



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

Ständige Mitarbeiter*innen: 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

Inhalt

Editorial	115
Geschönte Effekte	118
Oder: Vom Missbrauch statistischer Berechnungen <i>Hans-Jürgen Pitsch</i>	
Forschung im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens	145
Perspektiven und Dimensionen <i>Peter Groß</i>	
»No Risk – No Fun!«	154
Adoleszenz Hirnentwicklung – Ein neuropsychologischer Beitrag zum Verständnis von Risikoverhalten bei Jugendlichen <i>Nicola-Hans Schwarzer & Stephan Gingelmaier</i>	
Mehr Demokratie wagen	171
<i>Andreas Möckel (†)</i>	
»Mein Freund, es geht immer weiter, immer weiter.«	183
Ein Zeitzeugenbericht zur Situation in Heimen und Anstalten in der Nachkriegszeit bis 1990 <i>Wolfgang Jantzen & Bodo Kupfer</i>	
Buchrezension	196

Behindertenpädagogik in Hessen

Schwerpunktthema: »Schulische Berufsorientierung«	201
Berufsorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	203
Konzeption eines Curriculums zur Berufsorientierung an der Mosaikschule Marburg <i>Caroline Clormann & Nils Hartung</i>	
»JobCoach«	214
Projekt der Schule am Budenberg, Haiger als gelingender Baustein im Übergang Schule – Beruf <i>Silvia Fladerer, Marko Best & Stefanie Fiedler</i>	
»Die Firma«	219
Ein berufsorientiertes Unterrichtskonzept der besonderen Art an der Schule am Budenberg, Haiger <i>Silvia Fladerer, Marko Best & Stefanie Fiedler</i>	
Impressum	224

Editorial

Behindertenpädagogik 2/2020, 59. Jg., 115–117
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-2-115>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

Adornos Begründung, »[n]ur wenn, was ist, sich ändern läßt, ist das, was ist, nicht alles«¹, kennzeichnet das den Beiträgen im vorliegenden Heft zugrundeliegende Verbindende. Im Zentrum steht das Ringen um das Mögliche im Wirklichen, die mit der zeitlichen Spannung zwischen »Nicht-mehr« und »Noch-nicht« einhergeht. Insofern wird das, was ist, nicht als Faktizität, nicht als Gegebenheit des Vorhandenen, sondern als dynamisches Geschehen bestimmt, denn so Holz, »nicht die Kategorie Wirklichkeit, sondern die Kategorie Möglichkeit bezeichnet die Modalität einer Welt, in der es Veränderung wird.

Im weitesten Sinne geht es dabei um das, was als »Utopie« bezeichnet wird. Ausgehend von den etymologischen Wurzeln des Begriffs »Utopie« – abgeleitet vom griech. »*ou topos*« – bezeichnet er ein »Nirgendwo« im Gegensatz zum »*topos*«, dem geografisch bestimmten Ort.³ Was nun die weitere Begriffs- und Problemgeschichte von Utopie betrifft, ist diese aufs Engste verknüpft mit Thomas Morus, d. h. mit seiner Monografie *Utopia*⁴.

Demzufolge hat die Verwendung des Begriffs »Utopie« im herkömmlichen Sinne ihren eigentlichen geschichtlichen Ursprung im Werk von Morus⁵.

»[Entsprechend] entfaltet sich die Utopie des Thomas Morus auf drei verschiedenen Diskursebenen: (I) auf der Ebene des kritischen Diskurses, dessen Gegenstand ausschließlich die sozio-ökonomische Situation Großbritanniens im 16. Jahrhundert ist, (II) auf der Diskursebene der weitgehend idealisierten Beschreibung des Lebens der Utopier (als Gegenbild zu den von Ungerechtigkeiten und Gewalt bestimmten Verhältnissen in England), und (III) auf der Diskursebene der Rechtfertigung der neuen gesellschaftlichen Verhältnisse in *Utopia*.

