

Katrin Schöffel

Widerständiges Lernen im Schriftspracherwerb – Darstellung und Reflexion einer problematischen Förderung vor dem Hintergrund des subjektwissenschaftlichen Lernkonzeptes

Während meiner Tätigkeit als Ko-Lehrerin in einer fünften Integrationsklasse arbeitete ich mit drei Jungen im Alter von elf bzw. zwölf Jahren zusammen, die aus teilweise ungeklärten Gründen nicht oder nur sehr schlecht lesen und schreiben konnten. Die Förderungsarbeit gestaltete sich gerade in den ersten Monaten sehr schwierig und führte mich nicht selten an meine persönlichen und pädagogischen Grenzen: Ich spürte, dass, wann immer ich den Versuch unternahm, die Kinder an die Schriftsprache heranzuführen, sich eine Art „Wand“ zwischen uns aufbaute, die ein weiteres Kontaktnehmen stark behinderte.

Auf der Suche nach geeigneten Hilfen für die Förderung der drei Kinder, stieß ich auf Veröffentlichungen Klaus Holzkamps (1993, 1997). Ich setzte mich mit dem von ihm beschriebenen Phänomen des „widerständigen Lernens“ auseinander und war beeindruckt von einer neuen Sichtweise, in deren Mittelpunkt das lernende Subjekt und seine Interessen stehen. Die von Holzkamp gelieferten Beschreibungen forderten mich förmlich dazu auf, die während der Förderung gesammelten Erfahrungen – Erfolgs- und besonders auch *Misserfolgserlebnisse* – anhand dieser *subjektwissenschaftlichen* Grundlegung des Lernens kritisch zu reflektieren. Es begann eine spannende Suche nach etwaigen Erklärungsmustern für die von den Kindern gezeigten *Lernwiderstände* im Schriftspracherwerb.

„Die können ja nicht mal ihren Namen schreiben!“ – Das Problem *manifestiert* sich

Dienstag, 12.9.: Gegen Ende des ersten Untemchtstages in der neuen fünften Klasse schreibe ich an die Tafel, welche *Arbeitsmaterialien* die Kinder morgen mitbringen sollen: Schere, Kleber, etc.. Im Vorbeigehen sehe ich, dass Thomas einige *Kritzeln* und vereinzelte Buchstaben auf einem Merkbloch notiert. Dabei macht er einen sehr unruhigen und *unkonzentrierten* Eindruck, seine Beine unter dem Tisch ständig in Bewegung. Noch weiß ich nicht von seinen massiven Lese- und *Schreibschwierigkeiten* und halte die Zeichen daher für phantasievolle *Abkürzungen* der Wörter an der Tafel. Spaßeshalber bemerke ich, dass ich gespannt sei, was er morgen alles *dabeihätte* und wette mit ihm, dass die

entscheidenden Sachen sicherlich fehlten. Thomas lacht zwar, deckt jedoch den Merkbloch sofort ab.

Mittwoch, 13.9.: Noch vor Untemchtsbeginn kommt Thomas auf mich zu und sagt: „Du hast doch gesagt, dass ich bestimmt ‚was vergesse, aber ich hab‘ alles dabei, schau!“ Tatsächlich hat er – bis auf die Schere – nichts vergessen, weshalb ich ihn als Gewinner der kleinen Wette beglückwünsche.¹ Im weiteren Verlauf des Schultages zeigt sich Thomas mir gegenüber interessiert und „*arbeitswillig*“. Ich bin überrascht, dass er die einfachen Anweisungen auf einem Arbeitsblatt nicht lesen kann, und noch mehr, als ich aus der Ferne beobachte, wie er sich neugierig *darin* macht, private *Aufzeichnungen*, die ich auf meinem Pult liegengelassen habe, zu entziffern (und ihm dies wesentlich besser zu gelingen scheint).

Die erste Untemchtsstunde bei einer *Fachlehrerin* (Religion) nutze ich für einen Perspektivenwechsel, verlasse den Sitzplatz im Kreis und beobachte das Geschehen und die Kinder von einer hinteren Ecke des *Klassenzimmers* aus: Die Religionslehrerin verteilt zu Stundenbeginn quadratische Zettelchen an die Kinder. Sie schlägt ihnen vor, irgendeinem anderen Kind eine Botschaft – in Form einer Frage oder eines *Kompliments*, etc. – *darin* zu schreiben und sie dem neuen Mitschüler zu „*schicken*“. Tobias zieht vor, das Papier zufalten und auf diese Weise zu *bearbeiten*. Eine Nachricht schreibt er auf den Zettel nicht. Clemens und Thomas tauschen die Papiere untereinander aus, was und ob sie etwas *darin* notiert haben, kann ich von meinem Platz aus nicht erkennen.

Schon am *dritten* Schultag sind die großen Lese- und *Schreibschwierigkeiten* von Thomas, Tobias und Clemens nicht mehr zu übersehen. Einerseits bin ich schockiert über ihre schon jetzt erkennbaren Defizite, andererseits ein wenig misstrauisch, weil ich nicht sicher bin, ob v.a. Thomas mir nicht nur etwas „*vorspielt*“: Einfache Wörter wie „und“ oder „wenn“ kann er nicht lesen. Zwar nennt er einzelne Buchstaben, ist aber zu deren Synthese nicht in der Lage. Seine Schwierigkeiten mit der Schriftsprache sind ihm sichtlich peinlich: Komme ich in die Nähe seines Platzes, so deckt er das Arbeitsblatt sofort ab, *entferne* ich mich, schreibt er – in meinen Augen wahllos – Wörter von Manuel ab, der rechts neben ihm sitzt. Dieses Verhalten ist für mich Beweis dafür, dass Thomas in seinen Problemen durchaus *ernst* zu nehmen ist, das Misstrauen verschwindet allmählich. Mehrmals teilt er mir mit, dass er mit dem Schreiben schon zurecht kommen werde und dass er „*nur* heute einen schlechten Tag“ habe. Hin und wieder beschwert er sich über *Tobias*, der seiner Meinung nach zu laut ist: „Der redet immer. Wenn der nicht stören würde, *hätt‘* ich das alles gekonnt! Erst hatte ich die *Aufga-*

¹ Einige Wochen später erfuhr ich von der Mutter, dass Thomas sich an den Inhalt der ersten Tafelanschrift zuhause *nicht* mehr erinnern konnte und dass sie schließlich auf seine Bitte hin bei der Mutter von Clemens anrief, um sich nach den zu besorgenden *Arbeitsmaterialien* zu erkundigen.

be, und dann hat der geredet, und jetzt hab' ich alles wieder vergessen." Clemens, der – ähnlich wie Thomas – die bekannten Buchstaben nicht zusammenlesen kann, beginnt nach ersten, erfolglosen Leseversuchen damit, die neben den Übungen **abgebildeten Comics** auszumalen. Er macht jetzt einen unglücklichen Eindruck, die **Übungen** haben ihn sichtlich überfordert. Ich bin froh, als die zweite Pause beginnt, und spüre, dass auch mich die völlig unerwartete Situation überfordert hat: drei Jungen im Alter zwischen 11 und 12 Jahren², die zu Beginn der **fünften** Klasse noch nicht oder nur sehr schlecht lesen und schreiben können.

„Ich kann nur ‚Lieber Tobias‘ lesen.“ – Sammlung diagnostischen Materials

Montag, 18.9.: Der Tag beginnt mit der Musikstunde. Da die Lehrerin die Kinder noch nicht kennt, schlägt sie eine kleine Vorstellungsrunde vor. Die Nachnamen von Thomas und Tobias versteht sie nicht sofort und bittet die Jungen deshalb darum, sie zu buchstabieren. Weder Thomas noch Tobias ist jedoch **dazu** in der Lage. Drei Mädchen amüsieren sich darüber und Kathrin ruft: „Die können ja nicht mal ihren Namen schreiben!“. Die Klasse lacht, **woraufhin** Thomas rot wird.

