



**FORUM  
KRITISCHE  
PSYCHOLOGIE 7  
AS 59**

# ARGUMENT — STUDIENHEFTE SH

- SH 1 Altwater/Haug/Herkommer/  
Holzkamp/Kotler/Wagner Wozu „Kapital“-Studium? 3,50 DM
- SH 2 Friedrich Tomberg Was heißt bürgerliche Wissenschaft? 2,50 DM
- SH 3 M. v. Brentano Philosophie, Theoriestreit, Pluralismus. 3,50 DM
- SH 4 W.F. Haug Kampagnen-Analysen (I). 5,00 DM
- SH 5 Wolfgang Abendroth Faschismus und Antikommunismus. 2,50 DM
- SH 6 Mason/Czichon/Eichholtz/  
Gossweller Faschismus-Diskussion. 4,50 DM
- SH 7 Heinz Jung Strukturveränderungen der westdeutschen Arbeiter-  
klasse. 3,50 DM
- SH 8 Haug/Völker/Zobl Der Streit um Hanns Eislers »Faustus«. 3,50 DM
- SH 9 Thomas Metscher Kritik des literaturwissenschaftlichen Idealismus.  
2,50 DM
- SH 10 Dreitzel/Furth/Frigga Haug Diskussion über die Rollentheorien. 4,00 DM
- SH 11 Erich Wulff Der Arzt und das Geld. 2,50 DM
- SH 12 Volkmar Sigusch Medizinische Experimente am Menschen. 2,50 DM
- SH 13 Peter Fürstenau Zur Psychoanalyse d. Schule als Institution. 2,50 DM
- SH 14 Heydorn/Konneffke Bildungswesen im Spätkapitalismus. 4,50 DM
- SH 15 Frigga Haug Für eine sozialistische Frauenbewegung. 3,50 DM
- SH 16 Friedrich Tomberg Basis u. Überbau im histor. Materialismus. 4,50 DM
- SH 17 Thomas Metscher Ästhetik als Abbildtheorie. 4,00 DM
- SH 18 Michael Nerlich Romanistik und Antikommunismus. 3,50 DM
- SH 19 Warneken/Lenzen Zur Theorie literarischer Produktion. 3,50 DM
- SH 20 W.F. Haug Die Einübung bürgerlicher Verkehrsformen bei Eulen-  
spiegel. 2,50 DM
- SH 21 Axel Hauff Die Katastrophen des Karl Valentin. 4,50 DM
- SH 22 BdWi/Marvin/Theißer/  
Voigt/Uherek Die NoFU - Arbeitsweise der Rechtskräfte an der Uni.  
5,00 DM
- SH 23 Erich Wulff Transkulturelle Psychiatrie. 4,50 DM
- SH 24 Gleiss/Heintel/Henkel/  
Jaeggi/Maiers/Ohm/Roer Kritische Psychologie (I). 8,00 DM
- SH 25 Reinhard Opitz Der Sozialliberalismus. 5,00 DM
- SH 26 Schnädelbach/Krause Ideologie-Diskussion. 4,00 DM
- SH 27 Eisenberg/Haberland Linguistik. 3,00 DM
- SH 28 Werner Krauss Literaturgeschichte als geschichtl. Auftrag. 4,50 DM
- SH 29 Tjaden/Gripenburg/  
Kühnl/Opitz Faschismus-Diskussion (II). 5,00 DM
- SH 30 Marcuse/Abendroth/  
Gollwitzer/Stolle/u.a. Studentenbewegung - und was danach? 5,00 DM
- SH 31 BdWi u.a. Demokratische Hochschulreform. 4,00 DM
- SH 32 Helmut Ridder Zur Ideologie der »Streitbaren Demokratie«. 4,50 DM
- SH 33 W.F. Haug Ideologie/Warenästhetik/Massenkultur. 4,00 DM
- SH 34 Erich Wulff Psychiatrie und Herrschaft. 4,00 DM
- SH 35 Abholz/Böker/Frießem/Jenss Arbeitsmedizin. 6,00 DM
- SH 36 Haug, Marcuse, u.a. Emanzipation der Frau. 8,00 DM
- SH 37 Projekt Automation und  
Qualifikation Bildungsökonomie und Bildungsreform. 8,00 DM
- SH 38 D. Henkel/D. Roer Sozialepidemiologie psychischer Störungen. 4,00 DM
- SH 39 H. Gollwitzer Christentum/Demokratie/Sozialismus (I). 7,00 DM
- SH 40 H. Gollwitzer Christentum/Demokratie/Sozialismus (II). 7,00 DM
- SH 42 G. Mattenklott Nach Links gewendet. Neuere Literatur. 4,50 DM
- SH 43 Schagen u.a. Mediziner Ausbildung. 4,50 DM
- SH 44 Überregional. Frauenprojekt Frauengrundstudium. 5,00 DM

# **FORUM KRITISCHE PSYCHOLOGIE 7**

**Herausgeber: Klaus Holzkamp**

**Redaktion: Barbara Grüter, Frigga Haug,  
Klaus Holzkamp, Ute H.-Osterkamp,  
Wolfgang Maiers, Morus Markard,  
Christof Ohm**

**Redaktionsbeirat:**

**Ole Dreier, Siegfried Jaeger,  
Eckart Leiser, Ulrike Maschewsky-  
Schneider, Volker Schurig, Rainer Seidel,  
Irmingard Staeuble, Gisela Ulmann**

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek  
Forum kritische Psychologie — Berlin: Argument-  
Verlag.

Bd. 1 erschienen in: Das Argument. — Bd. 2 u.d.T.:  
Kritische Psychologie

7./Hrsg.: Klaus Holzkamp. — 1. - 4. Tsd. — 1980.  
(Das Argument: Argument-Sonderband.; AS 59)  
ISBN 3-920037-99-5  
ISSN 0-720-0447

NE: Holzkamp, Klaus [Hrsg..]

ISBN 3-920037-99-5

Copyright © Argument-Verlag GmbH Berlin 1980. Alle Rechte — auch das der Über-  
setzung — vorbehalten. — Redaktion und Verlag: Altensteinstr. 48 a, 1000 Berlin 33,  
Telefon 030/8314079. — Auslieferung: Argument-Vertrieb, Tegeler Straße 6, 1000 Ber-  
lin 65, Telefon: 030/4619061. Postscheckkonto Berlin-West 5745 · 108 (BLZ  
10010010). — Satz: Barbara Steinhardt, Berlin. — Herstellung: Oktober Druck, Berlin.  
— Umschlaggestaltung: Hans Funk. — 1.-4. Tausend Dezember 1980.



**Inhalt**

Editorial.....	5
Zum Tod von Franco Basaglia.....	7
Zum Tod von Jean Piaget.....	10
 <b>Probleme kritisch-psychologisch fundierter therapeutischer Arbeit. Diskussion um das Buch »Schulversagen und Kindertherapie« des Legasthenie-Zentrums, Berlin-West</b>	
<b>Teil I</b>	
<b>»Schulversagen und Kindertherapie« im Spiegel von Rezensionen</b>	
Einleitung der Buchautoren.....	12
<b>Legasthenie und Legasthenietherapie</b>	
Jörg Schlee	
Die Leute vom LZ praktizieren heute tätige Parteinahme.....	17
Franz Hochstrasser	
Einblicke in eine ganz andere Art von Legasthenietherapie. Bericht aus einer Schweizer Region (Kanton Aargau).....	19
<b>Therapeutisches Konzept und psychosoziale Versorgung</b>	
Monika Mollschönert, Hartmut Böhm, Michael Pogrzeba	
Kindertherapie in der »Provinz«.....	27
Klaus Meißner	
Praxisprobleme einer neuen Kindertherapie konkret aufgezeigt....	38
<b>Schule und Legasthenie-Zentrum</b>	
Helmut Quitmann	
Für Subjekt-Subjekt-Verhältnisse zwischen allen Therapie-Beteiligten.....	40
Ulrich Dix	
Legasthenie. Ein Schulproblem oder Formulieren die Schüler ihre Sprachlosigkeit?.....	46
Peter Heyer	
Lernprozesse eines Instituts.....	50
<b>Resümee</b>	
Jörg Dannenberger, Hannes Drummer, Dieter Pilz, Henning Sie- mens, Siegfried Schubenz	
Fortschrittliche Kindertherapie? Praktische Lernprozesse von Therapeuten in ihrer Beziehung zur gesellschaftlichen Realität....	52
Veröffentlichungen von LZ-Mitarbeitern.....	58

**Teil II**

Winfried Kostka:

Kindertherapie und Kleincomputer.

Ein Tätigkeitsbericht des Forschungsprojekts

»Computerunterstützter Unterricht (CUU) im Rahmen  
der Therapie von Legasthenikern«.....

63

**Teil III**

Ole Dreier:

Kritisch-psychologische Grundlage der Arbeit des  
Legasthenie-Zentrums?.....

87

**Teil IV**Materialistische Psychologie, Therapieprobleme  
und die Arbeit des LZ. Colloquium.....

141

\* \* \*

**Replik**

Klaus Ottomeyer:

Marxistische Psychologie gegen Dogma und Eklektizismus.

Antworten an Michael Schomers und die Kritische Psychologie....

170

**Werkstattpapiere**

Klaus Holzkamp

Individuum und Organisation.....

208

Ute H.-Osterkamp

Thesen zum Problem des »autoritären Potentials« als  
Entstehungsbedingungen des Faschismus.....

225

Ute H.-Osterkamp

»Mentale Attraktivität« des Faschismus?.....

231

Roland Schweizer

Die Wirkungsweise der Propaganda der NSDAP.....

234

Arbeitsgruppen Kritische Psychologie.....

238

Über die Autoren.....

239

## Editorial

Im Mittelpunkt dieses Bandes steht die Diskussion um die Arbeit des Legasthenie-Zentrums Berlin (LZ) und damit auch allgemeiner um Fragen psychologischer Therapie. Der Teil »Schulversagen und Kindertherapie«, der aus einem Vor- und einem Nachwort von LZ-Kollegen und einer Reihe von Rezensionen des gleichnamigen Buches besteht, ist vom LZ selbst organisiert worden. Weiter gehören zu diesem Schwerpunkt der Beitrag von Winfried Kostka, in dem neueste Entwicklungen der Therapie im LZ dargestellt sind, und Ole Dreiers kritische Auseinandersetzung mit dem LZ-Buch. Der spezifische Charakter der LZ-Diskussion wird besonders markiert im abschließenden Colloquium, in welchem sich Jörg Dannenberg, Hannes Drummer, Dieter Pilz und Siegfried Schubenz (alle vom LZ), Ole Dreier aus Kopenhagen, Wolfgang Jantzen aus Bremen und Klaus Holzkamp in spontaner Rede und Gegenrede über grundsätzliche Fragen des Verhältnisses von kritisch-psychologischer Theorie und therapeutischer Praxis auseinandersetzen.

Gerade auch in den Debatten des Colloquiums wurde einmal mehr deutlich, daß die Kritische Psychologie keine psychologische Einzeltheorie in Konkurrenz mit anderen Theorien ist, sondern der Versuch der Entwicklung eines neuen Paradigmas, durch welches die psychologische Theoriebildung, Methodik und Praxis auf eine neue Basis gestellt werden soll. Demnach gibt es auch nicht »die« kritisch-psychologische Therapie, die einfach aus den Grundkonzepten der Kritischen Psychologie deduzierbar ist. Es gibt nur unterschiedliche, durch verschiedene Aufgabenstellungen und konkrete Praxiszusammenhänge bestimmte, Bemühungen, psychologische Therapie gemäß dem neuen Paradigma weiterzuentwickeln. Dabei ist zwar einerseits permanent die Frage zu diskutieren, wieweit hier tatsächlich die neuen Prämissen, und nicht die der bürgerlichen Psychologie, die Arbeit bestimmen. Andererseits aber kann und muß es innerhalb des kritisch-psychologischen Paradigmas kontroverse Positionen über Therapie geben, deren Widersprüche aus dem Verhaftetsein in der partiell unüberschaubaren und unverfügbaren Realität psychologischer Berufspraxis unter den Bedingungen der bürgerlichen Klassengesellschaft entstehen, mithin nicht einfach theoretisch »geklärt«, sondern bestenfalls in der wirklichen Entwicklung der Therapie *einschließlich* ihrer institutionellen Voraussetzungen überwunden werden können.

Unserer Konzeption von Rezensionen entsprechend, erhält Klaus Ottomeyer Gelegenheit, im vorliegenden Band sich ausführlich mit der Kritik von Michael Schomers (vgl. FKP 6, S.101ff.) auseinanderzusetzen.

Im nächsten Band, »Forum 8« (AS 66), steht die Fortsetzung der Diskussion um die Handlungstheorie im Mittelpunkt. Beiträge von Siegfried Greif, Wolfgang Jantzen und Michael Stadler sind zugesagt und wohl auch schon in Arbeit. Weitere Beiträge von Walter Volpert und Winfried Hacker sind noch weniger verbindlich angekündigt. Klaus Holzkamp wird einen Rezensions-Artikel über das Buch von Adolf Kosakowski: »Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung« mit Gelegenheit für den Autor, darauf zu antworten, schreiben. — Außerdem wird, vielleicht schon in »Forum 8«, auf jeden Fall aber in den Folgebänden, das Ideologie-Problem, insbesondere auch das Problem der »subjektiven« Aspekte des Faschismus, das in den Werkstattpapieren des vorliegenden Bandes schon angerissen ist, in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen ausführlich analysiert werden. Weiterhin ist später u.a. die schwerpunktmäßige Behandlung kritisch-psychologischer Aspekte der Linguistik vorgesehen.

Der dritte Teil der kritisch-psychologischen Bibliographie und die Fortsetzung der Rubrik »Rezeption in anderen Disziplinen« mußten — schon fertig gesetzt — aus Platzgründen aus dem Band genommen werden und erscheinen im nächsten Band.

November 1980

## Zum Tod von Franco Basaglia

Franco Basaglia, 1924 in Venedig geboren, starb am 29. September 1980 an einem Hirntumor. Wie kaum ein anderer steht er für den Kampf für die Vermenschlichung der Psychiatrie, d.h. für ihre Auflösung. Die »demokratische Psychiatrie« Italiens, die im Gesetz Nr. 180 vom 13. Mai 1978 und Nr. 833 vom 23. Dezember 1978 die Möglichkeit der Auflösung der Großanstalten auch gesetzlich durchgesetzt hat, verliert in ihm ihren prominentesten Vertreter.

Die von 1961 bis 1971 von Basaglia geleitete Psychiatrische Klinik in Gorizia war der sichtbare Ausgangspunkt einer Verweigerung gegenüber der traditionellen Rolle der Psychiatrie als Institution der Gewalt, als Institution, die die Kranken ihrer Geschichtlichkeit beraubt, die sie als außerhalb der Norm stehend negiert, indem sie sie zwingt »sich der Geschichtlichkeit der Institution 'anzuschließen'« (Die negierte Institution, 1973, S.166). Die Geschichtlichkeit der Institutionen ist die der Gewalt »der einen, die das Messer am Griff halten, über die anderen, die ihnen ein für allemal unterlegen sind« (ebd., S.124), die Irrenärzte zu Folterern ausbildet (Psychologie heute, 1977, H.12, S.25) und die durch technische Akte der Verwaltung, Klassifizierung und Unterdrückung Kranke zu jenen »Anstaltsartefakten« macht, die die psychiatrische Ideologie als Ausdruck des krankhaften Prozesses vorgibt. Der Zustand des Zerfalls des Patienten, »seiner 'Verdinglichung', seiner totalen Vernichtung ist alles andere als bloßer Ausdruck eines pathologischen Zustandes: Er ist nur das Resultat der systematischen Zerstörung durch eine Institution, die die Funktion hat, die Gesunden vor den Irren zu schützen ... Primär er nicht ein Kranker, sondern ein Mensch ohne Verhandlungsstärke, ohne sozio-ökonomischen Standort« (Die negierte Institution, S.138). Von hier aus beginnt Basaglia die Geschichtlichkeit der Ausgeschlossenen zu denken: Zum einen als im Interesse der herrschenden Klasse, des bürgerlich-kapitalistischen Staates und seiner Ökonomie beseitigte, ihrer Geschichte beraubte Individuen und zum anderen in dieser Situation mit den noch möglichen Mitteln z.B. der Aggression, der Regression und der totalen Hospitalisierung um ihr Leben kämpfende Menschen. So versteht sich der Ausgangspunkt:

»Wenn tatsächlich der Kranke die einzige Realität ist, auf die wir uns zu beziehen haben, dann müssen wir uns eben gerade mit den beiden Seiten dieser Realität befassen: Mit der, daß er ein Kranker mit einer (dialektischen und ideologischen) psychopathologischen Problematik ist, und mit der anderen, daß er ein Ausgeschlossener ist, ein gesellschaftlich Gebrandmarkter. Eine Gemeinschaft, die therapeutisch sein will, muß sich diese doppelte Realität — Krankheit und Brandmarkung

— vor Augen halten, um nach und nach die Gestalt des Kranken so rekonstruieren zu können, wie sie gewesen sein mußte, bevor die Gesellschaft mit ihren zahlreichen Schritten der Ausschließung und der von ihr erfundenen Anstalt mit ihrer negativen Gewalt auf ihn einwirkte.« (Was ist Psychiatrie?, 1974, S.15)

Nur wenn dieser Ausgangspunkt begriffen ist, wird die scheinbare Widersprüchlichkeit des Franco Basaglia begreifbar und auflösbar: Der Widerspruch, Therapie als Methode der Gewalt abzulehnen und trotzdem therapeutisch tätig zu sein, der Widerspruch am radikalsten die Bedingungen der Aufhebung der Entmenschlichung der psychisch Kranken zu formulieren und trotzdem sich der »mehr pragmatischen« Richtung in der demokratischen Psychiatrie anzuschließen und nicht dem »an der Durchsetzung radikaler Prinzipien orientierten Flügel« (Bopp, 1980, S.17).

Basaglia hat im Gegensatz zu vielen verbal scheinbar Radikaleren niemals die Kompliziertheit der Gewaltverhältnisse und Klassenverhältnisse in der bürgerlichen Gesellschaft übersehen, jenes Systems von »Schützengräben und Kasematten« (Gramsci), hinter dem sich der bürgerliche Staat verschanzt. Entsprechend war er, obwohl »Aristokrat« und »bürgerlicher Intellektueller« (so sein Freund Giacanelli), seiner Herkunft nach aufs Engste dem Kampf der KPI verbunden, für die er z.T. auch im Wahlkampf aufgetreten ist. In diesem gesellschaftlichen Kräfteverhältnis nahm er prinzipiell den Standpunkt der psychisch Kranken ein, deren Geschichte er dialektisch nach zu denken versuchte, um ihre Geschichtsfähigkeit wiederherzustellen. Dies bedeutete jeder neuen Klassifikation der Patienten, die anstelle der alten psychiatrischen trat (so z.B. auch die sozialpsychiatrische anstelle der klassisch-nosologischen, dann die Kategorisierung der Psychoanalyse usw.) zutiefst mißtrauisch gegenüberzustehen, da sie als Klassifikation prinzipiell die Definition des Ausschlusses, des Gewaltverhältnisses in sich enthält. Von hier aus erklärt sich, daß Basaglia, obwohl therapeutisch tätig und ein hervorragender Psychotherapeut, sich so radikal gegen Therapie ausspricht. Genau dieses war der Gegenstand einer langen und hitzigen Debatte, die ich im April 1978 in Triest mit ihm u.a. über das Problem menschlicher Bedürfnisse hatte. Ob ich ihm sagen könne, was Bedürfnisse eines Individuums seien? Und erst die Diskussion um ein prinzipiell historisches und dialektisches Herangehen an diese Kategorie wie an jede andere der Psychologie ergab dann hinter dem brillanten Dialektiker Basaglia den Psychologen und Psychotherapeuten, der sehr wohl Vorstellungen über Aufbau und Wiederaufbau von Geschichtsfähigkeit der Individuen hatte und in keiner Weise auf therapeutisches Denken verzichtete: Allerdings prinzipiell parteilich von der historischen Logik der psychisch Kranken her und aus dieser Logik

heraus um den möglichen Mißbrauch jeder vorgegebenen Etikettierung wissend. Es ist bewundernswert, daß Franco Basaglia diesen Standpunkt, dessen äußere Seite der permanente Angriff, das permanente Infragestellen, das Austragen der Widersprüche ist, sein Leben lang hindurch entfaltet und durchgehalten hat. Hier, und nicht in der vordergründigen Auflösung der Institutionen liegt sein Vermächtnis: Historisch-dialektisch vom Standpunkt der Ausgeschlossenen in jedem Schritt, der aus der Geschichtslosigkeit herausführt, zugleich sich neuer Etikettierung und neuem Ausschluß zu verwehren; ein permanenter Kampf, der nur im Bündnis mit und im Kampf in den Organisationen der Arbeiterklasse möglich ist und dessen Widersprüche, d.h. zugleich den Standpunkt der Ausgeschlossenen einzunehmen und sich andererseits selbst als Teil der Organisation des ausschließenden Apparates begreifen zu müssen, erst mit der Auflösung des Ausschlusses in einer menschlichen Gesellschaft aufgelöst sind, nicht von sich zu weisen, sondern aushalten zu können.

### Literatur

*Basaglia, F.:* Was ist Psychiatrie? (Suhrkamp) Frankfurt/M. 1974.

*ders.:* Die negierte Institution. (Suhrkamp) Frankfurt 1973.

*Bopp, J.:* Vorkämpfer für die »geschlossene« Anstalt. Psychologie heute 1980, H.11, S.14-17.

Wolfgang Jantzen

## Zum Tod von Jean Piaget

J. Piaget ist am 16.9.1980 im Alter von 84 Jahren gestorben. Die Wirkung seiner *genetischen Epistemologie* auf die Psychologie ist unübersehbar. Was aber ist es, das die anhaltende und noch zunehmende Anziehungskraft dieses Menschen und seines Werkes ausmacht?

Piagets Erkenntnisinteresse war nicht auf die »Entwicklung des kindlichen Denkens« gerichtet. Wer Piaget nur als Psychologen wahrnimmt, verkennt seine Universalität und seine psychologischen Erkenntnisse. Der Gegenstand seiner Arbeit war *wissenschaftliche Erkenntnis*. Es ging ihm darum, die herrschende Abgrenzung der Wissenschaften voneinander und die damit einhergehende Trennung von logisch-mathematischen Formen und empirischem Wissen theoretisch und praktisch aufzuheben. Die genetische Epistemologie ist der Versuch Piagets, dieses gesellschaftliche Problem zu lösen.

Als *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie* orientiert sie auf empirisch-analytisches Vorgehen unabhängig von philosophischer Reflexion. Der erste Schritt empirischer Erkenntniswissenschaft ist für Piaget daher nicht die Bestimmung des Gegenstands, sondern die Untersuchung des Wachstums einzelner Erkenntnisse und Erkenntnisssysteme. Das doppelte Bezugssystem für dieses genetische Herangehen ist der jeweils erreichte Stand wissenschaftlicher Erkenntnis: die objektive Realität, wie sie dem Forscher zum gegebenen Zeitpunkt erscheint, repräsentiert durch die empirischen Wissenschaften — Physik, Biologie, Psychologie, Soziologie —, einerseits und der Entwicklungsstand seiner intellektuellen Instrumente, repräsentiert durch Logik und Mathematik, andererseits. Durch die methodische Orientierung auf das Wachstum einzelner Erkenntnisse wird die genetische Epistemologie zur Psychologie. Verallgemeinert besteht die genetische Methode, als Einheit von psychogenetischem und historisch-kritischem Verfahren, im Vergleich des jeweils erreichten Standes wissenschaftlicher Erkenntnis mit vorangehenden Stadien. Solange der Wissenschaftsprozess unabgeschlossen sei, impliziere jede allgemeine Bestimmung der Erkenntnis den Rückfall in philosophische Spekulation. Durch die Untersuchung der Wachstumsmechanismen sei dagegen die Wissenschaftlichkeit der genetischen Epistemologie gewährleistet.

Als *Psychologie* betrachtet sie das Kind als epistemologisches Subjekt, dessen empirisch-analytische Erkenntnishandlungen zu verschiedenen Zeitpunkten Gegenstand der vergleichenden Analyse sind. Die Kategorien für die Untersuchung liefert das doppelte Bezugssystem. Piaget erklärt die Genese logisch-mathematischer Strukturen durch Äquilibration — Gleichgewichtsherstellung —, ein Konzept, das er in



den 60er Jahren unter dem Begriff »reflektierende Abstraktion« differenzierter ausarbeitet.

Erklärbar ist damit die Reproduktion von gegebenen Niveaus analytischen Handelns, nicht aber die Begriffsbildung, die Genese neuer Strukturen. Die Einheit von logisch-mathematischen Formen und empirischem Wissen wird in der Theorie Piagets durch ein übergreifendes Erkenntnissubjekt, durch den Reproduktionsmechanismus der logisch-mathematischen Strukturen selber, hergestellt.

Wozu aber *brauchen wir* Piaget? Die traditionelle Rezeption besteht in der Verwertung (oder Verwerfung) seiner Ergebnisse, ergänzt durch Ergebnisse von Freud, Mead usw. Alternativ dazu stellt sich der linke Wissenschaftler dar, der Piaget als bürgerlichen Wissenschaftler identifiziert und seiner Theorie insofern Wahrheit zubilligt, als sie einen Reflex auf bürgerliche Denkformen darstellt.

*Aber der Bürger Piaget ist nicht identisch mit dem wissenschaftlichen Arbeiter Piaget.* Piagets wissenschaftliches Produkt geht über einen bloßen Reflex hinaus. In seiner empirischen Praxis wirkt Piaget mit den Kindern zusammen in der Realisierung analytischer Vergleichshandlungen an vorgegebenen Gegenständen. In seiner Theorie negiert Piaget diesen materiellen Zusammenhang, wie er auch seine wissenschaftliche Arbeit, soweit sie Begriffsbildung ist, negiert. Er reflektiert seine Arbeit vom Standpunkt des Privateigentums, der sich in Piagets Negation der Philosophie als Wissenschaft theoretisch widerspiegelt. Die Bedingung für den Übergang zu einer Theorie der individuellen Subjektivität, für die Piagets Erkenntnisse fruchtbar zu machen sind, ist die Aufhebung dieser Abstraktion. Es geht darum, empirische Analyse und theoretische Reflexion der Ergebnisse als Momente der gemeinsamen Arbeit, des gemeinsamen Lebens, mit den 'untersuchten' Kindern (und anderen Individuen) bewußt zu realisieren und zu begreifen. Das impliziert produktive Rezeption von Piaget oder, was das gleiche ist, theoretische und praktische Reproduktion seines Modells wissenschaftlicher Arbeit. Darüber vermittelt können Piagets Erkenntnisse erst als Mittel psychologischer Theorienbildung und psychologisch-pädagogischer Praxis fruchtbar gemacht werden. Diesen eigenen Arbeitsprozeß vom Standpunkt der gesellschaftlichen Arbeit zu reflektieren, heißt Bejahung der Philosophie als Wissenschaft. Damit ist materialistische Dialektik nicht auf einen 'Fundus' allgemeiner Theorie beschränkt, deren Aussagen verwertbar sind, sondern ist als Theorie gesellschaftlicher Arbeit Mittel der Analyse und Reflexion unserer eigenen Arbeit und Entwicklung.

Wer Piaget ernstnimmt, muß mit ihm arbeiten. Wer so vorgeht, braucht sich seiner Liebe zu Piaget und der Trauer über seinen Tod nicht zu schämen.

Barbara Grüter

## **Probleme kritisch-psychologisch fundierter therapeutischer Arbeit.**

**Diskussion um das Buch »Schulversagen und Kindertherapie« des Legasthenie-Zentrums, West-Berlin\***

### **Teil I »Schulversagen und Kindertherapie« im Spiegel von Rezensionen**

#### **Einleitung der Autoren**

Wir, einige Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums Berlin, haben uns Ende 1978 hingesezt und einen Praxisbericht geschrieben, für den wir schließlich in den »Studien zur Kritischen Psychologie« einen Platz zur Veröffentlichung gefunden haben. Mit der Veröffentlichung von »Schulversagen und Kindertherapie — die Überwindung von sozialer Ausgrenzung« im Rahmen dieser Reihe haben wir unsere Arbeit bewußt in den theoretischen Zusammenhang zur »Kritischen Psychologie« (im engeren Sinne) gestellt. Umgekehrt verweist die Kritische Psychologie immer wieder auf das Legasthenie-Zentrum, wenn auf die Praxis der Kritischen Psychologie aufmerksam gemacht werden soll. Dieser Zusammenhang ist aber keineswegs selbstverständlich, sondern er steht hier zur Diskussion.

Legasthenie-Zentrum und Kritische Psychologie haben gemeinsame Wurzeln: Die Studentenbewegung Ende der 60er Jahre, die Verbindung mit dem Psychologischen Institut im Fachbereich 11 der Freien Universität Berlin.

Wir, die Autoren des Buches, haben zum großen Teil unsere Grundausbildung (das Grundstudium) unter starkem Einfluß der Kritischen Psychologie absolviert bzw. im Ausbildungszusammenhang des Psychologischen Instituts an den Voraussetzungen mitgearbeitet, die das ermöglichten, was als »Kritische Psychologie« (i.e.S.) bekannt geworden ist. Wir sind mit dem theoretischen Rüstzeug der Kritischen Psychologie in die Praxis gegangen, geschützt und unterstützt durch die theoretischen und methodischen Lehrveranstaltungen des »Praxisintegrierenden Hauptstudiums« im Bereich »Pädagogisch-therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen«. Wir waren uns dabei sicher, diese Praxis besser und effektiver im Sinne der Mehrheit der Bevölkerung bewältigen zu können als unsere »bürgerlichen« Kollegen.

\* Piltz, D. und S. Schubenz (Hrsg.), Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung. Studien zur Kritischen Psychologie, Bd.13, Köln (Pahl-Rugenstein) 1979

1970 fingen wir mit unserer praktischen Arbeit an, als ein Projekt des Psychologischen Instituts, mit dem Anspruch, nicht mehr nur zu reden, zu reflektieren und zu projektieren, wie etwas sein sollte und werden könnte, wenn diese und jene Bedingungen erfüllt wären, sondern wir wollten handeln, verändern. So versuchten wir in der Anfangsphase, unsere Theorie von der Gesellschaft, vom Menschen, in der Realität wiederzufinden bzw. die Realität so zu verändern, daß sie mit unseren theoretischen Vorstellungen übereinstimmte. Die Ansprüche relativierten sich, wir mußten entdecken, daß die Realität komplexer und widersprüchlicher war als in den Büchern beschrieben, daß diese Bücher nur Aspekte der Wirklichkeit widerzuspiegeln in der Lage waren, ohne Hinweis auf die Systematik der Selektion.

So mußten wir bald unser »eindimensionales« Wissen von der Gesellschaft in Frage stellen, mußten auf Distanz gehen zu dem, was in den von uns bis dahin für ausreichend relevant angesehenen Büchern steht, ja, mußten uns selbst und unsere theoretischen Krücken in Frage stellen, indem wir weiter in die Realität hineingingen und uns in Prozesse begaben mit den Kindern, ihren Eltern, den Lehrern, den sie verwaltenden Institutionen und mit uns selbst als Subjekten.

Das, was für den einzelnen von uns utopisch war, nämlich das neue und selbstbewußte, erkenntniserweiternde Eingeständnis seiner praktisch und theoretisch unaufhebbaren Unwissenheit, das für jeden produktive Eingeständnis von Unwissenheit in Bezug auf die entscheidendsten Fragen des eigenen und gemeinsamen Lebens, wurde durch das Arbeitskollektiv ermöglicht. Diese neue theoretische und praktische Position bewirkte neue Fragestellungen. Das gemeinsam erlebte Problem des Nicht-Wissens wurde so zum Ansatzpunkt für das Zulassen neuer Erfahrungen, erzwang Grenzüberschreitung, führte uns zu unserer klinischen Erfahrung.

Das Erleben der eigenen Inkompetenz geht einher mit schriftsprachlichen Artikulationsschwierigkeiten, besonders wenn es ein Buch zu schreiben gilt. Normalerweise sind wir zufrieden, wenn wir mit unserer täglichen Arbeit einigermaßen über die Runden kommen und dabei im Erfahrungsaustausch untereinander und mit anderen Praktikern stehen. Die zusätzliche schriftliche Darstellung der Arbeit »nebenbei« macht Mühe, zeigt das Nicht-Wissen deutlicher als das Wissen.

Anders die »Kritische Psychologie i.e.S.«: Sie artikuliert sich ständig und professionell, produziert serienmäßig Wissen ohne die Trübung durch Nicht-Wissen.

Während die Vertreter der Kritischen Psychologie ihre Erkenntnisse zusammengetragen haben, wurde im Legasthenie-Zentrum in der Auseinandersetzung mit den unübersichtlich vielgestaltigen und widersprüchlichen Lebensproblemen von Klienten ein solidarisches, kollekti-

ves, aber nicht weniger vielgestaltiges und widersprüchliches Vorgehen in Fragen der psychosozialen Versorgung von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Das praktische Therapiekonzept der Kritischen Psychologie? — Dieses Arbeitsergebnis einer 10jährigen Entwicklung und 10jähriger Anstrengungen steht jetzt hier zur Diskussion. Dabei wird die hier geführte theoretische Diskussion weniger entscheiden als die alltäglich-praktische, dort geht es um die Verhinderung von neuen Inhalten mit den harten Mitteln der ökonomischen Existenzverunsicherung — ökonomischer Existenzkampf statt wissenschaftlichen Disputs.

Um das Lesen der Rezensionen für diejenigen zu erleichtern, die noch nicht ausreichend Gelegenheit hatten, in das Buch zu schauen, hier einige Erläuterungen:

Das Legasthenie-Zentrum ist keine öffentlich finanzierte Einrichtung, vielmehr ein privater, gemeinnütziger Verein, organisiert im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPW). Verantwortliche Träger der z.Zt. bestehenden vier Einrichtungen in West-Berlin sind die ca. 70 therapeutischen Mitarbeiter (zum größten Teil Diplompsychologen) und fünf Mitarbeiter im Verwaltungsbereich. Finanzierungsgrundlage für die gesamte Arbeit ist der Paragraph 39 des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG), nach dem die Eltern der von uns betreuten Kinder und Jugendlichen einen Kostenerstattungsanspruch geltend machen können, wenn sie ihre von einer »wesentlichen seelischen Behinderung« bedrohten Kinder in eine psychotherapeutische Behandlung geben. Die Therapien, z.Zt. ca. 300 im Legasthenie-Zentrum, werden vom zuständigen Träger der Sozialhilfe (den bezirklichen Jugendämtern) bewilligt, die Bezahlung erfolgt durch monatliche Rechnungsstellung durch das Legasthenie-Zentrum, das dabei im Auftrag der Eltern handelt.

Die Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Institut ist seit Bestehen des Vereins ein wesentlicher Träger der Entwicklung, und zwar bis hin zur heutigen Situation. Die Zusammenarbeit konnte jedoch nie einen formellen, fester institutionalisierten Charakter, z.B. durch einen Kooperationsvertrag zwischen der Freien Universität und dem Legasthenie-Zentrum, gewinnen, sondern blieb an einzelne Mitglieder des Lehrkörpers des Psychologischen Instituts gebunden, die sich dieser spezifischen Projektarbeit zugewendet hatten.

Das Legasthenie-Zentrum war in den vergangenen 10 Jahren zugleich Praxisstätte für Studenten, die ihr psychologisches Hauptstudium im Projektschwerpunkt »Kindertherapie« absolvierten. Aus dieser Mitarbeit von Studierenden des Psychologischen Instituts im Legasthenie-Zentrum ist die heute bestehende Institution hervorgegangen. Diese Studierenden haben auch durch ihre in der Regel aus dem Arbeitszusammenhang im Legasthenie-Zentrum entwickelten Diplomarbeiten (siehe bibliographischer Teil) wesentlich dazu beigetragen, daß sich

das Legasthenie-Zentrum als wissenschaftlich produktive Dienstleistungseinrichtung verstehen kann. Mit der im Jahr 1979 durch äußeren Druck aufgegebenen selbständigen Mitarbeit von Studierenden in der praktischen Arbeit des Legasthenie-Zentrums ist das Ende eines Entwicklungsabschnittes markiert.

Aber auch innerhalb der vergangenen 10 Jahre hat sich der Arbeitsansatz des Legasthenie-Zentrums mehrmals wesentlich verändert: Wo am Anfang die Methode stand (»Wir arbeiten nach der Morphemmethode!«), steht heute der Therapeut. Die Frage nach der Therapiekonzeption, die im Legasthenie-Zentrum praktiziert wird, ist heute gleichbedeutend mit der Frage an jeden einzelnen Mitarbeiter: »Warum arbeitest du eigentlich hier? Warum betreibst du dieses Geschäft und kein anderes?« Die Varianz der individuellen Antworten und ihre Bezogenheit aufeinander sind das, was man unser Konzept nennen könnte. Sie sind es im besten Sinn, und wir vertreten dieses komplexe Konzept mit wachsender Einsicht und mit stärker werdendem Selbstbewußtsein.

Damit sind Anfangs- und vorläufiger Endpunkt einer bisherigen Entwicklung beschrieben, die — um überhaupt stattfinden zu können — den Aufbau einer tragfähigen Arbeitsstruktur erforderlich machte. Diese Arbeitsstruktur, ein engmaschiges Netz von Kommunikationsmöglichkeiten und Kooperationsanlässen, benannt als Zwei- oder Mehrtherapeutenprinzip, sind materieller Ausdruck, Resultat und die eigentliche Garantie eines wirksamen Therapiekonzepts.

Das Buch, über das hier gesprochen wird, enthält Praxisberichte. Um die ging es uns. Wir wollten zur Diskussion stellen, was wir wirklich tun, auf was wir uns eingelassen haben: Auf die pädagogisch-therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die u.a. wegen ihrer Schwierigkeiten, Lesen und Schreiben zu lernen, aus durchschnittlichen Entwicklungszusammenhängen der Schule und dann auch des sonstigen Lebens herausgefallen waren, denen niemand mehr helfen konnte, auf die der weitere Lebensweg sozial Ausgegrenzter, von Arbeitslosigkeit Bedrohter, materiell Ungesicherter wartete. Unser Weg hieß »pädagogisch-therapeutisch«, d.h. wir verpflichteten uns diesen Kindern und Jugendlichen gegenüber, ihre wirklichen Entwicklungsinteressen aufzugreifen und dabei zu berücksichtigen, daß die konkreten Erscheinungen ihrer Lernschwierigkeiten eine Geschichte haben, die Geschichte der sozialen Herstellung von Entwicklungsbehinderung. Die Absicht, diesen Kindern auf eine radikale Weise zu helfen, weil eine weniger entschiedene Weise keinerlei Erfolg versprach, die dabei gemeinsam gemachten Erfahrungen mit Mißerfolgen, d.h. unsere Erfahrung mit der wirklichen Lage dieser Kinder und Jugendlichen, machte uns immer undogmatischer, offener in der Suche nach Wegen der Un-

terstützung, nach Anregungen, die wir in unsere Arbeit — von der wir soweit schon überzeugt waren — integrieren konnten. Wichtig waren für uns dabei alle Berichte, Erfahrungen aus der Praxis der Kindertherapie, die wir vorher theoretisch kritisiert und abgetan oder ganz übersehen hatten und nun mit den Augen des praktisch arbeitenden Psychologen lesen lernten. Dabei wurden wir immer mißtrauischer gegenüber geschlossenen theoretischen Systemen, die, einmal entstanden, ärgerlich viel Aufwand betreiben, die gewonnene Struktur zu rechtfertigen und auf immer elaboriertere Weise zu reproduzieren. In dem Prozeß sind wir kompetenter geworden, die spezifischen Ideologisierungen von theoretischen Konzepten zu durchschauen. Wir verdanken das unseren Kindern und Jugendlichen.

Als Rezensenten haben wir uns aus den eben genannten Gründen vor allem Berufspraktiker gewünscht, mußten aber mit einigem Erschrecken feststellen, wie durchgängig und ernsthaft es gesellschaftlich abgesichert ist, daß produktive Kooperation dort, wo es für die materielle Absicherung dieser Gesellschaft nicht eben erforderlich ist, auch nicht zugelassen wird. Die uns am meisten zu sagen haben, schaffen es nicht, mit uns in eine öffentlich wirksame Diskussion einzutreten. Exemplarisch dafür steht für uns die nachstehend abgedruckte Absage von Dierk Trempler:

»... ich habe das Buch gelesen und versuche seit längerem, eine Rezension zu verfassen. Aber: Mir ist es nicht möglich, über ein Buch zu schreiben, das — so überzeugend — *Entwicklungen* darstellt. Mir fehlt der Abstand; voll habe ich mitgelitten, mitgekämpft, mitüberlegt, mit zusammengefaßt, mit zukünftige Wege entwickelt, aber eine Rezension: nein. Das ganze Buch spiegelt — mit zunächst einem (etwas) anderen Zugang — meinen eigenen Werdegang, meine eigenen Hoffnungen und meinen eigenen Kenntnisstand wider; ich habe nichts hinzuzufügen, im Gegenteil, ich habe gelernt. Ich habe zwei Rezensionen über das Buch gelesen (Schlee/Seyfried), gewisse schadenfrohe Hinweise (Kritische Psychologie — Praxis) verstehe ich nicht, denn hier sehe ich mit den wertvollsten Beitrag des Buches: Theorie und Praxis sind zwei Seiten einer zu entwickelnden gemeinsamen Sache, so bleiben beide *beweglich* und wirken gegenseitig anregend. Dieses Buch hat viel angestoßen. — Ich hoffe, daß Sie Ihre Arbeit fortführen können, Ihr Modell gegen die 'heilige' Aufopferung für den Klienten durch stets heile, sanfte Helfer, die sich gegenseitig (Helfer zu Helfer/Institution zu Institution) kein Auge aushacken und so starr bleiben, wirkt hoffentlich heilsam. Therapie ist nur dann eine Hilfe für die Realität, wenn sie in der Realität *aller* beteiligter Personen verankert ist.« (Dierk Trempler, Fachhochschule Nordostniedersachsen, Autor des Buches »Le-gasthenie — neue Wege der Heilung«, Herder-Taschenbuch 1976)

## Legasthenie und Legasthenietherapie

Jörg Schlee

### Die Leute vom LZ praktizieren heute tätige Parteinahme

»Legasthenie« halte ich für einen verhängnisvollen Begriff. Bei genauer Untersuchung entlarvt er sich als Leerformel, die weder für theoretische noch für praktische Arbeit fruchtbar werden kann. Darüber hinaus sind mit ihm eine Reihe von Vorstellungen und heimlichen Ideologien verwoben, die kaum im Interesse von Schülern und Lehrern liegen dürften.

Vor diesem Hintergrund beschleichen mich zunächst gemischte Gefühle, wenn eine als »Legasthenie-Zentrum« bezeichnete Institution eine Art Tätigkeits- und Rechenschaftsbericht über die mehrjährigen Erfahrungen ihrer zahlreichen Mitarbeiter vorlegt und damit die nicht mehr zu übersehende Anzahl der Legasthenie-Literatur um einen Titel erweitert. Dann aber zeigt sich, daß sich die Mitarbeiter des Berliner Legasthenie-Zentrums im Laufe der Zeit von der Orientierung am herkömmlichen Legastheniebegriff gelöst haben und ihre Tätigkeit heute an Vorstellungen und Zielen ausrichten, die den Legastheniebegriff nicht nur überflüssig machen, sondern ihn auch als ausgesprochen verkürzendes und gefährliches Etikett ausweisen. Bemerkenswert finde ich dabei, daß dieser Wandel unter dem Druck praktischer Erfahrungen in der konkreten und engagierten Arbeit mit Schülern entstanden ist, die zwar zunächst als begrenzte Legastheniker-Förderung konzipiert war, sich aber dann zunehmend zu einer umfassenden Kindertherapie entwickelte. Es fasziniert mich, wie sich die Konzeption und Tätigkeit im Legasthenie-Zentrum Schritt für Schritt zu Vorstellungen und Formen einer Schülerhilfe verändern, welche mit der üblichen Legasthenie-Therapie nichts mehr gemein haben und damit zugleich andernorts noch immer gängige Praktiken und Ansichten über Legasthenie praktisch kritisieren bzw. falsifizieren. Ich sehe hierin eine hohe Übereinstimmung zwischen den Bedenken am Legastheniekonzept, die sich aus begriffs- und wissenschaftstheoretischen sowie aus ideologiekritischen Überlegungen ableiten lassen, und den Einsichten und Erkenntnissen, die sich aus der Suche nach und aus dem Bemühen um eine wirkungsvolle Schülerhilfe ergeben haben.

Ich will dies verdeutlichen: Die Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums mußten bald feststellen, daß sich Lernerfolge bzw. Lernstörungen von Schülern in der Schule nicht als »Teilleistungen« begreifen lassen, sondern daß Schüler immer mit ihrer gesamten Persönlichkeit und deren zahlreichen Verwobenheiten in einem sozialen Feld in der Schule leben und überleben müssen. Wirkungsvolle Hilfe bei Schulversagen, die auch langfristig Bestand haben soll, muß daher bei einem an-

deren Verständnis von dem Schüler und seinem Lernen einsetzen. Eine »gezielte Förderung« durch spezielle Lernprogramme reicht nicht aus. Insbesondere wird diese Förderung scheitern, wenn der Schüler nur als schlecht angepaßtes Objekt betrachtet wird, das durch geschickte pädagogische Interventionen (»Treatment«) wieder zu normal funktionierendem (Lern-)Verhalten gebracht werden kann. Es wurde evident, daß sich das scheinbar (lern-)gestörte Verhalten der versagenden Schüler vor ihrem persönlich-subjektiven Hintergrund als nachvollziehbar und vernünftig erweist. Hieraus ergeben sich u.a. Folgerungen für das Verständnis der Therapeuten-Schüler-Interaktion. Der intensiven Beziehung zwischen dem Therapeuten und dem Kind und damit zugleich der Veränderung des Therapeutenselbstverständnisses mußten die Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums notgedrungen viel Aufmerksamkeit schenken, weil sie erkannten, daß hierin der wichtigste Schlüssel für eine erfolgreiche Arbeit lag. Damit werden von ihnen zugleich auch die Nöte und Schwierigkeiten der Therapeuten thematisiert, die sich in anfänglichen Ängsten, Eifersüchteleien und Kommunikations-/Kooperationsproblemen zeigten und sich nur durch zähes, selbstkritisches Bemühen überwinden ließen.

Also auch hier ein Unterschied zum üblichen Legasthenie-Verständnis. Denn dort — wie leider auch in den allermeisten Didaktiken — kommt der Lehrer/Therapeut zu kurz. Die Fragen und Probleme seiner Aufgaben und seiner Rolle werden meist ausgeblendet. Er wird nicht als menschliches, oft all zu menschliches Subjekt, sondern als großer Meister begriffen, der das pädagogische Instrumentarium bei seinen »Gegenübern« virtuos einzusetzen, diese zu »behandeln« und dann alles »fest im Griff« hat. Unter den tatsächlichen Unsicherheiten und persönlichen Belastungen der Lehrer/Therapeuten werden die von dem Legastheniebegriff ausgehenden Verlockungen verständlich, das komplexe Bedingungsgefüge auf einen »Schaden im Kind« und die Frage nach den Zusammenhängen auf die Frage nach der »Schuld« zu reduzieren. Daß dieser bequeme Weg nicht beschritten wurde, sondern daß die Arbeit immer wieder durch Fragen, Aufgeben und Verwerfen, Entdecken und Erproben gekennzeichnet ist, sehe ich als Verdienst des Legasthenie-Zentrums an.

In einem weiteren Punkt sind die Autoren und ihre Berichte legasthenie-untypisch. Sie geben sich selbst als Personen und Interessenträger zu erkennen. Sie selbst, die Kinder, deren Eltern und Lehrer sowie die zu lösenden Probleme bleiben anschaulich und lebendig. Sie werden nicht hinter statistischem Datenmaterial versteckt und erdrückt. Damit wird zugleich ein anderes für die Legasthenieforschung untypisches Ergebnis erreicht. Die vielfältigen Erfahrungen der Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums führen nämlich zu einer Fülle von Handlungs- und



Veränderungswissen, d.h. man kann aus ihnen lernen, was und wie etwas zu tun ist, wenn bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Dagegen hat die herkömmliche Legasthenieforschung mit ihren aufwendigen empirischen Untersuchungen nur aufgeblähtes Entlastungs- und Rechtfertigungswissen produziert, durch das sich die pädagogische und therapeutische Handlungskompetenz nicht verbessern läßt. Mit diesem Scheinwissen lassen sich auch keine Veränderungen herbeiführen.

Ich habe in dem Buch vergeblich nach Beiträgen gesucht, in denen an sogenannten Versuchs- und Kontrollgruppen willkürlich erhobene Daten mit Hilfe von Faktoren-, Diskriminanz- oder anderen Analysen verrechnet wurden, um damit »Teilleistungsschwächen« unter dem Anschein der wissenschaftlichen Objektivität »polykausal« zu beschreiben. Die Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums haben vielmehr tätige Parteinahme praktiziert. In ihrer Arbeit mit den Kindern, im Gespräch mit den Eltern, im Umgang mit Lehrern, in der Auseinandersetzung mit Behörden, in ihrem Bemühen um die anspruchsvollen Ziele und einen demokratischen Arbeitsstil, in ihren gegenseitigen Korrekturen und Übereinkünften haben sie vielfältige Hilfe bringen können. Sie haben darüber hinaus viel pädagogisch-therapeutisches Wissen überprüfen, aussortieren, neu bestimmen und entwickeln können. »Theorien« haben sie dabei den Zielen und Erfahrungen untergeordnet. Sie ließen sich nicht durch Positionen starr festlegen und haben dabei auch manchmal — ohne daran Schaden zu nehmen — den Rahmen der materialistischen Psychologie überschritten.

Auch wenn die Entwicklungsgeschichte des Berliner Legasthenie-Zentrums Scheitern, Mißerfolge und Enttäuschungen einschloß, ergibt sich insgesamt eine beachtliche positive Bilanz der engagierten Hilfe und des fruchtbaren Erkenntnisgewinns. Erleichtert stelle ich fest, daß allerdings eins daran nicht stimmt: Sie hat nichts mehr mit der unseligen Erfindung der Legasthenie zu tun.

Franz Hochstrasser

### **Einblicke in eine ganz andere Art von »Legasthenietherapie«**

#### **Bericht aus einer Schweizer Region (Kanton Aargau)**

Mit diesem Bericht sollen drei Ansprüche verbunden werden. Zum ersten möchte ich Informationen vermitteln über einen Ausschnitt pädagogisch-therapeutischer Versorgung einer konkreten Region. Zum zweiten scheint es mir notwendig, ausdrücklich auf die Frage nach der Legitimierbarkeit der hier üblichen »Legasthenietherapie« aufmerksam

zu machen; meine diesbüglige — durch meine berufliche Funktion wesentlich mitbestimmte — Unsicherheit drückt sich dort aus, wo ich die »Therapie« in Gänsefüßchen setze. Und als Drittes will ich versuchen, mich mit der Arbeit des Legastheniezentrum Berlin (LZ) auseinanderzusetzen. Dies soll vermittelt, aber in durchgehend positiver Zustimmung geschehen, indem ich unsere Situation aus der Perspektive des LZ einzuschätzen versuche; die Hoffnung dabei besteht darin, daß sich damit die Praxis und Konzeption des LZ in der Auseinandersetzung mit den aargauischen Gegebenheiten als tragfähig und produktiv erweist.

### 1. Die konkrete Situation

Im Kanton Aargau gingen 1978 ca. 35000 Kinder in die Volksschule. Im Legastheniebereich sind vom Erziehungsdepartement (Kultusministerium) 178 Fachleute anerkannt. 40 davon haben ihre spezifischen Kenntnisse im Rahmen einer i.d.R. 4-semesterigen Logopädie-Ausbildung erworben; sie arbeiten aber nur mit geringer Kapazität im Legastheniebereich. Die anderen 138 Fachleute wurden in eigens eingerichteten Legasthenietherapiekursen ausgebildet. Diese dauerten i.d.R. nicht länger als zwei Wochen; Eingangsvoraussetzungen waren das Kindergärtnerinnen- oder Volksschullehrerpatent (= Diplom). — Die allermeisten Fachleute sind Frauen, und zwar solche, die nicht mehr im Beruf stehen, sondern als Hausfrau ein zusätzliches Teilpensum an Legasthenietherapiestunden übernehmen. Die Therapien finden i.d.R. als wöchentliche Einzeltherapien (1 Therapeut und 1 Kind) von entweder 25 oder 50 Minuten Dauer statt. — Die Finanzierung ist relativ kompliziert. Vereinfacht verhält es sich so, daß die »schweren Fälle« Anspruch auf Leistungen der schweizerischen Invalidenversicherung (IV) haben; Legasthenie muß dazu als »schweres Sprachgebrechen« (im Sinne von Invalidität) festgestellt sein (vgl. Bundesamt ..., 1978); die Zahlungen der IV verlaufen ausschließlich nach dem Prinzip der Einzelfall-Finanzierung. Da die Ansätze der Therapeutinnenhonore höher als diejenigen der IV liegen, entsteht eine Differenz, welche teils von den Gemeinden, teils aber auch von den Eltern beglichen wird (die Gemeinden halten sich zum Teil ebenfalls ans Prinzip der Einzelfinanzierung; zum andern Teil haben sie — oder Gemeindezweckverbände — Legasthenietherapeutinnen mit entsprechender monatlicher Lohnauszahlung in Anstellung; sie erhalten vom Kanton für ihre Leistungen geringe Subventionen zurück). — Über den gesamten Finanzaufwand läßt sich wenig Genaues sagen. Für den ganzen Sprachheilerbereich — also unter Einbezug von 130 Logopäden und (ebenfalls in Schnellkursen ausgebildeten) 50 Lega-Diagnostikern wurde für 1978 ein Betrag von ca. 4,7 Mio. Franken hochgerechnet. — Obwohl die

Therapeutinnen teils privat tätig, teils von den Gemeinden angestellt sind, sie teils von Gemeinden, IV und/oder Eltern finanziert werden, sind sie der kantonalen Aufsicht unterstellt. Diese Aufsichtsfunktion habe ich inne; allerdings verstehe ich sie nicht als Inspektionsfunktion, vielmehr versuche ich mit der eingeschränkten Arbeitskraft meiner Kollegin im Sekretariat und meiner selbst sowie den geringen finanziellen Möglichkeiten vor allem im Fortbildungsbereich Einfluß zu nehmen (die Therapeutinnen müssen sich obligatorisch fortbilden). Mittel sind zunächst die von meiner Stelle angebotenen Fortbildungskurse. (In diesem Rahmen verlief auch die Legasthenie-Tagung von 1977 in Windisch, an welcher H. Grissemann, E.E. Kobi, J. Schlee, S. Schubenz und H. Siemens als Referenten teilnahmen; Referate und Diskussionen wurden auf Tonband aufgezeichnet.) Weiter befindet sich auf meiner Stelle eine Fachbibliothek für Sprachheilfachleute im Aufbau, etc. — Die juristisch-gesetzliche Abstützung des Sprachheilbereichs ist im Kanton Aargau völlig unzulänglich. Eine 13-köpfige Sprachheilkommission, die vor allem aus Interessenvertretern und Vertretern der Verwaltung zusammengesetzt ist (Fachärzten, Logopäden, Legasthenietherapeuten, Jugendpsychologen, Heilpädagogen usw.), soll aus diesem Grund den Ist-Zustand systematisch erheben, eine Neukonzeption des Sprachheilbereichs vorlegen sowie entsprechende finanzielle Berechnungen beifügen.

Im Vergleich zu den Arbeitsbedingungen im LZ ließen sich für den aargauischen Legastheniebereich institutionelle, ökonomische, bildungspolitische Besonderheiten herausarbeiten. Ich möchte aber das Augenmerk schon hier auf die tiefen inhaltlichen Probleme der hiesigen »Versorgung« hinlenken. Was sich die Kollegen des LZ in zehnjähriger Praxis erarbeitet haben, ist hierzulande noch kaum zum Thema geworden, nämlich die (praktische wie theoretische) Überwindung der herkömmlichen Legastheniekonzepte. Diese sind hier nach wie vor wegweisend in Ausbildung und Praxis; nur so — dies nebenbei — sind »Ausbildungs«-Kurse im Rahmen von weniger als zwei Wochen denkbar. Legasthenie wird nicht als besondere Äußerungsform kindlicher Entwicklungsbehinderungen gesehen, vielmehr selbst als »das Ganze« verstanden, das vor allem mit didaktischen Sonderanstrengungen anzugehen sei. Die inhaltliche Stoßrichtung wird deutlich, wenn eines der Ausbildungsinstitute (Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie in Basel) Legasthenietherapie ausdrücklich als »Orthodidaktik des Lesens und der Rechtschreibung« kennzeichnet. In der Therapie bleibt zwar Sprache der Lerngegenstand. Es handelt sich dabei aber um die »äußere Sprache« im eigentlichen Sinne; sie ist im »Therapie«-Vollzug verdinglicht und kann nicht als angewendete, Kommunikation und Kooperation ermöglichende Sprache gelernt werden. Die institutionalisierte

Legasthenietherapie ist demnach — ohne hier weitere Begründungen angeben zu können — letztlich als eine weitere Hilfsgruppe des Schulsystems bestimmbar. In welcher Weise sie die Hilfsdienste leistet, wird in Punkt 2 deutlicher. — Auf diesem konkreten Hintergrund stellt sich mir eindringlich die Legitimationsfrage: Wie kann politisch solche »therapeutische Versorgung« begründet und verantwortet werden? Welche (realisierbaren) Veränderungen sind anzustreben? Diese Legitimationsproblematik kann im folgenden nicht aufgelöst werden; sie soll aber in ihrer Tragweite zumindest deutlicher hervortreten.

## 2. Versuch einer qualitativen Einschätzung

Angestrebtes Ziel der Therapie im LZ ist zunächst eine durchschnittliche Schulkompetenz; durch Aufhebung von Ausgrenzung sollen die Kinder eine den schulischen Anforderungen angemessene Handlungsfähigkeit (wieder-)erreichen; insoweit nun damit die Behebung psychischer Entwicklungsbehinderung mitverfolgt wird, kann dies nur gelingen, »wenn die Möglichkeit der Integration in alltägliche, durchschnittliche Entwicklungsprozesse von Gleichaltrigen besteht« (Dannenberger/Egloff, S.191).

In unserer Region gilt vordergründig Ähnliches als Therapieziel: Ein Legastheniker soll nach der Therapie lesen und schreiben können. Der Unterschied zur Arbeit im LZ stellt sich aber durch das erwähnte enge Legasthenieverständnis der Therapeuten her. Dies wird unten deutlicher. Ein Umstand von allgemeiner Tragweite ist aber schon hier zu erwähnen, nämlich daß diese Legastheniekonzepte für die Therapeuten höchstens handlungslegitimierend sind (die Legitimation selbst ist zirkelschlüssig etwa in dem Sinne, daß man Legasthenie-»Therapie« betreibt, weil die Kinder »legasthenisch« sind). Soweit die Kinder aber in ihrer individuell-gesellschaftlichen Ganzheit ins Blickfeld geraten, können die hier üblichen Legastheniekonzepte keinesfalls handlungssteuernd sein. Trotz alledem bezeichnet man den gezielten Umgang mit Legasthenikern hierzulande als »Therapie«. So muß ich denn, um zu deren qualitativen Einschätzung zu gelangen, in Anlehnung an Zimmermann (S.76) nach solchen Entwicklungen innerhalb der Therapie fragen, die »trotz allem stattgefunden« haben. Diese Frage möchte ich anhand von zwei Merkmalen von Therapie — nämlich ihrer Alltagsnähe und des in sie eingebrachten emotionalen Engagements — eher weiter vorantreiben als schon beantworten. Dabei werde ich im folgenden — der Kürze halber — von »Parallelprozessen« schreiben. Gemeint sind damit solche Prozesse, die neben den expliziten Therapiemerkmalen und -zielen einherlaufen.

*Alltagsnähe* wird zu Recht als ein wesentliches Merkmal für Beratungsprozesse gefordert (vgl. Nestmann/Tappe 1979). Ein ähnliches

Postulat ergibt sich für Kindertherapie, wenn Renfordt/Schubenz — das LZ als institutionalisierten Therapie-Raum kritisierend — den neuen Anspruch formulieren: »Kindergruppenpsychotherapie muß in der wirklichen Welt der Kinder und Jugendlichen durchgeführt werden« (S.184). Im folgenden ist zu überlegen, inwieweit sich die Alltagsnähe nicht als expliziter Anspruch an die therapeutische Arbeit, sondern lediglich im Rahmen von (nicht gewußten) Parallelprozessen realisiert.

Einen breiten Ausschnitt aus dem Kinderalltag stellt die Schule dar. Abgesehen davon, daß bei uns Legasthenietherapie teilweise in Schulräumen stattfindet, zeigt sie auch qualitativ von ihrer Anlage her eine gewisse Nähe zum schulischen Alltag der Kinder. Erwähnt seien die pädagogisch-didaktische Gewichtung der »Therapie« und ihr streng an schulischen Normen orientiertes Ziel. Aus dieser Sicht setzt die Therapie faktisch an der schulischen Lebenswirklichkeit der Kinder an und versucht sie, sie in diese zurückzuführen. Dies geschieht etwa über die gezielte Vermittlung rationellerer Aneignungs- bzw. Lese- und Schreibtechniken, so daß der Legasthener tendenziell wegen der angewendeten Didaktik — und nicht, wie der »Normal«-Schüler, trotz der Didaktik — lesen lernt. Damit sind m.E. Momente angedeutet, welche zu den nachweislichen Therapie-»Erfolgen«, nämlich der Integration der Kinder in den Normalunterricht beitragen.

In (analytischer) Abhebung zur Didaktik sind auch die pädagogischen Anteile innerhalb der Therapie dem Gesichtspunkt der Alltagsnähe zu unterstellen. Unter dem hier herrschenden Verständnis von Therapie ist davon auszugehen, daß diese Anteile im »Therapie«-Geschehen übervertreten sind; damit nähert sich die Therapie auch auf dieser Ebene der schulischen Alltagswirklichkeit der Kinder an: pädagogische und therapeutische Momente fallen tendenziell in eins. Auf mögliche Effektivierung von Pädagogik im Rahmen solcher »Therapie« ist hier nicht einzugehen. Wie im LZ ist aber auch hier einzuschätzen, daß »dieses eher pädagogisch orientierte Vorgehen ... nicht an den subjektiven Bedürfnissen der Kinder orientiert« ist. Was mir wichtig scheint, ist dabei der Umstand, daß es »trotzdem ein Anknüpfungspunkt (ist), um etwas zu machen« (Dotzenroth/Uhe, S.70). Und insofern sind zumindest auf dieser Ebene Möglichkeiten zu einem — wie auch immer eingeschränkten — kooperativen Umgang von Therapeutin und Kind eröffnet, also zu Parallelprozessen, die über den eigentlichen Zweck der therapeutischen Veranstaltung hinausreichen.

Unsere Schulen arbeiten systematisch auf die Vereinzelnung der Kinder, also auf Unterbindung und Verhinderung von Kooperation hin. In diesem Zusammenhang zeigt die angesprochene Alltagsnähe der hier üblichen Therapie ein zweites Gesicht: als Einzeltherapie — wie sie in aller Regel stattfindet — trägt sie selbst gerade wieder zur Ausschalt-

tung der oben erwähnten kooperativen Ansatzpunkte bei; sie ist insofern die konsequente Verlängerung der in der Schule vollzogenen bzw. vollstreckten Ausgrenzung in die Therapiesituation hinein.

Man weiß, daß durch Leistungs- und Konkurrenzdruck in der Schule die Kinder nicht zu eigenständiger Lernarbeit gebracht werden können. In der Einzeltherapie ist der Konkurrenzdruck zwar nicht mehr unmittelbar gegeben — er schlägt aber über den Umstand, daß durch die Therapie die schulischen Leistungen im Vergleich zu den anderen Schülern angehoben werden sollen, in die Therapiesituation durch; der Leistungsdruck ist hier allenfalls gemindert, aber dennoch durch das engumgrenzte Therapieziel gegeben. Insgesamt also wirken — dem schulischen Alltag entsprechend — Faktoren innerhalb der Therapie, welche die Kinder eher zur Passivität statt zu erkundender Aneignungstätigkeit drängen (vgl. ähnlich bei Schlee, S.166). Ein Schulpsychologe formulierte diesen Sachverhalt auf der Windischer Tagung folgendermaßen: »Das Kind hat auch viele Möglichkeiten der Therapie in sich. Diese sieht man oft zu wenig, man läßt es gar nicht zum Zug kommen. So kommt das Kind in eine Konsumhaltung hinein und bleibt in dieser im Grunde blockiert.« So erstaunt denn nicht der enorme Aufwand, mit welchem solche »Blockierung« mittels verschiedenster didaktischer Materialien aufgehoben werden soll (eine Arbeitsgruppe von Legasthetikerinnen trug diesen Sommer nicht weniger als 110 Titel solcher »Unterrichtshilfen« zusammen). Ausbruchsversuche der Kinder aus solcher Einzeltherapie können zwangsläufig kaum stattfinden; wo sie stattfinden, werden sie i.d.R. nicht toleriert bzw. die »Therapien« aus »disziplinarischen« Gründen abgebrochen. Als Parallelprozeß verbleibt unter diesen Gesichtspunkten nichts anderes als die Weiterführung (mit anderen Mitteln) von schulischer Selektion und Anpassung der Kinder.

Analytisch ist nun ein zweiter Aspekt des Therapiegeschehens herauszuheben. Ich denke an die *emotionalen Komponenten*, die dorthin ein eingebracht werden. Siegfried Schubenz sagte diesbezüglich auf der Windischer Tagung: »Nichts ist so wichtig, wie eine kontinuierliche Vertrauensbasis.« Das Zentrale an diesem Satz ist dessen innere Gewichtung; diese orientiert sich am Ziel der (therapeutisch zu unterstützenden) Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Demgegenüber ist hierzulande Therapie lediglich auf den Erwerb einzelner Fertigkeiten ausgerichtet bzw. eingeschränkt. Doch gerade die affektiv-emotionalen Momente lassen sich im Therapiegeschehen nicht gleichermaßen einschränken. Wiewohl sie zu einem wesentlichen Teil zunächst über das »Gemeinsame« — nämlich Aneignung von Lesen und Schreiben — vermittelt sind, weiten sie sich in der Regel bald darüber hinaus. Von der Ausbildung her sind unsere Therapeutinnen auf solche Prozesse

überhaupt nicht vorbereitet; diese laufen tatsächlich nebenher. Was aber aus dem Blickwinkel des Interesses der Kinder zuversichtlich stimmt, ist die Möglichkeit, daß die Therapeutinnen ihre Erfahrungen in irgendeiner Weise auswerten, dabei zu gewissen Alltagstheorien gelangen, um diese durch neue Erfahrungen zu modifizieren bzw. zu bekräftigen. Kurz — ich weiß dies aus vielen Gesprächen —, die Therapeutinnen beginnen, sich aktiv mit den auf emotionaler Ebene verlaufenden Parallelprozessen auseinanderzusetzen. Und dies ist der Punkt, an dem sie sich faktisch dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zuzuwenden beginnen, oder — anders gesagt — wo die Praxis die engen Schlingen der herkömmlichen Legastheniekonzepte zerreißt. Der Beitrag einer Therapeutin an der Windischer Tagung mag dies ansatzweise verdeutlichen: »Ich glaube, daß die Beziehung zwischen dem Therapeut und dem Schüler das Primäre ist, daß man eine Beziehung herstellt, daß das Kind auch affektive Beziehungen hat, daß man von dorthier mit der eigentlichen Therapie einsetzen kann. Das ist vielleicht der Unterschied zum normalen Schulalltag, wo man gar keine Möglichkeit hat, zu jedem Kind eine solche Beziehung aufzubauen, ich kann ja nicht eine ganze Schulklasse zu mir nach Hause nehmen, Kuchen backen usw.«

Allerdings stehen auch dieser Möglichkeit der Entfaltung therapeutischer Bemühungen reale Hindernisse gegenüber. Zum einen schlägt die »heilende« Besonderung und damit die soziale Ausgrenzung der »Legastheniker« mit großer Sicherheit auf die affektiv-emotionalen Bewegungen im Therapieverlauf durch. Man könnte diesbezüglich gewissermaßen von einer »Vertrauensbasis auf reduziertem Niveau« sprechen, welche die Therapeutin für das Kind bereitstellt. Ein Indiz zur Stützung dieser These mag darin bestehen, daß die Therapeutinnen ein ausgeprägtes Selbstverständnis als »Therapeutinnen« zeigen: sie treten in einem eigenen Berufsverband auf, geben als Berufsbezeichnung »Legasthenietherapeutin« an, u.a.m. Und Therapie legitimiert sich nach wie vor in sehr vielen Köpfen durch das — mit Begriffen wie »multifaktorielle Verursachung« lediglich verschleierte — medizinische Krankheitsmodell; dadurch legitimiert sich dann im einzelnen die »besondere« bzw. besondernde Zuwendung der Therapeutin zum Kind (zur ähnlichen Problematik des Selbstverständnisses von Sonderschullehrern vgl. Eberwein, S.83).

Eine zweite Einschränkung ergibt sich aus dem Umstand, daß die Therapeutinnen je für sich allein arbeiten. So kann von vornherein das Kind sich nicht an einer »Modellbeziehung« kooperativ verbundener Erwachsener orientieren, wie es mit dem »Ko-Therapeutenprinzip« im LZ angestrebt ist; damit sind u.a. wesentliche emotionale Entfaltungsmöglichkeiten in der Therapiesituation verbaut (es sei lediglich daran erin-

ner, daß auch die meisten Kinder einzeln in die »Therapie« gehen). Hinzu kommt der Umstand, daß die Therapeutinnen selbst in großer Zahl in ihrer Vereinzelnung verharren, also sich nicht, auch in Ansätzen, auf eine »überindividuelle therapeutische Arbeitsstruktur« einlassen (vgl. Dannenberger/Egloff, S.206); sie begeben sich damit der Möglichkeit, gegenseitig ihre therapeutische Kompetenz zu tragen und auszubauen. Diesbezügliche Versuche, regionale Arbeitsgruppen von Therapeutinnen zu begründen, waren bisher von geringem Erfolg gekrönt.

### 3. Folgerungen?

Aus obiger Darstellung sind Folgerungen auf verschiedensten Ebenen möglich. Ich möchte nur diejenige herausgreifen, die mit der eingangs gestellten Legitimationsfrage verbunden ist. Diese Frage stellt sich hier noch eindringlicher als zu Beginn: wenn man die expliziten Ziele unserer »Therapien« mit den sie begleitenden Parallelprozessen gewissermaßen verrechnet, bleibt unter dem Strich recht wenig, was für die Beibehaltung der »Therapien« sprechen würde. Soll man sie also abschaffen?

Die Folgerung auf solche Weise zu ziehen, wäre u.a. aus folgenden drei Gründen fatal; ich möchte diese nur thesenartig bezeichnen. Erstens ist davon auszugehen, daß »erfolgreiche« Therapien für die Kinder — wie gebrochen auch immer — faktisch gewisse Entlastungen und tendenzielle Aufhebung von Ausgrenzung bringen. Ersatzlose Streichung der »Therapien« würde diese Möglichkeiten zuschütten, denn der Gesamtzusammenhang des kindlichen Alltags bliebe weiterhin unverändert (für den Aargau wird das etwa dort anschaulich, wenn man das »neue« vor der parlamentarischen Debatte stehende Schulgesetz mit dem alten von 1940 vergleicht). — Zum zweiten hängt damit zusammen, daß man durch Abschaffung der heutigen Legasthenikerbetreuung eventuell ungewollt einer in verschiedenster Hinsicht bornierten Verelendungstheorie aufsitzen würde. — Und als dritter Grund ist noch die Tatsache anzuführen, daß man mit der Liquidierung der noch so problematischen »Versorgung« unserer Legastheniker objektiv am selben Strick wie die Protagonisten der sozialen Demontage ziehen würde.

Eine letzte Frage ist mir wichtig anzufügen, auch wenn dazu die Legasthenie-Therapie nur einen von vielen möglichen Anlässen darstellt. Es ist die Frage an uns Praktiker, wie wir unsere politisch meist umfassenden Ansprüche mit der Realität vermitteln, wie wir mit der fast zwangsläufig sich einstellenden Reduzierung von Ansprüchen umgehen, und wie wir lernen, diese Reduzierungen anhand der richtigen, das heißt letztlich politisch legitimierbaren Kriterien bewußt im Griff zu behalten. Man möge das auf den vorderen Seiten Stehende unter die



ser offen gelassenen Frage nochmals an sich vorbeiziehen lassen — die aufgeworfenen Probleme dürften dadurch an Kontur noch hinzugewinnen.

## Literaturverzeichnis

- Bundesamt für Sozialversicherung 1978, Kreisschreiben über die Behandlung von Sprachgebrechen in der Invalidenversicherung, Bern.
- Dannenberger, J., Eglolf, S. 1979, Die institutionellen Rahmenbedingungen der pädagogisch-therapeutischen Tätigkeit im Legasthenie-Zentrum e.V. Berlin, in: *Pilz/Schubenz*, 188-222.
- Dotzenroth, B., Uhe, M. 1979, Jonas, der aus dem Walfischbauch ausgespuckt wurde in unsere böse Welt, und seine Schwierigkeiten, sich in dieser zurecht zu finden, in: *Pilz/Schubenz*, 69-77.
- Eberwein, H. 1975, Integration lern- und verhaltensgestörter Kinder in die allgemeine Schule oder Das neue Aufgaben- und Selbstverständnis des Sonderschullehrers, in: *Iben, G. (Hrsg.), Heil- und Sonderpädagogik*, Kronberg, 72-96.
- Nestmann, F., Tappe, U. 1979, Thesen zu einem besseren Verständnis von Beratung, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, H 1/2, 153-170.
- Pilz, D., Schubenz, S. (Hrsg.) 1979, Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung sozialer Ausgrenzung, Köln.
- Schlee, J. 1976, Legasthenieforschung am Ende? München
- Zimmermann, U. 1979, Nina oder: Wie man Sonderschüler herstellt, in: *Pilz/Schubenz*, 76-91.

## Therapeutisches Konzept und psychosoziale Versorgung

Monika Mollschönert, Hartmut Böhm, Michael Pogrzeba

### Kindertherapie in der »Provinz«

Wenn im Theoriekontext der Kritischen Psychologie eine Konzeption für die psychotherapeutische Versorgung entwickelt wird, kann dies der Tendenz nach nur bedeuten, daß ihre Anwendung generell möglich werden muß. Daraus entstehen eine Reihe inhaltlicher Fragen wie auch die Notwendigkeit, die allgemeinen Bestimmungsmomente der Existenz des Legastheniezentrums gegen die besonderen, für die Situation in Berlin-West spezifischen abzuheben. Das LZ ist zumindest in zweifacher Hinsicht in einer Sondersituation:

- Der Stand der psychosozialen Versorgung und damit auch die Bereitschaft der Behörden, psychotherapeutische Tätigkeit zu finanzieren, sind in West-Berlin ungleich höher als in den meisten Regionen der BRD.
- Die Einknüpfung in die Wissenschaftsproduktion des PI der FU Berlin sichert die theoretische und praktische Arbeit des LZ in absolut einmaliger Weise ab.

Unsere Stellungnahme zum Buch des LZ verstehen wir als Versuch, durch Vergleich des dort gegebenen Bildes der Arbeit und des Selbstverständnisses des LZ mit unserer Institution die Perspektiven einer Generalisierung zu skizzieren\*.

Das Therapiezentrum e.V. ist Anfang 1977 aus einer Arbeitsgruppe von Sozialarbeitern, Lehrern, Dipl.-Pädagogen und Dipl.-Psychologen entstanden, und zwar aus dem Selbstverständnis heraus, ein am Ansatz des LZ orientiertes therapeutisches Versorgungsangebot für Kinder in der Region Osnabrück zu schaffen, bei denen die Behinderung der Aneignung schulischer Lerngegenstände auf eine Tendenz zur sozialen Ausgrenzung verweist. — Raum Osnabrück, das heißt: ein überwiegend agrarisch strukturiertes, weiträumiges Hinterland um eine Großstadt mit bedeutender Industrieproduktion — die Durchschnittsstadt Nr. 1, wie oft ironisierend gesagt wird. Es ist eine Stadt mit gerade gegründeter, kleiner Uni — das Fach Psychologie wird von Erz-Behavioristen majorisiert — und einigen Beratungsstellen, die sich wegen der großen Belastung fast nur mit Aktualintervention befassen können.

In Gesprächen mit pädagogischen und psychologischen Kollegen wird stets die gleiche Frage gestellt: Arbeiten Sie verhaltenstherapeutisch oder arbeiten Sie mit Gesprächspsychotherapie? Was, beides nicht? Günstigstenfalls folgt ein verlegenes Lächeln. Unverständnis auch, wenn wir in Diskussionen über Kinder begreiflich machen wollen, daß wir stigmatisierende Clusterungen wie »verhaltensgestört« nicht übernehmen möchten. Hinterfragen der Berechtigung fachsprachlicher Termini gilt vielfach als geradezu unbotmäßig.

Genau wie für das LZ sind auch im Therapiezentrum die Bestimmungen des §39 BSHG (darüber hinaus auch der §6/7 JWG) Grundlage der Finanzierung der therapeutischen Arbeit — also nicht etwa private Aufwendungen der Betroffenen bzw. deren Erziehungsberechtigten. — Erste Versuche, mit den Behörden über unser Vorhaben zu sprechen, sowie die Kosten- und Abrechnungsmodalitäten zu diskutieren, schlugen gründlich fehl; man war nicht bereit, überhaupt mit uns zu reden. Der vermutete Grund: Die zuständigen Entscheidungsträger hatten in diesem spezifischen Zusammenhang nie entsprechende Vorgänge bearbeitet, was auch bedeutet, daß das Gesetz für die wahrscheinlich beachtliche Zahl derjenigen, die der Möglichkeit nach Ansprüche haben könnten, faktisch nicht inkraft war.

Darüber hinaus wird die gesamte psychosoziale Versorgung von den Kirchen und den großen Wohlfahrtsverbänden beherrscht und eifersüchtig bewacht. Behörden und Träger der Wohlfahrtspflege sind mitunter durch Personalunion verkoppelt; so hat z.B. die Amtsärztin des Kreisgesundheitsamtes, die u.a. von uns zur Kostenübernahme

\* Dieser Aufsatz vom Juli 1979 bezieht sich auf den Zeitraum von 1977-1979.

vorgeschlagene Kinder begutachtet, leitende Funktionen im Diakonischen Werk inne.

Existenz erlangt man nicht dadurch, daß man per Eintragung in das Vereinsregister zur juristischen Person wird und ein Schild an die Tür hängt. Gerade weil die Behörden uns von vornherein abblocken wollten, mußten wir so schnell wie möglich durch praktische Arbeit zum nicht mehr umgehbar Faktum werden. Damit uns überhaupt erst einmal Kinder vorgestellt wurden, führten wir an der Volkshochschule Seminare zu Problemen des Schulversagens für Eltern und Lehrer durch. Aus diesem Zusammenhang wurden uns etwa 25 Kinder benannt, die Diagnostik wies sieben von ihnen als dringend therapiebedürftig aus.

Die Eltern stellten beim Kreissozialamt einen Antrag auf Kostenübernahme für die therapeutische Betreuung, wir legten als Antragsbegründung unsere Ergebnisse in sehr ausführlichen Gutachten dar und begannen mit dieser ersten Gruppe unsere Arbeit. Mangels finanzieller Basis waren wir damals nicht in der Lage, spezielle Therapieräume anzumieten. So entschlossen wir uns, die Kinder »vor Ort« zu betreuen, diese erste Gruppe in einer ehemaligen Zwergschule, die einer ländlichen Gemeinde als Bürgerzentrum diene. Auf den sich entwickelnden therapeutischen Prozeß soll an dieser Stelle inhaltlich nicht weiter eingegangen werden. Die Behörden ließen sich Zeit. Erst einige Monate nach der Antragstellung besuchte ein Sozialarbeiter die Kindereltern und versuchte, sie durch teils massive Einschüchterung dazu zu bewegen, den Antrag zurückzunehmen.

Schließlich wurden alle Anträge nach fast einem Jahr Bearbeitungsdauer negativ beschieden. Gelernte Verwaltungsbeamte waren gleichsam »gegengutachterlich« tätig geworden und widerlegten in geradezu grotesker Manier unsere fachwissenschaftlichen Darlegungen. Im Widerspruchsverfahren schaltete die Sozialbehörde das Gesundheitsamt ein. Dort lud man Kinder und Eltern vor, führte jeweils kurze Gespräche, erhob mitunter einen »neurologischen Grobbefund« und verfaßte dann — ohne auf unsere Argumentationen einzugehen — kurze Stellungnahmen an das Sozialamt, die in wenigen, in sich noch widersprüchlichen, Sätzen die Notwendigkeit der therapeutischen Versorgung durch uns negierten. Dementsprechend erfolgten dann die ablehnenden Widerspruchsbescheide.

Da wir vorrangig Bevölkerungsschichten versorgen, die laut Statistik traditionell so gut wie keinen Zugang zu Beratungsstellen finden und vor allem bei Behörden und Gerichten schon vielfach die Erfahrung machen mußten, daß vor dem Gesetz längst nicht alle gleich sind, gelang es uns nur in 4 Fällen, die Eltern unserer Therapie Kinder zur Klage vor dem Verwaltungsgericht zu bewegen. Nachdem Mitte Juli die Maß-

nahme abgeschlossen wurde, stehen nun im September, also 2 Jahre nach Antragstellung, die Klagen zur Verhandlung (z.Zt. — November 1980 — immer noch anhängig, Anm.d.Red.).

Soweit ein sehr geraffter Überblick über die wichtigsten Etappen des Entscheidungsganges zur Kostenübernahme. Aus den spezifischen Bedingungen unserer Arbeit entwickelte sich folgende Struktur des Versorgungsangebotes:

- Therapiegruppen für Kinder, die im Zusammenhang mit Schulversagen bedroht sind;
- Therapiegruppen für Kinder und Jugendliche, die etwa infolge »fehlgeleiteter Lese-Rechtschreibeaneignung« relative Analphabeten sind, und bei denen die Bedrohung durch evtl. neurotisierende Prozesse in der Persönlichkeitsentwicklung *noch* peripher ist (beispielsweise einige Waldorf-Schüler);
- Schriftsprachvermittlung an erwachsene Analphabeten;
- Einzelmaßnahmen mit Kindern, die sich organisatorisch oder inhaltlich (noch) keiner Gruppe zuordnen lassen, beispielsweise mit einem Kind, das — verschuldet durch die Schulbehörde — trotz hinreichend entwickelter intellektueller Leistungsdispositionen erst mit 10 Jahren eingeschult wurde und durch die Maschinerie schuloffizieller Testdiagnostik der Sonderschule für geistig Behinderte zugewiesen wurde;
- seit etwa 2 Jahren Förderunterricht nach relativ strenger morphematisch-statistischer Methodik in der 3. und 4. Klasse einer Grundschule im Landkreis Osnabrück.

Bedrohlich war und ist die materielle Absicherung unserer Tätigkeit. Wenn einerseits die Bundesregierung global die Dringlichkeit der Schaffung ambulanter psychotherapeutischer Versorgungsinstitutionen gerade für Kinder fordert, steht dem andererseits doch das Regulatoriv der regionalen Finanzpolitik entgegen, das mit eherner Zuverlässigkeit den Rotstift im Sozialhaushalt ansetzt. In Osnabrück wurde z.B. im vergangenen Jahr ein Haus der offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Obdachlosensiedlungen eliminiert; weitere Einrichtungen, etwa ein Abenteuerspielplatz, sind von Schließung bedroht. Obwohl es der Gesetzgeber ausdrücklich verbietet, Entscheidungen über die Gewährung von Eingliederungshilfen finanzpolitischen Entscheidungen unterzuordnen, wird dies ständig und fast unverhüllt praktiziert.

Da wir immer neue Wege erschließen mußten, unsere Arbeit »zwischenzufinanzieren«, weiteten wir die gemeinsame Lehrtätigkeit erheblich aus: gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Fortbildung von Angehörigen pädagogischer (und anderer) Berufe, allgemeine Seminare an der Volkshochschule. Zum Schwerpunkt wurden die sog. »Nicht-Abiturienten-Kurse« (NAK), ein einjähriger Vorbereitungskurs auf die in Nieder-

sachsen mögliche Immaturenprüfung im Sinne des Erwerbs der fachspezifischen Hochschulreife. Dort vertreten wir die Fächer Psychologie und Biologie.

