

„Wissen, was wirkt“ - Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung

von **Max Fuchs**

Erscheinungsjahr: 2016

Stichwörter:

Bildungsforschung | Bildungspolitik | Educational Governance | Erfahrungswissen | Evidenz | evidenzbasierte Bildungspolitik | Neoliberale Bildungspolitik | Ökonomisierung | pädagogisches Wissen | Wissensformen | Wirkungsforschung | Grundlagenforschung

Abstract

Skizziert werden die Genese einer evidenzbasierten Bildungspolitik und die Folgen einer evidenzbasierten Erziehungswissenschaft. Gerade angesichts einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Kulturpädagogik in ihren einzelnen Sparten scheint es nötig zu sein, diese Entwicklung aufzugreifen und sich mit der Relevanz einer zunehmend auf Evidenz ausgerichteten Bildungspolitik und -forschung für die Kulturpädagogik kritisch auseinanderzusetzen. Der Autor vertritt, dass die geringe Sensibilität einer evidenzbasierten Pädagogik gegenüber der Praxis professionellen Handelns den Verdacht nahelegt, dass die politischen Interessen, die der Evidenzbewegung zugrunde liegen, stärker sind als ihr wissenschaftliches Credo.

1. Probleme mit der „Evidenz“ - wieso?

Jeder, der handelt, hätte gerne eine gewisse Sicherheit darüber, dass das, was er tut, sinnvoll und richtig ist. Dies gilt natürlich auch in der Pädagogik: Man handelt zwar auf der Basis gewisser Grundüberzeugungen, wie Lernen funktioniert, wie der Mensch beschaffen ist und welche Funktionen pädagogische Institutionen wie etwa die Schule haben, doch wird man in seiner täglichen Praxis ständig mit einer solchen Fülle von Problemen und einem daraus resultierenden Entscheidungszwang konfrontiert, dass der Wunsch nach einem Wissen, auf das man sich verlassen kann, einleuchtet. Dies gilt auch dort, wo politische Entscheidungen getroffen werden.

Beide Felder, die pädagogische Praxis und die Bildungspolitik, haben daher einen Bedarf an belastbarem

Wissen. Genau dies ist das Problem, das mit dem Begriff der Evidenz erfasst und möglicherweise auch gelöst werden soll: Es geht um eine evidenzbasierte Praxis und es geht um eine evidenzbasierte Politik.

Da man davon ausgehen kann, dass kaum jemand diese Überlegungen bezweifelt, muss man sich die Frage stellen, wieso es überhaupt zu Ambivalenzen und sogar zu Spannungen im Umgang mit dem Evidenzbegriff kommen kann.

In Heft 52 der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (2016) beginnt die Kommission Bildungsplanung, Bildungsorganisation und Bildungsrecht ihren Bericht mit den Worten: „Angesichts der hohen Bedeutung der empirischen Bildungsforschung für die Bildungspolitik ist es das Ziel der Kommission, in den nächsten Jahren die Arbeitsbeziehungen mit der Bildungsadministration zu intensivieren, weshalb die Kooperation mit dem Netzwerk zur empiriegestützten Schulentwicklung (EMSE) ausgebaut werden soll.“ (134)

Während also eine Gruppe von ErziehungswissenschaftlerInnen, nämlich diejenigen, die (eine bestimmte Form von) empirischer Bildungsforschung betreiben, sichtlich zufrieden mit der Relevanz ihres Forschungsansatzes für die Bildungspolitik ist, beklagt der Bericht (im selben Heft) aus der Sektion „Historische Bildungsforschung“, dass bei der gegenwärtigen Dynamik der Bildungsreformdiskussion die eigene Profession keine Rolle spielt: „Die Geschichte früherer Bildungsreformen spielt in dieser Debatte keine Rolle.... Gegenüber dem Deutungsangebot der empirischen Bildungsforschung, der Bildungspsychologie oder der Hirnforschung spielt das Wissen der historischen Bildungsforschung über Bildungsreformen eine marginale Rolle.“ (125).

Hinter beiden Beschreibungen ist unschwer der Wunsch zu erkennen, dass die jeweilige wissenschaftliche Arbeit politisch und/oder praktisch relevant sein möge: Man bekennt sich zu der Funktion der Politikberatung, man möchte Fachwissen zur Verfügung stellen, man möchte in die Gestaltung des Bildungswesens eingreifen. Doch sind die unterschiedlichen Formen des wissenschaftlichen Wissens – und um wissenschaftliches empirisches Wissen handelt es sich in beiden Fällen, wobei sich lediglich die Methoden der Wissensproduktion unterscheiden – offensichtlich unterschiedlich interessant für den intendierten Anwendungszusammenhang.

Dies ist an sich keine neue Erscheinung, denn immer wieder erleben einzelne Wissenschaften gravierende Paradigmenwechsel, bei denen bestimmte Methoden bzw. Grundagentheorien an Relevanz gewinnen oder verlieren. So plädierte bereits am Ende des 18. Jahrhunderts Karl Philipp Moritz in seiner Erfahrungslehre für eine empirische Fundierung der Erziehungskunst. Die Philanthropen stellten mit Ernst Christian Trapp sogar den ersten Hochschullehrer, dessen Aufgabe ausschließlich in der Vermittlung pädagogischen Wissens bestand und der hierbei versuchte, durch Übertragung der Methoden der erfolgreichen Naturwissenschaften, so wie er sie verstand, zur Verwissenschaftlichung der Pädagogik beizutragen (Dammer 2015, Fuchs 1984).

Allerdings hatte eine derart empiriegestützte Pädagogik trotz eindrucksvoller Einzelbeispiele bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts stets das Nachsehen. Erst mit der von dem Göttinger Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth wesentlich forcierten „realistischen Wendung“ erlebte dieser Forschungsansatz seit den 1970er Jahren einen gewissen Aufschwung.

Das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Forschungsparadigmen und Theorietraditionen in der Erziehungswissenschaft blieb allerdings spannungsvoll, was in den letzten Jahren auf der Basis des Konzepts einer „evidenzbasierten Bildungspolitik“ noch dadurch verschärft wird, dass es zu einer Engführung des Empirie-Begriffs gekommen ist: Selbst qualitative Methoden der Bildungsforschung haben es schwer, gegenüber quantitativen Methoden anerkannt zu werden.

