

**Karl-Heinz Eser**

## **TEILHABE-BARRIERE „SPRACHLICH-SYMBOLISCHE ENTHINDERUNG“: ÜBER DEN DEFIZITÄREN UMGANG MIT DEFIZITÄREN LERNPROZESSEN**

### **- Lernbehinderung zwischen Terminologiediskrepanzen und Diskrepanzdefinitionen -**

#### Zusammenfassung

*Der Rechtskreis der Bildungs- und Schulpolitik bedient sich spätestens seit 1994 mit „Lernbeeinträchtigung“ einer anderen verbindlichen Begrifflichkeit als der Rechtskreis der Arbeits- und Sozialpolitik mit „Lernbehinderung“. Die förderrechtlichen Nachteile für betroffene junge Menschen sind offensichtlich. Eine inhaltliche und formale Synchronisierung ist dringend geboten, um das Leistungsrecht an der Schnittstelle des Überganges von der Schule zur Berufsausbildung (erste Schwelle) nicht schleichend auszuhöhlen. Zusätzlich sorgen definitorische Relativitäten für Unsicherheiten und eine gewisse Willkür bei der Feststellung des besonderen Förderbedarfes, die es einzugrenzen gilt.*

Lernen - Dreh- und Angelpunkt jeder menschlichen Entwicklung - ist ein hoch komplexer Vorgang aus dem Zusammenspiel neurophysiologischer, biochemischer, kognitiver, emotionaler, motivationaler und sozialer Prozesse, der zu Verhaltensänderungen führt.

Die zentrale Bedeutung des Lernens ist eine der grundlegenden Einsichten der pädagogischen Anthropologie. Geht es um Beeinträchtigungen des Lernens, sind diese genauso komplex und mehrdimensional wie das Lernen selbst. Es ist daher außerordentlich schwierig, das mehrdimensionale Geflecht von Lernbeeinträchtigungen unterschiedlicher Tiefe und Breite in eine strukturierte Ordnung zu bringen, die für pädagogisches Handeln mit Nutzen verwertbar ist.

#### **1. TERMINOLOGIEDISKREPANZEN**

Dem deutlichen Anteil (derzeit ca. 56%) der Gruppe junger Menschen mit Lernbehinderung an der Gesamtheit aller behinderten Menschen steht eine nicht zu übersehende Unschärfe und Ungenauigkeit der Terminologie und Theorie in der wissenschaftlichen Diskussion dieser Behinderung gegenüber.

Bei aller Unstimmigkeit, Unterschiedlichkeit und Unzulänglichkeit in der fachwissenschaftlichen Behandlung als auch der Bildungspolitik ist dennoch klar: Die fragliche Gruppe mit dem „Förderschwerpunkt Lernen“ ist vor dem Hintergrund des terminologischen und damit symbolisch enthindernden Wechsels<sup>1</sup> von lernbehinderten zu lernbeeinträchtigten jungen Menschen mit ihren spezifischen Lern- und Leistungsschwierigkeiten nach wie vor unverkennbar vorhanden und fordert ihr Recht auf schulische und berufliche Bildung und Erziehung in adäquaten Lernprozessen, ganz egal, wie wir sie bezeichnen. Wichtig bleibt einzig und allein ihre wirksame Förderung durch kompetente (Berufs)Pädagogen.

Unter bildungs- und schulpolitischen Aspekt (Empfehlungen der Kultusministerkonferenzen 1994 und 1999 zu Förderschwerpunkten) verlagerten sich Begrifflichkeiten und Bezeichnungen in den letzten eineinhalb Jahrzehnten eindeutig auf den Gebrauch von „Beeinträchtigung“ im Lernen (und Leisten) oder auf Lernbeeinträchtigung<sup>2</sup>, während die arbeits- und sozialpolitische Terminologie des Sozialgesetzbuches, z.B. in Buch IX oder III, einschließlich der abge-

---

<sup>1</sup> Es wäre interessant, die Motive (Bagatellisierung, Schuld, Chance, ...) dieses Wechsels sozialpsychologisch zu untersuchen.

<sup>2</sup> Deshalb macht es nach Siepmann (2005) eigentlich keinen Sinn, den Begriff „Lernbehinderung“ in schulischer Theorie und Praxis immer noch und immer wieder zu verwenden.

leiteten förderrechtlichen Begrifflichkeiten weiterhin von „Behinderung“ im Lernen (und Leisten) oder Lernbehinderung spricht, mit allen ausschließenden Konsequenzen, wenn die gutachtliche Feststellung des Förderbedarf nicht zur (wortwörtlichen) Bewertungsqualität „Behinderung“ führt. Diese fehlende Synchronisierung in den Rechtskreisen von Bildungs- und Sozialpolitik kann für die Chancengleichheit und Teilhabe gerade lernbehinderter Menschen erhebliche negative Folgen haben, denn sie lässt Möglichkeiten einer (auch interessegeleiteten) relativen Willkür im Umgang mit nötigen Begrifflichkeiten offen.

Bisher gibt es keine rundum konsensfähigen und empirisch gesicherten Modelle, jedoch ordnende Vorstellungen, die der Gestaltung von Lern- und Förderprozessen Orientierung geben. Zum einen liegt das einst von Bach (1977) entwickelte hierarchische Begriffssystem mit Lernbeeinträchtigung, Lernstörung und Lernbehinderung vor (Tabelle 1).

Tab. 1: Begriffssystem „Lernbeeinträchtigungen“ nach Bach (vgl. dazu Schröder 2000, 80 ff.)

<b>Lernbeeinträchtigung</b> (Oberbegriff)	Jeweils spezielle Formen, bezogen auf gesellschaftlich definierte curriculare Mindestleistungen
<i>Abstufungen</i>	
<b>Lernstörung</b>	Geringere Ausprägung einer Lernbeeinträchtigung (temporär, partiell)
<b>Lernbehinderung</b>	Starke Ausprägung einer Lernbeeinträchtigung (total)

Zum anderen gibt es den von Klauer und Lauth (1997) unter dimensionsanalytischem Aspekt entwickelten Klassifikationsversuch zu Lernstörungen (Tabelle 2).

Tab. 2: Arten von Lernstörungen (Oberbegriff) nach Klauer und Lauth (1997)

	<b>bereichsspezifisch</b> (partiell)	<b>allgemein</b> (generell)
<b>vorübergehend</b> (passager)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernrückstände in Einzelfächern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schulschwierigkeiten</li> <li>▪ neurotische Störung</li> </ul>
<b>überdauernd</b> (persistierend)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lese- Rechtschreib-Schwäche</li> <li>▪ Rechenschwäche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernschwäche</li> <li>▪ Lernbeeinträchtigung</li> <li>▪ Lernbehinderung</li> <li>▪ Geistige Behinderung</li> </ul>

Dieses Ordnungsschema unterscheidet *generell* (Lernprobleme in einer Vielzahl von z.B. Fächern) von *partiell* (Lernprobleme nur in spezifischen Bereichen, z.B. Legasthenie) und *passager* (vorübergehend: ≤ sechs Monate) von *persistierend* (überdauernd: > sechs Monate).

Die vorstehenden Klassifikationen – beide mit *beschreibendem*, nicht erklärendem Anspruch!<sup>3</sup> - legen nahe, dass nur dann eine Lernbehinderung vorliegt, wenn es sich um eine intensiv ausgeprägte Lernbeeinträchtigung oder Lernstörung handelt. Entscheidend ist der Ausprägungsgrad, der nach den Dimensionen Schwere, Umfang und Dauer zu erfassen ist<sup>4</sup>.