Es stellte sich heraus, daß die Lehrtätigkeit wesentlich mehr ist als ein eher diffuses Mittel der Geldbeschaffung: Neben unserer kollegialen Kommunikation/Kooperation in der Therapie und über die Therapie erzwingt die Explikation theoretischer und praktischer Aspekte psychologischer Tätigkeit eine immer wieder neue Reflexion unseres Handelns und Denkens. Die resultierenden korrigierenden und entwickelnden Effekte erscheinen uns heute als konstituierende Momente unserer Tätigkeit.

Wir erlauben uns die These, daß die Praxis der kritischen Psychologie stets den Aspekt der lehrenden Vermittlung als Ort der Theoriebildung realisieren muß.

Die extremen Schwierigkeiten in der Absicherung der materiellen Existenzgrundlage bringen massive Behinderungen unserer Tätigkeit mit sich. Die Arbeit mit Eltern etwa kann nur in fast unzulässiger Reduziertheit stattfinden. Vor allem aber ist unsere eigene Befindlichkeit betroffen. Selbst wenn wir beispielsweise die Blockierung durch die Behörden aus der spezifischen Dynamik der politisch-administrativen Verhältnisse begreifen können, vermittelt sie sich doch mitunter sehr subtil in die Selbsteinschätzung des Wertes der eigenen Arbeit. Die Entfaltung unserer theoretischen und praktischen Tätigkeit ist somit beeinträchtigt.

Unsere Theoriebildung weist gegenüber dem LZ nur geringe Redundanz auf. Dies dürfte aber der 'Normalfall' in gleichartigen Versuchen der Selbstorganisation demokratischer Berufspraxis sein. — In der inhaltlichen Arbeit ergab sich, daß unser Konzept, mit den Kindern nicht in speziell definierten Räumen zu arbeiten, therapeutisch wesentlich günstiger war. Die Therapiesitzungen — etwa im Osnabrücker 'Haus der Jugend' (HdJ) — implizieren stets auch das Angelegtsein des Überschreitens der therapeutischen Sondersituation. Die Kinder können mit uns (oder auch ohne uns) lernen, bestehende Angebote der Institution 'HdJ' für sich zu nutzen. Etliche Anknüpfungspunkte erlauben uns, von der Position der Gruppenleiter — so werden wir ja zunächst einmal von den Kindern begriffen — wegzukommen und mehr und mehr allenfalls nur noch 'Moderator' der sich bildenden Handlungskompetenz zu werden. Es ist auch nicht mehr unmittelbar Sache der Therapeuten oder der Therapiegruppe, »Grenzen« zu setzen. Einen Kanon von Festlegungen über 'Verbotenes' und 'Erlaubtes' finden wir bereits vor. Die Therapiegruppe setzt sich damit notwendig auf unterschiedlichem Niveau und immer wieder neu variiert auseinander. Sie kann das allgemeine Reglement akzeptieren oder durchbrechen. Je

weiter der therapeutische Prozeß fortschreitet, je weiter die Gruppe zum gemeinsam handelnden Subjekt wird, desto eher werden gegen die Kinder gerichtete Bestimmungen bzw. deren Auslegung effektiv durchbrochen. Beispiel: Einer der beiden Hausmeister behauptete immer wieder, die Hausordnung lege fest, die Kinder müßten leise sein. Anfangs gelang es ihm, Kinder als einzelne 'Opfer' einzuschüchtern. Heute treten sie in solche Auseinandersetzungen, wenn es irgend geht, nur noch kollektiv ein. »Zeig doch mal, ob das wirklich da steht« oder »Geh doch in's Sanatorium«, kommentierten sie eine derartige Auseinandersetzung vor einiger Zeit. Für jedes Kind gibt es einen »Raum«, in dem es handlungsfähig ist. Wenn etwa der Anforderungscharakter eines Jugendzentrums noch zu komplex ist, müssen wir durchschaubarere Orte aufsuchen, etwa einen Abenteuerspielplatz. Speziell therapeutisch definierte Räume zu schaffen heißt, letztlich an der Inkompetenz der Kinder anzuknüpfen, sie als inkompetent festzuschreiben.

Vor allem aber bietet jede öffentliche 'Einrichtung für Kinder und Jugendliche' eine wichtige Ausgangsbasis für unsere Therapiekinder, sich die Stadt zu eigen zu machen. Für die Kinder aus vornehmlich ländlichen Vororten ergeben sich hier wichtige Perspektiven für die Erweiterung der Handlungskompetenzen, nämlich einen Bereich für sich zugänglich zu machen, wo sie von den erlittenen Stigmatisierungen nicht mehr notwendig eingeholt werden, wo sich auch die Relationen der subjektiven Bedeutungszumessungen, bezogen auf die bisherigen, ineinander verklebten Lebensräume, zu verschieben beginnen können.

Allgemeines Therapieziel ist auch für uns: »Abbau von Entwicklungsfährdungen bzw. Aufbau durchschnittlicher kooperativer Beziehungen zwischen Menschen im Rahmen gesellschaftlich gegebener Strukturen« (vgl. Pilz/Schubenz, S.179). Das muß aber auch heißen, in der Betrachtung und Bewertung des therapeutischen Prozesses das Feld der Therapie zu überschreiten. Wie verändert sich die Lebenstätigkeit *außerhalb* der Therapie? Hier läßt das Buch Beschreibungen vermischen, die den therapeutischen Prozeß hinsichtlich seiner Generalisierung auf die Lebenstätigkeit des Kindes verdeutlichen oder diesen Aspekt therapeutischer Arbeit zumindest problematisieren.

Am deutlichsten tritt dieses Manko nicht hinreichend verdeutlichter Entwicklungsprozesse in Kapitel II, 'Nina oder: Wie man Sonderschüler herstellt' (vor allem S.90ff.) zutage. Der qualitative Sprung ihrer Kooperations-/Kommunikationskompetenz erscheint wie der 'deus ex machina'. — Überhaupt finden wir im Kapitel II bedenkliche Tendenzen zur Mystifikation. Ganze Passagen sind auf Kosten wichtiger Informationen von einem Tenor beherrscht, der besagt: »Früher waren wir die eiskal-

ten Techniker — heute haben wir (wir für uns) erkannt ...« Zwei Beispiele mögen dies verdeutlichen:

— Die Art, in der auf S.59 das Problem der 'therapeutischen Sonderverhältnisse' lapidar als ein nicht mehr aufrechtzuerhaltendes Theorem überwunden wird, unter vollständiger Aussparung einer Darstellung des Lernprozesses, der dieses bewirkt hat, läßt den Leser, der in seiner therapeutischen Tätigkeit genau an diesem Problem zu knacken hat, zurück als einen bezüglich Kindertherapie 'auf einer niederen Erkenntnisstufe Stehenden', also als einen Etikettierten und somit im Hinblick auf Theorieentwicklung Ausgegrenzten.

— Das zweite Beispiel ist die Skizzierung der »Aufgabe, ein freundschaftliches Verhältnis zu den Kindern einzugehen« (S.185ff.). Der Terminus »freundschaftliches Verhältnis zu den Kindern« ohne weitergehende Explikationen greift u.E. zu kurz und hat somit über die angeführten, formalen Darstellungsmängel hinaus auf der inhaltlichen Ebene mystifizierende Effekte: Der Therapeut personifiziert in der Ausgangssituation therapeutischer Intervention objektiv die Kumulation aller erlittenen Stigmatisierungen für das Kind. Daraus folgt, daß wir stellvertretend für alle anderen Bezugspersonen, die das aus sich selbst heraus eben nicht können, den Ablösungsprozeß aus einseitig emotionalen Sonderverhältnissen organisieren müssen. Freundschaft im Sinne solidarisch geprägter, sachbezogener Kommunikations- und Kooperationsbezüge kann u.E. erst im Ergebnis dieses Ablösungsprozesses realisiert werden. Desweiteren erscheint es uns vor dem Hintergrund unserer eigenen Arbeit sehr problematisch, wie in dem Buch der Arbeitsbogen mit ein paar lapidaren Sätzen 'ad acta' gelegt wird. Für uns ist das Einbringen des komplexen und äußerst wichtigen Lerngegenstandes 'Schriftsprache' nach wie vor ein konstituierendes Moment. Gegenüber der relativen Unverbindlichkeit der Tätigkeit des Kindes in herkömmlichen, psychotherapeutischen Versorgungsmodellen stellt die systematische Thematisierung lebensbedeutender Handlungskompetenzen mittels Schriftsprache doch *die* neue Qualität dar.

Gerade weil wir aus eigener Erfahrung um die Komplexität und Kompliziertheit der Darstellung bzw. Reflexion von kindlicher Entwicklungsbehinderung und adäquater therapeutischer Intervention wissen, akzeptieren wir den Ausweis der Begrenztheit des gegenwärtig Darstellbaren (vgl. S.7ff.). Deshalb möchten wir mit o.a. Kritik nur Bedürfnisse für künftige Veröffentlichungen formulieren, die es dann besser ermöglichen, gewonnene Erkenntnisse im Sinne der eingangs gemachten Bemerkung für andere psychotherapeutische Versorgungsinstitutionen verallgemeinerbar und damit für die Weiterentwicklung der Kindertherapie nutzbar zu machen.

Aus den Erfahrungen unserer Arbeit resultierend, halten wir für die

weitere Diskussion, zusammenfassend, folgende Problemfelder für besonders wichtig, um diese Verallgemeinerung zu gewährleisten:

— Die präzise Darstellung und Reflexion therapeutischer Entwicklungsprozesse, sowohl in ihrer Eigendynamik hinsichtlich der Kommunikations-/Kooperationsbeziehungen zwischen den Kindern resp. zwischen Kindern und Therapeuten — also eine genauere Herausarbeitung der Vielschichtigkeit therapeutischen Handelns —, als auch in ihrem korrespondierenden Verhältnis zu der außerhalb der Therapie nachmittags anzufindenden Lebensaktivität der Kinder — also letztendlich die Frage nach der Generalisierung modellhaft in der Therapie erworbener, sachgebundener Kommunikations- und Kooperationsbezüge auf die Lebensaktivität des Kindes.

— Das Problem der 'Moderierung gesellschaftlich durchschnittlicher Normen' im therapeutischen Prozeß, Normen, die vor allem in Form von vielfältigen Anforderungsstrukturen, Erwartungshaltungen und Erfolgsorientierungen seitens Schule, Eltern und Behörden an die Therapie resp. den Therapeuten gestellt werden und somit einen ständigen Legitimationsdruck auf die therapeutische Arbeit ausüben.

— Das Problem der weitestgehend gesellschaftspolitischen Einbettung von Kindertherapie, sowohl auf der Ebene der von uns grob skizzierten institutionellen Auseinandersetzungen, als auch in der Frage der beruflichen Umsetzung und Behandlung gesellschaftlicher Widersprüche durch den Therapeuten, also seiner gesellschaftlichen Verantwortung im Kontext der Organisation einer demokratischen Berufspraxis.

Jost Ackermann

### **Der mühsame Weg, vieles neu zu entdecken**

Ich habe vor meiner jetzigen Tätigkeit als Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Psychologie der TU Berlin einige Jahre in Erziehungs- und Familienberatungsstellen in West-Berliner Arbeiterbezirken gearbeitet und kenne die praktische Arbeit von Gruppen des Legasthenie-Zentrums aus dieser Zeit recht gut. Bei einer Würdigung des Sammelbandes »Schulversagen und Kindertherapie« möchte ich zuerst die gesundheits- und sozialpolitische Bedeutung des Legasthenie-Zentrums skizzieren.

Das Legasthenie-Zentrum (LZ) existiert seit 10 Jahren und hat in dieser Zeit wichtige Impulse für eine Verbesserung der therapeutischen Versorgung von Schulkindern gegeben.



So werden im LZ pro Jahr 120 Kinder versorgt, Elterninitiativen zur Legasthenie gingen vom LZ aus, und wenn Legasthenie in den letzten Jahren immer mehr in das Bewußtsein der Öffentlichkeit rückte, so ist in West-Berlin der Beitrag des LZ hierzu nicht zu übersehen. Dazu kommt noch, daß das LZ über seine Funktion als Ausbildungsinstitution, in der bis vor kurzem jährlich noch ca. 30 Psychologie-Studenten ausgebildet wurden, einen großen Einfluß auf die spätere beraterische und therapeutische Tätigkeit von Psychologen ausgeübt hat.

In den letzten Jahren hat im LZ eine den Gedanken der Gemeindegemeinschaft aufgreifende Dezentralisierung der Arbeit stattgefunden, dergestalt, daß in vier Stadtteilen Regionalgruppen ein immer größeres Eigenleben entwickelten. Eine im Rahmen der Teilrealisierung der Forderungen zur Psychiatrie-Enquete sicher sehr begrüßenswerte Entwicklung, die noch konsequent weitergeführt werden muß.

Doch nun zu den Beiträgen des Sammelbandes. Einen guten Überblick über die Entwicklung der Gesamtgruppe gibt die Arbeit von Siemens; der Beitrag von Dannenberger und Egloff vermittelt einen Einblick in den Aufbau und die Arbeitsweise einer solchen großpädagogisch-therapeutischen Organisation.

Ausgehend von der »Kritischen Psychologie«, wie sie am Psychologischen Institut der FU entwickelt wurde, beginnt auch die Arbeit des LZ konsequent mit dem radikalen Hinterfragen bestehender psychologisch-therapeutischer Praxis. Dabei ist es leider oft so, daß bei der Stunde Null angesetzt wird. Es müssen dann im Laufe der Zeit viele Erfahrungen und Entdeckungen in Theorie und Praxis noch einmal gemacht werden, die von anderen therapeutischen und psychologischen Schulen schon lange gemacht worden waren.

Vor allem die Beiträge im Sammelband, die konkret persönliche Berufserfahrungen der Autoren beschreiben, sind voll solcher Beispiele. Diese Teile habe ich auch mit dem größten persönlichen Gewinn gelesen. Ich habe hier gemerkt, wie langjährige persönliche praktische Erfahrung reflektiert und verarbeitet wird. — Einigen Autoren ist es gelungen, ihre therapeutische Arbeit so zu reflektieren, daß der Leser anhand der Berichte Entwicklungen nachvollziehen kann. Dies sind oft Entwicklungen, wie sie von vielen Berufsanfängern gemacht werden, Erfahrungen, die viele von uns in den ersten Berufsjahren massiv verunsicherten. Der Beitrag von Monika Schlösser ist hierfür ein gutes Beispiel. Sie zeigt überzeugend auf, daß es in der Psychotherapie nicht ausreicht, sich bedingungslos mit den Klienten zu identifizieren. Vor allem in der Arbeit mit unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen, die im Klientel des LZ einen großen Anteil ausmachen, stehen wir Berater oft in der Gefahr, durch eine nicht reflektierte Gegenübertragung unseren eigenen Kampf gegen gesellschaftliche Mißstände über und durch die

Klienten austragen zu lassen. Daß dabei Mechanismen, wie die der Gegenübertragung wieder neu entdeckt werden, spricht nicht gegen die Arbeit. Es beschreibt nur exemplarisch den mühevollen Weg, den das LZ und viele andere, ähnliche Initiativen gehen, wenn sie in der radikalen Negation bestehender therapeutischer Theorie und Praxis beginnen, eigene Erfahrungen zu machen.

Die Beiträge von Monika Leonhard und Dieter Pitz, von Ulrike Zimmermann, Fred Lüttger, F. Mülder, M. Pfeifer und A. Schmidt habe ich mit großen Interesse gelesen, weil hier nachvollziehbar persönliche Entwicklungen beschrieben werden, die hohe Verallgemeinerungsmöglichkeiten haben und den Lesern vielleicht in einigen Punkten seiner eigenen Arbeit weiterhelfen können. Entwicklungen des Lesers können dadurch in einigen Fällen sicher abgekürzt werden.

Einige der Beiträge des Sammelbandes sind jedoch leider noch zu sehr im Konkreten steckengeblieben, ohne den notwendigen Abstand, sie haben die Verallgemeinerung nicht leisten können, durch die solche Erfahrungsberichte für andere erst lesenswert werden. So der Beitrag von H. Drummer und P. Eberbach. — Wenn ich bei den unerfreulichen Teilen des Buches bleiben will, fallen mir einige Beiträge in der abgedruckten Diskussion ein (s. S.62ff.). So ist hier bei einigen Autoren die Gefahr der Reduktion des Psychischen auf Soziales unverkennbar, so, wenn ein Diskussionsteilnehmer sagt: »Ich bin immer mehr der Meinung, daß dem Einzelnen hilft, seine Klassenlage begriffen zu haben, um weiterzubegreifen, daß es dem Einzelnen nicht hilft, seine individuelle Geschichte zu kennen. Da bin ich ganz rabiat. *Ich will die Geschichte des Einzelnen nicht kennen ...*« (S.67, Hervorh.d.Verf.) Diese Position zeigt deutlich, daß die Beziehung zwischen dem Allgemeinen (dem Menschlichen), dem Besonderen (das wäre das Klassen- und Schichtenspezifische) und dem Individuellen (der Situation des Einzelnen in seiner Familie, in seiner Einmaligkeit) nicht begriffen ist, sondern die Persönlichkeit reduziert wird auf das Besondere ihrer Klassen- und Schichtensituation.

Dabei haben die Ergebnisse der Ätiologie und Epidemiologie psychischer Störungen hinreichend gezeigt, daß die gleiche Klassenlage zu sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten führt, auf der Basis der gleichen oder sehr ähnlichen materiellen Bedingungen sich sehr unterschiedlich familiäre Situationen entwickeln.

Absolut unklar ist mir geblieben, was H. Renfordt und S. Schubenz in ihrem Beitrag »Kinderpsychotherapie — was kann das in der Praxis sein?« aussagen wollen. — Ärgerlich wurde ich bei dem Beitrag von Greve zur statistischen Analyse des LZ-Klientels.

Gerade in den anstehenden Auseinandersetzungen um die Anerkennung des LZ als förderungswürdige Institution im Sinne des BSHG, als

Teil der psycho-sozialen Versorgung West-Berlins und auch in der Konkretisierung des immer wieder beschworenen wissenschaftlichen Anspruchs, kann ich mir die Empirie-Feindlichkeit dieser Gruppe nur aus ihrer Herkunft aus dem Psychologischen Institut der FU erklären. Ein mißlicher Umstand, weil dadurch sicher wichtiges Material in der politischen Auseinandersetzung um die Zukunft des LZ verlorengegangen ist. — Das betrifft auch die unzureichenden Aussagen über Nachuntersuchungen und Ergebnisse der Therapien. Dieser Beitrag war in seiner Kürze sicher entbehrlich.

Wie es anders geht, zeigt der Beitrag von L. Gawe, der einen sehr guten Einblick in die soziale Ätiologie der Legasthenie gibt. Die Daten zur Familiensituation der Kinder (bei 56 % psycho-soziale Belastungen während der Schwangerschaft) sind ein aktueller Beitrag zur Notwendigkeit, bei jeder Entwicklungsbehinderung des Individuums das Persönliche herauszuarbeiten. Die Ergebnisse zur sozialen Ätiologie der Legasthenie sind weiterhin ein Beitrag zu dem, was in durchschnittlichen Familien alles an Entwicklungsbehinderungen passiert, ein Beitrag, der auf dem Hintergrund der familienpolitischen Restaurationsbemühungen eine hohe Aktualität bekommt.

Kehre ich zu den interessanten Teilen des Sammelbandes zurück, sind die Beiträge von M. Leonhard und D. Pilz und Dannenberger und S. Egloff zu nennen, die eindrucksvoll die Kapazitäten beschreiben, die in therapeutischer Gruppenarbeit mit Kindern stecken.

Zum Schluß möchte ich noch über ein Essential der LZ-Arbeit, das Zwei-Therapeuten-Prinzip, sprechen. Aus eigener Erfahrung in Praxis und Ausbildung weiß ich um die Schwierigkeiten, die vor allem Anfänger mit ihren jeweiligen Mitberatern und Mittherapeuten haben, um die Konkurrenz untereinander, die vielen Mißverständnisse, die Gefühle des Eingeeengtseins durch den anderen, etc. — Es ist unbestritten, daß in jeder Therapie eine stabile, positive emotionale Beziehung zwischen Klienten und Beratern Voraussetzung für weitere Arbeit darstellt. Sie ist die Basis für Veränderungsschritte beim Klienten. Ist nicht das Zwei-Therapeuten-Prinzip für Klienten wie Therapeuten hinderlich, diese Situation herzustellen? Werden damit nicht nur äußerst schwierig zu lösende Übertragungs- und Gegenübertragungsprobleme geschaffen? Für viele Klienten ist es auch sicherlich willkommen, auf den jeweils anderen Theapeuten auszuweichen, sobald mit dem einen Schwierigkeiten auftreten.

Gerade im Hinblick auf die Ausbildung erscheint mir das Prinzip von zwei gleichberechtigten Therapeuten fraglich. Ich glaube, daß eine teilnehmende Beobachtung oder Teilnahme als Ko-Therapeut, in Verbindung mit intensiver Supervision, hier mehr leisten kann. Die in der Arbeit mit Kindergruppen notwendige Unterstützung läßt sich auch da-

durch erreichen. Wäre es nicht einfacher und wirkungsvoller, anstatt zwei Therapeuten mit sechs Kindern arbeiten zu lassen, lieber jeweils drei Kinder einem Therapeuten zuzuordnen und durch intensive Supervision und Beobachtung die Arbeit zu begleiten?

Zusammenfassend liegt hier ein Sammelband vor, der viele, gerade für Berufsanfänger anregende Beiträge bringt, neben einigen für die Allgemeinheit entbehrlichen Äußerungen. Der Sammelband zeigt auch die Schwierigkeiten, die eine solche große Organisation wie das LZ mit zeitweise 100 Mitarbeitern hat, sich zu organisieren und einen Minimalkonsens zwischen den heterogenen Therapeutenpersönlichkeiten zu entwickeln.

Ich glaube auch, daß die Größe der Institution dem Gedanken der Gemeindenähe, der Flexibilität und Spontaneität zuwiderläuft. In solch großen Organisationen müssen zuviel Zeit und Kraft in die innerbetriebliche Kommunikation gesteckt werden, die den Klienten und dem Stadtteil verlorengehen. Eine Weiterentwicklung von psycho-sozialen Zentren muß auf die Größe des Mitarbeiterstabes sicher achten, um noch Gemeindenähe und eine persönliche vertrauensvolle Atmosphäre herstellen zu können.

Das LZ hat die Schwierigkeiten, aber auch die Potenzen aufgezeigt, die in gemeinnützigen psycho-sozialen Institutionen stecken. Insofern zeigt es überzeugend, daß es Alternativen zu privaten psychologischen Praxen gibt. Notwendig sind aber noch eine starke Dezentralisierung, Verkleinerung, größere Gemeindenähe und Verankerung im Umfeld seiner Klienten.

Klaus Meißner

### **Praxisprobleme einer neuen Kindertherapie konkret aufgezeigt!**

Ich habe von der Gründung des Legastheniezentrum bis Ende 1973 selbst in dieser Institution als Therapeut gearbeitet und war auch im Kindertagesstätten-Projekt von Anfang an dabei; 1974 mußte ich mich aufgrund anderer beruflicher Verpflichtungen auch aus diesem Arbeitsgebiet zurückziehen. Beide Aktivitäten habe ich sehr ungern aufgegeben. Den weiteren Verlauf der beiden Projekte habe ich nur sporadisch verfolgen können; umso mehr bin ich erfreut, daß den beiden nun vereinigten Projekten ein so anschaulicher und richtungsweisender Rechenschaftsbericht aus fast einem Jahrzehnt therapeutischer Arbeit mit Kindern gelungen ist.

Beim Studieren der Textteile, die den Verlauf der ersten Arbeitsjahre beschreiben, konnte ich immer wieder feststellen: Ja, so ist es wirklich gewesen; die Probleme, die wir damals hatten, sind in der Darstellung

»genau auf den Punkt gebracht« worden. Die Beschreibung für die folgenden Jahre ist so plastisch, daß es mir gut möglich war, die weiteren Entwicklungen nachzuvollziehen.

Die Arbeit der Gruppe ist in vielerlei Hinsicht bemerkenswert. Sie verfolgt z.B. trotz starker äußerer Widerstände und Enttäuschungen aus der Kooperation mit Lehrern konsequent die von ihr als richtig und notwendig erkannte Form der Therapie. Die reine Schriftsprachförderung wird aufgegeben und durch eine pädagogisch-therapeutische Konzeption ersetzt, die eine systematische Behandlung der Störungsursachen impliziert und sich eine Förderung und Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes zum Ziel setzt.

Die Art und Intensität, in der sich die Therapeuten mit den Kindern und ihrer sozialen Situation auseinandersetzen, in der sie undistanziert hineingehen, sich einlassen, verlangt vorbehaltlos Anerkennung. Als besonders positiv hervorzuheben sind die organisatorischen Prinzipien, die verhindern, daß der Therapeut unreflektiert individualistisch vorgeht und sich bei seiner Arbeit zunehmend isoliert. Die Einrichtungen des kooperativen Therapierens (Zwei-Therapeuten-Prinzip), der Supervision, des Tandems, des Minicolloquiums und des Bereichsplenums bilden ein wirksames Korrektiv zur traditionellen Therapeutenrolle; sie fördern eine systematische Aufarbeitung der Probleme, die in der Therapiepraxis entstehen, und ermöglichen eine kollektive und solidarische Entwicklung von Behandlungs- und Lösungsvorschlägen.

Mit der Entwicklung und Umsetzung dieser Arbeitsstruktur in der Praxis wird ein zukunftsweisender Handlungsrahmen für eine fortschrittliche Kinderpsychotherapie aufgezeigt. Er bildet die Reaktion auf die gegenwärtige Situation der Kinderpsychotherapie, die als kooperationsfeindlich charakterisiert wird. Das starre und tradierte Selbstverständnis von pädagogisch-therapeutischer Arbeit soll abgelöst werden durch ein Behandlungsmodell, in dem der Kinderpsychotherapeut während des Beratungsprozesses »modellhaft konstruktiv, kommunikativ und kooperativ« (181) wirken und auf diese Weise seine Klienten zu entsprechenden Tätigkeiten anleiten kann. Daraus resultiert der Anspruch, »Kindergruppenpsychotherapie ... in der wirklichen Welt der Kinder und Jugendlichen« (184) durchzuführen.

Die Umsetzung dieser Intentionen ist bisher zwar noch nicht realisiert, doch ist mit der Herstellung einer kooperativen institutionellen Arbeitsstruktur eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen worden. Wie schwierig es jedoch noch werden wird, entsprechend den formulierten Zielsetzungen auch tatsächlich zu handeln, zeigen die Berichte aus der bisherigen Arbeit. Es sind nicht nur die äußeren Bedingungen, die die Umsetzung des neuen Konzeptes behindern, sondern es ist auch die eigene bürgerliche Sozialisation der Therapeuten, die

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 »Familietherapie« (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; wengleich 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 Lühe, 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-

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 Pilz (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



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 Pilz (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 Pilz 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 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 stillächelnd 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 Pitz/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 verkräftbar.

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



habe mich dann aber beim Durchblättern festgelesen ... und mein Vorurteil revidiert: Dies ist ein wichtiges Buch!

1. Es ist wichtig als Praxisbericht eines Instituts. Hier werden keine Potemkinschen Dörfer vorgespiegelt, damit das LZ künftig besser finanziell unterstützt werde, hier werden auch nicht imponierende Daten zelebriert, um Probleme zu verschleiern. Es werden die individuellen Lernprozesse vieler Mitarbeiter des LZ offen, d.h. Schwierigkeiten und sogar Scheitern nicht zudeckend, dargestellt, und zwar so konkret, daß sie auf eigene Erfahrungen bezogen werden können. Als langjähriger Mitarbeiter am Pädagogischen Zentrum Berlin wünschte ich mir, es gäbe vergleichbare Versuche aus unserem Institut, die gemachten Erfahrungen derart offen zu vermitteln und sie damit institutsintern wie öffentlich diskutierbar und kritisierbar werden zu lassen. Das Beispiel sollte Schule machen.

2. Hier wird eine Praxis vorgeführt, in der sich Erwachsene auf Kinder und Jugendliche einlassen, sich ihnen als Person stellen. Sie verhalten sich damit grundsätzlich anders, als dies in der Schule unter den gegebenen Umständen Praxis sein kann. Das zu lesen muß für Lehrer unerträglich sein. Ihnen stellen sich die gleichen Probleme, wie sie hier beispielhaft beschrieben werden. Schule ist aber derart institutionell verfestigt organisiert, daß sich Lehrer überhaupt nicht anders verhalten können, als sich den Problemen durch Sortieren und Aussondern, durch Kontrollieren und Zensieren zu entziehen.

Das Buch wird damit zugleich auch deshalb wichtig, weil in den Praxisberichten indirekt die Defizite der Schule dargestellt sind: es wird deutlich, wo Schule versagt, was sich ändern muß, damit sich Lehrer auf die Kinder mit ihren Schwierigkeiten pädagogisch einlassen können.

3. Renfordt/Schubenz fassen den Lernprozeß des Instituts zusammen, wenn sie schreiben: »Kindergruppenpsychotherapie muß in der wirklichen Welt der Kinder und Jugendlichen durchgeführt werden.« (S.184) — Der Weg des LZ führt damit folgerichtig vom Lese-Recht-schreib-Training über die eher abgehobene Gruppentherapie zur institutionsimmanenten Unterstützung psychosozialer Prozesse. Das wird erst dann voll realisierbar werden, wenn die Schule die Arbeit, wie sie im LZ angelegt ist, überhaupt als Unterstützung begreift und die notwendige Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Psychologen nicht blockiert. Vielleicht wäre es grundsätzlich sogar richtiger, wenn Psychologen direkt an den Schulen arbeiteten, in konkreter verbindlicher Auseinandersetzung mit den Lehrern. Bis es aber so weit ist, bis sich die Schule als Institution selbst dafür verantwortlich hält, auf die Schwierigkeiten ihrer Kinder und Jugendlichen zu reagieren, bis sie selbst z.B. dafür sorgen kann, daß jedes Kind lernt, sich seines eigenen

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 Eingeengtseins«, 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« mußt 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 Aneignungsbemühungen 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 stöbar 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. Habilitationvortrag, 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).



- 1979 **Autorenkollektiv** (Dannenberger, Drummer, Siemens, Uhe), Arbeitsbericht des Legasthenie-Zentrums 1979/1980 (Darstellung der Konzeption; Personal- und Sachmittelbedarf; Kostenberechnung). In: LZ-Info 1979, 3.Jg., Nr.42 vom 1.10.1979.
- Baumann, D.;** S. v.d. Lühe, Kindertherapie und Erzieherarbeit — Können Psychologen Erzieher beraten? In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.171-178, Köln 1979.
- Baumann, D.;** S. v.d. Lühe; H. Renfordt, Kindertagesstättenprojekt: Institutionsberatung und Therapie. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.44-48, Köln 1979.
- Dannenberger, J.;** S. Eglolf, Die institutionellen Rahmenbedingungen der pädagogisch-therapeutischen Tätigkeit im Legasthenie-Zentrum e.V. Berlin. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.188-223, Köln 1979.
- Dotzenroth, B.;** M. Uhe, Jonas, der aus dem Walfischbauch ausgespuckt wurde in unsere böse Welt, und seine Schwierigkeiten, sich in dieser zurecht zu finden. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.69-76, Köln 1979.
- Drummer, H.;** P. Eberbach, Kindermarathon im Frankenwald. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.102-122, Köln 1979.
- Franssen, M.;** H. Kloppenburg, Wir da oben — Ihr da unten? Kinder und Therapeuten in Aktion. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.92-102, Köln 1979.
- Gawe, L.,** Ergebnisse der Eingangsuntersuchungen von Anmeldungen im Legasthenie-Zentrum 1970-1977. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.223-236, Köln 1979.
- Greve, A.,** Statistische Angaben zur Klientel des Legasthenie-Zentrums. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.236-238, Köln 1979.
- Leonard, M.;** D. Pilz, Kinder unterwegs — Therapeuten auf ihrer Spur? In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.69-78, Köln 1979.
- Leonard, M.;** D. Pilz, Soziale Ausgrenzung und Kindergruppentherapie. In: K. Bader, R. Koch, G. Rocholl (Hrsg.), Kooperatives Handeln in der Kindererziehung. S.161-171, Köln 1979.
- Lüttger, F.;** F. Müller; M. Pfeiffer; A. Schmidt, Die unheimliche Euphorie — Ein Versuch, den faszinierenden Verlauf einer Reise zu beschreiben. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.122-156, Köln 1979.
- Renfordt, H.;** S. Schubenz, Kinderpsychotherapie — was kann das in der Praxis sein? In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.178-187, Köln 1979.
- Schubenz, S.,** Überlegungen zu einer praxisintegrierenden Ausbildung in Klinischer Psychologie. In: LZ-Info 1979, 3.Jg., Nr.43 vom 27.6.1979.
- Schlösser, M.,** Therapieabbruch als Resultat von Elternarbeit? In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.156-171, Köln 1979.
- Siemens, H.,** Vom Lese-Rechtschreibtraining zur Kindertherapie. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.11-43, Köln 1979.
- Zimmermann, U.,** Nina oder: Wie man Sonderschüler herstellt. In: D. Pilz/S. Schubenz (Hrsg.), S.76-91, Köln 1979.
- 1980 **Dotzenroth, B.;** M. Pilz-Leonard; M. Uhe, Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen als Voraussetzung zum Lernen. In: LZ-Info 1980, 4.Jg., Nr. 48/49 vom 9.7.1980 (erscheint in: »Entwicklung und Gesundheitsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen.« Kongreßbericht. Campus, vorauss. 1981).
- Kostka, W.,** Kindertherapie und Klein-Computer — ein Tätigkeitsbericht. In: LZ-Info 1980, 4.Jg., Nr. 48/49 vom 9.7.1980 (s. im vorliegenden Band).
- Kluczny, J.;** M. Pfeiffer; H. Siemens, Das Modell einer gemeindenahen therapeutischen Versorgung von Kindern und Jugendlichen durch das Legasthenie-Zentrum in den Bezirken Reinickendorf und Wedding von Berlin. In: LZ-Info 1980, 4.Jg., Nr.48/49 vom 9.7.1980 (erscheint in: »Entwicklung und Gesundheitsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen.« Kongreßbericht. Campus, vorauss. 1981).
- Otto, M.,** Die Bedeutung der Organisationsform für die therapeutische und präventive Arbeit mit entwicklungsbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: LZ-Info 1980, 4.Jg., Nr. 48/49 vom 9.7.1980 (erscheint in: »Entwicklung und Gesundheitsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen.« Kongreßbericht. Campus, vorauss. 1981).

*Pilz, D.*, Allgemeine Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsversagen — zu einigen Aspekten von Forschung im sozialen Kontext des Legasthenie-Zentrums Berlin. In: LZ-Info 1980, 4. Jg., Nr. 48/49 vom 9.7.1980 (erscheint in: »Entwicklung und Gesundheitsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen.« Kongreßbericht. Campus, vorauss. 1981).

*Schubenz, S.*, Die Morphemmethode im pädagogisch-therapeutischen Verfahren der Betreuung von sogenannten Legasthenikern — ein Beispiel für die Chancen von Linguisten in therapeutischen Berufen. In: LZ-Info 1980, 4. Jg., Nr. 46 vom 19.3.1980.

*Schubenz, S.; J. Kluczny; D. Pilz; H. Siemens*, Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern — Gesprächsnotizen. In: LZ-Info 1980, 4. Jg., Nr. 48/49 vom 9.7.1980 (erscheint in: »Entwicklung und Gesundheitsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen.« Kongreßbericht. Campus, vorauss. 1981).

1981 *Pilz, D.*, Von Kindern lernen — 10 Jahre Entwicklung einer »Gegen«-Institution (Arbeitstitel, erscheint vorauss. 1981).

### c) Diplomarbeiten

Die nachfolgende Liste enthält sämtliche Diplomarbeiten, die im Rahmen der Projekt-ausbildung und der praktischen Arbeit im Legasthenie-Zentrum entstanden sind. Die mit \* gekennzeichneten Arbeiten stehen als vervielfältigte Maschinenmanuskripte zur Verfügung und können zum Selbstkostenpreis vom Legasthenie-Zentrum bezogen werden.

1972 *Glassing, G.*, Psycholinguistische und soziolinguistische Bedingungen der Entstehung von Legasthenie.

*Jörg, A.*, Untersuchung der sozialen Herkunft von Legasthenikern.

*Podlesch, W.; R. Rabe*, Morphologische und sprachstatistische Untersuchungen im Rahmen psycho- und soziolinguistischer Überlegungen zum Sprachunterricht.

*Runke, M.*, Die Verursachung von Legasthenie unter dem Gesichtspunkt der schichtspezifischen Entwicklung kognitiver Strukturen und ihrer Auswirkungen im Bereich der visuellen Wahrnehmung.\*

1973 *Holtz, U.; P. Smessaert*, Der Hilfsschüler als gesellschaftliches Produkt (Semesterarbeit).\*

1974 *Gurriss, N.*, Die praktische Relevanz des Intelligenzkonstrukts und von Intelligenztestverfahren für die Phänomene »Schulversagen« und »Lernbehinderung«, projiziert auf das Legasthenie-Problem und Sonderbeschulung — unter besonderer Berücksichtigung bildungspolitischer und institutioneller Aspekte.

*Hacker, D.; D. Pilz*, Die Sprache als spezifisch-menschliches Zeichensystem in ihrer Entwicklung und einige psychologische und methodische Probleme ihrer Aneignung.

1975 *Christof, P.; G. Polefka*, Feldstudie: Systematische Erfassung aller zur Zeit relevanten praktischen und theoretischen Ansätze der Legasthenie-Diagnose und Legasthenie-Therapie in der BRD und West-Berlin. — I. Systematische Erfassung der praktischen Bemühungen um die Anwendung von publizierten Diagnose- und Therapiekonzepten der Legasthenie. II. Systematische Erfassung von praktizierten Legasthenie-Diagnose- und Therapieverfahren, die mit den publizierten Konzepten nicht in Übereinstimmung gebracht werden können.

*Dzierma, M.*, Legasthenie und Kriminalität.

*Grumm, D.; A. Ockel*, Zur Diagnose von Schulversagen am Beispiel der Legasthenie-Diagnostik.

*Refay, H.*, Zum Zusammenhang zwischen Legasthenie und Leistungsmotivation (Semesterarbeit).

*Tichy, U.*, Beiträge zur Legasthenie-Therapie: Die Elternarbeit als notwendiger Therapiebestandteil.

- 1976 *Egloff, S.; C.A. Hinz; M. Paul-Seidel; C. Schiller*, Die Bedeutung familialer Sozialisationsbedingungen für die Entstehung von Legasthenie. — Einzelfallstudien.\*  
*Fischer-Rehahn, A.; F. v. Kersbergen*, Verursachungsmomente für die Entstehung von Schulunfähigkeit — Fallstudien an Kindern einer Sonderschule für Lernbehinderte.\*  
*Holtz, U.; P. Smessaert*, Das Legasthenie-Zentrum e.V. — Entwicklung einer Perspektive zu einer neuen Form psychologischer Berufspraxis.\*  
*Pennecke, C.*, Diskussion theoretischer und methodologischer Ansätze in der Leserechtschreibschwäche-Forschung unter besonderer Berücksichtigung persönlichkeits-theoretischer Implikationen (Semesterarbeit).  
*Trippen, B.; B. Raasch*, Ein Materialentwurf als Beitrag zur Weiterentwicklung der Legasthenietherapie.
- 1977 *Drummer, H.*, Das Legasthenie-Zentrum e.V. — Aspekte zu einer sozialpolitischen Institutionsanalyse.\*  
*Kloppenborg, H.*, Emotional-motivationale Aspekte der Arbeit in der praxisintegrierenden Studieneinheit »pädagogisch-therapeutische Arbeit im Schulbereich« und im Legasthenie-Zentrum.\*  
*Pfeiffer, M.; F. Müller*, Überlegungen zur Bestimmung von Therapiezielen in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit des Legasthenie-Zentrums e.V.\*  
*Schmidt, B.*, Grenzen und Möglichkeiten pädagogisch-therapeutischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen — Unterschiedliche Versuche im Vergleich.\*  
*Timmermann, G.*, Versuche der Entwicklung einer Konzeption kompensatorischer Kinderbetreuung in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit im Legasthenie-Zentrum.\*  
*Weiß, M.; H. Waldschmidt*, Die Entstehung geistiger Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenz.\*
- 1978 *Beck, W.*, Emotionale und motivationale Aspekte bei der Entwicklung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit und ihre Bedeutung für Ätiologie und Therapie von Legasthenie.\*  
*Drechsel, S.*, Kinder, Eltern und Familie: Der Beitrag der Familientherapie zur Kinderpsychotherapie.\*  
*Greve, A.*, Ein beschreibender Überblick über die Klientel des Legasthenie Zentrums e.V. von 1970-1977.\*  
*Kluczny, J.*, Gesellschaftstheoretische Voraussetzungen und psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in familialer Sozialisation. Interpretation pathologisierender Momente im Hinblick auf Legasthenie.\*  
*Lübbers, K.-H.*, Kritische Reflexion zur Elternarbeit als wesentlicher Bestandteil bei der Therapie psychischer Entwicklungsbehinderung von Kindern.\*  
*Nehne, U.*, Elternarbeit — Therapiepraxisproblem außerschulischer pädagogisch-therapeutischer Langzeit-Gruppentherapie mit psychisch entwicklungsbehinderten Schulkindern.\*  
*Seidel, E.*, Theoretische und pädagogisch-therapeutische Aspekte des Zusammenhangs von psycho-somatischen Erkrankungen und psychischer Entwicklungsbehinderung bei Kindern.\*
- 1979 *Baltes, A.*, Die negative Selbsteinschätzung als wesentliche Komponente der Aneignungsbehinderung. Versuch einer kritischen Analyse der Individualpsychologie Alfred Adlers.\*  
*Cormann, W.; P. Raitala*, Psychotherapie als Eingliederungshilfe für psychisch behinderte oder von Behinderung bedrohten Kindern. — Analyse einer Kindergruppen-therapie.\*  
*Grabautzki; Grundmann; Schröder, Otto; Sievers*, Psychologische Therapie mit Jugendlichen.\*  
*Klocke, D.; K. Vollmer*, Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie — dargestellt an Problemen der Konzeptualisierung in der »Kritischen Psychologie« und im »Legasthenie-Zentrum e.V.« in handlungstheoretischer Sicht.\*

- Schmidt, A.*, Aspekte der Kindertherapie: Überlegungen zur Bedeutung der emotionalen Abgesichertheit für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht therapeutischer Arbeit (Semesterarbeit).\*
- Schnell, M.*, Überlegungen zu einer praxisintegrierenden Ausbildung zum Klinischen Psychologen im Legasthenie-Zentrum e.V. in Verbindung mit der Studieneinheit »Kindertherapie (pädagogisch-therapeutische Arbeit im Vorschul- u. Schulbereich)« des Psychologischen Instituts der Freien Universität Berlin.\*
- Thiele, J.*, Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Lehreraufgabe in einer Institution wie dem Legasthenie-Zentrum e.V.\*
- 1980 *Barth, J.*, Lernprozeß einer Therapeutin. Entwicklung und Ausbildung zur Kindertherapeutin im Legasthenie-Zentrum e.V. Berlin.\*
- Blum, N.S.*, Die therapeutischen Möglichkeiten des Spiels in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit legasthenen Kindern — dargestellt anhand von praktischen Beispielen.\*
- Flicke, S.; I. Loreck-Klett*, Kindertherapie und Schriftsprache.\*
- Jacoby, B.*, Das Problem der Grenzsetzung in der Kindertherapie.\*
- Kipp, C.; V. Kuhnen*, »Tanz auf den Seilen.« — Dokumentation einer Kindergruppen-therapie.\*
- Konrad, K.-H.*, Probleme der Therapeut-Klient-Beziehung am Beispiel eigener praktischer Erfahrung. (Zur Situation des Therapeuten in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit.)\*
- Schlösser, M.*, Narzißtische Störung und das Problem erfolgreicher Aneignungstätigkeit über Sprechen und Handeln — Theoretische Überlegungen und Fallstudien aus der therapeutischen Arbeit mit narzißtisch gestörten Kindern.\*
- Stiege, C.*, Therapie als Sondersituation. Darstellung wesentlicher Bedingungen und Momente pädagogisch-psychologischer Therapie mit einer Gruppe von Sonderschülern — ein Erfahrungsbericht.\*

## Teil II

Winfried Kostka

### Kindertherapie und Klein-Computer

Ein Tätigkeitsbericht des Forschungsprojekts  
 »Computerunterstützter Unterricht (CUU) im Rahmen der Therapie  
 von Legasthenikern«\*

#### Gliederung

1. Das Klientel des Legasthenie-Zentrums
2. Die therapeutische Arbeit des Legasthenie-Zentrums in seiner bisherigen Entwicklung
3. Die Quellen der Motivation zur Arbeit mit Computern
4. Die Aktivitäten der Kinder am Computer
  - 4.1 Die äußeren Bedingungen der Arbeit am Computer
  - 4.2 Die Arbeit mit dem Computer: Das Verhalten einzelner Kinder und die Eindrücke der Therapeuten
5. Ergebnisse und verallgemeinerte theoretische Überlegungen zu den bisherigen Erfahrungen der Arbeit mit Kindern am Computer
  - 5.1 Wie die Kinder das Angebot nutzten
  - 5.2 Die Urteile der Therapeuten
  - 5.3 Das Spezifische der Arbeit mit dem Computer
  - 5.4 Bisherige lernpsychologisch und therapeutisch wichtige Ergebnisse
  - 5.5 Ist die Arbeit mit Computern therapeutisch wirksam bzw. ist die Arbeit mit Computern Therapie?
  - 5.6 Wird die Therapie durch den Einsatz von CUU beschleunigt?
  - 5.7 Kriterien des Therapieerfolgs
  - 5.8 Gibt es einen Transfer der neuen, durch CUU erlangten Sprachkompetenz in die Schule und andere Bereiche des täglichen Lebens?
6. Ausblick auf die weitere Arbeit des Projekts
7. Informationen zur technischen Ausstattung und weitere Angaben über das Projekt

\* In Zusammenarbeit mit der praxisintegrierenden Studieneinheit des Psychologischen Instituts der FUB »Pädagogisch-therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen« und der kindertherapeutischen Einrichtung »Legasthenie-Zentrum e.V.« als Mitglied im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband und Träger der freien Wohlfahrtspflege.

Für Kinder mit Schulversagen, speziell Legasthenie, und neurotisch bedingten Lern- und Verhaltensstörungen sollen neue technische Mittel und neue Formen der gemeinsamen Arbeit von Kindern und Therapeuten am Gegenstand Schriftsprache im Therapieprozeß zur Anwendung gebracht werden.

Durch einen freien Zugang zu Kleincomputern mit differenzierten Spiel- und Sprachlernprogrammen sowie einfachen Möglichkeiten zum eigenen Programmieren sollen neurotisch bedingte Lernbarrieren abgebaut werden. Sprache, speziell Schriftsprache, soll auf diese Weise von den Kindern wieder erfahrbar werden als ein für die Verwirklichung persönlicher Bedürfnisse und die Kommunikation mit anderen funktionales Mittel.

Grundlage für die Entwicklung entsprechend geeigneter Programme ist die Anwendung einer modernen psycho-linguistischen Methode zur Sprachstrukturierung, die die Ökonomie und Effektivität der Sprachaneignung fördert. Sie wurde unter dem Namen 'Morphemmethode' am Psychologischen Institut entwickelt.

Darüber hinaus soll für den in Zukunft zu erwartenden umfangreichen Einsatz von Kleincomputern auch im Bildungsbereich eine qualitativ hochwertige, auf wissenschaftlicher Grundlage entwickelte Software beispielhaft zur Verfügung gestellt werden.

## 1. Das Klientel des Legasthenie-Zentrums

Die im Legasthenie-Zentrum Berlin betreuten Kinder weisen im allgemeinen eine psychisch bedingte Behinderung in der Persönlichkeitsentwicklung auf, wobei das Versagen in der Schule, besonders in schriftsprachlich orientierten Fächern gewöhnlich den äußeren Anlaß für die Einleitung therapeutischer Maßnahmen gibt. Sofern ein erhebliches Leistungsdefizit im Schriftsprachenbereich und bestimmte Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden, stellt das Land Berlin in Anwendung des Paragraphen 39 Bundessozialhilfegesetz (BSHG) finanzielle Mittel zur Durchführung der Therapie zur Verfügung. Das Legasthenie-Zentrum besteht seit etwa 10 Jahren und betreut zur Zeit ca. 250 Kinder. Der größte Teil dieser Kinder kommt aus Familien der unteren sozialen Schichten und der unteren Mittelschicht.

## 2. Die therapeutische Arbeit des Legasthenie-Zentrums in ihrer bisherigen Entwicklung

Bei der Vermittlung von Lese-Rechtschreibkompetenzen in der Legasthenikertherapie setzte das Legasthenie-Zentrum im Verlauf seiner Entwicklung verschiedene Schwerpunkte: Zu Beginn stand die Erarbeitung einer sinnvollen und ökonomischen Strukturierung der deutschen Sprache für Unterrichtszwecke im Vordergrund. Sie führte zur Entwick-

lung der 'Morphemmethode'. Der Versuch einer schulunterrichtsähnlichen Vermittlung eines nach der Morphemmethode aufbereiteten Lese-Rechtschreibmaterials innerhalb des therapeutischen Prozesses fand seine Grenzen am massiven Ausweich- und Vermeidungsverhalten der Kinder, sobald ihnen Lese-Rechtschreibübungsmaterial vorgelegt wurde. Aufzufangen gewesen wäre dieses Verhalten nur entweder durch erhöhten Druck von seiten der Therapeuten oder aber durch eine veränderte therapeutische Vorgehensweise, die sich an den Ursachen dieses Abwehrverhaltens orientierte.

Um die emotional-motivationalen Komponenten dieses Abwehr- und Vermeidungsverhaltens stärker zu berücksichtigen und auf die familiären Ursachen der psychisch bedingten Lernhemmung bzw. des Lernstillstandes besser therapeutisch reagieren zu können, veränderte sich das Therapiekonzept hin zu einer kombinierten gruppen- und einzeltherapeutisch orientierten Vorgehensweise. Damit verbunden war ein relativer Rückgang des Angebots an Lese-Rechtschreibübungen innerhalb der Therapie. Zwar konnte jetzt besser auf die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung Einfluß genommen werden, jedoch blieb die Frage nach der Art und Weise der Erweiterung der Kompetenzen im Schriftsprachenbereich weiterhin problematisch und ungeklärt. Auf eine spontane oder allein durch die Schule bewirkte Kompetenzerweiterung konnte man bei den meisten Kindern nicht hoffen. Andererseits fiel auf, daß sich ein Großteil der Kinder nun keineswegs mehr total abwehrend oder gleichgültig gegenüber der Schriftsprache verhielt. Sofern ihnen ein selbständiger Zugang zu schriftsprachlichen Mitteln möglich war, sie auf ihre Weise mit der Schriftsprache umgehen konnten oder die schriftsprachlichen Aktivitäten in einem für sie sinnvollen Tätigkeitszusammenhang standen, waren sie durchaus bereit, sich den Anstrengungen einer schriftsprachlichen Äußerung zu unterziehen.

Es wurde daher nach solchen neuen Formen im Umgang mit der Schriftsprache gesucht, die einerseits für die Kinder attraktiv sind und ihnen genügend Freiheit in der Wahl der Art und Weise des Umgangs mit der Sprache lassen und andererseits Ansatzpunkte für systematische Übungen bieten. Der Computer ist ein modernes Produktions- und Kommunikationsmittel, das sich nur mit den Mitteln der Schriftsprache beherrschen läßt. Unter der Voraussetzung, daß es den Kindern genügend attraktiv erschien, mit einem Computer zu arbeiten, sollte dieser zu einem neuen Arbeitsangebot in der Therapie werden. Die Markteinführung von preisgünstigen Kleincomputern machte es möglich, den Computer auch außerhalb großer Universitäten in einer durchschnittlichen Therapiepraxis, also direkt in einem normalen Dienstleistungsbetrieb auszuprobieren.

### 3. Die Quellen der Motivation zur Arbeit mit Computern

Bis in die 60er Jahre war die Benutzung von Computern ausschließlich großen Betrieben und Universitäten vorbehalten. Mit der seit den 70er Jahren beginnenden Entwicklung leistungsfähiger Kleincomputer wird der Einsatz elektronischer Datenverarbeitung zunehmend weniger exklusiv und beginnt sich zu verallgemeinern. Die technische Entwicklung des Produktionsprozesses, die zunehmende Arbeitsteilung und Verflechtung der Produktionsprozesse miteinander macht den ungehinderten Informations- und Datenaustausch zu einer Existenzbedingung der gesellschaftlichen Produktion auf dieser Stufenleiter der Entwicklung. Die zunehmende Verbreitung von Kleincomputern unterstützt und beschleunigt diesen Verallgemeinerungsprozeß des Datenaustausches und macht es sowohl möglich wie zu einem gesellschaftlichen Erfordernis, daß eine immer größere Anzahl von Menschen dieses Produktionsmittel beherrschen. Es wird geschätzt, daß bis 1985 ca. 5 Millionen Arbeiter in der einen oder anderen Form direkt mit Geräten der Datenverarbeitung zu tun haben werden und 50% aller Arbeitsplätze bzw. 85% aller Arbeitsplätze in der Industrie durch die Einführung von Datenverarbeitungsanlagen umgestaltet werden.

Wenn die Beherrschung des Informationsprozesses zur allgemeingesellschaftlichen Notwendigkeit wird, muß sich dies auch auf die Struktur und den Inhalt des gesellschaftlichen Bildungsprozesses auswirken. Es entstehen neue Ausbildungsziele: Vermittlung von Kenntnissen zur elektronischen Datenverarbeitung, Aneignung von Fähigkeiten zur Bedienung von Computern.

Diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen finden die Kinder vor, in ihnen müssen sie sich zurechtfinden, mit ihnen müssen sie umgehen; und sie wollen auch damit umgehen, genauso wie sie sich begeistert mit dem Auto als modernem Transportmittel beschäftigen und es später beherrschen wollen (und in den meisten Fällen auch müssen).

Die zweite große Quelle der Motivation zum Umgang mit Computern ist das Neugier- und Explorationsverhalten von Kindern. Es gehört zu den ursprünglichsten, naturgeschichtlich herausgebildeten Grundlagen motivierten menschlichen Handelns. Da es für die Aktivität menschlicher Tätigkeit von vitalster Bedeutung ist, wird es im Falle psychischer Entwicklungsbeschränkung zu den Antriebsmomenten des Handelns gehören, die diesen Einschränkungen am wenigsten unterliegen. Daher wird es möglich sein, bei den Kindern auf einer allgemeinen, unspezifischen Interessiertheit gegenüber dem neuen Gerät 'Computer' aufzubauen. Gleichzeitig bedeutet der Umgang mit dem Computer jedoch auch die Betätigung im Rahmen eines konkreten gesellschaftlichen Entwicklungsbedürfnisses, nämlich der Entwicklung in-



dividueller Fähigkeiten im Umgang mit Geräten der Datenverarbeitung, so daß hier auch schon die individuellen Grundlagen für eine spätere motivierte Übernahme gesellschaftlicher Arbeitsanforderungen gelegt werden können.

Sofern erst einmal eine gewisse Fähigkeitsentwicklung eingesetzt hat, wird die Betätigung in dieser konkreten Arbeit quasi selbstmotivierend, da das Kind auf einer sich beständig erweiternden Grundlage individueller Kompetenzen operiert. Sofern Kinder in diesem Prozeß geeignete Unterstützung erfahren, werden sie einen immer höheren Grad an Verfügung über den Computer bekommen und beginnen, eigene Programme zu schreiben oder die vorhandene Ausstattung für die Verwirklichung eigener Bedürfnisse in Besitz zu nehmen.

#### 4. Die Aktivitäten der Kinder am Computer

##### 4.1 *Die äußeren Bedingungen der Arbeit am Computer*

Seit Herbst 1979 ist ein Computersystem, seit April 1980 ein zweites installiert. Das erste System stand ein halbes Jahr 12 Kindern regelmäßig nach Verabredung zur Verfügung. Seit April 1980 ist ein spezieller Computerraum eingerichtet, zu dem die Kinder zusammen mit ihren Therapeuten freien, selbstverantwortlichen Zugang haben.

Bis März 1980 wurden diese Computereinheiten von 24 verschiedenen Kindern ca. 250mal für insgesamt ca. 300 Stunden benutzt. Von Mitte April bis Ende Mai 1980 wurde von ca. 30 verschiedenen Kindern ca. 110mal für ca. 150 Stunden an den Computern gearbeitet.

Im Durchschnitt arbeitet ein Kind eine Stunde am Computer. Bis zum April 1980 konnten die Kinder nur an einem Bildschirmsichtgerät arbeiten. Die Benutzung von Druckern, mit denen die Bedingungen der Textverarbeitung wesentlich erweitert werden, ist seit Mai 1980 möglich.

Am Computer selbst haben die Kinder bis jetzt folgende Betätigungsmöglichkeiten: Explizite Spielprogramme sind zum Beispiel 'Zahlenraten', bei dem der Computer mit 'zu hoch' oder 'zu niedrig' auf die Rateversuche antwortet, bis die richtige Zahl gefunden wird; oder 'Würfelspiel', bei dem man einen bestimmten symbolischen Geldbetrag auf eine zufällig gewürfelte Augenzahl setzen kann. Die Spiele werden schriftsprachlich kommentiert. Der Schwierigkeitsgrad der schriftsprachlichen Äußerungen ist niedrig gehalten, um die Spielmotivation nicht zu gefährden. Stärker rechtschreibbezogen sind 'Wörterraten', bei dem ein unbekanntes Wort durch Abfragen der möglicherweise enthaltenen Buchstaben — orientiert an der Häufigkeitsrangreihe der Buchstaben — erraten werden muß, oder 'Wörterbuch', bei dem man 1000 — 8000, nach Auftretenshäufigkeit zusammengestellt

te, in Morpheme aufgeteilte Worte nach bestimmten Kriterien vom Computer durchsuchen lassen und sich spezielle Wortlisten geben lassen kann. Beim Sprachspiel 'Auweia' muß ein vorgegebenes Wort in Morpheme aufgeteilt werden, und bei der Computeraufgabe 'Schreiben' kann das Nachschreiben aus dem Gedächtnis von vorher kurz gezeigten Wörtern geübt werden. Beim 'Tiere raten' werden die Leserechtschreibkompetenzen auf eine inhaltsorientiertere Form in Anspruch genommen. Aufgrund von nacheinander gegebenen Hinweisen muß man das gemeinte Tier zu raten versuchen. Dieses Spiel kann von den Kindern selbständig um neue Tiere mit neuen Hinweisen erweitert werden. Die dazu erforderliche Programmeinheit können sie leisten.

Bevor die Kinder mit dem Computer arbeiten können, haben sie einige Hürden zu überwinden. Da zur Zeit nur zwei Systeme vorhanden sind, jedes Kind ca. 1 Stunde an einer Computereinheit arbeitet und viele Kinder interessiert sind, an den Computer zu kommen, mußte eine Warte- bzw. Voranmeldeliste eingeführt werden. In diese Liste tragen sich die Kinder schon oft Wochen im voraus ein. Sie müssen somit auf eine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung verzichten und von sich aus ihre Aktivitäten am Computer perspektivisch planen — was für diese Kinder oft schon eine große individuelle Leistung bedeutet. Am Computer selbst werden die Kinder nicht allein gelassen, sondern sie werden in der Regel bei dieser Tätigkeit von einem Therapeuten während einer Einzeltherapiestunde unterstützt.

Um die Besonderheit der Verhaltensweisen der Kinder in der Arbeit mit den Computern deutlicher darstellen zu können, sollen zuerst ihre allgemeinen Verhaltensweisen beschrieben werden, wie sie sich in den Räumen des Legasthenie-Zentrums regelmäßig zeigen, sowie ihre spezifischen Reaktionen auf den Umgang mit Schriftsprache.

Ausgangspunkt der Lebenssituation der Kinder ist, daß sie unter massiven Persönlichkeitsentwicklungsstörungen und Entwicklungseinschränkungen leiden, daß sie Schwierigkeiten zu Hause, mit ihren Eltern, Geschwistern, Freunden, Schulkameraden und auch mit sich selber haben. Diese Schwierigkeiten haben sich für sie so verdichtet, daß davon u.a. auch die Leistungen in der Schule betroffen wurden. In dieser Situation wurden die Kinder von den Eltern im Legasthenie-Zentrum vorgestellt und zur Therapie angemeldet. Faktisch alle unmittelbaren Bezugspersonen, Eltern, Lehrer sowie alle institutionellen Repräsentanten (Schuldirektoren, Schulpsychologen, Vertreter der Bezirksämter) erwarten in dieser Situation, daß man das Problem der Leserechtschreibleistungen direkt durch Übungsprogramme angeht. Im Brennpunkt dieser vielfältigen Erwartungen stehen das Kind und der Therapeut. Die Kinder reagieren auf diesen massiven Druck von außen mit einer großen Skala von Verhaltensweisen, die von der Anpassung

und widerspruchslosen, jedoch erfolglosen Durchführung von Lese-Rechtschreibübungen bis hin zur offenen Verweigerung reichen. Im einzelnen stellt sich das so dar, daß schriftsprachliches Material, Arbeitsbögen, Bücher usw. zerrissen, bemalt oder verbrannt werden. Bei der Konfrontation mit schriftsprachlichem Material müssen sich die Kinder z.B. in die weiteste Ecke, auf den höchsten Schrank oder mit dem Rücken zur Gruppe setzen oder sogar unter den Tisch kriechen, bevor sie sich sicher genug fühlen, um einen Arbeitsbogen ansehen zu können. Selbst bei Jugendlichen kann man mit an mathematische Sicherheit grenzender Präzision den Effekt hervorrufen, daß sie alle, legt man einen Arbeitsbogen auf den Tisch, innerhalb einer Minute aus dem Raum verschwunden sind, weil jeder plötzlich noch etwas ganz Wichtiges zu tun hat.

Die Aggressionen der Kinder, mit denen sie in die Therapie kommen, sind nicht ungerichtet oder persönlichkeitsimmanent, sondern diese Aggressionen richten sich gegen ganz spezifische Formen der Einschränkung ihrer Entwicklung durch die Erwachsenenwelt und gegen die Dinge, mit denen ihnen ihren Interessen entfremdete Leistung abverlangt wird: Bleistifte, Schulhefte, Bücher, Schultische und -stühle, Schreibmaschinen werden zerstört. Das drückt ihr gegenwärtiges Verhältnis zur Schriftsprache handgreiflich aus. Auch das übrige Mobiliar und ganz besonders geschlossene oder verschlossene Türen oder Wände usw., durch die sie von bestimmten Lebenszusammenhängen ausgeschlossen werden, bleiben nicht von den Versuchen der Zerstörung, also elementarer Einflußnahme verschont. Eine ausführliche Beschreibung des Verhaltensrepertoires kann an dieser Stelle nicht erfolgen, da es in dem Zusammenhang im wesentlichen nur darum ging, das Verhältnis der Kinder zur Schriftsprache in den wesentlichen Zügen zu beleuchten.

Bei der Einführung der Computer als Therapieangebot und der Einrichtung eines speziellen Computerraums mit — im Vergleich zu anderen Therapiematerialien — sehr teuren Geräten, die auch relativ empfindlich sind und vorsichtig behandelt werden müssen, war natürlich eine zentrale Frage, wie die Kinder mit diesem Angebot umgehen und wie sie sich auch sonst in dem Raum verhalten würden. Eine Aufzählung dessen, was alles *nicht* passiert ist, aber durchaus möglich gewesen wäre, wenn man die Lage in den anderen Therapieräumen zum Vergleich nimmt, verdeutlicht vielleicht am besten, wie dieses neue Angebot von den Kindern aufgenommen wurde. Ganz allgemein: Der Computerraum sieht noch so aus wie am ersten Tag: sauber, die Tische nicht zerkratzt oder beschmiert, die Wände nicht bemalt. Abfall wird in den Papierkorb geworfen. Bleistift, Schere, Radiergummi, Locher etc. sind noch vorhanden, in Ordnung und an ihrem Platz. Der im-

mer verschlossene Schrank, in dem nicht für Kinder bestimmte Dinge lagern, ist nicht aufgebrochen, die ebenfalls nicht für Kinder bestimmten offen stehenden Aktenordner sind nicht aus dem Regal geworfen. Die Bilder und Papiere wurden nicht von den Wänden gerissen oder bemalt, eine Spiegelwand nicht zertrümmert und die Stühle nicht zerbrochen, die Tür nicht eingetreten, und die daran hängenden Zettel, die auf den Computer, neue Programme und die Öffnungszeiten hinweisen, sind nicht bemalt oder abgerissen worden. Computer, Terminal und Drucker sehen fast aus wie am ersten Tag, und bis jetzt sind die Geräte — wenn überhaupt — nur von selbst ausgefallen und nicht aufgrund grober Behandlung durch die Kinder. »An und für sich gehen die Kinder ganz liebevoll mit den Geräten um«, wie eine Therapeutin sagte. Der heikelste Punkt sind die Disketten, auf denen die Programme gespeichert sind. Dies sind untertassengroße Kunststoffscheiben in einer Schutzhülle, die wie Schallplatten aussehen, aber ähnlich wie beim Tonband mit magnetischem Material beschichtet sind. Sie sind empfindlich gegenüber Staub, Schmutz und magnetischen Feldern und dürfen nicht geknickt werden. Sie bedürfen also einer besonders sorgfältigen und vorsichtigen Behandlung. Auch hier gab es bisher keine Probleme, die auf eine mutwillige Beschäftigung zurückzuführen wären. Wichtig dabei: Es war unsere sicherste Hypothese, daß es so ablaufen würde.

#### 4.2. *Die Arbeit mit dem Computer: das Verhalten einzelner Kinder und die Eindrücke der Therapeuten.*

Markus ist vom Computer total begeistert und probiert alle Spiele aus. Als er hört, daß man in das Spiel 'Tiere raten' auch selbst Tiere einprogrammieren kann, ist er sofort Feuer und Flamme. Zu diesem Zweck muß man das laufende Programm stoppen. Als er gesagt bekommt, daß der Computer, wenn man die Taste *Control-C* betätigt, mit allem, was er gerade tut, aufhört und daß man dann mit dem Befehl *List* dem Computer 'ins Gehirn' — sprich: in sein Programm — sehen kann, fällt er fast vom Stuhl vor Aufregung. Mehrere Wochen hintereinander ist er damit beschäftigt, während seiner Einzeltherapiestunden neue Tiere einzuprogrammieren und seine einprogrammierten Tiere auszudrucken. Dabei hatte Markus sich während der bisherigen Therapiezeit geweigert zu schreiben und für sich die Notwendigkeit, so etwas zu üben, nicht eingesehen. Zur Überraschung seiner Therapeutin war er jetzt beim Schreiben seiner Programme kaum zu bremsen, und während er in der Schule nur schlechte Noten in Deutsch bekam, machte er jetzt beim Programmieren und Schreiben von Sätzen kaum Fehler. Bekam er jedoch die Aufgabe, einen freien Text zu schreiben, so fiel ihm sofort nichts mehr ein, und er fand das Schreiben wieder nur

einfach 'doof'. Im Rahmen eines Familiengesprächs, das im Legasthenie-Zentrum stattfand, brachte Markus dann auch seinen Eltern bei, wie man unsere Computer benutzt und in dem Spiel 'Tiere raten' ein neues Tier einprogrammiert.

Während dieser 'Programmierphase' ergaben sich für die Therapeutin eine ganz neue Funktion und eine ganz neue Form der Beziehung zwischen ihr und Markus: Die Therapeutin war nur noch dazu da, neben Markus zu sitzen, zuzusehen, was er machte, gelegentlich Fragen zu beantworten nach der richtigen Schreibweise und im übrigen dafür zu sorgen, daß Markus immer genügend zu essen und zu trinken neben dem Computer stehen hatte. Während die Therapeutin sonst zu oft damit beschäftigt war, hinter den Therapiekindern herzuzurrennen und aufzupassen, was sie machten bzw. kaputt machten, zu erlauben oder zu verbieten, kehrte sich die Situation jetzt faktisch um: Die Therapeutin wurde von Markus in einer für seine Entwicklung nützlichen Weise in Anspruch genommen. Es entstand eine wirkliche Kooperation in einem wirklichen Arbeitsprozeß, zur Herstellung eines wirklich brauchbaren Produkts, von Markus wirklich selbst gewollt und von anderen auch wirklich zu gebrauchen. Die Therapeutin leistete dabei wirkliche, von Markus bestimmte Unterstützungstätigkeit.

*Die Therapeutin:* »Der Computer ist ein sinnvoller Therapiebestandteil, der schriftsprachliche Aktivitäten notwendig macht, wenn man mit ihm umgehen und etwas erreichen will. Um an die Spiele heranzukommen, müssen die Kinder lesen und schreiben und dabei auf jeden Buchstaben achten, sonst gibt der Computer Fehlermeldungen. Die Frustrationstoleranz der Kinder ist am Computer größer, als wenn sie mit Bleistift und Papier arbeiten. Man muß nicht ständig aufpassen, daß etwas kaputtgemacht wird, denn sie haben ja keine Wut auf den Computer.« —

*Karl und Hans*, zwei Geschwister, aus einer Jugendlichengruppe nehmen das Angebot der Arbeit mit einem Computer interessiert auf. Einer programmiert ein neues Tier in das Spiel 'Tiere raten' ein. Dann entdecken sie, daß es auch Spiele mit englischem Text gibt. Die Anregung, für die Programme dieser Spiele die Texte zu übersetzen, greifen sie begeistert auf. Nach kurzer Anleitung arbeiten beide über mehrere Wochen hinweg selbständig an der Übersetzung, wobei sie intensiv das englische Wörterbuch benutzen und sich praktisch jedes Wort erkämpfen, das sie übersetzen. Hans meint zwischendurch mal: »Ach, warum kann ich nicht in der Schule im Fach Englisch sowas machen!« (und warum muß ich stattdessen Texte üben, die mich nicht interessieren, ist sozusagen seine Aussage zwischen den Zeilen).

*Die Therapeutin:* Für Hans ist es eine enorme Leistung, über eine so lange Zeit selbständig an etwas Schriftsprachlichem zu arbeiten. Der

Vater, der sich über den Computer informiert, an dem seine beiden Söhne arbeiten, meinte: »Zu Hause fassen sie so etwas, wie das englische Wörterbuch nicht an« und »Wenn sie zu Hause mit ihren Sachen doch auch so sorgfältig und vorsichtig umgehen würden, wie mit dem Computer und den Disketten.« —

*Sonja:* Bei Sonja war besonders deutlich zu erkennen, welche motorischen, kognitiven und logischen Fähigkeiten für bestimmte Spiele am Computer erforderlich sind bzw. vorausgesetzt werden: Beim 'Zahlenraten' soll eine, für jedes Spiel neue und zufällig ausgewählte Zahl, die im Intervall zwischen 1 und 999 liegt, geraten werden. Der Computer antwortet auf eine geratene Zahl nur mit dem Hinweis 'zu hoch' oder 'zu niedrig'. Die beste Strategie, um am schnellsten die unbekannte Zahl zu raten, ist es, immer gerade die Zahl zu wählen, die genau in der Mitte des noch verbleibenden Intervalls liegt.

Sonja wählte am Beginn ihrer Strategieentwicklung wiederholt eine für sie faßbare und in der konkreten Größenordnung vorstellbare Zahl, die im Bereich zwischen 1 und 20 lag. Auf die Reaktionen des Computers mit 'zu niedrig' antwortete sie mit der nächst höheren, d.h. um eins höheren Zahl usw. Auf diese Weise brauchte sie natürlich sehr viele Versuche, um die Zahl zu raten. Nur langsam wählte Sonja auch höhere Zahlen und größere Intervalle.

Sofern die Zahlen über eine gewisse obere Grenze hinausgingen (größer 50), wurde sie auch unsicher in der Bewertung der absoluten Größe der Zahlen, d.h. sie konnte auf die Reaktion des Computers mit 'zu hoch' oder 'zu niedrig' oft nicht mit einer wirklich höheren bzw. niedrigeren Zahl antworten. —

*Manfred:* Bei Manfred kann man sagen, daß die Arbeit mit dem Computer Anstoß gegeben hat, sich ernsthafter und entspannter als vorher mit der Schriftsprache zu befassen. Nachdem auch er sich ausführlich mit dem Würfelspiel vergnügt hatte, trug er in einem Übersetzungsprogramm eines anderen Kindes, das deutsche Zahlwörter ins Englische übersetzte, die deutschen und entsprechenden englischen Zahlwörter von 10 bis 20 ein. Auch in das Programm 'Tiere raten' trug er neue Tiere mit den entsprechenden Hinweissätzen ein.

Irgendwann entdeckte er plötzlich das Programm 'Wörterbuch', bei dem man Wörter nach bestimmten Kriterien aus einer Wortliste herausuchen kann. Er arbeitete mit diesem Programm, entdeckte Fehler in der Wortliste und korrigierte sie. Dann ließ er sich die Wortliste in der gesamten Länge ausdrucken. Er erzählte, daß er zu Hause extra einen Hefter angelegt hat, in dem er sorgfältig alles abheftet, was er an gedrucktem Material im Zusammenhang mit seiner Arbeit am Computer produziert hat.

Zur Zeit arbeitet Manfred nicht mehr mit dem Computer, aber er übt

kontinuierlich Lesen und Schreiben während der Einzeltherapiesitzungen, ohne sich wie früher passiv dagegen zu wehren, etwa indem er unruhig wurde, anfang, laut zu pfeifen oder vom Thema der gestellten Aufgabe abzulenken. Jetzt will er wirklich von sich aus üben. Dabei hat er auch schon große Fortschritte gemacht. —

Georg ist ein sehr stiller, für sein Alter auffallend großer Junge. Von seinen Eltern wird beklagt, daß er zu Hause nichts sagt. Diese Schweigsamkeit ist durchgängig. Seine Schulleistungen sind allgemein schlecht, und im Deutschen bekommt er regelmäßig die Noten 5 und 6 bzw. wird überhaupt nicht bewertet.

Georg hatte meist keine Vorstellungen davon, was er wollte oder nicht wollte. Sein ständiger Spruch war: »Mir egal.« So war es ihm auch egal, daß ihm vorgeschlagen wurde, selbst ein kleines Programm zu schreiben. Dieses Programm übersetzt alle deutschen Zahlwörter von 1 bis 20 ins Englische. Desgleichen schrieb er ein Programm, mit dessen Hilfe man einen Drucker als elektrische Schreibmaschine benutzen kann.

Beide Programme stehen unter expliziter Namensnennung und Altersangabe in einer Programmbibliothek allen Kindern zur Verfügung. Georg schrieb diese Programme während des ersten halben Jahres der Therapie. Georgs Eltern berichteten, daß er überall herumerzählte, daß er programmiert. Besonders seinem Bruder, mit dem er oft im Streit liegt, hätte er es mit gewissem Stolz gesagt. Alle Programmausdrucke würde er sehr sorgfältig aufbewahren. Für Georg wäre die Arbeit mit dem Computer eine sehr bedeutsame Sache geworden und er meinte, daß man schon eine Menge Englisch können müsse, um so etwas machen zu können. (Dabei ist es objektiv wenig, was man an englischen Fachwörtern zum Programmieren benötigt — nur kommt es Georg subjektiv viel vor. Psychologisch wichtig ist es, daß er für sich das Gefühl hat, viel und viel Bedeutsames gelernt zu haben, zu beherrschen und sinnvoll angewendet zu haben.) Insgesamt ist über Georg jetzt zu berichten, daß er sich in der Schule in allen Fächern verbessert hat, ganz deutlich auch in seinen Deutschleistungen. Seine Eltern sagen, daß er umgänglicher und gesprächiger geworden ist. —

Alle Kinder sind am Computer interessiert — ungeachtet der Tatsache, daß die Bedienung nur über die Schriftsprache möglich ist, d.h. die Tatsache, daß sie lesen und schreiben müssen, schreckt sie erstmal nicht ab. Beim Würfelspiel, bei dem ein bestimmter symbolischer Geldbetrag auf eine zufällige Augenzahl gesetzt werden kann, sind sie alle begeistert dabei. Der vorausgesehene Fall, daß man mehr Geld verwetten kann, als man eigentlich noch besitzt, wurde nicht einprogrammiert. Diese Tatsache wurde zu einem psychologischen Schla-

ger: Die Kinder konnten jetzt unbeschadet der Folgen unbeschränkt hohe Summen im Spiel setzen und gewinnen bzw. verlieren. Es war für bestimmte Kinder ein psychologisches Bedürfnis, frei über eine große Summe Geldes zu verfügen und betrügen zu können, ohne daß daraus sichtbar Konsequenzen gefolgt wären.

Ganz allgemein erleben die Kinder die Arbeit mit dem Computer als etwas Neues, Interessantes und Bedeutsames. Sie erzählen zu Hause davon, nehmen vom Computer ausgedrucktes Material mit und führen den Eltern bei Gelegenheit den Computer stolz vor und erklären seine Bedienung.

## 5. Ergebnisse und verallgemeinerte theoretische Überlegungen zu den bisherigen Erfahrungen der Arbeit mit Kindern am Computer

### 5.1 *Wie die Kinder das Angebot nutzten*

Bisher kann bestätigt werden, was auch schon an anderer Stelle<sup>1</sup> berichtet wurde: Computer stellen auch für Kinder ein modernes und attraktives Arbeitsmittel dar — auch für Kinder mit Lern- und Schul-schwierigkeiten, die sich dabei nicht von der Tatsache abschrecken lassen, daß dessen Bedienung nur mittels Schriftsprache möglich ist. In der überwiegenden Zahl der bisherigen Fälle wurden die Kinder im Legasthenie-Zentrum durch die Hinweisschilder an der Tür zum Computerraum oder durch Mundpropaganda auf den Computer aufmerksam gemacht. Oft war es sogar so, daß die Kinder die Therapeuten drängten, mit ihnen in den Computerraum zu gehen. Das Spieleangebot selbst wurde von den Kindern unterschiedlich, je nach Alter, Fähigkeiten und Therapiefortschritt genutzt: Die jüngeren Kinder wählten einfachere Spiele, zu deren Bedienung ein Minimum an Lesetext und eigener schriftsprachlicher Betätigung ausreichte oder Spiele, bei denen sie sicher sein konnten, daß sie sie vollständig beherrschten. Die Kinder mit größeren schriftsprachlichen Kompetenzen oder mit einem 'geringeren neurotischen Verhältnis' zur Schriftsprache, wagten sich an Spiele, bei denen mehr schriftsprachliche Kommunikation erforderlich war. Besonders interessierte Kinder führten einfache Programmierarbeiten durch. Ältere Kinder hatten sogar Spaß daran, die englischen Texte von Programmen ins Deutsche zu übersetzen und die Programme entsprechend umzuändern. Unter Anleitung fachkundiger Therapeuten waren einzelne Kinder sogar bereit und in der Lage, selber einfache, kleine Programme zu schreiben.

Als Resultat des bisherigen Experiments kann man festhalten: Als

1 In den USA erscheinen viele Fachzeitschriften für Kleincomputer, in denen laufend über den Einsatz von Computern im Schulunterricht berichtet wird.



lernschwach, lernunwillig und 'verhaltensgestört' eingestufte Kinder erwiesen sich am Computer als anderen Kindern entsprechend lernfähig. Auch ihr neurotisch gestörtes Verhältnis zur Schriftsprache konnten sie dabei überwinden. Ihr Neugier- und Explorationsverhalten war ein großer 'Motivator' in diesem Prozeß. Wenn die Kinder eine für sich sinnvolle Aufgabe sahen, waren sie auch motiviert zu ihrer Durchführung und konnten über einen längeren Zeitraum von ca. 1/2 bis 2 Stunden konzentriert daran arbeiten. In diesem Fall einer sinnvollen und motivierten Tätigkeit waren sie auch nicht mehr aggressiv und destruktiv, sondern konstruktiv und produktiv.

### 5.2 Die Eindrücke der Therapeuten

Von den Therapeuten wird der Computer inzwischen als ein sinnvolles Angebot zu einem entsprechenden Zeitpunkt im Therapieprozeß angesehen. Er ist ein Therapiemittel, wie andere auch, aber mit einem besonders starken und spielerischen Aufforderungscharakter. Darüber hinaus wird es als positiv eingeschätzt, daß zum Umgang mit dem Computer Schriftsprache notwendig ist. Die Erreichung bestimmter Ziele wird nur möglich mittels schriftsprachlicher Aktivitäten, wobei auf jeden Buchstaben geachtet werden muß, damit der Computer so reagiert, wie man will bzw. damit er nicht falsch reagiert oder Fehlermeldungen bringt.

Die Frustrationstoleranz der Kinder bei der Arbeit mit dem Computer ist größer als bei Arbeiten mit Bleistift und Papier. Man muß als Therapeut nicht ständig aufpassen, daß etwas kaputt gemacht wird, denn 'sie haben keine Wut auf den Computer'. Ein weiterer psychologischer Motivationseffekt ergibt sich aus der Tatsache, daß das jeweilige Kind am Anfang nach seinem Namen gefragt und im Spielprogrammablauf dann entsprechend persönlich angesprochen wird.

### 5.3 Das Spezifische der Arbeit mit dem Computer

Die Produktion von Computern als Kommunikationsmittel zur Informationsverarbeitung resultierte aus der Notwendigkeit der Steuerung und Verwaltung des automatisierten industriellen Produktionsprozesses. Seine beiden hervorragenden, ihm immanenten Eigenschaften sind: *Verallgemeinerung der Information* bzw. allgemeiner Zugriff auf alle verarbeiteten Informationen und *Individualisierung der Information*, d.h. jede singuläre Information ist von ihrer Herkunft bis zu ihrem Beitrag zur Gesamtinformation und umgekehrt kontrollierbar. Beide Momente schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern, im Gegenteil, ermöglichen die Konstruktionsprinzipien des Computers, jede individuelle Informationseinheit in die Gesamtheit der Daten entsprechend der individuellen Eigenheit aufzunehmen und allgemein verfügbar zu machen,

d.h. zu verallgemeinern. Dies mag der Computer noch teilweise mit anderen Kommunikationsmitteln wie Radio, Fernsehen, Telefon usw. gemeinsam haben. Der spezifische Unterschied zu diesen liegt aber u.a. darin, daß der Informationsfluß bei den vorgenannten Informationsmitteln vorwiegend nur in einer Richtung verläuft und eine passive Kommunikation stattfindet. Der Computer hingegen ermöglicht jederzeit einen aktiven Eingriff jedes Einzelnen in den allgemeinen Kommunikationsfluß bei gleichzeitiger Rückwirkung des Gesamtkommunikationsprozesses auf den Einzelnen. Der Computer ist eines der höchstentwickelten Mittel im gesellschaftlichen Produktionsprozeß. Dieses Produktionsmittel ist nur beherrschbar durch die höchste Form menschlicher Tätigkeit, durch Sprache, speziell Schriftsprache. Diese wiederum muß in ihrer entfaltetsten Form vorhanden sein, in der Formalisierung aller ihrer Gesetzmäßigkeiten. Sprache wird nur dann zufriedenstellend bei der Beherrschung der Informationsprozesse durch den Computer funktionieren, wenn auch ihre innere Struktur, d.h. die logische Struktur der Sprache bekannt ist und beherrscht wird.

Mit der Einführung der Computer als Produktionsmittel in den gesellschaftlichen Produktions- und Kommunikationsprozeß und mit ihrer allgemeinen Anwendung verändert und erweitert sich auch rückwirkend die Bedeutung der Sprache und speziell der Schriftsprache: *Schriftsprache hat nicht mehr nur wie früher die Funktion, das gesprochene Wort in seiner schriftlichen Form festzuhalten, sondern wird bedeutsam für die Beherrschung der modernen Kommunikationsmittel, wie sie sich jetzt schon in den vielfältigsten Formen und Größen auf dem Markt befinden und wie sie in Zukunft noch sehr viel umfangreicher als bisher verbreitet sein werden. (Wie heute das Telefon, werden in naher Zukunft in allen Haushalten vorhanden sein: Taschenübersetzer, Taschencomputer, audi-visuelle Sprachlerngeräte, Video-Text und Tele-text-Geräte usw.)*

Die Beherrschung der Sprache in ihrer wissenschaftlich entfaltenen Systematik und Struktur gewinnt an Bedeutung gegenüber der körperlichen Geschicklichkeit für den Beitrag zur gesellschaftlichen Produktion und Kommunikation und die Fähigkeit zur kommunikativen Benutzung der Computer bestimmt zunehmend den individuellen Beitrag zur und den Anteil an der Kontrolle der gesellschaftlichen Produktion. Das bedeutet wiederum, daß Beiträge zur Teilhabe an und Kontrolle der gesellschaftlichen Produktion abstrakter und komplizierter werden und höhere kognitive Fähigkeiten erfordern als bisher.

