



Schriftleitung: Prof. Dr. Willehad Lanwer, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt
Tel.: 06151-879881, FAX: +49 6151-879858, E-Mail: lanwer@vds-hessen.com

Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Helga Deppe, Frankfurt a.M. | Prof. Dr. Georg Feuser, Zürich | Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen | Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, Bremen | Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg | Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz | Dr. med. Horst Lison, Hannover | Prof. Dr. Holger Probst, Marburg | Prof. Dr. Helmut Reiser, Hannover | Prof. Dr. Peter Rödler, Koblenz | Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken | Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen | Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen | Wienke Zitzlaff, Hannover

Inhalt

Editorial	115
Vorstellungen einer »evidenzbasierten Pädagogik« und ihre fachlichen Grenzen <i>Norbert Störmer</i>	118
Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und der Zusammenhang von Exklusion und Inklusion <i>Dagmar Hänsel</i>	133
Unzulänglichkeiten der gegenwärtigen Debatte um Inklusion <i>Stefan Schuster</i>	151
»Behinderte Cyborgs« Konstruktionen von Behinderung in einer Cyborg-Gesellschaft <i>Philipp Seitzer</i>	157
Ein erfülltes Leben führen Gestaltung nachschulischer Angebote für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Förder- und Betreuungseinrichtungen <i>Teresa Sansour, Benita Richter, Lucas Ditz, Angelika Thäle, Oliver Musenberg, Wolfgang Lamers & Judith Riegert</i>	182
Buchrezensionen	197

Behindertenpädagogik in Hessen

Schwerpunktthema: »Schulische Erziehungshilfe«	201
Nützt die schulische Erziehungshilfe?	202
Ein Beitrag zur Debatte um die Wirksamkeit von Prävention und Intervention <i>Baldur Drolsbach</i>	
Das strukturierte kollegiale Fachgespräch	207
Ein Instrument zur Professionalisierung <i>Martina Hehn-Oldiges & Gretel Hölzer</i>	
Aus der Verbandsarbeit	215
Impressum	224

Editorial

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

›Wissen zu schaffen‹, so trivial es auch erscheinen mag, ist das, was Wissenschaft im weitesten Sinne beschreibt. Allerdings sind weder ›Wissen‹ noch ›Wissenschaft‹ selbsterklärend. Prinzipiell setzen Wissen sowie Wissenschaft stets wissende Subjekte voraus, d. h. denkende Menschen. Wissen und Denken bilden ebenso eine Einheit wie Sprache und Denken.

Das ausnehmend Besondere des Denkens im Unterschied zu anderen psychischen Funktionen liegt Holz zufolge in der Möglichkeit der Selbstbezüglichkeit des Denkens begründet:

»Ich kann nicht wahrnehmen, daß ich wahrnehme, nicht fühlen, daß ich fühle (obwohl ich denken kann, daß ich wahrnehme, fühle usw.). Genauer: ich kann nicht wahrnehmen, daß ich die Wahrnehmung *Haus* habe, ich kann nicht empfinden, daß ich die Empfindung *Zahnschmerz* habe, ich kann nicht fühlen, daß ich das Gefühl *Zufriedenheit* habe, ich habe Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle, *indem* ich wahrnehme, empfinde, fühle. Ich kann aber denken, daß ich die Gedanken *Haus*, *Zahnschmerz*, *Zufriedenheit*, *Reflexivität* habe, das heißt, ich kann denken, daß ich denke«¹.

Denken ist Tätigkeit bzw. innere Tätigkeit und jede Tätigkeit ist auf einen Gegenstand gerichtet, sodass das Denken stets einen gegenständlichen Inhalt hat, der gedacht wird. Mithin ist Denken »ein ›Denken-von-etwas‹ und der Genitivus objectivus ist ihm inhärent«², sodass Denken »immer und wesentlich etwas-Denken« ist und es »manifestiert sich in dem Gedanken an etwas«³.

Sprache fungiert als Medium des Denkens, d. h., in der Sprache vergegenständlicht sich das Denken, es ist dessen materielle Existenzform. Wörter sind entsprechend die materielle Existenzform der Begriffe, d. h., der Begriff um-

1 Holz, Hans Heinz (2017). *Speculum Mundi. Schriften zur Theorie der Metapher, spekulativen Dialektik und Sprachphilosophie*. Bielefeld: Aithesis Verlag, S. 162.