Während die übrigen Kinder in der Deutschstunde weiter an einem Lesetext arbeiten, bitte ich Thomas, Tobias und Clemens, im **Gruppenraum** ein von mir vorbereitetes Arbeitsblatt *zur* Beobachtung ihrer Lernprozesse auszufüllen. Thomas wehrt sich und besteht **darauf**, wie die anderen zu lesen. Ohne auch nur einen Blick **darauf** zu werfen, erklärt er mir im Flüsterton: "Das ist doch langweilig! Ich will jetzt lieber da vorne³ mitmachen!" **Immer** wieder schaut er ängstlich zu Manuel hinüber und scheint sich zu vergewissern, dass sein Sitznachbar nichts von seinen schriftsprachlichen Schwierigkeiten erfährt.

Clemens findet das Verbinden von Bild und Wort auf dem **Arbeitsblatt** schon nach kurzer Zeit „total langweilig“, Thomas und Tobias stimmen ihm zu. Bevor ich die Jungen **zurück** ins Klassenzimmer schicke, bitte ich sie **darum**, ihre Arbeitsblätter mit Namen zu versehen und staune, als Tobias seinen Busausweis aus dem Brustbeutel holt, um seinen Nachnamen⁴ von dort **abzuschreiben**!⁵ Ich befürchte, dass die drei nun, nach dieser „total langweiligen“ Lese- bzw. **Schreiberfahrung**, nicht

² Zu Beginn der **Förderung** war Thomas 11;6, Tobias 11;2 und Clemens 12;1 Jahre alt.

³ Die Lehrerin gab gelegentlich an der Tafel („vorne“) Hinweise zu bestimmten Übungen.

⁴ Es handelte sich um einen relativ „einfachen“ Nachnamen (wie z.B. „Melzer“), der hier aus **Datenschutzgründen** nicht genannt wird.

⁵ Auch Thomas hatte Schwierigkeiten, seinen eigenen Namen zu schreiben: Auf einem (zu einem späteren Zeitpunkt ausgegebenen) Rechenblatt „**unterschrieb**“ er mit „**THOAMS**“.

mehr bereit zu neuen Lese- und Schreibversuchen sein könnten. Darum werfe ich mir vor, dass ich ihnen nichts „Besseres“, nichts „Interessanteres“ oder „Spannenderes“ anzubieten hatte als eben jene Vorlagen, deren diagnostische **Funktion** die Jungen vermutlich ohnehin sofort „durchschaut“ hatten. Es gilt jetzt, der Frage nachzugehen, wie bei Thomas, Tobias und Clemens Interesse für eine erneute Auseinandersetzung mit Schriftsprache geweckt und in welchen sinnvollen Kontext die Sammlung weiteren diagnostischen Materials gestellt werden könnte. Eine mögliche Antwort **darauf** finde ich über die Erinnerung an meine eigene Kindheit. Im Alter der Jungen schrieben meine Spielkameraden und ich mit Begeisterung „Geheim-“ und „**Rätselbriefe**“. Sie bringen mich auf eine Idee: Aus den im Pantomime-Spiel vorgestellten Hobbys der drei Kinder wähle ich jeweils eine charakteristische Figur aus und schreibe dem betreffenden Jungen in ihrem Namen einen Brief: Als diese Figur bzw. Person stelle ich mich **darin** vor, verrate meinen Namen jedoch nicht, denn die Kinder sollen **ihn** über die **im** Brief enthaltenen Informationen selbst herausfinden. Da mir Thomas bereits den Namen seines **Lieblingsfußballers** anvertraut hat, bekommt er einen Brief von Thomas Häbler. Clemens dagegen wird Post von **Asterix** (die Figuren aus „Asterix und Obelix“ zeichnet er am liebsten) und Tobias von einem Feuerwehrmann erhalten. Ich stecke die Briefe in Kuverts und bemühe mich um eine möglichst „glaubwürdige“ Gestaltung.

Dienstag, 19.9.: Schon vor Untemchtsbeginn teile ich Thomas, Tobias und Clemens „beiläufig“ mit, dass Post für sie gekommen sei, dass ich aber nicht wisse, von wem. Ich hätte die Briefe dabei, und wenn sie wollten, könnten wir sie uns nachher im **Gruppenraum** einmal ansehen. Wie erhofft, sind die drei begeistert und rätseln über mögliche Verfasser. Neugierig öffnen Thomas und Clemens die Kuverts, während Tobias mich anstrahlt und fragt: „**Hey**, wer hat mir denn einen Brief geschrieben?“ Er hat entdeckt, dass auf der Rückseite des Kuverts ein Wort steht, welches er für einen Namen **hält** und dass ein weiteres überklebt ist. Er liest laut: „A, b, s, e, n, d, e, r“, kommt aber beim Versuch, die einzelnen Laute miteinander zu verbinden, nicht weit. Da ich selbst nicht abwarten kann, helfe ich ihm, das Wort „Absender“ zu lesen, woraufhin er mich fragt: „**Wer** ist denn das?!“ Ich zucke mit den Schultern, und schließlich **öffnet** auch er sein Kuvert.

Alle drei Kinder betrachten die Briefe, als seien es Bilder – deutlich spürbar ihre Begeisterung. Nach einiger Zeit fragt Thomas: „Und von wem ist der Brief?“ Wieder gebe ich keine weiteren Hinweise in der Hoffnung, die geweckte Neugier werde den Kindern alle vorhandenen Lesefertigkeiten bzw. **-fähigkeiten** „entlocken“. Der Adresse und dem verdeckten Absender schenkt Thomas keine Beachtung. Er hält den Brief in der Hand und sieht mich fragend an. Erst auf meine Aufforderung hin öffnet er ihn und liest ein paar einzelne Buchstaben. Dabei geht er ohne erkennbares System vor und entnimmt sie zusammenhanglos

verschiedenen Wörtern aus dem Text, springt also von einem Wort zum nächsten. Er beginnt damit in der Mitte des Briefes, was als Hinweis **darauf** interpretiert werden kann, dass er seinen Vornamen in der Anrede „Lieber Thomas!“ nicht (wieder-) erkannt hat. Nachdem ich ihn **darauf** hingewiesen habe, beschränkt er sich bei der Benennung einzelner Buchstaben schließlich auf jeweils ein Wort. Wieder gelingt die Synthese **bzw.** das Zusammenschleifen nicht, **woraufhin** Thomas damit beginnt, Wörter zu „erraten“, deren Anfangsbuchstaben er erkannt hat. Hinter der Buchstabenverbindung „g-u-t-e-r“ vermutet er z.B. das Wort „großer“.

Tobias begeistert sich sichtlich für seinen Bnef und **fragt** noch einmal: „Hey, wer schreibt mir denn?“ Nachdem er sich den Bnef **kurz** angesehen hat, legt er ihn vor sich auf den Tisch und lächelt mich erwartungsvoll an. Ich lächle zurück und mache ihm den Vorschlag, den Brief zu lesen, woraufhin er sich still in die ersten Wörter vertieft und nach etwa drei Minuten sagt: „Ich kann nur 'Lieber Tobias' lesen.“ Gemeinsam arbeiten wir uns jetzt voran: Tobias ist – im Gegensatz m Thomas – zur **Lautsynthese** in der Lage und „rät“ nur ab und zu. Seine Schwierigkeit besteht **darin**, dass er sich an die einzelnen Wörter eines Satzes nicht mehr erinnern kann, wenn er sein Ende erreicht hat. Nachdem er mit meiner Unterstützung den ganzen Brief gelesen und den Absender „identifiziert“ hat, ruft Tobias laut: „Jetzt hab' ich endlich einen Brief von der Feuerwehr!“ Wenig später sieht er mich nachdenklich an und fragt leise: „Von wem iss'n der?“ Es tut mir leid, ihm die Wahrheit sagen **zu** müssen, die seiner Begeisterung jedoch zum Glück keinen Abbruch tut. Noch Monate später ist er im Besitz des Briefes und teilt mir mit: „Der soll mir wieder 'mal schreiben!“

Nach Untemchtsschluss wird Clemens von seiner Mutter abgeholt, mit der ich ein kurzes Gespräch führe. Sie berichtet von seiner **Grundschulzeit** und von Schwierigkeiten mit der damaligen Lehrerin: „Irgendwann haben wir uns gar nicht mehr in die Sprechstunde getraut. Sie hat die Kinder aufgegeben und mir ins Gesicht gesagt: 'Manche Kinder lernen nie lesen und schreiben.'“ Die Lehrerin arbeite seit diesem Schuljahr nicht mehr an der Schule.

