

Bormann, Inka

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut - ist Evidenz besser?

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 812-823



Quellenangabe/ Reference:

Bormann, Inka: Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut - ist Evidenz besser? - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 812-823 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104774 - DOI: 10.25656/01:10477

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104774>

<https://doi.org/10.25656/01:10477>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2012

■ *Thementeil*

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

■ *Allgemeiner Teil*

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung 772

Marina Zulauf Logoz

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf
theoretische Ansätze und empirische Analysen 799

Inka Bormann

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz
besser? 812

Birgit Bütow

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie
des Vertrauens in die Analyse einzuführen 824

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den
1970er und 80er Jahren 837

<i>Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother</i> Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei	855
---	-----

<i>Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler</i> Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta	877
--	-----

Besprechungen

<i>Kai S. Cortina</i> Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hrsg): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem	898
--	-----

<i>Robert Kreitz</i> Kirsten Meyer: Bildung	900
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	904
Impressum	U 3

Table of Contents

Topic: Trust as a Fundamental Pedagogical Category

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Trust as a Fundamental Pedagogical Category. An introduction 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Trust in Educational Research 772

Marina Zulauf Logoz

Bonding, Trust, and Self-Confidence 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Trust and Profession. An educational-scientific perspective on theoretical approaches and empirical analyses 799

Inka Bormann

Confidence in Institutions of Education or: Trust is good – is evidence better? ... 812

Birgit Bütow

Sexual Violence in Residential Education. An attempt at introducing the pedagogical category of trust into the analysis 824

Contributions

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Distant Mirrors? Durkheim, Schumpeter, and Weber and the debate on values during the 1970s and 80s 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother

Ethnic Stereotypes in Kindergarten? Attitudes of kindergarten teachers towards immigrants from Turkey 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler

Publishing as Network Strategy. Cotta's complete edition of Pestalozzi's works 877

Book Reviews	898
New Books	904
Impressum	U3

Preiserhöhung ab Heft 1/13

Ab Heft 1/2013 wird der Abopreis nur für institutionelle Abnehmer auf EUR 174,00 für 6 Hefte im Jahr (zzgl. Versandkosten), bzw. EUR 199,00 für 6 Hefte + 1 Beiheft im Jahr (zzgl. Versandkosten) angehoben.

Mitteilungen der Redaktion

Frau Dr. Berit Ötsch hat zum 31. Juli 2012 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und die Redaktion danken ihr für drei Jahre großes Engagement und hervorragende Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Herrn Christian Krause.

Mit dem 1. Januar 2013 erscheint die Zeitschrift für Pädagogik im Verlag Beltz Juventa.

Begutachtung 2011/2012

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte von August 2011 bis Juli 2012.

Frank Achtenhagen	Mechthild Gomolla	Georg Lind
Stefan Albisser	Philipp Gonon	Vanessa Lux
Thomas Alkemeyer	Cornelia Gräsel	Kai Maaz
Herbert Altrichter	Hans-Ulrich Grunder	Christoph Maeder
Klaus Beck	Andrea Haenni-Hoti	Christine Mayer
Roland Becker-Lenz	Martin Hartmann	Klaus Meisel
Fabienne Becker-Stoll	Helmut Heid	Gabriele Mentges
Matthias Baer	Martin Heinrich	Astrid Messerschmidt
Franz Baeriswyl	Friederike Heinzl	Gerhard Minnameier
Dietrich Benner	Stephanie Hellekamps	Roland Mugerauer
Esther Berner	Anna Henkel	Markus Neuenschwander
Horst Biedermann	Aiga von Hippel	Fritz Oser
Inka Bormann	Stephan Hirschauer	Fritz Osterwalder
Dorit Bosse	Andreas Hoffmann-Ocon	Jürgen Overhoff
Walter Brehm	Rebekka Horlacher	Christine Pauli
Friedhelm Brüggem	Klaus-Peter Horn	Karl-Josef Pazzini
Micha Brumlik	Wolfgang Jütte	Birgit Pepin
Anton Bucher	Jochen Kade	Manuela Pietraß
Ute Clement	Bernhard Kalicki	Brita Rang
Michael Corsten	Gisela Kammermeyer	Alexandra Retkowski
Isabell Diehm	Wassilis Kassis	Norbert Ricken
Daniel Dietschi	Heidemarie Kemnitz	Markus Rieger-Ladich
Hartmut Ditton	Elke Kleinau	Carsten Rohlfs
Franz Eberle	Uta Klusmann	Charlotte Röhner
Thomas Eckert	Michael Knoll	Bettina Rösken
Edgar Forster	Hans-Christoph Koller	Hans-Günther Roßbach
Barbara Friebertshäuser	Susanne Kraft	Jörg Ruhloff
Eckhardt Fuchs	Volker Kraft	Wolfgang Sander
Detlev Garz	Sabine Krolak-Schwerdt	Alfred Schäfer
Wolfgang Gippert	Marianne Krüger-Potratz	Niclas Schaper
Edith Glaser	Volker Ladenthin	Pia Schmid
André Gogoll	Alfred Langewand	Joel Schmidt

Bernhard Schmidt-Hertha
Friedemann Schmoll
Barbara Schneider-Taylor
Bernard Schneuwly
Josef Schrader
Knut Schwippert
Astrid Seltrecht
Stefanie Stadler Elmer

Krassimir Stojanov
Claudia Strobel
Barbara Thies
Frank Tosch
Ulrich Trautwein
Rainer Treptow
Daniel Tröhler
Stefan Ufer

Florian Waldow
Gabi Weigand
Gabriele Weiss
Christine Wiezorek
Egbert Witte
Stefan C. Wolter
Christoph Wulf
Jörg Zirfas

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Waxmann Verlags, Münster, des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, des Juventa Verlags Weinheim und das Jahresarhaltsverzeichnis 2012 bei.

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?

