

Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Bildungsforschung: Eine Replik zum Beitrag von Silke Werner

Hackbarth, Anja

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Replik / replication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hackbarth, A. (2022). Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Bildungsforschung: Eine Replik zum Beitrag von Silke Werner. In S. Hoffmann, D. Klinge, D. Petersen, & S. Rundel (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 5/2022* (S. 201-207). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.85963>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Bildungsforschung. Eine Replik zum Beitrag von Silke Werner

Silke Werner verfolgt in dem vorgelegten Text das Anliegen, die Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung mittels einer dokumentarischen Metaevaluation vorzunehmen. Die Notwendigkeit dieser Analyseinstellung wird dabei aus der Praxis der evidenzbasierten Bildungsforschung selbst hergeleitet. Ihr wird eine „Leerstelle“¹ in Bezug auf die Reflexion der eigenen Wissenschaftspraxis attestiert, die der hier vorgestellte Zugang der dokumentarischen Metaevaluation zu füllen vermag. Diese Perspektive wird entlang von empirischen Beispielen aus der didaktischen Interventionsstudie *Serelisk* konkretisiert. Im Besonderen wird entlang von Auszügen aus Gruppendiskussionen und authentischen Gruppengesprächen aufgezeigt, wie eine dokumentarische Evaluationsforschung die didaktische Interventionsforschung – eingebettet in eine dokumentarische Metaevaluation – bereichern und zu deren Weiterentwicklung beitragen kann.

In den nun folgenden Ausführungen werde ich einen Einblick in die Argumentationslogik des Texts geben und daran anschließend Fragen an die hier aufgezeigte Perspektive formulieren.

Werner entfaltet ihre Argumentation angeregt durch die Erfahrungen mit der Studie *Serelisk*, die in den Jahren 2007 bis 2009 als didaktische Interventionsstudie zum Themenfeld des *selbstreflexiven Lernens im schulischen Kontext* durchgeführt wurde. Die Intervention bestand aus zwei Interventionsveranstaltungen, in denen Lehrkräften der Mathematik (7./8. Klasse) didaktische Mittel zur Unterstützung der Entwicklung des selbstregulierten Lernens von

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Silke Werner i. d. B.

Schüler*innen vermittelt wurden. Programmatisch wurde das über eine „*kooperative Implementationsstrategie*“, „*selbstaktivierende Unterrichtsmethoden*“ und „*Problemlöseaufgaben*“ (Herv. i. Orig.) vollzogen. Letzteres zielte im Kern auf den Aufbau professioneller Lerngemeinschaften ab.

In Bezug auf die Ergebnisse der Interventionsstudie thematisiert die Autorin, dass der didaktischen Intervention (und ihren Implementationsstrategien) – ähnlich auch anderen Interventionsstudien – ein positiver Effekt „im Sinne eines *it works*“ (Herv. i. Orig.) zugeschrieben worden sei, obgleich die Ziele der Interventionsprogramme in Teilen nicht erreicht worden seien. So sei es nicht gelungen, „den eigentlich von den Forscher*innen intendierten Effekt, nämlich die Etablierung eines „offen-entdeckenden Unterrichts“ (Maag Merki et al. 2009, S. 67) für die Schüler*innen wahrnehmbar nachzuweisen“. Zugleich wurden auch „nichtintendierte Entwicklungen und Effekte festgestellt [...], die eine zumindest differenziertere Bewertung der Wirksamkeit zuließen“.

Diese positiven Interpretationen der Interventionsstudie problematisierend, fragt Werner im Weiteren danach, was „*hier bei der Interpretation passiert, dass eine It-works-Bilanz gezogen wird*“ (Herv. i. Orig.). Sie konkretisiert ihre Überlegungen zuvorderst entlang der nachträglichen Plausibilisierung nichtintendierter Effekte. So würden zum Beispiel „die ursprüngliche Hypothese nachjustiert“ oder „die Anschlusshypothese ohne Überprüfung (prognostisch) angenommen und die Intervention als wirksam ausgelegt und entsprechend kommuniziert“. Mit Bezugnahme auf die Studie *Serelisk* wird dann noch einmal dargelegt, dass auch eine zwei Jahre nach dem Projekt durchgeführte statistische Analyse aufzeige, dass hier weder die Kooperation der Lehrkräfte noch das selbstregulierte Lernen als nachhaltiges Ergebnis der Interventionsstudie aufgerufen werden könnten. Aus dieser Problematisierung heraus begründet sie das „*Reflexionsproblem* didaktischer Interventionsforschung“ (S. 4, Herv. i. Orig.). Dementsprechend sei zu fragen, warum eine Intervention nicht die gewünschte Wirkung erzielt habe oder ob die Instrumente ebendiese Wirkung möglicherweise nicht erfasst hätten. Denkbar sei auch, dass die Wirkungen der Intervention auf einer anderen als der gemessenen Ebene zu verorten sind. Zudem wird mit Verweis auf Marcus Emmerich und Silke Werner (2013, S. 172) problematisiert, dass die nichtintendierten Effekte der Interventionsstudie „als Folge eines ‚Beta-Fehlers‘ interpretiert werden“, was empirisch nicht bewiesen werden könne und damit auch keine Reflexion der „Angemessenheit der Methoden“ zulasse. Werner schlussfolgert, dass hier „neue Plausibilisierungen generiert [werden], die in immer neue Hypothesen überführbar und testbar sind“.

