

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 40, 2020

Messbarkeit von Bildungseffekten

Potenziale – Widersprüche – Schieflagen

Thema

Von Evidenzbasierung zur
fachlich-reflektierten
Wirkungsorientierung

Thomas Stangl



Von Evidenzbasierung zur fachlich-reflektierten Wirkungsorientierung

Thomas Stangl

Stangl, Thomas (2020): Von Evidenzbasierung zur fachlich-reflektierten Wirkungsorientierung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 40, 2020. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-40/meb20-40.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Wirkungsmessung, Wirkungsdiskurs, Wirkungsziele, Wirkungsorientierung, Steuerung, Evidenz, Evidenzbasierung, evidenzbasierte Praxis, Bildung, Weiterbildung

Kurzzusammenfassung

Welche methodologischen und normativen Herausforderungen ergeben sich bei der Messung von Wirkungen im Bildungsbereich? Geht es darum, Praxisentscheidungen zu fundieren, oder doch eher darum, Bildungsangebote zu legitimieren? Der vorliegende Beitrag diskutiert evidenzbasierte Praxis (Bearbeitung praktischer Probleme durch vorhandene wissenschaftliche Studien) und evidenzbasierte Praktiken (wirkungsorientierte Evaluationen der gelebten Praxis) und zeigt deren Herausforderungen und auch Schwächen auf. These ist, dass eine reine Evidenzbasierung in beiden Fällen den komplexen und normativen Bedingungen von Bildungsprozessen nicht gerecht wird. Denn oft haben die Wahl der relevanten Wirkungsziele und die Frage, wer dies aus welchen Gründen bestimmen soll, einen bedeutenden Einfluss auf die Bewertung. Den Abschluss bildet ein Plädoyer für eine fachlich-reflektierte Wirkungsorientierung im Bildungsbereich. Konkret würde das bedeuten, die AdressatInnen der Bildungsangebote sowohl bei der Formulierung der Ziele als auch bei der Wahl der Mittel zu beteiligen und in ihrer Autonomie zu respektieren. (Red.)

Von Evidenzbasierung zur fachlich-reflektierten Wirkungsorientierung

Thomas Stangl

„Nicht alles was zählt ist messbar und nicht alles was messbar ist zählt‘. Die Frage ‚was ist im Einzelfall angemessen?‘ kann keinesfalls durch den Hinweis auf eine hohe statistische Wirkungswahrscheinlichkeit ersetzt werden, völlig unabhängig davon, wie valide und reliabel die zu Grunde gelegten Messverfahren auch immer sein mögen.“

Schrödter/Ziegler 2007, S. 42

Eine international geführte Debatte über die Möglichkeiten und Grenzen einer Wirkungsorientierung und die damit verbundenen Steuerungsprogramme ist seit langem in vollem Gange (siehe u.a. Bellmann/Müller 2011). Bei praktischen und politischen Entscheidungen sollen nicht mehr Fachautoritäten und ihre Ideologien eine Rolle spielen, sondern vor allem die bestverfügbare Evidenz aus der Forschung (vgl. Hüttemann 2010, S. 127f.).

Häufig erweisen sich Wirkungsstudien im Bildungs- und Sozialbereich jedoch als Mogelpackung. Nicht in jeder Studie, auf der „Wirkung“ draufsteht, werden auch tatsächlich „Wirkungen“ und noch weniger „Nebenwirkungen“¹ gemessen. Die Erwartungen, die an Wirkungsstudien gestellt werden, nämlich Erklärungen oder Handlungsanleitungen für die Praxis zu generieren, können in den seltensten Fällen eingelöst werden (vgl. Schrödter/Ziegler 2007, S. 5).

Wirkung als das (Nicht-)Erreichen von Zielen?

Ist von Wirkungen die Rede, geht es in der Regel um intendierte Zustandsänderungen, die beobachtbar sind und hinreichend plausibel mit einer gesetzten Maßnahme in Zusammenhang gebracht werden können. Diese abgeschwächte Wirkungsdefinition erlaubt keine Erklärungen oder Prognosen von bestimmten Ereignissen, sondern beschreibt lediglich das Erreichen oder Nicht-Erreichen von intendierten Zielen (vgl. Tornow 2008, S. 51). Dadurch können bei der Bewertung von Bildungsangeboten wesentliche Einflussfaktoren (z.B. Familie und soziale Beziehung) oder mögliche andere Wirkungen und Nebenwirkungen (z.B. eine sinkende Kriminalität, die Verbesserung/Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens oder die Reproduktion sozialer Ungleichheit) aus dem Blick geraten.

