

Peter Rödler

Inklusion ist evident begründbar aber nicht evident machbar! – Das Problem pädagogischer Praxis mit Ergebnissen ‚evidenzbasierter‘ Wissenschaft.

Kant: „Habe Mut Dich Deines Verstandes zu bedienen!“

In neuerer Zeit kommt im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion mehr noch in bildungspolitischen Verlautbarungen und Programmen der ‚Evidenzbasierung‘ zunehmend Bedeutung zu. So werden pädagogische Forschungsprogramme und Modellprojekte mit der Bindung an evidenzbasierte Ergebnisse ausgeschrieben, wie z.B. in einem Papier der CDU/FDP, die „Eckpunkte für einen Wettbewerb ‚Exzellenz in der Lehrerbildung““ benennt:

„Prämiert wird ein Zukunftskonzept für eine berufsfeldorientierte und forschungs-/evidenzbasierte Lehrerbildung ...

... Von einer exzellenten Lehrerbildung ist zu erwarten, dass sie zum Aufbau der für den Lehrerberuf relevanten Kompetenzen Methoden verwendet, deren Effektivität belegt ist oder die in eigener Forschung überprüft werden. ...

... die Ausrichtung von Studienprogrammen an begründet professionsrelevanten Lernergebnissen/ Kompetenzen, (sowie; d. Verf.) die systematische Verbindung dieser Perspektiven mit Forschung und Evidenz.“ (CDU/FDP: Neue Impulse für eine Qualitätsoffensive in der Ausbildung, 2012)

Was also ist mit ‚Evidenzbasierung‘ gemeint? ‚Evidentsein‘ bezeichnet nach dem Duden unmittelbare und vollständige Einsichtigkeit, Deutlichkeit, Gewissheit, eine unumstößliche Tatsache, faktische Gegebenheit (Duden, 2012). In der Philosophie sind dies Aussagen, die unmittelbar erkennbar oder als unbezweifelbar bewiesen sind. („Der Mensch wird sterben“, „die Sonne ist in den letzten Jahren jeden Morgen aufgegangen“).

Die Verwendung in den neueren Bildungsdiskursen (s.o.) lehnt sich dagegen an die Verwendung innerhalb des anglo-amerikanischen Sprachbereiches – evidence-based-learning (EBL) – an, die mit Evidenz die Überprüfung/Überprüfbarkeit von (Lern-)Effekten versteht, d.h. von pädagogischen Professionellen eine kontinuierliche Kontrolle der Lerneffekte und in diesem Zusammenhang – falls notwendig – eine Korrektur des methodischen Vorgehens – entlang passender ‚evidenzbasierter‘ Forschungsergebnisse – fordert.

So sehr dies ja nun nicht wirklich neu und ganz entsprechend einem kontinuierlich reflektierten Unterricht zu sehen ist, so ist hier dennoch ein Spezifikum auszumachen:

Evident in *diesem* Sinne sind nur Lernergebnisse, die positiv kontrolliert werden können, d.h. die eindeutig messbar sind. So bedeutet dieses Vorgehen letztlich, ohne weitere Reflexion auf diesen Effekt, eine erhebliche Verengung des

pädagogischen Gegenstandsbereiches! Selbst die ursprüngliche Bedeutung der Kompetenz bei Weinert (2001) stellt für diesen Evidenzbegriff ein Problem dar, so dass um das Konzept der Evidenzbasierung – Messbarkeit – zu retten Klieme bei dem Entwurf entsprechender Kompetenzmodelle auf ein kognitiv verkürztes Kompetenzmodell zurückgreifen musste (Klieme & Leunert, Juni 2006).

Nun betrifft diese relativierende Kritik allerdings vorerst nur das konkrete pädagogische Handlungsszenario. Welche Bedeutung ist dem gegenüber bei der evidenzbasierten Forschung zu verorten. Evidenzbasierte Empirische Pädagogische Forschung stellt Modelle und Hypothesen über pädagogische Praxis auf und überprüft diese mit entsprechenden Verfahren auf ihre Haltbarkeit oder sie lokalisiert vorhandene Methoden, Strukturen usw. in der Praxis und misst deren Wirksamkeit. Auch hier gilt was im vorigen Abschnitt gezeigt wurde, dass es sich hier in jedem Fall um einen *Ausschnitt* pädagogischer Realität handelt, die hier erfasst wird. Dies ist in diesem Fall jedoch kein Manko, da die Empirische Pädagogik ja gar nicht eine komplette Pädagogik realisieren sondern nur einen Aspekt überprüfen will.

