Research“, in: *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time*, Walter R. Heinz, Johannes Huinink und Ansgar Weymann (Hg.), Frankfurt a. M.: Campus, 2009, 473–486.
- Helsper, Werner. „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretische-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerverhandeln“, in: *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004, 49–98.
- Hölzle, Christina. „Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit“, in: *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*, Christina Hölzle und Irma Jansen (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2009, 31–54.
- Hölzle, Christina und Irma Jansen. *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*, Wiesbaden: VS Verlag, 2009.
- Hof, Christiane. „Übergänge und Lebenslanges Lernen“, in: *Handbuch Übergänge*, Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.), Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013, 394–414.
- Jansen, Irma. „Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit“, in: *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*, Christina Hölzle und Irma Jansen (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2009, 17–30.

- Klomfaß, Sabine und André Epp (Hg.). *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*, Weinheim: Beltz Juventa, 2021.
- Klomfaß, Sabine und Esther Meyer. „Helena – Nicht als Schülerin, aber als Lehrerin zum Gymnasium“, in: *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*, Sabine Klomfaß und André Epp (Hg.), Weinheim: Beltz Juventa, 2021, 85–103.
- Kohli, Martin. „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 1 (1985), 1–29.
- Leccardi, Carmen. „Young people’s representations of the future and the acceleration of time. A generational approach“, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7, 1 (2012), 59–73.
- Lessnich, Stephan. „Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität sozialpolitischer Institutionen“, in: *Soziale Welt* 46, 1 (1995), 51–69.
- Meuth, Miriam, Christiane Hof und Andreas Walther. „Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick“, in: *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*, Christiane Hof, Miriam Meuth und Andreas Walther (Hg.), Weinheim: Beltz, 2014, 7–13.
- Miethé, Ingrid. *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*, Weinheim, München: Beltz Juventa, 2014.
- Miethé, Ingrid. „Biografiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung“, in: *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*, Sabine Klomfaß und André Epp (Hg.), Weinheim: Beltz, 2021, 184–200.
- Mückenberger, Ulrich. „Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses – hat das Arbeitsrecht noch Zukunft?“, in: *Zeitschrift für Sozialreform* 31, 7/8 (1985), 415–434, 457–475.
- Nittel, Dieter. *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.
- Raabe, Wolfgang. *Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung*, Darmstadt: Hiba, 2004.
- Riemann, Gerhard. „Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit. Überlegungen zu zentralen Aufgabenstellungen und Elementen im professionellen Handeln und zu Formen ihrer Entdeckung und Rekonstruktion“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2016), 199–214.
- Ruhe, Hans Georg. *Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung*, Weinheim, Basel: Beltz, 1998.
- Schröer, Wolfgang, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz. „Übergänge – Eine Einführung“, in: *Handbuch Übergänge*, dies. (Hg.), Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013, 11–22.
- Schütze, Fritz. „Biographieforschung und narratives Interview“, in: *Neue Praxis* 13, 3 (1983), 283–293.
- Ders. „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“, in: *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Martin Kohli und Günther Robert (Hg.), Stuttgart: Metzler, 1984, 78–117.

- Ders. „Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie“, in: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2006, 205–238.
- Ders. „Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft“, in: *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*, Dorit Bosse und Peter Posch (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag, 2009, 359–364.
- Schweer, Martin K. W. „Vertrauen im Klassenzimmer“, in: *Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft*, ders. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2017, Bd. 24, 523–545.
- Terhart, Ewald. „Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte“, in: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.), Münster: Waxmann, 2014, 433–437.
- Truschkat, Inga. „Biografie und Übergang“, in: *Handbuch Übergänge*, Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz (Hg.), Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013, 44–63.
- Walther, Andreas und Barbara Stauber. „Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive“, in: *Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Barbara Stauber, Axel Pohl und Andreas Walther (Hg.), Weinheim, München: Juventa, 2007, 19–40.
- Wanka, Anna, Markus Rieger-Ladich, Barbara Stauber und Andreas Walther. „Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung“, in: *Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions*, Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich und Anna Wanka (Hg.), Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2020, Bd. 1, 11–38.
- Weihls, Alexander und André Epp. „Biographische Arbeit und biographisches Lernen. Religionspädagogische und sozialpädagogische Perspektiven im interdisziplinären Dialog“, in: *Religionspädagogische Beiträge (RpB)* 82 (2020), 67–76.
- Wiezorek, Christine. *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*, Wiesbaden: VS Springer, 2005.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

IV Vertrauen in schulische Bildungsmedien und ihre Aneignung im Unterricht

Die Frage des Vertrauens in Bildungsmedien stellt sich ausgehend vom curricularen Prozess bezogen auf die diskursiven Vermittlungsstrategien von Bildungsmedien und ihre empirisch beobachtbare Verwendung und Aneignung im schulischen Unterricht. Dabei lassen sich verschiedene diskursive Praktiken der Erzeugung und Aushandlung von Vertrauen oder auch Misstrauen bzw. Nicht-Vertrauen beobachten.

Barbara Christophe analysiert in ihrem Beitrag „Vertrauen und Misstrauen im Geschichtsunterricht. Empirische Beobachtungen zu einer prekären Balance“ ausgehend von ethnografischen Unterrichtsbeobachtungen, wie Vertrauen und Misstrauen die Aushandlungsprozesse um historische Deutungen im Geschichtsunterricht prägen. Anhand der Behandlung des Vietnamkriegs im schulischen Geschichtsunterricht veranschaulicht sie an zwei Beispielen aus einer ethnografischen Unterrichtsbeobachtung eindrücklich, wie Vertrauen und Misstrauen in der asymmetrischen Unterrichtsinteraktion zwischen Lehrenden und Lernenden dazu führen (können), dass komplexe historische Zusammenhänge nicht nur stark vereinfacht, sondern ohne jeglichen Rekurs auf historische Quellen aufgrund vorgefertigter schematischer Deutungen teilweise gar kontrafaktisch interpretiert werden.

Marharyta Fabrykant untersucht in ihrem Beitrag „Trust in the Story: Narrative Tools of Constructing Credibility in European History Textbooks“ diskursive Strategien der Erzeugung von Vertrauen in Schulbuchdarstellungen anhand der Verwendung einschlägiger rhetorischer und narrativer Verfahren, namentlich Logos, Ethos und Pathos. Logos erscheint in Geschichtslehrbüchern als allgemeine Vermittlung einer Geschichte, die auf Vertrauen in quellenbasierte Fakten beruht, ohne zu einer offenen Debatte verschiedener Standpunkte aufzufordern. Ethos artikuliere den Anspruch, dass historisches Wissen zu einer allgemeineren Form von Wissen führt, wobei das Vertrauen in die Autorität und Glaubwürdigkeit der Autorinnen und Autoren zentral sei. Pathos erweise sich als das effektivste, einfachste und zugleich das schwächste rhetorische Verfahren der Evokation von Vertrauen, da es lediglich jeweils nur eine einfache Botschaft innerhalb komplexer Narrative vermittele.

Esilda Luku widmet sich in ihrem Beitrag unter dem Titel „(Mis)trust of Knowledge Disseminated through Video Testimonies when Teaching about the Holocaust: The Albanian Case“ ausgehend vom Konzept des (Nicht-)Vertrauens der Fragestellung, welche Effekte die Verwendung von videografierten Berichten von Überlebenden des Holocausts auf das Wissen und Verhalten der Lernenden hat. Die Frage des (Nicht-)Vertrauens stellt sich aufgrund der kontroversen historiografischen Debatte über die Zuverlässigkeit dieser Art von Quellen sowie über deren angemessene oder unangemessene Verwendung im Unterricht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Videoaufzeichnungen nicht uneingeschränkt als vertrauenswürdig erscheinen und nicht als alleinige Quelle dienen sollten; sie bieten den Lernenden jedoch einzigartige und häufig unterschiedliche Perspektiven auf die Ereignisse des Holocausts und tragen dazu bei, Geschichte „lebendig“ zu machen und das Interesse der Lernenden am Thema zu steigern.

Insgesamt vermitteln die Beiträge instruktive Einblicke in die vielfältigen Prozesse der Erzeugung, Aushandlung und Nutzung von Vertrauen in der Gestaltung, Verwendung und Aneignung von schulischen Bildungsmedien.

Vertrauen und Misstrauen im Geschichtsunterricht. Empirische Beobachtungen zu einer prekären Balance

Blickt man auf wissenschaftliche Untersuchungen zur Rolle von Vertrauen und Misstrauen im schulischen Unterricht, stößt man schnell auf ein Paradox. Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die in die eigene Leistungsfähigkeit,¹ aber auch darin vertrauen, dass Lehrpersonen sie fair und respektvoll behandeln,² motivierter und besser lernen. Gleichzeitig weist Schweer³ darauf hin, dass die Herstellung der so wichtigen Ressource *Vertrauen* in dem von asymmetrischen Beziehungen geprägten Interaktionssystem *Unterricht* prekär ist. Darüber hinaus argumentiert er, dass Schüler und Schülerinnen in der Entwicklung ihrer Autonomie und ihrer Kritikfähigkeit auch von einem gewissen Maß an Misstrauen profitieren. An all diese Einsichten knüpft der vorliegende Beitrag an. In zweierlei Hinsicht weicht er allerdings von bislang dominanten Ansätzen ab:

Erstens dominieren auf der methodischen Ebene standardisierte Verfahren wie Umfragen oder Leitfadeninterviews, in die sich die mittlerweile als problematisch erkannte Annahme einschreibt, Vertrauen, das wir tatsächlich oft gewähren oder entziehen, ohne uns dessen bewusst zu sein,⁴ sei reflexiv und kommunikativ verfügbar. Tendenziell ausgeblendet wird mit dem ausschließlichen Fokus auf die Befragung von Einzelpersonen zudem, dass Vertrauen nicht nur eine in Sozialisationsprozessen erworbene *individuelle* Disposition ist,

1 Andreas Helmke, *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*, Göttingen: Hogrefe, 1992; Jeffrey C. Valentine, David L. DuBois und Harris Cooper, „The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review“, in: *Educational Psychologist* 39, 2 (2004), 111–133.

2 Martin K. W. Schweer, „Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen“, in: ders. (Hg.), *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*, Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2010, 151–172; ders., „Vertrauen im Klassenzimmer“, in: ders. (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 523–545.

3 Schweer, „Vertrauen im Klassenzimmer“.

4 Martin Endreß, *Vertrauen*, Bielefeld: transcript, 2002, 68.

sondern auch ein Produkt von *Interaktionsprozessen*,⁵ die nur mit Hilfe von rekonstruktiven Verfahren beobachtet und analysiert werden können.⁶

Zweitens fragen die bislang vorliegenden Analysen nach der Rolle von Vertrauen in *dem* schulischen Unterricht, den es in der täglichen Realität von nach Stunden getaktetem Fachunterricht mit seinen je spezifischen Anforderungsprofilen so natürlich nur als gedankliche Abstraktion gibt. Gleichzeitig scheint es mir einleuchtend zu sein, dass naturwissenschaftliche Fächer, in denen es in der Regel um die Rekonstruktion von weitgehend als unumstößlich anerkannten Wissensbeständen geht, andere Anforderungen an Vertrauensbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden stellen als geisteswissenschaftliche Fächer, in denen Schülerinnen und Schüler regelmäßig dazu aufgefordert werden, sich im Rekurs auf eigene Relevanz- und Wertgesichtspunkte zu den verhandelten Themen zu positionieren. Wie wir etwa aus Studien zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich kontrovers diskutierten Themen⁷ oder mit dem Nationalsozialismus⁸ im schulischen Geschichts- oder Politikunterricht wissen, kann dies leicht zu prekären Situationen führen, deren produktive Auflösung auch Vertrauen darin voraussetzt, dass niemand beschämt wird.

In dem Bemühen, einen Beitrag zur Überwindung der skizzierten Forschungslücken zu leisten, rekonstruiere ich im Folgenden eine konkrete Unterrichtsstunde zum Vietnamkrieg im Geschichtsunterricht einer zehnten Klasse. Bevor ich meine empirischen Daten präsentiere und diskutiere, lese ich die wissenschaftliche Literatur zu Geschichte als einer spezifischen Wissensform und zu Geschichtsunterricht als einer auf die Vermittlung von Geschichtsbewusstsein oder Kompetenzen im historischen Denken⁹ ausgerichteten Veranstaltung mit Fokus auf die Frage nach der Rolle von Vertrauen und Misstrauen gewissermaßen gegen den Strich. Danach skizziere ich mein methodisches Vorgehen und historiografische Debatten zum Vietnamkrieg, die, wie sich zeigen

5 Margaret Levi, „A State of Trust“, in: Valerie Braithwaite und Margaret Levi (Hg.), *Trust and governance*, New York: Russell Sage Foundation, 1988, 77–101.

6 Sylke Bartmann, Nicolle Pfaff und Nicole Welter, „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783.

7 Diane Hess, *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, London, New York: Routledge, 2009.

8 Juliane Hogrefe, Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske, „Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen“, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1 (2012), 7–30.

9 Während Geschichtsbewusstsein der Schlüsselbegriff der deutschen Geschichtsdidaktik ist, kreisen angelsächsische Debatten eher um das Konzept des historischen Denkens. Zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten beider Konzepte vgl. Andreas Körber, „Translation and its discontents II: a German perspective“, in: *Journal of Curriculum Studies* 48, 4 (2016), 440–456, und Peter Seixas, „Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education“, in: *Journal of Curriculum Studies* 48, 4 (2016), 427–439.

wird, einen wichtigen Schlüssel zum Verständnis der Stunde liefern. In einem an der *grounded theory* orientierten Hin- und Her-Pendeln zwischen theoretischen Überlegungen und empirischen Beobachtungen entfalte ich dann die These, dass gelingender Geschichtsunterricht zwar ganz entscheidend auf die Herstellung einer prekären Balance zwischen Vertrauen und Misstrauen angewiesen ist, die Herausbildung genau dieser Balance jedoch gleichzeitig durch Handlungsschemata unterminiert wird, die in wirkmächtigen Vorstellungen davon angelegt sind, wie ein angemessener Schüler- und Lehrerjob auszusehen hat.

Vertrauen und Misstrauen in Geschichte und Geschichtsvermittlung

Geschichte zielt in der Auseinandersetzung mit Quellen auf die Generierung von Wissen über die Vergangenheit. Gleichzeitig muss dieses Wissen aus drei gewichtigen Gründen immer vorläufig und unabgeschlossen bleiben. Erstens liefern Quellen keine objektiven *Informationen über*, sondern nur zu Deutung und Interpretation einladende *Hinweise auf* die Vergangenheit.¹⁰ Zweitens ist alles, was über die unendlich mannigfaltige Welt von gestern gesagt werden kann, immer unvollständig, selektiv und an bestimmte Perspektiven gebunden.¹¹ Drittens ist Vergangenheit per definitionem vergangen und kann deshalb nicht zur Überprüfung der über sie getroffenen Aussagen herangezogen werden.¹² All das sind geschichtsphilosophische Binsenwahrheiten, die jedoch eine neue Brisanz gewinnen, wenn sie aus der Perspektive der Frage nach Vertrauen und Misstrauen betrachtet werden. Wer als prekär und vorläufig markiertes Wissen generieren möchte, so mein Anfangsverdacht, sieht sich von Anfang an auf eine Heuristik des Misstrauens verwiesen, die auf drei Ebenen operiert.

(1) Auf der ersten Ebene gilt das Misstrauen den Quellen. Diesen Gedanken finden wir schon in der Quellenkritik, die Gustav Droysen,¹³ einer der Gründerväter von Geschichte als wissenschaftlicher Disziplin, in seiner im 19. Jahrhundert publizierten *Historik* begründet. Äußere Quellenkritik untersucht, ob Texte *wirklich* aus der Feder der angegebenen Verfasserinnen und Verfasser

10 Peter Lee, „Putting Principles into Practice: Understanding History“, in: National Research Council (Hg.), *How Students Learn. History, Math and Science in the Classroom*, Washington, DC: National Academies Press, 2005, 31–78.

11 Peter Lee, „History Teaching and Philosophy of History“, in: *History and Theory* 22, 4 (1983), 19–49.

12 Achim Landwehr, *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit: Essay zur Geschichtstheorie*, Frankfurt a. M.: Fischer, 2016.

13 Johann Gustav Droysen, *Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.

stammen und *wirklich* so tradiert wurden, wie sie einst geschrieben wurden. Innere Quellenkritik fragt, inwieweit sich der politische, soziale und kulturelle Horizont der Entstehungszeit als Vorurteil in sie eingeschrieben hat. Über weite Strecken prägt dieses Modell auch heute noch die Überlegungen insbesondere der angelsächsischen Geschichtsdidaktik. Für Sam Wineburg¹⁴ zielt historisches Denken, wie es in der Schule vermittelt werden soll, auf (i) die kritische Analyse des Entstehungskontextes einzelner Quellen, (ii) den kritischen Abgleich mehrerer Quellen und (iii) die Rekonstruktion des historischen Kontexts, der mit all seinen Konventionen, Klassifikationsschemata und Annahmen die in Quellen angebotenen Deutungen prägt. Auf der kognitiven Ebene fordert dieser Ansatz die Einübung einer kritischen Haltung, der, so würde ich ergänzen, auf der jüngst wieder stärker akzentuierten affektiven Ebene¹⁵ eine von Misstrauen geprägte Einstellung gegenüber den tunlichst nicht beim Wort zu nehmenden Quellen entspricht. Wenn solches Misstrauen fehlt, so beschreibt es Wineburg, gehen Schüler und Schülerinnen parteilichen Quellen allzu leicht auf den Leim und nehmen z.B. die großspurigen Schilderungen amerikanischer Quellen über englische Soldaten, die im Unabhängigkeitskrieg angeblich in heller Panik vor amerikanischen Farmern flüchten, für bare Münze. Auch Peter Lee¹⁶ sieht eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin, das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler dafür zu schärfen, dass der Blick, den man durch Quellen auf die Vergangenheit erhaschen kann, regelmäßig durch Übertreibungen, Auslassungen oder schlichtweg durch die mächtigen Denkgewohnheiten ihrer Entstehungszeit beeinflusst ist. Wer Quellen zum beredten Sprechen bringen wolle, so eine seiner zentralen Schlussfolgerungen, müsse deshalb lernen, hinter das auf der Oberfläche Gesagte zu schauen und mit klugen Fragen, die tendenziell immer misstrauisch sind, zu dem vorzudringen, was zwischen den Zeilen kommuniziert wird. Damit greift er eine Idee auf, die schon Carlo Ginzburg¹⁷ dazu bewogen hatte, Parallelen zwischen der Arbeitsweise von Historikerinnen und Historikern, Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytikern und Detektivinnen und Detektiven zu betonen. Alle drei Berufsgruppen, so könnte man in Fortführung seiner Überlegungen formulieren, begegnen dem, was auf der Ebene des Expliziten mitgeteilt wird, regelmäßig mit unverhohlenem Misstrauen. In dem Bemühen, die Wahrheit herauszufinden, konzentrieren sie sich eher auf das Im-

14 Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, 2001.

15 Christoph Wulf, *Emotions in History Teaching*, 2021, <https://ssrn.com/abstract=3759513>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2021.

16 Lee, „History Teaching and the Philosophy of History“; ders., „Putting Principles into Practice“.

17 Carlo Ginzburg, „Morelli, Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method“, in: *History Workshop* 9 (1980), 5–36.

plizite, auf das unbewusst Kommunizierte und vermeintlich Nebensächliche, das gerade deshalb, weil es nicht absichtsvoll gestaltet wurde, umso untrüglicher auf das Eigentliche und Wahre zu verweisen scheint.

(2) Auf einer zweiten Ebene zielt das Misstrauen auf historiografische Erzählungen, die – wie wir aus der prominenten Rede vom Vetorecht der Quellen lernen können¹⁸ – immer im Verdacht stehen, der Imagination und Fabulierkunst ihrer Urheber allzu freien Lauf zu lassen. Wer Geschichte betreiben will, steht gewissermaßen im Kreuzfeuer zweier gegensätzlicher Maximen. Einerseits ist Quellen grundsätzlich zu misstrauen. Andererseits werden dieselben Quellen zur Letztinstanz, die über die Plausibilität von historischen Narrativen entscheidet.¹⁹ Nicht von ungefähr empfiehlt der in der Geschichtsdidaktik breit rezipierte Jörn Rüsen, Geschichtsdarstellungen routinemäßig auf ihre empirische, narrative und normative Triftigkeit zu überprüfen.²⁰ Andere Ansätze in der Geschichtsdidaktik raten zur kritischen Hinterfragung und ggf. auch zur Distanzierung von Konzepten erster Ordnung, auf die Historikerinnen und Historiker, aber auch Zeitgenossinnen und Zeitgenossen immer dann zurückgreifen, wenn sie z. B. von der französischen oder amerikanischen Revolution sprechen und damit eine Reihe von historischen Ereignissen in typologisierender Absicht zusammenfassen und auf einen ganz bestimmten Begriff bringen. Lee erinnert so z. B. eindringlich daran, dass Konzepte erster Ordnung immer eine von Relevanz- und Wertgesichtspunkten gesteuerte Annäherung an eine komplexe historische Realität sind, aus der bestimmte Aspekte hervorgehoben und andere ausgeblendet werden müssen, um unter das Dach eines Begriffs zu passen.²¹ Darüber hinaus weist er ausdrücklich darauf hin, dass man trefflich über die Angemessenheit von Begriffen, aber auch darüber streiten könne, welche Aspekte sie akzentuieren. Vor diesem Hintergrund plädiert er dafür, Schüler und Schülerinnen zu abweichendem Denken und zur kritischen Reflexion der Kategorisierungs- und Synthetisierungsleistungen Anderer zu ermutigen. Körber argumentiert in diesem Zusammenhang ganz ähnlich.²² In der Fähigkeit, die Historizität von Konzepten zu erkennen, die zwar durch Konventionen stabilisiert würden, letztlich aber nur soziale Konstrukte seien, die immer auch ganz anders ausfallen können, sieht er das entscheidende Indiz dafür, dass Schülerinnen und

18 Stefan Jordan, „Vetorecht der Quellen“, Docupedia-Zeitgeschichte, 2010, http://docupedia.de/zg/jordan_vetorecht_quellen_v1_de_2010, zuletzt geprüft am 19. Juli 2021.

19 Lee, „Putting Principles into Practice“.

20 Jörn Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik 1: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.

21 Lee, „History Teaching and the Philosophy of History“; ders., „Putting Principles into Practice“.

22 Andreas Körber, *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, urn:nbn:de:0111-pedocs-108118.

Schüler ein elaboriertes Niveau historischer Kompetenzen erreicht hätten. Lee und Körber bewegen sich damit unverkennbar in den Spuren des tiefen Misstrauens, das Adorno begrifflichen Konzepten entgegenbrachte.²³ In gewissem Sinne, so Adorno, gleiche der Vorgang der begrifflichen Abstraktion immer einem Gewaltakt, durch den eine komplexe Wirklichkeit zugerichtet, passend gemacht und verstümmelt werde.

(3) Auf der dritten Ebene geht es um kritisches Misstrauen gegenüber den eigenen Urteilen, die gerade in der geschichtsdidaktischen Literatur regelmäßig im Verdacht stehen, gegenwärtige Ansichten und Annahmen unreflektiert auf die Vergangenheit zu übertragen. Die Beobachtung, dass Schüler und Schülerinnen Menschen aus anderen Zeiten nur deshalb, weil sie anders dachten oder fühlten als sie selber, oft vorschnell als dumm oder naiv verurteilen,²⁴ bewegte Sam Wineburg dazu, methodisch geschultes historisches Denken, das den Fallstricken des Präsentismus entgeht, als unnatürlichen Akt zu beschreiben, weil es die Welt- und Wertvorstellung historischer Akteure systematisch in Rechnung stellt.²⁵

Auf allen drei Ebenen besteht die Funktion von Misstrauen darin, Automatismen des Denkens zu unterbrechen und Reflexionspausen zu erzwingen. Und auf allen drei Ebenen, so möchte ich im Lichte dieser Zuspitzung jetzt ergänzen, setzt die Befolgung der gerade beschriebenen Routinen des kritischen Reflektierens und misstrauischen Hinterfragens ein beachtliches Maß an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten voraus. Wer sich dem stummen Zwang entziehen will, den Quellen und Geschichtsdarstellungen ausüben, wenn sie uns vergessen machen wollen, dass man die Welt auch aus einer anderen Perspektive sehen kann, wer sich den Blick auf die Wirklichkeit nicht von den blinden Flecken verstellen lassen will, die in konventionelle Begriffe und Klassifikationen eingeschrieben sind, der muss seiner Analyse-, Reflexions- und Distanzierungsfähigkeit vertrauen können.

Gelingender Geschichtsunterricht braucht aus dieser Perspektive beides, Misstrauen *und* Vertrauen. Gleichzeitig, so möchte ich jetzt argumentieren, erschweren die formalen Strukturen des Interaktionssystems Unterricht im Allgemeinen und die inneren Widersprüche von Geschichtsunterricht im Besonderen, aber auch die Routinen und Dispositionen, die Lehrende und Lernende in Anpassung an diese Strukturen und Widersprüche herausbilden, die Generierung beider Ressourcen.

Zunächst einmal blockiert die stark ausgeprägte asymmetrische Rollenverteilung, die für den Schulunterricht typisch ist, die Entstehung von Vertrauen,

23 Theodor Wiesengrund Adorno, *Negative Dialektik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1966.

24 Lee, „Putting Principles into Practice“.

25 Wineburg, *Historical Thinking*.

das als risikobehaftete Vorleistung von reziproken Beziehungen auf Augenhöhe profitiert.²⁶ Weiterhin manövriert die paradoxe Grundstruktur des modernen Geschichtsunterrichts, der einerseits die Entwicklung von Deutungskompetenz, andererseits aber auch die Abrufung von überprüfbarem, autoritativem und benotetem Deutungswissen fordert,²⁷ Schülerinnen und Schüler in eine wenig komfortable Zwickmühle, in der es schwerfallen mag, das nötige Vertrauen in sich selbst aufzubringen, um aus einer Haltung des Misstrauens heraus konventionelle Deutungen und Begriffe zu dekonstruieren. Weiterhin wissen wir aus ethnografischen Beobachtungen, dass sich Schüler und Schülerinnen unter den skizzierten Handlungsbedingungen, aber auch in dem Bemühen, im Klassenverband als cool und lässig anerkannt zu werden, oft auf das zurückziehen, was Breidenstein als Schülerjob bezeichnet hat.²⁸ Wer vornehmlich daran interessiert ist, mit möglichst geringem Aufwand einen maximalen Nutzen in Gestalt guter Noten zu erzielen, wird sich eher nicht der Mühe des misstrauischen Hinterfragens von Konventionen unterziehen, sondern sich eher bemühen, opportunistisch die Deutungspräferenzen derjenigen zu treffen, die ihn oder sie benoten.²⁹ Gleichzeitig behindert das, was man in Analogie zum Schülerjob als Lehrerjob bezeichnen könnte, die Entstehung eines Raums, in dem Schülerinnen und Schüler im Vertrauen auf die eigenen Deutungskompetenzen etabliertes Deutungswissen misstrauisch hinterfragen können. Angehenden Lehrenden wird während ihrer Ausbildung immer wieder suggeriert, dass gute Pädagoginnen und Pädagogen die Antworten, die Schüler und Schülerinnen im Unterricht geben werden, antizipieren können. Eine gute Stunde, so lernen sie, sei eine Stunde, die sich möglichst genau so entwickle, wie sie es in der Vorbereitung geplant hätten. Prämiert werden Lehrpersonen, die die Momente der Unberechenbarkeit, die dem Unterricht zu eigen ist, domestizieren. Überraschungsmomente und produktive Irritationen, aus denen sich wichtige Lernchancen ergeben können,³⁰ werden aus dieser Perspektive zu unliebsamen Störungen. Dieselbe Wirkung geht schließlich von Curricula aus, die regelmäßig so viel Lehrstoff vorschreiben, dass die Vermittlung von autoritativ gesetztem

26 Schwer, „Vertrauen im Klassenzimmer“.

27 Bernhard Schär und Vera Sperisen, „Switzerland and the Holocaust: Teaching contested history“, in: *Journal of Curriculum Studies* 42, 5 (2010), 649–669.

28 Georg Breidenstein, *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

29 Dass auch der Schülerjob seine Risiken birgt, zeigt das Beispiel eines von mir beobachteten Zehntklässlers, der den gründlich missratenen Versuch unternahm, seine feministische Geschichtslehrerin mit einer improvisierten Geschichte über Trümmerfrauen zu beeindrucken, die sich 1945 angeblich mächtig darüber gefreut haben, beim Schutt wegräumen endlich mal etwas anderes als Küche und Herd zu sehen.

30 Cynthia Ballenger, *Puzzling Moments, Teachable Moments: Practicing Teacher Research in Urban Classrooms*, New York: Teachers College Press, 2009.

Wissen schon aus Zeitgründen oft an die Stelle der selbstbewussten Auseinandersetzung mit diesem Wissen tritt.³¹

Methode

Die Stunde, die ich gleich analysiere, habe ich 2015 im Gesellschaftskundeunterricht³² einer zehnten Klasse an einer integrierten Gesamtschule in einer mittelgroßen deutschen Stadt mit der Videokamera aufgenommen, transkribiert und anonymisiert.³³ Zu dem Zeitpunkt der Videoaufnahme hatte ich den Fachunterricht in dieser Klasse bereits ein halbes Jahr ethnografisch begleitet, war also mit den Beziehungen zwischen der Klasse und ihrem Fachlehrer, Herrn Neurath,³⁴ gut vertraut. Auch vor diesem Hintergrund war mir schnell klar, dass die Stunde, auf die ich mich hier konzentriere, von Anfang an aus dem Ruder lief. Vertrauen und Misstrauen spielen bei diesem Aus-dem-Ruder-laufen eine wichtige Rolle.

Inhaltlich kreist die Stunde um ein Referat, das Katharina und Marie über den Vietnamkrieg halten. Bereits in den ersten Minuten weichen alle Teilnehmenden von den üblichen Routinen ab. Schon nach wenigen Sätzen werden die beiden Referentinnen unterbrochen, zunächst durch korrigierende Interventionen von Herrn Neurath, dann durch lebhaftere Diskussionen in der Klasse. Wie Wiedergänger tauchen im Verlauf der sich bald im Kreis drehenden Diskussion immer wieder dieselben Fragen danach auf, wer in Vietnam eigentlich warum gegen wen gekämpft hat. Fast alles, was insbesondere der Lehrer sagt, wird misstrauisch hinterfragt, eine Dynamik, die besonders absurde Blüten treibt in einer Situation, in der Herr Neurath in dem Bemühen um moralische Skandalisierung schildert, wie die USA vietnamesische Dörfer mit Napalm angegriffen hätten, einer verheerenden Chemikalie, die, wie er unterstreicht, „nicht löschar“ war. Angetrieben von Lust an der misstrauischen Unterminierung der emotionalen Er-

31 Keith Barton, „Challenging the familiar“, in: Keith Barton und Linda Levstik, *Researching History Education. Theory, Method and Context*, New York, London: Routledge, 2008, 292–299.

32 An Gesamtschulen wird das Fach Geschichte im Kontext des Faches Gesellschaftskunde unterrichtet.

33 Die empirischen Daten, auf die ich zurückgreife, wurden in dem von der Leibniz-Gemeinschaft geförderten Projekt „Teaching the Cold War – Memory Practices in the Classroom“ erhoben, in dem Geschichtsunterricht zum Kalten Krieg in je zwei Klassen in Ostdeutschland, Westdeutschland, Schweden und der Schweiz beobachtet worden ist. In jeder Klasse wurden 5–10 Stunden mit der Videokamera aufgenommen. Die Stunde, um die es mir hier geht, fand am 9. Februar 2015 statt. Aus Platzgründen verzichte ich im Folgenden darauf, bei Zitaten die genaue Zeit der Aufnahmen anzugeben. Auf Nachfrage kann das Transkript unter Wahrung datenschutzrechtlicher Bestimmungen eingesehen werden.

34 Alle Namen wurden aus Gründen der Anonymisierung geändert.

zählung ihres Lehrers wenden zwei Lernende betont nüchtern ein, dass Menschen solche Angriffe aber doch offenbar überlebt hätten, die Brände also doch ausgegangen sein müssen und Flammen immer irgendwie erstickt werden könnten.

Wenn ich jetzt zwei längere Szenen aus dieser Stunde diskutiere, dann tue ich das nicht, um im Modus der Entlarvung sichtbar zu machen, wie Unterricht als ein auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ausgerichtetes Unternehmen an solchen Dynamiken scheitern muss. Es geht mir vielmehr darum, analytisch zu beschreiben, was wir aus der Anschauung des Besonderen über das Allgemeine der Rolle von Vertrauen und Misstrauen im Fachunterricht Geschichte lernen können.³⁵ Orientiert an der dokumentarischen Methode³⁶ biete ich in einem ersten Schritt zunächst eine formulierende Interpretation der beiden Szenen an, die rekonstruiert, was auf der Ebene des Expliziten gesagt wird, um dann in einem zweiten Schritt eine reflektierende Interpretation zu entwickeln, die sichtbar macht, welche Deutungsmuster sich auf der Ebene des Impliziten in dem Gesagten dokumentieren. Auf beiden Ebenen mache ich mir das heuristische Potenzial zunutze, das in den Begriffen *Vertrauen* und *Misstrauen* angelegt ist.

