

Willmann, Marc

Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 2 (2020) 2, S. 222-232



Quellenangabe/ Reference:

Willmann, Marc: Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 222-232 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252089 - DOI: 10.25656/01:25208

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252089>

<https://doi.org/10.25656/01:25208>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Deutungsmacht der Forschung,
Ohnmacht in der Praxis? –
Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko**

Marc Willmann

Abstract

Unter dem Leitbegriff der Evidenzbasierung feiert der Behaviorismus gegenwärtig seine Wiederauferstehung in der Sonderpädagogik. Protegiert durch ein gesteigertes politisches Interesse an technologischem Wissen ist mittlerweile eine Forschungsindustrie entstanden, die sich auf einer fragwürdigen Taxonomie der wissenschaftlichen Methoden gründet. Die Hierarchisierung nach unterschiedlichen Evidenzklassen, die auf einer Systematik nach dem Grad der methodischen Standardisierung von Forschungsdesigns aufbaut, führt zu dem szientistisch-technologischen Fehlschluss, dass nur Maßnahmen und Interventionen als empirisch belastbar und wissenschaftlich empfehlenswert gelten sollen, die durch Methoden der Evidenzforschung auf ihre Wirksamkeit geprüft wurden. In der Adaption auf die Pädagogik wird eine evidenzbasierte Erziehungspraxis nach den gleichen Parametern definiert: „gute“ Pädagogik müsse einen empirischen Evidenznachweis erbringen. Gerade in der Sonderpädagogik führt das Evidenzparadigma zu einer neuerlichen Stärkung empirischer Interventions- und Evaluationsforschung, die sich im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen traditionell in der Form der verhaltenswissenschaftlichen Theoriebildung sowie behavioraler Programmentwicklung und Interventionsplanung niederschlägt. – Die vorgetragene Kritik am Evidenzparadigma wird überführt in ein Plädoyer zur Überwindung wissenschaftlicher Orthodoxien und mündet in der Forderung, die Vielfalt der Methoden in Forschung und Praxis zu wahren. Alternative Theorie- und Forschungsperspektiven werden aufgezeigt.

Keywords

Pädagogische Forschungstraditionen, sonderpädagogische Förderparadigmen, Theorieperspektiven der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

1 „Evidenzbasierung“ in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im Fachgebiet der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zeigt sich gegenwärtig eine Dominanz des empirisch-quantitativen Forschungsparadigmas: Nach dem Vorbild der nordamerikanischen Sonderpädagogik, wo die Interventions- und Evaluationsforschung das vorherrschende Forschungsprogramm markiert (exemplarisch das Forschungshandbuch von Rutherford, Quinn & Mathur, 2007), wird die „Evidenzbasierung“ mittlerweile auch hierzulande goutiert und dabei zugleich als Modell inklusiver Pädagogik verkauft (Huber & Grosche, 2012). Das weitgehend unkritische und geradezu euphorische Aufgreifen des Evidenzparadigmas (exemplarisch: Hillenbrand, 2015) führt gegenwärtig zu einem Re-Import des Systems behavioraler Förderpädagogik – und unter modernisierten Markennamen werden Konzepte des *Classroom Management* und *Positive Behavior Support* auch in der deutschen Fachöffentlichkeit als Nonplusultra gepriesen (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015; Mahlau, Voß & Hartke, 2016; Blumenthal et al., 2020).

