

Gegenrede: Die Logik evidenzbasierter Weiterbildungspraxis

Arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung

Beim Thema „Evidenzbasierung“ kommt es darauf an, zu welchem Zweck die empirischen Daten generiert und genutzt werden. Sollen Pädagoginnen und Pädagogen in die Lage versetzt werden, informiert und reflektiert pädagogische Bildungsprozesse zu gestalten (datengestütztes Handeln)? Oder wird empirische, vor allem quantitative Forschung von der Bildungspolitik gefördert und dazu genutzt, bildungspolitische Entscheidungen zu legitimieren? Im ersten Fall dient Forschung der Praxis und damit pädagogischem Handeln, im zweiten Fall generiert Forschung Steuerungswissen für politisches Handeln.

Mittlerweile ist viel zum Für und Wider evidenzbasierter Forschung in der Erziehungswissenschaft geäußert worden

(vgl. z.B. Schüßler 2012, Schrader 2014). Insbesondere die Kritik an einem streng evidenzbasierten Ansatz, bei dem der Fokus allein auf der Frage nach Outcome und Wirkungen von Bildungsprozessen liegt, die in randomisierten Studien („Goldstandard der Forschung“) untersucht werden, hat zu einem differenzierten Blick auf Evidenzbasierung beigetragen.

Der Beitrag möchte dafür werben, sich als Weiterbildnerin oder Weiterbildner intensiv kritisch mit empirischer Bildungsforschung zu beschäftigen. Das heißt, nicht nur deren Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und entweder als nicht umsetzbar abzulehnen oder sich daraus abgeleitetes Rezeptwissen zu wünschen, sondern das „Doing“ der Forschung selbst in den Blick zu nehmen und mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren im Hinblick auf:

- ihre Zielsetzungen (Wer beauftragt und finanziert die Forschung?),
- die Untersuchungsmethoden (Welche Fragestellungen, Hypothesen werden zugrunde gelegt, wie wurden diese generiert? Wie wird das Forschungsdesign gewählt und begründet? Wie ist die interne und externe Validität einzustufen? Wie werden die Daten ausgewertet und theoriegeleitet interpretiert?)
- die Ergebnispräsentation (Wie wird der Forschungsprozess selbst kritisch reflektiert, wie

werden die Ergebnisse aufbereitet und kommuniziert und für wen verfügbar gemacht?)

- den möglichen reflexiven Nutzen für die Gestaltung von Bildungsprozessen und pädagogisches Handeln (im Hinblick auf Makro- und Mikrodidaktik).

Erst ein solch kritischer Umgang mit Forschung liefert für die Praxis einen rationalen, sprich aufgeklärten, souveränen und qualitativen Nutzen, da dies unter anderem dazu motiviert, Lernvoraussetzungen und -erfolge vor Ort zu untersuchen, den wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenüberzustellen und daraus Konsequenzen für das eigene praktische Handeln abzuleiten. Dies entspricht im besten Falle professionellem Handeln.

Qualität eines Bildungssystems messen

Bereits das Wort „Evidenz“ hat verschiedene Bedeutungen: von einer unmittelbar einleuchtenden Tatsache bis hin zum Nachweis der Gültigkeit eines Sachverhalts durch Belege und Indizien. Bei der „evidenzbasierten Pädagogik“ geht es dabei um ein engeres Verständnis, und zwar meint es einen an strengen wissenschaftstheoretischen Kriterien und methodologischen Standards ausgerichteten Ansatz. Bellmann und Müller (2011b, S. 14 f.) sprechen gar



Autor |
Prof. Dr. Ingeborg Schüßler,
PH Ludwigsburg, Institut
für Erziehungswissen-
schaft, Abteilung Erwach-
senenbildung und Beruf-
liche Bildung

schuessler@ph-
ludwigsburg.de

von einem „Paradigma“, das durch drei Aspekte gekennzeichnet ist:

- ein durch meist randomisierte kontrollierte Studien generiertes Wissen, das
- durch kausale Zusammenhänge gekennzeichnet ist und
- Handlungsentscheidungen begründet und zugleich legitimiert.

Mit diesem Paradigma ist die Ansicht verknüpft, dass sich die Qualität eines Bildungssystems anhand von empirisch feststellbaren Wirkungen messen lässt. Dabei soll die wissenschaftliche Aufbereitung dieser Messergebnisse die Grundlage für bildungspolitisches und -praktisches Handeln liefern.