Praxis hat diese sektorale Bedeutung zu bedenken, kann diese Ergebnisse aber dennoch nutzen. Allerdings und hier wird die Unterstellung einer evidenten Bedeutung empirisch-pädagogischer Ergebnisse etwas schräg, muss ebenfalls bedacht werden, dass empirisch pädagogische Ergebnisse *immer* statistischen Charakter haben, d.h. immer nur auf einen mehr oder weniger großen Teil pädagogischer Settings oder Schülerinnen und Schüler zutreffen.

Für eine Bildungspolitik bzw. Pädagogik, der das verlässliche Erzeugen von Lerneffekten *bei einem statistisch ausreichend großen Teil¹* der Schülerinnen und Schüler genügt, sind deshalb alle Maßnahmen mit Effektstärken oberhalb ihres Erwartungshorizonts evident wirksam. Dies ist aber vor dem Hintergrund der Inklusion, die eben *alle* Schülerinnen und Schüler adressiert, schon auf dieser Entscheidungsebene nicht mehr gültig!

Für Inklusive Pädagogik im Allgemeinen und erst recht für eine konkrete pädagogische Planung stellen empirisch belegte Ergebnisse deshalb eben keine Evidenzen, sondern nur mehr oder weniger große *Wahrscheinlichkeiten* dar. Um diese Grenze zu wissen, d.h. zu wissen, dass die Aussagekraft empirisch pädagogischer Ergebnisse nicht bis auf die Ebene des einzelnen Schülers oder bis in eine spezielle Unterrichtssituation hinein reicht, ist dabei pädagogisch *praktisch* wesentlich bedeutsam, da pädagogische Praxis, und insbesondere eine, die inklusiv orientiert ist, ja eben bis auf die Ebene des Individuums hin, dass heißt letztlich *im Einzelfall* reflektierend tätig werden muss.

Empirische Ergebnisse folgen dagegen, wie gesagt, dem Gesetz der großen Zahl, der Statistik², d.h. wir können auf deren Basis das Verhalten eines Würfels

¹ Wer entscheidet das? Der Markt?

² Deren beschränkte Bedeutung für die pädagogische Praxis („Einzelfall“), wird an dem nicht nur in der Hattie-Studie deutlich statistisch gesicherten Ergebnis der pädagogischen Uneffektivität des Sitzenbleibens deutlich: Obwohl diese Tatsache in vielen Studien statistisch nachgewiesen ist (

statistisch genau beschreiben ohne allerdings damit zu wissen wie der nächste Wurf ausfallen wird! *In sofern ist empirisch-pädagogische Forschung für eine Pädagogik, die sich ohne Ausnahme **allen** Schülerinnen und Schülern verpflichtet sieht – ‚Inklusion‘ – **nicht** evident, sondern benennt nur Wahrscheinlichkeiten!* – Was aber natürlich nicht unwichtig, allerdings eben nicht evident ist.

Ein weiterer Aspekt ist bei der Übernahme pädagogisch-empirischer Daten in die Reflexion pädagogischer Praxis zu bedenken. Die Stabilität der Genauigkeit der Messung empirisch-pädagogischer Forschung ist, wie schon gesagt, in der Regel einer außerordentlich hohen Selektivität der einzelnen untersuchten Aspekte geschuldet. Das bedeutet aber auch, dass *Zusammenhänge* verschiedener Aspekte von einer so entworfenen Forschung nicht erfasst, im Gegenteil gezielt ausgeblendet werden³. So ergibt sich aus Hatties Metastudien – die in neueren schulpädagogischen Veröffentlichungen mit der Entdeckung des Heiligen Grals der Pädagogik verglichen werden (Köller, 1/2012) – zum einen, dass die Verkleinerung von Klassen (alleine !!!) nur sehr geringe messbaren pädagogisch positiven Effekte hat, dass aber ein kontinuierliches individuelles Feedback der pädagogisch Handelnden an ihre Schülerinnen und Schüler einen hohen Effekt für den Schulerfolg hat (Köller & Möller, 4/2012). Wie dies aber in einer übergroßen Klasse realisierbar sein soll und dass eine Verkleinerung der Klasse evtl. dieses Feedback erst ermöglicht, ist ein Zusammenhang, der in der Konzentration auf die Einzelaspekte verloren geht.