Berücksichtigt man die sehr einseitig empiristisch ausgerichtete Forschungskultur im nordamerikanischen Raum, so erscheint es nur konsequent, wenn der Ansatz der evidenzbasierten Sonderpädagogik in den USA seinen Ursprungsort findet. Vor dem Hintergrund multipler Forschungstraditionen allerdings, wie sie die Pädagogik in Europa prägen, erweisen sich die neuen „Standards“, die im Namen des Evidenzparadigmas den Fachdiskurs bestimmen (Yell, Shriner, Meadows & Drasgow, 2008; Walker & Gresham, 2014), eher als „alter Wein in neuen Schläuchen“. Unter dem Etikett der Evidenzbasierung werden aktuell die gleichen technologisch-verhaltenswissenschaftlichen Interventionskonzepte dargeboten, die seit der umfassenden Behaviorismuskritik (z.B. Taylor, 1975) als überwunden galten. – Wenn also Gulchak und Lopes (2007) in einer Reviewstudie zu dem Schluss kommen, dass die Dominanz lernpsychologischer Konzeptentwicklung in den USA vor allem auf eine andere Forschungstradition gegenüber der Vielfalt an Forschungsansätzen in vielen europäischen Ländern zurückzuführen ist, dann muss zugleich eingestanden werden, dass sich die Fachöffentlichkeit hierzulande von den Effektivitätsversprechen einer oberflächenorientierten Programmentwicklung und Interventionsevaluation beeindruckt zeigt. Das erziehungstechnologische Modell findet in der evidenzbasierten Sonderpädagogik seine Fortschreibung und Ansätze wie *Response-to-Intervention*, *Curriculumbasiertes Messen* und *Direkte Verhaltensbeurteilung* werden nahezu unwidersprochen in den Fachdiskurs eingespeist (kritisch dazu: Willmann, 2018).

Die in der Sonderpädagogik hierzulande nur sehr zögerlich einsetzende kritische Diskussion (Schad, 2008; Ahrbeck, Ellinger, Hechler, Koch & Schad, 2016; Laubenstein & Scheer, 2017) ist differenziert und vielschichtig, leidet aber zugleich auch an der Schwierigkeit, dass sich die Protagonistinnen und Protagonisten des Evidenzparadigmas bislang einer wissenschaftstheoretischen Diskussion weitgehend entziehen. Dabei sollte die Reduzierung sonderpädagogischer Fragestellungen auf die *what-works*-Variablen, wie sie – nach Manier der Hattie-Studie – von Mitchell (2014) pointiert für die sonderpädagogische Forschung zusammengetragen wurden, Anlass zur Sorge bereiten, denn hier wird die Komplexität sonderpädagogischer Förderung auf rein technologische Aspekte zurückgeführt. Hiermit ist nicht nur eine in der Sache völlig unangemessene Versimplifizierung der Problemlagen sowie eine Atomarisierung und Trivialisierung von Erziehung und Bildung impliziert. Es wird vielmehr zugleich auch die Idee einer Hierarchisierung von Forschungsmethoden – und damit auch

eine vermeintliche Überlegenheit der empirisch-positivistischen Wissenschaftsorientierung – fortgeschrieben (etwa das Manifest für evidenzbasierte Pädagogik von Coe, 1999).

2 Performative Effekte einer Politik der „evidenzbasierten“ Bildungsforschung

Die zunehmende Diffusion von Bildungspolitik, Forschungsförderung und Forschungspraxis im Paradigma der Evidenzbasierung führt zu performativen Effekten, die auf ein „verändertes Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und politischer Macht“ hinweisen (Bellmann, 2006, S. 499). Entsprechende Entwicklungen lassen sich exemplarisch anhand der aktuellen Strategien der Forschungsförderung aufzeigen, die wiederum nicht ohne Folgen für die Forschung zu sonderpädagogischen Fragestellungen bleiben und somit auch direkte Implikationen für die förderpädagogische Programmentwicklung und Handlungspraxis nach sich ziehen.

2.1 Empirische Bildungsforschung unter politischem Protektorat

Auch die Bildungs- und Wissenschaftspolitik in Deutschland steht mittlerweile im Bann des Evidenzparadigmas und die pädagogische Forschung – zumindest soweit sich diese als empirische Bildungsforschung versteht – wird hoch gehandelt. Seit rund zwanzig Jahren ist ein rigores politisches Bemühen erkennbar, die empirische Bildungsforschung systematisch auf- und auszubauen. Die Förderrichtlinien, die vom Wissenschaftsrat (2001) empfohlen und durch Förderinitiativen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, 2002) sowie durch die bundesministeriellen Rahmenprogramme (BMBF, 2007; 2018) ausgestaltet wurden, stellen die Gewährung von Fördergeldern explizit ab auf eine empirische Bildungsforschung, die einen Praxistransfer zu leisten hat durch „grundlagenorientierte, anwendungsbezogene und technologische Forschungszugänge“ (DFG-Beirat, 2005, S. 147).

