

Peter Rödler

Stolpern fördert!

Überlegungen zur ›evidence based science‹ im Nachgang zu dem ›Fakeartikel‹ KUBA in der ZfH 11/2016

»Der Anfang der Philosophie muss entweder ein *Vermitteltes* oder *Unmittelbares* sein, und es ist leicht zu zeigen, dass er weder das Eine noch das Andere sein könne; somit findet die eine oder die andere Weise des Anfangens ihre Widerlegung.«
(Hegel 1923, S. 51)

Das meinen Ausführungen vorangestellte Zitat von Hegel beschreibt eine Unstetigkeit, eine Verwerfung in der Welt der Menschen, der gegenüber sich menschliches Handeln im Allgemeinen und pädagogisches und politisches Handeln im Besonderen vollzieht. Im Folgenden möchte ich versuchen, erstens diesen Bruch als evident, d.h. als unhintergebar zu beweisen und zweitens zu zeigen, welche Bedeutung dies für das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Pädagogik hat, insbesondere im Zusammenhang mit der Evidenzbehauptung. Auslöser für diesen Text ist die Auseinandersetzung um den Fake eines empirisch-pädagogischen Artikels – *Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen - Evaluation des Programms »Kuno bleibt am Ball« (KUBA)* –, der im November in der ›*Zeitschrift für Heilpädagogik*‹ (ZfH) (Koch und Ellinger 2016a) auf der Basis von grundlegenden Überlegungen, die Koch/Ellinger vorher publiziert hatten (2016b), erschien.

Das ›Bekennerschreiben‹, das die Autorin und der Autor sofort nach Erscheinen des Artikels für das folgende Heft an die Redaktion sandten, wurde nicht abgedruckt. Gleichzeitig kam es zu massiven Vorwürfen, eine ›Fälschung‹ produziert zu haben (Hillenbrand und Wachtel 2016). Dabei war nicht alleine die Redaktion der (ZfH) mit dem Vorgang befasst. Auch der designierte geschäftsführende Herausgeber der ›*Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*‹ (VHN) sah in dem Vorgang einen Grund, Frau Koch einen Rückzug aus dem Herausgeberteam der vhn nahezu legen. Letztlich ›schaffte‹ es der Vorgang bis in die ›*Frankfurter Allgemeine Zeitung*‹ (FAZ) (Schmoll 2016). Wie weit die Redaktion der ZfH in der Auseinandersetzung zu gehen bereit war, zeigt sich darin, dass bei den Universitäten der Autorin und des Autors Forderungen an die jeweiligen Ethikkommissionen ergingen, diesen Vorgang zu untersuchen.

Ich möchte meinen Artikel von diesem ›Falk‹ ausgehend in einen größeren wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Zusammenhang stellen. Den Vorgang selbst werde ich im Folgenden insoweit darstellen und analysieren, wie sich hieraus grundsätzliche Aspekte generieren lassen. Der darauf folgende Hauptteil wird sich grundlegend mit der Frage von Theorie und Praxis im Bereich der Pädagogik beschäftigen, um abschließend mit Fragen der Wissenschafts- und Bildungspolitik in einer allgemeinen Form auf das auslösende Thema zurückzukommen.

1. Stolpern fördert

1.1 Wissenschaft und Methode

»Francis Bacon beschrieb bereits 1603: »... Heutzutage werden die Wissenschaften so vorgestellt, als müssten sie Glauben erzwingen statt Kritik provozieren.«
(Elkana und Klöpfer 2013, S. 22–23)

Zunächst sollten wir uns noch einmal des *Zwecks* wissenschaftlicher Methoden versichern: Methoden – von den einfachen Zitierregeln bis hin zu elaborierten quantitativen und qualitativen Verfahren – beweisen per se keine Wissenschaft! Sie sind notwendige *Mittel* in einem Diskurs, der auf der Basis der Methoden, wechselseitig nachvollziehbar, herrschaftsfrei geführt wird und so dauerhaft die lebendige Fortentwicklung der Kenntnisse und Erkenntnisse gegenüber den jeweiligen Kontingenzen garantiert. Wissenschaft beweist sich in nachvollziehbar gemachter Rede und Gegenrede und ist so – und nur so – dauerhaft kritisch.

Allerdings bilden sich in diesen, zunächst so ideal gedachten Diskursen Argumentationssysteme heraus, die – eine Eigenschaft aller Systeme – die Tendenz haben, sich selbstbezüglich zu behaupten, worauf Bacon (s.o.) schon 1603 hinwies. Auch die erste Veröffentlichung über Autismus, »das autistisch undisziplinierte Denken in der Medizin und seine Überwindung« (Bleuler 1922), verwies auf diesen Aspekt. Sehr viel grundsätzlicher zeigen dies Adorno und Horkheimer in der »Dialektik der Aufklärung«, wenn sie einerseits schon den vorzeitlichen Mythos als einen Versuch einer gemeinschaftlichen Welterklärung ansehen und damit Aufklärungscharakter zubilligen und andererseits auf das Verkommen der aufgeklärten Weltsicht in deren Stereotypisierung bzw. ritualisierter Reproduktion hinweisen: »... schon der Mythos ist Aufklärung, und: Aufklärung schlägt in Mythologie zurück.« (Horkheimer und Adorno 1947, S. 10)¹

Wissenschaft leidet also überall da, wo das »Für-Wahr-Halten« von bestimmten Positionen, Argumentationssystemen oder Methoden diesen Diskurs behindert oder gar unmöglich macht. Da wissenschaftliche Diskurse letztlich Sonderformen kommunikativer Systeme darstellen, sind Medien als Multiplikatoren innerhalb dieser kommunikativen Prozesse als Attraktoren besonders mächtig. Genau deshalb neigen sie, indem sie im Wesentlichen ihre eigene Position reproduzieren, zu einem solchen Abgleiten in Unwissenschaft.

Ein Beispiel für eine solche Verhinderung wissenschaftlicher Diskurse ist die Regel der ZfH grundsätzlich keine Artikel zu veröffentlichen, die sich kritisch auf vorangegangene Veröffentlichungen in der ZfH beziehen. Von diesem Grundsatz erfuhr ich im Zusammenhang mit einem Artikel, der sich – durchaus zugeeignet – kritisch mit einem vorangegangenen Artikel Heimlichs auseinandersetzte (Rödler 2011).

Natürlich ist es für eine Redaktion im Einzelfall unerfreulich, ein nicht-diskursives wechselseitig konfrontativ-unkommunikatives Gegeneinander zu be-

¹ Ganz ähnlich in Wertschätzung des primären Mythos sowohl wie in der Sicht auf die Gefahr der Verdinglichung von Sprache auch Cassierer (1946, S. 10 und 97 f).

enden oder zu verhindern; ein nachvollziehbares Argument für das eingeführte Vorgehen. Allerdings gab es in den Zeiten in denen Bleidick Schriftleiter war und gibt es heute auch bei anderen Zeitschriften das Verfahren, dass auf eine Replik der Ursprungsautor noch einmal antwortet und damit der Diskurs beendet wird; ein erprobtes Verfahren, dass das Verkommen des Diskurses verhindert und dennoch die verschiedenen Positionen deutlich werden lässt.

Eine Zeitschrift mit solch einem Grundsatz wie die ZfH dagegen wird, insbesondere wenn nur bestimmte Positionen veröffentlicht und abweichende Positionen mit dem Verweis auf den Grundsatz zurückgewiesen werden, völlig selbstbezüglich. Er beschädigt die ZfH als »wissenschaftlich« in ihrem Kern. So wird die vertretene »Wahrheit«, bewusst oder unbewusst, zu einem »Mythos« und letztlich zu einer Herrschaftswissenschaft der gegenüber Fortschritt dann tatsächlich nur noch in Form einer Revolution zu retten ist (Kuhn 1983).