Mit diesem Problem ist eine Reihe komplexer und schwieriger Fragen verbunden: Es geht um die Relevanz und Reichweite unterschiedlicher Forschungsmethoden, es geht darum, nach welchen Standards erziehungswissenschaftliches Wissen erzeugt wird, es geht darum, welche Funktion dieses Wissen – und für wen – erfüllen soll (Orientierung, kritische Reflexion, Professionalisierung der Praxis, Anleitung für politische Gestaltungsprozesse, Begründung getroffener politischer Entscheidungen, sozialtechnologische Gestaltung von Gesellschaft etc.).

Es geht insbesondere darum, was in diesem Zusammenhang „Evidenz“ bedeutet – was in einem kulturpädagogischen Zusammenhang insofern interessant ist, weil von der Wortbedeutung her der Bezug zum Sehen und zur Sichtbarkeit hergestellt wird (*videre*). Gerade aus einer kulturpädagogischen Sichtweise ist es also wichtig, sich mit diesem Begriff auseinanderzusetzen, weil eine systematische Arbeit mit den Sinnen der integrale Kern kulturpädagogischer Ansätze ist.

All diese Prozesse sind dabei nicht bloß innerwissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Klärungsprozesse, es geht dabei auch und entscheidend um politische Rahmenbedingungen, in denen die Forderung einer Evidenzbasiertheit entstanden ist, was diese in der Realität bedeutet und an Konsequenzen mit sich bringt.

Es geht dabei durchaus auch um die in Art. 5 des Grundgesetzes zugesicherte Freiheit der Forschung und Lehre und damit um die Beziehung zwischen den Subsystemen der Politik und der Wissenschaft. In einer systemtheoretischen Sichtweise unterscheiden sich diese beiden Subsysteme gravierend dadurch, dass das Kommunikationsmedium des Subsystems Politik Macht ist, während sich das Subsystem Wissenschaft an Wahrheit orientiert.

Wenn es nunmehr zu einer Engführung dessen kommt, was die Politik (und die dazugehörige Verwaltung) als „wissenschaftliches Wissen“ akzeptiert und entsprechend fördert, dann liegt es auf der Hand, dass nicht unterschiedliche Qualitäten von Wahrheit, sondern politische Entscheidungsprozesse die Basis dieser Entscheidung sind. Es ist dabei zu bedenken,

dass „die Bildungspolitik ein legitimer, aber nicht der einzige Adressat der Bildungsforschung“ ist. „Bildungsforschung, und zumal einer an ihrer eigenen Wirklichkeit und Wirksamkeit interessierte wissenschaftliche Pädagogik, hat daneben auch weitere Adressaten, Eltern, eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit, vor allem aber die Profession, ohne die pädagogische Prozesse nicht legitim geordnet und gestaltet werden können...“ (Tenorth 2014:16).

Mit diesem Hinweis ist das Problem der Verantwortlichkeit der Erziehungswissenschaft angesprochen.

Das hier nur grob skizzierte Thema hat also sehr unterschiedliche Dimensionen und kann daher auf verschiedene Weise betrachtet werden:

- Aus der Perspektive des Wissens kann man nach der Unterscheidung verschiedener Wissenschafts-

- und Wissenskulturen und -formen und ihrer Relevanz für die unterschiedlichen AdressatInnen fragen;
- aus der Perspektive der pädagogischen Praxis ergibt sich das Problem des Beitrages wissenschaftlichen Wissens zur Entwicklung und Verbesserung der pädagogischen Professionalität;
- aus der Perspektive der Politik ist die Rolle und Bedeutung einer wissenschaftlichen Politikberatung zu reflektieren, wobei in einer demokratischen Ordnung immer auch die Verlagerung von Problemen und ihrer Entscheidung auf ExpertInnenkreise einzubeziehen ist;
- aus der Perspektive der Verwaltung geht es um die Umsetzung und Implementierung von Innovationen, für die man eine bestimmte Form des Anwendungswissens braucht;
- in einer internationalen Perspektive lässt sich fragen, inwieweit die Übernahme von Forschungsstilen und Paradigmen zu den nationalen Wissenskulturen und Denkweisen zu Spannungen führt;
- aus der Perspektive der Wissenschaft wiederum geht es um die Reflexion von Funktionen, die wissenschaftliches Wissen zu erfüllen hat. Es geht dabei unter anderem um das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Dienstleistungsfunktion.

2. Zur Genese des Ansatzes von „Evidenzbasiertheit“

In einer weiten historischen Perspektive lässt sich bei der Untersuchung der Rolle von „Evidenz“ in der Politik eine Traditionslinie bis Francis Bacon und zum Teil sogar bis zu den Überlegungen einer philosophisch gestützten Politik bei Platon ziehen (vgl. Sandkühler in Bellmann/Müller 2011:33ff.). In einer aktuellen Perspektive tauchen immer zwei Hinweise auf: Der erste Hinweis bezieht sich auf die Medizin. Es geht um die Wirksamkeit von Behandlungsformen und Medikamenten, wobei in diesem Feld auch der heute als „Goldstandard“ in diesem Bereich geltende Forschungsansatz einer randomisierten kontrollierten Studie (RCT: randomized controlled trials) entwickelt wurde. Dabei geht es um ein experimentelles Vorgehen mit Kontrollgruppen (Bellmann/Müller 2011:14) und eine spezifische und strenge Form des empirischen Vorgehens, so wie sie – das sei bereits an dieser Stelle erwähnt – im deutschsprachigen Raum bei der Verwendung des Evidenzbegriffs gerade nicht gemeint wird.

Dieser Gedanke der Wirksamkeitsforschung ("What works?") floss ein in das Gesetzespaket „No Child Left Behind“ der Regierung Bush in den Vereinigten Staaten im Jahre 2002, in dem die Vergabe nationaler Zuschüsse für die Finanzierung von Bildung gekoppelt wurde mit der Durchführung von solchen randomisierten kontrollierten Studien zur Evaluation des betreffenden Programms.

