

Wertes bewußt zu sein, weil positive soziale Beziehungen Ichstärke des einzelnen Kindes voraussetzen, bis die dafür notwendigen Aus- und Fortbildungsprozesse für Lehrer selbstverständliche Praxis geworden sind und Psychologen als Therapeuten direkt an den Schulen arbeiten, bis dahin sollte das LZ — unter welchem Namen auch immer, der bisherige ist anachronistisch! — so wirkungsvoll und diskussionsfördernd wie bisher weiterarbeiten, unter Auswertung der bisher gemachten Erfahrungen.

Eine ausreichende finanzielle Unterstützung dieser Arbeit durch den Senat von Berlin ist auch für die Weiterentwicklung der Berliner Schule unerläßlich.

Resümee

Jörg Dannenberger, Hannes Drummer, Dieter Pilz, Henning Siemens, Siegfried Schubenz

Fortschrittliche Kindertherapie? Praktische Lernprozesse von Therapeuten in ihrer Beziehung zur gesellschaftlichen Realität

Während wir hier sitzen, um über unsere nun notwendige Stellungnahme nachzudenken, lassen wir Verschiedenes wirksam werden: unsere eigenen Phantasien über das notwendige Muß an Umweltgestaltung und -veränderung in den nächsten 10 Jahren, nostalgische Reverenzen an die zehn zurückliegenden Jahre unserer Praxis, Skepsis und Resignation angesichts der aktuellen Situation (wir haben das Aprilgehalt immer noch nicht überwiesen bekommen; es sind keine Senatszuschüsse abzusehen; auch der Forschungsantrag ist ungewiß, da die Gelder in der Türkei gebraucht werden; es ist Himmelfahrt und wir könnten etwas Angenehmeres machen) weichen dem allmählichen Hochschaukeln von Gemeinsamkeitsgefühlen (Gottseidank ist keine Frau da, die die Widersprüche aufdeckt!), wir fangen an, sachlich (männlich?) zu reden, entwerfen Zukunftspläne (Strategie und Taktik), artikulieren unsere Wut gegen unsere realen Widersacher in dieser Welt und in den Behörden und schließlich auch die Aussagen unserer Rezensenten und die Vertreter der Kritischen Psychologie, von denen wir den politischen Auftrag, *etwas dazu schreiben zu wollen*, angenommen haben. (Widersprüche über Widersprüche; trotzdem sind wir froh, nur unter Männern zu sein und die Nebenwidersprüche zumindest durch körperliche Nichtpräsenz ausgeschaltet zu haben; die Frau ist die Praxis, das Reden *über* die Praxis ist schon Mann.)