Im Zusammenhang damit wird auch der Ausbildungsprozeß der Veränderung der gesellschaftlichen Natur des Produktionsprozesses und der veränderten Bedeutung der Sprache Rechnung tragen müssen. Das bedeutet weiter, daß der gesellschaftlich-institutionelle Aneig-

nungsprozeß von Sprache/Schriftsprache der Form nach nicht mehr so wie gewohnt vor sich gehen kann — ebenso wie das Pauken des Alphabets mit Griffel und Schiefertafel moderneren Methoden des Schriftsprachenunterrichts weichen mußte. Die Aufrechterhaltung der Schriftsprachenaneignung in alter und noch immer verbreiteter Form würde eine gewaltsame Unterdrückung gesellschaftlich entwickelter Motivationsanreize bedeuten — man würde enorme Motivations- und Kreativitätspotenzen ungenutzt lassen.

#### 5.4 *Bisherige lernpsychologisch und therapeutisch wichtige Ergebnisse*

*Zusammenarbeit zwischen Therapeuten und Kindern:* Der besonders eingerichtete Computerraum ist nicht für alle Kinder gleichzeitig und auch nicht zu jedem Zeitpunkt zugänglich. Es herrscht dort also, im Vergleich zum übrigen Therapietrakt, eine gewisse Ruhe. Wenn die Kinder in diesen Raum gehen, finden sie meist andere Kinder vor, die schon aktiv mit dem Computer beschäftigt sind, erleben also ein gewisses Maß an Arbeitsatmosphäre, die sie selbst wiederum schon in eine gewisse 'Arbeitsstimmung' bringt. Dazu kommt meist, daß es das Kind war, das sich — über die vorher geschilderten Hürden hinweg — Zugang zum Computer verschafft hat. Das Kind ist also in diesem Falle dasjenige, von dem die Aktivitäten ausgehen und das am Computer selbst aktiv Hand anlegt — der Therapeut sitzt nur daneben und ist sichtbar kaum tätig.

In dieser Arbeitssituation kehren sich Richtung und Inhalt der Kommunikation zwischen Kind und Therapeut faktisch um: Es ist nicht mehr der Therapeut (oder der Erwachsene), von dem die sprachliche oder schriftsprachliche Aktivität oder Kommunikation ausgeht, sondern das Kind beginnt, den Therapeuten für seine Bedürfnisse in Dienst zu nehmen. War das Kind vorher oft gewohnt, von Therapeuten und speziell von Erwachsenen in seiner Lebenssituation die Sprache als ein Transportmittel für Befehle, Zurechtweisungen, Bewertungen usw. zu erleben, so geht es jetzt dazu über, den Therapeuten auszufragen oder um Hilfe bei seiner Arbeit zu bitten — also Sprache als Träger von Information zu benutzen und zu erleben. Damit wird die Tätigkeit des Therapeuten zu einer wirklich kooperativen und zielorientierten Unterstützungstätigkeit. Dies wird auch optisch deutlich in dem, wie der Therapeut sich verhält und welche konkreten Tätigkeiten er ausführt: Während das Kind vor dem Computer sitzt, sitzt der Therapeut daneben oder sogar ganz im Hintergrund. Er hat gewisse Tätigkeiten und Zuarbeiten zu verrichten, die die Arbeit des Kindes mit dem Computer erst ermöglichen oder erleichtern oder angenehmer machen: Er besorgt etwas zum Trinken, stellt etwas zum Essen hin und muß auch mal gele-

gentlich eine Babyflasche auffüllen, die für manche Kinder parallel zu diesen Prozessen ihre spezifische Funktion im Therapieprozeß erhält. Dann ist der Therapeut noch Auskunftsbüro, das gegebenenfalls in Anspruch genommen wird: zu Fragen der Bedienung des Computers oder zu Fragen der Rechtschreibung. Er ist seiner ganzen Funktion nach nicht die Anforderungen stellende Machtperson oder der, der Zensuren verteilt für geforderte Leistungen.

Wenn der Therapeut hier auch eine scheinbar untergeordnete und passive Rolle spielt, so ist seine Anwesenheit jedoch unerlässlich und von großer, nicht nur therapeutischer Bedeutung für das Kind. Er ist erster Gesprächspartner, der Lob verteilt und dem das Kind seine Fortschritte zeigen kann und muß. Der Therapeut garantiert als Person, daß das Kind eine unmittelbare Rückmeldung über seine Erfolge, Fortschritte, Erlebnisse und Gefühle erhält, die während der Arbeit am Computer eintreten. Diese Zusammenarbeit zwischen Kind und Therapeut und dessen unmittelbare Anwesenheit, Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit sind um so wichtiger, je jünger die Kinder sind. Das Kind darf — jedenfalls für eine gewisse erste Zeit — nicht alleine am Computer sitzen. Der partielle Mißerfolg des programmierten Unterrichts beruht zumindest teilweise auf der irrigen Annahme, die per Programm eingebauten Rückmeldungen über den sachlich-objektiven Erfolg bzw. die eingebauten Belobigungsformeln würden für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation ausreichen.

*Kommunikation der Kinder untereinander:* Die 'Arbeitsatmosphäre' im Computerraum ermöglicht noch andere, als die vorher beschriebenen Verhaltensweisen der Kinder untereinander: Sie sitzen ruhig zusammen und arbeiten in einer relativ entspannten, nicht aggressiven Situation mit Schriftsprache. Dies macht ihnen sogar Spaß, und sie können gegenseitig diesen neuen Spaß an der Schriftsprache mitteilen und sichtbar werden lassen. Diese gemeinschaftliche Freude an der Sache beflügelt sie wieder rückwirkend in ihrer eigenen Arbeit am Computer und treibt sie dazu an, sich weitergehend damit zu beschäftigen. Sie helfen sich gegenseitig bei der Bedienung des Computers, erklären sich die Funktion der verschiedenen Tasten, machen sich auf die vorsichtige Behandlung der Disketten aufmerksam oder erklären sich die Spielregeln und Bedienungsvorschriften der verschiedenen Spiele.

Diese geschilderten Verhaltensweisen scheinen selbstverständliche Umgangsformen von Kindern zu sein — für die vom Legasthenie-Zentrum betreuten Kinder sind es jedoch Verhaltensweisen, die erst durch einen therapeutischen Prozeß zu erreichen sind. Die beschriebenen Verhaltensweisen sind natürlich nicht notwendigerweise Resultat der Arbeit mit dem Computer. In jedem anderen inhaltsorientierten Arbeits-

prozeß wären ähnliche Verhaltensweisen zu beobachten. Jedoch die Tatsache, daß diese Verhaltensweisen beim Umgang mit Schriftsprache möglich sind, die sonst üblicherweise neurotisches Ausweich- und Vermeidungsverhalten provoziert, muß zu einem wesentlichen Teil aus dem spezifischen Aufforderungscharakter des Computers herrühren.

*Das Programmangebot:* Wenn auch bisher relativ wenig Programme zur Verfügung stehen — etwas über ein Dutzend —, so konnten jedoch schon erste interessante Verhaltens- und Reaktionsweisen der Kinder beobachtet werden und wichtige Hinweise auf die Konstruktion späterer Programme daraus abgeleitet werden. Je jünger die Kinder sind und je neurotischer und abwehrender ihr Verhältnis zur Schriftsprache ist, desto 'einfachere' Programme werden von ihnen gewählt (z.B. 'Würfelspiel'), desto repetitivere Komponenten besitzen die Spiele (z.B. 'Ölsuche') oder bevorzugter werden Spiele, bei denen sie sich ganz ganz sicher fühlen (z.B. 'Rechnen' mit dem kleinen Einmaleins). Haben die Kinder eine größere Schriftsprachenkompetenz und fühlen sie sich sicherer im Umgang damit, wählen sie auch inhaltsorientiertere Spiele und Spiele mit größerem Übungscharakter wie z.B. 'Tiere raten' und 'Wörterraten'. Seltener werden reine Übungsprogramme wie 'Schreiben' von Worten oder 'Auweia' gewählt, wo das Aufteilen von Worten in Morpheme geübt werden kann. Am schwersten fällt ihnen immer die freie schriftsprachliche Produktion, wie sie beim Programm 'Schreibmaschine' erforderlich ist. Aber so ein Programm setzt auch voraus, daß das Hauptziel der Tätigkeit der Kinder nicht mehr die Aneignung der Sprache, sondern ihre Indienstrahme für die Vermittlung anderer Bedürfnisse ist.

Insgesamt kann man feststellen, daß die Kinder die Tendenz haben, sich alle angebotenen Spiele anzueigenen. Selbst die bisher eigentlich nicht für sie bestimmten englischsprachigen Spiele waren nicht vor ihnen sicher. Ohne daß ihnen viel gezeigt wurde, probierten sie hartnäckig so lange daran herum, bis es ihnen gelang, damit umzugehen.

Ein Problem tauchte sehr viel früher auf als vorausgesehen: Der Umschlag vom passiven zum aktiven Umgang mit den Spielen und dem Computer. Bald nachdem einigen Kindern angeboten worden war, selbst bestimmte Programme zu verändern oder selbst ein kleines Programm zu erstellen; kamen auch Anfragen von anderen Kindern, die den Wunsch hatten, zu programmieren. Ab diesem Zeitpunkt interessierten sie weniger die vorhandenen Spiele, sondern eher, wie man selbst Programme schreibt.<sup>1</sup> Da nur sehr wenige Therapeuten in dieser

1 Aus den USA wird berichtet, daß die Kinder auf dem Markt gekaufte Programme nur wenige Male spielen, sich dann das Programm ansehen, um sich eventuelle Programmiertricks abzugucken, und dann das Spiel weglegen, um eigene Programme zu schreiben.

Frage fachkompetent waren, konnte bisher nur wenigen Kindern Unterstützung beim Programmieren gegeben werden. Diese Kinder aber waren dann mit höchster Aufmerksamkeit und größtem Arbeitseinsatz bei der Sache. Soll die Arbeit mit dem Computer wirklich zu einer Schriftsprachenaktivität und Kreativität fördernden Tätigkeit werden, so muß diesem Punkt in der weiteren Arbeit größte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Gerade hier, wo den Kindern Gelegenheit gegeben werden kann, selbst in die Programme einzugreifen und selber zu programmieren, liegen auch die spezifischen Möglichkeiten der Arbeit mit dem Computer bzw. ergibt sich die spezifische Differenz zum bisher bekannten Programmieren Unterricht. Setzte der letztere definitive, enge Grenzen der individuellen Aktivität, so ist in der hier geübten Form des computerunterstützten Unterrichts eine unbegrenzt individuelle Betätigung möglich.

Dieser präsent zu haltende, jederzeit mögliche Umschlag von der passiven zur aktiven Betätigung, erfordert aber auch den Einsatz von 'Fachleuten', also in der Bedienung und Programmierung kompetenten Therapeuten oder einem Programmierer.

### *5.5 Ist die Arbeit mit dem Computer therapeutisch wirksam bzw. ist die Arbeit mit dem Computer Therapie?*

Bei allem, was bisher an Positivem hier über den Einsatz von Computern in der Kindertherapie im Legasthenie-Zentrum berichtet wurde, erhebt sich doch die Frage, inwiefern der Umgang mit Computern überhaupt etwas mit Therapie zu tun hat. Findet die 'eigentliche Therapie' nicht doch ganz woanders statt und beinhaltet die 'richtige oder wirkliche Therapie' nicht doch etwas ganz anderes? Zwei Aussagen von Therapeuten melden diesen Zweifel an: »E. sitzt immer am Computer und flüchtet damit nur vor seinen eigentlichen Problemen« und »B. ist technisch sehr interessiert, aber sein eigentliches Problem ist ein ganz anderes.« Die Beantwortung dieser Fragen wird vielleicht erleichtert, wenn man sich vom anderen Ende nähert: Welche dem Computer spezifischen Eigenschaften lassen sich für den therapeutischen Prozeß nutzbar machen?«

Ein Hauptproblem der im Legasthenie-Zentrum betreuten Kinder ist ihr objektives Leistungsdefizit in den schriftsprachlichen Unterrichtsfächern in der Schule. Damit eng verbunden ist ihr von Leistungsangst, Abwehr- und Vermeidungsverhalten bestimmtes, also neurotisches Verhältnis zur Schriftsprache. Beim Umgang mit dem Computer treten nun erfahrungsgemäß diese neurotischen Verhaltenssyptome nicht oder nur in verringertem Maße auf, obwohl der Computer in den meisten Fällen nur mittels Schriftsprache bedient werden kann. Der Computer ermöglicht also die Schaffung eines angstfreien Lernfeldes, in

dem neue Erfahrungen mit der Schriftsprache gesammelt werden können und dem die Wirksamkeit von Schriftsprache exemplarisch verdeutlicht werden kann. Die in dieser Situation möglichen Lernfortschritte und Fähigkeitserweiterungen haben rückwirkend wieder Einfluß auf die Selbstwahrnehmung der Kinder in ihrem Verhältnis zur Schriftsprache: U. kommt nach der Arbeit im Computerraum in die Gruppentherapie und verkündet: »Ich kann ja lesen und schreiben!« Bisher konnte er es kaum und traute sich nicht an Lese- und Schreibsituationen heran. Der Computer aber war für ihn ein so starker Anreiz, daß er sich doch damit beschäftigte. Insofern es also gelungen ist, die Entwicklungsbehinderung im Schriftsprachbereich aufzuheben, den vorher zu verzeichnenden Lernstillstand zu überwinden und die Abwehr von Leistungsanforderungen sowie das Ausweichverhalten bei der Konfrontation mit Schriftsprache abzubauen, also *insgesamt das neurotische Verhältnis zur Sprache abzubauen*, muß man von einem *therapeutischen Erfolg* durch Arbeit und Umgang mit Computern sprechen.

Ein zweiter Gesichtspunkt, der der Untersuchung bedarf, ist das Argument, daß Therapie immer etwas mit der Therapie von Beziehungen zwischen Menschen zu tun hat und der Computer lediglich ein totes technisches Gerät sei, und insofern die eigentliche therapeutische Aufgabe nicht tangieren würde. Richtig ist, daß der Umgang mit den Computern natürlich keinen unmittelbaren Umgang mit anderen Personen bedeutet — aber die Bearbeitung und Therapie dieser Problematik ist in diesem Rahmen auch keineswegs intendiert. Vielmehr ist von folgenden Überlegungen auszugehen: Erstens wird am Computer mittels Schriftsprache gearbeitet, eines Kommunikationsmittels, das seiner Natur nach nicht nur zur individuellen, sondern auch zur interpersonellen Kommunikation gebraucht wird. Besonders in der Phase, wenn mit dem Computer produktiv gearbeitet, d.h. programmiert wird, wird dieser kommunikative Charakter der Sprache deutlich: Die Arbeit endet nicht nur mit der Erstellung eines Programms, sondern es wurde auch — real oder potentiell — *Arbeit für andere* geleistet — für diejenigen, die dieses Programm nachher selbst wieder benutzen. Mit der Programmierung wurde *individuelle* Arbeit geleistet, die *wesentlich für andere bedeutsam ist* (und aus der daher auch entsprechend überindividuelle Motivationsfaktoren hergeleitet werden). Damit werden aber auch *Beziehungen zu anderen Personen hergestellt* — wenn auch in einer höheren und abstrakteren Form als in der Art unmittelbar-persönlicher Beziehungen. Dies sind aber auch Formen interpersonaler Beziehungen, die, als Resultat gesellschaftlicher Arbeitsteilung, ebenso wie andere Formen von Beziehungen bewußt erfaßt und gelernt werden müssen. Obwohl abstrakt, d.h. nicht unmittelbar handgreiflich sichtbar, ist dies jedoch ein *starkes, in und zu der Arbeit motivierendes*

Moment, das bei der Arbeit *unmittelbar präsent ist*.

Der zweite Punkt ist, daß am Computer nicht immer nur ein und derselbe sitzt, sondern daß auch andere daran arbeiten, der Computer seiner Funktion nach *allgemeinen Informationszugriff* ermöglicht, und die Arbeit daran allgemeine Informationsverarbeitung beinhaltet. Die Kinder, die am Computer sitzen, *sehen und erleben* beständig andere Kinder am Computer an den *gleichen Programmen*, an denen sie auch gearbeitet haben, die sie auch erweitert oder umprogrammiert haben. Wenn sie also selber programmieren, dann bedeutet es für sie — mehr oder weniger von ihnen gewußt —, daß sie damit auch *etwas eigenes für andere tun!*

Mit der Entwicklung der individuellen Kompetenzen auf schriftsprachlichem Gebiet sowie in der Bedienung und Beherrschung des Computers wird sich auch das Bild von der eigenen Leistungsfähigkeit ändern. Damit verbunden, wird sich die Anerkennung durch andere Personen, Kinder wie Erwachsene, steigern. Da diese veränderte Wahrnehmung auf Änderung sachlich begründeter Fähigkeitsentwicklung beruht, kann sich schließlich auch die interpersonale Beziehung, z.B. zu anderen Kindern, von einer personenbezogenen hin zu einer sachorientierten Beziehung entwickeln. Speziell bei den Eltern ergibt sich noch ein besonderer Vorteil, da für sie im allgemeinen Computer etwas Neues sind, das sie selbst nicht verstehen. Die Kinder aber können damit umgehen und arbeiten damit, so daß ihnen hier von den Eltern eine gewisse Anerkennung zuteil wird, die ihnen sonst oft versagt blieb.

### 5.6 *Wird die Therapie durch den Einsatz von computerunterstütztem Unterricht beschleunigt?*

Wenn man sich vor Augen hält, daß bei den in Frage stehenden Kindern der Lese-Rechtschreibprozeß bisher in einer entfremdeten, von Angst besetzten Form abgelaufen ist und ein großer Teil der Therapiezeit darauf verwendet werden mußte, dieses mit neurotischer Abwehr besetzte Verhältnis zur Schriftsprache zu bearbeiten, so muß man es als eine gewisse Beschleunigung des Therapieprozesses ansehen, wenn der in diesen Prozeß integrierte computerunterstützte Unterricht es bewirken kann, daß diese Kinder sich schon zu einem früheren Zeitpunkt als bisher mit Tätigkeiten beschäftigen, zu deren Ausführung schriftsprachliche Aktivitäten erforderlich werden.

Im Rahmen des computerunterstützten Unterrichts kommt es zu einem aktiven und kooperativen Prozeß beim Umgang mit Sprache, — etwas, das sonst, durch bloßes Üben unter mehr oder weniger Zwang, oder durch den Wegfall jeglicher schriftsprachlicher Anforderung nicht möglich gewesen wäre. Es kann zu einer Beschleunigung der Herstel-



lung eines veränderten Verhältnisses zur Schriftsprache und zu Lernprozessen allgemein kommen, wenn die Kinder durch den Umgang und die Arbeit mit dem Computer auf eine neue Weise erfahren können, daß Schriftsprache auch für sie ein wirksames und nützliches Werkzeug sein kann. Es kann auch weiter zu einer beschleunigten Veränderung ihres Arbeitsverhaltens beitragen, wenn sie am Computer einen disziplinierten Arbeitsprozeß kennenlernen, der Spaß macht und der nicht in der ihnen bisher bekannten, entfremdeten Art abläuft.

Es ergibt sich natürlich die Frage, wie man eine mögliche Beschleunigung des therapeutischen Prozesses durch computerunterstützten Unterricht nachweisen will. Mit anderen Worten: Wie soll eine Therapiekontrolle aussehen?

### *5.7 Kriterien des Therapieerfolges*

Da der Einsatz der Computer in der Therapiepraxis des Legasthenie-Zentrums erst vor relativ kurzer Zeit aufgenommen wurde und die apparative Ausstattung erst im weiteren Prozeß vervollständigt werden konnte, sind bisher nur Aussagen über das aktuelle Verhalten der Kinder am Computer möglich. Eine wirkliche Langzeitbeobachtung, die substantiellere Aussagen über den Therapieerfolg zuließe, würde in ihrer minimalen Form einen vollständigen Therapiedurchgang erfordern, der ca. 2 bis 3 Jahre beträgt.

Die erste Frage, die im Rahmen dieses Forschungsprojekts durch die Praxis beantwortet werden muß, ist, inwieweit die bisherigen positiven Reaktionen auf die Arbeit mit dem Computer bloße Effekte der relativen Neuheit des Therapieangebots sind, oder ob sich über einen längeren Therapiezeitraum hinweg die Kinder für eine Tätigkeit am Computer motivieren lassen. Der nächste Punkt ist, wie sichergestellt werden soll, daß eventuelle Erfolge mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auch wirklich auf die Tätigkeit und den Umgang mit Computern zurückgeführt werden können.

Kontrollgruppen, wie sie in ähnlichen psychologischen und soziologischen Experimenten üblich sind, werden hier explizit nicht vorgesehen. Kontrollgruppen implizieren, daß man in allen Fällen unter identischen Voraussetzungen arbeitet, was für die vorliegenden Therapiebedingungen unmöglich zu garantieren ist — auch sind die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen der Kinder nicht vergleichbar, die ja den stärkeren Einfluß auf das Lernverhalten und den Lernerfolg haben. Durch den Verzicht auf Kontrollgruppen soll die Vortäuschung einer statistisch bemäntelten, pseudo-objektiven Wissenschaftlichkeit vermieden werden.

Darüber hinaus ist zu bedenken, daß, bevor überhaupt zu quantitativen Vergleichen geschritten werden kann, man erst einmal die prinzi-

piell möglichen sowie von der Zielstellung des Experiments erwünschten qualitativen Veränderungsformen untersucht. Die erreichbaren Stufen der Entwicklung von Fähigkeiten, Verhaltensweisen usw. sind näher zu beschreiben. Im vorliegenden Fall werden vorerst folgende Grobziele angestrebt: Wenn man davon ausgeht, daß einen bedeutenden Anteil an der Entwicklungsbehinderung die absolute Abwehr gegenüber jeglichem, was mit der Schriftsprache zu tun hat, darstellt (»Ich hasse Buchstaben«, war der Ausspruch eines Kindes), dann ist es ein wesentliches Erfolgskriterium therapeutischen Handelns, daß das entsprechende Kind wieder in die Lage versetzt ist, sich mit Buchstaben zu befassen. Das neurotische Verhältnis zur Schriftsprache beginnt sich zu verändern, wenn es sich freiwillig wieder mit einer Tätigkeit beschäftigt, zu der auch Lesen und Schreiben gehört.

Die nächsthöhere Stufe wäre der Übergang vom spielerisch-rezeptiven Verhalten am Computer zum aktiven Umgang mit Sprache, z.B. zur Erweiterung und Veränderung bestehender Programme oder sogar zum selbständigen Herstellen eigener Programme. Dieser Umschlag vom rezeptiven zum aktiven Verhältnis zur Sprache ist die positive Bestätigung, daß ein qualitativ neues Verhältnis zur Sprache möglich geworden ist: Sprache wird jetzt als ein Mittel zur Verwirklichung persönlicher Bedürfnisse eingesetzt, und die Motivation zum schriftsprachlichen Handeln erfolgt nicht mehr unter äußerem Zwang, sondern ist Resultat eigenen Antriebs. Ist die Herstellung dieses neuen Verhältnisses zur Sprache gelungen, dann ist auf dieser Grundlage die weitere Förderung besonders interessierter und besonders motivierter Kinder möglich. Jede weitere aktive Betätigung im Umgang mit Schriftsprache muß dann als ein Erfolg der Therapie auf Basis des computerunterstützten Unterrichts angesehen werden.

### *5.8 Gibt es einen Transfer der neuen, durch CUU erlangten Sprachkompetenz in die Schule und andere Bereiche des täglichen Lebens?*

Sicherlich kann die bloße Verbesserung der Deutschnote in der Schule nicht das einzige Kriterium einer erfolgreichen Therapie sein. Dies als einziges Ziel zu setzen, verbietet sich schon von den am Beginn der Therapie bei den Kindern vorzufindenden vielfältigen Schwierigkeiten. Dies kann vielmehr nur ein Endpunkt in einer großen differenzierten Skala von Kriterien zum Therapiefortschritt sein, auf der es viele konkrete Unterstufen zur Beurteilung des Therapiefortschritts und der Persönlichkeits- und Leistungsveränderung gibt. Und selbst die Verbesserung in der Schulnote muß nicht notwendigerweise das letzte Kriterium für die Beurteilung des Therapieerfolgs für ein bestimmtes Kind sein, will man wirkliche individuelle und persönliche Entwicklungsschrit-

te beurteilen. — Es kann sich die Situation ergeben, daß der Sprachunterricht in der Schule für das betreffende Kind eine völlig entfremdete, an dessen Bedürfnissen vorbeigehende Lernsituation darstellt, weil sie an den, durch die gesellschaftlich-sozialen Verhältnisse möglichen, Lernvoraussetzungen völlig vorbeigeht. Ein Beispiel für eine solche Situation ist der Ausruf eines Jungen, als er gerade damit beschäftigt ist, ein Computerspiel vom Englischen ins Deutsche zu übersetzen: »Ach, könnte ich so etwas nur in Englisch in der Schule machen!«

Trotz der bisher sehr kurzen Zeit, in der die Arbeit mit dem Computer zum Therapieangebot gehört, kann man jetzt schon von einigen Kindern sagen, daß ihre Veränderung im Verhalten und ihre Leistungssteigerungen in der Schule auch auf die Tatsache zurückzuführen ist, daß sie durch ihre Arbeit mit dem Computer wieder gewisse Erfolgserlebnisse beim Umgang mit der Schriftsprache hatten. Unabhängig von den Bemühungen um die Förderung einzelner Kinder in der Therapie entwickelt sich aus der zukünftigen Veränderung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft eine allgemeine Anforderung an Kenntnissen im Umgang mit Computern. Die beim computerunterstützten Unterricht in der Therapie gemachten Erfahrungen werden so zu nützlichen Kenntnissen im Rahmen möglicher späterer Beruhsanforderungen.

## 6. Ausblick

Forschungsziel des Projekts für die nächsten 2 Jahre ist es, die seit einem Dreivierteljahr gemachten positiven Erfahrungen beim Umgang einzelner Kinder mit dem Computer in einem längeren Versuch mit einer größeren Anzahl Kinder unter einer abgesicherten wissenschaftlichen Betreuung auf ihre Verallgemeinerbarkeit und Gültigkeit innerhalb eines kindertherapeutischen Prozesses zu prüfen. Speziell für diesen Zweck und unter Berücksichtigung der Anforderungen, die aus der therapeutischen Umgebung wirken, sollen nach entsprechenden didaktischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten gestaltete Programme erstellt werden. Im Zusammenhang damit ist es das Ziel, die am Psychologischen Institut der Freien Universität vorliegenden psycholinguistischen und sprachstatistischen Untersuchungsergebnisse der deutschen Sprache ('Morphemmethode'), die eine effektive und ökonomische Form der Sprachvermittlung ermöglichen, als einen fortschrittlichen wissenschaftlichen Begründungszusammenhang für den Leserechtschreibunterricht mit modernsten technischen Mitteln (Computer) in die Praxis umzusetzen und zu erproben. Eine konventionelle Anwendung im Unterricht von Legastheniker-Kleinklassen fand diese Methode in den letzten Jahren im Bezirk Berlin-Wedding unter der Leitung von Herrn Kraft.

In der Endphase des Projekts sollen die mit neuen sprachwissen-

schaftlichen Methoden erstellen und an Kindern mit schweren Lernstörungen erprobten Sprachvermittlungsprogramme auf ihre prinzipielle Anwendbarkeit auch im schulischen Unterrichtsprozeß geprüft werden. Grund: Es ist zu erwarten, daß Computer, ähnlich wie früher Taschenrechner, Eingang in die Schule finden werden. Es wird notwendig sein, dafür qualifizierte Programme zur Verfügung zu stellen bzw. den Weg zu qualifizierten Programmen zu weisen, die nicht nur bei wenigen hochbegabten Kindern oder nur in höheren Schulzweigen zur Anwendung kommen können, sondern die prinzipiell allen Kindern — auch in den unteren Klassenstufen — zugänglich sind.

Für einen bestimmten Teil der im Projektzeitraum erstellten Software-Programme soll erkundet werden, ob sich im Zusammenhang mit dem expandierenden Computer- und speziell Kleincomputermarkt eine größere Nachfrage entwickelt. Es ist zu erwarten, daß in Zukunft auch kleinere Institutionen mit Computern arbeiten werden, für die dann ein wachsender Softwarebedarf entsteht.

In Zukunft wird es wichtig und auch technisch und finanziell möglich sein, die Interaktion mit dem Computer auf die elektronisch-akustische Spracherkennung gesprochener Sprache auszudehnen. Für Kinder hat der 'sprechende und hörende' Computer große motivationale und lernpsychologische Vorteile.

## 7. Informationen zur technischen Ausstattung und weitere Angaben über das Projekt

Das gesamte Projekt wird betreut von Prof. Siegfried Schubenz, Psychologisches Institut der Freien Universität Berlin. Interessenten, die nähere Informationen über das Forschungsprojekt haben möchten, und die sich bei der Auswahl geeigneter Hardware und Software beraten lassen möchten, wenden sich bitte an: *Winfried Kostka, Legasthenie-Zentrum, Rheinstraße 45, 1000 Berlin 41*. Das in diesem Projekt verwendete System besteht aus einem S-100 Bus orientierten Z 80 Computer der Firma North Star, Speicherumfang 48 kByte RAM und einer 5 1/4 Zoll Doppel-Floppy, einem Terminal mit deutschem Zeichensatz (ADDS, Regent 25) und einem Typenraddrucker (Spinwriter) der Firma NECS. Die Kosten dieses Systems belaufen sich auf 20000 bis 25000 DM. Die Auswahl dieses Systems und die Höhe des Preises werden wesentlich dadurch bestimmt, daß es nicht nur im Umgang mit Kindern verwendet werden soll, sondern es soll damit auch Softwareentwicklung und Forschung betrieben werden. Ebenfalls aus diesen Gründen wurde großes Gewicht auf Flexibilität, Kompatibilität, Ausbau- und Erweiterungsmöglichkeiten gelegt. Bei Beschränkung auf den Anwendungsfall in der Therapie oder im Unterricht kann der Preis eines kompletten Systems auf 10000 bis 5000 DM gesenkt werden.

## Teil III

Ole Dreier

### Kritisch-psychologische Grundlagen der Arbeit des Legasthenie-Zentrums?

#### Gliederung

1. Einleitend über Standpunkt und Perspektive des Projekts
2. Legasthenie, Schriftsprachtraining und öffentliche Schule
3. Gruppentherapeutische Betreuung von Kindern
4. Legasthenie und Familienverhältnisse
5. Geschlossene versus offene Gruppen und Gesellschaftlichkeit der Klienten
6. Therapieentwicklung und Kooperation der Therapeuten
7. Zum Theorieverständnis des Projekts

#### 1. Einleitend über Standpunkt und Perspektive des Projekts

Der Sammelband aus dem Legasthenie-Zentrum (Pilz und Schubenz [Hrsg.] 1979) stellt erstmalig die Grundlage für eine weitere, nicht nur lokale Öffentlichkeit bereit, von den Ergebnissen und Schwierigkeiten einer derartigen Projektarbeit zu lernen. Auch meine Stellungnahme, und was ich dadurch gelernt habe, wird erst durch die Darstellungen des Bandes ermöglicht und kann nur darauf basieren. Ich beziehe mich im folgenden auf die Ausführungen des Bandes als der Stimme eines Projekts. Die unterschiedlichen, teils sich widersprechenden Standpunkte der einzelnen Autoren interessieren deswegen nur, insofern sie auf relevante, ungeklärte und widersprüchliche Tendenzen in den Vorstellungen und der Praxis des Gesamtprojekts verweisen.

Einem Projekt, das zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Bandes (im Herbst 1978) schon seit ungefähr acht Jahren als eigenständige Institution existiert, rund 100 Therapeuten beschäftigt (davon 20 Festangestellte und Lehrende, den Rest mit befristeten Teilzeitverträgen, S.220/1) und bis zum 1.8.1977 ca. 300 Kinder betreut, muß mit großem Interesse begegnet werden — obwohl sich auch Bedenken melden, wenn man z.B. erfährt, daß nach den ersten ungefähr sieben Jahren nur 41 Fälle erfolgreich abgeschlossen waren und die Behandlung von gut drei Vierteln dieser Fälle zwischen 2,6 und 4,6 Jahren dauerte (S.225 u. 238).

Die praktisch-klinische Fortschrittlichkeit der Projektinitiative, relativ zum Stand der psychosozialen Versorgung dieser Art kindlicher Entwicklungsbehinderung in Westberlin und der BRD, ist für einen Ausländer schwer bewertbar. Neben dem an sich legitimen und qualifikatorisch notwendigen Ziel, Studenten aus dem Psychologischen Institut der Freien Universität die praktisch-klinische Ausbildung zu ermögli-

chen, fällt als ebenso legitimes und notwendiges weiteres Ziel der Arbeit die Kompensation von Versäumnissen der öffentlichen Versorgung breiter Bevölkerungsschichten auf.

Wichtig ist jedoch dabei, die Projektarbeit in der Perspektive zu betreiben, die öffentliche Einzelfallfinanzierung des Projekts — welche relativ zur privaten Einzelfallbetreuung ökonomisch privilegierterer Schichten und zur Betreuung durch private Wohlfahrtsorganisationen einen Fortschritt darstellt — als bloße Vorstufe zum eigentlichen Ausbau der öffentlichen Versorgung anzusehen, die längerfristig in eine solche überführt werden soll. Als Mittel dazu kann das Sich-Unentbehrlich-Machen als Versorgungsbereich dienen, wenn das Kräfteverhältnis im betreffenden Bereich diesen Übergang überhaupt ermöglicht. Ob das Ergebnis fortschrittlich ausfällt, hängt aber letztlich davon ab, was die öffentliche Instanz daraus ggf. macht.

Die ausgedehnten Kredite des Projekts (Fallarbeiten müssen im Interesse der Klienten initiiert werden, ehe die öffentliche Kostenübernahme gesichert werden kann) zeigen einerseits die aktuelle relative Verletzlichkeit und Abhängigkeit des Projekts von öffentlichen Instanzen und andererseits die Vertretung vernachlässigter Interessen der Bevölkerung durch das Projekt. Es verdeutlicht sich dadurch seine weitere Funktion, in Einzelfällen und durch seine ganze Existenz als 'pressure group' außerhalb der öffentlichen Verwaltung und in bezug auf diese zu wirken und dadurch auch die Arbeit der Verwaltung zu beeinflussen.

Relevant ist dabei, daß in nur »rund 30% der Gesamtgruppe das LZ die erste Einrichtung gewesen ist, die sich ihrer Probleme angenommen hat« (S.225). In den meisten Fällen liegen die öffentlichen Versäumnisse m.a.W. mehr in der Art der Betreuung begründet als darin, daß überhaupt keine Betreuung stattfindet. Also muß die Art der Betreuung durch das Projekt für die Bewertung seiner Fortschrittlichkeit ausschlaggebend sein. Diese wiederum ist nur sekundär eine Frage des bloßen Ausmaßes und der Form der Betreuung, primär eine Frage des Inhalts: Was wird eigentlich mit den Kindern gemacht? Welche Entwicklungsperspektiven werden in der praktischen Arbeit mit den Kindern realisiert?

Entlang dieser Linien sind die Auseinandersetzungen und Entwicklungstendenzen unter den »alternativen« dänischen Projekten gelaufen: Es haben sich durch die Projekte individuelle Therapeuten qualifizieren können; die überwiegend kompensatorischen Projekte haben wieder zugemacht bzw. einen Ausbau der psychosozialen Versorgung gefördert; die Gruppen, die ihr hauptsächliches Ziel darin sehen, einen Druck auf die Arbeit in der öffentlichen Versorgung auszuüben, besinnen sich aktuell darauf, was eigentlich aus der Pressure wird und wer-

den kann; und eine letzte Gruppe versucht sich darüber klar zu werden, was inhaltlich eine kritisch-fortschrittliche Beratungspraxis eigentlich heißen soll und kann.

Im folgenden werde ich mich auf den inhaltlichen Aspekt der Projektarbeit konzentrieren, was gleichzeitig den Bezug der therapeutischen Arbeit zur kritisch-psychologischen Theorie in den Mittelpunkt rückt. Ich werde mich hauptsächlich darauf beschränken müssen, Probleme zu stellen, deren inhaltliche Verarbeitung mir für eine den Interessen der Betroffenen dienende Weiterentwicklung der therapeutischen Arbeit im kritisch-psychologischen Sinne notwendig und fruchtbar erscheint. Kritik an der Projektarbeit heißt dann, Punkte anzugeben, an denen Verbesserungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen und aufgegriffen werden können. Wenn keine Kritik möglich wäre, wäre keine Entwicklung mehr möglich und nötig.

In diesem Sinne möchte ich meine Kritik verstanden wissen: als notwendigen Bestandteil unserer gemeinsamen Schwierigkeiten und Anstrengungen bei der Entwicklung einer therapeutischen Arbeit im Betroffenen-Interesse. Würde ich meine Kritik an Kollegen, die im Prinzip gleiche wissenschaftliche, praktisch-therapeutische Ziele verfolgen, und mit denen ich mich deshalb solidarisch verbunden weiß, unterlassen, etwa um diese Kollegen zu schonen, weil sie ja doch in der Bewältigung und Entwicklung der therapeutischen Arbeit schon Probleme genug haben, würde ich eigentlich unsere gemeinsame Sache verraten. So würde ja mein eventueller Beitrag zum Fortschritt der therapeutischen Arbeit durch Erkenntnisgewinn (als Voraussetzung des praktisch-eingreifenden Handelns) versäumt und dadurch das Erreichen des gemeinsamen Ziels nicht gefördert, sondern behindert.

Bei der Kritik besteht andererseits auch immer die Gefahr, diese so zu formulieren bzw. aufzufassen, daß sie persönlich trifft, und der durch die Kritik zu leistende Beitrag und die damit initiierte Diskussion deshalb nicht sachdienlich wirken. In diesem Zusammenhang muß man sich vergegenwärtigen, daß der Aufsatz nicht primär für die Projektmitglieder geschrieben ist, sondern für einen weiteren Leserkreis. Die Schwierigkeiten usw. der therapeutischen Arbeit werden deswegen zwar an dem Beispiel der Arbeit des LZ hervorgehoben, aber mit dem verallgemeinerten Ziel, die aufgewiesenen Gefahren für jedes fortschrittlich gerichtete Therapieprojekt erkennbar zu machen. Damit müssen die Gefahren deutlich hervorgehoben werden, was mit Bezug auf das LZ als *Einzelprojekt* leicht zu Überspitzungen führen kann.

Weiterhin ist hier zu berücksichtigen, daß die herausgehobenen Schwierigkeiten, Unzulänglichkeiten, ungelösten Probleme und Gefahren von Fehlentwicklungen aus einer *Projekt-darstellung* abgeleitet sind. Inwieweit sich also derartige Tendenzen in der therapeutischen

*Praxis* des Projekts tatsächlich durchgesetzt haben, oder ob sie nur mögliche Fehlentwicklungen bzw. Nebentendenzen darstellen, ist eine Frage, die letztlich nur das Projekt selber durch eigene Diskussion klären kann. Dazu ist die Kritik eine Aufforderung. In bezug auf die tatsächlich durchgeführte praktische Arbeit kann sie deswegen nicht nur, wie jede Kritik, fehlgehen, sondern von Einseitigkeiten und Überverdeutlichungen geprägt sein.

Vom heutigen Standpunkt betrachtet, der ja natürlich nicht der damalige des historischen Projektanfangs usw. ist, werde ich im Aufsatz die einzelnen Entwicklungsphasen und -tendenzen der Projektarbeit rekonstruierend und problematisierend verfolgen, um daraus bestimmen zu können, was heute neu durchdacht, geklärt, korrigiert und entwickelt werden muß und kann.

Zum Aufbau des Aufsatzes ist hier kurz folgendes vorab zu sagen: Zunächst wird im Abschnitt Zwei der Schwerpunkt der Projektarbeit an deren Anfang und in der ersten Phase analysiert: die überwiegend pädagogisch ausgerichtete Arbeit am Lerngegenstand Schriftsprache der legasthenen Kinder und das Einbeziehen der schulischen Entwicklungsbedingungen in die Konzeption und Praxis der Projektarbeit. Im dritten Abschnitt werden die konzeptionelle und praktische Wende des Projekts von einer überwiegend pädagogisch orientierten Arbeit in eine überwiegend gruppentherapeutische zweite Phase sowie die damit verbundene Veränderung der Auffassung und Handhabung der kindlichen Probleme näher verfolgt. Im vierten Abschnitt wird die Auffassung von der Rolle der Familienverhältnisse für das Zustandekommen der Legasthenie gesondert hinterfragt. Anschließend wird im Abschnitt Fünf die dritte Entwicklungsphase des Projekts analysiert: die Tendenz, die gruppentherapeutische Arbeit aus geschlossenen Therapiegruppen in offene Gruppen unter durchschnittlichen alltäglichen gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und -bedingungen der Kinder zu verlegen. In Abschnitt Sechs wird die Bedeutung der Kooperation unter den Therapeuten für die besondere Art und Richtung der Bewältigung und Entwicklung der therapeutischen Arbeit durch die Therapeuten problematisiert. Schließlich werden im siebten und letzten Abschnitt einige Aspekte des Theorieverständnisses des Projekts herausgegriffen.

## 2. Legasthenie, Schriftsprachtraining und öffentliche Schule

Legasthenie wird vom Projekt bestimmt als relative Lese-Rechtschreib-Schwäche, die sich nicht durch die Art, sondern nur durch die Anzahl der produzierten Fehler vom Durchschnitt unterscheidet (S. 11/14 u. 241). Dieser Unterschied beruhe auf einer aufgabenunspezifischen intellektuellen Verarbeitungs- oder Speicherschwäche, die zu Schwierigkeiten in solchen Bereichen führe, wo — wie beim Lesen



und Rechtschreiben — fein differenzierende Aufgabenlösungsstrategien gefordert werden und viele Fehlermöglichkeiten bestehen. Es wird von einer schwach entwickelten Lernstrategie gesprochen, und davon, daß der Schüler beim Lernen nicht ausreichend nachgedacht, probiert usw. hätte, ehe er das Ergebnis automatisiert (S.265).

Es gibt Legastheniker mit weiteren Symptomen und solchen, bei denen diese fehlen (S.223/238). Es fragt sich daher, ob diese Symptome Ursachen oder Auswirkungen von Legasthenie sind, ob sie überhaupt in innerem Zusammenhang damit stehen, oder ob, da die Symptome nicht gleichermaßen und gleichartig vorkommen, die Kategorie »Legasthenie« oder die Klientenpopulation zu heterogen sind. Hervorzuheben sei hier nur ganz kurz zu einem einzelnen zentralen Problemaspekt der Kategorie »Legasthenie«, daß, da sowohl Blinde wie Taubstumme lesen lernen können, die sinnlichen Funktionsgrundlagen und das Zusammenwirken der Modalitäten m.E. keine allzu dominierende Rolle dabei spielen dürfte, sondern daß eher modalitätsübergreifende, begriffliche Prozesse hinter den »Verarbeitungsschwächen« und »falschen Lernstrategien« gesucht werden müssen. Das gibt zu der Frage Anlaß, ob die vom Projekt empfohlene Morphemmethode des Schriftsprachtrainings nicht nur das Lernen ökonomisiert, sondern auch die adäquate Begrifflichkeit in die Hände gibt und einübt.

Das Aufsteigen zum durchschnittlichen Leistungsniveau wird als Ziel der pädagogischen Unterstützung angegeben. Dieses Ziel soll ökonomisiert durch das Aufbereiten eines Übungsmaterials erreicht werden, das einen nach der relativen Auftretenshäufigkeit der Morpheme der deutschen Sprache gegliederten schrittweisen Aneignungsprozeß ermögliche. Abgesehen von der unumgänglichen Anfangsphase des Buchstabenlernens soll das Übungsmaterial weiterhin zur Sicherung der kindlichen Lernmotivation durch die semantische Dimension der Sprache alle für Kinder »zum sicheren Verständnis ihrer Umwelt und ihrer eigenen Lage und zur Sicherung der Ausweitung dieses Verständnisses relevanten Inhalte« enthalten (S.240). Das Arbeitsmaterial soll ferner »den Kindern in möglichst vielen Darbietungsfällen Gelegenheit geben, den gebotenen Inhalt in soziale Handlungen umzusetzen und in eigenen Darstellungen dabei schöpferisch über diesen Inhalt hinauszugehen« sowie »Nachbilden, Nacherzählen, schauspielerisch-dynamisches Nachgestalten in der Gruppe und Aufsuchen von Lebenssituationen, wie sie in dem Arbeitsmaterial abgebildet sind« ermöglichen (S.240). Über die überwiegend pädagogisch orientierte Gruppenarbeit am Übungsmaterial heißt es schließlich, daß ein inhaltlich spezifisches und relevantes Material für jedes Mal und jede Gruppe nach deren aktuellen Bedürfnissen und Interessen (S.267) ausgefertigt wird, und daß das Material die einzelnen Gruppenmitglieder und die

gemeinsame Situation der Gruppe reflektiert. — Trotz all dieser pädagogischen Bestrebungen gibt es gleichwohl ernsthafte Motivationsprobleme bei der pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Warum?

Eine Antwort darauf lautet, daß genau diese Bestrebungen die Aneignung von Schriftsprache erschweren können (vgl. Leontjew 1979), denn sie stellen beim Lernen für das Kind eine Konkurrenz zwischen zwei Motiven her: dem Motiv zur Beschäftigung mit dem konkreten Inhalt des Materials und d.h. mit sich selbst, dem Gruppenprozeß und anderen schriftsprachexternen Gegebenheiten einerseits, und dem Motiv zur Aneignung von Schriftsprachkompetenz andererseits. Je näher der stoffliche, d.h. hier: semantische Inhalt des Materials an den Gruppenprozess etc. herankommt, desto stärker werden die darauf gerichteten Motive zur Ablenkung vom Aneignungsprozeß und -gegenstand der Schriftsprache selber. So heißt es etwa bei Leontjew (S.246): »Es fällt einem Kind leichter, uninteressante Bleistifte zu zählen als interessante Panzer.« Denn im zweiten Fall sind Gegenstand seines Bewußtseins beim Lernen die Panzer und nicht das Zählen. Probiert und überlegt der Schüler also beim Aneignen des eigentlichen Lerngegenstandes von Schriftsprachkompetenz ausreichend, oder stört ihn der semantische Inhalt des Materials, so daß dieser und nicht die Schriftsprache Gegenstand seines Bewußtseins wird und er seine »Schriftsprachkompetenz« vorschnell automatisiert? Fallen Lerngegenstand und Bewußtseinsgegenstand auseinander, wird die Aneignung nicht bewußt vollzogen. — Insofern wäre auch Ketschner (1980, S.82) zuzustimmen, die meint, daß das Problem der Motivation für das Lesenlernen bei Kindern im Schulalter schwerer zu lösen sei als bei 3-4jährigen Kindern, die kein so großes Gewicht auf den semantischen Inhalt des Lesestoffes an sich legen wie die älteren Kinder, sondern sich eher für das Lernen von (Schrift-)Sprachkompetenz an sich interessieren (sie stützt sich hier auf empirische Erhebungen aus den USA und Schweden).

Eine zweite Antwort darauf, warum es beim Schriftsprachtraining im Projekt ernsthafte Motivationsprobleme der Kinder gibt, lautet, daß die pädagogische Praxis unter verhaltensmodifikatorischen Formmängeln gelitten hat. So heißt es: Die fehlende Motivation »mußte jeweils ersetzt werden durch sachfremde Anreize wie Spiele, Überredung, Belohnungen bis hin zu allen Formen emotionaler persönlicher Zu- und Abwendung« (S.19).

In gewisser Weise ist dies dieselbe Antwort wie die erste, denn den beiden ist gemeinsam, daß Lerngegenstand (Schriftsprache) und Motivator in keinem inhaltlichen inneren Zusammenhang stehen. Der Motivator erhält den Stellenwert eines Stimulators (»a cup of coffee theory of motivation«, wird das oft genannt), wobei dann der Stimulator je nach Richtung als Behinderung oder Unterstützung des Aneignens fungiert.

Wenn die Aneignung beispielsweise den Stellenwert einer Leistung zum Zwecke persönlicher Zuwendung o.ä. erhält, motiviert doch primär der Bezug zum Lehrer oder anderen Personen und nicht der Bezug zum Lernstoff. Die soziale Beziehung überlagert die Bedeutung des stofflichen Inhalts des Lernprozesses (vgl. die Ausführungen Holzkamps [1979] über instrumentelle interpersonale Beziehungen und die Analysen bei Dreier [1980]).

Eingewandt wird hier vielleicht, daß diese sachfremden Motivatoren ja auch nur verwendet würden, weil eine ausreichende inhaltliche Aneignungsmotivation, die es gewiß zu entwickeln gelte, nicht vorhanden sei. Aber der Punkt war doch gerade, daß diese Form des Lernens die unentfaltete eigentlich inhaltliche Motivation zurückdrängt und dadurch die auf dieser Motivation basierende Entwicklung einer sachadäquaten Lernstrategie gerade schwächt. Oder vorsichtiger, als Frage, ausgedrückt: Wie soll eine unentfaltete oder deformierte Aneignungsmotivation durch diese Form in Richtung auf bewußte Lernstrategie voll entwickelbar und durchsetzbar sein?

Ob bei den Kindern selbst eine unentfaltete Aneignungsmotivation fehlte oder ob sie durch die sachfremden, äußerlichen »Motivatoren« nur zurückgedrängt wurde, muß deshalb noch eine offene Frage bleiben. Entsprechend wird behauptet, die Kinder litten an Lernblockierungen. Das könnte gewiß wahr sein. Aber die genaue Art und Genese solcher Blockierungen wird nicht bestimmt, kann bei der verwendeten Praxisform auch eigentlich nicht genau bestimmt werden. Sie bleiben deswegen praktisch unangreifbar.

Art und Genese solcher Lernblockierungen müßten letztlich durch eine Analyse der Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Kinder in der Schule beleuchtet werden, die in den vorliegenden besonderen Fällen zu einem »Schulversagen« führen können. Es fehlt jedoch eine historische Analyse der Schule und deren Anforderungen und Bedingungen für die Entwicklung der Schüler. Der Schulalltag und darin die Lernvorgänge des Lesen- und Schreibenlernens werden nicht inhaltlich, sondern überwiegend formal bestimmt (Konkurrenz, Isolation, Etikettierung, Ausgrenzung usw.; vgl. unten). Beispielsweise könnte eine Analyse der schulischen Lernvorgänge der Schriftsprachaneignung zu dem Ergebnis führen, daß u.a. eine Schulpädagogik, geprägt von den erwähnten verhaltensmodifikatorischen Formmängeln, die Entstehung der »schwach entwickelten Lernstrategien« der Legastheniker mitbedingt, und daß die Förderungspraxis des Projekts diese behindernden Bedingungen bloß verlängert.

Verständlich wird zwar immerhin, daß die Aneignung von Schriftsprachkompetenz das relativ anforderungsreichste Lerngebiet der Schulanfänger darstellt, und daß deshalb eventuell schwach entwickel-

te generelle Lernfähigkeiten sich gerade dort bemerkbar machen müssen, sowie daß die Auswirkungen solcher Lernschwächen wegen der zentralen Bedeutung dieser Kompetenz für die Aneignungsmöglichkeiten auch in anderen Fächern feststellbar sein werden. Hinsichtlich der Genese und der Art dieser Lernfähigkeiten und -schwächen sind die Aussagen des Projekts jedoch uneindeutig. Gewiß: die relevanten Bedingungen können mannigfaltig sein, und einige davon mögen aus außerschulischen, darunter familiären Lebensbereichen herrühren (vgl. Abschnitt 4). Die Funktion der Schule in der Herstellung oder Aufrechterhaltung solcher Lernschwächen bleibt jedoch mangelhaft bestimmt.

Besonders krass wirkt dieser Mangel bei der relativ ausführlichen Darstellung (S.76/91) eines Falles, der belegen soll, daß die Schule die Verantwortung für die Herstellung einer Sonderschülerin mit Lese-Rechtschreibschwäche trägt. Vor der Schulzeit und bei der Einschulung hat diese Schülerin keinerlei Entwicklungsbehinderung gezeigt. Aus völlig unersichtlichen Gründen hat sie aber in der ersten Schulzeit eine schwere »Legasthenie« entwickelt, die dann später — eigentlich ebenso phantastisch — therapeutisch behoben werden kann.

Wie das Versagen eigentlich in der Schule entsteht, und damit die inhaltliche Dynamik dieses Entwicklungsprozesses, wird also hier wie in anderen Fällen nicht bestimmt. Statt dessen wird auf die Auswirkungen des Versagens abgezielt: Die Versager würden etikettiert und ausgegrenzt, und zwar oft nicht direkt wegen des fachlichen Versagens, sondern wegen dessen Auswirkungen auf die Persönlichkeit in unterschiedlichen Formen von Verhaltensauffälligkeiten. »Etikettierung« und »Ausgrenzung« stellen dabei eigentlich inhaltsleere Mechanismen im Sinne der traditionellen Gruppenpsychologie dar: jeder Abweichung werde mit Druck in Richtung auf Durchschnittlichkeit oder Ausgrenzung begegnet. Der Mechanismus wird mit Selektionsdruck in einer Konkurrenzgesellschaft (im Sinne des »Eigener Gewinn ist gut, das Versagen des anderen aber nicht zu verachten«, oder wie?) und mit grossen Klassenfrequenzen und daraus entspringenden Zwangslagen der Lehrer begründet. Also: die Schüler, die zufälligerweise (?) ein wenig langsamer aneignen und mehr Fehler machen als die meisten anderen, werden ausgegrenzt. Das Projekt kann dann eigentlich nur abwarten, bis auf diese Weise einer nach dem anderen herausfällt, und daraufhin seine Sisyphosarbeit anfangen. Der Ausgrenzungsmechanismus und die Schulpädagogik bleiben ja unberührt. Nur, zum Trost, haben die Therapeuten in der Therapie kein Selektionsinteresse und brauchen daher nicht auszugrenzen.

Wenn die Kinder dann mit der Therapie anfangen, hat in bezug auf die Schule dieser eine Mechanismus, die Ausgrenzung, mittlerweile die unterschiedlichsten und zum Teil sich widersprechenden konkreten

Ausdrucksformen bei ihnen gefunden. Warum so viele unterschiedliche Ausdrucksformen entstehen, und unter welchen Bedingungen die eine oder andere dominiert, bleibt relativ unklar, die unterschiedlichen, notwendigen, möglichen und fruchtbaren Verarbeitungsweisen bleiben es deshalb ebenso.

Verfolgen wir, wie die noch offenen und sich neu stellenden Fragen in der gruppentherapeutischen Arbeit der nächsten Phase aufgegriffen werden.

### 3. Gruppentherapeutische Betreuung von Kindern

Relativ spät, 1976, verläuft eine »heiße Diskussion« über verhaltenstherapeutisches Training am Lerngegenstand versus gruppentherapeutische Konzeptionen einer Psychotherapie (vgl. etwa S.92). Die überwiegend gruppentherapeutisch orientierten Projektmitglieder und ihr Plädoyer für die Überwindung einer abstrakten Funktionsauffassung von Schriftsprache mit den dazugehörigen Motivationsproblemen beim Aneignen haben hier anscheinend die Oberhand gewonnen — zugunsten welcher Alternative und mit welchem Erfolg, beschäftigt uns in diesem und den nächsten Abschnitten.

Mitverursacht wird diese Wendung durch die Tatsache, daß die Klientenpopulation eine Vielzahl anderer, auffälliger, schwerwiegender Symptome zeigt, die nicht unmittelbar durch Schriftsprachtraining behoben werden können bzw. dieses stören. Nach dem Ausbau des schulischen Förderunterrichts (1974) bekommt das LZ überwiegend Kinder mit über Legasthenie hinausreichender Symptomatik sowie Kinder, bei denen ein pädagogisch orientierter Förderunterricht erfolglos blieb. Die Störungen der Klientenpopulation werden also schwerer, breiter und heterogener. Ob diese anderen Symptome Folgen der Legasthenie sind oder umgekehrt, bleibt uneindeutig. Jedenfalls hätten die Kinder schon vieles verloren, seien schon »erheblich etikettiert«, ehe sie zum LZ kämen.

Außerdem begründen und bestätigen (S.26) Phänomene und Beobachtungen aus den Gruppentherapien eine neue umfassende Auffassung von Schriftsprachkompetenz bzw. -schwäche — eine Auffassung, die gleichzeitig damals aktuellen Tendenzen in der Linguistik in semantisch-pragmatischer Richtung folgt: Sprache wird als Kommunikationsmittel erfaßt und Legasthenie als »Störung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit« (S.25).

So wird z.B. gesagt, daß die Kinder regellos und chaotisch miteinander kommunizieren (S.25). Ob dabei etwa syntaktisch-grammatische Aspekte der Schriftsprachkompetenz ihre genetisch-praktischen Wurzeln in den besonderen, hier chaotischen Interaktionslogiken und -formen haben, und etwa die Unfähigkeit, einen Text wiederzugeben, auf

der Unfähigkeit, einen Interaktionsverlauf zu gestalten, basiert, oder wie der Zusammenhang hier sonst näher bestimmbar ist, wird nicht explizit angeführt. Gewiß verläuft die Aneignung von Schriftsprache in einem kooperativ-kommunikativen Zusammenhang (in der Schule), dessen Besonderheiten deshalb den Aneignungsprozeß behindern könnten. Es scheint aber nicht dies gemeint zu sein, sondern angenommen zu werden, daß Störungen der sprachlichen Kommunikationstätigkeit grundsätzlich auf eine entsprechend unentwickelte oder behinderte Kooperationsfähigkeit hinweisen (S.26).

Hier muß an die Umgangssprache und nicht an die Schriftsprache gedacht sein oder hypostasiert werden, man könne die besondere schriftsprachliche Prozeßebene des Lesens und Buchstabierens usw. mit der umgangssprachlichen Ebene funktional identifizieren oder als bloßen Überbau hinzudenken, weil z.B. die »Tiefenstruktur« der Schrift- und Umgangssprache identisch seien. Die Beobachtung des Projekts, daß Legastheniker oft expressive und rezep tive Sprachstörungen zeigen, wird als derartiger Beleg herangezogen (S.25). Nun gibt es diese Sprachstörungen nicht bei allen Legasthenikern (vgl. z.B. S.228), und der Zusammenhang könnte auch in umgekehrter Richtung laufen: Die Aneignung des Lesens und Schreibens korrigiert und entwickelt die Sprachrezeption und -expression, und bei fehlender Aneignung der Schriftsprache bleibt diese Rückwirkung auf Sprachrezeption und -expression deshalb aus, und letztere bleibt sozusagen »vorschulisch« (Ketschner 1980). — Schließlich unterscheidet sich schriftsprachliche von umgangssprachlicher Kommunikation auch darin, daß vom Kommunikationspartner unmittelbar abstrahiert wird, bzw. dieser nur vorgestellt ist oder nur eine abstrakt-unbestimmte Person darstellt (vgl. Wygotski 1974).

Es gibt m.a.W. beim Projekt keine ausreichende Theorie zur Entwicklung von Schriftsprache und deren Störung aus einem lebenspraktischen Zusammenhang. Die weitere Einbeziehung des Kooperationsbegriffs ändert nichts an diesem Bild: Der »theoretische Zusammenhang«, daß Störungen der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit auf Störungen der Kooperationsfähigkeit beruhen, sei durch Beobachtungen an den Therapiekindern bestätigt (S.26). Diese Störungen bestehen in gegenseitigem Konkurrenzverhalten, in Ab- und Ausgrenzung, statt Zusammenarbeit. Also: weil man nicht kooperieren kann, kann man nicht lesen und schreiben lernen? Werden dann nicht alle in unserer »Konkurrenzesellschaft«, in der sich die Schriftsprache erst historisch in allen Schichten verbreitet hat, Legastheniker? Kann der Privatmann, gar der Kapitalist nicht lesen und schreiben?

Die breiteren Symptombilder, die Redefinition der Bedingungsgefüge von Schriftsprachkompetenz/-schwäche und die Einführung des

Gruppentrainings aufgrund im konkreten Gruppenprozeß sich stellender andauernder »Motivationsprobleme« etc. führen schließlich zur Konzeption einer Gruppenpsychotherapie, in welcher Schriftsprache nur als ein Beschäftigungsangebot unter anderen fungiert. Auch das Verhalten der Kinder dem Training gegenüber trägt dazu bei: Sie verweigern das Trainieren, zerstören das Material, verlassen den Raum, kommen nach den Pausen nicht zurück, verstecken sich, machen sich auf den Weg — und die Therapeuten begeben sich »auf ihre Spur« (S.49).

Die Notwendigkeiten und Anforderungen des Schriftsprachlernens stehen bei diesem Verhalten der Kinder anscheinend nicht mit ihnen zur Diskussion. Im Gegenteil wird es als restriktiv (und »tricksend«, vgl. Abschnitt 2) bezeichnet, sie bei ihrer Flucht vor dem Schriftsprachtraining zurückzuhalten. Wenn die Kinder das Material wegnehmen oder zerstören, »zeigen sie ihre Bereitschaft, ihre anderen Probleme in der Gruppe zu thematisieren« (S.51 — ob die Kinder tatsächlich eine solche Bereitschaft »zeigen«, oder nur die Therapeuten die Situation dazu und nicht zur Schriftsprachaneignung nutzen, ist doch eine offene Frage). Verstecken sich die Kinder, verweise das auf ein »Durchsetzen eigener Bedürfnisse gegen die von den Erwachsenen gesetzten Normen« (S.50). Das Moment des Ausweichens und Abwehrens der Lernanforderungen und -notwendigkeiten verschwindet hinter der positiven Bewertung der Äußerung von »eigenen Bedürfnissen«. Drückt sich etwa in diesen Bedürfnissen bei Kindern, die das Problem haben, nicht bzw. nur schlecht lesen und schreiben zu können, und die in bezug darauf bestimmte emotionale, bedürfnismäßige, motivationale Befindlichkeiten entwickelt haben, nicht (auch) Abwehr und Ausweichen aus? Und doch ist der Standpunkt des Projekts, daß die Kinder nicht diese Probleme direkt angreifen sollen. Es wird vielmehr hypostasiert, daß darin die Abwehr und das Ausweichen von den wirklichen Problemen liege. Lernmotivation, die nicht von den eigentlichen Problemen ablenkt, sondern diese in Angriff nimmt, wird so gar nicht als möglich in Erwägung gezogen. Bei dem »einzigem 'Mittelschichtkind'« komme das in der Lernbereitschaft liegende Ausweichen von den eigentlichen Problemen besonders klar zum Ausdruck und sei darin begründet, daß das Mädchen »das psychische Gleichgewicht ihres Vaters« nicht gefährden wolle (S.58). Die Lernmotivation verweise hier im übrigen auf ein unentwickeltes Verhältnis zu Gleichaltrigen und auf andere sozial-emotionale Schwierigkeiten.

Allgemein wird aus diesen und anderen Beobachtungen und Überlegungen geschlossen, daß die kognitiven Lern- und Fähigkeitsprobleme der »Legasthenie« bloßes Symptom sozial-emotionaler Probleme bei den Kindern seien, wie etwa eines symbiotischen Mutter-Kind-Verhält-

nisses oder eines autoritären Vater-Kind-Verhältnisses (zu den Familienverhältnissen komme ich im nächsten Abschnitt). Deshalb müßten Gegenstand der Aufmerksamkeit und der Arbeit der Therapeuten in den Gruppen schwerpunktmäßig die sozial-emotionalen Prozesse sein, innerhalb derer Beziehungen eingegangen werden, etikettiert und ausgegrenzt wird, und es müsse hier Prozessen freien Lauf gelassen werden, die in der Schule und in der Familie nur Randgeschehen bleiben dürfen (S.100). Kognition und Lernen sowie Gegenstände, Sachen, Entwicklung von diesbezüglichen Fähigkeiten verschwinden aus dem Blickfeld bzw. werden als Beschäftigungsangebote oder bloße Mittel sozial-emotionaler Gruppenprozesse bei Gelegenheit aufgenommen oder eingeschmuggelt. Es wird eine (Therapie-)Welt rein sozialer Interaktion gestaltet.

Entscheidendes Grundmerkmal und Regulativ der sozialen Interaktionsform in der Therapie soll die »Selbstbestimmung« der Kinder sein. Sie sollen selber über ihren eigenen Entwicklungsprozeß verfügen. In der Schule und in der Familie bestimmen die Erwachsenen. Die Therapie soll gerade die Kinder bestimmen lassen. In dieser Alternative sei sie therapeutisch. Autoritärem wie überprotektivem Verhalten der Erwachsenen sei essentiell gemeinsam, daß es Fremdbestimmung bedeute und d.h. Negation von Selbstbestimmung. Gebe man dann der Kindergruppe freien Raum, solidarisieren sich — so wird angenommen — die Kinder miteinander und setzen sich mit den Erwachsenen auseinander. Die ungleiche Verteilung von Macht und Ohnmacht zwischen Erwachsenen und Kindern wird dabei nicht abgeschafft, sondern nur umverteilt. Die gleiche Form wird beibehalten, nur sind jetzt die Kinder die Mächtigen.

Heißt das, daß wenn man die Entfaltung der Kinder nur nicht beschränkt, ihre Entwicklung wie von selbst verläuft? Das hört sich wie eine traditionell-humanistische Vorstellung von innerer Freiheit und äußerem Zwang an, wobei dann, konsequenterweise, der Einfluß der Außenwelt — zu bloßer Beschränkung vereinsseitigt — nur eliminiert zu werden braucht, um ins Reich der Freiheit und Selbstbestimmung zu kommen.

Nun hat es das Projekt mit in ihrer Entwicklung beschränkten Kindern zu tun, deshalb folgt es hier nicht dem Konzept, einfach »einen 'Laissez-Faire-Stil' zu praktizieren, sondern geht ... von einem bestimmten Verständnis der Entwicklungsbehinderung aus« (S.60); es handelt sich sozusagen um einen strategisch-therapeutischen Laissez-Faire-Stil. Therapeutische Überwindung von Entwicklungsbehinderung verläuft so nach dem Motto: Die Kinder zeigen uns, daß »Therapie dann läuft, wenn wir nichts für sie an ihrer Stelle tun« (S.60). »Nichts«? Wozu sind die Therapeuten dann überhaupt da? Anscheinend nur dazu, ei-



nen therapeutischen Schonraum herzustellen, in welchem Selbstbestimmung der Kinder stattfinden kann. Die Kinder mögen lange Perioden hindurch weglaufen, mit der U-Bahn herumfahren oder durch die Kaufhäuser rennen. Es werden keine Anforderungen und Bedingungen für ihre Teilnahme an der Therapie gestellt. Sie herauszuschmeißen wäre eine Wiederholung ihrer Ausgrenzungserfahrungen. Im Gegenteil gilt als Grundregel der Therapeuten: »Die Kinder dort abzuholen, wo sie sind« (S.24). Auch sollen die Kinder ihre eigenen Regeln und Grenzen selber setzen. Wie »undemokratisch« ihre Beziehungen untereinander sich auch gestalten (Bosse, Untertanen usw.), sie sollen so akzeptiert werden, wie sie sind (S.103).

In einer Therapie (besonders am Anfang) so große Freiräume zu schaffen, ermöglicht es gewiß den Therapeuten, Beobachtungen von relativ spontanen Verhaltensweisen der Kinder zu machen, und den (besonders stark beschränkt gehaltenen) Kindern, erste tastende Erfahrungen von bisher zurückgehaltenen Impulsen zu gewinnen. Zur Entwicklung dieser Erfahrungen bei Therapeuten und Kindern muß der Therapeut dann aber aktiv werden auf der Grundlage der theoretisch bearbeiteten bisherigen Kenntnis der jeweiligen Kinder: Nur durch solche Aktivitäten kann es bei den Kindern zu Verhaltensweisen kommen, durch welche die Erfahrung der Therapeuten über diese Kinder und die Selbsterfahrung der Kinder systematisch vorangetrieben werden und so auch neue Verhaltensweisen der Kinder entstehen können.

Das verweist auf einen rationalen Grund und gleichzeitig auf eine Vereinseitigung hinter diesem strategischen Laissez-Faire-Stil. Diese Widersprüchlichkeit findet sich ähnlich in anderen Ausführungen des Projekts. So kann sicherlich von den extrem Aggressiv-Unruhigen unter den Kindern nicht augenblickliche Ruhe verlangt werden. Nur ist die Alternative dazu wohl nicht, die Kinder sich an einem gewalttätig »abarbeiten« zu lassen (S.98), damit sie überhaupt zur Ruhe kommen, zu reden, phantasieren und träumen anfangen und die Therapeuten (vertrauensvoller) mit ihnen sprechen können. Ebenso wird in der Fallbeschreibung auf S.156/71 eindrücklich vor der Gefahr gewarnt, das Akzeptieren des So-Seins in ein beschönigendes Verstehen des Klienten soweit zu treiben, daß Dysfunktionalität und Notwendigkeit der Veränderung eigentlich verleugnet werden. Man soll den Klienten nicht unbedingt das tun lassen, wozu er gerade neigt und spontan Lust hat. Dann bliebe übrigens der Therapeut eigentlich überflüssig — wenn nicht, als Rammblock (S.100), stellvertretend Handelnder oder Garant der individuellen Freiheit verstanden. Seine Funktion als Therapeut darin zu sehen, »sich zur Verfügung zu stellen für die Bedürfnisse der Kinder ... als Helfer« und Opfer (S.101), erscheint in bezug auf Schriftsprachtraining konsequent darin zum Ausdruck zu kommen, »daß man nur warten

kann, bis das Kind von selbst kommt und sagt: 'Zeig mir, wie das geschrieben wird'« (S.71), was an dieser Stelle als theoretisch gesichertes Wissen vorgetragen wird. Die Kinder sollen also selbst bestimmen, was, wann und wie sie lernen wollen, sowie welche Unterstützung sie dazu von den Therapeuten haben wollen (S.58). Der Therapeut bestimmt anscheinend über gar nichts mit — nicht einmal über die Art der Unterstützung, die er zu leisten hat —, sondern schafft lediglich einen pädagogischen Leerraum um das Kind, in welchem dessen Entwicklung spontan »von innen« kommen muß. Derartige konzeptionelle Widersprüche und Verhaltensweisen der Therapeuten spiegeln m.E. eher die Ratlosigkeit und Ohnmacht der Therapeuten gegenüber den Notwendigkeiten, Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer therapeutisch angeleiteten und aufgebauten Entwicklungsbewegung des Kindes wider.

Nähern wir uns diesen Fragen der therapeutischen Adäquanz derartiger Freiheitsspielräume und Selbstbestimmung noch von einer anderen Seite: Was ist die Gegenposition dazu? Was soll durch diese Ausführungen präzisiert werden? Keiner will doch therapeutisch auf der Grundlage von totaler Fremdbestimmung und Zwang arbeiten. Betrachten wir die Beispiele, die gegen Eingriffe der Therapeuten und für Selbstbestimmung der Kinder angegeben werden, fällt folgendes auf: Diese Beispiele belegen alle, daß (nur) etwas hervorgekommen ist, obgleich (weil?) überhaupt nicht eingegriffen wurde. Sind Eingriffe aber aus diesem Grund immer falsch? Können sie nicht auch, richtig eingesetzt, im Gegenteil etwas hervorbringen, vielleicht gar Entwicklungsschritte? So betrachtet, verweisen die Beispiele eigentlich auf die Schwierigkeit zu entscheiden, welche in einer konkreten Situation die therapeutisch richtige und welche die falsche Verhaltensweise wäre. Das zu begründen, ist aber eine Schwierigkeit, die prinzipiell jeder Erziehungspraxis zukommt, und die nicht unüberwindlich ist.

Das konkret-aktuelle »Bedürfnis« des Kindes darf also nicht als oberstes Regulativ für das Geschehen in der Therapiegruppe hingestellt werden, dem immer Raum gegeben werden muß und an dem keine weitere Kritik mehr möglich ist, da das »Bedürfnis« des Kindes doch gerade durch seine Probleme geprägt, deformiert usw. ist und das Kind deswegen selbst nicht richtig weiß, was für es gut und schlecht, richtig und falsch ist. Deswegen besteht für den Therapeuten die Notwendigkeit, im Interesse der Entwicklung des Kindes, zwischen Schwierigkeit und Unmöglichkeit der Wahl richtiger Verhaltens- und Eingriffsweisen zu unterscheiden. Wird das unterschlagen, verwandelt sich jede »Machtausübung« des Therapeuten in irrationale Autorität. Wer meint, man könne hier nicht unterscheiden, muß gegen jede »Autoritätsausübung« des Therapeuten sein, gegen jede Einführung von Anforderun-

gen, weil keine begründet werden kann. Und wer die Schwierigkeiten für unüberwindlich hält, wie denn Eingriffe und Anforderungen eingeführt werden sollen, muß immer fürchten, über den Kopf der Kinder hinwegzuhandeln, oder wie es vorher hieß: »an ihrer Stelle« zu handeln.

Die meisten angeführten Beispiele illustrieren eigentlich die Schwierigkeiten der »Autoritätsausübung« und plädieren für ein anti-autoritäres Verhalten aus Furcht vor der irrationalen Autoritätsausübung. Werden Selbstheilung und -entwicklung durch grenzenlose Selbstbestimmung gebilligt, so werden Schwierigkeiten der Grenzziehung den Therapeuten besonders problematisch. Z.B.: »'Du kommandierst mich ja sowieso immer nur so rum. Tu das, laß das, mach das, hör auf!' Wumm, das sitzt! Bin ich wirklich so ein Schwein?« (S.136). Oder ein paar Beispiele aus einer Gruppenreise: Einige Kinder rauchen. Die Therapeuten sind darauf unvorbereitet und verbieten es, was ihnen als ein sehr kompliziertes Problem erscheint. Am Ziel angekommen, erträgt der eine Therapeut es kaum, »daß die Kinder selber Feuer machen wollen/sollen« (S.106). Was heißt übrigens hier »sollen«? Beim Kochen, Tischtennis und so weiter streiten die Therapeuten eifrig mit den Kindern über Regeln und Standards u.ä.m. — Auffallend ist bei den letzten Beispielen auch, daß die Therapeuten hier sich nicht als Therapeuten verhalten wollen, sondern wie gewöhnliche Menschen, die — wie die Kinder es tun sollen — ihren eigenen spontanen Impulsen Luft geben. Und wenn die Beziehungen unter den Kindern sich dann zuspitzen, greifen die Therapeuten doch »inkonsequenterweise« ein (S.114/5), und der eine redet mit einem Jungen über den Tod seines Vaters.

Wenn das Projekt in seiner Konzeption an diesem sozial-emotionalen Raum von rein persönlichen Empfindungen, Vorstellungen, Erwartungen, Gefühlen und Bedürfnissen erst einmal angelangt ist, ist der Weg frei für allerlei personalisierte Gedankenformen, die den Realitätsbezug und die Komplexität der kindlichen Entwicklungsprozesse verkürzen und zum großen Teil auf den Kopf stellen:

Lernen wird z.B. in diesem neuen Zusammenhang verdreht, entstofflicht und personalisiert aufgefaßt: Man lerne nach Identifikation mit persönlichen Modellen. Gewiß kann durch Beobachtung von »Modellen« etwas gelernt werden. Nicht alle Lerngegenstände sind aber gleich direkt beobachtbar. Wie wäre Aneignung von Lesen und Schreiben etwa nach solchen Richtlinien zu betreiben? Das »Wie« dieses Lernprozesses vielleicht, d.h. die Verhaltensweise auf einer äußerlichen Ebene, aber das »Warum«, d.h. der persönliche Sinn, die Motivation zum Lernen? Hoffentlich ist das Modell, mit dem man sich identifizieren soll, wenigstens vorbildlich, auch in bezug auf sein Verhältnis zum Lerninhalt (dessen Sinn für ihn).

Eine solche Hoffnung ist aber andererseits sehr problematisch, denn »die nächste Generation« wäre gemäß solchen Vorstellungen des Modell-Lernens ja ein Spiegelbild der vorigen. Entwicklung oder gar Protest von Generation zu Generation wären nicht mehr denkbar. Kann, allgemein gesehen, ein anderer Mensch den Sinn der Aneignung eines konkreten Lerngegenstandes oder der Aneignung überhaupt für seine persönliche Entwicklung durch bloße Identifikation und Nachahmung übernehmen, oder wie wäre in dieser Weise eine Lernmotivation im eigentlichen Sinne, einschließend eines bewußten Verhältnisses zum Lernen, zu entwickeln? Vordergründig würde der Sinn des Lernens darauf hinauslaufen, wie das Modell zu werden und dadurch dessen Anerkennung zu erwerben. So würden die Lernprozesse in einer bestimmten, innerhalb dieser Gedankenform unbegriffenen formationsspezifisch geprägten und personalisiert überformten Art und besonderen Dynamik verlaufen. Das Lernen wäre von bloßen Vorstellungen, vom Vergleich rein persönlicher Bilder (des Selbstbildes mit dem Vorbild) reguliert und nicht nach der praktischen Notwendigkeit des Aneignens, soweit diese nicht auf eine Notwendigkeit des Identisch-Seins mit einer bestimmten anderen Person beschränkt erscheint. Gewiß vergrößert die Herstellung eines persönlichen Bezugs oft die Einflußmöglichkeiten einer Person auf eine andere, aber im Projekt verwandelt sich dies in die Aufgabe des Therapeuten, die Identifikation des Kindes mit sich zu sichern als Grundlage der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse, wo doch erst eine Bewertung des zu lernenden Inhalts durch den Therapeuten und das Kind die Notwendigkeit des Lernens im Interesse des Kindes verdeutlichen könnte.

In bezug auf die »Etikettierungsprozesse« finden wir ähnliche Verkürzungen und Verkehren, die nur knapp angedeutet werden sollen: Generell übernehmen die Kinder — anscheinend ohne protestieren oder sich damit auseinandersetzen zu können — einfach die Etikettierungen. Diese Darstellung — selber nicht begründet — verengt den Blick für die inhaltliche Dynamik des sozialen und psychischen Prozesses. Danach suchen die Kinder selbst aktiv sozusagen »Ordnung in ihren Selbstbildern aufrechtzuerhalten« (kognitives Konsistenzdenken): jede Situation wird als bloße Bestätigung erfaßt, und wenn eine bestätigende Situation von selbst nicht auftaucht, wird eine geeignete von den Kindern hergestellt, usw. Worin ist aber die besondere inhaltliche Dynamik und dieser behauptete Zwang zur unendlichen Reproduktion begründet? Erst das detailliertere Verständnis davon ermöglicht eine tiefgreifende Beeinflussung in der Therapie, die auch die noch vorhandenen Kräfte des Kindes für eine Wendung solcher Tendenzen bestimmen kann.

Hier und in vielen anderen Beispielen des Projekts finden sich Erklä-

rungsversuche, in denen, ähnlich wie in der Psychoanalyse, durch Herstellung von Analogien zu bewußt-intendierten Handlungsformen die Ursachen eines konkreten Phänomens in das Kind verlegt und dadurch zu rein innerpsychischen Vorgängen verkürzt werden: Ein Junge werde Legastheniker, *um* auf sein schlechtes Befinden aufmerksam zu machen (S.50), ein anderer, der ein Bedürfnis nach Zärtlichkeit hat, gehe — obgleich grundlegend konfliktscheu — aktiv Konflikte ein, *um* dabei zu unterliegen und sich dadurch Zärtlichkeit zu holen (S.51), usw. Die Desorientiertheit, Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeit der kindlichen Verhaltensweisen und Befindlichkeiten und deren Bezug zu dem objektiven Handlungszusammenhang mit dessen Bedingungen, Anforderungen und Verhaltensweisen der anderen Personen und deren Reaktionen auf das Verhalten des betreffenden Kindes werden hier ausgeblendet: Ist Legasthenie nach solchen Linien begreifbar?

Erinnern wir uns, daß die Bewegung des Projekts in diese Therapie-Welt entschlichter, rein sozial-emotionaler Prozesse im Namen der Selbstbestimmung der Kinder und aus Furcht vor einer irrationalen Autoritätsausübung geschah. Die Kinder sollen selber ihre Handlungsmöglichkeiten bewerten und strukturieren. Täten es die Therapeuten, wäre es eine Art Manipulation. Aber werden dadurch die Entwicklungsinteressen der Kinder wahrgenommen, oder steckt nicht gerade ein Moment von Versäumnis und Manipulation dieser Interessen in der Prägung der Kinder durch eine solche Therapie? Ein Aspekt an der Bewegung des Projekts von der ersten pädagogischen in die zweite psychotherapeutische Phase deutet darauf hin: Das Projekt folgt den Kindern in ihrem Ausweich- und Abwehrverhalten gegenüber den Lernanforderungen nach. Flucht, Abwehr, Defensivität stellt, wie wir aus der Psychopathologie wissen, in bezug auf den Gegenstand der Abwehr usw. eine Entkräftungs- und Irrationalisierungsbewegung dar.

Verfolgen wir dieses Problem der Ausrichtung der Therapie im Entwicklungsinteresse der Kinder etwas ausführlicher: Wir müssen feststellen, daß seitens des Projekts die Entwicklung zum Subjekt dadurch realisiert werden soll, daß äußere Bedingungen möglichst aus dem Spiel gelassen werden. Die Selbstbestimmung des Subjekts ist nicht definiert als Erweiterung der Verfügung über die relevanten objektiven Lebensbedingungen, sondern durch die freie Entfaltung seiner eigenen spontan-aktuellen Bedürfnisse, und zwar in einem Schonraum, der den Kindern eine illusionäre »Freiheit« vorgaukelt. Ausgangs- und Schlußpunkt, und damit oberstes Regulativ der Handlungen, sind die individuellen Bedürfnisse der Kinder. Aber: »Die individuelle Bedürfnisbefriedigung als Ausgangspunkt und Endpunkt der Handlung läßt weder sachbezogenen noch gar politischen Zielen Raum.« (F. Haug 1977, S.78) In den Beziehungen unter den Kindern kommt das z.B. dadurch

zum Ausdruck, daß sie aus ihren je individuellen Bedürfnissen miteinander »handeln«: Kompromisse eingehen, Kompensationen fordern, Allianzen in Subgruppen aus Partialinteressen eingehen, usw. (vgl. Holzkamp 1979). Es sind Privatverhältnisse, die nach Belieben eingegangen und aufgelöst werden können. Der »Mensch«, der also hier angesprochen ist, ist der Privatmensch, nicht der Mensch als im eigentlichen Sinne gesellschaftliches Wesen. Und es ist dieser Privatmensch, den die Therapie formt. — Es gibt auch der Zielsetzung nach reaktionäre Konzeptionen, die ebenfalls an die Eigenaktivität, die individuellen Bedürfnisse und Emotionen in einem von den gesellschaftlichen Lebensbedingungen, Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten abgekoppelten privaten Schonraum appellieren (vgl. Nemitz 1979). Gegenstand oder Ursprung der spontanen Bedürfnisse der Kinder ist der Freizeitbereich, konzipiert als Lebens- und Spielwelt, nicht etwa die Schule, konzipiert als eine Lernwelt von Leistung, Konkurrenz, Selektion und Ausgrenzung, vor deren Anforderungen das Projekt und die Kinder ja ausweichen, in dem die Defizite der Kinder als Symptome von privat bedingten Problemen hingestellt werden. Mit dieser Spaltung von Symptom und Problem geht einher eine Spaltung in der Realität, auf die sich die Therapie bezieht, so daß ein Teil davon in die Therapie aufgenommen wird, der andere aber untergeordnet oder außerhalb bleibt. Der eine Teil davon bekommt den Schein der »eigentlichen« Wirklichkeit, der andere den Schein der scheinbaren Wirklichkeit der Kinder. Dem entspricht eine verbreitete ideologisch geformte Auffassung vom Kindlichen in unserer Gesellschaft: Das Kind ist sozusagen un-kognitiv (nicht kalt, berechnend usw.), unschuldig, emotional (warm, spontan usw.), und darin eben besonders kindlich und besonders menschlich. In seiner besonderen Menschlichkeit ist es aber gleichzeitig nicht ein »richtiger« Mensch, also Nicht-Mensch, eben kindlich.