2 Ebd., S. 160.

3 Ebd., S. 162.

fasst die Bedeutung des Wortes, denn ein Wort ohne Bedeutung ist kein Wort, sondern ein leerer Laut⁴. Das heißt, Wörtern als Begriffe wohnen immer Bedeutungen inne, sodass sich Bedeutungen in Wörtern und Sätzen als ihren Träger manifestieren.

Entsprechend ist Wissen durch die Form der Sprache wesentlich bestimmt, in der über Wissen gesprochen und gedacht wird, bzw. verkörpert sich die Bedeutung des Wissens in der Sprache. Begriffe sind folglich unerlässliche ›Denkwerkzeuge‹, ohne die kein Wissen zu generieren ist. Sprache bzw. Begriffe als vergegenständlichte Formen des Wissens sind Repräsentationen von Sachverhalten im menschlichen Bewusstsein und durch Erfahrung vermittelt. Demzufolge entwickeln sich die Begriffe und damit auch das Wissen »mit wachsender Kenntnis von den Sachverhalten; im Zuge der Einwirkung der Menschen auf die Sachverhalte; und mit den Sachverhalten selbst. Die Sachverhalte aber verändern sich, weil es eine natürliche Entwicklung gibt und der Mensch sie umgestaltet«⁵.

Wissen ist stets Wissen von etwas, es ist auf Sachverhalte bezogen, die Gegenstandsbereiche markieren, von denen es abstrahierend gebildet wird. Wissen ist eine Bezeichnung für das, »was eine Kultur an Konstruktionsmöglichkeiten für die Orientierung in ihrer Welt hat«⁶. Wissen konstituiert sich aus den Elementen ›Erfahrung‹, ›Handlung‹ und ›Begriff‹, sodass Wissen selbst nichts anderes ist, als der Bezug aus Erfahrung und Handlung, »die durch erklärende Begriffe aufeinander adäquat bezogen sind«⁷.

Zu unterscheiden ist im Hinblick auf Wissenschaft das Wissen des Gegenstands bzw. Sachverhalts vom ›Wissen des Gewussten‹ über den Gegenstand/Sachverhalt. Dies verweist auf die wissenschaftsmethodologischen Überlegungen von Fleck⁸, d. h. auf differente ›Denkstile‹ und ›Denkkollektive‹. Unter Denkstil fasst Fleck »nicht nur diese oder jene Färbung der Begriffe und diese oder jene Art sie zu verbinden. Er ist bestimmter Denkwang und noch mehr: die Gesamtheit geistiger Bereitschaften, das Bestreben für solches und nichts anderes Sehen und Handeln«⁹. Mithin ist der Denkstil als »gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen«¹⁰ zu definieren. Als Denkkollektiv be-

4 Vgl. Vygotskij, Lev S. (2002). *Denken und Sprechen*. Hrsg. u. übers. aus dem Russischen v. Joachim Lompscher u. Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz., S. 389.

5 Holz, Hans Heinz (2005). *Weltentwurf und Reflexion. Versuch einer Grundlegung der Dialektik*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 530.

6 Neuser, Wolfgang (2007). Dialektik, systematisch und historisch begründet. In Hubig, Christoph & Zimmer, Jörg, *Unterschied und Widerspruch. Perspektiven auf das Werk von Hans Heinz Holz*. Köln: Dinter Verlag, S. 49–61, hier: S. 54.

7 Ebd. S. 55.

8 Vgl. Fleck, Ludwik (2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (9. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

9 Ebd., S. 85.

10 Ebd., S. 130.

zeichnet Fleck eine »Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen« sowie »Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebiets, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstils«¹¹ sind.

Prinzipiell ist mit Flecks Überlegungen über Denkstile und Denkkollektive, das »Vorhandensein einer spezifischen historischen Entwicklung des Denkens, die sich weder auf eine logische Entfaltung der Denkinhalte noch auf ein einfaches Anwachsen der Einzelerkenntnisse zurückführen lässt«¹², zu berücksichtigen. Denkstile und Denkkollektive setzen daher das »Vorhandensein einer spezifischen historischen Entwicklung des Denkens« voraus.