1.2 Evidenzparadigma als Herrschaftswissenschaft

Was kann nun aber die Begründung dafür sein, gerade von der evidenzbasierten Wissenschaft als einer Herrschaftswissenschaft zu sprechen, da ja, wie Kuhn zeigt, solche Prozesse in der Wissenschaft generell und häufiger vorkommen? Wichtig ist dabei zu bedenken, dass es sich bei der evidenzbasierten Wissenschaft um nur *einen* Aspekt eines sehr viel umfassenderen Systems der (Hochschul-)Bildungs- und Gesellschaftssteuerung handelt. Die verschiedenen Aspekte, die ich hierbei in ihrem Zusammenhang wirksam sehe, werden in dem folgenden Text von Peirce eindrucksvoll dargestellt:

»5.379 Nehmen wir nun an, es sei der Wille des Staates, der handelt, und nicht mehr der des Individuums. Zu schaffen wäre eine Institution, die die Aufgabe hat, die Aufmerksamkeit des Volkes für die richtigen Lehren zu erhalten, sie ständig zu wiederholen und sie der Jugend beizubringen: laß sie gleichzeitig die Macht haben zu verhindern, daß entgegengesetzte Lehren gelehrt, befürwortet oder ausgesprochen werden. Halte allen möglichen Gründe einer Geistesänderung vom menschlichen Fassungsvermögen fern. Halte die Menschen in Unwissenheit damit sie nicht auf irgendwelche Gründe kommen, anders zu denken, als sie es tun. Stelle ihre Leidenschaften in deinen Dienst, so daß sie private und ungewöhnliche Ansichten mit Haß und Abscheu betrachten. Bring ferner alle, die die so festgelegte Überzeugung ablehnen, durch Terror zum Schweigen. Laß das Volk sie vertreiben, Wenn dir aber die Macht, das zu tun, fehlt, so laß eine Liste von Ansichten aufstellen, denen kein Mensch, der die geringste gedankliche Unabhängigkeit besitzt, zustimmen kann, und verlange von den Gläubigen, daß sie all diese Sätze annehmen, um sie so radikal wie möglich von dem Einfluß der übrigen Welt zu trennen.

Diese Methode ist von den frühesten Zeiten an eines der hauptsächlichsten Mittel gewesen, gültige theologische und politische Lehren aufrechtzuerhalten und ihren universalen oder katholischen Charakter zu bewahren.« (Peirce 1931, 161f)

Dabei ist der »Glaube«, der heute vertreten wird, und von dem Peirce noch nicht wissen konnte, der der völligen Freiheit und Selbstverantwortung der einzel-

nen Individuen *innerhalb dieser Gesellschaft* (sic!), weshalb heute statt »privater« Meinungen solche sozialer Verantwortung und Verbindlichkeit bekämpft werden.

Dieser Text von Peirce scheint mir dennoch eine treffende Beschreibung der gegebenen Situation, vor allem wenn man bedenkt, dass ein Medienkonzern(!) der mehrheitlich Einfluss auf eine große Zahl (57!) Fernsehsender hat, die solche Kulturgüter wie »Big Brother« oder »DSDS« erzeugen (»RTL group«), gleichzeitig über die »Bertelsmann education group« wesentlich Einfluss auf die Bildungssteuerung in Deutschland – vor allem in Nordrhein-Westfalen – nimmt und über das »Centrum für Hochschulentwicklung« (CHE) wesentlich an dem Ranking gesteuerten outcome orientierten Umbau der Hochschullandschaft beteiligt ist.²

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die »Evidenzbasierung«, nur einen, wenn auch sehr wesentlichen, Teil der heutigen Gesellschaftsteuerung darstellt, wobei dieses »leading from behind« keine Verschwörungstheorie, sondern eine von Bertelsmann selbst beschriebene Strategie darstellt, die zu Gunsten des Erreichens politischer Ziele gezielt demokratische Institutionen beeinflusst oder marginalisiert (vgl.: Rüb et al. 2009, 64 f)³.

2 Überdies alles als steuerlich gut gestellte »Gemeinnützige Stiftung«, wobei die Familie Mohn bei Entscheidungen der Stiftung ein Vetorecht hat! Im Übrigen zeigt sich hier eine ganz ähnliche indirekte Macht wie die der Rating-Agenturen im Finanzbereich, deren Urteile ja auch über die verfügbaren Ressourcen in den je attribuierten Ländern entscheiden.

3 »4. Die Erarbeitung eines sachorientierten Reformkerns in der Phase des »Agenda-Settings« wird begünstigt, wenn unter Verringerung des Einflusses starker Interessengruppen und unter Beteiligung von Regierungs- und unabhängigen Experten eine Reformoption erarbeitet wird, die zugleich einen wissensbasierten Konsens der Regierungsparteien und – im günstigsten Fall – mit der Opposition ermöglicht. In dieser Phase ist der Wissensstil zentral, der zugleich mit einem moderaten bzw. selektiven Partizipationsstil verbunden werden kann. (Stillschweigende) Übereinkommen bzw. Selbstverpflichtungen (25) des strategischen Zentrums und/oder der die Reform tragenden politischen Kräfte, an einem unverhandelbaren Kern bei »großen« Reformen über Wahlen bzw. einen Regierungswechsel hinweg festzuhalten, steigert die Wahrscheinlichkeit von nur geringen Abweichungen vom ursprünglichen Entwurf. Hier kommt vor allem der Verantwortungsstil zum Tragen, der durch eine wissensfundierte Begründung einer Reform abgesichert werden kann. (Rüb et al. 2009, S. 64) ...

6. Policy-Designs, die gezielt die Schwächung der internen Kohärenz von potenziellen Vetospielern bzw. von starken Interessengruppen anpeilen, begünstigen Reformen. (26) In Schweden wurden beispielsweise bei den berufsständisch organisierten Gewerkschaften bestimmte Klientele aus der Reform ausgespart und andere einbezogen, was den geschlossenen Widerstand der Gewerkschaften schwächte. In der deutschen Gesundheitspolitik wurden in den letzten Reformen die Hausärzte aufgewertet, um so die Einheitlichkeit der ärztlichen Interessenvertretung zu schwächen und deren interne Kohärenz zu mindern. Dies schließt ein, dass dies eine gesundheitspolitisch sinnvolle Maßnahme war. Analoges gilt für das Elektorat, indem man wahlpolitische Bedrohungen durch die Konzentration von Änderungen auf nicht-wahlentscheidende Gruppen abschwächt (Schulze 2007). In England konnten die Konservativen unter John Major im Jahr 1995 das Renteneinstiegalter für Frauen ohne große Konflikte erhöhen, weil junge Frauen überproportional zur Stammwählerschaft von Labour zählten (Schulze 2007: 133)«. (Rüb et al. 2009, S. 65)

Die Zusammenschau aller dieser Aspekte ergibt ein gesellschaftliches Steuerungskonzept das Menschen und Institutionen eine Selbstverpflichtung auferlegt, optimale Leistungen im vorgegebenen Sinn zu erbringen, die kontinuierlich gemessen und zur Grundlage von Zuweisung von sozialem, symbolischem, kulturellen oder ökonomischen Kapital (Bourdieu 1983) gemacht werden. Unter diesem Aspekt verkommt dann die ›Handlungsfreiheit‹ der Individuen zu einer Wahl der Mittel und des Engagements, während die *Ziele* mit dem erwarteten und gemessenen ›outcome‹ – innerhalb der Schule durch curriculare Standards, Kompetenzmodelle, Vergleichsarbeiten usw. – vorgegeben sind.

Innerhalb der Universität erfordert dies in der Lehre messbare standardisierte Anforderungen, die kleinteilig – modularisiert – erlernt und überprüft werden. In der Forschung führt dies durch die Anforderung der Messbarkeit zu einer deutlichen Beschränkung der Inhalte und Methoden.

Organisatorisch wurde die Einführung dieses Fokus bzw. dieser wissenschaftlichen ›Sprachspiele‹ abgesichert über die ›Unternehmerische Uni‹, deren ›Freiheit‹ ganz gleich an die Zielvorgaben von mächtigen Institutionen gebunden wurde:

Das Ranking der Universitäten von CHE, das so spezifisch konzipiert ist, dass sowohl die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) als auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ihren Mitgliedern riet, CHE keine Daten zu geben. Dies führte allerdings nicht dazu, dass die Fachbereiche, die diesem Aufruf folgten, nicht gerankt wurden. Das Ranking erfolgte dann auf anders erhobenen Daten wie z.B. Homepages. Schon an diesem Beispiel wird klar, dass es sich dabei nicht primär um das Erzeugen valider Ergebnisse dreht, sondern darum, die Regeln und den Geist dieser Steuerung durchzusetzen.

Entsprechend werden Drittmittel praktisch nur noch an evidenzbasierte Projekte vergeben. Im Falle der von Frau Schavan angestoßenen Qualitätsinitiative Lehrerbildung wurde im ersten Durchgang explizit darauf hingewiesen, dass nur evidenzbasierte Anträge eine Chance hätten, was besonders im Zusammenhang mit dem Keyword ›Inklusion‹, das innerhalb dieser Initiative besondere Bedeutung hatte, wie unten gezeigt werden wird, besonders widersinnig ist.

Dies hat wiederum Folgen für die Hochschulkarrieren, da auf Grund der 2005 erfolgten Einführung der ›leistungsorientierten‹ W-Besoldung von Professuren, diese sich die notwendigen Zulagen und eine erträgliche Ausstattung ihrer Stelle durch entsprechende Leistungen erhandeln müssen. Die Einwerbung von Drittmitteln spielt dabei eine wesentliche Rolle, womit die KollegInnen für eine chancenreiche Karriere auf evidenzbasierte Drittmittelforschung angewiesen sind.