Vietnamkrieg

Vorab aber noch ein kurzes Wort zum Unterrichtsgegenstand. Bis heute ist der Vietnamkrieg Gegenstand historiografischer Kontroversen, die v. a. um Strategien der Kontextualisierung und damit auch um die Frage kreisen, worum es in diesem Krieg überhaupt ging.³⁷ Während er für die einen ein Nord-Süd-Konflikt um Dekolonisierung war, begreifen ihn die anderen als klassischen Stellvertreterkrieg im Ost-West-Konflikt. In Abhängigkeit davon, welcher Deutungsrahmen jeweils gewählt wird, verschieben sich auch die jeweils als relevant mar-

35 In einem Aufsatz, den ich mit meiner Kollegin Nadine Ritzer geschrieben habe, habe ich dieselbe Stunde bereits aus einer anderen, erinnerungstheoretischen Perspektive analysiert und mit einer Schweizer Stunde verglichen, in der es inhaltlich ebenfalls um den Vietnamkrieg ging. Barbara Christophe und Nadine Ritzer, „Erinnerung und Geschichtsunterricht in der Kontingenzgesellschaft: Was war der Vietnamkrieg?“, in: *Zeitschrift der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2 (2021), 160–180.

36 Barbara Asbrand und Matthias Martens, *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.

37 Lien-Hang T. Nguyen, „Vietnamese Historians and the First Indochina War“, in: Mark Lawrence Atwood und Fredrik Logevall (Hg.), *The First Vietnam War. Colonial Conflict and Cold War Crisis*, Cambridge: Harvard University Press, 2007, 41–55; Pham Hong Tung, „The Cold War and Vietnam 1945–1954. How did a Nationalist Struggle turn into a Class-Struggle“, in: Albert Lau (Hg.), *Southeast Asia and the Cold War*, London: Routledge, 2012, 153–174.

kierten Fakten. Wer den Krieg als Nord-Süd-Konflikt wahrnimmt, legt den Fokus in der Regel auf den 1945 beginnenden Krieg zwischen der französischen Kolonialmacht und der vietnamesischen Befreiungsbewegung Viet Minh. Wer ihn hingegen aus der Perspektive des Ost-West-Konflikts betrachtet, interessiert sich mehr für all das, was nach dem Kriegseintritt der USA im Jahr 1965 passiert.

Erste Szene: Katharina und der Stellvertreterkonflikt

In der ersten Szene, die ich hier vorstellen möchte, entwickeln die Referentinnen eine Art Kurzporträt des Kriegs. Vor den Sätzen, um die es mir gleich gehen wird, hat Katharina zunächst die zentralen Akteure des Vietnamkriegs und deren Motive skizziert. Frankreich, so sagt sie, will seine Kolonie behalten, Vietnam kämpft für seine Unabhängigkeit und den USA geht es darum, den Kommunismus zurückzudrängen. Auf den ersten Blick scheinen hier zwei konkurrierende Deutungsschemata unverbunden nebeneinander zu stehen. Auf den zweiten Blick fällt jedoch auf, dass Katharina mit Frankreich und Vietnam nur für den Nord-Süd-Konflikt Protagonist und Antagonist benennt. Wer der Gegner der USA in dem Ost-West-Konflikt war, bleibt hingegen offen.

Dass sie den Deutungsrahmen des Nord-Süd-Konflikts insgesamt für plausibler hält, wird wenig später vollends deutlich. Auf Anregung von Herrn Neurath, der ihr dieses Konzept schon vor Wochen als Leitkategorie für ihr Referat vorgegeben hatte, müht sie sich sichtbar damit ab, den in der Logik des Ost-West-Konflikts verhafteten Begriff des Stellvertreterkriegs irgendwie in ihre ganz anders getaktete Geschichte einzubauen.

Katharina: Also ein Stellvertreterkrieg ist ja ein ähm Konflikt zwischen zwei Großmächten, der aber in einem anderen Staat ausgetragen wird. Und äh die zwei Mächte halt nicht/ also indirekt miteinander kämpfen, und nicht direkt. Also in dem Fall Frankreich und Vietnam.

Unverkennbar flüchtet Katharina hier in vage Sätze, vermeidet die Benennung von Akteuren, setzt mehrmals an und spricht von einem „Konflikt zwischen zwei Großmächten, der in einem anderen Staat ausgetragen wird“, von „zwei Mächten die halt nicht, die indirekt miteinander kämpfen und nicht direkt.“ Wenn sie am Ende doch noch Frankreich und Vietnam erwähnt, dann bleibt völlig offen, welche der von ihr zuvor aufgezählten Rollen sie jeweils spielen.

Herr Neurath allerdings, Katharinas Stichwortgeber in Sachen Stellvertreterkrieg, gibt sich mit dieser halbherzigen Erzählung nicht zufrieden. Er unterbricht Katharina, hakt nach und fordert sie auf, genau offenzulegen, wer gegen wen gekämpft und dabei wen vertreten hat. Katharina versucht sich an einer Ad-hoc-Lösung und tritt dabei die Flucht nach vorne an:

Katharina: *Ähm (...) also indi/ also (...) die USA hat ja mitgekämpft, aber es war eigentlich nur ein großer Konflikt zwischen Vietn/ also Vietnam, (denke ich mal), und Frankreich. (...) Aber mitgekämpft hat also die USA, stellvertretend.*

Sichtbar mit den eigenen Worten kämpfend redet sie von den USA, die „mitgekämpft haben“ in einem „großen Konflikt“, in dem es aber „eigentlich“ um etwas ganz anderes ging, um eine Auseinandersetzung zwischen Vietnam und Frankreich nämlich. Hier geschieht etwas ganz Aufregendes. Katharina bleibt nicht nur ihrer ursprünglichen Geschichte vom vietnamesischen Kampf gegen den französischen Kolonialismus treu. Ohne dass ihr das selber bewusst ist, benennt sie wie im Nebenher die entscheidende Schwachstelle im Konzept des Stellvertreterkriegs, das regelmäßig ausblenden muss, dass die Amerikaner sich in Vietnam gar nicht vertreten ließen, sondern im Gegenteil militärisch sehr präsent „mitgekämpft“ haben. Weil sie aber gleichzeitig mehrfach von ihrem Lehrer dazu verdonnert worden ist, mit diesem Konzept zu arbeiten, macht sie es kurzerhand passend. In ihrer Version werden die USA nicht vertreten, sie vertreten selber jemand anderen, nämlich das kolonialistische Frankreich. Mit dieser durchaus bedenkenswerten Interpretation der historischen Ereignisse verfehlt sie die konventionelle Lesart des Konzepts *Stellvertreterkrieg* gründlich.

Ohne mit einem einzigen Wort auf die irritierende Deutung seiner Schülerin einzugehen, unterbricht Herr Neurath Katharina an dieser Stelle erneut, um genau diese konventionelle Lesart zu etablieren.

Herr Neurath: *Stellvertreterkrieg heißt, es wird ein Krieg geführt, obwohl eigentlich ein anderer geführt würde. ... Der richtige Krieg, um den es eigentlich gehen würde, wenn er ausbrechen täte, wäre der Krieg zwischen ... Wäre der Krieg zwischen Amerika und China, beziehungsweise Amerika und dem Kommunismus gewesen, das wäre Russland, die UdSSR und China gewesen. Und weil dieser Krieg nicht/ dieser Krieg, da hatten alle Angst vor, weil, wenn der geführt würde, dann so wie Kubakrise, dann würden Atomwaffen zum Einsatz kommen und äh dann würden wir heute wahrscheinlich nicht mehr leben, wenn das stattgefunden hätte. Oder ihr wärt nie geboren worden. Und weil man vor diesem Dritten Weltkrieg Angst hatte, hat man, haben sich diese Großmächte in Stellvertreterkriegen bekämpft. Und Vietnam war einer davon. [...]*

In seiner Erzählung findet der Krieg, um den es in Vietnam „eigentlich“ geht, zwischen den Supermächten USA und Sowjetunion statt. Aus dieser Perspektive erscheint der Vietnamkrieg fast als eine Art Glücksfall, weil er „uns“ einen nuklearen Vernichtungskrieg erspart hat, der dazu geführt hätte, dass „ihr“, also die Schülerinnen und Schüler, gar nicht geboren worden wärt. Auf einer inhaltlichen Ebene könnte der Gegensatz zwischen Katharina und Herrn Neurath gar nicht größer sein. Gleichzeitig wird aber genau dieser Gegensatz gar nicht artikuliert.

Was sagt uns diese Geschichte über Vertrauen? Mit Blick auf Herrn Neurath können wir zunächst feststellen, dass sein großes Vertrauen in das etablierte

Konzept des Stellvertreterkriegs historisches Denken tendenziell blockiert. Weder Katharinas abweichende Lesart, noch die von ihm selbst auf den Punkt gebrachte, höchst problematische Implikation, derzufolge der Tod von Millionen von Vietnamesinnen und Vietnamesen ein Opfer war, das zur Verhinderung eines Atomkriegs gebracht werden musste, bewegen ihn dazu, über dessen empirische und normative Triftigkeit nachzudenken.

Mit Blick auf Katharina kann man dieselbe Szene im Rekurs auf unterschiedliche Facetten des Vertrauensbegriffs nachgerade gegensätzlich deuten. In der ersten Version vertraut Katharina der institutionell abgesicherten Definitionsmacht ihres Lehrers, scheitert aber daran, dessen auf den Ost-West-Konflikt fokussierten Deutungsrahmen in ihre Nord-Süd Geschichte zu integrieren. In der zweiten Version misstraut sie ihrer eigenen Deutungskompetenz und riskiert die Kohärenz der Geschichte, die sie erzählt, indem sie sich einem Konzept unterwirft, das ihr Lehrer ihr aufgezwungen hat. Gleichzeitig misstraut auch Herr Neurath seiner Schülerin. Weil er offenbar nicht einmal damit rechnet, dass sie ihn in seinen Deutungsgewissheiten verunsichern könnte, verwirft er ihre originale Deutung des Konzepts „Stellvertreterkrieg“ kommentarlos. Im ersten Fall garantiert Vertrauen die Aufrechterhaltung der asymmetrischen Rollenverteilung zwischen Katharina und Herrn Neurath. Im zweiten Fall verhindert das doppelte Misstrauen von Katharina in sich selber und von Herrn Neurath in seine Schülerin historisches Denken.

Die beiden Interpretationen rücken jeweils entgegengesetzte Aspekte in den Vordergrund. In gewissem Sinne illustriert der Gegensatz, der sich zwischen ihnen auftut, das Dilemma, vor dem Katharina steht. Als Schülerin muss sie den Vorgaben ihres Lehrers folgen. Als selbstständig denkender Mensch hat sie ihre eigene Sicht auf die Dinge. Guckt man aus dieser Perspektive auf die Situation, wird eine dritte Deutungsmöglichkeit sichtbar. Aus diesem Blickwinkel ist Katharina auf einmal keine Scheiternde mehr, sondern im Gegenteil hochkompetent. Weil sie die Unterwerfung unter die Deutungsmacht ihres Lehrers nur im Modus der Aufgabenerledigung vollzieht, gelingt es ihr, ihren divergenten Orientierungsrahmen aufrechtzuerhalten, ohne den ihres Lehrers offen herauszufordern. Stellen wir die Situation in Rechnung, in der all dies geschieht, eine Situation, in der Herr Neurath institutionell verbürgte Vorrechte gegenüber seiner Schülerin hat, die genau deshalb gut beraten ist, einfach nur mit möglichst geringem Aufwand ihren Schülerjob zu machen, wird zudem sichtbar, dass Katharina ein ungewöhnlich hohes Beharrungsvermögen, ja ein ungewöhnlich hohes Maß an Vertrauen in ihre eigene Geschichte vom Vietnamkrieg haben muss.

Genau dieser Verdacht erhärtet sich im Licht dessen, was nach der kleinen Szene geschieht, die ich bislang geschildert habe. Auch nach der Intervention ihres Lehrers, der gewissermaßen auf sein überlegenes Darstellungsrecht po-

chend den Deutungsrahmen des Ost-West-Konflikts vorgibt, bleibt Katharina bei ihrer Nord-Süd Geschichte.

Katharina: Okay, also nach einem Bürgerkrieg 1949 der ähm Kommunisten bekam Vietnam politische und militärische Unterstützung von China. Und äh dank dieser Unterstützung konnte auch, konnten auch die Franzosen aus ähm Nordvietnam oder aus verschiedenen Landteilen vertrieben werden. Und deswegen baten die Franzosen 1950 die USA um Hilfe, um zurückzuschlagen, ähm damit sie sich halt wieder ähm Nordvietnam als Kolonie unterwürfig machen konnten. Und ab 1965 ließ der US-Präsident Johnson dann Vietnam auch bombardieren. Also sie halfen dann ab jetzt den also Franzosen.

Die Franzosen, so sagt sie hier, „konnten“ „dank“ chinesischer Unterstützung vertrieben werden. Schon auf der Ebene des sprachlichen Ausdrucks macht sie deutlich, dass die Niederlage einer Kolonialmacht in dem Rahmen der von ihr gewählten Nord-Süd-Geschichte eigentlich immer etwas Gutes ist. Genau diese moralische Deutung verstärkt sie zusätzlich mit den Worten, den Franzosen sei es darum gegangen, „Nordvietnam als Kolonie unterwürfig“ zu machen. Es ist kaum ein moralisches Universum denkbar, in dem eine auf diesen Punkt gebrachte Zielsetzung moralisch anerkennungsfähig wäre.

Ich fasse noch einmal kurz zusammen: Erstens präsentieren Katharina und Herr Neurath zwei gegensätzliche Strategien der Kontextualisierung und Deutung des Vietnamkriegs, die in der historiografischen Kontroverse beide gleichermaßen als legitim markiert sind. Zweitens, in dem Konflikt zwischen Vertrauen in die überlegene Deutungskompetenz ihres Lehrers und Vertrauen in ihr eigenes Urteilsvermögen, bemüht sich Katharina, gestützt auf vage Formulierungen, zunächst um eine Kompromisslösung, gibt dann allerdings im Wesentlichen dem Vertrauen in sich selbst den Vorrang. Damit tut sie weit mehr als einfach nur ihren Schülerjob. Sie folgt beharrlich eigenen Relevanzkriterien. Dass die in dem Konflikt zwischen gegensätzlichen Deutungen liegende Chance, etwas über die Selektivität aller Deutungen und die Historizität von Konzepten erster Ordnung zu lernen, nicht genutzt wird, hat aus meiner Sicht zuvörderst mit Herrn Neurath zu tun, der seinen Lehrerjob erledigen und institutionell abgesichertes Deutungswissen vermitteln will, ohne Zeit mit aus dieser Perspektive lästigen Irritationen zu verlieren. Gleichzeitig scheint seine Orientierung auf diesen Aspekt seines Lehrerjobs viel mit einem gewissen Misstrauen gegenüber Katharina zu tun zu haben, deren Deutungsversuche er komplett ignoriert und offenbar als Ausdruck von Wissenslücken interpretiert, die er auffüllen muss. Die Vorstellung, dass ihre Schwierigkeiten mit dem Begriff des Stellvertreterkriegs nicht nur mit persönlichen Defiziten, sondern auch mit der Blindheit dieses Konzepts gegenüber bestimmten Aspekten der komplexen Wirklichkeit zu tun

haben, kann so nicht zum Anlass werden, über die Historizität und die Grenzen von Konzepten nachzudenken.

Im Rekurs auf die eingangs referierten Überlegungen zu Geschichte und Geschichtsunterricht bleibt schließlich festzustellen, dass weder Katharina noch Herr Neurath die Geschichte, die sie anbieten, durch Bezüge auf Quellen oder historiografische Erzählungen plausibilisieren. In diesem Sinne verfehlen beide in ihren Praktiken den Kern dessen, was Geschichte und Geschichtsunterricht theoretisch ausmacht. Beide investieren eine Art naives Vertrauen in ihre Rekonstruktionen, die sie als solche gar nicht kenntlich machen. Dasselbe gilt für den Umgang mit dem Begriff *Stellvertreterkrieg*, einem Konzept erster Ordnung, das von beiden fast wie ein reales Ding gehandhabt wird, das man möglichst exakt beschreiben muss, aber nicht als ein gedankliches Konstrukt erfasst wird, dessen Leistungsfähigkeit man kritisch reflektieren kann.

Zweite Szene: Was haben „wir“ eigentlich in Vietnam gemacht?

Gleich nachdem Katharina mit moralischer Eindeutigkeit über die Franzosen und deren Versuch geurteilt hat, Vietnam zu unterwerfen, wirft ihre Referatspartnerin Marie die Frage auf, auf welcher Seite eigentlich „wir“, die (West-) Deutschen, in diesem Konflikt standen und kommt zu der historisch nachweislich falschen Aussage, wir hätten gegen Südvietnam gekämpft. Dass das wohl heißen muss, dass wir für Nordvietnam und damit für die Guten waren, deutet sie nur noch an.

Marie: Denn also, äh (...) also wir haben ja gegen Südvietnam gekämpft, oder? Das war gegen Südvietnam. Und Nordvietnam war ja gut.

Offenkundig unterläuft ihr in dieser merkwürdig verkürzten Aussage ein höchst aufschlussreicher Fehler, der uns viel darüber verrät, was für sie so selbstverständlich ist, dass es keiner näheren Erläuterung bedarf. Wir, also die Bundesrepublik Deutschland, so erklärt sie, haben gegen Südvietnam und damit für Nord-Vietnam gekämpft. Wie sie zu dieser Erkenntnis kommt, deutet sie dann nur noch an. „Nord-Vietnam war ja gut“, erläutert sie zunächst und formuliert damit offenbar die für sie logische Schlussfolgerung aus dem, was Katharina zuvor über dieses Land gesagt hat, das nicht mehr „unterwürfig“ sein wollte und damit in den Augen der beiden Schülerinnen offenbar eine moralisch legitime Agenda verfolgte. Was das mit der deutschen Haltung zu diesem Krieg zu tun hat, um die es im ersten Satz geht, muss man im Rekurs auf kulturelle Selbstverständlichkeiten ergänzen. Weil wir, die Deutschen, natürlich immer Partei für das Gute ergreifen, so das entscheidende Argument, das man mitdenken muss,

konnten wir damals gar nicht anders, als das um seine Würde kämpfende Nordvietnam zu unterstützen.

Sofort korrigiert Herr Neurath Maries Fehltrug und stellt richtig, dass Nordvietnam von der DDR und Südvietnam von der BRD unterstützt wurde.

Herr Neurath: Und äh Nordvietnam wurde von der DDR unterstützt ... humanitär Und Südvietnam wurde von der Bundesrepublik unterstützt humanitär. Durch Spenden an die Bevölkerung, also ähm durch Ärzte. Dieses Projekt „Ärzte ohne Grenzen“ ist praktisch äh, was heute ja auch noch aktiv ist, sind praktisch damals gegründet worden.

Wie im Nebenher, aber um so selbstverständlicher betont er zudem, dass das Engagement beider deutscher Staaten rein humanitär gewesen sei, um dann historisch falsch zu behaupten, mit dem deutschen Engagement in Vietnam sei „praktisch“ „Ärzte ohne Grenzen“ gegründet worden. Ganz offenkundig folgt auch Herr Neurath mit seiner Fehlleistung derselben (nationalistischen) Logik, die schon Marie zu einer Falschaussage verlockt hatte. Auch er scheint unerschütterlich davon überzeugt zu sein, dass die Deutschen schon damals das moralisch Richtige getan und humanitäre Organisationen gegründet haben, während die Amerikaner Napalm-Bomben warfen.

Was bedeutet das für Vertrauen? Ganz offensichtlich entwickeln Marie und Herr Neurath hier ohne jede empirische Überprüfung eine Geschichte, der sie schon allein deshalb vertrauen, weil sie an das in der Gegenwart zirkulierende und zunehmend auf Abgrenzung von Amerika beruhende nationale Selbstbild anschließt, demzufolge Deutschland schon lange auf zivile Konfliktlösung setzt, während die USA immer noch brutale Machtpolitik betreiben. Geht man hypothetisch davon aus, dass dieses Selbstbild mit der deutschen Weigerung, sich 2003 am Irakkrieg zu beteiligen, einen enormen Aufschwung erfahren hat, der vielleicht auch noch in der 2015 beobachteten Unterrichtsstunde nachklingt, könnte man von präsentistischen Vorurteilen sprechen, in die sich beide, Lehrer und Schülerin, verstricken.

Auf einer viel grundsätzlicheren Ebene könnte man aber auch sagen, dass Marie und Herr Neurath hier genau das machen, was Menschen schon seit jeher tun, wenn sie Sachverhalte oder Behauptungen ohne vorherige empirische Überprüfung vor allem deshalb als offenkundig und selbstverständlich anerkennen, weil sie sich so nahtlos in vorreflexive Überzeugungen einfügen, weil also „Konventionalität und Rekurrenz“ zum „Signum [...] überindividueller Gültigkeit“ werden.³⁸

Weil weder Marie noch Herr Neurath sich in ihren Äußerungen auf Quellen oder historiografische Darstellungen beziehen und damit nicht einmal die Frage

38 Michael Cuntz, Barbara Nitsche, Isabell Otto und Marc Spaniol, „Die Listen der Evidenz. Einleitende Überlegungen“, in: dies. (Hg.), *Die Listen der Evidenz*, Köln: DuMont, 2006, 9–36, hier: 18.

aufwerfen, woher sie ihr Wissen eigentlich beziehen, haben sie zudem gar keine Chance, den eingangs beschriebenen Routinen des misstrauischen Hinterfragens von Aussagen über die Vergangenheit nachzugehen, die eigentlich das Handwerkszeugs von Historikern und Historikerinnen bilden. Man kann darin die entscheidende Schwachstelle der Stunde sehen. Man kann aber auch feststellen, dass Curricula, die immer wieder auch die Fähigkeit zur „Deutung von Zusammenhängen und Zeitverläufen“³⁹ fordern, starke Anreize für das Anfertigen genau solcher Hintergrunderzählungen geben, wie sie ohne jede Quellenangabe in großer Selbstverständlichkeit auch in den sogenannten Autorentexten von Schulbüchern angeboten werden.

Was bleibt?

Was lernen wir aus meinen Beobachtungen jenseits der bereits in der Einleitung formulierten Vermutung, dass die voraussetzungsvolle Mischung aus Vertrauen und Misstrauen, auf die gerade Geschichtsunterricht wegen der besonderen Beschaffenheit seines Gegenstands angewiesen ist, ein höchst fehleranfälliges Konstrukt ist? In einem Punkt, so scheint mir, laden meine Beobachtungen dazu ein, den Rahmen zu überschreiten, den ich mit Rekurs auf die in der Geschichtsdidaktik prominenten Konzepte „historisches Denken“ und „Geschichtsbewusstsein“ selbst gesetzt habe. An entscheidenden Stellen, das habe ich gezeigt, ist die Deutungsarbeit der an beiden Szenen Beteiligten gerade kein bewusster, kognitiv kontrollierter Vorgang; an entscheidenden Stellen lassen sich Katharina, Herr Neurath und Marie vielmehr von wirkmächtigen impliziten Vorannahmen leiten, die gar nicht erst ausbuchstabiert werden. In der ersten Szene macht dieses Schweigen eine Deutungskontroverse unsichtbar, die so gar nicht richtig bearbeitet werden kann. In der zweiten Szene ermöglicht es ein Fehlurteil, das, weil es sich als zwingende Konsequenz unausgesprochener Gewissheiten darstellt, gar nicht erst zum Gegenstand bewusster Reflexion werden kann.

Wie könnte ein alternativer Verlauf aussehen? Gerade in krisenhaften Momenten, wie ich sie hier beschrieben habe, wäre es hilfreich, wenn alle am Unterricht Beteiligten hin und wieder Reflexionspausen einlegen würden, in denen sie in explizitem Bruch mit alltäglichen Kommunikationsregeln über all die impliziten Annahmen und Gewissheiten sprechen würden, die in die eigenen historischen Erzählungen immer schon eingehen. Auch das setzt natürlich Vertrauen voraus, Vertrauen darin, dass Ego die auf den ersten Blick vielleicht

39 Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium – Geschichte*, Hannover, 2011, 7.

irritierenden Schlussfolgerungen von Alter Ego auf den zweiten Blick als Konsequenz von Annahmen nachvollziehen kann, die er oder sie nicht teilen muss, aber verstehen kann. Gefordert wäre mit anderen Worten ein Vertrauen in *Verfahren* der Verständigung, das gerade unter den schwierigen Bedingungen von Unterricht mit seiner asymmetrischen Rollenstruktur vielleicht einfacher herstellbar ist als *personales* Vertrauen.

Literatur

- Adorno, Theodor Wiesengrund. *Negative Dialektik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1966.
- Asbrand, Barbara und Matthias Martens. *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, 2018.
- Ballenger, Cynthia. *Puzzling Moments, Teachable Moments: Practicing Teacher Research in Urban Classrooms*, New York: Teachers College Press, 2009.
- Bartmann, Sylke, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783.
- Barton, Keith. „Challenging the familiar“, in: *Researching History Education. Theory, Method and Context*, Keith Barton und Linda Levstik, New York, London: Routledge, 2008, 292–299.
- Barton, Keith und Linda Levstik. „It wasn’t a good part of history. National identity and students’ explanations of historical significance“, in: *Researching History Education. Theory, Method, and Context*, dies., New York, London: Routledge, 2008, 240–272.
- Breidenstein, Georg. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Christophe, Barbara und Nadine Ritzer. „Erinnerung und Geschichtsunterricht in der Kontingenzgesellschaft: Was war der Vietnamkrieg?“, in: *Zeitschrift der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2 (2021), 160–180.
- Cuntz, Michael, Barbara Nitsche, Isabell Otto und Marc Spaniol. „Die Listen der Evidenz. Einleitende Überlegungen“, in: *Die Listen der Evidenz*, dies. (Hg.) Köln: DuMont, 2006, 9–36.
- Droysen, Johann Gustav. *Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.
- Endreß, Martin. *Vertrauen*, Bielefeld: transcript, 2002.
- Ginzburg, Carlo. „Morelli, Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method“, in: *History Workshop* 9 (1980), 5–36.
- Helmke, Andreas. *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*, Göttingen: Hogrefe, 1992.
- Hess, Diane. *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, London, New York: Routledge, 2009.
- Hogrefe, Juliane, Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske. „Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen“, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1 (2012), 7–30.

- Jordan, Stefan. „Vetorecht der Quellen“, Docupedia-Zeitgeschichte, 2010, http://docupedia.de/zg/jordan_vetorecht_quellen_v1_de_2010, zuletzt geprüft am 19. Juli 2021.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium – Geschichte*, Hannover, 2011.
- Körber, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, urn:nbn:de:0111-pe-docs-108118.
- Ders. „Translation and its discontents II: a German perspective“, in: *Journal of Curriculum Studies* 48, 4 (2016), 440–456.
- Landwehr, Achim. *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit: Essay zur Geschichtstheorie*, Frankfurt a. M.: Fischer, 2016.
- Lee, Peter. „History Teaching and Philosophy of History“, in: *History and Theory* 22, 4 (1983), 19–49.
- Ders. „Putting Principles into Practice: Understanding History“, in: *How Students Learn. History, Math and Science in the Classroom*, National Research Council (Hg.), Washington, DC: National Academies Press, 2005, 31–78.
- Levi, Margaret. „A State of Trust“, in: *Trust and governance*, Valerie Braithwaite und Margaret Levi (Hg.), New York: Russell Sage Foundation, 1988, 77–101.
- Nguyen, Lien-Hang T. „Vietnamese Historians and the First Indochina War“, in: *The First Vietnam War. Colonial Conflict and Cold War Crisis*, Mark Lawrence Atwood und Fredrik Logevall (Hg.), Cambridge: Harvard University Press, 2007, 41–55.
- Rüsen, Jörn. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik 1: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.
- Schär, Bernhard und Vera Sperisen. „Switzerland and the Holocaust: Teaching contested history“, in: *Journal of Curriculum Studies* 42, 5 (2010), 649–669.
- Schweer, Martin K. W. „Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen“, in: *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*, Martin K. W. Schweer (Hg.), Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2010, 151–172.
- Ders. „Vertrauen im Klassenzimmer“, in: *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, ders. (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2017, 523–545.
- Seixas, Peter. „Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education“, in: *Journal of Curriculum Studies* 48, 4 (2016), 427–439.
- Tung, Pham Hong. „The Cold War and Vietnam 1945–1954. How did a Nationalist Struggle turn into a Class-Struggle“, in: *Southeast Asia and the Cold War*, Albert Lau (Hg.), London: Routledge, 2012, 153–174.
- Valentine, Jeffrey C., David L. DuBois und Harris Cooper. „The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review“, in: *Educational Psychologist* 39, 2 (2004), 111–133.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Wulf, Christoph. „Emotions in History Teaching“, 2021, <https://ssrn.com/abstract=3759513>, zuletzt geprüft am 19. Juli 2021.

Trust in the Story: Narrative Tools of Constructing Credibility in European History Textbooks¹

Trust in education at the macro level, individual, regional, or cultural distinctions aside, relies on two parameters – trust in the content of education and trust in the education system, in other words, in what is taught and how it is taught. Both parameters are closely related to two major issues in the contemporary social sciences that have grown in significance over the last few years: trust in expert knowledge and trust in social institutions. Trust in expert knowledge has certainly been under threat, if not in direct decline,² as demonstrated by the public debate on climate change³ and, probably even more so, the debate surrounding the anti-vaccination movement, especially during the COVID-19 pandemic.⁴ Both these cases demonstrate that even the so-called hard sciences, their prestige as “true science” notwithstanding, are by no means immune from failing to inspire trust in substantial parts of the population. In the social sciences and humanities, therefore, expert knowledge may prove to be even more vulnerable in the face of conspiracy theories and accusations of “fake news”. While in the hard sciences only certain issues have, or could under certain circumstances,

1 Acknowledgements: This work is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University). The primary sources for the research were accessed due to the support from the library of the Georg Eckert Institute for Textbook Research.

2 Stef Aupers, “‘Trust No One’: Modernization, Paranoia and Conspiracy Culture”, in: *European Journal of Communication* 27, 1 (2012), 22–34; Gordon Gauchat, “Politicization of Science in the Public Sphere: A Study of Public Trust in the United States, 1974 to 2010”, in: *American Sociological Review* 77, 2 (2012), 167–187; Angelo Fasce and Alfonso Picó, “Science as a Vaccine”, in: *Science & Education* 28, 1 (2019), 109–125.

3 Risa Palm, Toby Bolsen and Justin T. Kingsland, “‘Don’t Tell Me What to Do’: Resistance to Climate Change Messages Suggesting Behavior Changes”, in: *Weather, Climate, and Society* 12, 4 (2020), 827–835.

4 Daniel Freeman, Felicity Waite, Laina Rosebrock, Ariane Petit, Chiara Causier, Anna East, Lucy Jenner et al., “Coronavirus Conspiracy Beliefs, Mistrust, and Compliance with Government Guidelines in England”, in: *Psychological Medicine* 52, 2 (2020), 1–13; Bastiaan T. Rutjens, Sander van der Linden and Romy van der Lee, “Science Skepticism in Times of COVID-19”, in: *Group Processes & Intergroup Relations* 24, 2 (2021), 276–283.

become political, in the social sciences and humanities it is a real challenge to find an issue that is not perceived as political from the start.

This is especially the case for historical knowledge. In the last decades, there has been an upward trend in individual countries and internationally, for references to the past to be employed by representatives of all parts of the political spectrum, whether in an attempt to legitimise centuries-old traditions, as evidence of the horrors and grievances of the past that need to be rectified or as proof in the belief that a society can change itself or can be changed.⁵ Memory wars have recently been gaining more prominence in public political discourse in multiple parts of the world, ranging from Eastern Europe, where the “living past” is often viewed as part of the regional identity, to the United States, whose identity as a frontier nation unburdened by the unenlightened past is gradually called into question.⁶ In memory wars history becomes less about knowledge and more about its weaponisation. As a consequence of the knowledge itself losing significance, the tools habitually applied to verify knowledge appear irrelevant and it is unclear what should take their place. The factors governing who or what to trust or disbelieve become less distinct even as the stakes for errors increase.

Mistrust in historical knowledge can take two forms. One of them is a general resignation to the impossibility of gaining valid knowledge about the past. Several decades ago, when postmodernism was in vogue, relativism was considered the preserve of the intellectual elite, or at least a large segment of it. Once largely discarded as out of date, relativism is now being appropriated by proponents and followers of a markedly anti-elitist and anti-intellectualist rhetoric. Another, and probably more widespread, form of mistrust, to which relativism sometimes serves as an intermediate step, is partisanship. In this case, history is perceived as a confrontation between stories, one of which, “ours”, is either perceived as innately true by definition or must be defended regardless of whether right or wrong. This notion that such defence is necessary is strengthened by the belief that opponents espousing an alternative story are prepared to do the same and that any reference to objective facts or claims of impartiality is merely a distraction.⁷ This form of mistrust represents a particularly close link between trust

5 Steven Mock, *Symbols of Defeat in the Construction of National Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011; Nikolay Kaposov, *Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

6 Igor Torbakov, “History, Memory and National Identity: Understanding the Politics of History and Memory Wars in Post-Soviet Lands”, in: *Demokratizatsiya* 19, 3 (2011), 209–232; Melanie L. Buffington, “Contemporary Culture Wars: Challenging the Legacy of the Confederacy”, in: *Journal of Cultural Research in Art Education* 34 (2017), 45–95; Mano Toth, “Challenging the Notion of the East-West Memory Divide”, in: *JCMS: Journal of Common Market Studies* 57, 5 (2019), 1031–1050.

7 Emily A. West and Shanto Iyengar, “Partisanship as a Social Identity: Implications for Polarization”, in: *Political Behavior* (2020), 1–32.

in the content and in the institutions, as the credibility of content is judged on whether its source is perceived as “ours” or “theirs”.

Under circumstances in which mistrust is rife, history taught in schools is particularly likely to be treated with suspicion. Its claim to provide neutral and universal knowledge about the past, which every pupil must master, is more directly in contrast with the relativist worldview than any other category of public or popular history in the public domain where everybody is free to choose a narrative that suits them. For those picturing the meeting of alternative narratives more as a battlefield than a market place, the education system appears, depending on their political views, as either too conservative – perpetuating the existing order of things, or too liberal – engineering social change in a certain direction. What can be done within history education to counteract these tendencies towards mistrust?