Es sind nach Fleck die sozialen Momente, die der spezifisch historischen Entwicklung des Denkens in den verschiedenen Phasen der Menschheitsgeschichte zugrunde liegen. Angesichts dessen muss jede spezifisch historische Entwicklung des Denkens sowie deren Produkte in Form von Wissen »mit Sozialem und weiterhin mit Kulturhistorischem in Beziehung gebracht werden«¹³.

Ferner ist jede spezifisch historische Entwicklung des Wissens von früheren Wissensbeständen, Kategorisierungen und Denkstilen abhängig. Das, was alle Menschen in allen historischen Situationen miteinander verbindet, ist, dass sie unter vorgefundenen kulturellen und sozialen Bedingungen leben. Jede Phase und jedes Ereignis der Geschichte ist mitbedingt durch die vorhergegangenen Phasen und Entwicklungspfade. Entsprechend ist auch jede neue Erkenntnistätigkeit »vom früheren Erkenntnisbestande abhängig [...], da die Last des bereits Erkannten die inneren und äußeren Bedingungen des neuen Erkennens verändert«¹⁴.

Vor diesem Hintergrund können die Beiträge des vorliegenden Heftes in einen Sinnzusammenhang des Wissens gebracht werden.

Willehad Lanwer

Die Redaktion

11 Ebd., S. 54.

12 Fleck, Ludwik (2011). Das Problem einer Theorie des Erkennens. In ders., *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 272.

13 Fleck, Ludwik (2011). Zur Krise der »Wirklichkeit«. In ders., *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 52.

14 Ebd.

Vorstellungen einer »evidenzbasierten Pädagogik« und ihre fachlichen Grenzen

Norbert Störmer

In den letzten Jahren hat die Diskussion um Fragen der Evidenzbasierung in der Pädagogik im Allgemeinen wie auch im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zwischenzeitlich wird sogar von einer »evidenzbasierten Pädagogik« gesprochen und die Evidenzbasierung als wissenschaftlicher Auftrag aufgefasst (vgl. Hillenbrand 2015a, S. 178). Zudem soll auf die Umsetzung einer »evidenzbasierten Praxis« zielgerichtet hingearbeitet werden (vgl. ebd., S. 194). Diese »evidenzbasierte Pädagogik« lässt sich von der Vorstellung leiten, dass ein experimentell gesichertes und generalisierbares Wissen eine Grundlage für das Ausweisen einer Wirksamkeit pädagogischen Handelns sein kann und sein soll. Gemäß dieser Vorstellung sollen künftig nur noch solche Methoden, Maßnahmen und Materialien zur Anwendung kommen, die sich sowohl wissenschaftlich wie auch praktisch als »wirksam« – als »evident« erwiesen haben bzw. so erscheinen.

Dennoch fallen bei einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen einige Ungereimtheiten wie auch ein in der vorrangigen empirischen Fixierung liegender Reduktionismus auf. Diesem ist eigen, dass ein komplexes pädagogisches Geschehen nicht mehr in seiner ganzen Komplexität und Dynamik erfasst werden und sich infolgedessen maximal nur auf Teilbereiche der Pädagogik beziehen kann. Versucht man zudem noch einen Anspruch auf »Bildung für alle« als wichtige Ausgangsfrage für einen pädagogischen Diskurs zu sehen, wird schon deutlich, dass die Fixierung auf quantitativ-empirisch erhobene Informationen bezüglich von »was wirkt« gar nicht alle Aspekte pädagogischen Handelns erfassen kann. Möglicherweise kommen wir sogar an bestimmten Schnittstellen der Bestimmung von was wirkt bzw. was wirkt nicht zu »neuen« Abgrenzungs- und Ausgrenzungsprozessen.