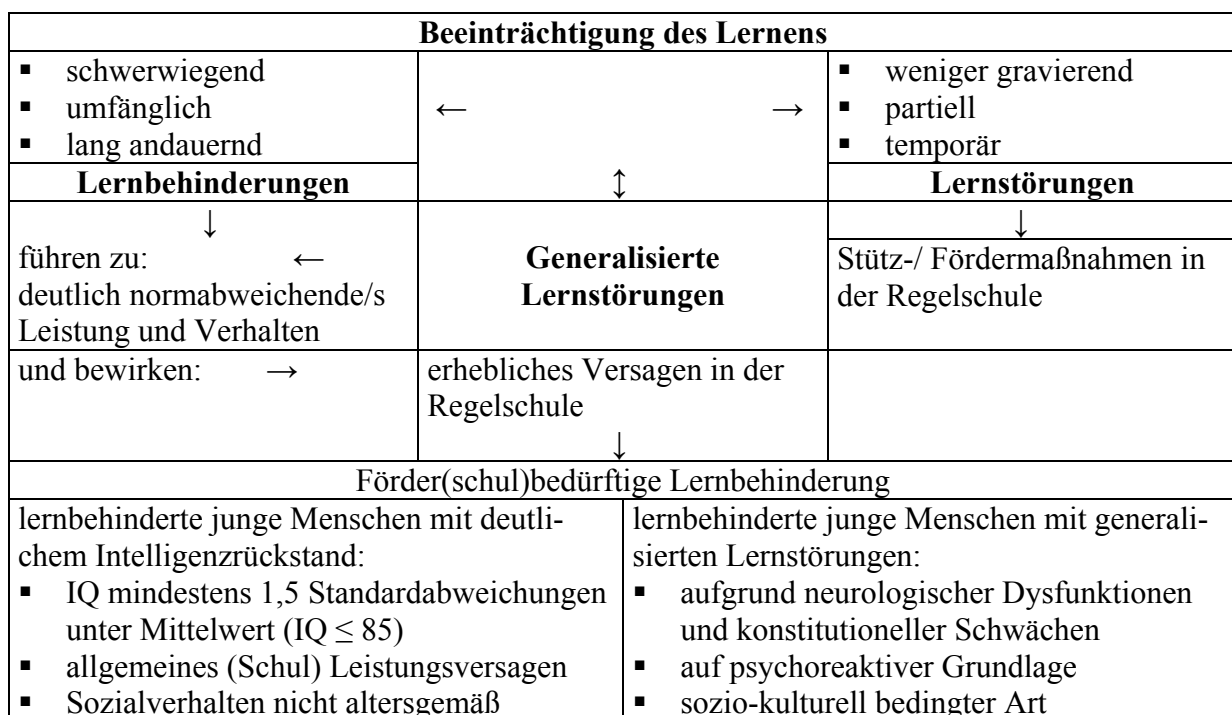
<sup>3</sup> Auch Kanter und Scharff (2002) sehen sie nicht kausal, sondern *funktional*, d.h. auf die valide Erhebung des besonderen Förderbedarfes und die ableitbare berufliche und gesellschaftliche Rehabilitation zielend.

<sup>4</sup> *schwerwiegend*: (auf Schulleistungen bezogen) mehr als ein Fünftel unter dem Regelbereich, *umfanglich*: mehrere Lernbereiche umfassend, *lang andauernd*: eine Angleichung an den Regellernbereich in zwei Schuljahren voraussichtlich nicht möglich

Genau hier liegen Schwierigkeit und Verantwortung der (Förder-) Diagnostik, da die entwickelten Begriffssysteme für pädagogisches Handeln erst dann nützlich sind, wenn erkennbar ist, *wie* leichte, mittelschwere und hochgradige Beeinträchtigungen oder Störungen zu unterscheiden sind.<sup>5</sup> Leider stützen sie sich auf unterschiedliche Basisbegriffe (*Lernbeeinträchtigung* vs. *Lernstörung*), und zudem gibt es keine klare und allgemein verbindliche Abgrenzung zwischen den Begriffen „Behinderung“, „Beeinträchtigung“ und „Störung“. Dies führt zu Verunsicherungen und Missverständnissen in wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Diskussionen ebenso wie in der pädagogischen und sonderpädagogischen Praxis.

Während der Begriff „Beeinträchtigung“ in *pädagogischen Disziplinen* und im Bereich der Bildungs- und Schulpolitik relevant ist, wird in der *Medizin* und *Psychologie* vorzugsweise der Begriff „Störung“ verwendet. Für eine bessere Orientierung ist es hilfreich, wenn der relationale Zusammenhang von Lernbeeinträchtigung und Lernstörung - ihre Einschachtelung - ausdrücklich betont wird. Unter dem Begriff Lernbeeinträchtigung werden sehr verschiedenartige Lernstörungen zusammengefasst, die wiederum Lernbeeinträchtigung näher und differenziert beschreiben. Lernbeeinträchtigung ist demnach ein Oberbegriff für Lernstörungen, die sich im Ausprägungsgrad nach Umfang, Schwere und Dauer unterscheiden und diesbezüglich als partiell oder generell gekennzeichnet werden. In diesem Kontext ist Lernbehinderung eine deutlich ausgeprägte Lernstörung.

Sowohl Lernbehinderung als auch Lernbeeinträchtigung sind bisher weniger wissenschaftlich, sondern eher pragmatisch geprägte Arbeitsbegriffe. Beide Begrifflichkeiten wurden entwickelt, Schülerinnen und Schülern Bildungsalternativen anzubieten, die im Lern- und Leistungsverhalten auf der allgemeinen Schule versagen.



**Abb. 1:** Lernstörung – generalisierte Lernstörung – Lernbehinderung, Bestimmungsschema förder(schul)bedürftiger Lernbehinderung (Kanter 1977, S. 58)

<sup>5</sup> In der Medizin heißt es sicher nicht grundlos: „Ohne sorgfältige Diagnose wird jede Therapie zur Quacksalberei oder Scharlatanerie!“

Von *Lernschwierigkeiten* (in Analogie zu Lernbeeinträchtigungen) spricht Zielinski (1996), wenn die Leistungen eines Schülers *unterhalb der tolerierbaren Abweichungen* von verbindlichen institutionellen, sozialen und individuellen Bezugsnormen (Standards, Anforderungen, Erwartungen) liegen (oder das Erreichen bzw. Verfehlen von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder in der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden führen).

Differiert die bisher nachgezeichnete Terminologie zur Charakterisierung defizitärer Lernprozesse bereits folgenreich – ein „Bermudadreieck“ faktischer Förderlücken ist erkennbar –, wird die Sprachverwirrung komplett, wenn man sich im Bereich beruflicher Bildung und Rehabilitation orientiert, wie ihn die Bundesagentur für Arbeit (BA) gegenwärtig sieht.

Lernbeeinträchtigung ist dort im Rahmen der Beschreibung benachteiligter Jugendlicher einmal Unterbegriff und Teilmenge – als benachteiligt gelten lernbeeinträchtigte<sup>6</sup> und sozial benachteiligte<sup>7</sup> junge Menschen (Bundesagentur für Arbeit, o.J.) -, ein anderes Mal gegenüber der Lernbehinderung um die Gruppe junger Menschen mit Lernstörungen fließend erweiterter Ober- oder Sammelbegriff (Kanter & Scharff, 2002). Zu recht merken beide Autoren an, dass „die verschiedenen Bezeichnungen im Alltagsverständnis oft undifferenziert verwendet (werden)“, aber auch im fachlichen und dort weitaus schicksalhafter.

