

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 kräfteraubenden 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

unrecht fühlt sich die Schule für Fragen des Lernverhaltens von Schülern grundlegend kompetent — und daß es viele qualifizierte Lehrer gibt, ist gottlob kein Märchen. Daher verfolgt man in der Schule auch stilllächelnd die vom bloßen Hörensagen bekannten Vorkommnisse im LZ, die für die Schule teilweise zum Schulalltag gehören, und die in dem Buch des LZ nicht verheimlicht werden: aggressives Schülerverhalten enormen Ausmaßes. Es scheint jedoch vielen Lehrern zunächst sehr verwunderlich, daß auch die Psychologen es »didaktisch«, »pädagogisch« oder, was noch näher läge, »psychologisch« nicht schaffen, die Schüleraggressionen im Keim zu ersticken. Und mit besonderer Aufmerksamkeit wird ein Tabu der Schule beobachtet: die totale Verweigerung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Schüler. Ein solches Verhalten kann keine Schule hinnehmen.

Folgerichtig wird daher die Schule eine Betreuung schwieriger Schüler im LZ nicht oder nur schweren Herzens befürworten. Hinzu kommt, daß man es der Schule positiv unterstellen muß, daß sie die Arbeit des LZ in keiner Weise öffentlich kritisiert und obendrein große Anstrengungen unternimmt, Probleme des Lernversagens von Schülern in den eigenen Mauern zu lösen — sich also vor ihrer Verantwortung nicht drückt. Förderprogramme und -stunden werden erstellt, qualifizierte Sonderschullehrer werden ausgebildet, Tests und Längs- und Querschnittsuntersuchungen zur Erfassung der LRS-Problematik werden durchgeführt, die Lehrer werden nachdrücklich an ihre Verantwortung erinnert, Kleingruppen werden gebildet etc.

Nun kann es jedoch kaum noch verheimlicht werden — auch die statistischen Angaben des LZ belegen dies —, daß außerschulische und schulinterne Maßnahmen die Zahl der »Problemfälle« nicht verringern können. Schulärzte, Kinder- und Jugendpsychiater sowie Schulpsychologen gehen immer mehr davon aus, daß die Schüler durch die außerschulischen Maßnahmen zeitlich und kräftemäßig überfordert und als meist zugleich emotional gestörte Kinder von der Konfrontation mit mehreren verschiedenen Erziehungsstilen, -personen und -institutionen verwirrt werden. Diese Kinder seien wegen ihrer Leistungsdefizite meist ohnehin bereits durch vielfachen Förderunterricht überlastet. Daher sucht man nach wirksamen Maßnahmen, damit die im Übermaß angesetzten, häufig langfristig unwirksamen Förderstunden eingeschränkt werden.

Hierin liegt ein großes Dilemma der Schule: als sie sich dem Problem des Lernversagens noch nicht hinreichend gestellt hatte und es diesbezüglich kaum besondere Maßnahmen gab, stand sie im Zielfeuer der Kritik; die Schule hat darauf positiv reagiert und ein breites Förderprogramm bereitgestellt. Jetzt scheint es aber so, als stünde diese zweifellos positive Reaktion im Blickpunkt der Kritik. Wäre es so, wären

wirklich engagierte Schulbeamte zu Recht verärgert. Auch von daher tut eine differenzierende Betrachtung der Probleme not. Durch das vorliegende Buch von Pilz/Schubenz wird ein Stück weit diese Lücke geschlossen, indem die LZ-Autoren ihren erarbeiteten Ansatz vorstellen und aufzeigen, wie man in der Prävention und Therapie von Lernversagen bei Schülern einen Schritt vorankommen kann.

Die Schule ist keine Therapieeinrichtung, und es ist ihr von daher nicht anzulasten, daß sie sich schwertut, mit diesen lernversagenden Schülern umzugehen. Die Endstation vieler solcher ist das LZ. Offiziell hat die Schule die Arbeit des LZ mit Schweigen belegt, obwohl in der vorliegenden Schrift deutlich gezeigt wird, daß hier fast ausschließlich »die schlimmsten Fälle« betreut werden; das sind die Schüler, die in der Schule trotz heftigen Bemühens unter den Bedingungen des schulischen Lernens von der Ausgrenzung bedroht sind. Die Gründe für das Schweigen der Schule sind sicherlich zu einem großen Teil in den Grundsätzen zu suchen, von denen das Verhalten der Erwachsenen den Schülern gegenüber getragen ist.

