

Mit dem wissenschaftlichen Direktor des DIE im Gespräch über Köpfe und Zahlen

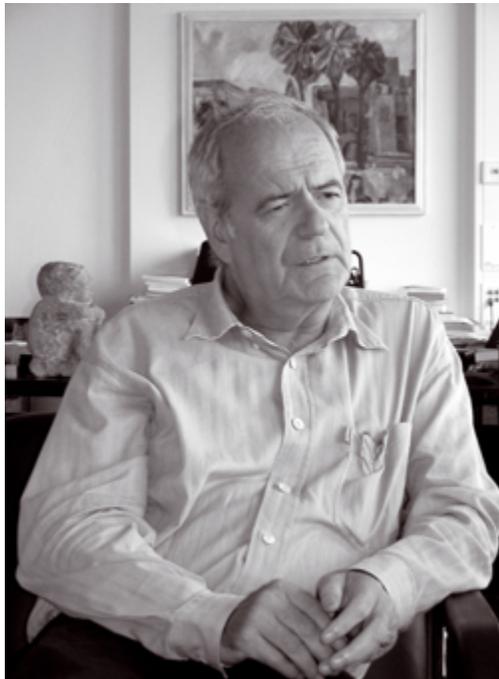
EVIDENZEN UND IHRE GRENZEN

Brandt: Herr Nuissl, wir haben diesem Heft den Titel »Kopf oder Zahl« gegeben. Angesichts der wachsenden Dominanz von Zahlen in der öffentlichen und wissenschaftlichen Bildungsdiskussion kann man ja leicht den Eindruck bekommen, dass die Köpfe hinter den Zahlen verschwinden. Deshalb möchte ich mit Ihnen über Zahlen sprechen, Zahlen in der Erwachsenenbildung, über ihr Potenzial und den richtigen Umgang mit ihnen. Woher kommt diese Konjunktur der Zahl in der Bildung?

Nuissl: Sie entspringt dem Wunsch nach einer verlässlichen Grundlage für Entscheidungen. Man möchte heute »evidenzbasiert steuern«, so nennt man das jetzt. Und dafür braucht man Zahlen. Unsere Weiterbildungseinrichtungen, die zunehmendem Wettbewerb ausgesetzt sind, brauchen zum Beispiel betriebswirtschaftliche Kennzahlen, um ihr Überleben zu sichern oder gar Gewinne zu erwirtschaften.

»Doppelte Dominanz der Zahlen«

Und die Politik braucht Zahlen, um das Bildungssystem vernünftig aufstellen zu können. Die Daten holt sie sich bei der empirischen Bildungsforschung, die sie teilweise eigens zu diesem Zweck finanziert. So haben wir es also mit einer doppelten Dominanz der Zahlen zu tun. Betriebswirtschaftliche Steuerlogiken dringen in die Bildungspraxis ein, und die Politik hat ihre eigenen Steuerlogiken entwickelt. In beiden Fällen ist übrigens der Wettbewerb der entscheidende Treiber: im einen Fall der Wettbewerb zwischen Marktteilnehmern auf dem Feld der Weiterbildung, im anderen der internationale (und im föderalen Deutschland auch nationale) Wettbewerb um das bessere Bildungssystem.



Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in den letzten Jahren zu einer Institution entwickelt, deren Aufgabe es ist, der Weiterbildung wissenschaftliche Grundlagen zu geben. Dabei ist die Frage nach der Bedeutung von Empirie eine zentrale. DIE-Redakteur **Dr. Peter Brandt** sprach mit ihm über die Rolle und das Potenzial quantitativer Weiterbildungsdaten.

Brandt: Seit wann ist denn der Hang zur Zahl in der Bildungsdiskussion zu beobachten?