Zusammenfassung: Die Implementation von Instrumenten des Monitorings, der Qualitätssicherung und -kontrolle im Bildungswesen berührt das Vertrauen in Bildungsinstitutionen – ein Verhältnis, das bislang kaum systematisch betrachtet wurde. In diesem Essay wird die These entfaltet, dass im Zuge der Bemühungen, die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in den Griff zu bekommen, neue Probleme in Bezug auf das generalisierte Vertrauen auftreten: Erstens verlagert sich das Vertrauen in Institutionen zu einem Vertrauen in Instrumente und zweitens besteht die Gefahr einer dysfunktionalen Institutionalisation von Misstrauen.

1. Einleitung

In Zeiten wie diesen – eingedenk des vielfach referierten ‚PISA-Schocks‘, aber auch enttäuschter Hoffnungen auf Aufstieg durch Bildung, Missbrauchsvorfällen in Internaten etc. – ist oft von Vertrauen bzw. dessen Zerbrechlichkeit die Rede. Öffentlich scheint Vertrauen besonders dann thematisiert zu werden, wenn es bedroht oder sogar bereits verloren gegangen ist (Endreß, 2010, S. 97). Aus wissenschaftlicher Perspektive ist Vertrauen bereits seit der Jahrhundertwende ein Thema (Simmel, 1908/1992), wengleich es in der Soziologie, Psychologie und Politologie erst vermehrt seit den 1970er Jahren ein Phänomen ist, dessen Bedingungen, Entstehen und Erosion in unterschiedlichen Anwendungskontexten differenziert untersucht wird. Obwohl in Nachbardisziplinen mitunter von einer Konjunktur der Vertrauensforschung die Rede ist (Schaal & Weiß, 2002; Weingardt, 2011), kann dies für die Erziehungswissenschaft nicht behauptet werden. Selbst wenn vereinzelte Studien etwa einen Vertrauensverlust z.B. in die Lehrerbildung konstatieren (Hascher, 2007), das Schüler-Lehrer-Verhältnis als Vertrauensrelation untersuchen (Schweer & Thies, 2004) oder Vertrauen als Gegenstand schulischer Bildung diskutieren (Breinbauer, 1997; Breit, 2007), ist es kein Element eines modernen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe-Kanons, ebenso wenig wie es als Grundform pädagogischen Handelns in Werken zur Einführung in die Erziehungswissenschaft aufgegriffen oder in Fachlexika erläutert wird. Doch seit ca. zehn Jahren erfährt das Thema Vertrauen eine steigende Aufmerksamkeit und wird allmählich zu einem Gegenstand systematischer Reflexion und empirischer Forschung im Kontext von Bildung und Erziehung. Nach dem medial inszenierten und wissenschaftlich, politisch wie öffentlich breit diskutierten ‚PISA-Schock‘ zu Beginn der 2000er Jahre wurden die vielfältigen Qualitätssicherungs-, -entwicklungs- und -kontrollmaßnahmen, die in vielen Bildungsbereichen schon in den 1990er Jahren erprobt wurden, fest implementiert. Mit dieser bildungspolitischen Steuerung setzte auch ein erziehungswissenschaftlicher Diskurs ein, in dem neben Me-

chanismen und Akteuren auch unerwünschte Nebeneffekte im Zusammenhang mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente reflektiert werden. Selbst wenn es derzeit noch nicht empirisch fundiert ist, scheint es naheliegend, dass die von Bacher, Hirtenlehner und Kupfer (2010) referierte Medialisierung der eingeschränkten Leistungsfähigkeit des öffentlich finanzierten deutschen Bildungssystems womöglich daran beteiligt ist, dass das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems erschüttert wurde. Die erziehungswissenschaftliche Reflexion des Vertrauenthemas kann insofern als eine Reaktion auf bildungspolitische Umsteuerungen in der Folge von PISA betrachtet werden.

Entsprechend dieser thematischen Rahmung liegt der Fokus des Beitrags auf dem sogenannten *generalisierten Vertrauen*, einem Vertrauen, das Institutionen geschenkt wird und das hier als unbeabsichtigte Nebenfolge der Einführung neuer Steuerungsinstrumente reflektiert wird. Dazu wird zunächst knapp auf den Begriff des Vertrauens sowie auf Vertrauen in Institutionen der Bildung eingegangen (2), bevor im darauf folgenden Abschnitt (3) dem Verhältnis von Vertrauen und evidenzbasierter Neuer Steuerung und schließlich (4) dem Misstrauen als ungewollter Nebenfolge Neuer Steuerung nachgegangen wird. Der Beitrag wird durch einen kurzen Ausblick (5) abgerundet.

2. Vertrauen und Bildung – eine Annäherung

Vertrauen wird verstanden als eine positive Erwartung an ein Ereignis, eine Situation oder eine Handlung eines Gegenübers, die nicht direkt beeinflusst werden kann, deren Antizipation jedoch gegenwärtiges Handeln und Wahrnehmen berührt. Damit handelt es sich bei Vertrauen um einen relationalen Begriff, der einen Modus des Umgangs mit Unsicherheit charakterisiert (Giddens, 1996; Luhmann, 2000; Schweer, 2010). Grundsätzlich entsteht Vertrauen durch die wiederholte und verlässliche Einlösung expliziter oder impliziter Erwartungen eines Vertrauensgebers bei dessen Interaktion mit einem Vertrauensnehmer. Erst wenn die in ein Gegenüber gesetzten Erwartungen enttäuscht werden, wird Vertrauen reflexiv. Bis dahin präsentiert es sich zumeist als ein vorreflexives, praktisches Phänomen (Hartmann, 2011), das auch als fungierendes Vertrauen bezeichnet wird (Endreß, 2010). Vertrauen ist ein Attribut einer Interaktion zwischen einem Vertrauensgeber und einem Vertrauensnehmer – gleich, ob es sich dabei um eine Person (personales Vertrauen), eine Institution oder ein System (generalisiertes oder Systemvertrauen) handelt. Von generalisiertem Vertrauen wird dann gesprochen, wenn es um die Funktionsfähigkeit von Institutionen oder sozialen Systemen geht (Schweer, 2011); dabei wird Vertrauen in die Leitidee einer Institution gerichtet und auf die künftige Einlösung bisheriger Erwartungen vertraut.