In bezug auf Erfahrungen der Kinder kommt dieselbe Problematik zum Ausdruck: Es wird von »eigenen Erfahrungen« der Kinder im selben Sinne wie von den »eigenen Bedürfnissen« gesprochen. Dem Kind soll die (wie die eigene Bedürfnisbefriedigung bisher vorenthaltene) Möglichkeit gegeben werden, eigene Erfahrungen zu machen. Das heißt z.B. (wie früher erwähnt), daß es, so lange es will, frei mit der U-Bahn fahren und durch die Kaufhäuser rennen kann. Solche »eigenen Erfahrungen« sind aber eigentlich private Erfahrungen: jeder muß die seinen machen. Jeder muß sozusagen für sich von vorne anfangen, und die Gesellschaftlichkeit der Erfahrungen kommt nur dadurch in das Bild, daß die Stadt gesellschaftlich überformte Natur ist. Die kulturhistorische Entwicklungsdimension des Erfahrungsaufbaus und der unterstützten Erfahrungsvermittlung ist ausgeblendet. Nun ist die gesellschaftlich-historische Dimension der Erfahrungsaneignung nicht direkt

davon abhängig, ob jeder für sich allein oder in einer Gruppe herumläuft, sondern davon, ob und wie eine rein sensorische Ebene überschritten wird und begriffliche und sprachliche Prozesse darauf beziehbar sind, so daß dadurch verallgemeinerte Erfahrungen überliefert, mit den »eigenen« Erfahrungen vermittelt werden können, und so die aktuelle und künftige Verarbeitung vorangetrieben werden kann. Das fordert jedoch ein bewußtes begriffliches und sprachliches Einsteigen der Therapeuten, das hier gerade im Namen der Selbstbestimmung zurückgehalten wird — und dies in einem Projekt mit Kindern, die unter Kommunikations- und Sprachstörungen leiden, bei denen begriffliche Aspekte folglich ausschlaggebend sein müssen (vgl. Abschnitt 2). Darin ist vom Projekt zwar eine abstrakte Funktionsauffassung von Sprache negiert, keinesfalls aber eine kulturhistorische Tätigkeits- und Aneignungskonzeption der Sprache statt dessen realisiert.

Schließlich gilt in bezug auf die emotionale Befindlichkeit des Kindes dasselbe Prinzip: die freie Entfaltung des affektiven Ausdruckes. Es fragt sich deshalb, ob nicht auch hier die begrifflich-sprachliche Klärung der emotionalen Befindlichkeit bei Unterstützung durch den Therapeuten versäumt wird? Wenn z.B. eine Therapeutin an sich die aggressiven Kinder ihre Impulse abarbeiten läßt, zum Opfer und Rammblock wird, wird gewiß die emotionale Befindlichkeit der Kinder beeinflußt. Die Kinder werden allmählich beruhigt, fangen aber das nächste Mal von vorne an. Ein rein innerer Zustand wird freischwebend beeinflußt, aber nicht das Verhältnis der Kinder zur Welt! Wird dieses Verhältnis aber nicht geklärt und verändert, kann auch nicht die subjektive Befindlichkeit in diesem Zusammenhang (als dessen Bewertung) geklärt und verändert werden, und die Notwendigkeit des emotionalen Abarbeitens und dergleichen als Abladung wird aufrechterhalten (vgl. dazu Holzkamp-Osterkamp 1979). Abgesehen von der allgemeineren Zurückhaltung der Therapeuten vor der aktiven Wahrnehmung solcher Entwicklungsnotwendigkeiten im Namen der Selbstklärung der Kinder bleibt in diesem Falle zu fragen, ob und wie die Beruhigung durch Abarbeitung ein geeignetes Mittel zur Verarbeitung und Klärung der emotionalen Befindlichkeit im obengenannten Sinne darstellt und dazu genutzt wird.

Allgemeiner ist aber auch zu fragen, wie überhaupt die Funktion von freien, emotional geprägten Gruppenbeziehungen als Anknüpfung, Verbundenheit, Unterstützung, emotionales Auftauen und Beleben, körperliche Berührung usw. präziser zu bestimmen ist? Diese Frage muß sowohl allgemein-psychologisch (d.h. allgemein menschlich und gesellschaftlich) wie in bezug auf die besonderen, formationsspezifisch geprägten Formen solcher Prozesse unter Berücksichtigung der psychischen Störungen der Kinder beantwortet werden. Erst dann können

solche Prozesse bewußt eingesetzt, beeinflußt und gehandhabt werden im Interesse der Klärung und Entwicklung der Lebensverhältnisse und psychischen Befindlichkeit der Kinder wie der Therapeuten.

Vom Projekt werden in den Gruppentherapien zum Teil Prozesse genutzt, die ein Gefühl von sozialer Gemeinsamkeit fördern, und die dadurch möglicherweise, aber nicht automatisch, zum Aufgreifen von Entwicklungsschritten beitragen können. Darin gleicht es der Einführung einer Interaktionswelt von Rollenspielen zur Überwindung der Motivationsprobleme in der schulischen Lernwelt mit den in diesen Versuchen steckenden progressiven und regressiven Momenten (vgl. F. Haug 1977) sowie der Einführung eines eigenständigen und sekundären Bereiches sozialer Interaktionen in der Betriebspsychologie («Human-Relations«-Bewegung usw.) zur Förderung der Leistungsmotivation und -höhe der unmittelbaren Produzenten. Entscheidend für die Bewertung der Bedeutung solcher Formen sind letztlich der Inhalt und die darin sich gründende Entwicklungsperspektive, die in diesen Formen aufgegriffen werden kann und wird. Die Überwindung der eventuell totalen sozialen Isolation der Kinder und ihrer gegenseitigen Entwicklungsbehinderung einschließlich der rein individuellen Entfaltung einiger Kinder auf Kosten der Unterdrückung anderer einerseits und die Förderung der Fähigkeiten zur gegenseitigen Kommunikation und zum Zusammenwirken andererseits erweitern natürlich das Feld der Tätigkeitsmöglichkeiten und dadurch zumeist der Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder. Aber der Stellenwert und die funktionale Relevanz (Holzkamp 1977) dieser Fähigkeiten für die Entwicklung und Lebensentfaltung der Kinder können nur in Zusammenhang mit dem dadurch aufgegriffenen und realisierten Inhalt und Ziel der Tätigkeit genau bestimmt werden.

Problematisch ist dabei, daß beim Projekt in der sozialen Interaktionswelt der Therapiegruppen rein relationale und (d.h. letztlich) formale Perspektive und Begriffe dominieren: Interaktion, Kommunikation, Normabweichung, Etikettierung, Ausgrenzung usw. Der Inhalt ist hier beliebig austauschbar, d.h. eigentlich gleich-gültig und äußerlich. Man interessiert sich primär für die Formen, in denen die konkreten Prozesse verlaufen, und gleicht darin (wie in anderen Hinsichten) der Alternativschulbewegung mit ihrem Interesse für Lernformen und Verkehrsformen auf Kosten von Lerninhalten und Lebensinhalten (vgl. Rang und Rang-Dudzik 1978). Gegenstand sind die sozialen Beziehungen, d.h. Relationen, Formen und deren Mechanismen. Der Inhalt wird durch die Form betrachtet und nicht umgekehrt. Gewiß können derartige formale Mechanismen eine entscheidende Rolle spielen bei der Ermöglichung und Beschränkung der Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten der Kinder, und ihre Bestimmung ist deswegen wichtig,



muß aber in einer inhaltlichen Grundperspektive geleistet werden. Entscheidend ist die Bestimmung des Inhalts, dessen Entfaltung und Entwicklung in diesen Formen notwendig und möglich ist bzw. ermöglicht werden soll und beschränkt wird. Bei der Betrachtung und Förderung der kindlichen Entwicklungsprozesse wird vom Projekt der gegenständliche Inhalt tendenziell auf sozial-emotionale Prozesse verkürzt, ohne daß überzeugend für die inhaltliche und behandlungsstrategische Richtigkeit dieses Schritts argumentiert worden ist. So wird der Begriff der Kooperation entscheidender Aspekte seines gegenständlichen und sachlichen Inhalts beraubt und tendenziell auf Interaktion reduziert. Damit wird die Fruchtbarkeit der neugewonnenen Begriffsperspektive in ihrer Besonderheit gegenüber dem Interaktionsbegriff und der daraus sich ergebenden möglichen Neubestimmung der Spezifik und der funktionalen Bedeutung von verschiedenen Interaktionsformen veräußt.

Selbstverständlich haben soziale Interaktionen immer auch einen bestimmten konkreten Inhalt und einen gegenständlichen und sachlichen Aspekt. Diese Momente können aber, wenn sie nicht bewußt aufgegriffen, sondern in der bloß relationalen Sichtweise nivelliert werden, in Bezug auf ihre entwicklungsmäßige Relevanz nicht oder falsch bewertet werden, ungenutzt oder übersehen bleiben und dadurch geradezu störend auf den reibungslosen Verlauf der sozial-emotionalen Prozesse einwirken.

Beispielsweise wird, wie früher erwähnt, das Verhältnis der Kinder zum Lerngegenstand Schriftsprache nicht ausreichend analysiert, sondern als bloße Symptombezogenheit hingestellt (Gegenstands- und Symptombezogenheit werden explizit gleichgesetzt, S.50). Das obwohl defensiv geprägte, aber deshalb auch komplexe, ungeklärte und widersprüchliche Verhältnis der Kinder dazu wird nicht mit ihnen bewußt verarbeitet, sondern umgangen, in der Hoffnung, daß sie von selbst oder implizit aufgefordert wieder dazu zurückkehren werden. Wenn schon ein notwendiger Umweg gegangen werden muß, wie läßt sich dann die notwendige Rückkehr optimal anleiten und entwickeln? Der Standpunkt des Projekts scheint hier der zu sein, daß eine Aufhebung der verwickelten sozial-emotionalen Prozesse von selbst die Entwicklung von Lernmotivation und -fähigkeiten garantiere, auch ohne daß ein bewußtes Verhältnis zum Lernen und Erkennen und zum Stellenwert der Schriftsprachkompetenz darin gefördert werden müsse. Deshalb wird der Blick auf die sozial-emotionalen Prozesse fokussiert, in denen die Ursachen der Inkompetenz gesehen werden, und die offenbar am besten von innen her in rein sozial-emotionalen Prozeßformen überwindbar sein sollen.

Es gibt gewiß im Projekt Beispiele eines Entwicklungsverständnisses

des schrittweisen Aufbaus bei mehr oder weniger aktiver Unterstützung durch die Therapeuten, dem so weit zuzustimmen ist. Das Entscheidende beim Praktizieren eines solchen Verständnisses ist jedoch nicht primär die Ermessung bewältigbarer Schritte, damit sich Erfolgserlebnisse für die Kinder einstellen können (z.B. S.144). Entscheidend ist vielmehr ein inhaltliches Verständnis für die Relevanz und den Zusammenhang der einzelnen nötigen, möglichen, vorzuschlagenden, stattfindenden Schritte im gesamten Entwicklungsprozeß des Kindes in Richtung auf subjektive Bestimmung, damit die einzelnen Schritte aufeinander aufbauen und einheitlich ausgerichtet werden können, d.h. transparent ist, wo die Kinder durch Realisierung der bewältigbaren Schritte hinkommen und was darauf als nächster Schritt möglich sein wird. Hinzu kommt die Notwendigkeit, innerhalb dieses Zusammenhangs die aktuellen Entwicklungsproblematiken mit dem darin steckenden inneren Zusammenhang und relativen Stärkegrad progressiver und regressiver Kräfte und Tendenzen zu begreifen, um das Kräfteverhältnis der Tendenzen bewußt beeinflussen zu können, wie etwa bei den Phänomenen der »Lernblockierungen« und der »subjektiv mitgetragenen Wiederholung von Etikettierungen«. Gewiß sind die vorliegenden progressiven Tendenzen oft nicht beim unmittelbaren Hinsehen beobachtbar bzw. schwer herauszufinden. Worin aber sollte eine Therapie ihren Ausgangspunkt nehmen, wenn nicht in solchen wiewohl schwachen und ungeklärten Tendenzen?

Die ungeklärten Probleme des Projekts, die in diesem Aufsatz aufgegriffen werden, sind Probleme einer derartigen Praxis und verweisen auf inhaltliche Mängel des Projekts im Hinblick auf die Möglichkeit, diese erfolgreich betreiben zu können. Die Schwierigkeiten und Mißerfolge des Projekts in dieser Hinsicht können historisch sehr wohl zu den »Laissez-Faire«-artigen Ansichten über die Fruchtbarkeit der unmittelbaren Selbstbestimmung, bei der den Dingen eher ihr Lauf gelassen wird, geführt haben oder umgekehrt darin begründet sein.

Vom Anfang der Therapie an muß die Grundperspektive der Förderung der subjektiven Bestimmung des Kindes regulierend für die Verhaltensweisen der Therapeuten sein. Aus dieser Perspektive müssen der aktuelle widersprüchliche Zusammenhang und das relative Kräfteverhältnis progressiver und regressiver Tendenzen des Kindes bestimmt werden können. In gewissem Sinne heißt Therapie ja hier die Förderung und Entwicklung von etwas Behindertem. Die beschränkten und verdrehten Formen dessen, was entwickelt werden soll, müßten deshalb aufgespürt, aufgegriffen und ausgerichtet werden können in einem Prozeß des schrittweisen Aufbaus von etwas nicht unmittelbar Realisierbarem.

Es ist als integriertes Glied einer solchen therapeutischen Arbeit oft

nötig, überhaupt erst ein positives Verhältnis des Kindes zur eigenen persönlichen Entwicklungsfähigkeit, zu dem, was überhaupt persönliche Entwicklung heißen und für die Lebensentfaltung bedeuten könne, aufzubauen bzw. wiederherzustellen. Die eigene bewußte Orientierung des Kindes, ein eigenes bewußtes Verhältnis beim Kind zur persönlichen Entwicklung als schrittweise lösbarer und immer mehr bestimmbarer Aufgabe ist hierbei zu fördern, d.h. eine aktive Entwicklungs- und Lernfähigkeit und -bereitschaft ist beim Kind aus dem inhaltlichen Verständnis des Therapeuten zu vermitteln. Es gibt beim Projekt Skizzen von Fallbeispielen, die einer Arbeit nach solchen Leitlinien nahekommen (so z.B. auf S.143-150), wo aber dennoch die spezifische inhaltliche Dynamik und Anleitung des Entwicklungsprozesses nicht deutlich genug hervortreten. Der Aufbau des Selbstvertrauens des Kindes (S.144) bei der Lösung zunächst relativ einfach bewältigbarer Aufgaben und der dadurch ermöglichten Erhöhung des Anforderungsniveaus der einzelnen Entwicklungsschritte ist schon ein relevantes Moment an der Entwicklungsbewegung, darf aber nicht losgelöst vom Inhalt und damit von der persönlichen Relevanz und dem inneren Zusammenhang der Entwicklungsschritte betrachtet werden, sondern ist im Gegenteil von dort aus zu strukturieren.

Oft wird statt dessen vom Projekt in Entgegensetzungen von Idealen und Realitäten gedacht. So in den Versuchen der unmittelbaren Einführung uneingeschränkter Selbstbestimmung der Kinder hier-und-jetzt sowie in der Einführung der Therapeuten als vorbildlicher Modelle voll entfalteter Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten. Wir können und sollen doch aber nicht die unmittelbare Einführung voller Humanität und Gesellschaftlichkeit anstreben; dies ist eigentlich auch vom Projekt aufgegeben worden, indem das Erreichen der durchschnittlichen Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit einschließlich der entsprechenden Schriftsprachkompetenz als Therapieziel eingeführt wird (was später zu kritisieren ist, vgl. Abschnitt 5). Die Begriffe müssen vielmehr Richtungsbegriffe sein, d.h. die Entwicklungsperspektive angeben können, doch aber nicht die unmittelbar realisierbare Reichweite (vgl. Holzkamp 1979, S.21, Dreier, 1980, S.233/49). Es muß, wie in der Kritischen Psychologie überhaupt, von unten nach oben gedacht werden. Den Aufbau idealisierter Fähigkeiten in einem isolierten Schonraum zu betreiben, erbringt hinterher nur unvermittelte Zusammenstöße mit der beschränkten »äußeren« Realität, der gegenüber die Kinder orientierungslos sind, und dies, obwohl doch gerade die progressive Entwicklungsfähigkeit der Kinder den gegebenen Verhältnissen gegenüber gestärkt werden sollte. Wird eine derartige Entwicklung aber optimal unterstützt durch die bloße Bereitstellung idealer (Kommunikations- und Kooperations-)Mittel?

Selbstbestimmung in einem isolierten Schonraum zu betreiben, bagatellisiert und vernachlässigt notwendige Entwicklungsschritte, -aufgaben und -perspektiven. Die zugrundeliegende gesellschaftlich-historische Entwicklungsdimension schwindet, und es scheint, als sei Selbstbestimmung von und in der unmittelbaren sozialen Gemeinschaft zu realisieren. Diese Negation der objektiven Entwicklungsperspektive der Individuen kommt z.B. in folgender Aussage zum Ausdruck: »In der Gruppe kannst du für dich alles realisieren, was du realisieren willst, ohne daß es irgendjemand merkt...« (S.67) So können wohl kaum bewußte gemeinsame Entwicklungsperspektiven entstehen und von Therapeuten aufgegriffen werden.

Sollte die Art von Selbstbestimmung, die in diesem besonderen therapeutischen Schonraum eingeübt werden kann, unmittelbar auf andere gesellschaftliche Lebensbereiche transferierbar sein, müßten die in der eingeübten Selbstbestimmung geförderten Fähigkeiten allgemeiner, idealer und formaler Art sein, d.h. für jegliche Lebensinhalte, -bedingungen und -anforderungen gleichermaßen adäquat und ausreichend sein. Selbstbestimmung setze ja die erforderlichen Fähigkeiten zur Kontrolle der vorliegenden Lebensbedingungen voraus. Schon der Stellenwert von Schriftsprachkompetenz in der therapieinternen Selbstbestimmung verweist aber auf die Vernachlässigung für die Kontrolle der gesellschaftlichen Lebensbedingungen notwendiger Fähigkeiten.

Darüber hinaus muß gesehen werden, daß diese Art von therapeutischer Konzeption auch besondere Auswirkungen auf die Kinder haben muß. So wird eine spontane Ungerichtetheit oder eine uneinheitliche Gerichtetheit von Situation zu Situation gefördert, wie sie aus den Schüler-»Produkten« der Alternativschulen bekannt sind, die in ihrem inhaltlichen Engagement schwanken. Entsprechend kann der Versuch, einem autoritär oder symbiotisch zurückgehaltenen Kind bloß die unmittelbare Selbstbestimmung zu schenken, ohne Unterstützung der notwendigen Entwicklungsschritte, eine schwere Überforderung sein (vgl. z.B. die Fallskizze auf S.150/4).

#### 4. Legasthenie und Familienverhältnisse

Aus der bisherigen Geschichte des Projekts scheint es folgerichtig, die Veränderung in der Auffassung von Legasthenie von einer pädagogisch zu behobenden Lernschwäche zu einer sozial-emotional bedingten Persönlichkeitsstörung in den Rekonstruktionsversuchen der Genese von Legasthenie durch eine Wendung von der Schule auf die Familie hin zu ergänzen. Eine derartige Tendenz läßt sich denn auch in der Konzeption des LZ feststellen.

Dafür scheint zu sprechen, daß die Kinder doch ihre ersten Lebensjahre mehr oder weniger ausschließlich in einer Familie verbringen und

deswegen natürlich von deren Verhältnissen geprägt werden; ferner die Tatsache, daß nicht jedes Schulkind eine Legasthenie entwickelt, was den allerdings dadurch nicht begründbaren Schluß nahelegen könnte, daß deswegen die eigentlichen Ursachen der Legasthenie nicht in, sondern außerhalb der Schule zu suchen sind. Ihr natürlicher Entstehungsort wäre dann die Familie, zumal die Familienverhältnisse der legasthenischen Kinder häufiger als in der Normalpopulation gewisse besondere Merkmale aufweisen (siehe S.223/38): Solche Kinder kommen öfter aus emotional unstabilen Familienverhältnissen mit psychosozialen Belastungen verschiedener Art. Die aktuelle Verwickeltheit der sozial-emotionalen Beziehungen und Fähigkeiten dieser Kinder wird dann als Ausdruck früherer familiärer Verwicklungen gesehen und behandelt und als Beleg dafür herangezogen, daß die Therapie zuerst und schwerpunktmäßig mit derartigen sozial-emotionalen Prozessen arbeiten soll, da deren Klärung auch die darin gründenden Lernblockierungen aufhebe.

Allein, verbliebe das Projekt auf dieser Erklärungsebene, würde es damit traditionelle Konzeptionen, wie etwa die psychoanalytische Tradition, nicht überschreiten (vgl. z.B. Paulsen 1977, S.82). Solchen Konzeptionen zufolge ist die Familie letztlich an allem Schuld und für alles verantwortlich, denn jedes Problem hat seinen wesentlichen Ursprung in den frühen familiären sozial-emotionalen Beziehungen. Ob das entstandene Symptom dann das Erscheinungsbild von Legasthenie oder irgendeine andere Erscheinung annimmt, ist im Verhältnis dazu relativ unwesentlich und untergeordnet, vielleicht gar zufällig, denn jedes Symptom hat denselben wesentlichen Kern und Ursprung. Auch die therapeutische Arbeit wird deshalb ungeachtet des spezifischen Symptoms wesentlich gleich sein, d.h. schwerpunktmäßig denselben Gegenstand in derselben Perspektive aufgreifen. In diesem Sinne könnte dann nur von einer allgemeinen Kindertherapie gesprochen werden und nicht von einer spezifischen Legasthenietherapie. Derart problem- bzw. symptomunspezifisch, wird die Therapie mit legasthenischen Kindern dadurch eigentlich legasthenie-*unspezifisch*. Die Berechtigung einer derartigen Herangehensweise hängt letztlich davon ab, ob der wesentliche Ursprung und Kern der spezifischen legasthenischen Störung tatsächlich in die frühen familiären Verhältnisse zurückverfolgt werden kann, und ob sich die Störungsgenese von daher bis zu den entstandenen Schulschwierigkeiten rekonstruieren läßt.

Verfolgen wir diese Rekonstruktionsschritte beim Projekt: Der Umstand, daß Erziehungsprobleme im weiteren, auch familiären Sinne für die Erklärung der Entstehung von Legasthenie relevant sein müssen, wird unmittelbar z.B. darin deutlich, daß das Verhältnis von Jungen und Mädchen unter den Legasthenikern ungefähr drei zu eins beträgt

(S.223/38). Es könnten hier allgemeinere Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Erziehungspraxis von Bedeutung sein, die z.B. darin liegen, welche Anforderungen in welcher Weise eingeführt werden, und wie ihre Erfüllung unterstützt wird, d.h. welches Verhältnis die Erwachsenen, also nicht nur die Eltern, sondern u.a. auch die Pädagogen der vorschulischen und schulischen Institutionen zu dem kindlichen Entwicklungsprozeß und dadurch die Kinder zu ihrer eigenen Entwicklungsbewegung (-fähigkeit, -bereitschaft) einnehmen. Es können aber auch spezifischere Unterschiede in den anerzogenen (erlaubten, geförderten, behinderten usw.) Verhaltensweisen und Reaktionen der Kinder gegenüber Anforderungen, Unklarheiten, Schwierigkeiten, Beschränkungen, Ohnmacht, Konflikten, beginnenden Problemen usw. von Bedeutung sein.

Wie schon früher erwähnt, werden die spezifischen schulischen und vorschulischen Entwicklungsbedingungen der legasthenischen Kinder aber nicht rekonstruiert. Statt dessen wird näher auf die familiären Entwicklungsbedingungen eingegangen — ohne den genaueren Einfluß der übrigen Erziehungsinstanzen bestimmt zu haben und deswegen diesen Schritt zur Beschränkung des Analysegegenstandes ausreichend begründen zu können. Obwohl in den familiären Verhältnissen in vielen Fallskizzen eine entscheidende, wenn nicht die einzige Bedingung für die Entstehung von Legasthenie in der Schule gesehen wird, bekommen wir eigentlich auch wenig Information über die genauere Wirkungsweise und den direkteren und spezifischeren Einfluß dieser Verhältnisse auf die Entstehung von Legasthenie.

Im Vordergrund dieser Ausführungen steht zunächst die besondere Art der Anforderungsstrukturen der Familien in Anlehnung an Konzeptionen familiärer Sonderverhältnisse der personal-emotionalen Überforderung und gegenständlich-kognitiven Unterforderung, wobei großes Gewicht auf die negativen Auswirkungen von Anforderungsunterschieden der Eltern gelegt wird. So erfahren wir etwa in den Fallbeispielen von einem schwer gestörten Jungen (S.69/76), bei dessen Störung Familienverhältnisse angeblich eine erhebliche Rolle spielen müssen, lediglich, daß er »extrem auseinanderklaffenden Erwartungen der Eltern« ausgesetzt war, indem er »gleichzeitig noch ein kleines Kind sein sollte und auf der anderen Seite fast schon ein Erwachsener« (S.72). Worin liegen eigentlich präziser die schwerwiegenden Folgen dieser Inkonsistenz? Entsprechend: Warum ein Junge, der die Sonderschule besucht, Anforderungen und Verantwortung ausweicht und den »Kleinen« spielt, verbleibt im Dunkel (S.143/6). Wie sieht denn eigentlich die Rekonstruktion der spezifischen Genese von Legasthenie aus solchen relativ allgemeinen Perspektiven aus? Wie kommen wir von daher zur Legasthenie zurück?

Zunächst heißt es, daß Legasthenie nur ein einzelner und besonderer Ausdruck unter prinzipiell mehreren möglichen Ausdrücken familiärer Sonderverhältnisse sei, d.h. solcher Verhältnisse, in denen die Entwicklung kognitiv-gegenständlicher Fähigkeiten versäumt bzw. verhindert und die Entwicklung besonderer emotional-sozialer Fähigkeiten persönlicher Abhängigkeitsverhältnisse treibhausartig hochgetrieben würden. Diese besonderen Verhältnisse hätten dann relevante kognitiv-gegenständliche Entwicklungsprozesse überflüssig oder unmöglich gemacht (vgl. z.B. S.27/9).

Der Begriff von Sonderverhältnissen ist mit neueren psycho-analytischen und kommunikationstheoretischen Konzeptionen pathogener Familienverhältnisse verwandt. Wichtig und fruchtbar an dem Begriff ist, daß hier die Beziehung von Personen- und Gegenstandsaspekt und von emotionalen und kognitiven Aspekten der Anforderungen im familiären Erziehungsprozeß aufgegriffen wird. Zunächst wird der *quantitative* Unterschied in der Anforderungshöhe bzw. -intensität des gegenständlich-kognitiven und des personal-emotionalen Aspekts fokussiert: personal-emotionale Überforderung bei gegenständlich-kognitiver Unterforderung. In gewisser Weise stellen derartige familiäre Anforderungsstrukturen den Gegensatz zur Auffassung der schulischen Anforderungsstrukturen dar: gegenständlich-kognitive (leistungsmäßige) Überforderung und personal-emotionale (motivationale) Unterforderung. Das gemeinsame zugrundeliegende Problem liegt in der Spaltung von Person und Gegenstand und, in Verbindung damit, der angeblichen Spaltung von Kognition und Emotion. Auch in der ersten pädagogischen Projektphase gab es diese Spaltung in den verhaltensmodifikatorischen Formmängeln des Auseinanderfallens von Lerngegenstand (dem überwiegend kognitiven Aspekt der Schriftsprachaneignung) und Motivation (dem überwiegend emotionalen Aspekt der persönlichen Zuwendung u.dgl.m.), was eine weitere Dimension der Kritik dieser Arbeitsform aufzeigt (vgl. Abschnitt 2). Dadurch wird verdeutlicht, daß zwar der quantitative Unterschied, aber nicht der besondere innere qualitative Zusammenhang und die dadurch bestimmte besondere innere Dynamik der gegenständlichen und personalen, kognitiven und emotionalen Aspekte geklärt sind. Denn in der ersten Phase wurde daraus der Schluß gezogen, man müsse den gegenständlich-kognitiven Aspekt fördern, in der zweiten aber, es müsse der personal-emotionale Aspekt zuerst geklärt werden, ehe die gegenständlich-kognitiven Prozesse in Gang gesetzt werden könnten, weil aktuell die Kinder aktiv das Eingehen von personalen Sonderverhältnissen wegen einer aus den Auswirkungen der frühen familiären Sonderverhältnissen entspringenden grundlegenden Bedürftigkeit nach derartigen Beziehungen fordernten. Zu fragen bleibt ferner, ob denn jedes Kind, das familiären Sonder-

verhältnissen ausgesetzt war, eine psychische Störung oder eine spezifische legasthenische Störung entwickelt? Es liegt m.E. auf der Hand, daß dies nicht der Fall sein kann. Dazu sind Tendenzen, derartige Verhältnisse in den Familien unserer Gesellschaftsform einzugehen, im Verhältnis zum Auftreten kindlicher psychischer Störungen bzw. Legasthenie zu allgemein verbreitet. Entweder muß also angenommen werden, daß Störungen nur bei Kindern entstehen würden, die besonders intensiven Sonderverhältnissen ausgesetzt waren, oder daß dies nur bei Sonderverhältnissen besonderer Art geschehe, oder daß es auf die besondere subjektive Verhaltensweise der betreffenden Kinder diesen Bedingungen gegenüber ankomme. Oder die Ableitung bleibt zu allgemein. Hinzu kommt, daß unterschiedliche Erscheinungsformen von Sonderverhältnissen üblich seien: »überprotektive, autoritäre, verwahrloste oder stark widersprüchliche Familienverhältnisse« (S.27). Also: entwickelt jedes Kind aus diesen unterschiedlichen Familiendynamiken eine psychische Störung bzw. eine Legasthenie? Und: gibt es nicht in bezug auf die Entwicklung psychischer Störungen bzw. Legasthenie wichtige *Unterschiede* zwischen diesen Formen? Diese Fragen müssen vom Projekt präziser aufgegriffen werden. Es würde hier zu weit führen, auf nähere Analysen einzugehen.

Als Beleg für den engeren Bezug jeder Art von Sonderverhältnissen zur Entstehung von Legasthenie wird hervorgehoben, daß »Orientierungsschwäche, Artikulations- und Lautdiskriminierungsschwäche, Merk- und Wahrnehmungsschwierigkeiten, Konzentrationsschwierigkeiten ... sich zumindest zu einem nicht unbedeutenden Teil, absehend von der jeweils aktuellen Motivationsbefindlichkeit« auf familiäre Sonderverhältnisse zurückführen lassen (S.28). Nun könnten derartige Schwächen aber auch im weiteren Sinne aktuell bedingt sein, und sie könnten umgekehrt jedenfalls zum Teil Folgewirkungen von Legasthenie sein (vgl. Abschnitt 2). Schließlich gibt es derartige Schwächen nicht bei allen Legasthenikern, was den wesentlichen inneren Bezug dieser Schwächen zur Legasthenie infrage stellt.

Uneindeutig bleibt deshalb immer noch, ob Legasthenie ein eigentlich zufälliger Ausdruck unter mehreren möglichen Erscheinungsformen desselben allgemeinen Bedingungsgefüges ist, oder ob Legasthenie ihre spezifische Störungsgenese im Verhältnis zu den anderen möglichen Störungsarten dieses gemeinsamen Bedingungsgefüges besitzt, und worin diese dann besteht. Ferner, ob Legasthenie nur resultiert bzw. als Symptom auffällig wird, weil Schriftsprachaneignung der anforderungsvollste und für andere Schulfächer unumgängliche Bereich des Schulanfangs darstellt, in dem sich allgemeinere Lernschwächen, deren genauere Art nicht bestimmt ist, daher besonders deutlich durchsetzen, oder ob etwa die Schulpädagogik — eventuell in



Wechselwirkung mit den »mitgetragenen Lernschwächen« — dabei eine Rolle spielt usw. (vgl. Abschnitt 2). Die Relevanz dieser inhaltlichen Fragestellungen für die praktisch-therapeutische Arbeit ist darin zu sehen, daß aus diesen unterschiedlichen Erklärungsweisen unterschiedliche allgemeine Behandlungsweisen und spezifische therapeutische Eingriffsweisen abzuleiten sind.

Als Ausbau der Konzeption von der legasthenie-genetischen Bedeutung der sozial-emotionalen familiären Prozesse wird darüber hinaus behauptet, daß die Bindungen der frühen Beziehungen Muster und Grundlage aller späteren Beziehungen würden, sich sozusagen ständig reproduzieren müßten, auch in den Verhaltensweisen der Kinder in der Schule, was dann die schulischen Lernprozesse des Kindes störe. Ob darin allgemeinere Vorstellungen vom Charakter menschlicher Entwicklungsprozesse stecken, wie z.B. die Vorstellung, daß spätere Entwicklungen bloße Verlängerungen und Überbauten früherer darstellen (bildlich: daß Stein auf Stein gelegt werde wie beim Bauen eines Hauses), oder ob nur besondere Entwicklungsbedingungen (welche und welche nicht?) solche versteinernenden Auswirkungen haben sollen, wird nicht eindeutig expliziert, wäre doch aber von großer praktischer Bedeutung für die therapeutische Handhabung der Entwicklungsförderung aus einem inhaltlichen Verständnis ihrer Dynamik. Nur wenn es richtig ist, daß diese frühe Bindung alle späteren Entwicklungen bestimmend blockieren muß, ist die Schlußfolgerung allgemein berechtigt, die Behandlung müsse zunächst diese frühen Beziehungsstrukturen durcharbeiten, wodurch den Entwicklungsprozessen und darin den Lernprozessen wieder freier Lauf gegeben werden könne. So wird die extreme Aggressivität eines Jungen als Ausdruck einer »tiefsitzenden Angst vor Verlassenwerden und Isolation, die er wohl schon seit seiner frühen Kindheit als Verunsicherung in der Mutter-Kind-Beziehung erfahren hat« interpretiert (S.99). Sind es aber notwendig solche und nicht andere Erlebnisse, die in der Aggressivität des Jungen weiterleben, warum, wann und wann nicht?

Noch ein Schritt in diese Richtung wird gegangen, wenn behauptet wird, daß die schulischen Probleme der Kinder und der Umstand, daß sie Schulversager werden, *Symptome* bestimmter familiärer Konfliktkonstellationen seien. Ihre Symptome seien dann eigentlich »das Symptom ihrer Eltern« und hätten eine wichtige Funktion innerhalb der Familienkonstellation, »die meistens damit zusammenhängt, von den ursächlichen Konflikten der Familie (der Eltern) abzulenken, um so sich selber und die Familie gerade vor diesem Konflikt zu schützen« (S.103). Die Symptome der Kinder würden auf diese Weise aktiv von den Eltern reproduziert und aufrechterhalten.

Aus alledem geht hervor, daß das Begreifen der Eigenart und Entste-

hungsbedingungen der familiären Sonderverhältnisse für die Projektarbeit des LZ entscheidend sein muß. Die Sonderverhältnisse müssen aus ihren letztlich gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen begriffen werden können. Deshalb wiegt es umso schwerer, daß die Sonderverhältnisse als bloß privat-familiäres Schicksal (vgl. Holzkamp und Holzkamp-Osterkamp 1977) des Kindes hingestellt werden. Unbegriffen bleibt z.B., wieso Väter autoritär werden und Mütter symbiotisch. Die Erklärungsebene verbleibt damit traditionell; wie kann die Behandlung da anders werden? Ebenso unbegriffen bleibt, warum gerade kognitive Unterforderung und emotionale Überforderung stattfindet. Muß das immer so sein, unter welchen Bedingungen vielleicht nicht, und wie kann es verändert werden? Immerhin wird noch gesagt, daß »aus Gründen, die sie nicht persönlich zu verantworten haben, die primären Bezugspersonen dieser Kinder gezwungen waren, ... ein ungewöhnlich intensives Verhältnis zu meist nur einem einzelnen von vielleicht mehreren eigenen Kindern einzugehen« (S.182/3). Welche Gründe sind dies aber, und sind es Gründe, die nur »die primären Bezugspersonen dieser Kinder« betreffen? Dazu wird ausgeführt, daß die Sonderverhältnisse aus »subjektiver Not« der Eltern von ihnen gestiftet werden. Das Kind werde zur Befriedigung eigener Bedürfnisse der Eltern funktionalisiert (S.29). Es handelt sich hier offenbar um Kompensation als eine Form instrumenteller Sozialbeziehungen (Holzkamp 1979), die jedoch auch in den entsachlichten, sozial-emotional geprägten Therapiegruppen ausgeprägt in Erscheinung treten kann, was dann aber die therapeutische Adäquanz dieser Gruppenform infragestellen muß (s.u.).

Zur subjektiven Not der Eltern wird weiterhin ausgeführt, sie sei in deren sozialer Angst begründet, die dazu führe, die Kinder als Ersatzpartner, Ersatzaufgabe oder Ersatzschuldige zu funktionalisieren. Dies gründe sich in einer »pessimistischen Lebenseinstellung«, worin die Möglichkeit gesellschaftlicher Integration des Erwachsenen und die Ansätze gelingender Kooperation von dem Konkurrenzaspekt des gesellschaftlichen Lebens überdeckt würden. Das wiederum beruhe auf »entsprechenden Erfahrungen und eigenen sozialen Verhältnissen, in denen diese Erfahrungen nicht aufgefangen und als Ausnahme entschlüsselt werden konnten«, weswegen die Verarbeitung der Funktionalisierungen und die Veränderung der objektiven Lebensverhältnisse (berufliche Veränderung, Wohnverhältnisse u.a.) zur Eröffnung neuer Lebensperspektiven therapeutische Aufgaben der Elternarbeit darstellten (S.28/9 u. 182/3).

Wie die Herstellung und Aufrechterhaltung derartiger Sonderverhältnisse vor sich geht, wird nicht erläutert, würde aber einen genaueren Einblick in die inhaltliche Dynamik und Mechanismen und damit in deren Veränderbarkeit erbringen können. Die Einsicht in das genauere Zu-

einander der besonderen objektiven Verhältnisse einerseits und der besonderen subjektiven Not und der daraus entstandenen Verhaltensweisen andererseits wäre bei der Ausrichtung der praktisch-therapeutischen Arbeit an solchen Erkenntnissen entscheidend. Die Verbindungen zwischen den verschiedenen subjektiven und objektiven Verarbeitungs- und Eingriffsebenen werden aber weder hier, noch anderswo ausreichend geklärt. Es bleibt deshalb noch nicht hinreichend geklärt, ob etwa die Eltern in der praktisch-therapeutischen Projektarbeit unvermittelt »schuldig« gesprochen werden, und die Familie deshalb freischwebend sich ihrer Probleme annehmen und sich selbst einfach verändern könnte, wenn die Eltern nur ihre Schuld auf sich zu nehmen bereit wären, etwa um ihre Kinder zu »retten« und dabei sich selbst zu retten oder zu opfern; oder ob familienpolitische und gesellschaftspolitische Maßnahmen alleine weiterführen können, bzw. wie das Zueinander dieser Ebenen bestimmt und praktisch auszunutzen ist.

Ebenso wird nicht untersucht, ob die Tendenzen Sonderverhältnisse einzugehen, gesellschaftlich-historischen, etwa formationsspezifischen Ursprung haben, sich gesellschaftlich-historisch verändern, zu- oder abnehmen, warum das ggf. geschieht und damit, wie hier einzugreifen ist bzw. progressive Veränderungen eingeführt werden können. Es bleibt bei der vagen Konstatierung sozialer Angst und Konkurrenz innerhalb unserer Gesellschaftsform, was die gesellschaftskritische, fortschrittliche Stoßrichtung des Projekts entscheidend schwächt.

Veranschaulichen wir einige dieser Unklarheiten am ausführlichsten dargestellten Beispiel von Elternarbeit (S.156/71): Es soll von der Autorin in diesem Fallbeispiel belegt werden, daß eine Form von Verständnis, die auf einem direkten Sich-Einfühlen in die subjektive Befindlichkeit einer Mutter basiert und insofern abstrakt-personalisierender Art ist, fatal ist. So weit, so gut (vgl. Abschnitt 3). Dabei wird aber nur vor der Gefahr einer direkten Übernahme der eigenen subjektiven Perspektive der Mutter in dem Sinne gewarnt, daß dahinter irrationale subjektive Tendenzen sich verbergen könnten, die der unmittelbar erscheinenden subjektiven Perspektive die Funktion eines Abwehrsystems zur Sicherung der psychischen Stabilität der Mutter verleihen. Damit ist jedoch eigentlich die abstrakt-personalisierende Betrachtungsweise keineswegs überschritten, sondern deren inhaltliche Rationalität nur irrationalisiert. Das verunmöglicht wiederum eine Solidarisierung mit den Lebensanforderungen der Mutter, die dadurch zum »Feind« gemacht wird, mit dem Ergebnis der Unterbrechung der Therapie durch die Mutter. Ihre Persönlichkeit und subjektive Befindlichkeit werden nicht aus einem bestimmten gesellschaftlichen Lebenszusammenhang mit dessen objektiven Bedingungen, Notwendigkeiten und Möglichkeiten heraus begriffen, sondern abstrakt; die persönliche (Lebens-)Perspektive

wird nicht innerhalb eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, sondern an sich, rein persönlich erfaßt. Die Perspektive des konkret vorliegenden irrationalisierten Abwehrsystems ist ein aggressiv-defensives »wir (die Familie) alleine gegen die böse Welt«. Eine derartige Perspektive ist doch aber auch ein, wiewohl extremer, Ausdruck der allgemeiner verbreiteten Defensivität und Ohnmacht der Kleinfamilie unserer Gesellschaft, die auf Grund der Ungeborgenheit und Unabgesichertheit im übrigen gesellschaftlichen Leben defensiv kompensierend sich diesem gegenüber abzuschirmen sucht, um so ein Innenleben privater Gemeinschaftlichkeit zu installieren. Solche »Lösungs«-möglichkeiten der Probleme der unmittelbaren Lebensentfaltung unter den gegebenen Verhältnissen sind praktisch wie ideologisch vorgegeben und können von Einzelfamilien übernommen werden. Bei außerordentlichen Belastungen durch die gesellschaftlichen Lebensbedingungen (wie in diesem Falle den Belastungen einer alleinstehenden Mutter, die nachts arbeitet) bieten sich solche »Lösungen« besonders eindringlich an, können aber eben wegen der Belastungen nicht mit dem üblichen (geringen) Erfolg realisiert werden, weil diese nicht aus dem Innenraum der Privatsphäre eliminiert werden können. Ein rationales Moment an der Irrationalität der Mutter wird damit sichtbar. Aus dieser Perspektive könnte erneute Solidarisierung hergestellt und gleichzeitig mit der Mutter die Frage bearbeitet werden, ob sie mit den angewandten Mitteln ihr gesetztes Ziel je zu erreichen vermöge, ob sie sich dazu anders verhalten, etwa ihr Ziel umdefinieren und z.B. offensiver leben müsse, weil durch Defensivität keine Geborgenheit und Lebenserfüllung erreichbar sind usw. Ihre emotionale Kälte und gleichzeitig instrumentalisierende Bindung ihrer Tochter ist als Ausdruck einer bestimmten widersprüchlichen Verhaltensweise ihren objektiven Lebensbedingungen gegenüber verständlich: Kompensation ihrer sozialen Isolation, wie es vorher hieß, zusammen mit ihrem Gefühl, daß gerade ihre Tochter sie bindet, ihre Entfaltungsmöglichkeiten zurückhält, was — da es von einer »guten Mutter« nicht offen eingestanden werden darf — sich allerlei indirekte und unkontrolliert-schwankende Ausdrucksformen geben muß. Solch ein Wechsel von Kälte und dem Zu-Sich-Nehmen und Trösten aus schlechtem Gewissen und nicht aus reiner Zärtlichkeit usw., mündet in emotionale Verunsicherung der Tochter, wozu sich die Mutter wiederum in bestimmter Weise verhält, etc. — Was das Beispiel eigentlich belegt, ist, daß nicht personalisierendes Denken hier weiterhilft, sondern (Lebens-)Zusammenhänge begreifbar gemacht werden müssen — für den Therapeuten wie für die Betroffenen.

Ähnliche Beispiele finden sich auf S.50/1 und anderswo. In diesem Zusammenhang wäre auch zu fragen, ob die Ursachen für das Mißtrauen der Kinder bei »allen nachfolgenden Beziehungen der Kinder,

vor allem zu Erwachsenen« in den emotionalen Konflikten mit den »primären Bezugspersonen« liegen (S.52), oder ob nicht die privat-familiäre Abschirmung »fremden Leuten« gegenüber darin zum Ausdruck kommt (vgl. Abschnitt 5), oder in welchem möglichen Verhältnis beides steht?

Solche Beispiele veranschaulichen, was dem Projekt eigentlich schon bekannt ist, daß die Maxime »the more we are together, the happier we shall be« ideologisch ist und von Familien kompensatorisch betrieben werden kann mit dem Ergebnis der Herstellung psychischer Entwicklungsbehinderung. Und doch handelt das Projekt nicht konsequent aus dieser Einsicht: Den Kindern einen sozial-emotionalen Rahmen geben zu wollen, schwerpunktmäßig diese Ebene einzunehmen und lediglich beziehungsorientierte Begriffe und Perspektiven anzulegen, sichert nicht die Herstellung von Geborgenheit oder gar die (optimale) Förderung von Entwicklungsprozessen (vgl. die Kritik in Abschnitt 3). Die Funktion der Beziehungen für die persönliche Entwicklung kann nur aus einer inhaltlichen Perspektive begriffen und gefördert werden, sonst entstehen, indem bloß soziale Beziehungen als Ersatz von Entwicklungsmöglichkeiten angeboten werden, neue Entwicklungsbehinderungen (vgl. Abschnitt 5). Bewußtseinsmäßig, ideologisch, teilweise auch emotional und praktisch, können die Kinder auf die relationale, sozial-emotionale Beziehungsebene mit deren besonderen sozialen und psychischen Funktionslogiken und -formen hin orientiert werden. In der Realität ist aber immer ein breiterer Inhalt inbegriffen, der vielleicht beschränkt ist oder nicht bewußt aufgegriffen wird, doch aber erweitert und bewußt einbezogen werden muß, damit Entwicklung stattfinden und weitergeführt werden kann (vgl. Dreier 1980). In bezug auf Schriftsprache z.B. gibt es bei 3-4jährigen Kindern ein relativ lebhaftes Interesse daran, daß durch Einbeziehung schriftsprachlicher Inhalte in der Form des Vorlesens, des Gebrauchs von Bilder- und Zeigewörterbüchern, der Erklärung von Wortbedeutungen u.ä.m. entwickelt und umgesetzt werden kann. Dies eröffnet bei Eltern, die solche Lerninhalte nicht abwehren und der schulischen Welt überlassen, den Kindern die Möglichkeit, schon in diesem Alter lesen zu lernen (vgl. Ketschner 1980). Werden aber solche Inhalte nicht aufgegriffen, sondern abgewehrt, sinkt die Bereitschaft der Kinder wieder, und man kann annehmen, daß die Kinder daraus etwa den Schluß ziehen, daß Schriftsprache aus uneinsichtigen Gründen besonders schwierig anzueignen sein müsse, daß man die diesbezüglichen Anforderungen nicht bewältigen könne, sondern versagen würde, daß man ohne Schriftsprache schon auskommen könne und dergleichen Mystifikationen und Verunsicherungen, die sich vielleicht hinter den Lernblockierungen und Motivationsproblemen verstecken können, mehr.

Wenden wir uns zum Schluß der Frage zu, warum das Projekt nicht

der Elternarbeit bzw. Familienberatung höhere Priorität einräumt, wenn familiäre Verhältnisse angeblich so entscheidend für die Genese von Legasthenie sein sollen. Finanzielle und projekt-historische Gründe spielen dabei eine Rolle. Ferner wird die gruppentherapeutische Arbeit als eine Integration in einer Gruppe von Gleichaltrigen konzipiert, die als eine Art Gegengewicht den familiären Abhängigkeitsverhältnissen gegenüber dienen soll, wodurch das Kind gestärkt und seine Wiederaufnahme familiärer Auseinandersetzungen ermöglicht werde. Ist dann aber nicht die Familie als Gegensatz gesetzt und das Ergebnis direkt davon abhängig, wer den Kürzeren zieht? Und wird die Bedeutung der Familienverhältnisse nicht so fundamental eingeschätzt, daß zu erwarten wäre, daß *das Kind* zumeist den Kürzeren zieht? Ferner: Werden die übrigen Familienmitglieder und die Familie insgesamt nicht mit ihren Problemen in Stich gelassen? Werden die positiven Aspekte der (widersprüchlichen) Interessen der Eltern für die Entwicklung des Kindes nicht ausgeklammert? Kann das Kind so die positiven von den beschränkenden elterlichen Interessen zu unterscheiden lernen und aus einem Verständnis für die Lage der Eltern Bündnismöglichkeiten von Interessengegensätzen trennen und für sich nutzen? Werden die Möglichkeiten der Herstellung einer positiveren Familiengemeinschaft im Interesse auch des Kindes versäumt? Könnte der Therapeut nicht mit dem Kind und dem Rest der Familie zusammen solche Entwicklungsschritte fördern? Und doch gibt es hier umgekehrt auch Risiken: Bei der Einzelfallfinanzierung wäre der Therapieabbruch von Seiten der Eltern wegen erfolgloser Auseinandersetzungen in der Familienberatung zu erwarten, was die ökonomische Existenzgrundlage des Therapeuten und die Weiterführung einer ganzen Therapiegruppe gefährden könnte. Und solche Ergebnisse sind besonders dann zu fürchten, wenn noch kein ausreichendes inhaltliches Verständnis des Familienlebens entwickelt worden ist. Schließlich ist auch daran zu erinnern, daß eine Schwerpunktverlegung auf Familienberatung voraussetzt, daß Familienverhältnisse tatsächlich für die Überwindung der Legasthenie von so zentraler Bedeutung sind, wie vom Projekt angenommen. Wird durch eine solche Sichtweise nicht vielmehr der Blick für den Gesamtzusammenhang eingeengt?

##### 5. Geschlossene versus offene Gruppen und Gesellschaftlichkeit der Klienten

In diesem Abschnitt verfolgen wir Tendenzen des Projekts, die therapeutische Arbeit in unterschiedlicher Weise auf weitere Bereiche der sozialen Realität der Kinder auszuweiten: Es wird damit experimentiert, daß sich Therapiegruppen seltener und dann über über längere Zeiträume treffen, daß mehrere Therapiegruppen einer Therapieeinrich-

tung zusammengelegt werden, daß eine oder mehrere Therapiegruppen Wochenendtouren oder längere Gruppenreisen unternehmen und daß die Therapiekinder einschließlich ihrer Therapeuten in übliche Freizeiteinrichtungen »unauffälliger« Kinder integriert werden. All diese Tendenzen haben angeblich den Aspekt gemein, »die Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten« der Therapiekinder zu intensivieren und zu erweitern. Es scheint hier von dem Durchsetzen einer neuen Phase der Projektarbeit die Rede zu sein. Besonders die Erfahrungen aus der Arbeit mit »gemischten« Gruppen von Therapiekindern und »unauffälligen« Kindern gehen aber noch nicht in die Praxisberichte des Bandes ein. Es kann deshalb auch nicht so ausführlich dazu Stellung genommen werden. Zunächst kann jedoch festgestellt werden, daß die Konzeption und Arbeit mit offeneren Gruppen in einem nicht ausreichend geklärten Spannungsverhältnis steht zur Arbeit und Konzeption der geschlossenen Therapiegruppen, wie sie bisher beschrieben worden sind. Fangen wir also mit der Heraushebung dieses Spannungsverhältnisses an:

In Konsequenz der Auffassung von der Reproduktion familiärer Beziehungen in den späteren Beziehungen der Kinder, aber auch der Therapeuten(!) werden die Beziehungen der Therapiegruppen am Anfang als »durch die traditionell in Familienstrukturen nur möglichen und gelernten Beziehungsqualitäten« bestimmt gesehen (S.36). So reproduziere der männliche Therapeut Situationen mit seinem Vater und werde zum »Vater« der Therapiekinder, damit deren Erfahrungen mit ihren Vätern überhaupt therapeutisch verarbeitbar werden können (S.136/40). Dieser Lufttransport von Personen-Bildern aus einer Situation in die andere ist traditionelles Übertragungsdenken aus der Psychoanalyse. Wenn der Therapeut derartige Beziehungen nicht einzugehen wage — so wird gesagt —, geschehe das aus Angst vor der Gefahr einer derartigen Öffnung, die ihn verletzbar mache. Es müße aber gewagt werden, damit die familiären Beziehungen überhaupt zum Therapiegegenstand gemacht werden könnten. Ein weiterer Grund, von Seiten der Therapeuten, solche familienähnlichen Beziehungen eingehen zu wollen, wird wohl von den Therapeuten darin gesehen, daß ihrer Meinung nach die Kinder so schlechte Familienverhältnisse gehabt haben, daß ihnen nun Wärme und Geborgenheit gegeben werden müssen, besonders da sie mittlerweile so erheblichen Ausgrenzungen ausgesetzt worden sind. — Ergebnis ist jedenfalls, daß die gegenseitigen Beziehungen der Kinder und Therapeuten und die Beziehungen der Therapeuten untereinander in Familienrollen geformt und erfaßt werden: Die Therapeuten sind »Eltern« »ihrer Kinder« usw. Es werden daher auch die Therapieerfahrungen vom Standpunkt der Familie aus formuliert, gehandhabt und möglicherweise ideologisch verschleiert. Man könnte sagen,

daß gerade der Akt des Versehens mit Anführungszeichen diese ideologische Verschiebung gegen Gegenargumente sichern soll.

Was soll außer dem Moment der Übertragung eigentlich durch die Herstellung solcher familienähnlichen Beziehungen in der Therapiegruppe geleistet werden? Das kommt ziemlich genau in folgender Aussage zum Ausdruck: »Wir nehmen erst mal das 'gesamte' Kind (und nicht nur den schriftsprachunfähigen Schüler, O.D.) und versuchen, ihm einen emotionalen sozialen Rahmen zu geben«, damit »die Kinder dann Entwicklungsschritte machen« können (S.103). Und weiter: Das Kind soll erst so akzeptiert werden, wie es ist, ehe seine Entwicklung in Gang kommen könne. Es soll eine Freundschaftsbeziehung zum Kind hergestellt werden, die die Grundlage seiner darauf folgenden Auseinandersetzung mit der Umwelt darstelle, und die auf der »persönlichen Entscheidung« des Therapeuten, auch »wissenschaftlich abgesicherte Annahme« genannt, beruhe, »im Prinzip keinen Schweregrad von sozialer Ausgrenzung als änderungsresistent zu bezeichnen« (S.185/6). Die Gruppe »bietet emotionale Sicherheit« durch »stabilisierende Funktion« »vertrauter Beziehungen zu den Erwachsenen und anderen Kindern«, auf deren »Basis« »die Kinder eine erweiterte Exploration der sozialen gegenständlichen Umwelt wagen« können (S.155).

Die geschlossene kleine Therapiegruppe stellt also — so wird dies hier gesehen — eine Art Familie dar, von der aus man in die Umwelt hinausgehen, wegfahren und zu der man als einer Basis von Vertrautheit und sozial-emotionaler Gesicherheit danach zurückkehren kann wie in einen sicheren Hafen. Folgerichtig sollen die Therapeuten zunächst die Herstellung familienähnlicher Beziehungen in einer kleinen geschlossenen Gruppe betreiben, um erst danach ihre Überschreitung zu ermöglichen.

Der hier eingenommene Standpunkt stimmt ganz deutlich mit der besonderen Familienform unserer Gesellschaftsform überein, oder besser: mit der Ideologie von dieser Familie. Denn in Wirklichkeit ist sie ja nicht so, auch nicht bei diesen Therapiekindern, die doch gerade deswegen in der Therapiegruppe ihre »richtige Familie« angeblich bekommen müßten. Wir sehen das explizit an den Formulierungen: Die gesellschaftliche Realität außerhalb der Familie wird zur äußerlichen »Umwelt«, diesmal nicht des privaten Individuums (vgl. W.F. Haug 1977), sondern der privaten Familiengemeinschaft, und die Exploration dieser Umwelt ist zu »wagen«, die Umwelt erscheint also als unabgesichert, unkontrolliert, fremdbestimmt. Den Mut, dies zu wagen, verleiht die Familie, die im Gegensatz dazu von stabilen, vertrauten Beziehungen, emotionaler Sicherheit, persönlichem Akzeptieren des So-Seins, Freundschaft geprägt ist, die von Seiten der Eltern trotz allem auf den festen Glauben an ihr eigenes Kind basiert. Die elterliche Sorge um ih-



re Kinder muß in dieser privat-abgeschirmten Form einer defensiven Lebenserfüllung tendenziell statisch bleiben, kann sich nur schwer und nur durch Überschreitung des privaten Schonraums in bewußter gesellschaftlicher Vorsorge realisieren (vgl. Dreier 1980 u. 1980a; Holzkamp-Osterkamp 1975 u. 1976). — Die Arbeit der Therapeuten in dieser Phase gleicht aus solchen Gründen der sozial-emotionalen »Beziehungsarbeit« der Hausfrau (vgl. Dreier 1980 u. 1980a).

Für das Projekt stellen derartige familienähnliche Prozesse die notwendige Grundlage einer menschlichen Entwicklung dar. Die Therapeuten des Projekts können sich eine Entwicklungsgrundlage anscheinend nicht anders vorstellen und nicht anders praktizieren, und deswegen auch nicht analysieren, was daran anders werden muß, beschränkend oder fortschrittlich wirkt, wie die Veränderung therapeutisch aufgegriffen werden kann usw. Sie denken »in« dieser Form der Privatfamilie und nicht »über« sie »hinaus« (vgl. W.F. Haug 1977), obwohl ihnen auch Problematisches daran geknüpft zu sein scheint. Hinzu kommt, daß die Herstellung solcher familienähnlichen Strukturen oft von den Therapiekindern aktiv forciert wird. Ob sich dann darin ein »echtes« Bedürfnis der Kinder ausdrückt oder aber ideologische Vergesellschaftung, wird nicht untersucht.

Warum aber kann nur eine kleine geschlossene Gruppe dieser Art emotionale Sicherheit und Geborgenheit bieten? Muß alles andere und größere immer erst gewagt werden? Werden nicht in solchen Vorstellungen besondere gesellschaftliche Lebensbedingungen und -verhältnisse widerspiegelt, die zu ändern wären? Bestätigen, reparieren und reproduzieren die Therapeuten hier nicht diesen kritisierbaren Zustand für die Kinder und orientieren derart die Kinder ideologisch darauf, sich in solcher beschränkter Lebensweise in Zukunft einzurichten? Und doch zeigen unter anderem die Familienverhältnisse genau dieser Kinder, daß diese Zielsetzung vergeblich ist, daß wirkliche emotionale Sicherheit und Geborgenheit so nicht herstellbar ist, daß krampfhafteste Versuche, diese trotzdem unter sonst unkontrollierten gesellschaftlichen Verhältnissen zu erreichen, einen wesentlichen Hintergrund der Herstellung familiärer Sonderverhältnisse emotionaler Überforderung mit deren entwicklungsbehindernden Auswirkungen darstellen.

Das Projekt nimmt hier einen ideologischen Standpunkt ein. Zu diesem Standpunkt gehört u.a., daß emotionale Sicherheit und Geborgenheit sozusagen *vor* und *außerhalb* der eigentlichen Entwicklungsbewegung stattfinden kann und muß, d.h. eigentlich in einem statischen Zustand von Nicht-Entwicklung. Dieser Standpunkt ist als allgemeine Auffassung der Natur menschlicher Entwicklungsprozesse fragwürdig. Daß unter bestimmten beschränkten gesellschaftlichen Lebensverhält-

nissen Menschen tendenziell auf eine sozial-emotionale Ebene und Gedankenform fixiert werden können, ist eine andere Sache, die von den allgemeinen Charakteristiken des Entwicklungsprozesses scharf zu trennen ist. Die Fixierung auf eine solche Ebene beruht ja u.a. eben darauf, daß derartige rein sozial-emotionale Beziehungsformen entwicklungsmäßig problematisch sind. Es ist deshalb paradox, diese Problematik durch die Wiederherstellung genau derartiger Beziehungsformen überwinden zu wollen; weiß doch jeder, daß es so eigentlich nicht geht, sondern daß wirkliche emotionale Sicherheit, Freundschaft, persönliches Akzeptiertwerden usw. nur in Verbindung mit der Entwicklung und Anerkennung persönlich relevanter und notwendiger Fähigkeiten in einem gesellschaftlichen Zusammenhang als Grundlage der Entfaltung des tätigen Lebens zu erreichen sind. Wenn emotionale Sicherheit usw. ohne diesen Bezug (manipulativ) errichtet wird, fällt sie wie ein Kartenhaus beim leichtesten Gegenwind zusammen.

Ein inneres Spannungsverhältnis und ein teilweise entwickeltes Problembewußtsein über diese Fragestellungen existiert jedoch im Projekt: An einigen Stellen wird beispielsweise angeführt, daß gerade die Abgeschlossenheit der Therapiegruppen problematisch und beschränkend wirken kann (z.B. S.142). Die Therapeuten erschrecken außerdem darüber, daß sie in den Gruppen oft dasselbe tun, wie die Eltern der Therapiekinder — eine durchaus verständliche Reaktion, wenn den elterlichen Abhängigkeitsverhältnissen eine so entscheidende Rolle bei der Genese von Entwicklungsbehinderung zugebilligt wird. Ferner: gleiche die »Rollenstruktur« der Therapiegruppen zu sehr denen der Familien, könne daraus eine Verlängerung und Generalisierung der familiären Sonderverhältnisse resultieren (S.36/7).

Zu fragen wäre dann jedoch auch, ob die Aufgabe der Therapeuten nicht u.a. darin bestehen müßte, im Gegensatz zu dem, was früher vom Projekt dazu ausgeführt worden ist, dafür zu sorgen, daß die Erwachsenen *nicht* als vorbildliche Elternmodelle zur Herstellung enger sozial-emotionaler personalisierter Beziehungen benutzt werden, weil dadurch die Spaltung zwischen dem überwiegend emotionalen und überwiegend gegenständlichen Aspekt der familiären Sonderverhältnisse in der inneren Struktur der Therapiegruppen und in dem Phasenaufbau der therapeutischen Arbeit reproduziert wird und derart Kräfte reproduziert werden können, die einer späteren Öffnung der Gruppen entgegenwirken können. Und zu fragen wäre ferner, ob nicht geradezu familienähnliche, rein sozial-emotionale Beziehungsformen und Praktiken die Therapien unnötig verlängern können: »Nach eineinhalb Jahren gemeinsamer Spiele, nach spannenden Unternehmungen, nach Kämpfen und Auseinandersetzungen sind wir und die Kinder langsam zu Freunden geworden« (S.102), sagt die Therapeutin, die sich als Abl-

dungsobjekt der kindlichen Affektausbrüche zur Verfügung gestellt hatte. (Insofern ist ihr zuzustimmen, wenn sie kurz darauf abschließend schreibt: In diesem Prozeß »stellt sich mir immer dringlicher die Frage: Was ist Therapie?«)

Im Vergleich mit Erfahrungen aus offeneren Aktivitätsbereichen wird außerdem beobachtet, daß die weniger anregende räumliche Umgebung einer geschlossenen Therapiegruppe die therapeutische Arbeit erschwere (gibt es da etwa auch Parallelen zu den Erziehungsproblemen und Sonderverhältnissen der Kleinfamilien?), und daß die darin beschränkten Tätigkeitsmöglichkeiten sich in Tendenzen zu steigenden Affektausbrüchen manifestieren (S.141 u. 182). Daß die sozialen Beziehungen von den engen räumlichen Bedingungen beeinflusst werden, heißt aber nicht umgekehrt, wie vom Projekt nahegelegt, daß schon eine »uneingeschränkte Räumlichkeit« an sich die Probleme eliminieren würde, oder daß sie in engen Räumen nicht bewältigbar seien (siehe weiter unten).

Gehen wir also jetzt näher auf einige Aspekte der Arbeitsweisen und Erfahrungen mit den offeneren Gruppenformen und -aktivitäten ein. Nur die Gruppenreisen werden in den Arbeitsberichten explizit geschildert und sollen deshalb hier aufgegriffen werden.

Erstens ist zuzustimmen, daß sie gute Beobachtungsmöglichkeiten geben und dadurch die Behandlung vorantreiben können. Zweitens wird mehrmals angeführt, daß durch die Reisen erstaunliche Entwicklungen stattfinden oder initiiert werden. Dies wird, drittens, mit mehreren besonderen Funktionen der Reisen begründet: außer mit der Intensivierung und Erweiterung der Tätigkeitsbereiche und -formen mit dem Umstand, daß die Kinder die Reisen selber planen und den Inhalt selber bestimmen, und daß sie von Zuhause, damit von den Funktionalisierungen der familiären Abhängigkeitsverhältnisse wegkommen (vgl. S.103/4).

An dem am ausführlichsten dargestellten Beispiel einer Gruppenreise (S.122/56) wird aber deutlich, daß die Therapeuten, und daher vielleicht auch die Kinder, eben nicht von ihrem privat-familiären Standpunkt und deren ideologischen Verarbeitungsweisen »wegkommen«. Die Öffnung der »Therapiefamilien« auf der Reise stellt sich dar als eine Parallele zu der traditionellen Art und Qualität inter-familiärer Sozialbeziehungen: Die Beschreibungen hören sich wie die Schilderungen von Erlebnissen auf einer gemeinsamen Reise mehrerer Kleinfamilien an: Die »Eltern« freuen sich über die Kontakte zu »fremden« Kindern und Erwachsenen, die Kinder untereinander ebenso. Alle/viele haben vorher Angst vor dem engen Beisammensein, freuen sich aber »unheimlich«. Die neuen Erlebnisse stärken das Selbstvertrauen, Auseinandersetzungen in der »eigenen« Familie nachher wieder aufzunehmen, so-

wie die Bereitschaft, sich erneut mit den »eigenen« Kindern und mit dem »eigenen« Partner zu beschäftigen. Die Reise steht dabei unter der Ideologie einer unmittelbaren sozialen Gemeinschaft von Privatleuten: sie ist ein im »grauen Alltag« unrealisierbarer Traum, von dem alle Teilnehmer fortwährend wissen, daß er bald zu Ende gehen muß, was ihm eine extra-positive (euphorische, S.122) Tönung verleiht und gleichzeitig dazu beiträgt, daß notwendige und ernsthaftere Auseinandersetzungen unter den gesamten Teilnehmern und innerhalb der »Kleinfamilien« nicht aufgenommen werden müssen bzw. bis »nachher« aufgeschoben werden können. Schließlich kehren alle »belebt« in ihren familiären Alltag zurück.

In dem zweiten dargestellten Beispiel einer Wochenendreise einer Therapiegruppe (S.102/22) ist das entscheidende Geschehen an der Tour das Aufkommen der familiären Abhängigkeitsproblematik selber, der, wie es heißt, in solchen Reisen besonders gut entgegengewirkt werden kann. Man dachte hier an die Möglichkeiten, durch die »intensivierten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten« neue Tätigkeitsinhalte und -formen aufzubauen und die Kinder dadurch in ihrer Entwicklung zu stärken, bei gleichzeitiger Minderung der Abhängigkeiten. Werden die Kinder aber dann eines nach dem anderen von Heimweh ergriffen, unterstützen die Therapeuten nicht das Unabhängigwerden mit derartigen vorwärtsweisenden Mitteln, sondern lassen, im Namen der Selbstbestimmung der Kinder (vgl. Abschnitt 3), diese Gefühle voll aufblühen und fahren schließlich mit den Kindern vorzeitig nach Hause. Die Reise wird nicht als Gegengewicht gegen die Elternabhängigkeit genutzt, sondern es wird anscheinend »therapeutisch« so geurteilt: nur durch Rückschau und Rückfahrt kann man vorwärts kommen.

Aus derartigen neueren Erfahrungen und Überlegungen des Projekts wird der Schluß gezogen, daß »bei der Konzipierung der Kindertherapie die Arbeit in Therapiegruppen in Wechselwirkung treten muß zu sozialen Anforderungen, die eine offene Struktur und die Orientierung auf die Durchschnittlichkeit der sozialen Prozesse beinhalten« (S.156). Die oben analysierten Beispiele belegen jedoch, daß die Reproduktion privat-familiärer Beziehungs- und Gedankenformen nicht durch diese Wechselwirkung automatisch außer Kraft gesetzt wird. Deren Reproduktion beruht nicht nur auf der »engen Räumlichkeit« bzw. Offenheit/Geschlossenheit der Gruppen, sondern darauf, wie gehandelt wird, welche Art von Beziehungen dabei eingegangen werden usw., d.h. welche relevanten Entwicklungsschritte dadurch ermöglicht und unterstützt werden.

Unsere bisherigen kritischen Analysen legen darüber hinaus den Verdacht nahe, daß unter »Wechselwirkung« hier ein Parallellauf zweier getrennter Welten verstanden werden kann: gegenständlich-soziale In-

halte und Erfordernisse sollen außerhalb einer geschlossenen emotional-sozialen Kleingruppe aufgesucht und verfolgt werden, worauf zur Geschlossenheit der sozial-emotionalen Welt zurückgekehrt werden kann. Dazu müssen zuerst nur die geschlossenen interpersonalen Beziehungen derart geklärt werden, daß eine periodische Eröffnung ermöglicht werde, obwohl doch gerade die Abgetrenntheit der sozial-emotionalen Beziehungen ein wesentliches Moment an deren Problematik und Ungeklärtheit darstellt. So können sachliche und emotionale Aspekte der Lebenstätigkeit nicht verbunden werden.

Außer den Konzeptionen, die therapeutische Arbeit als eine Wechselwirkung zwischen geschlossener und offener Gruppenarbeit zu betreiben, gibt es beim Projekt Konzeptionen, denen zufolge die geschlossene Gruppenarbeit im Sinne von geschlossenen Therapiegruppen aufgegeben werden soll, und die therapeutische Arbeit in übliche Freizeiteinrichtungen für die Kinder, und das heißt in gemischte Kindergruppen integriert werden soll. Nennen wir die beiden Konzepte Wechselwirkungskonzept und Integrationskonzept, und fangen wir die Analyse einiger Aspekte des Integrationskonzepts mit denjenigen Fragestellungen an, die sich aus der Perspektive der bisher betriebenen Gruppenpsychotherapie an das Integrationskonzept stellen:

»Therapiekinder haben eine sehr starke Neigung, sich zu isolieren, ihre Gruppe nach außen abzugrenzen«, heißt es auf Seite 123. Wenn diese Neigung nicht ausschließlich an der besonderen bisherigen familienähnlichen Kleingruppenpraxis des Projekts liegt und durch deren Veränderung eliminiert werden könnte, fragt sich, ob sich nicht bei dem Versuch der Integration von Therapiekindern in die offenen (Gruppen-) Einrichtungen von Freizeitheimen, also in »gemischte« Gruppen mit »unauffälligen« Kindern, bloß die »Ausgrenzung« der Therapiekinder wiederholen wird. Hieß es doch, daß die Kinder die Bestätigung der Ausgrenzung aktiv betreiben, und darüber hinaus, daß die Wiederholung von Ausgrenzungen einen erheblichen Anteil an der aktuellen psychischen Problematik der Kinder ausmacht und deshalb durch Herstellung von therapeutischen Schonräumen vermieden werden muß, die dem Integrationskonzept zufolge jedoch gerade verlassen werden sollen. Wie also soll die Integration praktisch gesichert und aufgebaut werden? Stellen wir uns nun das Verhalten der aggressiv-unruhigen Therapiekinder in den gemischten Einrichtungen vor, taucht außerdem folgendes Problem auf: In solchen Situationen affektives Ausagieren, einschließlich Gewalt an Personen und Sachen, therapeutisch zulassen und nutzen zu wollen, würde schnell die erneute Ausgrenzung des Therapiekindes bedeuten, müßte also durch Eingreifen der Therapeuten gestoppt werden. Vor solchen Eingriffen wird aber an mehreren Stellen gewarnt: Abgesehen von der Einschränkung der positiv bewer-

teten kindlichen Selbstbestimmung, würde damit die Verarbeitbarkeit der kindlichen Problematik unmöglich gemacht und gerade selbst eine Ausgrenzungserfahrung vermittelt. Betrachten wir weiterhin kurz das Verhalten der ängstlichen Therapiekinder in den gemischten Einrichtungen, stellt sich ebenso folgendes Problem: Es sei schon in den geschlossenen Therapiegruppen oft sehr schwierig, diese Kinder überhaupt in den therapeutischen Prozeß einzubeziehen. Sie weichen immer aus, es gelingt ihnen sehr oft, sich »unsichtbar« und »unauffällig« zu machen. Wie könnte also mit solchen Kindern in offeneren, größeren, gemischteren Zusammenhängen gearbeitet werden, zumal sie die Tendenz zeigen, andere Kinder stellvertretend für sich handeln zu lassen?

In derartigen ungeklärten Fragen tritt nicht nur die relative Unprobität neuer Arbeitsweisen zutage, sondern manifestieren sich auch tiefgreifende konzeptionelle Widersprüche innerhalb des Projekts darüber, was Therapie, Entwicklungsbehinderung und deren Überwindung heißt. Es sind dies allgemeine Fragen, die die notwendigen Bedingungen und möglichen Aufbauformen von Therapieprozessen betreffen und worauf bezogen das Integrationskonzept als ein Experimentieren und Erproben neuer Lösungsformen betrachtet werden soll. Zu diesen Fragen gehört die Frage nach der Notwendigkeit und den besonderen Formen der Unterstützung der kindlichen Entwicklungsprozesse durch die Therapeuten, speziell das Problem, ob in allen bzw. besonderen Fällen die Herstellung eines Schonraums eine solche Notwendigkeit darstellt. Aus den bisherigen Analysen der geschlossenen Psychotherapie von *legasthenischen* Kindern sind wir darüber hinaus auf die Frage gestoßen, ob dieses spezifische Problem und die Schwierigkeiten seiner Lösung umgangen werden bzw. werden sollen. Es fragt sich deshalb, wie die Schriftsprache in die Arbeit nach dem Integrationskonzept integriert werden soll und kann. Dazu heißt es bisher nur, daß ein Freizeithaus auch ein Schonraum sein müsse und könne, der die Kinder vor Leistungs- und Aneignungsanforderungen bewahrt. In gewisser Weise ist also darin die Vorstellung von einem notwendigen Schonraum nicht völlig aufgegeben. In bezug auf Schriftsprachaneignung hätte aber statt dessen folgende Frage gestellt werden können: Wie kann und soll ein derartiges Entwicklungsdefizit in einer gemischten Einrichtung aufgearbeitet werden, und wie kann die Unterstützung dazu geleistet werden? Warum wird *diese* Frage nicht gestellt, statt die Kinder immer noch davor schonen zu wollen? Gehört doch u.a. eine durchschnittliche Schriftsprachkompetenz zum Ziel der Integration in den durchschnittlichen Alltag.

Das Verlassen der besonderen Therapieräume und -institutionen ist natürlich in dem Sinne folgerichtig, daß die (Re-)Integration der Kinder

in das gesellschaftliche Leben Therapieziel sein muß. Es heißt ferner dazu, daß »der Handlungsrahmen Psychotherapie« bei der Einzelfallpsychotherapie und bei der geschlossenen Gruppenpsychotherapie »im Widerspruch zum aufgestellten Therapieziel« stehe (S.180). Das könnte allerdings den Fehlschluß nahelegen, daß einzelfallbezogene und geschlossene gruppenpsychotherapeutische Arbeitsformen notwendig Ausgrenzung aufrechterhalten oder geradezu aktiv betreiben, während das Beisammensein mit unauffälligen Kindern usw. an sich schon Integration bedeute. Hier muß jedoch unterschieden werden zwischen dem Ziel und dem möglichen und besten Weg, dieses Ziel zu erreichen. Es ist also nicht unbedingt gesagt, daß die therapeutische Arbeit, um dieses Ziel zu erreichen, unmittelbar in die üblichen sozialen Einrichtungen verlegt werden muß. Ob die üblichen Therapiegruppen dieses Ziel erreichen können, hängt davon ab, welcher inhaltliche Bezug zur gesellschaftlichen Realität und deren Anforderungen in den Gruppenaktivitäten hergestellt und wie die Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten der Kinder dabei unterstützt werden können. Dieselbe Frage ist auch letztlich entscheidend für die Möglichkeit der gemischten Gruppen, das Ziel der gesellschaftlichen Integration erreichen zu können. Ein Kind, das mit anderen Kindern zusammen tätig ist, besitzt bzw. entwickelt ja nicht einfach deswegen die für die Bewältigung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen notwendigen Fähigkeiten, was schon die wiederholte Ausblendung der Schriftsprachanforderungen veranschaulicht.

Im Integrationskonzept gibt es diesbezüglich einerseits positive Aspekte, nämlich die Bestrebungen, den inhaltlichen Bezug der therapeutischen Arbeit zu den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und -bedingungen der Kinder ausbauen und die Kinder beim Eingehen »lebenswichtiger Verhältnisse mit ihrer Realität« stützen zu wollen (S.185). Dieses Bestreben steht aber andererseits dazu im Widerspruch, daß — das Ausweichen der Kinder vor Leistungs- und Aneignungsanforderungen von den Therapeuten hingenommen und begünstigt wird. Die Spaltung sozial-emotionaler und gegenständlich-kognitiver Aspekte der Lebenstätigkeit und Entwicklung ist in diesem Rest des Schonraums nicht überwunden. Zuzustimmen ist beim Integrationskonzept ferner der Auffassung, daß die Erweiterung des Realitätsbezugs der Therapie neue Tätigkeitsinhalte und -formen ermöglicht. Für sich ist darin nicht schon das Aufgreifen der relevanten Entwicklungsschritte garantiert. Es kommt ja darauf an, ob und wie die relevanten Möglichkeiten vom Kind mit Unterstützung der Therapeuten aufgegriffen und realisiert werden. In Gruppen von gleichaltrigen Kindern geschieht indessen oft qualitativ dasselbe wie in der Familie und in der Schule. Es können ähnliche Kräfte und Mechanismen der Entwicklungsbehinderung dort do-

minieren, wie diejenigen, die ursprünglich zur Ausgrenzung der Therapiekinder geführt haben, was die unmittelbare Reintegration der Therapiekinder in derartige soziale Zusammenhänge als besten Weg zum Erreichen des Therapieziels infragestellen muß. Es fragt sich deswegen auch, wie die Notwendigkeit des Selbständigwerdens gegenüber den familiären Abhängigkeiten mit der Notwendigkeit des Selbständigwerdens in und durch die Gruppen von Gleichaltrigen in Zusammenhang steht? Richtig ist natürlich, daß die Kinder dazu gebracht werden sollen, ihr Leben in den alltäglichen Formen bewältigen zu können. Aber auch dabei gibt es viele unterschiedliche mögliche Verhaltensweisen, die nicht alle gleich günstig sind. Einige können zu Behinderungen und Ausgrenzungen führen, bzw. haben bei diesen Kindern schon zur Ausgrenzung geführt, andere nutzen progressiv die bestehenden Möglichkeiten in vollem Umfang, schaffen gar neue Möglichkeiten mit.

Die Integration in die Durchschnittlichkeit des Alltags als Ziel zu setzen, ist also eigentlich unzureichend. Stellen wir uns einen Schnitt durch diesen Alltag vor. Es werden dadurch sowohl progressive, entwicklungsunterstützende wie regressive, entwicklungsbehindernde Bedingungen, Kräfte, Beziehungsformen usw. zum Vorschein kommen. Entscheidend ist m.a.W. wiederum, welche Tätigkeitsinhalte und Entwicklungsperspektiven tatsächlich aufgegriffen und realisiert werden. Durchschnittlichkeit als Ziel zu setzen, hieße Wiederanpassung zu betreiben, weil die Auseinandersetzung mit der vorliegenden Realität dann nicht aus der Grundperspektive der notwendigen Unterscheidung zwischen den bestehenden Möglichkeiten und Beschränkungen menschlicher Entwicklung betrieben wird. Es scheint hier noch einmal die sozial-relationale Perspektive des Projekts sich durchzusetzen: Es wird zwischen sozialer Isolation und Ausgrenzung des auffällig gewordenen Individuums einerseits und sozialem Beisammensein und sozialer Anpassung des wieder unauffällig gewordenen Durchschnittsindividuums andererseits unterschieden. Eines wird negativ bewertet, das andere positiv, wodurch die notwendige Unterscheidung zwischen positiven und negativen Aspekten der vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen überdeckt wird. Nicht Durchschnittlichkeit, sondern Entwicklung muß deswegen Ziel sein. Erst dann kann die Richtung der Arbeit richtig bestimmt werden. Wie weit man in dieser Richtung gelangt, ist nicht nur eine Frage des aktiven Entwicklungsdenkens und -handelns, sondern darüber hinaus der vorliegenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen und deren Veränderbarkeit. Wäre nicht das Aufgreifen der gesellschaftlich-historisch sich anbahnenden Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten, sondern die Reintegration in die vorliegende Durchschnittlichkeit Ziel der therapeutisch unterstützenden Arbeit, wären z.B. die eventuellen progressiven Perspektiven an der therapeuti-



schen Förderung einer entwickelten Kooperationsfähigkeit in bezug auf die diesbezügliche beschränkte Durchschnittlichkeit vieler alltäglicher Lebensprozesse falsch ausgerichtet.

Mit Eltern, Lehrern, »unauffälligen« Kindern zusammenwirken und arbeiten zu wollen, ist m.a.W. keine Garantie der optimalen Entwicklungsförderung, wenn diese schlicht als nachahmenswerte Entwicklungsmodelle hingestellt werden. Die Perspektive der bloßen Durchschnittlichkeit und Wiederanpassung kann bei diesen dominieren, ebenso wie die Leute ihren gesellschaftlichen Lebensbedingungen den Rücken gekehrt, sich in einer privaten Gemeinschaftlichkeit verschlossen und dadurch die Gesellschaftlichkeit des menschlichen Lebens und deren Entwicklungsmöglichkeiten negiert haben können.

## 6. Therapieentwicklung und Kooperation der Therapeuten

Aus der therapeutischen Arbeit im weiteren Sinne kennen wir die tradierten Formen der Therapeutenausbildung (durch persönliche Erfahrungsweitergabe des Meisters an den Lehrling bzw. Lehranalyse und Supervision). In einem Projekt, das Ausbildungsfunktionen trägt (für die vielen neu anfangenden Studententherapeuten), sind derartige Funktionen von besonderer Bedeutung. Erfahrungen über die adäquate Erfassung und Handhabung konkreter Therapiesituationen und -fälle können so weitergegeben werden, daß dabei die Persönlichkeit des Therapeuten sich entwickelt. In diesem Zusammenhang, so wird vom Projekt hervorgehoben, sei es wesentlich, besonders folgende Qualifikationen in der klinischen Psychologenausbildung und praktisch-therapeutischen Arbeit herauszubilden: »die Fähigkeit, eigene subjektive Befindlichkeiten im Umgang mit anderen Menschen differenziert wahrzunehmen« (z.B. S.175) und — dies wird hinzugefügt — veröffentlichen zu können.

Aus der Literatur zur Therapeutenausbildung und Supervision kennen wir viele diesbezügliche Ausbildungsziele, die auch beim Projekt auftauchen: Man müsse sich darüber klar werden, wozu man den Klienten für sich brauche (S.139); die Therapeuten könnten selber Neurosen haben; man müsse seine eigenen irrationalen Befindlichkeiten und Verhaltensweisen verarbeiten können; usw. Schließlich seien alle vorgeschlagenen Ausbildungsziele und deren Begründungen unter dem Aspekt zu sehen, daß der Therapeut in die Therapie mit seiner eigenen Persönlichkeit einsteigt, sich also auch zu sich selbst als Person bewußt verhalten muß, um adäquat beurteilen zu können, was in der Therapie vor sich geht.