Nicht zuletzt aus erkenntnistheoretischer Perspektive erscheint die dem Evidenzparadigma zugrundeliegende Hierarchisierung der Forschungsmethoden nach unterschiedlichen Evidenzklassen, die sich nach dem Standardisierungsgrad der Forschungsdesigns richten, besonders problematisch. Auch der Ansatz der sogenannten „evidenzbasierten“ Sonderpädagogik beruht auf dieser hierarchischen Taxonomie wissenschaftlicher Methoden, mit dem das Paradigma der datengetriebenen Evaluations- und Wirksamkeitsforschung unkritisch importiert wird. Mit der axiomatischen Setzung von RCT als „Goldstandard“ wird die Deutungsmacht für die Kriterien hochwertiger Forschung als Grundlage für die Entwicklung von best practice-Modellen proklamiert (Odom et al., 2005; Cook et al., 2014; Blumenthal et al., 2020). Der Alleingültigkeitsanspruch erzeugt Exklusionslinien, die gekennzeichnet sind durch eine Differenzbildung zur Wertigkeit von Forschungsansätzen. Es droht ein Exklusionskampf um verknappte Forschungsmittel, der bei zunehmender Gleichschaltung der Forschungsmethoden zugleich auch eine Monokultur der Förderprogrammentwicklung bedingt.

Im Sog der gegenwärtigen Politik der Evidenzbasierung wachsen indes die Begehrlichkeiten, diesen naiven Szientismus zur protegieren und empirische Forschung im Interesse bildungspolitischer Steuerungslogiken zu instrumentalisieren. Die Lockmittel sind anscheinend hochattraktiv: Das Fördervolumen der beiden oben zitierten BMBF-Förderrichtlinien liegt bei für die pädagogische Forschung beachtlichen 140 Mio. Euro im ersten (Koch, Krüger & Reiss, 2012, S. 32) und 250 Mio. Euro im zweiten Rahmenprogramm (BMBF, 2018, S. 18), Mittel, die wohlgerne ausschließlich für die gezielte Förderung empirischer Bildungsfor-

sung zwecks Generierung steuerungsrelevanter Ergebnisse ausgelobt werden. Derweil verdeckt der Ressourcenkampf in Wissenschaft und Forschung vordergründig eine sehr viel folgenreichere Gefahr: die Autonomie und die Freiheit der pädagogischen Forschung und Praxis stehen auf dem Spiel.

2.2 Die Politik der Evidenzbasierung als Entmächtigung und Exklusionsrisiko

Die möglichen Langzeitfolgen einer Politik der Evidenzbasierung lassen sich in den USA beobachten, wo durch die Bundesgesetzgebung sowie durch Gründung von dem Bundesbildungsministerium direkt unterstellten Forschungseinrichtungen Tatsachen geschaffen wurden. Bildungspolitische Steuerungsvorgaben für das Schulwesen sind hier parallel mit der empirischen Evaluationsforschung implementiert worden und längst wird in den USA politisch diktiert, was wissenschaftliche Forschung charakterisiert und gesetzlich ist festgeschrieben, welche Art von Forschung staatlich subventioniert wird – mit dem Ergebnis, dass mehr als drei Viertel der Forschungsfördermittel der Bundesbildungsbehörde in Studien fließen, die nach RCT-Design konzipiert sind (Bellmann, 2006).