¹ Als Nebenwirkungen werden Verschlechterungen in zumindest einem Lebensbereich (z.B. Gesundheit) bei gleichzeitiger Verbesserung in zumindest einem anderen Lebensbereich (z.B. berufliche Karriere) verstanden.

Der Beitrag widmet sich der Frage, welche methodologischen und normativen Herausforderungen sich bei Wirkungsnachweisen von Bildungsangeboten ergeben. Es wird die These vertreten, dass die Vorstellung einer reinen Evidenzbasierung nicht haltbar ist und aufgrund der komplexen und normativen Bedingungen von Bildungsprozessen für die Wahl von Wirkungsindikatoren, für die Modellierung von Wirkungsbeziehungen sowie für die darauf aufbauenden Entscheidungen eine fachliche Orientierung notwendig ist. Mit einer fachlichen Orientierung sind bei der Wahl von Wirkungsindikatoren die theoretischen Bezüge und konzeptionellen Grundlagen für den partizipativen Forschungsprozess gemeint. Bei der Modellierung von Wirkungsbeziehungen ist eine fachliche Orientierung wichtig, weil kausale Zusammenhänge nicht direkt beobachtbar sind und es theoretische Annahmen über Wirkungszusammenhänge braucht. Die praktischen Entscheidungen müssen im Einzelfall, unter unsicheren und ambivalenten Bedingungen, fachlich abgewogen werden und können nicht allein aus der Evidenz abgeleitet werden. Plädiert wird für einen fachlich-reflektierten Zugang bei der Produktion von Evidenz in der Forschung und bei deren Implementierung in die Praxis, d.h. für einen Zugang, der den einzelnen Menschen und seine Handlungsfreiheit im Fokus hat und behält. Konkret würde das bedeuten, die AdressatInnen der Bildungsangebote sowohl bei der Formulierung der Ziele als auch bei der Wahl der Mittel zu beteiligen und in ihrer Autonomie zu respektieren.

Der halbierte Wirkungsdiskurs

Das Interesse an einer wirkungsorientierten Steuerung im Bildungs- und Sozialbereich äußert sich auf vier Ebenen, die miteinander verknüpft sind. Es ist das das Interesse:

- politische Entscheidungen zu steuern,
- Fachkräfte in der Praxis anzuleiten,
- Organisationen zu steuern und
- steuerungsrelevantes Wissen mittels Forschung bereitzustellen (vgl. Otto 2007, S. 13).

Gemeinsam ist den Ebenen ein zunehmender Legitimationsdruck, die Wirksamkeit von Maßnahmen im Bildungs- und Sozialbereich nachzuweisen. Im

deutschsprachigen Raum liegt ausgehend von einer Qualitätsdebatte der letzten Jahrzehnte nach Hans-Uwe Otto (2007, S. 22) der Fokus vor allem auf der Evaluation von Qualitätsindikatoren, welche eine wirkungsorientierte Finanzierung im Sinne einer Effizienzsteigerung ermöglichen soll. Dies ist auch in Ländern wie Großbritannien oder den USA der Fall. Jedoch spielt im angloamerikanischen Sprachraum der Einbezug von systematischer Wirkungsforschung (wissenschaftliche Übersichtsarbeiten zu einer bestimmten Fragestellung) in fachliche und politische Entscheidungen eine zentralere Rolle. Otto nennt den deutschsprachigen Diskurs daher den „*halbierten Wirkungsdiskurs*“ (ebd.). Im deutschen Sprachraum hat sich die Forschungslage in den letzten Jahren zwar stetig verbessert (siehe u.a. Projektträger im DLR 2012; Hooley 2014; Manninen et al. 2014), sie ist jedoch nicht mit der Datenlage im angloamerikanischen Bereich zu vergleichen.

Umso geringer und schwächer die Datenlage aus der Forschung ist, umso weniger werden wissenschaftliche Erkenntnisse in die praktische Entscheidungsfindung einfließen können. Obwohl im deutschen Sprachraum oft die Rede von einer evidenzbasierten Praxis ist, haben die wirkungsorientierten Evaluationsstudien im Bildungs- und Sozialbereich nichts mit dem eigentlichen Konzept einer evidenzbasierten Praxis (evidence based practice) zu tun. Gerlinde Struhkamp-Munshi (2007, S. 10) schlägt vor, zwischen evidenzbasierter Praxis und evidenzbasierten Praktiken zu unterscheiden. Denn meist geht es nicht darum, Praxisentscheidungen zu fundieren, sondern pädagogische Praktiken (wie z.B. Bildungsangebote) zu evaluieren.