Evidenzbasierung umfasst damit nicht nur ein Wissen über das, was wirkt, das heißt ein wissenschaftliches Wissen über effektive Methoden und Interventionen in Bildungspraxis und Bildungspolitik, sondern auch ein Wissen, das in unterschiedlichen Praxisfeldern allein durch seine Darstellung und Kommunikation wirkt, ohne dass effektive Methoden und Interventionen ergriffen werden (ebd., S. 9). Neben Wirkungswissen liefert evidenzbasierte Forschung somit auch noch Beschreibungs-, Erklärungs-, Veränderungs- und Steuerungswissen. Wenn über das Für und Wider der Evidenzbasierung diskutiert wird, muss daher auch geklärt werden, welche Wissensproduktion hier in den Blick genommen wird und wie dieses Wissen von wem zu welchem Zweck genutzt und verbreitet wird. Die Kritik an der Evidenzbasierung im Bildungsbereich richtet sich vor allem an die Form von Wirkungsforschung und ihrer „Dienstleistungsfunktion“ (Buchhaas-Bierkholz 2009, S. 27) für Bildungspolitik.

Nach potenziellem Bildungswert fragen

Vor gut zehn Jahren hatte das BMBF zu einer „empirischen Wende“ in der Bildungsforschung aufgerufen und entsprechende Förderschwerpunkte finanziert, weil es die Notwendigkeit sah, im Zuge der Umsteuerung zu einer evidenzbasierten und am Output orientierten Steuerung in hohem Maße empirisch belastbares Wissen für Reformprozesse zur Verfügung zu stellen. Diese Förderpolitik weist auf eine Entwicklung hin, wie wir sie seit über 15 Jahren in Amerika

beobachten können, als gesetzlich festgelegt wurde, was als evidenzbasierte Forschung gilt und was nicht. Die streng experimentelle und quasi-experimentelle Forschung gilt dabei als „Gold Standard“, und nur diese Forschung wird öffentlich gefördert. Mittlerweile werden diese Studien mit kommerziellen Interessen verknüpft, wenn damit „Produkte“ vermarktet werden, die das Gütesiegel einer etablierten Prüfstelle tragen. Bildungsforschung befördert damit die Quantifizierung und Kommerzialisierung in der Bildung – so die Kritik. Zudem sind die aus der Medizin kommenden randomisiert kontrollierten Studien nicht auf Bildungsprozesse übertragbar, da pädagogisches Handeln nicht mit einem medizinischen „Treatment“ zu vergleichen ist.

Denn Lernprozesse sind von einer Vielzahl an kontext-, personen-, prozess- sowie interaktionsspezifischen Faktoren abhängig. So ist fragwürdig, ob sich Weiterbildungseffekte überhaupt in Abhängigkeit zu einer Bildungsmaßnahme erfassen lassen, wenn die Lehr-Lernsituation nur eine neben vielen „intervenierenden Variablen“ darstellt, und auch, ob empirische Ergebnisse über Lernwirkungen replizierbar sind, da jede Lehr-Lernsituation in Abhängigkeit des situativen und personalen Kontexts einmaligen Charakter hat. Auch die Frage, welche Lehrmethoden effektiver sind, hängt von Urteilen darüber ab, was pädagogisch wünschenswert ist, zu welchem Zweck etwas wirken sollte und wer eben dies festlegt. Biesta (2011, S. 104) folgert daraus, dass professionelle Pädagoginnen und Pädagogen sich weniger nach der Effektivität ihrer Handlungen fragen sollten, sondern nach dem potenziellen Bildungswert dessen, was sie tun.

Problematik evidenzbasierter Forschung

Ohne an dieser Stelle ausführlich auf die Historie und Struktur arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung eingehen zu können (vgl. ausführlicher Schüßler 2019), sei nur kurz an die Veränderungen im Zuge der Hartz-Gesetze seit 2003 und des damals eingeführten SGB III-Gesetzes erinnert, das das ehemals gültige AFG ablöste und damit auch zu einer Neuausrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA) und ihrer Vergabe- und Förderpolitik führten. So hat sich die BA in Folge des New Public Managements (NPM) und

neuen Steuerungsmodellen in der Verwaltung von einer Behörde zur modernen Dienstleistungseinrichtung gewandelt, die stark an Kennzahlen und einer „Management-by-Measurement“ ausgerichteten Logik orientiert ist. Die früher am Angebot der Bildungsträger ausgerichtete Steuerung der Maßnahmen wird nun durch eine am Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichtete Steuerung ersetzt. Dabei wird die Leistungsfähigkeit der Weiterbildungspraxis an ihrem Output für den Arbeitsmarkt und entsprechenden evidenzorientierten Kriterien gemessen und durch QM-Verfahren überprüft.

