Effekte von nationalen Förderprogrammen
der beruflichen Weiterbildung für Unternehmen
und Beschäftigte im deutschsprachigen Raum

ARBEITSBERICHT No. 1

Kriterienraster für eine vergleichende Effekte- und Nutzenforschung in der beruflichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte

Bernd Käpplinger

Juni 2011

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Vorwort zur Reihe „Arbeitsberichte“

Mit der Download-Veröffentlichungsreihe „Arbeitsberichte“ sollen die Zwischenergebnisse des internationalen Verbundprojektes „Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung für Unternehmen und Beschäftigte im deutschsprachigen Raum“ einer interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt werden. Hintergrund dieses Projektes bilden die seit Mitte der 90er-Jahre auf nationaler und europäischer Ebene verstärkten Bemühungen, durch gezielte und erhöhte Investitionen in die Weiterbildung der Unternehmen und der Beschäftigen die nationale und europäische Wettbewerbsfähigkeit zu sichern und zu erhöhen. Die Einsicht, dass im rohstoffarmen Europa das Qualifikations- und Kompetenzniveau der Beschäftigen einen wichtigen Wettbewerbsvorteil für die Unternehmen darstellt, hat zu einer Vielzahl von öffentlichen Förderprogrammen und Vorhaben geführt, um insbesondere die Beschäftigten in KMU durch beruflich-betriebliche Weiterbildung zu fördern.

Doch welche Wirkungen und Effekte erzielen diese Programme? Profitieren die gewünschten Berufsgruppen und Branchen tatsächlich im erwarteten Maße? Welche Wirkungen und Effekte lassen sich gesichert nachweisen? Wie können die intendierten und nicht intendierten Effekte der Förderprogramme auf die Weiterbildungsaktivität mit Hilfe empirischer Forschungen transparent gemacht werden?

Hier setzt das Verbundforschungsprojekt „Effekte“ an. Durch eine kriteriengestützte international angelegte synoptische Analyse von Effekten und Wirkungsweisen verschiedener Förderprogramme sollen Erkenntnisse über die Wirkungen verschiedener Förderstrategien auf der Ebene der Beschäftigten und der Betriebe generiert werden. Es soll herausgearbeitet werden, inwieweit die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit und die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der Beschäftigten und Unternehmen in ihrer Einlösung durch spezifische Förderprogramme und die mit ihnen intendierten Strategien erreicht werden bzw. welche Faktoren förderlich oder hinderlich sind. Von besonderem Interesse ist es, die Erfahrungen und Erkenntnisse der einbezogenen europäischen Partner (Österreich, Schweiz, Italien/Südtirol) zu nutzen und potenzielle Adaptionsmöglichkeiten für Deutschland wissenschaftlich zu fundieren. Als Ergebnis soll im Effekte-Projekt ein Kriterienraster für Effekteforschung entstehen, das die bisherigen Praxen von Evaluationsforschung anreichert. In einer empirischen Untersuchung zu Effekten von ca. zehn ausgewählten Förderprogrammen in Deutschland und den Partnerländern wird das Kriterienraster erprobt und weiterentwickelt. Dabei versucht das Effekte-Forschungsteam u.a., den Blick auf bislang weniger erforschte, nicht intendierte Effekte zu richten.

In der ersten Projektphase stehen Analysen und Recherchen im Mittelpunkt. Konkret wurden Begriffsklärungen, -verwendungen und -verständnisse in verschiedenen Disziplinen und in empirischen Untersuchungen zu den Wirkungen von Weiterbildung gesichtet. Des Weiteren haben wir uns einen Überblick über nationale Effekte- und Nutzenstudien in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte verschafft, Typisierungen vorgenommen und ein Raster entwickelt, um die Forschungsbefunde und die methodischen Anlagen von empirischen Untersuchungen ordnen zu können. Mit dem ersten Arbeitsbericht legen wir den Entwurf eines Kriterienrasters für eine vergleichende Effekte- und Nutzenforschung in der beruflichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte vor.

Das diesem Arbeitsbericht zugrunde liegende Vorhaben wird von Januar 2011 bis März 2013 im Rahmen des Projektes „Effekte“ unter dem Kennzeichen W1366 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Leitung des Forschungsverbundes liegt bei bbb Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund. Die Verantwortung für den Inhalt der Publikation liegt beim Autor.

Kontakt:
Rosemarie Klein, klein@bbbklein.de, Bernd Käpplinger, bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

www.effekte-projekt.de

I. Hintergrund

In einer ausdifferenzierten Gesellschaft ist es für die Politik wichtig, Innovationen durch eine gezielte und effektive Förderpolitik anzuregen. Dies kann durch unterschiedliche Förderschwerpunkte und -wege erreicht werden. Umso wichtiger ist es, Informationen und fundierte Erkenntnisse zur Verfügung zu haben, um begründete Förderentscheidungen treffen zu können. Es sollen möglichst wirkungsvolle und Erfolg versprechende Programme und Förderrichtlinien entwickelt werden, in die investiert werden soll. Förderentscheidungen sollen besser gesteuert werden und es soll eine Prioritätensetzung erfolgen. (vgl. Gieseke 2002, S. 68) Dies gilt besonders vor dem Hintergrund der öffentlichen Haushaltskonsolidierung und insgesamt stagnierender oder reduzierter öffentlicher Haushaltsmittel. „Programme sollen nach diesen Vorstellungen Wirkungen erzielen, Verbesserungen herbeiführen und Entwicklungsprozesse nachhaltig einleiten. Der gesicherte wissenschaftliche Nachweis dieser Veränderungen und die eindeutige kausale Verknüpfung von Ursache und Wirkung bleiben jedoch bisher ungelöste Fragen – dies gilt insbesondere für Förderprogramme, die auf eine breite gesellschaftliche Wirkung angelegt sind." (Herrmann u.a. 2007, S. 502) In diesem Zusammenhang spielen die Themen Effekte und Nutzen eine große Rolle. Förderprogramme werden mit Zieldefinitionen versehen und die Zielerreichung ist von großem Interesse. Dies gilt im Prinzip für alle Beteiligten, aber sicherlich in Besonderem Maße für die Mittelgeber.

Generell kann man auf vielen Politikfeldern ein gewachsenes und weiter wachsendes Interesse an Informationen zu Effekten und Wirkungen feststellen. Für dieses Wachstum gibt es sicherlich eine Reihe von Begründungen, aber es erscheint schlüssig, dass die „Rückkehr der Ungewissheiten" in der reflexiven Moderne einer globalisierten Ökonomie und Politik dazu führt, dass gewissheitsgenerierende bzw. -suggerierende Verfahren beruhigende Wirkungen versprechen, sodass man in den letzten Jahrzehnten sowohl im privatwirtschaftlichen als auch im öffentlichen Bereich eine „Audit-Explosion" und „Controlling-Revolution" nachzeichnen kann. (vgl. Moldaschl 2005) Bezogen auf Politikfelder kann man das gewachsene Interesse anhand der Arbeitsmarktpolitik und ihrer Instrumente ersehen (vgl. Schneider u.a. 2006) oder am Beispiel der Entwicklungspolitik gut nachzeichnen (Arbeitskreis „Evaluation von Entwicklungspolitik" in der DeGEval 2009). Dabei wächst das Interesse an Übersichten, um die Vielfalt der entwickelten – aber stellenweise unverbunden nebeneinander stehenden – Ansätze zum Beispiel anhand einer „Landkarte der Wirkungsanalyseverfahren" überblicken zu können. (ebenda) Nur am Rande sei angemerkt, dass es auch erkenntnisreich sein dürfte, zu analysieren, wann welche Politikfelder mit welcher Interessenlage einer vertieften Wirkungsanalyse unterzogen, wie die Ergebnisse der Analysen dann zwischen den verschiedenen Akteuren diskutiert/verhandelt und welche Konsequenzen daraus mit welcher Schlüssigkeit gezogen werden. „In welchem Umfang und wie Evaluationen durchgeführt werden, um Programme und Policies zu überprüfen, ist von Land zu Land und von Ministerium zu Ministerium verschieden und unterliegt einem Wandel im Zeitablauf." (Stockmann 2008, S. 2)