Was uns dabei auffällt — und sonst eigentlich nie auffällt, weil es das Selbstverständlichste auf der Welt ist —, sind unsere aktuellen Lebens- und Arbeitsbedingungen, hier und jetzt, situativ. Es ist nur ein kleiner Ausschnitt zu der Art und Weise, wie wir arbeiten; wir sind immer ein Stückchen unzufrieden damit und müssen bald etwas verändern. In unserem Buch haben wir *über uns* und *unsere Arbeit* v.a. mit entwicklungsbehinderten Kindern geschrieben. Unsere Rezensenten reden aber gar nicht in erster Linie über unsere Arbeit, unsere Konzeption, unsere Vorstellungen von Therapie, sondern sie reden darüber, wie wir arbeiten, wie wir Probleme bewältigen: Es hat ein Lernprozeß stattgefunden, zu dem die Realität zwang: »Wandel unter dem Druck praktischer Erfahrungen«, »Suche nach«, »Bemühen um«, »mußten notgedrungen viel Aufmerksamkeit schenken«, »Fragen, Aufgeben und Verwerfen, Entdecken und Erproben« (Schlee); »Erfahrungen und Entdeckungen mußten noch einmal gemacht werden«, »Erfahrungen, die viele von uns in den ersten Berufsjahren massiv verunsicherten« (Ackermann); »Offenheit«, »Suche«, »Nicht-Endgültigkeit«, »Fehler« (Dix); »individuelle Lernprozesse vieler Mitarbeiter«, »Schwierigkeiten und sogar Scheitern« (Heyer). Darüber hinaus werden Probleme »offen« (Heyer, Quitmann, Dix), »selbstkritisch« (Schlee, Quitmann) dargestellt; darüber hinaus werden keine Potemkinschen Dörfer »vorgespielt«, Probleme nicht »verschleiert«, wurde Scheitern nicht »zugedeckt« (Heyer). Es wird die »Aufrichtigkeit« der Schilderungen betont, und daß Vorkommnisse nicht »verheimlicht« (Dix) werden. Der Einsatz der Therapeuten wird hervorgehoben: »engagierte Arbeit«, »intensive Beziehung«, »zähes Bemühen« (Schlee); die Art und »Intensität«, in der die Therapeuten »undistanziert hineingehen«, »sich auseinandersetzen«, »sich einlassen« (Meißner). Die Arbeit macht den Therapeuten Probleme: »Nöte und Schwierigkeiten«, »Ängste«, »Eifersüchteleien«, »tatsächliche Unsicherheiten«, »persönliche Belastungen« (Schlee); die »massive Verunsicherung« in den ersten Berufsjahren, »Konkurrenz«, »Mißverständnisse«, »Gefühle des Eingengtseins«, Schwierigkeiten zwischen den »heterogenen Therapeutenpersönlichkeiten« (Ackermann); »die eigene bürgerliche Sozialisation« der Therapeuten erschwert die Arbeit, »Ängste«, »subjektives Konkurrenz erleben« (Meißner); »eigene Ausgrenzungs- und Ablehnungserfahrungen« (Quitmann) müssen offengelegt werden.

Bei einer derartigen Beschreibung — Wertung — unserer Arbeit von außen befallen uns »gemischte Gefühle«. Einerseits fühlen wir uns akzeptiert und anerkannt in unserer Tätigkeit, andererseits sind wir betroffen über die Nicht-Selbstverständlichkeit unseres Selbstverständnisses.

Was ist eigentlich davon zu halten, wenn man als wissenschaftlich

qualifizierter Praktiker mit der Beschreibung der eigenen praktischen Arbeit einen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn leisten will, dann aber nicht das Arbeitsergebnis, die erarbeitete Konzeption im Mittelpunkt der Debatte steht, sondern die Haltung, Aufrichtigkeit usw. des Therapeuten hervorgehoben wird? — Man stelle sich etwa den Bericht über die Ergebnisse einer sozialpsychologischen Experimentaluntersuchung vor, bei dessen Beurteilung beispielsweise hervorgehoben wird, daß die Realität den Untersucher zu bestimmten Erkenntnissen zwang, er ständig auf der Suche war und Fehler sich eingestehen mußte, im übrigen engagiert bei der Sache war und auch nicht verhehlte, wie sehr ihn seine Untersuchung verängstigte und verunsicherte. Muß man nicht als selbstverständlich voraussetzen, daß man wissenschaftlich im Dienste der Wahrheitsfindung nur tätig sein kann, wenn man in der Lage ist hinzuzulernen, alte Positionen zu revidieren, wenn man Erkenntnisse offen und ehrlich darstellt und nicht unterdrückt oder verfälscht, wenn man nicht allzu gelangweilt bei der Arbeit ist und im übrigen auch fähig ist, die Probleme, die jeder Beruf nun mal mit sich bringt, wenigstens halbwegs zu bewältigen.