Nun kann und soll hier natürlich nicht einer reflexionslosen ‚Gesinnungs-‘ oder ‚Haltungspädagogik‘ das Wort geredet werden. Natürlich ist der Zirkel zwischen didaktisch-methodischen Annahmen, pädagogischem Handeln, Reflexion der Erfahrungen und entsprechend modifizierten Annahmen und Angeboten für eine *verantwortlich* professionelles Handeln wesentlich! Dabei stellt die *Verantwortung* eben die Interpretation der Erfahrung im Lichte der Handlungen, Kontexte und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dar.

Mit der von mir vollzogenen Relativierung der Ergebnisse empirischer Pädagogik als letztlich, zumindest im inklusiven Fokus, nicht evident sondern nur wahrscheinlich bedeutsam, stellt sich aber nun die Frage, was statt dessen als Bezugspunkt des pädagogischen Reflektierens dienlich sein könnte. Ein Bezug auf die Erneuerung der Bedeutsamkeit von Bildungsdiskursen ist hier naheliegend. Der Fokus auf Inklusion ermöglicht hier einige wirklich evidente Aussagen als Grundlage pädagogischer Diskurse zu formulieren.

Granzer, 2012) kann für *einzelne* Kinder – z.B. nach langer Krankheit – eine Verlängerung der Schulzeit (‚Sitzenbleiben‘) fruchtbar sein. D.h. eine globale Entscheidung, auf Grund der empirischen Ergebnisse das Sitzenbleiben abzuschaffen, würde zwar der weit aus größten Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung gerecht, für einen sehr kleinen Teil der Schüler könnte sich diese Entscheidung dagegen evtl. dramatisch negativ auswirken.

³ Es gibt natürlich auch Forschungsdesigns, die Aspekte pädagogischen Handelns abbilden, die von mehreren Variablen beeinflusst werden. Diese sind methodisch allerdings äußerst aufwendig und vermögen nur mit einer sehr kleinen Zahl zusammenwirkender Faktoren umzugehen.

Ausgangspunkt hierfür ist eben die Forderung nach Inklusion. Diese Forderung wird in den entsprechenden Diskursen grundsätzlich als grenzenlos erhoben, wobei, ausgehend von den vorhandenen Institutionen z.T. Einschränkungen in Bezug auf evtl. zu fordernde funktionelle Voraussetzungen für die Inklusion formuliert werden⁴. Dieses pragmatische Argument ist mit einem Gedankenexperiment schnell ad absurdum zu führen:

So sind intelligente Säugetiere wie z.B. Schimpansen ohne weiteres zu funktionell anspruchsvolleren – auch reflexiven (!) – Leistungen fähig als schwer beeinträchtigte Menschen! Die Folge wäre, den üblichen funktionell-pragmatischen Fokus konsequent zu Ende gedacht, erschreckend: ‚Schimpansen ans Gymnasium!‘ Das Absurde dieser Konkretisierung einer grenzenlosen Inklusionsforderung macht eine offensichtlich allgemein anerkannte, aber nur implizit mitgedachte Grenze der Inklusionsforderung klar⁵: *Die pädagogische Forderung bezieht sich immer nur auf Menschen und schließt Tiere aus dieser Forderung aus!*

Damit wird aber, in Verbindung mit dem Hinweis auf die potenziell höhere funktionelle Leistungsfähigkeit von Primaten oben, der funktionelle Aspekt *als zentraler Begriff* innerhalb einer inklusiv fokussierten Pädagogik insgesamt obsolet! D.h. nicht, dass der Erwerb von funktionellen Kompetenzen, d.h. mit Werkzeugcharakter, nicht auch weiterhin höchst relevant für eine erfolgreiche Lebensbewältigung ist und damit einen bedeutenden Gegenstand für die Schulpädagogik darstellt. Es zeigt aber deutlich, dass eine Schulpädagogik, die ihren Gegenstand auf diesen Gegenstandsbereich beschränkt, das wesentliche Moment von Menschenbildung verfehlt.