Bezogen auf die Bildungspolitik fragen die öffentlichen Mittelgeber danach, was die Erziehungswissenschaften wissen und inwiefern dieses Wissen Entscheidungsgrundlagen und -hilfen bieten kann. (vgl. Böttcher/Dicke/Ziegler 2009, S. 11) Insofern kann der „forschungsmethodische Diskussionsstand nicht unabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen und bildungspolitischen Diskussionen gesehen werden" (Tietgens 1986, S. 5). Dabei wird einerseits die bisherige Rolle der Erziehungswissenschaft durchaus kritisch gesehen. Sie lasse die Politik „sträflich im Stich" und „komme ihrer Pflicht, bildungspolitische Entscheidungen empirisch zu erhellen und kritisch zu begleiten, in einem kaum angemessenen Umfang nach" (Weiler 2003, S. 182). Andererseits wird auf die hohe Komplexität der Sozial- und speziell der Erziehungswissenschaften hingewiesen, welche als die „hardest-to-do science of them all" (Berliner 2002, S. 18) bezeichnet werden, da die „Macht des Kontextes" und die „Allgegenwart von Interaktionen" wesentlich schwieriger zu kontrollieren sind als in den Naturwissenschaften bzw. Laborbedingungen und experimentelle Settings wesentlich schwieriger durchzuführen und stellenweise auch ethisch problematisch wären. (vgl. Böttcher/Dicke/Ziegler 2009, S. 14) „Humans in schools are embedded in complex and changing networks of social interaction. (…) Compared to designing bridges and circuits or splitting either atoms or genes, the science to help change schools and classrooms is harder to do because context cannot be controlled." (Berliner 2002, S. 18)

Wie schwer empirische evidenzbasierte Weiterbildungsforschung durchzuführen und wie groß das bisherige Versäumnis der Erziehungswissenschaften auch sein mag, dies sollte sicherlich nicht die Konsequenz nahelegen, die Forschungsaktivitäten einzustellen und sich mit dem – sicher auch nicht unberechtigten – Hinweis auf kausale Zuordnungslücken oder Zuschreibungsprobleme auszuruhen. Vielmehr bedarf es vermehrter Forschungsanstrengungen, einer Reflexion der langsamen Fortschritte und einer kritisch-konstruktiven Diskussion

der theoretischen und methodischen Grundlagen sowie Ergebnisse der Forschungsansätze. Hierzu will das Projekt Effekte (www.effekte-projekt.de) einen Beitrag leisten.

Bei der Überprüfung, ob Förderziele erreicht werden oder nicht, werden häufig Evaluationen als Formen angewandter Forschung eingesetzt. Wenngleich der Evaluationsbegriff „vielschichtig" ist und eine „schillernde Vielfalt an Assoziationen" (Reischmann 2002, S. 18) existiert, kann man „mit einer Evaluation definitionsgemäß den Nutzen oder den Wert eines Gegenstandes systematisch untersuchen" (DeGEval 2002, S. 1). Evaluationen erforschen Wirkungen in der sozialen Welt. (vgl. Stockmann 2000) Inwiefern die beteiligten ForscherInnen dabei eigene Bewertungen vornehmen oder nur Daten sammeln und Zusammenhänge ergründen, die dann von anderen bewertend werden (vgl. Herrmann 2007, S. 503), ist forschungsmethodisch diskutierbar und beeinflusst vom Selbst- und Wissenschaftsverständnis der ForscherInnen, je nachdem welchen Forschungsparadigmen sie sich zuordnen. Ein Fortschritt wäre hier gemäß Jürgen Baumert schon, dass „die Öffentlichkeit und die Zunft endlich kapieren, dass solche Studien nicht einfach etwas beweisen, sondern die Daten für begründete Interpretationen liefern. Diese müssen sich allerdings der Prüfung und Debatte in der wissenschaftlichen Community aussetzen." (Kahl 2009)

Mit Blick auf den Kontext des angesprochenen Projektes Effekte erscheint eine Beschäftigung mit dem Evaluationsbegriff im Zusammenhang mit öffentlichen Förderprogrammen notwendig. (vgl. Staudt/Hafkesbrink/Treichel 1989) Man könnte das Projekt – besonders in seinen recherche- und analysebasierten Phasen – entweder als Evaluationssynopse oder als Meta-Evaluation (miss-)verstehen. Widmer (2006, S. 3 ff.) weist darauf hin, dass der Begriff Meta-Evaluation in zweifacher Form verwendet wird. Erstens wird damit eine Art „kumulative Sekundäranalyse" bezeichnet, d.h. es werden „inhaltliche Befunde aus verschiedenen Evaluationsstudien in irgendeiner Form kombiniert, integriert oder kumuliert" (ebenda, S. 3). Dieses Begriffsverständnis deckt sich mit dem skizzierten Verständnis von Evaluationssynopse, in der Ergebnisse verschiedener Studien oft überblickshaft oder vergleichend dargestellt werden. (s. Schmid 2008, S. 23 ff.) Zweitens wird mit Meta-Evaluation aber auch eine „Bewertung von Evaluationsstudien" (ebenda, S. 4) gemeint. Bei dieser formativen oder summativen Evaluation von Evaluationen kann die wissenschaftliche Qualität verschiedener Studien, ihre Praxisrelevanz oder ihre Bedeutung für bildungspolitische Entscheidungen untersucht werden.

Eine Evaluationssynopse im Sinne einer „kumulativen Sekundäranalyse" wäre das Projekt Effekte, wenn es die Ergebnisse verschiedener Evaluationen zusammentragen und diese vergleichend auswerten und zusammenfassen würde. Eine Meta-Evaluation wäre es, wenn es vorhandene Evaluationen einer kritischen Gegenprüfung unterziehen und hinsichtlich ihrer fachlichen und methodischen Qualität überprüfen würde („Evaluation der Evaluation"). (vgl. DeGEval 2002, Hupfer 2007, Greenberg u.a. 2003, Schemme u.a. 2008) Beide Facetten spielen zwar durchaus kleinere Nebenrollen in diesem Forschungsprojekt, sind aber keine Hauptdarsteller. Vielmehr sind drei Ziele Projektgegenstand. Erstens soll es darum gehen, systematische Überblicke zu Effekte- und Nutzenstudien in der beruflichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte zu erhalten und dabei zweitens ein Rahmenmodell in Form eines Rasters an die Hand zu bekommen, um die jeweiligen Forschungsbefunde sowie methodischen Anlagen einzuordnen und miteinander zu vergleichen. Dabei soll nicht nur der aktuelle Forschungsstand rekapituliert werden, sondern es sollen auch zukunftsorientierte Anregungen für Politik und Wissenschaft gegeben werden. Schließlich sollen eigene Wirkungsuntersuchungen beispielhaft ausgewählter aktueller Förderprogramme aus den vier deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich Schweiz und Italien/Südtirol sowohl Erkenntnisse in Bezug auf erzielte Effekte liefern als auch dabei das Forschungsdesign bzw. Rahmenmodell erproben und überprüfen helfen.

Leitend für die Arbeiten im Rahmen des Effekte-Projektes ist folgende Arbeitsdefinition des für uns zentralen Begriffes Effekte:

> „Effekte sind durch Interventionen hervorgerufene Veränderungen oder Ergebnisse. Sie können intendiert und nicht intendiert sein. Im Zusammenhang des Effekte-Projektes sind die vielfältigen Wirkungen einer Weiterbildungsfinanzierung auf Individuen oder Organisationen im Fokus, die Nutzen schaffen sollen. Diese Effekte sind nachvollziehbar und erfassbar, wobei nicht prinzipiell von einer unmittelbaren und vollständigen Erfassbarkeit und Monokausalität ausgegangen wird. Bei der Erfassung sind temporale, quantitative und qualitative Dimensionen zu beachten. Es gibt kurzfristige und langfristige Effekte mit unterschiedlichen Reichweiten und Veränderungstiefen."