An der systematischen **Beobachtung** der Lernprozesse von Thomas, Tobias und Clemens ist mir – **trotz** erster Misserfolge – weiterhin gelegen, und es ist Tobias selbst, der mich auf eine Idee bringt, wie sie in einen motivierenderen Zusammenhang gestellt werden könnte: In den Pausen sieht er sich mit Begeisterung **Spielzeugkataloge** an, die er in mehrfacher **Ausführung** von zu Hause mitgebracht hat, um sie an interessierte Mitschüler **zu** verschenken. Er ist nicht wenig erstaunt, als ich ihn um einen bitte, freut sich aber sichtlich über mein Interesse. Zuhause erstelle ich einen „besonderen“ Spielzeugkatalog, in den ich für die Diagnose geeignete Bilder klebe, diese jedoch – im Gegensatz zum Original – unbeschnitten lasse.

Freitag, 22.9.: Heute stelle ich den Jungen den von mir modifizierten Werbeprospekt vor und verweise **darauf**, dass die einzelnen **Spielzeuge** noch nicht beschriftet seien, was es vielen Kindern unmöglich mache, eine Wunschliste an ihre Eltern zu schreiben. Ich würde sie deshalb darum bitten, den Katalog zu vervollständigen. Anfänglicher Begeisterung (Tobias: „Au ja, wir machen unseren eigenen Katalog!“) folgen, wie erwartet, schon nach kurzer Zeit erste Bedenken: „Ich kann das aber nicht, Frau Schöffel.“ (Thomas) oder: „Das macht mir keinen Spaß.“ (Clemens). Auf meine eindringliche Bitte hin beschriften jedoch alle drei – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – schließlich den Katalog.

„Ich will jetzt nichts lernen, ich will 'was machen, was mir **Spaß macht!**“ – Lernwiderstände

Während die ersten Wochen unserer Zusammenarbeit und damit die Phase des gegenseitigen Kennenlernens getragen schienen von „Euphorie“ über den Neubeginn und allseitiger Motivation, lässt sich nach etwa einem Monat eine gewisse Stagnation in der Förderung von Thomas, Tobias und Clemens beobachten, verbunden mit der sich von Tag zu Tag verstärkenden Abwehrhaltung der Jungen gegen den Lerngegenstand Schriftsprache. Die Herstellung und **Beschaffung** von Material, welches auf ihre individuellen Lese- und **Schreibdefizite** abgestimmt ist, macht mir zwar noch immer viel Spaß, kostet aber (zu) viel Zeit. Im Kontakt mit Thomas, Tobias und Clemens nehme ich Resignation und Spannungen wahr, spüre, dass meine **Kraft** und Energie nicht direkt in die **Lese- und Schreibförderung** fließt, sondern bereits in **ihrem** Vorfeld „stecken bleibt“. Nur noch sehr schwer lassen sich die Jungen dazu bewegen, im **Gruppenraum** m arbeiten, und meine Übungs- und Spielangebote beantworten sie mit z.T. sehr abfälligen Kommentaren. Ihr Widerstand nimmt verschiedene Formen an.

„Ich muss mal aufs Klo.“ – Verlassen des Platzes **bzw.** des Klassenzimmers

Mir fällt auf, dass Thomas seinen Platz immer häufiger verlässt, nachdem er mit einer **Übung** oder einem Spiel begonnen hat, **welche/s** in Zusammenhang mit der **Schriftsprachförderung** steht. Meist nimmt er in solchen Situationen Kontakt **zu** Tobias oder Clemens auf. Wann immer ich ihn dazu auffordere, sich wieder **hinzusetzen** und die – in der Regel von ihm selbst ausgewählte Arbeit – **weiterzuführen** und zu vollenden, „besänftigt“ er mich mit den Worten: „Ja, ja, ich geh' schon.“ und begibt sich an sein Pult. Dies ist der Anfang **eines** kleinen „Spieles“, das Thomas und ich mehrmals täglich miteinander spielen: Kurzzeitig vertieft er sich scheinbar in die begonnene Aufgabe, doch sobald ich mich einem anderen Kind zuwende oder er sich von mir nicht mehr beobachtet

glaubt, beschäftigt er sich erneut mit etwas anderem. Diese Verhaltensweisen sind innerhalb weniger Wochen so fest eingespielt, dass sie vom Inhalt der von mir angebotenen und von Thomas ausgesuchten Beschäftigungen völlig unabhängig zu sein scheinen: Ob es sich dabei nun um das „Lesekind“ ein „Dosendiktat“, Buchstabenpuzzles oder ähnliche (in entsprechenden Seminaren und Lehrbüchern als „hochmotivierend“ angepriesene) Lese- und Schreiblernmaterialien handelt, spielt für Thomas schon bald keine Rolle mehr. Da ich zunächst keine weiteren Ideen habe, wie ich Thomas für die Lese- und Schreibarbeiten motivieren könnte und in der jeweiligen Situation häufig keine Zeit bleibt für die Auseinandersetzung mit der Frage, wie hier pädagogisch sinnvoll zu intervenieren sei, gebe ich seiner Bitte, den Raum verlassen zu dürfen, immer öfter nach. Niemals formuliert er sie direkt, sondern gibt vor, auf die Toilette gehen zu müssen oder in einem anderen Klassenzimmer etwas vergessen zu haben, was er dringend holen muss, etc.. Die Häufigkeit seines „Bedürfnisses“ – manchmal zwei- oder dreimal pro Stunde – legt nahe, dass es sich hierbei nicht um Unterstellungen meinerseits handelt. Da ich unser „Spiel“ wenigstens an dieser Stelle unterbrechen möchte, antworte ich auf seine Bitten: „Wenn du das Gefühl hast, dass es dir gut tut, wenn du eine Weile nach draußen gehst, ist das im Moment in Ordnung, Thomas. Was du vor dem Klassenzimmer machst, ist mir egal, solange du danach hier wieder besser arbeiten kannst.“ Ich beobachte, dass Thomas, bevor er das Klassenzimmer verlässt, Tobias immer häufiger bittet, ihn nach draußen zu begleiten. Dieser ist nicht immer bereit dazu. Einmal höre ich, dass er auf die Bitte von Thomas antwortet: „Nee, das geht doch nicht. Wir müssen doch hier bleiben.“ Thomas' Überredungskünste siegen jedoch zunehmend über das „Pflichtbewusstsein“ von Tobias.

„Jetzt hab' ich keinen Bock mehr da drauf!“ – Offene Arbeitsverweigerung

Die von mir erstellten bzw. teilweise übernommenen Übungsblätter und Lese-Schreib-Spiele verlieren zusehends an Reiz für Thomas, Tobias und Clemens. Ablehnungen und Abwertungen meiner Angebote äußern die Jungen dabei charakteristischerweise schon im Vorfeld der Beschäftigung damit, was nahe legt, dass es sich hier um ungerichteten Widerstand handelt. Clemens verkündet beispielsweise: „Jetzt hab' ich keinen Bock mehr da drauf!“ oder „Ich mag das jetzt nicht machen, ich kann das nicht.“ Der „Standardspruch“ von Thomas ist: „Das ist doch'n Scheiß!“, und auf seine Mitteilung: „Ich will jetzt nicht lernen, ich will 'was machen, was mir Spaß macht!“ fällt mir keine Antwort ein. Tobias pflichtet Thomas meist bei, wehrt sich aber nicht in dieser offenen Form gegen die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Schriftsprache. Dass auch Clemens und Thomas sich letzten Endes auf die von mir angebotenen Übungen einlassen, werde ich schon bald nicht mehr als Ent-

sondern vielmehr als Belastung, drückt sich darin doch eine Form des Lernwiderstandes aus, die für mich nicht greifbar wird: Es kommt nicht zur direkten Auseinandersetzung zwischen den Jungen und mir.