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Vorstellungen einer »evidenzbasierten Pädagogik« scheint mir unabdingbar zu sein. Deshalb ist es zu begrüßen, dass in der letzten *Behindertenpädagogik*, Heft 1/2017 mit den Beiträgen von Peter Rödler sowie von Stephan Ginkelmaier & Tony Fischer diese Debatte auch in dieser Zeitschrift vorangebracht worden ist. In meinem Beitrag möchte ich einige der in beiden Beiträgen vorgebrachten Aspekte unterstreichen, wie auch auf weitere Aspekte zur Beförderung einer kritischen

theoretischen Auseinandersetzung mit dem Ansatz einer »evidenzbasierten Pädagogik« und einer »evidenzbasierten outcome-orientierten Forschung« herausstellen. Dabei werde ich mich zu großen Teilen auf meine diesbezüglichen Aussagen an anderer Stelle beziehen (vgl. Störmer 2016). Ziel dieser kritisch-theoretischen Auseinandersetzung muss es sein, insgesamt zu einer Neuorientierung der bildungspolitischen Debatte zu gelangen (vgl. Bernhard 2010, S. 9). Denn Bildung war und ist – ungeachtet wechselnder Aktualitäten – ein Beitrag zum Prozess der Selbst- und Weltwahrnehmung, der Selbst- und Welterkenntnis, der Selbst- und Weltdeutung, der Gestaltung unserer Lebensumstände sowie die Fähigkeit zur Erlangung von Selbstverantwortung und Autonomie. Heute kommt es darauf an, diesen Grundauftrag von Bildung wieder stärker zu vertreten und Rationalisierungen und Reduktionismen jedweder Art abzuwehren. Denn ein humaner Bildungsbegriff, der in der Lage ist, »Bildung für alle« abzubilden, muss von der Vielfalt unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Zieldimensionen ausgehen. Dies ist jedoch nur auf der Grundlage eines ganzheitlichen, nicht vorrangig funktionalen Bildungsbegriffs möglich.

Einige ins Auge fallende Ungereimtheiten hinsichtlich der Evidenzbasierung

In kritischen Betrachtungen zur »Evidenzbasierung« fällt zunächst immer auch die Auseinandersetzung um die Bestimmung des Begriffs auf (vgl. Röder 2017, S. 29; Gingelmaier, Fischer 2017, S. 39f.). Denn der hier verwendete Begriff von »Evidenz« wird nicht aus dem europäischen philosophischen Verständnis hergeleitet, sondern es wird auf die im angloamerikanischen Sprachbereich dominierenden Vorstellungen zurückgegriffen. Hier steht »Evidenz« für den Nachweis, Hinweis oder Beleg, mit denen bestimmte Annahmen oder bestimmte Urteile gestützt werden können. In Bildungsdiskursen erfolgt eine Anlehnung an dieses Begriffsverständnis, wenn von einem »evidence-based learning« (EBL) gesprochen wird. Nach diesem Verständnis steht der Begriff »Evidenz« für die Überprüfbarkeit und Überprüfung von Lerneffekten und deren kontinuierliche Kontrolle. Daraus resultiert für die pädagogische Praxis, dass »eine Art von Regelwissen produziert werden (soll), das der pädagogischen Profession eine ernstzunehmende wissenschaftliche Grundlage bietet« (Bellmann & Müller 2011, S. 23). Etwas konkretisiert steht für Clemens Hillenbrand der Begriff »Evidenzbasierung« letztendlich für ein professionelles und empirisch fundiertes pädagogisches Handeln (vgl. Hillenbrand 2015a, S. 176).

Zur Begründung der »Evidenzbasierung« wird häufig angeführt, dass sich in den zurückliegenden Jahren in den anglo-amerikanischen Ländern eine entsprechende Praxis von »evidence-based-education« durchgesetzt hat und sich natürlich dort auch eine »erfolgreiche« diesbezügliche Praxis zeigt. Bei diesen

Verweisen ist jedoch auffällig, dass in der Regel wissenschaftliche Vorstellungen, die dieser Praxis zugrunde liegen, nicht skizziert werden. Verdeutlicht werden vielmehr ausschließlich pragmatische Aspekte. Letztendlich wird die quasi »theorieleose« Übernahme dieser Vorstellungen von »Evidenzbasierung« mit der Maßgabe angeregt, dass ein »umfangreiches, international und wissenschaftlich sehr gut abgesichertes Wissen« (Hillenbrand 2015a, S. 200) zur Verfügung stehen würde und eine evidenzbasierte Praxis gerade auch im »internationalen Diskurs der Sonderpädagogik weite Akzeptanz gefunden hat« (ebd., S. 208).