Wichtig ist uns, das Augenmerk sowohl auf intendierte als auch nicht intendierte Effekte zu richten, um die Breite möglicher Wirkungen von Fördermaßnahmen zu beachten. Auch ist zu fragen: Wer hat welche Interven-

tionsziele, wer definiert „Erfolg“ und was sind Erfolgskriterien?

II. Der morphologische Ansatz

Der im vorherigen Absatz skizzierte Unterschied unseres Ansatzes gegenüber Evaluationsstudien kann weiter begründet werden. Für EvaluatorInnen gehört es zum Einmaleins ihrer Tätigkeit, den Evaluationsauftrag im Vorfeld bzw. in der Anfangsphase einer Evaluation zu klären. Es muss für alle deutlich sein, welche Ziele und welche Wirkungen Gegenstand einer Überprüfung durch die Evaluation sind. Somit kann und soll jede Evaluation Informationen und Erkenntnisse hinsichtlich eines bestimmten Evaluationsauftrages liefern. Bezogen auf Förderprogramme für berufliche Weiterbildung von Betrieben und Beschäftigten kann ein solcher Evaluationsauftrag zum Beispiel heißen, zu prüfen, ob durch das Förderprogramm die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung erhöht wird oder ob bestimmte (benachteiligte) Beschäftigtengruppen erreicht werden. Nicht intendierte Effekte, d.h. Wirkungen, die jenseits der Ziele des Auftraggebers und somit auch der Evaluationsziele sind, sind in den meisten anwendungsorientierten Evaluationen allenfalls am Rande Thema. Bei den im Folgenden vorzustellenden Kriterien und dem Rahmenmodell soll hingegen die Breite möglicher Vorgehensweisen von Evaluationen und Wirkungsanalysen grundlagenorientiert in den Blick genommen werden.

Für eine solche möglichst umfassende Sichtweise auf das Forschungsfeld Wirkungs- und Nutzenanalyse bietet sich der morphologische Ansatz nach Zwicky (1989) an. Morphologie ist die Lehre von der Gestalt und Form. Der Astrophysiker Zwicky hat diesen Ansatz entwickelt, um sich zu einem Problem oder einem Problemfeld einen anschauliches Bild zu verschaffen und erkennen zu können, welche diversen Alternativen zur Verfügung stehen. Der morphologische Ansatz ist ein heuristisches Erkenntnisinstrument und eine Kreativitätstechnik, um ein Problem oder ein Problemfeld grundlagenorientiert zu durchdenken und prozessual-partizipativ zu lösen. Ein Anspruch lautet: „Die morphologische Forschung ist Totalitätsforschung, die in vorurteilsloser Weise alle Lösungen gegebener Probleme herleitet. (…) Die Anwendung der Morphologischen Methode gibt uns die größtmögliche Sicherheit, daß nichts vergessen wird, was für die Beleuchtung aller Aspekte eines vorgegebenen Problems von Wichtigkeit ist.“ (Zwicky 1966, S. 114) Wenngleich ein solcher totaler Vollständigkeitsanspruch die Gefahr des Scheiterns beinhaltet und vom sprachlichen Assoziationsraum her bedenklich erscheint, stellen auch aktuell Autoren Forderungen in ähnliche Richtungen auf: „Evaluation unterstützt nicht einfach nur den Glauben an den Fortschritt, dann wäre sie nur ein technokratisches Instrument, sondern stellt den Fortschritt selbst gleichzeitig in Frage, indem sie auch die Nebenfolgen in den Blick nimmt. Dies bedeutet allerdings, dass sich Evaluation nicht auf simple Soll-Ist-Vergleiche reduzieren lassen darf, bei denen die gewünschten Ziele mit den realisierten Zuständen verglichen werden, sondern dass Evaluation die nicht intendierten Folgen ins Zentrum ihrer Betrachtungen stellt. Evaluation muss eine ‚totale’ Perspektive (Hervorhebung durch Stockmann, Anmerkung BK) einnehmen, einen umfassenden Wirkungsansatz verfolgen und bei der Auswahl seiner Bewertungskriterien auf die Zukunftsfähigkeit der implementierten Lösungen achten.“ (Stockmann 2008, S. 1-2) Insgesamt kann der Totalitätsanspruch eher als Ideal oder Perspektivvielfalt und weniger als Versprechen und Analyseansatz für jede einzelne Untersuchung verstanden werden. Vielmehr wird der Unterschied des hier eingeschlagenen Vorgehens gegenüber „einfachen Evaluationen“ beleuchtet, die sich oftmals innerhalb fest definierter Aufträge oder vorhandener Ansätze bewegen. Bei diesen und bei Evaluationssynopsen oder Meta-Evaluationen knüpft man in der Regel verständlicherweise sehr eng an den bereits vorhandenen Korpus an Studien an, durchdenkt die Thematik nicht grundlegend und es wird nicht versucht, vielgestaltige Charakteristika herauszuarbeiten.

Den morphologischen Ansatz kann man an folgendem Beispiel veranschaulichen. Ein neuer Tisch soll entwickelt werden. Hierzu wird folgendes Raster erstellt:

Anzahl der Beine	0	1	3	4	5	100
Material	Holz	Glas	Kunststoff	Kork	Stoff	Gummi
Höhe vom Boden in cm	0	20	50	70	100	200
Form	rund	quadratisch	rechteckig			

Abbildung 1: Morphologischer Kasten – Beispiel (Quelle: DIE 2005, S. 8)

In den jeweiligen Zeilen sammelt man zu einem Oberbegriff verschiedene Alternativen. Die Oberbegriffe stellen dabei zentrale Charakteristika dar. Hier ist es von fundamentaler Bedeutung zu diskutieren, was die zentralen Charakteristika sind und was nicht. Die zu sammelnden Alternativen zu den Oberbegriffen/Charakteristika sind zumeist endlos erweiterbar. Dies gilt für metrische Angaben wie im Beispiel Höhe und Anzahl der Beine, aber auch für kategoriale Einteilung wie Material oder Form. In der Konsequenz hilft dieser Ansatz dabei, einen Gegenstand von Grund auf zu begreifen jenseits vorgefertigter, etablierter Zugänge oder Vorbilder. So könnte bei diesem Beispiel die Idee sein, einen im Durchmesser einen Meter runden, gläsernen Tisch herzustellen, der keine Beine hat und stattdessen schwebend von der Decke abgehängt ist:

Anzahl der Beine	0	1	3	4	5	100
Material	Holz	Glas	Kunststoff	Kork	Stoff	Gummi
Höhe vom Boden in cm	0	20	50	70	100	200
Form	rund	quadratisch	rechteckig			

Abbildung 2: Morphologischer Kasten – Beispiel eines gläsernen, schwebenden Tisches (Quelle: DIE 2005, S. 8)

III. Der morphologische Ansatz zur Kriterien- und Rasterentwicklung

Bevor der morphologische Ansatz auf den Forschungsgegenstand „Effekte von öffentlichen Förderprogrammen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte“ angewendet wird, sollen noch im Zusammenhang des Effekte-Projektes die zentralen Begriffe „beruflich-betriebliche Weiterbildung“, „Finanzierung“ und „Förderprogramm“ definitorisch geklärt werden. Mit „beruflich-betriebliche Weiterbildung“ fassen wir zum einen die betriebliche Weiterbildung, wie sie auch im Continuing Vocational Training Survey (CVTS) definiert ist:

> „Unter betrieblicher Weiterbildung werden Weiterbildungsmaßnahmen verstanden, die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert werden. Neben den Lehrveranstaltungen (Lehrgänge, Kurse und Seminare) als Weiterbildung im engeren Sinne umfasst die betriebliche Weiterbildung auch andere Formen von Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. Informationsveranstaltungen, Job-Rotation, Lernen am Arbeitsplatz oder Selbstgesteuertes Lernen).“ (Destatis 2007, S. 8)