Im Folgenden soll nun deshalb der hier als wesentlich aufgewiesene, *spezifisch menschliche*, Gegenstandsbereich von Pädagogik als Bezugspunkt einer Pädagogik für *alle Menschen* skizziert werden. Grundlage für diesen Aspekt von Pädagogik ist die Annahme von der weitgehenden Instinktfreiheit von Menschen gegenüber Tieren. Diese spezifische *biologische* ‚Unterausstattung‘, die biologische Unbestimmtheit des Menschen – die durchaus im Zusammenhang mit der These Portmanns von der physiologischen Frühgeburt des Menschen gedacht werden kann –, bildet dabei für die Gattung Mensch keinen Mangel, sondern die Notwendigkeit und Chance, statt der hoch deterministischen Bedeutung der Welt durch die individuelle Biologie bei Tieren – die dann sekundär soziale Phänomene wie Herden, Schwärme oder gar Staaten (Bienen) hervorbringt – kollektiv einen Bedeutungsraum (Sprachraum/Kultur) als Ersatz für die fehlenden Instinkte hervorzubringen. (Vgl.: Rödler, 1993, S. 187 ff)

⁴ Dies beinhaltet z.B. auch implizit die häufige Forderung im Zusammenhang mit der Inklusion von einem heutigen Verhältnis von 20% Kinder in inklusiven Lernorten und 80% im Bereich der Sonderschulen zu einer Umkehrung dieses Verhältnisses (80:20) zu kommen (vgl.: Heimlich, 2/2011, S. 44).

⁵ Es zeigt sich hier, wie fruchtbar das Akzeptieren der Forderung der Soziologie gegenüber der pädagogischen Inklusionsforderung ist, mit der Forderung nach Inklusion immer auch deren Grenze, jenseits derer die Inklusion exkludiert, zu benennen.

Wichtig ist dabei weniger, ob diese Unbestimmtheit wirklich in der biologischen Tatsache der – vergleichbar – außerordentlichen Unreife des Menschen zum Zeitpunkt der Geburt begründet ist, sondern wichtig ist alleine die Tatsache, dass alle menschlichen Eigenschaften und Produkte (Religion, Kunst als Weltinterpretation, politische Ideologien, Philosophie, Moral, Verantwortung, Freiheit, Mündigkeit ...) ohne die Annahme einer biologischen Undeterminiertheit (Unbestimmtheit) nicht gedacht werden können. Die *Unbestimmtheit* wird damit zum unhintergehbaren Ausgangspunkt aller auf den Menschen und seine Welt bezogenen Überlegungen, Modelle und Theorien, d.h. *zur zentralen Evidenz* nicht nur für die Philosophie, sondern insbesondere auch für die Pädagogik, die sich ja gerade der qualifizierenden Entwicklung des Individuums in dieser gemeinsam erzeugten Welt widmet.

Von diesem Punkt aus gesehen, kann es der Schulpädagogik *nicht alleine* um Wissen oder Kompetenzen im Sinne von anwendungsbezogenen Erweiterungen dieses Wissens („Output“) gehen. Es geht in dieser Perspektive erst einmal grundlegend darum, der Eigen-Art der Menschen sowohl anthropologisch allgemein wie den einzelnen Individuen konkret gerecht zu werden. Dabei hilft der Rekurs auf das allgemeine Anthropologon Kategorien für die – reflexive – pädagogische Praxis zu entwickeln.

Ausgehend von der Evidenz der Unbestimmtheit stellt sich das biologische Funktionieren des Menschen jenseits sozialer Ergänzungen als außerordentlich bedroht dar. Der Grund hierfür ist die Tatsache, dass bei jedem Lebewesen zur Generierung von Informationen aus den Daten die die Sinnesreize zur Verfügung stellen ein Bezugspunkt existieren muss, auf den hin diese Daten ausgewertet werden. Metaphorisch verkürzt: es braucht eine Erwartung/Frage, um aus den Reizen/Daten eine Antwort zu generieren⁶. Bei Tieren wirkt hier ein innerer Organisator, der Instinkt, als Grundlage und Bezugspunkt der Wahrnehmungsverarbeitungs- und Denkprozesse.