Eine „Auflösung“ dieser grundsätzlichen (allgemein eher unbekannt) Unschärfen wird einfach der weniger spektakulären Einzelfallentscheidung nach vorheriger Gewichtung und Zusammenschau von Einzelbefunden überantwortet. Praktische Klärung soll also der oder die Reha-Berater/in bringen, die heute allerdings nicht nur gesetzlichen und fachlichen Beratungsstandards genügen, sondern ihre Entscheidungen auch im Spannungsfeld des fiskalischen „benchmarking“ der Arbeitsagenturen treffen müssen (dem die Unschärfen selbstverständlich genehme Spielräume eröffnen); und das angesichts einer dem Umfang wie der Fachlichkeit nach oft deutlich eingeschränkten Berater- und Beratungsstruktur. Ob Chancengleichheit (Nachteilsausgleich), Selbstbestimmung und *nachhaltige* Teilhabe dann noch *der* Maßstab sind, darf zumindest gefragt, in einer ganzen Reihe von Fällen vielleicht auch bezweifelt werden.

## 2. DISKREPANZDEFINITIONEN

Alle vorgenannten Begriffsbestimmungen sind am *Produkt* orientiert, d.h. am Lernergebnis in Form einer Leistung. Es ist jedoch grundsätzlich zu bedenken, dass die gewählten Definitionen - von Lernschwierigkeit bis Lernbehinderung – *immer* auf „Bezugsnormen“ zurückgreifen: Je nach Lernumgebung können die Begriffe ganz verschiedene qualitative Aspekte erfassen.

Geistig-, lern- oder wie auch immer behindert ist jemand grundsätzlich nicht absolut, sondern bezogen auf die Wert- und Leistungserwartungen seiner jeweiligen Gruppe oder der Gesellschaft (vgl. Dörner & Plog, 2002).

---

<sup>6</sup> „Lernbeeinträchtigung“ ist nicht inhaltlich, sondern nur formal durch drei Kriterien zur individuellen Bildungsentwicklung beschrieben, u.a. „... ohne Hauptschul- oder vergleichbaren Abschluss ...“.

<sup>7</sup> „Sozial benachteiligt“ ist ein (allzu) heterogener Personenkreis: verhaltensgestörte Jugendliche, lese- recht-schreib- oder rechengestörte Jugendliche, Jugendliche mit Hilfen zur Erziehung nach SGB VIII, ehemals drogenabhängige Jugendliche, dissoziale (straffällige, strafgefängene, strafentlassene) Jugendliche, junge Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten, ausländische Jugendliche mit Integrationsproblemen usw. Auch einzelne behinderte Jugendliche können in diesem Sinne zugleich, d.h. komorbid sozial benachteiligt sein.

Je nach Grad und zeitlicher Ausdehnung der Normabweichung sowie deren Entstehungszeitpunkt kann zwischen Lernbehinderung und Lernbeeinträchtigung bzw. -schwierigkeit unterschieden werden.

Lernbehinderung wird - wie andere Behinderungsarten auch – durch den Vergleich des individuellen Leistungsstatus (im Kern: Schulleistungen, Intelligenzhöhe, soziale Reife) mit einem Vergleichs- oder Gütemaßstab festgestellt. Seit Binet und Simon (1905), die die Bezeichnung „en retard“ (retardiert, rückständig) wählten, wird sie operational definiert<sup>8</sup>. Bei Zutreffen einer (doppelten) kritischen Differenz bzw. Diskrepanz<sup>9</sup> und eines „akzentuierten Versagens“ (unterer Teil der in der Population normal verteilten Lern- und Leistungsfähigkeit) ist sie hoch wahrscheinlich, wenn bestimmte ursächliche Ausschlussbedingungen (insbesondere keine Sinnes Einschränkungen, keine Mangel- oder Fehlbesuchung) erfüllt sind. Diese so genannte Bezugsnorm kennt drei verschiedene Bezugssysteme.

## **2.1 Interindividuelle (soziale) Bezugsnorm mit charakteristischer Diskrepanz: Beobachtete individuelle Leistung vs. Leistung von Gleichaltrigen (Altersnorm)**

Die Feststellung einer Behinderung im Einzelfall, wie etwa einer individuellen Lernbehinderung, bedient sich grundsätzlich dieses interindividuellen Bezugssystems, indem u.a. die aktuelle Schul- und Intelligenzleistung eines Testanden mit der durchschnittlichen Testleistung gleichaltriger Personen - oder von Personen einer bestimmten Gruppe, z.B. einer Schulklasse - in Form von *Grad*unterschieden verglichen wird.<sup>10</sup>

Eignungspsychologische Maßeinheit der Intelligenzhöhe ist der IQ ( $M = 100$ ,  $s = 15$ ) oder eine linear transformierte Skala, z.B. T-Werte. Summarische Ergebnisse in Form von (ganzen) Zahlen machen den Vergleich zwar griffig, verleiten aber zu unreflektierten Simplifizierungen der erzeugenden Lern-, Motivations- und Problemlöseprozesse und pädagogisch naivem „Schubladendenken“. Deshalb sind qualitative Beobachtungen des Lösungsverhaltens, klinisch-diagnostische Einzelanalysen und die Beachtung z.B. des Testleiter-Effektes als womöglich verzerrender Einflussgröße unbedingt nötig.

Dieser Leistungsvergleich heißt auch „normorientiert“ und geht in „klassischer“ Form von einer statistischen Normalverteilung aus. Die kritische Diskrepanz bzw. Differenz zur durchschnittlichen „Hauptschulintelligenz“ ( $IQ \approx 100$ ), die neben anderen Kriterien Förderbedarf im Sinne einer Lernbehinderung anzeigt, beträgt mit 95%-iger Sicherheit 10 IQ-Punkte und mit nahezu absoluter Sicherheit (99%) 15 IQ-Punkte. Das heißt, eine Intelligenzhöhe von  $IQ \leq 90$  ist davon signifikant, eine von  $IQ \leq 85$  hochsignifikant verschieden. Beide Differenzen markieren auf unterschiedlichem Sicherheitsniveau *ein* Klassifikationskriterium (von mehreren in der multiaxialen Betrachtung) bzw. *einen* „Grenzwert“ so, dass sich Lernbehinderung und Normalentwicklung *systematisch* unterscheiden.

Das Verfahren geht von der Voraussetzung aus, dass – mit der Faustformel „Leistung = Wollen  $\times$  Können“ stark vereinfacht - eine relativ geringe, zeitstabile Trefferzahl (Lösen v.a. leichter Aufgaben) jenseits erfahrungsgeleiteter tolerierbarer Abweichungen bedeutsame Einschränkungen z.B. (höherer) kognitiver Funktionen und/oder motivationaler Faktoren signalisiert.

---

<sup>8</sup> Die erste optimierte Testuntersuchung in 1908 an 203 Kindern der Pariser „Arbeiterklasse“ zwischen 3 und 13 Jahren erbrachte 103 réguliers (Normale), 44 avancés (Vorausseilende) und 56 retardés (Rückständige).

<sup>9</sup> Bei einer *einfachen* kritischen Diskrepanz wären z.B. auch Hauptschüler gegenüber Gymnasiasten lernbehindert.

<sup>10</sup> Messtheoretiker charakterisieren psychologische Tests als „Messverfahren per fiat“, da sie auf dem *Glauben* beruhen, die jeweilige Eigenschaft sei messbar und Tests führten zu Messungen auf Intervallskalenniveau als Voraussetzung für Differenzbildungen. Die messtheoretischen Grundlagen sind aber noch zu entwickeln!

siert. Die multiplikative Verknüpfung sorgt dafür, dass das Produkt einen Minimalwert annimmt, wenn auch nur einer der beiden Faktoren gegen Null geht, und macht den (äußerlich) beobachtbaren Leistungs- und Verhaltensstatus als Indikator nicht direkt beobachtbarer (innerer) prozesshafter Lernbedingungen ursächlich *mehrdeutig* (individuell, sozial). Die fachgerechte, ausschöpfende Differenzialdiagnose muss dann die nötigen Abgrenzungen und Klärungen beitragen und die Diagnose sichern.