Nach dieser Rahmung der Plausibilisierung nichtintendierter Effekte der didaktischen Interventionsstudie folgt eine allgemeinere Kritik an der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung; diese fokussiert sowohl das

Versprechen eines „Wissen[s] über Wirkungszusammenhänge“ als auch „desen Übertragbarkeit in die Bildungspraxis und Bildungspolitik“. Neben Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Evidenz wird die Hierarchisierung wissenschaftlichen Wissens bzw. von Wissenschaft kritisch in den Blick genommen. Daran anknüpfend wird mit Verweis auf Johannes Bellmann und Thomas Müller (2011, S. 15) die Argumentation für eine „komplexere Verhältnisbestimmungen von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis“ entfaltet, was vor allem mittels unterschiedlicher Methoden und Disziplinen zu erfolgen habe, und damit die Dominanz quantitativer Forschungszugänge kritisiert. Werner weist zudem auf das „Wechselseitigkeitsverhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik“ hin, was mit dem „*reflexive turn*“ (Herv. i. Orig.) im Sinne Wolfgang Meseths (2011) konfliktieren würde. Diese Ausführungen münden in dem Aufzeigen der Notwendigkeit von „empirische[n] Forschungen, die die Forschungen selbst nochmals in den Blick nehmen und somit eine ‚*Forschung 2. Ordnung*‘ darstellen (Lambrecht und Rürup 2012, S. 71; Herv. i. O.)“ (Herv. i. Orig.). So würden „die quantitativen Methoden bei Falsifizierung der Hypothesen an Erkenntnisgrenzen kommen“. Nötig wäre hier ein Methodenwechsel, der die „Erkenntnislücke“ in Bezug auf die „Wirkungen jenseits der Hypothesen“ bzw. auch der „Wirksamkeitsfrage“ zu schließen vermag (S. 6).

An dieser Stelle wird nun der Zugriff auf eine „[d]okumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis didaktischer Interventionsforschung“ begründet. Diese Form der „Metaevaluation“, mit der die Wissenschaftspraxis selbst evaluiert werden soll, wird sowohl auf methodologischer Ebene als auch auf der Ebene der „*Qualitätsbewertung von Evaluationen*“ (S. 7, Herv. i. Orig.) vorgenommen. Die Autorin bezieht sich dabei im Besonderen auf Ausführungen zur dokumentarischen Evaluationsforschung von Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann (2010), die in ihrer Kritik der interpretativen Evaluationsforschung anschlussfähig an die im Kapitel 2 aufgeworfene Kritik der Praxis evidenzbasierter Bildungsforschung ist. Plausibilisiert wird diese Analyseinstellung mit der methodisch geleiteten Zuwendung zur Handlungspraxis der Beforschten sowie der Kontrolle der Standort- und Wertgebundenheit der Forschenden. Die Schlussfolgerung, dass „die dokumentarische Evaluationsforschung die interpretative Evaluationsforschung (zum Unterricht) bereichern kann, indem sie deren Wissenschaftspraxis reflexiv in den Blick nimmt“, wird wiederum mit Analysen aus der didaktischen Interventionsstudie *Serelisk* konkretisiert. Hierfür werden – neben der Interpretation von In-situ-Gesprächen – Gruppendiskussionen mit den Schulteams zitiert, die zwei Jahre nach Abschluss des Projekts durchgeführt wurden. Beide Datenzugänge würden aufgrund des zeitlichen Einschlusses des Evaluationszeitraums sowohl eine Rekonstruktion der Handlungspraxis, bezogen auf die Umsetzung der Intervention, als auch eine Analyse der „*Praxis des Umgangs mit Erhebungsinstrumenten, die Praxis der*

Entscheidung zur Teilnahme an der Intervention und weitere Aspekte“ (Herv. i. Orig.) ermöglichen.