Die evidenzbasierte Steuerung der Arbeitsmarktdienstleistungen ist letztlich auch einem Vertrauensverlust der Weiterbildungspraxis geschuldet, als in der Vergangenheit der institutionalisierten und seminaristischen Weiterbildung ein geringerer Verwertungseffekt im Hinblick auf eine Verbesserung der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt bescheinigt und in diesem Zusammenhang vom „Mythos Weiterbildung“ gesprochen wurde (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 21 ff. ebd.). Gerade in diesem Fall zeigt sich die Problematik evidenzbasierter Forschung, wenn hier eine Verwertungsquote von 50 Prozent (Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt nach Weiterbildung) gegenüber den finanziellen Aufwendungen der öffentlichen Hand als ungenügend interpretiert wird (ebd., S. 23). Im Vergleich gilt bei einer ärztlichen Behandlung, die Leben rettet, diese Quote als Fortschritt und legitimiert die Behandlungskosten.

Den Blick der Forschung erweitern

Zu einer differenzierteren Analyse gelangt eine Meta-Analyse von 96 Evaluationsstudien arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen bezogen auf die Beschäftigungsquote (vgl. Card/Kluve/Weger 2009). Dabei zeigte sich, dass die Wirkungen der Maßnahmen sich unterscheiden, je nachdem, wie lange die Maßnahme dauerte, um welche Form der Maßnahme es sich handelte und wie die Zielgruppe zusammengesetzt war. Ein weiteres Ergebnis der Analyse war, dass sich kaum Unterschiede in den Ergebnissen zwischen experimentellen und nicht-experimentellen Evaluationsstudien fanden und somit experimentelle Studien den nicht-experimentellen nicht überlegen

sind. Die Autoren weisen auch darauf hin, arbeitsmarktpolitische Maßnahmen nicht nur nach den arbeitsmarktrelevanten Outcomes (zum Beispiel Verdienst, Beschäftigungsquote) hin zu evaluieren. Damit verweist diese Studie selbst auf einen erweiterten Blick einer evidenzbasierten Forschung, nämlich nicht nur Beschäftigungseffekte zu messen, sondern auch subjektive Nutzenseinschätzungen und arbeitsmarktpolitische Zusammenhänge mit zu erfassen sowie Lernerfolge beziehungsweise die individuelle Verwendung des Gelernten im Längsschnitt zu betrachten (vgl. Schübler 2012). Von Interesse ist vielmehr, unter welchen Umständen welche Maßnahmen für welche Zielgruppen unter welchen Bedingungen und Konstellationen welche Effekte zeigen. Weiterführend könnte es somit sein, zum Beispiel „Gelingens-Indikatoren“ im Sinne sozialer Teilhabe seitens der pädagogischen Fachkräfte definieren zu lassen, die in individuellen Eingliederungsvereinbarungen, Förderplänen et cetera als Zielmaßstab Verwendung finden könnten. Das hieße auch, die bisherigen Indikatoren wie Verbleibs- und Eingliederungsquote, die eher der Legitimationsbeschaffung staatlicher Förderung dienen, zu überdenken beziehungsweise zu erweitern, was gleichzeitig die Professionalität in diesem Feld anerkennen und stärken würde.

Paradoxe Anforderungssituationen

Ein weiteres Dilemma ist die „Steuerung durch Indikatoren“ (Tippelt 2009), was sich eindrücklich bei der Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen zeigt. So gibt es bei der Bewertung durch die BA, welches Angebot den Zuschlag erhält, eine Reihe von Qualitätskriterien, die bepunktet werden. Daneben gibt es noch Ausschlusskriterien und so genannte Wertungsbereiche. Eine Aktualisierung der Wertungsbereiche hat nun zur Bevorzugung neuer Anbieter auf dem Markt geführt, die von Beginn an mit positiven Wertungspunkten bedacht werden, um ihnen so eine Chance auf dem Markt zu bieten. Der ehemals auf Erfolg in der Vermittlung bezogene Indikator wurde somit selbst zum Steuerungsinstrument modifiziert, um den Markt für neue Anbieter zu öffnen. Große Anbieter, die vor allem auch viele Einrichtungen in den neuen Bundesländern haben, deren Eingliederungsquoten weniger gut sind, bekommen geringere

Literatur |

- Biesta, G.:** Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik, Heidelberg 2011, S. 95–121
- Bormann, I.:** Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (6), 2012, S. 812–823 (Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10477/pdf/ZfPaed_6_2012_Bormann_Vertrauen_in_Institutionen.pdf, Zugriff 28.04.2019)
- Card, D./Kluve, J./Weber, A.:** Active Labor Market Policy Evaluations: A Meta-analysis. CESifo Working Paper Series 2570. München 2009 (Online unter: <http://ftp.iza.org/dp4002.pdf>; Zugriff 19.2.2019)
- Schrader, J.:** Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 2014, S. 193–223

Wertungspunkte, da diese sich auf die Gesamtvermittlungquote beziehen, während neue, zum Teil unerfahrenere Anbieter direkt mit höheren Wertungspunkten versehen werden. Die Wertungsbereiche und der Versuch ihrer Anpassung zeigen die Verschiebung von einer evidenzbasierten Entscheidungsgrundlage durch Indikatoren hin zu ihrem steuerungsrelevanten Einsatz, der sich allerdings der ursprünglichen empirischen Grundlage entzieht.