Nuissl: In den 1960er Jahren, als Georg Picht die Bildungskatastrophe ausgerufen hat, hieß es schon: Es fehlt uns an Daten. Vielleicht nicht unbedingt an Zahlen, in dieser verengten Form von numerischer Quantifizierung, sondern an Daten, also an empirischen Kenntnissen über bestimmte Dinge, wie z.B. Schulverläufe und Übergänge zwischen einzelnen Schultypen, Hochschulzugänge, Drop-out-Quoten und so

weiter, um gezielt Defizite beseitigen, politisch steuern zu können. In der Tat war damals die Datenlage über das Bildungssystem katastrophal, man verfügte nicht einmal über genaue Abgangs- und Verlaufsdaten zu organisierten Systemen wie den Schulen. Die Annahme, dass man Daten für eine zielgerichtete Steuerung braucht, ist meiner Meinung nach auch richtig.

Brandt: Ist denn der Bedarf aus der Forschung heraus formuliert worden oder ist er von der Bildungspolitik an die Forschung herangetragen worden?

Nuissl: Das ist ein eindeutiger bildungspolitischer Bedarf, dem die Forschung irgendwann einmal Rechnung getragen hat. Also, es ist ja auch kein Zufall, dass damals die geisteswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft immer stärker in den Hintergrund rückte zu Gunsten einer empirischen Erziehungswissenschaft, die versucht hat, die Realität des Bildungswesens zu erfassen. Andererseits hatte natürlich auch die Forschung, insbesondere Soziologie und Psychologie, ein Interesse daran, Genaueres und Belastbares über Prozesse im Bildungswesen zu erfahren, das ist aber vielleicht mit dem Begriff »Bedarf« nicht angemessen erfasst.

Brandt: Ist es denn sachgerecht, dass die geisteswissenschaftliche Tradition in den Hintergrund getreten ist?

Nuissl: Ich denke, dass sie in Bezug auf Moral, auf Ziele, auf Ideen, auf Vorstellung der Menschenentwicklung usw. wichtige Impulse gesetzt hat und wichtige Anregungen geben kann. Aber Erziehungswissenschaft sieht sich zunehmend Anforderungen an die Produktion von Qualifikationen, von Kompetenz, von Regulierungen bestimmter Bildungsniveaus gegenüber. Wenn es

darum geht, Erziehungswissenschaft in einem bestimmten System praktisch werden zu lassen, steuerungsrelevant, steht die geisteswissenschaftliche Pädagogik relativ hilflos da, auch wenn sie aus bestimmten praktischen Kontexten heraus entstanden und mit ihnen verbunden ist. Sie werden in keinem Lebensbereich irgendetwas steuern können, wenn sie keine Kenntnisse über die Fakten haben, die sie benötigen. Wenn Sie auf Ihrem Tacho nicht sehen können, wie schnell Ihr Auto fährt, dann werden Sie – das kann ich aus eigener Erfahrung sagen – mit Sicherheit das eine oder andere Mal die zulässige Geschwindigkeit überschreiten. Das Vorliegen der Daten heißt dann zwar noch nicht, dass Sie richtig steuern. Aber Sie haben zumindest die Möglichkeit. Ob Sie dann trotzdem weiter zu schnell fahren oder ob Sie das regulieren, ist Ihre Entscheidung.

»Hoffnung auf evidente Grundlagen am geringsten«

Brandt: *Wie gut lässt sich denn in der Weiterbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt politisch steuern, evidenzbasiert?*

Nuissl: Von allen Bildungsbereichen dürfte in der Weiterbildung die Hoffnung auf evidente Grundlagen für Steuerungshandeln am geringsten sein. Überall da, wo der Staat weiterreichende Regelungskompetenzen hat, ist es leichter, in Schule, Hochschule oder im Ausbildungsbereich. In der Weiterbildung sind Steuerungsinstrumentarien nur sehr eingeschränkt vorhanden. Hier muss viel auf der jeweiligen Ebene ausgehandelt werden, weil die staatliche Finanzierung – die ist in der Regel das wirksamste Steuerungsinstrument des Staates – bekanntlich nicht sehr groß ist. Die Landesregierungen beispielsweise zahlen im günstigsten Fall für einen Teilbereich der Weiterbildung in ihrem Land fünfzehn bis zwanzig Prozent des Budgets der Einrichtungen. Natürlich ist das nicht nichts. Und viele Einrichtungen folgen den Vorgaben des

Staates, um dieses Budget nicht zu verlieren, aber die direkte Umsetzung ist natürlich schwierig. Sie können die Steuerungsproblematik auch sehen am Beispiel der Vorgabe von Teilnahmequoten durch die Europäische Union. Die Bundesregierung als Mitgliedstaat diskutiert die Maßgabe des Lissabon-Ziels mit den Ländern, und diese müssen versuchen, sie in Regelungssysteme zu übersetzen, mit denen sie ihre Mittel ausgeben und förderpolitische oder ordnungspolitische Maßnahmen ergreifen.