Das LZ kann in überzeugender Weise darlegen, daß die Verhaltensweisen seiner Therapeuten von Offenheit, von einem »Sich-ständig-auf-inhaltlicher-Suche-Befinden«, von Nicht-Endgültigkeit, vom Prinzip der Beweglichkeit etc. geprägt ist, um mit den Schülern entsprechend ihrer »kaputten« Realität Veränderungsprozesse in Gang zu setzen, die sich positiv auf das Lernverhalten im schriftsprachlichen Bereich auswirken. Das Verhalten der Schüler, ihre »Fehler« werden — wie in dem Buch spannend zu lesen ist — handelnd in einer Art therapeutischer Vorwärtsstrategie vorangetrieben. Aber nicht nur das Lernen (und damit immer auch die »Fehler«) der Schüler, sondern auch das Lernen, die Ausbildung der Therapeuten ist von einem nachahmenswerten und für die Schule ungewohnten dynamischen Element getragen. Ein Therapeut steht nicht als »unfähig« und »schlecht« da, wenn er sich ablaufenden Gruppenprozessen stellt, aufgrund derer es so scheint — wie böse Zungen behaupten könnten —, daß nicht er die Gruppe, sondern die Gruppe ihn therapiert. In der Schule wird der Lehrer, der die Schüler aus was für Gründen auch immer scheinbar »nicht im Griff« hat, wenn er sich als jemand begreift, der auch von den Schülern lernt und dies positiv als Prozeß der (Klassen-)Gruppe betrachtet, oftmals leicht und unmerklich wie ein Schüler behandelt: er wird ausgegrenzt, isoliert und etikettiert. Die Gründe hierfür liegen in den Richtlinien, von denen das Lehrerverhalten getragen wird: die zu erreichenden Ziele stehen fest, die Wege zu deren Verwirklichung werden sehr stark vorgegeben, ein »Sich-Orientieren« wird dem Lehrer nur minimal zugestanden, Kreativität wird selten zur Entfaltung animiert, »Fehler« darf es nicht geben — oder nur »normale« Fehler, kommuniziert wird nach den Beam-

tenvorschriften auf dem Dienstweg etc. — Das Buch macht deutlich, daß das Verhalten der Therapeuten im LZ insbesondere von solchen Grundsätzen nicht getragen sein kann, wenn man nicht zur therapeutischen Erfolglosigkeit verdammt sein will. Aus derartigen unterschiedlichen Auffassungen über das Verhalten von »Lehr«personen kann das getrübte Verhältnis zwischen der Schule und dem LZ resultieren. Es gibt aber auch handfeste Gründe, die in der »Sache« liegen.

Das Buch räumt endlich auf mit der teilweise noch verbreiteten Anfangsvorstellung, daß man im LZ mit »psychologisch« ausgeklügelten Methoden den Schülern differenziert das Lesen und Schreiben beibringen will. Daher kann einem Gegeneinanderargumentieren von Schule und LZ der Gehalt entzogen werden, und eine wichtige Wirkung des Buches wird sein, daß die Schule nicht weiterhin — wie bisher teilweise berechtigt — kritisiert, daß das LZ so eine Art LRS-Förderinstitution größeren Ausmaßes sei, in der von »Pädagogik« und den Tiefen der »Didaktik« kaum hinreichende Fachkenntnis und Erfahrung vorherrschen.

In eindrücklicher Weise arbeitet man heraus, daß das LZ nicht eine Art »bessere Schule« ist, sein will und sein kann, da dort vorwiegend nicht »gelehrt«, sondern der kindertherapeutisch-psychologische Ansatz »Verhaltenstherapie nach der Schule Prof. Schubenz'« als im Vordergrund stehend aufgefaßt und durchgeführt wird.