Diese Definition erweitern wir um die individuell finanzierte berufliche Weiterbildung, d.h. die Weiterbildung, die vollständig oder teilweise von den Beschäftigten oder Selbstständigen finanziert wird. Ausgeschlossen wird von uns der Bereich der arbeitsagenturfinanzierten Weiterbildung für Arbeitslose oder Arbeitssuchende. Unter Förderprogrammen verstehen wir eine Form der öffentlichen Finanzierung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Folgender – relativ weiten – Definition von Finanzierung (vgl. auch Expertenkommission 2002, S. 122) würden wir uns dabei weitgehend anschließen:

> „Finanzierung meint nicht nur in einem monetären Sinne die Beschaffung von Liquidität, sondern in einem realen Sinne auch die Herstellung von Verfügbarkeit über Ressourcen. Ressourcen sind alle psychischen (Motivation, Ehrgeiz, Leistungsbereitschaft u.a.), physischen (Gebäude, sächliche Ausstattungen), institutionellen (Standards, Zertifikate, Qualitätsnormen u.a.), zeitlichen (Arbeitszeit, Freizeit) und monetären Ressourcen (Geld), auf die Individuen, Institutionen und Gesellschaft für Weiterbildungszwecke zurückgreifen können.“ (Hummelsheim 2010, S. 13)

Es mag bezogen auf die Diskussion zwar diskutabel sein, inwiefern durch eine Förderung psychische Ressourcen verfügbar gemacht werden können oder nicht bestenfalls durch verfügbare physische, zeitliche oder monetäre Ressourcen psychische Ressourcen unterstützt werden, aber ansonsten erscheint diese Definition anschlussfähig für den Projektkontext von Effekte.

In den letzten Jahren wird in der Finanzierung oftmals ein Trend von der Angebots- zur Nachfrageorientierung beschrieben und viele Übersichten unterscheiden in eine Finanzierung der Angebots oder der Nachfrage (vgl. Balzer 2001, S. 18ff, Expertenkommission 2002, S. 137ff, Hummelsheim 2010, S. 23ff, Wolter u.a. 2003, S. 30 ff.), wobei überprüft werden sollte, inwiefern auf der Ebene der Förderprogramme und ihrer Umsetzbarkeit wirklich klar zwischen Angebots- und Nachfrageförderung getrennt werden kann. Bezogen auf die operative

Ebene kann man unser Verständnis von Förderprogrammen zum Beispiel anhand des Europäischen Sozialfonds (ESF) erläutern. Der ESF ist ein großes europäisches Förderprogramm, das eine Finanzierung für eine Vielzahl an Förderzielen zur Verfügung stellt, die über Unterprogramme, Förderachsen bzw. Programmschwerpunkte verfolgt werden. Weiterbildung findet sich dabei partiell als Gegenstand der Förderung, d.h. man muss sich die nationalen bzw. regionalen Unterprogramme und Projekte des ESF näher ansehen, um Förderungen der Weiterbildung im Rahmen des ESF zu finden. Diese Sichtung wird dadurch kompliziert, dass zum Beispiel in Deutschland verschiedene Ministerien auf Bundes- und Länderebene an den Förderprogrammen beteiligt sind und die ESF-Mittel mit nationalen Mitteln kofinanziert werden. (Müller/Schütte 2011, S. 358-362) Insofern verstehen wir unter einem Förderprogramm einen Dachbegriff, unter den einzelne Förderungsformen subsumiert sein können, aber nicht müssen.

Um nun nach diesen definitorischen Klärungen auf den morphologischen Ansatz bezüglich unseres Untersuchungsgegenstandes „Effekte von Förderprogrammen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte“ zurückzukommen, kann in einem ersten Zugriff folgende Übersicht im Sinne eines „work-in-progress“ erstellt werden:

1. Nutzer der Effekte	Betriebe	Beschäftigte	Weiterbildungsanbieter	Beratungsstellen
	Politiker	Administrationen	Regionen	Land
	Verbände	Sozialpartner	Professionen	Disziplinen
	Gesellschaft	Wirtschaft	Bildungssystem	etc.
2. Nutzen der Effekte	Produktivität	Einkommen	Erträge	Einkommen
	Mobilität	Arbeitszufriedenheit	Weiterbildungsteilnahme	Beschäftigungsfähigkeit
	Arbeitsplatzsicherheit	Karriere	Öffentlichkeitsarbeit	etc.
2. Wert der Effekte	Tauschwert	Gebrauchswert	Symbolwert	
2. Kapitalform	Ökonomisches Kapital	Kulturelles Kapital	Soziales Kapital	
3. Ziel-Ergebnis-Relation	Intendierte Effekte	Nicht intendierte Effekte	Direkte Effekte	Indirekte Effekte
4. Zielerreichungsgrad	0% bis 100%			
5. Realisierung des Nutzens	Kurzfristig	Mittelfristig	Langfristig	
6. Beobachtung des Nutzens	ex ante	ex nunc	ex post	
7. Evaluationsebene	Reaktion	Lernen	Verhalten	Ergebnisse
8. Untersuchungsmethoden	Qualitatives Paradigma	Quantitatives Paradigma	Triangulation	
9. „Negative“ Effekte	Scheineffekte	Mitnahmeeffekte	Substitutionseffekte	Verdrängungseffekte
	Selektionseffekte	Lock-In-Effekte		
10. Reichweite der Effekte	Interne Effekte	Externe Effekte	Struktureffekte	Anschubeffekte
11. Ordnungspolitische Rahmung	Europa	Nation	Land/Kanton	Region

Abbildung 3: Morphologischer Kasten – Generelle Übersicht zu dem Forschungsgegenstand „Effekte und Nutzen von öffentlichen Förderprogrammen in der beruflichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte“

In den ersten Zeilen werden die Nutzer der Effekte thematisiert. Diese können in sehr unterschiedlicher Form kategorisiert werden (vgl. Pirzer 2000, S. 10 ff.) und sind wahrscheinlich nahezu endlos erweiterbar. Am nächstliegenden sind Betriebe und Beschäftigte als Nutzer. Diese kann man aber auch noch weiter ausdifferenzieren bzw. generalisieren. So können zum Beispiel an Förderprogrammen Beteiligte (Berater, Weiterbildungseinrichtungen, Administratoren, etc.) Nutzer sein. Auch kann der Nutzen für einzelne Betriebe oder Beschäftigte weiterreichende Folgen für größere analytische Einheiten wie Regionen, Länder oder Gesellschaften haben.

Effekte können unter Nutzenaspekten beschrieben werden (z.B. erhöhte Produktivität des Betriebes, erhöhtes Einkommen der Beschäftigte) oder abstrakter gefasst werden. So greift die Unterscheidung in Tauschwert, Gebrauchswert und Symbolwert (Meier u.a. 1998) auf Bourdieus Differenzierung in Kapitalformen wie ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital zurück. (Bourdieu 1983) Leitend ist dabei die Kategorisierung, dass Bildungsbeteiligung erstens einen Tauschwert haben kann. Bildungsbeteiligung erzeugt demnach einen ökonomischen Wert. Gerade durch abschlussbezogene Weiterbildung kann ein höheres Einkommen erzielt werden. Bildung zeigt insofern direkte wirtschaftliche, monetäre Erträge. Der Symbolwert von Bildung zeigt auf, dass eine Bildungsteilnahme zu höherem sozialen Ansehen, Status und Anerkennung führen kann. So kann ein Betrieb, der großzügig Weiterbildungen für seine Mitarbeiter anbietet, sein soziales Ansehen steigern und vielleicht seine Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Dies kann selbstverständlich auch einen ökonomischen Wert haben, was sich aber eher indirekt zeigt. Dahingegen weist der Gebrauchswert von Bildung darauf hin, dass diese auch einen Eigenwert für die Subjekte haben kann und nicht nur utilitaristisch zu sehen ist. Die Freude am Lernen ist beispielhafter Ausdruck dieses Gebrauchswertes jenseits eines Transfers oder Tausches. Gerade die Bourdieu'schen Kapitalformen lenken den Blick darauf, dass die Kapitalformen in der sozialen Welt in vielfältigen, interdependenten Verhältnissen stehen können. Kulturelles Kapital kann soziales Kapital nach sich ziehen oder soziales Kapital zu ökonomischem Kapital führen. Insofern sind die Meier'schen Kategorien auch nicht deckungsgleich mit den Bourdieu'schen Kategorien, da der Gebrauchswert von Bildung nicht in ökonomische oder Symbolwerte transferierbar ist.

