

ein Arbeiten nach theoretisch akzeptierten Maximen erschwert. So wird z.B. in mehreren Berichten darauf hingewiesen, daß die kooperative Therapeutenarbeit immer wieder durch Ängste und subjektives Konkurrenz erleben der einzelnen Therapeuten gestört wurde, die nur mühsam abgebaut werden konnte. Ich bin trotzdem optimistisch: Die Projektgruppe hat mit ihrem Rechenschaftsbericht gezeigt, daß sie imstande ist, die konstitutiven Probleme ihrer Arbeit wahrzunehmen und durch beharrliche konstruktive Selbstkritik und gesellschaftliches Engagement systematisch zu reduzieren. Ich wünsche ihr bei ihrem weiteren Bemühen viel Erfolg.

Schule und Legasthenie-Zentrum

Helmut Quitmann

Für Subjekt-Subjekt-Verhältnisse zwischen allen Therapie-Beteiligten!

Zur Frage der Beschulung »Behinderter« hat die GEW-Berlin am 9.12.1977 folgenden Beschluß gefaßt:

»Die GEW-Berlin fordert den Senat von Berlin auf, in jedem Bezirk zumindest eine Grundschule als Schulversuch einzurichten, in der alle im entsprechenden Schuleinzugsbereich lebenden Schüler gemeinsam beschult werden, d.h., daß in dieser Schule alle sonst an Sonderschulen ausgesonderten Schüler (z.Zt. ca. 6%) gemeinsam mit anderen Kindern lernen können. Für diese Aufgaben müssen die Schulen über entsprechende personelle und materielle Voraussetzungen verfügen. Hierzu gehört auch, daß die an der Schule tätigen Lehrer in die Lage versetzt werden, die curricularen Konsequenzen aus diesem Schulversuch aufarbeiten zu können. Diese als Schulversuch eingerichteten Grundschulen sollen ein erster Teilschritt zur längerfristigen Planung von Gesamtschulen sein, aus deren Einzugsbereich Kinder und Jugendliche nicht mehr ausgesondert werden.«

Die politisch-pädagogisch-psychologische Konzeption des Legasthenie-Zentrums (im folgenden LZ) steht dazu nicht im Widerspruch: Sie richtet sich klar gegen Aussonderung und Etikettierung, verwirft individuelle Symptombehandlung zugunsten einer Einflußnahme auf die ganze Person des Schülers und damit auf seine häusliche und schulische Umwelt und basiert auf der Annahme, daß »Legastheniker« grundsätzlich zu gleichen Lernergebnissen gelangen können, wie sogenannte normale Kinder (vgl. Siemens). Mit diesem Versuch, politische Ziele zum Bindeglied zwischen Organisationsform und therapeutischer Konzeption zu machen, schert das LZ aus, sprengt den Rahmen herkömmlicher therapeutischer Arbeit und nimmt von daher als

Institution eine Außenseiterrolle ein. Leider — und Gott sei Dank, daß wir in Berlin überhaupt so eine Institution haben.

Gerade deshalb ist es prima, daß es gelang, die beinahe zehnjährigen Erfahrungen mit dieser Arbeit in dem nun vorliegenden Buch der Öffentlichkeit zu präsentieren und damit die Diskussion — hoffentlich auch über Berlin hinaus — zu intensivieren. Die Beiträge von Siemens sowie von Dannenberger und Egloff geben einen guten Überblick über die Auseinandersetzungen um das therapeutische Konzept, über organisatorische, therapeutische, finanzielle und institutionelle Bedingungen und Probleme des LZ und über die vorbildliche Elternarbeit.

Vermißt habe ich sowohl in den theoretischen als auch praktischen Beiträgen zweierlei: Die Einbeziehung von und Auseinandersetzung mit Sexualität (nur in dem Beitrag von Drummer und Eberbach klingt sie kurz an) sowie Aktivitäten in Richtung »Familientherapie« (Situationen, in denen zum Beispiel Kind, Eltern, Lehrer und Therapeuten zusammen etwas tun, scheinen mir eher zufällig als systematisch).

Aus der Sicht eines in der GEW organisierten Lehrers will ich auf dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen mit der Arbeit des LZ zu dem vorliegenden Buch Stellung nehmen.