Brandt: *Die strukturellen Schwierigkeiten der Weiterbildungssteuerung werden wir nicht leicht beheben können, aber vielleicht ließe sich die Datenlage verbessern und damit Handlungsdruck erhöhen. Welche Evidenzen braucht die Weiterbildung, die sie noch nicht hat?*

Nuissl: Man sollte sicher nicht den Anspruch haben, Weiterbildung ähnlich umfassend darzustellen und zu steuern wie die Schule. Das scheitert schon aufgrund der heterogenen Verfasstheit und des großen Anteils privater Systeme. Dennoch sollten wir die Datenbasis zur Weiterbildung sinnvoll verbreitern. Zu denken ist dabei etwa an eine bessere Übersicht über das Personal, um Zugänge, Fortbildungen und soziale Fragen besser regeln zu können, oder natürlich an eine verlässliche Übersicht der Finanzierungen nach Art und Höhe, um Entwicklungen zu beobachten und zu beeinflussen. Auch die international vergleichende Kompetenzmessung bei Erwachsenen, die derzeit läuft (PIAAC), kann sehr interessant sein, wird aber wenig Steuerungsimpulse für die Weiterbildung liefern.

Brandt: *Welchen Stellenwert hat die Region für Steuerung in der Weiterbil-*

dung? Gibt es hier genügend Evidenz?

Nuissl: Die Notwendigkeit der Steuerung auf kommunaler oder Kreisebene wird zunehmend gesehen, Bildung findet – trotz E-Learning und globaler Planzahlen und Benchmarks – nach wie vor hauptsächlich »vor Ort« statt. Was die Datenseite betrifft, so gibt es ja jetzt die Modellversuche zum regionalen und kommunalen Bildungsmonitoring im Rahmen des Programms »Lernen vor Ort«. Da sind die Weiterbildungseinrichtungen vor Ort beteiligt, in der wissenschaftlichen Begleitung auch das DIE. Das ist ein vielversprechender Ansatz, verlässliche Entscheidungs-

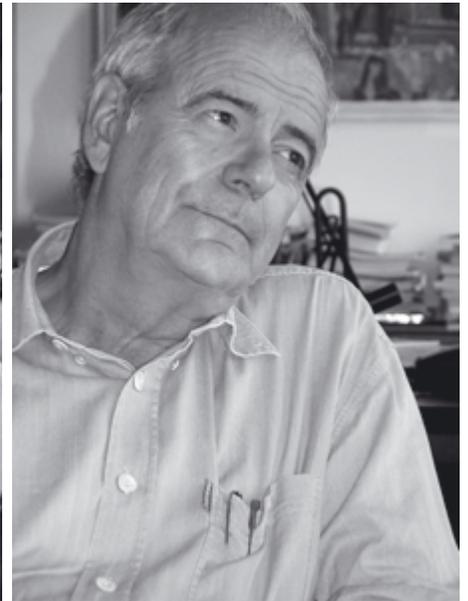
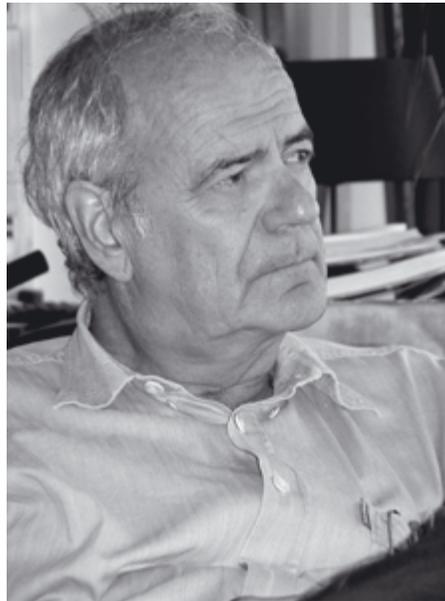
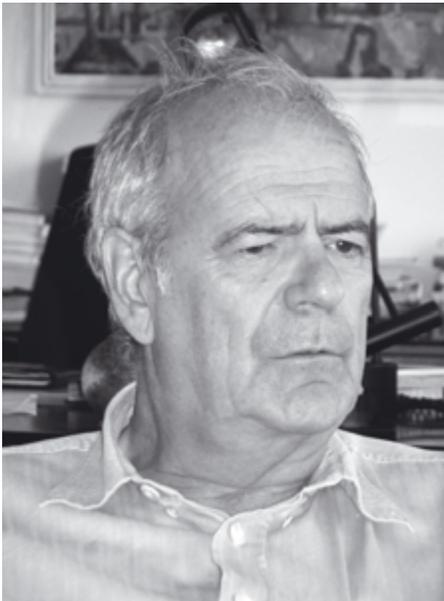