Anders als bei interpersonalem Vertrauen speist sich Vertrauen in Institutionen aus der „Beobachtung der Leistungen, die einer Institution zugeschrieben werden, und der Kontrollmechanismen, die eine Institution überwachen“ (Lepsius, 1987, S. 285). Ebenfalls anders als bei interpersonalem Vertrauen, das auf Wechselseitigkeit und Erfahrung beruht, basiert generalisiertes Vertrauen – das z.B. in Expertensysteme gelegt wird – auf dem „Glauben an die Richtigkeit von Prinzipien, über die man nicht Bescheid weiß“

(Giddens, 1996, S. 48). Es handelt sich hier i.d.R. um fungierendes Vertrauen, das dann gewährt wird, wenn die Komplexität von Systemen so hoch ist, dass kein hinreichend genaues oder gesichertes Wissen über das Funktionieren des Systems, dessen Einzelbestandteile und deren Zusammenwirken vorliegt.

Notwendig wird Vertrauen Luhmann (2000) zufolge immer dann, wenn Wissen fehlt: Vertrauen dient der Überbrückung von Nichtwissen und der Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit. Es ist also funktional, insofern z.B. der Aufwand, gesichertes Wissen zu generieren, oder Kontrollerfordernisse entfallen. Komplexität i.S. einer ansonsten reflektiert erfolgenden Vorwegnahme und Kalkulation möglicher Risiken wird stattdessen auf positive Erwartungen reduziert. Dadurch werden wiederum Handlungspotentiale mobilisiert (Luhmann, 2000, S. 27). Diese Aufrechterhaltung oder auch Erweiterung von Handlungspotentialen führt umgekehrt – zumindest potentiell – ihrerseits zu einer Steigerung von Komplexität. Vor diesem Hintergrund umfasst Vertrauen nicht nur eine komplexitäts- und damit problemlösende, sondern auch eine probleminduzierende Dimension (Strulik, 2011). Ähnlich wie Luhmann geht Hartmann (2011) davon aus, dass Vertrauen insgesamt als eine funktionale Abkürzungsstrategie zu verstehen ist, die vor dem Hintergrund von Handlungsdruck durchaus rational ist: Im Vertrauen wird z.B. auf die Handlungsoption, weitere Informationen zu generieren, mehr oder weniger bewusst verzichtet, und in Erwartung eines mehr oder weniger präzise abgewogenen Risiko-Nutzen-Verhältnisses wird Vertrauen geschenkt – kurz: Vertrauen wird gewählt (Hartmann, 2011, S. 206; Luhmann, 2000, S. 37, 92).

Misstrauen gilt als funktionales Äquivalent von Vertrauen: Es tritt dann auf, wenn Zweifel an der Glaubwürdigkeit des Vertrauensnehmers bestehen und anstelle von Vertrauen eine ‚andere Option‘ zur Komplexitätsreduktion in der daraus resultierenden Situation der Skepsis ergriffen wird (Luhmann, 2000; Hartmann, 2011, S. 206). Diese anderen Optionen bestehen i.d.R. in der Installation von Mechanismen, die durch die Generierung detaillierter Informationen helfen, die den Zweifel auslösende Lücke des unvollständigen, fehlerhaften Wissens oder auch des Nichtwissens zu überbrücken oder zumindest verringern. Solche Informationen können z.B. über den Einbau von Monitoring oder Kontrollprozeduren geschaffen werden, wobei mit solchen Praktiken symbolisch ein Misstrauen gegenüber der Leistungsfähigkeit des beobachteten Systems implementiert wird (Luhmann, 2000, S. 93; Kussau, 2007). Die Komplexitätsreduktion mittels Misstrauen ist allerdings nur von kurzer Dauer, denn „[w]er misstraut, braucht mehr Informationen und verengt zugleich die Informationen, auf die zu stützen er sich getraut. Er wird von *weniger* Informationen *stärker* abhängig“ (Luhmann, 2000, S. 93, Hervorh. i.O.). Dieser Aspekt wird später noch vertieft.

Nachdem Vertrauen lange eher deskriptiv-phänomenologisch als ein entscheidendes konstitutives Element pädagogischer Interaktion betrachtet wurde (kritisch dazu Schäfer, 1980), ist diese Thematisierungsform inzwischen stärker systematisch erfolgenden Betrachtungen sowie empirisch fundierten Untersuchungen gewichen, bei denen Vertrauen in unterschiedlichen Kontexten, Interaktionsformen, zwischen Interaktionspartnern sowie in Bezug auf unterschiedliche Gegenstände reflektiert wird (überblicksartig Schweer, 2010).

Mindestens vier Zugänge der gegenwärtigen Reflexion von Vertrauen im Zusammenhang mit Bildung können unterschieden werden: a) intrapsychische und differenzielle Bedingungen der Vertrauensdisposition, b) Vertrauen als Voraussetzung für pädagogische Interaktionen, c) Vertrauen als Effekt von Bildung und d) Erosion von Vertrauen in Institutionen der Bildung. Der letztgenannte Pfad der Thematisierung von Vertrauen steht hier angesichts der eingangs genannten Implementierung neuer Steuerungsinstrumente mit dem Ziel der Qualitätssicherung, -entwicklung und -kontrolle im Zentrum und wird im Folgenden kurz dargestellt.