Weiterhin wird zur Begründung der »Evidenzbasierung« häufig angeführt, dass Vorstellungen von einer evidenzbasierten Praxis aus der Medizin übernommen worden sind. Gerade in der klinischen Praxis und der klinischen Entscheidungsfindung würde eine evidenzbasierte Medizin heute eine zentrale Rolle spielen. Ihr Blick ist dabei gerichtet auf eine »wirksame« Behandlungen, auf die Wirksamkeit von Therapien und von Heilverfahren. In diesem Sinne sollen wissenschaftliche Erkenntnisse zwecks einer bestmöglichen medizinischen Behandlung konsequent genutzt werden. Gewonnen werden in der Medizin derartige Erkenntnisse vorrangig über empirische Studien und dokumentierte klinische Erfahrungen, wobei randomisierten kontrollierten Studien dabei die höchste Beweissicherheit eingeräumt wird. Als problematisch anzusehen ist es jedoch, wenn fachliche Vorstellungen von Evidenz in der Medizin einfach auf die Pädagogik übertragen bzw. übernommen werden und dies als ein bedeutender Anstoß für eine wissenschaftsbasierte pädagogische Praxis angesehen wird. Hierbei wiederum ist auffällig, dass die langjährige Auseinandersetzung mit dem »medizinische Modell« aus pädagogischer Sicht nicht einmal zu einer Diskussion um fachübergreifende Transferprobleme und deren Lösung führt.

Der »bedeutende Anstoß« für eine wissenschaftsbasierte pädagogische Praxis verweist zudem auf ein Problem der Theoriebildung in der Pädagogik, insbesondere der Heil- und Sonderpädagogik. Diese hat sich schon immer auf die »vor- und außerpädagogisch bestimmte Problemstellung Behinderung sowie weiterer außerpädagogisch bestimmter Begründungen« bezogen (Kuhn 2015, S. 238). Infolgedessen wurde bei entsprechenden Problemstellungen im Erziehungs- und Unterrichtswesen eine pädagogische Transformation dieser Probleme zugunsten einer Bestimmung der Pädagogik durch vor- und außerpädagogisch bestimmte Bedingungen vernachlässigt (ebd., S. 240) und keine konkreten pädagogischen Vorstellungen hinsichtlich der »unterschiedlichen Formen pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit« erarbeitet (ebd., S. 241). Gemäß dieser Ausrichtung entwickelte sich – ganz besonders in der »Pädagogik bei Verhaltensstörungen« – eine stark ausgeprägte Affinität zu therapeutischen Erklärungsmodellen und Interventionsverfahren (vgl. Willmann 2012, S. 148). Gepaart mit der Auffassung, dass in unserer Zeit in vielen pädagogischen Handlungsfeldern die Arbeit als zu komplex, sehr be-

lastend und viele Erziehungs- und Bildungsprozesse teilweise als nicht mehr beeinflussbar erlebt werden, ist der auftretende Wunsch nach klaren und verbindlichen Orientierungen für wirksames und verantwortliches pädagogisches Handeln durchaus nachvollziehbar. Es lässt sich also durchaus in pädagogischen Handlungsfeldern eine Sehnsucht nach einfachen Erklärungsmustern und technologischen Lösungen finden, verbunden mit dem Bedürfnis, »sich an therapeutischen Ansätzen als Technologieersatzverfahren zu orientieren« (Willmann, 2012, S. 152). Vor diesem Hintergrund gewinnt eine »evidenzbasierte Pädagogik« durchaus eine gewisse Anziehungskraft.

Einige ins Auge fallende Aspekte zum Forschungsverständnis

Das Konzept der »evidenzbasierten Pädagogik« basiert auf einer auf quantitativ-empirischen Methoden ausgerichteten Grundlage. So wird das Entdecken kausaler Zusammenhänge als besonders bedeutsam angesehen und derartige kausale Zusammenhänge sollen vorrangig mithilfe experimenteller, randomisierter Studien entdeckt werden. Hierüber soll herausgefunden werden, »was wirkt« (vgl. Biesta 2011, 97). In diesem Zusammenhang wird allein das Experiment als die Möglichkeit angesehen, »Kausalbeziehungen verlässlich aufzudecken« (Herzog 2011, 129). Denn »die Nutzung experimenteller Designs mit randomisierter Zuordnung der Probanden zur Experimental- oder Kontrollgruppe gilt als der ›Goldstandard‹ der Evaluationsforschung« (Hillenbrand 2015a, 180).