The purpose of this paper is to reveal and critically examine the tools used to establish trust in the history currently taught in schools. It presents a comparative empirical analysis of contemporary European history textbooks and explores ways of constructing a history narrative that appears credible and trustworthy to its target audience as well as the tools used to achieve this. It compares these with other available tools that may not be used and some that are not immediately obvious but are suitable and have the potential to be effective.

Data and Rationale

The study presented in this paper is a part of research into the narratives of the First World War in European history textbooks. Its empirical base consists of 103 textbooks for secondary and high schools in 23 European countries that were published after 2000 (for the complete list of textbooks, see the Appendix). There are several reasons why focussing on the First World War is particularly appropriate for a large-scale, cross-national comparison. Firstly, as a major global event, it is covered in great detail in the history textbooks of all European countries, so that each textbook contains a comprehensive narrative rather than a brief mention or passing reference. Secondly, the war and its outcome marked the birth of some European nations and saw a profound change in the status or statehood of most others. The content therefore maintains relevance for its target audience touching, as it does, upon multiple contested issues of national and European histories, which prevent the narrative of the First World War becoming a seemingly irrelevant story of days long past. The material taught must consequently be credible and taught in a manner that establishes trust. Finally, in many national historiographies, the First World War marks the beginning of the contemporary epoch and therefore prompts a philosophical discussion on the

essence of late modernity and the logic of social transformations. Such a discussion requires a history textbook to elicit the kind of trust that extends far beyond a belief in the veracity of names and dates. Thus, a study of the tools used to establish trust in First World War narratives in European history textbooks provides an opportunity to explore the relationship between trust, credibility and authority in the educational setting.

Results

Preliminary Analysis

A large variety of tools exist that can be used to establish trust in the content and narratives contained in history textbooks. It was therefore impractical to reduce the initial conceptual framework of this analysis to a finite list of specific tools which may or may not be employed when scrutinising the body of the texts. Instead, after initially acquainting ourselves with the empirical materials, the early stages of analysis showed that in order to encompass any kind of rhetorical device it would be necessary to define the frame of reference in the broadest way possible. However, the frame of reference must also be narrowed sufficiently to provide a foundation for meaningful classification and comparison, namely Aristotle's differentiation of three modes of persuasion: *logos*, *ethos*, and *pathos*.

In general terms, it is not difficult to imagine how each of these modes of persuasion are manifested in history narratives in general and in history textbooks specifically. *Logos*, as the appeal to reason, would most likely emphasise the validity of historical facts and the soundness of their interpretation. The credibility of facts would be created in an established academic way – through references to primary sources, direct citations, and by justifying the selection of these and not other sources over others, as representative of each historical phenomenon they illustrate. The soundness of the interpretation of these facts would be conveyed via explicit reasoning – separating the thesis from the arguments, stating the strengths and weaknesses of each argument, and probably considering counterarguments or the presentation of events and only then potentially debunking alternative points of view. Textbooks relying primarily on the *logos* mode to establish trust would, in all probability, rely primarily on non-narrative content with facts clearly separated in order to assess the credibility of each in turn, and reasoning taking the form of explicit comments on peripheral details rather than being embedded in the narrative tapestry that results when the story is allowed to unfold naturally.

Ethos, in contrast to the impersonal and impartial nature of *logos*, does not build upon the facts and arguments themselves but the personality of their

proponent. The task is for the proponent to appear as a generally trustworthy person or body who cannot, or is at least highly unlikely to, make false or unreliable statements. In history textbooks, this mode of establishing trust might rely upon the authors' credentials as professional historians or experts in certain periods or as history teachers who are well-versed in historiography and didactics and who are adept at sorting and critically evaluating secondary sources. In addition, such texts might contain direct citations from authors of renown and would certainly be expected to contain excerpts from or references to the most well-known and influential works of first-rate academic historians. This kind of narrative is therefore likely to create a sense of the continuity of history as the work of historians rather than as a story. If an unintended consequence of logos-oriented texts is a prevalence of non-narrative elements, then a focus on ethos leads to an emphasis on meta-history.

Finally, pathos is probably the most recognisable type of rhetorical device due to its central role in the prototypical notion of propaganda. Pathos refers to a credibility based on the emotional appeal of something people trust because they enjoy experiencing emotions associated with the message. These emotions may be positive or negative ("love to hate") but are usually quite intense, and create the feeling among the audience of either being raised above the mundane or of suddenly grasping the whole truth and putting their knowledge into perspective. History texts establishing trust primarily through pathos would be wholly narrative, told so that the story is presented as effortless and inextricable from its content, as if the past were being recreated before the audience's eyes. Alternative interpretations would be positioned not as different ways of telling the same events, but as characters within the story who are absorbed by its internal logic, either as consciously fallacious antagonists or as clueless victims of false ideas. In history textbooks in particular, trust in a story told in such a way requires the audience to share not just the interpretation of events but also a sense of their immediate relevance, in contrast to the temporal distance of the narrated past which can potentially prompt a critical self-distancing from the narrative itself. An unintended consequence of this method may be the anachronism arising not from direct analogies between the past and the present but from implicitly conveying an ever-present meaning of history.

The analysis of the First World War narratives in the selection of contemporary European history textbooks chosen for this study revealed them not to belong wholly to any of the modes of Aristotelian rhetoric but rather to present a curiously balanced mix of the three. Moreover, the ways each of the three modes appear in the textbooks transcend the models deductively contrasted prior to the in-depth scrutiny. Let us consider each new variation on seemingly familiar themes in turn.

Embodiments of Rhetorical Modes

Logos in History Textbooks: A “Slice of Life”

Historical facts and their explicit interpretations clearly constitute a substantive part of textbook content. As with any historical narrative of war, the narrative of the First World War describes the main battles and eventual peace negotiations; but, more than in the story of other wars, special attention is paid to technical innovations either first tried out on the battlefields of the First World War or developed during its course. A large part of most chapters on the First World War is dedicated to explicit discussions considering the causes of the war, the shape of the post-war world and, to a lesser extent, the catalysts for specific events during the war itself. The textbooks therefore have all the prerequisites to rely on the logos-grounded tools of establishing trust.

A closer look at the structure of the narratives shows, however, that the presence of facts and argumentation seems to be not only of rhetorical but also pragmatic significance. Names and dates are given sparsely and there is no condensed narrative, or non-narrative lists that could give the impression of an excess of objective factual knowledge. Nor are there explicit and consistent references to the primary sources, or a discussion of their general availability and validity for the period in question (in some textbooks the issue of sources is never raised at all, in others it is briefly mentioned, usually in an introduction to chapters covering much earlier periods such as ancient and medieval history). Discussions of historiography are even rarer, with very few references to the variety of interpretations of the First World War; the exception being occasional mentions of paintings or works of fiction. This has the effect of wholly focussing the readers' attention on the history and diverting them from the story, so that the textbooks themselves become, in effect, transparent. The story unfolds from the point of view of an omniscient narrator telling from memory, with no intermediaries. A variety of opinions attributed to First World War contemporaries contrast with the explanatory frame proposed by the textbook authors, placing the narrator's voice front and centre as if it were the only valid contemporary view, and as if the current understanding of the First World War, contrary to those developed during the war or its immediate aftermath, were undisputedly correct.

The tool used in the First World War narratives to establish trust that most closely corresponds with the Aristotelian logos is not the expected emphasis on the abundance of factual evidence and impartial argumentation, but rather what could be described as a “slice of life” rhetoric. It takes the form of illustrations showing authentic historical documents and artefacts, such as postcards, letters, newspaper articles and caricatures, and especially old photo-

graphs. These documents are not presented as evidence of specific facts, nor as sources to be closely analysed. In the tasks associated with these illustrations, students are required to search for certain kinds of meaning and find evidence for predefined interpretations of events. The images are not presented as objective evidence to verify specific facts mentioned in the textbooks or to support their interpretation, instead, they are provided as visible proof of the living past and of the accessibility of history. For example, a French textbook offers extensive quotations from speeches made by four national leaders prior to their nations joining the war – the emperors of the Austro-Hungarian and German empires and the presidents of France and the USA, but the questions on this section refer only to the latter: “What arguments does Wilson use to justify the USA entering the war? What values does he want to defend?”⁸ No critical enquiry of the three other citations is initiated, even though they occupy a whole page of the textbook. They are there just to add to the sense of authenticity.

This tool of establishing trust is akin to Weber’s definition of rationality in the modern desacralised world; to believe in the rational world order, it is not necessary for an individual to understand how everything is organised, it is sufficient to believe that everything can be rationally explained and that there are experts for any given topic who do understand it correctly. In the case of school textbooks, students analysing historical documents are taught that it is not necessary to trust their own skill in working the way professional historians do, but to trust historians themselves. One obvious drawback of this tool lies in the generalised nature of this trust. How are students to distinguish between credible and less credible historians? Should they trust the authors who illustrate their textbooks with the best quality or highest quantity of documentary evidence, or those who chose illustrations of evidence that most closely resemble the prototypical notion of an authentic period piece? Another, less obvious, flaw of this rhetorical technique comes to the forefront when discussing tools that establish trust based on ethos.

Ethos in History Textbooks: Three Modes of “Punditry”

Demonstrating the authors’ credentials would appear to be the most obvious way of establishing trust in a work of history, at least to the authors themselves. There is an expectation, invariably met, that history textbooks are written by professional historians whose credentials, be they quantitative scientometric in-

8 Jean-Pierre Lauby, Michel Promérat and François Sirel Magnard, *Histoire, le monde contemporain du milieu du XIXe siècle à 1945*, Paris: Magnard, 2007, 189. (All translations of quoted material carried out by Marharyta Fabrykant.)

dicators or more informal but nonetheless tangible reputations, serve as a common currency and as a universal implementation of the principle of ethos. The question, however, is whether such credentials transcend the world of academia. School students usually pay little attention to the authors of a textbook (as reflected in the design of textbooks, which, unlike monographs, do not feature authors' pictures or biographies on the back cover) as they supposedly perceive textbooks to be impersonal summaries of current historical knowledge. Turning students' attention to the credentials of textbook authors could in fact have the opposite effect and actually undermine trust. For example, any students susceptible to conspiracy theories may view information presenting the authors as highly esteemed and acknowledged academics as evidence of them belonging to the "establishment" – and therefore representatives of the shadowy entity accused by conspiracy theorists of withholding the truth from the population – which would in turn trigger a generalised mistrust towards the authors and the textbook. Thus, highlighting the academic credentials of textbook authors in particular may not impress pupils in the way intended and could even repel them.

Despite this constraint on establishing trust, the textbooks analysed in this study still employ tools for building trust that can be classified as part of the Aristotelian ethos. Textbooks rely heavily on a rhetorical tool that can best be defined as "punditry". Instead of listing the specific academic credentials of the individual authors, a generalised image is constructed of a collective author who is a knowledgeable person, and this knowledge does not refer primarily to factual accuracy or expertise with primary sources. Instead, the figure of the textbook author as an authority on the subject is created by broadening the subject from the narrative of a sequence of historical events to discussing bigger and more abstract issues broadly related to the narrated events.

Needless to say, the history of the First World War provides an abundance of easily generalisable issues. And three such issues prevail in the analysed textbooks. In Francophone and Central and Eastern European textbooks, "punditry" often takes the form of creating the image of an author who is particularly well-versed in geopolitics and, to a lesser extent, in military strategy. Such an image is created by discussing not merely the more obscure motives and aspirations of the parties involved but also the general internal logic of the war, and of modern war in particular. This is how a Bulgarian textbook elaborates on the logic of the First World War.

A total war. The impossibility of striking a decisive blow on the battlefield soon turned the war into a struggle to exhaust the enemy economically. The victory started to primarily depend on the ability of the economy to adjust to the requirements of war.

Industrial production and scientific discoveries were completely subordinated to military needs.⁹

British and Irish textbooks emphasise military tactics and especially military technology of the time. A British textbook contains a two-page section entitled “What was it like for the British troops in the trenches?” which starts as follows:

Trench warfare

A cavalry training manual of 1907 stated that ‘it must be expected that the rifle, effective as it is, cannot replace the effect produced by the speed of the horse, the charge and the terror of cold steel.’ The reality of trench warfare caught everyone by surprise, including the politicians, the generals, and, not least, the soldiers themselves.

From the autumn of 1914, the Allies (the British and the French) and the Germans dug in along a front 470 kilometres long that stretched from the North Sea to the Alps on the French-Swiss border.

All the trenches were dug in a zigzag to make them a more difficult target for gunners, and to prevent a shell blast from blowing away all the soldiers right down the trench. The soldiers were supposed to spend eight days in the front line, and then be relieved by replacement troops brought up through the communication trenches. In practice, soldiers could be in the front line for two or three weeks before they were relieved.¹⁰

This description continues with the subsections on “living conditions” and “the daily routine”, and is supplemented by an illustration showing a cross-section of a typical trench. The descriptions of technical aspects, such as the structure of the First World War trenches, include minute details that far exceed the information required for a general understanding of the wartime conditions, and are presented in such an impersonal manner to be unlikely to evoke empathy with the soldiers, were that to be the aim. The text does, however, convey a notion of the author as highly competent and expressing a matter-of-fact engagement with the subject rather than being emotionally captured by the horrors of the war.

In Italian and Spanish textbooks, the focus is on the *fin-de-siècle* worldview. For example, the section on the causes of the First World War in an Italian textbook opens with the following paragraph.

A symbolic shipwreck. The English transatlantic ship Titanic, built in 1912, was the largest passenger vessel of the time. 269 meters long and 28 meters wide, it could carry 3500 persons, including both crew and passengers. Because of its “titanic” size and also its speed and luxury, it was the symbol of economic and technological progress of the early twentieth century. But suddenly it turned into a symbol of disappointment with this type of progress, as on 15 April 1912, on the way from Southampton (Great Britain)

9 Daniel Vačkov et al., *Istoriia na novoto vreme 1492–1918: 9 klas*, Sofia: Anubis, 2000, 221.

10 Andrew Wrenn, *The First World War*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, 12.

to New York, the ship collided with an iceberg and sank. 1517 out of 2225 persons on board died.¹¹

In this example the essence and deeper meaning of the First World War are deduced from pre-war philosophy and science, and the attitudes they shaped and made mainstream. What unites these three varieties of the “punditry” tool of establishing trust is that the authors in each case appear to be more than “merely” historians: being portrayed respectively, as a political and military analyst, a technical expert, and a philosopher. Paradoxically, fostering trust in a history narrative here involves going beyond history.

This tool for establishing trust could be effective in two ways. Firstly, it is based on portraying the author as a knowledgeable person who provides students with a bigger picture that makes sense of the multiplicity of separate events, dates, and figures. Secondly, besides these purely cognitive considerations, secondary and high school students are at an age where they are often keen to debate general issues that help shape their outlooks and identities. The “punditry” tool fulfils this need by providing students with a bigger picture comprising building blocks that can be employed by students to shape their world views. Students are frequently unable to dismantle the big picture and rearrange its component parts according to their own designs, because once they accept the textbook author as a figure of superior expertise and authority, as intended, they cannot identify with him/her *and* assume that role for themselves. Identification as a tool of trust occurs in textbooks within a different Aristotelian mode.

Pathos in History Textbooks: Living Through “Identification”

Pathos appears frequently to be the most unsophisticated and the most easily available, yet also the most efficient of all three Aristotelian modes. Emotions are habitually regarded as more primitive, even primeval, and much easier to produce in ourselves and elicit in others than a calmer appeal to moral judgment, let alone dispassionate and disciplined rational thinking. Moreover, strong emotions can be stimulated, according to another Aristotelian tract, *Poetics*, by following a certain set of rules, almost algorithmic in its universality. It is no wonder that a particularly strong and vehement adherence to opinions is often accompanied by strong and straightforward emotions such as elation, anger, and fear, rather than more nuanced and less intense emotions, such as joy, sorrow, or surprise. Experiencing strong emotions gives a sense of authenticity, whether such emotions stem from one’s innermost individual decisions and core values,

11 Giorgio De Vecchi and Giorgio Giovannetti, *Storia in corso: Società, economia, cultura materiale 1. Dal medioevo alla formazione dell’Europa moderna*, Milan: Pearson, 2012, 34.

are aroused by chance external factors, or deliberately engineered by a skilful manipulator.

Pathos can be used in two ways as a tool with which to establish trust. The first is the creation of a sense of obviousness that, seemingly intuitively, transfers the sense of authenticity from the emotions themselves to the objects these emotions are associated with and attributed to. In this case, the emotions, perceived as strong and pure, may seem inevitably to follow from the object and appear likely to be shared by any other person when brought in contact with the same issue under the same circumstances. In consequence, such emotion-inspired trust may be transferred from its object to the information about the object and the source of this information. Another way pathos can operate is indirect and negative: intense emotions can lower the threshold of an uncritical acceptance of information. According to much cognitive psychological research, that conducted by the Nobel Prize laureate Kahneman in particular, rational information processing that carefully weighs pros and cons and fully utilises a person's cognitive abilities requires two conditions to be present simultaneously. The first condition is a degree of in-depth personal involvement, adjudging the issue under scrutiny to be worthwhile, and the second condition is emotional detachment, making sure the thought process is not disturbed by prejudices and other tempting shortcuts.¹² One of the reasons that rational information processing is, according to this theory, rather the exception than the rule, is the difficulty of maintaining emotional detachment when dealing with issues of primary importance, especially basic values and existential experiences which do not require deliberate manipulation techniques to provide intense, uniform, and therefore predictable, emotional responses. Sharing these responses and thus mutually acknowledging their universal character further maintains trust by seeming to confirm the veracity of the experience.

Teaching the history of war provides the perfect opportunity to inspire such trust based on an uncritical acceptance of deeply emotional scenarios. Anything but an intensely emotional initial reaction to human suffering and untimely death seems fundamentally flawed and wrong. Indeed, the expert's position when employing the "punditry" tool is preceded by an initial acknowledgement of the horrors of war. The expert in the textbooks is not an indifferent observer but a heroic figure managing to suppress the first spontaneous response for the sake of seeking a deeper and more general truth. The range and sheer intensity of emotional responses to the story are largely the result of the specific features that distinguish the First World War from most other wars. Firstly, it is relatively recent and marks the beginning of the contemporary epoch in many national historiographies. Its temporal proximity therefore prevents information learnt

12 Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow*, New York: Macmillan, 2011.

about the First World War from being perceived merely as statistics of victims captured within two dates, which must be learned and remembered for a test or an exam. Nor are the events of the First World War wrapped in exotic armour and therefore amenable to romantic visions that relegate the ugly reality of war to the background, as in multiple depictions of medieval wars. The textbook narratives exploit the perceived proximity of the First World War by providing detailed and evocative descriptions of suffering and sorrow. Students are invited to empathise with soldiers falling victim to new scientific discoveries that have resulted in new and more frightening weapons that cause suffering among soldiers unlike anything experienced in earlier wars that they may have based their expectations upon. Other figures eliciting compassion are the soldiers' relatives who fear for the lives of their loved ones during the war, and the grieving families depicted after the war. A French-German textbook poignantly observes:

The nameless grieving – the parents

While there exist special names for the grieving who have lost a husband or a father (widow, orphan), our language lacks a word to describe those who have lost a child. It shows clearly how profoundly different this death is from other personal experiences of loss.¹³

Most visual materials illustrate these experiences of suffering, be it a horrifying painting of soldiers blinded by mustard gas or a picture of an elderly couple at their only son's grave. This emotive narrative cements the trust in a simple thesis that war should be treated as a source of sorrow rather than a show of glory or simply a means to serve political ends.

Students are not only steered towards this emotional response to the horrors of war by teaching them a general sense of moral condemnation, they are in fact invited to empathise with what it was like to experience the events from *within*: from the insider's perspective, and not to simply feel moral indignation *about* the events from the outside. The triggers for the anticipated emotional responses are not general moral norms and values but a sense of identification with those contemporary figures and learning to imagine sharing their everyday lives. This focus on mundane individual experiences of ordinary people in extraordinary times reinforces trust by making the narrative more realistic and relatable. At the same time, there is a curious if not immediately apparent omission. While sorrow for the suffering and losses of war is ubiquitous in the textbooks, another emotion is all but absent, even though it logically follows from the cognitive frame of the war as a meaningless slaughter for which all parties, or certainly all the European great powers, are responsible. This emotion is anger. Students are

13 Peter Geiss, Daniel Henri and Guillaume Le Quintrec, *Histoire l'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945: Manuel d'histoire franco-allemand, premières L-ES-S*, Paris: Nathan, 2008, 154.

encouraged to empathise with the victims but not to condemn the perpetrators. This reveals the limitations of using pathos as a means for students to identify with events. It appears its efficacy would be undermined by teaching students to uncritically and strongly empathise with more than one emotion at a time, or to feel emotions from two temporal perspectives: sorrow experienced by the contemporaries of the narrated events and indignation derived from the interpretation of events in the narrator's own time.

Conclusion

The study of the narratives of the First World War in European history textbooks reveals that they employ a combination of tools in order to establish trust. These tools can be traced back to the three modes of Aristotelian rhetoric. The combination of techniques highlights, and only partly overcomes, the limitations of each tool, which are further compounded by the substantive limitations of the narrative itself. Logos appears in history textbook narratives as a general impression of a story, grounded in facts derived from specific sources, but not as an invitation to an open discussion, or even a debate between proponents of multiple viewpoints. Ethos allows history to become more than just history: it becomes a pathway to a more generalised kind of knowledge based on the narrator's projected expertise instead of allowing readers to draw their own conclusions from the authors' actual credentials. Finally, pathos appears the most powerful, but perhaps the bluntest tool: unable to establish trust in more than one simple message at a time, even within a complicated and multifaceted story.

What all three tools of establishing trust share is that ultimately, they leave very little choice for students themselves. Students are required to respect knowledge based on sources rather than to discover that knowledge themselves from source material, to grasp the big picture rather than to analyse its structure and internal logic, to identify and empathise with contemporaries of the narrated events rather than to consider whether their own feelings might have been different and what this might have changed. The contemporary history textbooks studied do offer analytical questions that prompt discussion on certain points of contestation and exercises that require students to search for answers in historical sources, but these questions and exercises are supplementary to the main body of the text, which is a single narrative. Apparently, our history textbooks, in common with other genres of public history, are not yet able to present us with a solution to the ultimate dilemma: how can we establish and maintain trust in what we teach and simultaneously foster critical thinking?

How do we achieve this aim? What can we try that we have not tried so far? Surely, we cannot and should not try to turn every student into an amateur

historian building his or her own narrative from scratch. Nor do we want to confuse students by overburdening them with multiple versions of every single event. Because apart from overloading students with information, either of these two options, let alone their combination, might introduce uncertainty in the validity of any legitimate, institutionalized knowledge about history. Such doubts are likely to result in a general distrust towards history as taught in schools, which is exactly the disposition that makes self-proclaimed “alternative history” experts and the conspiracy theories they author look particularly attractive. The question is, how do we teach students to critically think about history narratives while simultaneously preserving their trust in valid historical knowledge? One possible solution would be to provide students with a basic knowledge of the data collection, verification, and interpretation methods that are used in contemporary historiography and also to inform students about the most widespread deviations from these methodological norms. This way, students will learn to recognise and trust verified knowledge about history while being aware of and able to spot history narratives that lack sufficient evidence, contain false arguments, or promote deliberate fraud. Teaching critical thinking is not about creating a general sense of uncertainty and a desire to question everything; it is about teaching students to ask the right kind of questions at the right time and to understand how these questions are answered.

Bibliography

- Aupers, Stef. “‘Trust No One’: Modernization, Paranoia and Conspiracy Culture”, in: *European Journal of Communication* 27, 1 (2012), 22–34.
- Buffington, Melanie L. “Contemporary Culture Wars: Challenging the Legacy of the Confederacy”, in: *Journal of Cultural Research in Art Education* 34 (2017), 45–95.
- Fasce, Angelo and Alfonso Picó. “Science as a Vaccine”, in: *Science & Education* 28, 1 (2019), 109–125.
- Freeman, Daniel, Felicity Waite, Laina Rosebrock, Ariane Petit, Chiara Causier, Anna East, Lucy Jenner, Ashley-Louise Teale, Lydia Carr, Sophie Mulhall, Emily Bold and Sinéad Lambe. “Coronavirus Conspiracy Beliefs, Mistrust, and Compliance with Government Guidelines in England”, in: *Psychological Medicine* 52, 2 (2020), 1–13.
- Gauchat, Gordon. “Politicization of Science in the Public Sphere: A Study of Public Trust in the United States, 1974 to 2010”, in: *American Sociological Review* 77, 2 (2012), 167–187.
- Kahneman, Daniel. *Thinking, Fast and Slow*, New York: Macmillan, 2011.
- Koposov, Nikolay. *Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- Mock, Steven. *Symbols of Defeat in the Construction of National Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

- Palm, Risa, Toby Bolsen and Justin T. Kingsland. “Don’t Tell Me What to Do’: Resistance to Climate Change Messages Suggesting Behavior Changes”, in: *Weather, Climate, and Society* 12, 4 (2020), 827–835.
- Rutjens, Bastiaan T., Sander van der Linden and Romy van der Lee. “Science Skepticism in Times of COVID-19”, in: *Group Processes & Intergroup Relations* 24, 2 (2021), 276–283.
- Torbakov, Igor. “History, Memory and National Identity: Understanding the Politics of History and Memory Wars in Post-Soviet Lands”, in: *Demokratizatsiya* 19, 3 (2011), 209–232.
- Toth, Mano. “Challenging the Notion of the East-West Memory Divide”, in: *JCMS: Journal of Common Market Studies* 57, 5 (2019), 1031–1050.
- West, Emily A. and Shanto Iyengar. “Partisanship as a Social Identity: Implications for Polarization”, in: *Political Behavior* (2020), 1–32.

Appendix: Textbooks Grouped by Country

Austria

- Einst und heute: Geschichte und Sozialkunde* 8, Erlefried Schröckenfuchs and Gerhard Huber, Wien: Dorner, 2002.
- Erlebnis Zeitreise*, Elisabeth Buxbaum, Wien: öbv & hpt, 2002.
- Gestern, heute, morgen: aus Geschichte lernen. 7. Klasse, Das 20. Jahrhundert*, Oskar Achs, Manfred Scheuch and Eva Tesar, Wien: öbv & hpt, 2005.
- Zeitbilder: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, Ulrike Ebenhoch, Alois Scheucher, Eduard Staudinger and Josef Scheipl, *Maturatraining*, Wien: ÖBV, 2013.
- ZeitenBlicke: Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung* 3, Karl Vocelka, Andrea Scheichl, Christian Matzka, Heinz Amler and Christine Kreiner, Wien: Dorner, 2010.
- Zeitzeichen – Geschichte und Kultur*, Michael Eigner, Linz: Trauner, 2007.

Belarus

- Istoriia Belarusi. Opornye konspekty dlia podgotovki k tsentralizovannomu testirovaniuu*, N. Sharova, Minsk: Aversav, 2010.
- Istoriia Belarusi. Posobie dlia podgotovki k tsentralizovannomu testirovaniuu*, N.S. Stashkevich, G.Y. Golenchenko and I.I. Bogdanovich, Minsk: Aversav, 2012.
- Istoriia Belarusi s drevneishikh vremen do nashogo vremeni*, I. Kovkel and E.S. Iarmusik, Minsk: Aversav, 2010.
- Istoriia Belarusi. Shkol’nyi kurs v kratkom izlozhenii*, N.M. Purysheva and M.I. Starovoitova, Minsk: TetraSystems, 2012.
- Istoriia Belarusi XIX-nachalo XXI v.*, E.K. Novik (ed.), Minsk: BSU Publishing Centre, 2009.
- Vsemirnaia istoriia, XIX – nachalo XXI v.*, V.S. Koshelev (ed.), Minsk: BSU Publishing Centre, 2009.

Belgium

Anno 5, Xavier Adams and Leon van Cuppens, Lier: Van In, 2001.

Histoire du temps present. L'Europe et le monde de 1914 à nos jours. Denise Galloy and Franz Hayt, Brussels: De Boeck, 2007.

Racines Du Futur. Tome II, Du XVIIIe siècle à 1918, Jean-Louis Jadoulle and André Tihon, Brussels: Hatier, 1992.

Storia. 5 ASO: leerboek. Kristel Bekers, Jacky Philips and Kris Merckx, Lier: Van In, 2001.

Bosnia and Herzegovina

Historija, istorija, povijest: udžbenik i čitanka za 8. razred osnovne škole, Zijad Šehić, Zvezdana Marčić-Matošević and Alma Leka, Sarajevo: Sarajevo Publishing, 2007.

Historija 7, Aida Petković and Marina Pocrnja, Sarajevo: Klett, 2012.

Istorija 1 Za I razred srednjih stručnih škola, Ranko Pejić, Sarajevo: Sarajevo Publishing, 2006.

Povijest: Udžbenik za 7 razred osnovne škole, Stjepan Bekavac, Siniša Kljajić and Miroslav Rozić, Mostar: Alfa, 2009.

Udžbenik istorije za 9. razred osnovnih škola u entitetu Republika Srpska, Ranko Pejić, Simo Tešić and Stevo Gavrić, Sarajevo: Sarajevo Publishing, 2007.

Udžbenik za 4. razred gimnazije. Hrvoje Matković, Mostar: Školska Naklada, 2003.

Bulgaria

Istoriia i civilizaciia za 6. Klas. Rajna Gavrilova, Marija Radeva and Evgenija Kalinova, Sofia: Prosveta, 2007.

Istoriia na Bulgariia za kandidat-studenti i zrelostnici. Milijana Kajmakamova, Plamen Mitev, Ljubomir Ognjanov and Milcho Dalkov, Sofia: Standart, 2008.

Istoriia na Bulgariia za zrelostnici i kandidat-studenti. Milena Kalfova, Sofia: Siela, 2008.

Istoriia na Bulgariia: Za 11. Klas, Petr Delev et al., Sofia: Planeta 3, 1999.

Istoriia na novoto vreme 1492–1918: 9 klas, Daniel Vačkov et al., Sofia: Lik, 2000.

Czech Republic

Dějepis: pro gymnázia a střední školy. 4. Nejnovější dějiny. Milan Hlavačka, Jan Kuklík and Petr Čornej, Prague: SPN, 2005.

Dějepis pro střední odborné školy: České a světové dějiny. Petr Čornej, Ivana Čornejová, František Parkan and Milan Kudrys, Prague: SPN-pedagogické nakladatelství, 2016.

Dějepis: Pro základní školy a víceletá gymnázia. 9. učebnice [Moderní doba], František Parkan, Tomáš Mikeska and Markéta Parkanová, Plzeň: Fraus, 2011.

Dějepis: pro základní školy: Pravek a starověk, Veronika Valková, Prague: SPN-pedagogické nakladatelství, 2008.

France

Histoire de l'Europe: Du XIXe siècle au début du XXIe Siècle, Serge Berstein and Pierre Milza, Paris: Hatier, 2006.

Histoire, le monde contemporain du milieu du XIXe siècle à 1945, Jean-Pierre Lauby, Michel Promérat, François Sirel, and Anne Angles, Paris: Magnard, 2007.

Histoire Premières ES / L / S-Livre de l'élève. Jean-Michel Lambin, Catherine Cassagne, Odile Louage, Marie-Anne Matard-Bonucci, Hélène Sadowski, Jean-François Sirinelli, Marcel Spisser, Robert Steegmann, Anne Vannouque, Jean Vassort, Jean-Luc Villette and Nicolas Werth, Paris: Hachette Education, 2003.

Le monde contemporain du milieu du XIXe siècle à 1945, Bruno Barbier, Henri Bernard and Bernard Binoist, Paris: Magnard, 2003.

Pour connaître la France, Jacques Bordes, Jean-Louis Nembrini and Pierre Polivka, Paris: Hachette Education, 2000.

Germany

Geschichte erleben 4: Für sechsstufige Realschulen, gebundene Ausgabe, Dieter Brückner et al., Bamberg: C.C.Buchner, 2003.

Geschichte und Geschehen: Topic book. Oberstufe. Inter-War Europe, 1918–1939, Jan Kulok, Berlin: Klett, 2012.

Histoire l'Europe et le monde du Congrès de Vienne à 1945: Manuel d'histoire franco-allemand, premières L-ES-S, Peter Geiss, Daniel Henri and Guillaume Le Quintrec, Paris: Nathan, 2008.

Mitmischen. Unterrichtswerk für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Gesamtschulen 3, Stuttgart: Klett, 2009.

Thema. Geschichte. Das 19. Jahrhundert. Nationsbildung und Modernisierung, Anton Egner, Braunschweig: Schroedel Verlag, 2007.

Zeitreise / Realschule / Bayern, 1. Aufl., Vol. 4, Jürgen Böhm and Markus Freundorfer, Stuttgart: Klett, 2011.

Ireland

Footsteps in Time: Junior Certificate History, Patricia McCarthy and Kevin McCarthy, Dublin: CJ Fallon, 2010.

Living History 2: A Complete Course for the Junior Certificate, M. E. Collins, Henry Gráinne and Stephen Tonge, Dublin: The Educational Company of Ireland, 2004.

The Past Today: Complete Junior Certificate History, Dermot Lucey, Dublin: Gill & Macmillan, 2002.

The Pursuit of Sovereignty and the Impact of Partition, 1912–49, Vincent Foley, Dublin: Folens, 2010.

Italy

Finestre sulla storia 3: Dell'eta della globalizzazione. Vittoria Calvani, Milan: Mondadori Scuola, 2010.

Il tempo e il racconto. Risorse per l'insegnante. Carlo Cartiglia, Turin: Loescher, 2014.

La memoria e il tempo: Dal basso Medioevo all'eta contemporanea 3, Il secolo 20 e le prospettive del secolo 21, Vittorio Beonio-Brocchieri, Simona Colarizzi and Guido Martinotti, Milan: Mondadori Scuola, 2009.

Navigare nella storia. Per la Scuola media: 3, Gianni Gentile and Luigi Ronga, Brescia: La Scuola, 2003.

Storia e ricercar, Carlo Cartiglia, Turin: Loescher, 2002.