Das ursprüngliche Konzept evidenzbasierter Praxis...

Das Konzept einer evidenzbasierten Praxis hat seinen Ursprung in der Medizin. In die praktische Entscheidungsfindung werden dabei:

- das beste Wissen über effektive Maßnahmen aus der systematischen Forschung,
- die klinische Expertise und
- die Wertepreferenzen der AdressatInnen einbezogen (vgl. Sackett et al. 1996, S. 71).

Alle drei Komponenten haben gleich großes Gewicht. Gefordert wird, dass jede dieser Entscheidungskomponenten mit gleicher Sorgfalt behandelt und keine bevorzugt wird (vgl. Albright/Thyer 2010, S. 137). Vor diesem Hintergrund beschreibt das Konzept einer evidenzbasierten Praxis notwendige Schritte, um z.B. praktische Problemstellungen durch eine geeignete Fragestellung und Bewertung der vorhandenen wissenschaftlichen Studien zu bearbeiten. Folgende Schritte sind dabei zu beachten (Mullen/Bellamy/Bledsoe 2007, S. 14ff.):

1. *„Formulieren Sie Ihre Informationsbedürfnisse als eine beantwortbare Frage.“*
2. *Suchen Sie zur Beantwortung dieser Frage nach der besten Evidenz.*
3. *Führen Sie eine kritische Bewertung der Evidenz in Bezug auf ihre Validität (Wahrheitsnähe), ihre Auswirkungen (Effektgröße) und ihre Anwendbarkeit (Nützlichkeit für unser Handlungsfeld) durch.*
4. *Führen Sie Ihre kritische Bewertung und Ihre praktischen Erfahrungen mit den Stärken, Wertvorstellungen und Lebensumständen Ihres Klienten zusammen. Sie müssen die Evidenz nun in Verbindung mit den Wertvorstellungen und Präferenzen Ihrer Klienten überdenken.*
5. *Beurteilen Sie Ihre eigene Effektivität und Effizienz bei der Durchführung der Schritte 1-4 und suchen Sie nach Möglichkeiten, wie Sie sie das nächste Mal verbessern können.*
6. *Als Ergänzung: Lehren Sie anderen, ebenfalls nach diesem Konzept zu arbeiten.“*

Was ist überhaupt „beste Evidenz“?

Bei der kritischen Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen evidenzbasierter Praxis ist vor allem umstritten, was unter „bester Evidenz“ in der Forschung zu verstehen ist. VertreterInnen einer starken Version evidenzbasierter Praxis orientieren sich an einer hierarchischen Ordnung von Forschungsdesigns (levels of evidence). Sie unterscheiden die Forschungsdesigns hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Güte. An der Spitze der Hierarchie stehen dabei die Metaanalysen von randomisierten Kontrollstudien. Sie werden als der gold standard of evidence bezeichnet (vgl. Gray/Plath/Webb 2009, S. 31-37). In der Hierarchie abfallend gereiht sind u.a. randomisierte kontrollierte Studien, Kohortenstudien, Fall-Kontroll-Studien, qualitative Studien,

Fallberichte und ExpertInnenmeinungen. Die Bevorzugung gewisser Forschungsdesigns in der evidenzbasierten Praxis bedeutet jedoch nicht, dass andere Designs keine brauchbaren Informationen liefern können. Bei einem grundsätzlichen Mangel an Studien sind verstärkt die klinische Expertise und die Präferenzen der AdressatInnen gefragt. D.h., eine fachlich-reflektierte Praxis ist auch ohne Evidenz aus der Forschung handlungsfähig. Umgekehrt kann die Evidenz aus der Forschung ohne eine fachliche Bewertung und Zusammenführung zu keiner Handlungsanleitung führen. Eine evidenzbasierte Praxis ist nicht mit der kategorischen Orientierung an Wirkungsnachweisen aus dementsprechenden Studien gleichzusetzen.

...in der Erwachsenenbildung

Dieses Konzept einer evidenzbasierten Praxis wurde relativ schnell von verschiedenen Professionen (Psychologie, Soziale Arbeit, Pflege etc.) aufgenommen (siehe u.a. Gray/Plath/Webb 2009). Es eignet sich insbesondere für professionelle Beratungssettings, könnte grundsätzlich aber auch bei der Entwicklung von Bildungsangeboten angewendet werden.