Vielfach wird eine Erosion von Vertrauen in öffentliche Institutionen – nicht zuletzt des Bildungssystems – berichtet (Walz, 1996; Endreß, 2010; Weingardt, 2011). Speziell auf Vertrauen in Institutionen des Bildungssystems bezogen lassen sich – sowohl mehr als auch weniger seriöse – nur vereinzelte, aber uneindeutige empirische Befunde vorfinden: Schupp und Wagner (2004) zeigen auf der Basis von SOEP-Daten, dass Schulen und dem Bildungssystem von 49% der Befragten ‚sehr viel‘ oder ‚ziemlich viel Vertrauen‘ entgegengebracht wird (auch Perspektive Deutschland, 2004). Das Meinungsforschungsinstitut ipsos (2010) berichtet, dass nur jeder vierte Bundesbürger dem Bildungssystem Vertrauen schenkt, und die Bertelsmann-Stiftung stellt in ihrer qualitativen Wertestudie „Vertrauen in Deutschland“ fest, dass sich das Vertrauen in Institutionen in Deutschland in einer Krise befände, die sich explizit auch auf das Bildungssystem erstreckt (Bertelsmann-Stiftung, 2010). Die These eines schwindenden Vertrauens, zumindest der Skepsis gegenüber der Leistungsfähigkeit öffentlicher Schulen, kann ein anderer Befund weiter plausibilisieren: Seit Jahren wird ein kontinuierlicher prozentualer Zuwachs der Schülerzahlen an Privatschulen sowie der Privatschulen selbst berichtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

3. Vertrauen in Institutionen der Bildung im Zeitalter evidenzbasierter Neuer Steuerung

Die Befunde internationaler Leistungsstudien und deren wissenschaftliche, politische wie öffentliche Diskussion zeugen von einer Irritation bewährter Annahmen über die Leistungsstärke des deutschen Bildungssystems. Um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems systematisch beobachten und auch verbessern zu können, wurde von Bund und Ländern ein Maßnahmenbündel verabschiedet: die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK & IQB, 2006). Diese Strategie umfasst die Beteiligung an internationalen Leistungsvergleichen, die Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten sowie die regelmäßige Nationale Bildungsberichterstattung. Ermittelt werden sollen mit den vielfältigen Instrumenten des Bildungsmonitorings „mögliche Gründe für eventuell unbefriedigende Ergebnisse“, damit Bildungspolitik und -verwaltung daraus „geeignete Reformmaßnahmen“ (KMK, 2012) für die Steuerung des Outputs ableiten können. Diese Steuerung geht einher mit einer Bewertung der ermittelten Evidenz. Dieses Bündel von Systemmonitoring, Evaluation und outputorientierter Steuerung wird hier als Manifestierung von Instrumenten Neuer Steuerung betrachtet.

Das aus der Verwaltungswissenschaft importierte Modell der Neuen Steuerung zielt auf Effektivitäts- und Effizienzsteigerungen durch die Delegation von Verantwortung, die Erweiterung von selbstverantworteten Handlungsspielräumen der Einrichtungen sowie Formen der kontinuierlichen Selbst- und bzw. oder Fremdevaluation der Leistungen (von Kopp, 2009; Altrichter & Heinrich, 2006). Mit der Einführung Neuer Steuerung geht aber auch eine Veränderung im Verhältnis von Kontrolle und Autonomie einher: Zwar werden Bildungsorganisationen durchaus erweiterte Spielräume und größere Entscheidungsautonomien zugestanden, z.B. im Zusammenhang mit Schulprogrammentwicklung oder der Bereitstellung von Globalbudgets. Dies erfolgt allerdings zum Preis von Rechenschaftslegung und Kontrolle. Pechar (2006) pointiert dies als eine Entwicklung, die vom „Vertrauensvorschuss zur Rechenschaftspflicht“ verlaufe. Dies gilt sowohl für die Ebene der Organisation und wird z.B. sichtbar an der Einführung von Qualitätstestierungen in Weiterbildungsorganisationen oder Schulinspektionen, als es sich auch auf der Ebene des Gesamtsystems z.B. in der o.g. Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring widerspiegelt. Die Implementation von Elementen Neuer Steuerung wird hier daher als Indiz für die Erosion von Vertrauen in Institutionen der Bildung reflektiert.

Aus theoretischer Perspektive müssten die Erhöhung von Kontrolle und Einführung von Rechenschaftspflicht – oder affirmativ: Transparenz – zwar zur (Re-)Stabilisierung von Vertrauen in Institutionen der Bildung führen, denn „[d]as Vertrauen in Systeme [...] kann [...] entscheidend davon abhängen, dass an kritischen Stellen das Vertrauen unterbrochen und Misstrauen eingeschaltet wird“ (Luhmann, 2000, S. 124). Dieses Systemvertrauen schließt auch „das Vertrauen in die Funktionsfähigkeit ihrer immanenten Kontrollen ein“ (Luhmann, 2000, S. 77; ähnlich Endreß, 2002; Giddens, 1996; Lepsius, 1987, S. 290; auch Peng-Keller, 2010). Potentiell ist aber mit der Praxis der Institutionalisierung von Misstrauen das Problem einer Verlagerung des Vertrauensfokus verbunden.

Denn um in komplexe und abstrakte Systeme wie z.B. das Bildungssystem Vertrauen setzen zu können, ist eine „Vergegenständlichung“ (Luhmann, 2000, S. 34) erforderlich. Im Zeitalter evidenzbasierter Neuer Steuerung erfolgt diese Vergegenständlichung in Hinblick auf die zentrale Leistung des Bildungssystems – den Erwerb von Bildung bzw. Kompetenzen –, und sie basiert auf einer ‚Vermessung‘ von Bildung bzw. des Bildungssystems und dessen Leistungsfähigkeit. Mit der Versorgung von Bildungspolitik und -administration mit steuerungsrelevanten Informationen geht auch eine technologische Umschrift von Bildung einher: Im Kontext des Bildungsmonitorings wird eine Verfügbarmachung des ‚Unverfügbaren‘ (Meyer-Drawe, 1999) vollzogen. In diesem Zuge scheint sich eine gleichsam expertengesteuerte, zahlenorientierte Sprachmagie zu entwickeln, die ein Evidenzdispositiv hervorbringt: Es findet eine Verknüpfung spezifischer Wissensformen mit neuen Formen der Steuerung statt, die zudem oftmals durch neuartige Konstellationen öffentlicher und privater Akteure betrieben wird (z.B. Höhne & Schreck, 2009). Vor allem aber findet in diesem Zuge eine Umschrift von Bildung auf Zahlen statt, die ihrerseits das Potential einer Technologisierbarkeit bzw. die Suggestion der Steuerbarkeit von Bildung in sich zu bergen scheint (Rose, 1991; Porter, 1995; Mennicken & Vollmer, 2007; Heintz, 2008; ähnlich Angermüller, 2010; Reichenbach, Koller & Ricken, 2010; Bellmann & Müller, 2011). Diese Umschrift kann aus theoretischer Perspektive (nichtintendierte)