Mithin ist ausgehend vom eigentlichen geschichtlichen Ursprung des Begriffs, die Zielrichtung der Kritik Morus, die sich in seiner Konzeption von

-
- 1 Adorno, Theodor W. (1975). *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 391.
 - 2 Holz, Hans Heinz (1986). Identität und Veränderung – Zur Problemgeschichte der Dialektik. In Bartels, Jeroen, Holz, Hans Heinz, Lensink, Jos & Pätzhold, Detlev (Hrsg.), *Dialektik als offenes System*. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 29–44, hier: S. 35.
 - 3 Vgl. Duden (2014). *Das Herkunftsbuch*. Mannheim: Dudenverlag, S. 887.
 - 4 Vgl. Münster, Arno (2010). Utopie. In Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie. Band 3: Q–Z*. Hamburg: Felix Meiner, S. 2852–2860.
 - 5 Vgl. ebd., S. 2854.

Utopie widerspiegelt, eine Sozialkritik, die »in unerbittlicher Schärfe aus dem Blickwinkel der (sozialen) Gerechtigkeit [formuliert wird].«⁶

Zu berücksichtigen ist dabei aber die geschichtliche Rahmung, die nicht krude auf das Gegenwärtige übertragbar ist, dennoch gewisse strukturelle Parallelen aufweist und insofern eine gegenwärtige Relevanz besitzt.

»Die sozio-historischen Entstehungsbedingungen der Morusschen Utopie liegen eindeutig (a) im fortschreitenden Verfallsprozess einer Feudalgesellschaft im Umbruch, (b) im wirtschaftlichen Aufstieg des Handelskapitals und der Kaufleute, (c) der wachsenden Abhängigkeit der britischen Monarchie von den kapitalbesitzenden Gesellschaftsklassen, und (d) der allgemeinen Destabilisierung der englischen Gesellschaft infolge dieser Veränderungen.«⁷

Entsprechend handelt es sich bei Morus' Utopie in ihrer Relevanz für das Gegenwärtige nicht um eine abstrakte Utopie in der Bedeutung eines ›Wolkenkuckucksheims‹, sondern um eine konkrete, d. h., um eine im Wirklichen nach dem Möglichen suchende Utopie. Zur Verdeutlichung dessen ist auf die Abgrenzung des Utopischen vom Mythos bzw. auf Cassirers Bestimmung des Mythos einzugehen.⁸

Cassirer betrachtet den Mythos als eine der ursprünglichsten symbolischen Formen, die in die Urgeschichte der Menschheit zurückreichen, als Menschen begannen, sich aus den Zwängen der Natur zu lösen, indem sie sich die Natur mithilfe der Mythen zu erklären versuchten.

Mythisches Denken dominiert dann, wenn keine Reflexionsdistanz gegenüber den Gegenständen des Denkens vorhanden ist, d. h., wenn nicht mehr nach Ursachen, Zusammenhängen und Wirkungen gefragt wird, sondern die Ununterscheidbarkeit von Erscheinung und Wesen das Denken bestimmt. Im mythischen Denken spiegelt sich Unfreiheit wider, die in Unmündigkeit endet, d. h. in die Abstinenz des Vermögens, mit Sachkenntnis zu entscheiden. Das hat nichts mit Utopie zu tun.

Entsprechend sind die Erkenntnis-, Erklärungs- und Verständnisbremsen das Einfallstor für Mythen, denn Cassirer schreibt:

»in verzweifelten Lagen will der Mensch immer Zuflucht zu verzweifelten Mitteln nehmen – und die politischen Mythen unserer Tage sind solche verzweifelten Mittel [...]. Wenn die Vernunft uns im Stiche gelassen hat, bleibt immer die ultima ratio, die Macht des Wunderbaren und Mysteriösen.«⁹

6 Ebd.

7 Ebd., S. 2855.

8 Vgl. Cassirer, E. (2002). *Vom Mythos des Staates*. Hamburg: Felix Meiner.

9 Ebd., S. 363.

Somit erreicht der Mythos seine volle Kraft, »wenn der Mensch einer ungewöhnlichen und gefährlichen Situation begegnen muss«, d. h., »wenn der Mensch einer Aufgabe gegenübersteht, die über seine natürlichen Kräfte weit hinauszugehen scheint«¹⁰. Die Bedeutung des utopischen Ringens um das Mögliche im Wirklichen unterscheidet sich daher grundlegend vom Mythos.

