

Legasthenie & Dyskalkulietrainer

Im Dienste legasthener und dyskalkuler Menschen! ®

Fortbildung 1032

**Möglichkeiten Existentieller
Pädagogik im
schulischen und
außerschulischen
Förderbereich
„Legasthenie-Dyskalkulie“
in Theorie und Praxis**

Ina Sträßler, M.A.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1 Existenzielle Pädagogik	3
1.1 Begriffsklärung – Existenz	3
1.2 Begriffsklärung – Pädagogik	4
1.3 Bedeutungserklärung – Existenzielle Pädagogik	6
2 Legasthenie - Dyskalkulie	8
2.1 Begriffsklärung Legasthenie und Dyskalkulie	8
2.2 Legasthenie und Dyskalkulie im schulischen Unterricht	12
2.3 Legasthenie und Dyskalkulie im außerschulischen Unterricht	16
3 Theoretisches Konzept:	19
3.1 Existenzielle Grundhaltung	19
3.2 Die 4 Grundmotivationen	21
3.2.1 Die erste personale Grundmotivation	21
3.2.2 Die zweite personale Grundmotivation	22
3.2.3 Die dritte personale Grundmotivation	23
3.2.4 Die vierte personale Grundmotivation	24
3.3 Der von Geistigkeit geprägte Erziehungsprozess	24
3.4 Der pädagogisch tätige Begleiter – Existentielles Coaching	26
3.5 Die Existenzielle Beziehung – Pädagogische Liebe	27
4 Praktisches Konzept	29
4.1 Fallbeispiel A	29
4.2 Fallbeispiel B	34
5 Diskussion und Ausblick	39
5.1 Möglichkeiten der Integration aus Existenzieller Sicht	39
5.1.1 Voraussetzungen	39
5.1.2 Wege der Realisierung	41
5.1.3 Der Existenziell Pädagogisch ausgebildete LRRS BegleiterIn	43
5.1.4 Kinder unterrichten Kinder	45
5.2 Grenzen der Integration aus Existenzieller Sicht	46
5.3 Existenzielle Pädagogik eine lebenslange Grundhaltung	49
6 Literaturverzeichnis	51
7 Abkürzungen	54

Einleitung

Meine erste Begegnung mit Kindern im schulischen Bereich als junge Lehrerin vor mehr als 30 Jahren war die mit Legasthenen. Zwei Jahre lang betreute und förderte ich als ausgebildete Volksschullehrerin mit Schwerpunktzusatz „Lern- und Verhaltensstörungen“ ausschließlich Lernende mit Legasthenie. In den Jahren danach unterstützte ich neben meiner Tätigkeit als Klassenlehrerin auch weiterhin legasthene Kinder innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts. Durch die vielfältige und lange Erfahrung mit der Problematik von Lese-Rechtschreib-Rechenschwierigkeiten eröffnete sich mir eine besonders sensitive Wahrnehmungsmöglichkeit für diese Kinder und ihre Schwierigkeiten beim Erlernen der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens. Seit einigen Jahren betreue und fördere ich legasthene/dyskalkule Kinder ausschließlich im außerschulischen Feld.

In den vielen Jahren meiner pädagogischen Arbeit mit Kindern waren es die Kinder selbst, die mir aufzeigten, was ich wissen musste.

Im Lehrgang „Starke Kinder – authentische Erziehende“ bot sich mir das Konzept der Existenziellen Pädagogik in wunderbarer Weise an, um meine praktischen Erfahrungen theoretisch zu tragen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zunächst einen Einblick in das Thema Legasthenie/Dyskalkulie zu vermitteln sowie die Möglichkeiten der Förderung innerhalb und außerhalb des schulischen Unterrichts aufzuzeigen.

In weiterer Folge soll der spezielle Förderbereich aus dem Blickwinkel der Theorie der Existenziellen Pädagogik betrachtet werden.

Die angeführten Fallbeispiele stellen einen Versuch der praktischen Umsetzung des erarbeiteten theoretischen Konzeptes dar.

Auf Grund der pädagogischen Notwendigkeit, die sich aus der aktuellen Bildungssituation ergibt, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von legasthenen/dyskalkulen Kindern im Unterrichtsalltag aus existenziell pädagogischer Sicht und verweist im Abschluss auf die Bedeutung und Dringlichkeit einer existenziell pädagogischen Grundhaltung als Lebenseinstellung über den Unterricht hinaus.

1 Existenzielle Pädagogik

1.1 Begriffsklärung – Existenz

„Ton knetend formt man Gefäße. Doch erst ihr Hohlraum, das Nichts, ermöglicht die Füllung, das Sichtbare, das Seiende, gibt dem Werk die Form. Das Unsichtbare, das Nichts, gibt ihm Wesen und Sinn.“ (Laotse in Knischke, 2009, S. 13)

Bei Satre heißt es, „Existieren, das ist *dasein*, ganz einfach; die Existierenden erscheinen, lassen sich *antreffen*, aber man kann sie nicht *ableiten*“ (Satre, 1995, S. 109). Er bezeichnet mit Existenz das Dasein und spricht von den Existierenden als jene, die man wohl treffen und erkennen kann, jedoch nicht auf ein klar formuliertes Etwas zurückzuführen sind beziehungsweise lassen sie nicht in ihren Ursprung einsehen. Er geht so weit und beschreibt Existenz als eine Art Reichtum, dessen man sich nicht entledigen kann, indem er erklärt: „[...] die Existenz ist eine Fülle, die der Mensch nicht verlassen kann“ (Satre, 1995, S. 112). Daraus ergibt sich notwendigerweise der sinnhafte Umgang und Bezug mit und zu diesem Reichtum Existenz. Ist dies nicht gegeben, kann Existenz auch als etwas, das im Sinnlosen fest – ja sogar gefangen hält – erlebt werden. Wie Frankl es ausdrückt, kann existenzielle Frustration entstehen. Bei Heidegger heißt es: „Das Sein selbst, zu dem das Dasein sich so oder so verhalten kann und immer irgendwie verhält, nennen wir Existenz“ (Heidegger, 1993, S. 12). Im Sinne Heideggers erscheint Existenz unabhängig vom individuell ausgeprägten Bezugsverhältnis zwischen Sein und Dasein. Auch Jaspers meint: „Existenz ist das Selbstsein, das sich zu sich selbst und darin zu der Transzendenz verhält, durch die es sich geschenkt weiß, und auf die es sich begründet“ (Jaspers, 2008, S. 10). Er richtet den Blick dabei auf die Bedeutung des Überweltlichen als Grund für den Begriff der Existenz. Frankl formuliert den Begriff der Existenz, indem er darlegt: „Ausschließlich dem Menschen als solchem ist es vorbehalten, seine Existenz als fragwürdig zu erleben, die ganze Fragwürdigkeit des Seins zu erfahren.“ (Frankl, 2014, S. 67) Er sieht den Begriff Existenz innerhalb der Existenzanalyse in Bezug zu Frage und Antwort, also Verantwortung im Sein als eine Art noogene Existenz. „Während der seiner Verantwortung nicht bewußte Mensch das Leben als eine bloße Gelegenheit hinnimmt, lehrt die Existenzanalyse, das Leben in seiner Aufgegebenheit sehen.“ (Frankl, Ärztliche Seelsorge, 2014, S. 105)

[...] geht es doch in der Existenzanalyse um menschliches Sein eben nicht als Getriebensein, sondern um das Verantwortlichsein, eben um die – geistige! – Existenz. Was mir also hier in der Existenzanalyse, zum Bewußtsein kommt, ist nicht Triebhaftes – ist nicht Es-haftes, sondern mein Ich; hier kommt dem Ich nicht das Es zu Bewußtsein, hier kommt vielmehr das Ich, sich selbst zu Bewußtsein: es kommt zum Bewußtsein seiner selbst, es kommt – zu sich“ (Frankl, Der unbewußte Gott, 2014, S. 13, 14).

Frankl präsentiert das Ich als ein „sich selbst“ Begegnendes, in deutlicher Abgrenzung zur Es-Begegnung. Längle lässt seinen Existenzbegriff wachsen, indem er Verantwortung und Freiheit als Kreatoren der Existenz wahrnimmt und sagt: „Unter Existenz wird in der Existenzanalyse ein sinnvolles, in Freiheit und Verantwortung gestaltetes Leben verstanden, das der Mensch als das seinige erlebt und worin er sich als Mitgestalter versteht.“ (Längle, 2013, S. 18) Des Weiteren findet sich „die lenkende Kraft der Werte“ als bestimmender Ausdruck im Begriffsfeld der Existenz bei Längle. „Nicht nur unbewusste Konditionierungen und Kräfte lenken und *treiben* den Menschen, sondern die „Werte in der Welt“ *ziehen* ihn an. Sie zu erleben oder sie zu gestalten, ist ‚Existenz‘.“ (Längle, 2013, S. 19).

Waibel als Mutter der Existenziellen Pädagogik erklärt:

„Existenz als ein Zentralbegriff der Existenzanalyse bezeichnet das Heraustreten aus dem *Dasein* in die *Existenz*. [...]. Im *Dasein* ist der Mensch den Bedingungen des Lebens ausgesetzt. In der *Existenz* hingegen bringt er sein eigenes Leben zur Erfüllung. [...]. *Dasein* bedeutet In-der-Welt-Sein. [...] Existenz ist insofern kein Gegebensein, sondern ein Aufgegebensein“ [...]. Existenz ist nicht nur in sich ruhendes Verharren, sondern der Mensch weist immer über sich hinaus. Nur mit sich kann der Mensch nicht zur Existenz kommen (Waibel, 2013, S. 22, 23).

Dadurch versteht sich Existenz nicht als ein zur Verfügung gestelltes gegebenes Fertiges, sondern als ein in Bewegung Befindliches, sich in der Begegnung mit der Welt und den eigenen Werten Entwickelndes und dadurch bedingt Veränderndes. Das Ausmaß dessen bestimmt jeder Mensch für sich, indem er in den Spiegel, den ihm die Welt entgegenhält, blickt und annimmt, was erscheint oder aber ablehnt.

1.2 Begriffsklärung – Pädagogik

„Ohne Geschichte fängt jede Generation wieder von vorne an und könnte meinen, die Erziehungswissenschaft oder sogar die Erziehung neu erfinden zu müssen.“ (Böhm, 2007, S. 8)

Waibels Beschäftigung mit dem Begriff Erziehung zeigt, „Das Wort „Erziehung“ geht zurück auf das lateinische „educere“, was „hinausführen“ bedeutet.“ (Waibel, 2013, S. 133). Erziehen im Althochdeutschen „irziohan“ betont ebenso das „Herausziehen“. Nicht zufällig steckt im Wort „erziehen“ auch das Wort „ziehen“. Es „[...] verweist auf eine Erziehungskultur, wie sie heute als überwunden gelten sollte“ (Waibel, 2013, S. 134).

Zum Begriff Pädagogik und dessen griechischen Ursprung meint sie, biete sich die Bezeichnung „Führung des Kindes“ an und Waibel erkennt gleichzeitig die Darstellungen von Pädagogik im deutschen Sprachraum als nicht umfassend an. So nimmt sie lieber den Begriff Erziehung auf und sieht in dieser das einfühlsame Mitgehen mit einem Zweiten, was einen steten kommunikativen Prozess beinhaltet, der von der Art des Verhältnisses geprägt ist und sich auch aus diesem Verhältnis heraus entwickelt (vgl. Waibel, S. 134, 135).

Forscht man bei Frankl nach dem Begriff Erziehung, so zeigt er die Notwendigkeit von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung im erzieherischen Handeln auf.

Wir leben im Zeitalter eines um sich greifenden Sinnlosigkeitsgefühls. In diesem unserem Zeitalter muß es sich die Erziehung angelegen sein lassen, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das Gewissen zu verfeinern, so daß der Mensch hellhörig genug ist, um die jeder einzelnen Situation innewohnende Forderung herauszuhören. [...] So oder so: mehr denn je ist Erziehung – Erziehung zur Verantwortung. Und verantwortlich sein heißt selektiv sein, wählerisch sein (Frankl, 2009, S. 30).