Storia in corso: Società, economia, cultura materiale 1. Dal medioevo alla formazione dell'Europa moderna, Giorgio De Vecchi and Giorgio Giovannetti, Milan: Pearson, 2012.

Tanti tempi, una storia 3, Antonio Brancati and Trebi Pagliarani, Milan: La Nuova Italia, 2006.

Luxembourg

Entdecken und Verstehen: Geschichtsbuch für den Technischen Sekundarunterricht in Luxemburg 3, Marie-Paule Eyschen, Berlin: Cornelsen, 2009.

Macedonia

Istorija: za petto oddelenie, Kosta Adžievski, Skopje: Zvezda, 2007.

Istorija za sedmo oddelenie, Violeta Ačkoska, Fejzula Šabani and Vančo Ćorgie, Skopje: Zvezda, 2016.

Istorija: za treta godina gimnazisko obrazovanie, Blaže Ristovski, Šukri Rahimi and Simo Mladenovski, Skopje: Zvezda, 2006.

Rabotni listovi po istorija: za VIII oddelenie. Vlado Velkoski, Dimka Risteska and Gorgi Pavlovski, Skopje: Prosvetno delo, 2005.

Montenegro

Istorija 4: Za IV razred gimnazije, Šerbo Rastoder, Radoje Pajović and Zvezdan Folić, Podgorica: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, 2006.

Istorija 9: Za deveti razred devetogodišnje osnovne škole. Slavko Burzanović and Jasmina Đorđević, Podgorica: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, 2008.

Poland

Historia i społeczeństwo: Program nauczania dla klas 4–6 szkoły podstawowej. Elżbieta Centkowska and Jerzy Centkowski, Warsaw: Muza Szkolna, 2000.

Historia: Podręcznik do gimnazjum 3, podręcznik podręcznik dla klasy iii gimnazjum. Tomasz Małkowski and Jacek Rzeźniowiecki, Gdańsk: Znak, 2011.

Ludzie i epoki: Historia klasa 3, podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym. Grzegorz Szymanowski and Piotr Trojański, Kraków: Znak, 2004.

Polska i świat w XIX wieku: Historia, podręcznik dla gimnazjum, Halina Tomalska, Warsaw: Juka, 2001.

Poznajemy przeszłość od początku xviii w. do 1939 roku: Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum: zakres podstawowy. Zofia T. Kozłowska, Toruń: SOP Oświatowiec, 2010.

U źródle współczesności: Dzieje nowożytne i najnowsze: historia 3: zeszyt ćwiczeń, Włodzimierz Mędrzecki and Robert Szuchta, Warsaw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2007.

Zrozumieć przeszłość: Lata 1815–1939: podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum: Zakres rozszerzony. Cz. 3, Piotr Galik, Ilona Zaleska and Aneta Niewęglowska, Warsaw: Nowa Era, 2014.

Portugal

História Ano 8, Eliseu Alves, Porto: Porto Editora, 1999.

História 9o ano. Natércia Crisanto, J. Amado Mendes and Isabel Simões, Porto: Porto Editora, 2005.

Novo Clube de história: História Ano 9, Caderno de actividades. Pedro Almiro Neves, Porto: Porto Editora, 2004.

Novo história: História, ano de escolaridade 8, Caderno do aluno, Natércia Crisanto, Isabel Simões and J. Amado Mendes, Porto: Porto Editora, 2000.

O tempo da história: História, ano de escolaridade 12, Vol. 2, Célia Pinto do Couto and Maria Antónia Monterroso Rosas, Porto: Porto Editora, 2003.

Rumos da história: História 3, ciclo do Ensino Básico Ano 9, Aníbal Barreira and Mendes Moreira, Porto: Asa, 2004.

Russia

- Istoriia Rossii. XIX – nachalo XX veka. 9 klass. Uchebnik*, Leonid M. Liashenko, Oleg V. Volobuev and Elena V. Simonova, Moscow: Drofa, 2016.
- Istoriia Rossii. XX – nachalo XXI veka. 9 klass.* Alexandr A. Danilov, Liudmila G. Kosulina and Maksim Iu. Brandt, Moscow: Prosveshcheniie, 2013.
- Noveishaia istoriia zarubezhnykh stran. 1914–1997: ucheb. dlia 9 kl. osnovnoi shk.* Aleksandr A. Kreder, Moscow: Tsentr gumanitarnogo obrazovaniia, 2003.
- Noveishaia istoriia: XX vek – nachalo XXI veka. 11 kl.: ucheb. dlia obshcheobrazovat. Uchrezhd.* Liudmila N. Aleksashkina, Moscow: Mnemosina, 2005.
- Vseobshchaia istoriia. Noveishaia istoriia. 9 kl.: ucheb. dlia obshcheobrazovat. Uchrezhd.* Evgenii Iu. Sergeev, Moscow: Prosveshcheniie, 2011.
- Vseobshchaia istoriia. XX – nachalo XXI veka. 11 kl. Bazovyi uroven': ucheb. Dlia obshcheobrazovat. Uchrezhd.* Oleg V. Volobuev, Moscow: Drofa, 2012.
- Vseobshchaia istoriia: 11 kl.: ucheb. dlia obshcheobraz. Uchrezhd.* Oleg Iu. Plenkov, Tatiana P. Andreevskaiia and Sergei V. Shevchenko, Moscow: Ventana-Graf, 2011.

Serbia

- Istorija: Za II razred četvorogodišnjih stručnih škola*, Nikola L. Gaćeša, Dušan Živković and Ljubica Radović, Belgrade: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2002.
- Istorija: Za treći razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera.* Radoš Ljušić, Belgrade: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2013.
- Istorija 7: Udžbenik za sedmi razred osnovne škole.* Branka Bečanović, Jelena Jevrić and Zvezdana Petrović, Belgrade: Klett, 2011.
- Istorija 8: Za osmi razred osnovne škole.* Đorđe Đurić and Momčilo Pavlović, Belgrade: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2010.

Slovakia

- Dejepis: Pátrame po minulosti. Pre 9. ročník ZŠ a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom.* Dušan Kováč, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2012.
- Denník z pátrania po minulosti cvičebnica dejepisu pre 5. ročník základnej školy,* Viliam Kratochvíl and Miroslav Daniš, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2010.
- Národné dejiny.* Alena Bartlová and Róbert Letz, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2008.

Slovenia

- Koraki v času. 20. stoletje: Zgodovina za 9. razred devetletke,* Ervin Dolenc, Marjan Rode and Aleš Gabrič, Ljubljana: DZS, 2010.

Naše stoletje zgodovina za 9. razred osnovne šole: Učbenik, prilagojen za slabovidne učence, Ana Nuša Kern, Dušan Nečak, Božo Repe, Roman Vogrinc, Mateja Rihtaršič, Davor Grgičević, Roman Brvar and Karmen Pajk, Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino, 2007.

Sodobna zgodovina: Zgodovina za 4. letnik gimnazij. Božo Repe and Mateja Rihtaršič, Ljubljana: Modrijan, 2008.

Spain

Historia de España contemporánea. Julio Montero Díaz, Zaragoza: Edelvives, 2000.

Historia de España: 2 Bachillerato. Ángel Bahamonde Magro and Luis Enrique Otero Carvajal, Madrid: SM, 2009.

Historia: 1er ciclo. Manuel Burgos Alonso, Madrid: Anaya, 2000.

Milenio: historia, secundaria ciencias sociales, ciclo 2, Juan Santacana and Gonzalo Zaragoza, Madrid: SM, 2000.

Panorama: Historia; bachillerato, segundo curso. Julio Aróstegui, Barcelona: Vicens-Vives, 2002.

Perspectiva: Història del món contemporani. Julio Aróstegui, Barcelona: Vicens-Vives, 2003.

Switzerland

Viele Wege – eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung, Regula Argast, Alexandra Binnenkade, Felix Boller and Peter Gautschi, Bern: Schulverlag plus, 2016.

Schweizer Geschichtsbuch. 3/4, Kompaktausgabe: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, Christophe Gross, Berlin: Cornelsen, 2011.

Ukraine

Narisi istoriï Ukraïny: Formuvannia modernoi Ukraïns'koï natsii XIX–XX st., Iaroslav Hrytsak, Kyiv: Yakaboo Publishing, 1996.

Novitnia istoriia Ukraïny, 1914–1939, F.H. Turchenko, Kyiv: Geneza, 2004.

Vsemirnaia istoriia 10 klass, Pavel Polianskii, Kyiv: Geneza, 2010.

Vsesvitnia istoriia 10 klas, T.V. Ladichenko and S.O. Osmolovs'kii, Kyiv: Geneza, 2010.

United Kingdom

Britain in the 20th Century, Liz Petheram, Cheltenham: Gardners Books, 2001.

The First World War, Andrew Wrenn, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Modern World, Rosemary Rees and Nigel Kelly, Oxford: Heinemann, 2001.

Peace and War: Pupil's Book. Year 9, Colin Shephard, Andy Reid and Keith Shephard,
London: Murray, 1993.

The Modern World, Allan Todd, Oxford: Oxford University Press, 2001.

(Mis)trust of Knowledge Disseminated through Video Testimonies when Teaching about the Holocaust: The Albanian Case

This paper deals with the concept of (mis)trust in relation to students' knowledge and behaviour when video testimonies of Holocaust survivors or other individuals are used in the classroom. The issue of (mis)trust has become relevant in the light of historiographical debate concerning the reliability of first-person accounts and appropriate ways to use them in the classroom. This work consists of a theoretical analysis of video testimonies, their reliability as historical sources, and their educational value when used in the classroom, as well as empirical research based on data gathered from interviews conducted with history teachers of upper-secondary schools in Albania. The findings indicate that, while video recordings of personal accounts are not trusted completely and they cannot stand alone as a pedagogical device, they do provide students with unique and diverse perspectives on the events of the Holocaust, helping to bring the study "alive" and increasing students' interest in the topic.

An Overview of Holocaust Video Testimonies and Archives

The collection of Holocaust oral history dates back to 1953, when the Israeli government established the Yad Vashem Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority,¹ in part to record survivors' testimonies. Today this encompasses a large digital collection of eyewitness accounts. Likewise, in 1979 Dori Laub, a child survivor and psychiatrist, and Laurel Vlock, a television journalist and documentarian, undertook a shared commitment to videotaping Holocaust survivors and witnesses in New Haven, Connecticut.² What began as a

1 Lynn Abrams, *Oral History Theory*, New York: Routledge, 2010, 154.

2 Amit Pinchevski, *Transmitted Wounds: Media and the Mediation of Trauma*, New York: Oxford University Press, 2019, 89; Paul Frosh and Amit Pinchevski, "Introduction Why Media Witnessing? Why Now?", in: Paul Frosh and Amit Pinchevski (eds), *Media Witnessing Testimony in the Age of Mass Communication*, New York: Palgrave Macmillan, 2009, 1–19, here 4;

grassroots organisation called the Holocaust Survivors Film Project became the Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies, based at Yale University, two years later.³ Other similar projects include the United States Holocaust Memorial Museum's Steven Spielberg Film and Video Archive, which includes more than 3,500 digital video clips⁴; the Shoah Foundation, set up by Steven Spielberg in 1994 and based at the University of South California (USC) since 2006, which houses nearly 52,000 audio-visual testimonies of the Holocaust⁵; and the French foundation Yahad-In Unum, founded by Father Patrick Desbois in 2004 in Paris, which has collected 7,001 video testimonies from eight countries in Eastern Europe.⁶

These organisations have collected eyewitness accounts through the practice of oral history. As Patricia Leavy asserts, oral history is a unique method of qualitative interview that generates data through a collaborative process between the researcher and the participant for the purpose of "documenting, preserving and filling in the historical record".⁷ However, each institution differs in terms of method, aim and motivation, the persons filmed, and the accessibility of the sources for scholars and the general public. Some 200 full-length survivor testimonies and fragments of other videos are accessible on the Yad Vashem website⁸, sorted by year, subject, place and language. The majority of these testimonies are recorded in closed spaces and focus on the facial expressions and body language of the Holocaust survivors. By contrast, in the series of testimony films produced in the course of the project "Witnesses and Education", each survivor recounts their life-story at the location where the events took place.

The filming style⁹ used in the Fortunoff audiovisual accounts is described by Geoffrey Hartman, co-founder of the Fortunoff Video Archive. He states that their videos are marked by visual simplicity; the camera is focused exclusively on

Amit Pinchevski, "The Audiovisual Unconscious: Media and Trauma in the Video Archive for Holocaust Testimonies", in: *Critical Inquiry* 39, 1 (2012), 142–166, here 145.

3 Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies, "About the Fortunoff Archive", <http://fortunoff.library.yale.edu/about-us/our-story/>, last accessed 23 February 2020.

4 United States Holocaust Memorial Museum, "Steven Spielberg Film and Video Archive", <https://www.ushmm.org/m/pdfs/20111027-ssfva-brochure.pdf>, last accessed 11 July 2020.

5 USC Shoah Foundation, "The Holocaust", <https://sfi.usc.edu/collections/holocaust>, last accessed 11 July 2020.

6 Yahad-In Unum, "Mission", <https://www.yahadinunum.org/mission/>, last accessed 23 February 2020.

7 Patricia Leavy, *Oral History: Understanding Qualitative Research*, Oxford: Oxford University Press, 2011, 5.

8 Yad Vashem, "Survivor Testimonies", <https://www.yadvashem.org/collections/testimonies.html>, last accessed 27 June 2020.

9 Abrams, *Oral History Theory*, 22. Each oral history is a performance and the understanding of the meaning or interpretation of the source lies not merely in the content of what is said but also in the way it is said.

the witness without showing the interviewer, thus conceptualizing the survivor as a “talking head and embodied voice”.¹⁰ Explaining the rationale behind the creation of this archive, Amit Pinchevski notes the importance of making video recordings of survivors in the time available before they pass away, due to the uniqueness of their testimonies and the ability of video sources to add a more sensitive dimension to the historical record.¹¹ The Fortunoff Video Archive collection consists of more than 4,400 testimonies, recording the experiences of survivors, witnesses, bystanders and liberators of the Holocaust.¹²

Similarly, a majority of the videotaped interviews stored in the Visual History Archive of the USC Shoah Foundation are recorded so as to appear placeless. As Hannah Pollin-Galay observes, this reflects “the tendency to set the Holocaust on an amorphous, cultureless landscape”.¹³ Utilizing mainly this filming technique, the foundation works to document and preserve conversations with witnesses of genocides and crimes against humanity, including witnesses of the Holocaust. Since 2010, the USC Shoah Foundation has worked on the project “New Dimensions in Testimony”, which captures three-dimensional interviews with Holocaust survivors, enabling the audience to engage in a kind of virtual conversation with the speakers about their testimonies.¹⁴ However, Cord Pagenstecher and Dorothee Wein argue that instead of projecting the interviewees as 3D holograms and imitating live dialogue, “it might be more beneficial to help students to deconstruct the setting of giving testimony and actively listen, analyze, and reconstruct the testimonies”.¹⁵ In 2012, the foundation also built an interactive educational website called *IWitness*, which allows teachers to access pre-prepared activities or build their own, as well as enabling students to produce multimedia projects.¹⁶

10 Geoffrey Hartman, “Tele-Suffering and Testimony in the Dot Com Era”, in: Barbie Zelizer (ed.), *Visual Culture and the Holocaust*, London: The Athlone Press, 2001, 111–126, here 117.

11 Pinchevski, “The Audiovisual Unconscious”, 145; Frosh and Pinchevski, “Introduction: Why Media Witnessing?”, 4.

12 Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies, <https://fortunoff.library.yale.edu/>, last accessed 24 February 2020.

13 Hannah Pollin-Galay, “The Holocaust is a Foreign Country: Comparing Representations of Place in Lithuanian Jewish Testimony”, in: *Dapim: Studies on the Holocaust* 27, 1 (2013), 26–39, here 29.

14 USC Shoah Foundation, “New Dimensions in Testimony”, <https://sfi.usc.edu/news/2013/07/new-dimensions-testimony>, last accessed 26 June 2020; Pinchevski, *Transmitted Wounds*, 28.

15 Cord Pagenstecher and Dorothee Wein, “Learning with Digital Testimonies in Germany: Educational Material on Nazi Forced Labor and the Holocaust”, in: Kristina R. Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook (eds), *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices*, New York: Palgrave Macmillan, 2017, 361–378, here 374.

16 Verena Lucia Nägel, “Witnesses of the Shoah: The USC Shoah Foundation’s Video Testimonies in School Education in Germany”, in: Eva Matthes and Elisabeth Meilhammer (eds), *Holocaust Education in the 21st Century*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015, 84–96, here 88.

In contrast to the placeless accounts mentioned above, Yahad-In Unum's methodological approach concentrates on identifying execution sites and mass graves of Jews and Roma and filming the testimonies of eyewitnesses to these killings. Through field research, this organisation has identified four main categories of witnesses of the "Holocaust by bullets": neighbours, the curious, the forced, and the requisitioned.¹⁷ Their testimony collection is arranged across an interactive online map of cities and villages where execution sites have been found. The database is searchable by country and, although only fragments of the eyewitness accounts are available online, full access to the video testimonies can be provided upon request. Most of the locations' web-pages provide a brief historical background of the "Holocaust by bullets" in the area, including photos of the witnesses and the sites, extracts from the transcribed interviews, archival documents and short fragments of the video testimonies.¹⁸

Methodology

This study applies a deductive approach and uses qualitative empirical data to examine whether video testimonies are trusted by students when used as historical evidence in classroom settings. Its point of departure was the hypothesis that, if we rely on oral history interviews, videotaped accounts can be considered reliable sources. This hypothesis was tested as follows: First, the classification of first-hand accounts as oral history interviews was explored through a review of the available literature on oral history's theory and method. This review concentrated on the main characteristics of oral history: subjectivity, collaboration, memory, and narrative. Qualitative analysis revealed that video testimonies convey subjective perspectives influenced by past and present discourses. This makes them unique sources, able to help fill gaps in historical records and supplement existing documents. Although these sources must be interpreted differently from conventional materials, this does not detract from their utility or reliability.¹⁹ The inaccuracies in their first-person narratives cast doubt neither on the sources' overall validity, nor on their utility when used in conjunction with other written documentation as part of Holocaust education.

17 Yahad-In Unum, "Defining Witness", <https://www.yahadinunum.org/defining-witness/>, last accessed 24 February 2020.

18 Aleksandra Szczepan, "Traumatic Performances in the Digital Age: Why We Need the Video Testimonies of Holocaust Bystanders", in: *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media* 18 (2017), 117–135, here 124f.

19 Abrams, *Oral History Theory*, 6.

The empirical data used in this study comes from interviews with seven history teachers working at upper-secondary schools in the cities of Tirana, Shijak, Durres, Elbasan, Lushnja and Berat. Interviewees were selected based on a range of criteria: their education level (participants held either a bachelor's, master's, or PhD degree), whether the school they worked at was public or private, and the geographical location of the school. The identities of the teachers and schools involved were anonymised in order to protect the confidentiality of personal details and respondents' views in compliance with the General Data Protection Regulation of the European Commission. The interviews were semi-structured and aimed at gathering information about the way teachers incorporate video testimonies into the study of the Holocaust in the classroom, focusing on the origins of the videos shown, the criteria used when selecting audiovisual testimonies, the content and protagonists of the accounts, the learning activities employed, and the students' views on the (un)reliability of these resources and their educational value.

The (Un)Reliability of Videotaped Accounts of Holocaust Survivors and Witnesses

The term 'video testimonies' refers to recorded interviews "with eyewitness participants of the events of the past for the purpose of historical reconstruction".²⁰ The (un)reliability of these sources can be examined in relation to some of the features of oral history elaborated by British historian Lynn Abrams, including subjectivity, collaboration, memory, and narrative, all of which can be applied to the context of the Holocaust.

Oral historians consider subjectivity to be "the quality of defining or interpreting something through the medium of one's mind".²¹ Alessandro Portelli argues that speakers' subjectivity is the most unique and precious element of oral sources, which "tell us not just what people did, but what they wanted to do, what they believed they were doing, and what they now think they did".²² The very subjectivity of survivors' personal experience demonstrates the uniqueness of such testimonies as source material. Even though personal accounts are influenced by dominant societal discourse, both at the moment of witnessing an event

20 Ron Grele, "Directions for Oral History in the United States", in: David K. Dunaway and Willa K. Baum (eds), *Oral History: An Interdisciplinary Anthology*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1996, 62–84, here 63.

21 Abrams, *Oral History Theory*, 22.

22 Alessandro Portelli, *The Death of Luigi Trastulli, and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*, Albany: State University of New York Press, 1990, 50.

and the moment of retelling it, they are still inherently individual.²³ However, many historians accustomed to working with written records find that the subjectivity of the witnesses and the fluidity with which they recall past events through the prism of the present render eyewitness accounts less reliable.²⁴ Oral scholars, on the other hand, acknowledging that “oral history is a subjective methodology”,²⁵ explain that, while oral evidence cannot be analysed in the same way as conventional documents, it can still “convey ‘reliable’ information”.²⁶ Consequently, citing Donald Ritchie, “oral history is as reliable or unreliable as other research sources”,²⁷ all of which must undergo a verification process to ensure they stand up to scrutiny. For example, according to Marc Bloch, a well-conducted historical study must cross-check the witness accounts used.²⁸

Subjective, personal accounts can, therefore, fill gaps in historical records, especially when the records are themselves subjective, having been “produced with specific ideological and political goals”.²⁹ As Portelli asserts, first-person accounts can be used “to bring into the vision of history aspects of experience that have been ignored and left out, and at the same time to challenge and stimulate the historical self-awareness of the people we interview”.³⁰ This process of active self-reflection can be seen in *The Drowned and the Saved*, written by Holocaust survivor Primo Levi. He argues that “we, the survivors, are not the true witnesses”,³¹ writing that those camp inmates whom he calls “the Muslims”, “the submerged”, or “the complete witnesses” are unable to return to tell others about their deaths.³² Levi adds that survivors, like him, try to recount not only their fate but also the story of the drowned “by proxy”, having seen death at close hand but not experienced it personally.³³ Paul Frosh and Amit Pinchevski state, based on their reading of Giorgio Agamben’s book *Remnants of*

23 Annette Wieviorka, *The Era of Witness*, translated by Jared Stark, Thaca, London: Cornell University Press, 2006, XI–XII.

24 Donald A. Ritchie, *Doing Oral History: A Practical Guide. Second edition*, Oxford: Oxford University Press, 2003, 27.

25 Abrams, *Oral History Theory*, 6.

26 Paul Thompson, *The Voice of the Past: Oral History, Third edition*, Oxford: Oxford University Press, 2000, 118.

27 Ritchie, *Doing oral history*, 26.

28 Marc Bloch, *The Historian’s Craft*, New York: Vintage Books, 1953, 64.

29 Brana Gurewitsch, “Transforming Oral History: From Tape to Document”, in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 1989, 284–288, here 285.

30 Alessandro Portelli, “What Makes Oral History Different”, in: Luisa Del Giudice (ed.), *Oral History, Oral Culture, and Italian Americans*, New York: Palgrave Macmillan, 2009, 21–30, here 30.

31 Primo Levi, *The Drowned and the Saved*, New York: Random House, 1989, 83.

32 Giorgio Agamben, *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*, New York: Zone Books, 1999, 33.

33 Levi, *The Drowned and the Saved*, 84.

Auschwitz, that “the value of Levi’s testimony lies in what it lacks: its center contains a lacuna that bears witness to the missing witness, thereby making Levi and other survivors witnesses by proxy”.³⁴ However, the Holocaust scholar Thomas Trezise calls Levi’s argumentation into question, highlighting the problematic aspects of considering a testimony “complete” without including the voices of the survivors.³⁵

The term ‘collaboration’ is used in oral history to mean the cooperation between the researcher and the interviewees in the creation of sources.³⁶ Leavy explains that practicing oral history implies a reciprocal relationship “in which both parties are integral to the data generation process”.³⁷ Similarly, Michael Frisch coined the term ‘shared authority’ to signify the cooperative nature of oral history in knowledge production.³⁸ Kristina Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook also stress its ability “to engage people in the discovery and making of history”.³⁹ However, once the historian and the narrator are “drawn into the story; neutrality, much less subjectivity, is hard to sustain”.⁴⁰ This can be noted in Dori Laub’s description of Serena N.’s account of the *Sonderkommando* rebellion at Auschwitz in October 1944; Serena N. mistakenly recounted in her videotaped testimony that four chimneys had been blown up in Auschwitz. Thomas Trezise notes that Laub is unable or unwilling to verify Serena N.’s account of the events and introduces a debate about the factual inaccuracy deeply coloured by his own reception of the testimony.⁴¹ However, Laub insists that “[t]he woman was testifying, not to the number of the chimneys blown up, but to something else, more radical, more crucial: the reality of an unimaginable occurrence. One chimney blown up in Auschwitz was as incredible as four. The number mattered less than the fact of the occurrence”.⁴² This example shows the

34 Frosh and Pinchevski, “Introduction: Why Media Witnessing?”, 5.

35 Thomas Trezise, *Witnessing Witnessing: On the Reception of Holocaust Survivor Testimony*, New York: Fordham University Press, 2013, 136.

36 Abrams, *Oral History Theory*, 24.

37 Leavy, *Oral History*, 8.

38 Linda Shopes, “Sharing Authority”, in: *The Oral History Review* 30, 1 (2003), 103–110, here 103; Amy Starecheski, “A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History. By Michael Frisch”, *The Oral History Review* 44, 2 (2017), 375–379, here 377–379.

39 Kristina R. Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook, “Introduction: Oral History Education for Twenty-First-Century Schooling”, in: Kristina R. Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook (eds), *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices*, New York: Palgrave Macmillan, 2017, 1–12, here 1.

40 Abrams, *Oral History Theory*, 24.

41 Thomas Trezise, “Between History and Psychoanalysis: A Case Study in the Reception of Holocaust Survivor Testimony”, *History & Memory* 20, 1 (2008), 7–47, here 11–13.

42 *Ibid.*, 11.

subjectivity of the interviewer as well as the narrator and their collaborative exchange in the creation of a shared narrative.

Those listening to video testimonies of Holocaust survivors are also part of this collaborative effort. Geoffrey Hartman writes about our duty “to listen and to restore a dialogue”⁴³ with the survivors. Similarly, Trezise argues that the listeners, as witnesses of the witness, should not only listen attentively and with self-awareness, but also “respond to them in colloquy with other listeners”⁴⁴ and put into practice the knowledge they have gained as they continue to move through life.⁴⁵ Nevertheless, as John Ellis asserts, audiovisual material “does not provide [a] direct interpersonal relationship by which the veracity of a testimony may be judged; neither does it place the viewer in the position of being the bystander or direct witness of the events similar to that of an eyewitness”.⁴⁶

Memory underpins both written and oral sources, which “contain fallibility as to accuracy and bias”.⁴⁷ While many historians insist on the exact reconstruction of actions and events of the past⁴⁸ based on conventional documents, mistrusting testimonies because of their errors in names, dates and places,⁴⁹ Stefan Krankenhagen writes that the lack of historical accuracy in the (often traumatic) memories of the Holocaust survivors is itself an authenticating feature.⁵⁰ Sceptics of oral history claim that oral evidence cannot be relied upon because “human memory is particularly unstable and malleable”⁵¹ and susceptible to modification⁵², particularly decades after the event. Although Alice M. Hoffman and Howard S. Hoffman admit that memories change over the course of a lifetime, they also speak of “archival” memory, which “is unaffected by disuse and is susceptible to little or no decay over time”.⁵³ The Hoffmans conclude that memories of events deemed significant at the time

43 Geoffrey H. Hartman, “Learning from Survivors: The Yale Testimony Project”, in: *Holocaust and Genocide Studies* 9, 2 (1995), 192–207, here 192.

44 Trezise, “Witnessing Witnessing”, 225.

45 Amy von Heyking, “Developing Student Teachers’ Historical Thinking: Oral History in Teacher Education”, in: Kristina R. Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook (eds), *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices*, New York: Palgrave Macmillan, 2017, 346.

46 John Ellis, “Mundane Witness”, in: Paul Frosh and Amit Pinchevski (eds), *Media Witnessing Testimony in the Age of Mass Communication*, New York: Palgrave Macmillan, 2009, 73–88, here 75.

47 Abrams, *Oral History Theory*, 23.

48 Bloch, *The Historian’s Craft*, 50.

49 Wiewiorka, *The Era of Witness*, XIII.

50 Steffi De Jong, *The Witness as Object: Video Testimony in Memorial Museums*, New York: Berghahn Books, 2018, 93.

51 Jacques Le Goff, *History and Memory*, New York: Columbia University Press, 1992, 91.

52 Hartman, “Learning from Survivors”, 199.

53 Bruce J. Dierenfield, “Book Review: By Alice M. and Howard S. Hoffman. Archives of Memory. A Soldier Recalls World War II”, in: *Pennsylvania History* 60, 4 (1993), 541–542, here 542.

they are experienced can survive throughout an individual's lifespan.⁵⁴ For Hartman, it is likely that memories of evil remain considerably precise and may be the last memories to fade.⁵⁵ By contrast, Ritchie states that some interviewees "remember selectively[,] recall only events that cast themselves in a good light, and seem to always get the better of opponents".⁵⁶

In addition, Maurice Halbwachs argues in his book *On Collective Memory* that individual memory is "a part or even an aspect of the group memory",⁵⁷ while Paul Thompson, quoting Elisabeth Tonkin, writes that "the content and form of memory is strongly influenced by the social context in which it is produced".⁵⁸ For Portelli, "memory is not a passive depository of facts, but an active process of creation of meanings".⁵⁹ He places emphasis on changes in reported memories of the past as an attempt by the narrator to make sense of past experience and to place the narrative within a historical context.⁶⁰ Although reports of prior events may contain inaccuracies, this is likely due to the interviewee's efforts "to cope with extraordinary facts and find a place in the moral scheme in the present",⁶¹ as opposed to the decay of memory as such. This reformulation of reality is evident in the testimony of Holocaust survivor Marianne Ellenbogen. Analysing her personal account, Mark Roseman discovered discrepancies related to the moments of trauma, such as her claim to have spent a last night with her fiancé when it is clear from other sources that she escaped before her family and fiancé were deported from Germany to Poland. According to Roseman, the small discrepancies in Marianne's testimony indicate her feelings of guilt and constitute a way of dealing with the trauma experienced,⁶² and do not invalidate her account as a whole. As Dori Laub, himself a Holocaust survivor, asserts, "Trauma survivors live not with memories of the past, but with an event that could not and did not proceed through to its completion, has no ending, attained no closure, and therefore, as far as its survivors are concerned, continues into the present and is current in every respect".⁶³

54 Abrams, *Oral History Theory*, 81.

55 Hartman, "Learning from Survivors", 195.

56 Ritchie, *Doing Oral History*, 117.

57 Maurice Halbwachs, *On Collective Memory*, Chicago: The University of Chicago Press: 1992, 53.

58 Thompson, *The Voice of the Past*, 125.

59 Portelli, *The Death of Luigi Trastulli*, 52.

60 Ibid.

61 Lawrence Langer, "Preliminary Reflections on Using Videotaped Interviews in Holocaust Education", in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 291–297, here 295.

62 Abrams, *Oral History Theory*, 94.

63 Dori Laub cited in Mark Klempler, "Navigating Life Review Interviews with Survivors of Trauma", in: *Oral History Review* 27, 2 (2000), 67–83, here 71.

Narrative is a form of translating “knowing into telling”.⁶⁴ In relation to Holocaust testimonial videotapes, this refers to the accounts of the witnesses. In using memory to narrate their experiences, the witnesses make a commitment to and take responsibility for their own report of their own “truth”.⁶⁵ Shoshana Felman found that dialogic interviews conducted in order to collect and preserve first-hand testimonial evidence about the Holocaust and to address witnesses’ suffering were often the first time that Holocaust survivors had narrated their story in its entirety.⁶⁶ Abrams also draws attention to the hardship encountered by survivors of collective trauma when trying to translate “their experiences into coherent narratives because there is no language and no narrative device that can adequately convey the knowledge of and experience of such traumatic events”.⁶⁷ This affirms the significance of Holocaust video testimonies as recording “events and experiences that are cruelly meaningless and thwart any attempt at meaningful coherence”.⁶⁸ Additionally, Laub considers the “deeper ‘inapprehensibility’”⁶⁹ of Holocaust narratives for a listening audience and the difficulties the latter face in trying to understand the truth of these stories.

Agamben argues that every testimony is somewhat incomplete because survivors have borne witness to something that cannot be recounted exactly.⁷⁰ Felman agrees that it is impossible to testify from inside death and similarly impossible to tell the truth about death from the outside.⁷¹ Nonetheless, video testimonies play a crucial role in broadening historians’ perspectives as well as filling gaps in written documentation. For example, Brana Gurewitsch asserts that accounts from American and other Allied liberators offer a bystander perspective, while the testimonies of eyewitnesses who were children during the

64 Hayden White, “The Value of Narrativity in the Representation of Reality”, in: *Critical Inquiry* 7, 1 (1980), 5–27, here 5.

65 Cathy Caruth, “A Ghost in the House of Justice: A Conversation with Shoshana Felman”, in: *Listening to Trauma: Conversations with Leaders in the Theory & Treatment of Catastrophic Experience*, Baltimore: John Hopkins University Press, 2014, 321–353, here 322.

66 Shoshana Felman, “Education and Crisis, or the Vicissitudes of Teaching”, in: Shoshana Felman and Dori Laub, *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, New York: Routledge, 1992, 41.

67 Abrams, *Oral History Theory*, 122.

68 Aleida Assmann, “History, Memory, and the Genre of Testimony”, in: *Poetics Today* 27, 2 (2006), 261–273, here 264.

69 Dori Laub and Andreas Hamburger (eds), *Psychoanalysis and Holocaust Testimony: Unwanted Memories of Social Trauma*, New York: Routledge, 2017, 4.

70 Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 33.