Vielmehr ist wiederum in Bezug auf Adorno davon auszugehen, »[a]ngesichts der konkreten Möglichkeit von Utopie ist Dialektik die Ontologie des falschen Zustands«¹¹. Und Dialektik ist Holz folgend, »eine Denkform, die die Gegensätze und Widersprüche in der Wirklichkeit abbildet. Insofern ist sie eine Theorie und im Denken nie anders als eine Theorie gegeben«¹². Mithin entsteht Dialektik

»als Theorieform, wo in Sachverhalten Widersprüche, in einheitlichen Gebilden Gegensätze auftreten. Das erste Phänomen, an dem das Problem bewusst wird, ist die Veränderung. Etwas bleibt es selbst und wird zugleich ein anderes, es ist identisch mit sich und zugleich nicht-identisch. Wir erfahren es an unserem Leben. Die bürokratische Äußerung davon ist der Identitätsausweis; er verbürgt, dass ich es bin, aber mein Bild muss alle paar Jahre erneuert werden, um mir zugeordnet werden zu können.«¹³

Über die »Reflexion der Reflexion«, d. h. über das Denken des Denkens, findet Dialektik zu der Form, in der sie sich selbst vergewissern kann. Mit anderen Worten, logisches Denken bedarf keiner Rechtfertigung, es versteht sich von selbst.

»A ist gleich A und nicht Nicht-A. Aber den Widerspruch zu begründen, bedarf der Begründung und einer eigenen Methodik. Die Widersprüche in der Wirklichkeit zu benennen und ein Vorschlag zu ihrer Bewältigung im Denken ist die Theorie der dialektischen Wirklichkeit«¹⁴.

Um also die konkrete Möglichkeit von Utopie zu erkennen, ist die Wahrnehmung des Widerspruchs im falschen Zustand unumgänglich, denn im »Begreifen des Begriffs«, so Holz, »wird der Sachverhalt als in sich widersprüchlich erkannt und die Form seiner Aufhebung denkbar, mithin zur möglichen Handlungsorientierung. Das Denken des Denkens macht die Dialektik zum praktischen Instrument«¹⁵.

Vor diesem Hintergrund spiegelt sich aus unterschiedlichen Perspektiven »das Ringen um das Mögliche im Wirklichen« in den Beiträgen wider.

Willehad Lanwer, Die Redaktion

10 Ebd., S. 361f.

11 Adorno, Theodor W. (1975). *Negative Dialektik*, a. a. O., S. 22.

12 Holz, Hans Heinz (2017). *Spectaculum mundi. Schriften zur Theorie der Metapher, spekulativen Dialektik und Sprachphilosophie*. Bielefeld: Aisthesis, S. 243.

13 Ebd., S. 244.

14 Ebd., S. 246.

15 Ebd.

Geschönte Effekte

Oder: Vom Missbrauch statistischer Berechnungen

Hans-Jürgen Pitsch

Behindertenpädagogik 2/2020, 59. Jg., 118–144
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-2-118>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Problemrahmen: Evidenzbasierung als Forderung