Von Wichtigkeit zeigt sich auch die geschichtliche Dimension von Erziehung, um nicht in einer willkürlichen und eingeengten Art und Weise erzieherisch zu handeln. Das erzieherische Tun sollte in jedem Fall auch von selbstbestimmten Vorstellungen gelenkt werden, die vorher überdacht worden sind und das Studieren der Geschichte der Pädagogik miteinbeziehen. In der eigenen persönlichen Diskussion zwischen den pädagogischen Theorien und der didaktischen Praxis bewegt sich individuelles erzieherisches Verhalten, welches seinen Beweggrund aus sich selbst findet und nicht den von öffentlichen Vorgaben und erziehungswissenschaftlichen Abhandlungen bestimmten Anweisungen folgt. Der Erzieher entwickelt seine Rolle in der erzieherischen Praxis selbst und liefert sich nicht sozialen Fremdvorgaben aus. Die historische Fülle erzieherischer Theorie und Praxis in sich zu integrieren, um so zu eigenverantwortlichem Handeln zu gelangen, kann als Grundlage selbstverantwortlicher Erziehung angesehen werden. Sie ist die Basis der eigenen geistigen Entwicklung und des sich Zurechtfindens innerhalb der pädagogischen Arbeit. Eine menschliche

Person erhält ihre sinnvollen Richtlinien nicht von außerhalb. Es ist die innere Anweisung, die aus sich selber spricht, die den Menschen zu dem macht, was in unverfälschter Weise seine Identität ausdrückt, also auch seine erzieherische Tätigkeit (vgl. Böhm, S. 8 ff.). Ziel jeder erzieherisch tätigen Person sollte es sein, sich mit Erziehung als solches zu beschäftigen und nicht als Spielball zwischen Erziehung „zu“ einem bestimmten Zweck und Erziehung „für“ einen bestimmten Zweck hin und her geworfen zu werden. Winkler unterscheidet zwischen zwei Formen pädagogischer Theorien: Die eine begründet, formuliert, definiert und untersucht Tatsachen und Umstände. Als Folge dokumentiert sie erzieherische Notstände. Die andere Theorie sucht nach Optionen und möglichen Wegen, indem sie durchaus überdenkt und überlegt, Für und Wider abwägt und überprüft, jedoch auch Unfertiges und Gegensätze sowie paradox Erscheinendes erfasst. Diese Theorie eröffnet die spannende Möglichkeit, erzieherisches Tun im Sinne eines Versuches zu sehen, bei dem sich der Charakter von Erziehung hin zu einer projektartigen Vorgehensweise verschiebt (vgl. Böhm, S. 12-17).

1.3 Bedeutungserklärung – Existenzielle Pädagogik

„Gerade in der Existenziellen Erziehung ist eine phänomenologische Haltung dem Kind gegenüber unverzichtbar, da damit der einzelne Mensch in seinen Bezügen möglichst breit wahrgenommen werden kann.“ (Waibel, 2013, S. 174)

Das Menschenbild der Existentiellen Pädagogik geht auf Frankl zurück. Es handelt sich um ein extensives Menschenbild, wobei der Mensch in seinem kompletten Dasein gesehen wird, d. h. alle seine vorhandenen Möglichkeiten betrachtet werden. (vgl. Waibel, S. 35). Neben diesem Menschenbild geht es in der Existentiellen Pädagogik auch um ein spezielles Personenbild. Hier zeigt sich die Person nicht unmittelbar, sondern durch ihre dazu zur Verfügung gestellten Werkzeuge wie Körpergestalt, Denkfähigkeit und Gefühle. Die Person wird in ihrer Freiheit und in Bezug zu diesen Bedingungen gesehen, um Entscheidungen fällen zu können. Sie ist in der Lage, sich selbst bewusst zu werden und dieses Bewusstsein auch einem Entwicklungsprozess zu unterziehen. Ohne die Welt ist es der Person unmöglich, sich zu gestalten. Mit und in ihr ist es der Person möglich ihren Geist, sich und anderen tätig und klar erkennbar, zu zeigen (vgl. Waibel, S. 37). Waibel spricht vom Wesen der Existenziellen Erziehung wie folgt:

Das Wesentliche von Existenzieller Pädagogik ist weniger ein umfangreicher Wissenskatalog als eine grundlegende Haltung, die in einem Umdenkprozess erarbeitet werden muss. Aus dieser *grundlegenden Haltung* wird das Kind umfassend wahrgenommen und verstanden. Aus dieser Haltung erwachsen person- und situationsorientierte erzieherische Handlungen. Aus dieser Haltung kann mit dem Kind die Grundlage für ein erfülltes, sinnvolles Leben gelegt werden. Daher ist Existenzielle Pädagogik eine Erziehung zum Sinn und mehr wie „nur“ eine Haltung.“ (Waibel, 2013, S. 14).

Für die Erziehenden gilt es, eine erzieherische Haltung zu leben und die zu Erziehenden einzuladen, ein Leben in ihrem eigenen Sinne zu gestalten und die ihnen entsprechende Fülle miteinzubringen. Dabei stellt ein fundiertes Wissen der Pädagogik wohl die Basis – allein damit scheint es jedoch nicht möglich, Existenzielle Pädagogik zum Leben zu bringen. Als Voraussetzung, dass Existenzielle Pädagogik gelebt werden kann, zeigt sich das Vorhandensein einer phänomenologischen Haltung beim Erziehenden. Damit ist ein besonderes Verstehen und Wahrnehmen gemeint, das vom Erziehenden ausgeht. Dabei wird über den Rahmen geblickt und die Grenzen sind offen, um so ein tiefer schauendes Wahrnehmen entstehen zu lassen. Das Phänomen selbst, also die zu Erziehenden und ihre Beweggründe, stehen im Interesse der Erziehenden. Dies setzt eine Offenheit, für das, was ist und was sich noch zeigen wird, voraus und expliziert das Wesen des Vorurteils. Die Erziehenden sollten Ängste und Zweifel gegen eigenes wahrnehmendes und verstehendes Erkennen überwinden, um im einfühlsamen Dialog mit den zu Erziehenden, das zu empfangen, was sich zeigen möchte (vgl. Waibel, S. 175, 175). Ein weiteres Wesen Existenzieller Pädagogik ist, dass sie an der Stelle, an der Existenzielle Erziehung bedeutend wird und zum Leben kommt, an das Geistige ankoppelt. Dabei geht es stets um ein Antworten auf Form, Psyche, Intellekt, ja die Welt schlechthin. Es ist weder möglich das Geistige im Menschen zu ergreifen und zu bestimmen, noch ist es möglich, das Geistige im Sinne einer Vererbung weiterzugeben und dennoch ist der Geist da, prägt den Menschen und macht ihn zu dem, was er ist. Die Absicht, die von der Existenziellen Pädagogik ausgeht, betrifft die ganzheitliche Ausformung der Person im Fokus von Willen und die gesamte Kraft und die Fähigkeiten innerhalb der zu Erziehenden. Hierbei werden besonders die Werte angesprochen, die von den zu Erziehenden an- und dargeboten werden. Die Erziehenden nehmen demgegenüber eine bewusste Anwerthaltung ein, die auf die zu Erziehenden gerichtet ist und diesen helfen soll selbst zu werden. Es geht um ein Ernstnehmen und das Vordergründige verlassende Einlassen auf die zu Erziehenden (vgl. Waibel, S. 176, 177, 228).

2 Legasthenie - Dyskalkulie

„Um ein legasthenes Kind verstehen zu können, muss man hinter das Phänomen blicken, sonst wird das schwer gelingen.“ (Kopp-Duller, 2010, S. 57)

2.1 Begriffsklärung Legasthenie und Dyskalkulie

Die vielfältigen Bedeutungserklärungen und Uneinigkeiten der Begriffe Legasthenie und Dyskalkulie speisen das Feld der Irrtümer und Debatten und sorgen für Verwirrung. Pädagogik, Psychologie, Medizin – alle fühlen sich zuständig und verstehen sich oft in Konkurrenz. Derzeit sind bereits 15 % der Weltbevölkerung von Legasthenie/Dyskalkulie betroffen (vgl. Kopp-Duller, 2010, S. 17). Es wird zwischen einer „spezifischen“ Lese-, Rechtschreib-, Rechenstörung, die das meint, was man unter Legasthenie/Dyslexie versteht, und einer „unspezifischen“ Lese-, Rechtschreib-, Rechenstörung unterschieden. In der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnungen Lese- Rechtschreib-, Rechenschwierigkeit (abgekürzt LRRS) sowie die Begriffe Legasthenie und Dyskalkulie verwendet und es wird versucht, den Unterschied zwischen beiden deutlich zu machen. Legasthenie wird außerhalb des deutschen Sprachraums als Dyslexie bezeichnet.

Pädagogische Definition: „Ein legasthener/dyskalkuler Mensch, bei guter oder durchschnittlicher Intelligenz, nimmt seine Umwelt differenziert anders wahr, seine Aufmerksamkeit lässt, wenn er auf Symbole wie Buchstaben oder Zahlen trifft, nach, da er sie durch seine unterschieden Teilleistungen anders empfindet als nicht legasthene/dyskalkule Menschen. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten beim Lernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens.“ Dr. Astrid Kopp-Duller, 1995 (Kopp-Duller, 2010, S. 31).

Es ist nicht die Intelligenz, die den Unterschied zwischen einem legasthenen/dyskalkulen und einem nicht legasthenen/dyskalkulen Menschen ausmacht. Was diesen von anderen unterscheidet, ist seine besondere Art, wie er sein Umfeld mit den Sinnen wahrnimmt. Er sieht, hört und orientiert sich auf eine spezielle Art. Bedingt durch die anderen Sinneswahrnehmungen kann die Aufmerksamkeit auf Buchstaben und Zahlen allerdings erschwert werden und es zu Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben, Rechnen kommen. Beinhaltet das genormte Schul- und Unter-

richtssystem nicht selbstverständlich die didaktischen wie lebensphilosophisch notwendigen Voraussetzungen, um ein diesen Menschen entsprechendes förderndes und stützendes Verhalten zu entwickeln, kann es zu Diskriminierungen kommen. Daher ist es wichtig, zu erkennen, dass diese spezielle Art der Sinneswahrnehmung weder besser noch schlechter ist als jede andere Art, sondern eben *anders*.

Reuter-Liehr verweist auf die Definition der ICD im Bereich der psychischen Störungen, die der Legasthenie einen störenden Aspekt in der Entwicklung der in der Schule zu erwerbenden Kulturtechniken zuspricht. „Die umschriebene Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) ist in der „*Internationalen Klassifikation psychischer Störungen*“ (DILLING et al. 1991 – ICD 10) den „*umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten*“ (F 81.0) zugeordnet (Reuter-Liehr, 2008, S. 25).

Bei Lohmann wird klar ausgedrückt: „Legasthenie ist eine Teilleistungsstörung, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten für die Schule sichtbar auftritt und zwar immer in der Überforderungssituation“ (Lohmann, 1997, S. 8).