Dies ist eine erste folgenreiche Verbindung eines spezifischen Forschungsparadigmas sowohl mit der Finanzierung des Wissenschaftsbetriebs als auch mit der politischen Gestaltung. „Evidenz“ in diesem Sinne stellt also eine Verbindung her zwischen der pädagogischen Praxis, den finanziellen Rahmenbedingungen, der politischen Steuerung und der wissenschaftlichen Ausrichtung. Offensichtlich liegt diesem Ansatz sowohl ein technokratisches Modell von politischer Steuerung durch (eine bestimmte Form von) Wissen als auch eine bestimmte Vorstellung der gesellschaftlichen Funktion von Wissenschaft als Lieferantin von Steuerungs- und Anwendungswissen zugrunde. Nicht gefragt ist in diesem Ansatz die Funktion von Wissenschaft, zur kritischen Reflexion der Gesellschaft einschließlich der Politik und auch zur kritischen Selbstreflexion des eigenen Handelns beizutragen – was somit auch keine Finanzierung erhält. Der amerikanische Erziehungswissenschaftler Kenneth Howe (vgl. Bellmann/Müller 2011:64ff.) zeigt, dass in der Folgezeit dieser Ansatz im Rahmen zentraler Wissenschafts- und Forschungsinstitute im Bereich der Erziehungswissenschaft zu einer verbindlichen „wissenschaftlichen Orthodoxie in der Bildungsforschung“

geworden ist.

Im Hinblick auf politische Steuerung ist dieser Ansatz verbunden mit der Einführung eines „Neuen Steuerungsmodells“ in den 1980er Jahren (Behrens u. a. 1995). Gründe für diese Überlegungen zu einer Reform von politischem und insbesondere von Verwaltungshandeln waren zum einen der Wunsch nach einer größeren Rationalität in der Politik und zum anderen gravierende Engpässe in den öffentlichen Haushalten.

In diesem Kontext tauchte die Idee einer Steuerung durch Indikatoren auf, wobei die Verausgabung der Mittel durch Evaluation überprüft werden sollte. Dabei sollten die Institutionen, die auf diese Weise in den Genuss öffentlicher Mittel kamen, für die Durchführung der verabredeten Aufgabe (Zielvereinbarungen) eine weitgehende Autonomie erhalten. Dies wiederum ist kompatibel mit Grundprinzipien des Neoliberalismus, wie er spätestens in dieser Zeit zu einer dominierenden Leitlinie in allen gesellschaftlichen Bereichen wurde.

Kompatibel ist ein solcher Ansatz der Steuerung auch mit dem ebenfalls in dieser Zeit sich durchsetzenden politischen und politikwissenschaftlichen Konzept der Governance, das eine Abkehr von einer linear gedachten top down Steuerung des Staates zugunsten der Einbeziehung einer Vielzahl von Akteuren bei der politischen Gestaltung bedeutete (siehe den kritischen Beitrag des Politikwissenschaftlers Detlev Sack in Fuchs/Braun 2016). Ein wichtiges Dokument für die Durchsetzung einer solchen „evidenzbasierten Politik“ ist etwa das Weißbuch „Europäisches Regieren“ der Kommission der Europäischen Union aus dem Jahre 2001.

Mit einiger Verzögerung erreichte dieser Ansatz einer evidenzbasierten Politikgestaltung dann auch die Erziehungswissenschaft („educational governance“, vgl. Fuchs/Braun 2016, Kussau/Brüsemeister 2007). Programmatisch war etwa der Titel einer Tagung gedacht, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung zusammen mit dem DIPF im Jahre 2007, dem Jahr der europäischen Präsidentschaft der Bundesrepublik Deutschland, durchgeführt hat: „Wissen für Handeln“.

Während in den USA eine anfängliche Euphorie für eine (nur quantitative) empirische Forschung bald aufgrund enttäuschender Praxisergebnisse abflaute (vgl. die Beiträge in Bellmann/Müller 2011), erhielt dieser Ansatz in Deutschland eine neue Schubkraft, so wie es in der ursprünglichen Erläuterung zum „Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ aus dem Jahre 2012 zu lesen war: „Die neue Steuerung im Bildungssystem, die datenbasiert und ergebnisorientiert ist, braucht eine leistungsfähige empirische Bildungsforschung.“ (zitiert nach Kraus 2016, 12)

Die Rückmeldungen aus der Praxis laufen jedoch darauf hinaus, dass die Auswirkungen einer eng mit dem Governance-Ansatz verbundenen quantitativen Bildungsforschung kaum nachweisbar seien (so Altrichter, einer der Promoter dieses Ansatzes; zitiert nach Kraus 2016:11). Daher wird vorgeschlagen, die bisherige Enge des Forschungsansatzes zu verlassen und zu einer „Mehrperspektivität (der Qualitätsforschung) im Bildungsbereich überzugehen“ (ebd.), ganz so, wie es Christoph Wulf im Jahre 1994 im Kontext des Ansatzes einer pädagogischen Anthropologie beschreibt: „Pädagogisches Wissen...umfasst viele Formen des Wissens. Zu ihnen gehören philosophische, wissenschaftliche, ästhetische, praktische Symbol- und Zeichensysteme..“ (zitiert nach Kraus 2016, 9).

Interessant ist die Beobachtung, dass es in den letzten Jahren über ein solches Verständnis von empirischer Bildungsforschung zu einem Brückenschlag zwischen (Teilen der) Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik gekommen ist: Zwar gab es in der Erziehungswissenschaft immer schon Kommissionen oder Gutachten einzelner Experten zur Gestaltung des Bildungswesens als Teil einer erziehungswissenschaftlichen Politikberatung, doch gab es seit der Beendigung der Aktivitäten des Deutschen Bildungsrates im Jahre 1975 keine derartig enge Verbindung zwischen Politik und Erziehungswissenschaft mehr.

Die zurzeit dynamisch wachsende empirische Bildungsforschung (fokussiert allerdings auf primär quantitative Forschung) ist mit der Politik bzw. mit Stiftungen, die entsprechende Fördergelder bereitstellen, ein enges Bündnis eingegangen, so wie es das oben wiedergegebene Zitat aus der Kommission Bildungsforschung belegt.