Es ist in gewissem Sinne der Auffassung zuzustimmen, daß der Therapeut seine eigenen Beziehungsprobleme, Handlungsmöglichkeiten und -schränken bewußt verarbeiten müsse, so daß Supervision der the-

rapeutischen Arbeit den Charakter von Therapie des Therapeuten gewinnen könne. Problematisch wird hier die Zuspitzung dieser Auffassung zu der Ansicht, daß »die Vertiefung des Verständnisses für das Verhalten einzelner Kinder ... letztlich nicht zu trennen ist von der Bearbeitung des Therapeuten im Sinne der Therapie des Therapeuten« (S.205). Was heißt hier »letztlich«? Ähnliche Bedenken sind anzumelden, wenn es unmittelbar danach heißt, daß eine derartig betriebene Therapie des Therapeuten »als die entscheidende Arbeitsbedingung für die kontinuierliche Erhaltung oder auch Wiederherstellung spezifisch psychotherapeutischer Kompetenz des individuellen Therapeuten zu betrachten ist« (S.205). Es resultieren auch am Ende entsprechende Bedenken aus den weiteren angeführten Gründen für die Notwendigkeit und besondere Bedeutung dessen, was das Projekt unter »Kooperation der Therapeuten« versteht:

Schon das praktizierte »Zwei-Therapeuten-Prinzip« ermöglicht — so wird festgestellt — bei jeder Fallarbeit Kooperation und teilt mit den anderen Organen der Zusammenarbeit innerhalb der Institution des LZ die positive Funktion, Kräfte zu vereinen, statt zu isolieren, gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit leisten zu können etc. Dabei fördert — so wird gesagt — die Klärung des eigenen Verhaltens, des Verhaltens des Ko-Therapeuten und der Beziehung zwischen den beiden Therapeuten ein bewußteres und kooperativeres Einsteigen des Therapeutenpaares und dadurch die therapeutische Anleitung der kindlichen Entwicklungsprozesse. Unter Therapeutenkooperation aber versteht das Projekt offenbar schwerpunktmäßig die Veröffentlichung eigener subjektiv erlebter Emotionen, die während oder nach der Arbeit entstanden sind, oder genauer: die Veröffentlichung eigener erlebter Belastungen (Frustrations-, Angst-, Belastetheits- und Insuffizienzerlebnisse), damit die einzelne Therapeutenpersönlichkeit diese Emotionen nicht verdrängen muß, sondern verarbeiten kann. Dies also soll Gegenstand der Kooperation unter Therapeuten sein?

Hier melden sich die Bedenken wieder: Entsteht dabei nicht die Gefahr, daß die Kooperation der Therapeuten keine wirkliche wechselseitige Unterstützung bedeutet, sondern zu dem reduziert wird, was an anderer Stelle kritisch zur traditionellen Frauenrolle gesagt wurde, sie sei »die Seelenrösterin für die Emotionalität« (S.61)? Der Unterschied zwischen Trost und Unterstützung im eigentlichen Sinne ist dabei darin zu sehen, daß bei der Unterstützung der inhaltliche Bezug zur Arbeitsaufgabe und deren Realisierung grundlegend ist und beibehalten wird, etwa dadurch, daß Kräfte vereint, optimalere Wege herausgearbeitet werden u.dgl.m. Der Trost hingegen bleibt bei der Entlastung von Beschwerden und mündet in die Erquickung des Entlasteten, heißt also Beeinflussung einer rein subjektiven Befindlichkeit. Der Belastete läßt

ab, der Entlaster bekommt den ganzen Haufen über seinen Kopf geschüttet und stöhnt schließlich ermattet: »Laß Dich nicht aus dem Gleichgewicht bringen, halt aus, bleib stehen, kämpf weiter« — wie es in einem Gedicht über Freundschaft abgebildet wird (Andersen 1964), nur mit dem Unterschied, daß im Projekt jeder seinen Haufen auf die anderen schüttet und jeder darauf wie durch Zauberei erleichtert davon gehen kann. Dann wäre allerdings auch die Instanz der Therapeutenkooperation auf den schon erwähnten familienartigen sicheren Hafen reduziert, zu dem man zurückkehren kann, um Verständnis, Entlastung und Trost zu finden und darauf wieder in die ungesicherte Umwelt hinauszugehen, wo die eigentlichen Arbeitsaufgaben liegen und (kooperativ?) aufgegriffen werden sollen. Aus der Familie ist uns bekannt, daß der bloße Trost die subjektive Befindlichkeit nicht längerfristig verbessern kann, weil optimalere Wege und Verhaltensweisen den objektiven Bedingungen gegenüber nicht dadurch gefunden werden, diese deshalb nicht verbessert werden können und die subjektive Befindlichkeit als deren Bewertung deswegen fundamental die gleiche bleiben muß, wenn sie nicht manipulativ beeinflußt wird.

Veranschaulichen wir diese Reduktionstendenzen im Projekt etwas ausführlicher: Es sollen in der Therapeutenkooperation, verstanden als Therapie der Therapeuten, u.a. die Beziehungen zwischen den zwei in einer Kindergruppe arbeitenden Therapeuten verarbeitet werden. Diese Beziehungen werden indessen als privat-familiäre Partnerschaftsbeziehungen der beiden »Eltern« aufgefaßt, sind also schon darin familiarisiert. Es soll ferner die eigene Lebensgeschichte der einzelnen Therapeuten aufgegriffen werden. So greift z.B. eine Therapeutin eigene Erlebnisse aus ihrer Kindheit mit Ausgrenzungsversuchen anderer ihr gegenüber auf, was ja zunächst unmittelbar relevant zu sein scheint, berücksichtigt man die große Bedeutung, die solchen Mechanismen vom Projekt zugeschrieben werden. Diese Erlebnisse werden indessen als bloßes privat-individuelles Schicksal (vgl. Holzkamp u. Holzkamp-Osterkamp 1977) gesehen. Ihre Aufarbeitung soll dazu geführt haben, daß die Therapeutin jetzt meint, die Therapiekinder nun viel besser zu verstehen, da sie sich die Erlebnisqualitäten solcher Erfahrungen vergegenwärtigt habe (S.95/6). Aber: »Die Leiden machen den Kranken nicht zum Heilkundigen«, heißt es bei F. Haug (1977, S.209) mit den Worten Brechts. Wie also trägt solches Einfühlen auf der Basis privaten Nacherlebens subjektiver Erlebnisqualitäten zum Begreifen der inhaltlichen Zusammenhänge des Falles und, darauf basierend, zum eingreifenden Handeln der Therapeuten im Interesse der Kinder bei? Noch ein Beispiel: Wenn Therapeuten und Pädagogen kooperieren sollen, weil sie mit denselben Kindern zu tun haben, sollen — so wird gesagt — Gegenstand dieser Kooperation nicht die Kinder und die gemeinsa-

me Arbeit mit ihnen sein. Das würde nämlich angeblich Konkurrenzdruck usw. erzeugen. Statt der dritten, gemeinsamen Sache, d.h. hier der gemeinsamen inhaltlichen Interessen an der Arbeit zur Förderung der kindlichen Entwicklungsprozesse, durch deren Klärung Konkurrenzdruck usw. allein überwindbar ist, sollen vielmehr die individuellen Belastungserlebnisse besprochen werden, weil davon(?) abhängt, wie man mit den Kindern umgeht (S.171/8). Und ein letztes Beispiel des »verkehrten« Verständnisses von Kooperation und »dritter Sache« (des im eigentlichen Sinne gemeinsamen verbindenden inhaltlichen Ziels) im Verhältnis zu den privaten Empfindungen und persönlichen Belastungserlebnissen: In bezug auf einen möglichen Eingriff den Kindern gegenüber »stand zwischen mir und den Kindern eine dritte Sache. Es war die Tatsache, daß ich Gefahr lief, durch das Verhalten der Kinder von meinen Arbeitskollegen Kritik und Ablehnung zu erfahren« (S.98). Das Gemeinsame der Arbeitskollegen wird hier in das Trennende, die Konkurrenz verwandelt.

Mit dieser Kritik ist natürlich nicht gemeint, daß eine Verarbeitung und Klärung eigener emotionaler Zustände gleichgültig oder negativ wäre. Es werden aber eine inhaltliche Reduktion und die Annahme einer besonderen Perspektive auf die Welt hier durch die Ansicht gefördert, genau diese Art und Ebene von Prozessen seien sozusagen besonders psychologisch bzw. therapeutisch. Man muß infragestellen, ob eine emotionale Klärung in dieser Weise und aus dieser Perspektive überhaupt erreicht werden kann. Wo bleibt hier die primäre Erfassung der objektiven gesellschaftlichen Bedingungen, Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten, mit denen die subjektiven Verhaltensweisen und Befindlichkeiten ins Verhältnis zu setzen sind, wenn man sie begreifen und ändern will? Wo bleibt die Umsetzung des Verständnisses der Emotionen als Bewertungen (ob bewußt vollzogen oder nicht) der persönlichen Beziehungen zur Welt? Statt dessen scheint von einem Standpunkt aus reagiert zu werden, wo *in* der Person eine Spaltung zwischen einerseits kalten, sachlichen, umweltbezogenen Konkurrenz- und Arbeitsleistungsaspekten und andererseits warmen, gefühlsbetonten, human-innerlichen und vagen Empfindungen errichtet wird und letztere (d.h. der eigene Standpunkt der Therapeuten) verteidigt werden müssen. Diese Spaltung beruht jedoch darauf, daß sich die Person defensiv-zurückziehend ihren Lebensbedingungen gegenüber verhält, und kann erst durch eine offensivere Wendung überschritten werden (vgl. Dreier 1980, S.240/1).

Anders formuliert: Das Subjekt, hier der Therapeut, wird von innen her bestimmt, nicht aus seiner Gesellschaftlichkeit; oder: diese »neue Innerlichkeit« (wie sie als ideologische Strömung in Dänemark genannt wird) wird nicht in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit gesehen. Hinzu

kommt, daß nur aufgegriffen wird, was erlebt wird, alles Nicht-Erlebte also zum Schicksal der Irrelevanz verurteilt ist, wenn der Therapeut des Therapeuten es nicht als sein Erlebnis einbringt. Aus einer derartigen Perspektive erscheint es nur folgerichtig zu meinen, für eine Therapie sei entscheidend, ob der Therapeut für seinen Klienten positive Gefühle hege, und daß er, falls dies nicht zutrefte, sich durch Therapie seiner selbst dazu bringen könne (S.72), wie in vielen traditionellen Lehrbüchern zu lesen steht.

Der Inhalt einer derartigen therapeutischen Kooperation ist wiederum, wie bei den geschlossenen Gruppentherapien, eine Welt sozial-emotionaler Prozesse, eine Welt sozialer Interaktionen, wo Kooperation in Kommunikation verschwindet und die therapeutische Arbeit als Beziehungsarbeit bestimmt wird. Zu derartigen Gedankenformen gehören schließlich auch psychosoziale Auffassungen von Erkenntnis: Die Organe der Institution LZ einschließlich der beschriebenen Kooperation der Therapeuten stellen in diesem Sinne »die Art unserer Absicherung und Verwissenschaftlichung individueller Erfahrungen durch den gemeinsamen Diskussionsprozeß« dar (S.8). Das Projekt baut sozusagen seine eigene Erfahrungswelt auf, und die intersubjektive Verständigung darin ist Erkenntniskriterium. Die von allen geteilten Erfahrungen, Meinungen, Gefühle, Empfindungen sind dann richtig, andere dagegen falsch. Dies ist ein sehr »demokratische« Auffassung von Erkenntnis, wo jede Stimme gleich viel zählt und die Erkenntnis aus dem Konsens entstehen soll, statt umgekehrt. Hier werden darüber hinaus sachliche Dimensionen »sehr häufig« als Ausdruck psychosozialer Verhältnisse erfaßt derart, daß »sehr häufig theoretische Differenzen in der Therapiekonzeption ideologischer Ausdruck der Konkurrenzbeziehungen sind und der Aufrechterhaltung bestehender Machtstrukturen dienen« (S.62). Das scheint den Schluß naheulegen, die Konkurrenz sei nicht durch Herausarbeitung gemeinsamer inhaltlicher Ziele, sondern durch Distanzierung von der theoretischen Arbeit und Reduktion auf eine rein sozial-emotionale Ebene überwindbar. Und noch weiter auf die eigene Person zurückbezogen: »Wir sind gerade an dem Punkt, an dem wir merken, daß unsere eigenen Grenzen in unserem Verhalten anderen Menschen gegenüber einfach auch die Grenzen für die Kinder sind ..., und daß auch kein Wissen uns da nützt — oder ein diagnostisches Feststellen.« (S.68) In dem Sinne also sei ein differenziertes Erleben der eigenen Befindlichkeit als Voraussetzung und Grundlage für ein differenziertes Erleben der Befindlichkeit der anderen zu betrachten und deswegen zuerst zu entwickeln. Privat gemachte Erfahrungen, die veröffentlicht und diskutiert werden, überschatten die gesellschaftlich-historische Objektivitäts- und Entwicklungsdimension menschlicher Erkenntnis. Es muß so jeder seine eigenen Erfahrungen

von vorne machen (vgl. zur Kritik in Abschnitt 3). Die gemeinsame Sache ist in eine Verbindung von Privatsachen verwandelt.

## 7. Zum Theorieverständnis des Projekts

Ziel dieses Aufsatzes war es zunächst, auf dem Hintergrund eigener therapeutischer Arbeit den Standpunkt zu vertreten, daß Grundlage der Entwicklung und Stärkung einer therapeutischen Praxis letztlich die Entwicklung des theoretisch-inhaltlichen Gegenstandsverständnisses bleiben muß. Es wurde eine Reihe von Problemen und Fragen aufgeworfen, die vom Standpunkt und in der Perspektive der Kritischen Psychologie zur Förderung einer entsprechenden Therapiepraxis von grundlegender Relevanz sein müssen. Vom Standpunkt der Projektentwicklung formuliert: Worin könnte das Kritisch-Psychologische an einer derartigen Arbeit liegen — damit dessen Entwicklung bewußter vorangetrieben werden kann?

Leider verbietet die Kürze und das Skizzenhafte an den Falldarstellungen, deren »Deutungsmöglichkeiten« eingehender zu analysieren, um daraus Vorschläge für veränderte therapeutische Arbeitsweisen abzuleiten. Die Beschreibungen vermitteln einen Eindruck von Wiedererkennen und von Vertrautheit mit den geschilderten Personen, geben jedoch kein präzises Bild von deren Persönlichkeit, Lebensbedingungen und Entwicklungsverläufen, verstanden als eines beweglichen Zusammenhangs. Es werden auch Aspekte weggelassen, die den hier aufgeworfenen Problemstellungen zufolge zentral wären. Überhaupt dokumentieren die Falldarstellungen und die Darstellungen der Therapieverläufe bzw. -ausschnitte ein zu wenig theorie- und begriffsgeleitetes Herangehen. Statt dessen erscheinen sie überwiegend aus den persönlichen Erlebnisperspektiven der teilnehmenden Therapeuten gesehen, in subjektive Beliebigkeit gehüllt. In den Worten F. Haugs: ».. die begriffslose Sprache ... erlaubt es nicht nur jedem Autor, sie zwingt ihn dazu, das von ihm Gemeinte noch einmal privat auszudrücken« (1977, S.58).

Der aktuelle Entwicklungsstand des Projekts (Ende 1978, als der Band verfaßt wurde) muß natürlich auf dem Hintergrund der gegebenen Arbeitsbedingungen der Institution und der einzelnen Teilnehmer gesehen werden. Hier fällt nicht nur die finanzielle Unabgesichertheit auf, sondern auch die Dominanz befristeter Teilzeitstellen und das beträchtliche Ausmaß, in dem individuelle Therapeutenpersönlichkeiten ausgebildet werden — alles Bedingungen, die einen kontinuierlichen Erfahrungsauf- und -ausbau erschweren und in Richtung auf den Zerfall einer Gesamtentwicklungsperspektive des Projekts und der Institution in viele individuelle biographische Entwicklungsperspektiven der Einzelteilnehmer wirken, wie sie in den (deswegen entstandenen?) psy-

cho-sozialen Gedankenformen des Projekts zum Ausdruck kommen. Andererseits sind die eingesetzten Kräfte von einem beträchtlichen und ungewöhnlichen Ausmaß: acht Jahre Projektarbeit bei derzeit hundert Therapeuten, von denen immerhin zwanzig fest angestellt sind. Außerdem ist auf die Möglichkeiten der Nutzung der Forschungsverpflichtungen der acht Lehrenden und der teilnehmenden Studenten (Diplomarbeiten u.dgl.) in einem kooperativ organisierten Projektentwicklungsprozeß zu verweisen. Die großen praktischen Schwierigkeiten und Risiken der Projektarbeit machen es eigentlich eher notwendiger, die Gründe und Bedingungen der vorliegenden Beschränkungen theoretisch zu begreifen, damit die vorhandenen Perspektiven und Möglichkeiten zur Überwindung der Beschränkungen präzise gesehen und optimal genutzt werden können.

Wie verhält sich das Projekt dann zur Theorie und zur notwendigen Aufgabe, das inhaltliche Verständnis seines Arbeitsgegenstands theoretisch weiterzuentwickeln? Es scheint, als bestehe auch in diesem Projekt die verbreitete Annahme, zwischen praktischer und theoretischer Arbeit herrsche ein Interessengegensatz derart, daß die theoretische Arbeit die Kraft der praktischen Arbeit nicht erhöht, sondern vermindert — eine Auffassung, die natürlich nicht ihres praktischen Grunds in den Arbeitsbedingungen entbehrt, aber deswegen nicht weniger problematisch ist. So heißt es, daß die Herstellung des vorliegenden Bandes »eine enorme Belastung« war, die neben den üblichen praktischen Arbeitsanforderungen innerhalb »kürzester Zeit« realisiert werden sollte (S.8).

Wenn man täglich mit der bunten Mannigfaltigkeit spezifischer Arbeitsaufgaben und Fälle konfrontiert ist, ist es verständlicherweise sehr schwierig, einen einheitlichen theoretisch-konzeptionellen Zugriff zu bewahren und zu entwickeln, was wohl auch hinter der Aussage sich verbirgt, daß das Projekt »nie auf *eine* Theorie« reduziert »und auch nie von *einer* Theorie her abgeleitet werden konnte.« (S.7) Von daher ist der Weg aber nicht weit, den Stellenwert von Theorie unter der Hand zu verwandeln in ein sozusagen immer wieder längst überholtes Augenblicksbild eines unendlichen psycho-sozialen Verwandlungsprozesses, wenn es etwa heißt, »daß die praxisbeschreibenden Begriffe, kaum angewandt, schon nicht mehr ausreichen«, und daß das Buch »eine Momentaufnahme unserer Theorieentwicklung« bezeichne, die den »tatsächlichen Stand unserer theoretischen Auseinandersetzung« nicht so gut wiedergebe, wie die jeden zweiten Abend stattfindenden Diskussionen über den Stand der Beiträge, die während ihrer Abfassung arrangiert und auf Band aufgenommen wurden (S.8). Hier verflüchtigt sich die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit theoretischer Arbeit für die praktische Tätigkeit, der Stellenwert von Theorie wird als bloßes Mittel inter-

subjektiver Verständigung in einem derartigen Gruppenprozeß eingeschätzt, und das Publizieren wird als bloß von außen kommende Forderung hingestellt.

Nur scheinbar im Widerspruch zu solchen prozessualen Auffassungen von Theorie stehen Aussagen, worin theoretisch angeleitete Erkenntnis mit »Schubladen« verglichen wird, in die die Kinder gesteckt werden, von denen sie aber besser befreit werden müßten (z.B. S.138). Hier wird Theorie als ein geschlossenes, finites System hingestellt, das in seiner Geschlossenheit direkt auf die Praxis übertragen werden solle, dabei aber als beschränkend und unzureichend empfunden werde.

Dieser scheinbare Widerspruch löst sich auf, wenn erkannt wird, daß es nicht schlicht darum gehen kann, die allgemeine Theorie in der Realität wiederzufinden, sondern daß die Theorie durch die Empirie angereichert, ausgebaut, wenn nötig korrigiert, kurz: weiterentwickelt werden soll, daß also die allgemeinen Begriffe Richtlinien und Perspektiven der Entwicklung in die Hand geben, die theoretisch wie praktisch aufgegriffen werden können und sollen (vgl. Projekt Automation und Qualifikation 1980). Umgekehrt stellt die Theorie überhaupt erst eine Grundlage her, die konkrete Mannigfaltigkeit der Realität in den Griff zu bekommen; eine Grundlage, ohne die weder Entwicklungsperspektiven begründbar sind, noch eine Erscheinung als relevanter als jede andere ausweisbar wäre. Die Theorie soll also nicht so betrachtet werden, daß sie entweder ideale Maßstäbe an die Hand gibt oder praktisch unbrauchbar ist, sondern daß sie Entwicklungsrichtungen aufweist, ohne die man orientierungslos bleiben muß und die praktische Arbeit und die Entwicklungsprozesse der Klienten nicht einheitlich ausrichten kann.

Solche Konzeptionen setzen eine grundlegende historische Herangehensweise voraus, wie sie für die Kritische Psychologie überhaupt charakteristisch ist. Sie beinhaltet ein Entwicklungsdenken, in welchem konkrete Dimensionen der Entwicklung und Kritik sich ergeben und begründet werden. So auch bei einem voll entfaltetem Therapieprojekt der Kritischen Psychologie. Gesellschafts- und darin individuellhistorisch sich entwickelnde Zusammenhänge zu begreifen, ist notwendig, damit man den bestehenden gesellschaftlichen und persönlichen Formen nicht rat- und rettungslos aufsitzen muß.

Zu diesen bestehenden Formen und deren ideologischen Widerspiegelungen gehört die Spaltung zwischen einerseits Gesellschaft, Fremdbestimmtheit, Beschränkung, Leistung, Arbeit, Schule, Pädagogik, Sachlichkeit, Objektivität, Äußerlichkeit, Symptom, Lernen, Kognition und andererseits Nicht-Gesellschaft (d.h. Privatheit), Selbstbestimmung, Entfaltung, Sympathie, Freizeit, Familie, Therapie, (Inter-)Personalität, Subjektivität, Innerlichkeit, Wesen, Motivation, Emotion. In dieser Spaltung schwankt das Projekt hin und her und schafft es nicht, in



historischer Entwicklungsperspektive deren inhaltliche Verbundenheit und Überschreitung zu bestimmen. Es kann deshalb auch nicht derartige Entwicklungsperspektiven bewußt an die Klienten weitervermitteln, sondern steht in Gefahr, die Wirklichkeit, so wie sie sich jetzt ausnimmt, zu verdoppeln, die bestehenden (gesellschaftlichen und psychischen) Formen mit den Mitteln dieser Formen zu reparieren und daher nicht die optimale Förderung der Entwicklung menschlicher Subjektivität zu betreiben. Die Widersprüche, die über die Beschränkungen der bestehenden Verhältnisse hinausweisen, können nur vermittelt durch theoretische Erkenntnis begriffen werden, weil sie nicht auf der Oberfläche liegen und damit dem unmittelbaren Blick unzugänglich sind — und dies desto mehr, je unentfalteter sie sind. Theoretische Arbeit abzuwehren, heißt daher Widerspruchsreduktion zu betreiben, so daß ungestört »in« den bestehenden Formen weitergemacht werden kann und muß. Ohne eine explizite und reflektierte Theorie »rutscht« man eben »in« die bestehenden Formen der Privatheit »hinein«. Als Praktiker muß man deshalb eine entwickeltere theoretische Fundierung der praktischen Arbeit fordern — aus praktischen Gründen, nämlich um eine Therapie im Interesse der Klienten optimal entwickeln und betreiben zu können. Auf dem langen Weg von einer abstrakten Funktionspsychologie zur Realisierung eines gesellschaftlich-historischen Tätigkeitsansatzes muß der inhaltliche Ausbau kritisch-psychologischer Grundperspektiven des Projekts deshalb vorangetrieben werden.

## Literaturverzeichnis

- Andersen, B., 1964:* Den indre bowlerhat, Kopenhagen (Borgen)
- Dreier, O., 1980:* Familiäres Sein und familiäres Bewußtsein. Therapeutische Analyse einer Arbeiterfamilie. Texte zur Kritischen Psychologie, Bd.11, Frankfurt/M. (Campus)
- Dreier, O., 1980a:* Die Bedeutung der Hausarbeit für die weibliche Psyche, in: Roer, D. (Hrsg.): Persönlichkeitstheoretische Aspekte von Frauenarbeit und Frauenarbeitslosigkeit, Köln (Pahl-Rugenstein)
- Haug, F., 1977:* Erziehung und gesellschaftliche Produktion. Kritik des Rollenspiels. Texte zur Kritischen Psychologie, Bd.7, Frankfurt/M. (Campus)
- Haug, W.F., 1977:* Bürgerliche Privatform des Individuums und Umweltform der Gesellschaft, in: Braun, K.-H. u. Holzkamp, K. (Hrsg.): Kritische Psychologie, Bd.1, Köln (Pahl-Rugenstein)
- Holzkamp, K., 1977:* Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 8.Jg., H.1 u. 2
- Holzkamp, K., 1979:* Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität 2, in: Forum Kritische Psychologie, Bd.5, Berlin/W. (Argument Sonderband 41)

- Holzcamp, K., u. Holzcamp-Osterkamp, U., 1977:* Psychologische Therapie als Weg von der blinden Reaktion zur bewußten Antwort auf klassenspezifische Lebensbedingungen in der bürgerlichen Gesellschaft, in: Kappeler, M., Holzcamp, K., u. Holzcamp-Osterkamp, U.: Psychologische Therapie und politisches Handeln, Frankfurt/M. (Campus)
- Holzcamp-Osterkamp, U., 1975:* Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1. Texte zur Kritischen Psychologie, Bd.4.1, Frankfurt/M. (Campus)
- Holzcamp-Osterkamp, U., 1976:* Motivationsforschung 2. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse — Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Texte zur Kritischen Psychologie, Bd.4.2, Frankfurt/M. (Campus)
- Holzcamp-Osterkamp, U., 1979:* Erkenntnis, Emotionalität, Handlungsfähigkeit, in: Forum Kritische Psychologie, Bd.3, Berlin/W. (Argument Sonderband 28)
- Ketschner, L., 1980:* Über Lesefähigkeit und Schriftsprachaneignung (dän.), Kopenhagen (unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Laboratorium)
- Leontjew, A.N., 1979:* Psychologische Fragen der Bewußtheit des Lernprozesses, in: derselbe: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Berlin/DDR (Volk und Wissen)
- Nemitz, R., 1979:* 'Mut zur Erziehung' als konservativer Spontaneismus, in: Das Argument 113, 21.Jg., Berlin/W.
- Paulsen, S., 1977:* Lernstörungen bei Kindern. Sozial- und lebensgeschichtliche Ursachen, Frankfurt/M. (Campus)
- Pitz, D., u. Schubenz, S. (Hrsg.), 1979:* Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung, Studien zur Kritischen Psychologie, Bd.13, Köln (Pahl-Rugenstein)
- Projekt Automation und Qualifikation, 1980:* Automationsarbeit. Empirie 1, Berlin/W. (Argument Sonderband 43)
- Rang, A., u. Rang-Dudzik, B., 1978:* Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Die Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte, in: Schule und Erziehung V, Berlin/W. (Argument Sonderband 21)

## Teil IV

# Materialistische Psychologie, Therapieprobleme und die Arbeit des LZ

Colloquium unter Teilnahme von:

Jörg Dannenberger (LZ), Ole Dreier (Kopenhagen),  
 Hannes Drummer (LZ), Wolfgang Jantzen (Bremen),  
 Klaus Holzkamp (FU Berlin), Siegfried Schubenz (LZ, FU Berlin)

Das Colloquium ist nicht vorbesprochen worden. Es gab keinerlei schriftliche Gesprächsleitfäden oder vorbereitete Notizen. Der folgende Text ist die redaktionelle Bearbeitung eines Tonbandprotokolls. Inhaltliche Veränderungen wurden dabei nicht vorgenommen. Der Anfang des Gesprächs ist weggelassen, ebenso der Schluß, da beide Teile als An- und Auslaufphase weniger Information enthielten. Die einzelnen Redebeiträge sind teilweise leicht gekürzt, im wesentlichen durch Streichung eindeutiger Wiederholungen und lediglich füllender Floskeln; gelegentlich wurden geringfügige Umstellungen vorgenommen. Einige Gesprächsübergänge sind zusammengefaßt. Es wurde aber nicht der Versuch gemacht, hier Angleichungen an das Schriftdeutsch zu vollziehen: Die Eigenheiten der Redeweise der verschiedenen Teilnehmer und der spontane Charakter von Rede und Gegenrede sollten zur Verdeutlichung der Betroffenheit beim Aufgreifen der inhaltlichen Probleme und Widersprüche erhalten bleiben und sichtbar werden. Die Äußerungen der einzelnen sind mithin nicht wie übliche »Publikationen«, sondern nur bei ihrer expliziten Kennzeichnung als unvorbereitete mündliche Beiträge in einem Colloquium zitierfähig.

Die Redaktion

Im einleitenden Gespräch einigen sich die Teilnehmer des Colloquiums darauf, die speziellen Punkte der von Ole Dreier in seinem Aufsatz formulierten Kritik zunächst beiseite zu lassen und statt dessen allgemeiner Fragen des Verhältnisses zwischen kritischer bzw. materialistischer Psychologie und therapeutischer Berufspraxis zu diskutieren. Aufgrund der Feststellung der Angehörigen des LZ, daß sie sich von der Kritik Ole Dreiers, unabhängig davon, wieweit sie im einzelnen »richtig« ist oder nicht, in ihren wesentlichen Problemen und Anliegen nicht verstanden sehen, wird dabei das Problem als besonders wichtig hervorgehoben, welche konkreten berufs- und lebenspraktischen Notwendigkeiten und Zwänge reflektiert und berücksichtigt werden müssen, wenn man eine gemeinsame Verständigungsebene über die Problematik psychologischer Therapie finden will.

Man nähert sich diesem Fragenkomplex dadurch an, daß herausgefunden werden soll, wieweit bestimmte Verständigungsschwierigkeiten aus einer jeweils *unterschiedlichen Geschichte der eigenen Arbeit im Anschluß an den gemeinsamen Ausgangspunkt der Studentenbewegung* begreifbar werden können.

Klaus stellt fest, daß manche Passagen in den Erfahrungsberichten im LZ-Buch (»Schulversagen und Kindertherapie«) ihn an die Protokolle und eigenen Erfahrungen im »Schülerladen Rote Freiheit« aus dem Jahre 1969 erinnern, und kommt von da aus zu einem Vergleich der Genese des LZ bzw. damaligen »Legasthenie-Projekts« und der Kritischen Psychologie am PI der FU von dieser Zeit an bis heute: »... also ich glaube, daß Ihr in gewisser Hinsicht damals wissenschaftlich-politisch weiter waret als wir (Dieter hat ja den Leontjew als erster ins Institut eingebracht), und daß gerade das Euch gehindert hat, die Erfahrungen zu machen, die wir machen konnten. Also die Beschäftigung mit 'Aneignung' und damit zusammenhängenden psychologischen Fragen ... das war damals für uns alles noch am Anfang; wir stürzten uns eigentlich relativ spontihaft in diese Erfahrung rein, und Ihr hattet da so eine gewisse Distanz dazu. Offenbar ist es aber so, daß dieses spontihafte Sich-rein-Stürzen in die Erfahrung ein relativ notwendiger Vorlauf war auch für eine bestimmte Art von politisch-wissenschaftlicher Entwicklung — ... also wir haben Siegfried damals versucht anzuheuern für den Schülerladen — er wollte nicht. Ist ja auch ganz gut, daß ein paar Leute wenigstens verschont blieben von der ganzen Sache (Einwurf von Wolfgang: 'sauber') — sauber geblieben sind! Aber das finde ich ganz spannend, daß so bei Euch irgendwann die Situation kam, wo das umkippte und Ihr merktet, daß da ein Riesen-Realitätsbereich an Unmittelbarkeit ... Ihr selber standet eigentlich relativ außerhalb des Prozesses, analysiertet, gucktet Euch den an, plötzlich kapiertet Ihr: Ihr steckt ja selber als Individuen drin, und dann kippte das um — bei manchen von Euch ziemlich drastisch, auch mit allen möglichen politischen Umwälzungen verbunden — und dann wurde das relativ spektakulär und gewaltsam auch von Euch persönlich irgendwie eingebracht und nachgeholt, und das ist also eine bestimmte Phase, die man sehen muß. Wir hatten das aber in gewisser Weise historisch für uns — in einer anderen Art und Weise natürlich — abgearbeitet — nicht in Richtung auf therapeutische Praxis ... unsere Praxis war eben die Universität, und der Schülerladen war eigentlich auch eine universitäre Praxis. War ja ein Versuch, die Uni rauszubringen in den Stadtteil, hatte ja da politische Aspekte, und das Scheitern des Schülerladens führte sozusagen bei uns zu anderen Formen der politischen Praxis an der Universität. Unser Lernprozeß bezog sich eben denn auch auf andere Dinge an der Uni, während Euer Lernprozeß von vornherein vom Legasthenieprojekt her im Rahmen therapeutischer Berufspraxis stattfand und dabei eben irgendwie ein bißchen den umgekehrten Weg gelaufen ist.«

*Dieter:* »Ich würde den geschichtlichen Faden vielleicht noch ein bißchen weiterspinnen ... ich arbeite das ja im Augenblick auf. Und die Entwicklung, daß wir tatsächlich 1970 in die Praxis gegangen sind, ins

Legastheniezentrum, die muß man im Kontext der Psychologieentwicklung gerade hier am PI in Berlin sehen. Also die Diagnostikentwicklung und dann Deine (Siegfrieds) ersten Abendstudenten, die ja (als Lehrer) von der Schule kamen, mit denen zusammen Du ja auch die ersten Aufsätze über Legasthenie geschrieben hast, wo in den ersten Aufsätzen schon das Konzept drin gesteckt hat. Da war der Speicherbegriff eine zentrale Sache, der im Grunde genommen das ganze Ensemble der Lernbedingungen erfaßt hat und den Gegenstand, der sich objektiviert hat in der Schriftsprache. Also die Schriftsprachstörung als vermittelte Gesellschaft oder materialisierte gesellschaftliche Entwicklung — oder was weiß ich. Und auf der anderen Seite die Speichertheorie, die damals noch ein bißchen biologistisch gefaßt wurde, aber das Gesamte schon umfaßte, nämlich die inneren Zustände des Kindes plus die Lernstrategien. Die ersten Versuche liefen ja im Wedding, also in einigen Versuchsklassen. Durch die Studentenbewegung hat sich diese Praxis im Grunde genommen mit der Arbeit am PI auseinandergelebt. Das PI sollte jetzt die im Legasthenie-Projekt entwickelte Morphemmethode verfeinern. Ihr ward aber damals an der Stelle, wo eine radikale Gesellschaftskritik lief im Zuge der Studentenbewegung. Damit konnten die Lehrer aber zur damaligen Zeit überhaupt nichts anfangen, denn die mußten ja ihre konkrete Praxis weitermachen. Da sind wir also '70 eingestiegen — zunächst einmal mit Einzeltherapien und haben in dem Kontext der praktischen Erfahrung die Methode differenziert bis an eine bestimmte Stelle, nämlich die, wo wir Legasthenie nicht mehr nur als Schriftsprachstörung ansehen konnten, sondern konfrontiert waren mit der Sprachlosigkeit der Kinder. Und da ist also im Grunde genommen das Ganze noch einmal rumgeklappt. Also Schriftsprachstörung heißt: ich entwickle die richtige Methode, damit die Kinder wieder lesen und schreiben lernen. Sprachlosigkeit heißt, daß das Kind sich selbst nur als Objekt sieht und überhaupt keine Subjektwahrnehmung hat. Damit ist dann die therapeutische Ebene erreicht. Und das ist das, was in dem Buch beschrieben wird, also diese Betroffenheit, daß wir als Subjekte in einem Prozeß drinsteckten, stecken und nicht die Kinder zu unseren Objekten machen können ...«

*Klaus:* »Das war ja auch genau das, was im Schülerladen im Zentrum stand ... die Kinder als Subjekte ...«

*Wolfgang* weist auf die Wichtigkeit der hier begonnenen historischen Bestandsaufnahme hin und schildert in diesem Zusammenhang seine eigene Entwicklung: »Für mich stellt sich das so dar, daß für mich wie für den Georg Feuser wie für andere Kollegen, die das mitgetragen haben, die aber namentlich da nie in Erscheinung getreten sind, mit der Studentenbewegung in diesen Jahren ein ungeheurer Widerspruch

zwischen dem, was in der Sonderschule lief, und dem, was Bildungsanspruch war, aufgebrochen ist, und wir selber als Lehrer ja dort gearbeitet haben. Es hat damit angefangen, daß wir versucht haben, Strukturen zu demokratisieren und in unheimlichen Konflikt mit dem Verband Deutscher Sonderschulen geraten sind, den wir nur lösen konnten, indem wir langfristig den hessischen Landesverband übernommen haben — also mit ganz massiven Auseinandersetzungen. Damit aber politisch in einer unheimlichen Konfrontations-Situation waren, die so weit ging, daß hessische Sonderschullehrer Berufsverbot beim Landtag und beim Kultusministerium gegen uns verlangt haben. Aus dieser Situation raus lief dann das in Marburg. Damals war ich schon an der Universität. Also auf der einen Seite ständig in der Praxis und den Problemen dieser Praxis sich stellend — Georg hatte die Schule geleitet in Gießen und von dort aus diese Verknüpfung — und auch die Notwendigkeit für uns erkannt, so Herrschaftsverhältnisse, etwa in der Definition von Bildungsunfähigkeit, nicht mehr mitzumachen; auf der anderen Seite aber: das theoretisch aufbrechen zu müssen und es noch nicht zu können. Das hat damit angefangen, daß wir erst einmal die Frage der Herkunft von Sonderschülern aufgerollt haben — das war dann der Ansatz dafür, daß man uns Berufsverbote erteilen wollte — und hat dann — nach dem Aufarbeiten der sozialen Bedingungen — zur Suche nach einer Theorie geführt, das einheitlich abbilden zu können. Wobei für uns dann nicht der Leontjew der Ausgangspunkt war, sondern Seve. Und an dem Punkt haben wir das begriffen — nun haben wir ja beide auch sehr viel Psychologie gelesen, und ich habe ja auch Psychologie als zweites Fach studiert in Gießen — und dann haben wir in dieser ungeheuren Spannweite versucht, die Dinge wieder zusammenzukriegen, was aber heißt, daß wir ständig in der Praxis und in Praxiszusammenhängen standen, Georg in der Schule, immer Schulunterricht, und ich ständig dann Einzelfallarbeit im Bereich von Leuten aus der Drogenszene, die ausgeflippt waren, ehemaligen Straffälligen, dann Psychotikern und ähnlichem. Wir haben also immer dort, wo alle anderen Leute die Bildungsunfähigkeit konstatiert haben, gesagt, nee, da muß das Gegenteil bewiesen werden! Das ist also dieser Spannungsrahmen. Wobei wir auch immer die positiven Momente, die in Schule durchaus drinstecken können oder in der Verhaltenstherapie drinstecken könnten ... irgendwo nicht verloren, sondern noch heute präsent haben und versuchen, diese Momente positiv weiterzuentwickeln. Dieser ungeheure Spannungsraum zwischen den praktischen Erfahrungen dieser Auseinandersetzungen und dem Buch von Seve — das war genau die Lücke, die die Entwicklung der kritischen Psychologie und die Rezeption von Leontjew uns dann füllen geholfen hat.«

*Klaus:* »Ole, kannst Du dasselbe vielleicht jetzt auch mal machen: wie Du zur Therapie gekommen ... ich weiß das z.B. gar nicht.«

*Ole:* »Ja. Also allen ist offenbar gemeinsam, daß wir irgendwie aus der Studentenbewegung kommen oder daraus Schlüsse gezogen haben. Auch ich, ich war daran beteiligt und hab dann an der Uni gearbeitet als Lehrkraft, bin immer noch da, und hab so Mitte '73/Anfang '74 begonnen, Therapie zu machen, dadurch daß ich mich an die existierende Uniklinik geknüpft habe und mit den Therapeuten, die da sowieso arbeiten, eine Zusammenarbeit in Gang gebracht habe, damit ich aus meinem theoretischen gesellschaftskritischen Hintergrund heraus was dazu beitragen könnte und ich gleichzeitig aus ihren Erfahrungen lernen könnte. Da habe ich vier Jahre gearbeitet, aber, wie der Wolfgang auch, parallel zu Lehraufgaben und zu theoretischer Arbeit. Dann in den letzten zwei Jahren arbeitete ich nicht dort therapeutisch, sondern in Beratungsstellen in Stadtteilen. Da habe ich soeben das zweite Projekt dieser Art angefangen. Das ist wohl so ganz kurz meine Geschichte ... Deswegen habe ich hier nur interessiert zuhören können, weil die Bedingungen so unterschiedlich sind.«

*Klaus:* »Mit der Arbeit in Stadtteilen, wie sieht das nun konkret aus? Was machst Du da jetzt?«

*Ole:* »Ich arbeite mit anderen Psychologen und Sozialarbeitern zusammen und gehe in so ein ... wie wird das genannt, ein Stadtteilhaus? So ein Aktivitätshaus?«

*Klaus:* »Ach so, so ein Kulturhaus oder Jugendhaus oder so was.«

*Ole:* »Ja. Klubs für Jugendliche, für Kinder und für Erwachsene und so. Ich nutze das als Basis und nutze die Verknüpfungsmöglichkeiten an die Aktivitäten des Hauses, arbeite dann mit Mieterbewegungen, Gewerkschaften und so in diesem Bereich, wo möglich, zusammen — in Verbindung mit den konkreten Fallproblemen, die wir da aufgreifen.«

*Klaus* greift nach dem Abschluß der historischen Selbstdarstellungen die eingangs von den LZ-Kollegen getroffene Feststellung auf, daß sie sich von Ole Dreiers in seinem Aufsatz formulierter Kritik in ihren zentralen Problemen nicht verstanden sehen, konstatiert, daß er selbst die Einwände von O.D. durchaus verstehen und nachvollziehen kann, verallgemeinert dies zu der Annahme, daß zwischen den LZ-Angehörigen und den anderen Diskussionsteilnehmern prinzipielle Unterschiede bestehen müßten: »Der Unterschied zwischen Euch (den LZlern) und uns anderen, die wir hier sind, besteht eigentlich darin, daß Ihr Euch durch die therapeutische Arbeit in einem selbstgeschaffenen Rahmen selbst materiell reproduzieren müßt, und das müssen wir anderen alle nicht. Der Wolfgang war Lehrer und hat als Lehrer therapeutisch gearbeitet, und später an der Uni, Ole und ich, wir waren immer

an der Uni, Siegfried hat da sicher eine gewisse Zwischenposition ...«

**Jörg:** »Das ist mir gestern abend auch eingefallen, daß das genau der Unterschied ist ...«

**Klaus:** »Dieser Unterschied hat also primär nichts mit 'Praxis' oder 'Nicht-Praxis' zu tun, denn Praxis haben die anwesenden Kollegen alle. Daraus entstünde dann im Hinblick auf das Verhältnis Kritische Psychologie/therapeutische Berufspraxis die Frage: Welche Funktion hat die theoretische Arbeit im Zusammenhang mit einer solchen Situation, in der man sich mit seiner therapeutischen Arbeit gleichzeitig materiell reproduzieren muß mit einer selbstgeschaffenen Institution unter den Bedingungen dieser Gesellschaft? Es müßte im Grunde die Theorie diese Vermittlung selber noch in sich aufheben ...«

**Jörg:** »Also materielle Reproduktion ... also ich kann jetzt bestimmte Begriffe dazu assoziieren: Praxis hat was mit dem Bauch zu tun, und ich bin Kopf beispielsweise.«

**Klaus:** »... also mit dem Bauch, indem Ihr sozusagen ... nur was zu fressen habt, wenn Ihr da weiterarbeiten könnt und Euch die Bude nicht über dem Kopf ..., während wir unser Zu-fressen woanders herkriegten. Wir kriegen das Geld von der Uni, Ihr nicht!«

**Jörg:** »Und auch das, was sich von der Praxis niederschlägt! Also: das schlägt sich im Bauch nieder ... in Form einfach von Magenbeschwerden und nicht, daß man einen Krampf im Kopf kriegt, weil man eine Sache nicht lösen kann. Haben wir mal ein Problem, gibt es nie die Möglichkeit, dies Problem fünf Wochen im Kopf zu behalten, um es durcharbeiten, das ist schon längst da unten, und 35 andere Probleme sind nachgerückt! Also das beispielsweise ...«

**Klaus:** »... bei mir ist z.B. einfach die Verbindung zwischen meiner wissenschaftlichen und praktischen Arbeit und dem Geld, was ich kriege ... diese Verbindung besteht für mich kaum! Ich mach mir manchmal, wenn ich mich darüber, daß ich bestimmte Dinge machen muß, furchtbar ärgere, bewußt klar: Du wirst ja dafür bezahlt! Aber das muß ich mir klar machen, das ist nicht selbstverständlich, während bei Euch der Zusammenhang stringent ist. Wenn Ihr bestimmte Fehler macht, die Euch die Basis der therapeutischen Arbeit entziehen ... bei Euch ist das Resultat Arbeitslosigkeit! Bei uns ist das Resultat, ja, ich weiß nicht was (Dieter: »Unwohlsein«). Ja, Unwohlsein, theoretische Verzweiflung oder auch praktische Verzweiflung — wollen wir es so sagen: Es ist alles in Frage gestellt, aber — jedenfalls zunächst — nicht unmittelbar unsere Existenzbasis. Ich meine: die wird nur in Frage gestellt auf der Ebene der Berufsverbote. Und da haben wir allerdings einiges natürlich auch schon hinter uns, aber das ist trotzdem eine andere Ebene. Aber ... ich sehe in dem Zusammenhang noch ein anderes Problem:



Ich finde, daß mit Therapie Geld zu verdienen in sich schon eine perverse Angelegenheit ist. Daß man also für das, was eigentlich selbstverständlich ist — daß man nämlich in vernünftigen sozialen Zusammenhängen lebt und andere Leute hat, die einem zuhören und die an meiner Entwicklung interessiert sind — Geld bezahlen muß in dieser Gesellschaft. Das ist ja irgendwo grotesk. Wenn normale menschliche Verhältnisse möglich wären, dann wäre wahrscheinlich sowas wie Therapie in dieser sonderinstitutionellen Verselbständigung überhaupt gar nicht da. Und Ihr seid sozusagen die Verkörperung dieses Widerspruchs, weil Ihr selbst von Therapie lebt ... Ihr müßt das durchleben, diesen Widerspruch, in einer Unmittelbarkeit, die für uns in dieser Form überhaupt nicht besteht. — Oder ist das nicht richtig? Denn irgendwo kommt mir das so ...«

*Dieter:* »Ja, aber das, das ... Wenn man das konkret auf die Jetzt-und-Hier-Situation bezieht, also nicht zu sehr in die Zukunft projiziert, dann würde ich ja sagen, wir müssen solange existieren — auch in der Form, wie wir existieren — solange keine gesellschaftlichen Umwälzungen passieren. Also jetzt mal bezogen auf die Arbeit in der Schule oder die Arbeit in Erziehungsberatungsstellen: Ich glaube, das, was wir machen in unserer Institution, ist, daß wir Teile, in die der Mensch aufgespalten wird, irgendwo wieder zusammenbringen durch unsere Arbeit. Und dazu waren eben halt auch bestimmte Entwicklungsschritte bei uns notwendig. Also daß wir erst einmal unser eigenes Leistungsbild oder unsere eigene Leistung relativieren konnten, die wir erbringen: Sowohl unseren theoretischen Anspruch, der heißt, ejakulierend ausspucken, also schreiben, als auch unseren Anspruch, die Institution, was weiß ich, als die größte nach außen hin darzustellen — der Werbungseffekt, den wir ja permanent erzielen müssen, wenn wir eine Arbeit außerhalb öffentlicher Institutionen machen. Und die Kritik der Institutionen selbst — also z.B. ist es, glaube ich, für jeden von uns schwierig, wäre es schwierig, in einer anderen Institution zu arbeiten, in der Erziehungsberatung oder in der Schule, weil wir diesen Druck, glaube ich, gar nicht mehr aushalten können: unter dem Zwang der Verhältnisse ein Kind gar nicht mehr als Ganzes nehmen zu können, sondern das Kind dahin zu bringen, wie es von uns erwartet wird. Und das ist ...«

*Wolfgang* versucht, aus dem von Dieter Gesagten Konsequenzen hinsichtlich der Unterschiede des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu ziehen, verweist auf den Widerspruch, der aus Notwendigkeiten der Theorieumsetzung in der Praxis entsteht und pазisiert dies auf Nachfrage von Hannes nach der Eigenart des gemeinten Widerspruchs: »Der Widerspruch? Also: zunächst mal vom gleichen theoretischen Anspruch

auszugehen, aber jetzt in einer Situation zu sein, wo, wie Jörg das nannte, man wirklich Magengeschwüre kriegt, wenn man ständig überfordert ist, und sich gar nicht leisten zu können, über ein Problem theoretisch nachz Grübeln. Während die anderen theoretisch nachgrübeln. Das bringt für den, der Magengeschwüre hat mit dieser ständigen Überforderung, natürlich auch die Widerspiegelung der Situation, daß der Theoretiker ...«

*Klaus:* »Wobei natürlich — wenn so jemand wie Ole oder auch Du, wenn Du das Gefühl hast, Du mußt mal eine Weile nachdenken, dann kannst Du mal eine Weile die Therapie in den Hintergrund stellen. Die können das nicht. Das läuft weiter.«

*Wolfgang:* »Jaja, darauf wollte ich noch eingehen. Also es ist genau dieses Problem, das dann so auftaucht: irgendwo von der Theorie, der man sich gemeinsam verpflichtet fühlt, in dieser Überlastungssituation hängen gelassen zu sein. Ich formulier das so, weil ich das aus unseren Diskussionen auch kenne. Und wir haben in den letzten Jahren versucht — nachdem erst einmal der Studiengang bestand und wir ein bißchen Luft bekamen — eine Reihe von unmittelbaren Praxisverhältnissen aufzubauen, wobei wir von dem, was Ihr (LZ) theoretisch gemacht habt, unheimlich viel lernen können; nämlich aus der Art und Weise, wie das LZ organisiert ist. Auf Dauer schweben uns da ähnliche Organisationsformen vor. Das heißt: Ihr habt hier theoretisch rausgearbeitet, indem Ihr das auch als Modell vorstellt und beschrieben habt, einen Vorgriff auf Vergesellschaftung, soweit er in diesen Verhältnissen möglich ist. Während wir umgekehrt ... Nein, jetzt umgekehrt: Also das, was Klaus gemacht hat, um das mal zu personalisieren — aber damit ist mehr gemeint —, bedeutet die Weiterentwicklung einer allgemeinen Rahmentheorie, die man anwenden könnte, aber die man nur anwenden kann, wenn man sich in die Supervisionsverhältnisse oder mit in die Praxis begibt. Und wir selber — deshalb stehe ich hier — so ein bißchen in der Mitte, und für Siegfried und Ole wird das ähnlich gelten — sind dann in der Situation, einerseits schon in Praxisverhältnissen eingebunden zu sein ... Deswegen ist das nicht richtig, Klaus, was Du sagtest: wenn ich die Therapie laufen habe, also auch in einem Bereich, wo sich keiner rantraut — also eine abgeschlossene Anorexie-Therapie, eine Paranoia-Therapie, die zuende gebracht ist jetzt und solche Geschichten —, dann kann ich nicht aussteigen, dann muß, während die ganze Sache läuft, ich ständig und jederzeit auf der Platte sein. Aber ich kann es mir leisten, keine zweite ...«

*Klaus:* »Das meinte ich damit!«

*Wolfgang:* »Ich kann es mir leisten, mich in einer Sache extrem zu engagieren und auch Durchbrüche zu organisieren, die sonst nicht

möglich sind. Aber ich ... ich kann es mir leisten, keine zweite Therapie zu machen. Und das, glaube ich, ist eine wichtige Sache, wo man auf das Spannungsverhältnis ...«

Klaus: »Ich würde jetzt mal gern auf zwei weitere Punkte kommen, die damit zusammenhängen. In Eurem Buch steht: 'Magst Du die Kinder?', dann kommt die Antwort: 'Wenn es sein muß, warum nicht?'«. (Gelächter; Zwischenfrage von Jörg: »Steht das wirklich in dem Buch?«)

Das finde ich echt klassisch, diesen Ausspruch. Wie der berühmte Satz: 'Sei spontan!': Ja, also man *muß* die Kinder jetzt lieben. In der Gesellschaft sind bestimmte Widersprüche nicht bewältigt worden, nicht wahr, man kriegt die auf den Tisch gepackt und muß jetzt kompensatorisch bestimmte soziale Beziehungen usw. nachholen, professionell nachholen, die eigentlich einer Professionalität oder einer berufsmäßigen Aktivität ganz zentral widersprechen. Du bist als Therapeut — von Erwachsenen noch mehr — im Grunde ein bezahlter Zuwendungsspende. Und damit, daß Du jetzt Zuwendung bezahlt spendest, büßt die Zuwendung natürlich ihren Wert ein. Das ist ja das Problem ... Der schöne Begriff »Gegenübertragung«, den ich hasse, weil er das Problem meiner Ansicht nach verstellt, der umschreibt ja die Situation, daß das Menschliche, das schon immer drin ist, jetzt plötzlich auf einmal durchdringt und ... aber per Begriff wieder neutralisiert werden muß. Die Patienten, die nehmen die ganze Hand, die wollen von Dir eine wirkliche Beziehung haben, aber Du bist ja nur professionell bezahlter Beziehungsspende, und der Widerspruch ist unaufhebbar, weil nämlich der Patient von Deiner Zuwendung nur dann was hat, wenn er diesen Aspekt negiert. Wenn er negiert, daß er Dich bezahlt oder Du bezahlt wirst dafür, daß Du Zuwendung gibst. Die Zuwendung ist ihm nur dann was wert, wenn Du sie ihm persönlich geben würdest, und deswegen zieht er Dich mit rein, und Du reagierst entsprechend, und dann ist das Kind in den Brunnen gefallen. Das scheint bei Euch, weil Ihr ja unmittelbar lebt von der Therapie, ein zentraler Punkt zu sein.

Zweiter Punkt: Ich glaube, daß die Theorie bei Euch — neben allen anderen Funktionen — auch die Funktion hat — jetzt sage ich das mal ganz grob —, Eure materielle Existenz nicht zu gefährden. Also: manchmal habe ich das Gefühl, daß bestimmte theoretische Aspekte auch unter *dem* Aspekt gesehen werden: 'Die Erfüllung der Forderungen der Theorie, die wäre ja ein so großes Risiko, daß damit unsere materielle Basis gefährdet würde. Die nehmen ja gar keine Rücksicht auf unsere Situation.'

Ich glaube, daß es in vielen Fällen ein Mißverständnis in Hinblick auf die Funktion von Theorie ist, wenn man sie so sieht, daß Theorie in sich eine bestimmte Art von Forderungen an die Praxis enthält, und wenn

die Forderungen nicht erfüllbar sind, dann ist die Theorie nicht anwendbar oder sogar eine Gefährdung oder irgendwas. Eine Theorie ist doch ein Instrument zur Analyse einer Situation auf Entwicklungsmöglichkeiten. Das heißt: es kann gar keine praktischen Verhältnisse geben, die der Theorie nicht entsprechen, wenn diese prinzipiell die richtigen Kategorien hat. Auch die Unmöglichkeit oder nur minimale Möglichkeit, an einer bestimmten Stelle jetzt eine Entwicklung zu realisieren, muß selber analytisch erfaßbar sein, um zu begreifen, was möglich ist, und enthält nicht in sich eine Norm, die man erfüllen muß, um der Theorie zu genügen, und wenn dabei praktische Schwierigkeiten auftauchen, dann wirft man das den Theoretikern vor. Die Theorie ist, richtig verstanden, nichts weiter als eine Möglichkeit, besser zu verstehen, was passiert, was auch immer das sei: auch Schwierigkeiten, Probleme, institutionelle Grenzen besser zu verstehen, um die Entwicklungsmöglichkeiten, die da sind, wie minimal sie auch sein mögen, erkennen und in der richtigen Richtung realisieren zu können.«

*Wolfgang:* »Ich wollte da vorhin auf einen ganz ähnlichen Punkt ... Klaus, Du hast ein paar Sachen jetzt ganz richtig auf den Punkt gebracht: mit der bezahlten Zuwendung oder Ähnlichem oder mit der geforderten Zuwendung, sagen wir besser, durch die kontinuierliche Praxis. Wenn die Praxis gefordert ist, kontinuierlich, ohne daß man es sich aussuchen kann, ist es ein anderes Verhältnis, als wenn man es sich aussuchen kann, wo man sich in der Praxis engagiert und dann vertieft einsteigt. — Und das verschärft einen ganz bestimmten Widerspruch: Nämlich einerseits zu sehen in der Praxis, daß diese Praxis schlecht ist und das ganze gesellschaftliche Elend widerspiegelt, und daß man sich täglich aufreißt; und auf der anderen Seite durch Theoretiker — und dann noch mehr durch Leute, die gleichzeitig Theorie und Praxis machen — vor Augen geführt zu bekommen, daß es partiell besser zu lösen ist. Das heißt also ... das ist so eine Sache, die ich mit meinen Studenten auch immer diskutiere. Die sagen: 'Ja, recht hast Du mit dem, was Du sagst, aber an dem Anspruch gehe ich kaputt.' Das ist so ein Problem. Und deshalb meine ich, kann es nicht nur um die Richtigkeit einer Theorie, die einfach angewendet werden kann von mir, gehen, sondern ich muß überlegen, was eine neue Ebene der Theorie in den Köpfen derjenigen Leute, die praktisch arbeiten, an Widersprüchen verschärft, an Ansprüchen, die sie notwendigerweise an sich selbst stellen und die sie unter diesen Verhältnissen nicht aushalten können, wenn sie nicht in neue Formen der Kooperation reingelangen.«

*Klaus:* »Entschuldige, ich will da mal dazwischenrufen. Das ist halt der Punkt: worin besteht denn der Anspruch? Also der Anspruch besteht meiner Ansicht nach *nicht* in einer bestimmten Art von erfolgrei-

cher emanzipatorischer Arbeit, sondern der Anspruch besteht darin, eine bestimmte Situation wirklich auf ihre Bedingungen hin zu begreifen und zu kapiern, um die darin liegenden Entwicklungsmöglichkeiten realisieren zu können. Also die Vorstellung: die Theorie setzt einen Anspruch in Richtung auf emanzipatorische Arbeit, die der Praktiker dann nicht erfüllen kann ... Wenn man die Theorie so versteht, versteht man sie falsch.«

*Hannes:* »Ich finde den Anspruch an und für sich richtig formuliert. Wissenschaft ist dafür da, daß wir ... also wir kriegen was von Wissenschaft, wenn wir damit unsere Praxis besser bewältigen können, besser verstehen können.

Aber ich möchte jetzt dieses Phänomen einbringen aus dem Legastheniezentrum: daß wir zwar von der Kritischen Psychologie herkommen theoretisch, aber praktisch alle im Legastheniezentrum — obwohl wir anerkannt sind mit der Therapie, die wir machen: wir haben diese BM-Sätze, die berühmten, wir sind als Therapieverband zugelassen, wir dürfen Therapie machen —, also praktisch sich die einzelnen Leute weiter qualifizieren in ganz — sagen wir jetzt mal: bürgerlich-humanistischen Therapieeinrichtungen. Es gibt kaum einen, der sich nicht in irgendeiner Sparte — der eine dies, der andere das — weiter qualifiziert, und zwar nicht, um jetzt eine höhere Qualifikation per se zu haben, sondern um eine Hilfe zu haben in seiner praktischen Arbeit. Um also diese Bauchschmerzen wegzukriegen, um gelassener zu sein, um hilfefähiger zu sein, mehr auszuhalten. Also das müßte hier irgendwie mit rein, weil das jetzt den Widerspruch zur Kritischen Psychologie verschärft ...«

*Wolfgang:* »Das ist bei uns anders. Wir machen ja eine Praxis, die sich aus dem Anspruch der materialistischen Psychologie ableitet. Wir versuchen ja, auch die therapeutischen Prozesse selbst darin zu beschreiben. Und das ist jetzt für uns tatsächlich so, daß da ein ungeheurer Widerspruch auftritt, aufbricht, weil die Leute sehen, auf der Ebene der Theorie ist das richtig, logisch und verhilft mir zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten; das stellt mich selber aber auch in solche Widersprüche zwischen dem als möglich Antizipierten und dem jeden Tag Vorhandenen, daß ich aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen *nicht* in der Lage bin, diese Widersprüche auszuhalten. Das heißt eigentlich, daß daraus — das war das, worauf ich eigentlich hinaus wollte — eine ganz eminent wichtige Frage entsteht: wie man heute Verhältnisse von Kooperation und von Solidarität schafft, um das auszuhalten. Weil das nicht irgendwelche Ansprüche sind, die auf den Prozeß selber noch bezogen sind — das sind Ansprüche, die auf die Personen als Personen bezogen sind. Wie sie nämlich in dieser Gesell-

schaft noch anständig leben können in solchen Arbeitsverhältnissen. Und da klafft der Widerspruch!»

*Klaus:* »Ich will an das anknüpfen, was der Hannes gesagt hat. — Neulich, als ich bei Euch zum Kaffee war, habt Ihr das ja auch erzählt: alle Leute am LZ machen irgendwo eine Zusatzausbildung. ... Wie man sich dazu stellen soll. Ich glaube, das Problem besteht eigentlich darin ... Also ich muß erst einmal sagen: ich finde es nicht gut! Und zwar, weil ich glaube, diese Vorstellung, die manchmal bei Euch da ist, so eine Art von Eklektizismus: ... laßt 100 Blumen brühen, nicht brühen, blühen ... man kann verschiedene Dinge nebeneinander bestehen lassen ... Glaube ich nicht! Weil dabei rauskommen kann — und das könnte man auch zeigen, daß das manchmal rauskommt —, daß die Widersprüche in der Praxis selber stecken ... Wenn die theoretischen Bestandteile nicht analysiert sind, dann kann man sich selber ein Bein stellen und mit der einen Hand machen, was man mit der anderen wieder kaputt macht ... Halte ich nicht für gut! Aber woher kommt es? Das muß man ja klären! Und ich glaube, das Problem ist folgendes, und damit knüpfe ich an Wolfgang an: Wenn man so was wie materialistische Psychologie und die dahinter stehenden politischen Implikationen realisiert, dann ist das ja auch eine bestimmte Art von Entwicklung der politischen Praxis und der eigenen Lebensführung in Richtung auf eine kollektive Bewältigung von Problemen. In vielen Fällen ist dies aber nicht voll realisiert. Sondern man bleibt immer noch das Individuum und ist damit jetzt wirklich mit dem Anspruch überfordert, wie Du (Wolfgang) es gesagt hast. Das heißt: Dieser Anspruch ist nur realisierbar durch eine kollektive Form des Sich-gegenseitig-Schützens, des Sich-Absicherns, des Sich-Rückkoppelns, der Diskussionsmöglichkeit auf einer wirklichen Konsensbasis, wo die Grundlagen, die Interessen, abgeklärt sind — solche Situation findest Du aber nicht, selbst im LZ findest Du sie nicht. Da sind eine Unmenge Leute, die aus ganz verschiedenen Ecken kommen, und wo man eine bestimmte Ebene der Solidarität hat, die aber notwendigerweise nur bis zu einem gewissen Punkt geht. Mehr findest Du da nicht, und deswegen muß Du jetzt wieder versuchen, diese Probleme individuell zu klären, und deswegen gehst Du zur Psychoanalyse. Das Problem liegt damit auch bei *uns*, daß wir selber es noch nicht geschafft haben, diese Dinge zu organisieren. Wir reden davon schon seit ewigen Zeiten, daß wir eine Organisation unserer ehemaligen Mitarbeiter und Studenten machen wollen, und quakeln davon immer wieder und machen immer wieder große Ansätze, und haben es nicht geschafft. Wir müssen erreichen, daß die Kollegen, unter denen wirklicher Konsens über die materialistische Grundlage der eigenen Arbeit besteht, kontinuierlich verbunden bleiben ..., daß also der Zusammenhalt nicht aufhört in dem Moment, wo man draußen ist.

Und dann brauchen wir vor *allen* Dingen eine Weiterbildung, unter Einbeziehung der Leute, die nicht in diesen absoluten Zwängen stehen — es müssen jetzt nicht Theoretiker sein, auch Praktiker wie Ole oder wie der Wolfgang —, die dann in ihrer Arbeit, wo sie mehr Freiheit haben, Eure Dinge weitertreiben können, die Euch wieder nützen. Das alles kann ja nur laufen wenn es in irgendeiner Form organisatorisch verankert ist. Und wenn dann etwa ein Weiterbildungsangebot da ist, das Ihr mitbestimmt habt, wo aber mehr rauskommt, als Ihr reingesteckt habt, weil die anderen das aufgegriffen und weitergetrieben haben ... Wenn wir das geschafft haben, dann ist meiner Ansicht nach jedenfalls bei *vielen* diese Notwendigkeit, jetzt also fremdzugehen quasi, indem sie zu Humanisten gehen, obgleich sie eigentlich wissen, daß das, was die machen, Scheiße ist ...«

*Hannes:* »Nee, das stimmt nicht ... na ja.«

*Klaus:* »Ihr habt das ja neulich selbst gesagt: 'Ich weiß ja, daß das Scheiße ist, aber ich gehe ja kritisch da rein ... ich habe zwar gelernt, daß die Psychoanalyse problematisch ist, aber die hat ja auch ihr Gutes, und ich selber gehe ja da mit einer inneren Distanz rein, und infolgedessen hole ich mir das Gute raus und das Schlechte lasse ich weg.' Halte ich für eine Illusion. Halte ich für eine absolute Illusion. Geht nicht! Das ist Habermas, die Rollendistanz: man setzt sich innerlich davon ab, läuft sozusagen dauernd mit einem revolutionären Innenleben rum, dieser Sache gegenüber. Dennoch sehe ich die subjektive Notwendigkeit, aufgrund der mangelnden kollektiv-organisatorischen Entwicklung unserer Arbeit ... Die isolierten Individuen sind hier quasi in die Welt hinausgeworfen und können sich individuell nur dadurch retten, daß sie die Hilfe, die in den bürgerlichen Theorien ja als Hilfe für isolierte Individuen vorgesehen ist, sich holen für ihre Praxis, für ihr Fertigwerden mit der Situation ...«

*Hannes:* »Wir meinen nicht die bürgerlichen Theorien, wir meinen vielmehr die bürgerlichen Praxiserfahrungen.«

*Klaus:* »Was in dem Fall für mich kein Unterschied ist.«

*Mehrere LZler:* »Doch ...«

*Wolfgang:* »Ich find das wichtig, daß die Kollegen das mal sagen, weil ich glaube, daß ich da eine ähnliche Meinung hab wie Ihr in vielen Punkten.«

*Klaus:* »Okay.«

*Jörg:* »Ich denk einfach mal an das, was die Ute gemacht hat, die hat sich das sozusagen leisten können, über zwei Jahre voll und ganz in der Psychoanalyse aufzugehen. Erstmal wirklich reingehen und die Psychoanalyse verstehen. Und dann hat sie 'ne Kritik daran machen

können. Jetzt denk ich, das ist 'ne Sache, die sich sozusagen im Kopf vollzieht.«

**Klaus:** »Nee, auch im Bauch, Du ...«

**Jörg:** »Ja gut, das Ergebnis ist doch jetzt, daß da was durchdacht ist. ... Das heißt für mich auf der praktischen Ebene, genau darin seh ich auch den Sinn, daß man das erstmal durchmacht und d.h. für mich Psychoanalyse wirklich machen, die Ausbildung wirklich machen. Und Hannes, der jetzt 'ne Psychoanalyse-Ausbildung anfängt, wenn Du sagst, ich geh mit 'ner kritischen Distanz daran, dann glaube ich Dir das nicht. Du gehst da natürlich deshalb ran, weil Du jetzt erstmal voll dabei bist, das Ding zu kapiern. Wir haben viele Kollegen, die einfach deswegen, weil sie gern wissen möchten, was es da an Erfahrung gibt, jetzt 'ne gestalttherapeutische Ausbildung machen. Und ich glaube, daß auch die voll und ganz da rein gehen in die Gestaltausbildung. Und trotzdem. Der nächste Schritt ist für mich eben der, und da seh ich den Rückbezug zu so 'ner Art von institutionalisierter Berufspraxis, wie wir sie haben. Also eine Berufspraxis, die sich fortentwickelt, die kann gar nicht auskommen, ohne daß man das, was an Erfahrung, und sei es noch so schräg und komisch, von den Einzelnen gemacht wurde, daß man das voll integriert. D.h. erstmal voll reingehen in das, was die Erfahrung ist. Und der zweite Schritt ist ...«

**Klaus:** »Die Frage ist nur, als was kommst Du wieder raus ... und wie ist das kontrollierbar ...«

**Jörg:** »Gut, genau, das ist das Problem, das hängt ab von der Art und Weise, wie die Kooperation innerhalb der Einrichtung stattfindet, und wie die Verwissenschaftlichung dessen, was da jetzt an Zusammenarbeit rauskommt, tatsächlich bewältigt wird.«

**Klaus:** »Okay, das könnt ich in der Form ohne weiteres akzeptieren, daß man, wenn man die Möglichkeit hätte, Leute vorübergehend ma zu delegieren ...«

**Jörg:** »Ja, jeder delegiert sich selbst, ja ...«

**Klaus:** »... und dann wirklich die Intensität aufbringt, das voll aufzuarbeiten, was aber nur geht, wenn Du eine entsprechende Praxis hast.«

**Dieter:** »Wenn Du das Geld dazu hast.«

**Klaus:** »Das auch. Aber das geht nur, wenn Du auch eine entsprechende Praxis hast. Ich glaube, da ist das irre Problem. Bei Leuten, die in die Psychoanalyse gehen, habe ich häufig das Gefühl, die kenns du eigentlich nicht mehr wieder. Und zwar deswegen, weil die sich offensichtlich identifizieren müssen mit der ganzen Sache und die werden dann andere Leute. Du kannst mit denen politisch nicht mehr reden. Wenn sie eine Weile wieder raus sind, nach ein paar Jahren, has



Du wieder Vertrautheitserlebnisse, erkennst Du die Leute wieder. Zwi- schendurch sind sie mal wegmarschiert. Und das ist eine ungeheuere Macht, wenn diese Art von Erfahrung nur der Psychoanalyse vorbehalten bleibt und Du nur die theoretische Verarbeitung der ganzen Sache machst. Dann ist das ein Übergewicht, das Du kaum aufholen kannst. Das liegt sozusagen an der existentiellen Verankerung der Sache bei den Leuten. Die haben ein Stück eigener Lebenserfahrung, eigener Widersprüche zusammen mit der Sache aufgearbeitet. Die hängen da selber mit drin, mit ihren eigenen Lebensmöglichkeiten. Und was daran falsch und ideologisch ist, steckt genauso in der Existenz drin. Da kannst Du hinterher noch so viel theoretisch drüber reden. Du kriegst es nicht wieder raus.«

*Wolfgang:* »Laß doch mal den Dieter reden. Ich wollt dann auch noch was dazu sagen.«

*Dieter:* »Ich meine, da steckt doch auch irgendwo der Bruch zwischen den theoretischen Systemen drin. Also der Anspruch an Kritische Psychologie, die halt bis ins Individuum runtergeht, und die persönliche Individualgeschichte irgendwo erfaßt mit ihren Kategorien, was im Augenblick noch nicht machbar ist. (Wolfgang: »Doch!«) Was wir aber doch tagtäglich praktizieren müssen und womit wir irgendwie zurechtkommen müssen, mit unserer Subjektivität in diesen Prozessen, mit unserer Empathie, die notwendiger Bestandteil jeder Therapie ist. Da müssen wir doch dran arbeiten. Es gibt aber bisher keine integrierte Theorie, die das ermöglicht. (Klaus: »Doch!«) Moment: ich würde sagen, daß alle praktischen Therapieformen irgendwo wirksam werden in der Praxis. Theoretisch verallgemeinert sind sie immer einseitig und tendenziell falsch natürlich. Weil sie auch immer die Tendenz haben, geschlossene Systeme zu bilden. Und was wir im Augenblick machen ist doch, uns für die Praxis zu befähigen, und da die einzelnen Aspekte tatsächlich zu durchleben. Und es kommt irgendwo wieder zusammen. Also wenn der Hannes 'ne Psychoanalyse macht oder ein anderer Kollege Gestalttherapie oder 'ne Familientherapie, dann lebt er darin, macht die Erfahrung, aber er kommt ja wieder zu uns zurück und setzt sich mit uns auseinander ...«

*Klaus:* »Daß das reicht, habe ich ja gerade bezweifelt.«

*Dieter:* »Das ist doch unser Entwicklungskonzept als Institution, daß wir diese Kompetenzen integrieren in unsere Institution.«

*Klaus:* »Woher weißt Du denn, daß Deine Erfahrung ... Ich meine, die Springer-Leser, die haben also auch eine existentielle Erfahrung hinter sich, eines bestimmten Lebenslaufs ... allein die Aufarbeitung, die ist doch keine Garantie dafür, daß man da wieder rauskommt.«

*Siegfried:* »Ich möchte mal einen persönlichen Punkt für einzelne hier auch mit berücksichtigen. Ich glaube, Klaus, daß Du jetzt als ganz besonders ängstlicher Mensch in bezug auf die Entwicklung von Menschen, mit denen Du gerne befreundet sein möchtest, redest und daß Du das nicht objektivieren kannst, sondern damit wir es verstehen, mußt Du es ganz subjektivieren. Das ist Dein Problem, daß Du es anderen wahrscheinlich nicht zugestehen wirst. Du redest so, daß Du den anderen bereits sagst, 'Das ist falsch, mach's lieber nicht, ich rate Dir, Du brauchst es nicht'.«

*Klaus:* »Nein, so ist das überhaupt nicht gemeint ...«

*Siegfried:* »Du handelst aber so, Du weißt es noch nicht mal, daß Du so handelst, Klaus, ...«

*Klaus:* »Aber Du weißt es, ...«

*Siegfried:* »Ja, ich weiß es, weil ich der Betroffene bin von Dir, Du bist ja von Dir gar nicht betroffen. Denn Du bist ja integriert, sozusagen, in Dein eigenes System. Du hast ja keinen Widerspruch zu der Denkweise und dem, was Du jetzt sagst. Ich sehe aber ...«

*Klaus:* »Ich fühle mich autoritär von Dir vereinnahmt ...«

*Siegfried:* »Ich von Dir, in der Form, in der Du es machst ...«

*Klaus:* »Na gut, damit haben wir es mal gesagt ...«

*Siegfried:* »Ich möchte, daß wir für den Bereich kritischer Betrachtung von Realität gewissermaßen eine selbstkritische Position ständig mitführen und das dadurch zum Ausdruck bringen, daß wir relativieren können. Daß wir relativieren können in bezug auf unsere eigenen Aussagen, natürlich auch in bezug auf die Aussagen der anderen und eine Ahnung kriegen durch unsere Fähigkeit zur selbstkritischen Relativierung, daß wir durch die Maßnahmen, die andere Leute als für ihre eigene Entwicklung nötig ansehen, persönlich immer nur bereichert sind. Und zwar, indem wir diese Maßnahmen neugierig beobachten und in Solidarität die anderen diese Maßnahmen für sich selber vollziehen lassen. Während ich es für ein ausgesprochenes Problem halte, wenn wir aus unserer persönlichen Ängstlichkeit ...«

*Klaus:* »Das hat mit Ängstlichkeit überhaupt nichts zu tun ... Ich erkläre Dir das gleich mal.«

*Siegfried:* »Das denkst Du Dir. Du bist gar nicht fähig, mir das zu erklären, weil Du das ja gar nicht in dieser Weise, wie ich das jetzt sehen möchte ...«

*Klaus:* »Du, rechne doch auch mal damit, daß Du mich falsch verstanden haben könntest.«

*Siegfried:* »Aber selbstverständlich. Damit muß ich doch dauernd rechnen. Aber für Dich wäre doch jetzt die Chance da, mich zu verste-

hen. Darum geht es doch jetzt für Dich. Wenn Du mich jetzt hörst, geht's doch nur darum, daß Du jetzt meine Position verstehst. — Ich glaube, daß bei einem bestimmten Grad von Ängstlichkeit soziale Entwicklungen behindert werden. Das ist unsere Analyse der Bedingungen, die die Kinder gehabt haben, die zu uns kommen. Und das muß noch mal Ergebnis unserer Analyse werden für uns selbst, die wir mit den Kindern umgehen und ja ihnen gar nicht so unähnlich sind. Und ich glaube, daß die Entwicklung, die überhaupt relevant werden kann, sozusagen aus ungebrochenen gesellschaftlichen Ausschnitten kommt, kommen muß, immer kommt, und die Vorstellung, wir können das verhindern, daß man aus den integrierten Ansätzen, und zwar praktisch integrierten Ansätzen, der verschiedenen Therapierichtungen zu einer Synthese kommt, indem wir gleich die Synthese konstruieren, ist für mich völlig unverständlich. Denn, da ist für mich ein Kurzschluß, der überhaupt nicht möglich ist, und das ist ein Stück dessen, was besonders wenig verstanden wird, an dem, was im LZ läuft. Wenn da was Relevantes gelaufen ist, ist es das, daß die einzelnen Menschen in einer kollektiven Integration ihre Entwicklung haben machen können, und daß sie sie über lange Zeit zusammen gemacht haben, und daß das jeweilige kollektive Ergebnis das ist, was den Kindern weitergegeben werden kann. Wenn wir von Theorie reden, würden wir das eigentlich immer gerne so mit Gänsefüßchen versehen und infragestellen wollen. Du sagst immer einerseits wohlwollend, 'Das ist ja so.', andererseits sagst Du, 'Es wär' schon besser wenn's anders wär'.

*Klaus:* »Nee, sag ich nicht immer ...«

*Siegfried:* »Sagst Du aber. Ich meine, so wirkst Du, wenn Du es sagst ...«

*Klaus:* »So hast Du's verstanden. Darf ich dazu mal was sagen ...«

*Wolfgang:* »Vielleicht läßt Du mich was sagen, weil ich da so wirklich mal wieder in der Mitte liege: Ich finde hier nämlich eine Reihe von wichtigen Aspekten. Einen Aspekt, den Klaus betont hat, den finde ich sehr richtig. Nämlich, was er mit Macht der Psychoanalyse oder mit Korrumpierung durchs ideologische System, würde ich sagen, meint. Was wir in der Psychiatrie ja permanent erleben, daß Ärzte, die den hypokratischen Eid leisten, Menschen umbringen, in Extremen der Psychochirurgie, der Elektroschocktherapie. Das ist also ohne Zweifel eine Gefahr. Auf der anderen Seite steckt sicherlich drin, daß die bürgerlichen Therapieformen sich natürlich nicht losgelöst von der Logik des Gegenstands entwickeln konnten, die in einer eigenartigen Weise gebrochen wieder reflektieren müssen. Darin liegt ja auch der richtige Ansatz von dem, was Du reingebracht hast, Dieter, daß das wichtige Moment daran Erfahrung, also Zugriff auf eine bessere Praxis, formu-

liert. Ich glaube, das muß man in dem Spannungsverhältnis auch sehen, die Logik dieser Prozesse besser zu erfassen und sich selber in dieser Logik besser zu erfassen. Von da aus kann man verstehen, woher das große Interesse kommt, in diese einzelnen Bereiche reinzugehen. Ich glaube auch nicht, daß man von oben herunter eine Synthese gleich konstruieren kann. Also daß, gerade hier am Ort, deshalb auch das Spannungsverhältnis so groß ist zwischen Euch beiden (Klaus und Siegfried). Ich halte aber die Konstruktion dieser Synthese für möglich, weil ich glaube, daß wir sie in großen Teilen konstruiert haben, das ist nicht abgehoben oder sowas. Sondern weil wir unterdessen in die Lage kommen, therapeutische Prozesse dort anzuleiten, wo bisher alles sich therapeutisch für inkompetent erklärt hat. Und zwar geplant und systematisch. Beispielsweise Einzeltherapie im Bereich von Schizophrenie, die überall abgelehnt wird. Die Leute kriegen überhaupt keinen Therapeuten, wenn sie jemand suchen. Oder Einzeltherapie im Bereich schwerster geistiger Behinderung, permanenten Krampfständen u.ä. Und nur weil ich sehe, wie in solchen Sichtweisen jetzt, die verschiedenen Therapiekonzeptionen, in einer Synthese zusammenfließen, formuliere ich das so ...«

*Dieter:* »Synthese oder Eklektizismus?«

*Wolfgang:* »Synthese, nicht Eklektizismus. Und deshalb meine ich, daß hier eigentlich der Widerspruch darin liegt, daß Ihr aus Eurer Praxis die Notwendigkeit der Synthese betont, aber nur den Eklektizismus in Teilen praktizieren könnt, weil Ihr in der Praxis seid. Daß der Klaus aus der Notwendigkeit der Theoriebildung den Eklektizismus kritisiert und auf die Notwendigkeit der Synthese hinweist, aber hier einfach eine Reihe von Vermittlungsebenen rausfallen ...«

*Klaus:* »Ich möchte das gerne ergänzen. Und zwar ansetzend an dem Punkt, den Du (Siegfried) angesprochen hast. Zunächst mal, diese Prozesse, sich jetzt in so eine therapeutische Situation einzulassen, wie die Psychoanalyse, oder eine andere Geschichte. Daß man da wirklich ein Stück Lebenslauf im Zusammenhang mit so einer Theorie vollzieht. Das sind Prozesse, die ich gar nicht in dem Sinne jetzt vermeiden will oder irgendsowas. Man kann's ja gar nicht vermeiden, es ist ja Realität. Ich habe mich nur dagegen gewandt zu glauben, man könnte diesen Prozeß faßbar machen, indem man dann anschließend kollektiv darüber im LZ diskutiert. Und zwar deswegen nicht, weil diese Art von lebensgeschichtlicher Erfahrung einer Theorie und die Diskussion darüber im LZ oder bei uns am Institut oder sonstwo einfach Prozesse verschiedener Mächtigkeit sind. Das ist ein viel mächtigerer Prozeß, wo Du ein Stück Deiner eigenen Existenz mit so einer Theorie verstanden hast und nur deswegen, weil sie teilweise der Logik des Ge-

genstands folgt, deswegen ist die Sache ja nur brisant. Wenn das nur dummes Zeug wäre, brauchte man darüber gar nicht zu reden. Natürlich sind das Aspekte Deiner wirklichen Biographie, Deiner wirklichen Widersprüche, die Du aufgearbeitet hast, und Du bist das jetzt zum Teil selbst. Und das, was Du bist, läßt sich nicht durch einen Diskurs einfach wieder zurücknehmen. Das heißt, es ist notwendig, daß wir selber allmählich dahin kommen, eine Erfahrung von gleicher Mächtigkeit in unserem Zusammenhang zu ermöglichen und da sehe ich wieder das ganze Problem der Organisation der Fortbildung usw. Das müssen andere Arten von Erfahrungen sein, die da vermittelt werden. Also z.B. nicht die Erfahrung, des einzelnen Therapeuten mit dem einzelnen Klienten in der Psychoanalyse als Zweierbeziehung. Sondern das müssen Formen kollektiver Erfahrung, theoretisch angeleiteter kollektiver Erfahrung sein, die lebensgeschichtlich ebenso mächtig sind oder noch mächtiger, weil sie nämlich jetzt dieses Moment der Kollektivität in sich enthalten. Nur auf *der* Ebene, kann man dann auch eine Aufarbeitung dieser Dinge vollziehen, während so die andere Seite immer stärker ist. Und es soll sich doch niemand einbilden, wenn er selber ein Stück seines eigenen Daseins damit aufgearbeitet hat, daß er das einfach wieder per Diskussion hinterher relativieren und sich rausreißen und vorzeigen und darüber rasonnieren kann. Da ist einfach ein Widerspruch ...«

Hannes: »Du schilderst ja nur die negative Seite ...«

Klaus: »Das ist ja nicht nur negativ. Natürlich hat das eine ungeheuer positive Seite. Nur, es ging ja um die Frage, wieweit man diese Momente jetzt einfach einbeziehen kann in eine konzeptionell materialistische Arbeit. Kann man nicht in der Form, wie wir sie jetzt haben. Zumindest kann man's gar nicht kontrollieren, ob man's kann. Das sind Dinge, die können laufen oder können nicht laufen. Man hat gar nicht die Mittel, um das wirklich zu fassen. —

Ich glaube, das Problem ist bei solchen Institutionen wie dem LZ gerade dadurch gegeben, daß Ihr immer Eure materielle Basis selber reproduzieren müßt: Ihr habt da Leute verschiedener Kompetenzen, verschiedener Möglichkeiten, auch verschiedener individueller Herkunft. Die sind nicht alle von unserem Institut, und selbst wenn sie von unserem Institut sind, haben sie da ganz verschiedene Sachen gemacht. Es ist ja eine Illusion zu glauben, es gibt irgendwo *die* kritisch-psychologische Vorbildung oder irgendwas. Und die Leute arbeiten jetzt unter diesem Praxisdruck zusammen und können dabei ihre eigene Grundlage immer nur bis zu einem bestimmten Punkt überhaupt problematisieren, weil sie, wenn sie diese Grundlage darüber hinaus problematisieren, nicht mehr in der Praxis arbeiten können. In dem Moment, wo Du im-

mer gleich handeln muß, in dem Moment kannst Du Deine Basis nicht völlig zur Disposition stellen. Sonst kannst Du nicht mehr handeln. Das heißt, Ihr seid eigentlich in der Situation, wo eine Art von Kooperation zwischen Leuten mit verschiedenen Konzeptionen unvermeidlich ist. Ein einzelner — Du, Du, Du, ich — oder auch ein kleines Team wie Du (Wolfgang) und der Georg oder so ... Ihr könnt versuchen, eine einheitliche theoretische Grundlage mit der Praxis zusammen zu erarbeiten. Das LZ mit diesen vielen Leuten verschiedener Herkunft und unter dem Druck der Reproduktionsnotwendigkeit kann das überhaupt gar nicht, sondern da muß man eine andere Form finden, die nicht darauf hinausläuft, quasi identisch als Therapeut die Theorie zu entwickeln, sondern man muß mit den Divergenzen umgehen auf eine praktikierbare Weise, und das hat zunächst mal natürlich Nachteile, weil die Gefahr des Eklektizismus, des Unter-den-Tisch-Kehens von Problemen, des Dinge-auf-sich-beruhen-Lassens um des lieben Friedens willen, unter der Notwendigkeit der Praxis gar nicht vermeidbar ist. Diese Dinge gehören mit zu der Bewältigung dieser speziellen Situation und lassen sich unter den Bedingungen des LZ gar nicht ändern. Man kann nicht die Leute zusammenrufen und sagen: 'Los, jetzt klären wir mal gemeinsam unsere theoretische Basis.' Das geht gar nicht unter diesen speziellen praktischen Zwängen. Was nun hier zur Diskussion steht, ist, was aus dieser besonderen Situation, trotz ihrer unvermeidlichen Problematik, auch an besonderer positiver Erfahrung, an besonderer Bereicherung der allgemeinen Diskussion ableitbar ist.«

*Wolfgang:* »Ich sehe den außerordentlichen Vorteil, wenn es uns gelingt, Kooperationsverhältnisse gerade zwischen Universität und solchen Institutionen aufzubauen, daß diese Vielfältigkeit der Arbeit, wenn man sie genau beobachtet, den Gegenstand in ein neues Brechungsverhältnis setzt. D.h. es werden andere Aspekte des Gegenstands sichtbar, neue Widerstände erfahren, die gerade für die weitere Erarbeitung der Theorie wie für die Entwicklung der praktischen Fragen von enormer Bedeutung sind. Für mich ist theoretische Arbeit nicht denkbar, ohne daß ich die praktische Arbeit mache, aus diesen Gründen, und daß ich weiter praktische Arbeit suche. Ich mache ständig irgendwo Supervision. Ich werde während meines Forschungssemesters als Klinischer Psychologe in einer Anstalt arbeiten. Darin sehe ich genau den Vorteil, daß durch diese sehr unterschiedlichen Aspekte völlig neue Erfahrungen offensichtlich werden, Widersprüche an einer anderen Stelle faßbar werden.«

*Klaus:* »Wobei dieses sich Reproduzieren-müssen der Therapeuten ein Teil der Realität ist in unserer Gesellschaft, die von der Theorie mit

erfaßt werden muß. Da liegt das zentrale Problem. Das fehlt in der Explikation der Theorie.«

*(Stimme von draußen: »Wolfgang, Dein Taxi ist da!«)*

*Wolfgang:* »Ich verabschiede mich und wünsche, daß wir die Diskussion bald mal fortsetzen.«

*Siegfried:* »Was mir am Herzen liegt, was aber offensichtlich unheimlich schwer zu fassen und darzustellen ist, ist die Betrachtung von Realität, dieser kleinen Realität LZ, und auch größerer Realitäten, die dahinter stehen, mal nicht unter dem Gesichtspunkt, daß sie schlecht sei, was sie fraglos auch ist, sondern daß sie eben die Realität ist, und zwar die Realität, die uns alle geformt hat. In einem ganz wesentlichen Teil, der durch unsere theoretischen Positionen nur unwesentlich infragegestellt wird, der uns alle viel mehr integriert als wir es immer in unseren offiziellen Aussagen wahrhaben wollen. Was auch gut so ist, weil wir ja immer für die Zukunft was tun wollen. Ich möchte, und gerade in bezug auf unsere Diskussion, Klaus, ich möchte mal eine Ahnung bei Dir erzeugen ... nicht, daß Du jetzt gleich wieder sagst, das habe ich falsch verstanden oder das sage ich falsch. Weil ich das gar nicht so wichtig finde, ob ich das falsch oder richtig sage.