Alle Fotos zum Interview: Beyer-Paulick

grundlagen für lokale Mittelallokation zu erhalten mit dem Ziel, Bildungsbedarfe vor Ort zu kennen und effektiv zu befriedigen.

Brandt: *Aus Sicht der Bildungsanbieter vor Ort sind es oft ganz andere Daten und Kennzahlen, die steuerungsrelevant sind.*

Nuissl: Die wollen wissen, wie groß potenzielle Adressatengruppen in ihrem Einzugsgebiet sind, welche inhaltlichen Interessen sie haben, wie man sie erreichen kann, welche Marketingstrategien sinnvoll sind, wo dazu kompetentes Personal rekrutiert werden kann usw. Wenn dieses Wissen über die Adressaten und die Erfordernisse der Programmplanung dann noch ausbalanciert werden muss mit politischen Vorgaben von »Quoten«, die zu errei-



chen sind, dann haben Sie das Spannungsverhältnis von Kopf und Zahl ganz konkret und handlungsrelevant auf dem Tisch. Und im Zweifel stellt sich dann für die Einrichtungen die Frage des Hefttitels wirklich als Alternative: Orientiert man sich an »Kopf oder Zahl«?

Brandt: Die Zahlen nehmen einem keine Entscheidung ab.

Nuissl: Nein, aber sie können Entscheidungen und ihre Folgen transparenter und möglicherweise begründeter machen. Das ist allerdings auch mit Vorsicht zu betrachten, wie das Beispiel der PISA-Studien zeigt. Dort haben sich viele Länder zusammengetan, um eine vergleichende Kompetenzmessung durchzuführen. Sie haben sich auf ein Verfahren verständigt, auf Indikatoren und Skalierungen geeinigt. Die Grundidee dahinter war: Im globalen Wettbewerb müssen alle jungen Menschen im Alter von 15 Jahren über bestimmte Kompetenzen verfügen. Und da ist es tatsächlich egal, welche Bildungstraditionen, welche anderen Kompetenzen, die ich vielleicht nicht teste, in den jeweiligen Ländern vorliegen und ob es wert wäre, sie zu erhalten. Die Zahlen an sich sind auch hoch interessant, übrigens auch vom methodischen Zustandekommen. Aber die Schluss-

folgerungen? Das ist wie mit dem Auto und dem Tacho. Wenn ich eine Angabe habe, die über oder unter der vorgegebenen Geschwindigkeit liegt, dann muss ich überlegen: Was tue ich? Ich

»Die Konsequenz hat nichts mit den Zahlen zu tun.«

denke, dass die Konsequenz aus der PISA-Studie, das Schulsystem in eine bestimmte Richtung zu entwickeln, gar nichts mit den Zahlen zu tun hat. Die PISA-Zahlen zu Kompetenzen sind noch lange kein Indikator für die Tauglichkeit eines bestimmten schulischen Systems. Also: Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems auf der Basis von PISA auszuhebeln oder zu begründen ist mit diesen Daten wissenschaftlich nicht möglich.