Der allgemeine Rahmen für die genannten Initiativen und Aktivitäten ist im Bereich der Europäischen Union die sogenannte Lissabon-Strategie. Im Jahre 2000 einigten sich nämlich die Regierungschefs der Europäischen Union auf das Ziel, die Europäische Union innerhalb von zehn Jahren, also bis 2010, zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen. Es geht hierbei um das (umstrittene) Konzept der Wissensgesellschaft, die zwar auch ökologische und soziale Aspekte hat, bei der es allerdings vor allen Dingen um die Nutzung der Wissenschaften und der Bildung für die Verbesserung des ökonomischen Erfolges geht (Tänzler u.a. 2006, Bittlingmeyer/Bauer 2006).

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass auch die bildungspolitisch wirksamsten Untersuchungen von Bildungssystemen wie etwa PISA von dem wirtschaftspolitischen Zusammenschluss OECD durchgeführt wurden. Auch die Bologna-Strategie zur Reform der Hochschulstudien ist in diesem Zusammenhang zu sehen (Dammer 2015, Becker 2012, Lohmann/Rilling 2002).

In demokratiethoretischer Hinsicht ist diese Bewegung relevant bei der problematischen Entwicklung der Akzeptanz der demokratischen Ordnung. Man spricht inzwischen von einer „Postdemokratie“. Vor diesem Hintergrund ist der Vorschlag des Soziologen und Staatstheoretikers Helmut Willke (2014) zu sehen, aufgrund der zu großen Komplexität der zu bewältigenden Probleme für die Politik und insbesondere für die Parlamente vermehrt ExpertInnenkommissionen einzusetzen, die nicht bloß eine beratende Funktion haben, sondern die das Mandat bekommen sollen, selbst Entscheidungen zu treffen und zu exekutieren. Es liegt auf der Hand, dass dies der nächste Entwicklungsschritt einer evidenzbasierten Politik sein kann.

Willke legt dabei Wert auf den Hinweis, dass dieser Weg längst beschritten wird. Dies gilt nicht nur für die Vereinigten Staaten mit ihren zahlreichen öffentlich bzw. privat geförderten Think Tanks, das gilt auch längst für die Bundesrepublik Deutschland. Als Beispiele nennt er etwa die autonomen Institutionen des Bundesverfassungsgerichts oder der Bundesbank.

Wissenschaftliche Politikberatung hat dabei eine lange Tradition, wobei das Spektrum die Evaluation betroffener Maßnahmen, die Entwicklung von Konzeptionen, die Erstellung von Gutachten zu unterschiedlichsten Fragen, die Bereitstellung von Wissen etwa über analoge Strategien in anderen Ländern bis hin zu kritischen Einsprüchen umfasst (vgl. Bröchler/Schützeichel 2008).

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Ökonomisierung von Bildung löste der Frankfurter Impuls

„Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“, verantwortet von A. Gruschka, U. Herrmann, F.-O. Radtke, U. Rauin, J. Ruhloff, H. Rumpf und M. Winkler, eine heftige Debatte aus (vgl. Hermann 2007:244 ff.):

1. „Wir wenden uns gegen die Illusionen einer alle politischen Parteien übergreifenden Bildungspolitik, die das Bildungssystem nach betriebswirtschaftlichen Mustern in den Griff zu bekommen sucht.
2. Wir widersprechen der völlig irreführenden Behauptung, bei der gegenwärtigen Umorganisation der Bildungsinstitutionen gehe es um mehr Autonomie von Schulen und Hochschulen.
3. Wir halten es für einen folgenschweren Irrtum, wenn behauptet wird, Erziehungswissenschaft erfülle ihren öffentlichen Auftrag nur dann, wenn sie unmittelbar verfügbare und kurzfristig nutzbare Ergebnisse für Politik und Praxis zeitige.
4. Wir protestieren gegen die weitere Aushöhlung von universitären Studiengängen – insbesondere auch in der Lehrerausbildung – durch ihre zunehmende Verschulung.
5. Wir widersprechen der vorherrschenden Meinung, die Festlegung und Durchsetzung von Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen sei ein geeignetes Mittel, um der demokratischen Forderung nach größtmöglicher Gleichheit der Bildungschancen Genüge zu tun.“(ebd.)

Neben dem Einfluss auf das Parlament und die Leitung der Ministerien ist der Einfluss einer erziehungswissenschaftlichen Politikberatung auf die Verwaltung, speziell auf den Beamtenapparat der Schulministerien, zu berücksichtigen. Der Erziehungswissenschaftler Werner Spies (in König/Zedler 1989:99ff.), der als ehemaliger Schulleiter die Praxis vor Ort kannte, später einige Jahre eine hohe Funktion im Verwaltungsapparat des Schul-Ministeriums hatte und als Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft sein Berufsleben abschloss, reflektiert die Rolle des wissenschaftlichen Wissens im Hinblick auf Politik und Verwaltung, indem er drei Aufgaben von Wissenschaft beschreibt: „Wissenschaft liefert hoffnungstiftende Programme, Wissenschaft operationalisiert gegebene politische Absichten, Wissenschaft gestaltet unbeachtete Zonen“(ebd.:104).

Er beschreibt den großen Zeitdruck, unter dem die Parlamentarier, die politischen Spitzen des Kultusministeriums und schließlich auch die Referenten arbeiten, was dazu führt, dass kaum längere Texte aus der Wissenschaft gelesen werden: Er spricht von einer „verdampften Theorie“ und diagnostiziert diesem Hintergrund: „Pädagogisches Wissen in all seinen Formen wird zwar weiter produziert, aber immer weniger zur Kenntnis genommen“ (ebd.:107).

Offensichtlich hat sich im Zuge einer evidenzbasierten Politik dies zumindest für die empirische Bildungsforschung inzwischen geändert.