Besonders dramatisch ist dabei, dass zumindest die eingeworbene personale Ausstattung heute in der Regel aus Zeitstellen besteht, so dass entsprechende Verhandlungen in relativ kleinen Abständen (3-4 Jahre) immer wieder notwendig werden und damit die Bindung an die vorgeschriebene Fachkultur kontinuierlich fortgeschrieben wird. Hier von ›Freiheit in Forschung und Lehre‹ zu sprechen erscheint mir geradezu zynisch. In der Folge scheint es logisch, dass ich mich aus fünf geleiteten und drei bis vier Teilnahmen an Berufungskommissionen mit jeweils ca.

sechs Bewerbungsvorträgen nur an 3-4 Vorträge erinnere, bei denen die Vortragenden einen theoretischen Zusammenhang und nicht eine empirische Studie vorgestellt haben; eine offensichtlich erzeugte fachliche Monokultur.

Im Grunde gehört zu dieser Problematik auch das Akkreditierungssystem, in dem – verfassungsrechtlich nicht unproblematisch – nicht-staatliche Akkreditierungsagenturen, die durch einen nicht-staatlichen Akkreditierungsrat legitimiert sind, universitäre – auch staatliche (!) – Abschlüsse beurteilen und legitimieren.

Um die »Objektivität« der Leistungsmessung der Hochschullehrer auch im Bereich der Publikationen zu gewährleisten, haben sich zwei Methoden etabliert: 1. das peer-reviewing, d.h. das Beurteilen eines Textes durch zwei Gutachter ohne den Namen des Autors zu kennen (doppel blind), als Grundlage für die Annahme eines Textes und 2. die Bibliometrie, d.h. das IT-gestützte Erfassen von Zitationen eines Textes in anderen Publikationen.

Ich denke in diesen Ausführungen kommt deutlich ein in wahrhaft allen Lebensbereiche unserer Gesellschaft besonders aber im Bildungsbereich wirksames Paradigma zum Ausdruck. Da dieses Paradigma, das in seiner Totalität inzwischen auch von dem Wissenschaftsrat als problematisch beschrieben wird (vgl.: Wissenschaftsrat 2015, S. 21), auch in den Ländern, denen es ursprünglich entstammt – USA und Großbritannien –, gerade auch auf der Basis jahrzehntelanger Erfahrungen, kritisch beurteilt wird, hier abschließend noch einige zusammenfassenden Zitate:

»Peer review is the principle on which the internal governance system of science has traditionally depended. During the past ten years there has been a great deal of evidence suggesting that that assumption is no longer valid (if it ever was) ...« (Chubin 1990, Rückentitel).

For more than a decade, the debate over *high-stakes testing* has dominated the field of education. ... Their analysis is grounded in the application of Campbell's law, which posits that the greater the social consequences associated with a quantitative indicator (such as test scores), the more likely it is that the indicator itself become corrupted - and that its use will corrupt the social processes it was intended to monitor. (Nichols und Berliner 2008, Rückentitel)

Labour's school test fiasco: After 12 years, ministers FINALLY do a U-turn and tear up SAT's exams (Clark Laura 2008)

und Donoghue beklagt in »The Last Professors« (2008) die Tatsache des Verschwindens von fest angestelltem Personal in den Universitäten – nur noch weniger als 30 % der Lehrenden an den Colleges und Universitäten ist fest angestellt oder befinden sich in tenure tracks –, was das obige Problem der Bindung an Zielvorgaben und damit den Verlust der Forschungsfreiheit natürlich nochmals deutlich verschärft.

1.3 *Stolpern fördert – Fake oder Fälschung*

»Wissenschaftliches Fehlverhalten liegt vor, wenn in einem wissenschaftserheblichen Zusammenhang bewusst oder grob fahrlässig Falschangaben gemacht werden, geistiges Eigentum anderer verletzt oder sonst wie deren Forschungstätigkeit beeinträchtigt wird.«
(Wissenschaftsrat 2015, S. 16)

Nachdem im vorherige Absatz sozusagen das Milieu, in dem und dem gegenüber der Fake erzeugt wurde, dargestellt wurde, möchte ich mich nun mit dem Fake selbst auseinandersetzen. Dabei geht es zum einen darum, generell zwischen Fake und Fälschung zu unterscheiden, diese Überlegungen auf den konkreten Fake von Koch/Ellinger zu übertragen und anschließend auf weitere Fakes und Fälschungsaktionen hinzuweisen.

Mit Hilfe der Definition des Wissenschaftsrates für wissenschaftliches Fehlverhalten ist die erste Frage schnell zu klären: Das Fake verletzt nicht geistiges Eigentum Dritter und beeinträchtigt auch nicht deren Forschungstätigkeit, im Grunde befördert sie diese sogar. Zur Frage stehen also die bewussten Falschangaben, die den Fake bilden. Hier ist eine erste Unterscheidung zu einer wissenschaftlichen Fälschung möglich:

Bei einer *Fälschung* wird das Ergebnis einer *realen* wissenschaftliche Untersuchung mit falschen Angaben untermauert.

Bei einem *Fake* gibt es *keine reale Untersuchung*. Der gesamte Zusammenhang ist virtuell erzeugt. Wobei dies bei dem Fake in der Regel in irgendeiner Weise sichtbar gemacht wird.

Allerdings beansprucht das aufklärerische Moment des Fake natürlich die Adressaten mehr oder weniger – »stolpern fördert« ist zwar prinzipiell richtig, dennoch braucht es zu dieser Entwicklung die Bereitschaft, und diese wird durch den Fake ja letztlich erzwungen.

Ein Beispiel für diese Frage ist eine Auseinandersetzung, die ich 1989 mit Georg Feuser hatte. Studierende hatten gegenüber der damals extrem gehypten Delfintherapie und den in diesem Zusammenhang z.T. völlig überschießenden Wirkungsvermutungen unter dem Namen »Strukturell-assimilative Therapie autistischer Störungen« eine Walrosstherapie erfunden, die Speck in der »Frühförderung interdisziplinär« veröffentlichte (Reppuk und Koll 1989). Obwohl sie diese Therapie eigentlich deutlich als Fake kenntlich machten – ihr ebenfalls erfundenes Institut hieß »UFF (Unkonventionelle Frühförder-Forschung)« und die Literaturangabe bezog sich auf einen Plantschi-Verlag in Norderney – bekamen sie doch einige Anfragen nach einem Lehrwalross. Ich fand die Aktion damals rundherum gelungen, während Feuser – aus meiner heutigen Sicht mit Recht – einwandte, dass Eltern von autistischen Kindern ebenso massiv unter Druck stehen, dass man Ihnen eine solche Enttäuschung nicht so naiv zumuten könne.

Hieraus folgt, dass ein Fake einen ernsthaften Anlass haben muss, da er in jedem Fall Adressaten beansprucht, und in diesem Zusammenhang auch abgewogen werden muss, ob man den Adressaten diese Beanspruchung zumuten kann. Im vorliegenden Fall des Fakes von Koch/Ellinger sind diese Bedingungen, wie der

vorhergehende Abschnitt ausführlich zeigt, eindeutig gegeben: so stehen die Adressaten hier nicht unter Druck, sondern haben im Gegenteil Machtpositionen inne. Zum anderen ist die Stereotypisierung einer bestimmten Fachkultur als Herrschaftswissenschaft so umfassend vorhanden, dass die erzeugte Erschütterung sicher vertretbar ist.

Nicht zuletzt ist der Fake von Katya Koch und Stephan Ellinger (2016a) bei genauem Lesen durchaus als solcher erkennbar. So ist z.B. die Beschreibung der Risikofaktoren (S. 513) eine reine Ansammlung von Aspekten, ohne dass irgendeine Spezifik für oder im Zusammenhang mit KUBA kenntlich wird. Auch KUBA selbst wird letztlich nirgends in seiner Eigenart wirklich kenntlich. Es besteht einerseits aus seitenlangen Referenzen auf theoretische Modelle und andererseits aus trivialen Praxisbeispielen, in denen der Zusammenhang zu einem spezifischen Konzept von KUBA wie auch dieses selbst letztlich im Dunkeln bleibt. Etwas böse zusammengefasst könnte man sagen, die Fragestellung ist: »macht es Sinn mit Kindern pädagogisch was zu machen?« und das Ergebnis ist »ja«.