71 Shoshana Felman, “The Return of the Voice: Claude Lanzmann’s Shoah”, in: Shoshana Felman and Dori Laub, *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, New York: Routledge, 1992, 232.

Holocaust provide a rich repository of material on the Jewish family and values, education, and community responses.⁷²

Furthermore, each survivor's narrative is "wholly unique"⁷³; even when witnesses were in the same concentration or death camps their testimonies are modified by many distinct factors, such as memory, personality and subconscious desires.⁷⁴ Thus, video testimony captures the singularity of any one survivor's account, the uniqueness of which holds universal appeal for younger generations.⁷⁵ Thompson states that recorded testimonies are far more reliable and accurate than written sources because the listener hears the witness's exact words together with "the social clues, the nuances of uncertainty, humour, or pretence, as well as the texture of dialect".⁷⁶ The narrative of the survivor usually develops spontaneously as it is being told, with little concern for chronology, indicating the complete involvement of the narrator in their story.⁷⁷ Any video account of the Holocaust is striking in terms of "its intensity, its captivating emotional power, its frequently ruthless honesty, [and] its almost instant fascination",⁷⁸ all of which is of advantage in educational settings.

The Educational Value of Utilizing Video Testimonies

Filmed accounts are an effective and powerful tool to convey the significance and magnitude of the Holocaust to students. Their use in history classrooms helps students gain unique and more developed perspectives on "victims' experiences, traumas, strategies of survival, as well as their resilience and coping mechanisms",⁷⁹ revealing less-known aspects of the events that happened during the Nazi genocide. Survivors' testimonies add depth to the study of the Holocaust, putting a personal face on the facts⁸⁰ and ensuring that students "understand that each 'statistic' was a real person, an individual with a life before the Holocaust,

72 Gurewitsch, "Transforming Oral History", 286.

73 Nora Levin, "The Importance of Survivor Testimony", in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 1989, 278–284, here 280.

74 Langer, "Preliminary Reflections on Using Videotaped", 291.

75 Pinchevski, "The Audiovisual Unconscious", 146–147.

76 Thompson, *The Voice of the Past*, 126.

77 Langer, "Preliminary Reflections on Using Videotaped", 292.

78 Ibid.

79 Pagenstecher and Wein, "Learning with Digital Testimonies", 372.

80 David H. Lindquist, "Instructional approaches in Teaching the Holocaust", in: *American Secondary Education* 39, 3 (2011), 117–128, here 123.

friends and family”.⁸¹ Portraying survivors and witnesses in the fullness of their lives, video materials focus on communicating the human side of the Holocaust, including feelings, emotions, and insights, providing students with information that is missing from textbooks.⁸² They confirm the complexity of human behaviour, raising the moral dilemmas faced by survivors and others in various circumstances throughout the Holocaust (bystanders, collaborators, rescuers, liberators), showing the choices people made.⁸³ In her account, Kitty Hart, a worker in *Kanada*⁸⁴ unpacks her conflicting emotions regarding her actions. On the one hand, she believed that by sorting the possessions of those transported to Auschwitz she was working together with the Nazis. On the other, however, she recalled using any banknotes she found as toilet paper in order to avoid surrendering them to the *Schutzstaffel*,⁸⁵ Hitler’s special guard of policemen and soldiers who were responsible for mass murder.⁸⁶ Martin Gilbert emphasises how, in addition to illustrating how different people acted during the Holocaust, video testimonies sometimes form the only evidence of aspects for which no data exist. An example is the testimony of Rudolf Reder, one of the very few survivors of the Belzec extermination camp, which provides information about the extermination procedures used in the gas chambers.⁸⁷

First-person accounts recorded on video emotionally affect students,⁸⁸ creating “a specific connection to the historical narration”.⁸⁹ The visual presence of the Holocaust survivors and others, together with gestures and facial expressions, engages students “cognitively to produce both identification and emotion more

81 The Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, Guidelines, “How to teach about the Holocaust”, <http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-forteaching/%20how-to-teachabout-theholocaust.html>.

82 Samuel Totten, “Incorporating First-Person Accounts into a Study of the Holocaust”, in: Samuel Totten and Stephen Feinberg (eds), *Teaching and studying the Holocaust*, Boston, Mass: Allyn and Bacon, 2001, 107–138, here 111.

83 *Ibid.*, 118.

84 *Kanada* was the colloquial name for the *Effektenlager*, the warehouses where the possessions of those transported to Auschwitz were gathered, stored and sorted. See Nicholas Chare and Dominic Williams, *The Auschwitz Sonderkommando: Testimonies, Histories, Representations*, Cham: Palgrave Macmillan, 2019, 172.

85 Chare and Williams, *The Auschwitz Sonderkommando: Testimonies, Histories, Representations*, 173.

86 Donald L. Niewyk, “The Holocaust: Jews, Gypsies, and the Handicapped”, in: Samuel Totten and William S. Parsons (eds), *Centuries of Genocide, Fourth edition*, New York: Routledge, 2012, 191–248, here 199.

87 Mary Johnson, “Perspectives on Oral History by the Historian Martin Gilbert”, in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 1989, 288–290, here 289.

88 Pagenstecher and Wein, “Learning with Digital Testimonies”, 372.

89 Nägele, “Witnesses of the Shoah”, 86.

viscerally than text”.⁹⁰ Bornstein and Naveh, paraphrasing Felman, consider students’ identification with these survivors an educational achievement because it increases their empathy and engagement.⁹¹ Learners’ historical empathy and/or anger about past events intensifies their involvement and develops their critical thinking skills, thereby raising their awareness of the very challenging and complex topic.⁹² Watching and listening to audiovisual testimonies also enhances students’ civic attitudes⁹³ and interest in political activism.

Incorporating video testimonies as a pedagogical tool to teach and study the Holocaust has both advantages and limitations. Firstly, most Holocaust survivors and witnesses recount their experiences and observations in narrow terms, usually without any reference to the larger historical contexts of the Nazi period.⁹⁴ Over-generalisation from such accounts should therefore be avoided⁹⁵; teachers should also provide students with a general overview of the wider situation. Secondly, filmed accounts, especially those recorded some time after the Holocaust, do not always correlate precisely with the historical record because the survivors’ memories may have become blurred or influenced by past and present discourses. However, teachers must make sure their students understand that these inconsistencies do not detract from the essential truth of the stories told by survivors and other actors.⁹⁶ Thirdly, video testimonies that contain horrifying images or text can distress students. Students should be subjected to discomfort only to the extent “necessary to achieve the desired affect – a feeling of revulsion at where racism and anti-Semitism can lead”.⁹⁷ Video accounts “‘used as a shock treatment to arouse interest’ ... constitute[] both poor and unconscionable pedagogy”,⁹⁸ and hinder a nuanced understanding of the Holocaust.⁹⁹ If students are bombarded with horrific narratives and/or imagery without being

90 Sarah Farmer, “Going Visual: Holocaust Representation and Historical Method”, in: *American Historical Review* 115, 1 (2010), 115–122, here 116–117.

91 Lilach Naishtat Bornstein and Eyal Naveh, “From Empathy to Critical Reflection: The Use of Testimonies in the Training of Holocaust Educators”, in: *Journal of International Social Studies* 8, 1 (2017), 4–36, here 5.

92 *Ibid.*, 21.

93 Gereke K. Starratta, Ivana Fredotovic, Sashay Goodlettyc and Christopher Starratt, “Holocaust Knowledge and Holocaust Education Experiences Predict Citizenship Values among US Adults”, in: *Journal of Moral Education* 46, 2 (2017), 177–194, here 189, <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1303465>.

94 Abraham J. Edelheit, “Review of ‘I shall not’”, in: *Martyrdom and Resistance* 14, 5 (1988), 2.

95 William S. Parson and Samuel Totten, *Guidelines for Teaching about the Holocaust*, Washington, DC: United States Holocaust Memorial Museum, 1993, 6.

96 Lindquist, “Instructional Approaches”, 123.

97 Geoffrey Short, “Teaching about the Holocaust: A Consideration of some Ethical and Pedagogic Issues”, in: *Educational Studies* 20, 1 (1994), 53–67, here 60.

98 Totten, “Incorporating First-Person Accounts”, 117.

99 Henry Friedlander, “Toward a Methodology of Teaching about the Holocaust”, in: *Teachers College Record* 80, 3 (1979), 519–542, here 542.

well prepared for the details they are going to see and hear, they may simply dismiss the testimonies as untrue.¹⁰⁰

Using Video Accounts in the Albanian History Classroom

Teacher interviews revealed that eyewitness accounts were considered a valuable educational resource to use with students in the classroom, although most of the teachers admitted that their schools lacked the necessary technology to screen visual materials. Except for one teacher working in a private upper-secondary school and one teaching in a recently reconstructed secondary school in Tirana, both of whom mentioned having appropriate school infrastructure, the rest reported using their own laptops and borrowed projectors. A history teacher in Elbasan explained that it was difficult to regularly utilise video materials as schools lacked basic technology and internet access and some teachers had to move from one school to another to teach. They therefore often recommended that students watch the testimonies at home.¹⁰¹ However, this increased the risk of students being exposed to websites containing misinformation, myths and Holocaust denial,¹⁰² and the risk of their being misled.

When asked which websites they used to find video testimonies for use in the classroom, the majority of teachers used either Yad Vashem, Yahad-In Unum, or Centropa. One third responded that they used Google or YouTube, without specifying which YouTube channels they used, institutional or otherwise. One history teacher in Lushnja stated that they used visual materials produced by the national television Top Channel and Voice of America in the Albanian language in order to place the Holocaust in the context of their national history.

They were also asked: “How many video testimonies do you incorporate into your teaching about the Holocaust and what are the criteria for selecting them?”. In response, the teachers expressed concern about limited curriculum time, which made it impossible to screen more than two visual materials for a maximum time of 15 minutes in total. The teachers reported of viewing the material prior to using it in a classroom setting in order to assess the testimonies’ historical accuracy (90% of teachers), their appropriateness for the age-group being taught (65%), and the relevance of the message conveyed in the video for the overall lesson (30%). In one school in Berat, the teacher explained that they

100 Totten, “Incorporating First-Person Accounts”, 121–122.

101 Interview, 08.03.2019.

102 Diennek Hondius, “Learning from Eyewitnesses: Examining the History and Future of Personal Encounters with Holocaust Survivors and Resistance Fighters”, in: E. Doyle Stevick and Zehavit Gross (eds), *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*, Cham: Springer, 2015, 81–94, here 89.

tended to choose two first-person accounts addressing the same theme, such as the implementation of the Nuremberg Laws or deportation to the concentration and death camps, in order to provide students with different perspectives on one issue and allow them to study it in depth. More than half of the interviewed teachers mentioned the issue of language when showing video materials, due to the lack of content with Albanian audio or subtitles. They generally selected videos in English or with English subtitles, as most upper-secondary school students were familiar with that language. In some cases, they mentioned having to take on the role of translator, stopping the tape at difficult phrases and re-playing it, a task which they found embarrassing and time-consuming. One teacher asserted that this interruption of the witness's account destroyed the flow of the narrative and influenced to some extent the students' understanding of the account.

The teachers were asked about the content covered by the visual materials; two-thirds of them described them as testimonies covering experiences of individuals persecuted by the Nazis, life in the concentration camps, and survivors' gratitude towards rescuers. When asked about who the subjects of the interviews were, they responded as follows: victims, perpetrators, and rescuers. The teachers did not mention other categories, such as bystanders or collaborators, who are also missing from the history textbooks.¹⁰³ Interviews also indicated the uncertainty of some teachers regarding which themes to include or exclude when faced with time constraints. In more than one interview, teachers spoke about focusing on "personalizing" and "humanizing" the history of the Holocaust. They underlined the importance of giving students the opportunity to see those persecuted by the Nazis as individuals and encouraging them to explain the actions of people affected by the Holocaust. A history teacher at a school in Tirana asserted that the personal stories of individuals persecuted during the Holocaust also served to engage students in discussions about moral questions. Interviews with teachers revealed the emphasis that many put on placing the Holocaust in the context of the national history of the Second World War, incorporating visual materials aimed at discussing with students the contribution of the Albanian people to rescuing Jews: "Albanians saved Jews: Stories of two families that risked everything in times of terror"¹⁰⁴; "Johanna Neumann, memories from Albania"¹⁰⁵; and "Story of an Albanian and Jewish family"¹⁰⁶.

103 Esilda Luku, "Representations of the Holocaust in Albanian Secondary School History Textbooks since the Education Reform of 2004", in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 12, 1 (2020), 96–120, here 112f.

104 Top Channel Albania, "Shqiptarët që shpëtuan hebrenjtë; Historia e dy familjeve që rrezikuan në kohë terrori", <https://www.youtube.com/watch?v=7S-CM1IT31w>, last accessed 3 September 2020.

In response to the question: “Do you give students the historical background of the events before screening the video testimonies in the classroom?”, the majority of the teachers interviewed affirmed the importance of first providing students with the general historical framework of the Nazi period and the Holocaust, especially as the witnesses tend to concentrate on personal experiences in their testimonies. In one school in Tirana, the teacher described that they first asked students about their knowledge of the Holocaust and then explained the historical context in which the personal accounts took place. For one history teacher in Elbasan, preparing the students for what they were about to see was essential in order to avoid giggling or any other “inappropriate” behaviour in the class. Although some teachers referenced the necessity of exploring the nuances of human behaviour, the perspectives of all involved groups, and the differences between concentration camps and killing centres in order to help students gain a deeper understanding of the complexities of the Holocaust, they found it to do so in practice due to constraints on curriculum time. Only one teacher mentioned having spent time, before showing the class the personal account of Lydia Tischler, a survivor of Auschwitz, clarifying to students that not all camps created by the Nazis and their collaborators were deliberately built as killing centres, explaining that various camps had different functions.

The teachers interviewed were asked whether the visual materials they incorporated into the study of the Holocaust contained horrific narratives and/or images and how the students reacted to these. Just over a quarter of the teachers reported carefully avoiding doing so because they felt responsible for their students’ emotional well-being. The rest voiced concern about teaching the Holocaust without a resultant emotional discomfort. A history teacher in Shijak highlighted the difficulties faced by students in comprehending the traumatic narratives they were hearing. Another teacher was worried about the indifference of some of the students when confronted with “shocking events” or “violence”, despite feeling unsure whether subjecting students to disturbing images was “morally appropriate”. Discussions with a teacher in Berat indicated the diverse reactions of students when watching a story or image containing horrific content. Many students empathised with the experiences of the survivors, while others were unable to believe their testimonies. Some were “cold”, some wanted to make comparisons with other genocides, and a few

105 Zeri i Amerikes, “Johanna Neumann – kujtimet nga Shqipëria”, <https://www.youtube.com/watch?v=0QaIGSXcvzI>, last accessed 3 September 2020.

106 Zeri i Amerikes, “Historia e nje familje shqiptare dhe hebraike”, <https://www.youtube.com/watch?v=YGDxEIb6rms>, last accessed 4 September 2020.

refused to view the visual materials because they couldn't handle the content shown.

When asked: "Do students feel that the information conveyed by audiovisual accounts is reliable?", teachers reported that, while students generally found it hard to emotionally process the first-person narrative accounts, they did not mistrust them. In one school in Durres, the teacher described how, after seeing survivor Eva Mozes Kors's video testimony about twin experiments at Auschwitz, a number of students were left "shocked" and unable to deny the scope of the Nazi atrocities they were hearing about. During one interview, a teacher in Shijak pointed out the impact of the films produced about the Holocaust on students' understanding. They said that students who had watched the film "Schindler's List" were impressed by the heroic acts of a German citizen who managed to save more than 1000 Jews from transportation to concentration camps. Another teacher described how three years ago, in a teaching hour with twelfth-grade students who were asked to deliver their project results, a student ended their presentation with two questions: "Do we really trust video testimonies?" and "Why is it important that many people interact with them?" This opened up a discussion which raised the need to learn from events like the Holocaust in order not to repeat them. A teacher in a school in Elbasan expressed their view on class discussions as follows:

Our society is not immune to extremist or radical ideas. We are not uninfluenced by global thinking and media. I allow students to discuss [issues] openly even though they may articulate something different from what they should say in principle, but only this way can I realize what they mean.

Teachers were asked about the activities used to complement video testimonies in the classroom. The majority of participants said that they provided an opportunity to discuss the historical source, aiming to develop the students' critical thinking and interpretation skills. One teacher recounted that, during a discussion about the persecution and mass murder of the Jews, a number of students addressed the Serbian genocide in Kosovo and tried to draw parallels. Another teacher in Durres mentioned using role-play techniques in the classroom, in which some students took on the role of the victims, others of the perpetrators and a few of the rescuers, with the intention to teach the moral lessons of the Holocaust. They remembered that such an activity created significant emotional tension. In a school in Tirana, a teacher reported that in the class time allocated to practical activities associated with the tenth-grade chapter 5 of the curriculum – The Era of Major Shocks (1914–1945) – students were divided into groups and asked to give a presentation about "Jews and Albanians during the Holocaust". They were required to gather information from written and oral sources and share their findings with the class. A history teacher in Berat

answered that, in addition to creating space for student-led discussions, they requested that the students either write an essay or visually express their understanding of one of the aspects of the Holocaust, giving options to ensure all students were included.

The final question asked during the interviews was: “What do you think is the educational value of utilizing filmed accounts as a pedagogical tool in the classroom?” Almost all the teachers noted that students responded more positively to visual testimonies than to traditional methods of learning. When told by their protagonists, stories were seen as more reliable by the students and were present for longer in the students’ memory. One teacher commented that the use of first-hand testimonies exposed students to perspectives lacking in textbooks. They added that such resources helped students overcome stereotypes, such as the idea that “perpetrators were simply monsters”, encouraging them to see perpetrators as human beings acting in extreme situations. Another teacher in a school in Tirana emphasised that incorporating first-person narratives into the study of the Holocaust helped students think critically about the human cost of injustice, persecution, and hatred not merely in history, but in modern society as well. Similarly, a history teacher in Elbasan said that “teaching the Holocaust with video testimonies helps us focus on strengthening human values and developing the civic competencies of the students, who unfortunately leave Albania in large numbers shortly after finishing upper-secondary school”.

Recommendations

The following recommendations for the appropriate use of videotaped accounts in history classrooms in Albania are based on findings from interviews with seven secondary school teachers working in Tirana, Shijak, Durrës, Elbasan, Lushnja, and Berat. They are formulated in compliance with the Guidelines of the Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, and adjusted to the national context.

- 1) Municipalities should increase the budgets allocated to school infrastructure in order to equip schools with the electronic devices (e.g. computers, projectors) required for screening audiovisual materials in classroom settings.
- 2) The Ministry of Education, Youth and Sports, in cooperation with regional educational directories, should provide teachers with specialised training in Holocaust education, and periodically conduct information campaigns about seminars, online courses and international programmes for teachers offered by Yad Vashem, Yahad-In Unum, USC Shoah Foundation, Centropa, the Institute for National Remembrance in Warsaw, and others.

- 3) The Agency for Quality Insurance of Pre-university Education in Albania should invite collaboration with institutions that host archives of Holocaust video testimonies to produce Albanian subtitles for audiovisual accounts on a wide range of topics.
- 4) Teachers should strive for a balanced coverage of the actors involved in the Holocaust and include first-hand testimonies from bystanders, collaborators, and liberators, which are missing from textbooks.
- 5) Teachers should carefully choose the first-person accounts to be shown to the students in the classroom in order to avoid overwhelming them with horrific images and/or text. The students' exposure to discomfort should not exceed what is necessary in order to achieve the lesson's objective. Students need to be prepared for the magnitude of the horror they are about to be confronted with in the testimonies, and be allowed to opt out if they feel the need.
- 6) When making comparisons with other genocides and drawing ethical conclusions, teachers should give students the required knowledge and tools to conduct the discussion and avoid ahistorical comparisons. Teachers should also help students to understand the differences between events as well as to distinguish between the particular and universal aspects of each genocide.
- 7) Teachers should select appropriate learning activities when addressing the complex human behaviour during the Holocaust and avoid engaging students in simulation exercises in which they are identified as 'victims' or 'perpetrators'. Simulation remains pedagogically unsound when teaching and learning about the Holocaust because students are often left with the wrong impression that they now know how it was to experience such a horrific event.
- 8) Teachers should warn students about the existence of internet sites maintained by Holocaust deniers and anti-Semites. They should increase students' awareness of unreliable results published on these sites and help them identify legitimate websites from which to gather information for their individual and/or group work.

Bibliography

- Abrams, Lynn. *Oral History Theory*, New York: Routledge, 2010.
- Agamben, Giorgio. *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*, New York: Zone Books, 1999.
- Assmann, Aleida. "History, Memory, and the Genre of Testimony", in: *Poetics Today* 27, 2 (2006), 261–273.
- Bloch, Marc. *The Historian's Craft*, New York: Vintage Books, 1953.

- Caruth, Cathy. "A Ghost in the House of Justice: A Conversation with Shoshana Felman", in: *Listening to Trauma: Conversations with Leaders in the Theory & Treatment of Catastrophic Experience*, Baltimore: John Hopkins University Press, 2014, 321–353.
- Chare, Nicholas and Dominic Williams. *The Auschwitz Sonderkommando: Testimonies, Histories, Representations*, Cham: Palgrave Macmillan, 2019.
- Bornstein, Lilach Naishtat and Eyal Naveh. "From Empathy to Critical Reflection: The Use of Testimonies in the Training of Holocaust Educators", in: *Journal of International Social Studies* 8, 1 (2017), 4–36.
- Dierenfield, Bruce J. "Book review: By Alice M. and Howard S. Hoffman. Archives of Memory. A Soldier Recalls World War II", in: *Pennsylvania History* 60, 4 (1993), 541–542.
- Edelheit, Abraham J. "Review of 'I shall not'", in: *Martyrdom and Resistance* 14, 5 (1988), 2.
- Ellis, John. "Mundane Witness", in: *Media Witnessing Testimony in the Age of Mass Communication*, Paul Frosh and Amit Pinchevski (eds), New York: Palgrave Macmillan, 2009, 73–88.
- Farmer, Sarah. "Going Visual: Holocaust Representation and Historical Method", in: *American Historical Review* 115, 1 (2010), 115–122.
- Felman, Shoshana. "Education and Crisis, or the Vicissitudes of Teaching", in: *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, Shoshana Felman and Dori Laub, New York: Routledge, 1992.
- Felman, Shoshana. "The Return of the Voice: Claude Lanzmann's Shoah", in: *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*, Shoshana Felman and Dori Laub, New York: Routledge, 1992.
- Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies, "About the Fortunoff Archive", <http://fortunoff.library.yale.edu/about-us/our-story/>, last accessed 23 February 2020.
- Friedlander, Henry. "Toward a Methodology of Teaching about the Holocaust", in: *Teachers College Record* 80, 3 (1979), 519–542.
- Frosh, Paul and Amit Pinchevski. "Introduction: Why Media Witnessing? Why Now?", in: *Media Witnessing Testimony in the Age of Mass Communication*, Paul Frosh and Amit Pinchevski (eds), New York: Palgrave Macmillan, 2009, 1–19.
- Goff, Jacques Le. *History and Memory*, New York: Columbia University Press, 1992.
- Grele, Ron. "Directions for Oral History in the United States", in: *Oral History: An Interdisciplinary Anthology*, David K. Dunaway and Willa K. Baum (eds), Walnut Creek, CA: AltaMira Press 1996, 62–84.
- Gurewitsch, Brana. "Transforming Oral History: From Tape to Document", in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Facing History and Ourselves (eds), Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 1989, 284–288.
- Halbwachs, Maurice. *On Collective Memory*, Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- Hartman, Geoffrey H. "Learning from Survivors: The Yale Testimony Project", in: *Holocaust and Genocide Studies* 9, 2 (1995), 192–207.
- Hartman, Geoffrey. "Tele-Suffering and Testimony in the Dot Com Era", in: *Visual Culture and the Holocaust*, Barbie Zelizer (ed.), London: The Athlone Press, 2001, 111–126.
- Heyking, Amy von. "Developing Student Teachers' Historical Thinking: Oral History in Teacher Education", in: *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices*,

- Kristina R. Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook (eds), New York: Palgrave Macmillan, 2017.
- Hondius, Dienke. "Learning from Eyewitnesses: Examining the History and Future of Personal Encounters with Holocaust Survivors and Resistance Fighters", in: *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*, E. Doyle Stevick and Zehavit Gross (eds), Cham: Springer, 2015, 81–94.
- Jong, Steffi De. *The Witness as Object: Video Testimony in Memorial Museums*, New York: Berghahn Books, 2018.
- Johnson, Mary. "Perspectives on Oral History by the Historian Martin Gilbert", in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Facing History and Ourselves (eds), Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 1989, 288–290.
- Klempner, Mark. "Navigating Life Review Interviews with Survivors of Trauma", in: *Oral History Review* 27, 2 (2000), 67–83.
- Langer, Lawrence. "Preliminary Reflections on Using Videotaped Interviews in Holocaust Education", in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Facing History and Ourselves (eds), Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 1989, 291–297.
- Laub, Dori and Andreas Hamburger (eds). *Psychoanalysis and Holocaust Testimony: Unwanted Memories of Social Trauma*, New York: Routledge, 2017.
- Leavy, Patricia. *Oral History: Understanding Qualitative Research*, Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Levi, Primo. *The Drowned and the Saved*, New York: Random House, 1989.
- Levin, Nora. "The Importance of Survivor Testimony", in: *Facing History and Ourselves: Elements of Time*, Facing History and Ourselves (eds), Brookline, MA: Facing History and Ourselves Foundation, 1989, 278–284.
- Lindquist, David H. "Instructional approaches in Teaching the Holocaust", in: *American Secondary Education* 39, 3 (2011), 117–128.
- Luku, Esilda. "Representations of the Holocaust in Albanian Secondary School History Textbooks since the Education Reform of 2004", in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 12, 1 (2020), 96–120.
- Llewellyn, Kristina R. and Nicholas Ng-A-Fook. "Introduction: Oral History Education for Twenty-First-Century Schooling", in: *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices*, Kristina R. Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook (eds), New York: Palgrave Macmillan, 2017, 1–12.
- Nägel, Verena Lucia. "Witnesses of the Shoah: The USC Shoah Foundation's Video Testimonies in School Education in Germany", in: *Holocaust Education in the 21st Century*, Eva Matthes and Elisabeth Meilhammer (eds), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015, 84–96.
- Niewyk, Donald L. "The Holocaust: Jews, Gypsies, and the Handicapped", in: *Centuries of Genocide, Fourth edition*, Samuel Totten and William S. Parsons (eds), New York: Routledge, 2012, 191–248.
- Pagenstecher, Cord and Dorothee Wein. "Learning with Digital Testimonies in Germany: Educational Material on Nazi Forced Labor and the Holocaust", in: *Oral History and Education: Theories, Dilemmas, and Practices*, Kristina R. Llewellyn and Nicholas Ng-A-Fook (eds), New York: Palgrave Macmillan, 2017, 361–378.
- Parson, William S. and Samuel Totten. *Guidelines for Teaching about the Holocaust*, Washington, DC: United States Holocaust Memorial Museum, 1993.

- Pinchevski, Amit. "The Audiovisual Unconscious: Media and Trauma in the Video Archive for Holocaust Testimonies", in: *Critical Inquiry* 39, 1 (2012), 142–166.
- Pinchevski, Amit. *Transmitted Wounds: Media and the Mediation of Trauma*, New York: Oxford University Press, 2019.
- Pollin-Galay, Hannah. "The Holocaust is a Foreign Country: Comparing Representations of Place in Lithuanian Jewish Testimony", in: *Dapim: Studies on the Holocaust* 27, 1 (2013), 26–39.
- Portelli, Alessandro. *The Death of Luigi Trastulli, and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*, Albany: State University of New York Press, 1990.
- Portelli, Alessandro. "What Makes Oral History Different", in: *Oral History, Oral Culture, and Italian Americans*, Luisa Del Giudice (ed.), New York: Palgrave Macmillan, 2009, 21–30.
- Ritchie, Donald A. *Doing Oral History: A Practical Guide*. Second edition, Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Starecheski, Amy. "A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History. By Michael Frisch", in: *The Oral History Review* 44, 2 (2017), 375–379.
- Starratta, Gerene K., Ivana Fredotovic, Sashay Goodlettyc and Christopher Starratt. "Holocaust knowledge and Holocaust education experiences predict citizenship values among US adults", in: *Journal of Moral Education* 46, 2 (2017), 177–194, <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1303465>.
- Szczepan, Aleksandra. "Traumatic Performances in the Digital Age: Why We Need the Video Testimonies of Holocaust Bystanders", in: *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media*, 18 (2017), 117–135.
- Shopes, Linda. "Sharing Authority", in: *The Oral History Review* 30, 1 (2003), 103–110.
- Short, Geoffrey. "Teaching about the Holocaust: a consideration of some ethical and pedagogic issues", *Educational Studies* 20, 1 (1994), 53–67.
- The Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, Guidelines, "How to teach about the Holocaust", <http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-forteaching/%20how-to-teachabout-theholocaust.html>.
- Top Channel Albania, "Shqiptarët që shpëtuan hebrenjtë; Historia e dy familjeve që rrezikuan në kohë terrori", <https://www.youtube.com/watch?v=7S-CM1IT31w>, last accessed 3 September 2020.
- Totten, Samuel. "Incorporating First-Person Accounts into a Study of the Holocaust", in: *Teaching and studying the Holocaust*, Samuel Totten and Stephen Feinberg (eds), Boston, Mass: Allyn and Bacon, 2001, 107–138.
- Treize, Thomas. "Between History and Psychoanalysis: A Case Study in the Reception of Holocaust Survivor Testimony", in: *History & Memory* 20, 1 (2008), 7–47.
- Treize, Thomas. *Witnessing Witnessing: On the Reception of Holocaust Survivor Testimony*, New York: Fordham University Press, 2013.
- Thompson, Paul. *The Voice of the Past: Oral History, Third edition*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- United States Holocaust Memorial Museum, "Steven Spielberg Film and Video Archive", <https://www.ushmm.org/m/pdfs/20111027-ssfva-brochure.pdf>, last accessed 11 July 2020.
- USC Shoah Foundation, "The Holocaust", <https://sfi.usc.edu/collections/holocaust>, last accessed 11 July 2020.

- USC Shoah Foundation – The Institute for Visual History and Education, “Teaching Testimony Body Text”, <https://sfi.usc.edu/content/teaching-testimony-body-text>, last accessed 26 August 2020.
- USC Shoah Foundation, “New Dimensions in Testimony”, <https://sfi.usc.edu/news/2013/07/new-dimensions-testimony>, last accessed 26 June 2020.
- Wieviorka, Annette. *The Era of Witness*, translated by Jared Stark, Thaca, London: Cornell University Press, 2006.
- White, Hayden. “The Value of Narrativity in the Representation of Reality”, in: *Critical Inquiry* 7, 1 (1980), 5–27.
- Yad Vashem, “Survivor Testimonies”, <https://www.yadvashem.org/collections/testimonies.html>, last accessed 27 June 2020.
- Yahad-In Unum, “Defining Witness”, <https://www.yahadinunum.org/defining-witness/>, last accessed 24 February 2020.
- Yahad-In Unum, “Mission”, <https://www.yahadinunum.org/mission/>, last accessed 23 February 2020.
- Zeri i Amerikes, “Johanna Neumann – kujtimet nga Shqipëria”, <https://www.youtube.com/watch?v=0QaIGSXcvzI>, last accessed 3 September 2020.
- Zeri i Amerikes, “Historia e nje familje shqiptare dhe hebraike”, <https://www.youtube.com/watch?v=YGDxEIb6rms>, last accessed 4 September 2020.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

V Interaktiver Parcours: Vertrauen und digitale Bildungsmedien

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Digitale Bildungsmedien und die Aushandlung von Vertrauen und Kontrolle

Wenn es um digitale Bildungsmedien geht – von Computerspielen, Online-Lernplattformen und Lernsoftware zu Open Educational Resources (OER) und digitalen Schulbüchern –, dann ist die Frage des Vertrauens, so zeigen die drei Beiträge in diesem Abschnitt, häufig mit der Frage der Kontrolle verknüpft. Wie werden die Grenzen der Kontrolle und des Vertrauens verhandelt? Welche vertrauensbildenden Maßnahmen werden von wem ergriffen? Welche Illusionen von Kontrolle entstehen bei der Arbeit mit digitalen Daten?

Die folgenden Beiträge gehen diesen und verwandten Fragen nach. Während eines „interaktiven Parcours“ bei der Jahrestagung zu #Vertrauen am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut hatten die Autorinnen und Autoren die Gelegenheit, anhand eines Online-Boards¹ zentrale Aspekte ihrer Arbeit zu visualisieren und in mehreren Gesprächsrunden mit Teilnehmenden der Tagung ins Gespräch zu kommen. So entstanden drei Texte, die in die jeweilige Thematik einführen und anhand von Fragen zentrale Dimensionen reflektieren.

In „Vertrauensbildende Maßnahmen zu Open Educational Resources (OER)“, nimmt Sigrid Fahrer OER in den Blick, d. h. Bildungsmaterialien, die unter einer offenen Lizenz stehen und dadurch frei genutzt, bearbeitet und geteilt werden können. Der Beitrag beleuchtet die Dynamik zwischen Vertrauen, Kontrolle und Offenheit von OER vor dem Hintergrund schulischer Bildungsmedien. Behandelt werden dabei Fragen zu Qualitätssicherung, Neutralität, Urheberrecht und der Dynamik von offenen, kollaborativen Entstehungsprozessen. Repositorien (Dateisammlungen) und Referatorien (Verweissysteme) kommen eine besondere Rolle beim Vertrauen in der Qualität der OER zu.

Philipp Deny, Marvin Priedigkeit und Andreas Weich verbinden den Blick in den Unterricht mit Fragen der Sicherheit. Der Unterricht zeichnet sich in vielen

1 Verwendet wurde Miro (miro.com); ähnliche Alternativen sind Mural (mural.com) oder Flinga (flinga.fi). Während der COVID-19-Pandemie wurden diese Visualisierungsmöglichkeiten essenziell für viele partizipativen Austauschformate.