Oder sind das nur Selbstverständlichkeiten im Rahmen der Auseinandersetzung unter Wissenschaftlern bzw. im Rahmen der Auseinandersetzung um wissenschaftlich erhobene Erkenntnisse, die bei der Auseinandersetzung mit Praktikern bzw. um berufspraktische Ergebnisse jedoch keine Anwendung finden, außer Kraft gesetzt sind? — Liegt es vielleicht daran, daß es praktische und alltägliche Realität ist, daß Praktiker über ihre Praxis nur Teilwahrheiten verbreiten bzw. verbreiten dürfen (weil die Wahrheit zu gefährlich ist), und daß jeder weiß, daß es so ist. — Oder liegt es daran, daß praktische Arbeit, Berufspraxis so wenig mit wissenschaftlich-theoretischen Denkmitteln und Begriffen zu erfassen ist, daß also vorfindliche Praxis mit vorfindlicher Theorie nicht zu begreifen ist? Und infolgedessen auch keine inhaltliche Stellungnahme zur realen Arbeitsleistung möglich ist, sondern allenfalls eine anerkennende Aussage darüber, daß der Praktiker eben »bemüht« ist — was kann man eigentlich mehr erwarten?

Fast erscheint es so, als ob in dem Buch über »Verbotenes« berichtet würde, wobei das Verbotene in der Benennung und Darstellung von notwendigen Entwicklungsstadien im Rahmen eines andauernden Lernprozesses besteht, das Verbotene also nicht primär das Arbeitsergebnis ist, sondern der *Entwicklungsprozeß*, der dahin geführt hat.

Zwar sind wir der Auffassung, daß vorfindliche Theorie bis jetzt tatsächlich nicht in der Lage ist, praktische Arbeit, Berufspraxis adäquat zu erfassen und zu begreifen, daß deshalb Wissenschaftler nur denunziatorisch von »pragmatischer Handwerkelei« sprechen und am Praktiker nur die Attitüde »bemüht-engagiert« feststellen können (womit zu-

gleich ausgesagt ist, daß sie von Handwerk und Wahrheit noch weit entfernt, in gewisser Weise also dumm, aber gütig sind), daß hier also ein grundlegender Mangel wissenschaftlich-theoretischer Erkenntnisfähigkeit vorliegt; zwar wissen wir auch, daß die bestehende Berufsrealität im sozialwissenschaftlichen Bereich es in der Regel nicht zuläßt, ohne Gefahr für die berufliche Existenz der sozial Arbeitenden von den tatsächlichen Schwierigkeiten der Berufspraxis zu reden, und es deshalb vielleicht als etwas Besonderes erscheint, wenn davon geschrieben wird (nicht zufällig erscheint uns, daß vor allem die Kollegen Entsprechendes hervorheben, die im schulischen Bereich tätig sind); entscheidend scheint uns heute jedoch zu sein, daß das, was von den Rezensenten als die Arbeitsweise der Therapeuten hervorgehoben wird, letztlich das Arbeitsergebnis, die Therapiekonzeption, besser und authentischer beschreibt als jede theoretische Erläuterung.

Was damals implizit im Buch formuliert wurde, können wir heute verdeutlichen: letztlich ist nicht entscheidend, was du mit den Kindern machst, sondern wie du mit den Kindern umgehst, und dieses »Wie« mußst du dir mit Hilfe deiner Kollegen erarbeiten, wobei sich die Frage nach dem »Wie« täglich neu stellt und auch täglich neu gefunden werden muß. Dies ist auch keine technische Frage, sondern eine Frage nach dir selbst. Es ist also der mögliche Entwicklungsprozeß der Therapeuten, der die Therapie ausmacht; es ist die Ermöglichung von ständigen Such- und Lernprozessen des Therapeuten bei seiner Arbeit, was letztlich therapeutisch die Entwicklung des Kindes unterstützend wirkt. Die Bereitschaft zu radikalem Weiterlernen als qualifiziertes Angebot der Berufsausübung, das scheint uns das Besondere zu sein, das unseren Rezensenten an uns aufgefallen ist. Aber warum fällt so etwas eigentlich auf? Offensichtlich ist es nicht selbstverständlich. Jemand, der einen Beruf selbständig ausübt, hat ausgelernt. Jemand, der es für nützlich ansieht, über seine Berufsausübung in einem Buch zu berichten, hat nicht nur ausgelernt, sondern kann darüber berichten, was es heißt, als ausgelernter, kompetenter Berufstätiger sachgerecht und erfolgreich im Rahmen seines Berufes zu arbeiten. Es gibt offensichtlich noch nicht so viele, die das anders sehen. Wir jedenfalls sehen es anders. Nicht etwas gelernt zu haben schafft die wesentliche Voraussetzung, um anderen bei deren besonders erschwerten Aneignungsbestrebungen um nützliche Zusammenhänge in der gesellschaftlichen Wirklichkeit Hilfestellung zu geben, sondern selbst zu lernen.