Im Wesentlichen geht es darum, die bestverfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse – neben der Expertise und Erfahrung der Lehrenden, der eigenen pädagogischen Haltung und den Wertevorstellungen der Zielgruppe (individuelle Präferenzen, Sorgen und Erwartungen) – in die Konzeption von Bildungsangeboten einzubeziehen. Konkret umgesetzt, würde das heißen: Zu Beginn wird eine Fragestellung formuliert und werden Studien zur Beantwortung gesucht, die hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Güte bewertet werden. Derart kann Aufschluss darüber gewonnen werden, welche Faktoren bei einem bestimmten Bildungsangebot, bei einer definierten Zielgruppe zu einer intendierten Wirkung führen. Danach müssen die kritische Bewertung der Studien und die eigene praktische Erfahrung mit den Lebensumständen und Wertevorstellungen der Zielgruppe zusammengeführt werden (vgl. Mullen/Bellamy/Bledsoe 2007, S. 19). Dies kann zum Beispiel durch Bedarfsanalysen und Zielgruppenbefragungen erhoben werden oder am Beginn eines Bildungsangebots in die didaktische Planung einfließen.

...und ihre Problemstellen

Zu beachten ist nach Matthias Hüttemann (2010, S. 126f.), dass die messbaren Wirkungen in der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung meistens weniger stark und eindeutig sind als in der biomedizinischen Forschung. *„Das Problem bestehe nun darin, dass überall dort, wo Phänomene oder Praktiken Ambiguität aufweisen, zwangsläufig weite Interpretationsspielräume existieren[,] und überall dort, wo sich Interpretationsspielräume zeigen, strenge Messverfahren eher wenig tauglich sind[,] wenn es darum gehen soll, Praxis ,anzuleiten“* (Schrödter/Ziegler 2007, S. 6). Aus diesem Grund kann gerade der konstruktive Umgang mit Unsicherheit und Ambivalenz professionelles Handeln auszeichnen (siehe Schütze 1992).

Bei zu starker Standardisierung der pädagogischen Praxis würde die pädagogische Gestaltung von Bildungsangeboten zu einem Abarbeiten eines Handbuchs verkommen. Es wären dann die Fragen gerechtfertigt – ob es sich überhaupt noch um eine professionelle Tätigkeit handelt und ob diese Art der Praxis geeignet ist, die Ziel- und Wertevorstellung von Bildungsangeboten zu erfüllen. Zu bedenken gilt auch, dass bei einer hohen Standardisierung diejenigen Bildungsangebote bevorzugt werden, die einfach und kontrolliert zu messende Indikatoren und Konzepte bereitstellen. Aus diesen Gründen ist die Vorstellung einer reinen Evidenzbasierung nicht haltbar und führt zu keiner Verbesserung der professionellen Praxis.

Evidenzbasierte Praktiken und ihre methodologischen Fragen

Der Wunsch, die Wirksamkeit einzelner Bildungsangebote darzustellen, wirft zahlreiche methodologische Fragen auf. Was im wissenschaftlichen Kontext als Wirkung und Evidenz² anerkannt wird und ob es so etwas wie eine unbestrittene Tatsache oder einen sicheren Beweis dafür gibt, ist Teil einer methodologischen Debatte.

Im allgemeinen Sprachgebrauch versteht man unter einer Wirkung das Ergebnis einer oder mehrerer

Ursachen. Der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung wird als Kausalität bezeichnet. Dieser Zusammenhang ist jedoch ein theoretischer: Denn aus einzelnen Erfahrungen wird versucht, einen allgemeinen Schluss auf zukünftige Ereignisse zu ziehen (siehe Hume 1993 [1748]). Die Gültigkeit dieser induktiven Vorgehensweise wurde in der Tradition von David Hume vor allem von Karl Popper (u.a. 2005) widerlegt. Popper zeigte, dass ein wahrheitserweiternder Schluss von einzelnen Beobachtungsätzen auf ein allgemeines Gesetz nicht folgerichtig ist. Nur durch die Prüfung und Eliminierung falscher Theorien ist in der Forschung eine Wahrheitsannäherung möglich.