Bei Menschen entfällt, wie gezeigt (Unbestimmtheit), dieser Organisator. Biologisch ist der *einzelne* Mensch deshalb zu einer Erzeugung und Aufrechterhaltung seiner Organisation (Autopoiese) im Unterschied zu Tieren nicht in der Lage! Erst die Deutungshilfen aus dem sozialen Umfeld (strukturelle Koppelung) im Rahmen der frühen Versorgung („baby talk“) durch Repräsentanten der kulturellen Umwelt versetzen das Baby in die Lage auf der Basis dieses sozialen Materials sich einen eigenen Organisator (reflexiv: ‚Ich‘) zu generieren und auf der Basis eines fortdauernden kulturellen Austauschs zu erhalten und differenzierend zu entwickeln (vgl.: Buber, 1984).

Wesentlicher Motor der spezifischen Entwicklung von Menschen ist damit der wechselseitige Austausch von Perspektiven auf die Welt im Rahmen ihrer Kooperation

⁶ In dem Roman von Douglas Adams (2009) beantwortet der Supercomputer ‚Deep Thought‘ die letzte Frage des Universums mit einer Zahl (42), weiß aber die präzise Frage dazu selbst nicht. Die Sinnlosigkeit einer Antwort ohne Frage wird hier überdeutlich.

und die auf diesen Austausch in der Welt aufbauenden Sinnbildungsprozesse. Natürlich erweitern sich hierbei auch die funktionellen Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten des Individuums in und gegenüber der Welt. Ja, dieser Bereich des Lernens ist für ein erfolgreiches Handeln in der Welt der Dinge, wie in der historisch existierenden sozialen Umwelt unabdingbar. Die vorgängige Frage des Sinns – von basalen Präferenzen bis hin zu theoretischen Systemen – aber, die ja letztlich erst entscheidet, was erfolgreiches Handeln ist, ist nur auf der Basis einer *Lernkultur*, d.h. eines Austauschs um die jeweilige Perspektive und Eigenart der Beteiligten im Hinblick auf den gemeinsamen Lerngegenstand, zu entwickeln.

Die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers ist hier, diesem Austausch Raum und Zeit zu schaffen, d.h. diese Prozesse der gemeinsamen Bedeutungs- und Sinnentwicklung im Rahmen des Lernens weder durch zu viele Vorgaben und Strukturen zu ersticken, noch diese durch einen Mangel an den Schülerinnen und Schülern bedeutungsvollen Lerngegenständen ‚auszuhungern‘.

Grundlage der Balancierung dieser Prozesse ist die auf die Unbestimmtheit direkt aufbauende Erkenntnis der Notdurft von Menschen in Bezug auf äußere Orientierung einerseits und der Reflexion auf die sich aus der Unbestimmtheit ergebende Chance auf soziale wie individuelle Vielfalt und Eigen-Art die eine Uniformisierung der Prozesse verbietet.

Diese Balancierung einer allen Schülern und Schülerinnen möglichst förderliche Lernkultur verlangt von den pädagogisch Handelnden einen kontinuierlichen *Verantwortungszirkel* von überlegten pädagogischen Angeboten, unterstützende Moderation der Arbeit entlang dieser Angebote und Reflexion der Beobachtungen und Erfahrungen im Rahmen des Unterrichts im Hinblick auf neue Perspektiven auf die Beteiligten und entsprechende Anpassungen des Angebots. Diese Überlegungen haben auf der Basis der hier vorgelegten Ausführungen nicht nur kognitive Entwicklungen und dienliche oder problematische (Fehler produzierende) Lernstrategien bezogen auf effektive (messbare) Lernergebnisse zum Inhalt sondern schließen die im Unterricht zum Ausdruck kommenden individuellen wie kulturellen Perspektiven und Anschauungen als wesentliche Aspekte nachhaltigen menschlichen Lernens anthropologisch evident notwendig mit ein.