Klasen spricht in Zusammenhang mit Legasthenie von einer teilweisen Störung der Entwicklung des Gehirns, wobei es zu Schwierigkeiten im schulischen Schriftspracherwerb kommt. „Diese Teil- (also nicht völlige) Lernstörung beeinträchtigt das Erlernen der Schriftsprache.“ (Klasen, 1999, S. 16)

In den letzten Jahren wurden Forschungsergebnisse veröffentlicht, die aufzeigen, dass es sich bei Legasthenie um ein neurobiologisches Problem handelt. Es wurden Gene entdeckt, die auf bestimmten Chromosomen (1, 2, 6, 15, 18) zu finden sind und Einfluss auf die Gehirnentwicklung im Zusammenhang mit dem Lesen, Rechtschreiben und Rechnen nehmen können. Des Weiteren konnte in Studien die familiäre Häufung von Legasthenie nachgewiesen werden. So zeigt sich, dass, wenn ein Kind einer Familie betroffen ist, in 50 bis 52 % auch Geschwister betroffen sind (vgl. Reuter-Liehr, 2008, S. 25). Dazu in Bereicherung zu traditionell wissenschaftlichem Denken eine Stellungnahme Sheldraks:

Gene spielen eine wichtige Rolle bei der Vererbung, aber längst nicht die einzige. Die Vererbung von Formen und Verhaltensweisen können durch morphische Resonanz vermittelt sein.

Die Resonanz ist zwar physikalischer, aber nicht materieller Natur. Eine ähnliche Rolle könnte die morphische Resonanz auch für die kulturelle Vererbung spielen (Sheldrake, 2012, S. 244).

Für den Bereich der Dyskalkulie, der speziellen Rechenschwierigkeit, werden laut derzeitigem Stand der Forschungen ähnliche Ursachen wie für die Legasthenie angenommen.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) versteht unter Dyskalkulie: „Rechenstörung: Beeinträchtigung von grundlegenden Rechenfertigkeiten. Die Störung beinhaltet eine umschriebene Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine eindeutig unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Defizit betrifft die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie, Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger die höheren mathematischen Fähigkeiten, die für Algebra, Trigonometrie, Geometrie und Differenzial- und Integralrechnung benötigt werden (Dürre, 2009, S. 10).

Das heißt, eine Dyskalkulie bedeutet vor allem Schwierigkeiten im Bereich der Basisfertigkeiten des Rechnens, die im Grundschulbereich gefestigt werden sollen. Werden Sprechen, Lesen und Schreiben stark von der linken analytischen Gehirnhälfte gesteuert, braucht es für das Rechnen verstärkt auch die rechte Gehirnhälfte und deren räumliches Vorstellungsvermögen. Dürre drückt kurz und klar aus: „Eine Dyskalkulie liegt vor, wenn die Grundlage für ein mathematisches Verständnis nicht oder nur unzureichend vorhanden ist.“ (vgl. Dürre, 2009, S. 12, 13)

Zusammenfassend kann gesagt werden, Legasthenie und Dyskalkulie sind spezielle Problematiken normal intelligenter Kinder beim Lesen, Schreiben, Rechnen ohne erkennbare Ursachen wie Seh- oder Hörprobleme, psychische Belastungen oder Versäumnisse in der Schule. Die Ursachen einer Legasthenie/Dyskalkulie sind „anders“ ausgebildete Sinneswahrnehmungen. Am bekanntesten sind das Vertauschen von rechts und links und das Verwechseln von ähnlich aussehenden und ähnlich klingenden Buchstaben oder Zahlen (Dyskalkulie): d-b, g-q, d-t, g-k, m-n, 6-9-, 32-23 etc. Legasthenie/Dyskalkulie ähneln aufgrund der individuellen Ausprägungen einem Fingerabdruck. Daher ist eine fundierte Wissensbasis nötig und es kann kein einheitliches Trainingskonzept angeboten werden, es muss immer individuell abgestimmt sein und als Einzeltraining stattfinden. Legasthenie und Dyskalkulie kennen keine Altersgrenze, sie zeigen sich bei Kindern wie auch Erwachsenen. Klar ist inzwischen, Legasthenie ist keine Krankheit.

Primäre Legasthenie/Dyskalkulie

Bei der Primären Legasthenie/Dyskalkulie, auch Primäre Spezielle LRRS genannt, handelt es sich um eine genetisch bedingte LRRS. Die biogenetischen Anlagen im Menschen sind ein Leben lang vorhanden und Verursacher einer anders erlebten und gelebten Sinneswahrnehmung, wodurch es zu Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen kommen kann. Diese Situation erfordert eine spezielle, auch

den Bereich der Sinneswahrnehmungen betreffende pädagogisch didaktische Förderung und ein gezieltes Aufmerksamkeitstraining, um Denken und Handeln zu synchronisieren, damit in Folge an Wort, Zahl und Buchstaben gearbeitet werden kann.

Sekundäre Legasthenie/Dyskalkulie

Die Sekundäre Legasthenie/Dyskalkulie, auch Sekundäre Spezielle LRRS genannt, kann folgendermaßen beschrieben werden: Kommen zu den Merkmalen einer Primären Legasthenie/Dyskalkulie noch psychische und/oder physische Probleme dazu, spricht man von einer Sekundären Legasthenie/Dyskalkulie. Diese Probleme können schon vor dem Schuleintritt oder später mit Auftreten und Nichterkennen der Legasthenie/Dyskalkulie da sein. In diesen Fällen müssen auch medizinische und psychologische Interventionen stattfinden und durch eine Mehrebenendiagnostik muss Abklärung geschafft werden.

Erworbene Lese-, Rechtschreib-, Rechenschwierigkeit

Das heißt, diese Form der LRRS ist eine nicht schon von Anfang an vorhandene genetische, sondern eine vorübergehende, durch psychische oder physische Ereignisse entstandene. Sie wird auch als „unspezifische“ LRRS bezeichnet.

Zusätzlich wird eine durch unterdurchschnittliche Intelligenz bedingte LRRS unterschieden.

Die angeführten Unterscheidungen sind für ein sinnvolles und gezieltes Fördern von Bedeutung. So kann es im Falle einer erworbenen LRRS auch allein durch Training und Unterstützung im Symptombereich Lesen, Schreiben und Rechnen zu Verbesserungen kommen. Eine genetisch bedingte LRRS in dieser Weise zu fördern, führt nicht zum Ziel, sondern zu Frustrationen aller Beteiligten. Erst in Kombination mit einem speziellen und individuellen Sinneswahrnehmungstraining und einem speziellen Aufmerksamkeitstraining kann auch hier eine Verbesserung eintreten (vgl. Kopp-Duller, 2010, S.161 ff).

Welche Definition und welche Unterscheidungsvariante nun gewählt wird oder ob überhaupt der Gruppe der Vorzug gegeben wird, die grundsätzlich keine Unterscheidungen bei LRRS macht, ist letztlich nicht das Entscheidende. Die wissenschaftlichen Fachbereiche scheinen noch lange zu keiner Einigung kommen zu wollen. Wesentlich ist nicht die Methode oder Technik, sondern der phänomenologische Blick

auf den legasthenen/dyskalkulen Menschen, um herauszufinden, was dieser Mensch braucht, um optimal unterstützt zu werden.

2.2 Legasthenie und Dyskalkulie im schulischen Unterricht

„Sprache ist Voraussetzung von Bildung und erlaubt es, sich die Welt zu erschließen und durch die Welt erschlossen zu werden. Sie schafft ein individuelles Welt- und Selbstverständnis.“ (Wulf, 2001, S. 74)

Ausgehend von einem anthropologisch-pädagogischen ganzheitlichen Ansatz soll der legasthene/dyskalkule Mensch zunächst über seine LRRS hinausgehend in Beobachtung genommen werden. Oft verfügt dieser Mensch über ein besonders gutes technisches Verständnis, zeigt Kreativität und merkt sich auffallend gut lange Texte oder Geschichten. Weiter sind häufig eine sehr einfühlsame Art und Fantasiereichtum zu bemerken. Wirkt dieser Mensch für die Umwelt zunächst abwesend, nimmt er diese doch fein beobachtend wahr und erstaunt immer wieder mit pointierten Aussagen. Er denkt nicht linear, sondern in Bildern und kann sich intensiv einer für ihn sinnvollen Sache widmen und dabei gleichzeitig alles andere um sich wahrnehmen. Oft zeigt sich ein friedfertiges und schlichtendes soziales Verhalten, vorausgesetzt es kommt zu keiner Diskriminierung bezüglich der LRRS.

Was nun die Kulturtechniken betrifft, so ist zu erkennen, dass diese Menschen ihre Aufmerksamkeit auf Zahlen und Buchstaben nur sehr begrenzt halten können. Durch die genetisch anders ausgebildete Sinneswahrnehmung von Symbolen im auditiven, visuellen und räumlichen Bereich kommt es zu sogenannten „Fehlern“, das bedeutet, der legasthene/dyskalkule Mensch nimmt anders wahr und gibt es seiner Wahrnehmung entsprechend wieder. Für ihn handelt es sich nicht um eine Fehldarstellung, er gibt das wieder, was er wahrnimmt, bedingt durch ein verschwommenes, überlappendes, verwischtes Wahrnehmen von Gehörtem und Gesehenem.

Davis drückt es so aus:

Was ich entdeckte, ist dies: Legasthenie ist nicht die Folge einer Gehirn- oder Nervenverletzung, und ebenso wenig entspringt sie einer Mißbildung des Gehirns, des Innenohrs oder der Augen. Sie ist das Produkt des Denkens und einer besonderen Art der Reaktion auf das Gefühl der Verwirrung (Davis, 1995, S. 27).

Die Erfahrung hat gezeigt, dass es durch ein gezieltes Training zu einer Annäherung an die Wahrnehmungsweise kommt, die für den genormten Schulbetrieb erforderlich ist. Der Mensch ist nicht perfekt und sein besonderer Wesenszug ist es, Fehler zu machen. Diese Fehler sind unbedingte Voraussetzung, damit es zu einem Lern- und Entwicklungsprozess kommen kann. Sieht man die Gültigkeit dieser Aussage auch für Lese-, Schreib- und Rechenfehler, so kann für alle Betroffenen Entspannung und Erleichterung bewirkt werden. Der Wert eines Menschen sollte auf keinen Fall nur an diese Kenntnisse geknüpft sein.

Frühe Anzeichen:

Um einen legasthenen/dyskalkulen Menschen möglichst frühzeitig zu stützen und zu fördern, ist die rechtzeitige Erkennung von möglichen Anzeichen von Vorteil. Da die Krabbelphase beim Kind wichtig für die Schreib- und Lesekoordination ist, könnte dies ein frühes Anzeichen einer Legasthenie/Dyskalkulie sein. Viele Eltern berichten im Zuge der Legasthenie/Dyskalkulie-Anamnese über ein Auslassen dieser Phase. Da es durchaus auch Kinder gibt, die die Krabbelphase auslassen und nicht legasthen/dyskalkul werden, ist Vorsicht bei voreiligen Stellungnahmen geboten. Viel wichtiger ist es, das Kind zu beobachten und einen Blick in dessen Familiengeschichte zu werfen und zu überprüfen, ob es bereits legasthene/dyskalkule Familienmitglieder gibt oder gab. Es ist auch erforderlich, regelmäßig medizinische Untersuchungen der Augen und Ohren durchzuführen, um mögliche physische Ursachen auszuschließen. Weitere frühe Vorzeichen sind eine auffällig schlechte Körperkoordination, stolpern, Schwierigkeiten beim Erlernen des Sprechens, ungeschicktes Hantieren mit Besteck, spätes Erlernen von Schuhbinden und häufiges Verwechseln von Farben und Richtungen.