Die Ziel-Ergebnis-Relation thematisiert die Frage der Kausalität. In einem mechanistischen, sozial-technologischen Weltbild führt eine Intervention wie ein Förderprogramm gezielt zu bestimmten Effekten. Evaluationen prüfen hier in der Regel, ob und bis zu welchem Grad die Ziele erreicht wurden (s. auch Zeile vier). Es werden also die intendierten, direkten Effekte geprüft. In einer komplexen sozialen Welt ist es aber unwahrscheinlich, dass eine soziale Aktivität nur zu intendierten, d.h. vorab geplanten und beabsichtigten Effekten führt. Vielmehr ist wahrscheinlich, dass sich auch nicht erwartete oder nicht gewollte Effekte zeigen. (vgl. Meier u.a. 1998) So können Förderprogramme für Betriebe zu Mitnahmeeffekten (s. Zeile 9) oder zu ungewollten Systemveränderungen führen. Zum Beispiel könnte eine alleinige Ausrichtung der Förderung auf kursförmiges Lernen es begünstigen, dass nicht kursförmige Lern- und Beratungsformen von den Unternehmen weniger nachgefragt werden. (vgl. Behringer/Descamps 2009)

Die Thematik des Zielerreichungsgrades wirft die Frage auf, inwiefern die gesetzten Ziele erreicht wurden. Hierbei werden die eingesetzten Mittel in Relation zu dem erzielten Nutzen gesetzt. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund eines Vergleiches verschiedener Förderprogramme eine wichtige Frage. Welche Effekte kann man mit einer Million Euro bei dem einen Förderprogramm erreichen und was kann man mit einer Million Euro bei einem anderen Förderprogramm erreichen? Dies stellt im Sinne der Effizienz und Effektivität bei Steuerungsentscheidungen eine wichtige Frage dar.

Die weiteren Zeilen bringen die Zeitfrage ein. Für jede Evaluation stellt der Zeithorizont eine wichtige Dimension dar. Es kann zu unmittelbaren, direkten Effekten kommen (z.B. Weiterbildungsteilnahme), viele und insbesondere nachhaltige Effekte zeigen sich erst mit größerem zeitlichen Abstand. So ist es unwahrscheinlich bis unmöglich, dass eine Weiterbildungsteilnahme der Mitarbeiter sich direkt im ökonomischen Erfolg des Betriebes zeigt. Hier treten positive Effekte mit Sicherheit zeitversetzt ein. Da es keine goldene Regel gibt, wann diese Effekte eintreten, ist es für Evaluatoren eine wichtige Fragestellung, wann man den Nutzen von Effekten beobachten/messen will. Die Zeile sieben greift auf das etablierte Evaluationssystem von Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006) zurück, das in Reaktionen der Lernenden unmittelbar nach/während einer Maßnahme, in längerfristiges Lernen, tiefgreifende Verhaltensänderungen bis hin zu Ergebnissen auf der betrieblichen Ebene differenziert. In diesem Mehrebenensystem ist somit auch eine Zeitdimension enthalten. Der Begriff der Wirkungskette wird aktuell in Bildungskontexten wieder von Dietel (2011), aufbauend auf Reischmann (1993, S. 200) und Tietgens (1993), in die wissenschaftliche Wirkungsforschung eingebracht:

> „‚Wenn Erwachsenenbildung nicht auf isoliertes Speicherwissen abhebt, sondern sinnvoll für Lebensbezüge ist, setzt sie Wirkungsketten in Gang, die möglicherweise über lange Zeiträume ihre Wirkung zeigen und die niemand vorhersehen kann – und das in einer Wirkungsbreite, die weit über das ursprüngliche Lernfeld hinausreicht.‘ (Tietgens – zitiert nach Reischmann, 1993: 200) Zentrale Aspekte sind hier ‚lange Zeiträume' sowie die ‚Wirkungsbreite'. Der Schwierigkeit der Erfassung solcher Wirkungsketten stellt sich diese Arbeit." (Dietel 2011, S. 153)

Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung hat 2010 eine Bildungsketten-Initiative gestartet, die auch auf die Bedeutung von gelingenden Übergängen, konsekutiven Bildungsabschlüssen und -anschlüssen hinweist. Lernabschlüsse schaffen neue Lernanschlüsse (vgl. Käpplinger 2007), d.h. es können durch Bildung und Weiterbildung Wirkungsketten in Gang gesetzt werden, die sich in Bildungs- und Erwerbsbiografien niederschlagen, allerdings ohne Analysen von Paneldaten oder Ansätze der Biografieforschung nur schwer zu untersuchen sind. Gleichzeitig wird zum Beispiel der Begriff der Ursache-Wirkung-Kette von Kaplan/Norton (1997) im unternehmensbezogenen Instrument der Balanced Scorecard eingesetzt und fordert dabei jenseits von Zuordnungsproblemen eine kausale Anordnung und Kontrolle von Ursachen und Wirkungen. Dies gipfelt in der zentralen Forderung von Kaplan/Norton: „If you can't measure it, you can't manage it" innerhalb eines positivistisch-mechanischen Paradigmas. Diese Bedeutungs- und Verwendungsvielfalt des Begriffs Wirkungskette weist auf Komplexitäten und Vieldeutigkeiten hin, die Grenzen der Verwendung dieses morphologischen Kastens ohne vertiefte Beschäftigung mit den jeweiligen Begriffen aufzeigen. Dies gilt sicherlich auch für andere Begriffe im morphologischen Kasten wie zum Beispiel die Kapitalbegriffe.

Die Zeile mit den Forschungsmethoden thematisiert den methodologischen Dualismus empirischer Sozialforschung. Grundsätzlich kann man die gesamte Evaluations- und Wirkungsforschung in objektiv-beobachtbare und subjektiv-wahrnehmbare Ansätze differenzieren. Erstere Ansätze sind quantitativ orientiert und versuchen, Datensätze zu Betrieben oder Individuen bezüglich des Vorher und Nachher einer Weiterbildungsteilnahme zu vergleichen. Etwa über Matching-Verfahren wird hierbei versucht, Selektionseffekte auszuschließen, sodass man bei vorher gleichen Parametern etwaige Veränderungen kontrolliert auf die Weiterbildungsteilnahme zurückführen kann. (vgl. Schneider u.a. 2006) Oft werden experimentelle oder quasi-experimentelle Forschungsdesigns prinzipiell große Vorteile in der Wirkungsforschung zugesprochen. (Messer/Wolter 2009, S. 5 ff.)