Die Tatsache, dass Theorien nur vorläufige Vermutungen darstellen, wirft die Frage auf, ob im Kontext evidenzbasierter Ansätze tatsächlich von sicherer Evidenz gesprochen werden kann und ob dieser Anschein nicht irreführend ist. Da Popper zeigte, dass Theorien über Beobachtungen hinausgehen, können auch jene evidenzbasierten Ansätze kritisiert werden, die in ihrer radikalsten Ausformung behaupten, ohne Theorien auszukommen, und eine reine Orientierung an der Evidenz für möglich halten.

Wirkung als logisches Argument

Wenn in Studien Wirkungszusammenhänge untersucht werden, dann kommt in der Regel nur eine eingeschränkte Wirkungsdefinition zur Anwendung oder es wird komplett auf eine Wirkungsdefinition verzichtet. In den meisten Wirkungsstudien wird lediglich untersucht, was wirkt, und es werden die beobachteten Veränderungen nach einer bestimmten Zeit beschrieben. Soll darüber hinaus untersucht werden, warum etwas wirkt, dann wird eine wissenschaftliche Erklärung benötigt. Eine befriedigende Erklärung besteht nach Popper (2002, S. 153f.) aus prüfbar und falsifizierbaren Gesetzen und Anfangsbedingungen. Popper entwickelte ein Schema eines idealen Erklärungsarguments. Ein Erklärungsargument ist nach Popper (ebd.) eine Deduktion, bei der das zu erklärende Ereignis, die Konklusion (Explikandum), aus den erklärenden

² Der englische Ausdruck „evidence“ im Sinne von bewiesener und unbestrittener Tatsache hat eine etwas andere Bedeutung als der deutsche Ausdruck „Evidenz“ im Sinne von Klarheit und Deutlichkeit.

Sätzen, den Prämissen (Explanans), folgt. Die erklärenden Sätze enthalten mindestens ein allgemeines Gesetz (nomologische Hypothese) und eine singuläre Anfangsbedingung. Eine allgemeine Gesetzesaussage könnte z.B. lauten „Alle Personen, die das Bildungsangebot x besuchen, werden zum kritischen Denken angeregt.“ Besucht nun eine Person p das Bildungsangebot x, dann folgt daraus, dass p zum kritischen Denken angeregt wird. Wenn es eine Person p gibt, die das Bildungsangebot x besucht hat, jedoch nicht zum kritischen Denken angeregt wurde, dann wäre die nomologische Hypothese falsifiziert. Die nomologischen Hypothesen sind als theoretische Wirkungsmodelle zu entwickeln.

Herausforderungen bei der Anwendung

Dieses ideale logische Schema ist in der empirischen Anwendung aufgrund der fehlenden allgemeinen Gesetzesaussagen nur schwer zu erfüllen. Daher kommen in den Wirkungsstudien vor allem statistische Erklärungen zur Anwendung. Bei statistischen Erklärungen ist der aussagenlogische Schluss von den Prämissen auf die Konklusion jedoch nicht folgerichtig. Es besteht lediglich ein probabilistischer Zusammenhang, d.h., die Erklärung trifft nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu. Statistische Korrelationen geben somit keine Auskunft über ursächliche Zusammenhänge (vgl. Hüttemann 2010, S. 121).

Wenn Wirkungsstudien nicht alle einflussreichen Faktoren kennen oder nicht alle Faktoren bei der Bewertung von Bildungsangeboten kontrollieren können, dann kann es sein, dass ein erfolgreiches Bildungsangebot bei Wiederholung, d.h. mit anderen Lehrenden und Lernenden oder in einem anderen Standort, auch nicht mehr erfolgreich ist. Es können auch gesellschaftliche Veränderungen, wie eine Verbesserung oder Verschlechterung der sozialen Verhältnisse, Einfluss auf die Wirkung eines Bildungsangebots nehmen. Daneben sind auch der Messzeitpunkt und der Entwicklungsstand von Lernenden zu berücksichtigen. Wirkungen und Nebenwirkungen können oft erst erheblich später sichtbar werden. Ebenso können Nebenwirkungen von Bildungsangeboten erst zu einem späteren Zeitpunkt auftreten und kurzfristig wahrgenommene Erfolge und Misserfolge in ihr Gegenteil umschlagen.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass es bei Bildungsprozessen immer intervenierende Variablen gibt, die dazu führen, dass bestehende Wirkungsbeziehungen überlagert, verzögert, verstärkt oder konterkariert werden. Die Korrelationen zwischen den Variablen können statistisch signifikant – aber irrelevant – sein und sie können keine Kausalzusammenhänge beschreiben.