Kinder und Jugendliche können also von uns keine Hilfe erfahren, z.B. lesen und schreiben zu lernen, wenn wir zu der Zeit der pädagogisch-therapeutischen Kooperation nicht selbst noch ein Anliegen haben, lesen und schreiben zu lernen. Deshalb sind für lernende Kinder und Jugendliche lernende Kinder und Jugendliche so wichtig. Aber oh-

ne die für das Gelingen der Sozialisationsprozesse verantwortlichen Erwachsenen wären diese Kinder und Jugendlichen nicht sich wechselseitig anhaltend nützlich. Die für das Gelingen der Sozialisationsprozesse gesellschaftlich verantwortlich gemachten Erwachsenen sorgen durch ihre mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam vollzogenen Lernprozesse und den dabei wirksam werdenden Prägungen durch die Ausübung eines gesellschaftlich nützlichen Berufes für die Aneignungsrichtung. Die produktive Lernhaltung von Kindern und Erwachsenen ist in gleichem Maße leicht störfähig und bedarf deshalb schützender Bedingungen. Um die aber ist es in unserer Gesellschaft ziemlich schlecht bestellt.

Produktiv gelernt werden kann nur in den Teilen des gesellschaftlich organisierten Arbeitsprozesses, die kooperativ angelegt sind, und in den Sequenzen familiären Lebens, in denen sich diese kooperative Berufserfahrung durchsetzen kann. In der vorherrschenden Ideologie unserer Gesellschaft ist das Wissen um die Bedingungen für produktives Lernen ein streng gehütetes Geheimnis. Offiziell wird ausschließlich über Lernergebnisse verhandelt. Beispielhaft dafür ist unsere Schule. Sie verlangt von ihren Schülern, daß sie zuhause lernen. Sie verlangt von deren Eltern, daß sie für diesen angeforderten Lernprozeß die geeignete Situation bereitstellen. In der Schule wird dann das Lernergebnis geprüft und klassifiziert. Die Lehrer lernen nicht mit ihren Schülern. Sie »lehren«, das aber heißt nur, daß sie Aufgaben stellen, die irgendwo, nur nicht zusammen mit ihnen in hoffentlich produktiven Aneignungssituationen zum Entwicklungsnutzen der Kinder wirksam werden sollen. Die Schule ist also in unserer Gesellschaft nicht der Ort für produktives Lernen. Das aber heißt im Klartext: Unsere Gesellschaft hat noch keine öffentlich anerkannte und öffentlich angewendete Theorie des produktiven sozialen Lernens. Produktives Lernen ist jedermanns Privatsache. Diese Privatsache steht deshalb auch unter keinem gemeinsamen starken Schutz. In dieser Privatsache wütet der Zufall des krass unterschiedlichen Erfolges solcher privaten Versuche, sich gesellschaftliche Wirklichkeit für sich selbst produktiv, d.h. Entwicklung ermöglichend, zu nutzen. Das ist das Problem.