Schulen heute dadurch aus, dass digitale und analoge Elemente sowie althergebrachte Selbstverständlichkeiten und dynamische Wandlungsprozesse miteinander in Wechselwirkung treten. In „Zwischen Vertrauen und Kontrolle. Post-digitale Medienkonstellationen im schulischen Unterricht“ diskutieren die Autoren, wie in diesen „postdigitalen Medienkonstellationen“ das Verhältnis von Vertrauen und Kontrolle neu ausgehandelt wird. Hier geht es um soziomaterielle Aushandlungsprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, Technologie, Learning Analytics, Security und Privacy, sowohl bei der Aneignung als auch bei der Entwicklung digitaler Technologien.

Auf die Entwicklung der Software blicken auch Jasmin Tröger, Julie Lüpkes und Annekatrin Bock im Beitrag „In Software We (Do Not) Trust“. Die Ausgangsbeobachtung des Beitrags ist, dass in Zeiten zunehmender Datafizierung von Gesellschaft und Schule die Lernsoftware Teile der schulischen Vermittlungsaufgaben übernimmt. Dabei ist aber nicht immer transparent, wie die auf Algorithmen und Automatisierung basierende Software, die scheinbar eindeutige Daten über das Lernen als Output liefert, das Lehren und Lernen lenkt. Der Beitrag fragt, welche Rolle Vertrauen in Daten und Algorithmen bei der Entwicklung und Anwendung von datenintensiven digitalen Bildungsmedien spielt.

Die Beiträge umspannen somit Aushandlungsprozesse von der Entwicklung digitaler Bildungsmedien bis zur Aneignung in sozialen Settings. Bei der Entwicklung sind es mitunter unsichtbare Prozesse, wie kryptografische Verfahren und Quantencomputing oder der Versuch, gerade die Entstehungsprozesse durch offene Software transparenter zu gestalten. Bei der Visualisierung von Ergebnissen in Data Dashboards oder Excel-Tabellen wird die Frage nach der Einsehbarkeit von Lernprozessen bzw. die Frage der Kontrollierbarkeit des Outputs durch Daten virulent. Bei Aneignungspraktiken im Klassenzimmer geht es um Veränderungen in der gemeinsamen Vertrauensbasis zwischen Lehrkräften und Lernenden, wenn soziotechnische Kontrollpraktiken erkennbar sind. Zum Beispiel, wenn Lehrkräfte genau sehen können, wann, woran und wie akkurat Schülerinnen und Schüler arbeiten, aber wenn diese gleichzeitig Ausweichpraktiken entwickeln, um unbeobachtet unzulässige Apps zu nutzen. Wenn Nutzende in *Prodsage*-Praktiken Software gleichzeitig selbst entwickeln, weiterentwickeln und nutzen, entsteht die Frage, wie Vertrauen durch Empfehlungen oder Standards gebildet werden kann, ohne die Dynamik und Offenheit zu überformalisieren und zu verlangsamen.

Bei all diesen Prozessen – Entwicklung, Visualisierung, Aneignung und *Prodsage* – hängt die Aushandlung von Vertrauen und Kontrolle mit der Community zusammen. Mal ist diese Community national oder international vernetzt (bei OER oder Online-Spielen), mal ist sie lokal verortet (in der Schule oder in einem Entwicklungsteam). Die Aushandlungsprozesse, das zeigen die Beiträge, werden stets sowohl sozial als auch technisch vollzogen.

Ausblick

Weiterführende Forschungsfragen zu Vertrauen, die aus diesem Blick in die aktuelle Forschung zu digitalen Bildungsmedien entstehen, deuten auf die zukünftige Zentralität eines „angemessenen Vertrauens“ hin. Ausgehend von den Problematiken, die bei einem übermäßigen Vertrauen in digitale Systementscheidungen beobachtet wurden, das beispielsweise übersieht, dass nachweislich Biases in Bezug auf *race/class/gender* in Systeme eingeschrieben werden,² ist das Ziel für kritische Digitalitätsforschende, Designer und Designerinnen, nicht nur Vertrauen in digitale Systeme zu erhöhen, sondern sich der Grenzen der Systeme bewusst zu sein: Einem System so sehr zu vertrauen, dass es benutzt werden kann, aber ihm doch so sehr zu misstrauen, dass menschliche Entscheidungen die Systemempfehlungen überschreiten können. In Forschung zu Human-Machine-Interaction, z.B. zu autonom fahrenden Autos, wird „appropriate trust“ punktuell seit einigen Jahren diskutiert.³ Neuerdings taucht das Thema in Diskussionen zu Vertrauen und Learning Analytics auf.⁴ Aber noch bedarf es dezidierter empirischer Forschung, die untersucht, wie die Entwicklung „angemessenen Vertrauens“ bei digitalen Bildungsmedien unterstützt werden kann.

Literatur

- Buolamwini, Joy und Timnit Gebru. „Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification“, in: *Proceedings of Machine Learning Research* 81 (2018), 1–15.
- Eubanks, Virginia. *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*, New York: St. Martin's Press, 2018.
- Huang, Sandy H., Kush Bhatia, Pieter Abbeel und Anca D. Dragan. „Establishing Appropriate Trust via Critical States“, in: *2018 IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems (IROS)*, 2018, 3929–3936, <https://ieeexplore.ieee.org/document/8593649>.

2 Vgl. Virginia Eubanks, *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*, New York: St. Martin's Press, 2018, und Joy Buolamwini und Timnit Gebru. „Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification.“ *Proceedings of Machine Learning Research* 81 (2018), 1–15.

3 Vgl. Sandy H. Huang et al., „Establishing Appropriate Trust via Critical States“, in: *2018 IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems (IROS)*, 2018, 3929–3936, <https://ieeexplore.ieee.org/document/8593649>, und John D. Lee und Katrina A. See, „Trust in Automation Designing for Appropriate Reliance“, in: *Human Factors* 46, 1 (2004), 50–80.

4 Zum Beispiel war *appropriate trust* ein mehrfach angesprochenes Thema nach Vorträgen bei LAK21, der 11. Internationalen Learning Analytics and Knowledge Conference vom 12.–16. April 2021 (<https://www.solaresearch.org/events/lak/lak21>).

Lee, John D. und Katrina A. See. „Trust in Automation Designing for Appropriate Reliance“, *Human Factors* 46, 1 (2004), 50–80.

Vertrauensbildende Maßnahmen zu Open Educational Resources (OER)

Mit Open Educational Resources, kurz OER, werden freie Bildungsmaterialien bezeichnet. Das O für Offenheit bedeutet in diesem Kontext, dass Nutzende die Freiheit haben, mit den Materialien Dinge zu tun, die bei vielen Lehr- und Lernmaterialien nicht oder nur eingeschränkt möglich sind. Dies umfasst das Kopieren, Bearbeiten, Vermischen, Verwenden und Verbreiten.¹ Diese Freiheiten ermöglichen den Urheberinnen und Urhebern des Materials, eine erweiterte Nutzung mit einer offenen Lizenzierung zu erlauben. Zu den bekannten offenen Lizenzen gehören die Creative-Commons-Lizenzen, die Umfang und Bedingungen für die Weiterverwendung der damit versehenen Bildungsmaterialien festlegen.² Das R für Ressourcen ist offen für alle Medien und Formate in unterschiedlichen Granularitäten – vom einzelnen Bild bis hin zu kompletten Onlinekursen. Die Materialvielfalt hat einen gemeinsamen Nenner: Die Ressourcen liegen in der Regel digital vor, da so die Freiheit zur Weiterbearbeitung und Vermischung mit anderen Materialien leichter einzulösen ist. Das E für Educational ist offen, indem nicht nur Bildungsinstitutionen, sondern alle eingeladen sind, OER zu nutzen und zu produzieren. Diese Offenheit auf verschiedenen Ebenen macht OER zu mehr als reinen Lehr- und Lernmaterialien. Freien Bildungsmedien wird das Potenzial zugeschrieben, für eine Veränderung des pädagogischen Arbeitens zu sorgen, hin zu mehr Kollaboration, einer Kultur des Teilens und zu einer größeren Selbstverantwortung sowohl seitens der Lehrenden als auch der Lernenden.³ Diese veränderte Lehr- und Lernkultur wie-

1 David Wiley, „Defining the ‚Open‘ in Open Content and Open Educational Resources“, <http://www.opencontent.org/definition/>, zuletzt geprüft am 12. März 2021.

2 Vgl. Till Kreuzer, *Open Content – ein Praxisleitfaden zur Nutzung von Creative-Commons-Lizenzen*, 2016, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/Open_Content_-_Ein_Praxisleitfaden_zur_Nutzung_von_Creative-Commons-Lizenzen.pdf, zuletzt geprüft am 12. März 2021.

3 Vgl. Bronwyn Hegarty, „Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources“, in: *Educational Technology* 55, 4 (2015), 3–13; Markus Deimann und Robert Farrow, „Rethinking OER and their Use: Open Education as Bildung“, in: *International Review*

derum erscheint einer Bildung unter den Bedingungen der Digitalität angemessen, sodass OER auch als Motor für digitale Bildung propagiert werden.⁴

Die ungewohnte Offenheit, gepaart mit dem großen Transformationspotential, erzeugt Unsicherheiten in Bezug auf OER. Sie betreffen an erster Stelle die Qualität der Materialien, die vor allem die Debatte in Deutschland dominiert. Dass OER anders als schulische Lehr- und Lernmittel keine Prüfverfahren durchlaufen, erzeugt zunächst Skepsis, die als mangelndes Vertrauen eingestuft werden kann. Vertrauen wird im Folgenden verstanden als eine auf die Zukunft gerichtete Interaktion zwischen einem Vertrauensgeber oder einer Vertrauensgeberin und einem Vertrauensnehmer bzw. einer Vertrauensnehmerin.⁵ Der Vertrauensnehmer oder die Vertrauensnehmerin verzichtet dabei bewusst auf eine weitere Absicherung seiner bzw. ihrer Handlungsoptionen – in Erwartung eines positiven Ausgangs der Interaktion. Diese Entscheidung für Vertrauen basiert auf einer Kosten-Nutzen-Abwägung, bei der die Reduktion von Komplexität einer der wichtigsten Faktoren ist. Abwesenheit von Vertrauen wird als Misstrauen angesehen, bei dem die Glaubwürdigkeit des Vertrauensgebers oder der Vertrauensgeberin angezweifelt wird. Um diese Zweifel auszuräumen, kommen Mechanismen zum Einsatz, die „helfen, die den Zweifel auslösende Lücke des unvollständigen, fehlerhaften Wissens oder auch des Nichtwissens zu überbrücken oder zumindest [zu] verringern.“⁶

OER wurden aber nicht immer nur als Vertrauensfall angesehen, sondern vielmehr als Ausweg aus einer anderen Vertrauenskrise im deutschen Bildungssystem. Im Zuge der Kritik am sogenannten Schultrojaner rückten 2011 freie Bildungsmaterialien in den Fokus. Als „Schultrojaner“ wurde eine Plagiatsoftware bezeichnet, mit der Schulcomputer nach Kopien von urheberrechtlich geschütztem Material durchsucht werden können. Sein Einsatz wurde 2011 zwischen den Bundesländern, Schulbuchverlagen und Verwertungsgesellschaften vereinbart und löste eine Debatte aus, bei der es auch um Vertrauen und Digitalisierung geht. Der Schultrojaner wurde nicht nur als Zeichen des Misstrauens gegenüber den Lehrenden und Lernenden gelesen, sondern auch als eine

of Research in Open and Distributed Learning 14, 3 (2013), 344–360, <https://doi.org/10.19173/irrod.v14i3.1370>.

- 4 Vgl. Markus Deimann, „OER-Forschung – Warum es sie bisher nicht gab und wie sich das ändern kann“, in: *Synergie* 05 (2018), 70–75.
- 5 Nach Inka Bormann, „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 813–815.
- 6 Bormann, „Vertrauen in Institutionen der Bildung“, 814; vgl. Caspar Hirschi, „Regulation and Transparency as Rituals of Distrust: Reading Niklas Luhmann Against the Grain“, in: Emmanuel Alloa und Dieter Thomä (Hg.), *Transparency, Society and Subjectivity. Critical Perspectives*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 225–241.

Maßnahme, um die längst überfällige Digitalisierung der Schulen zu behindern.⁷ Open Educational Resources wiederum wurden als eine Lösung ins Spiel gebracht, um sowohl aus der Vertrauenskrise herauszufinden als auch die Digitalisierung voranzubringen.⁸

Zwar wurden 2012 die Pläne zum Einsatz der Scansoftware aufgegeben, das Interesse an Open Educational Resources blieb jedoch bestehen, und das Thema rückte nun auch in den Fokus der Politik. Davor waren die Bemühungen um OER vor allem dem zivilgesellschaftlichen Engagement einer digitalaffinen Netzcommunity zu verdanken, die OER großes Vertrauen entgegenbringt. Sie fokussiert auf das Potenzial, das durch die Offenheit entsteht, vor allem durch die Kultur des Teilens. Je mehr OER aber den Mainstream erreichen, desto mehr werden OER selbst zum Vertrauensfall und desto mehr rücken Fragen nach der Qualität in den Vordergrund.

Die Vertrauensnehmenden von OER, wozu das pädagogische Personal und auch Bildungsinstitutionen insgesamt zählen, begegnen diesen Unsicherheiten mit Absicherungen. Die Interaktion mit OER wird von Instrumenten abhängig, die das mangelnde Vertrauen ausgleichen bzw. die Zweifel minimieren und ausräumen.

Diese Sicherungs- und Kontrollinstrumente zum Ausgleich von mangelndem Vertrauen ziehen aber in der Regel Einschränkungen nach sich – so auch im Falle von OER. Diese Einschränkungen können im äußersten Fall den Kern von freien Bildungsmaterialien treffen, d. h. ihre Offenheit.⁹ Je mehr Vorgaben für die Erstellung, Veränderung, Veröffentlichung und Verbreitung von OER gemacht werden, desto mehr werden die Freiheiten beschnitten, die konstituierend für OER sind. Um die verstärkte Nutzung von OER aber zu begünstigen, sollten sich Einschränkungen und Offenheit aus der Perspektive des inhärenten Selbstverständnisses von OER die Waage halten: Die Instrumente sorgen für eine Absicherung, die als notwendige Voraussetzung gelten kann, sind aber so gewählt, dass sie gleichzeitig eine größtmögliche Freiheit garantieren.

Beim interaktiven Parcours im Rahmen der Tagung „In Education We Trust“ des Georg-Eckert-Instituts wurde mit den Teilnehmenden diese Dynamik von OER zwischen Offenheitspotenzialen und vertrauensherstellenden Kontrollin-

7 Vgl. Torsten Larbig, „Betreff: ‚Schultrojaner‘ || Liebe Schulbuchverlage!“, 2011, <https://herrlarbig.de/2011/11/01/betreff-schultrojaner-liebe-schulbuchverlage/>, zuletzt geprüft am 03. April 2021.

8 Vgl. Markus Beckedahl, „Viertes Update zum Schultrojaner“, 2011, <https://netzpolitik.org/2011/viertes-update-zum-schultrojaner/>, zuletzt geprüft am 09. April 2021.

9 Zur Dynamik von Offenheit und Geschlossenheit von im Kontext Bildung allgemein siehe Michael Kerres, „Offene Bildungsressourcen und Open Education: Openness als Bewegung oder als Gefüge von Initiativen?“, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 34 (2019), 1–18.

strumenten erarbeitet und an Beispielen sichtbar gemacht. Dabei kamen die wesentlichen Vertrauensfälle von OER bezogen auf Fragen der Qualität zur Sprache. Der Workshop an sich kann so auch als eine vertrauensbildende Maßnahme angesehen werden, die sich dem Instrument des Capacity-Buildings bedient. Dieser praxisorientierte Ansatz kommt in folgenden FAQ zum Tragen, welche die im Workshop aufgeworfenen „Vertrauensfragen“ beantworten und anhand von Beispielen für konkrete Maßnahmen zum Ausräumen dieser Zweifel illustrieren.

Wieso gibt es eigentlich die Qualitätsfrage bei OER?

Wie in der Einleitung angedeutet, offenbart sich die größte Vertrauenslücke im Zusammenhang mit OER bei der Frage nach der Qualität von offenen Bildungsmaterialien. Im Gegensatz zu z. B. schulischen Lehr- und Lernmaterialien durchlaufen OER keine der institutionellen Qualitätssicherungsprozesse. Klassische Lehr- und Lernmittel werden von Teams aus Expertinnen und Experten verfasst, von Verlagen hergestellt und oftmals auch durch ministerielle Prüfverfahren zugelassen. Hier wird Vertrauen durch verschiedene Kontrollinstanzen hergestellt und manifestiert sich mittlerweile in einem Markenvertrauen in die Produkte von Schulbuchverlagen.¹⁰ OER sind diesen Prozessen nicht unterworfen. Das gereicht ihnen zum einen zum Vorteil, z. B. kann die Produktion und Adaption der Materialien viel zügiger ablaufen, sodass OER aktuelle Geschehnisse oder individuelle Bedürfnisse von Lernenden aufgreifen können. Auf der anderen Seite rufen die fehlenden Kontrollen Unsicherheit in Bezug auf die Qualität des Materials hervor.

Welche Qualitätsrahmen für OER gibt es?

Eine erste Voraussetzung schaffen Qualitätsrahmen für OER, wie er z. B. von der Hamburg Open Online University (HOOU) entwickelt worden ist.¹¹ Dieser basiert auf einer Auswertung von verschiedenen Qualitätssicherungsinstrumenten

10 Vgl. Jane Brückner, „Eine Frage der Qualität – Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule“, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 32 (2018), 51–62, hier: 58.

11 Olaf Zawacki-Richter und Kerstin Mayrberger, *Qualität von OER. Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER) – Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University*, Sonderband zur Zeitschrift Synergie, 2017, <https://www.synergie.uni-hamburg.de/media/sonderbaende/qualitaet-von-oer-2017.pdf>, zuletzt geprüft am 17. März 2021.

und Qualitätskriterien für OER und mündet in Empfehlungen für Qualitätssicherungsverfahren und Qualitätskriterien wie technische Kriterien, pädagogisch-didaktische Kriterien und Intellectual-Property-Rights-Kriterien für die HOOU. Vorgeschlagen wird zudem, ein deutsches Instrument zur Qualitätssicherung von OER zu entwickeln.

Zumeist haben Anbieter von OER eigene Qualitätskriterien. ZUM-Unterrichten, eine der ersten OER-Initiativen in Deutschland, gibt beispielsweise den Autoren und Autorinnen Richtlinien vor, die diese beachten müssen. Inwieweit die Einhaltung überprüft wird, lässt die Initiative offen. Es scheint, dass es eine Prüfinstanz gibt, denn „bei vielen Materialien [muss] **im Einzelfall entschieden** werden, ob sie sinnvoll sind oder nicht“.¹² Wer die Entscheidung trifft, ist allerdings unklar und damit auch, welcher Grad der Offenheit herrscht. Da es sich um ein community-basiertes Angebot handelt, ist aber von einer größeren Offenheit auszugehen.

Gibt es institutionelle Qualitätssicherungsmechanismen für OER?

Vertrauen in OER ließe sich theoretisch herstellen, indem die Materialien analog zu klassischen Lehr- und Lernmaterialien von Institutionen der Bildung hergestellt, geprüft und distribuiert werden. Denkbar wäre z. B., dass Ministerien OER bei Schulbuchverlagen in Auftrag geben und diese Materialien dann alle üblichen Prüfverfahren durchlaufen. Um die Originalprüfung nicht zu unterlaufen, wäre es notwendig, eine Lizenz zu wählen, die keine Weiterbearbeitung ermöglicht, wie z. B. die ND-Lizenz. Die Offenheit der Materialien wäre in diesem Fall sehr eingeschränkt und beliefe sich etwa ausschließlich auf die Nutzung in verschiedenen Bildungskontexten sowie auf das mögliche Anfertigen von Kopien und Downloads.

Die gängigste Qualitätssicherungspraxis seitens Bildungsinstitutionen ist die redaktionelle Prüfung. Dabei werden jedoch selten Materialien beauftragt und geprüft, wie im oben theoretisierten Modell, sondern vor allem Materialien aus Internetquellen ausgewählt und auf ihre Qualität geprüft. Beispiel für eine solche Qualitätssicherung sind die kostenfreien, digitalen Angebote der Landesbildungsserver, die über die Suchmaschine ELIXIER des Deutschen Bildungsservers zugänglich sind.¹³ Vertrauen entsteht hier über die institutionelle Glaubwürdigkeit der Anbieter und über die Fachredaktionen, die die Materialien kura-

12 ZUM-Unterrichten, „Hilfe: inhaltliche Richtlinien“, https://unterrichten.zum.de/wiki/Hilfe:Inhaltliche_Richtlinien_f%C3%BCr_das_Wiki, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

13 Zugang zu ELIXIER unter: <https://www.bildungsserver.de/elixier/>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

tieren. Viele der Materialien stehen allerdings nicht unter freien Lizenzen, sodass hier auch nur mit Einschränkung von Open Educational Resources gesprochen werden kann.

Bei den beiden skizzierten Vorgehensweisen werden OER allerdings sehr stark mit der traditionellen Produktionslogik betrachtet, bei der die Produktion und Rezeption getrennt sind. Dabei gibt es auf der einen Seite die Her- und Bereitstellenden von OER und auf der anderen Seite die Nutzenden. Die in OER inhärente „Produser“-Logik¹⁴, bei der die Nutzenden gleichzeitig auch die Produzierenden sind, spielt dabei keine Rolle mehr. Allerdings beziehen die meisten OER-Prüfverfahren die Community mit ein.

Wie funktioniert Qualitätssicherung unter Einbezug der Community?

Eine Möglichkeit, die Community einzubeziehen, sind Qualitätsprüfungen im Peer-Review-Verfahren. Dabei durchlaufen OER redaktionelle Prüfprozesse, die von qualifizierten Mitgliedern der Community vorgenommen werden. Ein Beispiel für dieses Vorgehen ist die Plattform Serlo, die freie Materialien für diverse Schulfächer veröffentlicht. Diese Materialien werden von Pädagogen und Pädagoginnen sowie Studierenden erstellt und von den Peers aus der SERLO-Community geprüft, also von Praktikerinnen und Praktikern des jeweiligen Bildungsbereichs.¹⁵ Die Mitglieder der Community sind gemäß den Gesetzmäßigkeiten von nutzergeneriertem Content „Produser“, also gleichzeitig Produzierende und Nutzende und haben in dieser Doppelrolle ein berechtigtes Interesse an der Absicherung der Qualität des Contents. Gefördert wird der Austausch zwischen Erfahrenen und Einsteigern und Einsteigerinnen mit verschiedenen Maßnahmen, z. B. mit Redaktionssitzungen, die in verschiedenen Städten stattfinden.

Eine weitere gängige Methode, die Community bei der Qualitätssicherung von Materialien einzubeziehen, besteht darin, ihr Feedback einzuholen. SERLO bietet ebenfalls diese Möglichkeit in Form von Diskussionsforen¹⁶. Dabei sind nicht nur Lehrende gefragt, sondern insbesondere auch Lernende. Sie werden aufgefordert zu berichten, wie die angebotenen Materialien ihnen genutzt haben. Damit

14 Axel Bruns, „The Future Is User-Led: The Path towards Widespread Produsage“, in: *Fibre-culture Journal* 11 (2008), <https://eleven.fibreculturejournal.org/fcj-066-the-future-is-user-led-the-path-towards-widespread-produsage/>, zuletzt geprüft am 15. April 2021.

15 Serlo, „Startseite für Autor*innen“, <https://de.serlo.org/community>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

16 Zugang zu den Diskussionsforen unter: <https://de.serlo.org/discussions>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

werden Hinweise für die unterrichtliche Eignung gesammelt, was natürlich ein wichtiges Qualitätskriterium ist.

Bewertungen durch die Community werden häufig auch kombiniert mit der Möglichkeit für Nutzende, qualitätvollen Content vorzuschlagen. Das Social-Bookmarking-System Edutags¹⁷ beruht auf diesem community-basierten Qualitätsansatz. Userinnen und User können dort Internetquellen sammeln, bewerten und sie mit anderen teilen. Dabei werden Lesezeichen, also Links zu Webseiten und Materialien gesetzt und mit Schlagwörtern und Bewertungstexten versehen. Diese können unter anderem nach den CC-Lizenzen durchsucht werden. Als Qualitätssicherung wirkt hier im Grunde die Schwarmintelligenz oder, anders gefasst, das Korrektiv des Kollektivs – in das dazu allerdings wiederum Vertrauen gesetzt werden muss.

Wie sichern Infrastrukturen für OER die Qualität der Materialien?

Open Educational Resources werden in der Regel in Referatorien, das sind Verweissysteme, und Repositorien, das sind Dateisammlungen, gesammelt und bereitgestellt. Betreiber der häufig öffentlich finanzierten Systeme sind Bildungsinstitutionen und zivilgesellschaftliche Organisationen, die institutionelles Vertrauen genießen, wie z. B. die oben erwähnten Landesbildungsserver. Nichtsdestotrotz werden weitere Instrumente eingesetzt, um das Vertrauen in die Qualität der bereitgestellten Materialien zu stärken.

Die einfachste Lösung ist, ausschließlich redaktionell geprüfte Angebote bereitzustellen und die Interaktion der Nutzenden mit dem Portal zu minimieren. Das bedeutet z. B. den Verzicht auf eine Upload-Funktion, sodass die Quellen immer kontrolliert bleiben und weder selbst erstelltes Material noch verändertes Material in den Content-Pool aufgenommen wird. Ein Beispiel dafür ist die SESAM-Mediathek der Landesmedienzentren Baden-Württemberg.¹⁸ Sie bietet zwar auch ohne Anmeldung einige Unterrichtsmaterialien unter freien Lizenzen an, der größte Teil des Materials ist jedoch nur nach Registrierung zugänglich, die Lehrenden in Baden-Württemberg mit Berechtigungsausweis offensteht. Für das Einstellen eigener Materialien oder das Teilen von Merklisten mit interessanten, selbstgesammelten Links gibt es keine Funktion. OER sind hier ausschließlich von der Nutzungsseite her gedacht, als Möglichkeit für Lehrende, den Unterricht mit zusätzlichen Materialien anzureichern. Wesentliche Aspekte der Offenheit

17 Zugang zu Edutags unter: <https://www.edutags.de/>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

18 Die Mediathek findet sich unter: <https://sesam.lmz-bw.de/media-center-select>, zuletzt geprüft am 21. November 2021.

von OER wie kollaborative Zusammenarbeit und Partizipation von Lernenden bleiben dabei außen vor.

Eine weitere Methode, die Qualität der Inhalte zu kontrollieren, besteht darin, nur bestimmten Nutzenden den Upload von Materialien oder das Teilen von Sammlungen zu erlauben. Das ist eine Praxis, die im Hochschulbereich oft angewendet wird. Hochschulrepositorien werden in der Regel nur von Lehrpersonen der angeschlossenen Hochschulen bestückt, die ihr Material der Öffentlichkeit zum Herunterladen und Weiterverwenden zur Verfügung stellen. Ein Beispiel dafür ist das Zentrale OER-Repositorium der Hochschulen in Baden-Württemberg (ZOERR), dessen Inhalte zwar allen zugänglich sind, aber nur von Hochschulangehörigen erstellt werden können.¹⁹

Zur Qualitätssicherung dienen auch Metadaten, die beim Upload von eigenem Material eingegeben werden müssen. Dabei kann vom System aus definiert werden, welche Daten zwingend notwendig sind, um überhaupt Material veröffentlichen zu können. Damit lässt sich über Metadaten auch ein Rahmen vorgeben, in dem sich das Bildungsmaterial bewegen sollte und der bestimmte Qualitätskriterien enthalten kann. Beim Hamburger OER-Anbieter *digital.learning.lab* z. B. muss eingetragen werden, welche Kompetenzen in der digitalen Welt mit dem hochgeladenen Material adressiert werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass alle OER in diesem System Digitalkompetenzen vermitteln müssen, was ein inhaltliches Qualitätsmerkmal darstellt, gleichzeitig aber auch ein Ausschlusskriterium für viele andere Materialien ist.²⁰

Zur Qualität des Materials gehört selbstverständlich seine Eignung für einen bestimmten individuellen Lehr- und Lernkontext bzw. seine Anpassbarkeit an den individuellen Bedarf. In der Regel übernehmen Bereitstellungssysteme diese Aufgabe, indem sie verschiedene Filter anbieten, mit denen die Auswahl reduziert und Passendes eingekreist werden kann. Bei *WirLernenOnline*, einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Referatorium, lassen sich die Materialien u. a. nach Fächern, Klassenstufen, Medienarten, Materialarten, Schlagwörtern etc. durchsuchen.²¹ Ergänzende Informationen – wie das oben beschriebene Feedback von Nutzenden – unterstützen zusätzlich dabei, schneller geeignete offene Materialien zu finden. Fokus ist bei den Filtern ebenfalls eher die Nutzungsperspektive, denn Filter, die das Material nach seiner

19 Eberhard Karls Universität Tübingen, „Nutzungsbedingungen für das Zentrale OER-Repositorium der Hochschulen in Baden-Württemberg (ZOERR)“, Stand 27. Juni 2018, <https://www.oerbw.de/Nutzungsbedingungen.html>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

20 *digital.learning.lab*, „Frequently Asked Questions (FAQ)“, <https://digitallearninglab.de/faq>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

21 Zugang zu *WirLernenOnline* unter: <https://wirlernenonline.de/>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

Remixbarkeit oder Bearbeitungshäufigkeit sortieren, wurden hier bislang nicht eingerichtet.

Wie kann ich selbst die Qualität von OER prüfen?

Vertrauen in OER zu schaffen, indem Nutzende selbst vorgefundene oder selbst erstellte Materialien auf ihre Qualität hin einschätzen können, würde viele der oben genannten Kontroll- und Prüfinstrumente überflüssig machen. Dieses Vertrauen, das im Grunde ein Selbstvertrauen in die eigene Bewertungsfähigkeit und die Produktionskompetenz von Lehr- und Lernmaterialien ist, lässt sich über Capacity-Building bei den Akteuren selbst herstellen. Das heißt, der Vertrauensverlust in OER, der durch eine Wissenslücke entsteht, wird ausgeglichen, indem diese Wissenslücke selbst gefüllt wird. Was bei diesem Prozess aber außer Acht gelassen wird, ist die Reduktion von Komplexität. Diese Eigenschaft, die Vertrauen und seinen stellvertretenden Kontrollmechanismen inhärent ist, hat Capacity-Building per se nicht, denn sich Wissen anzueignen ist komplex. Dass sich OER-Nutzende aber auf diese Wissensaneignung einlassen und dafür Zeit aufwenden, ist ein bedeutender Schlüssel für den Vertrauenszuwachs bei freien Bildungsmaterialien. Ist die Wissenslücke erst gefüllt, stellen sich sowohl Vertrauen als auch eine Reduktion von Komplexität ein.

Zunächst entstehen aber beim Capacity-Building neue Unsicherheiten und Zweifel. Diese können wiederum mit weiteren Instrumenten minimiert werden. Dazu zählt die Bereitstellung von niedrigschwelligen und verlässlichen Methoden, die Lehrende und Lernende befähigen, Materialien zu prüfen. OERinfo beispielsweise stellt Video-Tutorials für viele Aspekte des Qualitätssicherungsprozesses bereit, etwa zur Lizenzierung, Zugänglichkeit, didaktischen Planung etc.²² Eine einfache Hilfestellung bieten auch die Qualitäts-Checklisten, wie bei OER-Check²³, mit denen sich vorgefundenes und eigenes Material überprüfen lässt.

22 OERinfo, „How to“, <https://open-educational-resources.de/how-to/>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

23 Zugang zu OER-Check unter: <https://oercheck.de/>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

Lassen sich Qualitätskontrollen nicht einfach an Künstliche Intelligenz (KI) abgeben?

In der Tat lotet die Forschung aus, wie KI für eine Qualitätssicherung von OER genutzt werden kann. Untersucht wird z. B., welche Metriken Informationen über die Qualität einer Ressource liefern und wie diese in eine automatische Verarbeitung überführt werden kann.²⁴ Auch zum Thema bessere Auffindbarkeit von OER wird mit KI experimentiert, insbesondere in dem Feld der automatischen Generierung von Metadaten, also der Beschreibungen von Lernressourcen bezüglich von Fach oder Lernstufe. In diesem Zusammenhang erscheint es lohnenswert, über KI-basierte Vorschlagsfunktionen nachzudenken, die Nutzenden weitere OER mit ähnlichen Metadaten vorschlagen wie die der Ressource, die sie genauer betrachtet haben.²⁵ Künstliche Intelligenz könnte auch in Verbindung mit Learning Analytics Lehrende und Lernende unterstützen, die für sie passende offene Lernressource zu finden. Ein solches „intelligentes“ Lernsystem greift auf die Lerndaten zu, um ausgehend davon passende OER vorzuschlagen.²⁶

Die Frage, die aber bleibt, ist: Kann mit der KI Vertrauen in die Qualität von OER hergestellt werden? Das ist durchaus möglich, nämlich dann, wenn Künstliche Intelligenz selbst großes Vertrauen genießt. Zum jetzigen Zeitpunkt befindet sich das Thema Künstliche Intelligenz im Kontext von Bildung aber selbst in einem Spannungsfeld zwischen Vertrauen und Misstrauen. Auf der einen Seite ruft KI Skepsis hervor, da die Folgen des Einsatzes noch nicht abschätzbar sind. Also ist auch hier Nichtwissen Auslöser des Misstrauens. Auf der anderen Seite wird die Entwicklung von KI-basierten Anwendungen für Bildung gefördert und in zahlreichen Projekten erprobt. Um hier Vertrauen herzustellen, hat vor allem die KI-Forschung ein eigenes Set von Maßnahmen entwickelt. Unter dem Begriff „Trusted Learning Analytics“ etwa werden Datenschutzverpflichtungen und ethische Grundsätze subsumiert, die die Entwicklung und den

24 Vgl. Erik Duval, Ulf Ehlers und Jan Pawlowski, „LearnRank: Towards a real quality measure for learning“, https://www.researchgate.net/publication/226060555_LearnRank_Towards_a_real_quality_measure_for_learning/citation/download, zuletzt geprüft am 15. März 2021.