Ich stelle das ohne Häme fest. Im Zusammenhang mit Autismus habe ich immer wieder darauf hingewiesen, wie »ansteckend« dieser ist. Unser Wahrnehmungssystem funktioniert, wie es funktioniert (vgl.: Rödler 2006, S. 92). *Hoch geordnete Systeme machen blind!* Wahrnehmung bedarf der Offenheit, aber auch innerer Referenzen (Ordnungen), um die jeweilige subjektiv gültige Realität aus den vielfältigen Möglichkeiten, die sich aus ca. einer Milliarde Reize pro Sekunde im Gehirn ergeben, herausfiltern zu können. »Völlige Offenheit⁴ verhindert das Erkennen dabei ebenso wie ein zu hohes Maß innerlich gegebener Ordnungen als Referenz, die den Horizont entsprechend, möglicherweise bis zur Dysfunktionalität, beschränken! Als Teil eines so umfassenden selbstbezüglichen Systems, wie im letzten Abschnitt beschrieben, wäre diesen Fake zu erkennen geradezu ein Wunder. Umso notwendiger war und ist die Erschütterung dieses Systems durch den Fake von Koch/Ellinger.

Die Aussage, dass solche Fakes *innerhalb* eines solchen Ordnungssystems zu erkennen nicht trivial ist, wird auch daran deutlich, dass bedeutende peer reviewte Veröffentlichungsportale in den USA einhundertzwanzig *angenommene* Texte entfernen mussten, nachdem sie als computergeneriert offen gelegt wurden: »Publishers withdraw more than 120 gibberish papers – Conference proceedings removed from subscription databases after scientist reveals that they were computer-generated« (Richard van Noorden 2014). Benutzt wurde das Programm SCIGen, das am MIT in Cambridge/USA entwickelt wurde und dort bis heute online zur Verfügung steht⁵. »SCIGen is a program that generates random Computer Science research papers, including graphs, figures, and citations. It uses a hand-written context-free grammar to form all elements of the papers.« (Stribling et al. 2005, S. 1)

4 Die es gar nicht geben kann, da dann das entsprechende Individuum an der totalen Reizüberflutung sehr wahrscheinlich sterben würde, wenn es sich nicht über massive Stereotypen bis hin zu Selbstverletzungen eine minimale Ersatzreferenz zu schaffen in der Lage wäre.

5 <https://pdos.csail.mit.edu/archive/scigen/#generate>

2. Pädagogische Theorie und Praxis

Wie zu Beginn erwähnt, möchte ich mich nun grundlegender und über den behandelten Fake von Koch/Ellinger hinaus, mit der Evidenzforderung innerhalb pädagogischer Theorie und Praxis beschäftigen. Lassen Sie uns dabei die folgende ›Auf-räum-Aktion‹ von Wehrli als Metapher dafür nehmen, dass Ordnungen, die nicht der Komplexität des Ausgangsmaterials entsprechen, zu Ergebnissen führen, die mit der Qualität des Ausgangsmaterials nichts mehr gemein haben.



Abb. 1: Gestaltet mit Hilfe und nach einer Grafik aus »Die Kunst aufzuräumen« (Wehrli et al. 2013, S. 28–29)

2.1 Methoden als Reduktion von Komplexität

Bei der Pädagogik handelt es sich, im Unterschied zu z.B. einer ingenieurs-technischen Aufgabe, um einen hochkomplexen Prozess, der kontinuierlich Beeinflussung aus verschiedensten Bereichen unterliegt. Einflüsse aus der Familie und der weiteren Umwelt der KlientInnen/SchülerInnen⁶, Einflüsse aus der Institution, in der diese Arbeit stattfindet und die evtl. selbst wiederum legitimatorischen Einflüssen und Ressourcenzuweisungen gesellschaftlicher Gruppen unterliegt, Einflüsse der Schüler/Klienten untereinander und nicht zuletzt Einflüsse der Pädagogen selbst wechselwirken permanent miteinander. Die Wirkungen dieser Prozesse können bis in die Biologie der beteiligten Personen reichen, wie diese als Voraussetzung auch Wirkungen auf das Geschehen haben kann. *Im Ergebnis erweist sich Pädagogik als ein extrem kontingentes Arbeitsfeld.*

Dabei muss selbst ein Ingenieur die Wirkungen seines Tuns auf sein Werk bedenken, um seine Arbeit erfolgreich zu beenden. So kann ein Werkstück an der Drehbank durch die Bearbeitung so heiß werden, dass es sich ausdehnt und so mehr Material abgehoben wird als gewünscht. Nachdem es wieder abgekühlt ist, wird es entsprechend zu dünn sein, was auf eine notwendige Kühlung während der Erarbeitung verweist. Umso mehr hat die Pädagogik des einen Tages Einflüsse auf die folgenden pädagogischen Situationen, wie zum Beispiel Prozesse der (Selbst-)Stigmatisierung usw.

Hieraus wird deutlich, was ich Erstsemestern immer wieder sage und was vermutlich weder in der Bevölkerung noch bei der Politik oder den anderen universitären Fächern bewusst ist (und leider häufig auch die falschen Menschen zu diesem Studium motiviert): *Pädagogik ist einer der intellektuell anspruchsvollsten Jobs, den es überhaupt gibt*, da sich die Pädagogen jeden Tag von neuem ein hochkomplexes

⁶ Die geschlechtsneutrale Formulierung wird im Folgenden so komplex, dass ich auf die traditionelle Pluralbildung ausweiche. Gemeint sind beim abstrakten wie tatsächlichen Plural immer beide Geschlechter.

multidisziplinäres Arbeitsfeld in einem hochreflexiv forschenden Prozess immer wieder neu vergegenwärtigen müssen.⁷

Theorien, Methoden, Modelle haben dieser Realität gegenüber grundsätzlich reduktionistischen Charakter. Sie bilden Perspektiven, verallgemeinern bestimmte Aspekte und schließen dabei logisch notwendig – das ist ihre Aufgabe! – andere aus. Das ist der Grund weshalb man innerhalb der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule von einem *Aufsteigen von der Theorie zur Praxis* spricht. Wie kann man mit dieser Situation professionell umgehen?

Ein erster Ansatz misstraut den Verallgemeinerungen von Theorien und Methoden und stützt sich ganz auf die eigene Erfahrung, die eigenen Annahmen und subjektiven Theorien des »guten Pädagogen«: in gewisser Weise die Meisterlehre. Dieser Ansatz kommt z.B. in den Ratschlägen älterer Kollegen gegenüber Junglehrern zum Ausdruck: »Nun vergesst mal die Uni und bildet hier Eure Erfahrungen!«. Was dabei übersehen wird ist die Tatsache, dass diese subjektiven Theorien wiederum Verallgemeinerungen sind, die allerdings dem Diskurs nicht oder kaum zugänglich eine *systematische* Reflexion eher verhindern.

Im Unterschied hierzu vertraut die zweite Perspektive auf die Möglichkeit der Verallgemeinerungen, also der Praxisbedeutung der als effektstark bewiesenen Methoden und Verfahren. In Verbindung mit der Evidenzbehauptung scheint diese Perspektive den pädagogisch Handelnden, in dem so schwierig zu verstehenden komplexen Feld ihrer Arbeit, ganz besondere Sicherheit anbieten zu können⁸. Das Problem ist hierbei, dass sich *wesentliche (!)* Momente des oben beschriebenen kontextuellen Wechselwirkungsnetzes nicht – und auch nicht in ihrer Wirkung – messen lassen. Typisch hierfür die Reduktion des Kompetenzbegriffes von Weinert um die emotionalen und motivationalen Aspekte in seinem Konstrukt durch Klieme und Leutner:

»Im Sinne einer inhaltlichen Fokussierung des SPP (DFG Schwerpunktprogramm; d. Verf.) beschränkt sich der hier verwendete Kompetenzbegriff auf kognitive Dispositionen. Weinert ... geht in seiner einflussreichen Expertise zum Kompetenzbegriff hingegen über den kognitiven Bereich hinaus und diskutiert auch so genannte Handlungskompetenzen, die motivationale Orientierungen, Einstellun-

7 Was es heißt, diese Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung den Referendaren in einem hochreflexiven und gleichzeitig sehr persönlichen Dialog, im Zusammenhang mit vielfältigen pädagogischen und didaktischen Bezügen, entlang der je eigenen Praxis der Referendare, je individuell passend zu entfalten, zu ermöglichen, erfahre ich immer wieder in meinen Gesprächen mit meiner Freundin Bea Federl. Wenn es einen intellektuell und persönlich noch anspruchsvolleren Ort gibt, als den der pädagogischen Praxis, dann ist es der der zweiten Ausbildungsphase, wenn sie mit dieser Konsequenz reflektiert und für und mit den Referendaren realisiert wird.