Der Vorzug der dokumentarischen (Meta-)Evaluation wird vor allem in dem methodisch abgesicherten Modus der Selbstreflexion gesehen, der wiederum selbst Bestandteil der dokumentarischen Analyse ist und damit auch die didaktische Interventionsforschung um diesen Modus der Selbstreflexion anreichern könne. Die dokumentarische Metaevaluation umfasst nach Werners Ausführungen dann sowohl die didaktische Interventionsstudie mit ihrer „[s]tandardisiert-empirische[n] Bewertung der schulischen Handlungspraxis“ als auch die dokumentarische Evaluationsforschung mit der „[r]ekonstruktiv-empirische[n] Bewertung der schulischen Handlungspraxis“ (Abb. 3.1). In dieser Logik wird mit zwei unterschiedlichen Methoden und Methodologien ein Gegenstand, hier die schulische Handlungspraxis, untersucht.

Das reflexive Erkenntnispotenzial dieser Metaevaluationsperspektive wird dann wiederum entlang der Studie *Serelisk* respektive der kontrastierenden Darstellung der Ergebnisse aufgezeigt. So werden die positiven Deutungen der quantitativen Analyse, etwa in Richtung einer erfolgreichen Umsetzung der Kooperation, mittels Analysen von Gruppendiskussionen infrage gestellt. Als Ergebnis der rekonstruktiven Analyse wird formuliert, dass Kooperation für die Implementation der „didaktischen Mittel“ auch hinderlich sein könne. An dem Aspekt der Freiwilligkeit wird ähnlich exemplifiziert, dass die mit der quantitativen Analyse formulierte freiwillige Teilnahme aus einer praxeologischen Perspektive zu differenzieren ist. Während die quantitative Forschung mit der Einverständnis- und Freiwilligkeitserklärung von einem formalen Akt der Freiwilligkeit auszugehen scheint, würden die Beforschten in den Gruppendiskussionen performativ Unfreiwilligkeiten hinsichtlich der Teilnahme thematisieren. Auch dieses Beispiel von Silke Werner macht deutlich, dass und wie die Rekonstruktion von Akteur*innenperspektiven Differenzen zur Programmatik, hier der Intervention, empiriebasiert aufzeigen und damit einen Beitrag zur Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Forschung leisten kann.

Mit diesen Ausführungen wird damit nicht nur argumentiert, dass eine dokumentarische Metaevaluation „analytische Leerstellen jenseits der Intentionen der Forscher*innen zu füllen und einen reflexiven Bezug zur eigenen Praxis herzustellen“ vermag, sondern auch, dass mit diesem Zugriff Erkenntnisse generiert werden können, die sowohl die Intervention als auch die Evaluation der Intervention weiterentwickeln können. Dies allerdings würde eine Offenheit in Bezug auf die methodischen Zugänge sowie den Prozess voraussetzen. Eine bildungspolitische Konsequenz wäre dann, dass auch rekonstruktive Forschungen finanziell unterstützt werden müssten, womit wiederum die Dominanz der quantitativen Bildungsforschung in Förderprogrammen kritisiert wird.

Reflexion des Reflexionsproblems der evidenzbasierten Bildungsforschung

Werner entfaltet in ihrem Beitrag eine plausible Argumentation für die Analyseeinstellung einer dokumentarischen Metaevaluation, das im Sinne einer Evaluation der Evaluation. Die Metaevaluation wird als Lösung für ein Problem vorgestellt, das für die Praxis der evidenzbasierten Bildungsforschung zunächst kein ebensolches darzustellen scheint. Dies ist möglicherweise der wunde Punkt des Forschungsparadigmas, den die Autorin mit Bezugnahme auf die erfahrene Praxis einer didaktischen Interventionsstudie bearbeitet.

Die Argumentationsstruktur ist dabei erkenntnisbezogen stringent. Sie wirft aber zugleich die Frage auf, was die Forschungspraxis der Evaluation einer Evaluation ausmacht. Wenn es eine Anreicherung der mit unterschiedlichen methodologischen Analyseeinstellungen gewonnenen Erkenntnisse zur Praxis der Etablierung von Interventionen ist, dann ließe sich beispielsweise auch von einer multiparadigmatischen Evaluationspraxis sprechen. Diese wäre auf der Ebene der Evaluation einer Intervention zu verorten und somit als ein triangulierender Zugriff zu verstehen, der mittels einer differentiellen methodologischen Rahmung wiederum neue, von dem ersten Vorgehen abweichende Erkenntnisse generiert.

Wenn dann aber die Wissenschaftspraxis der evidenzbasierten Bildungsforschung selbst reflexiv in den Blick genommen werden soll, ist zu klären, wie das als Evaluation der Evaluationspraxis der evidenzbasierten Bildungsforschung systematisiert werden kann. Die hier vorgelegten Beispiele legen nahe, dass mit der Evaluation der Praxis der Intervention die Praxis der Forschung eher beiläufig in den Blick gerät. Trotz des Eindrucks dieser Beiläufigkeit wird durchaus deutlich, dass und wie die beforschten Akteur*innen in den Gruppendiskussionen (sowie in den In-situ-Gesprächen) neben den Erfahrungen mit der Intervention auch die Teilnahme an der Studie thematisieren. Das so aufgezeigte Potenzial, dass hier die Erfahrungen der beforschten Akteur*innen mit der Intervention als auch die Erfahrungen mit der Erforschung der Intervention rekonstruiert und kontrastiert werden können, ist sehr überzeugend. Die dokumentarisch generierten Erkenntnisse lassen sich dabei sowohl mit den normativen Erwartungen als auch mit den empirischen Erkenntnissen der Interventionsstudie kontrastieren, was dann den Wechsel auf die Metaevaluationsebene darstellt.