Die normative Frage nach den Wirkungszielen

Bei allen Wirkungsstudien ist zu bedenken, dass die normative Frage nach den Wirkungszielen einen entscheidenden Einfluss auf die Bewertung und damit den Erfolg eines Bildungsangebotes hat. Ein Qualitätskriterium bei der Formulierung von Wirkungszielen können die fachliche Begründung, der Grad der Beteiligung und die Berücksichtigung der individuellen Handlungsfreiheit sein (siehe Sen 1999). Wenn für die Bewertung von Bildungsangeboten nur die Erreichung oder Nicht-Erreichung von wenigen Kompetenzbereichen untersucht wird, dann bleiben viele andere relevante Lebensbereiche unberücksichtigt. Selbst wenn nicht alle möglichen Wirkungen und Nebenwirkungen untersucht werden können, ist es sinnvoll, die Wirkungsziele möglichst breit und mehrdimensional aufzustellen. Menschen können in vielen Lebensbereichen benachteiligt sein, und eine Besserung in einem Bereich kann eine Verschlechterung in einem anderen Bereich bedeuten (vgl. Schrödter/Ziegler 2007, S. 10).

Beteiligung der AkteurInnen

Bei der Formulierung von Wirkungszielen sollten alle Akteurinnen und Akteure (AuftraggeberInnen, Lehrende, Lernende, BildungsanbieterInnen) beteiligt sein. Dabei können politische Wirkungsinteressen, Wirkungsinteressen von BildungsanbieterInnen und Wirkungsinteressen von Lernenden in einer demokratischen Diskussion (ausführlich dazu Robeyns 2006) ausverhandelt werden (vgl. Sen/Krüger 2012, S. 9). Die Beteiligung der Akteurinnen und Akteure ist unter anderem deshalb wichtig, weil die Erreichung von intendierten Wirkungen eines Bildungsangebotes entscheidend von der Ko-Produktion der Akteurinnen und Akteure abhängig ist. „Würde man

Wirkung unabhängig vom Adressatenwillen als pure Erreichung gesellschaftlicher Normalitätsstandards bestimmen, wäre Wirkungsmessung nur die Messung des Anpassungsvermögens von Leistungsberechtigten“ (Früchtel/Budde/Herweg 2010, S. 29).

Bildungsangebote bleiben Angebote

Bildungsangebote sind im Wortsinn tatsächlich nur Angebote an Lernende. Der Lehr- und Lernerfolg ist durch ein multifaktorielles Zusammenspiel gekennzeichnet, dessen Bewertung auch die Handlungsfreiheit des/der Lernenden zu berücksichtigen hat. Dafür müssten Wirkungsstudien im Bildungsbereich nicht nur untersuchen, was eine Person ist und tut, sondern was eine Person zu sein oder zu tun in der Lage ist (vgl. Nussbaum 2011, S. 20).

Beispielsweise kann sich eine Person in einem Bildungsangebot Wissen über gesunde Ernährung aneignen und sich trotzdem gegen diese entscheiden. Das Bildungsangebot hätte jedoch seine intendierte Wirkung erreicht, indem die Fähigkeiten, sich gesund zu ernähren, entwickelt wurden, auch wenn diese nicht realisiert und damit in der Regel in den Wirkungsstudien nicht gemessen werden. Wenn das Bildungsangebot hingegen von einer Person besucht wird, die in einem von Dürre betroffenen Land lebt, und dieser Person nicht ausreichend gesunde Lebensmittel zur Verfügung stehen, dann sind die Möglichkeit und Freiheit, sich gesund zu ernähren, nicht gegeben. Wird mit dem Bildungsangebot aus bildungspolitischer Sicht also das Ziel verfolgt, die einzelnen Personen zu befähigen, sich gesund zu ernähren, müssten auch die sozial- und umweltbezogenen Faktoren bei der Bewertung berücksichtigt werden. Mit dem Bildungsangebot konnte dann aus bildungspolitischer Sicht die intendierte Wirkung nicht erreicht werden.

Ausblick

Die Frage nach den Wirkungen und der Legitimation von Bildungsangeboten ist keine neue Frage und wird die Erwachsenenbildung auch in Zukunft beschäftigen. Die Verwendung des Ausdrucks Wirkung und seiner Komposita erscheint bei vielen Studien im Bildungsbereich aus genannten

methodologischen und pädagogischen Gründen nicht unbedingt passend. Es wäre teilweise besser, von Zwischenergebnissen zu sprechen, welche in einem gemeinsamen Bildungsprozess erreicht werden, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auf das Bildungsangebot zurückzuführen sind.