Rüdiger Frohn, der langjährige Chef des Ministerpräsidentenbüros und des Bundespräsidialamtes (Johannes Rau), heute Vorsitzender des Stiftungsrates der Stiftung Mercator, gibt dagegen eine kritische Rückmeldung zu allen Formen der Politikberatung: „Sie belagern das Parlament, bevorzugt aber die Ministerien und überschütten sie mit Ratschlägen. Sie liefern nahezu alles:

- Wachstumsprognosen
- wirtschaftspolitische Konzepte
- Bildungsempfehlungen
- Haushaltskonzepte

- außen- und sicherheitspolitische Strategien
- ganze Reformpaket für fast alle Politikfelder“ (Frohn in Bröchler/Schützeichel 2008:347).

Für ihn ist Politikberatung die genuine Aufgabe des Beamtenapparates, und er betont die unterschiedliche Aufgabenstellung von Politik und Wissenschaft.

3. Wie evident ist „Evidenz“? Kritische Hinterfragungen und Folgen für die Erziehungswissenschaft

Der Begriff der Evidenz hat nicht bloß eine lange Geschichte, er wird auch in durchaus unterschiedlicher Bedeutung gebraucht. Ein aktuelles Pädagogik-Lexikon (Tenorth/Tippelt 2012, 224) definiert:

„evidenzbasierte Erziehungswissenschaft: auf bestätigten Erfahrungen beruhende, in ihrer Qualität an hohen Standards der Prüfung orientierte, i.d.R. experimentell fundierte, in den USA aktuell diskutierte Erwartung an die Erziehungswissenschaft. In der Übernahme von Kriterien für die Forschung, die in der Medizin entwickelt wurden, soll dabei auch die Erziehungswissenschaft ihre Leistung für die Entwicklung pädagogischer Programme in dieser strikten Form nachweisen.“

Der Philosoph Hans Jörg Sandkühler (in Bellmann/Müller 2011:33 ff.) beginnt seine skizzenhafte Entwicklung der Geschichte des Begriffs zwar auch mit dem Hinweis auf die Hoffnung, mit „Evidenz“ gegen bloße Spekulation, unbegründetes Meinen und empirisch ungesättigte Politik vorgehen zu können, weist aber auf deutliche Differenzen sowohl im historischen Prozess als auch im Gebrauch in verschiedenen Ländern hin. So kann Evidenz zum einen ausschließlich das über kontrollierte Zufallsexperimente gewonnene Wissen meinen wie andererseits eine Gewissheit beschreiben, die auf anderen Wegen zustande gekommen ist.

In einer philosophischen Perspektive geht es um Wissen und um die Frage, wie Wahrheit von Wissen zustande kommt. Bekanntlich bewegt man sich in diesem erkenntnistheoretischen Feld in komplexen Diskussionen, die in den Jahrtausenden der Philosophiegeschichte zu sehr unterschiedlichen Lösungen geführt haben. Es stellt sich das Problem, Glauben von Wissen zu unterscheiden, wobei beides eine bestimmte Form von Gewissheit für sich beansprucht. Es geht um die Frage, wie Überzeugungen zustande kommen. Es stellt sich die Frage nach der Natur des Gegenstandes, über den man „wahres“ Wissen mitteilt, es stellt sich das Problem der Erfassungsmethode und es stellt sich das Problem, welche Gründe als überzeugend dafür akzeptiert werden, dass eine bestimmte Behauptung über einen Gegenstand auch wahr ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kriterien für die Akzeptanz von Wissen je nach Region und betrachteter Zeit sehr unterschiedlich sein können. Was sich dann letztlich als akzeptiertes „Wissen“ durchsetzt, hängt wesentlich von Fragen der Macht und des Einflusses der betreffenden Akteure ab.

Man weiß zudem, dass jeder wissenschaftliche Zugriff auf einen Gegenstand immer nur Aspekte dieses Gegenstandes erfassen kann, so dass man von einer Konstitution des Gegenstandes durch die spezifische Methode sprechen kann. Dies wiederum hängt davon ab, welches Interesse bei dem Erkenntnisprozess vorliegt. In jedem Fall kann keine wissenschaftliche Modellierung für sich beanspruchen, das Ganze des Gegenstandes wiederzugeben.

Damit wird das Problem der Abhängigkeit von Interessen und Zwecken der Forschung angesprochen, wobei es sich bei einem Wissen, das von Forschung generiert wird, wiederum um eine spezifische Form von Wissen handelt. Wenn also heute etwa in einem Beratungsorgan die These aufgestellt wird, man sei unabhängig und frei von Interessen, so ist dies völlig abwegig.

Interessant ist in diesem Kontext, über Kulturen des Wissens und der Wissenschaft in den verschiedenen Regionen der Welt und in unterschiedlichen Zeiten nachzudenken. Denn wenn man davon ausgeht, dass bei der Beantwortung der oben gestellten Fragen der kulturelle Kontext und die dort geltenden konventionellen Vereinbarungen darüber, was man als gerechtfertigte Überzeugung akzeptieren will, eine zentrale Rolle spielt, dann wird man gerade in historischen, in sozial- und humanwissenschaftlichen Forschungen die Verschiedenheit unterschiedlicher Wissens- und Wissenschaftskulturen berücksichtigen müssen. So wurden in den letzten Jahren in dem DFG-Forschungskolleg „Wissenskulturen und gesellschaftlicher Wandel“ interessante Beiträge zum Verständnis von „Wissen“ in der Geschichte (seit dem Neolithikum) und in verschiedenen Arbeitsfeldern (Rechtswissenschaft, Philosophie, Medizin etc.) erarbeitet (Fried/Süßmann 2001, Fried/Kailer 2003)

In einer eher humoristischen Weise hatte seinerzeit der norwegische Friedensforscher Johan Galtung (1983) unterschiedliche nationale intellektuelle Stile unterschieden: den saxonischen, gallischen, teutonischen und nipponischen Stil, die er jeweils USA/England, Frankreich, Deutschland und Japan zuordnet.