Brandt: Aber verfügen wir in Politik und Öffentlichkeit über die Kompetenz zur Auslegung von empirischer Bildungsforschung? Was kann ich herauslesen aus den Daten, verlässlich, belastbar, für welche Fragestellungen? Wie kann das vermittelt werden?

Nuissl: Dies ist eine Fragestellung an das Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Die Politik gibt diese Studien

in Auftrag, sie erhält Daten, die sie oft zu Vergleichszwecken will, und sie erhofft sich davon Legitimation des bestehenden Zustandes – das klappte bei PISA nicht so recht in Deutschland – oder Hinweise darauf, wie man das, was steuerbar ist, verändern sollte. Wenn die Wissenschaft dann liefert, ist da etwas Unabwägbares, Unsicherheitsfaktoren für beide Seiten: für die Wissenschaft die Unsicherheit, dass die Daten über ihre Belastbarkeit hinaus verwendet werden, und für die Politik die Unsicherheit, ob die erhaltenen Daten für das, was zu steuern ist, wirklich sinnvoll verwendbar sind. Insgesamt haben beide Seiten in den letzten Jahren da viel gelernt, gerade auch im Bildungsbereich, die gegenseitige Akzeptanz – insbesondere von wissenschaftlicher Freiheit einerseits und politischer Handlungslogik andererseits – ist deutlich gewachsen und führt heute zu konstruktiven Auseinandersetzungen.

Brandt: Lutz Koch hat in seinem Beitrag in diesem Heft auf das Problem der Messbarkeit aufmerksam gemacht. Das Problem der empirischen Bildungsforschung entsteht da, wo sie sich zwingen lässt, Dinge messbar zu machen, die es eigentlich nicht sind.

Nuissl: Ich glaube, dass Koch dort den richtigen Punkt erreicht hat. Die Definition der Merkmale und Indikatoren davon abhängig zu machen, dass sie messbar sind, in Zahlen messbar, auf einer Zahlenskala messbar, das blendet ganz viel an Realität aus.

Brandt: Welches wäre denn ein Indikator, der nicht messbar ist?

Nuissl: Zum Beispiel mikrodidaktisch der Bezug einer Antwort auf eine Frage. Wir haben viele Interaktionsanalysen in Lernprozessen gemacht; da geht es um Form und Inhalt. Hinsichtlich der Form können wir messen und damit auch fallübergreifend (das ist wichtig!) vergleichen. So etwa: Wer spricht mehr als der andere? Das ist messbar. Man kann auch die Anteile an Redezeit definieren. Oder man kann sogar, womit Horst Siebert in den 1970er Jahren diesen quantitativen Ansatz einmal perfektionierte, den Typus der Interaktion definieren und auszählen, etwa die Typen: sachliche Nachfrage, kritische Frage, erläuternde Antwort, Wissensinput. Man kann dann etwa sagen:

»Die Inhalte sind verschwunden.«

Wir haben einen Interaktionsprozess gehabt, in dem die Teilnehmenden zu 70 Prozent sachliche Nachfragen gestellt haben. Das geht. Das ist auch messbar. An diesem Beispiel aber können Sie auch das Problem sehen: Bei diesen Daten sind die Inhalte verschwunden, um die es geht, und damit auch im Kern alles das, wozu ein Lehr-Lern-Prozess eigentlich stattfindet. Der Lehr-Lern-Prozess ist damit »gemessen« und quantitativ vergleichbar, gibt aber nur noch einen winzigen Aspekt des pädagogischen Prozesses wieder. Lebenswelt, Lernen, Interesse sind nicht mehr erkennbar. Den Inhalt zu erfassen, das Relevante für die Menschen, das ist bislang nur in Fallstudien gelungen – mit der Ausnahme des (übrigens auch staatlich finanzierten) Bildungsurlaubsprogramms der späten 1970er Jahre.

Brandt: Und übertragen auf die großen Kompetenzmessungen?