Eine Evidenzbasierung ersetzt keine Fachlichkeit. Stärker noch, ist eine fachliche Orientierung Voraussetzung bei der Produktion und Anwendung der Evidenz. Denn selbst wenn ausreichend Wissen über die Mittel zur Zielerreichung bereitstünden, gilt es zu bedenken, dass einerseits die Forschung nicht angeben kann, wie ihre Ergebnisse anzuwenden sind, andererseits nicht alle Mittel pädagogisch zu rechtfertigen sind. Der Zweck heiligt in diesem Sinne die Mittel nicht.

Außerdem kommt es im Bildungsbereich besonders auf die Art und Weise der Bestimmung dieses Zweckes und damit der relevanten Wirkungsziele an. Hier sind insbesondere die Wertevorstellungen und Handlungsfreiheit der AdressatInnen von Bildungsangeboten zu berücksichtigen. Die Handlungsfreiheit wird maßgeblich auch von sozial- und umweltbezogenen Faktoren beeinflusst.

Daher wäre es ein unangemessenes Kriterium, die Legitimation eines Bildungsangebotes, unabhängig von diesen Aspekten, einzig in dessen gemessener Wirksamkeit zu sehen. Nichtsdestotrotz führt der zunehmende Vertrauensverlust in die professionelle Selbststeuerung, die ein situatives und reflexives Agieren ermöglicht, zu einem vermehrten Einsatz von einfachen und kurzfristig angelegten Kosten-Nutzen-Relationen bei der Bewertung von Bildungsangeboten (vgl. Otto 2007, S. 13ff.). Umso wichtiger erscheint es, dass sich die Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung nicht dem Wirkungsdiskurs entziehen, sondern fachlich angemessene Forschungsansätze entwickeln und damit unangemessene Bewertungskriterien verhindern. Für eine fachlich-reflektierte Wirkungsorientierung im Bildungsbereich spricht, dass damit aus der Erfahrung gelernt werden kann und das gemacht wird, was möglichst viel nützt (und aus guten Gründen wertgeschätzt wird) sowie gleichzeitig möglichst wenig schadet. Bei fehlendem empirischem Wissen besteht die Gefahr, dass die Erreichung von

intendierten Zielen immer dem Bildungsangebot zugeschrieben wird. Bei Nicht-Erreichung der intendierten Ziele hingegen, dass die Ursachen in der

mangelnden Motivation der Lernenden oder im Mangel individueller Kompetenzen der Lehrenden gefunden werden (vgl. Wolf 2006, S. 2f.).

Literatur

Albright, David/Thyer, Bruce (2010): Die Anwendung des evidenzbasierten Praxismodells auf die Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger (Hrsg.): *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit. Zum Konzept evidenzbasierter Praxis.* Opladen & Formington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137-151.

Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Früchtel, Frank/Budde, Wolfgang/Herweg, Oliver (2010): Die Entdeckung der Wirksamkeit. Von der technologischen zur sozialarbeiterischen Rationalität. *Sozialmagazin*, 35. Jahrgang 1/2010. Online im Internet: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/fb-sozialwesen/personen/fruechtel_frank/publikationen/Entdeckung_der_Wirksamkeit_Sozialmagazin.pdf [Stand: 2020-07-07].

Gray, Mel/Plath, Debbie/Webb, Stephen A. (2009): *Evidence-based social work. A critical stance.* London/New York: Routledge.

Hume, David (1993 [1748]): *Untersuchungen über den menschlichen Verstand.* 14. Aufl. Hamburg: Meiner Verlag.

Hüttemann, Matthias (2010): Woher kommt und wohin geht die Entwicklung evidenzbasierter Praxis. In: Otto, Hans-Uwe/Polutta, Andreas/Ziegler, Holger (Hrsg.): *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit. Zum Konzept evidenzbasierter Praxis.* Opladen & Formington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 119-135.

Hooley, Tristram (2014): *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A GUIDE TO KEY FINDINGS FOR EFFECTIVE POLICY AND PRACTICE.* Saarijärvi: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Online im Internet: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no.-3-the-evidence-base-on-lifelong-guidance> [Stand: 2020-07-07].

Manninen, Jyri et al. (2014): *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Research Report.* Bonn. Online im Internet: <https://epale.ec.europa.eu/de/node/3224> [Stand: 2020-07-07].