Beispiel: SGB IX § 2 (Behinderung)

(1) „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate *von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen* und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. ...“

Im System der Intelligenzmessung erfolgt die Bewertung von Leistungen ebenso nach dieser sozialen Bezugsnorm, d.h. die individuelle Leistung wird mit einer Durchschnittsleistung verglichen oder – in der Regel - als relative Position in der Verteilung von Leistungen Alters- und/oder Bildungsgleicher identifiziert und entsprechend klassifiziert.

Eine solche Messung ist auch wesentlicher Teil der obligatorischen „Psychologischen Sonderuntersuchung“ (PSU) des Psychologischen Dienstes (PD) der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Rahmen der Feststellung eines besonderen Förderbedarfes bei beantragenden jungen Menschen. Der zu Grunde liegende „cutoff score“, d.h. die kritische Abweichung für die Zuerkennung der Behinderungseigenschaft, ist allerdings nicht frei zugänglich, auch nicht der Fachöffentlichkeit, und Teil einer nicht nachvollziehbaren Intransparenz und Unkontrollierbarkeit im Prozess der Entscheidungsfindung, an deren (vorläufigem) Ende das Urteil des Reha-Beraters steht.

Aus der Praxis der beruflichen Rehabilitation und der maßgeblichen Fachliteratur sind je nach Komorbiditäten, Entwicklungsverläufen, Kontextbedingungen usw. Intelligenzhöhen von IQ < 60 bis IQ > 100 bekannt, die Lernbehinderungskarrieren im Einzelfall zugeordnet waren und sind. Fachlich müssen hier multiaxiale Abwägungen letztlich die entscheidende Rolle spielen und nicht *eine* statusdiagnostisch ermittelte, isoliert betrachtete kritische Abweichung, z.B. IQ < 85.

Geht es um Schulnoten, ist ein solches System denkbar ungerecht, weil die gleiche Leistung eines Schülers in unterschiedlich leistungsstarken Klassen oder Schulen unterschiedlich bewertet werden kann. Noch fataler wird es, wenn Noten nach bestimmten, vorher festgelegten Quoten vergeben werden, die sich z.B. an der Normalverteilung orientieren. Das könnte so aussehen, wie in Tabelle 3 dargestellt:

Tab. 3: Beispiel für eine an der Normalverteilung orientierte Bewertung nach der sozialen Bezugsnorm

Note	Prozentanteil
1	die 2% besten Arbeiten
2	die 12% darunter
3	die 36% darunter
4	die 36% darunter
5	die 12% darunter
6	die 2% schlechtesten Arbeiten

Bei einem solchen quotierten Benotungssystem kann ein Schüler, auch wenn er sehr viel arbeitet, nur dann bessere Noten bekommen, wenn sich der Leistungsstandard der gesamten Klasse nicht verbessert. Im Extremfall könnte ein Schüler trotz erheblich besserer Ergebnisse sogar schlechter benotet werden, nämlich dann, wenn sich die gesamte Klasse besonders anstrengt und der Leistungsdurchschnitt dadurch erheblich steigt.

Dieses Bewertungssystem produziert dann geradezu zwangsläufig Schüler mit „Lernschwierigkeiten“, ist besonders für jüngere Schüler kaum vermittelbar, wirkt für einen großen Teil der Schüler demotivierend und mindert die Vergleichbarkeit der Noten. Darüber hinaus ist es auch noch weitgehend von der Beherrschung des Lernstoffs entkoppelt: Jede Schülerleistung wird ja nur mit anderen Schülerleistungen verglichen und die Beherrschung des Lernstoffs spielt höchstens eine indirekte Rolle. Deshalb sollte diese Variante des Bewertungssystems v.a. in schulischen Belangen einen geringeren Stellenwert als bisher bekommen und zumindest ergänzt oder gar durch andere Bewertungsmöglichkeiten ersetzt werden.

## **2.2 Intraindividuelle (pädagogische) Bezugsnorm mit charakteristischer Diskrepanz: Geschätzte individuelle Lern- oder Leistungskapazität vs. real beobachtete (Lern) Leistung**

Unter der individuellen Bezugsnorm versteht man entweder den Vergleich der auf Testgrundlage geschätzten individuellen Lern- oder Leistungskapazität mit der beobachteten Lernleistung oder den Vergleich der aktuellen Leistung mit früheren Leistungen.

Beispiel: SGB IX § 4 (Leistungen zur Teilhabe)

(1) „Die Leistungen zur Teilhabe umfassen die notwendigen Sozialleistungen, um unabhängig von der Ursache der Behinderung

1. die Behinderung *abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mildern, ...*“

Die intraindividuelle (pädagogische) Bezugsnorm kann sich einerseits so genannter „Lerntests“ bedienen, die die bisherige Intelligenzstatusdiagnostik zu einer „Intelligenzpotenzialdiagnostik“ erweitern, um zusätzlich zum Intelligenzstatus auch die Lernfähigkeit als „globale Wissensaneignungsfähigkeit“ im Bereich des prozeduralen Wissens zu erfassen (Vortest - Pädagogisierung – Nachtest).

Sie kann auch versuchen, das Leistungspotenzial mit geeigneten Intelligenztests - z.B. zur Erfassung der „fluiden“ Intelligenz - zu ermitteln, um es mit objektivierten Leistungsrealitäten zu vergleichen, die immer auch entwicklungs-, schul- und bildungsabhängig sind und in Wechselwirkung mit Stützfunktionen (Gedächtnis, Motivation, Konzentration usw.) realisiert werden. Dadurch werden Leistungsreserven oder -grenzen deutlich, die unter förderlichen Bedingungen voll entfaltet oder wenigstens ausgeschöpft werden können.

Im anderen Fall wird der individuelle Leistungsfortschritt bewertet und nicht die absolute Leistungshöhe. Entscheidender Vorteil dieser Methode ist die Tatsache, dass die Anstrengung z.B. von Schülern belohnt wird und so auch schulängstliche davon profitieren. Entscheidender Nachteil ist dagegen, dass Schüler mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus unter Umständen die gleichen Noten bekommen. Dies kann als ungerecht empfunden werden, wenn zum Beispiel gleich bleibende gute Schüler keine Verbesserung ihrer Noten erfahren. Der Einsatz dieser intraindividuellen, d.h. pädagogischen Bezugsnorm in Förderunterricht, Training oder Therapie ist dagegen außerordentlich sinnvoll. Auch die Effektivität von Interventionen gleich welcher Art ist durch charakteristische „Prä-Post (-follow up)“- Designs (mit und ohne Kontrollgruppenvergleiche) beobachtbar und entsprechen der Methodik dieser Norm.

Intelligenztests sind zur Prognose des individuellen Schul-, Ausbildungs- und Berufserfolgs nicht so gut geeignet, wie man es sich wünschen würde; allerdings sind sie auch nicht so schlecht, wie manchmal gesagt wird. Die Prognosen sind jedenfalls im Durchschnitt besser als die traditionellen Schulnoten oder Lehrerurteile. Intelligenztests werden oft eingesetzt, wenn sich Leistungsversagen zeigt. Aufgrund der Ergebnisse des Tests werden dann „erwartungswidrige“ (Schul-) Leistungen diagnostiziert. Das Konzept „underachievement“ ist jedoch weder wissenschaftlich noch schulpraktisch sonderlich ergiebig. Eine differenzierte Diagnostik, die sowohl Stärken als auch Schwächen der Schüler als Profil berücksichtigt, ist wesentlich sinnvoller.