8 Die Bedeutung solcher Symbole von Sicherheit in dem so schwierigen Feld der Pädagogik erkennt man auch an der Bedeutung, die heute neuropsychologischen Ergebnissen gegeben wird. So gewinnen häufig pädagogisch triviale Aussagen – z.B. die Bedeutung von Angstfreiheit beim Lernen o.ä. – nur deshalb große Bedeutung, weil diese Forderung neuropsychologisch begründet ist; wobei deren Grundlagen nur die Interpretationen von vom Computer farbig dargestellte Zahlenwerten der Aktivität von Hirnarealen darstellen.

gen, Tendenzen und Erwartungen einschließen.« (Klieme und Leutner 2006, S. 880) Auch wenn die Autoren auf die gemachte Reduktion hinweisen, ist ihnen bei der Selbstverständlichkeit dieser Mitteilung offensichtlich nicht klar, dass sie mit diesem Schritt – ähnlich der Aufräumaktion Wehrlis oben – das ganze Kompetenzmodell Weinerts in seiner Substanz zerstört haben. So bilden die weggefallenen Bereiche Weinerts eben keine additiven, zusätzlichen über den kognitiven Bereich hinaus gehenden Einzelaspekte, sondern sie bezeichnen Organisatoren des Lernens, die gerade den Zusammenhang der verschiedenen kognitiven Aspekte mit den individuellen Bildungsprozessen der Schüler herstellen und damit erst nachhaltiges Lernen gewährleisten.

Ein dritter Weg besteht darin, nicht einzelne Aspekte der Praxis zu verallgemeinern und auf ihre Tauglichkeit zu testen und/oder Theorien oder Modelle über einzelne Aspekte dieser komplexen Praxis zu machen, sondern zu versuchen die wesentlichen Bestimmungselemente dieses komplexen Netzes menschlicher Praxis zu finden und in ihrer Bedeutung zu verstehen. Dieses geschieht z.B. in der erwähnten Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule, bei der Phänomenologie – wenn diese dialektisch entfaltet wird und nicht zu einer Ontologie des Leibes verkommt – bei der Dialogischen Pädagogik Bubers, der Pädagogik der Unterdrückten Freires, bei anthropologisch-pädagogischen Überlegungen insgesamt, aber auch bei der von mir vertretenen Sprachraumtheorie.

Natürlich reduzieren auch diese Theorien durch die Fokussierung ihrer jeweiligen Perspektive die Komplexität ihres Gegenstandes. Zum Beispiel bei Freire: Generative Themen im Rahmen des theoretischen Ansatzes als wesentliche Aspekte in dem gewünschten Bewusstwerdungsprozess zu erkennen ist Eines. Konkreten Menschen zu ermöglichen, ihre generativen Themen für sich zu entdecken, ohne sie mit eigenen Vorschlägen von diesem Weg abzubringen, ist etwas wesentlich anderes.

Dennoch ist den hier genannten Theorien gemeinsam, dass sie – im Unterschied zur ersten Herangehensweise – diskursiv und damit reflexiv sind und zum anderen – im Unterschied zur zweiten Möglichkeit – dass sie nicht von Einzelaspekten, sondern von bedeutungsvollen Zusammenhängen ausgehen und dabei nicht von wesentlichen Aspekten der Menschenwelt abstrahieren müssen, um zu ihren Kategorien und Ergebnissen zu kommen. Dass dies im Verhältnis zu der Evidenz behauptenden empirischen Wissenschaft sogar recht evident möglich ist, werde ich unten ausführen.

2.2 Der Begriff der Evidenz und das Gesetz der großen Zahl

Der Begriff der *Evidenz* hat innerhalb der europäischen Philosophie eine lange Tradition und bezeichnet augenscheinlich unbestreitbare Phänomene wie z.B. »Menschen werden geboren«, »Menschen sterben« oder ähnlich, d.h. solche Aussagen, die unmittelbar ohne weitere Prüfung einsichtig sind. Diese traditionelle philosophische Bedeutung ist deutlich zu unterscheiden von der angloamerikanischen Bedeutung von *evidence*, was ein im Alltag dort sehr häufig gebrauchtes Wort dafür ist, was als Tatsachen oder Beweise im weitesten Sinne angesehen wird. Mit der

Übernahme der beschriebenen Steuerungsmodelle aus dem angloamerikanischen Raum wurde dieses zweite Verständnis innerhalb der Wissenschaften bestimmend für Aussagen, denen eine empirische Untersuchung mit einem statistisch signifikanten – d.h. nicht 100% sicheren (!) – Ergebnis zu Grunde liegt. Damit gaukelt im deutschen Sprachraum »evidenzbasierte Wissenschaft« durch das Fortdauern bzw. zumindest das Mitschwingen der ursprünglichen Bedeutung eine Sicherheit der Ergebnisse vor, die sie auf der Basis statistischer Untersuchungen gar nicht haben.

Auch deswegen möchte ich den großen Unterschied, der zwischen statistischen Aussagen »evidenzbasierter empirischer Pädagogik« einerseits und dem konkreten pädagogischen Handeln andererseits besteht und vielen Beteiligten, insbesondere wohl den meisten PolitikerInnen nicht bekannt ist, kurz am Unterschied des Gesetzes der großen Zahl und mit dem des Einzelfalles erläutern.

Der Unterschied zwischen diesen beiden Gesetzmäßigkeiten ist an Hand eines Würfels schnell erklärt: Wenn wir sehr viele Würfel mit einem perfekten unmanipulierten Würfel machen, können wir, nach dem Gesetz der großen Zahl feststellen, dass wir eine Gleichverteilung zwischen allen sechs Möglichkeiten des Ergebnisses erhalten, d.h. alle sechs Ergebnisse sind gleich wahrscheinlich. *Damit ist der Würfel in seiner Eigenschaft kombinatorisch vollständig und korrekt beschrieben.* Dennoch hat sich mit dieser völligen Erfassung der Eigenschaft des Würfels nach dem Gesetz der großen Zahl überhaupt keine Änderung für unsere Unsicherheit beim nächsten einzelnen Wurf ergeben. Besonders drastisch wird dies an folgendem Beispiel deutlich. Nehmen wir an, wir würden mit diesem Würfel aus Zufall tausendmal eine Eins würfeln, wäre die Wahrscheinlichkeit für eine neuerliche Eins beim nächsten Wurf nicht niedriger als beim ersten Wurf der Serie, wobei die Serie selbst (Gesetz der großen Zahl) extrem unwahrscheinlich ist und mit jeder weiteren Eins unwahrscheinlicher würde.

Evidenzbasierte empirische Pädagogik operiert nun aber auf der Ebene der großen Zahl, während die pädagogisch Tätigen alltäglich den Einzelfall in seiner ganzen Komplexität bewältigen müssen; eine Situation, in der empirisch signifikante, ja sogar sehr deutliche Ergebnisse letztlich doch nur wahrscheinliche Vermutungen ermöglichen. Diese können als Ideengeber durchaus hilfreich sein, aber eben nicht mehr. Sie gewährleisten keine verlässlichen Handlungsanweisungen.

Einen Unterschied ergibt sich dabei für die in der Praxis handelnden Pädagogen einerseits und Bildungspolitiker andererseits. Für die Bildungspolitik mag es annehmbar, ja geradezu erfolgreich sein, wenn ein großer Prozentsatz, sagen wir 75 %, von SchülerInnen von einem Angebot profitiert, da für die Bildungspolitik der Einzelfall üblicherweise nicht zählt. Damit ist dieses Ergebnis für die Politik möglicherweise wirklich evident bedeutsam. Pädagogen *und seit der UN BRK allerdings auch die Politik (!)* sind aber *ALLEN* SchülerInnen verpflichtet, so dass die Ergebnisse *unter diesen Voraussetzungen* grundsätzlich nur Wahrscheinlichkeiten darstellen und das gesamte Bildungssystem deshalb auf Theorien und Modelle referieren

muss, die evidenten Aussagen für *ALLE* SchülerInnen ermöglichen (vgl.: Rödler 2013)⁹.

Dass die Wahrscheinlichkeiten der empirischen Pädagogik auch bei deutlichen Ergebnissen in der Praxis gar nicht so zielführend sind, wie die Prozentwerte erst einmal suggerieren, ist an der Hattie Studie gut zu zeigen. Diese Studie (Hattie 2009), die eingangs als der gefundene »Heilige Gral« des Lehrens bezeichnet wurde, ist eine Metastudie von 50.000 Unterrichtsforschungsstudien und Millionen mittelbar erfasster Probanden aus dem gesamten englischsprachigen Bereich. Sie systematisiert die Ergebnisse der untersuchten Studien im Hinblick auf die Effektstärke von 138 Einflussfaktoren auf das Unterrichten. Ich möchte mich im hier gegebenen Rahmen nicht kritisch mit der Studie selbst auseinandersetzen und verweise hierfür z.B. auf die Veröffentlichungen von Terhart (2011; 2014). Stattdessen möchte ich an einigen Ergebnissen das grundsätzliche Problem solcher Untersuchungen im komplexen Feld des Unterrichts klar machen.