Mullen, Edward J./Bellamy, Jennifer L./Bledsoe, Sarah E. (2007): *Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit.* In: Sommerfeld, Peter/Hüttemann, Matthias (Hrsg.): *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis.* 1. Aufl. Bertelsmann Schneider Verlag Hohengehren, S. 10-25.

Nussbaum, Martha Craven (2011): *Creating capabilities. The human development approach.* Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Otto, Hans-Uwe (2007): *What Works? Expertise. Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.* Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (What works?).

Popper, Karl (2002): *Realismus und das Ziel der Wissenschaft.* Tübingen: Mohr Siebeck.

Popper, Karl (2005): *Logik der Forschung.* 11. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.

Projektträger im DLR (Hrsg.) (2012): *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007-2012.* Bielefeld: Bertelsmann. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8551/pdf/Projekttraeger_im_DLR_2013_Alphabetisierung_und_Grundbildung_Erwachsener.pdf [Stand: 2020-07-07].

Robeyns, Ingrid (2006): *The Capability Approach in Practice.* In: *J Political Philosophy* 14 (3), S. 351-376.

Sackett, David et al. (1996): *Evidence based medicine: what it is and what it isn't.* In: *BMJ*, Volume 312.

Schrödter, Marc/Ziegler, Holger (2007): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. In: Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Band 02. Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen. Eine Schriftenreihe des ISA zur Qualifizierung der Hilfe zur Erziehung. Online im Internet: <https://www.bke.de/content/application/explorer/public/newsletter/juni-2007/wirkungsorientierte-jugendhilfe-band-02.pdf> [Stand: 2020-07-07].

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession“. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf: Erziehung als Profession. Opladen: Leske & Budrich Verlag, S. 132-170. Online im Internet: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/4936/ssoar-1992-schutze-sozialarbeit_als_bescheidene_profession.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1992-schutze-sozialarbeit_als_bescheidene_profession.pdf [Stand: 2020-07-07].

Sen, Amartya (1999): Development as freedom. Oxford: Oxford University Press.

Sen, Amartya Kumar/Krüger, Christa (2012): Die Idee der Gerechtigkeit. Ungek. Ausg. München: dtv.

Struhkamp-Munshi, Gerlinde (2007): Evidenzbasierte Ansätze in kinder- und jugendbezogenen Dienstleistungen der USA. Eine Recherche. Projekt exe, Deutsches Jugendinstitut. Online im Internet: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/7637-evidenzbasierte-ansaezte-in-kinder-und-jugendbezogenen-dienstleistungen-der-usa.html> [Stand: 2020-07-07].

Tornow, Harald (2008): Methodische Probleme bei der Wirksamkeitsmessung von Hilfen zur Erziehung (= unveröffentlichtes Manuskript).

Wolf, Klaus (2006): Wie wirken pädagogische Interventionen? Universität Siegen. Online im Internet: <https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/wirkungen.pdf> [Stand: 2020-07-07].



Foto: Kunstbär

Thomas Stangl

thomas.stangl@bifeb.at

+43 (0)6137 6621-130

<https://www.bifeb.at>

Thomas Stangl studierte Soziale Arbeit an der FH Salzburg und Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck. Seit Oktober 2018 ist er wissenschaftlich-pädagogischer Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Er entwickelt und leitet die Lehrgänge und Weiterbildungen für Supervision und Coaching, für Bildungs- und Berufsberatung und Beratung in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern.

From an Evidence-based Approach to Impact Orientation That Is Participatory

Abstract

What methodological and normative challenges arise when impacts are measured in the field of education? Is the point to fund practical decisions or rather to legitimize educational offerings? This article discusses evidence-based practice (dealing with practical problems based on prior scientific studies) and evidence-based practices (impact-oriented evaluations of actual practice), indicating their challenges as well as their weaknesses. The thesis is that in both cases, purely evidence-based research does not reflect the complex and normative conditions of educational processes. The choice of relevant impact goals and the question of who should determine them for what reasons often have a significant influence on the evaluations. The conclusion argues for an impact orientation that is participatory (evidence-informed practice) in the field of education. Concretely, this means that the target audience of the educational offerings should participate in both the formulation of goals and the choice of tools and that its autonomy should be respected. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783751993678

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 40, 2020

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mitarbeit: Michael Bruneforth, M.A. (BIFIE)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenbildung.at

Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Simone Müller, M.A. (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenbildung.at