Schuleintritt und erste Schuljahre:

Oft scheinen die Kinder, die im Schulalter eine Legasthenie/Dyskalkulie entwickeln, im Vorschulalter besonders intelligent und geschickt im Umgang mit technischen Geräten. Sie haben kein Problem mit der Konzentration bei Spielen und Beschäftigungen, die ihnen Spaß machen und als sinnvoll erlebt werden. Kommt es dann mit Schuleintritt zu einer LRRS, fehlt oft das nötige Wissen und Verstehen von Eltern und PädagogInnen. Die verkürzte Aufmerksamkeit wird mit Konzentrationsschwierigkei-

ten verwechselt. Besondere Beobachtung ist angebracht beim Erlernen der Uhrzeit, Wochen- und Monatsnamen, wenn Wörter immer wieder falsch geschrieben werden, trotz häufigen Übens, wenn Buchstaben ausgelassen, hinzugefügt, in der Reihenfolge verändert werden, wenn das Kind bei der Arbeit mit Buchstaben und Zahlen leicht ablenkbar ist, wenn das Schriftbild unleserlich ist, wenn das Lesen, Schreiben und Rechnen besonders langsam vor sich gehen, wenn ein Wort innerhalb eines Textes einmal richtig und einmal falsch geschrieben wird, beim Lesen das Zusammenlauten sehr schwerfällt, das Gelesene nicht verstanden wird, wenn scheinbare Seh- oder Hörprobleme auftreten, das Schreiben von Aufsätzen schwerfällt, wenn es eine Herausforderung ist, Ziffern und Mengen zuzuordnen, wenn die Grundrechenarten immer wieder Schwierigkeiten bereiten oder das Vor- und Rückwärtszählen nicht klappt. Dabei kann, aber muss es sich nicht unbedingt um Vorzeichen von legasthenem/dyskalkulen Verhalten handeln. Das eben Genannte könnte, wenn es nicht auf ein Verstehen und entsprechendes Reagieren trifft, zu Schulunlust, Abwehrhaltung, geringer Aufmerksamkeit und einem Mangel an Selbstwert führen und im Falle einer Legasthenie/Dyskalkulie deren sekundäre Zeichen hervorrufen wie psychosomatische Erkrankungen und psychische Probleme. Reagieren Eltern und LehrerInnen nur mit mehr Üben, so kommt es zu Frustration, nicht nur bei den betroffenen Kindern, sondern auch bei deren Eltern und LehrerInnen, denn mit einem legasthenen/dyskalkulen Kind vermehrt zu üben, bringt kaum bis gar keinen Erfolg. Wichtig ist an der Aufmerksamkeit zu arbeiten, da die Reize von außen nicht so wie bei nicht legasthenen/dyskalkulen Kindern ausgewählt und verarbeitet werden. Zusätzlich soll ein individuelles Sinneswahrnehmungstraining erfolgen. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, ist unbedingt auch am konkreten Symptom, den Buchstaben und Zahlen zu arbeiten (vgl. Kopp-Duller, 2010, S. 45 ff).

Die derzeitige Situation in den Schulen zeigt, dass die LRRS zunimmt, obwohl bereits viel an Aufklärungsarbeit, wissenschaftlichen Studien und Neuerungen in der LehrerInnen Aus- und Weiterbildung dargeboten wurde. Zudem ist festzustellen, dass viele SchülerInnen nach Abschluss der Schulzeit Probleme beim Lesen, Ausfüllen von Formularen und Grundrechenarten haben, ja schlechthin den Herausforderungen des Lebens, das Lesen, Schreiben, Rechnen betreffend, überfordert sind. Anzunehmen ist, dass dies nicht die Folge eines Mangels an qualitativ hochwertigen didaktischen Maßnahmen ist, sondern mit der Einstellung und dem daraus resultierenden Verhalten zu Kindern mit LRRS, wenn diese in die Schule kommen, in Zu-

sammenhang zu bringen ist. Der Blick, mit dem LehrerInnen, Eltern und die Gesellschaft auf diese Menschen schauen, ihre Bewertungen und Vergleiche sind es, die das Phänomen einer LRRS zu einem Problem wachsen lassen und diese Kinder ausgrenzen. Dazu kommt noch ein starker Druck auf die LehrerInnen von Seiten der Schulbehörden. Es ist wichtig, alle LehrerInnen und Eltern aufzuklären, damit Fehlinterpretationen, das Verhalten eines Kindes mit LRRS betreffend, verhindert werden können. Diese Kinder erscheinen oft unruhig und leicht ablenkbar und es kann bei oberflächlichem Wissen leicht zu Interpretationen wie Desinteresse, Faulheit, Hyperaktivität oder Verträumtheit kommen. Weiß man dagegen über die Schwierigkeit eines Legasthenikers, seine Aufmerksamkeit am Buchstaben halten zu können, weil diese oft überlappend und wie verschwommen wahrgenommen werden, oder sich für seine Ohren nicht klar unterscheidbar anhören, kann man auch die pädagogischen Maßnahmen innerhalb des Unterrichts entsprechend planen. Denn es ist nur zu verständlich, dass etwas, das als sehr mühsam erlebt wird, nicht unbedingt lange und gerne gemacht wird. Um zu verhindern, dass LehrerInnen sich als pädagogisch versagend erleben, wenn sie mit den Problemen von LRRS konfrontiert sind und diese sich nicht bessern, Eltern ihre Kinder als schlimm, faul und dumm bezeichnen, braucht es den existenziellen Ansatz, in dem die Person des Kindes in den Mittelpunkt rückt sowie das Erlauben von individuellen Zeitrahmen zum Erlernen des Lesens, Schreibens, Rechnens. Bekommen Kinder den Auftrag ein falsch geschriebenes Wort dreimal zu schreiben und diese drei Verbesserungswörter weisen wieder Fehler auf und ein erneuter Schreibauftrag gegeben wird und erneut und erneut, so dass das Kind ohne Bezug schreibt, kann es geschehen, dass das Kind das Wort wohl 20- bis 30-mal als Verbesserung schreibt, es aber keinen Lerneffekt zeigt und das Wort weiterhin falsch geschrieben wird. Hier ist die pädagogische Intervention unbedingt zu überdenken und eine dem legasthenen/dyskalkulen Kind entsprechende Maßnahme der Worterarbeitung anzubieten und die Sinneswahrnehmungen mit einzubeziehen.

Vor 30 Jahren war es eine Selbstverständlichkeit, dass es das spezielle Angebot der LRRS-Förderung an jeder Volksschule gab. Inzwischen gibt es das gezielte Training an Schulen außerhalb des Unterrichts nicht mehr oder nur mehr im Rahmen eines Förderunterrichts, wobei sich oft wenige Erfolge zeigen. Denn der Förderunterricht soll sich nach den Bedürfnissen der Person des Kindes richten, zu seiner eigenverantwortlichen Stellungnahme, zu dem, was es gerade braucht. Die Praxis zeigt oft

ein von den Lehrpersonen aufgesetztes und zeitlich und inhaltlich vorgegebenes Programm für den Förderunterricht. Vom Stadtschulrat für Wien existiert ein Erlass zum Thema Legasthenie/Dyskalkulie aus dem Jahr 2010, in dem die spezielle Unterrichtsorganisation, die Leistungsbeurteilung und Ausbildung der FörderkurslehrerInnen erörtert werden und darauf verwiesen wird, dass an jeder Schule diesbezüglich ausgebildete LehrerInnen zur Verfügung stehen (vgl. Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Lese-, Rechtschreib-, Rechenschwächen ER I 501, ZI. 1000.094/0065-kanz1/2010).

Die Praxis stellt sich derzeit noch anders dar. Oft ist der Erlass den LehrerInnen nicht bekannt oder sie sehen dadurch keine Hilfe beim Beurteilen der Kinder. Nach wie vor braucht es mehr PädagogInnen mit fundierter Basisausbildung, jede Form der LRRS betreffend, sowie einen Klassen- und Förderunterricht, der neu überdacht wird. Das meint eine Existentielle Pädagogik mit der Person des Kindes im Mittelpunkt und PädagogInnen, die diese Kinder wahrnehmen und selbstbestimmt in Eigenverantwortung handeln lassen und den Werten und Bedürfnissen entsprechend mit den Kindern in einem zeitlich offenen dynamischen Prozess verbunden sind. Die Kinder sollen aus sich heraus ihr Sein erkennen und lernen ihre Werte zu bestimmen. Geht man davon aus, dass Motivation nicht über Lob und Tadel definiert wird, sondern aus sich selbst heraus erwächst, erübrigt sich deren Gebrauch in einem sinnvollen und selbstbestimmten Lernprozess.

2.3 Legasthenie und Dyskalkulie im außerschulischen Unterricht

„Das Gelingen ist manchmal das Endresultat einer ganzen Serie mißglückter Versuche.“ (Van Gogh, 1990, S. 9)

In den letzten Jahren hat das Feld der außerschulischen Förderung eine Expansion erfahren. Eine Vielzahl von Lern-, Nachhilfeinstituten und Einzelpersonen bietet eine Legasthenie/Dyskalkulie-Austestung sowie ein -training an. Nicht immer handelt es sich dabei auch um pädagogisch ausgebildete Personen. Der Grund für diese große Anzahl an Anbietern mag zum einen der Bedarf danach sein. So sind viele Schulen überfordert bzw. bieten keine spezielle Förderung für LRRS an. Zum anderen findet sich im Anbieterfeld auch weniger Seriöses mit dem Blick auf den wirtschaftlichen Erfolg, um aus einer bildungspolitischen Notsituation zu profitieren. Durch diese Entwicklung ist es für Eltern und auch Lehrer mühsam geworden, qualitative professio-

nelle Hilfe aus der Fülle herauszufiltern. Immer wieder gibt es Eltern, die schon mehreres ausprobiert haben, ohne den erwarteten Erfolg beziehungsweise die Erleichterung für das Kind und die die Familie belastende Situation. Oft sind LehrerInnen auch nur bei Vorlage eines pädagogischen oder psychologischen Gutachtens zur Bestätigung einer Legasthenie/Dyskalkulie und dem Nachweis eines speziellen Trainings bereit, den Legasthenie/Dyskalkulie-Erlass miteinzubeziehen. Diese Tatsache speist das Bild einer Zwei-Klassen-Bildungsgesellschaft. Nach welchen Methoden und Ansätzen das Training stattfindet, ist nicht das Wesentliche. Was entscheidend ist, sind die Menschen hinter den Programmen und ihre persönliche Grundhaltung zum Leben.

Das Folgende stellt die AFS-Methode vor, die als Ergebnis qualitativer und quantitativer empirischer Forschung, eine von vielen möglichen Formen des Arbeitens mit Kindern mit LRRS ist. Die Methode ist gekennzeichnet von Offenheit und Prozessorientierung. Erfahrungen haben gezeigt, dass eine Verbesserung bei Legasthenie/Dyskalkulie allein durch vermehrtes Üben am Symbol (Buchstaben, Zahl) nicht zum Ziel führt. Um eine Veränderung der für den legasthenen/dyskalkulen Menschen typischen Unaufmerksamkeit beim Schreiben, Lesen und Rechnen zu erreichen, braucht es ein gezieltes Aufmerksamkeitstraining. Dies meint das „A“ in der AFS-Methode. Wichtig ist dabei die Regelmäßigkeit von Aufmerksamkeitsübungen. Das „F“ meint das Training der Sinneswahrnehmungsbereiche, das Funktionstraining. Dabei werden diese geschärft und zu einer leichteren Wahrnehmung hin trainiert. Es muss unbedingt herausgefunden werden, welcher oder welche dieser Bereiche zu trainieren sind. Dafür kann der AFS-Computertest verwendet werden, der in spielerischer Form die drei Bereiche Optik, Akustik und Raumwahrnehmung testet.