Aber eine Ahnung bei Dir erzeugen, was es heißen kann, und was dann ein bißchen die Kollegen im LZ beschreibt, was es heißen kann, einfach mit der Realität auf eine existentiell unvermeidliche Weise verbunden zu sein und aus ihr, und *nur* aus ihr Entwicklung schöpfen zu können. D.h. nämlich überall, selbst bei Dir und Deinem Leben, dasselbe wie bei Hannes Drummer. Und wenn Du was sagst, dann verstehe ich Dich immer, wenn Du sagst, 'Das ist meine Position.', dann bist Du für mich sonnenklar verständlich, und ich glaube, daß ich Dich wirklich richtig verstehe. Aber was ich dann nicht verstehe, ist, wenn Du die Position eines anderen unter dem Begriff 'Kritik' erfassen willst, der einen anderen Aspekt von Realität jetzt gerade für zentral für sich hält und formuliert. Dieser Widerspruch, der zwischen Dir und Deiner Sicht, oder mir und meiner Sicht, oder dem Hannes und seiner Sicht, besteht, ist eben das, was wir nicht wegstreichen. Was wir auch nicht durch die Kritik an anderen auch nur irgendwo klären können, sondern womit man ganz anders umgehen muß.«

*Klaus:* »Wie«?

*Siegfried:* »Indem man durch diese Realitäten hindurchgeht bzw. indem der andere durch diese Realität hindurchgeht. Ich will überhaupt nicht eine Psychoanalyse nach Jung machen. Aber, wenn Hannes die macht, und ich vermute, daß ich ihn in vier Jahren noch kenne, dann wird das für mich eine ungeheuer wichtige Sache gewesen sein. Und

der Jörg sagt zwar dauernd, vielleicht ist der Hannes dann weg. Auch das nehme ich natürlich in Kauf, daß der Hannes oder irgend ein anderer sich dann verselbständigt. Dieses Risiko ist das Risiko, in den Widersprüchen dieser Wirklichkeit zu leben und dieses Risiko mitzuformulieren und so 'ne Art von aggressiver Neugier oder Art von Unterdrückung meiner Angst. Ich habe natürlich Angst, den Hannes zu verlieren, wenn der Jungianer wird ... Ich habe so sehr eine andere Auffassung von Jung als er, daß ich auch mit meiner Angst kämpfe 'Mann, Mann, werde ich noch sein Freund sein?', was mir sehr wichtig ist — auch für die Arbeit sehr wichtig ist. Aber ich gehe einfach mal das Risiko ein, weil ich glaube, daß ich ihn ja doch nicht hindern kann bzw. wenn ich's versuche, ihn zu hindern, kommt eine irrationale Schwingung rein, die keiner mehr im Griff hat, und ich kann diese irrationale Schwingung immer nur im Sinne autoritärer Einflußnahme herauszubringen versuchen, mit übermäßigem 'Du-mußt-das-jetzt-Verstehen', wie Du (Klaus) das manchmal gerne machst. 'Du mußt das jetzt verstehen, ich schreib's jetzt einfach mal auf und dann ist das richtig, wenn ich das aufschreibe, und dann lies es, und dann kannst Du das nicht mehr machen.'«

*Klaus:* »Ich würde auch in den Hannes nicht eingreifen wollen und den dann überzeugen wollen, daß er das nicht machen soll. Das finde ich auch falsch. Vor allen Dingen, er hat's ja angefangen, er hat ja Gründe dafür, warum er das gemacht hat, und die Gründe sind seine Gründe, und wenn das für ihn nicht stringent wäre, hätte er es nicht gemacht. Und auch die Neugier, seine Erfahrungen dabei zu nutzen: 'Was kommt dabei raus, was kann ich dabei gewinnen, durch diese konkrete Erfahrung?', das kann ich nachvollziehen. Ich kenne den Jung meinerwegen bisher nur aus seinen Schriften, nicht wahr, und der Hannes kennt den Jung dann aus einer ganz anderen Ecke, wo ich ihn nicht kenne, und da kommen neue Dinge dazu, klar. Nur es gibt da noch eine andere Ebene. Und das ist die Ebene der Voraussetzungen, unter denen diese Dinge nötig sind, und darüber kann ich mich doch unterhalten.

Also frage ich mich, wie kommt das, daß so viele Leute, die bei uns Ausbildung gemacht haben, nachher eine therapeutische Zusatzausbildung machen. Das heißt nicht, daß ich denen das verüble, das wäre idiotisch, wie gesagt, sie haben ihre Gründe, und die Gründe sind für sie gute Gründe, sonst hätten sie es nicht gemacht. Und trotzdem ist es eine bestimmte Situation unserer Ausbildung, unserer Praxis, die sie dazu bringt. Und rauszukriegen, was das für Bedingungen sind, unter denen man so handelt, das zu kapiern, kann ich mir nicht erlassen. Diese Ebene kann ich nicht einfach hinnehmen, wenn ich das Leben nicht als Schicksal akzeptieren will. Und dabei kann dann rauskom-



men, daß das ganz gut ist, es kann aber auch rauskommen, daß man eine andere Form der kollektiven Praxis und des Miteinanderlebens in solchen Zusammenhängen entwickeln muß, bei der dann vielleicht die Leute *von sich aus gar kein Bedürfnis mehr haben, eine Analyse nach Jung zu machen*. Das ist ja keine Letzttheit, daß die Leute das jetzt wollen, sondern es gibt Gründe dafür, und nach denen muß ich fragen. Und da überlege ich mir eben, wie ich das vorhin dargestellt habe, ob da nicht ein Widerspruch ist zwischen unserer Konzeption mit der Perspektive der Subjekthaftigkeit im Sinne von Erweiterung der Individualität und der Vereinzelnung und Isolation, mit der man dann in der bürgerlichen Praxis damit umgehen muß, mit der Gefahr, daß die Theorie in den Köpfen dann gegenüber der isolierten Praxis nachgibt ...«

*Siegfried:* »Das wünschen wir uns ja alle, daß so was irgendwann nicht nötig ist, weil wir eben zu viele Einseitigkeiten und zu viele Unvollständigkeiten dieser Praxisform schon kennen, also es schon richtig beurteilen können. Bloß ich weiß für mich, wann dieser Punkt, unter welchen Voraussetzungen dieser Punkt erreicht sein wird, daß es nicht mehr nötig ist, nämlich dann, wenn eine konkret gelaufene, sozusagen getragene, produktiv gemachte gesellschaftliche Analyse stattgefunden hat von den Leuten, mit denen wir zusammenarbeiten, die widersprüchlich jeder anders durch diese unterschiedlichen, noch nicht integrierten und synthetisierten Aspekte hindurchgegangen sein müssen. Und das kann man nicht vermeiden und deshalb, finde ich, ist es eine wichtige Haltung, daß man den Leuten, wenn sie schon anders sind als ich und sich entschieden haben, was anderes zu machen, auch dazu Mut macht, also nicht nur sozusagen reserviert freundschaftlich dabei steht und sagt 'warten wir mal ab', sondern ihnen sogar noch hilft, soweit man eben kollektiv oder kooperativ helfen kann. Weil ich nämlich glaube, soweit es Ansätze von Kooperation gibt, gibt es natürlich immer nur Kooperation unter Aushaltung dieser ungeheuer zerrenden Widersprüche.«

*Klaus:* »Wobei das eine Sache ist, die ich, wenn Du sie sagst, als eine Möglichkeit akzeptieren kann. Also Du hast auch eine bestimmte Erfahrung, die ich nicht habe: Du bist sozusagen Teilsubjekt des LZ, ich nicht. Und wenn Du sagst, daß es für Dich zwingend ist, daß eine Situation, in der diese Art von widersprüchlichen Wegen der einzelnen sich mal aufheben werden, nur erreichbar ist, indem man jetzt diese Wege erstmal fordert und durch die Analyse dessen, was da abläuft, Erkenntnisse sammelt, dann akzeptiere ich das als eine Möglichkeit. Wobei ich nur sagen kann: das müssen wir machen. Ob das stimmt oder nicht, kann sich nur herausstellen, wenn man's probiert. Und da will ich jetzt nicht sagen, macht *Ihr* das, sondern *wir* müssen das machen. Denn

möglicherweise braucht Ihr uns dazu auch. Wobei das sich in seiner Fruchtbarkeit erst erweisen kann, indem man es wirklich historisch realisiert. Gerade, was der Wolfgang da vorhin gesagt hat, diese verschiedenen Aspekte der Gegenstandslogik, die in all diesen Dingen drinstecken, einem einfach eine Art von Intensität und Differenziertheit als Grundlage der weiteren Analyse garantiert, die man auf einem anderen Wege nicht kriegen kann, sondern nur auf dem Umweg über die ganz unmittelbaren existentiellen Erfahrungen dieser Leute mit dieser ... aus dem Leben mit diesen Theorien, was die daraus gewinnen. (Siegfried: »Genau.«) In dem Moment haben wir gar kein Problem. Wobei ich allerdings meine, daß die irrsinnige Aufgabe darin besteht, jetzt den konzeptuellen Rahmen mitzuerarbeiten, unter dem man das irgendwann wirklich mal faßbar machen kann. Verstehst Du, das ist ein ungeheurer begrifflicher Anspruch, daß die Sache soweit kommt, daß man das wirklich irgendwann mal versteht, und daß man nicht in dieser unbegriffenen Vielfalt ad infinitum umherläuft und man selber das noch akzeptiert ... verstehst Du?«

*Siegfried:* »Ja, ich verstehe.«

*Klaus:* »Beides, sowohl Akzeptieren dieser Praxis wie aber auch die Anstrengung des Begriffs, um zu verhindern, daß dieses Auseinanderfließen ein Dauerzustand wird.«

*Siegfried:* »Dieses Auseinanderfließen ist hier hart operationalisierbar, wenn die Leute nämlich auseinanderlaufen, das LZ sich nämlich aufhebt dadurch, dann ist das ein falscher Weg gewesen.«

*Klaus:* »Aber das Zusammenbleiben muß nicht notwendigerweise schon der richtige Weg gewesen sein.«

*Siegfried:* »Wenn das LZ zusammenbleibt und eine große opportunistische Gemeinschaftspraxis wäre, wäre es auch der falsche Weg. Bloß wir wissen schon, wir, die wir das jetzt miteinander gemacht haben, wissen schon, daß man in dieser Größe nicht zusammenbleiben kann als Gemeinschaftspraxis, das lebt nicht, d.h. das Auseinanderbrechen ist eine Notwendigkeit, das wirkliche Auseinanderbrechen, wenn keine kollektive Integrationskraft dahintersteckt ...«

*Klaus:* »Dazu seid Ihr nicht die Leute, die das hinkriegen, so einen opportunistischen Klub ad infinitum stehen zu lassen ...«

*Jörg:* »Ich meine im Unterschied zu Dir (Klaus), es gibt hier keine zwei Möglichkeiten (die andere: kollektive Entwicklung der theoriegeleiteten Praxis etc./Red.) sondern tatsächlich nur eine, nämlich, daß der eine Jung macht und der andere Gestalt. Ich versuche das zu verdeutlichen, indem ich parallelisiere: was ist Euer Geschäft und was ist unser Geschäft? Also, wenn ich Ute und Dich richtig verstehe: Bevor Ihr

eine fortschrittliche Konzeption entwickelt, arbeitet Ihr doch erst einmal alles auf, was auf dem Markt ist, bzw. was überhaupt zu bestimmten Themenbereichen an relevanten Theorien da ist. Und bevor Ihr die nicht so durchgearbeitet habt, daß Ihr sie auch versteht, sagt Ihr nichts über Eure Konzeption. Nun würde ich sagen: Das Gleiche ist in der Praxis auch notwendig. Hier kann eine integrative, fortschrittliche Konzeption nur entstehen, wenn — im Unterschied zu dem, was geschrieben ist — sie praktische Erfahrungen von unterschiedlichen Therapieformen in sich aufgreift. Um hier eine Fundierung zu erreichen, gibt es also keinen anderen Weg, außer dem durch die Praxis mit den verschiedenen Therapieformen hindurch.«

*Klaus:* »Bloß, wie kriegt man das nachher unter einen Hut?«

*Jörg:* »Dies ist aber ein Problem, um das man niemals herumkommt. Man kann hier nur sagen, wir machen das bewußt und müssen gucken, was rauskommt. Aber eine Alternative dazu gibt es nicht. Also, ich kann mir zwar durchaus vorstellen, daß es einzelne Leute im LZ gibt, die einfach sagen: 'Ich stelle mich auf den Standpunkt der Kritischen Psychologie, das ist meine Konzeption, was anderes interessiert mich nicht und ich mache mit dieser Konzeption Praxis.' Aber der Effekt ist dann doch, daß die anderen zwanzig, dreißig oder vierzig Kollegen trotzdem natürlich ihre Sache selbst machen. Der eine macht seine Psychoanalyse, der andere seine Gestalttherapie für sich weiter — und in zwanzig Jahren sehen wir uns wieder. Jeder ist in oder aufgrund seiner Qualifikation verfestigt, und dann unterhalten wir uns in zwanzig Jahren darüber, wie kriegen wir die Sache wieder zusammen.«

*Klaus:* »Derjenige hätte die Kritische Psychologie überhaupt nicht kapiert. Die ist kein Konkurrenzunternehmen zur Gestalttherapie oder Psychoanalyse, und steht auch nicht unhistorisch 'neben' den anderen Theorien. Sie ist nur aus dem Durchgang durch die bestehenden Theorien und deren 'Aufhebung' zu begreifen. Und sie ist viel allgemeiner als einzelne Theorien, nämlich der Versuch eines neuen Paradigmas in der Psychologie. Daraus ist nicht 'die' kritisch-psychologische Therapie oder so zu deduzieren, sondern innerhalb des neuen Paradigmas kann es viele unterschiedliche Theorien und auch Therapieformen geben, die in Konkurrenz miteinander stehen und sich (allerdings auf eine dem Paradigma entsprechende Weise) empirisch bewähren müssen. Na ja.

Ich möchte aber, anknüpfend an das Vorige, noch einen anderen Punkt ansprechen: Nicht nur die, die jetzt da eine Therapie machen, sondern auch wir beschäftigen uns ja mit den dazugehörigen Theorien. So in der Kritik der Psychoanalyse. Ute arbeitet jetzt z.B. auch den Perls (Begründer der Gestalt-Therapie) auf. Vorausgesetzt, man akzep-

tiert unsere Kritik an den Theorien als richtig, was folgt daraus für die eigenen Erfahrungen in der therapeutischen Praxis? Häufig wird gesagt, das, was in den Büchern zur Psychoanalyse steht, oder das, was der Perls schreibt, ist ja was anderes, als das, was da tatsächlich in der Therapie gemacht wird. Nun kann das wohl was ganz anderes nicht sein, sonst wäre es ja nicht Psychoanalyse oder Gestalttherapie. Aber natürlich können da auch Unterschiede bestehen. Wobei ich aber glaube, was man unbedingt schaffen muß, ist jetzt, diese Differenz selbst wieder auf den Nenner zu bringen. Denn solange es so läuft, daß die Leute sagen, 'Wir machen was ganz anderes', und wenn man fragt, 'Was macht ihr denn?', können sie darüber nichts sagen, dann ist das eine Immunisierung gegen Kritik. Wir müssen also diesen Widerspruch selber faßbar machen; meinetwegen der Widerspruch bei Perls zwischen dem, was er schreibt, und dem, was die Leute in der Gestalttherapie machen, der muß selber Gegenstand unserer Entwicklung und unseres Begreifens sein. Denn sonst ist da so ein blinder Rest ... und es bleibt eigentlich außerhalb der gemeinsamen Verfügbarkeit ...«

*Dieter:* »Wie kommt das jetzt zusammen, Klaus?«

*Klaus:* »Ich würde folgendes meinen, etwa die Leute, die da Gestalttherapie machen, die müssen sich verhalten zu dem, was die Ute oder irgendjemand sonst von uns schreibt zur Kritik an den Büchern von dem Perls. Und zwar nicht nur mit dem Argument, 'es ist was anderes', sondern mit dem Versuch zu kapieren, was ist denn da anders, und wie kommt das denn, daß der was anderes schreibt, als was die Leute machen. Denn sonst ist es nämlich auch hier so, wie Du (Jörg) sagst, 'wir treffen uns in 100 Jahren'. Die einen, die beschäftigen sich mit denselben Sachen, Psychoanalyse, Gestalttherapie, indem sie die Bücher analysieren und die anderen, indem sie die Praxis durchmachen, und die beiden treffen sich, wie die beiden Parallelen, im Unendlichen. So kann's ja wohl nicht laufen. Und ein Zusammenhang besteht ja wohl doch zwischen den Büchern und der Praxis der Leute, wie der auch immer beschaffen ist.«

*Dieter:* »Ja, darüber sollten wir reden ... weil ich für unwahrscheinlich wichtig halte, wie diese beiden Seiten zusammenkommen. Einmal im weitesten Sinne Schriftspachexegese, also was sagt er, und was tut er? Oder tut er mehr als das, was er sagt?«

*Siegfried:* »Wobei, glaube ich, von uns aus ein Beitrag zu erwarten ist in bezug auf die Integration der verschiedenen therapeutischen Systeme, die existieren, indem wir von uns selber schließen auf die übrige Realität dieser Systeme, daß zwischen den Formulierern einer bestimmten Schule, sagen wir mal Gestalttherapie oder Jungsystem oder was, und der Gemeinschaft, der realen Trägergemeinschaft, ein Span-

nungsverhältnis besteht. Ob das wirklich bei Jung alles drin steht, was die machen, ist wirklich die große Frage. Da gibt es eine ganz bestimmte Beziehung, die sozusagen vom Kopf auf die Füße gestellt werden muß: Nicht Jung ist verantwortlich für die Trägergemeinschaft derer, die sich Jungianer nennen, sondern die sind relativ selbständig, stehen nebeneinander, historisch. Jung ist sozusagen sowas wie ein sensibles Sprachrohr für eine bestimmte historische Bestandsaufnahme einer jungartigen Gemeinschaft. Aber die Autorität, die historische Autorität dieser Leute, die da was gemacht haben, ist selbstverständlich wenig angetastet durch das, was der Jung geschrieben hat. Dies läßt sich auf Freudismus und auf Perls' Geschichten verallgemeinern. Das ist überall so ...«

*Klaus* weist auf die Verschärfung der Problemlage hin, die daraus entsteht, daß die Begründer der verschiedenen therapeutischen Schulen auch politische Aussagen gemacht haben: Jung z.B. hat eindeutig die Nationalsozialisten unterstützt, und von Perls gibt es wahnwitzige Aussagen über Hitler. (Alles hat zwei Seiten, eine gute und eine schlechte, auch Hitler. Hitler hat, neben der schlechten Seite, daß er z.B. die Juden hat vergasen lassen, die gute Seite, daß er ihn, Perls, daran gehindert hat, Psychoanalytiker zu werden, da er vor den Nazis aus Deutschland fliehen mußte.)

*Dieter* hebt hervor, daß dies auch für den materialistischen Ansatz gelten müsse, da die Betroffenen hier ja auch mit politischen Konsequenzen konfrontiert seien, z.B. mit »Gulag«. Dies könne man nicht einfach von sich wegschieben.

*Siegfried*: »Muß hier aber nicht gefragt werden, was jemand tut, wirklich komplex tut mit seinem Leben, und muß das nicht mit beurteilt werden? Wir alle, z.B. wir als Hochschullehrer, nehmen wir den Ole noch dazu, sind doch gesellschaftlich hochgradig determiniert. Da gibt es Zwänge in unserer Position als Hochschullehrer, die uns ganz durchschnittlich machen ... Wir stehen unter Zwängen, Klaus, Du und ich! — daß wir die Prüfung nicht abschaffen können, daß wir den numerus clausus nicht aufheben können, daß wir nicht allen irgendetwas, was weiß ich, was wir ihnen wünschen, garantieren können, was uns doch ganz durchschnittlich als Vertreter so eines Selektionssystems Universität macht. (Klaus: »Ja.«) Und dennoch möchten und müssen wir uns nach dem beurteilen lassen, was wir darüber hinaus wirklich tun. Z.B. unsere Solidarität mit betroffenen Studenten und Klienten muß analysiert werden, das, was wir politisch wirklich machen, um sagen zu können, wo wir stehen, welchen Standpunkt wir haben, welche politische Position wir einnehmen, und das wird hoffentlich immer eine ganz gut in die Zukunft gerichtete Beschreibung ergeben. Und diese Mi-

schung, daß man überhaupt nicht sozusagen fortschrittlich als Ganzes sein kann, muß man doch auch denen zugutehalten, die eben nicht als Ganzes Jungianer werden oder Freudianer, sondern im wesentlichen auch über ihren politischen Standpunkt, den sie uns preisgeben, in ihrer Qualität einschätzbar werden. Und zwar in ihrer uns ähnlichen Qualität einschätzbar werden.«

*Klaus:* »Sicher kann man nicht gleichermaßen fortschrittlich überall sein. Wir versuchen z.B., in unserer wissenschaftlichen Arbeit irgendwelche Durchbrüche zu erzielen, was aber einhergeht mit relativer Inaktivität in anderen Bereichen. Abschaffung der Notendifferenzierung: Ich würde uns durchaus zutrauen, daß wir das durchsetzen, wenn wir uns dahinterklemmen würden. Aber, ich würde zwar Aktivitäten anderer in der Richtung unterstützen, aber ich habe nicht die Kraft und Zeit, daß jetzt mit anzuleiern.

Aber, wenn auf diese Weise wirkliche Brüche entstehen in der eigenen Person, dann muß man doch das selbst problematisieren und für andere diskutierbar machen. Was bedeutet das denn für den einzelnen, wenn er in einem solchen therapeutischen Prozeß nach Jung ein Stück seines eigenen Lebens aufarbeitet und gleichzeitig mit solchen Dingen konfrontiert ist, wie den faschistischen Neigungen von dem Jung ... Wie erlebt Ihr das eigentlich? Als völlig uninteressant? Nicht als zugehörig? Als zufällig? Es ist meiner Meinung nach zu beweisen, daß das bei Jung, und auch bei Perls, nicht zufällig ist, sondern in der Theorie steckt. Man kann also zunächst sagen, der Jung, das ist zweierlei: a. ist er Psychoanalytiker, und da ist er duft, und b. ist er außerdem Politiker, und da ist er falsch. Wenn nun nachgewiesen wird, daß das nicht stimmt, weil die Politik in der Theorie drinsteckt, kann man sich dann auf die nächste Ebene zurückziehen: Ja, aber die Praxis hat damit nichts zu tun. Das müßte man dann aber in irgendeiner Form offenlegen und diskutierbar machen, was da läuft. Wie wirkt das eigentlich auf die einzelnen Perlsianer, wenn der Perls da so irrsinnige Sachen, z.B. über Hitler, verzapft? Die Ute sagt, das ist von seiner Theorie gar nicht zu trennen. Aber von der Therapie? Wie verhält man sich als therapeutisch Betroffener dazu? Schiebt man das weg? Distanziert man sich davon? Baut man das irgendwie ein?«

*Dieter:* »Ich finde, das wäre ganz wichtig, wenn man z.B. diese Aufarbeitung mit der Gestalttherapie macht. Daß man das also mal diskutiert mit Leuten, die halt so Gestalt-Workshops gemacht haben, also da praktische Erfahrungen haben, denen unter Umständen ja auch in ihrem Leiden da geholfen wurde, daß man das in dem Zusammenhang diskutiert und dann synthetisiert auch.«

*Klaus* (zu *Ole*): »Du hast ja relativ wenig gesagt, nur die ganze Zeit ungeheuer gespannt zugehört ...«

*Ole*: »Ich weiß nicht, wie ich es sagen soll. Also erstens: Es hat ja so angefangen, daß die Arbeitsbedingungen wirklich unterschiedlich sind und die geschichtlichen Sachen kannte ich bis jetzt nicht. Und dann fand ich die Diskussion über Theorie wichtig, aber dazu habe ich ja einiges gesagt in dem Aufsatz, und wollte mich deswegen etwas zurückhalten, damit andere auch Aussagen bringen können. Und dann habe ich natürlich einige Punkte, die ich einbringen könnte, wenn wir das Gespräch fortsetzen würden.«

Spätestens hier ist das (ja schon mit Wolfgang Jantzens terminbedingt unvermeidlichem Auszug eingeleitete) offizielle Ende des Colloquiums erreicht. Anschließend wird noch eine Weile mehr informell und bei nachlassender Konzentration weiterdiskutiert, dabei werden wichtige Fragen angesprochen, aber stets mehr oder weniger mit der Perspektive, daß man darüber bei anderer Gelegenheit weiterreden muß — unter Umständen sogar wieder in der Form eines solchen Colloquiums, in welchem versucht wird, die Problematik des Redens über therapeutische Praxis durch ein der Öffentlichkeit zugewandtes spontanes Gespräch ein Stück weit zu überwinden.

## Replik

Klaus Ottomeyer

### Marxistische Psychologie gegen Dogma und Eklektizismus

Antworten an Michael Schomers und die Kritische Psychologie\*

#### Gliederung

1. Einleitende Bemerkungen
2. Eklektizismusvorwurf, Anthropologieproblem und Tier-Mensch-Übergangsfeld
3. »Bloß soziale Beziehungen« und zielgerichtetes Handeln
4. Reflexivität von Praxis  
*Exkurs: Reflexivität, Identität und Selbstbewußtsein — Versuch einer Begriffsklärung*
5. Instrumentalismuskritik, Arbeit und Praxis
6. Der Streit um das »menschliche Wesen«
7. Dialektik von Verhältnissen und Verhalten
8. Kapitalistische Charaktermaske, gesellschaftliche Anforderungen und ihre Übernahme
9. Gesellschaftsveränderung, individuelle und kollektive Subjektivität

#### 1. Einleitende Bemerkungen

Nach Schomers bin ich objektiv in die »Alltagswende« der Sozialwissenschaft einzuordnen sowie in den »spontaneistischen Subjektivismus«, der sich z.B. in den psychoanalytisch orientierten Diskussionen um den »Neuen Sozialisationstyp« zeigen soll (S.103).

Die erste Einordnung gefällt mir ganz gut, wenn man mir zugesteht, daß ich versuche, eben die Beziehung zwischen Alltags-»Oberfläche« — in der wir ja schließlich leben, leiden und handeln müssen — zu den weitgehend unsichtbaren, wesentlichen und objektiven Verhältnissen der gegenwärtigen Gesellschaft, die dahinter liegen, systematisch zu erfassen.

Die zweite Einordnung ist irreführend. Ich glaube zwar auch, daß wir in Überwindung eines traditionellen Politikverständnisses eine »Sensibilisierung und Revolutionierung des Empfindens« erkämpfen müssen. Aber ich habe — entgegen etwa dem interaktionistisch-psychoanalytischen Praxisbegriff, der der Theorie vom »Neuen Sozialisationstyp« zugrunde liegt — einen Praxisbegriff, der sehr stark um die menschliche Arbeit, die allgemeinen Notwendigkeiten und Möglichkeiten solidari-

\* Der vorliegende Artikel bezieht sich auf die Arbeit von Michael Schomers: Interaktion und Handlungsziel. Kritik der theoretischen Grundkonzeption von Klaus Ottomeyer, in: Forum Kritische Psychologie 6 (AS 49), S.101-155. Seitenzahlen ohne weitere Angaben beziehen sich auf diesen Aufsatz.



scher Vergegenständlichung und Aneignung zentriert ist. Ich habe auch des öfteren betont, daß selbst unentfremdete Arbeit noch zugleich »Disziplin, mit Bezug auf den werdenden Menschen betrachtet« (Marx; vgl. Ottomeyer, Anthropologieproblem und marxistische Handlungstheorie, Gießen 1976, S.147) bedeutet. Das ist ein Punkt, an dem ich mich — deutlich nachlesbar — von den Theorien im Umfeld der »Frankfurter Schule« und der vorwiegend ideologiekritischen Auseinandersetzung mit Arbeit und Arbeitsdisziplin etwa bei Krovova, Brückner, Wacker, Ziehe und anderen von Schomers vermutlich als »spontaneistisch« eingestuften Autoren unterscheidet.

## 2. Eklektizismusvorwurf, Anthropologieproblem und Tier-Mensch-Übergangsfeld

Schomers würdigt zwar meinen Versuch, das Konzept der »menschlichen Natur« als dialektische Ergänzung zur Analyse der historisch formbestimmten Subjektivität zu rehabilitieren, hält aber mein Konzept von menschlicher Natur für unhaltbar eklektizistisch (S.122f.). Um das zu belegen, geht er aber selbst sehr eklektizistisch und verzerrend mit meinen Texten um. Die unsystematisch-beliebige Aufzählung meiner »anthropologischen Invarianzen« von der »Reflexionsvermitteltheit von Empathie« über eine »spezifische Qualität von Hoffnung und Angst«, »ein Minimum von Triebunterdrückung und Ambivalenz in den ersten Objektbeziehungen« bis zur »Interpretationsvermitteltheit«, »Normengeleitetheit« und »Reflexivität von menschlichem Handeln« bezieht er aus meinem Buch »Anthropologieproblem« (Gießen 1976), in dem es dem Anspruch nach ausdrücklich nicht um eine mehr oder weniger vollständige Anthropologie ging, sondern um eine erste Bestimmung des vielfach geleugneten systematischen Stellenwerts, den anthropologische Aussagen innerhalb einer historisch-konkreten Handlungs- und Gesellschaftstheorie haben (S.15). Die von Schomers präsentierte Beliebigkeit der Aufzählung kommt zusätzlich dadurch zustande, daß er die verschiedenen argumentativen und polemischen Zusammenhänge, in denen ich im »Anthropologieproblem« auf bestimmte anthropologische Invarianzen, z.B. als von Autoren wie Duhm oder Schneider vernachlässigte, zu sprechen komme, einfach wegläßt. Alle wichtigen anthropologischen Bestimmungen, die ich im selben Buch mit Bezug auf die allgemeinen Merkmale menschlicher Arbeit und die bei Marx vor allem in den Frühschriften entwickelte Dialektik von Vergegenständlichung und Aneignung festgehalten habe, läßt Schomers hier unter den Tisch fallen. Diese Ausblendung muß er wohl vornehmen, damit ich in die vorgesehene Schublade des »spontaneistischen Subjektivismus« auch hineinpaße. Der Vorwurf, ich übernehme bei meinen anthropologischen Bestimmungen »unhinterfragte Begrifflichkeiten an-

derer theoretischer Ansätze« (S.122) des symbolischen Interaktionismus und der Psychoanalyse, verkennt, daß ich wohl in fast allen Fällen — z.B. beim ursprünglich interaktionistischen Begriff der Perspektivenverschränkung — versucht habe, die in Frage stehenden Phänomene als (relativ selbständige) Momente von gegenständlicher Praxis, Aspekte menschlicher Kooperationsfähigkeit usw. *neu* zu bestimmen.

Wie gesagt, ging es im »Anthropologieproblem« noch nicht um einen systematischen, »inneren« Zusammenhang der allgemeinen Merkmale menschlicher Praxis. Einen etwas systematischeren Entwurf dieses Zusammenhangs habe ich im Anfangskapitel der »Ökonomischen Zwänge« (Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen, Reinbek 1977) intendiert, welchen Schomers völlig ignoriert. Dort gehe ich — unter Einarbeitung von Ergebnissen der Kritischen Psychologie — recht ausführlich auf das berühmte Tier-Mensch-Übergangsfeld ein, interpretiere die Vor- und Frühmenschforschung (soweit sie mir bekannt ist), allerdings anders als die Kritische Psychologie. Ein Begriff wie Perspektivenverschränkung, die menschliche Fähigkeit, sich in den anderen hineinzusetzen und sich über ihn zu objektivieren, zu reflektieren, wird hier nicht willkürlich als »abstrakte Kategorie« eingeführt, wie es Schomers (S.123) suggeriert, sondern als Aspekt der phylogenetischen Entwicklung von Kooperationsfähigkeit und in diesem Sinne als historisches Produkt hergeleitet. Es wird auch betont, daß die Produktion innerhalb des menschlichen Lebensprozesses das »Übergreifende«, Bestimmende ist (S.28), daß aber die Probleme der Verteilung, der Konsumtion, der Sexualität, der symbolisch vermittelten Verständigung, der normativen Einigung, der Sinnggebung von Leben und Tod und der ontogenetischen Entwicklung, verglichen mit den tierischen Stufen, eine spezifisch menschliche Qualität aufweisen, die zum einen aus ihrer neuen Funktionsbestimmung im — gewissermaßen von »außen« kommenden — Zusammenhang mit der Arbeitstätigkeit resultiert, zum Teil aber auch aus einer eigenen »inneren« Entwicklungsgeschichte und Struktur. Das gilt z.B. deutlich für die menschliche Sexualität mit ihrer »Brunftentbundenheit«, prinzipiell möglichen Wechselseitigkeit — vermittelt unter anderem über das phylogenetisch neuartige Phänomen des weiblichen Orgasmus —, mit ihrem einfühlsam-differenzierten Einigungscharakter, ihrer Symbol- und Phantasiegeleitetheit usw. Hier handelt es sich vermutlich ebensosehr um Voraussetzungen wie um Folgen der Kooperations- und Produktionsfähigkeit der menschlichen Spezies (ein Henne-Ei-Problem). Da Lebensschwierigkeiten und seelische Störungen sich heute (wie auch in früheren Zeiten) auch und gerade in diesen Bereichen außerhalb des »bestimmenden«, des Produktionsbereichs festsetzen, scheint es mir aus praktischen und theoretischen Erwägungen nötig, auch die innere Logik die-

ser Bereiche genau zu kennen und hier auch von den bürgerlichen Wissenschaften, die diese relative Eigenlogik zwar verabsolutieren — Interaktionismus, Psychoanalyse usw. —, aber sehr differenziert untersuchen, etwas zu lernen. Materialistische Patentformeln wie die, die Strukturen von menschlichem Bewußtsein und sozialer Reflexivität seien »ein Moment der Strukturen menschlicher Produktionsverhältnisse, mithin durch diese bestimmt und sich mit ihnen verändernd« (Holzkamp, zit. nach Schomers, S.119), helfen hier nicht viel weiter. Die so gewonnene Systematik ist eine reduktionistische. Mir ist eine unsichere und tastende, offene Systematik, wie ich sie zweifellos repräsentiere, hinsichtlich der Bestimmung menschlicher und menschenwürdiger Praxis immer noch lieber als eine geschlossene, deren Geschlossenheit auf dem Ausschluß komplizierterer, aber auch eindeutig spezifisch menschlicher Merkmale von Praxis, wie z.B. der antizipatorischen Beschäftigung mit dem Tod, beruhen.

Schurig ist da meines Erachtens viel differenzierter als z.B. Holzkamp oder Schomers:

»Die seit dem Zeitraum von 100000 — 50000 Jahren sich häufenden Funde, die keinen technischen Gebrauchswert besitzen, sondern nur aus der subjekt-psychischen Eigenart der Bewußtseinsträger begründet werden können, zeigen, daß offensichtlich der Tod zu den Erfahrungen gehört, die das subjektive Selbstverständnis besonders nachhaltig beeinflussen. Die Toten werden in ritueller Weise behandelt, bzw. überhaupt begraben und damit auch ihr biologisches Ende zu einem spezifisch menschlich-gesellschaftlichen Ereignis. Diese Integration war dann ihrerseits die Grundlage für Vorstellungen, die über die körperliche Gegenwart hinaus geistige Verbindungen mit dem Toten knüpften, und schließlich auch komplexere naturreligiöse Systeme für das eigene Weiterleben nach dem Tode ermöglichten. Entscheidend für die Subjektivität des Neandertalers ist aber bereits die Zur-Kenntnisnahme des Todes, die auf die Entwicklung seines Bewußtseins einen nachhaltigen Eindruck machte und sich dann auch in einer besonderen Vergegenständlichung niederschlug.« (V. Schurig, Die Entstehung des Bewußtseins, Frankfurt/New York 1976, S.326)

Man kann natürlich auch hier wieder die Problematik der Todesantizipation und -verarbeitung — die ganz wesentlich für die spezifisch menschliche Qualität von Hoffnung und Angst verantwortlich ist, und mit der man es als Psychologe und Therapeut mehr zu tun hat als man denkt — in der oben angeführten Logik der Mithin-Sätze zu einem bloßen »Moment« der Produktionsverhältnisse erklären. Und man kann jeden, der nicht sofort stringente Erklärungslinien im Sinne einer »Ableitung aus den objektiven Lebensumständen und den darin eingeschlossenen Notwendigkeiten der Lebenssicherung« (Osterkamp, zit. nach Schomers, S.147) ziehen kann, als Eklektiker bezeichnen. Aber diesen Vorwurf des Eklektizismus sollte man eher auf sich nehmen als den des Reduktionismus.

Im übrigen muß man deutlich sehen, daß das Tier-Mensch-Über-

gangsfeld keineswegs eine derartig eindeutige Quelle von gesicherten Aussagen über die menschliche Natur und allgemein gesellschaftliche Bestimmungen abgeben kann, wie es bei Schomers und der Kritischen Psychologie suggeriert wird. Bei diesen habe ich manchmal den Eindruck, daß das Tier-Mensch-Übergangsfeld als »selbständige empirische Grundlage« (Schomers, S.146) für das Erstellen und die Ableitung allgemeiner Gesetze an die Stelle des psychologischen Experiments getreten ist, an das, nicht zuletzt infolge der gründlichen Kritik durch Holzkamp, inzwischen keiner mehr so recht glauben mag. Das Tier-Mensch-Übergangsfeld ist, wie einem wahrscheinlich jeder Fachmann bestätigt, ein äußerst interpretationsbedürftiger Gegenstandsbereich, ein Bereich der Vermutungen und konkurrierenden Hypothesen. Eini-germaßen gesichertes Wissen hat man außer den Knochenfunden nur über die Technologie, insbesondere die Verwendung von Steinwerkzeu-gen; schon bei der Verwendung von Tierknochen, Holz, Leder, Netzen usw. wird es schwierig. Zu verweisen ist auf den offenen Streit um die Existenz einer »osteodontokeratischen Kultur«. Der Stellenwert und die Qualität der Sozialbeziehungen, die um die Arbeitsmittel herum organisiert waren, läßt sich nur sehr indirekt und hypothetisch erschlies-sen: Dazu ein Beispiel, das für eine Theorie sozial vermittelter Identität, wie sie mich interessiert, von einiger Bedeutung ist:

Nach den Funden von Leakey und anderen bestanden in Ostafrika offenbar zwei verschiedene relativ entwickelte Typen von Steinwerkzeu-gen, die der späten Olduvai-Kultur und die der Acheuléischen Kul-tur, etwa eine halbe Million Jahre lang nebeneinander, und zwar in un-mittelbarer Nähe, sozusagen in Sichtweite voneinander, ohne daß es zu einer Vermischung der Werkzeugmuster beider Kulturen kam. Was hat das zu bedeuten? Eine der möglichen Interpretationen, die durch den ethnologischen Vergleich nahegelegt wird, ist die, daß es bereits vor etwa eineinhalb Millionen Jahren so etwas wie ein kollektives Selbstbewußtsein, eine Stammesidentität gab, deren Sicherung und Bestätigung sich u.a. in der Formgebung der Werkzeuge vollzog (vgl. R.E. Leakey, R. Lewin, *Wie der Mensch zum Menschen wurde*, Ham-burg 1978, S.100ff.). Die Herstellung und Bestätigung des jeweiligen Gemeinwesens, das nach Marx »selbst die erste große Produktivkraft« darstellt, hat sich zudem wahrscheinlich sehr früh in eigenen Tätig-keitsformen, z.B. in den »einstimmenden«, intersubjektiv geteilte Moti-vation produzierenden Aktivitäten des Rituals, des Musizierens, des Sich-Schmückens usw. niedergeschlagen.

Ein Praxis- und Politikverständnis, das die variablen und relativ eigenständigen Erfahrungen und Bedürfnisse der Menschen im Zusam-menhang mit ihrer kulturellen Identität nicht ernst nimmt, ist zum Scheitern verurteilt. Das sollte nicht zuletzt durch die entwicklungspli-

tischen Auseinandersetzungen in der Dritten Welt deutlich geworden sein (vgl. hierzu u.a.: Roy Preiswerk, Kulturelle Identität, Self Reliance und Grundbedürfnisse, in: Das Argument 120). Und spätestens seit den neueren Ereignissen im Iran und in Afghanistan kann eine marxistische Theorie der Subjektivität die Eigenlogik religiösen Selbstbewußtseins, das z.B. als Märtyrerbereitschaft sehr viel mit der menschlichen Deutung des Todes zu tun hat, nicht mehr ausblenden, sie zum bloßen »Moment der Struktur menschlicher Produktionsverhältnisse« nivellieren.

Die Tendenzen zur reduktionistischen Vereindeutigung des auf der Analyse des Tier-Mensch-Übergangsfelds gewonnenen Menschenbildes in der Kritischen Psychologie korrespondieren mit einer einseitigen Hervorhebung aller optimistisch stimmenden Qualitäten menschlicher Praxis, wie Kooperationsfähigkeit, Planhaftigkeit usw. Risiken und Orientierungsprobleme, die mit dem qualitativen Sprung verbunden sind — festmachbar etwa an der erwähnten Todes- und Sinn-Problematik, der »Instinktentbundenheit« hinsichtlich der Regulierung von Sexualität und Aggression, oder noch spezieller an der Frage eines prähistorischen Kannibalismus (vgl. Schurig, a.a.O., S.296) —, werden kaum oder gar nicht erwähnt. Diese Tendenz, die unter anderem eine Auseinandersetzung mit dem zynisch-fatalistischen Trend in der bürgerlichen Anthropologie erschwert, findet sich allerdings teilweise auch in dem Menschenbild, das ich am Anfang der »Ökonomischen Zwänge« präsentiert habe. Auf Schomers' Hang zum »offiziellen Optimismus« werde ich später noch in einem anderen Zusammenhang zu sprechen kommen.

Das Tier-Mensch-Übergangsfeld ist also ein durchaus interpretationsbedürftiger Bereich — worauf im Umkreis der Kritischen Psychologie schon die beträchtlichen Differenzen zwischen Holzkamp und Schurig verweisen.

Als völlig unverständlich und zitiertechnisch als unfair empfinde ich es, wenn Schomers mir unterstellt, mein anthropologischer Ansatz würde sich dagegen wenden, »daß man die Entwicklungslogik des Übergangs von der bloß phylogenetischen zur gesellschaftlichen Entwicklung rekonstruiert«, und beruhe *demgegenüber* auf einem »'Herausabstrahieren' spezifisch menschlicher und menschenwürdiger Erfahrungsmomente aus der aktuellen Formbestimmtheit menschlicher Praxis« (S.146), in welchem sich eben diese Formbestimmtheit blind reproduzieren müsse. »Es muß bei ihm (Ottomeyer) also schon aus methodischen Gründen immer wieder zu der dargestellten Universalisierung bürgerlicher Verhältnisse zu gesellschaftlichen Verhältnissen überhaupt kommen« (S.146). Im Kongreßmanuskript, aus dem Schomers hier zusammenhanglos zitiert, findet sich aber ziemlich genau das Gegenteil des Unterstellten.

»Der 'Dreischritt' der 'Kritischen Psychologie' ist nur *eine* Methode zur Erarbeitung dieser Bestimmungen (der menschlichen Natur) — wobei die 'Kritische Psychologie' noch innerhalb dieser Methode der Gefahr unterliegt, im Tier-Mensch-Übergangsfeld den realen *Werkzeug-Konkretismus* des archäologischen Materials theoretisch zu verdoppeln und zu generalisieren. Andere Wege zur Bestimmung der Spezifika der inneren Natur des Menschen sind:

- das Herausabstrahieren spezifisch menschlicher und menschenwürdiger Erfahrungsmomente aus der aktuellen entfremdeten Formbestimmtheit menschlicher Praxis (vgl. Marxsche Frühschriften; Dialektik von Vergegenständlichung und Aneignung als Gattungsmerkmal noch unter der Form der Lohnarbeit);
- der interkulturelle und historische Vergleich;
- die reflektierte Verständigung der von der Alltagsentfremdung betroffenen Individuen selbst.

Die Hypostasierung eines Bestimmungsmodus führt zu Fehleinschätzungen.« (Stellungnahme zum Problemkatalog der Arbeitsgruppe A4: Die Konstituierung der Subjektivität in der Ontogenese, beim II. Kongreß Kritische Psychologie, Mai 1979 in Marburg, unveröffentl. Manuskript, S.53)

Meine Argumentation wendet sich hier gegen die Gefahr der Verabsolutierung der Untersuchung des Tier-Mensch-Übergangsfelds als einziger Möglichkeit der Bestimmung der relevanten Merkmale menschlicher Natur. Diese Gefahr sehe ich in Schomers' Rede von einer »selbständigen empirischen Grundlage« für die Psychologie in der Tat gegeben. Wie konnte eigentlich Marx seinen im Prinzip immer noch angemessenen und bahnbrechenden Begriff vom Menschen, der sich in Vergegenständlichung und Aneignung gesellschaftlich reproduziert, viele Jahre vor der Veröffentlichung der Darwinschen Entdeckungen und lange vor dem Beginn jeder empirischen Vor- und Frühmenschenforschung oder vergleichenden Verhaltensforschung entwickeln? Wenn man nicht z.B. an die wissenschaftlich und in der Alltagskommunikation »herausabstrahierbaren«, d.h. die noch unter der entfremdeten Formbestimmtheit vorhandenen Erfahrungen und Utopien menschenwürdiger Praxis differenziert und hermeneutisch anknüpft, kann es leicht passieren, daß der kritische Subjektwissenschaftler sich mit vermeintlich gesichertem Expertenwissen über die menschliche Natur und die objektiven Bedürfnisse der Menschen gegenüber seiner Umwelt und den realen sozialen Bewegungen der Gegenwart isoliert und in Gesten des erhobenen Zeigefingers erstarrt. (Eine Gefahr, der mir die Kritische Psychologie in der Auseinandersetzung mit dem »subjektivistischen Spontaneismus« immer größerer Gruppen unserer Gesellschaft durchaus zu unterliegen scheint.) — Schomers' Kritik an meinem Konzept menschlicher Praxis zieht sich in einem Satz zusammen:

»Alle von Ottomeyer in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe: Arbeit (instrumentelle), Reflexivität (Widerspiegelung) und 'bloß-soziale' Beziehungen sind keine ausreichenden Bestimmungen 'menschlichen Spezifitätsniveaus', sondern bezeichnen in ihrer Reduktion und Isoliertheit voneinander Qualitäten, die so auch Tieren zukommen.« (S.120)

Abgesehen davon, daß die Reduktion und Isoliertheit der Begriffe vor allem ein Produkt von Schomers' Darstellungsweise ist, sind alle drei Vorwürfe fehlerhaft. Das werde ich im folgenden nachzuweisen versuchen, indem ich sie — in umgekehrter Folge — der Reihe nach durchgehe.

### 3. »Bloß soziale Beziehungen« und zielgerichtetes Handeln

Schomers versucht mir einen interaktionistischen, auf »bloß soziale Beziehungen« im Sinne von Holzkamp reduzierten Handlungsbegriff unterzuschieben.

»Die jeweiligen Interaktions-*'Mechanismen'* sind (...) auf gesellschaftlichem Niveau dem jeweiligen individuellen *Handlungsziel* als Ausdruck von Bewußtsein und (mehr oder weniger) bewußter Lebenstätigkeit untergeordnet; z.B. verändert sich die Interaktionsbeziehung zum anderen Individuum in dem Maße, wie der andere nicht mehr nur 'zufälliger' Nachbar, in dem Sinne einer zufälligen Umwelt darstellt, sondern dadurch eine neue Qualität bekommt, daß er seinen Beitrag zum gemeinsamen Ziel leisten kann und damit gesellschaftlich, also auch individuell bedeutungsvoll wird.« (S.121f.).

Diese allgemeinen Sätze sind zwar richtig, aber als Kritik an meinem Ansatz völlig untauglich. Die »triadische Struktur« menschlicher Praxis, die identitäts- und selbstbewußtseinsbildende *Einheit* von sachlich-gegenständlicher und intersubjektiver Gerichtetheit im menschlichen Handeln, die Schomers zu seiner großen Überraschung in meinem unveröffentlichten Manuskript-Beitrag zum letzten Kongreß »Kritische Psychologie« entdeckt, hatte ich in den davorliegenden Schriften — freilich ohne Verwendung dieses Terminus — immer deutlicher betont, wobei ich sagen kann, daß ich durch die (einseitigen) Hinweise der Kritischen Psychologie auf die Wichtigkeit der gegenständlich-sachlichen Gerichtetheit von Praxis eine Menge gelernt habe. In dem Buch »Ökonomische Zwänge«, von dem Schomers fälschlich meint, es sei nur eine theoretisch nicht selbständige Popularisierung der beiden vorangegangenen Bücher, habe ich in jedem Kapitel deutlich die Wechselwirkungen zwischen dem sachlich-gegenständlichen bzw. Produktbezug einerseits und den zwischenmenschlichen Beziehungen andererseits zum *systematisierenden Prinzip* der Untersuchung gemacht, d.h. die »Triadische Struktur«, welche von den kapitalistischen Verhältnissen in den einzelnen Lebensbereichen in spezifischer Weise strukturiert und gebrochen wird. Und schon im anthropologischen Einleitungskapitel heißt es beispielsweise: »Die entwicklungsgeschichtliche Errungenschaft des kooperativen Jagens hat wahrscheinlich die menschliche Fähigkeit zur dauerhaften, zielbewußten Übernahme und flexiblen Berücksichtigung der Perspektive des Anderen aus sich hervorgetrieben.« (S.20) Oder später: »(...) auch der Entwicklungs- und Erziehungsprozeß, der Prozeß der Aneignung des menschlichen Wesens vollzieht

sich in der unauflösbaren *Einheit von zwischenmenschlichem und gegenständlichem Bezug*, welche wir (...) als Merkmal des Marx'schen Praxisbegriffs hervorgehoben haben.« (S.38)

Es macht etwas mißmutig, zu sehen, daß mein Lernprozeß weg von einer in der Tat zunächst noch etwas interaktionistisch gefärbten Handlungstheorie hin zu einem konsequenteren materialistischen Praxisbegriff, der sich vom Ausgangspunkt des ersten Buches Schritt für Schritt vollzogen hat, nicht wahrgenommen wird. Allerdings bleibt das Interesse ein sozialpsychologisches, nicht etwa ein arbeitspsychologisches oder denkpsychologisches. Thema ist die Krise der zwischenmenschlichen Beziehungen und nicht etwa die Entwicklung der Produktivkräfte und ihrer Anforderungen im Kapitalismus. Eine solche Interessenbildung und Arbeitsteilung, die sich auf die relative Selbständigkeit und Eigenlogik eines Gegenstandsbereichs bezieht, wird man doch wohl nicht rechtfertigen müssen, jedenfalls nicht, solange sie noch im Bewußtsein dessen abläuft, wovon abgesehen wird.

Ganz unsinnig und undialektisch wird es, wenn Schomers, um sich gegenüber meiner vermeintlichen Vernachlässigung des Zielbezugs von Interaktion abzusetzen, schließlich in folgende Alternativformulierung verfällt: »Menschliche Interaktion ist *wesentlich*, d.h. von ihrem Wesen her, eben nicht Perspektivenverschränkung, Empathie, etc., sondern Ausdruck der bewußt vergegenständlichenden Lebenstätigkeit der Menschen (worin auch Handlungsmerkmale 'niederer Dimension' eingeschlossen sind, vgl. Holzkamp (...))« (S.123; zweite Hervorhebung K.O.).

Es gehört schon ein beträchtliches Maß an rechthaberischer »Wesenlogik« dazu, das elementare menschliche Kooperationsvermögen, die Perspektive der anderen auf die eigene Position, Motivation, Tätigkeit und Perspektive nachzuvollziehen, und die damit verbundenen Selbstobjektivierungspotenzen im Zusammenhang gemeinsamer Handlungspläne definitorisch aus dem Wesen der menschlichen Interaktion auszuschließen und zu einer akzidentellen, für die Psychologie kaum relevanten Dimension zu erklären. Solche Aussagen scheinen bei Schomers aber auch auf beträchtlicher Unkenntnis im Bereich der empirischen Anthropologie und Zoologie zu beruhen. Weil er der Perspektivenverschränkung menschliche Spezifik und Relevanz absprechen will, behauptet er auch, Tiere könnten sich in ähnlicher Weise wie wir »in die Perspektive des anderen versetzen« (S.123). Es gibt natürlich Momente der Kontinuität zwischen menschlichem Sozialverhalten und dem durch einfache Gesten vermittelten, kalkulierbar gemachten Sozialverhalten etwa beim ritualisierten Kampf zweier Hunde. Trotzdem muß die qualitativ neue Stufe menschlicher Intersubjektivität unterschieden werden, die durch *signifikante* Gesten, d.h. wesentlich erlern-



te und variabel einsetzbare sprachliche Symbole vermittelt ist, welche — von der unmittelbar situativen Präsenz des bezeichneten Gegenstandes ablösbar — beim »Sender« eine im wesentlichen identische Reaktion auslösen wie beim »Empfänger« (vgl. Schurig, Entstehung des Bewußtseins, Frankfurt/M. 1976, S.234). G.H. Mead macht diese Differenz u.a. am Unterschied zwischen tierischem und menschlichem Jagdverhalten deutlich:

»Es deutet z.B. jemand auf einen bestimmten Fußabdruck und sagt, das bedeutet 'Bär'. Diese Fährte nun durch ein bestimmtes Symbol so zu identifizieren, daß dieses Symbol von verschiedenen Angehörigen der Gruppe, besonders aber vom Individuum selbst wieder gebraucht werden kann — das ist das Charakteristische an der menschlichen Intelligenz. Sagen zu können 'dies führt dort hin' und eine Art stimmlicher oder sonstiger Geste zu entwickeln, mit der man die Bedeutung anderen und sich selbst indizieren kann, damit auf diese Bedeutung bezogenes Verhalten kontrollieren zu können, ist für die menschliche Intelligenz entscheidend; bei der tierischen Intelligenz kommt dies nicht vor. Solche Symbole greifen bestimmte Eigenschaften einer Situation heraus; das Individuum kann sich in seiner Erfahrung die entsprechende Reaktion vergegenwärtigen.« (Sozialpsychologie, Neuwied/Berlin 1969, S.238f.)

Es kommt in tierischem Verhalten erst recht nicht vor, daß die Inter-subjektivität der signifikanten Symbole selbst zum Gegenstand von bewußter Kontrolle oder zum Problem gemacht wird, wie das in unserer Alltagskommunikation ständig der Fall ist, z.B. wenn ich meinen Satz korrigiere, weil ich den Eindruck habe, der andere hat mich mißverstanden, wenn ich unser Mißverstehen als solches anspreche usw. Ein solches kompliziertes Verhältnis von Kommunikation und Metakommunikation, das für unsere menschliche Perspektivenverschränkung kennzeichnend ist und im übrigen bei fast allen psychischen Störungen eine wichtige Rolle spielt, wird Schomers auch bei höheren Tieren vergeblich suchen. Die Reflexivität der Kommunikation und sozialen Einigung ist unleugbar ein kooperationsförderndes menschliches Spezifikum. Auch die Kehrseite, die zum Zwecke der Irreführung des Artgenossen am Symbolsystem vorgenommene Reflexion und Manipulation, die Lüge und der bewußte Betrug, ist eine den Tieren fehlende Möglichkeit (vgl. Schurig, a.a.O., S.240f.). Die Jagdlist, von der Schomers spricht, um die Spezifik der Perspektivenverschränkung zu nivellieren, beruht beim Menschen auf komplizierten interspezifisch gewendeten role-taking- und Selbstobjektivierungsprozessen, die etwas ganz anderes sind als ein entsprechendes Lauer-, Zutreib- oder Tarnverhalten bei Tieren.

Die Perspektivenverschränkung über sprachliche Kommunikation und Metakommunikation ist auch eine Bedingung für die Entwicklung eines Individualitätsbewußtseins, das z.B. als persönliches *Namensbewußtsein* bei allen bekannten Menschengruppen anzutreffen ist und für

dessen Existenz im tierischen Sozialverhalten es keine Anhaltspunkte gibt. Es sei denn, man wolle den Schimpansen Washoe des Ehepaars Gardner, der unter künstlichen Trainingsbedingungen und nach dem aufwendigen Erlernen einer artfremden Symbolsprache zu einer ansatzweisen sprachlichen Selbstidentifizierung in der Lage war, als Beweis dafür anführen, daß es hier keine qualitativen Unterschiede zwischen Menschen und höheren Tieren gibt.

Schomers glaubt demgegenüber immer noch, daß die Perspektivenverschränkung etwas Unspezifisches ist, das durch die menschliche Kooperation, wie alle »Vorformen bestimmter Handlungselemente«, auf ein »neues Niveau« (S.124) gehoben wird — wobei man sich vergeblich fragt, wie sich wohl dieses »Emporgehobenwerden« in der eigenen, inneren Qualität der intersubjektiven Prozesse niederschlägt. Aber das scheint Schomers auch nicht so wichtig, weil nun die »gesellschaftliche Beherrschung der Umweltzusammenhänge« und die »bewußte Planung aller Lebensbereiche« (S.124) in den Vordergrund treten. Erfordert das nicht vielleicht die beständige Weiterentwicklung differenzierter und wirksamer Formen der Perspektivenverschränkung und der sozialen Auseinandersetzung etwa in Gestalt von Gruppenversammlungen nach mehr oder weniger demokratischen Regeln, Arbeitsverabredungen, Moralsystemen, Ritualen usw.? — Nach Schomers scheint es eher andersherum zu laufen. Die Perspektivenverschränkung bekommt jetzt, mit Beginn der menschlichen Geschichte, »eine sekundäre Rolle, sie wird bedeutungsvoll im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Tätigkeit, der gesellschaftlichen Produktion und anderen bestimmenden Lebensmomenten« (S.124). Man hat den Eindruck, daß Schomers dann die Perspektivenverschränkung vor allem nur noch als eine Störvariable ansieht, die er am liebsten wegreden möchte. Wie soll man die nachfolgenden Sätze sonst verstehen?

»Natürlich kann die Art und Weise der Perspektivenverschränkung sich auch als störend für die bewußte Gestaltung der Umweltbeziehungen erweisen. Notwendig ist es also, die Art und Weise der zwischenmenschlichen Beziehungen ebenfalls in dem Grad bewußt zu machen, daß sie in ihrer Qualität als kooperative Beziehungen voll entfaltet werden können und eventuell 'störende', d.h. nicht auf diesem kooperativem Niveau stehende 'niedere Dimensionen' auf ein neues Niveau zu heben. Dies kann in dem Maße erfolgen, wie die bewußten kooperativen Beziehungen durch konkret-praktische Tätigkeit, durch gesellschaftliches Handeln auch Wirklichkeit erlangen, damit auch die Beziehungen zu den Mitmenschen auf eine andere Grundlage gestellt werden.« (S.124)

Solche (für Schomers' Argumentation leider nicht untypischen) Sätze, die in ihrem Leerformelcharakter und in ihrer Ungenauigkeit weder falsch noch richtig sind, kann ich nur so verstehen, daß hier eine legitime und notwendige sozialwissenschaftliche Thematik einfach für »un-

wichtig« erklärt werden soll, damit der Ansatz, dem man selbst verpflichtet ist, und der (bislang) diese Thematik vernachlässigt hat, schließlich doch als der weiterführende dasteht.

#### 4. Reflexivität von Praxis

Daß die Reflexivität menschlicher Praxis etwas höchst Spezifisches und Wichtiges ist, war anhand der Sprache soeben schon angesprochen worden. Allerdings bildet sich die Reflexivität der Individuen nicht nur in der Interaktion und Kommunikation mit anderen über die »Dialektik der Anerkennung«, sondern wesentlich auch über die »Verdoppelung«, die Selbstobjektivierung, Selbstbestätigung im Arbeitsprodukt. Diese letztere Dimension von Reflexivität habe ich m.E. in ihrem Zusammenhang mit der zwischenmenschlichen Dimension ausführlich genug untersucht, so daß Schomers' belehrender Hinweis: »... jede Arbeit bedingt ein bestimmtes Maß an Reflexivität« (S.125), sollte er kritisch gemeint sein, mich jedenfalls nicht trifft.

Die bei Schomers selbst nicht durchgehaltene Vorstellung, die Reflexivität von Praxis sei im Prinzip nichts spezifisch Menschliches, kommt daher, daß Schomers die Termini Reflexivität oder Reflexion im Gegensatz zu mir doppeldeutig benutzt: einmal ganz allgemein als »Widerspiegelung« in dem allgemeinen Sinne der Abbildung, Spiegelung von der Welt im Organismus (so z.B. auf S.115, wenn die Worte »Anschauung, Widerspiegelung, Reflexion« einfach nebeneinanderstehen), in welchem sie nichts spezifisch Menschliches ist; zum anderen aber in dem Sinne von Selbstreflexion im Sinne einer Subjekt-Objekt-Trennung, die im Subjekt selbst als Verdoppelung repräsentiert ist, welche auch nach Schomers eine »bestimmte Stufe der Entwicklung, eine bestimmte Qualität des Bewußtseins bezeichnet« (S.115). In dieser letzten Bedeutung widerspricht Schomers' Bestimmung von Reflexivität seiner eigenen Behauptung, sie sei nichts spezifisch Menschliches. Aber nur in dieser spezifisch menschlichen Bedeutung, die nahe bei »Selbstbewußtsein« liegt, wird auch der Begriff bei mir verwendet.

Schomers gesteht nun zwar auch ein, daß es Reflexivität und Selbstbewußtsein gibt — wobei er sich über ihre menschliche Spezifik eine unklare Vorstellung macht —, meint mir aber, mit großem Aufwand von Zitaten sowjetorthodoxer Autoren, den Vorwurf machen zu müssen, daß ich den Vorrang des *Bewußtseins* gegenüber der Reflexivität, dem *Selbstbewußtsein* nicht sehe. Ich gebe zu, daß ich das Verhältnis von Reflexivität, Selbstbewußtsein, Identitätsbildung usw. zu den allgemeinen und elementareren Bewußtseinsprozessen nicht weiter untersucht habe. Aber Selbstbewußtsein, Selbstgefühl und Identität sind nun einmal sozialpsychologisch und auch therapeutisch besonders bedrängend und krisenhaft in den Vordergrund tretende Gegenstände.

Unglücklicherweise zieht Schomers bei seinem Versuch, das *Bewußtsein* in der menschlichen Praxis, die »bewußte gesellschaftliche Lebenssicherung durch die planende Voraussicht künftiger aktueller Situationen und generalisierte Realitätskontrolle, durch Bereitstellung der Mittel zu ihrer Bewältigung« (Osterkamp, Motivationsforschung 1, Frankfurt/M. 1975, S.250; Schomers S.121) gegen die Seite des *Selbstbewußtseins* auszuspielen, ein Marx-Zitat heran, das nun gerade die enge Verwieseneheit von Bewußtsein und Selbstbewußtsein, wenn nicht sogar den konstitutiven Charakter des Selbstbewußtseins für die Besonderheit menschlichen Bewußtseins betont:

»Das Tier ist unmittelbar eins mit seiner Lebenstätigkeit. Es unterscheidet sich nicht von ihr. Es *ist sie*. Der Mensch macht seine Lebenstätigkeit selbst zum Gegenstand seines Wollens und seines Bewußtseins. Er hat bewußte Lebenstätigkeit.« (MEW Erg.Bd.1, S.516)

Es ist jedenfalls merkwürdig, daß in Schomers' bzw. in den angeführten Osterkampschen Definitionen der »völlig neuen Qualität der gesellschaftlichen Entwicklung des Menschen« die selbstobjektivierenden, »verdoppelnden« Seiten des menschlichen Bewußtseins gar nicht mehr auftauchen, während sie im angeführten Marx-Zitat schon vom Umfang her den größten Raum einnehmen. (Dieses Zitat entstammt übrigens den »Frühschriften« mit ihrer nach Schomers — vgl. unten — unbrauchbaren, weil »spekulativ-humanistischen« Bestimmung des »menschlichen Wesens«.)

#### *Exkurs: Reflexivität, Identität und Selbstbewußtsein — Versuch einer Begriffsklärung*

Es müssen die Probleme der Reflexivität, des kognitiven und emotionalen Selbstbezugs im Zentrum einer kritischen Psychologie stehen. Auch Lothar, der Junge, an dessen Fall Holzkamp und H.-Osterkamp ihr kritisch-psychologisches Therapieverständnis erläutern, leidet zunächst an handlungsblockierenden *Selbstwertzweifeln*, aus denen er durch bewußte Auseinandersetzung mit seinen objektiven Lebensbedingungen und durch Kompetenzerwerb — z.B. im schulisch-mathematischen Bereich — herausgeführt werden soll (Kappeler/Holzkamp/Osterkamp, Psychologische Therapie und politisches Handeln, Frankfurt/M. 1977). Ich habe bislang Reflexivität, Identität und Selbstbewußtsein in nicht klar abgegrenzten Bedeutungen gebraucht und bin mir dieses Mangels bewußt. Reflexivität bezeichnet allgemein den menschlichen Selbstbezug auf verschiedenen Entwicklungsstufen. Zum Verhältnis von Identität und Selbstbewußtsein, die beide reflexiv sind, will ich im folgenden eine Klärung versuchen:

In Anlehnung an die Holzkampschen Stufen der Erkenntnis: anschauliches Denken, instrumentelles Denken und begreifendes Erken-

nen, lassen sich zur Seite des Selbstbezugs von Bewußtsein hin sinnvoll entsprechende Stufen von Selbsterkenntnis festhalten. (Vgl. zum folgenden W.-D. Kramm, Dimensionen des Selbstbewußtsein, unveröffentl. Dipl.-Arb. am Psychologischen Instituts der FUB, 1980):

Dem anschaulichen Denken entspräche ein naives, partikulares »Ich-Bewußtsein«, das sich auf einzelne situations-abhängig wahrgenommene Eigenschaften und Handlungsvollzüge des Individuums beschränkt. Dem instrumentellen Denken entspräche ein »Identitätsbewußtsein«, das zwar schon auf einem aktiv integrierten Selbstbezug und Selbstkonzept beruht — wie es ontogenetisch etwa ab der Adoleszenz möglich wird (»Ich-Identität«) —, aber im Rahmen unbegriffener Lebensverhältnisse nur einen manipulativ-instrumentalisierenden Umgang mit sich selbst und anderen erlaubt, z.B. nicht mehr als das Selbstwertgefühl kurzfristig hebende Überlebenstechniken. Es bleibt bei einem »Identitätsmanagement« in einer pseudo-konkreten sozialen Wirklichkeit, wie es Goffman eindrücklich beschrieben hat (Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/M. 1967).

Aus den Krisen des Identitätsbewußtseins schließlich kann sich die dem begreifenden Erkennen entsprechende Stufe der begreifenden Selbsterkenntnis entwickeln. Diese dritte Stufe von Reflexivität ist erst *Selbstbewußtsein im emphatischen Sinne*. Ein über das bloße Management der bedrohten Identität Hinausgehen des Selbstbewußtseins würde die eigenen Identitätswidersprüche und die Zerrissenheit, Fragmentierung von Identität als gesellschaftlich *produziert* und als im Rahmen der bestehenden Verhältnisse notwendig und nicht abschaffbar begreifen. Es würde auf die Sisyphosarbeit der gängigen oberflächlichen Widerspruchsharmonisierung und Identitätsglättungen sich kritisch beziehen und sie, wo irgend möglich, unterlassen. Das Individuum auf dem Weg zum Selbstbewußtsein im genannten Sinne würde seine *Pseudoidentität* — die Kehrseite der pseudo-konkreten Wirklichkeit — zerstören, indem es die eigene gesellschaftliche Vermitteltheit (in den aktuellen Bezügen und in der historisch-biographischen Dimension) reflektiert. Und es würde sich die sachlich-gegenständlichen und sozialen Kompetenzen aneignen, die zur schrittweisen Überwindung des Ausgeliefertseins an die identitätsbedrohenden Verhältnisse erforderlich sind; deren Anwendung und Vergegenständlichung würde erst fundierte Anerkennung durch andere und durch sich selbst ermöglichen. Das Individuum würde so auch bislang unterdrückte Möglichkeiten bei sich entdecken, entfalten und in einen selbstbewußten Zukunftsentwurf einbringen. Die Entwicklung von Selbstbewußtsein im emphatischen Sinne wäre also erstens *Reflexion der gesellschaftlichen Vermitteltheit* der eigenen Existenz und Identität; sie wäre zwei-

tens immer verbunden mit dem *Erwerb, der Anwendung und Vergegenständlichung realer Kompetenzen*; und sie wäre drittens immer *antizipatorisch, sich selbst entwerfend*.

Der zweite Aspekt macht deutlich, daß das Selbstbewußtsein hier nicht — wie in den Selbst- oder Identitätskonzepten bürgerlicher Theorie und Therapie — lediglich auf einer veränderten Perspektive auf das eigene Selbst, auf einer Uminterpretation, Neureflexion des Selbstbildes beruht, sondern auf tätiger, materieller Veränderung der Verhältnisse, in denen Identität und Selbstbewußtsein sich gründen. Der dritte Aspekt beinhaltet immer auch Selbstnegation, also das Gegenteil des Stabilitätspostulats, das die gängigen bürgerlichen Identitätsmodelle mehr oder weniger offen auszeichnet.

Der umrissene Prozeß der Selbstbewußtseinsbildung ist einerseits immer ein kollektiver. Die Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Vermitteltheit ist auf die Auseinandersetzung mit Perspektiven anderer und auf die Herausarbeitung von Identitätsproblemen, die das Individuum mit anderen gemeinsam hat, zwingend verwiesen. Auch die sachbezogene und interpersonelle Kompetenzaneignung in der Veränderung der Verhältnisse kann nur als sozialer Lernprozeß vorgestellt werden; ebenso muß der Zukunftsentwurf auf gemeinsamen Interessen und realistischen Bündnissen von Individuen beruhen.

Andererseits muß in die Selbstbewußtseinsbildung — soll sie nicht kollektivistisch verkommen — *der »persönliche Sinn«* des individuellen Handelns *in möglichst bewußter und kommunizierbarer Weise* eingehen. Wenn Leontjew (Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt/M. 1973, S.221ff.) über eine Handlung, wie die Lektüre eines Buches, sagt, daß sie von Individuum zu Individuum, je nachdem, ob es etwa das Buch im Lichte eines bevorstehenden Examins liest oder nicht, mit einem ganz unterschiedlichen persönlichen Sinn versehen sein kann, den eine materialistische Theorie von Motivation und Persönlichkeit zu erschließen hat, so gilt das für alle Aspekte der individuellen Lebenstätigkeit. Auch das Examen hat für jeden wiederum einen persönlichen Sinn im Rahmen eines übergreifenden individuellen Lebensplans und Selbstentwurfs, dessen Bestandteile und Dynamik nur teilweise bewußt zu sein brauchen (vgl. den Begriff »Lebensplan« bei Adler). Holzkamps und H.-Osterkamps Therapie- und Politikverständnis, das Ereignisse wie den frühen Mutterverlust und die Stiefgeschwisterproblematik ihres Fallbeispiels Lothar unter die Rubrik der »biographischen Gegebenheitszufälle« auf vormenschlichem Spezifitätsniveau bringt, verhält sich tendenziell liquidatorisch gegenüber der persönlich-sinnbildenden Bedeutung solcher Ereignisse, den biographisch einmaligen und zunächst als privat abgespaltenen »Nebenbedeutungen«, die in der Kommunikation und im Selbstverständnis von

Lothar, wie von jedem Individuum mit vergleichbarer Geschichte, anwesend sein *müssen* — z.B. wenn diese von Entfremdung, Konkurrenz, Emanzipation sprechen. Die »Nebenbedeutungen« und der persönliche biographisch einmalige Sinn gehen in alle Dimensionen des Selbstbewußtseins, insbesondere auch den antizipatorischen Selbstentwurf, die Entwicklung von Hoffnung ein. Sie können niemals einfach »überwunden«, durch kollektive Zielbestimmungen unwesentlich gemacht, sondern immer nur reflektiert und berücksichtigt werden. Hierzu bedarf es u.a. *hermeneutischer Methoden* (wie sie Leontjew deutlich fordert) im Umgang mit anderen und mit sich selbst (vgl. unten).

Das bisher zur Identitäts- und Selbstbewußtseinsbildung abstrakt Gesagte soll im folgenden an einem Beispiel verdeutlicht werden. Stellen wir uns einen Psychologen vor, der nach Abschluß seines Studiums im Sozialarbeitsbereich, spezieller noch, in der Heimerziehung zu arbeiten beginnt:

Er kommt voraussagbar in eine Identitätskrise, in quälende Selbstwertzweifel, weil er die angeeigneten »klinischen« Wissens Elemente und Methoden, etwa verhaltens- und gesprächstherapeutischer Art, seine entwicklungspsychologischen Kenntnisse, Testkenntnisse usw. nicht in die ständig geforderten praktischen Handlungsvollzüge integrieren kann. Es wird auch seine Identität verunsichern, daß die Mehrheit der Erzieher ihm als Angehörigen des »Leitungsteams« mit einer deutlichen Ambivalenz gegenüber treten. Einerseits werden hohe Erwartungen hinsichtlich der Anwendung neuer wissenschaftlicher Methoden, der Bearbeitung »schwieriger Fälle« usw. an ihn gestellt, andererseits wird ihm — mehr oder minder offen — bedeutet, daß er vom Erziehungsalltag in der Gruppe, an dem er von der Stellendefinition her nicht teilnimmt, ja doch keine Ahnung hat; daß er den Erziehern — bei den alle ein oder zwei Wochen stattfindenden Besprechungen — inkompetent hineinredet und sein BAT2a-Gehalt, welches weit über dem eines Erziehers liegt, eigentlich zu Unrecht bezieht. Wenn er vielleicht manchmal seine realen Kompetenzprobleme hinter der Experten- und Wissenschaftlerfassade zu erkennen gibt, wird das von den Erziehern nicht etwa als Offenheit und Kooperationsangebot anerkannt, sondern löst bei ihnen eher Signale des Rückzugs und der Verachtung aus. Die Identitätskrise des Psychologen verschärft sich weiter durch die Erwartungen des Heimleiters, der die wissenschaftliche Legitimation des Psychologen für die Einführung neuer Regelungen braucht, etwa der statusfördernden und geldbringenden Anerkennung des Heims als »heilpädagogisch«, der auf der anderen Seite aber Angst vor der Verselbständigung des Fachmanns hat; darüber hinaus noch durch die mannigfaltigen Schwierigkeiten im Umgang mit den Kindern, die gegenüber der neuen Bezugsperson zwischen extremem Bindungsbe-

dürfnis und Rückzugsbereitschaft hin- und herschwanken, ihn gegen die Erzieher ausspielen, die Erzieher gegen ihn usw.

Die umrissenen Identitätsprobleme, Selbstwertzweifel und Belastungen werden nicht nur innerhalb des beruflichen Bereichs wirken, sondern auch die Kompensationsansprüche gegenüber dem Partner, der Familie steigern; sie werden im Verhältnis von Berufs- und Privatidentität die eingespielte Balance gefährden. Im Reproduktionsbereich kann eine eigenständige Krise entstehen; die Schwierigkeiten, innerhalb der einzelnen Lebensbereiche und zwischen ihnen alles »unter einen Hut« zu kriegen, »einheitliche Handlungsfähigkeit« (H.-Osterkamp) zu wahren, können in einer solchen biographischen Phase unbewältigbar erscheinen. — Als Lösungsmöglichkeiten in der Krise wird dem Betreffenden — und uns allen — zunächst ein bloßes »Identitätsmanagement« nahegelegt, wie es von den Interaktionisten beschrieben worden ist. Um den ambivalenten Erziehererwartungen standzuhalten, könnte der Psychologe einerseits versuchen, Identitäts- und Auftrittsstrategien zu entwickeln, die Kompetenzmängel, sein »Stigma«, hinter einer Expertenmaske verbergen; und er könnte andererseits versuchen, die zugeschriebene und übernommene Psychologenrolle durch private Nachholkurse in den neuesten Therapie- und Interventionsmethoden »aufzufüllen«. Er könnte auch versuchen, sich in sein abgetrenntes Psychologenzimmer zurückzuziehen, wo er sich dann nur noch dem Testen und vielleicht dem Therapieren von Einzelfällen widmet, das von außen kaum kontrollierbar und kritisierbar ist, seine Psychologenidentität jedoch abgrenzend bestätigt usw.

Es mag sein, daß die Identitätskrise des Psychologen eine gewisse Beruhigung erfährt, nachdem er sich eine gewisse Auftrittsroutine, Distanzierungs- und Balancefähigkeit gegenüber den widersprüchlichen Erwartungen und neue Grenzziehungen zwischen beruflichen und privaten Ansprüchen angeeignet hat. Solange aber eine Identitätsstabilisierung die *gesellschaftliche Vermitteltheit der eigenen Krise* nicht reflektiert, bleibt sie unterhalb der Schwelle zur Bildung von Selbstbewußtsein. Der Widerspruch zwischen Hilfs- und Kontrollfunktion in der Sozialarbeit und Heimerziehung, der die Identität aller Berufsgruppen belastet, muß reflektiert werden als in den Widersprüchen der kapitalistischen Gesellschaft und des Staates systematisch angelegt und notwendig (was hier nicht weiter ausgeführt werden kann) und als durch keine Form der psychologischen Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Arbeit ausräumbar. Auch das solidaritätszerstörende Mißtrauen im Verhältnis von Erzieher, Sozialarbeiter, Psychologen, Leitung usw. beruht nicht etwa auf bloßen Kompetenzmängeln und mangelnden zwischenmenschlichem Verständnis, sondern wird systematisch produziert durch die hierarchische Struktur und die Teile-und-



Herrsche-Strategie, die im bürgerlichen Staatsapparat inkorporiert sind. Keine noch so effektive Supervision, keine bestätigende Selbstwertanhebung — des Erziehers zum Heimerzieher, des Sozialarbeiters zum Sozialpädagogen, des Psychologen zum Therapeuten —, keine noch so beschwörend vorgetragene Teamideologie vermag die ständigen Quellen von Mißtrauen und wechselseitiger Verletzung zu stopfen. Erst wenn der systematische Unsinn der hierarchisch-arbeitsteiligen Berufsrollen, der hinter der erscheinenden Krise der individuellen Berufsidealität liegt und zu einer Inflation immer neuer »vermittelnder« und konkurrierender Berufsbilder und Zusatzausbildungen treibt, als solcher reflektiert und im Bündnis quer durch die gegenwärtigen Berufsgruppen bekämpft wird, kann das Identitätsmanagement in Richtung auf berufliches und politisches Selbstbewußtsein überwunden werden.

Es ist zu befürchten, daß Selbstbild und Lebensplanung der wachsenden Zahl von Psychologiestudenten, die schon in den ersten Semestern unmittelbare Therapieausbildung nachfragen, mit einer Ausblendung von Reflexion gegenüber der gesellschaftlichen Vermitteltheit von Psychologenidentität verbunden sind und damit auf bloße berufliche Identitätsstabilisierung und Identitätsmanagement hinauslaufen — oder schärfer formuliert: auf eine professionelle Pseudoidentität, die instrumentalistisch-problemlösend einer pseudo-konkreten Wirklichkeit von therapiebedürftigen und abrechnungsfähigen »Fällen« gegenübertritt.