Auswirkungen auf das Vertrauen haben, das Institutionen der Bildung entgegengebracht wird. Denn das mit der Informationsakquise verbundene Kalkül ihres Nutzens konterkariert den normalerweise fungierenden Modus von Vertrauen (Endreß, 2010, S. 95), indem Lücken gesicherten Wissens reflektiert werden, in die Misstrauen einziehen kann.

Zudem verlagert sich zumindest potentiell das Objekt des Vertrauens: Statt Vertrauen in Bildung und – auf das Engste damit verbunden – in die Professionalität des Personals im Feld von Bildung und Erziehung zu setzen, speist sich die vom fungierenden in reflexives Vertrauen gewendete Form der Komplexitätsreduktion aus Medien der institutionalisierten Kontrolle und Rechenschaftslegung. Diese sind ihrerseits angewiesen auf Vertrauen, das in die Art ihrer Informationsakquise, ihre Leistungsfähigkeit und Aussagekraft gelegt wird (Busco, Riccaboni & Scapens, 2006; auch Peng-Keller, 2010). Dass den Instrumenten und den Folgen ihrer Einführung jedoch nicht vorbehaltlos getraut wird, ist nicht zuletzt an der kritischen Diskussion einer ‚Vermessung von Bildung‘ erkennbar (exemplarisch Zierer, 2011).

Wenn also Instrumente eingeführt werden, die das Vertrauen in Institutionen der Bildung restabilisieren helfen sollen, aber der Leistungsfähigkeit der Instrumente selbst Vertrauen geschenkt werden muss, wird paradoxerweise mittels dieser Institutionalisierung von Misstrauen das Vertrauensobjekt Bildung gewissermaßen verschleiert. Im Kontext des derzeitigen Evidenzdispositivs ist dies durchaus typisch – es konstituiert sich eine „Gleichzeitigkeit von Sichtbarmachung und Invisibilisierung, Wissen und Nichtwissen“ (Heintz, 2008, S. 119). Dass dies durchaus dysfunktionale Züge haben kann, wird im nächsten Abschnitt erörtert.

4. Misstrauen – ungewollter Nebeneffekt evidenzbasierter Neuer Steuerung?

Ausgehend von einer Irritation des Glaubens an die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sowie bzgl. politischer und administrativer Maßnahmen, dieser Situation wirksam entgegenzuwirken, äußert Münch (2009) seine Skepsis bzgl. des vertrauensförderlichen Effekts der gewählten Maßnahmen. Das Neue Steuerungsmodell setze „an die Stelle des Vertrauens das grundsätzliche Misstrauen, bürokratische Regelungen seien ineffektiv und die Expertenautonomie werde missbraucht“ (S. 75).

Vor diesem Hintergrund könnte auch argumentiert werden, dass die Institutionalisierung von Misstrauen und die Verlagerung von Vertrauen in Instrumente dysfunktionale Züge haben können: Ist erst ein Funke Misstrauen gesät, ist offen, ob es je wieder in Vertrauen transformierbar ist. Denn hat der Zweifel an der Legitimität von Vertrauen sich erst reflexiv und institutionell verankert, „it soon becomes impossible to know if it was ever in fact justified, for it has the capacity to be self-fulfilling, to generate a reality consistent with itself“ (Gambetta, 1988, S. 234).

Wie bereits erwähnt, können Instrumente des Monitorings für Steuerungszwecke zwar insofern funktional sein, als sie durch ihre bloße Existenz das Vertrauen in Institutionen stabilisieren, zurückgewinnen oder sicherstellen, weil sie suggerieren, dass

beobachtete Mängel, Defizite oder Probleme auch wirksam behoben werden bzw. weil sie qua ihrer bloßen Existenz den Governance-Effekt haben können, die Aufmerksamkeit, das Denken und Handeln z.B. von Bildungspolitischen Akteuren zu lenken (z.B. Krempkow & Landrock, 2011).¹ Mit anderen Worten: Die Instrumente Neuer Steuerung entfalten eine performative, wirklichkeitskonstituierende Kraft.

Aber sind sie auch funktional dafür, um Vertrauen in Institutionen der Bildung zu restabilisieren? Wie Hartmann (2004) feststellt, reicht nämlich die Institutionalisierung von Misstrauen womöglich nicht aus, um beschädigtes generalisiertes Vertrauen zurückzugewinnen. Dazu müsse auch sichergestellt sein, dass die Ergebnisse institutionalisierter Beobachtung potentiell in Sanktionen münden (Hartmann, 2004, S. 391; Kusau, 2007, S. 219). Im Anschluss an Hartmanns Argument ist anzunehmen, dass die Einführung von Instrumenten Neuer Steuerung ohne die Ausschöpfung solcher Interventionen als rein symbolische Maßnahme und damit als leer bleibende Versuche der Rückgewinnung von Vertrauen demaskiert würde.