Innerhalb der **Optik** werden wieder drei Teilbereiche unterschieden: Bei der *Optischen Differenzierung* geht es darum, Gleiches und Ungleiches zu differenzieren. Für den Symbolbereich bedeutet dies ein Erkennen von Ungleichheiten oder Gleichheiten bei Buchstaben und Zahlen. Das *Optische Gedächtnis* bewirkt, dass das Gesehene abgespeichert und wenn nötig auch wieder abgerufen werden kann. Im Symbolbereich ist dies das Behalten und Abspeichern von Buchstaben, Zahlen, Wörtern. Die *Optische Serialität* bedeutet optische Eindrücke in einer entsprechenden Reihenfolge ordnen zu können. Das ist im Symbolbereich das sinnvolle Aneinanderreihen und Wiedergeben von Buchstaben und Zahlen. Im Bereich der **Akustik** ist es die *Akustische Differenzierung*, durch die es erst möglich ist, aus der Fülle von Gehörtem

ähnlich oder anders klingendes zu unterscheiden, und für den Symptombereich bedeutet dies das Erkennen von gleich, ähnlich oder verschieden klingenden Buchstaben, Wörtern und Zahlen. Das *Akustische Gedächtnis* ist dafür zuständig, das Gehörte abzuspeichern und bei Bedarf abzurufen, im Symptombereich ist dies das Abspeichern von gehörten Buchstaben, Wörtern und Zahlen. Als dritter Bereich innerhalb der Akustik ist die *Akustische Serialität* dafür verantwortlich, gehörte Eindrücke der Reihe nach zu ordnen. Im Symptombereich ist es das Erkennen, welches Wort innerhalb eines gehörten Satzes zuerst gesprochen wurde und das Erkennen, welche Buchstaben am Anfang und am Ende eines gesprochenen Wortes zu hören sind. Der dritte große Bereich, die **Raumwahrnehmung**, ist dafür zuständig, das Verhältnis von Raum und Zeit, Größen und Einheiten einzuschätzen. Im Symptombereich ist dies die Grundlage für das Wiedergeben der entsprechenden Größe und Lage von Buchstaben und Zahlen, das Einhalten von Abständen, Zeilen, Anfang und Ende sowie in der Mathematik die räumliche Vorstellung und das Schätzen. Das *Körperschema* als Bereich innerhalb der Raumwahrnehmung bestimmt das Orientieren wie rechts, links, oben, unten, neben, hinter, auf, in, außerhalb am eigenen Körper und darüber hinaus und ist im Symptombereich dafür zuständig, Buchstaben und Zahlen in der richtigen Lage wiederzugeben und nicht zu verdrehen sowie für ein geordnetes einheitliches Schriftbild. Zusätzlich braucht es eine genaue Fehleranalyse der schriftlichen Texte des Kindes.

Nach all diesen Vorarbeiten und einer ausführlichen Anamnese kann ein spezieller individueller Trainingsplan erstellt werden. Es sollte mindestens einmal in der Woche trainiert werden. Für zu Hause bekommt das Kind ausgewählte Aufgaben mit, die ca. fünf Minuten der täglichen Zeit beanspruchen sollten. Im Symptombereich werden im wöchentlichen Training unter Einsatz vielfältiger Materialien alle Sinne angesprochen und so wird ermöglicht, Buchstaben und Zahlen dreidimensional zu erleben. Es wird eine persönliche Wörterliste erstellt, mit der gearbeitet wird. Das Kind bestimmt, für welches Wort es gerade ein spezielles Üben braucht. Dabei sind die drei Schritte „Wortbilderarbeitung“, „Wortklang“ und „Wortbedeutung“ wichtig. Das Wesentliche bei der Arbeit mit dem Kind ist es, dieses tiefergehend wahrzunehmen und es in seinem Sein voll und ganz anzunehmen. Darüber hinaus soll die Unterstützung angeboten werden, die gerade gebraucht wird, ohne zeitlichen Druck. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, regelmäßig Gespräche mit den Eltern und LehrerInnen der Kinder zu führen.

3 Theoretisches Konzept:

Der außerschulische Förderbereich Legasthenie-Dyskalkulie aus dem Blickfeld der Existenziellen Pädagogik

„Was eine Person wirklich bewegt und was ihr Eigenes ist, wie sie in dem, was sie tut oder sagt, selbst vorkommt, das kann nur in einer phänomenologischen Haltung der Offenheit sichtbar werden.“ (Längle, 2014, S. 43)

3.1 Existenzielle Grundhaltung

„Personale Kompetenz hat, wer mit sich selbst und in der Folge mit anderen Menschen gut umgehen kann, gerade in schwierigen Situationen.“ (Waibel, S. 241)

Die Wesenszüge der Existenziellen Grundhaltung (vgl. Waibel, 2013, S. 241 ff) für den Erziehenden stellen sich als die Basiselemente für eine beginnende pädagogische Beziehung dar. In der Begegnung mit dem Kind zeigt sich dabei die „Achtung“ der Person des Kindes als eines dieser Elemente. Achtung meint das würdevolle und respektvolle Zugehen und Umgehen in dieser Beziehung. Dies schließt verletzende und erniedrigende Formen des Umgangs eindeutig aus. Das Kind kann in seinem einmaligen Wert nur dort wahrgenommen und berührt werden, wo Willkür und Machtansprüche von Seiten der Erziehenden abgelehnt werden. Es geht um das Erkennen, Anerkennen und Respektieren der Person des Kindes, damit es frei und in eigenverantwortlicher Gestaltung sein darf, so wie es ist, und auch Entscheidungen treffen kann, die anders sind als die von den Erziehenden angebotenen. Die Erziehenden brauchen Festigkeit und ein authentisches Sein der eigenen Person, um die Person des Kindes empathisch zu verstehen. Lassen sich die Erziehenden von dem, was in der Welt ist, selbst berühren, kann es auch möglich sein, dass sie sich darauf einlassen und auf das eingehen, was das Kind ist und kommen so mit ihm in Berührung. Zudem ist eine Klarheit in Bezug auf die Werte der Erziehenden Voraussetzung, um das Kind in seinen eigenen Werten wahr- und annehmen zu können. Diese Klarheit der Werte sollte nicht nur das erzieherische Handeln betreffen, sondern das Leben schlechthin. Dabei wird dem Kind etwas eigenes Wertvolles angeboten, aber es bleibt in seiner Freiheit verankert, dieses anzunehmen oder abzulehnen. Darüber hinaus ist ein Offensein der Erziehenden, der Welt und der eigenen Person gegenüber, bedeutend. Denn nur dann ist es ihnen möglich, auch auf die Person des Kindes offen zuzugehen. Dies drückt sich im Erkennen von eigenen und fremden Gren-

zen sowie in einer vorurteilsfreien Haltung und der Bereitschaft für Neues in jedem Moment der Begegnung mit dem Kind aus.

Zusätzlich ist ein Erfragen der eigenen Stellungnahme zur Welt und der existenziellen Fragen des Menschseins überhaupt, wie eigener Antrieb und Sinn in philosophischer Manier, angebracht, um sich selbst zu erleben und zu wachsen und so dem Kind zu erscheinen. All das Erwähnte ist Voraussetzung für ein authentisches Sein der Erziehenden, indem diese auf ihr Inneres achten und sich danach richten und versuchen aufrichtig zu leben, in jedem Moment ihres Seins, nicht nur im erzieherischen Handeln. Dann wird es möglich, das Kind in einem lebensphilosophischen und pädagogischen Optimismus wahrzunehmen und sich mit dem Kind gemeinsam auf Spurensuche zu dessen Potentialen zu begeben. Aus der Klarheit der eigenen Werte und der Auseinandersetzung mit sich selbst resultieren Selbstvertrauen und Selbstwert und so auch ein Vertrauen in die eigene Kompetenz. Aus dem Bereich des Vertrauens heraus kann so eine Gelassenheit entstehen, ein Lassen und Zulassen der im Kind vorhandenen Stärken und Ressourcen. Dies braucht zum einen genügend Zeit und zum anderen das Erkennen, dass es nicht nur die eigene Verantwortung im Erziehungsprozess gibt, sondern auch die Verantwortung des Kindes für seine Antwort in diesem Geschehen. Neben Vertrauen und Achtsamkeit haben auch Mut und Demut in der existenziellen Grundhaltung Bedeutung. Das Wort Mut, als ein Teilinhalt des Wortes Demut, zeigt sich in der eigenen physischen und psychischen Kraft sowie den damit verbundenen Erfahrungen und dem Akzeptieren von Fehlschlägen und Ängsten. Demut, oft als dienende Haltung verstanden, impliziert das Wissen und Verstehen, dass es kein absolutes und perfektes Menschsein gibt. Der Begriff verweist im Pädagogischen darauf, dass Erziehung nicht uneingeschränkt vorhersehbar geplant und mit einer bestimmten Methode in „Griff“ genommen werden kann. Demut macht erzieherisches Handeln tolerant und weitet den pädagogischen Blick für alles Herausfordernde und für damit verbundene mögliche Fehler.

Was bedeutet dies nun für PädagogInnen im außerschulischen Legasthenie und Dyskalkulie-Training? In dieser pädagogischen Begegnung geht es darum, sich auf das Kind in seiner speziellen Situation einzulassen und es über seine LRRS hinaus wahrzunehmen und in seine ihm eigene Kostbarkeit blicken zu dürfen. Dazu braucht es eine Atmosphäre des Geborgenseins und Vertrauens, es braucht Rituale und einen rhythmischen Ablauf der Trainingsstunde. Es bedarf Erziehenden, die neben

dem Anbieten von Lernmöglichkeiten dem Kind Raum geben, eigene Wege zu entwickeln und zu gestalten und sich dabei der eigenen Bedürfnisse bewusst werden. Dies ermöglicht nicht nur ein Erleben im Außen, sondern eröffnet auch ein Wachsen und Entfalten im Inneren und stellt einen wichtigen Schritt zum Personwerden dar. Es braucht PädagogInnen, die wie „Neugeborene“ in Distanz zu den eigenen Vorstellungen und Erfahrungen auf die Kinder zugehen. Die pädagogische Begegnung soll auf keinen Fall davon geprägt sein, das Kind hin zu einem den Vorstellungen der Gesellschaft entsprechenden Kind ohne LRRS verändern zu wollen. Stattdessen soll es sich in seinem So-Sein, d. h. auch mit seiner LRRS, von den Erziehenden angenommen fühlen und sich auch selbst „so“ annehmen können, frei von Bewertung und Urteil.

3.2 Die vier Grundmotivationen

„Die vier Grundmotivationen beschreiben die Grundbedingungen der Existenz und die tiefsten Motive des Menschen.“ (Längle, 2013, S. 71)

3.2.1 Die erste personale Grundmotivation

In der ersten personalen Grundmotivation geht es um das Dasein können. Voraussetzungen für dieses Dasein Können in der Welt sind Halt, Raum und Schutz. Zunächst erleichtert das Finden dieser bei anderen Personen vor allem Bezugspersonen durch ihr Annehmen das eigene Dasein Können sehr. Neben dem Halt, Raum und Schutz bei anderen Personen geht es aber auch um die eigene Selbstgestaltung und Annahme, die im reifen Menschen sichtbar wird. Dabei ist es von Bedeutung, die positiven Momente des Lebens wahr- und anzunehmen und die negativen Momente als Herausforderung zu erleben, zu verkraften und durchzustehen. Es formt sich dadurch Vertrauen und eine lebensbejahende Grundhaltung. Kommt es nicht zur Erfüllung der ersten Grundmotivation, entsteht Angst (vgl. Waibel, 2013, S. 63 ff.).

Wie zeigt sich die erste Grundmotivation in der Begegnung mit dem Kind im Legasthenie/Dyskalkulie-Training? Voraussetzung, um zu erkennen und zu verstehen, ob die erste Grundmotivation erfüllt wird oder nicht, ist das ausführliche Gespräch über die Lebensgeschichte des Kindes mit den Eltern und auch den PädagogInnen in schulischer und außerschulischer Betreuung zu Beginn des Trainings. Des Weiteren

kommt das phänomenologische Schauen auf das Kind und sein Verhalten zum Einsatz, indem sich die Fragen stellen: Was zeigt sich? Wie zeigt es sich? Ist es tatsächlich so, wie es erscheint? Ist das Kind unsicher, verunsichert oder hat es Angst? Durch das phänomenologische Schauen und Beobachten vor, in und nach der Zeit des Trainings kommt es zu einer Idee über die Erfüllung bzw. Nichterfüllung der ersten Grundmotivation in Bezug auf das Kind. Zeigt das Kind Angst, so ist es auch hier wichtig, hinter das Phänomen zu schauen, um zu erkennen, was die Angst auslöst. Ist Aggression da, gilt es zu erkennen, welche Motivation dahinter steht, um sich einfüllen zu können. Hat das Kind genug Raum über den physischen Raum hinaus oder ist da eine Überpräsenz von Bezugspersonen? Findet das Kind Halt durch klare Regeln in der Familie und in der Schule? Ist es dem Kind möglich, Halt in sich selbst zu finden, indem es die Möglichkeiten hat, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszuprobieren und dadurch, seinen Körper und seine Gefühle so anzunehmen, wie sie sind? (vgl. Waibel, 2013, S. 185 ff). In der Trainingsstunde ist es wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, die das Erfüllen der ersten Grundmotivation ermöglicht. Von Bedeutung scheint es zu sein, dass sich die PädagogInnen in der Begegnung mit dem Kind immer wieder aufs Neue fragen: Was braucht es gerade jetzt von mir? Wie ist es mir möglich Halt, Raum und Schutz in der Trainingsstunde zu stärken?