Zurück zum Beispiel: Als Dimension der Bildung von Selbstbewußtsein war der Erwerb neuer Kompetenzen in sachlich-gegenständlicher und zwischenmenschlicher Hinsicht genannt worden. Unser Heimpsychologe müßte also mit der Reflexion seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit im angedeuteten Sinne auch seine in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen in Frage stellen und sich neue Kompetenzen in beiderlei Hinsicht aneignen, indem er von den Erziehern, Sozialarbeitern und u.U. auch von Handwerkern, Köchinnen usw. lernt, die in seinem Bereich arbeiten. Er müßte versuchen, am Erzieheralltag, in der Gruppe lernend und schrittweise gleichberechtigte Verantwortung übernehmend, teilzunehmen; er müßte sich komplizierte Abrechnungsvorgänge, Haushaltsplanung und sehr viel Organisatorisches aneignen, ebenso wie die Erzieher u.U. auch von ihm bestimmte Kompetenzen der Sensibilisierung, der Aufmerksamkeit gegenüber zwischenmenschlichen Prozessen, zunächst »unauffälligen« Symptomen von einzelnen Kindern und Erwachsenen erlernen können und auch etwas über die Beschaffenheit und Funktion der etablierten, zu ihrer Herrschaftsrealität gehörenden, psychologischen Methoden.

Es ist einleuchtend, daß mit dieser Umverteilung von Kompetenzen auch das dritte Element von Selbstbewußtsein verbunden wäre: die

Herausbildung eines Selbstentwurfs, der die — scheinhafte — Stabilität biographisch angeeigneter Identitätsmuster negiert und aufhebt; in unserem Fall die Antizipation einer sozialarbeiterischen Berufswirklichkeit, die auf gleichberechtigter und d.h. — im Gegensatz zum behördlichen Teamversprechen — letztlich auch gleichbezahlter Kooperation von Leuten mit gleichen Grundkompetenzen beruht. Auf Grundkompetenzen, von denen ausgehend dann durchaus noch Schwerpunktbildung einzelner möglich und sinnvoll ist, aber niemals solche, die zur Legitimation privilegierter Positionen führen. Ohne einen solchen utopischen Entwurf — wie er ansatzweise in vielen Einrichtungen alternativer Sozialarbeit bereits realisiert ist — sind weder eine konsequente Reflexion der eigenen Position, der Bruch mit den Pseudo-Identitäten, noch konsequenter Neuerwerb und Anwendung von Kompetenzen, also die beiden anderen Grundelemente von Selbstbewußtsein, denkbar.

In die Bildung des neuen Selbstbewußtseins muß aber *auch* die *Bearbeitung des persönlichen Sinns* von beruflicher und politischer Tätigkeit eingehen. Das bedeutet hier: die Aufarbeitung der biographisch einmaligen Konflikte, Entscheidungen und Hoffnungen, die zur Wahl eines Helferberufs geführt haben, Reflexion des damit u.U. verbundenen »narzißtischen Gewinns«, das Durchsetzen von Selbsterfahrungsmöglichkeiten in der Kooperation mit den Kollegen usw. Ohne diesen persönlichen Sinn, den »subjektiven Anteil« an der kollektiven Selbstbewußtseinsbildung bliebe das berufliche und politische Engagement des Psychologen in unserem Beispiel abstrakt und — wegen seiner nicht offengelegten, u.U. unbewußten und eigendynamischen persönlichen »Nebenbedeutung« — für die Kollegen und Klienten auch labil und unberechenbar.

Nach diesem längeren Exkurs zum Verhältnis von Identität und Selbstbewußtsein als Stufen spezifisch menschlicher Reflexivität, soll nun auf den dritten Vorwurf von Schomers, den mir unterstellten instrumentalistischen Arbeitsbegriff, zurückgegangen werden.

## 5. Instrumentalismuskritik, Arbeit und Praxis

Neben der angeblichen Reduktion der zwischenmenschlichen Beziehungen auf »bloß soziale Beziehungen« ohne menschliche Spezifik und der Betonung der Reflexivität von Praxis kritisiert Schomers bei mir einen instrumentalistischen Arbeitsbegriff. Nicht Holzkamp, sondern ich vollziehe eine instrumentalistische Reduktion des Arbeitsbegriffs, eine Abtrennung der Arbeit von »ihrem gesellschaftlichen Bezug«. Das hängt nach Schomers' Auffassung mit meiner »Zwei-Wurzel-Theorie« zusammen, nach welcher »die Entwicklungsstränge des instrumentellen und des intersubjektiven Handelns sich innerhalb der Gesamtstruktur der menschlichen Tätigkeit in relativer Eigenständigkeit entwickelt

haben, ja, daß in einem gewissen Sinne sogar die Entwicklung von Selbstbewußtsein bzw. Reflexivität im intersubjektiven Handeln eine Voraussetzung für die Entwicklung planvoll-kollektiven Werkzeughandelns ist« (Ottomeyer, Interaktion und Selbstbewußtsein im Konzept der gegenständlichen Tätigkeit, in: Braun/Holzcamp (Hrsg.), Kritische Psychologie, Bd.II, Kongreßbericht, S.33; vgl. Schomers, S.114). Meiner analytischen Unterscheidung — die, wie gesagt, nicht bedeutet, daß ich dem gegenständlich-sachlichen (»instrumentellen«) Bezug ein eigenes Reflexionspotential abspreche — stellt nun Schomers das integrierende Konzept der »gesellschaftlichen Produktion« gegenüber. Reflexivität als »soziale Qualität« entstehe »mit und durch die Arbeit« (S.119). Ich finde diese Formulierungen nicht falsch und meine auch, daß der Begriff »gesellschaftliche Produktion« übergreifend und zentral sein muß. Wo liegen die Differenzen?

Zunächst muß man den polemischen Kontext beachten. Während ich gegenüber der Kritischen Psychologie auf die »zwei Wurzeln« oder Stränge von menschlicher Praxis hingewiesen habe, habe ich gegenüber Habermas und anderen, die Arbeit als instrumentelles Handeln und Interaktion (Dialektik der Anerkennung) gegeneinandersetzen, die reflexiven, identitätsbildenden Potenzen der Arbeit unterschlagen und Identitätsbildung und Emanzipation (als Reflexion) nur noch im Bereich der Interaktion ansiedeln, immer die Einheit des gegenständlich-sachlichen und intersubjektiven Bezugs betont; z.B. mit Hilfe des Marxschen Satzes: »Unsere Produktionen wären ebensoviele Spiegel, woraus unser Wesen sich entgegenleuchtete.« (MEW, Ergänzungsband I, S.463) Entwicklungsfördernd in der Entwicklung des Einzelnen wie der Gesellschaft ist immer die dialektische *Vereinigung* beider Bezüge; darüber besteht weitgehend Einigkeit mit der Kritischen Psychologie. Trotzdem oder gerade deswegen darf man ihre Einheit nicht einfach unterstellen. Es muß vielmehr möglich sein, sie als *Produkt*, phylogenetisch, ontogenetisch und historisch-spezifisch, zu untersuchen.

Es gibt nicht nur phylogenetisch gute Argumente für eine solche analytische Trennung (vgl. oben), sondern auch ontogenetisch. Piaget hat gezeigt, daß sich die zunächst eigenständige senso-motorische Intelligenzentwicklung mit der erst im zweiten Lebensjahr beginnenden relativ eigenständigen symbolisch-kommunikativen Intelligenzentwicklung auf komplizierte Weise verbinden muß, damit »Kooperation« als ein perspektivisch dezentrierter, rücksichtsvoller, gemeinsamer und effektiver Sachbezug zwischen den Individuen möglich ist (vgl. Psychologie der Intelligenz, Olten 1971, S.176ff.). Man kann darüber streiten, ob diese Fähigkeit erst mit Beginn des Schulalters (7-8 Jahre) bei den Kindern entwickelt ist, wie Piaget meint. Aber jedenfalls ist Arbeits- und Kooperationsfähigkeit in der Individualentwicklung ein äußerst komple-

xes und relativ spätes Produkt, das man gerade dann nicht einfach voraussetzen sollte, wenn es einem um die möglichst differenzierte und wirksame Förderung aller Entwicklungsschritte in Richtung auf diese Fähigkeit geht. Als Pädagoge oder Therapeut muß man sich sehr hüten, die relativ selbständigen Elemente kindlicher Lebenstätigkeit, die nicht oder noch nicht kooperativ sind, durch vorschnellen Eingriff der ernsthaften Erwachsenenkooperation »möglichst ähnlich« zu machen; das ist ein Vorgehen, daß sich z.B. gegenüber dem spontanen kindlichen Rollenspiel in der sowjetischen Spielpädagogik findet und welches, da es auf einer Verdrängung der »Irrealität« und »Asozialität« spielerisch-phantastischer Symbolisierungen hinausläuft, mit großer Wahrscheinlichkeit das Gegenteil des erstrebten Zwecks erreicht.

Neben der Möglichkeit und Notwendigkeit, innerhalb der gegenständlichen Praxis von Menschen in *allen* Lebensbereichen und Entwicklungsphasen mindestens die intersubjektive und die sachlich-gegenständliche Dimension analytisch auseinanderzuhalten, gibt es noch das weitere Problem, ob man die Begriffe Arbeit, gegenständliche Tätigkeit (bzw. Praxis) und »gesellschaftliche Produktion« einfach ineinander übergehen lassen bzw. sie sogar umfangslogisch einander gleichsetzen kann, oder ob man Arbeit als zwar relevanteste, aber doch begrenzte Kategorie innerhalb eines umfangreicheren Konzepts von Praxis und gesellschaftlicher Produktion verwendet.

Der Begriff der gesellschaftlichen Produktion muß m.E. die Produktion der »Verkehrsform selbst« mit einschließen, z.B. die — durchaus auch metakommunikative — Diskussion und Einigung über die Normen einer Betriebsversammlung, einer Wohngemeinschaft oder sogar einer Gesamtgesellschaft (Verfassung). Eine solche Diskussion hat zwar nur ihren Sinn durch den Bezug auf die Arbeitsprozesse, in denen alle Beteiligten stehen (Einheit von gegenständlich-sachlichem und zwischenmenschlichem Bezug), aber sie muß doch auch von diesen Prozessen unterschieden werden, gerade dann, wenn ich von der bedingenden und bestimmenden Rolle der Arbeit bzw. des unmittelbaren Produktionsprozesses *innerhalb* des gesamtgesellschaftlichen Produktionsprozesses ausgehe. Diese Frage wird zusätzlich dadurch kompliziert, daß eine solche Versammlung und Diskussion immer auch *in sich* Momente von Arbeit hat, planvoll, anstrengend ist usw.

Und es gibt Beispiele für menschliche und menschenwürdige Praxis, die ich als Teil der gesellschaftlichen Produktion im weitergefaßten Sinne, nämlich humaner Verkehrsformen selbst, ansehen würde, bei denen der Bezug zum Produktionsprozeß im Sinne unmittelbarer Gebrauchswertproduktion noch sehr viel komplizierter und umweghafter ist: Etwa Hilfstätigkeiten gegenüber sehr kranken Leuten, von denen keinerlei materiell nützlicher »Beitrag zur gemeinsamen Sache« mehr

zu erwarten ist (vielleicht auch nie zu erwarten war), oder die gemeinsame Gestaltung einer Beerdigungsfeier. Es läuft auf eine tautologische Theorie hinaus und wird unsinnig, wenn ich alle diese Elemente von Praxis ohne Ansehung ihrer Besonderheiten umstandslos im Arbeitsbegriff auflöse. Es besteht auch die Gefahr, daß einer theoretischen Subsumtion auch eine praktisch subsumtive Politik entspricht.

Ich kann die aufgeworfenen kategorialen Fragen hier nicht lösen. Man sollte daran denken, daß die Reduktion der Vielgestaltigkeiten und Besonderheiten menschlicher Praxis auf Arbeit und dieser wiederum auf »Arbeit sans phrase« ein historisches Produkt ist und etwas mit der kapitalistischen Funktionalisierung aller menschlichen Lebensprozesse für die Lohnarbeit zu tun hat. Nur vor dem Hintergrund der historisch spezifischen Reduktion ist auch die von der Kritischen Psychologie m.E. nicht zur Kenntnis genommenen Ambivalenz in Marx' Arbeitsbegriff zu verstehen: Arbeit einerseits als Zwang, *hinter* welchem erst das »Reich der Freiheit« beginnt, andererseits Arbeit als Weg zur Vermenschlichung von Individuen und Gesellschaft. In einer befreiten Gesellschaft würde Arbeit sich nicht völlig, aber ein Stück weit »öffnen«, zu anderen Modi der menschlichen Praxis hin, zum Spiel, vielleicht sogar zur Sexualität, zur Diskussion und ganz sicher zur bewußten »Produktion der Verkehrsform« selbst. Zur Zeit aber besteht aller Anlaß, die kategorialen Trennungen und die Gefahr zu reflektieren, daß der Arbeitsbegriff die anderen Aspekte von Praxis, in denen ein von der Arbeit abgespaltenes emanzipatorisches Potential ruht, theoretisch und praktisch »schluckt«.

Insbesondere in der Arbeit mit geistig und körperlich Behinderten kann man lernen, daß man die herrschende Gleichsetzung menschlicher Vollwertigkeit mit Arbeitsfähigkeit auf gar keinen Fall mitmachen darf. Unser Schwerbehindertengesetz und noch mehr seine praktische Durchführung reduzieren z.B. unter dem Stempel »Minderung der Erwerbsfähigkeit«, den schon Kinder mit genauen Prozentangaben aufgedrückt bekommen, das menschliche Leben auf das eines »Produktionsnützlings« (vgl. E. Klee, *Behindert. Ein Kritisches Handbuch*, Frankfurt/M. 1980, S.11ff., S.101ff.).

Die notwendige gemeinsame *Aufgabenorientierung* zwischen allen Beteiligten — die u.a. die notwendige provokative Aufklärungsarbeit über gesellschaftliche Ausgrenzung umfaßt — läßt sich hier nur *gegen* einen reduktionistischen und konkretistischen Arbeitsbegriff durchsetzen.

Ich habe an Holzkamp einen instrumentalistischen Arbeitsbegriff kritisiert; Schomers meint, der Vorwurf käme nur dadurch zustande, daß ich Holzkamp zuvor mein eigenes instrumentalistisches Verständnis von Arbeit unterschoben hätte. Vielleicht können wir uns auf eine ge-

meinsame Ablehnung eines instrumentalistisch verengten Arbeitsbegriffs einigen — obwohl es dann immer noch das erwähnte Problem des Verhältnisses von Arbeit und Praxis gäbe. — Es ist aber m.E. kaum zu leugnen, daß es in Holzkamps »Sinnlicher Erkenntnis« im Zusammenhang mit den objektiven Gegenstandsbedeutungen deterministische und instrumentalistische Tendenzen gibt. H.-Osterkamp hat dies in ihrer »Motivationsforschung« (Band 2, Frankfurt/M. 1976) deutlich kritisiert, wo sie auf die Notwendigkeit der situationsspezifischen »Subjektivierung« der objektiven Gegenstandsbedeutung hinweist, die m.E. nur als ein aktiver und flexibler Sinnggebungsprozeß seitens der sich verständigenden und auseinandersetzenen Individuen gedacht werden kann. Etwas verkürzt läßt sich formulieren, daß die symbolvermittelten subjektiven Sinnggebungsprozesse mit einer beträchtlichen, aber doch klar begrenzten Variabilität um die objektiven Gegenstandsbedeutungen herum »pendeln«, die im Durchschnitt realisiert werden müssen, damit gesellschaftliche Reproduktion möglich ist. Damit wären sowohl der Determinismus und Instrumentalismus auf der einen Seite als auch der Relativismus der symbolisch interaktionistischen Theorien von Sinnkonstitution, etwa in mißbräuchlichem Anschluß an das bekannte Thomas-Theorem (»Wenn Menschen Situationen als real definieren, sind sie in ihren Konsequenzen real«) auf der anderen Seite vermieden.

Mit dem Gegenstand »Grünkohl« — um dieses Beispiel von Rainer Paris aus Detlef von Liliencrons Ballade »Pidder Lüng« aufzugreifen (in: Ästhetik und Kommunikation, Heft 30) — kann man zwar relativ unabhängig von seiner objektiven Gegenstandsbedeutung im normalen landwirtschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozeß auch in dem Sinne umgehen, daß man ihn zur Verhöhnung der Bauern als Schweinefraß definiert und umgekehrt einen höhnischen Fronvogt in ihm erstickt; aber bestimmte Bedeutungen, etwa ihn als Baumaterial für Bauernhäuser zu verwenden, lassen sich auf gar keinen Fall in ihn »hineindefinieren«. Die Variabilität der Interpretationen hat Grenzen, und wenn der Grünkohl nur noch oder auch nur vorwiegend als Klassenkampf-Waffe o.ä. definiert würde, geriete die Reproduktionsbasis der betreffenden landwirtschaftlichen Einheiten in Gefahr.

Daß gerade der Kapitalismus durch Rüstungs- und Prestigeproduktion, geplanten Verschleiß, Produktivkraft- und Umweltzerstörung ständig eine vergleichbare Perversion an objektiven Gegenstandsbedeutungen vornimmt, macht allerdings heute die Frage der »wirklichen« Gegenstandsbedeutungen und Gebrauchswerte in der uns umgebenden materiellen Welt oft schwer entscheidbar. Eine diskussionslose Unterordnung der Menschen unter die etablierten und verengten Bedeutungen der von ihnen produzierten Gegenstände ist heute gefährlicher denn je.

In Holzkamps neuem Konzept der »Subjektbeziehungen« (Zur Kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II, in: Forum Kritische Psychologie 5, AS 41) scheint mir die Gefahr eines technologischen Determinismus und Instrumentalismus des Arbeits- bzw. Praxisbegriffs weiter überwunden. Ausgehend vom Problem frühkindlicher Subjektentwicklung wird nun von vornherein das »interpersonale Beziehungsgefüge« zur »wesentlichen Analyseinheit« erklärt (S.23). Deutlich wird auch das große Gewicht der subjektiven Interpretations-, Definitions- und Identitätszuschreibungsprozesse für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Es ist für Holzkamp unter anderem die Interesselage der Eltern daraufhin zu erfassen, ob sie das Kind eher kompensatorisch für bestimmte emotionale Stützfunktionen instrumentalisieren oder bewußte gemeinsame zielgerichtete Entwicklung, eine »Subjektbeziehung« anstreben. »Die Tendenz der Eltern-Kind-Beziehung (...) wird mithin durch die auf das Kind bezogenen Allgemein- bzw. Individualinteressen der Eltern, womit die Beziehung 'definiert' wird, bestimmt.« (S.27)

Die gesellschaftliche Realität der Familie, ihre Abtrennung als psychisch-emotionale Reproduktionseinheit von den übergreifenden Produktionsperspektiven der Gesellschaft legt zwar eine kompensatorisch instrumentalisierende Bedeutung der Kinder für die Eltern und umgekehrt eine »bigotte und quälende Anhänglichkeit der Kinder an die Eltern« (S.34) systematisch nahe, aber »mindestens in Ansätzen« sieht Holzkamp hier den Subjektaspekt interpersonaler Beziehungen realisierbar. Subjektbeziehungen werden folgendermaßen definiert:

»Die Spezifik interpersonaler Qualität der Subjektbeziehungen ergibt sich aus der *reziproken Verbundenheit der Beteiligten durch die Allgemeinheit des gemeinsamen Ziels*: Ich weiß nicht nur von dem jeweils anderen, daß er mit den seinen auch meine Interessen verfolgt, ich weiß (in Verschränkung der Perspektiven) auch *vom anderen*, daß *dieser weiß*, daß ich *mit den meinen auch seine Interessen verfolge*.« (S.14)

Das »gemeinsame Dritte« kann nun nicht mehr im Sinne einer einlinigen Determinationswirkung von sachlichen Gegenständen oder Werkzeugen (miß-)verstanden werden. Es ist die äußerst interpretations- und kommunikationsbedürftige Entwicklung von Subjektivität selbst. Und die Perspektivenverschränkung wird inzwischen als interpersonelle Dimension durchaus erwähnt. (Allerdings ist es etwas verwunderlich, daß Holzkamp die Quellen für die Erweiterung der Diskussion um diesen Begriff nicht erwähnt; ich habe jedenfalls nie verleugnet, welche Begriffe und Gedanken ich von der Kritischen Psychologie übernommen habe.)

Die Kontroverse muß nun um das Verhältnis von *Verselbständigung* und relativer *Selbständigkeit* der Prozesse menschlicher Perspektivenverschränkung gehen. Wenn Holzkamp schreibt, daß die Verselbstän-

digung der »Einfühlung« und des »Verstehens (...) für Instrumentalverhältnisse charakteristische interpersonale Gefühle« (S.19) und damit Ausdruck von Entfremdung sind, kann ich dem zunächst noch ausdrücklich zustimmen. Wie sich z.B. das Ködern und Instrumentalisieren der Gefühle des anderen mit Hilfe von differenzierter Einfühlung und der liebenswürdig-scheinhaften Darbietung von Gefühlen zwischen den egoistischen Warenbesitzern im Kapitalismus abspielt, habe ich ausführlich beschrieben. Aufgrund der fehlenden Einbettung in kooperative Bezüge und des kompensatorischen Clinchs im abgetrennten Schonraum der Reproduktionsbeziehungen gibt es auch im kapitalistischen Privatleben eine verhängnisvolle Verselbständigung ängstlich-mißtrauischer Einfühlung und Einfühlungsforderung gegenüber den Interaktionspartnern. Etwas anderes als diese *Verselbständigung* ist aber eine *Selbständigkeit* der Perspektivenverschränkung in einem allgemeineren und nicht entfremdeten Sinn, welche der Sache nach später auch Holzkamp anerkennt, wenn er sagt, daß die Eltern die Chance haben, ein Stück gemeinsamer Entwicklung mit dem Kind zu machen und »dabei auch die Welt durch die Augen des Kindes neu sehen lernen« (S.44). »Schon auf dem Niveau des Zeitungszerpflückens«, so zitiert Holzkamp aus einem Elterntagebuch, »eröffnet das beispielsweise mir sich vielleicht komisch anhörende Perspektiven: was passiert alles, wenn man eine Zeitung zerreißt? — Geräusche, Formen, Geschmack. Von X. weiß ich, wie seltsam und verschiedenartig Blätter aussehen, wenn die Sonne durch sie hindurchscheint.« (S.44)

Offenbar wird hier die gelungene und empfundene Perspektivenverschränkung zwischen erwachsenem und kindlichem Handlungspartner selbst zu einem wichtigen Teilaspekt und *Teilziel* der gemeinsamen Entwicklung von Subjektivität. Sie hat nicht nur einen nebenherlaufenden, gewissermaßen unvermeidlichen Charakter. Interessant ist auch, daß der unmittelbare, objektive Gebrauchswert der an der Situation beteiligten sachlichen Gegenstände — hier einer Zeitung — für die Erwachsenen hier ganz zurücktritt hinter ihrem sehr vermittelten Gebrauchswert für die Entwicklung der kindlichen Subjektivität und das gemeinsame situative Erleben.

Die gegenwärtige Weiterentwicklung des Holzkampschen Tätigkeits- bzw. Praxiskonzepts müßte auch zu der Einsicht führen, daß eine materialistische Psychologie auf die Erarbeitung von differenzierten *hermeneutischen Methoden* angewiesen ist. Das gilt bereits dann, wenn man nur der oben genannten These von der *kapitalistischen Verselbständigung* der Prozesse von Perspektivenverschränkung und Einfühlung, nicht aber der These von einer allgemeineren Selbständigkeit dieser Prozesse zustimmt. Wenn die entfremdeten Individuen nun einmal in verfahrenen, teilweise verinnerlichten Perspektivenverschrän-



kungen leben und sich entwickelt haben, brauchen wir zur Entflechtung aus unbegriffener Abhängigkeit Methoden der genauen Rekonstruktion von lebensgeschichtlich relevanten Interaktionsmustern, Perspektivenverschränkungen und »persönlichem Sinn«. Auch Lothar, der beispielhafte Therapiefall der Kritischen Psychologie, macht schließlich nach der Darstellung seines Therapeuten entscheidende Schritte in Richtung auf die Überwindung seines blind-egozentrischen Protests gegen die Lebensverhältnisse in Richtung auf ein »dezentriertes« Erfassen seiner Lage dadurch, daß er mit Hilfe seines Therapeuten lernt, die Perspektive und Rolle der Familienmitglieder in bezug auf sich zu rekonstruieren und darüber die gemeinsame Abhängigkeit zu begreifen.

Aber auch die Untersuchung von »normalen«, nicht extrem problematischen Entwicklungsverläufen und Beziehungen, wie sie Holzkamp jetzt vorgestellt hat, beruht ganz offensichtlich auf einem hermeneutischen Vorgehen: der gemeinsam interpretierenden Auseinandersetzung mit den elterlichen Perspektiven, die sich in ihren Tagebüchern niedergeschlagen haben. Insbesondere die Frage der jeweiligen Bedeutung der Kinder für die Eltern verweist zwingend auf die Fragen des »persönlichen Sinns« und seiner möglichst vollständigen Rekonstruktion. Es wäre sinnvoll, wenn die bei solcher Untersuchung ablaufenden bewußten und unbewußten Verstehens- und Mißverstehensprozesse selbst explizit gemacht würden. Wenn die Kritische Psychologie von ihrer wissenschaftlichen Methode spricht, ist bislang immer nur von »Erklären« und »Ableiten« die Rede; die in ihren Untersuchungen faktisch ebenso ablaufenden hermeneutischen Prozesse erscheinen dem gegenüber noch eher einen zufälligen und naturwüchsigen Charakter zu haben.

## 6. Der Streit um das »menschliche Wesen«

Der Streit um die richtige Bestimmung des »menschlichen Wesens« zwischen Schomers bzw. der Kritischen Psychologie und mir hat teils terminologische, teils sachliche Gründe. Mit der von Schomers zitierten Ute H.-Osterkamp bin ich der Meinung, daß Lucien Seve (Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt/M. 1972) die allgemeinen Potenzen und Tätigkeitsmerkmale von Menschen, die es erst ermöglichen, daß die Individuen zum »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse«, dem menschlichen Wesen im Sinne der 6. Feuerbachthese, der »Summe von Produktivkräften, Kapitalien und sozialen Verkehrsformen« (MEW 3, S.38) ein *aneignendes*, sich selbst vermenschlichendes Verhältnis gewinnen können, in folgenswerer Weise vernachlässigt. Ein Begriff der menschlichen Natur ist unabdingbar. »Der Prozeß der Vergesellschaftung, damit 'Vermenschlichung' des Individuums setzt nach Seve an einem 'biologischen Träger' an, der durch

nichts dazu qualifiziert ist, eine solche Vergesellschaftung und Vermenschlichung überhaupt zu ermöglichen.« (H.-Osterkamp, Motivationsforschung 1, Frankfurt/M. 1975, S.328) Nur bin ich, anders als die Vertreter der Kritischen Psychologie, der Meinung, daß ein nützlicher und sehr umfassender Begriff von menschlicher Natur bereits im Marx'schen Frühwerk unter der Bezeichnung des menschlichen »Gattungswesens« in wesentlichen Elementen entwickelt ist. Daß der Vorwurf der idealistischen Spekulation und der einer überhistorisch-abstrakten Individualität im »Gattungswesen« der Frühschriften, welche Schomers mit Sève teilt, falsch ist, habe ich im »Anthropologieproblem« (Giessen 1976) sehr ausführlich begründet und will die philologischen Einzelargumente hier nicht wiederholen. Schließlich stammen die wichtige Dialektik von Vergegenständlichung und Aneignung, die auch Schomers als ein zentrales Definiens seiner »menschlichen Natur« erwähnt, ebenso wie später von ihm verwendete Zitate zur spezifischen Differenz von tierischer und menschlicher Lebenstätigkeit aus den angeblich so spekulativen Frühschriften, die man ruhig mal öfter vollständig und im Original lesen sollte. Leontjew hat seine Untersuchung der menschlichen Psyche unter den Aspekten von Vergegenständlichung und Aneignung auch in ausdrücklicher Anlehnung an die »Ökonomisch-philosophischen Manuskripte« entwickelt. Die Berührungsangst gegenüber den Frühschriften bei gleichzeitiger Übernahme von argumentativen Bruchstücken aus ihnen kann ich nur politisch erklären; nämlich daraus, daß der dort formulierte emphatische und emanzipatorische Praxisbegriff sehr oft (und auch teilweise in verbürgerlichten Varianten) als Waffe gegen die sowjetorthodoxe Erstarrung des Historischen Materialismus verwendet worden ist. — Schomers schreibt:

»Es zeigt sich, daß es unbedingt notwendig ist, diese beiden grundlegenden Begrifflichkeiten *Wesen* und *Natur* sorgfältig auseinanderzuhalten und in ihrer Wechselwirkung genau zu bestimmen, um so die Voraussetzungen für die *wissenschaftliche Erfassung der konkret-historischen Entwicklung der Individuen* zu entwickeln. Mit der notwendigen Unterscheidung von 'menschlichem Wesen' und 'menschlicher Natur' muß aber auch gleichzeitig auf ihren inneren Zusammenhang verwiesen werden. (...) Da Ottomeyer diese beiden Begrifflichkeiten nicht auseinanderhält, sondern im Begriff der 'anthropologischen Invarianzen' zusammenfaßt, kann er dieses dialektische Verhältnis, die Grundbestimmung einer marxistischen Subjektwissenschaft, nicht begreifen.« (S.114)

Der letzte Satz stimmt natürlich überhaupt nicht, weil ich ja gerade zwei Aspekte des »menschlichen Wesens«, einen »anthropologischen« und einen auf die historische Konkretion gerichteten unterscheide. Die »anthropologischen Invarianzen« können also kein Oberbegriff sein. Aber wenn es möglich ist, unter Bezug auf den ersten Teil des Zitats von Schomers, unter »Wesen« das menschliche Wesen der 6. Feuerbachthese zu verstehen, unter Natur unter anderem auch die allgemei-

nen praxistheoretischen Aussagen von Marx über die Dialektik von Vergegenständlichung und Aneignung, Arbeit und menschliche Bewußtseinsbildung, die Besonderheit der menschlichen Sinnlichkeit, könnte ich Schomers (und H.-Osterkamp) hier zustimmen. Etwas ähnliches wie den von Schomers schließlich angesprochenen »inneren Zusammenhang« zwischen menschlichem Wesen und menschlicher Natur meine ich, wenn ich sage, daß »der anthropologisch fundierte verhaltenstheoretische Wesensbegriff der Frühschriften (...) und der auf der historisch-konkreten Gesellschaftsanalyse zu gewinnende Wesensbegriff bei Marx aufeinander verwiesen sind« (Anthropologieproblem, S.73).

Schomers könnte versuchen, daß gemeinsam Gemeinte zu verstehen, statt mir als jemandem, der sich nicht der Kritischen Psychologie zurechnet, vorzuwerfen, daß ich nicht deren wissenschaftliche Sprachregelung verwende. Ein solches Vorgehen, das Nicht-Hinnehmenkönnen einer anderen Sprache, ist nicht nur begriffsrealistisch, sondern auch dogmatisch. Ist es nicht umgangs- und wissenschaftssprachlich legitim, die »Natur« einer Sache oder eines Lebewesens als ihr Wesen, oder einen Teilaspekt davon, zu bezeichnen?

Jenseits dieser terminologischen Auseinandersetzungen, die an den realen Gemeinsamkeiten zwischen der Kritischen Psychologie und meinem Ansatz in der Rehabilitation der Frage nach der »menschlichen Natur« — ergänzend zur Ebene der formationsspezifischen Analyse — vorbeigehen, gibt es aber auch deutliche Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Bestimmung der »menschlichen Natur«. Der Begriff der menschlichen Natur in der Kritischen Psychologie ist aus meiner Sicht biologistisch verengt. Die menschliche Natur wird bei Schomers und H.-Osterkamp bestimmt als »Inbegriff der spezifisch menschlichen biologischen Entwicklungsmöglichkeiten des *konkreten Individuums*« (H.-Osterkamp, Motivationsforschung I, a.a.O., S.332; Schomers, S.112). Nach meiner Auffassung sind es aber neben den wichtigen körperlich-biologischen Möglichkeiten der Menschen auch nicht-biologische universelle Bedingungen und Momente menschlicher Vergesellschaftung und Produktivität, die als menschliche Natur bezeichnet werden müssen. So sind die menschlichen Potenzen der rücksichtsvoll-solidarischen Kooperation, eines produktvermittelt-reflektierten Selbstbezugs (»der Mensch verhält sich zu sich selbst«), eines verlässlichen und verallgemeinerten Normen- und Moralsystems, eines gesellschaftlich und antizipatorischen Umgangs mit dem Tod usw., soweit wir wissen, zwar auch universelle Merkmale der gesellschaftlichen Lebenspraxis von Menschen, aber doch nicht einfach den biologischen Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen gleichzusetzen.

Wenn Schomers einerseits die menschliche Natur biologisch bestimmt und andererseits mit Keiler und m.E. richtig als »die Entwicklungspotenz zur individuellen Vergesellschaftung (...) als Aneignungs- und Vergegenständlichungsfähigkeit« (S.113), dann hat er offensichtlich eine biologistisch verengte Vorstellung von der menschlichen Aneignungs- und Vergegenständlichungsfähigkeit. Aneignungs- und Vergegenständlichungsfähigkeit als Arbeitsfähigkeit und Arbeitsmotivation von Menschen (vgl. Schomers, S.148, Fn.12) ist allenfalls in dem sehr unspezifischen Sinne etwa eines angeborenen Neugier- und Explorationsverhaltens eine biologische Potenz. Einen angeborenen »Arbeitstrieb« gibt es nicht; die allgemein menschliche Arbeitsmotivation als Merkmal der menschlichen Natur ist immer bereits ein *gesellschaftliches und intersubjektives Produkt*, Resultat eines universellen Zusammenspiels bestimmter biologischer Voraussetzungen mit der sozialisierenden, erziehenden, zur Arbeit motivierenden, und das heißt auch immer normenvermittelnden Aktivität der sozialen Umgebung, in der sich die Individuen entwickeln. Für die mit der allgemeinen Aneignungs- und Vergegenständlichungsfähigkeit verbundenen Potenzen der Sprache und des spezifisch menschlichen Selbstbezugs, die doch wohl ebenfalls zur menschlichen Natur zu zählen sind, hat Marx den Charakter eines universellen gesellschaftlichen und intersubjektiven Produkts hervorgehoben:

»Wo ein Verhältnis existiert, da existiert es für mich. Das Tier 'verhält' sich zu nichts und überhaupt nicht. Für das Tier existiert sein Verhältnis zu anderen nicht als Verhältnis. Das Bewußtsein ist also von vornherein ein gesellschaftliches Produkt und bleibt es, solange überhaupt Menschen existieren.« (MEW 3, S.30/31)

Ein Begriff der menschlichen Natur, der sich nur auf unsoziologisch gefaßte biologische Entwicklungsvoraussetzungen des konkreten Individuums beschränkt, welche dann ihrer »konkret-historischen gesellschaftlichen Realisierung« (H.-Osterkamp) gegenübergestellt werden, wird die grundlegende gesellschaftliche und intersubjektive Vermitteltheit (»das Verhältnis zu anderen«) in der »menschlichen Natur« und den Gegenstandsbereich einer (allgemeinen) Sozialisationstheorie verfehlen. (Darauf, daß es hierzu innerhalb der Kritischen Psychologie, insbesondere in den neuen Formulierungen von Holzkamp, auch Gegenden gibt, ist schon eingegangen worden.) Es sei denn, man faßt die biologische Perspektive so weit, daß sie die frühe und universelle Herausbildung von Systemen der Kooperation, der normativen Verhaltensregelung, der Verständigung, der Reflexion *zwischen* den Individuen noch als Gegenstand der Biologie betrachtet. Aber dann hätte die Trennung zwischen Biologie, allgemeiner Soziologie, Psychologie usw. ohnehin kaum noch Sinn. Mir scheint es jedenfalls richtiger, von *anthro-*

*pologischen* und nicht von biologischen Potenzen zu reden, die von ihrer »historisch konkreten gesellschaftlichen Realisierung« abzuheben sind.

## 7. Dialektik von Verhältnissen und Verhalten

Die Verzerrungen, die Schomers an meiner bzw. Marx' »Dialektik von Verhältnissen und Verhalten« vollzieht, kann man nur mühsam richtigstellen. Hier überschneidet sich eine Fülle von Mißverständnissen.

Zunächst umschließt das »wechselseitige Verhalten« der Individuen, welches die gesellschaftlichen Verhältnisse konstituiert und produziert, nicht nur »Interaktionen« im Sinne der bürgerlichen Handlungstheorie — an welche ich dann nach Schomers die »Produktion, Arbeit« nur noch als »sekundäres Moment«, »notwendiges Übel« (S.130), nicht dem »Wesen« des Verhaltens entsprechend, anfügen kann. Es ist doch klar, daß »Verhalten« im Sinne der Marxschen Terminologie nicht einen behavioristischen oder interaktionistischen Verhaltensbegriff meint, sondern immer schon die gegenständliche und sinnliche menschliche Tätigkeit, Praxis im Sinne der ersten These über Feuerbach. Aber nicht nur hinsichtlich des Verhaltensbegriffs, sondern auch hinsichtlich des Begriffs der »gesellschaftlichen Verhältnisse« besteht zwischen mir und dem Interaktionismus mehr als der von Schomers zugestandene »kleine Unterschied«. Daß ich Gesellschaft als eine »ausschließlich interaktiv realisierte Realität« (S.129) fasse, ist auch als Annäherungsaussage ein absurder Vorwurf angesichts des nachlesbaren Umstands, daß ich meinen auf der Härte und Unpersönlichkeit der Verhältnisse insistierenden Gesellschaftsbegriff von vornherein *gegen* die Habermasche Umbiegung der Produktionsverhältnisse in Interaktionsstrukturen (Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus, Gießen 1976, Teil I) formuliert habe, *gegen* die gleichsinnigen Vorschläge von Dreitzel (ebenda) und Paris (»Gesellschaft«, Heft 8/9), *gegen* die gesamte von der bürgerlichen Handlungstheorie vorgenommene »Reduktion auf Unmittelbarkeit« (vgl. Anhang zu »Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus«).

Schomers wird offenbar mit dem Widerspruch nicht fertig, daß einerseits die gesellschaftlichen Verhältnisse mit dem wechselseitigen Verhalten der Individuen nicht identisch, sondern ihnen gegenüber selbständig sind, und andererseits eben diese Verhältnisse nach Marx »nichts anderes« (MEW 3, S.423) als das wechselseitige Verhalten der Individuen sein sollen. Als bloß logischen macht er diesen Widerspruch zu meinem persönlichen Problem. Für Schomers

»manövriert sich Ottomeyer in einen für ihn unauflösblichen Zirkel hinein: auf der einen Seite ist das Verhalten der Individuen das Wesen der Verhältnisse, auf der anderen Seite sind aber die Individuen (damit auch ihr Verhalten) durch den 'stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse' total deformiert, ihr Wesen liegt also wiederum in den gesellschaftlichen Verhältnissen.« (S.130)

Demgegenüber muß man den Widerspruch zwischen der These von der *Einheit* von Verhältnissen und Verhalten und der These von der *Nicht-Einheit* von Verhältnissen und Verhalten — welcher in der bürgerlichen Sozialwissenschaft immer wieder zu einer scheinbar logischen Vereindeutigung entweder in Richtung auf die »Reduktion auf Unmittelbarkeit« oder in Richtung auf den »Soziologischen Objektivismus« (vgl. »Soziales Verhalten und Ökonomie...«, Anhang, a.a.O.) zwingt — als *dialektischen* Widerspruch aushalten, der durch die realhistorische Ver selbstständigkeit und Verdinglichung der Verhältnisse gegenüber dem Verhalten *hergestellt* ist. Der Widerspruch muß auf bestimmte historische Epochen hin, in denen eine je spezifische Nicht-Identität von Verhältnissen und Verhalten existiert, eine Konkretisierung erfahren.

Vor allem aber sind, will man den logischen Widerspruch überwinden, die *Hinsichten* zu differenzieren, in denen Verhältnisse und Verhalten füreinander das »Wesen«, das Bestimmende sind:

Wenn man die verhältnis- und weltkonstitutive Potenz menschlichen Verhaltens (Praxis) argumentierend hervorhebt, die hinter dem Selbständigkeitsschein, dem »realen Objektivismus« der entfremdeten Verhältnisse liegt und von undialektischem Denken — z.B. im soziologischen Objektivismus — immer wieder vergessen wird, hat es einen Sinn, das wechselseitige Verhalten der Individuen als »verborgenes Wesen der Verhältnisse« zu bezeichnen. Wenn man die prägende und formgebende Wirkung der gesellschaftlichen Verhältnisse auf das Verhalten der Individuen hervorhebt — die von undialektischem Denken ebenfalls immer wieder vergessen wird, etwa in Gestalt der handlungstheoretischen »Reduktion auf Unmittelbarkeit«, — macht es andersherum Sinn, die Verhältnisse als »Wesen«, als den realen Grund der Individuen und ihres wechselseitigen Verhaltens zu bezeichnen. Der eigentlich wichtige, eigentlich »wesentliche« Zusammenhang ist natürlich die *dialektische Beziehung* zwischen beiden Seiten der Argumentation. — Aber an dieser Stelle mag ich die Rede vom Wesen selber schon nicht mehr hören; ich finde jedenfalls, daß man das Recht hat, mit ihr *argumentationsabhängig*, statt im Sinne starrer und fixer Bestimmungen à la Sève umzugehen.

Es ist unzweifelhaft, daß Marx sich von der proletarischen Revolution eine Versöhnung, eine neue Stufe der Identität zwischen Verhältnissen und Verhalten erhofft hat. Die Hoffnung auf

»Wiederaneignung der verselbständigten Verhältnisse« (Ottomeyer, Anthropologieproblem, S.72), die Schomers wie eine persönliche Marotte von mir darstellt (S.128), welche an der unaufhebbaren Objektivität und Härte der Verhältnisse vorbeigeht, findet sich ebenso bei Marx, wenn er fordert, »an die Stelle der Herrschaft der Verhältnisse und der Zufälligkeit über die Individuen die Herrschaft der Individuen über die Zufälligkeit und die Verhältnisse zu setzen« (MEW 3, S.424).

Marx selbst hat das Problem einer unauffhebbaren Objektivität und Selbständigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse — wie es etwa als »Komplexitätsargument« von der soziologischen Systemtheorie resignativ-technokratisch eingebracht wird — nicht systematisch unterschieden vom Problem der entfremdeten Objektivität, dem »Überhang an Objektivität« (Reichelt), welcher der spezifischen Verselbständigung der kapitalistischen Verhältnisse geschuldet ist. Ich habe immerhin im »Anthropologieproblem« auf diese Frage hingewiesen (S.72), ernte dafür aber nur von Schomers die — gegen Antikritik immunisierende — Bemerkung, daß ich »eigentlich auch« und »mit verkürzten Konsequenzen« (S.131) das Problem sehe. Er selbst nennt dann neben dem von mir angeführten Umstand, daß »das Individuum in eine Welt hineingeboren wird, die von den vorangegangenen Menschheitsgenerationen ohne sein Zutun konstituiert worden ist« (Anthropologieproblem, S.72) noch die *Arbeitsteilung* und die damit zusammenhängende prinzipielle Unfähigkeit der Individuen, sich mehr als nur *Teilaspekte* des objektiv vergegenständlichten »menschlichen Wesens« anzueignen.

Ich bleibe bei meiner Behauptung, daß Lucien Séve die spezifisch kapitalistische Objektivität der gesellschaftlichen Verhältnisse in seiner epochenunspezifisch gemeinten These von der »Außermittigkeit« und schließlich sogar »Fremdheit des menschlichen Wesens in Bezug auf das einzelne Individuum« (Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt/M. 1972, S.261) — welche durch die Ausklammerung der verhältnis- und weltkonstitutiven Potenz menschlicher Praxis (zusammen mit dem »Wesensbegriff« der »Frühschriften«) möglich wurde — in einen Topf wirft mit der »verbleibenden« Objektivität gesellschaftlicher Verhältnisse auch unter nicht-entfremdeten Bedingungen. Politisch kann dies bedeuten, daß die Individuen vorschnell dort mit der Objektivität und Sachlogik von gesellschaftlichen »Gesetzen« eingeschüchtert werden sollen, wo sie ihre Bedürfnisse und spontanen Wünsche gegenüber den Trägern von Macht- und Leitungsfunktionen geltend machen. Geschichtlich, etwa in der Geschichte der Sowjetunion, waren derlei Argumentationsfiguren oft genug verhängnisvoll. Auch Schomers scheint mir die Sévesche Verewigung kapitalistischer Objektivität und Äußerlichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse mitzuvollziehen, wenn er — in Führungszeichen, deren Sinn unklar bleibt — davon spricht, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse bezogen auf die Individuen immer »fremd und äußerlich« (Hervorh. K.O.) bleiben, und betont, daß sich gesellschaftliche, ökonomische Gesetzmäßigkeiten unabhängig vom Willen der Individuen, nach »Regeln der Kausalität« (S.129) vollziehen. Die historische Konkretionsebene solcher Aussagen und der Inhalt jener »objektiven Gesetze« bei ihm bleibt zumindest unklar.

## 8. Kapitalistische Charaktermaske, gesellschaftliche Anforderungen und ihre Übernahme

Schomers kritisiert an meinem Ansatz, daß ich den Marx'schen Begriff der ökonomischen Charaktermaske verwende, um den »stummen«, d.h. nicht normativen Zwang der ökonomischen Verhältnisse zu rekonstruieren, der auf dem wechselseitigen Verhalten der Individuen im Kapitalismus zunächst lastet und ihm »bei Strafe des ökonomischen Untergangs« (Marx) eine bestimmte Form aufprägt. Den Anspruch, »einen emphatischen Begriff menschlicher Praxis zu entwickeln«, so meint er, »kann Ottomeyer mit seinem Begriff der Charaktermaske nicht einlösen« (S.134). Ich muß zustimmen, mit diesem Begriff geht es ganz bestimmt nicht. Er dient ja gerade dazu, die grundlegende Verknöcherung und Entfremdung des wechselseitigen Verhaltens zu erfassen. Insofern liegt Schomers' Vorwurf hier etwas neben der Sache.

Schomers führt dann Paris an, der in der Kritik an mir geschrieben hat, Marx führe den Begriff der Charaktermaske

»gerade an der Stelle ein, wo es ihm darauf ankommt zu verdeutlichen, daß für die Analyse des Austauschprozesses vom jeweils konkreten Verhalten der Individuen gerade zu abstrahieren sei, um gewissermaßen die 'Reinform' des ökonomischen Prozesses, des Austausches äquivalenter Warenwerte, darstellen zu können« (Paris, Schwierigkeiten einer marxistischen Interaktionstheorie, in: Gesellschaft, Heft 7, Frankfurt/M. 1976, S.22; Schomers, S.134).

Leider hat Schomers meine Antwort auf Paris in Heft 8/9 der Zeitschrift »Gesellschaft« nicht gelesen, wo ich deutlich gemacht habe, daß unter jener Abstraktion das konkrete Verhalten der Individuen keineswegs als eigenständig-beliebiges zurückbleibt. Die Abstraktionen der Ökonomie sind zunächst keine theoretischen, sondern *reale Abstraktionen*, die prägend und unumgänglich auf dem konkreten Verhalten der Individuen lasten. So gibt es zwar ungeheuer viele und variable Möglichkeiten, sich in der ökonomischen Konkurrenz der kapitalistischen Ökonomie zu verhalten und sich ihr zu stellen; aber sich ihr zu *entziehen*, ist niemanden möglich. Die zwingenden Rückwirkungen dieser Realabstraktionen, die zugleich die grundlegenden Handlungsanforderungen darstellen, wollte ich gegliedert nach den Anforderungen der Zirkulationssphäre, Produktionssphäre und Reproduktionssphäre zunächst systematisch darstellen, bevor ich die differenzierteren und historisch und individuell variablen Weisen der *Auseinandersetzung* mit der Charaktermaske genau untersuche.

Die vorschnelle Betrachtung der individuellen Interpretations- und Freiheitsspielräume, die die Individuen neben ihren gesellschaftlichen Funktionen oder »Rollen« haben sollen, wie sie Paris, vom »interpretativen Paradigma« der neueren Interaktionstheorie herkommend, vornimmt, verfängt sich leicht und mit naivem Optimismus in der Pseudokonkretheit individuell-beliebiger Verhaltensvariabilität. Die Arbeit an ei-



nem emphatischen Praxisbegriff, der die tätige Auseinandersetzung der Individuen mit ihren Lebensbedingungen differenziert und einfühlsam erfaßt, ist in der Tat nötig und in meinem Ansatz bislang nur sehr unzureichend entwickelt. Aber die Vorstellung von einer »Praxis außerhalb dieser Funktionsbestimmtheit« (Paris, zustimmend zitiert bei Schomers, S.135) durch die Zwänge der kapitalistischen Ökonomie muß geradewegs in die Illusionen und Aporien eines bürgerlich-liberalen Freiheitsbegriffs führen, wie man sie etwa bei Dahrendorf (Homo sociologicus, Opladen 1971) nachlesen kann, der das Individuum einfach in einen gesellschaftlich determinierten »Rollenträger« und eine unabhängige und freiheitliche Privatexistenz aufspaltet. Emanzipatorische Praxis der Individuen kann sich niemals außerhalb ihrer ökonomischen Formbestimmtheit, sondern immer nur in *bestimmter Negation* dieser Formbestimmtheit entwickeln. Dazu ist es sinnvoll, diese Formbestimmtheit für sich selbst und andere bis in die letzten Winkel des Alltagshandelns und des »sozialen Milieus« zu rekonstruieren und bewußt zu bekämpfen. Deshalb trifft mich auch die Holzkampsche Kritik, ich sei ein soziologischer »Milieutheoretiker«, nur teilweise. (Auf die richtigen Hinweise in dieser Kritik sei weiter unten noch eingegangen.) Auch eine Theorie der konkreten Persönlichkeit, deren Autonomie und Individualität sich immer nur in mehr oder minder bestimmter Negation und Durchdringung der eigenen gesellschaftlichen Abhängigkeit erweist, habe ich bisher noch nicht versucht (vgl. die Hinweise am Ende der »Ökonomischen Zwänge). Ich kann sie mir nur als eine umfangreiche biographische Untersuchung vor dem Hintergrund einer Erfassung jener objektiv zwingenden und systematischen widersprüchlichen Verhaltensanforderungen vorstellen, die mit dem Begriff der »Charaktermaske« gemeint waren. Eine kritische Beschäftigung mit Sartres gewaltiger Flaubert-Analyse, die nun auch auf Deutsch erschienen ist, wäre in diesem Zusammenhang sicher fruchtbar.

Eine systematische Erfassung der gesellschaftlichen Anforderungsstrukturen und ihrer vielfältigen Widersprüche in Bezug auf die »einheitliche Handlungsfähigkeit« (H.-Osterkamp) oder die Identitäts- bzw. Selbstbewußtseinsbildung der Individuen, die meine eigenen, recht umfangreichen Untersuchungen ersetzen würde, sehe ich übrigens in der Kritischen Psychologie nicht. Ihr Anforderungs- und damit Gesellschaftsbegriff ist noch ziemlich abstrakt und nicht nach realen Lebensbereichen und -phasen oder Berufspositionen der konkreten Individuen differenziert. Das Osterkampsche Konzept der Individualitätsform, das ich für prinzipiell nützlich halte — und das übrigens bei seinem Urheber Seve in deutlicher philologischer und systematischer Anlehnung an den Marxschen Begriff der Charaktermaske entwickelt ist — ist hinsichtlich der damit verbundenen widersprüchlichen Handlungsanforde-

rungen noch sehr allgemein. Es wird zwar auf die Entscheidungssituation des Individuums unter der Individualitätsform zwischen »isolierte(r) Absicherung seiner kurzschlüssig privaten Interessen« (H.-Osterkamp, Motivationsforschung 2, S.84) im Sinne einer Unterwerfung unter die Partialinteressen des Kapitals einerseits und dem Ergreifen der »Möglichkeiten, durch Teilhabe an der gesellschaftlichen Realitätskontrolle die Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zu verbessern« (S.83) andererseits hingewiesen; aber was das etwa in einer konkreten Berufssituation heißt, bleibt unklar. Außerdem scheint das Modell einseitig auf die Probleme von beruflicher bzw. berufspolitischer Handlungsfähigkeit ausgerichtet — während zum Beispiel doch gerade das widersprüchliche Zueinander von beruflichen und privaten Anforderungen zu konkreteren Aussagen führt. Solange auch die möglichen *Determinanten* in den biographischen und Lebensbedingungen der Individuen nicht ausgeführt sind, die im einen Fall zum »Sich-Einrichten«, im anderen Fall zum realistischen »Ergreifen der Möglichkeiten« führen, erscheint das Individualitätsformkonzept als ein Entscheidungsmodell mit einem sehr stark moralisch-pädagogischen Gehalt, das dem Individuum vom Experten vorgehalten wird, der weiß, daß sich die Persönlichkeit nur in »Erweiterung der Umweltkontrolle« entwickeln kann.

Daß ich in meiner Theorie alle gesellschaftlichen Anforderungen auf die entfremdeten der kapitalistischen Charaktermaske reduziere und ihnen deshalb nur noch abstrakt auszuweichen vorschlage, wie Schomers es mir vorwirft, kann ich überhaupt nicht sehen. »Für Ottomeyer muß es absurd und verrückt sein, wenn ein Individuum bewußt gesellschaftliche Anforderungen übernimmt, stellt es sich doch damit gegen seine 'menschlichen Qualitäten', gegen die Emanzipation.« (S.143)

Natürlich gibt es sinnvolle gesellschaftliche Anforderungen, z.B. die der solidarischen Kooperation. Emanzipation gegen »die« Gesellschaft habe ich nirgends vertreten. Diese Vorstellung, die sich gegenüber meinen Texten völlig freischwebend verhält, muß wohl auf die vorgängige Identitätszuschreibung des »subjektivistischen Spontaneisten« zurückzuführen sein, die Schomers an mir vollzogen hat.

Richtig ist allerdings, daß ich die Handlungsanforderungen und Handlungschancen, die mit den »positiven Seiten« der modernen kapitalistischen Ökonomie verbunden sind, nicht ausreichend untersucht habe. Der »civilizing influence« des Kapitalismus, der — neben den Verunsicherungsaspekten — mit der Traditionsentbundenheit, dem Normenrelativismus, der Kommerzialisierung der kapitalistischen Zwischenmenschlichkeit verbunden ist, habe ich zwar angesprochen, aber zu wenig untersucht; und noch weniger denjenigen, der mit der fortschreitenden Produktivkraftentwicklung und Naturbeherrschung sich entwickelt hat.

## 9. Gesellschaftsveränderung, Individuelle und kollektive Subjektivität

Weitgehend zutreffend ist auch der gravierende Vorwurf, daß ich in meinen Veröffentlichungen »die Möglichkeit der Gesellschaftsveränderung« nicht entwickelt habe. Verglichen mit meinem ersten Aufsatz von 1972, der sich noch stark mit dem chinesischen Weg zum Sozialismus identifiziert, und auch verglichen mit neueren Erfahrungen sind meine drei Bücher in einer lebensgeschichtlichen, aber auch gesellschaftlichen Phase geschrieben worden, die von einem gewissen Pessimismus hinsichtlich der baldigen Durchsetzung besseren Lebens beherrscht war. Vielleicht sollte man in solchen Phasen keine Bücher schreiben. Aber es hat doch wohl auch einen gewissen Nutzen, wenn man sich die Verhaltenszwänge, die gesellschaftliche Hergestelltheit unserer Lebensschwierigkeiten einigermaßen klar und systematisch vor Augen bringt; sie sind dann gezielter zu bekämpfen. Vielleicht werden auch die lähmenden persönlichen Versagens- und Schuldgefühle geringer.

Die Möglichkeiten der Individuen, sich mit anderen zu verbünden und so ihre Lebenssituation zu verbessern, lassen sich nicht allgemein, sondern nur konkret für die besonderen Lebensbereiche und -phasen benennen, zu deren »Landschaftsbeschreibung« im Kapitalismus ich einen Beitrag geleistet zu haben meine. Für den Berufsalltag eines Psychologen im Sozialarbeitsbereich habe ich sie oben etwas konkretisiert. Im Reproduktionsbereich des Betreffenden stellen sie sich noch einmal anders dar — vielleicht in Richtung auf »Aufhebung« der privat-familialen Clinch-Beziehungen in einer Wohngemeinschaft; ebenso variieren sie mit den einzelnen biographischen Phasen usw. Das größte Problem besteht darin, wie es Individuen schaffen, ihre sehr lebensbereichs- und phasenspezifischen Emanzipationsbemühungen zu einem *einheitlichen* und dann unbedingt auch *kollektiven* Lebensplan und Zukunftsentwurf zusammenzufügen. Daß die Lebenslagen und ihre Bewältigungsweisen immer klassen- und schichtspezifische sind, ist klar, aber in meinem Ansatz bisher auch noch unzureichend berücksichtigt.

Die Kritische Psychologie hat mit ihrer Kritik an meiner einseitigen Betrachtung des determinierenden »Milieus«, an meinem mangelhaften Konzept von Subjektivität und revolutionärer, kollektiver Praxis in der Tat einen wunden Punkte ausgemacht. Aber die Lösungen, die sie anbietet, sind auch nicht viel besser. Zur Zeit haben sie noch den Charakter von aufwendigen, oftmals wiederholten Formeln der Beschwörung von Subjektivität. So bei Schomers, wenn er mir vorwirft, meine verstreuten Forderungen nach solidarisch-kämpferischer Praxis gegen das Kapital seien nur »rein verbale«, und dagegen als konkretere Per-

spektive für die Entwicklung der Zwischenmenschlichkeit mit Holzkamp anbietet:

»Solange die bewußte gemeinsame Planung menschlicher Lebensverhältnisse unter Beteiligung aller, darin die vielseitige Entfaltung menschlicher Lebensmöglichkeiten, nicht gesellschaftliche Wirklichkeit geworden ist, ist der *bewußte solidarische Kampf um die Schaffung einer solchen gesellschaftlichen Wirklichkeit die einzig sinnvolle übergreifende Lebensperspektive.*« (Holzkamp, Sinnliche Erkenntnis, S.263; Schomers, S.143)

Soweit war ich auch schon.

Wenn man die verbreitete Rat- und Mutlosigkeit, statt sie auch als eigenes Problem zuzugeben, mit solchen allgemeinen Zitate und Hinweisen bewältigen zu können glaubt, erinnert mich das unter den gegenwärtigen Verhältnissen an ein Kind, das im Dunkeln mutig vor sich hin pfeift. Mit dem »offiziellen Optimismus« (Adorno) kann man auch die Schwierigkeit von Problemen vernebeln und Angesprochene abschrecken.

Die Individuen können ihre Subjektivität, die m.E. als Bestimmungsmomente (mindestens) erstens *aktive Veränderung der sachlich-gesellschaftlichen Umwelt*, zweitens *Reflexion und Selbstbewußtsein* dieser Tätigkeit und drittens (Wieder-)Herstellung *sinnlicher Erlebnis- und Genußfähigkeit* umfassen muß, nur in solidarischer und auch organisierter Verbindung mit anderen Individuen entwickeln. Aber in Zusammenhang mit der kollektiven Entwicklung von Subjektivität von einer überindividuellen, kollektiven Subjektivität oder einem »gesellschaftlichen Subjekt« zu reden, wie die Kritische Psychologie das vorgeschlagen hat, lehne ich ab (vgl. Holzkamp, Kann es im Rahmen der marxistischen Theorie eine Kritische Psychologie geben? in: Kritische Psychologie, Kongreßbericht, Bd.1, Köln 1977; Schomers, S.131ff.). Das Kollektiv kann zum einen den Individuen nicht die Reflexion abnehmen und ist zum anderen ohne ein eigenes sinnlich-organismisches Substrat. Das »gesellschaftliche Subjekt«, der »subjektive Faktor« hat keine sinnliche Erlebnis- und Leidensfähigkeit wie die individuellen Subjekte und kann aus sich heraus keine Maßstäbe für das Gelingen oder Nicht-Gelingen eines Entwurfs von menschlichem Leben setzen. Das Kollektiv *ermöglicht* Subjektivität, *hat* aber keine; es kann niemals eine höhere Würde, eine höhere Subjektivität als die sich in ihm verbindenden individuellen Subjekte beanspruchen. Holzkamp droht in einen idealistischen Subjektbegriff zurückzufallen, wenn er »individuelle Subjektivität als personale Realisierung gesellschaftlicher Subjektivität« bestimmt (Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II, a.a.O., S.8). Marx hat sich bekanntlich heftig gegen die Hegelsche Vorstellung einer überindividuellen Subjektivität, die sich in der Geschichte realisiert, gewehrt; er besteht auf dem von Hegel als borniert angesehenen »endlich-teleologischen Standpunkt« und betont, daß das »menschliche Ge-

meinwesen keine abstrakt-allgemeine Macht gegenüber dem einzelnen Individuum ist, sondern das Wesen eines jeden Individuums ist, seine eigene Tätigkeit, sein eigenes Leben, sein eigener Geist, sein eigener Reichtum.« (Ökonomisch-philosophische Manuskripte)

Auch die biologische Betrachtungsweise, die aus guten Gründen nicht das »verschwindende Moment« des Individuums, sondern die dynamisch sich erhaltende *Population* (»Mendelpopulation«) als Evolutionssubjekt betrachtet, ist einer kritischen Gesellschaftswissenschaft *durchaus unangemessen*. Das sollte man bei aller Begeisterung über die Entdeckung der phylogenetischen Perspektive und des Tier-Mensch-Übergangsfeldes für die Psychologie nicht vergessen.

Gerade weil wir in einer Gesellschaft der gegenüber den Individuen *real* verselbständigten »*Kollektivsubjekte*« leben, deren bedeutsamstes das Kapital (das »automatische Subjekt«, »der real existierende Idealismus«, Marx) darstellt, darf die Verbundenheit zwischen den individuellen Subjekten und ihren Kollektivgebilden, etwa zwischen empirischen Arbeiterindividuen und ihrer Klasse oder Partei, niemals hypostasiert werden, sondern bedarf immer wieder genauer Untersuchung und praktischer, politischer Anstrengung. Dies ist u.a. eine Frage der *Strukturen von Öffentlichkeit*. Wie Lukács mit seiner (später von ihm selbst kritisierten) Gegenüberstellung von Klassenbewußtsein, das durch die Partei repräsentiert ist, und »bloß« empirischen Arbeiterbewußtsein vorgeführt hat (Geschichte und Klassenbewußtsein, Berlin 1923), kommt man sonst leicht dahin, die reale Verselbständigung von Organisationen gegenüber den sie konstituierenden Individuen theoretisch zu verdoppeln und zu rechtfertigen.

Es könnte sein, daß sich diese antikollektivistischen Warnungen zu sehr an bestimmten Formulierungen in der Kritischen Psychologie festmachen. Es gibt in dieser durchaus die Gegentendenz, die Erfahrungen, Hoffnungen und auch Resignationsprozesse der Individuen immer stärker ernst zu nehmen (vgl. etwa Holzkamp, Jugend ohne Orientierung? in: Forum Kritische Psychologie 6). Sollte ich mit den zuletzt gemachten Bemerkungen offene Türen eingermannt haben, wäre das umso erfreulicher.

## Werkstattpapiere

Klaus Holzkamp

### Individuum und Organisation\*

#### I.

Die Frage, *warum* man sich organisiert, scheint leicht zu beantworten: Weil man allein und unorganisiert wichtige eigene Interessen nicht durchsetzen kann, weder eine Lohnerhöhung erreichen, noch den Bau einer Schnellstraße durch die eigene Wohngegend oder Prüfungsverstärkungen an der Uni verhindern. Jeder kennt den Spruch von dem Finger, den man brechen kann und den fünf Fingern, die eine Faust sind. Ebenso klar scheint, wer sich dabei zusammenschließt: Individuen, die bestimmte eigene Interessen gemeinsam haben, gegen andere Individuen mit konträren eigenen Interessen: Die Arbeiter gegen das Kapital, das die Lohnerhöhung im eigenen Profitinteresse vermeiden möchte, die Anwohner gegen die Senatsbürokratie, die das Interesse der Autofahrer am Bau der Schnellstraße vertritt, die Studenten gegen die Prüfer oder das Prüfungsamt, die durch verschärfte Prüfungen oppositionelle Aktivitäten besser unterdrücken zu können meinen. Das Verhältnis der Individuen zur Organisation wäre dabei sozusagen eine *Kompensationsbeziehung*: Der Einzelne erfüllt bestimmte Anforderungen der Organisation, die in Statuten festgelegt sind, oder auch nur auf verabredungsgemäßer Einigkeit, informellem Konsens beruhen: Beitrag zahlen, Flugblätter verteilen, regelmäßig an Arbeitssitzungen teilnehmen etc. Die Organisation gewährt dafür dem Einzelnen Schutz und Hilfe, indem sie in jeweils bestimmter Hinsicht seine Interessen vertritt. Die Frage, ob ich mich organisieren soll, würde sich so quasi durch eine *Kosten-Nutzen-Rechnung* beantworten: Wieweit überschreitet der Vorteil, den ich durch die Organisation erreichen kann, die Nachteile in Form von Geld- und Zeitaufwand, Anstrengungen, Risiken, die mir aus den Anforderungen der Organisation erwachsen?

Gemäß der damit dargestellten Sichtweise gibt es nur *Partikularinteressen*, also Teilinteressen, als gemeinsame Eigeninteressen, die *notwendig mit anderen Partikularinteressen in Widerspruch* stehen. Derartige Partikularinteressen sind *nicht als solche, aus inhaltlichen Gründen*, mehr oder weniger berechtigt, sie gewinnen ihre Berechtigung *für mich* nur jeweils daraus, daß sie *meine* Interessen sind, im Gegensatz zu den Interessen *der anderen*, die *von deren Standpunkt aus genau so berechtigt* sind. Man könnte demnach nicht *verschieden durchsetzungswürdige*, sondern nur *verschieden durchsetzungsfähige* Interes-

\* Vortrag, gehalten auf der »Volksuniversität«, West-Berlin, Pfingsten 1980

sen unterscheiden. Die Durchsetzungsfähigkeit der Interessen hängt dabei ab von der *relativen Macht* meiner Organisation, verglichen mit der Macht der Organisation, die die konträren Interessen vertritt. Bei *großem Machtgefälle* wird eine Organisation die von ihr vertretenen Interessen gegen die andere *total* durchsetzen können. Bei *geringerem Machtgefälle* kommt es zu *Kompromissen*, je nach der relativen Macht mehr zugunsten der einen oder der anderen Seite. In dem Maße, wie eine Organisation bei dem Versuch der Durchsetzung meiner Interessen *unterliegt oder nachteilige Kompromisse eingehen* muß, würde sich so der geschilderte *Nutzenanteil meiner Organisationszugehörigkeit verringern*, bis zu dem Punkt, wo es »*sich nicht mehr lohnt*« und ich deswegen der Organisation *meine Mitgliedschaft aufkündige*.

Man könnte nun auf der Basis dieses Denkmodells, das — wie wohl deutlich wurde — in den *Pluralismus-Vorstellungen* der bürgerlichen Demokratie verankert ist, das Verhältnis Individuum-Organisation genauer zu analysieren versuchen. Allein: Schon die Alltagserfahrung und sein »Gefühl« mag manchem sagen, daß *daran was nicht stimmen kann*. Es sträubt sich etwas in einem dagegen, anzuerkennen, daß z.B. das *Interesse der Arbeiter*, ihre *Arbeits- und Lebensbedingungen zu verbessern*, und das *Profitinteresse des Kapitals*, dies zu *verhindern*, im Prinzip *gleichberechtigte Interessen* sein sollen, die im freien »sozialpartnerschaftlichen« Kräftespiel aufeinandertreffen. Man mag es nicht hinnehmen, daß diejenigen, die andere Menschen *unter Druck setzen*, einschüchtern, in ihrer Entwicklung behindern wollen, um ihre eigenen Machtpositionen abzusichern, *von ihrem Standpunkt* aus genau so recht haben, wie diejenigen, die *diesen Druck abschütteln* und ihr Leben *frei entfalten* wollen. Man mißtraut schon »gefühlsmäßig« den Lehren der bürgerlichen Ideologen, es gäbe *keine fortschrittlichen und reaktionären Interessen* »an sich«, sondern nur solche, die von der eigenen Position aus für »fortschrittlich« *gehalten* und solche, die der anderen Seite als »reaktionär« *unterstellt* würden: Alles andere sei *Indoktrination, Dogmatismus, Totalitarismus*. — Wenn an solchen Erfahrungen und Gefühlen etwas dran ist, dann muß es *inhaltliche Kriterien* für die Berechtigung von Interessen geben, die *nicht auf den jeweiligen »Standpunkt« der Kontrahenten* reduzierbar sind. So hätte nicht jeder »recht«, der sich durchgesetzt hat, sondern es könnten sich im »*pluralistischen*« Kräftespiel auch *unberechtigte Interessen durchsetzen* und *berechtigte Interessen unterdrückt* werden, *unabhängig* davon, ob es *meine* oder *Deine* sind. Dies würde aber bedeuten, daß es ein den jeweiligen partikularen Gruppenstandpunkt überschreitendes, also *allgemeines Interesse* gebe, an dem die *jeweiligen Partikularinteressen auf ihre inhaltliche Berechtigung hin beurteilt* werden können. Man sollte sich im Klaren darüber sein, daß mit solchen Gedanken die *Grundfe-*

sten unserer freiheitlich-demokratischen Ordnung angetastet werden: Denn hier wird ja die Möglichkeit eines Standpunkts »oberhalb« des Gruppen- und Interessenpluralismus erwogen. Allein: Die Begründbarkeit der Auffassung, Organisationen könnten nicht nur gemeinsame Partikularinteressen, sondern darin mehr oder weniger auch das Allgemeininteresse vertreten, hätte schwerwiegende Konsequenzen für die Behandlung unseres Problems, des Verhältnisses zwischen Individuum und Organisation. Deswegen müssen wir — wenn auch ängstlich um uns blickend — zu klären versuchen, ob und wie man das von uns zunächst nur »gefühlsmäßig« übernommene Konzept des »Allgemeininteresses« rational ausweisen kann.

## II.

Das Allgemeininteresse bestimmt sich generell dadurch, daß es als allgemeines nicht gegen die Interessen bestimmter Personen oder Gruppen gerichtet sein kann. Das Allgemeininteresse ist damit immer — gleichviel wie es sich näher konkretisiert — ein Interesse an der Überwindung der Unterdrückung des Menschen durch den Menschen, d.h. gerichtet auf die Verfügung der Menschen über ihre eigenen Angelegenheiten, die damit sich nicht fremden konträren Interessen unterwerfen und der Willkür der Mächtigen ausliefern wollen. Man kann dies auch so zusammenfassen: Das einzige als Allgemeininteresse ausweisbare Interesse ist das Interesse an Freiheit, die so das höchste Gut der Menschen ist.

Wenn man dies denkt, hat man sofort das Geschrei der Gegenseite im Ohr: Eure »Freiheit« ist keineswegs ein Allgemeininteresse, denn es richtet sich gegen das Interesse der Mächtigen an der Erhaltung ihrer Macht. Wenn ihr »Freiheit« sagt, meint ihr damit z.B. notwendig die Einschränkung der Freiheit des freien Unternehmers. Damit ist, da hier die Unternehmer unterdrückt werden sollen, die Unterdrückung des Menschen durch den Menschen keineswegs überwunden, sondern nur umgekehrt: Ihr wollt nicht mehr unterdrückt sein, sondern dafür andere unterdrücken, Eure Freiheit ist mithin Euer Partikularinteresse, eins unter vielen, das sich gegen das Partikularinteresse anderer richtet. Es gibt also keineswegs ein übergeordnetes inhaltliches Kriterium für die Vorrangigkeit Eures Freiheits-Interesses, sondern es bleibt auch hier nur der Interessen-Kompromiß im pluralistischen Kräftespiel. Dem ist entgegenzuhalten: Ein vorgebliches Freiheitsinteresse, daß notwendig die Unterdrückung anderer bedeutet, kann nicht mit dem Interesse an der Überwindung der Unterdrückung auf die Stufe eines gleichrangigen Partikularinteresses gestellt werden. Hier steht vielmehr das extremste Partikularinteresse an Unterdrückung dem Allgemeininteresse an ihrer Aufhebung entgegen. Durch seinen Widerspruch zum Partiku-



larinteresse an Unterdrückung wird die Allgemeinheit des Freiheitsinteresses keineswegs eingeschränkt, sondern es verdeutlicht sich hier lediglich eine Bedingung der *Durchsetzung* des Allgemeinen, da der Kampf gegen Unterdrückung zwingend den *Kampf gegen die Unterdrücker einschließt*. Während das Partikularinteresse der Mächtigen sich in der Permanenz, der unbegrenzten Dauer, der Unterdrückung realisiert, realisiert sich das Allgemeininteresse in der Aufhebung *jeder* Unterdrückung. Die Verwirklichung von Bedingungen, unter denen *niemandes* Interessen unterdrückt werden, verbietet nicht, sondern *impliziert* den *Kampf gegen Interessenten an der Unterdrückung anderer*. Es ist eine groteske Perversion innerhalb der bürgerlichen Ideologie, daß die »Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit« der großen Revolution sich immer mehr als in der »Freiheit« des »freien Unternehmertums« *modellhaft repräsentiert* erweist: Einer »Freiheit«, die die *Ausbeutung und Fremdbestimmtheit, also Unfreiheit, der Lohnabhängigen notwendig mitsetzt*, sich damit begrifflich und in der Realität selbst aufhebt.

Mit der Herausstellung des so gekennzeichneten Allgemeininteresses ist nicht behauptet, daß dieses Interesse schon irgendwo voll verwirklicht ist; nicht einmal, daß es überhaupt voll verwirklicht werden kann. Das Allgemeine ist hier vielmehr eine *Richtungsbestimmung*: Konkrete Interessen können damit am Maßstab ihrer *Verallgemeinerbarkeit* daraufhin beurteilt werden, wieweit sie dem *Allgemeinwohl dienen* oder ihm widersprechen.

Die eigenen Lebensumstände, auf deren Verfügung das Allgemeininteresse gerichtet ist, sind in ihren relevanten Aspekten *gesellschaftlich entstanden* und nur in *gesellschaftlicher Größenordnung* bestimmbar. Die Verfügung über *relevante individuelle* Lebensbedingungen ist also notwendig die *individuelle Teilhabe an deren gesellschaftlicher Verfügung*. Demnach sind *Allgemeininteressen* nur im Zusammenschluß mit anderen, als *gemeinsame Interessen*, realisierbar. Dies ist indessen nicht umkehrbar: Die Realisierung von *gemeinsamen Interessen* muß nicht auch *deren Verallgemeinerbarkeit* einschließen. Wir dürfen also *Allgemeininteressen und gemeinsame Interessen nicht ineinsetzen*, haben vielmehr *gemeinsame Interessen daraufhin zu befragen, ob sie am Allgemeininteresse orientiert sind oder lediglich gemeinsame Partialinteressen* darstellen.

Wenn das Allgemeininteresse als solches alle Einzelinteressen in sich einschließt, ist die Realisierung des Allgemeininteresses *notwendig auch im Interesse jedes Einzelnen*. Damit ist indessen nicht nur eine logische Konsequenz gezogen, sondern — wie unsere Forschungen (im Rahmen der Kritischen Psychologie) ergeben haben — eine *existentielle subjektive Realität* angesprochen: Im naturgeschichtlichen Prozeß der *Entstehung spezifisch »menschlicher«* Lebensgewin-

nung durch gesellschaftliche Arbeit, also bewußt geplante Naturveränderung in gemeinschaftlicher Vorsorge zur allgemeinen, damit je individuellen Existenzsicherung, hat sich quasi auch die individuelle Natur des Menschen vergesellschaftet. So ist die Teilhabe an der gesellschaftlichen Verfügung über seine eigenen Lebensbedingungen, darin die kooperative Verbundenheit mit anderen durch das Allgemeininteresse, eine unabweisbare subjektive Notwendigkeit für den Menschen, Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeiten und Bedürfnisse in Richtung auf ein erfülltes, menschenwürdiges Dasein. Umgekehrt ist die Ausgeschlossenheit und Isolation von der gemeinschaftlichen Bestimmung relevanter eigener Daseinsumstände, die Ausgeliefertheit an fremde Kräfte und Mächte, gleichbedeutend mit existentieller Angst, Entwicklungslosigkeit, Verkümmern der eigenen Lebens- und Erlebnismöglichkeiten. Demnach ist »Freiheit« im früher dargestellten Sinne keineswegs bloß eine begriffliche Konstruktion. Für einen Begriff wäre wohl kaum in der Geschichte immer wieder so leidenschaftlich gekämpft worden. Freiheit von fremder Willkür, Freiheit bewußter kollektiver Verfügung über die eigenen Angelegenheiten, ist vielmehr erstes menschliches Lebensbedürfnis.

Mit diesen Überlegungen haben wir die gedankliche Ebene erreicht, von der aus das als Ausgangspunkt der weiteren Analysen hingestellte »pluralistische« Modell des Verhältnisses Individuum-Organisation problematisiert und (wie wir sagen) reinterpretiert, d.h. in umfassende Zusammenhänge eingeordnet werden kann. — Wir haben natürlich zunächst einzuräumen, daß jeder Mensch, gerade in seinem unmittelbaren Vitalbereich, eine Vielzahl von Bedürfnissen und Interessen hat, die nicht verallgemeinerbar, sondern tatsächlich nur seine eigenen sind, wobei er manche dieser Eigeninteressen auch organisiert gemeinsam mit anderen vertreten mag. Dabei können wir aber jetzt feststellen, daß solche Eigeninteressen keineswegs die einzige Art individueller Interessen sind. Es gibt vielmehr auch individuelle Interessen, die auf die gemeinschaftliche Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen, also auf kollektive Selbstbestimmung, gerichtet sind. Die Realisierung dieser Interessen entspricht dabei, wie dargestellt, gerade den spezifisch menschlichen Freiheitsbedürfnissen der Individuen, ist also auf dezidierte Weise für die angstfreie und erfüllte Existenz des Einzelnen »notwendig«. Man kann sogar noch einen Schritt weitergehen und voraussetzen, daß die verallgemeinerbaren Individualinteressen für die Lebensführung des Einzelnen bestimmend sein müssen, wenn er seine Lebens- und Erlebnismöglichkeiten voll entwickeln will, da die bloßen Eigeninteressen und -bedürfnisse vom Zustand der Fremdbestimmung mitbetroffen und dadurch eingeschränkt sind. So kann ich in der Situation existentieller Bedrohtheit

und Angst durch Isolation von der gemeinsamen Bestimmung meiner Angelegenheiten die individuellen Vorteile, die ich erlangt habe — mehr Geld, besseres Essen und Wohnen, mehr Freizeit — kaum in befriedigender Weise genießen. Nur, wer — da er selbst an deren Bestimmung beteiligt ist — seine wesentlichen Lebensgrundlagen langfristig abgesichert weiß, kann sich wirklich an den unmittelbar-vitalen Seiten seines Daseins freuen. Existenzangst und Lebensgenuß schließen einander aus.

Wenn dies aber so ist, dann repräsentiert das geschilderte »pluralistische« Modell, das nur individuelle Partikularinteressen und deren organisierte Vertretung kennt, keineswegs eine allgemein-menschliche Situation, sondern verweist auf ein spezifisches gesellschaftliches Unterdrückungsverhältnis, in welchem die Masse der Individuen von der kollektiven Verfügung über ihre Lebensbedingungen ausgeschlossen und auf ihr privates individuelles Dasein zurückgeworfen ist. Eine Lebensführung, die durch bloß individuelle, nicht verallgemeinerbare Bedürfnisse und Interessen bestimmt ist, entpuppt sich so als historisch spezifische Privatexistenz in der bürgerlichen Gesellschaft. So zeigt sich auch, daß die Vorstellung von dem pluralistischen Kräftespiel zwischen organisierten Partikularinteressen als Muster bürgerlicher Freiheit zwar bürgerlich ist, aber mit eigentlicher Freiheit nicht viel zu tun hat: Es ist damit zwar abgebildet, daß die Individuen innerhalb des bestehenden Herrschaftssystems ihre Interessen artikulieren und ausgleichen können; das Allgemeininteresse an gemeinsamer Verfügung über die eigenen Angelegenheiten, zu dessen Realisierung dieses Herrschaftssystem selbst aufgehoben werden muß, kann mit einem solchen Modell aber nicht gedacht, also auch nicht realisiert werden.

Demnach gibt es also nicht nur Organisationen, die lediglich Partikularinteressen vertreten und Individuen, die sich zur Durchsetzung ihrer individuellen Partikularinteressen organisieren. Vielmehr sind solche Organisationen Zusammenschlüsse von Privat-Interessenten, damit bestimmt und beschränkt durch die bürgerliche Ideologie. Fortschrittliche Organisationen, bzw. Organisationen, soweit sie fortschrittliche Ziele verfolgen, überschreiten dagegen die Privatinteressen in Richtung auf die Durchsetzung des Allgemeininteresses, wobei hier auch die einzelnen Mitglieder sich wesentlich aus verallgemeinerbaren Motiven der Organisation assoziieren. Nur das Verhältnis Individuum-Organisation unter dem Anspruch der Allgemeinheit der zu realisierenden Interessen soll uns in den weiteren Überlegungen beschäftigen. Die Sorgen von dezidierten Privatinteressenten mit ihrer Organisation, sei diese ein Unternehmer-Verband oder ein Stammtisch, kann ich in der Volksuni wohl beiseite lassen.

Mit der Voraussetzung, Organisationen und ihre Mitglieder seien

durch das *Allgemeininteresse miteinander verbunden*, ist deren Verhältnis *keineswegs schon geklärt* oder durch Begriffsbestimmungen klärbar. Einmal nämlich gehen — wie gesagt — in die Ziele der Organisation und der in ihr Organisierten *immer auch bloß individuelle Eigeninteressen* ein. Zu Privatinteressen werden sie erst dann, wenn sie *gegenüber den verallgemeinerbaren Interessen bestimmend* sind. Ob eine Organisation oder ein Individuum in ihr durch verallgemeinerbare oder durch partikuläre Interessen *bestimmt* ist, liegt aber nicht auf der Hand, sondern muß *permanent kritisch geprüft* werden. Weiterhin ist ja *niemand innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft gegen die bürgerliche Ideologie gefeit*. In unserem Zusammenhang bedeutet dies, daß die von der Organisation oder je einem ihrer Mitglieder als verallgemeinerbar *vorgetragenen* Interessen nicht notwendig *wirklich* verallgemeinerbar sein müssen, sondern auch *als Allgemeininteresse ausgegebene Privatinteressen* sein können — dies sicherlich meist nicht aufgrund bewußter Täuschung, sondern deswegen, weil sich Aspekte der bürgerlichen Ideologie blind und hinterrücks im Bewußtsein und in der Praxis durchsetzen. Damit gewinnt die *Notwendigkeit permanenter Kritik des Allgemeinheitsanspruchs eine weitere Dimension*. — Mit diesen Darlegungen sind die *Rahmenbestimmungen* für die *Analyse von Konflikten zwischen Individuum und (fortschrittlich gemeinter) Organisation benannt*: Diese Konflikte erwachsen, sofern sie grundsätzlicher Natur sind, stets aus dem *Gegeneinander von Partialinteressen und Allgemeininteresse*, wobei die *Privatisierungstendenzen* sowohl auf der *Seite des Individuums* wie auf der *Seite der Organisation* liegen können. Die Konflikte werden dabei in dem Maße *unfaßbarer, schwerer zu bewältigen* und können *krisehafte Züge* annehmen, wie *Privatinteressen der Organisation* (d.h. ihrer Grundsätze und Funktionäre) und/oder *Privatinteressen von Individuen als Allgemeininteresse vorgetragen werden* — insbesondere dann, wenn diese *Mystifikation ihren Urhebern selbst nicht bewußt* ist. Was dies konkret heißt, soll nun in einigen Punkten verdeutlicht werden.