Dem wird allerdings entgegengewirkt, insofern vielfältige Sanktionsmöglichkeiten ins Bildungssystem eingebaut werden: Berichtet werden unterschiedlichste Interventionen an Schulen, die bei Inspektionen schlecht abschneiden – sie reichen im anglo-amerikanischen Raum von der Verlängerung der täglichen Schulzeit über die Unterstützung des Lehrpersonals bis zur Schließung von Schulen (Brady, 2003; Mintrop & Sunderman, 2012). In England ist es zudem üblich, die Evaluationsberichte der Schulinspektoren zu veröffentlichen, was für einige Schulen einer Brandmarkung gleichkommen kann. Auch im hochschulischen Sektor hat sich das System Neuer Steuerung durchgesetzt und ermöglicht z.B. im Rahmen des Abschlusses von Zielvereinbarungen zwischen Präsidien und Fachbereichen oder auch innerhalb von Fachbereichen eine leistungsorientierte Mittelvergabe – geringe Erfolge im Rahmen der Drittmittelakquise, schwache Publikationsleistungen oder die Zahl von Studierenden, die ihr Studium nicht innerhalb der Regelstudienzeit abschließen etc. können mit den Instrumenten Neuer Steuerung nicht nur erfasst (z.B. Selbst- und Fremdevaluationen, Rankings), sondern z.B. mit einer geringeren finanziellen Ausstattung auch sanktioniert werden.

Während diese Interventionen für Professionelle als ‚Gängelung‘ und Kontrolle, in der Öffentlichkeit dagegen als überfällige Korrektur ihrer Autonomie wahrgenommen werden können, kann eine weitere Gruppe transintentionaler Effekte als eine Form ‚gesehelter Intention‘ betrachtet werden (Schimank, 2000, S. 180) – von diesen ist dann die Rede, wenn Maßnahmen zwar durchaus erfolgreich durchgeführt werden, diese aber zu anderen als den angestrebten Resultaten führen und diese die erwünschten Effekte zudem überwiegen. Im hier betrachteten Fall werden zwar mit Hilfe des Systemmonitorings umfangreiche Informationen über das Bildungssystem generiert. Allerdings wi-

1 Schärfere Skeptiker verweisen jedoch auf einen korrumpierenden Nebeneffekt ausgewählter Instrumente Neuer Steuerung: Die Existenz z.B. von Leistungskriterien im Hochschulbereich führe dazu, dass Forschungsvorhaben thematisch mehr und mehr im ‚mainstream‘ der von Gutachtern als förderungswürdig befundenen Schwerpunkte angesiedelt werden, wodurch sich eine ‚akademische Prostitution‘ etabliere (Frey, 2003).

derspricht dies dem grundlegenden Prinzip von Vertrauen, nach dem Wissensakquise verzichtbar ist, wenn grundsätzlich Vertrauen vorherrscht. Denn die Fülle der Informationen führt nicht zwingend zu einem klareren Bild über das Bildungssystem, dessen Leistungsfähigkeit und Steuerung, sondern sie führt auch zu einer neuen Komplexität z.B. durch die Einführung neuer Institutionen (wie z.B. knowledge brokerages), die ihrerseits Misstrauen verursachen kann.

Mit Simmel (1908/1992) wird zwar davon ausgegangen, dass Vertrauen sich nur in einem „mittleren Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen“ (S. 393) entwickle und nur völlig Wissende nicht zu vertrauen brauchen. Doch angesichts der Komplexität moderner Gesellschaften kann auch angenommen werden, dass ‚völliges Wissen‘ unerreichbar bleibt. Vertrauensleistungen bleiben daher ebenso erforderlich, wie Experten immerfort Systeme schaffen und ausdifferenzieren, die gerade möglichst viele möglichst exakte und gut verwendbare Informationen bereitstellen sollen (z.B. Monitoringssysteme; zu Expertensystemen und Vertrauen: Beck, 1996). Es stellt sich aber die Frage, ob der Weg, Vertrauen in Institutionen der Bildung per Institutionalisierung von Systemmonitoring – oder euphemistisch: von Regularien der Transparenz – zu generieren, zwingend auch funktional für die Stabilisierung von Vertrauen in Institutionen der Bildung ist. Denn mit der Möglichkeit, über viel Wissen zu verfügen, ist im Umkehrschluss weniger Vertrauen erforderlich – die Bereitstellung von vielen, sehr differenzierten Informationen könnte sich aus theoretischer Perspektive durchaus negativ auf fungierendes Systemvertrauen auswirken, weil allein die Reflexiv-Machung von ansonsten fungierendem, d.h. implizit handlungswirksamem Vertrauen als ein Ausdruck von Misstrauen verstanden werden kann (Hartmann, 2011). Und je mehr Informationen veröffentlicht werden, desto eher ist denkbar, dass negative Details medial skandalisiert werden und so das generalisierte Vertrauen erschüttern können: „Trust is a peculiar belief predicated not on evidence but on the lack of contrary evidence“ (Gambetta, 1988, S. 234). Im Kontext der derzeitigen Institutionalisierung von Misstrauen ist vor dem Hintergrund dieser Überlegungen daher der paradoxe Fall denkbar, nach dem Vertrauen dort erodiert, wo es gerade durch die Bereitstellung von Informationen zurückgewonnen oder gefestigt werden soll, denn: „Wer um Vertrauen wirbt, weckt Misstrauen“ (Frevert, 2009). Mit anderen Worten: Der im Zeitalter der evidenzbasierten Neuen Steuerung dominante Weg der Stabilisierung von Vertrauen mittels der Institutionalisierung von Beobachtungs- und Kontrollinstrumenten birgt potentiell die Gefahr seiner Dysfunktionalität.

Eine weitere ungewollte Nebenfolge des Bildungsmonitorings kann darin bestehen, dass sich eine Eigendynamik der Institutionalisierung von Verwalten und Agenten des Misstrauens entwickelt. Dies deutet sich bereits an: Es entstehen eine Vielzahl von Prüfagenturen, Labels und Zertifikaten, Akkreditierungsräten, Gutachtersystemen, Rankings etc., die durch den Umfang der verfügbaren Informationen und die für Laien oft schwer nachvollziehbaren Prozeduren ihrer Informationsakquise statt als Agenten der Beschaffung von Vertrauen umgekehrt zu Objekten von Misstrauen werden können: Wer nutzt welche Information zu welchem Zweck? Was ist Zweck, was ist Selbstzweck, und in welchem Verhältnis stehen Zweck und Mittel (Bellmann, 2009)?