Zusammenfassend kann gesagt werden: der Trend des Verweises auf empirische Evidenzen kann erst mit der Erkenntnis ihrer Nichtevidenz für eine inklusive pädagogische Praxis im Sinne bedenkenwerter, hilfreicher Thesen fruchtbar werden. Darüber hinaus verweist die instinktive Unbestimmtheit als Kennzeichen des Menschen im Unterschied zu Tieren auf eine *anthropologische Evidenz*, ohne die menschliche Kultur nicht gedacht werden kann. Hieraus ergibt sich, dass sich Entwicklung von Menschen *wesentlich* nicht durch die Aneignung von funktionellem Wissen, d.h. die Entfaltung von Kompetenzen mit Werkzeugcharakter⁷, die sie mit

⁷ die wie gesagt nichtsdestotrotz weiterhin einen sehr großen und bedeutungsvollen Teil des schulpädagogischen Gegenstandsbereiches darstellen!!!

Tieren teilen, auszeichnet, sondern durch einen Austausch von Be-Deutungen an dem immer alle Beteiligten einer Gruppe mit ihrem Handeln teilnehmen. Zentrale Bedeutung erhält hier nicht der funktionelle Effekt dieses Handelns („Output“) sondern alleine die semantische Bedeutung, die dieses Handeln im Gruppenzusammenhang gewinnt. Dies fordert von den pädagogisch Tätigen, ihre Gesellschaftsaufgabe der Vermittlung von Welt – inklusive der vorhandenen kulturellen, auch technischen Werkzeuge – als einen zirkulären Prozess von gegenseitiger Konfrontation und Reflexion ausgehend von der Eigen-Art der jeweiligen Lebensrealitäten und Perspektiven der Beteiligten auf die vorhandene Welt alltäglich neu konkret (einzigartig) verantwortlich zu gestalten. Dies bedeutet, sich die jeweilig evtl. sehr fremden Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu vergegenwärtigen und ihnen von daher Raum zu verschaffen mit ihren Perspektiven auf die Unterrichtsgegenstände zum gemeinsamen Lernen beizutragen, ohne die Verantwortung für diesen Prozess im Sinne einer illusionären Symmetrie aufzugeben. Kurz es ist die Ausnahme von der Regel die Pädagoginnen und Pädagogen täglich fordert! Die Ergebnisse der empirischen Pädagogik können dabei sehr hilfreich sein, sind aber nicht direkt umsetzbar, nutzbar. Letztlich bleibt der Lehrerin, dem Lehrer auf dem gezeigten Hintergrund nur dem Diktum Kants folgend, sich ihres/seines eigenen Gedankens zu bedienen.

Literaturverzeichnis

Adams, D. (2009). *Per Anhalter durch die Galaxis*. München: Heyne.

Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt.

Buber, M. (1984). *Das Dialogische Prinzip*. Heidelberg.

Duden. (2012). *Evidenz*. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Evidenz> (30.9.2012).

Granzer, D. (2012). Wiederholen bremsst - Was definitiv schadet: Sitzenbleiben. *Grundschule*, H. 7/8 - S. 27-29.

Heimlich, U. (2/2011). Inklusion und Sonderpädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (S. 44 - 54).

Klieme, E., & Leunert, D. (Juni 2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Lernprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*.

Köller, O. (1/2012). Die Suche nach dem Heiligen Gral ist beendet. *schulmanagement*, S. 40.

Köller, O., & Möller, J. (4/2012). Was wirklich wirkt: John Hattie resümiert die Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen (Teil1). *schulmanagement*, S. 34 - 37.

- Kretschmer (CDU, MdB), M., Weinberg (CDU MdB), M., Neumann (FDP, MdB, Vors. AG Bildung und Forschung), P., & Canel (FDP MdB), S. (2012). *Neue Impulse für eine Qualitätsoffensive in der Ausbildung*. Berlin.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien.
- Rödler, P. (1993). *Lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen - Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik*. Frankfurt a. M.
- Rödler, P. (2000b). Die Theorie des Sprachraums als methodische Grundlage der Arbeit mit "schwerstbeeinträchtigten" Menschen. In P. Rödler, E. Berger, & W. Jantzen, *Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen*. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert, *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Peter Rödler, proedler@uni-koblenz.de