### III.

Der Satz *»Gemeinnutz geht vor Eigennutz«* ist traditionellerweise ein Sprichwort zur Rechtfertigung der Praxis der Herrschenden, ihre eigenen Interessen dem Bürger als Allgemeininteresse zu verkaufen. Was hat man aber nun davon zu halten, wenn *fortschrittliche*, dem wirklichen Allgemeininteresse verpflichtete Organisationen den Inhalt dieses Satzes gegenüber ihren Mitgliedern zur Geltung bringen wollen, also ihnen das *Zurückstecken eigener Bedürfnisse, das Auf-Sich-nehmen von Anstrengungen und Opfern* im Interesse des von der Organisation vertretenen Ganzen und Allgemeinen abfordern? Das spontane

Gefühl wird einem hier sagen, die sollen mir mit ihrem Ganzen und Allgemeinen gestohlen bleiben, wenn ich nichts davon habe, sondern mir persönlich daraus nur Nachteile entstehen. Bei genauerer Analyse auf der Basis unserer früheren Überlegungen zeigt sich nun, daß dieses spontane Gefühl im Prinzip richtig ist. In der Forderung der Organisation an den Einzelnen, für die Verwirklichung der allgemeinen Organisationsziele persönliche Opfer zu bringen, wird ein Gegensatz zwischen allgemeinem Interesse und individuellen Interessen unterstellt, den es — wie gezeigt wurde — so nicht gibt. Zwar stimmt das Allgemeininteresse nicht immer mit jedem aktuellen Eigeninteresse des Individuums überein. Der Mensch kann aber — wie ich angedeutet habe — seine wesentlichen und langfristigen Lebens- und Entwicklungsinteressen nur als Teilhabe an der kollektiven Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen, also in Mitrealisierung des Allgemeininteresses an gemeinsamer Selbstbestimmung verwirklichen. Dabei sind allein auf diese Weise auch seine vitalen Eigeninteressen angstfrei zu entfalten und in menschlicher Qualität zu erfüllen. Das heißt nun natürlich nicht, daß der Kampf um die Teilhabe an kollektiver Selbstbestimmung ohne Anstrengungen, Opfer und Risiken möglich ist. Diese sind aber ein Teilaspekt der Realisierung der Bedürfnisse und Interessen des Individuums selbst in Richtung auf die Verfügung über seine eignen relevanten Lebensumstände, damit nichts, was die Organisation äußerlich von ihm abfordern müßte und könnte. Sofern es hier tatsächlich um Allgemeines geht, kann es gar keine Interessen der Organisation geben, die prinzipiell von den wesentlichen Interessen jedes einzelnen Mitgliedes verschieden sind, und die die Organisation deswegen bei den Einzelnen durchzudrücken hätte. Wenn ihr Verhältnis zu den Mitgliedern von der Organisation dennoch so definiert und praktiziert wird, dann entweder deswegen, weil die Organisation hier der bürgerlichen Ideologie vom notwendigen Gegensatz zwischen Individuum und Kollektiv aufsitzt und deswegen nicht begreift, daß eine fortschrittliche Organisation permanent den Zusammenhang zwischen dem durch die Organisation vertretenen allgemeinen Interesse und den wesentlichen individuellen Interessen für jedes ihrer Mitglieder durchschaubar machen muß — womit jeder Appell an Verzicht und Opfer sich erübrigt. Oder deswegen, weil die Organisation die Vertretung des Allgemeininteresses nur vorgibt, tatsächlich aber herrschende Partialinteressen in ihr sich teilweise oder ganz durchgesetzt haben: In diesem Falle ist der Zusammenhang zwischen den von der Organisation realisierten Interessen und den wesentlichen Entwicklungs- und Lebensinteressen der Mitglieder nicht vermittelbar, weil er nicht besteht — und es bleibt so nur die Forderung an die Einzelnen, unter Opferung ihrer individuellen Lebensansprüche für ein vorgebliches Gemeinwohl

der Organisation zu dienen.

Die tendenzielle Identität der wesentlichen, d.h. verallgemeinerbaren Individualinteressen und des von der Organisation vertretenen Allgemeininteresses hat nun aber für die Einzelnen quasi eine *Kehrseite*: Sofern die Organisation das allgemeine Interesse realisiert, so verwirklicht sie damit *identisch* auch den verallgemeinerbaren Aspekt meiner Individualinteressen. *Darüber hinaus* hat die Organisation mir dafür, daß ich ihr Mitglied bin, keinerlei Gegenleistung zu erbringen: Sie ist weder die große Mutter, von der ich Sicherheit und Geborgenheit erwarten kann, noch ist sie in *irgendeinem anderen Sinne für mein persönliches Wohlergehen und meine Sicherheit verantwortlich*. Ich bin es ja vielmehr, der an der Assoziation mit der Organisation interessiert ist, weil sie für *meine* wesentlichen Lebensinteressen kämpft, die ich *nur* mit und in der Organisation verwirklichen kann. Wer also mit seinem Organisiertsein in irgendeinem Sinne nicht verallgemeinerbare persönliche Vorteile oder mindestens die Absicherung gegen zusätzliche persönliche Risiken anstrebt, der befindet sich in der Vorstellungswelt des *Kompensationsverhältnisses*, wie ich es eingangs als charakteristisch für die Organisation von Partikularinteressen dargestellt habe. Er tendiert also hier *seinerseits dazu, der Organisation seine Privatinteressen als Allgemeininteresse aufzudrängen*.

Daraus ergibt sich auch, daß der Einzelne, sofern die Organisation seine verallgemeinerbaren Interessen vertritt, dieser für *seine Loyalität, Mitarbeit, Mitgliedschaft keinerlei Kosten-Nutzen-Rechnungen aufmachen* kann. Das schon deswegen nicht, weil das Individuum hier ja *gegen die Interessen, die durch die Organisation realisiert werden, keine anderen Individualinteressen verrechnen* kann, die dabei nicht berücksichtigt werden: So etwas geht bei der Organisation von Partikularinteressen, nicht aber der des Allgemeininteresses, da ja — wie dargestellt — die langfristige und menschenwürdige Entwicklung *aller* individuellen Lebensinteressen von der Realisierung des zentralen Allgemeininteresses an der Verfügung über die eigenen Daseinsumstände abhängt. Weiterhin gibt es zu der Teilhabe an der organisierten Vertretung des Allgemeininteresses *keine gleichrangige Alternative*, zu der ich greifen könnte, wenn die Kosten des Organisiertseins mir gegenüber dem Nutzen zu überwiegen scheinen: Da die wirklich wichtigen eigenen Daseinsumstände, wie gesagt, stets *individuell relevante gesellschaftliche Umstände* sind, kann die Verfügung darüber immer nur als *Mitwirkung an kollektiver Selbstbestimmung*, also *organisiert* erfolgen. Mit dem Rückzug aus der Organisation hätte ich also in jedem Falle auf die *Mitverfügung über meine eigenen Angelegenheiten auf erweiterter Stufenleiter verzichtet*, lieferte mich der *Willkür von Machtinstanzen in neuer Größenordnung aus* und verletzte so *meine eigenen*

zentralen Lebens- und Entwicklungsinteressen.

Man mag dagegen einwenden: Dies gilt doch aber nur für »die« idealtypisch gefaßte Organisation des Allgemeininteresses, nicht aber für die *Vielzahl real vorfindlicher Organisationen* mit fortschrittlichem Anspruch. Diese Organisationen seien doch nicht nur alle *mehr oder weniger unvollkommen*, sondern *verträten das Allgemeininteresse in unterschiedlichem Grade und mit verschiedenem Verständnis davon, was das Allgemeinwohl sei*. Deswegen gebe es zur Mitgliedschaft in einer Organisation nicht nur die Alternative des Rückzugs, sondern auch die der *Assoziation zu einer anderen Organisation*, womit einer bestimmten Organisation in gewisser Hinsicht schon Kosten-Nutzen-Rechnungen aufgemacht werden könnten. — Dieser Einwand ist zwar prinzipiell richtig, trägt aber *dennoch nicht so weit, wie man vielleicht meint*. Einmal nämlich ist hier zu bedenken, daß es zur *Vertretung des Allgemeininteresses keineswegs so mannigfache Einzelorganisationen gibt* wie bei der Vertretung von Partialinteressen: Das *Interesse an Freiheit und Selbstbestimmung ist prinzipiell immer nur eines*, und die *für möglich gehaltenen Wege zu dessen Realisierung sind durch historische Erfahrungen begrenzt*. So besteht etwa nur *eine* Gewerkschaftsbewegung und *eine* sozialistische und *eine* kommunistische Weltbewegung mit jeweils einer *begrenzten Zahl von Varianten*, sodaß die *Alternativen des Sich-Organisierens schon dadurch eingeschränkt sind*. Hinzukommt, daß meine je eigenen Organisationsmöglichkeiten weiter eingeschränkt werden durch meinen *realhistorisch zufälligen gesellschaftlichen Standort*: So mag sich mancher einen anderen DGB-Landesverband wünschen, als gerade den in West-Berlin. Aber dies hilft gar nichts, er kann sich als West-Berliner eben *nur hier* gewerkschaftlich organisieren, oder gar nicht. Ebenso kann ein Westdeutscher oder Westberliner, der der traditionellen kommunistischen Weltbewegung verbunden ist, eben nur in die DKP oder SEW eintreten, nicht aber in die KPF oder PCI, auch wenn ihm deren Stärke und Kampfbedingungen viel besser gefallen sollten. So bleibt eben trotz einer gewissen Vielfalt fortschrittlicher Organisationen häufig die *praktische Alternative zur Mitgliedschaft in einer bestimmten Organisation dennoch lediglich der Rückzug in die Unorganisiertheit*.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang meines Erachtens aber folgendes: Wenn ich mich z.B. in einer bestimmten Partei mit fortschrittlichem Anspruch organisiert habe, seien es nun die Sozialdemokraten, die Alternativen oder die Kommunisten, so deswegen, weil ich *in meinem gegenwärtigen Einsichtsstand die für mich wesentlichen verallgemeinerbaren Interessen dort am besten vertreten sehe*. Dieser Einsichtsstand ist sicherlich objektiv begrenzt, möglicherweise auch lebensgeschichtlich relativ, aber er ist *jetzt mein* Einsichtsstand, und ich

kann die Dinge gegenwärtig *nicht anders sehen*, ohne mit meiner Vernunft in Widerspruch zu geraten. Das heißt aber, daß ich auch *nicht aufgrund von Kosten-Nutzen-Rechnungen mich ohne weiteres einer anderen Organisation zuwenden kann*. Der Kommunist, der Ärger mit seiner Partei hat, kann nicht zu den Grünen wechseln, oder umgekehrt, wenn er die Ziele der Grünen bzw. der Kommunisten am Maßstab des Allgemeinwohls für falsch halten muß.

Aus alledem folgt nun ein, wie mir scheint, sehr *schwerwiegender und wesentlicher Sachverhalt*: Da der *Rückzug ins Privatleben* für die *Teilhabe an der organisierten Vertretung von Allgemeininteressen keine gleichrangige Alternative* ist, und da weiterhin die *Alternative des Wechsels zu einer anderen fortschrittlichen Organisation meist objektiv und subjektiv kaum besteht*, können *Konflikte eines Individuums mit seiner fortschrittlichen Organisation vom Einzelnen normalerweise nicht im Sinne eines Sich-hinaus-Bewegens aus der Organisation sinnvoll bewältigt* werden. Mit dem Verlassen der Organisation verstößt das Individuum unter den genannten Bedingungen *gegen seine eigenen Lebensinteressen und gegen seine eigene bessere Einsicht*. Das gleiche gilt für jede Art von »innerem« *Sich-Zurückziehen*, das partielle Aufkündigen der Loyalität und Mitarbeit, das Einnehmen einer mehr »randständigen« Position, Bildung einer informellen Opposition oder auch nur eines inneren, »psychischen« Vorbehalts, etc. *Wer ohne die bestehende bzw. begriffene Alternative der wirkungsvolleren Beteiligung an der Durchsetzung von Allgemeininteressen in einer anderen Organisation psychische oder reale Absetzbewegungen von seiner Organisation macht, der dokumentiert damit, daß Privatinteressen bei ihm gegenüber den verallgemeinerbaren Lebensinteressen die Oberhand gewonnen haben, womit er langfristig sich selbst zum Gegner wird*. Konflikte können also hier legitimer Weise nicht *gegen* die Organisation oder außerhalb der Organisation, sondern nur *mit und in* der Organisation ausgetragen werden. Wie aber sind solche Konflikte von der Seite der Organisation und von der Seite des Individuums im Allgemeininteresse auszutragen, durchzustehen und zu lösen? Damit sind wir bei einer Kernfrage, die uns im letzten Teil dieses Vortrags beschäftigen soll.

#### IV.

Es ist ein gängiger Vorwurf von Rechts, bei den Linken sei alles »*kollektiv*« in dem Sinne, daß der Einzelne sein individuelles Denken aufgeben und sich blind den Kollektiv-Entscheidungen unterwerfen müsse. Man könnte angesichts dieser Unterstellung als einer Variante des gewöhnlichen Antikommunismus zur Tagesordnung übergehen, wenn nicht manche Funktionäre linker Organisationen, ja sogar marxistische Theoretiker, die gleiche Auffassung über das Kollektiv vertreten wür-



den, nur mit dem Unterschied, daß sie die Einzelnen, die ihr individuelles Denken *nicht* aufgeben und sich Kollektiv-Entscheidungen *nicht blind* unterwerfen wollen, als bürgerlich und individualistisch kritisieren.

So ist es also nicht überflüssig, herauszustellen: Es gibt *keine vorstellbare Situation*, in welcher der Einzelne gegenüber oder innerhalb einer fortschrittlichen Organisation seine individuelle Urteils- und Kritikfähigkeit auch nur im mindestens einschränken müßte und dürfte. Die Forderung nach einer solchen Einschränkung kann keinesfalls mit dem durch die Organisation vertretenen Allgemeininteresse begründet werden, da — wie gesagt — *nie und nirgends endgültig feststeht, was das Allgemeininteresse sei und ob die Organisation es optimal vertrete*: Dies muß vielmehr durch das individuelle Denken und die Urteilsfähigkeit aller Mitglieder der Organisation hindurch immer wieder neu gesichert werden. Zudem ist es ein begrifflicher und praktischer Widersinn, wenn eine Organisation, die für die bewußte Bestimmung aller über ihre eigenen Angelegenheiten kämpft, den Mitgliedern dabei die bewußte Bestimmung über die Organisation, die doch zu den wesentlichen eigenen Angelegenheiten der Mitglieder gehört, einschränken will. Man kann den folgenden Satz von Wolfgang Haug (Argument 81, S.570) im gegenwärtigen Diskussionszusammenhang nur unterschreiben: »Vor dem Erkenntnisvermögen besteht nichts, als was der Erkennende nicht umhin kann einzusehen.« Und man muß Fritz Tomberg an dieser Stelle widersprechen, wenn er in der bekannten Haug-Tomberg-Kontroverse dem entgegenhält, daß hier in privatistischer Weise der Einzelne das vom Kollektiv Erarbeitete »vor den Richterstuhl seines eigenen, autonomistisch vereinzelt Denkens zitiert« (Argument 98, S.638): Ich habe — ob nun Intellektueller oder Arbeiter — kein anderes Denken als je *mein* eigenes, und dieses Denken ist in der Tat der »Richterstuhl«, vor dem *ich* zu verantworten habe, was jeweils vernünftigerweise zu tun und zu lassen ist; ich darf vor diesem »Richterstuhl« tatsächlich nur tun, was *ich*, als notwendig *einsehe*, und ich kann meine Entscheidung darüber *an nichts und niemanden abtreten*. Die damit auch vom Individuum innerhalb und gegenüber seiner Organisation zu fordernde »kritische Haltung« steht *keineswegs im Gegensatz zu Disziplin und Verbindlichkeit* der Arbeit im Kollektiv, im Gegenteil, Disziplin und Verbindlichkeit *darf* von mir nur übernommen und praktiziert werden, wenn ich die *Notwendigkeit* dazu *einsehen* kann. Haug hat hier recht, wenn er feststellt: »Jede wirkliche und dauerhafte Verbindlichkeit ist vermittelt durch die je eigne Einsicht in ihre Notwendigkeit«; und wenn er in diesem Zusammenhang Brecht zitiert: »Eine Unze Verstand, und der Mensch wird unverläßlich wie Flugsand. Zwei Unzen Verstand, und er wird verläßlich wie ein Fels.« (Argument 98, S.663)

Mit solchen allgemeinen Feststellungen ist indessen das Problem,

wie Konflikte zwischen Individuen und Organisation mit und in der Organisation im Allgemeininteresse vernünftig auszutragen sind, zwar in gewisser Hinsicht richtig formulierbar, aber keineswegs schon hinreichend geklärt. Wir wissen jetzt zwar, daß eine Konfliktbewältigung hier keinesfalls gegen die Einsicht und Kritikfähigkeit des Einzelnen oder darüber hinweg erfolgen darf. Denken und Kritik sind aber zwar immer *individuell*, sie sind damit jedoch nicht auch *beliebig*. Man kann *richtig* und *falsch* denken, Kritik kann *berechtigt* und *unberechtigt* sein. Wir müßten also weiterhin wissen, was *wirkliche* Einsicht und *berechtigte* Kritik dem Einzelnen in der Organisation zu tun gebietet oder genereller: Was hier eine vernünftige Lösung von Konflikten zwischen Individuum und Organisation im Allgemeininteresse *tatsächlich inhaltlich* bedeutet. Sicherlich hängt dies im Einzelnen von der je besonderen Problemlage ab. Dennoch läßt sich auch *einiges Grundsätzliches* darüber sagen.

Gemäß einer maximalistischen Vorstellung darf eine Organisation nur dann entscheiden, wenn *jeder Aspekt* des anstehenden Problems mit *allen* Mitgliedern diskutiert ist und *jedes* Mitglied die Entscheidung aus *Einsicht billigt*. Demnach wäre jedes andere Verfahren *undemokratisch* und die Organisation hätte sich der *berechtigten Kritik* zu stellen, sie *gehe über die Urteils- und Kritikfähigkeit ihrer Mitglieder hinweg* und *unterdrücke ihre Individualität*. Allein: Es ist zu fragen, ob ein solches Verfahren *wirklich im Allgemeininteresse vernünftig* ist, und man hat an diesem Maßstab die Forderung nach totaler Mitsprache und Kritik *selbst wieder einer Kritik zu unterziehen*, also zu klären, ob *so zu verfahren*, »vor dem Richterstuhl« *meiner individuellen Einsicht bestehen* kann.

Gegen eine Verpflichtung zu totaler Diskussion bis zu absolutem inhaltlichem Konsens vor einer Entscheidung spricht schon generell, daß dies der *Besonderheit menschlichen Denkens widerstreitet*. Diese Besonderheit besteht ja wesentlich darin, daß der Mensch nicht, wie selbst die höchsten Tiere, alle Erfahrungen selbst machen und Einsichten selbst gewinnen muß, sondern daß er dazu *historisch kumulierte Erkenntnis und Erfahrung aneignen*, also *gesellschaftliche Speicher* abrufen kann. Die Einsicht gebietet einem also hier, *nicht jede gesellschaftlich gewordene Einsicht nochmals selbst gewinnen* zu wollen: Etwa mit einem Stock im Badewasser die Brechungsgesetze noch einmal zu entdecken. Dies bedeutet aber, daß ich auch im kollektiven Entscheidungsprozeß nicht alles selbst erfahren und einsehen, sondern auch *die Erfahrung und Einsicht anderer* nutzen können muß. Meine Kritikfähigkeit wäre damit nur *in Bereichen meiner besonderen Zuständigkeit und Kompetenz an der Sache selbst orientiert*, darüber hinaus aber generell darauf gerichtet, die *optimale Art zu erreichen, in der*

*man Erfahrungen und Kompetenzen anderer verwerten und so voneinander lernen kann. Nur ein danach gestalteter kollektiver Entscheidungsprozeß kann, da hier alles vorhandene Wissen und Können ausgenutzt wird, die nach Lage der Dinge besten Ergebnisse erbringen, ist also im Allgemeininteresse vernünftig. An diesem Maßstab hätte ich also aufgrund individueller Einsicht den Entscheidungsgang innerhalb meiner Organisation zu messen — nicht am Maßstab des Konsenses nach totaler Diskussion.*

Mit diesen Überlegungen ist aber zunächst nur die Forderung, jeder müsse im Entscheidungsgang über alles in gleicher Weise mitsprechen können, zurückzuweisen, nicht aber die Forderung, eine Entscheidung dürfe *nur im Konsens mit allen* getroffen werden: Auch darüber, ob in einem bestimmten Falle aufgrund *optimaler Verwertung aller Erfahrungen und Kompetenzen* diese und keine andere Entscheidung zu treffen ist, muß sich (da die Wahrheit nur eine ist) nämlich eine *Annäherung der Auffassungen im Diskussionsprozeß*, also quasi ein asymptotischer Einigungsvorgang erreichen lassen. Man könnte mithin daraus ableiten, die Entscheidung dürfe nur gefällt werden, wenn eine *Einigung* dieser Art zustandegekommen ist. Dagegen spricht aber *folgender zentraler Tatbestand*: Eine Organisation hat ja nicht nur zu entscheiden, sondern sie hat auch entscheidungsgemäß zu *handeln*. Derartige Handlungsnotwendigkeiten unterliegen aber immer *praktischen Bedingungen*, die nicht im Entscheidungsprozeß selbst beschlossen sind und aus denen der *Zwang zur Handlung unabhängig vom Stand des Einigungsvorgangs* entsteht. Wenn der *Zeitpunkt der Handlungsnotwendigkeit verpaßt* ist, hebt sich die *Entscheidung quasi selbst aus den Angeln*, wird *überflüssig und unvernünftig*, einerlei, wie sie inhaltlich beschaffen ist. Was nützt ein noch so hervorragend bis zum totalen Konsens ausdiskutierter Wetterbericht, wenn darüber so viel Zeit vergeht, daß statt der praktisch geforderten *Wettervorhersage* nur noch ein *Rückblick* auf das Wetter von gestern, das sowieso schon jeder kennt, gegeben werden kann. Daraus folgt aber zwingend, daß *von der Organisation zum Zeitpunkt der praktischen Handlungsnotwendigkeit der Diskussions- und Einigungsvorgang an der Stelle, wo er gerade ist, abgeschnitten werden muß*. Ich kann meine individuelle Einsicht also hier nicht danach befragen, *ob* das geschehen muß, sondern nur, *wie* das zu geschehen hat, damit die Organisation *jeweils im Allgemeininteresse optimal handlungsfähig* wird.

Dazu ist prinzipiell zu sagen: Eine derartige *Handlungsfähigkeit der Organisation* ist nur zu erreichen durch eine *hierarchische Gliederung*, eine *Leitung auf verschiedenen Ebenen* und damit die *Differenzierung zwischen einfachen Mitgliedern und Funktionären*. Nur die hierin gegebene *Über- und Unterordnung* gestattet es, eine Entscheidung zum

*Zeitpunkt der Handlungsnotwendigkeit, damit ohne oder gegen die Zustimmung eines mehr oder weniger großen Teils der Mitglieder, zu fällen und praktisch umzusetzen. Mancher mag aus dem Schock, den ihm diese Feststellung versetzt hat, sich mit dem Einwand retten wollen: Aber wieso denn, man braucht doch hier keine Hierarchie und keine Leiter und Funktionäre, sondern man kann, wenn die Handlungsnotwendigkeit gegeben, also keine weitere Diskussion und Einigung mehr möglich ist, einfach demokratisch abstimmen und den Mehrheitsbeschluß verwirklichen. Indessen, die Abstimmung ist ein Allheilmittel nur unter dem Vorzeichen des Pluralismus, wo es kein über den Standpunkten von einzelnen oder Gruppen stehendes Richtig oder Falsch gibt und so die Mehrheit quasi immer recht hat. Wenn aber in Organisationen, die am Allgemeininteresse an kollektiver Selbstbestimmung ausgerichtet sind, inhaltliche Kriterien dafür bestehen, ob eine bestimmte Entscheidung dem Allgemeininteresse entspricht oder widerspricht, muß mit der Möglichkeit gerechnet werden, daß Mehrheitsentscheidungen auch falsch sein können und nicht nur dies: Man hat zu berücksichtigen, daß es historisch unzählige Mehrheitsentscheidungen gegeben hat, die tatsächlich auch falsch waren. Es gilt also, Abstimmungen so einzusetzen, daß dadurch wirklich richtige Entscheidungen im Allgemeininteresse zum Zeitpunkt der Handlungsnotwendigkeit erleichtert werden. Dies kann aber nur dann gelingen, wenn in der Gruppe, innerhalb derer die Entscheidung zu fällen ist, schon vorher und auf anderem Wege die im Allgemeininteresse richtige Auffassung sich prinzipiell durchgesetzt hat und nur noch ein gewisser Rest-Dissens besteht, womit durch das Überstimmen einiger weniger die adäquate Entscheidung zustandekommt. Wenn also, wie dargestellt, eine Entscheidungsfähigkeit der Organisation zum Zeitpunkt der Handlungsnotwendigkeit hierarchische Gliederung und Leitung impliziert, so kann die Abstimmung immer nur ein Hilfsmittel innerhalb des hierarchisch strukturierten Entscheidungsprozesses sein, niemals aber an seine Stelle treten.*

Damit wären wir in unseren Überlegungen also an einen Punkt gekommen, wo mir *meine individuelle Einsicht* sagt, daß eine Organisation, u.U. Entscheidungen fällen muß, die meiner individuellen Einsicht in den Sachverhalt widersprechen, die ich also anders getroffen hätte. Der darin liegende Widerspruch löst sich dann auf, wenn man hier (nach bewährtem Muster) die *Objektebene* von einer *Metaebene der Einsicht* unterscheidet. Das soll heißen: Meine *Einsicht in den zu entscheidenden Sachverhalt* ist abzugrenzen von *meiner Einsicht in die Erfordernisse eines adäquaten, Handlungsfähigkeit schaffenden, Entscheidungsprozesses innerhalb der Organisation*. Zu einer solchen Meta-Einsicht gehört die, daß die *Entscheidungen der Organisation*

auch dann adäquat sein können, wenn sie von der *in meiner individuellen Sach-Einsicht gegründeten Auffassung abweichen*. Somit spitzt sich hier alles auf die Frage zu, wie denn nun ein *Entscheidungsprozeß innerhalb der Organisation*, ihrer *Gliederungen, Funktionäre und Leitungsgremien*, beschaffen sein muß, damit ich *einsehen kann, daß er im Allgemeininteresse adäquat ist*.

Dazu habe ich das m.E. Wichtigste schon gesagt: In dem Entscheidungsprozeß der Organisation müssen die *jeweils speziellen Kompetenzen und Erfahrungen aller Mitglieder, soweit möglich, abgerufen und gemäß ihrem Stellenwert verarbeitet* worden sein. Dies bedeutet auch, daß das, was *jeweils ich am besten kann oder am besten wissen muß*, weil ich *hier eine besondere Qualifikation habe bzw. in einem bestimmten Lebensbereich tätig bin*, sofern für die anstehende Entscheidung relevant, *von der Organisation abzurufen und zu verwerten* ist. Wenn die Organisation *ohne zwingende Not auf meinen so bestimmten Beitrag verzichtet*, so kann sie *nicht die bestmögliche Entscheidung treffen, und verletzt so das Allgemeininteresse*, damit auch *mein eigenes Lebens- und Entwicklungsinteresse*. Dazu gehört auch eine *absolute Durchsichtigkeit und Kontrollierbarkeit der Art und Weise*, in welcher die *Beiträge der Mitglieder von den Funktionären ausgewertet und zusammengefaßt* werden, d.h. das Vorliegen von *für jedermann innerhalb der Organisation verfügbaren Richtlinien, Programmen, Grundsatzbeschlüssen*, an denen die *Kompetenz der Funktionäre zur Auswertung und Zusammenfassung der Information aus der Basis ihrerseits beurteilbar* ist. Wenn aufgrund der Kurzfristigkeit und Unaufschiebbarkeit einer Entscheidung oder wegen besonders erschwerter Kampfbedingungen die *Kompetenzen und Erfahrungen aller Mitglieder nicht voll mobilisiert* werden konnten, muß dies *nach der Entscheidung zusammen mit den Gründen dafür innerhalb der Organisation offengelegt*, der *allgemeinen Kritik der Mitglieder zugänglich* gemacht werden und ggf. zu einer *Änderung der Organisationsstruktur* führen. — *Sofern eine Entscheidung in der Organisation so zustande gekommen ist und behandelt wird*, zwingt mich meine Einsicht dazu, *diese Entscheidung auch dann als voll für mich verbindlich zu betrachten, sie zu akzeptieren und bei ihrer Umsetzung mitzuwirken, wenn sie meiner eigenen Auffassung diametral entgegengesetzt* ist. Die *Verpflichtung*, mich zu *hören*, schließt ja *nicht die Verpflichtung ein, auch das zu tun*, was ich vorschlage, wenn andere Erfahrungen oder übergeordnete Gesichtspunkte dagegen sprechen. Im Falle eines adäquaten Entscheidungsprozesses *kann ich es der Organisation auch nicht ankreiden, wenn sie Fehler macht und Mißerfolge hat* — da dies dann *nach Lage der Dinge nicht zu vermeiden war*; ich bin dann lediglich durch meine Einsicht aufgerufen, mich an der Suche und möglichst weitgehenden Beseiti-

gung der Gründe dafür zu beteiligen, etc. Die damit gegebenen *subjektiven Widersprüche auszuhalten*, ist keineswegs ein Zeichen von *Konformismus und Kritiklosigkeit*, sondern im Gegenteil ein *Gebot kritischer Vernunft im Allgemeininteresse*.

Von da aus lassen sich nun auch die Konstellationen genau auf den Punkt bringen, in denen das Individuum aus *privatistischen Tendenzen heraus mit der Organisation in Konflikt geraten* muß: Solche Konstellationen entstehen stets dann, wenn das Individuum *einerseits Forderungen an Mitsprache und Konsensbildung an die Organisation stellt*, die diese handlungsunfähig machen würden, und damit gegen das allgemeine und eigene Interesse sind, und wenn es *andererseits seine zentrale Aufgabe in der Organisation nicht erkennt: Seine speziellen Kompetenzen und Erfahrungen in die Organisation einzubringen* und, wenn es sein muß, *der Organisation aufzudrängen*. So schlägt z.B. die Ideologie der Privatperson durch, wenn das Individuum nicht nur Entscheidungsprozesse *innerhalb* der Organisationshierarchie in der geschilderten Weise kritisch überwacht, sondern dabei *Mißtrauen und Resentiment gegenüber der Tatsache der Hierarchie und Leitung* einfließen und die *notwendige Verbindlichkeit* der Kollektiventscheidungen schon als *Vereinnahmung und Entmündigung* durch die Organisation erlebt wird. In der Ablehnung *jeder* Über- und Unterordnung und der Vorstellung einer rein »horizontalen« Entscheidungsbildung liegt der bürgerliche Wunschtraum einer *mythischen Einheit zwischen der Privatperson und dem Kollektiv*, damit einer *Organisation ohne Organisation*, die nur »im Geiste« bestehen kann, sich *in der Praxis* aber durch *Handlungsunfähigkeit selbst aufheben* müßte. Derartige Vorstellungen werden in dem Maße begünstigt, wie das Individuum *unfähig* ist, *seinen notwendigen Beitrag zu den Kollektiv-Entscheidungen zu erbringen* und dessen *Berücksichtigung in der Organisation durchzusetzen*. Wenn der Einzelne sich so »an den Rand« der Organisation drängen läßt, dann *steht er eben auch »am Rande«*, d.h. er *hat keinen Einfluß auf die Entscheidungen*, von denen er mitbetroffen ist. Auf diese Weise werden die *Leitungsgremien und Funktionäre* der Organisation für das Individuum tatsächlich zu einer »fremden Macht«, der es ausgeliefert ist, wobei durch diese *Selbstisolation* sich sein *Ressentiment gegen »die da oben«* noch *verstärken* und die *Isolation weiter vorantreiben* muß. Wenn sich mehrere solcher »inneren Emigranten« zusammenfinden, so entstehen jene *informellen Oppositions-Grüppchen*, die man aus jeder Organisation kennt: Hier wird *nicht offen und konstruktiv Kritik geübt* und der *eigene Beitrag in der Organisation durchzusetzen versucht*, sondern nur *halb versteckt herumgörgelt*. *Unzufriedenheit und Resignation* verbreitet — bis es dann schließlich zu jenen *spektakulären Austritten* kommt, durch welche die Individuen hier *als das in*

*Erscheinung treten, was sie eigentlich auch schon vorher waren: Als Privatpersonen.*

Von solchen Überlegungen aus könnte man nun jene vielfältigen *Nebelbildungen im Gehirn* analysieren, mit welchen *Privatisierungstendenzen im Namen des Allgemeinen verschleiert werden und ein Individuum sich, bei grundsätzlicher Anerkennung der Organisationsnotwendigkeit, zu jeder konkreten Organisation auf Distanz halten kann*. Etwa: Man würde sich ja organisieren, bzw. in der Organisation wirklich mitarbeiten, wenn es nicht gerade *diese* Organisation mit *diesen* besonders bornierten Funktionären wäre; oder wenn sich in der Organisation nicht gerade *diese* einseitige, den eigenen Vorstellungen so gar nicht entsprechende Auffassung durchgesetzt hätte; oder wenn die Sitzungen der Organisation nicht so *besonders ineffektiv, langweilig und unökonomisch* wären; oder wenn die Aktiven und Funktionäre nicht solche *Macker und Bonzen* wären, die *nur die Macht für sich haben wollen*; oder wenn man sich *tatsächlich spontan als Subjekt in die Organisation einbringen* könnte; oder wenn nicht gerade in *dieser* Organisation den *Mitgliedern permanent »von oben« ein Maulkorb verpaßt* würde etc.

In derartigen Rechtfertigungs-Ideologemen geht es nicht darum, *reale Organisationen* mit ihren *historischen Problemen und Schwächen durch Mitarbeit zu verbessern*, sondern sie am *privaten Wunschbild der mythischen Einheit von Organisation und Individuum zu messen* und sich *dadurch vom Leibe zu halten*. Ich will dies aber hier nicht mehr im Einzelnen aufzuweisen versuchen. Es sollten mit diesem Vortrag nur *einige Gesichtspunkte* beigesteuert werden, mit denen die Analyse solcher Ideologeme vielleicht auf adäquatere und differenziertere Weise geschehen und allgemein ein *bewußteres Verhältnis des Einzelnen zur Organisation erreicht* werden kann.

Ute H.-Osterkamp

## **Thesen zum Problem des »autoritären Potentials« als Entstehungsbedingungen des Faschismus \***

### I.

Mein Beitrag hat nicht direkt mit Strauß oder seinem Programm zu tun, sondern befaßt sich mit der These, daß es ein autoritäres bzw. faschistisches Potential im Menschen gebe, durch welches Erscheinungsformen wie Strauß mindestens teilweise zu erklären wären.

\* vorgetragen auf dem Kongreß »Wissenschaftler analysieren Konzeption und Funktion von Franz Josef Strauß« des BdWi, Bonn, 27./28. Juni 1980

Diese These wird in den wenigen psychologischen Theorien, die sich überhaupt mit dem Problem des Faschismus beschäftigen, vertreten. Sie lautet genauer: es gibt bestimmte Persönlichkeitsstrukturen im Menschen, die unmittelbar dem Faschismus entsprechen, durch diesen aktualisiert werden und ihn dadurch wieder mit tragen. Eine solche Persönlichkeitsstruktur ergibt sich nach Auffassung dieser Theorien aus der frühen Eltern-Kind-Beziehung und bleibt auch für das Verhalten der Erwachsenen bestimmend.

Die faschismusaffine Persönlichkeitsstruktur ist im wesentlichen unter dem Begriff des »autoritären Charakters« verhandelt worden. Die bestimmenden Züge des »autoritären Charakters« sollen in dem Konflikt zwischen Herrschen und Beherrschtwerden, zwischen Stärke und Schwäche liegen. Der Autoritäre verhält sich — so wird gesagt — gegenüber den Mächtigen unterwürfig und gehorsam, gegenüber allem Schwächerem aggressiv und dominant.

In neueren Ansätzen wird mehr und mehr die relative Prävalenz der Situation gegenüber der Charakterstruktur hervorgehoben — etwa bei Milgram oder in den Stanford-prison-Experimenten von Zimbardo. Auf neuestem Entwicklungsstand der Diskussion ist dieser Widerspruch wiederum dadurch aufgehoben, daß man einen neuen Typus kreierte, den sog. »neuen Sozialisationstyp« oder »Narzißten«, der gerade dadurch definiert wird, daß er keinen Charakter hat, allen Einflüssen gegenüber offen und damit wiederum in besonderer Weise durch den Faschismus gefährdet ist (siehe etwa Paul in: Paul/Schoßig: Jugend und Neofaschismus, 1979).

Die psychologischen Erklärungsansätze des Faschismus waren ursprünglich — so explizit bei Reich — als Ergänzung bzw. Überwindung oder Aufhebung der »ökonomistischen Verkürzungen« der Faschismusinterpretationen der »orthodoxen Marxisten« durch Einbeziehung des subjektiven Faktors gedacht. Die Ergänzung geschah derart, daß dem Marxismus die Analyse der ökonomischen Verhältnisse und der Psychoanalyse die Erfassung der psychischen Entwicklung zugewiesen wurde. Das hatte zur Folge, daß einerseits die Entwicklung der ökonomischen Verhältnisse unabhängig von den handelnden Subjekten diskutiert wurde, und daß andererseits die Notwendigkeit der ökonomisch-materiellen Existenzsicherung auch für das Individuum, das Erfordernis der Erhaltung und Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit gegenüber den objektiven Lebensbedingungen, unter den Tisch fiel. Im Zusammenhang mit dem Faschismusproblem zeigt sich dies darin, daß die objektive Unterstützung des Nationalsozialismus durch breite Teile der Bevölkerung auf pervertierte Haltungen wie Asozialität Sadismus, Autoritätssucht, allgemeine Irrationalität und Verantwortungsscheu etc. zurückgeführt wurde, die Bedeutung des faschisti-



schen Terrors, aber auch der Bestechung durch handfeste Vorteile bei der Erzeugung der Mittläuferschaft, völlig unbeachtet blieb.

## II.

Gegen die Theorie des »faschistischen« bzw. autoritären Potentials im Menschen sind im wesentlichen folgende Einwände zu erheben:

1. Sie verfehlt gerade dadurch, daß sie die ökonomische Seite außer acht läßt, die Subjekthaftigkeit der Menschen, d.h. deren prinzipielle Fähigkeit, sich auf der Basis bestehender oder antizipierter Handlungsmöglichkeiten bewußt gegenüber den gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu verhalten und sie kollektiv ihren Interessen gemäß zu verändern.

Die Menschen werden als Opfer der jeweiligen gesellschaftlichen Einflüsse dargestellt, die sich im Individuum auf nicht näher bestimmte Weise zur »psychischen Struktur« verdichten und über diese — bzw. über das Handeln der Individuen, das wesentlich durch diese Struktur bestimmt sein soll — wiederum auf die gesellschaftlichen Verhältnisse zurückwirken. So besteht der subjektive Faktor bei Reich in der Verankerung der gesellschaftlichen Ideologie im Subjekt, und die relative Autonomie der Ideologie gegenüber den objektiven Seinsbedingungen, auf deren Grundlage sie ursprünglich entstand, ergibt sich aus der Verzögerung, die aus dem Umweg durch das Individuum hindurch resultiert.

Die Subjekthaftigkeit erweist sich diesen Ausführungen zufolge somit im wesentlichen als entwicklungshemmendes Moment der Geschichte. Der Zustand der Ausgeliefertheit, der mit einer allgemeinen Entwicklungsfeindlichkeit auf seiten des Individuums einhergeht, wird zum allgemeingültigen Modell menschlicher Entwicklung hochstilisiert, die besonderen gesellschaftlichen Bedingungen der Fremdbestimmtheit in ihrer Auswirkung auf die individuelle Existenz werden so begrifflich nicht mehr faßbar.

2. Die These vom faschistischen Potential im Menschen reduziert sich im wesentlichen auf die tautologische Aussage, daß das Individuum sich so verhält, weil es so ist. Statt das Verhalten auf seine realen Ursachen, Notwendigkeiten, Zielsetzungen hin zu überprüfen, wird es kurzschlüssig aus dem Individuum bzw. seiner spezifischen Vergangenheit heraus erklärt.

3. Der Kampf gegen den Faschismus ist somit — dieser Theorie zufolge — letztendlich »im« Menschen auszutragen. Die Autoritätssucht, Asozialität, Freiheitsunfähigkeit, Verantwortungsscheu etc. sind im Subjekt zu beseitigen, um Platz für die natürlichen Wachstumstendenzen oder die gesellschaftlich zu vermittelnden positiven Grundwerte oder -haltungen zu schaffen. Das Problem der Befreiung vom Faschis-

mus spitzt sich somit auf die »Umstrukturierung der Menschenmasse« (Reich) zu.

Während Reich als Vertreter der Auffassung des spontanen Wachstums die »Ausrottung«, »Ausmerzung« der ideologischen Perversionen im Individuum als zentrale Aufgabe des Kampfes gegen den Faschismus sieht, wird in neueren Ansätzen (so z.B. von Hennig und Wacker, beide in: *Jugend und Neofaschismus*, 1979) die Notwendigkeit der Verankerung demokratischer Verhaltensweisen im Individuum bzw. der Erziehung der Affekte und der Soziabilität betont. Soziabilität, Sensibilität, die Berücksichtigung der Interessen anderer lassen sich jedoch nicht unmittelbar anerziehen, sondern setzen objektive Bedingungen voraus, unter denen diese Verhaltensweisen mit den Notwendigkeiten der individuellen Daseinsbewältigung vereinbar sind, d.h. nicht zur Existenzgefährdung des Einzelnen führen.

4. Die These von der verhaltensbestimmenden Kraft der Persönlichkeitsstruktur impliziert die Aufteilung der Menschen in »gute« und »böse«, »freiheitsfähige« und »freiheitsunfähige«, »demokratische« und »autoritäre« etc. Die Aufgabe der »guten« ist es dann, die weniger guten auf den Stand ihrer eigenen Entwicklung zu bringen. Was dabei als gut, was als schlecht eingestuft wird, hängt wiederum von den spezifischen Interessen des jeweiligen Theoretikers ab, die nicht weiter hinterfragt werden, sondern unter der Hand zum allgemeinen Maßstab der Bewertung anderer geraten. Bei Reich ist der sexuell befreite Mensch der gute Mensch. Das Problem, dem er zirkelschlüssig verhaftet bleibt, ist, daß die sexuelle Befreiung die Verhältnisse voraussetzt, die sie zugleich schaffen soll.

5. Die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die einerseits als wesentliche Voraussetzung der positiven Entwicklung auch des Individuums angesehen wird, wird somit im Widerspruch dazu letztendlich über die Veränderung der Individuen angestrebt. Sie soll sich quasi naturwüchsig-organisch aus der steigenden Anzahl der guten und dem allmählichen Verschwinden der bösen Individuen bzw. dem Anwachsen der positiven gegenüber den negativen Eigenschaften im Individuum ergeben.

Der gesellschaftliche Veränderungsprozeß bestünde somit in der Säuberung von allen gefährlichen bzw. für den bestehenden Zustand bedrohlichen Elementen. Zwischen der »Ausmerzung« unerwünschter Eigenschaften und der Aussonderung unerwünschter Personen besteht jedoch m.E. kein prinzipieller Unterschied: dem einen wie dem anderen liegt, wenn auch im verschiedenem Ausmaß, die Beschneidung und Negierung subjektiver Lebensansprüche, die gewaltsame Unterordnung der Individuen unter die bestehenden Machtverhältnisse zugrunde.

6. Die These vom faschistischen Potential im Menschen impliziert, indem sie die Sicht auf das Individuum einschränkt, die Verneinung der Individualität, der subjekthaften Selbstbestimmung der Menschen. Die »autoritären Tendenzen« werden z.B. nicht als — in ihrer Realisierung allerdings verkürzte und pervertierte — Anstrengungen der individuellen Kontrolle über die relevanten Lebensbedingungen unter konkret-historischen Verhältnissen gesehen, sondern unmittelbar als Charakterfehler gewertet.

Auf der anderen Seite bedeutet die individualisierende Herangehensweise, das Absehen von den konkreten Bedingungen der Existenz, zugleich die Entlastung der Individuen von der Verantwortlichkeit ihres Tuns und damit die Mystifizierung des Faschismus. Die Anziehungskraft von »Führer«, »Volksgemeinschaft« etc. wird z.B. als orgastische Sehnsucht nach Hingabe, als irrationale Identifikation mit der Macht etc. interpretiert, nicht aber als individuelle Praxis der Lebensbewältigung unter spezifisch gesellschaftlich-historischen Umständen untersucht.

Der Kurzschluß der Argumentation liegt in der Reduzierung menschlicher Bedürftigkeit auf die unmittelbare Existenzsicherung, womit alles darüber hinausgehende Verhalten als interessenlos und damit der eigenen Verantwortung entzogen, nur durch höhere, subjektunabhängige Mächte — die Ideologie, das Böse (etwa bei Melitta Maschmann: *Fazit*, 1979) etc. — bestimmt gesehen wird.

7. Die These vom faschistischen Potential im Menschen ist politisch kurzsichtig, indem sie potentiell Verbündete im Kampf gegen den Faschismus auf die Seite des Faschismus drängt. Statt sich um Verständnis für die objektive und subjektive Situation der Betroffenen zu bemühen, werden diese in ihrem Kern in Frage gestellt, was zur Erhöhung ihrer Unsicherheit beitragen und die Tendenz nach unmittelbarer Absicherung und Bestätigung intensivieren wird.

### III.

Zusammenfassend läßt sich also zur These vom faschistischen Potential »in uns« sagen, daß sie im Grunde genommen immer auf die These vom Faschismus in den anderen, nämlich denen mit der autoritären etc. Persönlichkeitsstruktur, hinausläuft. Sie beruht auf der gleichen Reduktion gesellschaftlicher Komplexität »durch personalisierende Konkretisierungen des Abstrakten«, die Hennig z.B. als wesentliches Moment faschistischer Ideologie bestimmt.

Der Kampf gegen die »ökonomistische Verkürzung« des Faschismusproblems durch den »orthodoxen Marxismus« mittels der Psychoanalyse hat also die psychologistische Verkürzung des Problems zur Folge, wobei diese Verkürzung zugleich bestimmte Prämissen mit der

Ideologie des Nationalsozialismus, zu dessen besserem Verständnis sie beitragen will, gemeinsam hat. Die wesentlichen Übereinstimmungen liegen in der personalisierenden Sichtweise des individualistischen Erklärungsansatzes, damit der Verfestigung individueller Ausgeliefertheit an die Verhältnisse, aus der heraus die rigorose Durchsetzung der eigenen Interessen gegenüber anderen als quasi natürliche Existenzform erscheint und in der kollektiven Interessenvertretung eine ideologische Überhöhung erfährt: ich tue es nicht für mich, sondern für die Kameraden, mein Land, mein »erweitertes Ich«, in dem das personale Ich scheinbar aufgehoben ist.

Der individualistische Ansatz kann Macht nur als unmittelbare — isolierte oder auch kollektive — Durchsetzung der Interessen gegenüber anderen fassen, die sich entweder in natürlicher Überlegenheit gründet oder als Ausdruck individueller oder auch allgemeiner Perversion erscheint. Die Stabilisierung der bestehenden Machtverhältnisse ist immer die Folge: entweder in direkter Rechtfertigung oder in abstrakter Negation der Macht, der Verherrlichung individueller Ohnmacht als Innerlichkeit, Vergeistigung etc.

#### IV.

Gegen die psychologistische Verkürzung der Erklärung des faschistischen Einflusses auf die sog. Masse muß die zentrale Bedeutung der gesellschaftlichen Existenzsicherung auch für die individuelle Entwicklung hervorgehoben werden. Der Einfluß des Nationalsozialismus auf breite Schichten der Bevölkerung beruht zum geringsten Teil auf der positiven Anziehungskraft seines Programms, das offensichtlich die wenigsten seiner Anhänger zur Kenntnis genommen haben. Der Faschismus knüpft vielmehr an Sehnsüchten und Bedürfnissen an, die in der Situation allgemeiner Ausgeliefertheit und Bedrohtheit, die er wesentlich verursacht hat, vordergründig werden. Er ist das Versprechen der umgehenden Verbesserung des individuellen Schicksals in Beseitigung des allgemeinen Chaos und Elends und in Überwindung der Entwurzelung und Bedeutungslosigkeit der individuellen Existenz — durch Vernichtung des inneren und äußeren Feindes einerseits und die gleichberechtigte Beteiligung aller »wahren Deutschen« an dem Aufbau eines neuen, von allen bedrohlichen Einflüssen bereinigten Deutschlands andererseits. Er bot die scheinbar risikolose Orientierung aus der aktuellen Bedrängnis heraus unter Beibehaltung bzw. in imperialistischer Ausweitung des gesellschaftlichen status quo und kam damit der allgemeinen Entwicklungsangst entgegen, die zwangsläufige Folge der mangelnden Einflußmöglichkeiten auf den Entwicklungsprozeß ist.

Der Kampf gegen den Faschismus ist nur dann erfolgreich zu führen, wenn er sich nicht gegen die äußeren Erscheinungen, sondern

gegen die Ursachen richtet, die nicht »im« Menschen, sondern in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung liegen. Strauß und die Neonazis sind nicht Ursache, sondern Symptom der Gefahr.

Die Rolle der Psychologie im Kampf gegen den Faschismus ist dabei von untergeordneter, wenn auch nicht unbedeutender Art. Je nachdem, ob die Psychologie die bürgerliche Ideologie der individualistischen Existenz, die in letzter Konsequenz immer die Gefährdung durch den Faschismus impliziert, in ihren Theorien und Methoden reproduziert oder in ihrer Eigenart und Funktion aufdeckt, kann sie den Kampf gegen den Faschismus behindern oder unterstützen.

Ute H.-Osterkamp

### **»Mentale Attraktivität« des Faschismus?\***

Die Rezension der »Materialien vom Antifaschistischen Kongreß Mannheim« (erschieden im Röderberg-Verlag, Frankfurt/M. 1980) durch E. und H. Haustein hat bereits breiten Widerspruch ausgelöst, und auch mir ist es ein Anliegen, mein Unbehagen an diesem Bericht zu artikulieren. Dieses Unbehagen gründet sich im wesentlichen in der Aussage der Hausteins, daß man in Mannheim über die enge Definition des Faschismus als »terroristische Form der Herrschaftsausübung des Monopolkapitals« nicht hinausgekommen sei und — in Wiederholung des alten Irrtums der »kommunistischen Weltbewegung, die schon einmal leichten Herzens auf die analytischen Hinweise Wilhelm Reich's glaubte verzichten zu können« — die »mentale Attraktivität« des Faschismus auf bestimmte Teile der Bevölkerung nicht berücksichtigt habe. — Legt man die Forderung, die »mentale Attraktivität« des Faschismus zu analysieren, so aus, daß es nicht hinreicht, den Faschismus als Instrument kapitalistischer Herrschaftssicherung zu diskutieren, sondern daß man sich darüber hinaus mit der »subjektiven« Basis des Faschismus beschäftigen muß, daß es also klärungsbedürftig ist, warum der Widerstand gegen den Faschismus nicht verbreiteter war und allgemeiner: unter welchen Bedingungen menschliche Individuen Opfer und/oder Mitträger des Faschismus wurden bzw. werden können, so kann man dem nur zustimmen. Der Begriff der »mentalen Attraktivität«, wie er von den Hausteins gebraucht wurde, legt aber m.E. die Auffassung nahe, daß der Faschismus eine ursprüngliche Anziehungskraft auf die Menschen hat, in diesen ein positives Echo auslöst, sich quasi in ihnen wiederfindet und aufgrund dieses unmittelbaren Gleichklangs mit den Massen an die Macht gelangen konnte und wieder kann. Dies ist zumindest die Vorstellung von W. Reich, auf den sich die Rezensenten berufen.

\* Diskussionsbeitrag für die Deutsche Volkszeitung Nr. 49 vom 4.12.1980

Für Reich ist die Tatsache, daß die Arbeiter auf die Weltwirtschaftskrise 1929-32 nicht mit der Weltrevolution reagierten und dadurch den Faschismus verhinderten, unmittelbarer Ausdruck der Irrationalität ihres Verhaltens. Zu dieser Auffassung kommt er, indem er weder auf die existentielle Bedrohung der Bevölkerung durch das Kapital, die sich in Krisenzeiten verschärft, eingeht, noch auf das für den kollektiven Widerstand geforderte Maß an Einsicht, Disziplin, Selbstüberwindung, Ausdauer, Engagement etc. Er faßt Widerstand nur als spontanen Ausdruck unmittelbarer Auflehnung der vielen Einzelnen, die sich auf nicht näher beschriebene Weise durch irgendeine glückliche Fügung zum breiten Strom des zielgerichteten Kampfes gegen das kapitalistische System verdichten soll. Die »Irrationalität« menschlichen Verhaltens, die der »orthodoxe« Marxismus, aber auch Marx, Engels, Lenin, seiner Auffassung nach übersehen haben, wird von Reich zum zentralen Gegenstand psychologischer Forschung bzw. (da er aufgrund seiner psychoanalytischen Ausrichtung von vornherein über die entsprechenden Antworten verfügt) Aussagen und als identisch mit dem »subjektiven Faktor« erklärt, durch den er nunmehr die marxistische Theorie »ergänzen« will.

Die »Irrationalität« gründet sich nach Reich in der Unterdrückung der frühkindlichen Sexualität und äußert sich als allgemeine Freiheitsunfähigkeit/-angst, aus der die Sehnsucht nach Unterwerfung unter einen starken Führer erwächst. Die Herrschenden sind für Reich vergrößertes Eben- bzw. Vorbild der »Massenindividuen« und zugleich diejenigen, die die Bürde der Verantwortung tragen, die jene zu übernehmen aufgrund ihrer psychischen Deformiertheit sich sträuben. »Verantwortung« wird dann von Reich im Verlauf seiner weiteren Ausführungen auf die Bereitschaft reduziert, sich konstruktiv der Sachlogik der Aufgabe unterzuordnen; er bringt sie in Gegensatz zur »Politik«, die er — in logischer Konsequenz seines individualistisch-spontaneistischen Ansatzes — als illusionäre Abkehr von der konkreten Realität, als destruktiv und als Ursache für die gesellschaftliche Zerrissenheit sieht, die seiner Auffassung nach wiederum den Boden für den Faschismus bereitet. Der Verzicht auf jedes über die bestehenden Verhältnisse hinausgehende Denken und Handeln wird dann im weiteren als zentrales Mittel der Wiederherstellung gesellschaftlicher »Gesundheit« propagiert. Der psychologisch bedeutungslose Gegensatz von Kapital und Arbeit muß — so Reich — durch die psychologisch relevantere Gegenüberstellung der Gemeinschaft aller lebensnotwendige Arbeit leistenden Unternehmer und Arbeiter auf der einen Seite und aller von der Arbeit anderer Lebenden, den nur den Profit genießenden Kapitalisten ebenso wie den Funktionären der Arbeiterbewegung auf der anderen Seite ersetzt werden. Der Kampf um die Macht kann bei Reich aufgrund der

individualistischen Verkürzung seiner Theorie nur als Instrument der Unterdrückung anderer oder als Ausdruck sadistischer Tendenzen gedacht werden, und selbst der Kampf gegen den Faschismus hat für ihn in erster Linie die faschistische Entartung der Widerstandskämpfer zur Folge.

Es ist mir ein Rätsel, in welcher Weise die Reich'sche Konzeption für die kommunistische Weltbewegung hätte von Nutzen sein können, es sei denn als abschreckendes Beispiel, indem sie die Richtung aufweist, in die bestimmte, auch heute noch weit verbreitete »Überwindungen marxistischer Orthodoxie« führen (siehe etwa die von Gäbler in der DVZ Nr. 48 zitierten Äußerungen). — Der subjektive Faktor kann nur unter Berücksichtigung der objektiven Verhaltensanforderungen und -angebote, Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen diskutiert werden. Alle Versuche, die psychische Situation unabhängig von bzw. »zusätzlich« zu den gesellschaftlichen Beziehungen des einzelnen und den durch diese bestimmten Handlungsmöglichkeiten zu klären, laufen — und Reich ist hierfür nur ein Beispiel — zwangsläufig darauf hinaus, daß die Ursachen individueller und gesellschaftlicher Probleme letztendlich an den Individuen festgemacht und dortselbst bekämpft werden. Im Extrem bedeutet das die Ausmerzungen aller »ungesunden« Elemente zur Reinhaltung der Volksgemeinschaft. Schon der enge Zusammenhang zwischen der Zuspitzung gesellschaftlicher Widersprüche und zunehmender Ausweitung faschistischer Ideen zeigt, daß sich die »Attraktivität« des Faschismus keineswegs aus der natürlichen Übereinstimmung mit der psychischen Veranlagung der Menschen, sondern aus der Bedrohung und Perspektivlosigkeit der individuellen Existenz ergibt, in der der kurzfristige Kampf ums Überleben gegenüber allen anderen Einsichten und längerfristigen Interessen die Oberhand gewinnt und in der die nazistische Propaganda des allgemeinen Kampfes ums Dasein als Mittel ideologischer Selbst- und Lebensdeutung des Einzelnen verwertbar werden kann und dem eigenen Verhalten höheren Sinn und Rechtfertigung zu geben scheint.

Die Aufweichung bzw. Psychologisierung des Faschismusbegriffs durch die Einbeziehung seiner »massenpsychologischen« Basis in die Definition hat die Abkopplung des Subjektiven von den Notwendigkeiten der Existenzsicherung und damit den Verzicht auf die Erklärung menschlichen Verhaltens, d.h. die Verengung des Psychischen auf das »Irrationale« zur Voraussetzung. Sie impliziert zugleich die Psychologisierung der Welt, indem sie das individuelle Verhalten nicht aus den gesellschaftlich bestimmten Lebensbedingungen, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse durch die »menschliche Natur« erklärt.

Gerade die Tatsache, daß der Kampf gegen den Sozialismus/Marxismus häufig im Namen des besseren, »humaneren« Sozialismus/Mar-

xismus geführt wird, macht es notwendig, alle »Bereicherungen« des Marxismus sorgfältig auf ihre Konsequenzen hin zu überprüfen. In diesem Zusammenhang ist auch der von den Hausteins erhobene Vorwurf zu diskutieren, daß in Mannheim infolge des zu engen Faschismusbegriffs das »Ghetto eines bestimmten Bündnisspektrums« nicht überwunden werden konnte: Alle Versuche, das Bündnisspektrum — unter dem Anschein der Toleranz und Offenheit — durch Aufweichen der marxistischen Theorie zu erweitern, bedeuten letztendlich nichts anderes als Resignation, das Aufgeben der marxistischen Position und des Kampfes um den Sozialismus bzw. die theoretische Rechtfertigung und/oder Verschleierung des praktischen Nachgebens gegenüber der Widerständigkeit der konkreten Realität.

Es ist somit Reinhard Opitz voll zuzustimmen, wenn er in seiner Erwiderung auf die Kritik (DVZ Nr. 45) zusammenfaßt, daß der Wert des Mannheimer Kongresses gerade darin besteht, daß er keinen erkenntnisschwerenden Fehlmeinungen Vorschub geleistet und damit wesentliche Voraussetzungen für die Fruchtbarkeit der weiteren Diskussion gebracht hat. — Nur auf der Grundlage der falschen Vorstellung der psychischen Konstitution als mitverantwortlich für den Faschismus ist es möglich, die Fülle des Materials zu übersehen, die der Mannheimer Kongreß auch zur Bestimmung der subjektiven Situation gebracht hat, in der die faschistische Propaganda wirksam werden kann.

Roland Schweizer

## **Die Wirkungsweise der Propaganda der NSDAP**

Materialien für ein Prüfungsgespräch im Nebenfach Psychologie

Wenn es um die Entwicklung der NSDAP von einer kleinen Gruppierung zur Massenpartei geht, wird üblicherweise immer mit der »Verführung« der Menschen argumentiert. Da ja nun nicht alle Menschen vom Faschismus »verführt« wurden, ist man gezwungen zu unterscheiden zwischen Menschen, die verführbar sind und solchen, die es nicht sind. (Es gibt allerdings auch Auffassungen, die davon ausgehen, daß das ganze deutsche Volk verführt wurde, der eine Teil durch den »linken Extremismus«, der andere Teil durch die NSDAP.) Verführbarkeit heißt dann, daß es Menschen gab, die eine Charakterstruktur aufwiesen, die »blind« auf das ansprach, was die NSDAP anbot. — Diese Auffassung sieht die Menschen als willen- und interessenlose Objekte der Geschichte, die von »Führern« in die eine oder andere Richtung dirigiert werden. Die gesellschaftliche Situation, in der faschistische Organisationen entstehen und anwachsen, wird entweder überhaupt nicht oder



nur als marginaler Bestandteil (wenn es den Menschen schlecht geht, kommen ihre schlechten Eigenschaften zum Vorschein) diskutiert. Damit wird der Zusammenhang zwischen materieller Verelendung und Anwachsen der faschistischen Gefahr verschleiert und die Ursachen für den Faschismus in den einzelnen Menschen hineinverlagert.

Meine These dagegen lautet: Die Übernahme der faschistischen Ideologie war eine Antwort auf die Krise des kapitalistischen Systems. Das bedeutet, daß die faschistische Propaganda insofern Erfolg hatte, als sie Lösungen anzubieten schien für die Probleme, die für einen großen Teil der Bevölkerung nicht als Ergebnisse der krisenhaften Entwicklung des Kapitalismus durchschaubar waren. Will man die Wirkung der nationalsozialistischen Propaganda erklären, muß man sie in Zusammenhang bringen mit der Lebenssituation der Menschen, die sie ansprach.

Die nationalsozialistische Propaganda läßt sich folgendermaßen charakterisieren: 1. Die Probleme werden reduziert auf einfache, leicht durchschaubare Muster. 2. die Ursachen der Probleme werden personifiziert in den Feinden Deutschlands, die vereinfachend zur »jüdisch-bolschewistischen Wallstreet-Plutokratie« zusammengefaßt werden. 3. Das »deutsche Wesen«, das im Grunde »gesund« ist, wird den »fremdrassigen« und »entarteten« Elementen gegenübergestellt.

Zentrale Elemente der nationalsozialistischen Propaganda (vor 1933) sind: 1. Die »Volksgemeinschaft«, 2. Das »germanische Wesen und 3. die These der Schwächung Deutschlands durch die »volks- und artfremde« Führung der Weimarer Republik.

Zu 1: Die »Volksgemeinschaft« diente als Kampfbegriff gegen den Klassenkampf:

»Er, der Führer, hat es gekonnt, Millionen deutschen Menschen beizubringen, daß sie im Volksgenossen nicht mehr den Vertreter einer Klasse, sondern den Mann desselben Bodens und des gleichen Blutes sehen, mit dem sie das Schicksal der Nation auf immer, im Glück und im Unglück verbunden hält, ganz gleich aus welcher Klasse, aus welchem Stande er hervorgegangen ist.«<sup>1</sup>

Der Führer hat Millionen seiner Volksgenossen auf den gleichen Nenner gebracht, »nämlich denjenigen ihres deutschen Blutes«.<sup>1</sup>

»Wir wollen ein freies Volks ohne Ständesdünkel und Klassenkampf! Wir wollen den Nationalsozialismus!«<sup>2</sup>

»... dann wird in Kürze die Zeit kommen, nach der wir uns seit zweitausend Jahren gesehnt haben: die Einigkeit der Nation, die Volksverbundenheit und Schicksalgemeinschaft der einzelnen Menschen!«<sup>3</sup>

»Es ist ein Irrsinn, von Solidarität zu reden mit Chinesen und Japanern, aber für den eigenen Volksgenossen keine Solidarität zu kennen.«<sup>4</sup>

Damit sprachen die Nationalsozialisten in der Hauptsache Mittelschichten an, aber auch Arbeiter, sofern sie nicht der Arbeiterbewegung angehörten. Also Menschen, die als »Vereinzelte« Angst hatten, zwischen den Klassen, die ihnen übermächtig und bedrohlich erschie-

nen, zerrieben zu werden. Sowohl die Mittelschichten, als auch teilweise Arbeiter, orientierten sich »nach oben«, d.h. sie wollten, gemessen an den gesellschaftlich vorgegebenen Abstufungen, ihre Lebenssituation verbessern. Damit befanden sich in einem Abwehrkampf sowohl gegen das Großkapital, das massenhaft Bankrotte von Kleingewerbetreibenden als auch Millionen Arbeitslose produzierte, als auch gegen die Arbeiterbewegung, die die Gesellschaft grundlegend verändern wollte. Da sie nicht in der Lage waren, sich als eigenständige Kraft zu organisieren und sich gemeinsam zu wehren, suchten sie nach einer Kraft, die sie in Schutz nahm vor den großen gesellschaftlichen Klassen — Bourgeoisie wie Proletariat — und damit ihren Status quo bewahrte bzw. ihren Aufstieg ermöglichte.

Zu 2: Zur Begründung der Falschheit des Klassenkampfes diene die Gegenüberstellung des »guten germanischen Wesens« mit den Feinden Deutschlands, die allesamt entweder nichtdeutsch waren oder nichtdeutsch beeinflusst wurden:

»Wir klagen Euch an, die Ihr Volks- und Artfremden die Macht und Herrschaft überlaßt über die Tempel und Stätten deutscher Kultur, Art und Sitte, ...«<sup>5</sup>

»Der Kern dieser Menschen ist ja gut, denn das germanische Wesen ist in all den Jungens, die heute zum Kino laufen, nicht tot. Es schläft nur. Wir müssen es dann wachtrommeln.«<sup>5</sup>

»Ein Volk, das durch Jahrtausende gefürchtet, wenn es einig war, ...«<sup>5</sup>

»Die Jugend als negroide (Neger) Rasse hassen uns, die hochstehende arisch germanische Rasse, sowie etwa der minderwertige Mensch den hochwertigen haßt.«<sup>5</sup>

Geben wir ihm (dem Volk; R.S.) seine gesunde Seele zurück, um dereinst über eine undeutsch beeinflusste Regierung, über Judenpresse, ... zu siegen, ...«<sup>6</sup>

»Wenn das deutsche Volk wieder gesunden soll, dann muß zunächst und zuerst das jüdische Wesen überwunden werden und beseitigt werden. Die deutsche Volksseele ist krank, überwuchert und zu Boden gedrückt vom jüdischen Wesen.«<sup>6</sup>

»Deutscher Fleiß, deutsche Tüchtigkeit, deutsche Treue haben Deutschland einst hochgebracht. In allen Volksschichten, in allen Berufsständen herrschten Wille und Kraft, das Vaterland groß und stark zu machen. Mit Stolz, Liebe und Verehrung und Neid wurde die schwarz-weiß-rote Fahne als Symbol ehrlicher deutscher Arbeit auf allen Meeren, in allen Ländern begrüßt.«<sup>7</sup>

Mit dieser Gegenüberstellung wird folgende Sichtweise suggeriert:

1. Die wirtschaftliche Krise in Deutschland sei kein innerdeutsches Problem. Die äußeren feindlichen Mächte und die in Deutschland sitzenden »Volks- und Artfremden« seien es, die Deutschland »zerstören« wollen. — 2. Der von der Propaganda Angesprochene gehöre der überlegenen Rasse an, sei einer der Auserwählten und habe sich gegenüber dem »Untermenschen« als »Herrenmensch« bzw. als Angehöriger der Klasse der »Herrenmenschen« zu beweisen.

Zu 3: Durch die These der Schwächung Deutschlands durch »volks-

und artfremde« Führung sollte der Eindruck erweckt werden, die »jüdische Verseuchung« Deutschlands sei schuld an der Krise und durch Beseitigung der Juden würde Deutschland wieder »groß und stark«: Dazu Gregor Strasser in seiner Reichstagsrede gegen Locarno (25.11. 1925):

Die Anerkennung des Versailler Friedensvertrages und der Verzicht auf die »geraubten deutschen Gebiete« bedeute »dauernder Verzicht auf deutsche Zukunft«. »Der Eintritt in den Völkerbund: heißt darüber hinaus endgültige und völlige Eingliederung Deutschlands in das Wertsystem der Siegermächte von Versailles als Trabant, als Sklave, als höriger Landsknecht für den Raubkrieg jener Mächte, denen unsere Sklaverei Leben, denen unsere Freiheit Tod bedeutet!«<sup>8</sup>

Das Ergebnis dieser Politik ist: »Deutschland ist ausgestrichen aus der Reihe selbständiger Staaten und ist eine Kolonie des jüdisch-amerikanischen Finanzkapitalismus geworden, ...«<sup>9</sup>

Und die Folgen dieser Schwächung sind: »Bekanntlich haben wir Deutsche viel zu wenig Land, um je wieder ein reiner Agrar-Staat werden zu können. Bei unserer dichten Bevölkerung sind wir nun einmal gezwungen, entweder Waren oder aber Menschen ausführen zu müssen. Schön, gut! Aber bei unserer heutigen nun einmal vorhandenen absoluten Machtlosigkeit können wir ohnehin weder Menschen, noch — in nennenswerter Weise — Waren ausführen. Dem seiner Macht gänzlich beraubten Deutschland schließt heute ein jedes Land seine Grenzen ...«<sup>10</sup>

Was ist der Ursprung all dieser Not? »... daß alle diese Not ihren Ursprung in unserer Versklavung unter das Finanzdiktat der Weltbörse hat, in den ungeheuren Zinsleistungen, die wir als 'Reparationen' jährlich dem Finanzkapitalismus darbringen müssen.«<sup>11</sup>

Finanzkapitalismus und Weltbörse war für die Nationalsozialisten ein Synonymbegriff für das jüdische, das »raffende« Kapital. — Was tun? — »Damit zwingt er (der Jude; R.S.) uns zu Maßnahmen, die vielleicht hart erscheinen, die aber unbedingt notwendig sind, wenn wir unser deutsches Volk in letzter Stunde aus schwerster Not erretten wollen.«<sup>12</sup>

Damit ist nun die Grundlage gelegt für die »Problemdefinition« und die »Problemlösung«: Deutschlands Krise ist verursacht durch die Schwäche Deutschlands! Deutschlands Schwäche ist verursacht durch die »volks- und artfremden« Führer in Politik und Wirtschaft. Wenn man die rassistischen Grundsätze berücksichtigt, dann könnte man auch den früheren Zustand wieder herstellen, als Deutschland groß und stark war. Ein Land, das groß und stark ist, kann es sich auch erlauben, sich gegen Behinderung der eigenen Entwicklung zu wehren und es kann sich von anderen nehmen, was es braucht.

## Zusammenfassung

Angesichts der vor allem ab 1929 zunehmenden Krise in Deutschland, in der tausende mittelständischer Existenzen vernichtet wurden, es Millionen Arbeitslose gab, schien die NSDAP die einzige Partei zu sein, die eine Antwort auf die Probleme hatte. Die bürgerlichen Parteien hatten die Jahre davor schon gezeigt, daß sie die Krise nicht bewältigen konnten. Die sozialistische Alternative war vor allem für die Mittel-

schichten verbaut, da sie befürchteten, dann erst recht enteignet zu werden. — Die NSDAP bot diesen Menschen eine Politik an, die durch Ausschaltung des Klassenkampfes den Status quo der Mittelschichten zu garantieren schien. Sie bot ihnen durch die Identifizierung des Individuums mit dem Großen und Ganzen (der Nation, der »Volksgemeinschaft« etc.), kraft deren es an der Macht und Herrlichkeit des neuen Staates Anteil zu gewinnen wähnte, Kompensation für die eigene Machtlosigkeit. Die Personifizierung der Krisenursachen in dem »Hauptfeind Jude« ließ nicht nur die Lösung der Probleme erkennbar werden, sondern in Verbindung mit der Rassenlehre wurde noch eine »höherstehende« Begründung für die Ausschaltung des Feindes geliefert.

### Anmerkungen

- 1 Rede Prinz Friedrich Christian zu Schaumburg-Lippe, 5.12.1932
- 2 Helms-Rede, 10.1.1933
- 3 Goebbels-Rede, 10.1.1933
- 4 Hitler-Rede, 11.1.1933 (1 bis 4 zitiert nach: Julja Ciolek-Kümper, Wahlkampf in Lippe, München 1976)
- 5 Sturmjugend, Kampfblatt der schaffenden Jugend, März 1930
- 6 Der nationale Sozialist, 3.1.1926
- 7 Westdeutscher Beobachter, 10.1.1926
- 8 zitiert nach: Der nationale Sozialist, 17.1.1926
- 9 Westdeutscher Beobachter, 17.1.1926
- 10 Der nationale Sozialist, 7.2.1926
- 11 Westdeutscher Beobachter, 3.1.1926
- 12 Der nationale Sozialist, 3.1.1926

## Arbeitsgruppen »Kritische Psychologie« (3)

### BRD und Berlin West

#### Berlin/West:

Petra dell' Anna, Langenscheidtstr. 4, 1000 Berlin 62, Tel.: 030/7823747, und Monika Rohloff, Fredericiastr. 8, 1000 Berlin 19, Tel.: 030/3024587. Lektüre der 2 Bände Motivationsforschung. Beginn: November 1980; voraussichtlich beendet Ende 1981. Organisiert im Rahmen der Vorbereitungsgruppen zur *Volksuni* 1981. 14 Teilnehmerinnen (Technische Zeichnerinnen, Lehrerinnen, Kaufmännische Angestellte, eine Hausfrau, Studentinnen, eine Krankenschwester); rund zwei Drittel Mitglieder des Sozialistischen Frauenbundes Westberlin.

#### Hamburg:

Kornelia Hauser, Hellkamp 77, 2000 Hamburg 19, Tel.: 040/4914914. Im SS 1980 div. Aufsätze von Holzkamp, »Sinnliche Erkenntnis«; Beginn mit Motivationsforschung Band 1. WS 80/81: Motivationsforschung Band 2; von Soziologiestudenten organisiert; ca. 11 Teilnehmerinnen.

Gabriele Mineur, Scheideweg 48, 2000 Hamburg 20, Tel.: 040/4910723. Im SS 1980 Aufsätze von Holzkamp: »Kann es im Rahmen der marxistischen Theorie eine Kritische Psychologie geben?« (Argument 103), »Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität« I und II (AS 34 u. AS 41) sowie einige Kritiken dazu aus »Psychologie und Gesellschaft« 3/4; im WS 80/81: Beginn mit H.-Osterkamp: »Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1«; 5 Teilnehmer/innen.

## Über die Autoren

*Ackermann, Jost*, Dipl.Psych., wiss.Ass. am IIP der TUB; Mitarbeiter des Projekts »Teffpunkt Waldstraße« (Berlin-Moabit)

*Böhm, Hartmut*, Dipl.Psych., Mitarbeiter des Therapie-Zentrums Osnabrück

*Dannenberger, Jörg*, Dipl.Psych., Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums Berlin

*Dix, Ulrich*, Dr., Mitarbeiter des Schulpsychologischen Dienstes in Berlin-Schöneberg; Autor des Buches »Schulalltag«

*Dreier, Ole*, Psychologe an der Kopenhagener Universitätsklinik; Mitarbeiter einer Beratungsstelle in einem Kopenhagener Stadtteil; Autor des Buches »Familiäres Sein und familiäres Bewußtsein«, Zeitschriftenveröffentlichungen

*Grüter, Barbara*, vgl. Forum Kritische Psychologie 5 (AS 41)

*Heyer, Peter*, Lehrer, stellv. Vors. der GEW-Fachgruppe »Grundschule«; Abteilungsleiter des Pädagogischen Zentrums Berlin

*Hochstrasser, Franz*, Dipl.Psych., Leiter des Kantonalen Jugendpsychologischen Dienstes Aargau/Schweiz

*Holzkamp, Klaus*, vgl. Forum Kritische Psychologie 4 (AS 34)

*Holzkamp-Osterkamp, Ute*, vgl. Forum Kritische Psychologie 5 (AS 41)

*Jantzen, Wolfgang*, Dr.phil., Prof. im Studiengang Behindertenpädagogik an der Universität Bremen. Letzte Veröffentlichung: Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik (1980). Arbeitsschwerpunkt: Pädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Mitglied in BdWi und GEW

*Kostka, Winfried*, Dipl.Psych., Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums Berlin

*Meißner, Klaus*, Dipl.Psych., Wiss. Oberrat am Pädagogischen Zentrum Berlin und Leiter der Diesterweg-Hochschule Berlin, Redakteur der »blz«

*Mollschönert, Monika*, Dipl.-Psych., Mitarbeiterin des Therapie-Zentrums Osnabrück

*Ottomeyer, Klaus*, Dr.rer.pol., Priv.Do. am PI der FU Berlin. Wichtigste Veröffentlichung: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen (1977). Arbeitsschwerpunkt: Sozialpsychologie, Heimerziehung. Mitglied der ÖTV

*Pilz, Dieter*, Dipl.Psych., Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums Berlin; Mitherausgeber des Buches »Schulversagen und Kindertherapie«

*Pogrzeba, Michael*, Dipl.Päd., Mitarbeiter des Therapie-Zentrums Osnabrück

*Quitmann, Helmut*, Vors. der GEW-Fachgruppe »Sonderschule«, wiss.Ass. an der Abt. 2 der PH Berlin

*Siemens, Henning*, Dipl.Psych., Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums Berlin

*Schlee, Jörg*, Prof. an der Universität Oldenburg, Autor von »Legasthenie-Forschung am Ende?«

*Schubenz, Siegfried*, Prof. am Psychologischen Institut der FUB; Mitarbeiter des Legasthenie-Zentrums Berlin, Mitherausgeber des Buchs »Schulversagen und Kindertherapie«

*Schweizer, Roland*, Ausbildung und Arbeit als Schriftsetzer, zweiter Bildungsweg: cand. Sozialpädagogik FU Berlin; Mitglied der GEW

## Neuerscheinungen 1980

---



Christa und Thomas Fengler:

### Alltag in der Anstalt

Wenn Sozialpsychiatrie praktisch wird – Eine ethnomethodologische Untersuchung.  
Vorwort: Klaus Dörner. Ausgezeichnet mit dem Hermann-Simon-Preis 1979, 300 Seiten, 20.– DM, ISBN 3-88414-019-1

Klaus Dörner, Christiane Haerlin, Veronika Rau, Arnd Schwendy und Renate Schernus (Hrsg.):

### Der Krieg gegen die psychisch Kranken

Gefühle, Meinungen, Fakten und Dokumente über die Verhältnisse in der deutschen Psychiatrie 40 Jahre nach dem psychiatrischen „Holocaust“.  
Sonderband der Zeitschrift „Sozialpsychiatrische Informationen“, 293 Seiten, 15.– DM, ISBN 3-88414-018-3

Peter Berger (Hrsg.):

### Neue Psychiatrie – Erfahrungen aus Italien und Deutschland

Referate und Protokolle einer Arbeitstagung vom 12.–14. Oktober 1979 in München  
Sonderband der Zeitschrift „Sozialpsychiatrische Informationen“, 170 Seiten, 10.– DM

Neuerscheinungen in der Reihe

### Werkstattsschriften zur Sozialpsychiatrie

P. Bastiaan, H. Schädle-Deininger:

### Fortbildung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie II

Übersicht über die Entwicklung in der BRD, Lehrplan und Konzept, Erfahrungsbericht über einen Aufbaukurs (Bd. 28), 305 Seiten, 15.– DM, ISBN 3-88414-017-5

C. Finzon:

### Alkohol, Alkoholismus und Medizin

Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Psychiatrie (Bd. 29), 130 Seiten, 8.– DM, ISBN 3-88414-020-5

N. Pörksen (Hrsg.):

### Therapie – Hilfe, Ersatz, Macht?

Protokolle der DGSP-Jahrestagung vom 1.–4. November 1979 in Freiburg, (Bd. 30), 140 Seiten, 9.– DM, ISBN 3-88414-021-3

### „Sozialpsychiatrische Informationen“ „(ISSN 0171-4538)“

erscheinen vierteljährlich mit 2 Einzel- und 2 Doppelheften (insg. über 600 Seiten) pro Jahr;  
Jahresabonnement 30.– DM

Im 1. Halbjahr 1980 sind erschienen:

Themenheft „Psychodrama 1980“ – Praxis des Psychodrama in Sozialpsychiatrie, Psychotherapie und angrenzenden Bereichen; Hrsg.: K. W. Oberborbeck, 180 Seiten, 10.– DM

Jubiläumsband „10 Jahre Info“ . Eine Auswahl wichtiger Artikel aus den vergriffenen Jahrgängen, mit einem Vorwort von E. Wulff, 300 Seiten, Einzelpreis 12.– DM

**Psychiatrie-Verlag, Mühlentorstraße 28  
3056 Rehburg-Loccum 1**

## ARGUMENT-SONDERBÄNDE (AS)

### Die Taschenbuch-Reihe im ARGUMENT-Verlag

- AS 47 Materialistische Kulturtheorie und Alltagskultur
- AS 48 Jahrbuch für kritische Medizin 5: BdWi-Gesundheitstagung 1979
- AS 49 Forum Kritische Psychologie 6: Handlungsstrukturtheorie
- AS 50 Aktualisierung Brechts
- AS 51 Sozialliberalismus oder rechter Populismus?
- AS 52 Alternative Wirtschaftspolitik 2: Probleme der Durchsetzung
- AS 53 Jahrbuch für Kritische Medizin 6
- AS 54 Materialistische Wissenschaftsgeschichte: Evolutionstheorie
- AS 55 Projekt Automation und Qualifikation V: Automationsarbeit: Empirie 2
- AS 56 Alternative Umweltpolitik
- AS 57 Gulliver 8: Commonwealth und Dritte Welt
- AS 58 Die Wertfrage in der Erziehung: Schule und Erziehung VIII
- AS 59 Forum Kritische Psychologie 7: Therapie
- AS 60 PIT: Faschismus und Ideologie 1
- AS 61 Internationale Sozialismus-Diskussion 1
- AS 62 PIT: Faschismus und Ideologie 2

#### Programm 1981

- AS 63 Entstehung der Arbeiterbewegung
- AS 64 Prävention — Medizin und Politik/Soziale Medizin IX
- AS 65 Gulliver 9: »Zweite Kultur« in England, Irland, Schottland, USA
- AS 66 Forum Kritische Psychologie 8: Handlungsstrukturtheorie 2
- AS 67 Projekt Automation und Qualifikation VI: Automationsarbeit: Empirie 3
- AS 68 Alternative Wirtschaftspolitik 3: Das Inflationsproblem
- AS 69 Gewerkschaften und Gesundheit
- AS 70 PIT: Bereichstheorien
- AS 71 Gulliver 10: Women — Zwischen Voluntarismus und Revolution
- AS 72 Forum Kritische Psychologie 9: Ideologie-Diskussion
- AS 73 Jahrbuch für kritische Medizin 7
- AS 74 Deutsche Arbeiterbewegung vor dem Faschismus

---

**Auswahl-Abo:** mind. 3 Bände des laufenden Jahrgangs. Abo-Preis pro Band: 12,80 (statt 15,50), f. Stud. 11,- (statt 12,80) zzgl. 1,50 Versandkosten.  
GULLIVER, FORUM KRITISCHE PSYCHOLOGIE und KRITISCHE MEDIZIN  
Abo: jeweils 2 Bände im Jahr zu Abo-Preisen.

---

Das Argument-BEIHEFT '79 und '80 jeweils ca. 100 Besprechungen zu den wichtigsten wissenschaftlichen Neuerscheinungen.

Je 192 S., 15,50 DM, f. Stud. 12,80. Abonnenten der Zeitschrift bzw. der AS: 12,80 bzw. 11,— DM.

---

Wir liefern aus: W.F. Haug: DER ZEITUNGSROMAN oder Der Kongreß der Ausdrucksberater. rotpunkt verlag Zürich, 176 S., 12,80 DM; f. Argument/AS-Abonnenten: 11,— DM.

Fragen kritisch-psychologisch fundierter *Therapie* — am Beispiel der Arbeit des »Legasthenie-Zentrums Berlin« (LZ) — stehen im Mittelpunkt des Bandes.

Der erste Teil versammelt Besprechungen des LZ-Buches »Schulversagen und Kindertherapie« von Lehrern und Mitarbeitern anderer Therapie-Einrichtungen. Winfried Kostka stellt neueste Entwicklungen der Therapie im LZ vor (»Kindertherapie und Kleincomputer«). Danach folgt eine ausführliche Auseinandersetzung Ole Dreiers mit den theoretischen Grundlagen der Therapiearbeit des LZ. Im anschließenden Colloquium diskutieren J. Dannenberger, O. Dreier, H. Drummer, W. Jantzen, K. Holzkamp und S. Schubenz die Problematik von Therapie und Therapeuten in der bürgerlichen Gesellschaft.

Ausführlich antwortet Klaus Ottomeyer auf die Kritik an seinen theoretischen Grundpositionen (vgl. FKP 6).

Die »Werkstattpapiere« beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Individuum und Organisation (K. Holzkamp) und den »subjektiven« Aspekten des Faschismus (U. H.-Osterkamp, R. Schweizer).