5. Ein kurzer, pessimistischer Ausblick

Im Zuge der hier skizzierten Überlegungen kann sich aus theoretischer Perspektive eine Spirale des Misstrauens in Gang setzen. Denn die mit Hilfe des Bildungsmonitorings betriebene Informationsakquise kann zu einer Komplexitätssteigerung führen: So werden beispielsweise Instanzen geschaffen, die Übersetzungsleistungen zwischen wissenschaftlichem Wissen über das Bildungssystem und politischen Entscheidungsinstanzen vornehmen sollen. Außerdem werden Stimmen laut, nach denen die fortschreitende Informationsakquise zur Entstehung von ‚Datenfriedhöfen‘ führe, da das Wissen um die Nutzung der Informationen nicht Schritt hält (z.B. Terhart, 2002). Diese Komplexitätssteigerung muss ihrerseits reduziert werden – und wenn dies nicht auf dem Weg des Vertrauens verläuft, besteht die funktionale ‚andere Option‘ in der Wahl des Misstrauens, d.h. der Institutionalisierung von weiteren Instrumenten der Kontrolle und damit in einer Rezentralisierung von Steuerung (Böttcher, 2012). Diesen Weg zu beschreiten hat eine gewisse Plausibilität: Reichenbach (2011) macht auf den sog. Concorde- bzw. sunk-cost-Effekt aufmerksam. Dieser besagt, dass Maßnahmen oftmals aufgrund ihrer hohen Anfangsinvestitionen trotz mäßiger Erfolge und wider besseres Wissen aufrechterhalten werden, weil sie politisch oder ideologisch hoch angesehen sind. Sie aufzugeben würde einem Eingeständnis des Scheiterns gleichkommen. Diese Situation kann zu einer sich wechselseitig verstärkenden Dynamik der Verlagerung von Vertrauen in Instrumente und einer sich beschleunigenden Akquise und Speicherung von Informationen führen, die Misstrauen wiederum wahrscheinlicher macht. Um dieses gesteigerte Misstrauen abzubauen, wird womöglich erneut mit weiteren, in der Folge dysfunktionalen Maßnahmen geantwortet.

Der Ausweg aus diesem Vertrauensdilemma ist schwierig, denn weder der Verzicht auf Wissen noch die Überhöhung von Wissen als Garant besserer Steuerung scheinen eine Lösung zu sein: Gewolltes und gewusstes Nichtwissen kann in naive Abhängigkeiten münden, die Überhöhung des Werts von Wissen dagegen in Steuerungshoffnungen, deren Enttäuschung misstrauisch machen kann. Aus der Perspektive der Vertrauensforschung lässt sich vermuten, dass mehr Evidenz und Kontrolle eher Misstrauen fördern und die Grundlagen des Vertrauens untergraben, das in das Bildungssystem gelegt wird. Dies kann sich zwar als funktional für die weitere Implementierung neuer Steuerungsinstrumente, aber als dysfunktional für die intendierte Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems erweisen.

Anmerkung

Den zwei anonymen Gutachtern bzw. Gutachterinnen sowie den Herausgeberinnen dieses Thementeils der Zeitschrift für Pädagogik gilt mein herzlicher Dank für konstruktive Kommentare zu einer früheren Fassung dieses Beitrags.