3.2.2 Die zweite personale Grundmotivation

Die zweite personale Grundmotivation meint das Leben zu mögen. Dabei geht es um Beziehung, Nähe und Zeit, um die Verbindung mit dem eigenen Fühlen und das Erleben der eigenen emotionalen Welt. Wird der Mensch geliebt, dann kann er selbst lieben. Fühlt er sich wertvoll, kann ein Grundvertrauen und somit der Grundwert des menschlichen Lebens entstehen. Was sich hier im Sinne eines Grundwertes ausbildet, ist prägend für alle weiteren Werte im Leben. Die Wertschätzung durch andere, insbesondere Bezugspersonen, lässt die eigene Wertschätzung wachsen, doch es bedarf letztlich immer der eigenen Zustimmung und Bejahung zum Leben. Ist dies nicht erfüllt, kann der Mensch seinen Wert in seinem Leben nicht spüren und verfällt in Freudlosigkeit, was bis zu Depression führen kann (vgl. Waibel, 2013, S. 65 f.).

Wie begegnet man dem Kind im Legasthenie/Dyskalkulie-Training aus Sicht der zweiten Grundmotivation? Auch hier gilt es, durch phänomenologisches Schauen und Beobachten zu ergründen, ob und was es Wertvolles im Leben des Kindes gibt. Was kann man aufgrund seiner Lebensgeschichte erkennen, was zeigt sich in der

Trainingsstunde? Erlebt das Kind aktuell Beziehung durch Wärme, Nähe, Wertschätzung in der Familie, in der Schule? Dem Kind in der Trainingsstunde auf der zweiten Grundmotivation zu begegnen, bedeutet zunächst, dass man Interesse zeigt, zuhört und annehmend präsent ist und so das Kind wertschätzt. Dies kann sich auch in wiederkehrenden Ritualen und Spielen zeigen. Beziehung ist ohne Zeit nicht möglich, wobei die Zeit der präsenten Anwesenheit gemeint ist. Durch die Nähe der PädagogInnen kommt es zu einer Intensivierung der Beziehung. Dabei nimmt das Kind nicht nur die Erziehenden, sondern auch sich selbst verstärkt wahr und so treten seine eigenen personalen Werte klarer in Erscheinung und werden gefühlsmäßig erlebt. Auch bei der zweiten Grundmotivation stellen sich in reflektierender Weise immer wieder die Fragen: Was braucht das Kind gerade jetzt an Nähe und Zeit von mir? Wie kann ich im Moment Beziehung erlebbar machen?

3.2.3 Die dritte personale Grundmotivation

Die dritte personale Grundmotivation beschäftigt sich damit, ob der Mensch so sein darf, wie er ist. Dabei sind die Entwicklungsprozesse von Individualität und Persönlichkeit entscheidend. Das Fundament für die Erfüllung der dritten Grundmotivation sind Gerechtigkeit, Beachtung und Wertschätzung. Gerechtigkeit meint das Sich-selbst-Annehmen, so wie man handelt und so wie man ist. Dies zu erleben, bedarf der Beachtung und Wertschätzung von außen. Wird durch Bezugspersonen signalisiert, es ist gut so, wie du bist und was du tust, wird auch das eigene Handeln und So-Sein als gerecht empfunden. Es geht darum, den Menschen in seinem Handeln und Sein ernst zu nehmen, auch wenn er anders ist, als es bestimmten eigenen oder gesellschaftlichen Vorstellungen entspricht. Durch dieses Erleben heraus kann das Kind selbst ein offenes tolerantes Zugehen auf andere entwickeln und seinen eigenen Selbstwert festigen. Wird diese Grundmotivation nicht erfüllt, kann es sein, dass der Mensch sehr weit weg von sich selbst ist und sein Leben darauf ausrichtet, es den anderen möglichst recht zu machen (vgl. Waibel, 2013, S. 66 f.).

Will man dem Kind im Legasthenie/Dyskalkulie-Training auf dieser Grundmotivation begegnen, so ist es in seinem So-Sein, auch mit all dem, was LRRS mit sich bringt, anzunehmen, d. h. es darf so sein. Gleichzeitig wird versucht durch die Begegnung in der Stunde Fähigkeiten und Potentiale zu entdecken, die beim Kind ebenso da sind. Das Kind wird darauf aufmerksam gemacht und diesbezüglich wertgeschätzt. Dabei geht es auch darum, Gefühle in Zusammenhang mit der LRRS als berechtigt

zu erleben, welcher Art diese auch sind. Das verlangt von den PädagogInnen ein Offen-Sein für das Kind, ein Loslassen eigener Ideen und Vorstellungen sowie des „herrschenden“ Schulsystems. Es bedarf wieder eines phänomenologischen Zuganges, der den Blick auf das frei macht, was das Kind über seine LRRS hinaus ist. Das Kind selbst, aber auch alle Bezugspersonen sollen auf das aufmerksam gemacht werden, was da noch ist. Diese Fragen sind hierbei von Bedeutung: Was braucht das Kind jetzt von mir, um ein Erfüllen der dritten Grundmotivation zu erleben? Wie kann Gerechtigkeit, Beachtung und Wertschätzung spürbar werden?

3.2.4 Die vierte personale Grundmotivation

Die vierte existenzielle Grundmotivation zielt auf den Sinn im Leben und richtet sich darauf, wie das eigene Leben aufgebaut ist. Es geht um das, was man schafft und tut, all das was in die Tat umgesetzt wird, sei es im Beruf oder in anderen Tätigkeitsfeldern. Dabei soll das Tun für sich selbst, für andere und die Welt als sinnvoll erlebt werden. Durch das Erleben des sinnvollen Tuns für die Welt jetzt und in Zukunft kann sich die Frage nach dem Sinn des Lebens beantworten und das Verstehen der eigenen Existenz erschlossen werden. Fehlt die Erfüllung der vierten Grundmotivation, können sich Leere, Verzweiflung und Sucht zeigen (vgl. Waibel, 2013, S. 67 f.).

Bei der Umsetzung im Bereich des Legasthenie/Dyskalkulie-Trainings gilt es, einen neuen Lebensbereich zu erschließen, in dem das Kind seine eigenen Werte erkennen kann, neben den Bereichen Schule, Familie, Sport, Freunde, Natur, soziales Verhalten etc. Es bietet sich an, dem Kind innerhalb der Trainingsstunde kleine Aufgaben zu übertragen, wie das An- oder Ausschalten des Computers, das Holen von Wasser, das Her- und Wegräumen von Spielen, das Ordnen von Arbeitsblättern, das Erzählen von kleinen Geschichten. Zusätzlich soll das Kind eigenständig Lernideen entwickeln und umsetzen dürfen. Sein Tätig-Sein soll dem Kind im Jetzt wertvoll erscheinen und auch in Zukunft noch bedeutend sein. So kann das Üben als sinnvolles Tun erlebt werden, das in Zukunft hilft weniger Fehler zu machen. Ein weiteres Mal schließt sich der Kreis mit dem phänomenologischen Schauen und Handeln auf das Kind und das, was es gerade jetzt im Moment des Legasthenie/Dyskalkulie-Trainings braucht, um seine Werte umzusetzen und das Leben als sinnvoll zu erfahren.

3.3 Der von Geistigkeit geprägte Erziehungsprozess

„Wir können einander verstehen, aber deuten kann jeder nur sich selbst.“ (Hesse, 2008, S. 35)

In der Existenziellen Erziehung versteht man Erziehung als personale Interaktion aller teilhabenden Personen. Das, was sich im Laufe des Erziehungsgeschehens entwickelt, wird dabei durch die Geistigkeit der Personen beeinflusst. Das Geistige offenbart sich in Emotionen, Identität, Authentizität, Beweggründen, Leidenschaft, Selbstsicherheit und Werten. Wenn sich das Geistige im Menschen zeigen darf und auch wahrgenommen und angenommen wird, gelangt man in die Nähe dessen, was das Wesen dieses Menschen ausmacht. Über das Geistige lässt sich so der andere Mensch berühren. In einer Erziehung, die auf der Geistigkeit der Beteiligten aufbaut, bedeutet dies das Anerkennen von Denk- und Handlungsweisen der Beteiligten. Der Erziehungsprozess ist ein dynamischer, von gegenseitigem Austausch geprägter, und ein Spiegelbild der Persönlichkeit der beteiligten Personen. Es liegt in der freien Entscheidung und Verantwortung der zu Erziehenden, ob sie das Erziehungsangebot annehmen oder ablehnen. Jeder zu Erziehende kann nur dann Entwicklung und Veränderung erleben, wenn er selbst bereit ist mitzugestalten (vgl. Waibel, 2013, S. 160 f.).

In ihrer Erziehungsidee spricht die Existenzielle Erziehung immer die Person des Kindes und die Person der Erziehenden in deren Werten an. Existenzielle Erziehung ist nicht festgelegt, sondern ein Prozess, der durch die jeweiligen Werte, Potentiale und die Bejahung der zu Erziehenden in Bewegung versetzt wird. Die Ziele der Kinder werden angesprochen, um sie dahin zu begleiten, wo sie sie selbst werden können. Auf diesem Weg stehen die Erziehenden in einer Anwerthaltung, die sich am Kind orientiert und die eigenen Ziele und Ideen der Kinder annimmt. Im existenziellen Erziehungsablauf ist es besonders wichtig, auch das nicht Gesprochene zu hören. Kinder können ihre Werte oft nicht in Worte fassen. Es braucht das phänomenologische Schauen und Beobachten, um Werte und Wollen zu erspüren. Durch das Ausbalancieren der Werte sollen deckende Leitlinien gefunden werden und Übergriffe auf beiden Seiten vermieden werden. In der existenziellen Anwerthaltung richten sich die Erziehenden immer nach ihren eigenen Werten, jedoch passen sie sich, je nachdem was vom Kind angefragt wird, an die jeweilige Situation an (vgl. Waibel, 2013, S. 157 f.).

Für die Erziehungssituation in der Legasthenie/Dyskalkulie-Stunde zeigt sich der von Geistigkeit geprägte Erziehungsprozess im Versuch der Erziehenden, sich in das Kind einzufühlen, es in seiner Emotionalität wahrzunehmen und seine Werte und möglichen Ideen und Ziele zu entdecken. Dabei sind die PädagogInnen authentisch in ihren Werten und machen Angebote, die das Kind annehmen oder ablehnen kann. Dabei liegt die Entscheidung und Verantwortung beim Kind. Die Trainingssituation ist klar orientiert, doch auch offen. Strategien zur Verbesserung der LRRS sollen selbstbestimmt vom Kind ausgehen und gemeinsam mit den Erziehenden ausgearbeitet werden. In Eigenverantwortung soll das vom Kind selbst Bestimmte ausgeführt werden. Dabei kommt die Motivation aus dem Kind selbst und nicht von außen. Zeigt sich Erfolg, ist dieser auch selbstbestimmt.