Kritiklos wird das Evidenzparadigma auch in die Special Education übertragen. So hat der einflussreiche Berufsverband *Council for Exceptional Children* unlängst neue Standards für die evidenzbasierte sonderpädagogische Förderung erlassen (CEC, 2014), die sich am „Goldstandard“ der medizinischen Evidenzklassen orientieren (Odom et al., 2005; Cook et al., 2014). Dass hier zugleich auch knallharte ökonomische Interessen von Relevanz sind, zeigt sich mit Blick auf die „Vermarktung ‚evidenzbasierter Produkte‘ qua Gütesiegel einer Prüfstelle“ nach dem Vorbild des *What Works Clearinghouse* (Koch, 2016, S. 17). Wie bereits in der Mitte des letzten Jahrhunderts beim Aufstieg der psychologischen Testindustrie wird nunmehr auch die sonderpädagogische Programmentwicklung von Verlagen und Programmverteilern als äußerst lukratives Marktsegment entdeckt.

Im Kontext sonderpädagogischer Förderung erweist sich die Doktrin der Evidenzbasierung in vielerlei Hinsicht als problematisch, nicht zuletzt gerade deswegen, weil sie das Konzept der Standardisierung vor das Prinzip der Individualisierung stellt (und so die Idee der Inklusion unterläuft), aber auch, weil sie die Vielfalt der möglichen Pädagogiken auf ein Minimum reduziert: empfohlen werden nur solche Ansätze, deren Wirksamkeit nach den Kriterien der evidenzbasierten Messstandards empirisch belegbar sind – und dieses sind dem Wesen nach eben vor allem behaviorale Interventionskonzepte, da diese ja genau nach der technisch-kausalen Logik der Verhaltenswissenschaft entwickelt worden sind. Es droht somit eine *förderprogrammatische Monokultur*.

Zugleich wohnt dem Evidenzparadigma aufgrund der immanenten Hierarchisierung der Forschungsmethoden die Gefahr einer *forschungsmethodologischen Monokultivierung* inne. Die Politik der Evidenzbasierung gründet sich – und hier liegt ein erster Skandal – in der Übergriffigkeit der Bildungs- und Forschungsadministration, deren Begehrlichkeiten in neuen Steuerungsmodellen verpackt zunehmend zu diktieren versuchen, was „gute“ Forschungsstandards charakterisieren solle. Steuerungsphantasien mögen schon immer ein gewichtiges Movens in der Politik gewesen sein und insofern ist der zweite und eigentlich noch größere Skandal darin zu sehen, dass sich Teile der Wissenschaft hier prostituieren lassen und sich dem politisch-administrativ erwünschten Ziel der Generierung verwertbaren Steuerungswissens zur technologischen Programmentwicklung – teilweise sogar in vorauseilendem Gehorsam – unterwerfen.

Mit Blick auf die Wissenschaft der Erziehung und Bildung – und die Sonderpädagogik im Besonderen – liegt in der Diffusion von Politik und Wissenschaft ein bedrohliches Entmächtigungspotential, das die vom Mainstream der Evidenzbasierung abweichenden Forschungsansätze und Theoriezugänge wie auch das professionelle Erfahrungswissen der pädagogischen Praxis und nicht zuletzt die subjektiven Sichtweisen der Klientinnen und Klienten aus der Produktion wissenschaftlichen Wissens zu exkludieren droht.

3 Gegenpositionen: Theorietraditionen und Forschungsperspektiven der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist geprägt durch eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Perspektiven und Forschungszugänge (Überblick: Goetze & Neukäter, 1989; Cole, Daniels & Visser, 2012). Dem lernpsychologisch-verhaltenswissenschaftlichen Ansatz, der dem sonderpädagogischen Evidenzparadigma zugrunde liegt, werden drei alternative Theorierichtungen und Forschungstraditionen des Fachs entgegengestellt.

3.1 Verstehende Ansätze

Konstitutiv für das Fach ist der verstehende Zugang, der darauf zielt, die latenten subjektiven Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren, die menschliches Verhalten als sinnvollen Handlungsbezug in einer sozialen Welt beschreibbar werden lassen. Die Gründe und Motive von Verhaltensweisen sind demnach nicht ohne Berücksichtigung der Innenperspektive erkennbar. Dabei werden Sinn und Bedeutung durch qualitativ-hermeneutische Verfahren erschlossen.