Unsere Arbeit im Legasthenie-Zentrum ist eine Arbeit an der Durchsetzung der Auffassung von öffentlicher Verantwortung für individuelles produktives Lernen. Mit unserem Buch ziehen wir die Realität und die notwendigen Bedingungen für die Realität von produktivem sozialem Lernen an die Öffentlichkeit. Wir lernen mit unseren Kindern unter den erforderlichen Bedingungen, also unter unserer Beteiligung als in der gleichen Sache lernende Erwachsene außerhalb der Familie, d.h. in der Öffentlichkeit. Das ist, genau genommen, revolutionär.

Dies ist der Grund, warum wir an dem »überholten Begriff Legasthe-

nie« festhalten, warum wir unseren Namen »Legasthenie-Zentrum« in der gegenwärtigen politischen Situation nicht fallenlassen wollen und können. Die Struktur der Schule ermöglicht auch für den gutwilligen, progressiven Lehrer kein adäquates Eingehen auf individuelle Lernschwierigkeiten seiner Schüler (z.B. Lese-Rechtschreibschwäche). Der Anspruch der Institution Schule, die Gesamtpersönlichkeit des Schülers wahrnehmen und entwickeln zu wollen (siehe §1 Berliner Schulgesetz), wird durch ein umfassendes Bündel von Ausführungsvorschriften und Rahmenplänen einseitig auf den Leistungsaspekt reduziert. Der einzelne, zurückgebliebene, leistungs- oder verhaltensgestörte Schüler muß so objektiv immer als Störfaktor für den Entwicklungsprozeß (d.h. Leistungszuwachs) der Klasse wahrgenommen und letztendlich selektiert werden. Somit schafft die Etikettierung des legasthenen Schülers als »krank« oder »seelisch behindert« im Sinne des Bundessozialhilfegesetzes als Alternative zur schulischen Etikettierung »dumm« bzw. »faul« oder »leistungsversagend« eine Möglichkeit zum Durchbrechen des Schulmonopols — eine außerschulische Therapie wird möglich für das Kind, und damit das Zulassen eines therapeutischen Schon- und Lebensraums zum Aufarbeiten seiner Entwicklungsbehinderungen, zum Schaffen neuer Entwicklungsmöglichkeiten, unabhängig vom gesellschaftlich akzeptierten Leistungsdruck.

Der Druck der Gesellschaft, ihre Einforderung von Leistungs- und Aneignungsergebnissen darf unserer Erfahrung nach nicht mit in den »therapeutischen Raum« hineingenommen werden. *Schonraum* ist nicht gleichzusetzen mit »therapeutischer Sondersituation« (TZ Osnabrück) oder der Couch des Analytikers, es heißt lediglich, daß für die erlittenen repressiven und restriktiven Erziehungsmaßnahmen und undurchschaubaren Grenzsetzungen ein Raum bereitgestellt wird, der Infragestellen und Grenzüberschreitung und damit neue Erfahrungen zuläßt — wenn dies in Institutionen wie Jugendfreizeitheimen möglich ist, umso besser! Eine Therapie, die die Gesamtpersönlichkeit im Auge hat — also keine Symptomtherapie, die einseitig den Leistungsaspekt, das Wiederfunktionieren in bezug auf gesellschaftliche (schulische) Anforderungen im Sinne einer wie auch immer modifizierten Verhaltenstherapie indiziert — kann Aussagen über den Zusammenhang von Leistungsentwicklung und Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit machen und muß in jedem konkreten Therapiefall der Institution Schule den Spiegel vorhalten und in ihrer Einseitigkeit kritisieren. Aus diesem Grunde muß die Schuladministration »die Arbeit des Legasthenie-Zentrums mit Schweigen belegen« und »folgerichtig wird daher die Schule eine Betreuung schwieriger Schüler im LZ nicht oder nur schweren Herzens befürworten« (Dix). Eine Pädagogik (im ursprünglichen, umfassenden Sinne), integriert in reale Lebensprozesse (Dialektik von Lernenden

und Lehrenden), gibt der bestehenden Schule keine Chance mehr, sich selber in ihrer Struktur immer wieder zu reproduzieren, sie ist »systemverändernd« und muß deshalb administrativ abgewehrt werden.