Partizipative Ansätze (vgl. Stockmann 2002, S. 13 ff.), welche die subjektive Wahrnehmung der Involvierten in den Blick nehmen, beziehen hingegen die Perspektiven und Interessen der Beteiligten (Individuen oder Betriebe) mit ein, um den Nutzen von Programmen einzuschätzen. Beide Ansätze haben Vor- und Nachteile. Der Ansatz der objektiven Beobachtung ist eng an seine Datengrundlagen gebunden. Jeder Datensatz enthält zwangsläufig immer eine begrenzte Auswahl an Informationen über die Untersuchungsgegenstände. Eventuell fehlen hier wichtige Informationen, welche den Nutzen der Teilnahme wesentlich beeinflussen. Des Weiteren handelt es sich hier sehr stark um ein deduktives Vorgehen, d.h. man kann nur das messen, was man a priori theoretisch konzeptioniert hat. Die subjektiven Wahrnehmungen können dahingegen breiter gefasst sein und stärker die Sichtweise der Individuen oder Betriebe berücksichtigen. (vgl. Beicht u.a. 2004) Dieser Vorteil ist gleichzeitig ein Nachteil, weil die Sichtweisen individuell gefärbt, in der Wahrnehmung verzerrt oder durch strategische Interessen überbaut sein können. Letztendlich dürfte kein Ansatz generell überlegen oder unterlegen sein, sondern jeweils Vor- und Nachteile haben. Wenngleich der Einsatz der jeweiligen Ansätze stark disziplinspezifisch erfolgt (so sind quantitative Verfahren in den Wirtschaftswissenschaften sehr verbreitet, während Erziehungs-/SozialwissenschaftlerInnen oftmals subjektive, qualitative Ansätze bevorzugen), zeigt sich in den letzten Jahren eine Tendenz in Richtung elaborierter, triangulativer Verfahren, die entweder beide Ansätze miteinander kombinieren oder ihre Ergebnisse im Spiegel des jeweiligen anderen Forschungsansatzes diskutieren: „Will man Feststellungen über relevante Programmbedingungen und -wirkungen durch ein Gefüge von sich wechselseitig stützenden Evidenzen absichern, so liefert ein multipler methodischer Zugang im allgemeinen ein reichhaltigeres und aussagekräftigeres Bild als ein monomethodischer Ansatz." (Brandtstädter 1990)

Des Weiteren könnten Untersuchungsparadigmen unterschieden werden. Lipari (2006, S. 13 ff.) unterscheidet dabei in das mechanistisch-moderne Kontrollparadigma, das organische Paradigma und das postindustriell-postmoderne Paradigmas. Grundsätzlich thematisiert diese Unterscheidung das Verhältnis von Forscher, Erforschtem und Auftraggeber. Forschung kann hier leicht der Legitimation von politischem Handeln dienen und von Praktikern als bloße Bedrohung wahrgenommen werden. (vgl. auch Gieseke 2002) Gerade in der Diskussion rund um Ansätze der Wirkungsforschung zeigen sich hier sehr differente Verständnisse und Positionen, die

auch das grundsätzliche Verhältnis von Wissenschaft, Praxis und Politik berühren. (vgl. Schemme u.a. 2008)

Die Zeile mit den „negativen" Effekten beschäftigt sich speziell mit nicht intendierten, unerwünschten Effekten. (vgl. Pirzer 2000, S. 117 ff.) Dies können Scheineffekte sein, d.h. Effekte, die irrtümlich als Wirkung eines Förderprogramms angesehen werden. So könnte zum Beispiel eine erhöhte Weiterbildungsquote nicht auf ein Förderprogramm rückführbar, sondern Ergebnis einer besseren Konjunkturentwicklung sein. Mitnahmeeffekte wurden bereits erläutert. Bei einem Substitutions- oder Verdrängungseffekt kann es zum Beispiel sein, das eine gesondert geförderte Gruppe von Individuen oder Betrieben zwar ein Nutzen von einem Förderprogramm hat, aber dadurch andere, nicht geförderte Gruppen nur ersetzt oder verdrängt werden. So könnte die Förderung einer bestimmten Größenklasse von Betrieben dazu führen, dass Betriebe jenseits der Definitionsgrenzen/Förderrichtlinien sich negativ entwickeln, sodass in volkswirtschaftlicher Gesamtrechnung ein Nulleffekt eintreten könnte. Mit einem Selektionseffekt wird thematisiert, dass jenseits der genauen inhaltlichen Definition einer Förderung allein durch die Auswahl von Betrieben oder Individuen Effekte eintreten können. Insbesondere die Hawthorne-Studien konnten nachdrücklich zeigen, dass es allein durch die Schaffung einer Teilöffentlichkeit durch ein Forschungsprojekt zu besseren Arbeitsergebnissen in Betrieben kommen kann. So dürfte allein die Einrichtung eines Förderprogramms für Weiterbildung ein öffentlichkeitswirksames Signal aussenden, dass dieser Bereich wichtig und anerkannt ist; und dies jenseits der konkreten Ausgestaltung der Förderung. Ein solches Signal könnte Weiterbildungsakteure (Berater, Lehrende, Lernende etc.) in ihrem Lernverhalten wesentlich unterstützen. Andererseits könnten auch Lock-In-Effekte (vgl. Schneider u.a. 2006, S. 205) entstehen. Dies würde bedeuten, dass die Geförderten auf die Effekte der Förderung vertrauen und alternative, eigene Aktivitäten jenseits der Förderprogramme nicht andenken und nicht unternehmen.

Die vorletzte Zeile berührt die Frage der Reichweite der Effekte. So können die Effekte wichtige Anschübe und Anstöße geben, die sich später in nachhaltigen Struktureffekten niederschlagen können. Oftmals wird gegenüber Förderprogrammen die Besorgnis geäußert, dass sie nur kurzfristige Anstöße liefern, die nicht zu nachhaltigen Veränderungen führen. In einem Negativszenario verpufft so eine Förderung nach Förderende. Mit internen und externen Effekten wird dahingehend unterschieden, welche Wirkungen auf die direkt an Förderprogrammen Beteiligten entstehen und welche Wirkungen sich auf Externe zeigen. So könnte zum Beispiel ein Förderprogramm, welches Beratungsangebote fördert, zu einem Ausbau des gesamten Beratungsangebotes führen, was dann auch für nicht geförderte Betriebe und Individuen nützlich sein kann.

Schließlich thematisiert die letzte Zeile den ordnungspolitischen Rahmen, der selbstverständlich eine wichtige Kontextvariable für öffentliche Förderprogramme darstellt. Insbesondere angesichts der veränderten Governance-Konzepte (s. Fußnote 2) ist dies eine wichtige Rahmung. Dies gilt vielleicht sogar besonders für föderale Staaten sowie im Zuge der Europäisierung, in der Förderströme, -richtlinien und -regulierungen neu ausgehandelt werden bzw. neue Entscheidungskompetenzen und -prozeduren entstehen.

IV. Fazit

Zu diesem Zeitpunkt ist im Effekte-Projekt mit der Entwicklung dieses Rasters eine dreifache Zielsetzung verbunden. Erstens soll dieses Raster dazu dienen, einen Überblick zu vorliegenden Dimensionen von Wirkungsstudien zu anzuregen. Kennzeichnend für den Ansatz im Effekte-Projekt ist dabei, sich nicht ausschließlich in einem disziplinären oder theoretischen Kontext zu bewegen, sondern mit einem erziehungswissenschaftlichen Wissenshintergrund andere sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Perspektiven intensiv einzubeziehen und konstruktiv-kritisch zu reflektieren. Es sollen Zugänge verschiedener Disziplinen vorurteilsfrei in den Blick genommen werden. Dies soll einen Beitrag dazu leisten, dass die starke disziplinäre und methodische Versäulung der Wirkungsforschung bearbeitet wird.

Zweitens können vorliegende Wirkungsanalysen anhand dieses Rasters gesichtet und grafisch nachvollziehbar dargestellt werden. Dadurch könnte man intensiv erforschte und weniger erforschte Dimensionen innerhalb der einzelnen Studien und für den gesamten Forschungsstand identifizieren (vgl. Timmermann 1998, S. 84 ff.), um Forschungslücken anzugehen.

Daran anknüpfend könnten drittens neue Wirkungsstudien initiiert und durchgeführt werden, die weniger erforschte Dimensionen untersuchen. Zusammenfassend kann dieser morphologische Kasten somit dem thematischen Überblick, der Systematisierung des Forschungsstandes und der Planung von Untersuchungen dienen. Was er nicht leisten kann, ist die Verknüpfung von Untersuchungsansätzen mit Disziplinen und Theorien, da diese sich in engeren Grenzen und Traditionen bewegen, die gegenüber dem morphologischen Ansatz partiell

im Widerspruch stehen. Disziplinarität und Interdisziplinarität sind hier zu diskutierende Rahmungen.