„Meine Mama hat das Heft wahrscheinlich weggeschmissen...“
– Unerledigte Hausaufgaben

Gerade Thomas und Tobias überraschen mich mehrmals pro Woche mit phantasievollen Ausreden für unerledigte Hausaufgaben. Thomas versucht mich beispielsweise davon zu überzeugen, dass er seinen Hefter, der die entsprechenden Arbeitsblätter enthalte, im Bus liegengelassen habe. Tobias berichtet dagegen von heftigen häuslichen Auseinandersetzungen mit seiner Mutter, die damit endeten, dass diese alle in seinem Zimmer herumliegenden Bücher und Papiere, einschließlich der bereits erledigten Hausaufgabe, aus dem Fenster werfe. Anschließend seien sie stets unauffindbar⁶. Auch Clemens ist oftmals nicht dazu in der Lage, mir die erledigten Hausaufgaben vorzulegen. Seine körperliche Behinderung vorschubend, bittet er mich gelegentlich darum, seine Schultasche nach den entsprechenden Unterlagen zu durchsuchen. Er selbst könne sie nicht finden, habe sie aber ganz sicher dabei. Meist nehme ich ihm die – ohnehin wenig erfolgversprechende – Sucharbeit allerdings nicht ab. Gelegentlich räumen wir seinen Ranzen gemeinsam aus – frustrierende Aktionen, sowohl für Clemens als auch für mich. Aufgrund meiner geringen Erfahrung mit dem Problem der unerledigten Hausaufgaben, bin ich zu adäquaten Interventionen zunächst nicht in der Lage. Mir ist bewusst, dass mit Druck jeglicher Art nichts zu erreichen ist, weshalb ich lange Zeit mit Humor auf die z.T. wirklich komischen und originellen Ausreden der Jungen reagiere.

„Frau Schöffel, der Tobias stört mich immer!“ – Hohe Ablenkungsbereitschaft und Polarisierung in zwei „Fronten“

Während ich die tägliche Gruppenarbeit mit Thomas, Tobias und Clemens in den ersten drei Wochen des Schuljahres als effektiv und produktiv erlebte, treten nach dieser Zeit vermehrt Probleme disziplinarischer Art auf. Bisweilen kommt es mir vor, als bildeten die drei Jungen gemeinsam eine Art „Bündnis“, gegen welches nur schwer anzukommen ist. Die dabei wahrgenommene Polarisierung in zwei „Fronten“, nämlich ihre der „Lernenden“ und meine der „Lehrerin“, lähmt den Förderungsprozess und meine eigene Motivation in entscheidendem Maße. Mir ist einerseits bewusst, dass Einzelförderung die wohl zunächst sinnvollste Alternative zur anstrengenden Gruppenarbeit darstellte, doch für

⁶ Von derartigen „Aufräumaktionen“ wusste die Mutter – wie zu erwarten war – nichts.

sie fehlen sowohl Zeit als auch Raum. Es liegt mir fern, die Kinder in autoritärer Weise zur konzentrierten (Mit-) Arbeit anzuhalten. Dies zum einen, weil sich gezeigt hat, dass mit Druck jeglicher Art hier nichts zu erreichen ist; zum anderen, weil ich davon überzeugt bin, dass die von den Kindern gezeigten Verhaltensweisen eine bestimmte Funktion haben. Eine Analyse könnte darum Hinweise für die Erklärung der Lese- und Schreibprobleme von Thomas, Tobias und Clemens und damit Hinweise auf geeignete Förderungsansätze liefern. Ich ziehe es darum vor, nicht zu versuchen, das für mich anstrengende Verhalten der Jungen zu unterdrücken, sondern – u.a. mit Hilfe von Videoaufnahmen – während unserer Gruppensitzungen zu beobachten und mit ihnen zu diskutieren.

„Ich mal' lieber.“ – „Fremd-“Beschäftigungen

Die Zeitspanne, in der sich die Jungen mit dem zur Verfügung gestellten Lernmaterial beschäftigen, verringert sich von Tag zu Tag. Während Thomas sich nach seiner (im Durchschnitt etwa sieben Minuten dauernden) „Arbeitszeit“ von seinem Platz entfernt, gehen Clemens und Tobias (meist nach sechs bzw. neun Minuten) anderen Beschäftigungen nach. Clemens versinkt in seine Bilderwelt, in der er sich nur ungern stören lässt. Auf meine Aufforderung hin, die bereits begonnenen Lese- und Schreibübungen fortzusetzen, antwortet er beispielsweise: „Ich mal' lieber.“, worauf ich nicht immer gelassen und beherrscht reagiere. Meinen in solchen Situationen folgenden Ermahnungen, wie: „Ich weiß, dass du gerne und gut malen kannst, Clemens, aber jetzt steht 'Lese- und Schreibtraining' auf dem Programm!“, leistet er zwar keinen direkten Widerstand mehr, doch mir ist bewusst, dass das von ihm fortgesetzte „Training“ wenig oder überhaupt nicht effektiv ist. Auffällig ist auch, dass er bei Lese- und Schreibarbeiten jeder Art – im Gegensatz zu anderen Beschäftigungen – sehr schnell ermüdet und dabei demonstrativ (gelangweilt) gähnt.

Tobias entwickelt von Tag zu Tag originellere Techniken, mit Lese- und v.a. Schreibmaterialien zu „arbeiten“: Einmal beobachte ich, wie er ein Papiertaschentuch großflächig mit seinem Füllfederhalter und damit blauer Tinte „ausmalt“. Das vor ihm liegende Lernmaterial sowie Tisch und Kleidung sind anschließend gezeichnet von seiner Aktion. Ein Weiterlesen oder -schreiben ist zunächst verständlicherweise nicht möglich. Denselben Effekt hat das Verschwinden von Spiel- und Übungsmaterialien. Selten lässt sich klären, wo Würfel, Buchstabenkärtchen, Filmdosen, etc. zuletzt gesehen wurden, geschweige denn, wo sie sich im Augenblick befinden. Das eigens für die Förderungsarbeit eingerichtete Regal leert sich von Tag zu Tag mehr und bietet mit der Zeit einen traurigen Anblick.

„He, das ist lustig: Du hilfst mir beim Lesenlernen und ich zeig' dir, wie man g Scheit Fußball spielt, o.k.?!“ – Die Wende

Das gemeinsame Problem aussprechen und auf diese Weise greifbar machen

Jetzt erst wird mir bewusst, wie sehr ich bislang darum bemüht war, den Kindern eine direkte Konfrontation mit ihren Lese- und Schreibproblemen zu ersparen. Befürchtung, sie könne eine Intensivierung ihres Störungsbewusstseins zur Folge haben und den Lernprozess noch stärker behindern. Jetzt erkenne ich, dass das Problem, solange es nicht beim Namen genannt wird, sowohl für die Kinder als auch für mich ein ungreifbarer und gemeinsamer Gegner bleibt. Diese lähmende Dynamik könnte über ein „öffnendes“ Gespräch mit den Kindern durchbrochen werden. Die erfolglosen Bemühungen, Thomas, Tobias und Clemens zu

schonen und auf „verdeckte“ Weise, sozusagen „hintenherum“, zum Lesen und Schreiben zu führen, machen es dringend erforderlich. Auch ist es an der Zeit, den Jungen Raum zu schaffen, um sich möglicher Ängste und Sorgen, die im Zusammenhang mit ihren Lese- und Schreibschwierigkeiten stehen, bewusst zu werden und sie in Worte zu fassen. Solange das Problem verschwiegen wird, können auch sie nicht benannt oder eingeordnet werden.