Die eigentlich selbstverständliche Forderung eines qualifizierten und effektvollen Unterrichts taucht immer wieder auf, neuerdings verbunden mit der Forderung nach dem Einsatz wissenschaftlich geprüfter Methoden und Materialien, der Forderung nach Evidenzbasierung. Evidenzbasierter Unterricht soll der bestmöglichen Förderung aller Schüler dienen und auf allen Intensitätsstufen des Unterrichts solche »Lehr- und Lernmethoden [verwenden], deren Wirksamkeit (Effekt) empirisch nachgewiesen wurde (Evidenz wird hier als »Beweis« oder »Nachweis« übersetzt)« (Sachsen 2012, 29). Häufig herrscht jedoch hinsichtlich der Effektivität und Effizienz der verfügbaren Methoden (Therapien, Verfahren) und Materialien Unklarheit, sodass wissenschaftliche Forschung in die Pflicht genommen wird. Sie soll pädagogische Evidenz aufweisen, soll »valide Hinweise für effektive Unterrichtsmethoden und Schulstrukturen und damit für besseres Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler geben« (Lind 2011, 1), leistet aber ihrerseits häufig zusätzliche Beiträge zur weiteren Verwirrung.

Evidenz, Effektivität und Effizienz

Evidenz schließt *Effektivität* und *Effizienz* ein. Grundsätzlich werden *zwei Formen der Evidenz* unterschieden:

- der englischsprachige Begriff »*evidence*« (= der Beweis, die Daten) als *interne evidence* (das angeeignete Fachwissen und die erworbene Berufserfahrung des Durchführenden) und die *externe evidence* (das in Gutachten, Fachzeitschriften, Lehrbüchern und Datenbanken verfügbare Wissen anderer, das dort dem individuellen Zugriff zur Verfügung steht);
- der deutschsprachige Begriff »*Evidenz*« (= das, was derart offensichtlich ist, dass es keines Beweises mehr bedarf) (Porzolt, Göttler & Leonhardt-Huober 2001, 2).

Abgesehen von dem weitgehenden Fehlen geeigneter Prüfverfahren (Liebers & Seifert 2012; Reynolds & Shaywitz 2009) ist auch die Evidenz als wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit (Effektivität) von Unterrichtsverfahren zumindest im deutschsprachigen Raum nur minimal gesichert. Wir wären schon zufrieden, wenn wir wenigstens über deren *Effektivität* mehr wüssten, etwa ob bei Anwendung einer spezifischen Methode überhaupt *Effekte* (Wirkungen) in der erwünschten Richtung auftreten und in welchem Umfang. Die Frage der *Effizienz* bezieht auch die Einschätzung des *Aufwandes* an Personal, Material und Zeit, im strengen Sinne der *Kosten*, mit ein und wird so zum Gegenstand einer ökonomischen Analyse als »Bewertung der Kosten und Konsequenzen alternativer Handlungsmöglichkeiten« (Porzolt 2001, 1), gehört aber ebenso zu einer evidenzbasierten Pädagogik.

Evidenzbasierung

Bewertungen der Effektivität sind dort von wesentlicher Bedeutung, wo durch geschickte Methoden- und Medienwahl das Lernergebnis verbessert oder durch unangemessene Wahl Lernchancen vergeben und Schäden angerichtet werden können, die Bewertung der Effizienz dort, wo nur begrenzte Ressourcen an Personal, Zeit, Material, Geld zur Verfügung stehen.

Bedauerlicherweise liegen für im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSPgE) eingesetzte Methoden/Verfahren nur wenige belastbare Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer Effektivität oder gar Effizienz vor (Spooner et al. 2012). Es scheint auch heute noch so, »dass in der Geistigbehindertepädagogik empirische Forschung entweder vergleichsweise selten betrieben oder wenig darüber publiziert wird« (Terfloth & Janz 2009, 10). Dies hat Gründe.