Heute ist es offensichtlich, dass sich eine Forschung, die sich weniger an historischen und theoretischen Fragen orientiert, sondern die sich schwerpunktmäßig für eine quantitativ-empirische Modellierung eines Gegenstandes interessiert, von dem angloamerikanischen Wissenschaftsverständnis beeinflusst ist. Dabei hatte sich schon Heinrich Roth vor über 40 Jahren gegen eine strikte Trennung von „technologischer Forschung“ und „theorieorientierte Forschung“ ausgesprochen (Bellmann in Bellmann/Müller 2011:202f.). Er unterschied eine vorwiegend praxisorientierte Forschung, eine vorwiegend entwicklungsorientierte Forschung und eine vorwiegend theorieorientierte Forschung und er stellte fest, dass diese drei Forschungstypen gegenseitig unersetzbar sind.

So sieht es auch der Bildungshistoriker (und Befürworter von empirischer Bildungsforschung) Heinz-Elmar Tenorth (2014:17): „Ohne historische Selbstvergewisserung und ohne erziehungs- und bildungsphilosophische Analyse und Kritik kann man das hier wartende Problem, das Verhältnis der Generationen, nicht ordnen und Kultur und Gesellschaft nicht gestalten – evidenzbasierte Bildungsforschung hilft da nicht weiter. Das Erziehungssystem einer Gesellschaft ist nämlich allein als je historische Form der Ordnung des Generationsverhältnisses angemessen zu verstehen, in eigener Geschichtlichkeit, und in einer eigenen, lokalen Kultur verankert, die auch durch die Globalisierung nicht ihre Bedeutung verliert, sondern bewahrt, ja verstärkt gewinnt; denn ohne kulturelle Verankerung ist Identität nicht zu gewinnen, weder die individuelle noch eine kollektive Identität.“

Allerdings muss er feststellen, dass der Trend in der Forschungs- und Wissenschaftsförderung dieser von ihm formulierten Notwendigkeit nicht entspricht. Er verweist hier insbesondere auf entsprechende Positionspapiere des Bildungsforschungsinstituts CERI der OECD. Ähnliches findet man in den Förderstrategien von Stiftungen oder des Bundesbildungsministeriums.

Eine so verstandene evidenzbasierte Bildungspolitik will daher nicht bloß eine bestimmte Form von Praxis steuernd gestalten, wobei eine Evaluation dieses Ansatzes bislang fehlt oder – wie am Beispiel der Vereinigten Staaten gezeigt werden kann – zu ernüchternden Ergebnissen führt (vergleiche die Beiträge von Howe und Biesta in Bellmann/Müller 2011): Es könnte sogar sein, dass diese politische Strategie deutlich größere Auswirkungen in wissenschafts- und forschungspolitischer Hinsicht hat, insofern wichtige und notwendige Teile der Erziehungswissenschaft systematisch dezimiert werden.

4. „Evidenz“ - ein kulturwissenschaftlicher Begriff?

Von seiner Wortbedeutung her stammt das Wort Evidenz aus dem Kontext des Sehens und der Sichtbarkeit. Auch in strengen naturwissenschaftlichen Kontexten gibt es einen Streit darüber, inwieweit man Vertrauen in die Sinne des Menschen setzen kann. Berühmt ist die Geschichte von Galilei, der seine neuen astronomischen Thesen mithilfe eines Fernglases gegenüber seinen aristotelisch inspirierten Kritikern belegen wollte: Diese sollten einfach durch das Fernglas schauen und sich mit eigenen Augen von der Richtigkeit seiner Behauptungen überzeugen. Allerdings lehnten diese das dann ab.

Auch hinter der hohen Elaboriertheit der in der amerikanischen Evidenz-Tradition favorisierten randomisierten kontrollierten Experimente steckt ein Stück dieses Misstrauens in die pure Sinnlichkeit. Bekanntlich ist dies ein Topos, der in der gesamten westlichen Philosophiegeschichte immer wieder kontrovers diskutiert wurde: das Verhältnis zwischen Sinnen und Verstand.

Fasst man den Begriff des Sehens weiter und schließt alle Formen der sinnlichen Wahrnehmung und des körperlichen Spürens mit ein, so lässt sich diese Fragestellung in die Kulturgeschichte der Sinne und des Körpers einordnen (vgl. Wulf/Zirfas 2014). In diesen Zusammenhang gehören Studien zur Thematisierung von „Evidenz“ in den Künsten (Nohr 2004, Cuntz u. a. 2006; siehe auch das zurzeit laufende Graduiertenkolleg „Das Wissen der Künste“ an der UdK in Berlin). Es zeigt sich, dass der Evidenzbegriff eine lange Geschichte hat und seit der griechischen Antike eine wichtige Rolle im Kontext von Wahrnehmung, Überzeugung, Erkennen, Beweisen, Sinnlichkeit im Verhältnis zum Verstand etc. spielt. Man sieht daher, dass es im Konzept der Evidenzbasiertheit nicht bloß um eine Engführung des anerkannten Methodenspektrums kommt: Es kommt auch zu einer entscheidenden Verkürzung eines wichtigen kulturgeschichtlich relevanten Begriffs (vgl. Peters/Schäfer 2006).

Interessanterweise gibt es – quasi als Kontrapunkt zu der aktuellen Quantifizierungseuphorie in der empirischen Bildungsforschung – spätestens seit der Postmoderne am Ende des letzten Jahrhunderts eine Konjunktur des Körpers und des Leibes. Auch in der Erziehungswissenschaft spricht man inzwischen von leiblichem Lernen, weil man erkannt hat, welche große Rolle das sinnliche Wesen des Menschen in den Prozessen seines Lebensvollzuges spielt.

Es gibt also auch in der Pädagogik unterschiedliche Wissensformen, die bestimmten Konjunkturen unterliegen und die für unterschiedliche Anwendungsbereiche relevant sind (Wissenschaft, Praxis, Politik, Studium, Professionalität der Pädagogen/innen etc.). Jedenfalls ist nicht davon auszugehen, dass die jeweiligen pädagogischen Wissensformen unmittelbar von einem Bereich in den anderen übertragen werden können („Transfer-Problem“)(Bollmann 2001, Kraus 2016). Insbesondere ist dies Teil des Theorie-Praxis-Problems, mit dem sich auch andere Disziplinen beschäftigen.