Veröffentlichungen von LZ-Mitarbeitern

a) Buchveröffentlichungen

- Pilz, D. (Hrsg.)*, Materialien zur Entwicklung einer Kindertherapiekonzeption im Legasthenie-Zentrum e.V. Berlin. Arbeitspapiere und Manuskripte 1970-1978. 445 S., Berlin 1978 (Eigenverlag LZ).
- Pilz, D.; S. Schubenz (Hrsg.)*, Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung. Studien zur Kritischen Psychologie, Bd.13, Köln 1979.
- Schlösser, M.; E. v. Quekelberghe und Jens, Olaf, René, Stefan, Thomas*, Therapiebuch — von und für Kinder. 118 S., Berlin 1979 (Eigenverlag LZ). (2. veränderte und erweiterte Auflage: Therapiebuch für Kinder — mit lustig-listigen und ernsthaften Texten. Berlin 1980. Eigenverlag LZ).
- Schlösser, M.*, Narzißtische Störung bei Kindern und das Problem erfolgreicher Aneignung über Sprechen und Handeln. Erscheint in: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Sonderheft 1980, vorauss. Januar 1981.

b) Einzelarbeiten

- 1971 *Schubenz, S.*, Eine Morphemanalyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachenkompetenz. Habilitationsvortrag, Berlin 1971. In: *Pilz/Schubenz (Hrsg.)*, Kindertherapie und Schulversagen. Köln 1979.
- 1975 *Pilz, D.*, Die Morphemmethode — ein psycholinguistischer Ansatz in der Legasthenietherapie. Vortragsmanuskript, Kiel 1975. In: *Pilz/Schubenz (Hrsg.)*, Kindertherapie und Schulversagen. Köln 1979.
- 1976 *Pilz, D.*, Legasthenie als Störung der sprachlichen Kommunikationstätigkeit und einige Aspekte ihrer Therapie. In: Demokratische Erziehung 1976, Heft 1, S.49ff. Wiederabdruck in: *A. Leber (Hrsg.)*, Heilpädagogik. Wege der Forschung, Bd.506, S.242-258, Darmstadt 1980.
- 1977 *Holtz, U.; P. Smessaert*, Legasthenie-Zentrum und Psychologenausbildung am Psychologischen Institut der Freien Universität in West-Berlin. Referat Bremen 1977. In: *W. Jantzen/U. Müller (Hrsg.)*, Theorie und Praxis in der Ausbildung. Solms (Lahn) 1979.
- Pilz, D.*, Außerschulische Legasthenietherapie mit der Morphemmethode. In: *V. Ebel (Hrsg.)*, Legasthenie — Ursachen, Diagnose, Behandlung, rechtliche und gesellschaftliche Problematik. S.48-63. Bad Königshofen 1977.
- Projektkollektiv (Pilz, Kloppenburg, Schlösser, Siemens)*, Pädagogisch-therapeutische Arbeit im Schul- und Vorschulbereich. In: *K.-H. Braun/K. Holzkamp (Hrsg.)*, Kritische Psychologie. Kongreßbericht, Bd.1, S.189-219. Köln 1977.
- 1978 *Holtz, U.; P. Smessaert*, Zur pädagogisch-psychologischen Therapie im Legasthenie-Zentrum e.V. Berlin. Referat Marburg 1978. In: *H. Probst (Hrsg.)*, Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Solms (Lahn) 1980.
- Schubenz, S.*, Möglichkeiten und Grenzen der Gruppe als therapeutische Situation — Skizze eines konkreten Arbeitszusammenhangs. Vortragsmsk. Hamburg 1978. In: *D. Pilz (Hrsg.)*, Materialien zur Entwicklung einer Kindertherapiekonzeption 1970-1978. S.215-221. Berlin 1978 (Eigenverlag LZ).