Literatur

- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2006). Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines neuen Steuerungsmodells im Schulwesen. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 51-65). Weinheim: Juventa.
- Angermüller, J. (2010). Wissenschaft zählen. Regieren im digitalen Panoptikum. *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Sonderheft 25: Sichtbarkeitsregime. Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert* (hrsg. v. L. Hempel, S. Krasmann & U. Bröckling), 174-190.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: WBV W. Bertelsmann Verlag.
- Bacher, J., Hirtenlehner, H., & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 475-496). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U. (1996). Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven „reflexiver Modernisierung“. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung* (S. 289-315). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bellmann, J. (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 286-308.
- Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.) (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertelsmann-Stiftung (2010). *Vertrauen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Böttcher, W. (2012). Zur Kritik des Regierens in der Schulpolitik. Zentralisierung und Vertrauen statt Dezentralisierung und Kontrolle. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *De-regulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann [im Erscheinen].
- Brady, R. C. (2003). *Can Failing Schools Be Fixed?* <http://eric.ed.gov/PDFS/ED498798.pdf> [22.02.2012].
- Breinbauer, I. M. (1997). Vertrauen – vergessene Tugend oder erfolgreiche Sozialtechnik. *Schulmagazin 5 bis 10*, 12(2), 6-7.
- Breit, H. (2007). Vertrauen als Gegenstand schulischer Bildung. In W. Marotzki, A.-M. Nohl & W. Ortlepp (Hrsg.), *bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der DGfE* (S. 157-160). Opladen: Barbara Budrich.
- Busco, C., Riccaboni, A., & Scapens, R. W. (2006). Trust for accounting and accounting for trust. *Management Accounting Research*, 17(1), 11-41.
- Endreß, M. (2002). *Vertrauen*. Bielefeld: transcript.
- Endreß, M. (2010). Vertrauen – soziologische Perspektiven. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen – zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten* (S. 91-113). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Frevert, U. (2009). Wer um Vertrauen wirbt, weckt Misstrauen. Politische Semantik zwischen Herausforderung und Besänftigung. *eurozine*, <http://www.eurozine.com/articles/2009-01-13-frevert-de.html> [02.07.2012].
- Frey, B. S. (2003). Publishing as prostitution? – Choosing between one's own ideas and academic success. *Public Choice*, 116, 205-223.
- Gambetta, D. (1988). Can we Trust Trust? In Ders. (Hrsg.), *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations* (S. 213-239). Cambridge: Blackwell.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hartmann, M. (2004). Aussichten auf Vorteile? Grenzen rationaler Vertrauensmodelle in der Politikanalyse. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31(4), 379-395.
- Hartmann, M. (2011). *Die Praxis des Vertrauens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Hascher, T. (2007). Reformen der Lehrerbildung. Zwischen Allmachtsphantasien und gesellschaftlicher Aufgabe. In W. Marotzki, A.-M. Nohl & W. Ortlepp (Hrsg.), *bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der DGfE* (S. 129-149). Opladen: Barbara Budrich.
- Heintz, B. (2008). Governance by Numbers. In G. F. Schuppert & A. Voßkuhle (Hrsg.), *Governance von und durch Wissen* (S. 110-129). Berlin: Nomos.
- Höhne, T., & Schreck, B. (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich: Eine Fallstudie zum bildungspolitischen Einfluss der Bertelsmann-Stiftung*. Weinheim: Juventa.
- ipsos (2010). *Großes Misstrauen gegenüber Regierung, Banken und Kirche* (Presseinformation vom 15. Juli 2010).
<http://knowledgecenter.ipsos.de/docdetail.aspx?c=1044&sid=67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1&did=13988bef-f3ad-4654-ac4a-c5c1a64d75e9> [22.02.2012].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012). *Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberblick-gesamtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html> [22.02.2012].
- KMK, IQB = Sekretariat der Konferenz der Kultusminister der Länder / Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2006). *Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. Neuwied: Luchterhand.
- Krempkow, R., & Landrock, U. (2011). *Leistungssteigerung durch LOM? Das Beispiel der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) an medizinischen Fakultäten in Deutschland*. http://www.lut.rwth-aachen.de/BMBF-Tagungshomepage?action=AttachFile&do=view&target=Krempkow_Landrock_Folien.pdf [22.02.2012].
- Kussau, J. (2007). Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In J. Kussau & T. Brüsemeister, *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 155-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lepsius, M. R. (1987). Vertrauen zu Institutionen. In S. Hradil (Hrsg.), *Differenz und Integration: Die Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 283-293). Frankfurt a.M.: Campus.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen* (4. Aufl.). München: UTB.
- Mennicken, H., & Vollmer, A. (Hrsg.) (2007). *Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Metaphorischer Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 161-178.
- Mintrop, H., & Sunderman, G. (2012). Zentrale Steuerung von Schulentwicklung mit Quoten und Sanktionen: Das US-amerikanische Großexperiment in Schulen für benachteiligte Bildungsschichten. *Die Deutsche Schule*, 104(1), 8-30.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pechar, H. (2006). Vom Vertrauensvorschuss zur Rechenschaftspflicht. Der Paradigmenwechsel in der britischen Hochschul- und Forschungspolitik seit 1980. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 1, 57-73.
- Peng-Keller, S. (2010). Vertrauensprobleme, Vertrauensformen und Vertrauensforschung. Versuch eines Überblicks. *Hermeneutische Blätter*, 1-2, 5-25.
- Perspektive Deutschland (2004). *Perspektive Deutschland. Eine Initiative von McKinsey, stern, ZDF und AOL*.
- Porter, Th. M. (1995). The Political Philosophy of Quantification. In Ders., *Trust in Numbers* (S. 73-86). Princeton: Princeton University Press.
- Reichenbach, R. (2011). In der „Concorde-Falle“: Festhalten an unnötigen Reformen. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 257-269). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichenbach, R., Koller, H.-C., & Ricken, N. (Hrsg.) (2010). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn: Schöningh.

- Rose, N. (1991). Governing by Numbers: Figuring out Democracy. *Accounting, Organization and Society*, 16(7), 673-692.
- Schaal, G., & Weiß, B. (2002). Editorial. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 4, 371-378.
- Schäfer, A. (1980). Vertrauen. Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. *Pädagogische Rundschau*, 34, 723-743.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Schupp, J., & Wagner, G. (2004). *Vertrauen in Deutschland: Großes Misstrauen gegenüber Institutionen* (Wochenbericht des DIW Berlin 21/04).
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.) (2010). *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schweer, M. K. W. (2011). Vertrauen im Kontext sozialer Risikodynamiken. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 22(2), 305-307.
- Schweer, M. K. W., & Thies, B. (2004). Vertrauen. In A. E. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie* (S. 125-138). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Simmel, G. (1908/1992). Soziologie. Über die Formen der Vergesellschaftung. In Ders., *Gesamtausgabe, Bd. 11* (hrsg. v. O. Rammstedt). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strulik, T. (2011). Vertrauen. Ein Ferment gesellschaftlicher Risikoproduktion. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 22(2), 239-251.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 91-110.
- von Kopp, B. (2009). Steuerung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 834-849). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Walz, D. (1996). Vertrauen in Institutionen in Deutschland zwischen 1991 und 1995. *ZUMA-Nachrichten*, 38, 70-89.
- Weingardt, M. (2011). *Vertrauen in der Krise: Zugänge verschiedener Wissenschaften*. Berlin: Nomos.
- Zierer, K. (2011). Kritik an der Vermessung der Bildungslandschaft. *Pädagogische Rundschau*, 65(1), 19-24.

Abstract: The implementation of instruments of monitoring, of quality management and quality control in the educational system touches on the topic of confidence in educational institutions – a relation which has so far hardly been examined systematically. The author advances the thesis that, in the course of the attempts at getting to grips with the performance of the educational system, new problems arise with regard to the generalized trust: firstly, trust in institutions shifts to trust in instruments and secondly, there is the danger of a dysfunctional institutionalization of mistrust.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Inka Bormann, Philipps Universität Marburg, FB 21 – Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bunsenstr. 3, 35032 Marburg, Deutschland
E-Mail: inka.bormann@uni-marburg.de