Ich beginne mit einem Einzelfaktor der – vorhersehbar – von der Politik sofort aufgegriffen wurde, nämlich dem Effekt kleiner Klassen, der mit $d=0,21$ ¹⁰ äußerst gering effektiv an Platz 113 von 150 Faktoren rangierte. In der Praxis stehende LehrerInnen und Lehrer dürften über dieses Ergebnis sehr erstaunt sein. Dieses Ergebnis ergibt sich aber aus der Anlage solcher Untersuchungen: Wenn empirisch die Wirkung von *einem* Faktor gemessen werden soll müssen alle anderen Variablen stabil gehalten oder deren Wirkung herausgerechnet werden und nur der gemessene Faktor muss kontrolliert verändert werden. Das heißt aber bei dem Faktor »kleine Klasse«, dass *ausschließlich* die Klassengröße verändert werden darf, kurz: der Unterricht in einer sehr großen Klasse von 50 Probanden und der in einer kleinen von 15 Schülerinnen und Schülern darf sich nicht unterscheiden – bzw. die Effekte eines in einer kleinen Klasse veränderten Unterrichts müssen herausgerechnet werden! Es ist selbstverständlich, dass sich *unter dieser Bedingung* nicht viel ändert. Andererseits benötigen Einzelfaktoren wie eine kontinuierliche Rückmeldung des Lernerfolgs ($d=1,07$, Rang 3) und mehrere andere aus der höchsten Ranggruppe, die einen engen Lehrer-Schüler-Kontakt voraussetzen, eben überschaubare Gruppen, d.h. kleine Klassen. Kleine Klassen wirken also nicht unmittelbar auf den Lernerfolg, bilden aber eine mittelbare Voraussetzung für guten Unterricht auch im Sinne Hatties.

9 So ist es eben nicht zielführend im Sinne dieser Forderung, nun für die Restlichen 25 % eine Sonderpädagogik zu formulieren, aus der dann wieder (Ausnahmen bestätigen die Regel) ein Rest von Schülern herausfällt und so weiter. Sondern es geht darum eine Theorie des Unterrichts zu realisieren, die eben auf 100% zutrifft. Dies ist im empirischen Bereich nicht möglich wohl aber auf der Basis grundlegenderer – anthropologischer – Theoriebildung.

10 Hatties Effektstärkefaktor d ist die Differenz der Ergebnisse der untersuchten Gruppe zu einer Kontrollgruppe in Standardabweichungen; d.h. dass $d=1$ eine um eine Standardabweichung bessere Leistung der Untersuchungsgruppe, an der der Einzelfaktor getestet wurde, im Vergleich mit einer Kontrollgruppe bedeutet. Negative Werte (wie beim Sitzen-bleiben und beim Schulwechsel) bedeuten einen negativen Einfluss auf das Lernen. 0-0,2 sind kleine, vernachlässigbare, 0,2-0,6 mittlere und über 0,6 hoch effektive Einflussfaktoren.

Dieses verweist auf die Problematik von *Einzelfaktoren* in einem so komplexen Feld wie dem Unterricht, in dem ja meist viele einzelne Faktoren zusammen wirksam werden. Bildet man nun aus den effektstärksten Einzelfaktoren ein Cluster so wird deutlich, dass der engagierte reflektierte Lehrer, dem die Schüler vertrauen, der ein Klima gemeinsamer Freude am Lernen schafft, das sie motiviert, in dem sie sich in ihrem Herangehen an die Unterrichtsinhalte verstanden fühlen und sie so ein entsprechend positives Selbstkonzept für das Lernen aufbauen können, nach Hattie guten Unterricht gewährleistet. Kurz letztlich ein Allgemeinplatz: *der leidenschaftliche Lehrer in einer heterogenen Klasse*¹¹. Das allerdings ist eine Forderung, die in dieser Form ganz sicher mindestens schon in der Reformpädagogik erhoben und sicher auch an der einen oder anderen Stelle realisiert wurde.

Außerdem zeigen diese Ergebnisse die didaktisch wesentliche Relevanz der von Klieme und Leutner aus ihrem Kompetenzkonzept entfernten motivationalen Seite des Lernens und sie relativieren damit sehr deutlich deren kompetenzorientiertes Unterrichtsmodell, das in der Bildungspolitik heute immerhin zentrale Bedeutung erlangt hat (vgl.: Frost 2006).

Ich denke, dass im Spiegel meiner Darlegungen und vor dem Hintergrund des Unterrichts als einem hoch komplexen, multifaktoriell beeinflussten Prozess, logisch der Versuch Unterricht empirisch abzubilden scheitert, da bei einer Skalierung bis hinein in Einzelfaktoren das Gesamtbild zerfällt, die Zusammenhänge aus dem Blick geraten und die Ergebnisse deshalb leicht simplifiziert zu Missdeutungen führen können. Bei einer groben Skalierung entlang gebildeter Cluster entstehen dagegen häufig letztlich triviale, in der Pädagogik allgemein bekannte Aussagen.

Als Ergebnis gilt es im Unterschied zu diesem spezifisch reduzierten Blick der empirischen Pädagogik einen theoretischen Zugang zum Unterricht zu schaffen und zu etablieren, der auf Evidenzen *im ursprünglichen Sinn* fußend, eine *Allgemeine Pädagogik ohne Ausschluss* realisiert.

2.3 Dialektik – Die Evidenz der anthropologischen Eigenart und ihre Folgen

Es ist nun wirklich evident, dass eine solche Anforderung, wie im letzten Abschnitt erhoben, nicht auf wenigen Seiten im Rahmen eines solchen Aufsatzes zu bewältigen ist. Was hier aber dennoch versucht werden soll, ist, die Grundlagen und wesentlichen Elemente und Strukturen einer solchen Pädagogik spiegelstrichartig set-

11 Interessant in diesem Zusammenhang, dass den Erfolg diese *pädagogischen* Kompetenzen ausmachen, während rein fachliche Kenntnisse (Achtung: s. Diskussion kleine Klasse!) ohne diese pädagogischen Aspekte auf den hinteren Rängen der Hattie Skala rangieren. Ein weiterer Aspekt ist im Zusammenhang mit einer nicht-ausschließenden Didaktik wichtig: Mit einer Effektstärke von 1,28 auf Rang 2 rangiert der Faktor *piagetian program* d.h. die Berücksichtigung der Aneignungsform der Schülerinnen und Schüler, eine Bestätigung von Georg Feuser, der mit der Tätigkeitsstrukturanalyse meines Wissens als einziger Didaktiker im deutschen Sprachraum einen entsprechenden Aspekt systematisch berücksichtigt.

zend, zumindest in so weit deutlich werden zu lassen, dass hier eine »neue andere Leiter hinauf in die Praxis« zumindest erahnbar wird.

Beginnen wir mit einer Grundannahme, die mir nicht hintergebar, also evident erscheint und aus der heraus die folgenden erarbeiteten theoretischen Aspekte entwickelt werden sollen; Collingwood nennt eine solche Basis »absolute presupposition« (1940, S. 21). Diese Grundannahme ist, wie an vielen Stellen von mir ausgeführt (Vgl. z.B.: Rödler 2000, 151 ff), die meiner Meinung nach unbestreitbare Tatsache, dass Menschen, im Unterschied zu Tieren, biologisch instinktiv nicht ausreichend ausgestattet sind. »Nicht ausreichend« meint dabei, dass bei Menschen die innere Referenz, die die Wahrnehmung der Welt organisiert – bei Tieren übernimmt das der Instinkt – nicht ausreichend entwickelt ist. An die Stelle der Bedeutung der Welt durch die Instinkte tritt beim Menschen die in der Kultur der Mitmenschen auffindbare und durch diese kooperativ mitgeteilte Bedeutung.

Das heißt, Menschen wie Tiere sind doppelt bestimmt, zum einen durch die vorgefundenen Bedingungen in der Welt und zum anderen durch die orientierende Referenz. Beim Menschen ist diese gattungsspezifisch nicht instinktiv fixiert, sondern entsteht flexibel und je einzigartig in den Dialogen mit der Umwelt und aus diesen heraus. D.h. Menschen bilden sich unabhängig von ihren biologischen Ausstattungen immer in und gegenüber Kontexten. *Diese* Bildung als Entwicklungsgrundlage *ALLER* Menschen, die für alle Menschen gleich und doch je einzigartig und insofern nicht standardisiert abbildbar, messbar ist, in der Pädagogik zu ignorieren heißt, nachhaltiges Lernen und Entwickeln zu gefährden. Solche Kontexte durch Funktionalisierung des Dialogs *ganz* zu verhindern, gefährdet die Menschen im Wesen ihrer Existenz.¹²

Der Mensch, *jeder Mensch*, ist damit an eine Trias von ihm nicht direkt zugänglicher Natur (auch der eigene Körper), die durch Mitmenschen repräsentierten vielfältigen kulturellen Bedeutungen und seinen sich entwickelnden Eigensinn – in dem er sich selbst erkennt – gebunden. Diese Dialektik ist deshalb innerhalb der pädagogischen Theoriebildung durchgängig zu berücksichtigen, will man keine dysfunktionalen oder gar zerstörerischen Prozesse in Gang setzen.