In diesem Forschungsverständnis kommt den Zusammenfassungen mehrerer Untersuchungen zu sogenannten quantitativen »Metaanalysen« eine große Bedeutung zu. Derartige Metaanalysen führen angeblich zu verlässlicheren und überschaubaren Aussagen (vgl. Hillenbrand 2015a, S. 181) und gelten als die »höchste Stufe der Evidenzbasierung« (ebd., S. 182). Als ein gutes Beispiel einer solchen »Metaanalyse« wird die Hattie-Studie angesehen. Die Problematik, die solchen »Metaanalysen« eigen ist, hat Peter Rödler in aller Kürze in Bezug auf die Hattie-Studie präzise herausgestellt (vgl. Rödler 2017, S. 30f.).

Im Konzept der Evidenzbasierung dominiert ein positivistisches, quantitativ-empiristisches Theorie- und Methodenverständnis. Somit signalisieren derartige Vorstellungen eine gewisse Wiederkehr positivistischer Dogmen in der Bildungsforschung. Vorrangig wird der Blick auf technologische, also veränderungsrelevante Wissenstatbestände gerichtet. Forschung scheint gemäß diesem Verständnis für die pädagogische Praxis nur dann relevant zu sein, wenn sie instrumentelles oder technisches Wissen zur Verfügung stellt (vgl. Biesta 2011, S. 113). Eine »evidenzbasierte Pädagogik« soll also Wissenstatbestände bereitstellen, die eine solide Basis für pädagogisches Handeln darstellen können. In diesem Sinne baut eine evidenzbasierte Praxis auf operationalisier-

bare und replizierbare Handlungsformen auf, »die einer kritischen Prüfung durch wissenschaftliche Forschung unterzogen wurden und mit spezifischen Methoden belegbare Fakten ihrer positiven Wirksamkeit vorlegen können« (Hillenbrand 2015b, S. 313). Im Spektrum der Heil- und Sonderpädagogik wird der Forschung die zentrale Aufgabe zugewiesen, sonderpädagogische Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, wobei der Nachweis wiederum durch die Anwendung experimenteller Verfahren geführt werden soll (vgl. Hillenbrand 2015a, S. 179). Eine derart ausgerichtete »evidenzbasierte Praxis« begreift professionelles pädagogisches Handeln als durchzuführende Interventionen und infolgedessen erweist sich auch die Suche nach empirischen Belegen für die Effektivität solcher Interventionen als zentral (vgl. Biesta 2011, S. 100). Eingebunden in ein derartiges Handlungsmodell wird eine entwicklungsbezogene, engmaschige Begleit- und Verlaufsdiagnostik, mit der das Konzept der »evidenzbasierten Praxis« um die »Logik der Evidenzbasierung im Einzelfall« erweitert werden soll (Casale, Hennemann & Grosche 2015, S. 327). Insofern spielt die Verlaufsdiagnostik in der »evidenzbasierten Praxis« eine entscheidende Rolle (vgl. ebd., S. 322).

Eine »evidenzbasierte Praxis« geht davon aus, dass die Ziele eines professionellen Handelns gegeben sind. Als relevant werden vorrangig Fragen angesehen, wie man diese Ziele am effektivsten und am effizientesten erreichen kann. »Insofern geht evidenzbasierte Praxis mit einem technologischen Modell professionellen Handelns einher« (Biesta 2011, S. 101). Somit ist die Frage angezeigt, ob in dem Konzept der Evidenzbasierung die Pädagogik nicht auf eine Sozialtechnologie reduziert wird und es folglich zu einer Vereinseitigung des pädagogischen Diskurses kommt. Zudem ist zu fragen, ob in diesen Vorstellungen nicht auch sehr stark Wolfgang Brezinkas Konzept einer Erziehungswissenschaft als Technologie aufscheint (vgl. Herzog 2011, S. 128).