3.4 Der pädagogisch tätige Begleiter - Existentielles Coaching

„Existentielles Coaching will den Coachee in die Begegnung führen mit dem, was ihn angeht, was das Wesentliche in der Situation ist.“ (Längle, 2014, S. 23)

Längle meint, Existentielles Coaching nimmt den Menschen als ein mehrdimensionales Wesen in den Blick und zentriert sich dabei auf das Geistige und das Person-Sein, getragen von einer phänomenologischen Haltung und einem Offen-Sein (vgl. Längle, 2014, S. 24 f.). Überträgt man das Bild des Existentiellen Coaches auf das Bild der pädagogisch Tätigen als BegleiterIn (vgl. Waibel, S. 149 f.), zeigt sich ein innerer Dialog als zentraler Punkt. In diesem stellen sich den pädagogischen BegleiterInnen drei Fragen, die die Erziehenden betreffen: Was zeigt sich da, wie wirkt das auf mich, ist es wirklich so, wie es scheint? (vgl. Längle, 2014, S. 45). Bei Waibel findet man in diesem Sinne das Bild der pädagogischen BegleiterInnen. Diese begleiten die zu Erziehenden durch ein Gebiet, in dem sie alleine nicht leicht zurechtkommen. Die BegleiterInnen erweisen sich als kundig und passen sich an das jeweilige Gebiet des Kindes an, um mit dem Kind gemeinsam dessen Weg zu Selbstbestimmung und persönlicher Entwicklung zu gehen. Dabei ist Mut, Vertrauen und Durchhaltevermögen auf beiden Seiten gefordert. Je nach Anforderung der Wege und des Gebietes wird eine andere Ausrüstung benötigt, die von den BegleiterInnen angebo-

ten wird. Auch sind nach Möglichkeit jene Wege zu wählen, die dem Kind und seinen Fähigkeiten gerecht werden, wobei sich jederzeit nach Wetterlage die Bedingungen verändern können und so sind Offenheit, Anpassungsfähigkeit und Einfallsreichtum bei den BegleiterInnen gefragt (vgl. Waibel, 2013, S. 149 f.).

Das Bild der pädagogischen BegleiterInnen als Existenzielle Coaches stellt sich auf die Legasthenie/Dyskalkulie-TrainerInnen gut übertragbar dar. So bieten sie dem Kind an dort zu führen, wo Unsicherheiten und Schwankungen auftauchen wie beim Lesen, Schreiben und Rechnen. Sie stellen Ausrüstungen wie Lernmethoden, Lernmaterial, Spiele, Musik, Bewegungsübungen, Fantasiereisen etc. zur Verfügung und beraten bei der Auswahl des Materials und der Ausrüstung. Dabei nehmen sie eine offene phänomenologische Haltung ein und erkennen das Kind in seinen eigenen Werten. Diese werden in der erzieherischen Expedition mit den eigenen Werten ausbalanciert. Wie Coaches weisen die pädagogischen BegleiterInnen das Kind auf das Wesentliche, somit auf sein eigenes Wesen hin. Sie berühren das Kind in seinem Wesen, sodass es erkennen kann, was es angeht und was es jetzt in dieser Situation braucht. Dabei stellen sich den pädagogischen BegleiterInnen ständig reflektierend (wie bei Längle im Existentiellen Coaching) Fragen. Was erscheint da vor mir, wie wirkt sich das auf mich aus, ist es tatsächlich so, wie es sich zeigt, ist da noch etwas, wie könnte es sich zeigen? (vgl. Längle, 2014, S. 50 ff.)?

3.5 Die existenzielle Beziehung – Pädagogische Liebe

Zu Unrecht hat man der Liebe die Vernunft entzogen, und ohne guten Grund hat man sie einander gegenübergestellt, denn Liebe und Vernunft sind ein und dasselbe. [...] Die Dichter haben nicht recht gehabt, uns die Liebe als blind darzustellen; man muss ihr die Binde abnehmen und ihr von nun an die Freude über ihre Augen wiedergeben (Blaise Pascal, in Seichter, 2007, S. 220).

In einer Beziehung wird der Person ihr Person-Sein nicht abgesprochen; ganz im Gegenteil. Erst in dem die Person in Gemeinschaft mit und zu anderen tritt, vollzieht sie ihren Durchbruch zur Personwerdung und aktuiert sie ihr Person-Sein. Folgt man der Annahme, dass sich die Persönlichkeit einer Person vor allem im tatsächlichen Ich-Du-Verhältnis ereignet, so ist weiter anzunehmen, dass wir gerade im Vollzug dieses Verhältnisses und mehr noch: in einem von Liebe getragenen Verhältnis unser Gegenüber erkennen (Seichter, 2007, S. 57).

Es scheint angebracht, den Irrtum über das Blindsein der Liebe aufzuklären und ihr zu gestatten, die „Scheuklappen“ abzulegen, gerade in einer von naturwissenschaftlichem Allmachtdenken geprägten Welt, in der die Liebe von rigiden logischen Regeln und Kalkulationen geblendet wurde und ihre ursprüngliche Kraft und Klarheit, die Selbstwerdung in der Begegnung mit dem Du erst möglich zu machen, verloren hat.

Zu Unrecht hat man der Liebe die Vernunft entzogen, und ohne guten Grund hat man sie einander gegenübergestellt, denn Liebe und Vernunft sind ein und dasselbe. [...] Die Dichter haben nicht recht gehabt, uns die Liebe als blind darzustellen; man muss ihr die Binde abnehmen und ihr von nun an die Freude über ihre Augen wiedergeben (Blaise Pascal, in Seichter, 2007, S. 220).

Dies ist nicht als einseitiger Prozess zu sehen, sondern vollzieht sich in gegenseitigem würdevollen Hinweisen und Aufzeigen seines Selbst. Im erleuchtenden Licht der begegnenden Liebe mit dem ihr innewohnenden wunderbaren zauberhaften Charakter werden sich die beteiligten Personen der Reichhaltigkeit ihrer Werte bewusst. Vertrauen und Selbstsicherheit gedeihen, wenn Liebe bedeutet, den Anderen in seiner Art zu belassen, ihn in dieser Art zu verstehen, den Anderen in all seinen sichtbaren und noch nicht sichtbaren Möglichkeiten wahrzunehmen, den Anderen in seinem Wesen zu berühren. Dann ist die Liebe nicht blind, sondern bringt ihre volle Sehkraft zum Ausdruck (vgl. Waibel, 2013, S. 124 ff.).

Gehen die pädagogischen BegleiterInnen im Training mit der ganzen Sehkraft ihrer Liebe in die pädagogische Begegnung, eröffnet sich ihnen eine Fülle von Möglichkeiten. Das Kind kann in der Legasthenie/Dyskalkulie-Trainingsstunde Vertrauen und Selbstwert aufbauen und stärken, es erfährt durch die Liebe Bestätigung seiner Welt und seiner Werte. Die pädagogischen BegleiterInnen haben es durch das sehende Auge der Liebe leichter, das Kind auf seine Fähigkeiten und verborgenen Möglichkeiten aufmerksam zu machen. Gleichzeitig beschützt und versorgt das Licht der Liebe das Kind im Training, wenn es mit seinen Grenzen und Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen in Berührung kommt. Das Kind, aber auch die pädagogischen BegleiterInnen können im Blick der Liebe Entspannung finden und so Annahme und Veränderung einleiten. Liebe, die blind ist, hat feste Vorstellungen und behindert das Kind in seinem Wachstum. Diese Liebe kann ein Zuwenig als auch ein Zuviel sein und dem Selbstwerden des Kindes entgegenwirken. Es ist eine Liebe, die

sich selbst meint und nicht den Anderen. Wird das Kind nur unter bestimmten Bedingungen und Beweisen geliebt, wird es sich anpassen und es fällt schwer, eigene Werte zu entwickeln und sich selbst anzunehmen (vgl. Waibel, 2013, S. 256 ff.). Solche Liebe ist im Legasthenie/Dyskalkulie-Training aus existenzieller Sicht auszugrenzen und sollte auch in jeder anderen Form pädagogischer Begegnung fehlen.

4 Praktisches Konzept

4.1 Fallbeispiel A

Ausgangssituation

A. ist ein 8-jähriger Bub, den seine Mutter als sehr unruhig beim Lernen und Aufgabemachen beschreibt. Er braucht für alles Schulische zu Hause überdurchschnittlich lange. Dabei bringt er die Mutter zur Verzweiflung. Der überforderte und verzweifelte Eindruck während unseres Erstgespräches wird durch ihre Worte bekräftigt. Sie hat vor kurzem wieder eine Teilzeitbeschäftigung angenommen. Ihr Äußeres zeigt sich ebenfalls aufgelöst und durcheinander und sie hat mehrere Taschen mit, die sie um sich platziert. Ihr Sohn besucht die 2. Klasse einer Ganztagesvolksschule, dennoch bleibt am Abend einiges an unerledigten Aufgaben übrig. Da er jegliches Lernen blockiert, ist dies eine täglich wiederkehrende herausfordernde Situation für die Familie. Zu Hause zeigt er ein stark aggressiv geprägtes Verhalten mit häufigen Schrei- und Wutanfällen. Das Anziehen in der Früh dauert ungewöhnlich lange und es kommt immer wieder zu einem morgendlichen Streitgespräch, das damit endet, dass die Mutter sich entschuldigt und sich die Bestätigung holt, dass ihr Sohn ihr nicht böse ist. Sie verweist mehrmals im Gespräch auf die schwere Geschichte ihres Sohnes. A. kam mit einem Klumpfuß und Herzfehler zur Welt, wurde wenige Tage nach der Geburt eingegipst und bekam in Folge Schienen an den Beinen. Es folgte eine lange und intensive Zeit der Therapie. Jetzt sei nichts mehr zu bemerken und A. sei der beste Kletterer der Klasse. Die Mutter erzählt ihrem Sohn regelmäßig, wie schrecklich sein Gebrechen gewesen sei und dass er es eben sehr schwer hatte. A. hat bereits ein logopädisches Training absolviert. Der Mutter ist es wichtig, ihm auch seine Potentiale, die er doch auch habe, aufzuzeigen. Ihre eigene Mutter war Volksschullehrerin, sie selbst kam auch mit einem orthopädischen Gebrechen und einem Herzfehler auf die Welt. Sie konnte sehr schnell lesen, doch die Mathematik und die Recht-

schreibung waren und seien immer noch ihr Problem. Dies habe damals ihre eigene Mutter zur Verzweiflung gebracht. Sie musste die 2. Klasse Volksschule wiederholen. Im Zuge des Anamnesegespräches berichtet sie auch von der Geburt ihres Sohnes und bekommt dabei einen Weinkrampf. Nachdem sie sich wieder beruhigt hat, spricht sie von dem schrecklichen Schock, als sie merkte, dass ihr Sohn einen Klumpfuß hat. Es schien ihr schwer gefallen zu sein, das Kind so anzunehmen. Im Zuge der Ultraschalluntersuchungen während der Schwangerschaft habe man ihr immer wieder versichert, dass ihr Kind kein orthopädisches oder sonstiges Gebrechen habe. Bei der Geburt stellte sich dies als anders heraus. Man entfernte das Kind sofort von ihr und der Vater durfte die Nabelschnur nicht durchtrennen. Sie hörte keinen Laut von dem Kind und hatte schreckliche Angst. Dann sah sie den Klumpfuß und man informierte sie, dass das Kind auch einen Herzfehler habe. Es scheint, als wirke dieses Erlebnis immer noch sehr stark in der Mutter nach.

Mutter und Vater sagen, dass sie an der Grenze ihrer Elternschaft angekommen seien und nicht wissen, wie sie mit dem Kind weiter umgehen sollen, besonders mit seinen Wut- und Schreianfällen. Auch die Schule zeigt sich bezüglich einer weiteren Unterstützung der LRS überfordert. Es gibt noch einen drei Jahre jüngeren Bruder, der laut Beschreibung der Mutter zum Glück ohne Gebrechen auf die Welt kam und überhaupt problemloser und angenehmer sei als der Bruder.