### **2.3 Sachliche (kriteriumsorientierte) Bezugsnorm mit charakteristischer Diskrepanz: beobachtete individuelle Leistung vs. Erwartungswert dieser Leistung**

Bei Anwendung der sachlichen Bezugsnorm (kriteriums- oder lehr-/lernzielorientiert) wird die aktuelle Leistung eines Auszubildenden mit einem vorher (z.B. vom Ausbilder oder Berufsschullehrer) festgelegten und den Auszubildenden mitgeteilten Anforderungskatalog verglichen. Die Einzelleistung wird umso besser bewertet, je mehr Punkte des Katalogs bewältigt wurden. Dabei ist diese Bewertung unabhängig von den vorherigen Leistungen und denen von Kollegen und Kolleginnen.

Beispiel: IHK-Notenschlüssel

Eine Anwendung dieser Bezugsnorm ist der IHK-Notenschlüssel für Prüfungen, der auf 100 Punkten basiert und dann „überprogressiv“ in die verschiedenen Notenstufen gestaffelt wird.

Methodisch ähnlich werden Versehrte nach einem Katalog für „Minderungen der Erwerbstätigkeit“ (MdE) bewertet, um ihnen einen geld- oder sachwerten Nachteilsausgleich zuzuordnen.

Beispiel: SGB IX § 2 (Behinderung)

(2) „Menschen sind im Sinne des Teils 2 schwerbehindert, wenn bei ihnen ein *Grad der Behinderung von wenigstens 50* vorliegt und sie ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Beschäftigung auf einem Arbeitsplatz im Sinne des § 73 rechtmäßig im Geltungsbereich dieses Gesetzbuches haben.“

Unter Aspekten einer kriteriumsorientierten Bezugsnorm lässt sich Lernbehinderung nur in detaillierter Kenntnis sachbezogen Lernens etwa durch aufzählende Benennung konkreter inhaltlich-materieller Abweichungen vom erfolgreichen Lernprozess bestimmen. Bei einzelnen Teilleistungen, z.B. dem Leselernvorgang, gelingt diese Bestimmung bereits, wenn Aussagen zu Art und Grad individueller „phonetischer Bewusstheit“ beim Vorschulkind gemacht werden.

### **2.4 Probleme der Diskrepanzdefinition**

Jede Diskrepanzdefinition, wenn sie sich konkret auf operational definierte Eckpunkte bzw. Positionen bezieht, ist von der Güte der jeweils hinterlegten Untersuchungsverfahren abhängig, z.B. normierten Tests bzw. Testbatterien, und von der gewählten Bezugsnorm, von deren Vertrauensintervall letztlich die Größe des nötigen Abstandes zur individuellen Position der untersuchten Person abhängt.

Die Konstruktion einer passenden Testbatterie (oder eines Assessment-Centers) mit anamnestischen und explorativen Anteilen muss dabei eine nachvollziehbare operationale respektive genetische Definition von Lernbehinderung und insofern auch theoriebasiert sein. In unter-

schiedliche Definitionen gehen natürlich unterschiedliche Ansichten über die Natur dieser Erschwernisse ein.

Junge Menschen mit Lernbehinderung stellen (zusammen mit geistig behinderten Menschen) die unteren ca. 16% des Leistungskontinuums dar und zeigen identifizierbare Störungen oder Erschwernisse, die bio-psycho-sozial beschreibbar sind, etwa nach der „International Classification of Function, Disability and Health“ (ICF). Folge der Komplexität dieser Materie und einer Vielfalt von Blickwinkeln ist die oft mangelnde Vergleichbarkeit der raren Forschungsergebnisse und der Rekurs auf v.a. praxiserprobte pädagogische Erfahrungswerte im Umgang mit dem „Förderschwerpunkt Lernen“. Kanter und Scharff (2002) stellen z.B. fest, dass „die der Schule für Lernbehinderte/Förderschule heute überwiesenen Schüler im Vergleich zu früheren Jahrzehnten zudem größere Rückstände, vermehrt Erziehungsschwierigkeiten und oft Mehrfachbehinderungen zeigen, sodass sich auch im Blick auf eine spätere berufliche und soziale Eingliederung zusätzliche sonderpädagogische Aufgabenstellungen ergeben.“ Danach müsste die Grundquote an lernbehinderten Schüler/innen aus diesen Schulen tendenziell zu- und nicht abnehmen, die spezielle Reha-Leistungen benötigen.

Das Untersuchungsverfahren selbst muss den behinderungsspezifischen Besonderheiten entsprechen, um Ergebnisverzerrungen zu vermeiden, und darf nicht nur die „Momentaufnahme“, sondern hat gerade auch die Entwicklungsinformationen zu verwerten, wie sie etwa die Schule zur Verfügung stellt. Die Bezugsnorm muss eine individuelle Abgrenzung von Normalentwicklung, z.B. operationalisiert durch den „Anker“ des lehrplandefinierten Hauptschulstatus, oder von Geistiger Behinderung ermöglichen, wie sie der „Anker“ des lehrplandefinierten Werkstufenstatus beschreibt.

Dabei ergeben sich mindestens drei grundsätzliche Problemanzeigen, für die befriedigende Lösungen zu finden sind.

#### **2.4.1 Relative Willkür der Klassifikation**

Das zentrale Problem jeder Diskrepanzdefinition ist eine gewisse Willkür der Grenzziehung (s. Anhang 1: Was ist der „wahre“ Grenzwert?), d.h. einer willkürlichen Festlegung der kritischen Diskrepanz oder nicht mehr tolerierbaren Abweichung von dem als Norm bestimmten Bezug, die „Erwartungswidrigkeit“ markiert. Notwendige Fördermaßnahmen, z.B. berufliche Rehabilitation, können (in der Chancen mindernden Variante) dadurch *unberechtigt* ausgeschlossen werden. Das Willkür-Dilemma hat also auch eine ethische Dimension.

Es drängen sich unmittelbar Fragen auf, die gerade dann wichtig werden, wenn bestimmte Störungsbilder zumindest an den Rändern nicht scharf abgrenzbar sind, wie Geistige Behinderung von Lernbehinderung oder Lernbehinderung von Normalentwicklung: Was sind „nicht tolerierbare Abweichungen“? Für wen (und welche Interessen) sind sie „nicht tolerierbar“? Unter welchen Prämissen sind sie „nicht tolerierbar“? usw.

Je nachdem wo eine solche selektive Grenze („Messlatte“) gezogen wird, „produziert“ man mehr oder weniger junge Menschen, die unterhalb entsprechender Grenzwerte beispielsweise wegen Lernbehinderung rehabilitativ als förderbedürftig und –würdig erachtet werden oder oberhalb ohne spezielle Unterstützung auskommen müssen. Besonders brisant wird das Problem der „willkürlichen Grenzziehung“, wenn vorrangig betriebswirtschaftlich agierende Leistungsträger ihre eigenen Gutachter sind und den Förderbedarf bilanzgünstig selbst festlegen dürfen. In diesem Zusammenhang scheint es gewöhnungsbedürftig bis paradox, wenn eliteorientierte „Profitmaximierer“ hinter den Kulissen eine paradigmatische Rolle bei der Steuerung der beruflichen Rehabilitation leistungsgeminderter Teilnehmender spielen dürfen, ihnen

ansonsten eher als Teil der Rationalisierungsmasse in industriellen oder anderen Wirtschaftsgebilden bekannt (s. Anhang 2: Neo-Liberalismus und Soziale Marktwirtschaft [Ordoliberalismus] als politisch-ökonomische Paradigmen).