Gerade im deutschsprachigen Raum entwickelte sich die traditionsreiche Linie einer psychoanalytischen Pädagogik, die in ihren Anfängen geprägt wurde durch das frühe Wirken von *August Aichhorn*, *Siegfried Bernfeld*, *Bruno Bettelheim*, *Erik Homburger Erikson*, *Fritz Redl* und *Hans Zulliger* und die eine Fortschreibung findet durch Fachvertreterinnen und -vertreter in den Nachfolgenerationen – um nur einige zu nennen: *Günther Bittner*, *Wilfried Datler*, *Manfred Gerspach*, *Rolf Göppel*, *Reinhard Fatke*, *Evelyn Heinemann*, *Aloys Leber*, *Burkhard Müller*, *Helmut Reiser*, *Magdalena Stemmer-Lück* und *Hans-Georg Trescher*.

Das gemeinsame Anliegen der verschiedenen psychodynamischen Richtungen in der Pädagogik liegt in dem Versuch, einen verstehenden Zugang zur emotionalen Innenwelt zu finden, um den Einfluss unbewusster Dynamiken auf den Erziehungsprozess zu reflektieren. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen und Emotionen steht dabei im Mittelpunkt. Die Theoriebildung nimmt ihren Ausgangspunkt in der Reflexion der Erziehungspraxis und ihrer Irritationen. Dabei wird das (anfängliche) Nichtverstehen als ein möglicher Ausgangspunkt postuliert, der sich bei dem Versuch einstellt, den subjektiven Sinn von emotionalen Verstörungen und sozial auffälligen Verhaltensweisen zu ergründen. Der Einzelfallforschung kommt in den psychodynamischen Ansätzen ein großer Stellenwert zu, deren pädagogischer Ertrag sich in Fallstudien erweist (Freyberg & Wolff, 2005; 2006; Salmon & Dover, 2011). Im verstehenden Zugang liegt eine gemeinsame Schnittmenge psychodynamisch-orientierter Konzepte mit anderen qualitativen Forschungsansätzen, die durch ethnographische, biographisch-narrative und rekonstruktive Methoden unter anderem darauf zielen, den Betroffenen eine Stimme zu geben und zugleich Zugänge zu einem „Fremdverstehen“ zu ermöglichen (Eberwein, 1987; Budde, Dlugosch & Sturm, 2017).

Die Zielsetzung, den gesellschaftlich marginalisierten Randgruppen ein Gehör zu verschaffen, hat im Forschungsfeld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine ausgeprägte Tradition, die international unter dem Stichwort „Voice“ firmiert (Lloyd-Smith & Davies, 1995; Wise, 2000; Cefai & Cooper, 2010; Sellmann, 2009; Tellis-James & Fox, 2016). Durch diese Forschungsarbeiten wird es möglich, eine Innensicht auf schulische Inklusion und Exklusion aufzuspannen, indem das subjektive Erleben von Inklusions- und Exklusionserfahrungen rekonstruiert wird (internationale Studien etwa von O’Connor, Hodgkinson, Burton & Torsensson, 2011; Flynn, 2014; Leeuw, Boer & Minnaert, 2018; Studien aus Deutschland z.B. von Marx, 1992; Bernhardt, 2010; Holaschke, 2015; Herz & Haertel, 2016).

3.2 Emanzipatorische Ansätze

Das Forschungsprogramm im Rahmen des partizipatorischen Paradigmas geht noch weit über die Zielsetzung von Voice im Forschungsprozess hinaus. In der Traditionslinie der Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung (Moser, 1995; Unger, 2014) führen Ansätze von partizipativer und inklusiver Forschung (Walmsley & Johnson, 2003; Buchner, Koenig & Schuppener, 2016) den Gedanken der Beteiligung und Mitbestimmung radikal weiter: in bewusster Abgrenzung zu den traditionellen Forschungsansätzen, die eine „Außensicht von Behinderung“ einnehmen, indem sie durch die „Nicht-Annäherung des Forschers an den Untersuchungsgegenstand“ letzteren zu einem Objekt machen (Schönwiese, 1998, S. 1), zielen partizipative Ansätze auf eine Überwindung der Subjekt-Objekt-Trennung.