Hier liegt der Fundus und das Argumentationsgewicht der Autoren: wie man nach den Vorstellungen des LZ therapeutisch mit Schülern und Eltern umgeht, wie das Verständnis zur eigenen Tätigkeit begriffen wird und nicht zuletzt, wie man in einer großen Einrichtung demokratisch miteinander umgeht.

Das LZ stellt die in der Schule kopfstehenden Schüler auf die Füße und versetzt sie in die Lage, die Genese ihres nur scheinbar verschütteten Lernverhaltens wirklichkeitsangemessen und auf ihre Gesamtperson bezogen neu zu begreifen und zu verändern, um von da aus — nunmehr von bedrohlichen entwicklungsbehindernden Hemmnissen befreit — Schriftsprachenkompetenz erlangen zu können.

Dieser umfassende Ansatz von Therapie wird breit entfaltet, nachvollziehbar und einsichtig gemacht. Aufgrund dieses neuen Ansatzes — entstanden auf dem Hintergrund der »Kritischen Psychologie« der Holzkamp-Schule in Berlin — erblicke ich im LZ eine einzigartige Einrichtung, deren Konzept sich einerseits von den üblichen — und teilweise lebensfernen — Therapieeinrichtungen gravierend unterscheidet und andererseits betontermaßen keine »bessere« Schule ist.

Dieser erfolgreich beschrittene Weg war nicht einfach. Er war dornenreich. An Auseinandersetzungen und Kritik hat es offensichtlich nicht gefehlt. Sie waren für das LZ verkraftbar.

Wenn sich allerdings die Schule in der gleichen Weise offen, veränderungs- und lernbereit zeigen würde, gäbe es sicherlich enorme Schwierigkeiten, und ob der zu erwartende Sturm der Kritik starker gesellschaftlicher Kräfte für die Schule ebenfalls verkraftbar wäre, wage ich zu bezweifeln.

Zusammengefaßt gehe ich davon aus, daß das LZ nicht in den Verdacht kommen kann, im Hinblick auf den Umgang mit entwicklungsbehinderten Schülern in Konkurrenz zur Schule zu stehen, sondern die Einseitigkeit schulischer Lernkonzepte um eine notwendige Dimension erweitert und einen praktikablen Ansatz bietet, der herangezogen werden muß, wenn man es ernsthaft beabsichtigt, »Problemfälle« nicht erst zu solchen werden zu lassen.

Peter Heyer

### **Lernprozesse eines Instituts**

Ziemlich vom Rande her beobachtete ich die Arbeit des LZ von Anfang an. Ich fand gut, wie sich hier Psychologen verbindlich den Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen stellen. Ich hatte Zweifel, ob das methodisch vielleicht zweckmäßige, aber von der Schulpraxis der Kinder abgehobene Lese-Rechtschreib-Training nach der »Morphem-Methode«, wie es lange im Mittelpunkt der Arbeit des LZ stand, überhaupt ein Weg sein kann, Schulschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten. So sehr es stimmt, daß viele Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen besonders auffällige und folgenreiche Schwierigkeiten haben und daß Legasthenie keine Lernschwäche, sondern eine Lehrschwäche ist, so eindeutig klar ist auch, daß diese Schwierigkeiten der Kinder Folge der schulischen Dominanz schriftsprachlicher Vermittlungsformen sind, weil im Unterricht die Tatsache vernachlässigt bleibt, daß diese Vermittlungsarten keineswegs bei allen Teilen der Bevölkerung in gleicher Weise motiviert betriebene Praxis sind. Deshalb greift jedes didaktisch noch so zweckmäßig organisierte Lese-Rechtschreib-Training zu kurz, bleibt Symptombekämpfung, wenn nicht zugleich Schule so organisiert ist, daß sich die Lehrer konkret auf die Schwierigkeiten der Kinder einlassen können, daß die tatsächlich gemachten Erfahrungen ernst genommen und zur Grundlage auch der schulischen Lernprozesse gemacht werden.

Ich hatte zunächst wenig Lust, mich mit dem Buch der Mitarbeiter des LZ überhaupt zu befassen. Ich war nicht daran interessiert, mich erneut mit einem Versuch der Absicherung der Morphemmethode — oder auch irgendeiner anderen Methode — auseinanderzusetzen. Ich