Nuissl: Die messen Ergebnisse, nicht Prozesse. Ich bin ja sehr beeindruckt vom PISA-Verfahren, von der Genauigkeit, in einer quantifizierten Form individuellenübergreifende Kompetenzmessungen vorzunehmen, denen man auch folgen kann. Das finde ich sehr überzeugend. Und trotzdem bleibt ein Unbehagen im Sinne von: Was von dem, was hinter und neben und über den gemessenen Kompetenzen menschlich da ist, blenden wir eigentlich aus? Welche Entwicklungspotenziale, welche Interessen? Und es entsteht die Gefahr, dass man den eigentlichen Kern des Bildungsgeschehens nicht nur wissenschaftlich aus dem Auge verliert, sondern auch im Feld zunehmend einen anderen Blick produziert: also nicht mehr der Blick auf Menschen, die sich qualifizieren, die mit sich ringen, die sich entfalten, die sich bilden, sondern der Blick auf den Output bestimmter Absolventenzahlen, auf das Erzeugen bestimmter Kompetenzen, die messbar sind. Der Blick ist nicht falsch, aber wir müssen uns immer darüber im Klaren sein, auf welchen Aspekt des Gegenstandes wir uns aus notwendigen wissenschaftlichen Gründen der Komplexitätsreduktion konzentrieren und was wir dabei – hoffentlich auch bewusst – ausblenden.

Brandt: Dieses Sowohl-als-auch gilt auch für Aktivitäten des DIE? Das Institut hat zuletzt die neue Trendanalyse veröffentlicht, wo einmal mehr der Bedarf nach quantitativen Daten befriedigt wird. Was ist darüber hinaus nötig – und was leistet das DIE dazu –, damit die Köpfe hinter den Zahlen sichtbar bleiben und werden?

Nuissl: Sicher ist auch uns daran gelegen, dass wir belegte und belegbare Daten über die Entwicklung der Erwachsenenbildung haben. Dort ist das noch schwieriger, aber auch noch erforderlicher als in anderen Bildungsbereichen, weil es einfach zu wenig gibt. Die Trendanalyse ist ein Produkt, das für alle Beteiligten hierzu mehr Transpa-

renz schafft. Uns ist nicht vorwiegend daran gelegen, ein Steuerungspapier zu schreiben; die differenzierte und ausbalancierte Betrachtung der quantitativen Daten erkennt man, wenn man den interpretierenden Text der Trendanalyse liest.

Brandt: Und über die Trendanalyse hinaus? Wo nehmen Sie die einzelnen Bildungsprozesse und Menschen in den Blick?

Nuissl: Wir sind seit 50 Jahren die Einrichtung in Deutschland, die sich mit der Frage befasst, ob wir für alle Menschen, die in unserer Gesellschaft menschengerecht leben wollen und sollen, eine ausreichende Bildung haben. Das Thema wird seit einigen Jahren Inklusion genannt, früher hieß es Grundbildung oder Alphabetisierung. An diesem Beispiel kann man die »Grenzen der Zahl« schön erläutern: Wir wissen, dass das Ausmaß des Analphabetismus natürlich ein Menetekel für bildungspolitische Programme ist, die Zahl ist viel zu groß für ein organisiertes Schulsystem. Aber allein zu wissen, wie viele es sind, reicht ja nicht aus, um zu wissen, was man tun muss, damit die Dinge sich verbessern. Wir arbeiten seit mehreren Jahrzehnten daran, zu untersuchen, wie Lernende, die in der Schule keine hinreichende Literalität entwickeln konnten oder diese nach der Schule wieder verlernten, als Erwachsene in ein Leben eintreten können, in dem sie mit anderen gleichberechtigt sind. Mit drei, vier Leuten in einem Seminar schauen wir, wie individualisierte Lernwege gefunden werden können, wie motiviert werden kann, um auch diese Menschen dazu zu bringen, auf den Level der Kulturtechnik zu kommen. Da helfen uns keine Zahlen, allenfalls verbesserte Finanzdaten, denn diese Lernprozesse sind teuer.

Brandt: Dass ein Lernspiel zur Alphabetisierung, dessen Entwicklung vom DIE wissenschaftlich begleitet wurde, gerade einen Preis bekommen hat, zeigt, dass das Institut Kopf und Zahl wirkungsvoll verbindet. Herr Nuissl, danke für dieses Gespräch.