Erfahren habe ich Theorie und Praxis des LZ als Lehrer an einer Heimschule, sprich: Sonderschule für sogenannte Verhaltensgestörte. Ich hatte ein Kind in meiner Klasse, das im LZ sowohl in Gruppen- als auch in Einzeltherapie betreut wurde. Für mich war klar, daß eine Förderung von Boris nur möglich war durch eine intensive Zusammenarbeit mit der Mutter (der Vater lebte nicht mehr in der Familie) und den Therapeuten vom LZ. Daß diese Zusammenarbeit noch sehr im argen liegt, wird in einigen Beiträgen (Siemens; Zimmermann) etwas zu sehr an die Adresse der Lehrer gerichtet; wenngleich zum Beispiel Zimmermann Verständnis für die Situation des Lehrers (zu große Klassen; Zwang zur Aussonderung) zeigt, zweifelt sie dran, daß die Lehrer ihre Aussonderungs-Tätigkeit hinterfragen. Zumindest die gewerkschaftlich organisierten Kollegen haben erhebliche Probleme mit sich selbst, weil sie pädagogische Prinzipien, wie zum Beispiel von Galperin (vgl. Baumann, von der Lühse, Renfordt) kaum noch in ihrem Unterricht realisieren können. Und diese Kollegen fragen sich sehr oft, »inwiefern war ich daran beteiligt?«, wenn ein Kind nicht lesen und schreiben lernt. Das Problem liegt nicht darin, daß die Kollegen nicht merken, was passiert, sondern daß sie nicht wissen, was man dagegen machen soll. Mir ist in diesem Zusammenhang aufgefallen, daß an mehreren Stellen des Buches so etwas wie ein Subjekt-Objekt-Verhältnis aufblitzt, d.h. die Lehrer werden an der Konzeption des LZ und nicht an der realen Arbeitssituation gemessen und bewertet und somit eigentlich nicht ernstgenommen. Das führt dann dazu, daß sich die Therapeuten als die »eigentli-

chen« Pädagogen (Subjekte) definieren, auf die die Lehrer, Eltern und Schüler (Objekte) nur hören müßten, und alles würde gut.

Ein gleichberechtigtes und konstruktives Verhältnis von Subjekt zu Subjekt aber kann nur entstehen, wenn sich alle Beteiligten auf ein gemeinsames Ziel hin vereinheitlichen. Überzogen finde ich hier die von Siemens formulierte Zielsetzung, eine Entwicklung von Persönlichkeiten anzustreben, die unterscheiden können, mit welchen gesellschaftlichen Realitäten man sich »aus Einsicht« arrangieren und welchen man »aktiv begegnen« muß.

Mein Ziel nimmt sich dagegen bescheidener aus (obwohl es gleichzeitig sehr anspruchsvoll ist): Ich wollte schlicht und einfach(!) erreichen, daß Boris lesen und schreiben lernt. Dies ist ein aus den gesellschaftlichen Erfordernissen abgeleitetes Ziel; deshalb ist es auch geeignet, den Schüler, seine Eltern, seine Lehrer und Therapeuten an einen Tisch zu bekommen. Gemeint ist ein Tisch, auf dem — um es nochmal zu wiederholen — steht: »Wir wollen alle, daß Boris lesen und schreiben lernt.« Dieses Bündnis ist zum einen auf der Grundlage einer gemeinsamen subjektiven und objektiven Betroffenheit möglich, zum anderen so ungeheuer wichtig, weil ja im gemeinsamen Kampf um den richtigen Weg dorthin die Probleme erst anfangen. Da hat jeder Beteiligte in seinem Bereich mit den verschiedensten Problemen zu kämpfen, um dem gemeinsamen Ziel näherzukommen. Ich habe wahrscheinlich nie genau erfahren, welcher Art genau die Probleme waren, mit denen sich Boris an seinem »Arbeitsplatz Schule« in Sachen Lesen und Schreiben beschäftigt hat; ich habe nur sehr deutlich gespürt, daß ihn sein »Unvermögen« ungeheuer gequält hat. Seine Mutter hatte noch weitere vier Kinder großzuziehen und hat auf ihre Weise Boris' Arbeit unterstützt. Ich habe es als Lehrer auf meine, und die Therapeuten haben es auf ihre Weise angepackt.