Montag, 6.11.: Als Thomas, Tobias und diesmal auch Clemens während des Unterrichts zu mir kommen und fragen, ob sie gemeinsam auf die Toilette gehen dürfen, weiß ich, dass nun der Augenblick für eine offene bzw. „öffnende“ Aussprache gekommen ist. Ich lade die drei daher ein, gemeinsam mit mir ins Schülercafé zu gehen und dort einen Saft zu trinken und füge hinzu: „Ich glaube, es ist gut, wenn wir uns 'mal an einem gemütlichen Ort zusammensetzen und offen miteinander reden.“ Schon ist das angebliche „Bedürfnis“ der Jungen vergessen. Gerne nehmen sie meinen Vorschlag an, den Tobias mit den Worten: „Au ja, das is' cool!“ kommentiert. Meiner Idee, die Jungen ins Schülercafé einzuladen, liegt

die Überlegung zugrunde, dass es den Kindern an einem Ort, den sie nicht direkt mit Untemcht und einer Lehr-Lern-Situation in Verbindung bringen, vermutlich leichter fällt, alte Muster aufzugeben und über ihre Probleme zu sprechen, die ohnehin weit in den außerschulischen Bereich hineinreichen. Thomas ist neugierig und fragt – fast ein wenig ängstlich, da er nichts Gutes zu erwarten scheint: „Über was willst du denn mit uns reden?“ Da ich mich durch seine Fragestellung in die Rolle der das Gespräch führenden Lehrerinnen-Autorität gedrängt fühle, diese jetzt aber keinesfalls einnehmen möchte, stelle ich zunächst klar: „Ich will

nicht mit euch reden, sondern ich fände es schön, wenn wir gemeinsam und miteinander redeten und zwar über unsere Zusammenarbeit.“ Ich sei mir unsicher, ob wir beim Lernen und Üben von Lesen und Schreiben den richtigen Weg eingeschlagen hätten und es interessiere mich, wie es ihnen dabei ginge. Es entwickelt sich ein aufschlussreiches und klären-

des Gespräch, das an dieser Stelle **auszugsweise** wiedergegeben werden soll.

- Thomas: „Früher konnte ich schon lesen und schreiben. Ich glaube, ich bin vielleicht nur verwirrt. Ich hab's schon mal viel besser gekonnt, ich bin wahrscheinlich bloß durcheinander.“
- Katrin: „**Ja**, manchmal ist das so, dass man denkt: **Früher** ging's schon mal besser.' Mir geht das beim Autofahren zur Zeit so!“
- Thomas: „Kannst du das denn noch nicht?! Du bist doch schon so alt!“
- Katrin: „**Du** hast Recht: Ich hatte, als meine Freunde den Führerschein gemacht haben, noch keine Lust dazu. Aber jetzt will ich Autofahren können, und es geht ganz gut.“
- Tobias: „**Ich** hab' keine Lust auf Lesen!“
- Katrin: „**Ich** merke das, Tobias, und ich merke auch, dass das blöd für dich ist, wenn die anderen aus der Klasse so oft lesen und schreiben.“
- Tobias: „Lesen ist langweilig, das macht mir keinen Spaß!“
- Clemens: „Vielleicht werd' ich mal ein großer Dichter!“
- Katrin: „**Ja**, warum nicht? Was würdest du denn gerne dichten?“
- Clemens: „Eine Geschichte! Eine ganz spannende.“
- Thomas: „Du?!“
- Tobias: „**Ich** würde eine Geschichte von der Feuerwehr schreiben.“
- Katrin: „**Ihr** könnt alle Geschichten schreiben, die ihr schreiben wollt!“
- Clemens: „**Au ja!**“
- Thomas (lacht): „**Der** Clemens!!“
- Tobias: „**Der** Michi sagt, dass ich ja noch gar nicht schreiben kann, und der ist erst fünf!“
- Thomas: „Ja, wir sind eh blöd, gell Frau **Schöffel!**“
- Katrin: „**Dass** ihr Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben habt, stimmt. Dass ihr deshalb blöd seid, ist Schwachsinn! Ihr werdet auch lesen und schreiben lernen, und ihr werdet dabei eben einen etwas anderen Weg gehen als die meisten Kinder. Euer Weg ist aber mit Sicherheit nicht leichter, sondern eher schwieriger, und ich traue ihn euch zu, weil ihr eben gerade nicht blöd seid!“

Ich mache den Jungen deutlich, dass sie selbst bestimmten, was sie schreiben und dass ich sie unterstützen würde bei all ihren Ideen. Ganz offen sprechen wir auch über ihren jeweiligen, individuellen **Entwicklungsstand** beim Lesen und Schreiben, über die Fähigkeiten, die sie bereits haben und über Fertigkeiten, die es noch zu trainieren gilt. Thomas zieht eine treffende Parallele: „Das ist wie bei mir im Fußball! Das Kicken

kann ich schon total gut, aber **im** Angriff klappt's noch nicht so gut.“ Da mir seine Assoziation gut gefällt, greife ich sie auf und mache den Vorschlag, unsere gemeinsamen Lese- und Schreibübungen, also die **Grundlagen**, die für die Verwirklichung ihrer Ideen nun einmal notwendig seien, von nun an „Training“ zu nennen. Wir besprechen, dass ich mich weiterhin um die Organisation und den Aufbau unserer „Trainings“ kümmern würde und dass ihre Aufgabe nun sei, Ideen zu sammeln und sich zu überlegen, was sie interessiere.

Nach dem Gespräch, das etwa eine Stunde dauert und in dem ich die Kinder als sehr entspannt und produktiv erlebe, **fühle** ich mich erleichtert und **befreit**. Dem Lachen und dem gezeigten Engagement der Kinder ist zu entnehmen, dass es ihnen ähnlich geht. In der folgenden Pause kommt Thomas lächelnd auf mich zu und sagt: „He, das ist lustig: Du hilfst mir beim Lesenlernen, und ich zeig' dir, wie man g'scheit Fußball spielt, o.k.?!“ Ich bin begeistert und bitte um ein erstes Training in der nächsten **Sportstunde**, in der Thomas – wie auch in den folgenden Wochen – seine Rolle als Fußballtrainer sehr ernst nimmt! (Heute kam Thomas zum Glück besser lesen und schreiben als ich Fußball spielen bzw. kicken...)

Intensiver Austausch mit den Eltern

Um den Austausch mit den Eltern von Thomas, Tobias und Clemens zu **fördern**, lade ich sie Anfang Dezember zu einem Informations- bzw. Gesprächsabend in die Schule ein. Im Mittelpunkt soll die Vorstellung der bisherigen **Förderungsarbeit** und die Problematik der Lernwiderstände stehen. Auffällig ist, dass die Eltern im Gespräch sogleich „Leistungsvergleiche“ anstellen, **aufgrund** derer erstaunlicherweise alle zu dem Schluss kommen, jeweils ihr Sohn sei „wahrscheinlich der schlechteste“. Die Mutter von Clemens macht sich Sorgen: „**Ich** glaube schon nicht mehr dran, dass Clemens jemals lesen kann. Vielleicht liegt das auch an seinen Augen. Vielleicht sieht er die Buchstaben einfach falsch. Wir waren schon mit ihm beim **Arzt**, aber der konnte nichts feststellen. Wissen Sie, in den letzten vier Schuljahren wurde uns von der Klassenleiterin keine **Hoffnung** gemacht. Die Kinder ackerten bei ihr eine Fibel durch, und als sie damit fertig waren, ging das Ganze von vorne los – mit derselben Fibel! In Mathe musste Clemens ganze **Hefte** voller Zahlen schreiben, von eins bis 200, und das, als er noch nicht 'mal bis zehn zählen konnte!“ Es folgen die Klagen auch der Mütter von Thomas und Tobias, denen ich zunächst interessiert zuhöre, die ich jedoch nach einiger Zeit unterbreche, um sie ins **Jetzt zurückzuführen**. Zwar halte ich die schriftsprachlichen **Vorerfahrungen** der Kinder für bedeutsam, nehme aber wahr, dass sie sowohl die Eltern als auch mich von der momentanen Situation ablenken und im Augenblick nicht oder nur sehr wenig zur weiteren Planung der Förderung beitragen können. Stattdessen schildere ich die unterschiedlichen Formen des Widerstandes, mit denen Thomas, Tobias und Clemens dem Lerngegenstand **Schriftsprache** (und auch mir)