Diesen Überlegungen gerecht zu werden begründet den »Gemeinsamen Gegenstand« (vgl.: Feuser 2013) als zentrale Kategorie für das Vorhandensein inklusiver Verhältnisse, da dieses kooperative Lernen in der Erschließung *gemeinsamer* Inhalte (Kon-Texte) sowohl von der Sache her, der Welt, und gleichzeitig im wechselweisen Austausch um diese auch der jeweiligen kulturellen Bildung des Eigensinns gerecht wird. Der Gemeinsame Gegenstand wird so zum dialektischen Organisator des Unterrichts und damit rückt die, in der heutigen Didaktik fast völlig ignorierte, materiale Seite der Didaktik (Klafki) wieder in deren Zentrum.

Aus dieser Forderung entstehen aber auch Anforderungen an die Fachdidaktiken. Die fachdidaktische Modellierung ihrer Inhalte entlang der Komplexität

¹² Dies begründet auch, dass evtl. wertvolle pädagogischen Kenntnisse um eine Beeinträchtigung (Sonderpädagogik), wenn sie als für einen Menschen als alleine bedeutungsvoll also als wesentlich angesehen werden, zu einer Bedingung seiner Behinderung werden.

ihres fachlichen Aufbaus alleine, ist für einen solchen Unterricht nicht mehr ausreichend, da Individualisierung so immer zu einem inhaltlichen Auseinanderfallen des gemeinsamen Unterrichts führen würde. Erst die systematische Entfaltung der fachlichen Inhalte auch in der Dimension der Abstraktion, von konkretem evtl. unbewusstem Handeln bis hin zur reflexiven formalen Beschreibung von fachlichen Inhalten, – mehrdimensionale Didaktik nach Feuser, aber auch (s.o.) Hattie: piagetian programs – ermöglicht das Lernen auf individuell unterschiedlichen kognitiven Niveaus und dennoch an gemeinsamen Gegenständen.

Für die pädagogische Forschung heißt dies vor allem die Dialektik des Gesetzes der großen Zahl und den Einzelfall-Charakter jeder pädagogischen Praxis zu berücksichtigen. Auf der Basis dieses relativierten Verständnisses von empirischer Pädagogik kann diese dann durchaus für die Pädagogik interessante Informationen liefern. So können z.B. in Bezug auf die geforderte Bedeutung von Dialog und Kooperation im schulischen Kontext oder auch die vielfältigen Einflussfaktoren auf den Unterricht, qualitative und quantitative Einstellungsstudien wichtige Informationen für die Reflexion des Unterrichtsgeschehens bieten.

Sicher werden in diesem Zusammenhang auch qualitative Studien eine größere Bedeutung erlangen, was auch vom Wissenschaftsrat als der derzeitigen Situation dienlich beschrieben wird (vgl.: Wissenschaftsrat 2015, S. 21). Nichtsdestotrotz machen natürlich weiterhin z.B. auch ganz traditionelle entwicklungspsychologische Studien einen Sinn, wenn deren Ergebnisse zum Verständnis von Knotenpunkten in der Entwicklung im Sinne dominierender Tätigkeiten und nicht als Standard für Vergleichsmessungen gesehen werden.

Natürlich müssten im gesamten Bildungssystem Kontexte und verbindliche Auseinandersetzungen um Werte, Perspektiven und Zugänge zur Welt wieder aus dem Schatten des Privaten heraustreten (vgl.: Sennett 1998) und wieder eine größere Bedeutung in den wissenschaftlichen Diskursen gewinnen. Letztlich geht es darum, in einer zeitgemäßen Form, das dialektischen Denken des ›Vergessenen Jahrhunderts‹ (vgl.: Judt 2011) wieder zu gewinnen (vgl.: Elkana 2000), was aber für die unter 1.2 beschriebenen Wissenschaft heute letztlich nicht mehr und nicht weniger als eine Kulturrevolution bedeuten würde:

Denn »es geht nicht an, das als utopistisch zu bezeichnen, woran wir unsere Kraft noch nicht erprobt haben.« (Buber 1950, S. 18)

3. ›alternativlos‹?! – Pädagogik in Politik und Wissenschaft

»Immergleichheit regelt auch das Verhältnis zum Vergangenen. Das Neue an der massenkulturellen Phase gegenüber der spätliberalen ist der Ausschluss des Neuen. Die Maschine rotiert auf der gleichen Stelle. Während sie schon den Konsum bestimmt, scheidet sie das unerprobte als Risiko aus. ... Ihm dient Tempo und Dynamik. Nichts darf beim Alten bleiben, alles muss unablässig laufen, in Bewegung sein. Denn nur der universelle Sieg des Rhythmus von mechanischer Produktion und Reproduktion verheißt dass nichts sich ändert«
(Horkheimer und Adorno 1947, S. 160)

Dieses Zitat scheint mir ungeheuer hellsichtig das Problem dieser Zeit zu beschreiben, in der die vorhandenen politischen Institutionen, Urteile, Sprach- und Organisationsspiele einfach nur fortgeschrieben werden. Wie dramatisch ein solches ›Für-Wahr-Halten‹, insbesondere wenn es entsprechend mächtig abgesichert ist, zum Scheitern verurteilt ist, machte die Dynamik des Zerfalls der DDR historisch eindrucksvoll deutlich. Dass damit aber auch den westlichen Systemen eine wesentliche Bedingung ihrer Existenz bis 1989, nämlich ein Flexibilität und Diskurse bewahrendes, spannungsvolles Werte-Gegenüber – ›geh doch nach drüben wenn es Dir nicht passt!‹ – verloren gegangen ist, wird dabei in der Regel übersehen.

So drohen die westlichen Gesellschaften – jetzt ohne Gegenthese entfesselt – mit ihrer Vorstellung eines globalisierten Sieges des Kapitalismus, der fast so etwas wie das Ende der Geschichte zu bezeichnen scheint, in den ganz gleichen Mahlstrom zu geraten, sich selbstreferent immer weiter von der (Lebens-)Realität der großen Mehrheit ihrer Bürger zu entfernen und letztlich damit den Zusammenbruch des Gesamtsystems wahrscheinlich werden zu lassen. Die durch den Verlust einer jeden sozialen Utopie heimatlos gewordenen und von den Prozessen des globalen – zunehmend virtuellen – Marktes ›abgehängten‹ Menschen regredieren dabei, völlig logisch, auf die einzig verbleibende Selbstreferenz eines Nationalismus, der – noch – im Wesentlichen regional geformt und weitgehend imaginär, die Heimat und gemeinschaftliches Aufgehoben-sein zu gewährleisten scheint. Deutliche Beispiele hierfür finden wir in der AfD, dem Brexit, der Wahl Trumps wie auch der Wahl nationalistischer Parteien im Osten.

Die evidenzbasierte outcome-orientierte Forschung – für WissenschaftlerInnen, wie gezeigt wurde, heute praktisch alternativlose Anforderung – ist dabei in Verbindung mit der ›unternehmerischen‹ Universität Teil dieses Mythos vom finalen Sieg des Kapitalismus und seines globalen Verwertungsinteresses. So fordert die evidenzbasierte outcome-orientierte Forschung, als Teil dieser bestimmenden Kultur, ganz wie von Horkheimer und Adorno beschrieben, eine dauernde ›Innovation‹ *des qualitativ immer Gleichen*.

Umso mutiger und wertvoller ist deshalb der Schritt von Katya Koch und Stephan Ellinger zu bewerten, dieser Form totaler Evidenzbasierung entgegen zu treten. Wenn es in diesem Konglomerat des Zeitgeistes eine Aufgabe für die Universität im 21. Jahrhundert (vgl.: Elkana und Klöpffer 2013) gibt, so ist es die, die Dialektik und den Diskurs um Inhalte und Kontexte sowie die verschiedensten Formen von Weltansichten – phänomenologisch, kulturtheoretisch, positivistisch, tätigkeitstheoretisch, hermeneutisch, zeichentheoretisch, historisch-kritisch usw. – wieder aufzunehmen, wieder sinnstiftender Stachel im Fleisch der immer vorhandenen Tendenzen gesellschaftlicher Institutionen, in ihrem eigenen Dafürhalten festzufahren, zu werden

So scheint es mir wieder denkbar zu werden, der spannungsvoll dialektischen Realität der Menschenwelt wieder einen ihrer Komplexität angemessenen Platz in der Pädagogik zu verleihen¹³.