Sehr gut finde ich in diesem Zusammenhang die Darstellung der inhaltlichen Auseinandersetzungen und Entwicklungen bezüglich des therapeutischen Konzepts im LZ (Siemens), die Entwicklung von einer eher psychologisch gestützten Pädagogik (Buchstaben- und Morphemtraining, Lernprogramme unter Zuhilfenahme verhaltensmodifikatorischer Verstärkungspläne) zu einer eher pädagogisch beeinflussten psychologischen Therapie (Zulassen von »aktiver Verweigerung« der Kinder). Ich habe an diesem Diskussionsprozeß teilgenommen. Viele Gespräche mit Boris' Therapeuten und im »Mini-Kolloquium« haben mich beeindruckt durch die Offenheit und den Willen, etwas »Vernünftiges« auf die Beine zu stellen. Diese offenen, selbstkritischen und mit vielen Beispielen veranschaulichten Darstellungen der Autoren des Buches vermitteln einen Eindruck, der mit meinen Erfahrungen in der Realität übereinstimmt.

Auf der Basis eines gemeinsamen Zieles (Lesen- und Schreibenlernen) ergeben sich zunächst zwei Problembereiche:

1. Die spezifischen Probleme jedes einzelnen Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer, Therapeuten).
2. Die Probleme, die sich aus der notwendigen Zusammenarbeit der Beteiligten ergeben.

Ich selbst hatte große Schwierigkeiten mit dem therapeutischen Konzept des LZ. Ich hatte am Anfang sogar Angst, da würde meine schulische Arbeit nicht unterstützt, sondern behindert; ich hospitierte in der Gruppentherapie und fand, daß ich die weitaus schlechteren Karten hatte: den Freiraum, den Boris in der Gruppe hatte, konnte ich ihm im Unterricht nicht geben, denn ich hatte das klare Ziel, möglichst viele Kinder aus der Sonderschule in die Regelschule zurückzuführen. Dazu mußte ich mit viel Energie und Konsequenz das Leistungsniveau auf das Niveau der Regelschule heben. Boris, der eine besondere Form der Betreuung gebraucht hätte, blieb dabei oft genug »auf der Strecke«. Ähnlich dem Zwei-Therapeuten-Prinzip des LZ, wäre ein Zwei-Lehrer-Prinzip nötig gewesen, so daß Boris eine Lehrer-Bezugsperson für sich gehabt hätte, ohne dabei aus dem Klassenverband herauszufallen.

Trotz dieser Schwierigkeiten blieb das Ziel (Boris soll lesen und schreiben lernen) erhalten. Dieses gemeinsame Ziel machte es notwendig, nach neuen Wegen dorthin zu suchen. Die Suche vom Standort Schule her sah so aus:

- Hospitation der Therapeuten im Unterricht
- Hospitation der Mutter im Unterricht
- Hospitation des Lehrers in der Therapiegruppe
- Einbeziehung der Eltern bzw. Erzieher der anderen (Heim-)Kinder meiner Klasse in die Unterrichtsprobleme auf regelmäßigen Elternabenden
- Gespräche mit den Therapeuten
- Gespräche mit der Mutter
- Gespräche mit den Therapeuten *und* der Mutter
- Gespräche im »Mini-Kolloquium«

Das Ergebnis der gegenseitigen Hospitationen, Diskussionen und Gespräche war für mich, daß das Ziel »Lesen- und Schreibenlernen« auf verschiedene Weise angegangen werden kann und muß. Wichtig dabei ist, *welchen Charakter die Beziehungen der Beteiligten untereinander haben*. Sollen es Beziehungen von Subjekt zu Subjekt sein, so steht und fällt das »Aufknacken« und Bewältigen von Ausgrenzungs- und Ablehnungserfahrungen der Schüler mit der Fähigkeit der Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten, eigene Ausgrenzungs- und Ablehnungserfahrungen offenzulegen und in die Arbeit einzubringen. Wie

schwer das ist und wie groß die Gefahr, daß die Beziehungen in ein Subjekt-Objekt-Verhältnis ableiten, zeigen z.B. die (Erfahrungs-)Berichte von Baumann und von der Lühe (Verhältnis Therapeuten-Erzieher), Franssen und Kloppenburg (Verhältnis Kinder-Therapeuten), Schlösser (Verhältnis Mutter-Therapeutin), Lüttger u.a. (Verhältnis Kinder-Kinder und Therapeuten-Therapeuten), Leonard und Pitz (Verhältnis Therapeuten-Therapeuten).