innerhalb unserer Zusammenarbeit begegnen, aus meiner Sicht. Ähnliches erlebe sie zu Hause auch, bemerkt die Mutter von Thomas und beschreibt den typischen Verlauf der häuslichen „Nachhilfe im Lesen und Schreiben“, die sie Thomas mehrmals pro Woche erteile: „Wenn ich am Nachmittag zu ihm sage 'Komm' Thomas, lesen!', dann sagt er z.B. 'Ich kann lesen!'. Und wenn ich dann antworte 'Du kannst eben **nicht** lesen!', dann sieht er's meist ein und sagt 'Hast schon recht.' Oft will er das Üben verschieben und meint: 'Mama, ich mach's, wenn ich wieder reinkomme' oder er schwindelt mir was vor. Zum Beispiel sagt er, dass er Kopfwahl hat. Dann weiß ich ja nie, ob's stimmt oder nicht. Schon im Kindergarten hat er mich so erpresst...“ Es entwickelt sich ein angeregtes (und **anregendes!**) Gespräch, in dem ich die vorformulierten Fragen nicht explizit stellen muss, da die Eltern von sich aus auf die jeweiligen Themen zu sprechen kommen. Auch die Mütter von Thomas und Tobias bringen zum Ausdruck, wie sehr sie selbst unter den Lese- und Schreibproblemen ihrer Söhne leiden. Tobias' Mutter bemerkt: „Ich frag' mich halt, was später 'mal wird. Es ist v.a. schlimm mit anzusehen, dass der Felix⁷ bald schon besser lesen kann als der Tobias.“ Die Mutter von Thomas wirft die Schuldfrage auf „Ich hab' **schon** ein schlechtes Gewissen und frag' mich: 'Hab' **ich** da jetzt, was verbockt?'“ Während sich Tobias und Thomas zu Hause „eigentlich nicht“ (Tobias' Mutter) bzw. „nie“ (Thomas' Mutter) freiwillig mit **Schriftsprache** beschäftigten, interessierte sich Clemens von Zeit zu Zeit für Bücher, wie sein Vater erklärt: „Ich soll ihm dann 'was vorlesen. Ich finde, er sollte selber lesen, aber meine Frau und ich lesen ihm schon oft etwas vor. Wenn ich mit ihm Lesen üben will, weigert er sich strikt.“ Thomas habe, so seine Mutter, nie Schilder, Reklame o.Ä. gelesen: „Ich habe mir überlegt, wie ich ihn dazu bringen könnte, und weil ich sehr schlecht sehe, v.a. im Winter, wenn die Brille angelauten ist, habe ich gesagt: 'Thomas, du musst mir jetzt vorlesen, was da vorne auf dem Schild steht, ich kann's nicht sehen.' Da hat er mich unter'm **Arm** gepackt und gesagt: 'Komm' Mama, ich führ' dich hin!“ Um ihn **zu** motivieren, schenkte sie Thomas einen Füller zum Geburtstag, doch der „war ziemlich schnell kaputt“. Von gespartem Geld habe er sich aber kürzlich selbst einen neuen gekauft.

Viel haben die Eltern zu berichten über **zu Hause** beobachtbare Widerstände gegen Lesen und Schreiben. Während es die Strategie von Thomas ist, z.T. sehr raffinierte und äußerst kreative Ausreden zu erfinden (was, unter anderen Aspekten betrachtet, seine große **Fähigkeit** und Manifestation seines **schauspielerischen Talentes** ist), schlagen Tobias und Clemens weniger verdeckte Wege ein, um ihre Ablehnung zum Ausdruck zu bringen. So erzählt die Mutter von Tobias: „Beim Üben von Lesen und Schreiben gab's auf **beiden** Seiten schon viele Tränen. Ich bin oft total hilflos. Der Tobias sitzt neben mir und reagiert einfach nicht auf

⁷ Jüngerer Bruder von Tobias, der **fünf** Jahre alt ist.

das, was ich sage. Er macht einfach zu! Ich hab' das Gefühl, er ist dann in einer ganz eigenen Welt.“ Clemens weine sofort los, wenn es nicht nach seinen Wünschen gehe und sie habe den Eindruck, in solchen Momenten „geht in ihm ein Rolladen **runter**“, berichtet seine Mutter.

„Wouh! Ich hab' 'ne echte Geschichte geschrieben!“ – Stärkere Förderung der Eigenaktivität

An der **Planung bzw. Gestaltung** ihrer Lese- und Schreibförderung hatten Thomas, Tobias und Clemens bisher nicht teil – Konsequenz einer Rollenverteilung, die in sicherlich nicht geringem Maße zu den von ihnen gezeigten Lernwiderständen beitrug: Ich selbst fühle mich in gewisser Weise **verantwortlich** für Erfolg und Misserfolg im **Schriftspracherwerb** der Jungen, da ich glaube, ihr Lernen in bestimmte Bahnen lenken und **Übungsmöglichkeiten** schaffen zu müssen. Die Rolle der drei Kinder als „**Konsumenten**“ dieser Angebote ist keine gute Voraussetzung für die gemeinsame Arbeit. Von nun an sollen sie deshalb stärker in die Planung und Organisation der Förderung einbezogen werden und selbst (Mit-) Verantwortung für ihr Lernen spüren und **übernehmen**.

Dienstag, 7.11.: Thomas, Tobias, Clemens und ich ziehen uns in den Gruppenraum **zurück**, um ihre Lese- und Schreibideen bzw. **-interessen** zu sammeln. Thomas möchte „**was** mit Fußball machen“. Da er keine **konkreten** Vorstellungen davon hat, wie sich sein Hobby mit der Schriftsprache verbinden lässt, machen wir uns zu viert Gedanken darüber, und schließlich ist es Thomas selbst, dem die Zeitschrift „Kicker“ einfallt, ein Fußballmagazin, das er lesen können möchte. Tobias und Clemens wollen „Geschichten schreiben, wie in einem richtigen Buch“ (Clemens). Diese Idee finde auch ich großartig, und wir einigen uns **darauf**, die entstehenden Erzählungen der Kinder zunächst zu sammeln und sie dem Rest der Klasse später einmal in **Buchform** zu präsentieren und daraus **vorzulesen**. Die Frage, wie sich die Ideen der Kinder mit Rücksicht auf ihre gravierenden schriftsprachlichen Defizite sinnvoll umsetzen lassen, dämpft meine anfängliche Begeisterung ein wenig: Möglicherweise habe ich ihnen **zu** viel versprochen, und sowohl meine als auch ihre Erwartungen an unser Vorhaben sind **zu** hoch, erneute **Frustrationserlebnisse** (auf **beiden** Seiten!) sozusagen vorprogrammiert. Es besteht die Gefahr einer erneuten Überforderung, welche die Kinder in alte Muster und Versagensängste **zurückwerfen** und im schlimmsten Fall zur **endgültigen Ablehnung** der Schriftsprache führen könnte. Im Laufe der nächsten Tage legen sich diese Bedenken jedoch, und diesmal sind es die Kinder selbst, denen ich das danke!

Aufstellung einer Fußballmannschaft

Donnerstag, 9.11.: Thomas hat von zu Hause **zwei** Fußballmagazine mitgebracht und empfängt mich mit den Worten: „Ich hab' die Dinger mit-

gebracht. Du hast doch gesagt, ich soll das mitbringen, was ich gerne lesen können will." Voller Begeisterung zeigt er mir im „Kicker“ ein Foto von seiner Lieblingsmannschaft, dem 1.FC Bayern München, und benennt einige Spieler und deren jeweilige Position im Spiel. Gerne leiht er mir das Magazin für ein paar Tage aus. Da die im „Kicker“ abgedruckten Texte für Thomas noch zu schwer sind, konzentriere ich mich bei der Vorbereitung der nächsten Stunde auf sein besonderes Interesse für die Mannschaft des 1.FC Bayern. Am Wochenende kaufe ich daher eine Postkarte, auf der die gesamte Mannschaft abgebildet ist. Sie möchte ich in unsere Arbeit einbeziehen. Thomas beherrscht die einzelnen Buchstaben mittlerweile gut, hat aber noch immer große Probleme bei der Synthese zweier bzw. mehrerer Buchstaben, weshalb ich für ihn folgendes „Fußballspiel“ entwerfe: Die jeweils erste Silbe bzw. die ersten zwei Buchstaben der einzelnen Spielernamen stehen auf gelben Kärtchen, z.B. „Ma“ für „Matthäus“ oder „Ha“ für „Hamann“. Eine beiliegende *Spielerliste* enthält die Nachnamen (bzw. ihren jeweils fehlenden, hinteren Teil) der einzelnen Spieler, denen – wie in der Realität – jeweils eine *Nummer* zugeordnet ist. Diese Nummer steht auch auf der Rückseite des entsprechenden, den Spielernamen ergänzenden, gelben Kärtchens. Thomas soll nun die Lücken in der „Mannschaftsaufstellung über zwei Arbeitsschritte schließen und auf diese Weise eine vollständige *Spielerliste* seiner Lieblingsmannschaft erhalten.