Dieser morphologische Zugang ist sicherlich diskutierbar, korrigierbar und um weitere Zeilen und Beschreibungen erweiterbar. Dazu soll dieser Zugang sogar explizit anregen, da ein holistischer morphologischer Zugang im ersten Zugriff kaum denkbar ist. Trotzdem sollte deutlich geworden sein, dass dieser Zugang holistischer angelegt ist als individuelle Evaluationsstudien, die zwangsläufig einen bestimmten Fokus – Evaluationsziele – haben müssen. Dies ist kein Manko von Evaluationen und soll hier auch nicht im Sinne einer Art Meta-Evaluation behauptet werden. Es ging in diesem Arbeitsbericht um eine sachlogische, forschungsgegenstandsbezogene Übersichtsdarstellung ohne umfassendere Meta-Analyse aller zugänglichen Studien. (s. hierzu auch den Arbeitsbericht von Dr. Alla Koval im Effekte-Projekt) Diesen holistischen Zugang hätte man wahrscheinlich nicht über eine Evaluationssynopse erreichen können, da solche Synopsen sehr stark von diesen Studien beeinflusst wären und kaum die grundlegenden Prinzipien des Feldzugangs herausgearbeitet hätten. Ebendieses wird von diesem Zugang erhofft.

Im Effekte-Projekt diskutieren wir aktuell, inwiefern in einem nächsten Arbeitsschritt vorliegende Evaluationsstudien anhand dieses Rasters gesichtet und strukturiert werden können. Man könnte zum Beispiel vorliegende und geplante Evaluationsstudien anhand dieses Rasters sichten, strukturieren und darstellen. Wenn man sich etwa eine fiktive Studie ausdenkt, könnte man folgende Aktivitätsfelder übersichtsartig darstellen:

1. Nutzer der Effekte	Betriebe	Beschäftigte	Weiterbildungsanbieter	Beratungsstellen
	Politiker	Administrationen	Regionen	Land
	Verbände	Sozialpartner	Professionen	Disziplinen
	Gesellschaft	Wirtschaft	Bildungssystem	etc.
2. Nutzen der Effekte	Produktivität	Einkommen	Erträge	Einkommen
	Mobilität	Arbeitszufriedenheit	Weiterbildungsteilnahme	Beschäftigungsfähigkeit
	Arbeitsplatzsicherheit	Karriere	Öffentlichkeitsarbeit	etc.
2. Wert der Effekte	Tauschwert	Gebrauchswert	Symbolwert	
2. Kapitalform	Ökonomisches Kapital	Kulturelles Kapital	Soziales Kapital	
3. Ziel-Ergebnis-Relation	Intendierte Effekte	Nicht intendierte Effekte	Direkte Effekte	Indirekte Effekte
4. Zielerreichungsgrad	60			
5. Realisierung des Nutzens	Kurzfristig	Mittelfristig	Langfristig	
6. Beobachtung des Nutzens	ex ante	ex nunc	ex post	
7. Evaluationsebene	Reaktion	Lernen	Verhalten	Ergebnisse
8. Untersuchungsmethoden	Qualitatives Paradigma	Quantitatives Paradigma	Triangulation	
9. „Negative“ Effekte	Scheineffekte	Mitnahme-Effekte	Substitutionseffekte	Verdrängungseffekte
	Selektionseffekte	Lock-In-Effekte		
10. Reichweite der Effekte	Interne Effekte	Externe Effekte	Struktureffekte	Anschubeffekte
11. Ordnungspolitischer Rahmen	Europa	Nation	Land/Kanton	Region

Abbildung 4: Morphologischer Kasten – Beispiel einer Evaluationsstudie

Mit dem Übereinanderlegen solcher Aktivitätsübersichten von Effekteevaluationen und -studien könnte man die Akzentsetzungen und Lücken in der Wirkungsforschung transparent machen, wobei allein innerhalb einzelner Studien die unterschiedlichen Felder mit unterschiedlicher Tiefe bearbeitet werden. Manche Felder stellen zentrale Untersuchungsziele dar (z.B. Förderung der Weiterbildungsteilnahme), während andere Felder (z.B. Anschubeffekte) eher Nebenthemen darstellen oder sich das Programm primär an Betriebe und erst in zweiter Linie an Beschäftigte wendet. Es deutet sich an, dass die farblichen Markierungen voraussichtlich einer weiteren Differenzierung (z.B. dunkelgrün für zentrale Forschungsziele, hellgrün für Forschungsziele in zweiter Reihe; siehe Grafik oben) bedürfen, um die unterschiedliche Intensität der Beschäftigung mit Feldern kenntlich zu machen. Dies könnte sowohl für einzelne Studien als auch für den Forschungsstand Anwendung finden.

In diesem Sinne soll dieser Arbeitsbericht zur kritischen Diskussion einladen. Der hier skizzierte Ansatz soll zur Diskussion anregen. Jenseits des Denkens in etablierten und hierarchischen Evaluationstraditionen oder zementierten Disziplingrenzen soll das Thema „Effekte und Nutzen von Förderprogrammen in der beruflichen Weiterbildung für Betriebe und Beschäftigte“ grundlegend durchdacht und in seinen verschiedenen Akzentsetzungen dargelegt werden. Nun stellt sich die Frage, ob dieses Schema dem Vollständigkeitsanspruch morphologischer Forschung möglichst nahe kommt oder ob wichtige Dimensionen fehlen und Ergänzungen oder Änderungen vorgenommen werden müssten. Die grundsätzliche Frage, ob man die vorhandenen Evaluationsstudien jeweils so klar zuordnen kann oder ob nicht verschiedene Felder auch gleichzeitig im Fokus einer Untersuchung stehen können, ist sicherlich zu bejahen. Insofern ist das vorne dargestellte Tisch-Beispiel deutlich zu relativieren und zeigt auf, dass technische Konzeptionen auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen nicht friktionslos zu übertragen sind, sondern soziale Welten ein anderes Komplexitäts- und Wechselwirkungsverhältnis aufweisen und nicht durch reproduzierbare Laborbedingungen zu kontrollieren sind. (s. eingangs Zitat von Berliner) Allerdings kann und sollte keine Wirkungsstudie alle oder auch nur die meisten Dimensionen abdecken. Man dürfte durchaus jeweils Schwerpunktsetzungen bei den vorhandenen Studien erkennen können. So stehen zum Beispiel nicht intendierte Effekte relativ selten im Fokus von vorhandenen Wirkungsstudien. (vgl. Meier 1998) Auch sei an dieser Stelle vor einem beliebten „Fehler“ von Wirkungsstudien gewarnt, die alles mit allem erklären wollen und keine Schwerpunkte setzen. Forschen heißt hier auch, Entscheidungen zu treffen und Forschungsdesigns in ihrem Anspruch nicht zu überdehnen.

Literatur

Arbeitskreis „Evaluation von Entwicklungspolitik“ in der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.): Landkarte Wirkungsanalyseverfahren. Berlin 2009.
URL: http://www.entwicklung.at/uploads/media/Verfahren_der_Wirkungsanalyse.pdf (Abrufdatum: 22.05.2011)

Backes-Gellner, Ulrike/Mure, Johannes/Geel, Regula: Lock-in-Effekte durch Humankapitalinvestitionen. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium 38 (2009) 1, S. 37-39.

Balzer, Carolin: Finanzierung der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2001. URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/balzer01_01.pdf [Abrufdatum: 30.04.2011]

Behringer, Friederike/Descamps, Renaud: Determinants of employer-provided training – A comparative analysis of Germany and France. In: Behringer, Friederike/Käpplinger, Bernd/Pätzold, Günter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart 2009, S. 93-124.

Beicht, Ursula/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter: Berufliche Weiterbildung – Welchen Nutzen haben die Teilnehmer? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2004) 5, S. 5-9.

Berliner, David C.: Educational Research – The Hardest Science of All. In: Educational Researcher (2002), S. 18-20.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1992, S. 49-80.