Erst jetzt, beim Schreiben dieser Stellungnahme, habe ich mich selbst gefragt, welche Qualität mein Verhältnis zu den Beteiligten eigentlich hatte. Mir fällt auf, daß ich mich zwar im Unterricht sehr intensiv mit Boris auseinandergesetzt habe, in den vielen Gesprächen mit den Therapeuten und der Mutter jedoch weitgehend (im wahrsten Sinne des Wortes!) »über seinen Kopf hinweg« beraten und entschieden und Boris dadurch zum Objekt reduziert habe. Bei der Mutter war es schon etwas besser, doch grundsätzlich ähnlich. Ihre Person, ihre Erziehungsmethoden usw. wurden in Gesprächen mit dem Therapeuten und im »Mini-Kolloquium« oft genug »verhandelt«; es gab eben Dinge, die nur »unter uns« und nicht mit der Mutter oder mit Boris bzw. mit beiden besprochen wurden. In all diesen Beziehungen ist immer die Frage: Wer berät wen? Wer lernt von wem? Wer ist »Subjekt« und wer ist »Objekt«?

Der eigentliche Durchbruch zur Subjekt-Subjekt-Beziehung, d.h. zu einem Lernen voneinander und damit Lernen bzw. Veränderung an sich, gelang nach meinen Erfahrungen nur in ganz konkreten Situationen. Als es zum Beispiel darum ging, eine von der Behörde geplante »Einzelbeschulung« von Boris zu verhindern und seine Beschulung im Klassenverband bei zusätzlicher individueller Förderung zu sichern, da zogen wirklich *alle* Beteiligten an einem Strang. Als Lehrer, Therapeuten und Mutter dem Schulrat »gegen«-über saßen, brauchten wir uns gegenseitig; die Mutter brauchte unseren fachlichen Beistand und wir brauchten sie; denn nur sie konnte den Versuch des Schulrats, uns auseinanderzudividieren, zunichtemachen, indem sie sich in eine Reihe mit uns stellte. In dieser Situation gelang es, die Subjekt-Objekt-Beziehung zugunsten einer Beziehung von Subjekt zu Subjekt aufzubrechen mit dem Ergebnis, daß eine Einzelbeschulung verhindert wurde.

Hier komme ich schließlich auf einen Punkt zu sprechen, der mir beim Lesen des Buches am meisten Kopfzerbrechen und Unbehagen bereitet hat: die Verschiedenheit der Arbeitsverträge bei den Therapeuten. Dannenberger und Egloff sehen die Hauptprobleme des LZ in:

- Auseinandersetzungen mit der Behörde wegen der Kostenübernahme
- »Verschleppen« von Therapien zur Sicherung der finanziellen Existenz

- drohender Arbeitslosigkeit (ungesicherter Berufsperspektive)
- Umwandlung der »Einheit von Dienstleistung und Ausbildung« in »Konkurrenz zwischen Berufstätigkeit und Ausbildung«
- Konkurrenz zwischen Studenten und Berufstätigen

Die Praxisberichte schildern detailliert und anschaulich Interaktionsprobleme aus den verschiedensten Perspektiven, sprengen aber nur selten den psychologischen Erklärungsrahmen von Interaktion.

Aus meiner Sicht sind dies alles nur Erscheinungsformen einer Arbeitsstruktur, in der eine Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen den verschiedenen Status-Gruppen quasi institutionalisiert ist. Mir ist eigentlich klar, daß sich diese institutionalisierte Ungleichheit auf den Charakter der inhaltlichen Arbeit des LZ auswirken muß. Meiner Meinung nach muß die *Privilegierung der Festangestellten* aufgehoben werden, damit

1. die Doppelrolle Arbeitnehmer und Arbeitgeber beseitigt wird und alle den Status des Arbeitnehmers (wieder-)bekommen;
2. auf dieser Basis gewerkschaftliche Forderungen (z.B. Bezahlung nach BAT IIa) nicht nur gestellt, sondern auch durchgesetzt werden können; in der jetzigen Struktur stehen die Festangestellten und Teilzeitangestellten objektiv gegeneinander, weil die Festangestellten mit ihrer Forderung nach BAT IIa isoliert sind, die Teilzeitangestellten aber mit ihrer Forderung nach Festanstellung zwangsläufig in Konkurrenz zu den Festangestellten stehen und gegenwärtig keinen Grund hätten, für die Forderung der Festangestellten nach BAT IIa auch nur einen Finger krumm zu machen;
3. alle ausgebildeten Therapeuten sich gemeinsam mit den Studenten für eine finanzielle Absicherung der Ausbildung einsetzen können; und da
4. schließlich nur so den Versuchen der Behörde, das LZ finanziell (sprich: inhaltlich) zu »kippen«, ein wirklicher Riegel vorgeschoben werden kann, weil alle Gruppen das gleiche Interesse an dem Projekt haben.