#### **2.4.2 Test- und Untersuchungsabhängigkeit**

Gerade diskrepante Ergebnisse auf Grundlage operationaler Definitionen hängen entscheidend von ausgewählten Diagnostikinstrumenten und der Verarbeitung relevanter anamnestischer und explorativer Informationen einschließlich solcher aus der teilnehmenden Beobachtung ab. Tests oder Testbatterien können kulturfair oder einseitig bildungsbürgerlich- mittelständisch ausgerichtet sein. Sie können zu leicht oder zu schwer sein. Sie können zu kurz oder zu lang sein usw. Wichtig scheint ihre Konstruktion als gutes g-Maß auf breiter, kriterienorientierter Testbasis, das nachweislich brauchbare Ausbildungs- und - etwas weniger – Berufsprognosen gestattet (Schmidt-Atzert, Deter & Jaeckel, 2004). Die Testdurchführung muss analog der Gestaltung von Prüfungssituationen durch die zuständigen Stellen einen geeigneten Nachteilsausgleich bieten (vgl. Keune & Frohnenberg, 2004), natürlich ohne unzulässige Hilfen. Einzeluntersuchungen sind Gruppentestungen vorzuziehen, da eine klinische Diagnose mit sorgfältiger Differenzialdiagnose verlangt werden muss. Geschäftspolitisch motivierte Wahrnehmungs-, Handlungs- und Interpretationsverzerrungen sind neben anderen Testleiter-Effekten unbedingt auszuschließen. Mit einem Wort: die ganze Kunst und berufsständische Ethik der Leistungs- und Psychodiagnostiker ist gefordert, geht es doch um Entscheidungen über Lebenschancen.

#### **2.4.3 Bezugsnormabhängigkeit**

Die Bewertung eines Einzelergebnisses auf Differenzgrundlage ist selbstredend von dem gewählten Bezugskriterium abhängig. Im Fall der Lernbehinderung ist auf intellektueller Ebene die Abgrenzung und sichere Distanz zur Normalbegabung bzw. zur Geistigen Behinderung entscheidend. Auf Ebene der Schulleistungen ist die fachbezogene durchschnittliche Klassennorm wichtig und hinsichtlich der sozialen Reife Normwerte aussagefähiger Verhaltensskalen, z.B. des „Mehrdimensionalen Persönlichkeitstests für Jugendliche“ (MPT-J).

Der sichere signifikante Abstand ( $\geq 15$ ) z.B. zur mittleren „Hauptschulintelligenz“ (IQ = 100,7) bzw. die relative Position im Verhältnis zum Mittelwert normal verteilter Altersgleicher ist hier maßgeblich. Wird dieses Kriterium willkürlich, nicht nachvollziehbar oder vielleicht Interessen geleitet zu niedrig oder zu hoch angesetzt, sind falsche Konsequenzen, d.h. falsche Entscheidungen über den notwendigen Förderbedarf die logische Folge.

### **3. RESÜMEE**

Das Problem unterschiedlicher Begrifflichkeit zwischen und in den Ressortsystemen Schule/Bildung und Arbeit/Soziales korrespondiert mit einer vernachlässigten, „defizitären“ Beforschung von Lernprozessbarrieren nach Art und Grad, z.B. in der deutschsprachigen Lernpsychologie. Dieser Erkenntnismangel eröffnet einem relativen bis willkürlichen Umgang mit defizitären Lernprozessen viele Möglichkeiten, die paradigmengabhängig akzentuiert werden. Das reicht bis dahin, dass Lernbehinderung *ohne* Zusatzbehinderung oder –störungen in der Praxis nicht mehr als rehabilitationswürdig bewertet wird, obwohl sie unter den klassischen Behinderungsarten im Allgemeinen und nachweislich den breitesten und intensivsten Förderbedarf hat. Der Gesetzeslage z.B. nach § 19 SGB III entspricht das keinesfalls.

Die unterschiedlichen Begriffsdomänen erzeugen mit ihrem differente Sprachgebrauch teilweise einschneidende Folgen - soweit sie nicht durch erfahrene Praktiker, z.B. im Rahmen der Berufsorientierung und –beratung, ausgeglichen werden - und bedeuten im ungünstigen Fall ein Vorenthalten effektiver und effizienter Nachteile ausgleichender Reha-Leistungen. Hier

ist eine Synchronisierung dringend erforderlich. Die bayerische Variante einer gemeinsamen Begutachtung durch Schule und Berufsberatung scheint hier viel versprechend, zumindest deren Absichten bieten die Chance eines gerechten Fortschrittes für behinderte junge Menschen.

Definitionen von Lernbehinderung gliedern sich in zwei Arten, die der Diskrepanzdefinition und die der „schlechten (Schul)Leistung“. Die favorisierte (doppelte) Diskrepanzdefinition meint v.a. die bedeutsame Abweichung *und* Minusvariante von „normalem“ Lern- und Leistungsergebnis, so dass die umfassende Persönlichkeitsentwicklung (kognitiv, emotional, sozial usw.) nicht altersgemäß ist. Daraus folgende Erschwernisse für das gleichberechtigte Leben in Beruf und Gesellschaft sind offensichtlich. Es geht bei Lernbehinderung also nicht oder nicht nur um eine „unbestimmt“ schlechte Schul- oder berufliche Bildungsleistung.

Die so verstandene Definition kennt Problemanzeigen. Sie hängt von der validen Messung der Intelligenz und anderen Konstrukten ab. Die Gütekriterien dieser Messungen (Objektivität, Reliabilität, Validität) müssen transparent und fair ausgestaltet sein. Das scheint nicht immer der Fall, insbesondere bei förderrechtlich relevanten Untersuchungen. Die Größe der Differenz zwischen Ankermaßen der Definition (individueller Leistungs- und Persönlichkeitsstatus und Status der Bezugsnorm) darf nicht willkürlich, sondern muss signifikant und nachvollziehbar sein, da sie die Zuerkennung des Reha-Bedarfes und den Zugang zu besonderer Förderung maßgeblich beeinflusst. Diese Frage hat eine ethische und grundgesetzlich sensible Dimension und darf nicht im Mindesten durch intransparente und unfaire Untersuchungsdesigns und – verfahren ausgehöhlt werden.

## LITERATUR

Bach, H. (1977). *Sonderpädagogik im Grundriß*. Berlin: Marhold.

Bataille, G. (2001). *Die Aufhebung der Ökonomie*. Berlin: Matthes & Seitz. (Erstauflage 1949)

Binet, A. & Simon, Th. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostique du niveau interllectuel des anormaux. *Annee Psychologique*, 11, 191-244.

Bundesagentur für Arbeit (o.J.). Benachteiligte. In Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), *Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Online-Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung* (Stichwort: Benachteiligte). [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.ausbildungberufchancen.de/handbuch/vollversionen/benachteiligte.php> [05.05.2007].

Dörner, K. & Plog, U. (2002). *Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie & Psychotherapie*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Herrmann, T. (1992). *Forschungsprogramme. Arbeiten der Forschungsgruppe Sprache und Kognition am Lehrstuhl III der Universität Mannheim, Bericht Nr. 50*. Mannheim: Universität.

Kanter, G.O. (1977). Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In G.O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4* (S. 34-64). Berlin: Marhold.

Kanter, G. O. & Scharff, G. (2002). Lernbehinderung. In Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), *Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung* (S. 155-174). Nürnberg: BA.