Die Dokumentarische Methode ist vor allem mit dem Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* geeignet, das Verhältnis zu den Programmatiken (wie z. B. die der Kooperation innerhalb der hier vorgestellten Interventionsforschung), Normen (z. B. die der Freiwilligkeit), Erwartungen und Handlungspraxen in einem empirischen Zugriff zu relationieren (Bohnsack und Nohl 2010, S. 102). Dabei ist die Standort- und Seinsgebundenheit der

Forschenden durch eine systematische komparative Analyse einzuholen (ebd., S. 101). Wird dies entlang der Evaluation der Evaluation einer Intervention, hier also auf der Metaebene der Evaluation, vollzogen, ist insbesondere die Frage nach den komparativen Analysen und den Tertia Comparationis zu stellen. In Evaluationsstudien selbst sind die Fallvergleiche forschungslogisch auf die einzelne Studie begrenzt, sodass die komparative Analyse innerhalb der einen Intervention und der entsprechenden Evaluation verbleibt. Mit der Etablierung einer Forschungspraxis der Metaevaluation sind allerdings auch interventionsübergreifende Fallvergleiche denkbar, sodass das *Reflexionsproblem der evidenzbasierten Bildungsforschung* perspektivisch auch empirisch systematisch erweitert werden kann. Darüber hinaus könnten damit Erkenntnisse zur Relationierung der Perspektivgebundenheit der jeweiligen AnalyseEinstellungen komparativ generiert werden. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass neben den unterschiedlichen methodologischen und methodischen Ausgangspunkten der dokumentarischen Evaluations- und der didaktischen Interventionsforschung auch die jeweiligen Perspektivierungen der Begriffe, wie die der oben benannten *Freiwilligkeit* oder der *Kooperation*, zu reflektieren sind. So wurde in diesem Beitrag an dem Beispiel ebenjener Freiwilligkeit deutlich, dass im Rahmen der didaktischen Interventionsforschung von einer formalen Freiwilligkeit auf eine Anschlussfähigkeit der Intervention geschlossen wurde, wohingegen die dokumentarische Analyse die Teilnahmepraxis aus den Erzählungen der Akteur*innen differenziert und hier zu ambivalenten Deutungen von Freiwilligkeiten der Teilnahme kommt. Die differenten methodologischen Perspektiven müssten dementsprechend ebenso reflexiv eingeholt werden wie die gegenstandstheoretische Rahmung der Forschungssujets. Das ließe sich ebenso auf den Begriff der „schulischen Handlungspraxis“ anwenden, der in dem Beitrag sowohl für die dokumentarische Evaluationsforschung als auch die didaktische Interventionsforschung aufgerufen wird. Hier unterscheiden sich sowohl die methodologischen als auch methodischen Zugriffe auf *Praxis* so grundlegend voneinander, dass eine explizite Reflexion dessen, was hier in welcher Art und Weise miteinander verglichen wird, unbedingt notwendig erscheint.

Die in diesem Beitrag verfolgte Kritik an der Evaluationspraxis der evidenzbasierten Bildungsforschung und das Plädoyer für eine dokumentarische Metaevaluation besticht vor allem durch den Grad der Konkretisierung. Insbesondere die Konfrontation von empirischen Ergebnissen der evidenzbasierten Interventionsforschung mit dokumentarischen Analysen der Praxis ebendieser Intervention und der Praxis der Evaluation der Intervention vermag hier das Potenzial der dokumentarischen Analyse zu verdeutlichen. Besonders interessant ist dabei das Neue, Unentdeckte und Überraschende bzw. in der Sprache dieses Beitrags, die empiriebasierte Reflexion von „Leerstellen“, „nichtintendierte[n] Effekte[n]“ und „ausbleibende[n] Wirkungen“ der didaktischen

Interventionsforschung, die erkenntnisbezogen mittels der dokumentarischen Evaluation und Metaevaluation gewonnen werden können.

Literatur

- Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In J. Bellmann, & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nohl, A. (2010). Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In G. Cappai, S. Shimada, & J. Straub (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns* (S. 101–128). Bielefeld: transcript.
- Emmerich, M., & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Teamqualität* (S. 169–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1), S. 12–27.