Es geht also darum, pädagogische Prozesse und Abläufe sichtbar zu machen. Dies war etwa der Grundgedanke einer politischen Strategie, die vor Jahren in der europäischen Berufsbildungspolitik (CEDEFOP) an Bedeutung gewonnen hat: nämlich erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen. Es ging dabei um solche Kompetenzen, die außerhalb des formalen Lernens in Bildungseinrichtungen in der Praxis erworben worden sind. In Frankreich sprach man etwa von Kompetenzbilanzen, wobei es darum ging, solche praktisch erworbenen Kompetenzen auch formell anzuerkennen und damit die Möglichkeit zu verbessern, dass die betreffenden Jugendlichen einen Arbeitsplatz bekommen.

Dies war auch der Grundgedanke bei der Entwicklung des „Kompetenznachweis Kultur“, bei dem es darum geht, in Kulturprojekten erworbene Kompetenzen bei Jugendlichen in einer dialogischen Weise festzustellen und zu bestätigen (Timmerberg/Schorn 2009). Das Ganze hatte dabei einen Doppelcharakter, nämlich zum einen Lernerfolge bei den betreffenden Jugendlichen zu erkennen und zu beschreiben, und zum anderen war damit eine Anerkennung eines dialogisch gewonnenen pädagogischen Wissens über das Lernen der Jugendlichen verbunden. Es geht also um ein Wissen, das man in der Praxis erwirbt und das sich dort auch bewährt, es geht aber auch um ein Wissen über dieses Wissen, das man eben nicht mit quantifizierenden Methoden gewinnen kann.

Eine einseitige Betonung auf systematisch gewonnenes quantitatives Wissen über pädagogische Prozesse unterschlägt (und diskriminiert damit) das gesamte handlungsleitende Wissen, das in der Praxis erworben wird, dort reflektiert wird und dort auch funktioniert. Der Schweizer Erziehungswissenschaftler Werner Herzog (in Bellmann/Müller 2011:123ff.) kritisiert vor diesem Hintergrund nicht bloß ein „fundamentalistisches Wissenschaftsverständnis“ (ebd.:131ff.). Er bemängelt auch ein falsches Verständnis von pädagogischer Professionalität, die sich eben nicht wie in der Medizin mit der Verabreichung eines Medikamentes vergleichen lässt:

„Für die evidenzbasierte Pädagogik ergibt sich ein fragwürdiges Fazit. Ihre geringe Sensibilität gegenüber der Praxis professionellen Handelns bestätigt den Verdacht, dass die politischen Interessen, die der Evidenzbewegung zugrunde liegen, stärker sind als ihr wissenschaftliches Credo. Der Code der Politik ist die Macht, und um diese geht es, wenn nach Evidenz verlangt wird. Evidenzen werden benötigt, um gegenüber der pädagogischen Praxis mit Autorität auftreten und die politischen Ziele mit Nachdruck durchsetzen zu können.“ (ebd.:140 f.)

Herzog spricht in diesem Zusammenhang von einem „Machtprogramm der evidenzbasierten Pädagogik“ und einem technologischen Verständnis von Schule und Unterricht, das die Lehrkräfte zu bloß ausführenden Organen einer Bildungspolitik mache. Damit trägt eine evidenzbasierte Pädagogik letztlich zur Deprofessionalisierung bei, denn sie ersetzt letztlich Profession durch Administration.

Dies gilt in verstärktem Maße für den Bereich der kulturellen und ästhetischen Bildung. Denn zum einen hat man es hier mit Prozessen zu tun, bei denen es darum geht, vielfältige ästhetische Erfahrungen zu machen, eben weil man den Bildungswert solcher Erfahrungen kennt. Dies widerspricht aber auf der anderen Seite einer Festlegung auf positivistische Forschungsmethoden, denen zentrale Aspekte einer solchen ästhetischen Erfahrung nicht zugänglich sind.

5. Schlussbemerkungen: anstehende Aufgaben

Vor dem Hintergrund der oben vorgestellten (skizzenhaften) Überlegungen über historische und systematische Aspekte der Evidenz und einer evidenzbasierten Politik ergeben sich im Hinblick auf eine sich professionalisierende Kulturpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Braun u. a. 2016), als sich dynamisch entwickelndes Praxisfeld und als Bereich, der zunehmend für die Politik und für neue Akteure wie etwa Stiftungen interessant wird, einige Aufgaben und Herausforderungen.

1. Als erstes zeigt ein Blick auf den hier im Mittelpunkt stehenden Begriff der Evidenz, dass es sich lohnt, ihn nicht bloß pragmatisch in seinem derzeitigen Gebrauch in Politik und Teilen der Wissenschaft hinzunehmen, sondern dass eine ausführlichere historische und systematische Untersuchung dieses Begriffs und seiner Relevanz für Praxis, Forschung und Politik gerade für die Kulturpädagogik notwendig ist. Dabei geht es im Umgang mit solch einem wichtiger werdenden Begriffe nicht bloß um den im Wissenschaftsbereich üblichen Code der Wahrheit, sondern es geht um Fragen des Deutungsrechtes, es geht um Anerkennung oder Entwertung von Forschungsparadigmen, es geht nicht zuletzt um die Verteilung von Stellen und Fördermitteln, kurz: Es geht um das, was man als „Begriffspolitik“ bezeichnen kann.
2. Diese Frage nach Evidenz ist eingebettet nicht bloß in die jahrtausendealte Suche danach, wann bestimmte Thesen oder Behauptungen gerechtfertigt sind und zumindest von den Adressaten als glaubhaft anerkannt werden, es geht auch darum, welche Formen von Wissen welche Erkenntniszwecke erfüllen, es geht um Wissens- und Wissenschaftskulturen, weshalb es ebenfalls nahe liegt, sich aus einer kulturpädagogischen Sichtweise hierfür zu interessieren.
3. Seit der Entstehung eines theoretischen Zugangs zur Welt in der griechischen Antike und insbesondere seit der Entstehung von Wissenschaften hat sich die Frage ergeben, in welcher Beziehung das in diesen Kontexten entstandene spezifische Wissen zu dem Alltag der Menschen und speziell zu der Praxis derjenigen steht, die in den betreffenden Teilbereichen der Gesellschaft professionell arbeiten. Auf abstrakter Ebene geht es um das Verhältnis von Theorie und Praxis, auf einer konkreteren Ebene geht es darum, was Professionalität in der Praxis bedeutet, auf welche Weise sie entsteht und welche Rolle wissenschaftliches Wissen hierbei spielt. Es geht also sowohl um Professionstheorie als auch um die Frage danach, wie die Ausbildung der Profis und speziell das wissenschaftliche Studium, das zu einer solchen Berufstätigkeit führen soll, beschaffen sein soll. Das bedeutet unter anderem, dass wissenschaftliches Wissen zum einen die Funktion hat, einen bestimmten Gegenstandsbereich besser verstehen zu können, zum anderen hat es aber auch die Funktion, die Reflexionsfähigkeit zu verbessern, eine Orientierung im Alltagshandeln zu geben, die Berufsfähigkeit späterer Praktiker sicherzustellen etc.
4. Man muss hierbei feststellen, dass die Kulturpädagogik als jüngerer Mitglied in der Großfamilie der Erziehungswissenschaften gegenüber anderen Teildisziplinen einen gewissen Nachholbedarf an solchen Diskussionen hat. So diskutiert etwa die Kommission Wissenschaftsforschung in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit Jahrzehnten das Anwendungsproblem erziehungswissenschaftlichen Wissens, man diskutiert die Rolle dieses Wissens im Kontext politischer Gestaltung und bei der Gestaltung der Ausbildungsgänge an Hochschulen (vgl. etwa für ältere Debatten Hoffmann/Heid 1991, Drerup 1987, Drerup/Terhart 1990, die heute Relevanz für die Kulturpädagogik haben). Gerade angesichts einer zunehmenden