Böttcher, Wolfgang/Dicke, Jan Nikolas/Ziegler, Holger: Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis – Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Böttcher, Wolfgang/Dicke, Jan Nikolas/Ziegler, Holger (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung – Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u.a. 2009, S. 7-21.

Brandtstädter, Jochen: Entwicklung im Lebenslauf – Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und Sozialer Wandel. Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen 1990, S. 322-350.

DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation: Angefragte Gutachten / Meta-Evaluationen auf Basis der DeGEval-Standards. Köln 2002.

Destatis – Statistisches Bundesamt: Berufliche Weiterbildung in Unternehmen – Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden 2008 URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201079004,property=file.pdf [Abrufdatum: 30.04.2011]

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Methoden für visuelles Lernen. Bonn 2005. URL: http://www.die-bonn.de/visual/deutsch/materialien/methods_of_visual_learning_de.pdf [Abrufdatum: 31.05.2011]

Dietel, Sylvana: Gefühltes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource lebensbegleitenden Lernens – Eine qualitative Wirkungsanalyse inhaltsrelevanter Kurse der Gesundheitsbildung. Dissertation, in der Veröffentlichung befindlich, Berlin 2010.

European Learning Account Partners Network (ELAP): A Catalogue of Recent Lifelong Learning Co-financing Initiatives. Mai 2004, ohne Ortsangabe.
URL: http://www.oecd.org/dataoecd/30/14/33856089.pdf [Abrufdatum: 10.01.2011]

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld 2002.

Gieseke, Wiltrud: Evaluation in Zeiten der Veränderung – Ein Essay. In: REPORT (2002) 50, S. 68-76.

Herrmann, Thomas/Jahnke, Isa/Klick, Heiko/Skrotzki, Rainer: Ex-Post und Ex-ante Evaluation des BMBF-Rahmenkonzeptes „Innovative Arbeitsgestaltung, Zukunft der Arbeit“ – Zukunft eines Forschungsprogramms. In: Streich, Deryk/Wahl, Dorothee (Hrsg.): Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt- Frankfurt 2007, S. 501-528.

Hummelsheim, Stefan: Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld 2010.

Hupfer, Barbara: Wirkungsorientierte Programmevaluation- Eine Synopse von Ansätzen und Verfahren einschlägiger Institutionen in Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 86, Bonn 2007.

Ioannidou, Alexandra: Steuerung im transnationalen Bildungsraum – Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld 2010.

Greenberg, David H./Michalopoulos, Charles/Robins, Philip K.: A Meta-Analysis of Government-Sponsored Training Programs. In: Industrial & Labour Relations Review (2003) 1, S. 31-53.

Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008.

Kahl, Reinhard: Unglücksfall und Chance. In: ZEIT ONLINE vom 4.9.2009. URL: http://www.zeit.de/online/2008/17/element-studie?page=1 [Abrufdatum: 29.04.2010]

Kaplan, Robert S./Norton, David P.: Balanced Scorecard – Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart 1997.

Käpplinger, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007.

Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick, James D.: Evaluating Training Programs – The Four Levels. San Francisco 2006.

Lipari, Domenico: Pratiche di valutazione negli interventi formativi: uno schema interpretativo. In: FOR. Rivista per la formazione. Nr. 67/2006, S. 11–19.

Meier, Artur u.a.: Weiterbildungsnutzen – Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin 1998.

Messer, Dolores/Wolter, Stefan C.: Kann man mit Gutscheinen die Weiterbildungsbeteiligung steigern? Resultate aus einem wissenschaftlichen Feldexperiment. Leading House Working-Paper No. 42, Zürich 2009. URL: http://ideas.repec.org/p/iso/educat/0042.html [Abrufdatum: 22.05.2011]

Meyer, Wolfgang: Was ist Evaluation? Centrum für Evaluation – Ceval-Arbeitspapier Nr. 5, Saarbrücken 2002. URL: http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper5.pdf [Abrufdatum: 22.05.2011]

Moldaschl, Manfred: Audit-Explosion und Controlling-Revolution – Zur Verstetigung und Verselbständigung reflexiver Praktiken in der Wirtschaft. Arbeitspapier, Chemnitz 2005. URL: http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl9/forschung/fprojekte/reflex/ergebnisse/download/MM_Auditexplosion_2005.pdf [Abrufdatum: 22.05.2010]

Müller, Normann/Schütte, Miriam: Ausgaben der öffentlichen Hand für Weiterbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Vorversion vom 4. April 2011. Bonn 2011. URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011_Vorversion.pdf (Abrufdatum: 10.05.2011).

Reischmann, Jost: Weiterbildungsevaluation – Lernerfolge messbar machen. Neuwied 2002.

Reischmann, Jost: Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen – Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung 4 (1993) 4, S. 199-206.

Reutter, Gerhard/Käpplinger, Bernd: Transparenz und Akzeptanz wissenschaftlicher Begleitung im Spannungsfeld zwischen Gestaltungsprojekten und Programmmanagement. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung – Forschungskultur, Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. QUEM-Report. Heft 97, Berlin 2006. S. 177-202.

Pirzer, Alexandra: Staatliche Förderung der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren 2000.

Schemme, Dorothea/Garcia-Wülfing, Isabel/Münchhausen, Gesa/Zinnen, Heike: Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. Zwischenbericht, Bonn 2008. URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_32201.pdf [Abrufdatum: 08.01.2011]

Schmid, Kurt: Zum Nutzen der Weiterbildung – Internationaler Literaturreview & individuelle Weiterbildungserträge von TeilnehmerInnen an WIFI-Kursen. ibw-Forschungsbericht Nr. 144, Wien 2008. URL: http://www.ibw.at/html/fb/fb144.pdf [Abrufdatum: 08.01.2011]

Schneider, Hilmar/Brenke, Karl/Kaiser, Lutz/Steinwede, Jacob/Jesske, Birgit/Uhlendorff, Arne: Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. IZA Research Report No. 7. Bonn 2006.

Staudt, Erich/Hafkesbrink, Joachim/Treichel, Heinz-Rainer (1989): Perspektiven der Evaluation im Programm Arbeit und Technik des Bundesministeriums für Forschung und Technologie. Bochum 1989.

Stockmann, Reinhard: Evaluationsforschung. Opladen 2000.

Stockmann, Reinhard: Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. Centrum für Evaluation – Ceval-Arbeitspapier Nr. 5, Saarbrücken 2002. URL: http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper5.pdf [Abrufdatum: 22.05.2011]

Stockmann, Reinhard: Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Evaluation. Centrum für Evaluation – Ceval-Arbeitspapier Nr. 15, Saarbrücken 2008.
URL: http://www.ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper15.pdf [Abrufdatum: 22.05.2011]

Tietgens, Hans: Was sind Maßstäbe für Bildungswirkungen? In: Grundlagen der Weiterbildung 4 (1993) 4, S. 219-220.

Tietgens, Hans u.a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/Main1986.

Timmermann, Dieter: Nutzen aus der Sicht der Wissenschaft. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Nutzen der beruflichen Bildung. Bielefeld 1998, S. 75-92.

Weiler, Hans N.: Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen 2003, S. 181-203.

Widmer, Thomas: Meta-Evaluation – Kriterien zur Bewertung von Evaluationen. 2. Elektronische Neuauflage, Zürich 2006.
URL: http://www.seval.ch/documents/unterlagen-standards/anwendungen/a18_widmer_1996a_meta-evaluation.pdf [Abrufdatum: 29.04.2011]

Wolter, Stefan C./Denzler, Stefan/Evéquoz, Grégoire/Hanhart, Siegfried/Nussbaum, Olivier/Ragni, Thomas/Schläffli, André/Weber, Bernhard: Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung. Trendbericht Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau 2003.

Zwicky, Fritz: Entdecken, Erfinden, Erforschen. München/Zürich 1966.

Zwicky, Fritz: Morphologische Forschung. Wesen und Wandel materieller und geistiger struktureller Zusammenhänge. Glarus 1989.