In der durch Partizipation angestrebten Mit- und Selbstbestimmung liegt zugleich eine große Gemeinsamkeit zu den Zielsetzungen Kritischer Theorie: beide Forschungsrichtungen streben nach Idealen wie Demokratisierung, Emanzipation, Autonomisierung und Mündigkeit. In einem integrativen Modell betrachten Goeke und Kubanski (2012) die Nuancierungen zwischen emanzipatorischer, partizipatorischer, inklusiver und transdisziplinärer Forschung, deren gemeinsames Ziel es ist, den „Ausschluss behinderter Menschen aus dem akademischen Raum“ (Goeke & Kubanski, 2012, S. 1) zu überwinden, in dem diese als entscheidungsmächtige Partnerinnen und Partner an Forschungsprozessen beteiligt sind. Die unterschiedlichen Formen der Betroffenenbeteiligung und -einbindung werden von Unger (2014) in einem Stufenmodell der Partizipation abgebildet. Selbstorganisierte Betroffenenforschung indes geht noch einen Schritt weiter, da an die Stelle einer Beteiligung die Eigenverantwortung für autonome Forschungsprozesse tritt. Prominente Beispiele einer solchen „Selbstbetroffenheitsforschung“ sind die feministische Forschung durch weibliche Forscherinnen und die durch die Disability Studies gegründete Tradition der Forschung zum Phänomen Behinderung durch „behinderte“ Forscherinnen und Forscher. Inclusive Research kann insofern als eine Zuspitzung des emanzipatorisch-partizipatorischen Forschungsprogramms in der Adaption auf das sonderpädagogische Forschungsfeld verstanden werden.

Es ist offenkundig, dass hiermit auch die etablierten Forschungstraditionen der Sonderpädagogik hinterfragt werden. Weniger klar sind bislang allerdings die Implikationen, die sich aus diesem Forschungsparadigma insbesondere auch für die Theoriebildung einstellen. Auch wenn in partizipatorischen Forschungsberichten mitunter praktische Umsetzungen als Antwort auf diese Herausforderungen geschildert werden (Wöhler, Arzmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider, 2017), so kann mit Unger (2014, S. 96) dennoch konstatiert werden, dass die „Entwicklung von Theorie in den meisten Ansätzen der partizipativen Forschung [...] nicht das oberste Anliegen [ist], und sie kommt in der Umsetzung häufig zu kurz.“

3.3 Kritische Theorie und Diskursforschung

Eine dritte wichtige Theorie- und Forschungstradition des Fachs liegt in der Ideologiekritik und kritischen Analyse. Gerade im Feld der Pädagogik manifestieren sich gesellschaftliche Normalisierungspraktiken und Disziplinierungstechniken und das macht die Erziehung und Bildung besonders ideologieanfällig. Bereits die gesellschaftliche Konstruktion von Kindheit und von Erziehung und Bildung unterliegt einem zeithistorischen Wandel – und das gleiche gilt für die gesellschaftliche Konstruktion von Normalität und Anormalität, die gerade für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen grundlegend ist (Stechow, 2004; Göppel, 2010; Volkers, 2010).

Auch die für die Sonderpädagogik konstitutive enge Verwobenheit zwischen Disziplin, Institution und Profession steht unter Ideologieverdacht. Beispielhaft ist auf Versuche der Entwicklung behinderungsspezifischer „Sonderschuldidaktiken“ zu verweisen (Kluge, 1976). – Die kritische Analyse des Sonderschulsystems (Jantzen, 1972; 1974; Aab, Pfeifer, Reiser & Rockemer, 1974) und der Sonderpädagogik als fachwissenschaftliches Diskursfeld (Pfahl, 2011; Willmann, 2012) führt zu der Einsicht, dass auch und gerade die sonderpädagogischen Praktiken als Formen sozialer Kontrolle bewertet werden können (Ford, Mongon & Whelan, 1982; Tomlinson, 1988).