Fachmedien würden ihre wissenschaftliche Seriosität dabei auch dadurch zum Ausdruck bringen, dass sie sich Diskursen als Podium zur Verfügung stellen.

Stolpern fördert!¹⁴

Literatur

- BLEULER, EUGEN (1922): Das autistisch undisziplinierte Denken in der Medizin und seine Überwindung. 3. Auflage. Berlin: Julius Springer.
- BOURDIEU, PIERRE (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Unter Mitarbeit von Reinhard (Übers.) Kreckel. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt Sonderband, 2), S. 183–198.
- BUBER, MARTIN (1950): Pfade in Utopia. 1. Aufl. Heidelberg: Lambert Schneider GmbH.
- CASSIRER, ERNST; LANGER, SUSANNE K. (1946): Language and myth. 1st Dover ed. New York: Dover Publications
- CHUBIN, DARYL E. (1990): Peerless science. Peer review and US science policy. Unter Mitarbeit von Edward J. Hackett. Albany: State Univ. of New York Press (SUNY series in science, technology, and society).
- CLARK LAURA (2008): Labour's school test fiasco: After 12 years, ministers FINALLY do a U-turn and tear up SATs exams. In: *Daily Mail* (15. Oktober). Online verfügbar unter <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1077608/Labours-school-test-fiasco-After-12-years-ministers-FINALLY-U-turn-tear-SATs-exams.html>, zuletzt geprüft am 06.01.2013.
- COLLINGWOOD, ROBIN G. (1940): An essay on metaphysics. With The nature of metaphysical study [u.a.]. R.G. Collingwood. Rev. ed. with an introd. by Rex Martin (Erstveröff.: 1940). Unter Mitarbeit von Rex Martin. 1. Aufl. Oxford: Clarendon Press.
- DONOGHUE, FRANK (2008): The last professors. The corporate university and the fate of the humanities. 1. Aufl., [Nachdr.]. New York, NY: Fordham Univ. Press. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1200806121775069.pdf>.
- ELKANA, YEHUDA (2000): Rethinking - Not unthinking the Enlightenment. In: Wilhelm Krull (Hg.): Debates in issues of our common future. Unter Mitarbeit von Uwe Opolka und Helen Schoop (Übers.). Göttingen: Velbrueck Wissenschaft, S. 283–313. Online verfügbar unter http://web.ceu.hu/yehuda_rethinking_enlightenment.pdf.
- ELKANA, YEHUDA; KLÖPPER, HANNES (2013): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. 1. Aufl. s.l: edition Körber-Stiftung. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/833273.

13 Auf der Basis wiederbelebter Diskurse ist dann auch eine wertschätzende kritische theoretische Auseinandersetzung um pädagogische Theorien und Methoden möglich, wie ich sie z.B. auch gegenüber dem »Response to Intervention« (RTI) Konzept (Katya Koch) und der Verhaltenstherapie (Stephan Ellinger) im Zusammenhang einer Allgemeinen Pädagogik ohne Ausschluss durchaus als wichtig ansehe

14 Ich danke Bea Federl und Georg Feuser für Ihre Formulierungsvorschläge und Hinweise bei der Überarbeitung dieses Textes.

- FEUSER, GEORG (2013): Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Georg Feuser, Joachim Kutscher, Iris Beck und Wolfgang Jantzen (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation, VII), S. 282–293.
- FROST, URSULA (Hg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform ; [Tagung in Frankfurt im Herbst 2005]. Tagung. Paderborn: Schöningh (Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82.2006, Sonderheft).
- HATTIE, JOHN (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Online-Ausg. London, New York: Routledge.
- HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH (1923): Wissenschaft der Logik. Bd. 1+2. Leipzig: Felix Meiner.
- HILLENBRAND, CLEMENS; WACHTEL, PETER (2016): Editorial. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (12).
- HORKHEIMER, MAX; ADORNO, THEODOR W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente ; [Friedrich Pollock zum 50. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Friedrich Pollock. 1. Aufl. Amsterdam: Querido-Verlag.
- JUDT, TONY (2011): Das vergessene 20. Jahrhundert. Die Rückkehr des politischen Intellektuellen. Frankfurt am Main: Fischer- Taschenbuch-Verl (Fischer, 19168).
- KLIEME, ECKHARD; LEUTNER, DETLEV (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903. Online verfügbar unter URN: urn:nbn:de:0111-opus-44936.
- KOCH, KATYA; ELLINGER, STEPHAN (2016a): Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen - Evaluation des Programms »Kuno bleibt am Ball« (KUBA). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (11), S. 513–525.
- KOCH, KATYA; ELLINGER, STEPHAN (2016b): Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik. Zur Effektivität des Evidenzparadigmas - Eine Satire. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* (3), S. 312–320. Online verfügbar unter http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheip/Personal/Koch/SopaedFocheute_3.16_Qualitaetsmerkmale.pdf.
- KUHN, THOMAS S. (1983): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2., rev. u. um d. Postskriptum von 1969 erg. Aufl., [6. Dr.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 25).
- NICHOLS, SHARON L.; BERLINER, DAVID C. (2008): Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools. 2. print. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- PEIRCE, CHARLES S. (1931): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus (Erstveröff.: 1931). Unter Mitarbeit von Karl-Otto Apel (Hg.). 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (/Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 945).
- REPPUK, ENNASUS; KOLL, HERMANN (1989): Strukturell-Assimilative Therapie autistischer Störungen. In: *Frühförderung Interdisziplinär - Ernst Reinhardt Verlag München Basel* 8 (1), S. 33–36.
- RICHARD VAN NOORDEN (2014): Publishers withdraw more than 120 gibberish papers. Conference proceedings removed from subscription databases after scientist reveals that they were computer-generated (Nature News & Comment). Online verfügbar unter <http://www.nature.com/news/publishers-withdraw-more-than-120-gibberish-papers-1.14763>, zuletzt aktualisiert am 25.02.2016, zuletzt geprüft am 05.12.2016.

- RÖDLER, PETER (2000): Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. 2. überarb. und erw. Aufl. von: »Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen«. Neuwied [u.a.]: Luchterhand (Beiträge zur Integration).
- RÖDLER, PETER (2006): Verhaltensmodifikation zwischen Dirigismus und Entwicklungsförderung. In: Autismus Deutschland e.V. - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (Hg.): Autismus im Wandel - Übergänge und Herausforderungen. 11. Bundestagung. Hamburg: Selbstverlag, S. 80–93.
- RÖDLER, PETER (2011): Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklusionsdiskussion. In: *Behindertenpädagogik* 50 (4), S. 342–355.
- RÖDLER, PETER (2013): Inklusion ist evident begründbar, aber nicht evident machbar. Das Problem pädagogischer Praxis mit Ergebnissen 'evidenzbasierter' Wissenschaft. In: *Behindertenpädagogik* 52 (4), S. 381–387.
- RÜB, FRIEDBERT W.; ALNOR, KAREN; SPOHR, FLORIAN (2009): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Zukunft Regieren - Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik, 3).
- SCHMOLL, HEIKE (2016): Evidenter Unsinn. Gefälschte Studie narrt die Bildungsforschung. In: *FAZ - Frankfurter Allgemeine Zeitung* (274 - 23.11.2016), N4.
- SENNETT, RICHARD (1998): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Ungekürzte Ausg., 26. - 27. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl (Fischer, 7353).
- STRIBLING, JEREMY; KROHN, MAX; AQUAYO, DAN (2005): SCIGen paper generator. PDOS research group MIT CSAIL. Cambridge, MA 02139 USA. Online verfügbar unter <https://pdos.csail.mit.edu/archive/scigen/#generate>.
- TERHART, EWALD (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Edwin Keiner (Hg.): Metamorphosen der Bildung. Historie - Empirie - Theorie. [Heinz-Elmar Tenorth gewidmet aus Anlass der Emeritierung]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–292. Online verfügbar unter <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2012/11/Terhart-zu-Hattie.pdf>.
- TERHART, EWALD (Hg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer (Bildung kontrovers).
- WEHRLI, URSUS; BORN, GERRI; SPEHR, DANIEL (2013): Die Kunst, auzufräumen. Zürich: Kein & Aber.
- WISSENSCHAFTSRAT (2015): Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität. Positionspapier. Stuttgart. Online verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.pdf>, zuletzt aktualisiert am 04.2015, zuletzt geprüft am 24.12.2016.

Anschrift des Verfassers:

Peter Rödler
 Opernplatz 12
 60313 Frankfurt am Main
 proedler@uni-koblenz.de

Hierarchie