Montag, 13.11.: Schnell begreift Thomas, um was es im „Mannschaftsspiel“ geht. Er findet großen Gefallen an der Idee, eine Spielerliste zu entwerfen und macht sich unverzüglich daran, den Spielern gelbe Kärtchen zuzuordnen, was ihm, abgesehen von wenigen Ausnahmen, gut gelingt. Schwierigkeiten hat er nur, wenn er einen Konsonanten nicht *isoliert* erliest, sondern den im Alphabet zugeordneten Vokal unmittelbar anhängt. Beispiel: Die Buchstabenverbindung „Ko“ (der vollständige Spielernamen lautet „Kostadinov“) erliest er sich als „Ka...“, und noch bevor er das „o“ ausspricht, fällt ihm „Kahn“ ein. In den darauffolgenden Tagen nimmt Thomas mehrmals die „Mannschaftsaufstellung“ vor, was mich auf die Idee bringt, *weitere* Mannschaften der Bundesliga, die er gut kennt (wie z.B. den TSV 1860), für eben diese Lese- und Schreibübung zu „nutzen“.

Herausgeben eines Geschichtenbuches

In der Arbeit mit Tobias und Clemens stelle den *Inhalt ihrer Geschichten* in den Mittelpunkt. Mir ist daran gelegen, ihnen die Möglichkeit zu geben, ihrer Phantasie und ihren Gefühlen mit Hilfe von Schriftsprache *Ausdruck* zu verleihen und *darin* so wenig wie möglich behindert zu werden.

Dienstag, 14.11.: Ich biete Tobias und Clemens an, mir erste Geschichten zu *diktieren*: Ich würde *genau* das niederschreiben, was sie mir sagten, und sie könnten dabei zusehen und mich *korrigieren*. Tobias möchte

sofort beginnen. Er diktiert die Geschichte vom „Lastwagenunfall“. Während ich einen Satz zu Papier bringe, sieht er mir konzentriert zu und – im Augenwinkel und später auf der Videoaufzeichnung erkenne ich seine artikulierenden Mundbewegungen – *liest* still *mit!* Nachdem er seine Geschichte beendet hat, betrachtet er das schriftliche Ergebnis, lächelt mich an und sagt: „Das hab' *ich* geschrieben?!“ Ich antworte: „Das ist *deine* Geschichte und du hast sie mir diktiert. Irgendwann brauchst du mich nicht mehr und kannst deine Geschichten ohne meine Hilfe schreiben. Das hier ist schon ein ganz großer Schritt dorthin.“ Clemens' Ausruf: „Wouw, ich hab' 'ne echte Geschichte geschrieben!“ ist für eine Gruppe von Mädchen Anlass, sich die diktierten Aufsätze näher anzusehen. Als Virginia ihren Freundinnen, die sich um Tobias versammelt haben, seine Geschichte vom Lastwagenunfall vorliest, strahlt er und antwortet auf die anerkennende Frage: „Das hast *du* geschrieben?!“ voller Stolz „Klar!“.

Beschreibung des Schulwegs mit Hilfe des „MVG“-Planes

Donnerstag, 16.11.: Heute hat Tobias einen kleinen Faltpapierplan vom Münchener U- und S-Bahnnetz mitgebracht. Als ich sehe, wie er sich daran macht, „seine Linien“ zu suchen und diese mit dem Finger nachzufahren, kommt mir eine Idee: Nach Anfertigung einer stark vergrößerten Schwarzweißkopie des Planes gebe ich bei Tobias die *farbige Gestaltung* „in Auftrag“, für die er zusätzliche Hinweise, notiert auf dem beiliegenden Papierbogen, erhält: Der Angabe der jeweiligen Anfangs- und Endstation einer Linie (z.B. Herrsching-Ebersberg) folgt die dem Originalplan entsprechende Farbe. Tobias hat nun die Aufgabe, diese Hinweise zu beachten, indem er die verschiedenen Linien mit entsprechenden Farbstiften nachfährt. Den Auftrag nimmt er sehr *ernst* und arbeitet konzentriert. Anschließend stelle ich ihm noch einige Rätsel, lasse ihn auf dem vergrößerten Plan bestimmte U- und S-Bahnstationen suchen (z.B. „Wo ist die Haltestelle ‚Fasanerie?‘“). Dieses kleine Lesespiel scheint Tobias gut zu gefallen, denn als ich es beenden möchte, fordert er energisch: „Weiter!“ Schließlich unternimmt er den Versuch, selbständig den eigenen *Fahrtweg* zu beschreiben, was ihm im Hinblick auf seine noch stark eingeschränkten *Schreibmöglichkeiten* erstaunlich gut gelingt.

Innenarchitektur einer Traumwohnung

Clemens ist nicht sicher, ob er später einmal *Maler* oder besser *Architekt* werden will. Die berufliche Entscheidungsfindung könnte ihm folgende Arbeit, in der er die Möglichkeit bekommt, seine (innen-)architektonischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, erleichtern. Den Ausgangspunkt stellt der bereits entworfene Grundriss einer 12 (!)-Zimmerwoh-

§ Abkürzung für „Münchener Verkehrs-Verbund“

nung dar, in welchem zwar die Anordnung der einzelnen Räume markiert, deren Funktion (z.B. Küche oder Bad) aber nicht vorgegeben ist. Montag, 27.11.: Mit Hilfe des von mir angefertigten Grundrisses entwirft Clemens einen Plan seiner „Traumwohnung“, ein Angebot, das ihm sehr entgegenkommt, wie er verlauten lässt: „Au ja, dann zieh' ich da mal ein!“. Bei der Zimmerwahl sei er, so erkläre ich ihm, an keine Vorgaben gebunden, wie auch bei der (gezeichneten) „Einrichtung“ und Gestaltung der Räume. Sollte er sich über die Schreibweise eines Zimmernamens nicht im Klaren sein, könne er auf der beiliegenden Namensliste der Zimmer nachsehen. Mit den vielversprechenden Worten „Ja, das kann ich gut.“ beginnt er. Es entsteht eine wirkliche Traumwohnung, in der, angefangen bei der Luxusbadewanne bis hin zum elektronisch gesteuerten Liegesessel, nichts fehlt. Beeindruckt von Clemens' Entwurf, macht sich auch Tobias daran, eine Traumwohnung zu zeichnen, wobei er dabei nicht ganz so viel Ausdauer zeigt wie Clemens.

Am letzten Arbeitstag überreicht mir Tobias einen Abschiedsbrief, mit dem ich die Darstellung der Schriftsprachförderung mit Thomas, Tobias und Clemens beenden möchte. Er soll als „Beweis“ dafür stehen, dass es möglich ist, Kindern, die lange Zeit am Erwerb der Schriftsprache scheiterten und sich den gestellten Lernanforderungen irgendwam (ganz) versperrten, über ihre eigenen Interessen und die Vermittlung der subjektiven Bedeutung, die das Lesen und das Schreiben für sie haben kann, zum erneuten und erfolgreichen Schriftspracherwerb zu führen.



Liebe Frau Schöffel.
Es hat mir gut gefallen.
Diktieren hat mir Spaß gemacht,
viel Spaß gemacht.
Ich kann lesen.
Dein Tobias

⁹ Das Vorhaben soll nicht am Ziehen gerader Linien scheitern, bei dem Clemens sich aufgrund seiner körperlichen Behinderung schwertut.