Siehe auch: Kanter, G. O. & Scharff, G. (o.J.). Lernbehinderung. In Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), *Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Online-Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung* (Stichwort: Lernbehinderung). [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.ausbildungberufchancen.de/handbuch/vollversionen/lernbehinderung.php#oben> [05.05.2007].

Keune, S. & Frohnenberg, C. (2004). *Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmer/innen. Handbuch mit Fallbeispielen und Erläuterungen für die Prüfungspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann.

Klauer, K.J. & Lauth, G.W. (1997). Lernbehinderungen und Lernschwierigkeiten bei Schülern. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I) (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.

Kuhn, T.S. (1989). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp. (Erstauflage 1962)

Lyotard, J.-F. (2005). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Edition Passagen.

Röpke, W. (1979). *Jenseits von Angebot und Nachfrage*. Bern: Haupt. (Erstauflage 1958)

Rüstow, A. (1955). *Wirtschaft und Kultursystem*. Erlenbach-Zürich: Rentsch.

Schmidt-Atzert, L., Deter, B. & Jaekel, S. (2004). Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifische kognitive Fähigkeiten? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (4), 147-158.

Schröder, U. (2000). *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Siepmann, G. (2005). Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Land Brandenburg. In *Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg – VdS-Mitteilungsheft 2/2005*. [On-line] Verfügbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/u/sonderpaed/spd/siepmann/siep1.pdf> [12.04.2007].

Ulrich, P. (2001). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern: Paul Haupt.

Zielinski, W. (1996). Lernschwierigkeiten. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Band 2* (S. 369-402). Göttingen: Hogrefe.

### **Anhang 1: Was ist der „wahre“ Grenzwert?**

In Sprachspielen (Theorien) geht es nicht um Wahrheit, sondern um das Kämpfen im Sinne des Spiels, sagt Lyotard (2005). Man ringt stets um die Regeln. Man ringt um soziale Anerkennung von Sprachspielregeln, die mit der Anerkennung einer bestimmten Anschauung von Welt verbunden ist: Weltanschauung ist auch Wegschauen. Damit wird *eine* Wahrnehmung

von allen möglichen anerkannt. Sie setzt sich durch. Die Regeln des Sprachspiels, seine „Wahrheit“, sind Gegenstand eines expliziten oder impliziten *Vertrages* der Mitspieler. Es gibt diese Wahrheit nur, solange darüber *Konsens* herrscht oder genügend Macht, sie den anderen aufzudrängen, also die Spielregeln zu diktieren. Das ist bei „wahren“ Grenzwerten oder nicht mehr tolerierbaren Abweichungen auch so.

Grundlage aller wissenschaftlichen Forschung, Theoriebildung und Praxis ist eine fundamentale wissenschaftliche Anschauungsform, die Kuhn (1989) ein „Paradigma“ nennt. Jeder Wissenschaftler - ob in Forschung oder Anwendung - braucht ein Wahrnehmungsschema, das ihm sagt, welche Probleme und Phänomene (Gegenstände) *relevant* sind und welche *Methoden* zu ihrer Lösung überhaupt in Frage kommen. Ohne ein solches Paradigma wäre jede Wissenschaft blind. Das Paradigma ist ein „Apperzeptionsschema“ (Herrmann, 1992), das bestimmt, *wie* die Realität zu sehen ist. Es leitet jede wissenschaftliche Aktivität, auch wenn seine Vertreter davon nichts wissen. Paradigmen sind so fundamental, das ihre Falsifizierbarkeit ausgeschlossen ist.

Während seine Kernannahmen relativ abstrakt und theoretisch sind, steuern die paradigmatischen Wahrnehmungsschemata die konkrete Wahrnehmung von Phänomenen. Diese Wahrnehmungsschemata sind eng verknüpft mit der Benennung der wahrgenommenen Vorgänge, also dem paradigmatischen Sprachspiel:

- *Beispiel*: Im „geozentrischen“ Wahrnehmungsschema und Sprachspiel „sieht“ man sich selber feststehend und „sieht“, wie die Sonne sich von Ost nach West bewegt. Das korrespondierende Sprachspiel sagt: „Die Sonne geht auf und unter. Mittags steht sie hoch am Himmel, nachts ist sie hinter dem Horizont verschwunden“.
- *Beispiel*: Im „heliozentrischen“ Wahrnehmungsschema und Sprachspiel „sieht“ man das Sonnensystem von außen, „sieht“ wie die Erde sich abends von der Sonne wegdreht und einmal im Jahr um sie herum bewegt. Das korrespondierende Sprachspiel sagt: „Tags sind wir auf der Sonne zugewandten, nachts auf der Sonne abgewandten Seite der Erde. In einem Jahr dreht sich die Erde einmal um die Sonne.“

-  
Aus physikalischer Sicht ist jedes der beiden Weltbilder Ergebnis einer willkürlichen Entscheidung, nämlich der Festlegung des *Bezugssystems*. Wird die Erde als „ruhend“ angenommen, so entsteht das geozentrische, wird die Sonne als „ruhend“ angenommen, das heliozentrische System. Nimmt man den Mittelpunkt unserer Galaxie, der „Milchstraße“, als ruhend an, so sieht man Sonne samt Planeten in einer Spiralbewegung: Kurz: jede neue Festlegung des Bezugssystems erzeugt eine neue „Sicht der Dinge“, und diese erfordert jeweils neue, daran angepasste Bewegungsgesetze. Keine dieser Sichtweisen ist „richtig“ oder „falsch“ - wenn eine solche Unterscheidung schon sein muss, dann sind eher alle „richtig“ - und keine der Sichtweisen ist falsifizierbar!

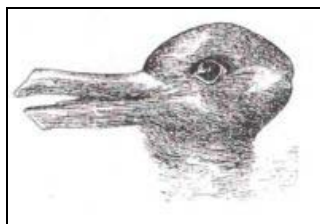


Abb. 2: „Ente oder Kaninchen“?<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Kuhn veranschaulichte mit dieser optische Illusion von *Jastrow*, dass sich bei Paradigmenwechseln (infolge wissenschaftlicher oder anderer Revolutionen) die Wahrnehmung radikal ändert.

Politisch-ökonomische Paradigmen unserer Tage, die ebenfalls ihre Wahrnehmungen haben und demgemäß „Messlatten“ z.B. bei der Feststellung von Behinderung verändern, sind Neo-Liberalismus und Soziale Marktwirtschaft. Sie sind im Anhang 2 knapp beschrieben und erklären in ihrer relativen Gegensätzlichkeit vielleicht einige Züge gegenwärtiger Arbeits- und Sozialpolitik, zumindest soweit sie Wege zur Teilhabe behinderte Menschen in der Nach-Schröder/ Clement-Ära betreffen.

Zusammenfassend: Paradigma - Bezugssystem

- Jedes Paradigma entsteht durch Festlegung eines eigenen Bezugssystems.
- Eine solche Festlegung kann weder richtig noch falsch sein, höchstens nutzlos.
- Ein Paradigma bestimmt für die Wissenschaftler wie für den „Alltagsmenschen“, „wie die Dinge zu sehen sind“, und erzeugt damit eine Vorstrukturierung der Wahrnehmung.
- Alle wissenschaftlichen Forschungen müssen ein Bezugssystem (Paradigma) voraussetzen. „Paradigmenfreie“ Forschung ist unmöglich.
- Empirische Forschung antwortet stets mit paradigmekonformen Mitteln auf paradigmekonforme Fragen.
- Die Paradigmen bieten Lösungen für unterschiedliche Probleme. Hierbei ändert sich der Fokus auf das, was als wissenschaftlich zu klärendes Problem anzusehen ist.
- Auch wenn das Vokabular oft das gleiche bleibt, ändern sich die Begriffe radikal, die die Worte bezeichnen.
- Anhänger konkurrierender Paradigmen üben ihre Tätigkeit *in verschiedenen Welten* aus!