Verwissenschaftlichung der Kulturpädagogik in ihren einzelnen Sparten scheint es nötig zu sein, diese Debatten aufzugreifen und für das eigene Feld zu vertiefen: Es gibt so gesehen einen Bedarf an einer „nachholenden Modernisierung“. Eine besondere Dringlichkeit entsteht dabei dadurch, dass neue Instanzen gegründet worden sind, die für sich beanspruchen, über ein solides Wissen über das Arbeitsfeld zu verfügen, das sie offensiv der Politik für eine Gestaltung dieser Praxis andienen. Es ist daher genauer zu analysieren, inwieweit diese Kompetenzansprüche aufgrund der Zusammensetzung dieser neuen Beratungsinstanzen legitim sind, in welcher Weise das in den Stellungnahmen veröffentlichte Wissen zustande gekommen ist, wie es gerechtfertigt und begründet werden kann und in welchem Verhältnis dies alles zu dem wissenschaftlich produzierten Wissen auf der einen Seite und zu dem reichhaltigen (reflektierten) Erfahrungswissen in der Praxis auf der anderen Seite steht.

5. Dies bedeutet, dass insbesondere der Governance-Ansatz, der zunehmend in Teilen der Erziehungswissenschaft Interesse findet, kritisch analysiert werden muss. Als Analysemittel ist er dabei durchaus hilfreich, wenn es um die Identifikation von AkteurInnen im Politikgeschäft geht. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass eine Kritik diesem Ansatz eine gewisse Blindheit gegenüber Macht und unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten der verschiedenen Akteure unterstellt (vgl. die Beiträge in Fuchs/Braun 2016). Dazu gehört auch, sich mit Motivationen der Akteure auseinander zu setzen.

Verwendete Literatur

- Becker, Lena (2012):** Bildung im Zeitalter der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft. Darmstadt: BÜCHNER.
- Behrens, Fritz/Heinze, Rolf/Hilbert, Josef/Stöbe, Sybille/Walsken, Ernst (Hg.) (1995):** Den Staat neu denken. Berlin: Sigma.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hg.) (2011):** Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Bollmann, Ulrike (2001):** Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Bittlingmeyer, Uwe/Bauer, Ulrich (Hg.) (2006):** Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS.
- Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2016):** Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Bröckler, Stephan/Schützeichel, Rainer (Hg.) (2008):** Politikberatung. Stuttgart: Lucius&Lucius-UTB.
- Cuntz, Michael u.a.(Hg.) (2006):** Die Listen der Evidenz. Köln: DuMont.
- Dammer, Karl-Heinz (2015):** Vermessene Bildungsforschung. Hohengehren: Schneider.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016):** Erziehungswissenschaft. Heft 52. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Drerup, Heiner (1987):** Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim: DSV.
- Drerup, Heiner/Terhart, Ewald (Hg.) (1990):** Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungszusammenhängen. Weinheim: DSV.
- Fried, Johannes/Süßmann, Johannes (Hg.) (2001):** Revolutionen des Wissens. Von der Steinzeit bis zur Moderne. München: Beck.
- Fried, Johannes/Kailer, Thomas (Hg.) (2003):** Wissenskulturen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Fuchs, Max (1984):** Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.) (2016):** Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Bd. 3: Politische Rahmenbedingungen einer Implementierung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Galtung, Johan (1983):** Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Leviathan 2, Berlin.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2007):** In der Pädagogik etwas bewegen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hoffmann, Dieter/Heid, Helmut (Hg.) (1991):** Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim: DSV.
- Klussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007):** Governance, Schule und Politik. Wiesbaden: VS.
- König, Eckart/Zedler, Peter (Hg.) (1989):** Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: DSV.

Kraus, Anja (2016): Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung. Münster: Waxmann.
Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske und Budrich.
Peters, Sibylle/Schäfer, Martin Jörg (Hg.) (2006): „Intellektuelle Anschauung“. Figurationen von Evidenz zwischen Kunst und Wissen. Bielefeld: transcript.
Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (2006): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz: UVK.
Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. Vortrag in Budapest am 8.5.2014. (www.wib-potsdam.de, letzter Zugriff 19.6.2016)
Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2012): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.
Willke, Helmut (2014): Demokratie in Zeiten der Konfusion. Berlin: Suhrkamp.
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Max Fuchs (2016): „Wissen, was wirkt“ - Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-was-wirkt-anmerkungen-zur-evidenzbasierten-bildungspolitik-bereich-kulturellen>

(letzter Zugriff am 09.12.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>