Insgesamt sind die praktischen Abläufe arbeitsmarktbezogener Weiterbildung mittlerweile stark auf Quantifizierungen, auf eindeutige Grund-Folgebeziehungen und empirische Fassbarkeit angewiesen und von komplexen Bewertungsalgorithmen bestimmt, die für die Einrichtungen kaum mehr nachvollziehbar sind. Dies führt zu paradoxen Anforderungssituationen, wenn zum Beispiel ein Weiterbildungsteilnehmer eine längerfristige Unterstützung und Förderung benötigt, dies aber dem Ziel der Kostenersparnis durch schnelle Integration in den Arbeitsmarkt widerspricht und aufgrund der starren Vorgaben der BA auch nicht umsetzbar ist. Dadurch droht der Verlust eines reflexiven, professionellen Handlungsmodells in der Praxis, das sich durch Fall- und Wissensbezug, Kontingenz, Kommunikation, Verstehen und Empathie auszeichnet, zugunsten eines „Scientific Bureaucratic Models“, das einer evidenzbasierten Logik folgt, das auf Zurechenbarkeit (finanziert und umgesetzt wird nur, was nachweislich wirkt und dokumentiert wurde), Sicherheit (was bisher erfolgreich war, wird auch zukünftig finanziert) und Machbarkeit (Orientierung an BA-Vorgaben und finanziellem Rahmen) setzt.

Innovationsfördernde Bildungspolitik

Es spricht nichts gegen eine empirisch „informierte“ Weiterbildungspraxis, die auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsbefunde zugreift. Gerade darin liegt ein Indiz pädagogischer Professionalität, nämlich wissenschaftliche Erkenntnisse fallbezogen anwenden zu können und praktisches Handeln

theoriebasiert zu begründen und auch weiterzuentwickeln. Problematisch wird der Ruf nach Evidenzbasierung da, wo diese analog zur evidenzbasierten Medizin auf Pädagogik angewendet wird und ein technokratisches Verständnis von Bildungsprozessen zugrundelegt.

Eine solche an strengen Evidenzkriterien orientierte Weiterbildungspraxis würde die pädagogische Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen unterminieren und verkennen, dass Bildung ein Veränderungsprozess ist, der in Systemen stattfindet, die sich selber organisieren und aus eigener Kraft neu formieren.

Eine evidenzbasierte Steuerungslogik des Staates wird dort problematisch, wie die Einblicke in die arbeitsmarktorientierte Weiterbildungspraxis zeigen, wo undurchschaubare Bewertungsalgorithmen Objektivität vorgeben und die pädagogisch Tätigen zum Aufbau von Vertrauen in die Qualität ihrer Arbeit (aufgrund fehlender Anerkennung ihrer Professionalität) mehr mit der dadurch verursachten Bürokratie, zum Beispiel durch zunehmende Dokumentations-, Evaluierungs- und Zertifizierungsverfahren, beschäftigt sind als mit der eigentlichen pädagogischen Aufgabe. So liegt auch eine ungewollte Folge evidenzbasierter neuer Steuerung darin, dass sich eine „Eigendynamik der Institutionalisierung von Verwalten und Agenten des Misstrauens“ entwickelt hat – repräsentiert durch Prüfagenturen, Labels, Zertifikate, Akkreditierungsräte, Gutachtersysteme et cetera (vgl. Bormann 2012).

Die Weiterbildungspraxis sollte daher selbstbewusster gegenüber Forschung und Politik auftreten, denn Innovationen in der Bildungspraxis werden nicht durch evidenzbasierte Forschung initiiert, da diese immer nur das überprüfen kann, was pädagogisch schon längst „erfunden“ wurde; sie leistet selbst keinen Beitrag zur Entwicklung neuer pädagogischer Konzepte, dafür braucht es die Übersetzungsarbeit professioneller Weiterbildnerinnen und -bildner – am besten in Kooperation mit Forschenden – und eine innovationsfördernde statt -hemmende Bildungspolitik. ■■■

Fortsetzung Literatur |

Schüßler, I.: Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 35 (2012), 3, S. 53–65 (Online unter: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2012-lernforschung-02.pdf>; Zugriff 28.04.2019)

Schüßler, I.: Zur Steuerungslogik arbeitsmarktorientierter Erwachsenenbildung. Auswirkungen auf die Professionalisierung und Beschäftigungsbedingungen des pädagogischen Personals. In: Magazin erwachsenenbildung.at 2019 (Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/>)

Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen 2009