Der ausgesprochene Hang zu einer „Kontrollpädagogik“ (Hügli, 1999) spiegelt sich überdeutlich in der ausgeprägten Interventionsmentalität, die sich unter der Deutungshoheit eines behavioralen Forschungsregimes gerade in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu verbreiten droht und die den Erfolg pädagogischer Maßnahmen in erster Linie über den Grad der Verhaltensanpassung zu definieren sucht.

4 Plädoyer für eine Methodenvielfalt in Forschung und Praxis

Unter dem Label sogenannter „Evidenzbasierung“ beansprucht ein Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft derzeit die Deutungshoheit für gute wissenschaftliche Forschungspraxis. Im Schlepptau einer empirisch-quantitativen Interventions-, Effektivitäts-, Evaluations- und Wirksamkeitsforschung wird ein Wissenschaftsideal (re)inthronisiert, das sich einem positivistisch-technologischen Weltbild unterwirft, so als hätte es eine Methodendebatte im Kontext des Werturteilsstreits in den Sozialwissenschaften niemals gegeben. Aus erkenntnisphilosophischer Perspektive ist der damit proklamierte Alleingültigkeitsanspruch – und die damit einhergehende Abwertung anderer Forschungsmethoden – nichts Anderes als pure Ideologie. Die axiomatische Setzung des Szientismus grenzt an eine wissenschaftstheoretische Diskursverweigerung. Die Tendenz zu einer Entmächtigung kritischer wissenschaftlicher Positionen und vom Mainstream abweichender Forschungstraditionen verstärkt den Eindruck einer totalen Ohnmacht in der Praxis.

Dabei hat die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Forschung und Theorie weit mehr zu bieten als eine bloße Reduktion der Erziehung und Bildung auf Wirksamkeitsfragen im Dienste einer kruden und tumben Dressur- und Kontrollpädagogik. Die Perspektive einer kritisch-reflexiven Sonderpädagogik kann sich jedenfalls nicht identifizieren mit einem erziehungstechnologischen Modell, bei dem Verhaltensanpassung und Responsivität als die zentralen Erfolgskriterien gelten und das sich einer bildungstheoretischen und gesellschaftskritischen Diskussion kategorisch verschließt.

Literatur

- Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H. & Rockemer, H. G. (1974). *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik*. München: Juventa.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), 487–504.
- Bernhardt, R. (2010). *Lebenslagen ehemaliger Förderschüler: biografische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensläufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMBF (2007). *Elemente des Rahmenprogramms des BMBF zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland. Kurzfassung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF (2018). *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. (Stand Januar 2018). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.) (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen; Berlin; Toronto: Budrich.
- CEC (2014). *Council for Exceptional Children Standards for Evidence-Based Practices in Special Education*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 183–198.
- Coe, R. (1999). *Manifesto for Evidence-Based Education*. Durham: Centre for Evaluation and Monitoring.
- Cole, T., Daniels, H. & Visser, J. (Hrsg.) (2012). *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Taylor & Francis.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M. & Test, D. W. (2014). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36 (4), 220–234.
- DFG (2002). Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der Empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (5), 786–798.
- DFG-Beirat Förderinitiative „Empirische Bildungsforschung“ (2005). Empfehlungen zur Stärkung und Förderung der Empirischen Bildungsforschung. In DFG (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung: Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Standpunkte* (S. 145–157). Berlin: Akademie Verlag.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1987). *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Flynn, P. (2014). Empowerment and transformation for young people with social, emotional and behavioural difficulties engaged with student voice research. *New Zealand Journal of Educational Studies* 49 (2), 162–175.
- Ford, J., Mongon, D. & Whelan, M. (1982). *Special Education and Social Control. Invisible Desasters*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freyberg, T. von & Wolff, A. (Hrsg.) (2005/2006). *Störer und Gestörte. Konfliktgeschichten. 2 Bände*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Goeke, S. & Kubanski, D. (2012). Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), Art. 6, doi: 10.17169/fqs-13.1.1782.
- Göppel, R. (2010). Von der „sittlichen Verwilderung“ zur „Verhaltensstörung“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige Kinder“. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 11–20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (1989). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6*. Berlin: Marhold/Spiess.
- Gulchak, D. J. & Lopes, J. A. (2007). Interventions for students with behavioral disorders: An international literature review. *Behavioral Disorders*, 32 (4), pp. 267–281.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. & Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 1040–1045.

- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotionalsoziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Holaschke, I. (2015). *30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“*. Münster; New York: Waxmann.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (8), 312–322.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jantzen, W. (1972). *Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers*. Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik*. Gießen: Focus-Verlag.
- Kluge, K.-J. (Hrsg.) (1976). *Einführung in die Sonderschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 9–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, S., Krüger, H.-H. & Reiss, K. (2012). Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG. Bilanz nach acht Jahren Arbeit des Fachkollegiums. *Erziehungswissenschaft*, 23 (45), 31–39.
- Laubenstein, D. & Scheer, D. (Hrsg.) (2017). *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leeuw, R. de, Boer, A. de & Minnaert, A. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 166–186.
- Lloyd-Smith, M. & Davies, J. D. (Hrsg.) (1995). *On the Margins. The Educational Experience of „Problem“ Pupils*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016). *Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Fortbildungseinheiten, -methoden und -materialien*. Hamburg: Kovač.
- Marx, R. (1992). *Integrieren oder aussondern? Die Sonderschule in der Sicht von Schülern und Eltern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2. Aufl.). Abingdon: Routledge.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- O'Connor, M., Hodkinson, A., Burton, D. & Torstensson, G. (2011). Pupil voice: listening to and hearing the educational experiences of young people with behavioural, emotional and social difficulties (BESD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16 (3), 289–302.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. & Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137–148.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M. & Mathur, S. R. (2007). *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: Guilford.
- Salmon, G. & Dover, J. (2011). *Pädagogische Psychotherapie bei emotional-sozialen Lernstörungen*. Gießen: Psycho-sozial.
- Schad, G. (2008). Vom Verschwinden der Pädagogik im Wissenschaftsbetrieb der Verhaltensgestörtenpädagogik. In: H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hilfen an den Grenzen der Erziehung* (S. 29–41). Hamburg: Kovač.
- Schönwiese, V. (1998). *Einschätzungen zur Forschung als Entwicklungsförderung im Bereich der Lebensverhältnisse behinderter Menschen*. Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/index.html>.
- Sellmann, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14 (1), 33–48.
- Stechow, E. von (2004). *Erziehung zur Normalität: eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Taylor, C. (1975). *Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen. Aufsätze*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Tellis-James, C. & Fox, M. (2016). Positive narratives: the stories young people with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD) tell about their futures. *Educational Psychology in Practice*, 32 (4), 327–342.
- Tomlinson, S. (1988). Why Johnny can't read: Critical Theory and special education. *European Journal of Special Needs Education*, 3 (1), 45–58.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Volkers, A. (2010). Der gesellschaftliche Umgang mit Verhaltensstörungen aus machttheoretischer Perspektiven. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 303–311). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walker, H. M. & Gresham, F. M. (Eds.) (2014). *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders. Applications in Schools*. New York: Guilford.
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. London; New York: Kingsley.
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder*. München: Reinhardt.
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), 101–114.
- Wise, S. (2000). *Listen to Me: The Voices of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Drs. 5065/01 vom 16.11.01/mo. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wöhler, V., Arzmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yell, M. L., Shriner, J. G., Meadows, N. & Drasgow, E. (2008). *Evidence Based Practices for Educating Students with Emotion and Behavioral Disorders*. Upper Saddle River: Pearson/Merrill/Prentice Hall.