25 Thomas Köhler, Heinz Wollersheim und Christoph Igel, „Scenarios of Technology Enhanced Learning (TEL) and Technology Enhanced Teaching (TET) in Academic Education. A forecast for the next decade and its consequences for the teaching staff“, in: *Proceedings of the 2019 8th International Congress on Advanced Applied Informatics*, 2019, 240–245, https://www.researchgate.net/publication/334945397_Scenarios_of_Technology_Enhanced_Learning_TEL_and_Technology_Enhanced_Teaching_TET_in_Academic_Education_A_forecast_for_the_next_decade_and_its_consequences_for_the_teaching_staff, zuletzt geprüft am 03. April 2021.

26 Irene-Angelica Chounta, *A review of the state-of-art of the use of machine-learning and artificial intelligence by educational portals and OER repositories*, Brüssel: European Schoolnet (EUN), 2019.

Einsatz von Learning-Analytics-Anwendungen, die Lerndaten auswerten, leiten. OER könnte durch die Kombination mit „trusted“ KI-Anwendungen auch im Hinblick auf Vertrauen profitieren. Es wäre durchaus eine Prüfung wert, inwiefern die vertrauensweckenden Maßnahmen von KI auch auf Open Educational Resources angewendet werden können.

Literatur

- Bartmann, Sylke, Nicolle Pfaff und Nicole Welter. „Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 772–783.
- Beckedahl, Markus. „Der Schulrojaner – Eine neue Innovation der Verlage“, 2011, <https://netzpolitik.org/2011/der-schulrojaner-eine-neue-innovation-der-verlage/>, zuletzt geprüft am 09. April 2021.
- Ders. „Viertes Update zum Schulrojaner“, 2011, <https://netzpolitik.org/2011/viertes-update-zum-schulrojaner/>, zuletzt geprüft am 09. April 2021.
- Bericht der Enquete-Kommission Künstliche Intelligenz. „Gesellschaftliche Verantwortung und wirtschaftliche, soziale und ökologische Potenziale“, <https://dip21.bundes-tag.de/dip21/btd/19/237/1923700.pdf>, zuletzt geprüft am 15. März 2021.
- Bormann, Inka. „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 812–823.
- Bruns, Axel. „The Future Is User-Led: The Path towards Widespread Producers“, in: *Fibreculture Journal* 11 (2008), <https://eleven.fibreculturejournal.org/fcj-066-the-future-is-user-led-the-path-towards-widespread-producers/>, zuletzt geprüft am 15. April 2021.
- Brückner, Jane. „Eine Frage der Qualität – Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule Und Hochschule“, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 32 (2018), 51–62.
- Chounta, Irene-Angelica. *A review of the state-of-art of the use of machine-learning and artificial intelligence by educational portals and OER repositories*, Brüssel: European Schoolnet (EUN), 2019.
- Deimann, Markus. „OER-Forschung – Warum es sie bisher nicht gab und wie sich das ändern kann“, in: *Synergie* 05 (2018), 70–75.
- Deimann, Markus und Robert Farrow. „Rethinking OER and their Use: Open Education as Bildung“, in: *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 14, 3 (2013), 344–360, <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1370>.
- digital.learning.lab. „Frequently Asked Questions (FAQ)“, <https://digitallearninglab.de/faq>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.
- Duval, Erik, Ulf Ehlers und Jan Pawlowski. „LearnRank: Towards a real quality measure for learning“, https://www.researchgate.net/publication/226060555_LearnRank_Towards_a_real_quality_measure_for_learning/citation/download, zuletzt geprüft am 15. März 2021.
- Eberhard Karls Universität Tübingen. „Nutzungsbedingungen für das Zentrale OER-Repository der Hochschulen in Baden-Württemberg (ZOERR)“, Stand 27. Juni 2018,

- <https://www.oerbw.de/Nutzungsbedingungen.html>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.
- Fabel-Lamla, Melanie und Nicole Welter. „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 6 (2012), 769–771.
- Fey, Carl-Christian, Eva Matthes und Dominik Neumann. „Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und ‚freier‘ Selbstregulation“, in: *Die Deutsche Schule* 107, 1 (2015), 20–35.
- Hegarty, Bronwyn. „Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources“, in: *Educational Technology* 55, 4 (2015), 3–13.
- Hirschi, Caspar. „Regulation and Transparency as Rituals of Distrust: Reading Niklas Luhmann Against the Grain“, in: *Transparency, Society and Subjectivity. Critical Perspectives*, Emmanuel Alloa und Dieter Thomä (Hg.), Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018, 225–241.
- Kerres, Michael. „Offene Bildungsressourcen und Open Education: Openness als Bewegung oder als Gefüge von Initiativen?“, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 34 (2019), 1–18.
- Köhler, Thomas, Heinz Wollersheim und Christoph Igel. „Scenarios of Technology Enhanced Learning (TEL) and Technology Enhanced Teaching (TET) in Academic Education. A forecast for the next decade and its consequences for the teaching staff“, in: *Proceedings of the 2019 8th International Congress on Advanced Applied Informatics*, 2019, 240–245, https://www.researchgate.net/publication/334945397_Scenarios_of_Technology_Enhanced_Learning_TEL_and_Technology_Enhanced_Teaching_TET_in_Academic_Education_A_forecast_for_the_next_decade_and_its_consequences_for_the_teaching_staff, zuletzt geprüft am 03. April 2021.
- Kreutzer, Till. *Open Content – ein Praxisleitfaden zur Nutzung von Creative-Commons-Lizenzen*, 2016, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/Open_Content_-_Ein_Praxisleitfaden_zur_Nutzung_von_Creative-Commons-Lizenzen.pdf, zuletzt geprüft am 12. März 2021.
- Larbig, Torsten. „Betreff: ‚#Schultrojaner‘ || Liebe Schulbuchverlage!“, 2011, <https://herrlarbig.de/2011/11/01/betreff-schultrojaner-liebe-schulbuchverlage/>, zuletzt geprüft am 09. April 2021.
- Luhmann, Niklas. *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft, 2014.
- Ders. *Legitimation durch Verfahren*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1973.
- OERinfo. „How to“, <https://open-educational-resources.de/how-to/>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.
- Serlo. „Startseite für Autor*innen“, <https://de.serlo.org/community>, zuletzt geprüft am 25. November 2021.
- Wiley, David. „Defining the ‚Open‘ in Open Content and Open Educational Resources“, <http://www.opencontent.org/definition/>, zuletzt geprüft am 12. März 2021.
- Zawacki-Richter, Olaf und Kerstin Mayrberger. *Qualität von OER. Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER) – Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University*, Sonderband zur Zeitschrift Synergie, 2017, <https://www.synergie.uni-hamburg.de/media/sonderbaende/qualitaet-von-oer-2017.pdf>, zuletzt geprüft am 17. März 2021.

ZUM-Unterrichten. „Hilfe: inhaltliche Richtlinien“, https://unterrichten.zum.de/wiki/Hilfe:Inhaltliche_Richtlinien_f%C3%BCr_das_Wiki, zuletzt geprüft am 25. November 2021.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Zwischen Vertrauen und Kontrolle. Postdigitale Medienkonstellationen im schulischen Unterricht

Digitale Medientechnologien sind für die meisten Menschen des globalen Nordens in vielen Bereichen des Lebens zu einem etablierten Bestandteil geworden und in alltägliche Praktiken eingebunden. In einigen Diskursen wird vor diesem Hintergrund seit einigen Jahren von „Being Digital“¹ oder „Postdigitalität“ gesprochen.² Der Begriff ist vergleichsweise schillernd und zielt weniger auf einen genuinen analytischen Mehrwert als auf eine Irritation bestimmter Diskurse rund um Begriffe wie „Digitalisierung“ und „Digitale Bildung“. Felicitas Macgilchrist fokussiert mit Blick auf „postdigitale Schule“ dabei zwei Aspekte:

Erstens, dass wir alle – heute, hier, im deutschsprachigen Raum – vernetzt sind, ob durch unser eigenes Smartphone oder durch die Vernetzung unserer Daten in Gesundheits-, Bank-, Versicherungs-, Schul- und weiteren Systemen. Digital vernetzt zu sein ist nichts Neues mehr [...].³

Um den Postdigitalitätsbegriff entwickeln sich vor diesem Hintergrund Alternativdiskurse zu technik- und fortschrittsorientierten Digitalisierungsdiskursen. Es geht nicht mehr darum, dass „das Digitale an sich“ in eine Welt ohne Digitalität eintritt und eine grundlegende Änderung herbeiführt, sondern dass wir

1 Nicholas Negroponte, „Beyond Digital“, in: *WIRED* 6, 12 (1998), <https://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED6-12.html>, zuletzt geprüft am 29. Juni 2022.

2 Kim Cascone, „The Aesthetics of Failure: ‚Post-Digital‘ Tendencies in Contemporary Computer Music“, in: *Computer Music Journal* 24, 4 (2000), 12–18; Florian Cramer, „What is ‚Post-digital?‘“, in: David M. Berry und Michael Dieter (Hg.), *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design*, Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan, 2015, 12–26; Robert Pepperell und Michael Punt, *The Postdigital Membrane. Imagination, Technology and Desire*, Bristol, Portland: intellect, 2000; Benjamin Jörissen, „Subjektivation und ‚ästhetische Freiheit‘ in der postdigitalen Kultur“, in: Gerd Taube, Max Fuchs und Tom Braun (Hg.), *Das starke Subjekt*, München: Kopead, 2017, 187–200; Tim Fawns, „Postdigital Education in Design and Practice“, in: *Postdigital Science and Education* 1, 1 (2019), 132–145; Felicitas Macgilchrist, „Postdigitale Schule“, Blog des Forum Bildung Digitalisierung, 2019, <https://www.forumbd.de/blog/postdigitale-schule/>, zuletzt geprüft am 14. September 2020.

3 Felicitas Macgilchrist, „Postdigitale Schule“, Blog des Forum Bildung Digitalisierung, 2019, <https://www.forumbd.de/blog/postdigitale-schule/>, zuletzt geprüft am 14. September 2020.

immer schon und nahezu alle auf vielfältige Weise in unseren Alltagspraktiken mit digitalen Technologien verwoben sind. Und dies führt zum zweiten Punkt, den Macgilchrist herausarbeitet:

Zweitens, dass wir stets in hybriden, immer auch physischen, analogen, gedruckten, gefühlten oder gesprochenen Kontexten handeln. Digitalität an sich kann nicht mehr in Rhetoriken des Fortschritts oder [der] Innovation eingeschrieben werden. Was Digitalität mit uns macht und was wir mit Digitalität machen, hängt von den spezifischen Kontexten ab, in denen digitale Technologien eingebettet werden.⁴

Unsere Nachwuchsforschungsgruppe „Postdigitale Medienkonstellationen in der Bildung“, die am Leibniz-WissenschaftsCampus – Postdigitale Partizipation – Braunschweig angesiedelt ist, versucht, diese Kontexte u. a. als Zusammenspiel zwischen Materialitäten (z. B. Hardware, Körperlichkeiten, Räume etc.), Wissen und Praktiken (implizite und explizite Aussagenkomplexe, Selbstverständlichkeiten, konventionalisierte Handlungen, etc.), Subjektpositionen (Anforderungen, Handlungsmöglichkeiten, Rollen etc. der Beteiligten) und Inhalten (auditive/visuelle Darstellungen, Texte, etc.) zu modellieren, die aufeinander einwirken und sich teils gegenseitig erst hervorbringen.⁵ Ziel ist es, derartige Bildungsmedienkonstellationen partizipativ mit Lehrenden und Schülerinnen und Schülern zu analysieren, zu reflektieren und zu gestalten. Dabei werden sowohl informatische als auch medienwissenschaftliche Perspektiven eingenommen.

Vor diesem Hintergrund haben wir das Zusammenspiel von Vertrauen und Kontrolle in „postdigitalen Medienkonstellationen“ in einer interaktiven Session mit verschiedenen Teilnehmenden diskutiert. Das folgende Interview spiegelt einige der Fragerichtungen wider; für den Rahmen des Artikels sind sie aber zu den Fragen eines fiktiven Dialogpartners bzw. einer fiktiven Dialogpartnerin verdichtet und in einem iterativen Prozess von uns beantwortet worden.

4 Ebd.

5 Andreas Weich, „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“, in: *Medienimpulse* 58, 2 (2020), <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3626/3499>, zuletzt geprüft am 06. September 2020; ders., „Digitale Medien und Methoden: Andreas Weich über die Medienkonstellationsanalyse“, *Open-Media-Studies-Blog*, 2020, <https://zfmedienwissenschaft.de/online/open-media-studies-blog/digitale-medien-und-methoden-weich>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2020.

Wie hängen Vertrauen und Kontrolle in Schulen zusammen und inwiefern wird dieser Zusammenhang seitens der Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen angesichts digitaler Medien verhandelt?

Andreas Weich: In unserer Forschung äußerten sowohl Lernende als auch Lehrende, dass sie sich gegenseitiges Vertrauen wünschen. Lehrkräfte würden Schülerinnen und Schülern lieber vertrauen können, als sie zu kontrollieren, und Schüler und Schülerinnen wünschen sich, dass Lehrende ihnen vertrauen, statt sie zu kontrollieren. Doch entgegen dieses angestrebten Idealzustands haben sich Praktiken seitens der Schülerinnen und Schüler etabliert, die ihre Vertrauenswürdigkeit in den Augen der Lehrkräfte schmälern. Das betrifft zum einen lang tradierte Bereiche wie z. B. das Anfertigen/Abschreiben von Hausaufgaben, zum anderen aber auch Praktiken im Umgang mit digitalen Medien. Bei der Einführung von iPads beispielsweise wird die „Vertrauensfrage“ dahingehend gestellt, dass die Lehrkräfte von den Schülern und Schülerinnen erwarten, dass sie im Unterricht keine unterrichtsfernen Inhalte oder Apps aufrufen. Diesbezüglich könnten die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern entweder vertrauen, dass sie dies nicht tun oder aber per „Whitelist“ nur bestimmte Apps während der Unterrichtszeiten freigeben oder per Apple Classroom App kontrollieren, welche Lernenden momentan oder auch im Verlauf einer Schulstunde welche Apps aufgerufen haben. Hier werden Praktiken des Vertrauens und der Kontrolle fortwährend ausgehandelt und viele digitale Medien bieten sowohl viele neue Möglichkeiten für Schüler und Schülerinnen, lehrerseitig Unerwünschtes zu tun, als auch viele neue Möglichkeiten für Lehrende, die Handlungen der Lernenden zu kontrollieren. In einem Interview sprach ein Schüler diesbezüglich von einem „ewigen Kampf“ zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, der sich unter neuen Bedingungen fortsetzt.

Wie kann man sich diese Aushandlungsprozesse in der Praxis vorstellen?

Andreas Weich: In einigen Fällen finden diese Aushandlungen explizit statt, beispielsweise in iPad-Einführungsstunden, in denen nicht nur Funktionalitäten der Geräte und Apps besprochen werden, sondern auch die Regeln im Umgang damit. Eine zweite Möglichkeit sind anlassbezogene Aushandlungen, z. B. wenn ein Schüler oder eine Schülerin etwas getan hat, das den abgesprochenen Regeln widerspricht. Das ist beispielsweise der Fall, wenn die Lehrkraft am Ende der Stunde die App-Nutzung der Schüler und Schülerinnen der Klasse aufruft und dann sieht, dass Spiele-Apps während des Unterrichts geöffnet wurden. Anderes passiert eher implizit durch unausgesprochene Ermahnungen (z. B. mittels Positionierungen im Raum oder Blicken) oder das von den Lehrkräften teils unbemerkte Ausloten der Grenzen des Machbaren seitens der Lernenden, wenn sie z. B. den Browser des iPads für Spiele oder Social Media nutzen, weil dieser

immer freigeschaltet ist und in der Auswertung der App-Nutzung nicht zwingend auffällt, da er auch für unterrichtliche Zwecke verwendet worden sein könnte.

Zu welchen unintendierten Verschiebungen im Verhältnis zwischen Vertrauen und Kontrolle kommt es im Zuge der Einführung digitaler Medientechnologien in der Schule?

Philipp Deny: Agieren Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in digitalen Lernumgebungen, wird ihr Handeln in der Regel erfasst, ausgewertet und sichtbar gemacht, etwa bei der Vergabe und Einreichung von Hausaufgaben. Wer wann was getan hat, ist in einem solchen System sehr detailliert nachvollziehbar. Das kann zwar einerseits erwünscht sein, damit Lehrer und Lehrerinnen sich etwa ein Bild über den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler machen können. Andererseits geht mit dem Wissen darüber, dass jede Leistung für die Lehrkraft nachvollziehbar wird, auch ein impliziter Druck einher, keine Fehler zu machen. Ein Lehrer, den wir im Rahmen des Projektes interviewt haben, beschrieb dieses Gefühl bei Schülern und Schülerinnen als „permanente Prüfungssituation“.

Auch wenn sich die Internalisierung von Kontrolle unseren Beobachtungen weitgehend entzieht, vermuten wir, dass dies nicht nur für Hausaufgaben gilt. Sind etwa alle Apps, die eine Schülerin oder ein Schüler im Verlauf einer Stunde auf dem Tablet öffnet, auch noch nach dem Läuten einsehbar, kann dieses Wissen ausreichen, damit Schüler und Schülerinnen ihr Verhalten proaktiv darauf einstellen. Der Aussage einer Lehrkraft zufolge, hat sich beispielsweise die Nutzung unterrichtsferner Inhalte im Unterricht nach und nach deutlich verringert, wobei sie einen Zusammenhang mit den Überwachungsfunktionen von Google Classroom vermutete. Die Kontrolle muss also gar nicht mehr aktiv ausgeführt werden, sondern ist, wie im bekannten Beispiel des Panoptikums, in den Überwachten allgegenwärtig. Selbstverständlich kann dieser Eindruck bei der Lehrkraft aber auch dadurch entstehen, dass Schülerinnen und Schüler neue Wege gefunden haben, die Kontrolle zu unterwandern, wie beispielsweise das oben erwähnte Öffnen von Social-Media-Diensten im Browser. Von einem wirklichen Vertrauensverhältnis kann in diesem konkreten Beispiel jedoch nicht gesprochen werden, zudem sich durch die zusätzlichen Möglichkeiten der Überwachung durch die Lehrkräfte eine Verschiebung im Machtverhältnis zu ihren Gunsten konstatieren lässt.

Ich kann mir vorstellen, dass diese „permanente Prüfungssituation“ Schülerinnen und Schüler dazu bringt, nur noch auf eine Weise zu lernen, die sich vermeintlich „gut“ in dem System auswirkt. Haben die Schüler und Schülerinnen auch etwas dazu gesagt?

Philipp Deny: Einige Schülerinnen und Schüler – das wurde sowohl in den Interviews als auch in gemeinsamen Reflexionsprozessen deutlich – empfinden das Wissen um die permanente Sichtbarkeit ihrer Leistungen und Handlungen im Unterricht wie erwartet als unangenehm und stören sich daran. Wie stark sich die Kontrolle nun genau auf ihr Handeln auswirkt, ist aber gar nicht so einfach zu beantworten, weil es sich hier um implizite Effekte handelt.

Eine interessante Beobachtung, die sich eventuell hierauf beziehen lässt, war die Antwort einiger Schüler und Schülerinnen auf die Frage, welche Probleme mit der Einführung der iPads einhergingen. Hier wurde an prominenter Stelle das zunehmende Abschreiben von Hausaufgaben bei Klassenkameradinnen und Klassenkameraden genannt. In der Interviewsituation wurde dies von uns so interpretiert, dass Hausaufgaben nun einfach per Screenshot kopiert wurden. Dass Hausaufgaben aber wirklich identisch (also als exakte Kopien) eingereicht wurden, konnten die befragten Lehrer uns nicht bestätigen. Man könnte das also so interpretieren – und das deckt sich wiederum mit der Vermutung eines Lehrers – dass die Hausaufgaben nun, da davon ausgegangen werden muss, dass sie kontrolliert werden können, häufiger abgeschrieben werden in der Angst, selber dabei Fehler zu machen. Wie der befragte Lehrer kritisch bemerkte, geht es in den Hausaufgaben ja eigentlich darum, sich auszuprobieren und auch Fehler zu machen. Das Gefühl, dass die eigene Leistung immer bewertet wird, könnte den Schülern und Schülerinnen diese Möglichkeit des Ausprobierens in gewisser Weise nehmen.

Jetzt haben wir viel über die Praktiken in der Schule gesprochen, aber was ist mit dem System selbst? Welche Rolle spielt Vertrauen in der IT-Sicherheit und wie lässt sich das damit in Beziehung setzen?

Marvin Priedigkeit: Vertrauen spielt in der IT-Sicherheit eine zentrale Rolle, allerdings geht es dabei viel mehr darum, jemandem oder einem System nicht vertrauen zu müssen. Wir möchten uns nicht darauf verlassen müssen, dass unsere Daten nur von denen verwendet werden, für die sie auch gedacht waren. Das Ziel ist es, Systeme so zu gestalten, dass Nutzende sicher sein können, dass ihre Daten nur den Personen zur Verfügung stehen, denen sie auch zur Verfügung stehen sollen. Das Ziel unserer Gruppe ist also, den Nutzerinnen und Nutzern selbst die Kontrolle über ihre Daten (zurück) zu geben.

Das klingt einleuchtend, aber auch relativ einfach: Möglichst viel Sicherheit und klare Zugriffsrechte sind technisch vermutlich gut umsetzbar. Aber welche Herausforderungen stellen sich dabei, die der Forschung bedürfen?

Marvin Priedigkeit: Grundlegend existieren zwar gute und sichere Lösungen, diese haben aber ihre Tücken, sind zum Beispiel umständlich in der praktischen Handhabung oder verlassen sich letztlich wieder auf Passwörter. Um beim Beispiel der Passwörter zu bleiben: In der Theorie sind diese unproblematisch, aber die Erfahrung zeigt, dass Nutzende leider dazu neigen, vorhersehbare Passwörter zu nutzen. Die Herausforderung liegt in diesem Fall also nicht darin, dass es keine technische Lösung gibt, sondern in der praktischen Handhabung. Allerdings ist das Problem nicht immer die Handhabung bestehender Lösungen. Für viele der weniger klassischen Bereiche gibt es noch keine wirklich etablierten technischen Lösungen. Als ein Beispiel, das auch insbesondere in den Bildungsmedien stärkere Verbreitung findet, ist der Bereich des maschinellen Lernens zu nennen. Hier gibt es einige offene Probleme zu adressieren. Um beispielsweise mithilfe von maschinellem Lernen Aufgaben automatisch zu bewerten – zum Beispiel in einem Lern-Management-System – ist es notwendig, dass das System vorher auf bereits bestehenden Daten lernt, was richtig und was falsch bedeutet. Dieses angelernte Modell ist aber oft im Besitz des Plattformanbieters oder sogar weiterer Vertragspartner.

Was vielen nicht bewusst ist: Aus einem angelernten Modell können Rückschlüsse auf die zum Lernen verwendeten Daten gezogen werden – also auf die Daten der Schüler und Schülerinnen, deren Lösungen zum Anlernen des Modells verwendet wurden. Das können zum Beispiel politische Antworten/Meinungen im Rahmen des Politikunterrichts gewesen sein, aber auch Daten über die schulischen Leistungen der Lernenden. Es gibt eine Vielzahl an Schadensszenarien, die denkbar sind. Um nur ein paar Beispiele aufzuzeigen: Diese Daten könnten als Druckmittel gegen ehemalige Schülerinnen und Schüler genutzt werden, beispielsweise wenn sie später einmal politische Ämter bekleiden. Aber auch eine jetzt nicht absehbare Vielzahl an weiteren Szenarien ist denkbar, insbesondere auch, wenn man die lokale Ebene überschreitet. Welche Konsequenzen können z. B. bestimmte Aussagen zum Taiwan-Konflikt bei einem späteren Aufenthalt in China nach sich ziehen? Somit bedeutet das Risiko von Rückschlüssen auf die Daten von Schülerinnen und Schülern auf der gesellschaftlichen Ebene auch einen Eingriff in einen ansonsten geschützten Lernraum. Kann man kontroverse oder kritische Meinungen noch frei im Unterricht diskutieren, wenn sie gegebenenfalls zukünftig in die falschen Hände gelangen?

Aber nicht nur der Zugriff auf sensible Daten ist eine Gefahr, es gibt darüber hinaus noch viele andere Gefahren beim maschinellen Lernen. Ein Beispiel ist das sogenannte *machine learning poisoning*: Dabei lassen sich Modelle, die basierend auf den gemachten Eingaben weiterlernen, gezielt mit „grenzwertigen/speziell-

len“ Lösungen dahingehend manipulieren, ihre Unterscheidung von dem zu ändern, was als richtig oder falsch gelten soll.

Dabei ist hier – wie eingangs erwähnt – der Bereich des maschinellen Lernens nur ein exemplarisches Beispiel. Auch bisher sichere Verfahren werden durch das Aufkommen von Quantencomputern herausgefordert, sodass es neuerer technischer Lösungen bedarf. So beruhen viele kryptografische Verfahren darauf, dass bestimmte mathematische Aufgaben mit einem regulären Computer nur sehr aufwendig zu lösen sind. Quantencomputer können einige von diesen effizient lösen und machen somit die Verfahren, sogar rückwirkend, unbrauchbar.

Für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass selbst Daten, die nach heutigem Stand sicher sind und uns oft ein Leben lang begleiten, zum Beispiel ein Abschlusszeugnis oder eine Promotionsurkunde, im Nachhinein verändert werden könnten. Es stellt sich also beispielsweise die Frage: Wie wollen wir zukünftig sicherstellen, dass die Approbation eines Arztes auch wirklich echt ist? Dies ist insbesondere mit dem Blick auf eine fortschreitend digital werdende Verwaltung und Gesellschaft relevant. Wenn das digitale, gegebenenfalls sogar staatliche, System angibt, eine Approbation liege vor, ist es für einzelne schwieriger, deren Echtheit zu überprüfen. Erschwerend kommt hinzu, dass einem solchen staatlichen System mutmaßlich ein Vertrauensvorschuss gewährt werden wird. In meiner Forschung geht es also darum, neue technische Lösungsansätze für Sicherheitsfragen im Kontext von Bildung zur Anwendung zu bringen.

Ist die Frage, wer auf wessen Daten zugreifen kann, nicht auch eine, die damit zusammenhängt, wem ich vertrauen kann, möchte oder muss, also mit einem Aushandlungsprozess verbunden?

Marvin Priedigkeit: Nur indirekt. Im Normalfall ist mir als Nutzer oder Nutzerin nicht bewusst, wer auf welche Daten von mir zugreifen kann. Noch weniger kann ich abschätzen, was mit den Daten über mich herausgefunden werden kann, welche Folgen also möglich wären. Die meisten Nutzenden können entsprechend nur sehr schwer eine fundierte Meinung im Aushandlungsprozess annehmen.

Ist genau das nicht ein Problem? Was bringt die beste IT-Sicherheit, wenn den Nutzerinnen und Nutzern gar nicht klar ist, wer der Logik des Systems zufolge ganz legitim auf die eigenen Daten zugreifen kann? Müsste es hier nicht Maßnahmen geben, das am fertigen Produkt transparent und verständlich zu machen? Und einen Softwareentwicklungsprozess, in dem genau diese Fragen mit jenen besprochen und reflektiert werden müssten, die am Ende mit der Software arbeiten und um deren Daten es geht?

Andreas Weich: Genau das ist ein Ziel unseres Projekts, insofern wir perspektivisch Demonstratoren von Bildungsmedien gemeinsam mit Lehrenden und Lernenden gestalten und dabei die Privacy-Herausforderungen explizit reflek-

tieren möchten. Dabei werden vielen der Nutzenden bestimmte Herausforderungen erst bewusst, wodurch sie sich dann in einem Aushandlungsprozess positionieren können. In diesem Prozess können sie ihre Perspektiven und Wünsche einbringen, wer welche Daten einsehen darf und wie dies für die Nutzenden ersichtlich und gegebenenfalls kontrollierbar gemacht wird.

Literatur

- Cascone, Kim. „The Aesthetics of Failure: ‚Post-Digital‘ Tendencies in Contemporary Computer Music“, in: *Computer Music Journal* 24, 4 (2000), 12–18.
- Cramer, Florian. „What is ‚Post-digital?‘“, in: *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design*, David M. Berry und Michael Dieter (Hg.), Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan, 2015, 12–26.
- Fawns, Tim. „Postdigital Education in Design and Practice“, in: *Postdigital Science and Education* 1, 1 (2019), 132–145.
- Jörissen, Benjamin. „Subjektivation und ‚ästhetische Freiheit‘ in der post-digitalen Kultur“, in: *Das starke Subjekt*, Gerd Taube, Max Fuchs und Tom Braun (Hg.), München: Kopead, 2017, 187–200.
- Macgilchrist, Felicitas. „Postdigitale Schule“, Blog des Forum Bildung Digitalisierung, 2019, <https://www.forumbd.de/blog/postdigitale-schule/>, zuletzt geprüft am 14. September 2020.
- Negroponce, Nicholas. „Beyond Digital“, in: *WIRED* 6, 12 (1998), <https://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED6-12.html>, zuletzt geprüft am 29. Juni 2022.
- Pepperell, Robert und Michael Punt. *The Postdigital Membrane. Imagination, Technology and Desire*, Bristol, Portland: intellect, 2000.
- Weich, Andreas. „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“, in: *Medienimpulse* 58, 2 (2020), <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3626/3499>, zuletzt geprüft am 06. September 2020.
- Weich, Andreas. „Digitale Medien und Methoden: Andreas Weich über die Medienkonstellationsanalyse“, Open-Media-Studies-Blog, 2020, <https://zfmedienwissenschaft.de/online/open-media-studies-blog/digitale-medien-und-methoden-weich>, zuletzt geprüft am 16. Juni 2020.

In Software We (Do Not) Trust

Im Bildungskontext vertrauen wir darauf, dass Schule ihrem Bildungsauftrag gerecht wird. Gleichzeitig übernimmt in Zeiten zunehmender Verdatung von Gesellschaft und Bildung¹ Lernsoftware als (un-)sichtbarer Akteur Teile der schulischen Vermittlungsaufgabe. In diesem als Datafizierung beschreibbaren Prozess, bei dem Phänomene erfasst, quantifiziert und analysiert werden,² ist nicht immer transparent, wie die auf Algorithmen und Automatisierung basierende Software das Lehren und Lernen prägt, da meist ein unmittelbarer Einblick in die algorithmische Logik und die Datenflüsse verwehrt bleibt. Obwohl Daten und ihre Infrastrukturen niemals wertneutral sind und großen Einfluss auf die Bedeutung und Entstehung von Wissen haben, müssen Daten zunächst als Daten imaginiert, also als solche erfasst und mit Sinn versehen werden, wie Gitelman und Jackson und andere Vertreter und Vertreterinnen der Critical Data Studies anmerken.³ Dieser Prozess der Imagination von Daten bringt eine interpretative Basis mit sich: „Jede Disziplin und disziplinäre Institution hat ihre eigenen Normen und Standards für die Imagination von Daten.“⁴

Lehrende verwenden Lernplattformen und Software im Vertrauen darauf, dass diese den Unterricht sinnvoll ergänzen. Die Lehrerinnen und Lehrer eröffnen so Möglichkeitsräume für Software und Entwickler und Entwicklerinnen

1 Vgl. Daniel Houben und Bianca Prietel, *Datengesellschaft: Einsichten in die Datafizierung des Sozialen*, Bielefeld: transcript, 2018; Juliane Jarke und Andreas Breiter, „Editorial: The Datafication of Education“, in: *Learning, Media and Technology* 44, 1 (2019), 1–6.

2 Vgl. Viktor Mayer-Schönberger und Kenneth Cukier, *Big data: A revolution that will transform how we live, work and think*, London: Murray, 2013.

3 Lisa Gitelman und Virginia Jackson, „Introduction“, in: Lisa Gitelman (Hg.), *„Raw data“ is an oxymoron*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2013, 1–14; Rob Kitchin, *The Data Revolution: Big Data, Open Data, Data Infrastructures and Their Consequences*, Thousand Oaks: SAGE, 2014; Dana Boyd und Kate Crawford, „Critical Questions for Big Data“, in: *Information, Communication & Society* 15, 5 (2012), 662–679; Ruha Benjamin (Hg.), *Captivating Technology: Race, Carceral Technology, and Liberatory Imagination in Everyday Life*, Durham: Duke University Press, 2019; Stefania Milan und Emiliano Treré, „Big Data from the South(s): Beyond Data Universalism“, in: *Television & New Media* 20, 4 (2019), 319–335.