- (1) Wegen der überaus heterogenen Schülergruppe und der jeweils geringen Schülerzahl ist es kaum möglich, *randomisierte kontrollierte Studien* (RCS) durchzuführen, wie es von den Evidenzprotagonisten gefordert wird, bei denen die Versuchspersonen durch Zufallsentscheidung entweder einer Versuchsgruppe oder einer Kontrollgruppe »mit je ca. 30 Personen« (Mühl 2009, 94) zugewiesen werden.
- (2) Wo solche Studien nicht möglich sind, können über diese auch keine *Meta-Analysen und systematischen Reviews* angefertigt werden.
- (3) *Kohortenstudien*, Langzeitstudien über die Entwicklung einer anfangs definierten Untersuchungsgruppe i. d. R. über mehrere Jahre hinweg, sind den FSPgE in seiner ganzen Breite umfassend nicht bekannt.
- (4) Unter diesen einengenden Bedingungen werden als praktisch durchführbar A-B-Studien, *Vorher-Nachher-Studien ohne Kontrollgruppen* (Mühl 2009), auch mit zeitlich versetzten Nachuntersuchungen als A-B-A-Studien, empfohlen.

- (5) *Fallanalysen* (Jantzen 1998) oder *Deskriptive Fallstudien* sind als Einzelfallstudien möglich und können in Nachanalysen zusammengefasst werden. Sie geben wenigstens mehr oder weniger glaubwürdige Hinweise auf mögliche Wirkungszusammenhänge.
- (6) Zuletzt bleiben noch *Expertenmeinungen und Konsensberichte* als die unterste, bescheidenste Stufe einer Hierarchie der Evidenznachweise.

Die Anforderungen an die empirische Forschung stimmen pessimistisch, ob für Methoden, Verfahren, Konzepte im FSPgE überhaupt Evidenz nachweisbar sein kann. Hinsichtlich der schärfsten Anforderungen von randomisierten, kontrollierten Studien (RCS) und diese zusammenfassende Metaanalysen ist sie es nicht, hinsichtlich der weniger scharfen Anforderungen an die Forschung kann der Evidenznachweis auch bei einigen Verfahren zum Einsatz im FSPgE gelingen.

Vereinfachte Evidenz-Hierarchie

Zur Vereinfachung dieser Problematik schlägt das Council for Exceptional Children (CEC) in Arlington, USA, für den Einsatz in Schulen folgende Abstufung vor:

- (1) *Evidenz-basierte Praxis* (Gruppenuntersuchungen mit großen Stichproben sowie wenigstens fünf Einzelfallstudien, jeweils mit positiven Effekten);
- (2) *Potenziell Evidenz-basierte Praxis* (mit mittelgroßen Stichproben oder zwei bis vier Einzelfallstudien mit positiven Effekten);
- (3) *Gemischte Evidenz* (wenn in verschiedenen Studien nur ein Teil der Schüler erfolgreich ist);
- (4) *Ungenügende Evidenz* (bei Nichteinhalten der Forschungsstandards);
- (5) *Negative Effekte* (mehr als eine Studie zur gleichen Problematik mit negativen Effekten oder, wenn in einem Studien-Pool solche mit negativen Effekten überwiegen) (CEC 2014, 8–10).

In dieser CEC-Hierarchie wird auch berücksichtigt, dass Unterrichts- und Förderversuche scheitern können, dass neu entwickelte Methoden, Medien und Materialien den bereits eingeführten nicht überlegen sind und nicht den erhofften Erfolg bringen. Manche Verfahren bleiben eben wirkungslos oder erreichen das Gegenteil des Gewollten. Auch diese dürfen nicht verschwiegen werden; bei ihrem Einsatz sollten Lehrer wenigstens ein schlechtes Gewissen haben. Und damit sind wir beim Kern der Evidenz-Diskussion: Seinen Methoden- und Medieneinsatz hat der Lehrer von vielen Faktoren abhängig zu machen. Wissenschaftlich nachgewiesene Evidenz ist nur einer dieser Faktoren. Die Fragen nach der Effektivität und Effizienz sind somit nicht umfassend, sondern nur für jeweils eine einzelne Methode, ein einzelnes Medium beim Einsatz bei einer genau zu umschreibenden Schülergruppe zu beantworten.