»Also kann sich nur etwas ändern, wenn sich die Struktur der Zusammenarbeit der Therapeuten qualitativ ändert, denn das ist der einzige Punkt, an dem ich da einen Ausweg sehe.« (s. in der von Leonhard und Pitz protokollierten Therapeutendiskussion) Während es in der zitierten Diskussion hauptsächlich um Strukturveränderungen im Bereich der psychologischen Interaktion ging, will ich mehr auf eine Änderung der ökonomischen Struktur des LZ hinaus. Eine Änderung der organisatorischen Struktur des LZ, etwa in der oben skizzierten Richtung, wäre zum einen dem angegebenen politischen Anspruch adäquat, zum anderen Voraussetzung zur Entwicklung von Subjekt-Subjekt-Beziehungen unter den Mitarbeitern; das wiederum könnte — auch gegen den Willen der Behörden — eine pädagogisch-psychologi-

sche Arbeit ermöglichen, die — auf der Grundlage von Subjekt-Subjekt-Beziehungen zwischen Therapeuten, Kindern, Eltern, Lehrern der Kinder und uns — uns alle zu dem machen, was wir eigentlich sind: Subjekte, Persönlichkeiten.

Jeder erfährt es an seinem Arbeitsplatz, daß die ökonomischen Bedingungen den Beziehungen der Kollegen untereinander ihren Stempel aufdrücken. Ich habe z.B. als Beamter in einer Struktur gearbeitet, die von mir über den verlängerten Arm des Beamtenrechts verlangt, mich mit meiner Existenz als Objekt zu arrangieren; denn nur dadurch ist die systematische Unterdrückung der Schüler (zu Hause der Partner/der Familie) gewährleistet. Meine Kollegen und ich haben einen zähen und kräfteaubenden Kampf um die Erhaltung bzw. Rückeroberung unserer Subjekthaftigkeit gegen den Dienstherrn führen müssen; denn der Grad an Subjekthaftigkeit des Lehrers korreliert hoch mit dem Charakter von Pädagogik und Unterricht gegenüber den Schülern. Warum sollte das im LZ anders sein?

Die Möglichkeiten, diese Arbeit politisch-ökonomisch auf die richtigen Füße zu stellen, sehe ich im LZ eher als in vielen anderen Institutionen. Man sollte diese Möglichkeiten nutzen.

Ulrich Dix

Legasthenie. Ein Schulproblem oder Formulieren die Schüler ihre Sprachlosigkeit?

Die vorliegende Veröffentlichung des Legasthenie-Zentrums (LZ) »Schulversagen und Kindertherapie« hat sehr eng mit Schule zu tun, mit der Schulpädagogik wie mit der Schulpsychologie. In dem Buch werden Probleme diskutiert, die bei der Verwirklichung unserer Erziehungsziele für den Arbeitsbereich des Lehrers und des Schulpsychologen von Wichtigkeit sind. Die Autoren richten ihr Augenmerk auf die Schüler, die von sozialer Ausgrenzung bedroht sind, und deren vitale Lebensäußerungen. Dazu gehört das Verhalten der Schüler allgemein und insbesondere das Lernverhalten im Hinblick auf die Aneignung schriftsprachlicher Kompetenz. Die Lehrer wissen, wie auf tausend und eine Art diese Schüler den Unterricht stören und unterlaufen können. Nicht nur die Anschaulichkeit und die Aufrichtigkeit der Schilderungen der Schülerverhaltensweisen lassen erkennen, daß die Autoren des LZ ebenfalls wissen, wovon sie reden. Genauer: ihre auf therapeutische Veränderung hin konzipierte Hinterfragung »auffälligen« Schülerverhaltens ist als ein erstes Indiz ihrer Kompetenz zu werten.

Dieser Sachverhalt scheint jedoch in der Schule nicht ohne Einschränkungen in gleicher Weise positiv beurteilt zu werden. Nicht zu