Was Clemens, Tobias und Thomas mit Klaus Holzkamp zu tun haben

Was Clemens, Tobias und ich zusammen erlebt haben, sind persönliche und für uns vier neuartige, an die besondere Fördersituation gebundene Erfahrungen. Wie und mit welchen Akzenten hätte ich sie wohl beschrieben, wenn Klaus Holzkamp nicht gewesen wäre. Erst jetzt wird mir klar, dass ich diese Frage heute nicht (mehr) beantworten kann, und dass meine Sichtweise stark geprägt ist von seinen Überlegungen. Die Auseinandersetzung mit ihnen hat in mir ein sicheres Fundament für die zukünftige Zusammenarbeit mit Lernenden und damit auch für mein eigenes Lernen geschaffen: Die beschriebenen pädagogischen Erfahrungen sind zwar situations- und personengebunden und damit einzigartig, doch sie sind kein Zufall, lassen sich vor dem Hintergrund der Lerntheorie Klaus Holzkamps eindrucksvoll nachzeichnen und „wiederholen“. Es geht darum, die Bedingungen zu schaffen, unter denen Lernen in der dargestellten und für alle Beteiligten befriedigenden Form immer wieder möglich wird, und diese Bedingungen beschreibt Holzkamp.

Ich werde an dieser Stelle nicht versuchen, die Ausführungen Klaus Holzkamps zusammenzufassen. In seinem Buch „Lernen“ finden sich zahlreiche Anregungen, die sich der lernwillige Leser selbst entnehmen kann und wird. Auf die für mich als „Praktikerin“ anregendsten Ideen möchte ich aber abschließend und in knapper Form eingehen. Im Falle der Schriftsprachförderung mit Clemens, Tobias und Thomas ging es zunächst darum, ihre Formen des Lernwiderstandes genauer unter die Lupe zu nehmen. Die ausführliche Analyse der Anzeichen ihres Widerstandes gegen Schriftsprach(erwerb) zeigte, dass hier sowohl strukturelle als auch dynamische Behinderungen vorlagen. Die strukturellen Probleme waren verdeckt und überlagert von „widerständigen“ Ausweichbewegungen und dadurch in der-Anfangsphase überhaupt nicht greifbar. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen: Bei allen drei Jungen gelang die Lautsynthese zunächst nicht – eine sicherlich „strukturelle Behinderung“. Da aber Ausweichbewegungen wie Vortäuschen/Vorspiegeln von Lernerfolgen („Früher konnte ich schon lesen und schreiben...“), präventive Kritik („Das ist ja langweilig, darauf hab ich jetzt keinen Bock!“) oder Folgsamkeit und Gefügigkeit (der Widerstand wurde nie offen ausgetragen) vorherrschten, ging es in den ersten Wochen vor allem darum, derartige Formen des Widerstandes aufzulösen. Dies geschah etwa innerhalb des klärenden Gespräches im Schülercafé. Hier wurde die negative Konnotation des Lesens („Ich will jetzt nichts lernen – ich will was machen, was mir Spaß macht!“) zum Positiven verändert. Beispielsweise beeindruckte es die Jungen sichtlich, dass auch ich noch lernte und dass Autofahren und Fußballspielen genauso gelernt werden müssen wie Lesen und Schreiben. Anschließend erstellten die Kinder und ich gemeinsam Material, das die Kinder selbst interessierte. Sie lernten zum Beispiel,

ihnen bekannte Namen bzw. Wörter zu lesen/ schreiben. Begeistert verfolgten sie mit, wenn ich die von ihnen diktierten Geschichten aufschrieb: Sie sahen hier den Schreibprozess „ihrer“ Wörter und konnten sie (bald) selbst erlesen.

In der Klärung des **Lerndefizits** mit den Jungen sehe ich selbst den entscheidenden Schritt im gesamten Förderprozess. Sie ermöglichte ihnen, nicht mehr so zu tun als ob – und so auch zeigen zu können, wo ihre wirklichen (strukturellen) Probleme lagen. Dies gilt im übrigen auch für die Klärung mit den Eltern.

Hätte man mir während der beginnenden Zusammenarbeit mit Thomas, Tobias und Clemens gesagt, dass es gerade die so anstrengenden und oft belastenden **Lernwiderstände** der Jungen sein würden, die mein pädagogisch-therapeutisches Denken und Handeln in entscheidendem Maße verändern und bereichern würden, so hätte ich es sicherlich nicht geglaubt. Heute bin ich sehr dankbar auch für diese harten und zunächst **frustrierenden** Erfahrungen....

Literatur

- Holzcamp, K. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer **subjektwissenschaftlichen** Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie 20, S.5-36.
- ders. (1991a). Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie 27, S.5-22.
- ders. (1991b). Was heißt „Psychologie vom **Subjektstandpunkt**“? Forum Kritische Psychologie 28, S.5-19.
- ders. (1996). Zur Rezeption der Monographie „**Lernen**. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“. Forum Kritische Psychologie 36, S.113-131.
- Schöffel, K. (1995). Jede Verhaltensauffälligkeit macht Sinn! – **Schülerbeobachtung** im Untemcht. Unveröffentlichte Hausarbeit.
- ders. (1995/1996). „**Du bringst mir das Lesen bei und ich zeig' Dir, wie man Fußball spielt!**“ Unveröffentlichte **Tagebuchaufzeichnungen** und **Unterrichtsbeobachtungen**.
- ders. (1996). **Phonologische Informationsverarbeitungsprozesse** und ihre Bedeutung für das Lesenlernen. Unveröffentlichte Hausarbeit.

Petra Wagner

„Verdeckte Verhältnisse“ – Überlegungen zur Seminarpraxis in der Universität

Vorbemerkung

Der folgende Text enthält Überlegungen zum seminaristischen Lehr-Lernen in der Universität. Den **Erfahrungshintergrund** bilden Seminare, die ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für **Grundschulpädagogik** an der Freien Universität Berlin angeboten habe. Diese waren an **StudentInnen** im Grundstudium gerichtet.

Im Laufe meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin erschienen mir die Seminare zunehmend „schwierig“. Ich hatte zwar einige Routine entwickelt, aber meine Zweifel an dieser Form des **Lehr-Lernens** wuchsen. Darüber gab es in den Seminaren selbst oder mit **KollegInnen** nur punktuellen Austausch. Es war übliche Praxis am Institut, dass **DozentInnen** die **Lehrveranstaltungen** alleine planen und durchführen. Kooperationsseminare waren selten, auch weil bei gemeinsamen Seminaren die stundenmäßige **Lehrleistung** nur zur **Hälfte** angerechnet werden **durfte**, man also mehr Seminare anbieten musste, um seine **Lehrverpflichtung** zu erfüllen.

Die ~~Cux~~ mit den Bewertungen

Was machte die Verständigung über die Seminarpraxis so schwierig? Warum fand sie kaum statt? Spontan drängte sich eher eine **Art** von **Bewertung** auf: War das Seminar **gut** oder nicht? Ich fand merkwürdig, dass ich die Frage immer weniger beantworten konnte. Welche Maßstäbe legte ich an? Und die **StudentInnen**? Die schienen oft vorsichtig, **diplomatisch**, **abwägend** zu sein bei ihren Rückmeldungen. Ich wiederum blieb ihren Äußerungen gegenüber oft reserviert und misstrauisch: Merkten sie **lobend** an, dass die Arbeitsatmosphäre gut sei und sie mehr zu sagen wagten als in anderen Seminaren, so versuchte ich angestrengt herauszuhören, ob da nun versteckt die Kritik mitschwang, ich hätte nicht genug „durchgegriffen“ und das sei ein „**Laberseminar**“. Sagten sie, es sei zu schwierig und abgehoben gewesen, so relativierte ich ihre Kritik mit der Vermutung, dass sie die Seminartexte wohl nicht gelesen hätten und als Studierende der Grundschulpädagogik den Nutzen von Seminaren bloß in möglichst **konkreten Handlungsanleitungen** für die spätere Schulpraxis sähen...

Was störte die **Verständigung**? Ich stellte fest, dass das Bewerten eines Seminars **notwendig** in eine **Bewertung** der Dozentin und der Stu-