Einige wissenschaftstheoretische Einwände

Bei der evidenzbasierten Pädagogik handelt es sich um einen an strengen wissenschaftstheoretischen Kriterien und methodologischen Standards ausgerichteten Ansatz (vgl. Bellmann & Müller 2011, S. 14). Diesem liegt eine enge, positivistisch inspirierte Wissenschaftskonzeption zugrunde, die in der Regel ohne eine spezielle Theorie der Erziehung oder des Pädagogischen auskommt (vgl. ebd., S. 16). Es offenbaren sich in diesem Konzept vorrangig neue Strategien zu einer verbesserten Vermittlung abfragbaren Wissens im Sinne einer Effizienzsteigerung.

Nach diesem Verständnis erscheint Bildung allein auf die messbaren Dimensionen von Bildung bezogen zu sein und ist ausschließlich als Kompetenzerwerb konzipiert. In dieser Konzeption erscheint Bildung längst nicht mehr als

Ausdruck einer »eigenen, autonomen und zunehmend selbstverantwortlich organisierten Anstrengung, sondern als das Konsumieren eines Produkts, das von einem Konsortium von Pädagogen und ihren Beratern maßgeschneidert angeboten werden muss« (Liessmann 2014, S. 114). Bildung wird nicht mehr im Sinne einer lebendigen und kritischen Auseinandersetzung mit Problemstellungen und Zumutungen gesehen. Denn gerade in den fixierten Kompetenzen und Bildungsstandards, den Testschablonen und Evaluationsbögen werden Aspekte sichtbar, mit denen Bildung funktionalistisch reduziert und entsprechend empirisch verkürzt wird (vgl. Bernhard 2010, S. 8).

Betrachten wir die pädagogische Praxis etwas genauer, dann kann Erziehung nicht als Intervention und Behandlung verstanden werden. Vielmehr vollzieht sich Erziehung immer in gestalteten, komplexen und zunächst einmal offenen Situationen. Erziehung funktioniert somit immer als ein offenes, rekursives und semiotisches – nicht kausales und normatives – System. Es ist ein System, das in einer dynamischen Interaktion mit seiner Umwelt steht, welches auf sich selbst bezogen ist und in dem sich Interaktionen zwischen den Elementen auf der Grundlage von Bedeutungen und Interpretationen vollziehen. Aus diesen Gründen kann es auch keine Technologie der Erziehung geben (vgl. Biesta 2011, S. 102). »Für die Erziehung benötigt man ein Modell professionelles Handeln, das die nichtkausale Natur pädagogischer Interaktionen ebenso anerkennt wie die Tatsache, dass die Mittel und Ziele der Erziehung weniger in einer äußerlichen als in einer internen Beziehung zueinander stehen« (ebd., S. 104). Folglich ist auch die wichtigste Frage für professionelle Pädagoginnen und Pädagogen nicht die nach der Effektivität ihrer Handlungen, sondern »die nach dem potentiellen erzieherischen Wert dessen, was sie tun, d. h. nach der pädagogischen Erwünschtheit von Lerngelegenheiten, die aus ihren Handlungen folgen« (ebd.). Prozesse des Lernens, die sich unter diesen Bedingungen vollziehen, präsentieren einen je eigenen inneren und eigenaktiven Prozess, dessen Verlauf, Resultat oder Zeitpunkt in keinsten Weise von außen zu erfassen ist.

Pädagogisches Handeln kann infolgedessen nicht auf ein instrumentelles Handeln, auf die Anwendung von Interventionen und Methoden eingegrenzt werden, mit denen vorgegebene Ziele erreicht werden sollen. Denn hierbei gerät in Vergessenheit, dass das, was als effektiv gilt, entscheidend abhängt von Urteilen darüber, was pädagogisch wünschenswert ist und sein soll, warum etwas wirken soll und wer das letztendlich festlegt. Wirkungen können in komplexen sozialen Zusammenhängen keineswegs durch einfache Kausalitätszuschreibungen ausgedrückt werden. Auch wenn die Kenntnis einzelner derartiger Faktoren und Zusammenhänge von großem Nutzen für begründetes pädagogisches Handeln ist (vgl. Schad 2015, S. 341), ist es doch unabdingbar, den Standardisierungsbestrebungen im Bildungswesen mit einer Besinnung auf einen umfassenden Erziehungs- und Bildungsbegriff zu antworten und entsprechende Diskussionen zu führen (vgl. Willmann 2012, S. 135).