4 Gitelman und Jackson, „Introduction“, 3; eigene Übersetzung.

dieser Systeme, als weitere Akteure und Akteurinnen schulisches Lehren und Lernen mitzugestalten. Dabei unterliegen Lernplattformen und ihre Funktionsweisen unter anderem ökonomischen Faktoren wie etwa zeitliche Effizienz oder Risikobewertung. Lernplattformen, die durch den wirtschaftlichen Entstehungskontext geprägt sind, tragen diese Logiken in den Unterricht. Gleichzeitig werden derartige Plattformen, die dem Lernenden durch integrierte Belohnungssysteme Sterne, Münzen oder Spielzeit in Aussicht stellen, von ihren Herstellerinnen und Herstellern oft als „Lösung“ für pädagogische Probleme (beispielsweise heterogene Schulklassen, fehlende Motivation von Lernenden, defizitäre Betreuungsschlüssel durch Lehrkräftemangel) gehandelt. Wenn Anwender und Anwenderinnen diese Plattformen nutzen und sich auf die Seriosität und Funktionalität der Systeme verlassen, so vertrauen sie dabei faktisch vielen weiteren Prozessen, Vorannahmen und Menschen, die hinter der genutzten Technik stehen.⁵

Wie dieses Vertrauen in die Systeme entwickelt und gesteigert werden kann, beschäftigt im Forschungsfeld der Mensch-Maschine-Interaktion seit jüngster Zeit auch Entwicklerinnen und Entwickler von automatisierten, auf Algorithmen basierenden Systemen. Sie gehen der Frage nach, wie in Interaktionen zwischen Nutzenden und Software ein angemessenes Maß an Benutzervertrauen in maschinelle Systeme geschaffen werden kann,⁶ um die Nutzungsbereitschaft (und die korrekte Nutzung) dieser Systeme zu erhöhen: „[...] trust has been identified as important for creating willingness to use a system and for ensuring correct use of a system. Within automated systems, trust is regarded as one of the leading human-machine interaction (HMI) issues.“⁷ Die Implementierung von vertrauensbezogenen Faktoren wird im Designprozess von Software insbesondere auf Ebene der HMI-Schnittstelle (GUI, Interface) – beispielsweise durch die Darstellungen von erklärenden Texten oder auf quantitativen Logiken basierenden Daten – umgesetzt.⁸

5 Mario Donick, „Technikvertrauen heute und morgen“, in: Mario Donick, *Die Unschuld der Maschinen*, Wiesbaden: Springer, 2019, 223–257.

6 Sandy H. Huang, Kush Bhatia, Pieter Abbeel und Anca D. Dragan, „Establishing Appropriate Trust via Critical States“, in: *2018 IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems (IROS)* (2018), 3929–3936; Fredrick Ekman, Mikael Johansson und Jana Sochor, „Creating Appropriate Trust in Automated Vehicle Systems: A Framework for HMI Design“, in: *IEEE Transactions on Human-Machine Systems* 48, 1 (2018), 95–101.

7 Jun Ma, Xueing Feng, Zaiyan Gong und Qianwen Zhang, „Creating Appropriate Trust in Automated Valet Parking System“, in: *ESEAT 2020 Journal of Physics: Conference Series* 1549 052059 (2020), 1.

8 David Miller, Mishel Johns, Brian Mok, Nikhil Gowda, David Sirkin, Key Lee und Wendy Ju, „Behavioral Measurement of Trust in Automation: The Trust Fall“, in: *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* 60, 1 (2016), 1849–1853.

Das Interesse an vertrauenssteigernden Maßnahmen in automatisierte Mensch-Maschine-Interaktionen zeigt die zentrale Relevanz für Entwickler und Entwicklerinnen, aber legt auch offen, dass Softwareproduzierende ihren Produkten einen Modus des Vertrauens einschreiben. Wie Tröhler und Maricic herausstellen, ist das Vertrauen in solche statistischen Daten ein historisch gewachsener, religiös verwurzelter und epistemologisch wirksamer Prozess und hat einen erheblichen Einfluss auf Bildungspolitiken. Die Selbstpräsentation dieses Prozesses als „modern, scientific, rational and secular“⁹ vermag die ideologischen Hintergründe jedoch weitestgehend zu verbergen. Übertragen auf die Nutzung von Lernplattformen stellt sich also die Frage, inwieweit das Vertrauen in Lernsoftware durch die Darstellung von vermeintlich objektiven Kennzahlen erhöht wird und welche Vorstellungen, Prozesse und Desiderata von und an Bildung ihnen innewohnen.

Vor diesem Hintergrund gehen wir im Forschungsprojekt DATAFIED¹⁰ der Frage nach, mit welchen Annahmen Softwareproduzierende die Herstellung ihrer in verschiedenen Bildungskontexten verwendeten Lernsoftwareprodukte rahmen. Zur Beantwortung dieser Frage blicken wir durch die Linse qualitativer, rekonstruktiver Forschung im Mixed-Method-Design in die Black Box der komplexen soziotechnischen Prozesse, welche in einer adaptiven, datengetriebenen Lernplattform eingeschrieben sind. Zum einen rekonstruieren wir die Positionen der „Datenvermittler“ anhand von Interviews mit Softwareentwicklerinnen und Softwareentwicklern. Zum anderen betrachten wir die Systeme selbst im Rekurs auf Methoden der Software Studies wie beispielsweise dem Walkthrough¹¹ und werten diese multimodal aus.¹² Anhand unserer Ergebnisse

9 Daniel Tröhler und Veronika Maricic, „Data, trust and faith: the unheeded religious roots of modern education policy“, in: *Globalisation, Societies and Education* 19, 2 (2021), 138–153, 139.

10 Das Projekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JD1803B (DATAFIED) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

11 Vgl. Mathias Decuyper, „Researching Educational Apps: Ecologies, Technologies, Subjectivities and Learning Regimes“, in: *Learning, Media and Technology* 44, 4 (2019), 414–429; Michael Dieter, Carolin Gerlitz, Anne Helmond, Nathaniel Tkacz, Fernando N. van der Vlist und Esther Weltevrede, „Multi-Situated App Studies: Methods and Propositions“, in: *Social Media + Society* 5, 2 (2019), 1–15; Richard Edwards, „Software and the Hidden Curriculum in Digital Education“, in: *Pedagogy, Culture & Society* 23, 2 (2015), 265–279; Ben Light, Jean Burgess und Stefanie Duguay, „The Walkthrough Method: An Approach to the Study of Apps“, in: *New Media & Society* 20, 3 (2018), 881–900; Jasmin Troeger und Annekatrien Bock, „The sociotechnical walkthrough – a methodological approach for platform studies“, in: *Studies in Communication Sciences* 22, 1 (2022), 43–52, <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.01.3064>.

12 Claudia Fraas und Christian Pentzold, „Analyse multimodaler transmedial konstituierter Diskurse“, in: Heidrun Friese, Gala Rebane, Markus Nolden, Miriam Schreiter (Hg.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*, Wiesbaden: Springer VS, 2016, 435–

reflektieren wir über die Verflechtung von Vertrauen, datengetriebener Lernsoftware und der zukünftigen Transformation schulischer Bildung. Unsere Studie bildete den Ausgangspunkt für den interaktiven Parcours, in dem wir Gäste einluden, gemeinsam mit uns auf die Quiz-Software Kahoot! zu blicken. Wir quizzten gemeinsam eine Kahoot!-Quizrunde – wie dies tausende von Schülern und Schülerinnen vor uns getan haben und auch nach uns noch tun werden. Beim Spiel und bei der Reflexion des Spiels entstanden mehrere Fragen, auf die wir hier zugespitzt eingehen.

Warum spielen wir Kahoot!?

Kahoot! ist ein punktebasiertes Quizprogramm eines britisch-norwegischen Entwickler- und Entwicklerinnenteams, das sich als „Global Player“ auf dem EdTech-Markt bei Nutzenden in schulischen, universitären, betrieblichen und privaten Kontexten etabliert hat. Für unser Gedankenspiel zum Vertrauen in datengetriebene Software nutzen wir Kahoot!, weil es als Datenbankmanagementsystem seine Ergebnisse unmittelbar als Report visualisiert ausgibt und in Form von Spreadsheet Reports, beispielsweise als Excel-Tabelle, einen Auswertungsüberblick der Quizergebnisse bereitstellt und so erhobene und akkumulierte Quizdaten sichtbar werden. In Kahoot! generierte Lerndaten werden also gemessen und bilden die Grundlage für pädagogische Prozesse des *Problemlösens* und sind Informationen, denen vertraut wird, wie im Folgenden gezeigt wird.

Was wird bei Kahoot! oder anderen datenintensiven digitalen Spielen gemessen?

Questions therefore need to be asked regarding what reductions exist in how education is now ‚known‘ through digital data. Clearly consideration needs to be given to the biases towards measuring what can be measured most easily. [...] It is important to

444; Gunther Kress und Theo van Leeuwen, *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Bloomsbury Academic, 2001; Stefan Meier, „Multimodalität im Diskurs: Konzept und Methode einer multimodalen Diskursanalyse“, in: Reiner Keller et al. (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 499–532; Boris Traue, „Visuelle Diskursanalyse. Ein programmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel“, in: *Zeitschrift für Diskursforschung* 2 (2013), 117–136.

recognise the limitations of all such measures that are given prominence in contemporary education.¹³

Lernsoftware – wie auch Kahoot! – zählt gern, was gut und einfach gemessen werden kann. Ist eine Antwort richtig oder falsch? Wie lange hat die Schülerin gearbeitet? Wann hat der Schüler vor dem Rechner gegessen? Die Verfahrenslogik des Messens von Leistungsdaten unterliegt dem Zwang, heterogene Daten zu einem vereinfachten Bild zusammenzufügen, welches entweder im Widerspruch zu lebenspraktischen Umständen steht oder diese sogar ausblendet.

Dabei geraten jene Dinge aus dem Blick, die im Bildungskontext mindestens ebenso wichtig, aber viel weniger eindeutig messbar sind: das Zwischenmenschliche, die Irritation als Lerngelegenheit oder das Stolpern und Fehlermachen, um daraus für spätere Probleme Lösungen zu finden. Digitale Leistungsmessung ist daher anfällig für Kategorienfehler. Auch die Bewertung von Eingaben in einer Lernsoftware unterliegt somit schon vor der Auswertung selbst einem Bias, weil die Metriken, die erfasst werden, schon vorab festgelegt und programmiert sind. Das Problem hierbei ist aber nicht nur der Bias innerhalb der Software, sondern auch die Schwierigkeit für viele Lehrkräfte, diesen Bias zu durchschauen und kritisch zu reflektieren, bevor er in die eigene Unterrichtspraxis überführt wird, zum Beispiel durch „Trust in numbers“¹⁴, wie Ozga es formuliert. Den Softwarenutzenden stellt sich somit die Frage, was genau die Software misst und ob sie ihre Entscheidungen darauf aufbauen möchten.

Wie werden Probleme mit und durch Daten gelöst?

[T]he ‚modelling‘ of education through digital data is seen to engender a sense of algorithmically driven ‚systems thinking‘ – where complex (and unsolvable) social problems associated with education can be seen as complex (but solvable) statistical problems. Thus, digital data are accompanied by a heightened sense of ‚solutionism‘. This leads to a recursive state where data analysis begins to produce educational settings, as much as education settings producing data.¹⁵

Die Idee, mithilfe von Technologien im Allgemeinen jegliches Problem der Menschheit lösen und somit „reibunglos“ und ungestört leben zu können, beschreibt Evgeny Morozov mit seinem Begriff des „technologischen Solutionis-

13 Neil Selwyn, „Data entry: Towards the critical study of digital data and education“, in: *Learning, Media and Technology* 40, 1 (2015), 64–82, 75.

14 Jenny Ozga, „Trust in numbers? Digital Education Governance and the inspection process“, in: *European Educational Research Journal* 15, 1 (2016), 69–81.

15 Selwyn, „Data entry“, 72.

mus¹⁶. Morozov warnt, dass solche Ideen Fortschritt eher gefährden als beflügeln, denn in einer technologisch perfektionierten, allumfassend datafizierten und algorithmisch gesteuerten Welt wird die Verantwortung für Veränderung allein dem Individuum übertragen – ohne Platz für Fehler. Pädagogische Entscheidungsprozesse in Bezug auf Lernfortschritt bzw. -strategie sowie das Lernen als solches lassen sich jedoch nicht allein in analytische, algorithmische Logiken übersetzen, sondern leben von Paradoxien, Irritationen und scheinbar redundanten Wiederholungsschleifen.¹⁷

Wie Selwyn im obenstehenden Zitat betont, kann die Überführung einer statistischen Logik in den Bildungsalltag (digitale) Bildung und Bildungspraktiken so formen, dass sich (digitale) Bildungssettings entwickeln, die wiederum nur der angelegten, algorithmischen Logik folgen. Eine solche „Philosophie der Datenermächtigung“ wäre im Bildungskontext in mehrfacher Hinsicht besonders problematisch. Einerseits proklamiert sie, dass jedes Problem lösbar ist und stigmatisiert somit jene Nutzenden, die Probleme nicht allein zu lösen vermögen. Gleichzeitig nährt der Rationalitätsmythos zahlenbasierter „Objektivität“ den damit verbundenen Glauben an das Scoring und an Rangordnungen. Nur was sich messen lässt, kann auch verbessert werden, womit sich eine Konkurrenzmentalität *par excellence* manifestiert. Damit verbunden erschüttert sie das Vertrauen in die Zusammenarbeit in Gruppen, indem sie die Stärken des gemeinsamen Problemlösens aus verschiedenen Perspektiven verflacht. Darüber hinaus ignoriert sie, dass vor allem in der Schule hochkomplexe soziale Probleme bearbeitet werden, für die es eben nicht eine einfache, schnelle, von Maschinen hervorgebrachte Lösung gibt. Kahoot! ist ein konkretes Beispiel für ein sehr spezifisches System, dem im Kleinen ebenfalls eine solche Philosophie der Datenermächtigung eingeschrieben ist.

Was passiert, wenn wir auf Software in diesem verdateten Kontext vertrauen?

Aufgeladen mit dem Versprechen einer Ermöglichung [...] suggerieren die Datenmaschinen nämlich eine vermeintlich unmittelbare Erfassung aller Prozesse und damit ein neues, unverstelltes Wissen über alles und jeden. Tatsächlich aber werden sie der

16 Evgeny Morozov, *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*, New York: PublicAffairs, 1. Auflage 2013.

17 Vgl. Elizabeth de Freitas und Ezekiel Dixon-Román, „The computational turn in education research: Critical and creative perspectives on the digital data deluge“, in: *Research in Education* 98, 1 (2017), 3–13; David Lundie, „The Givenness of the Human Learning Experience and Its Incompatibility with Information Analytics“, in: *Educational Philosophy and Theory* 49, 4 (2017), 391–404.

Realität nie gerecht werden können, weil die Erfassbarkeit immer mit einer technopistemischen Grenze des Erfassen-Könnens und mit einer politökonomischen Grenze des Erfassen-Wollens einhergeht.¹⁸

Ein Hauptproblem der Auswertungen durch Kahoot! ist, dass bei der Analyse die Interpretationsleistung (in der Korrektur, der Quantifizierung und der Bereitstellung von Lerndaten) durch das System selbst teils vorweggenommen und so ein Vertrauen seitens der Lehrkräfte in die Ergebnisdaten provoziert oder sogar vorausgesetzt wird. Durch die Genauigkeit der Daten im Spreadsheet, ebenso wie durch die Bereitstellung von angeblich „rohen“ Lerndaten und die fehlende Rückkopplung zur Plattform, entsteht hier zwar der Eindruck, mehr Kontrolle über die Lerndaten, ihre Auswertung und die anschließenden Schritte zu haben. Faktisch ist dies jedoch eine Kontrollillusion, denn schon die zugrunde liegenden Daten selbst sind nicht „unverstellt“ oder gar „neutral“, sondern entstehen durch das menschlich gesteuerte und damit immer einem Bias ausgesetzte Generieren von Datensätzen.¹⁹ Im Falle von Kahoot! zeigt sich dieser Bias insbesondere durch die Anwendung von wirtschaftlich-industriell kontextualisierten Stressfaktoren wie beispielweise dem Zeitdruck, der Punktevergabe, dem Peer-Vergleich und der Aufforderung zur Ergebnisoptimierung. Vertrauen in Kahoot! zu legen, bedeutet also wahrscheinlich auch, die mit der Plattform verbundenen Bildungs-, Erkenntnis- und Analyseprozesse auf vorgezeichnete und in der Software implementierte Vorstellungen zu reduzieren.

Fazit

Unsere Betrachtung der Lernsoftware Kahoot! hat gezeigt, dass das Messen von, Problemlösen mit und Vertrauen in Lerndaten kritische, realwirksame Konsequenzen für das Verständnis von Bildung mit sich bringt. Sie hat auch problematisiert, dass ein Vertrauen in lernsoftwarebasierte Datenauswertung – auch aufgrund fehlender Einsicht in die zugrunde liegenden algorithmischen Logiken – oft der naheliegende Umgang mit Lerndatenanalyse sein mag. Ein kritischer Blick auf Kahoot! legte jedoch die Relevanz eines reflektierten Umgangs mit Lernsoftware offen und konnte außerdem interessante Fragestellungen in Bezug auf die Datafizierung von pädagogischen Prozessen eröffnen.

18 Anja Breljak, „Die Zeit der Datenmaschinen: Zum Zusammenhang von Affekt, Wissen und Kontrolle im Digitalen“, in: Rainer Mühlhoff, Anja Breljak und Jan Slaby (Hg.), *Affekt Macht Netz*, Bielefeld: transcript, 2019, 37–54, 42f.

19 Vgl. Geoffrey C. Bowker, *Memory practices in the sciences*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2005; Lisa Gitelman und Virginia Jackson, „Introduction“.

Was machen wir – als DATAFIED-Team – aus der Sammlung spannender, aber bisher noch wenig systematisierter Fragen? Wir nehmen sie als Gesprächsanlass und ermutigen zur kritischen Reflexion von Daten und Datenvertrauen. Wir laden ein, zu einem weiteren Nachdenken über das Verhältnis von Vertrauen in Software, welches sich insbesondere im Bildungskontext zu diversen Herausforderungen relationieren lässt. Und schließlich plädieren wir für weitere wissenschaftliche und gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit adaptiver Lernsoftware – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuell geführten Debatte um den Stellenwert von künstlicher Intelligenz in der Bildung.

Literatur

- Benjamin, Ruha (Hg.). *Captivating Technology: Race, Carceral Technology, and Liberatory Imagination in Everyday Life*, Durham: Duke University Press, 2019.
- Breljak, Anja. „Die Zeit der Datenmaschinen: Zum Zusammenhang von Affekt, Wissen und Kontrolle im Digitalen“, in: *Affekt Macht Netz*, Rainer Mühlhoff, Anja Breljak und Jan Slaby (Hg.), Bielefeld: transcript, 2019, 37–54.
- Boyd, Dana und Kate Crawford. „Critical Questions for Big Data“, in: *Information, Communication & Society* 15, 5 (2012), 662–679.
- Bowker, Geoffrey C. *Memory practices in the sciences*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2005.
- de Freitas, Elizabeth und Ezekiel Dixon-Román. „The computational turn in education research: Critical and creative perspectives on the digital data deluge“, in: *Research in Education* 98, 1 (2017), 3–13.
- Decuyper, Mathias. „Researching Educational Apps: Ecologies, Technologies, Subjectivities and Learning Regimes“, in: *Learning, Media and Technology* 44, 4 (2019), 414–429.
- Dieter, Michael, Carolin Gerlitz, Anne Helmond, Nathaniel Tkacz, Fernando N. van der Vlist und Esther Weltevrede. „Multi-Situated App Studies: Methods and Propositions“, in: *Social Media + Society* 5, 2 (2019), 1–15.
- Donick, Mario. „Technikvertrauen heute und morgen“, in: *Die Unschuld der Maschinen*, Mario Donick, Wiesbaden: Springer, 2019, 223–257.
- Edwards, Richard. „Software and the Hidden Curriculum in Digital Education“, in: *Pedagogy, Culture & Society* 23, 2 (2015), 265–279.
- Ekman, Fredrick, Mikael Johansson und Jana Sochor. „Creating Appropriate Trust in Automated Vehicle Systems: A Framework for HMI Design“, in: *IEEE Transactions on Human-Machine Systems* 48, 1 (2018), 95–101.
- Fraas, Claudia und Christian Pentzold. „Analyse multimodaler transmedial konstituierter Diskurse“, in: *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*, Heidrun Friebe, Gala Rebane, Markus Nolden, Miriam Schreiter (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2016, 435–444.
- Gitelman, Lisa und Virginia Jackson. „Introduction“, in: *„Raw data“ is an oxymoron*, Lisa Gitelman (Hg.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2013, 1–14.

- Houben, Daniel und Bianca Prietel. *Datengesellschaft: Einsichten in die Datafizierung des Sozialen*, Bielefeld: transcript, 2018.
- Huang, Sandy H., Kush Bhatia, Pieter Abbeel und Anca D. Dragan. „Establishing Appropriate Trust via Critical States“, in: *2018 IEEE/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems (IROS)* (2018), 3929–3936.
- Jarke, Juliane und Andreas Breiter. „Editorial: The Datafication of Education“, in: *Learning, Media and Technology* 44, 1 (2019), 1–6.
- Kress, Gunther und Theo van Leeuwen. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Bloomsbury Academic, 2001.
- Kitchin, Rob. *The Data Revolution: Big Data, Open Data, Data Infrastructures and Their Consequences*, Thousand Oaks: SAGE, 2014.
- Light, Ben, Jean Burgess und Stefanie Duguay. „The Walkthrough Method: An Approach to the Study of Apps“, in: *New Media & Society* 20, 3 (2018), 881–900.
- Lundie, David. „The Givenness of the Human Learning Experience and Its Incompatibility with Information Analytics“, in: *Educational Philosophy and Theory* 49, 4 (2017), 391–404.
- Ma, Jun, Xueing Feng, Zaiyan Gong und Qianwen Zhang. „Creating Appropriate Trust in Automated Valet Parking System“, in: *ESEAT 2020 Journal of Physics: Conference Series* 1549 052059 (2020).
- Mayer-Schönberger, Viktor und Kenneth Cukier. *Big data: A revolution that will transform how we live, work and think*, London: Murray, 2013.
- Meier, Stefan. „Multimodalität im Diskurs: Konzept und Methode einer multimodalen Diskursanalyse“, in: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Reiner Keller et al. (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 499–532.
- Milan, Stefania und Emiliano Treré. „Big Data from the South(s): Beyond Data Universalism“, in: *Television & New Media* 20, 4 (2019), 319–335.
- Miller, David, Mishel Johns, Brian Mok, Nikhil Gowda, David Sirkin, Key Lee und Wendy Ju. „Behavioral Measurement of Trust in Automation: The Trust Fall“, in: *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* 60, 1 (2016), 1849–1853.
- Morozov, Evgeny. *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*, New York: PublicAffairs, 1. Auflage 2013.
- Ozga, Jenny. „Trust in numbers? Digital Education Governance and the inspection process“, in: *European Educational Research Journal* 15, 1 (2016), 69–81.
- Polanyi, Karl. *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2014.
- Selwyn, Neil. „Data entry: Towards the critical study of digital data and education“, in: *Learning, Media and Technology* 40, 1 (2015), 64–82.
- Traue, Boris. „Visuelle Diskursanalyse. Ein programmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel“, in: *Zeitschrift für Diskursforschung* 2 (2013), 117–136.
- Troeger, Jasmin und Annkatrin Bock. „The sociotechnical walkthrough – a methodological approach for platform studies“, in: *Studies in Communication Sciences* 22, 1 (2022), 43–52, <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2022.01.3064>.
- Tröhler, Daniel und Veronika Maricic. „Data, trust and faith: the unheeded religious roots of modern education policy“, in: *Globalisation, Societies and Education* 19, 2 (2021), 138–153.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847115090 – ISBN E-Lib: 9783737015097

Zu den Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Sylke Bartmann studierte Diplompädagogik an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, wo sie 2005 promoviert wurde. Sie arbeitete sechs Jahre als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Seit November 2010 ist sie Professorin für „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Soziologie“ am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Hochschule Emden/Leer. Ihre Forschungsschwerpunkte sind rekonstruktive Sozialforschung, Biografie- und Bildungsforschung.

Dr. Annekatrin Bock ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut und leitet das Forschungsteam „Medien in der Schule“. Zuvor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Department Medienwissenschaften am Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Braunschweig. Ihre Promotion beschreibt aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive, welchen Einfluss eine veränderte Onlineverfügbarkeit von Medienangeboten auf deren Produktion, Distribution und Rezeption nimmt. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Medien- und Rezeptionsforschung bezogen auf digitale Bildungsmedien sowie der Onlineforschung und visuellen Bildungsmedienforschung.

Prof. Dr. Inka Bormann ist seit 2014 Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Zuvor war sie als Professorin an der Philipps-Universität Marburg tätig. Sie habilitierte sich an der Freien Universität Berlin und promovierte nach einem Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität und der Freien Universität Berlin an der Leuphana Universität Lüneburg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit dem Vertrauen verschiedener Akteure gegenüber unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, habituellem Bildungsvertrauen sowie Fragen zur Messung von Vertrauen; zudem ist sie seit Jahren mit Forschung zum Transfer von Bildung für nachhaltige Entwicklung befasst.

Dr. habil. Barbara Christophe ist Politikwissenschaftlerin und arbeitet als Senior Researcher am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, wo sie international vergleichend Schulbücher und Unterrichtspraktiken aus kulturwissenschaftlicher und erinnerungstheoretischer Perspektive untersucht. Gegenwärtig arbeitet sie an einem Schwerpunkttheft „Remembering the Second World War in Russia“ des Journal of Educational Media, Memory and Society und an der Herausgabe eines Buches zu „The Politics of Authenticity and Populist Discourses in India, Brazil and Ukraine“.

Philipp Deny ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Nachwuchsforschungsgruppe „Postdigitale Medienkonstellationen“ am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Er studierte Kunst- und Medienwissenschaften an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Seine Promotion befasst sich mit der Integration neuer Lerntechnologien in den Schulalltag vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Medienkompetenz und -performanz, wobei der Fokus auf einer Weiterentwicklung dieses Verhältnisses aus einer praxistheoretischen Perspektive liegt.

Dr. André Epp studierte Musik- und Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen, promovierte an der Universität Hildesheim und hat den Promotionsstudiengang qualitative Sozial- und Bildungsforschung an der Universität Magdeburg erfolgreich abgeschlossen. Gegenwärtig ist er Postdoc am Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, wo er seine kumulative Habilitationsschrift eingereicht hat. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professions- und biografische LehrerInnenbildungsforschung, Bildungstheorie, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung, qualitative Sozial- und Bildungsforschung, non-formales und informelles Lernen.

Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla ist seit 2012 Professorin für Schulpädagogik an der Universität Hildesheim. Sie hat von 2007 bis 2012 im von der DFG geförderten wissenschaftlichen Netzwerk „Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung“ zu Vertrauensphänomenen geforscht. Zu ihren weiteren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen u. a. Professionsforschung, Biografische Lehrer*innenforschung, Multiprofessionelle Kooperation, Schulsozialarbeit, Lehrer*innenbildungsforschung und Forschendes Lernen.

Dr. Dr. Marharyta Fabrykant ist Senior Research Fellow an der Wirtschaftshochschule Moskau und Associate Professor an der Belarussischen Staatlichen Universität. 2017 erwarb sie einen Dokortitel in Soziologie und 2018 einen weiteren in Sozialpsychologie. Sie führt vergleichende Studien zu nationaler

Identität und nationalen Geschichtsnarrativen mit Fokus auf Bedarf nach und Wahrnehmungen von nationaler Identitätspolitik durch. Als Erasmus+-Gastdozentin hat sie an der Universität von Tartu und der Justus-Liebig-Universität Gießen Kurse zur belarussischen Nationalidentität in vergleichender Perspektive unterrichtet.

Dr. Sigrid Fahrer ist wissenschaftliche Koordinatorin im Informationszentrum Bildung (IZB) am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Sie beschäftigt sich u. a. mit den Themen Transfer und Nutzungsforschung. Zuvor war sie beim Deutschen Bildungsserver am DIPF für die Informationsstelle OERinfo tätig.

Dr. Bernhard Hemetsberger studierte Bildungswissenschaft in Wien und Zürich und wurde 2020 an der Universität Wien mit der Dissertation „Schooling in Crisis. Rise and Fall of a German American Success Story“ promoviert. Im selben Jahr schloss er ein Lehramtsdiplom für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Philosophie und Psychologie ab. Nach Anstellungen an der Universität Wien und der Universität der Bundeswehr München ist er seit September 2022 als Postdoc für Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt tätig.

M.A. Julie Lüpkes studierte Medienwissenschaften an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig mit Fokus auf Critical Data Studies, Datafizierung und Digitalisierung, vornehmlich im Kontext Schule. Als studentische Hilfskraft unterstützte sie u. a. von 2019 bis 2022 das BMBF-geförderte Verbundforschungsprojekt DATAFIED am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Derzeit lehrt und forscht sie als Promotionskandidatin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen am Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI) bei Prof. Dr. Andreas Hepp im Lab „Mediatisierung und Globalisierung“.

Prof. Dr. Felicitas Macgilchrist ist Leiterin der Abteilung „Mediale Transformationen“ am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut und Professorin für Medienforschung mit dem Schwerpunkt Bildungsmedien an der Universität Göttingen. Sie forscht an der Schnittstelle von Medien und schulischer Bildung mit einem besonderen Fokus auf dem sozialen, ökonomischen und politischen Kontext von Bildung in der digitalen Welt. Sie twittert @discoursology.

Prof. Ass. Dr. Esilda Luku ist Associate Professor of Contemporary World History im Fachbereich Politikwissenschaft an der Universität Aleksandër Moisiu

Durrës in Albanien. Von 2019 bis 2021 war sie Postdoktorandin und Humboldt-Stipendiatin am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, wo sie für ihr Projekt „Representations of the Holocaust in Curricula and Textbooks of Secondary Schools in Albania“ forschte. Sie hat bei der Erstellung von Schulbüchern als Autorin mitgewirkt und die Monografie *European geopolitics towards Albania between the two Peace Conferences 1919–1946* wie auch zahlreiche Artikel veröffentlicht. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Erinnerung an sowie Oral History zum Holocaust und zum Staatssozialismus in Albanien, Demokratieerziehung und Geschlechterdarstellungen in Bildungsmedien.

Dr. Marcus Otto ist stellvertretender Leiter der Abteilung „Wissen im Umbruch“ am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Seine Forschungsschwerpunkte sind Schulbuchforschung, die Genealogie des modernen Subjekts, Inklusion und Exklusion, soziologische Theoriebildung und die moderne Geschichte Frankreichs. Derzeit forscht er insbesondere zu Krisensemantiken Europas und der Figur des europäischen Subjekts in Schulbüchern im 20. Jahrhundert.

Prof. Dr. Nicolle Pfaff studierte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Diplompädagogik und Soziologie und promovierte dort mit einem Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung im Jahr 2006. Nach Aufhalten an Universitäten in den USA und Brasilien arbeitete sie von 2008 bis 2012 an der Georg-August-Universität Göttingen als Junior-Professorin für Bildungsforschung mit den Schwerpunkten Migration und Integration. Seit 2012 leitet sie die Arbeitsgruppe Migrations- und Ungleichheitsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Feldern Schul- und Jugendforschung und bildungsbezogene Ungleichheitsforschung.

Marvin Friedigkeit ist Doktorand in der Nachwuchsforschungsgruppe „Postdigitale Medienkonstellationen“ am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Zuvor studierte er Informatik an der Technischen Universität Braunschweig, wo er sich auf IT-Sicherheit spezialisierte. In der Forschung hat er unter anderem zur Sicherheit in Sensornetzen gearbeitet. Im Rahmen der Nachwuchsforschungsgruppe beschäftigt er sich mit der Sicherheit und Privatsphäre in adaptiven Lernsystemen.

Dr. Franziska Rehlinghaus ist seit 2017 wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte der Georg-August-Universität Göttingen. In ihrem Habilitationsprojekt beschäftigt sie sich mit der Geschichte

von Weiterbildung und Persönlichkeitsoptimierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weitere Schwerpunkte ihrer Forschungen sind die Historische Semantik, die Religionsgeschichte und die Geschichte des Todes.

Katharina Scharl studierte Erziehungswissenschaften, Soziologie und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Augsburg und Leipzig. Danach arbeitete sie als „Deutsch als Fremdsprache“-Lehrerin in China und der Schweiz. Seit 2011 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz. In ihrem Dissertationsprojekt befasst sie sich am Beispiel des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“, welche Praxis der Durchsetzung ein neoliberales Reformvorhaben in einem professionellen Feld entwickelt und welche Folgen dies für das professionelle Feld und seine Mitglieder hat.

Prof. Dr. Barbara Thies ist seit 2011 Professorin für Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Braunschweig. Sie studierte an der Ruhr-Universität Bochum, promovierte und habilitierte an der Universität Vechta; dort hat sie langjährig am Zentrum für Vertrauensforschung (ZfV) mitgearbeitet. Aktuell beschäftigt sie sich neben ihrem Engagement in der evidenzbasierten Entwicklung von Beratungs-, Begleitstrukturen und Trainings für Studierende mit dem habituellen Bildungsvertrauen.

Jasmin Troeger arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut im Projekt „DATAFIED – Die Konstruktion der Schule im Prozess der Datafizierung“. Sie studierte Kommunikations- und Medienwissenschaften an der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover. In ihren bisherigen Forschungsprojekten befasste sie sich mit Fragen aus den Bereichen der Medienverarbeitung und -wirkung sowie der Modellierung sozialer Identität durch Mediennutzung. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich neuer Medien- und Kommunikationstechnologien, insbesondere der Plattformforschung an der Schnittstelle zu Critical Data bzw. Science and Technology Studies.

Dr. Andreas Weich leitet die Nachwuchsforschungsgruppe „Postdigitale Medienkonstellationen in der Schule“ am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Braunschweig und Leiter der Koordinationsstelle Medienwissenschaften an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Er hat an der Universität Paderborn zur Genealogie und Medialität von Profilierungstechniken und -praktiken promoviert. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im

Bereich Medien- und Bildungstheorie, Diskurs- und Dispositivanalyse, digitale Medien und Postdigitalität.

Prof. Dr. Nicole Welter studierte Diplompädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, wo sie 2003 promoviert wurde. Seit 1998 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Universität Mainz, Abteilung Allgemeine Pädagogik. Von 2005 bis 2011 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt Universität zu Berlin. 2013 bis 2014 war sie Professorin für „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Psychologie“ am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Hochschule Emden/Leer. Seit 2014 ist sie Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte der Pädagogik, Psychoanalytische Pädagogik und Biografieforschung.