**Anhang 2: Neo-Liberalismus und Soziale Marktwirtschaft (Ordoliberalismus) als politisch-ökonomische Paradigmen**

Der „Neo-Liberalismus“ favorisiert eine Wirtschaftsordnung (und eine parallele politische Ordnung), deren Prozesse ausschließlich über den Markt (Vertragsfreiheit, Gewerbefreiheit, Konsumentenfreiheit, Recht auf freie Berufswahl und Privateigentum, freie Preisbildung, der freie Marktzugang für Konsumenten und Produzenten ermöglicht eine effiziente [pareto-optimale] Verteilung [Allokation] von Gütern und Ressourcen, freier Wettbewerb [die Konkurrenz der Unternehmen trägt zur Verbesserung des Preis-Leistungsverhältnisses und der Qualität bei]) gesteuert werden, d.h. über den freien und funktionsfähigen Wettbewerb. Es gibt kein Laissez-faire-Prinzip, keine Staatsinterventionen und keine Planwirtschaft, sondern lediglich wirtschaftskonforme staatliche Eingriffe, z.B. günstige Rahmenbedingungen für freien Wettbewerb. Der Staat und zunehmend supra-staatliche Institutionen haben den Auftrag, offene Märkte politisch durchzusetzen und einen wirksamen Wettbewerb zu ermöglichen. Der Neoliberalismus zählt die Wettbewerbspolitik zu den wichtigsten politischen Aufgaben. Daneben sind als weitere Aufgaben der Aufbau und die Erhaltung des Rechtsstaates sowie die Geld- und Stabilitätspolitik zu nennen.

Typisch ist der „Effizienzglaube“ des Neoliberalismus, der die „reine“ ökonomische Rationalität zum höchsten aller Werte erhebt. Alles wird der ökonomischen Effizienz untergeordnet. „Der effizienzvernarnte Neoliberalismus vertritt den Primat der Politik nur genau so weit, wie es um die staatliche Bereitstellung der *Funktionsvoraussetzungen* des marktwirtschaftlichen Systems im Sinne einer effizienten Kapitalverwertung geht. ... Hingegen werden gestaltende politische Eingriffe nach ethischen Gesichtspunkten in aller Regel abgelehnt, soweit sie als ‚effizienzmindernd‘ eingestuft werden.“ (Ulrich, 2001).

Neoliberale Positionen, so die Kritiker, leisten einer Verengung der ökonomischen Sichtweise Vorschub, die die *betriebswirtschaftliche* über die *gesamtwirtschaftliche* Rationalität stellt. Manche Kritiker meinen, „Neoliberale“ messen andere Menschen gerne an sich selbst und

vergessen dabei, dass soziale Umstände und Zufall maßgebliche Einflussfaktoren für den persönlichen ökonomischen Erfolg sein können. Aus einer eher kulturellen Perspektive wendet sich Bataille (2001)<sup>12</sup> gegen das Primat des Nutzens, das Wert rein ökonomisch definiert und vermeintlich *unproduktive* Verausgabung jenseits der Gesetze des Marktes (z. B. Kunst, Verschwendung) immer seltener werden lässt. Die Verabsolutierung der ökonomischen Rationalität erinnert durchaus an eine pseudoreligiöse Ideologie.

Einen ganz anderen - ethisch viel überzeugenderen Weg - hat hingegen die „Soziale Marktwirtschaft“ (Ordoliberalismus) eingeschlagen. Sie vertritt ein Primat der Politik, das sich nicht auf eine bloße Ermöglichung eines weltweiten Marktes beschränkt, sondern dem Markt eine dienende Funktion zuweist. Markt und Wettbewerb sind nur dann sinnvolle Instrumente wenn sie im Dienste höherer Ziele stehen: „Die Marktwirtschaft ist nicht alles. Sie muss in eine höhere Gesamtordnung eingebettet werden, die nicht auf Angebot und Nachfrage, freien Preisen und Wettbewerb beruhen kann.“ (Röpke, 1979)

Der Ordoliberalismus vertritt ein zweistufiges Konzept des Primats der Politik. Auf einer ersten, höherrangigen Ebene steht das Ziel der „Vitalpolitik“. Sie besagt, dass das Wohlbefinden der Menschen nicht auf rein materielle Werte reduziert werden darf, sondern alle Dimensionen des menschlichen Lebens umfassen muss: „Wir dürfen nicht vergessen, dass der Mensch nicht von Brot allein lebt, und dass der verhängnisvolle Materialismus, der die Wirtschafts- und Sozialpolitik des 19. Jahrhunderts weithin beherrschte, gründlich überwunden werden muss. ...“ (Rüstow 1955, S. 70) Vitalpolitik bedeutet eine „anthropologische Fundierung der Sozialpolitik“, deren Ziel ein „menschenwürdiges Leben“ ist und die den Markt als ein Mittel zu diesem Zweck in den Dienst nimmt (Rüstow 1960, S. 170). Sie bettet das marktwirtschaftliche System in eine höhere Gesamtordnung ein. Dadurch lassen sich die blinden Marktkräfte nach ethischen Gesichtspunkten der Lebensdienlichkeit ausrichten und begrenzen. Erst auf einer zweiten, untergeordneten Ebene siedelt die politische Aufgabe der Wettbewerbspolitik. Die Durchsetzung offener Märkte und die marktwirtschaftliche Effizienz sind wichtige Aufgaben, die allerdings nur im Rahmen vitalpolitischer Vorgaben verfolgt werden dürfen. Soziale Marktwirtschaft bezeichnet daher eine Marktwirtschaft mit implementierten Systemregeln, die das Handeln des Einzelnen in solche Bahnen lenkt, dass das Gesamtsystem bei maximal möglicher Freiheit automatisch soziale Resultate hervorbringt. Ziel ist die Vereinbarkeit größtmöglicher Freiheit mit sozialer Gerechtigkeit, also eine Marktwirtschaft, bei der der Staat als Sozialstaat aushilft. Das hat in Deutschland z.B. mit der Sozialstaatsgarantie Niederschlag im Grundgesetz gefunden. Allerdings bestehen gravierende Unterschiede in den Auffassungen über die konkrete Ausrichtung der Wirtschaftspolitik, vor allem zwischen den Vertretern der Angebotspolitik und Keynesianern.

---

<sup>12</sup> Georges Bataille greift das unumstrittene Idol unserer Zeit radikal an: die *Nützlichkeit*. Er zeigt die Grenzen des Nützlichen. Bataille sah in dem Phänomen der vermeintlich „unproduktiven“ Verausgabung und in der Art und Weise, wie eine bestimmte Kultur mit der überschüssigen Energie umgeht, den Schlussstein, um das verborgene Gesicht eben dieser Kultur zu begreifen. Indem er frühe Kulturen studierte und sie mit unseren verglich, sah er in der gesamten modernen Welt so etwas wie eine fatale Blindheit in Verbindung mit der unangefochtenen Vorherrschaft des Nützlichen, dem alles untergeordnet wird, wodurch der Blick auf die Notwendigkeit des „Unnützen“ und „Überflüssigen“ verstellt wird. Die Zeit gibt Batailles kühnen Gedanken Recht, zumal sich viele Wirtschaftswissenschaftler längst eines Besseren besonnen und den mächtigen Nützlichkeitsbegriff vom Podest gestoßen haben, indem sie sich, ganz in seinem Sinne, in ihren Forschungen auf einen weiter gefassten, anthropologisch verstandenen Begriff des „Unnützen“ konzentrieren.