Das soziale Verhalten von A. in der Schule wird von allen Seiten als sehr gut beschrieben. Trotz des regelmäßigen Besuchs des Förderunterrichts zeigt sich aktuell keine Verbesserung der schulischen Leistungen. A. macht auffallend viele Rechtschreibfehler und auch das Lesen klappt nicht wie von der Schule erwartet. Die Klassenlehrerin erwähnt der Mutter gegenüber einige Male, dass A. möglicherweise die Klasse wiederholen müsse und empfiehlt eine Legasthenie-Austestung. Den Eltern erscheint die Lehrerin überfordert und ohne konkrete weitere pädagogische Ideen A. betreffend und daher lassen sie ihren Sohn austesten. Es wird eine Legasthenie festgestellt.

Projektverlauf

A. ist sehr zart und hat eine durchscheinende Haut und rote Haare. Er wirkt während der ersten Trainingsstunde sehr aufgeschlossen und ruhig in seinen Handlungen und Worten. Ich spüre seine motivierende Neugierde und sein Interesse an dem, was sich ihm in unserer ersten Stunde bietet. Er erzählt, dass er nicht gut ausmalen und

überhaupt nicht gut zeichnen kann. Beim Schreiben sei die Lehrerin nicht zufrieden, da er viele Fehler mache und zwischen den Wörtern keine Abstände halten könne. Das Lesen kann er laut der Lehrerin im Vergleich zu den anderen Kindern der Klasse nicht gut genug. Ich erfahre ebenso, dass er die Natur liebt und gerne im Freien spielt, am liebsten mit Freunden. Er mag Bücher über Geschichten mit Legofiguren, Star Wars und Piraten. Am meisten liebt er den Turnunterricht und klettert grundsätzlich gerne, wo immer es möglich ist. Roller fahren macht ihm auch Spaß. Das Computertraining, die Aufmerksamkeitsübungen und das Arbeiten am Wort mit Knetmasse macht er freudig mit. Er findet leicht sinnvolle Sätze zu den erarbeiteten Wörtern. Als die Mutter ihn nach der ersten Stunde abholt, verändert sich sein Verhalten schlagartig. Er belästigt sie ununterbrochen und lässt sie kaum in Ruhe reden. Ihre Taschen sind voller Süßigkeiten und A. möchte diese sofort haben. Nach dieser ersten Begegnung frage ich mich: Was braucht A. jetzt von mir? Wo und wie bieten sich mir in den kommenden Trainingsstunden Möglichkeiten zu stützen und zu helfen? Welche Erfüllung der vier Grundmotivationen braucht er zunächst verstärkt? Helfend waren mir dabei Feedback-Gedanken im Sinne einer Intervision aus dem Blickfeld aller beteiligten Personen. Aus diesen Blickfeldern ergaben sich für mich die folgenden Ideen:

Regelmäßige Gespräche mit den Eltern und der Lehrerin führen. Sie auf die Entlastung aufmerksam machen, die der Bub durch das unterstützende Training bekommt. Diese Entlastung kann möglicherweise mehr Freiraum für das Kind schaffen und den Druck von Seiten der Eltern und der Schule verringern. Versuchen den Betreuungspersonen ein Verständnis vom eigenen Rhythmus des Kindes zu geben. Hinweise auf die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten anbieten. Einen unvoreingenommenen Blick auf das Kind anregen und die Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Versuchen herausfinden, wo und wie die Lehrerin und die Eltern dennoch weiter fördernd und bestärkend wirken können. Sie miteinbeziehen und ihnen die Fortschritte des Kindes sichtbar machen, sodass auch sie dem Kind das Feedback geben können, dass sich der Einsatz lohnt.

Dem Kind das Gefühl vermitteln, es ist o.k., Fehler zu machen. Ich bin hier und helfe und zeige konkrete Möglichkeiten zur Verbesserung auf und A. kann auswählen. Er erstellt das Programm, das für ihn passt und sagt, was jetzt wichtig ist zu üben. Ich bin da und unterstütze, mache Mut. Auch nehme ich die Fortschritte wahr und weise darauf hin. Im Training darf A. sich die Zeit nehmen, die er braucht.

Seine Erzählungen und die Inhalte der Kinderbücher, der Filme und der Spiele, die ihn besonders interessieren, öffnen mir einen Zugang zu seinen personalen Werten. So bieten sich Möglichkeiten, den Selbstwert des Kindes zu stärken.

Es zeigt sich mir wichtig, dass dem Kind Raum gegeben wird seine Emotionen zuzulassen. Zudem soll es lernen, Vertrauen in die eigenen Emotionen zu haben. Der persönlichen Beurteilung des eigenen Verhaltens soll Platz eingeräumt werden, um einen Ausgleich zur Fremdbeurteilung zu bewirken.

Mit Blick auf die vier Grundmotivationen arbeite ich zunächst auf der ersten Grundmotivation. Durch die Erlebnisse bei der Geburt und in der frühen Kindheit (Gips, Schienen) sollen im Jetzt Halt, Raum und Schutz gestärkt werden.

Durch den Schock nach der Geburt fällt es der Mutter schwer, ihren Sohn in der ersten Zeit anzunehmen. Auch verbringt er nach der Geburt viel Zeit im Krankenhaus.

In den kommenden Trainingsstunden wird es mir daher besonders darum gehen, dass A. sich von mir angenommen fühlt. Durch diese Atmosphäre soll ein Raum entstehen, in dem er sich frei bewegen kann und sich in seinem So-Sein akzeptiert fühlt. Es soll auch ein Raum geschaffen werden, um Ideen und Gedanken über sich und andere zu gestalten und zu verarbeiten. Das dabei Entstehende kann in Texten und Zeichnungen festgehalten werden. Meine Haltung ihm gegenüber ist eine annehmende und anerkennende. Durch den geregelten Ablauf der Trainingsstunde wird das Erleben von Halt und Stütze begünstigt. Beim Erarbeiten des Lernstoffes mit allen Sinnen ergibt sich die Möglichkeit, besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erfahren. Dabei erscheint auch das Wahrnehmen von körperlichen Befindlichkeiten, von Gefühlen und Emotionen wichtig. Daher werde ich dem Buben anhand von gezielten Körperwahrnehmungsübungen dazu Zugangsmöglichkeiten anbieten. Dies soll helfen Verlässlichkeit und Halt im eigenen Körper zu erleben.

Das Arbeiten auf dem Gebiet der ersten Grundmotivation öffnet den Zugang zur zweiten. Ist eine Atmosphäre von Raum und Halt entstanden, ist damit die Grundlage geschaffen, dass eine Beziehung zwischen ihm und mir entsteht, die durch das regelmäßige Aufeinandertreffen in den Trainingsstunden entwickelt und gefestigt werden kann. Das präsente Wahrnehmen und das achtsame Beobachten des Buben erscheinen mir hier angebracht. Durch die entstehende Nähe soll eine tiefere Beziehung aufgebaut werden, die den Zugang zu den personalen Werten des Buben ermöglicht. So klettert er mit Begeisterung, liebt es, im Freien zu rennen und mit seinen Freunden zu spielen. Er mag Geschichten über aufregende Abenteuer und beson-

ders Piraten. Er liebt es, sich in dieser Fantasiewelt zu bewegen und ich suche auch da den Zugang zu ihm und seinen Werten.

Auch die Beschäftigung mit der dritten Grundmotivation scheint mir für den Buben wichtig.

Wie ist das für mich, dass ich da bin? Darf ich so sein, wie ich bin? Kann ich dies vertreten? Kann ich mich so sehen lassen?“ (Längle, 2013, S. 79).

Durch die vielen Rechtschreibfehler und das stockende Lesen, das den Wünschen und Vorstellungen der Klassenlehrerin nicht entspricht, erlebt sich A. in seinem So-Sein und im So-Handeln nicht immer gerecht verstanden. Er erlebt sich als jemand, der in der Schule nicht entspricht und die Klasse möglicherweise wiederholen muss. Daher ist es mir in den Trainingsstunden wichtig, dass der Bub durch meine Achtung und Beachtung seine vielen Rechtschreibfehler, seine Legasthenie, als ein So-Sein-Dürfen erleben kann. Die Anerkennung und Wertschätzung seiner Person durch mich soll auch ihm einen Blick auf seine aus diesem So-Sein erwachsenden Potentiale möglich machen, wie schnelle Auffassungsgabe, hohe Kreativität, einfühlsames Wesen, Intuition, gute Fantasie, technisches Verständnis, sportliche Betätigungen.

Dabei wird es darum gehen, dass er sowohl sein So-Sein durch die Legasthenie als auch sein So-Sein durch seine Potentiale sehen und für sich annehmen kann.

Über die vierte Grundmotivation kann für den Buben durch das Legasthenie-Training ein zusätzliches Lebensfeld entstehen. Er ist mit bestimmten Aufgaben konfrontiert, die er in Eigenverantwortung zu übernehmen hat. Teile dieser Aufgaben werden z. B. selbstverfasste Texte sein, die seinen Blick auf den Sinn seines Daseins und Tätigseins lenken können. Der Sinn der Übungen in der Trainingsstunde soll durch die Verbesserung der Schreib- und Leseleistung erlebt werden.

Inzwischen vergingen zwei Monate, in denen A. wöchentlich zur Trainingsstunde kam. Begleitet wurde die Trainingsstunde von regelmäßigen Gesprächen mit den Eltern vor oder nach der Stunde. Auch fand ein Erstgespräch mit der Klassenlehrerin statt, indem sie Erleichterung über die zusätzliche Förderung zeigte und auch freudige Bereitschaft zur Zusammenarbeit. In Folge wurden mit ihr in regelmäßig wiederkehrenden Gesprächen Veränderungen die Legasthenie von A. betreffend reflektiert. So zeigt sich A. in der Schule konzentrierter, er liest Arbeitsanweisungen ruhig und genau durch, macht weniger Rechtschreibfehler und auch sein Bankfach weist weniger Unordnung auf. Aktuell sieht die Lehrerin keinen Grund, dass A. die Klasse wie-

derholen müsse und sagt dies auch den Eltern. Die Mutter freut sich sehr und es scheint, als wäre eine Last von ihr gefallen. Auch äußerlich macht sie einen gepflegten und geordneten Eindruck, anders als zu Beginn des Trainings. Da A. jede schulische Arbeit blockierte, bevor das Training begann, ist die Mutter beinahe fassungslos, wie gerne er zum Training kommt. Auch die mitgegebenen kleinen Aufgaben erledigt er ohne Probleme gerne.

In dem von der Existenziellen Pädagogik geprägten Trainingsprozess gibt es eine geregelte Rahmenstruktur mit immer wiederkehrenden Übungen und gleichzeitig bleibt Raum für die von A. eingebrachten eigenen Ideen zur Veränderung seiner Rechtschreibung. Neben den von der Schule vorgegebenen Lernwörtern kann A. selbst Wörter wählen, die er üben möchte. Diese werden in einer Box gesammelt und vielfältig bearbeitet, so entstehen auch Geschichten daraus. Mit Begeisterung verfasste A. einige Zeit lang „Bücher“, wie er es nannte, und las sie mir vor. Auch greift er spontan, ohne meine Motivation, zu Büchern, die sich im Raum befinden, und meint: „Jetzt habe ich so richtig Lust darin zu lesen.“ Auf diese selbstbestimmten eigenverantwortlichen Impulse von A. einzugehen, macht besonders viel Freude. Es ist ihm auch sehr wichtig, die kleinen Dinge zwischen den Übungen, wie das Her- oder Wegräumen von Sachen, das Einschalten des Computers etc. selbst zu machen. Was er nach wie vor sehr ungerne macht, sind die endlosen Verbesserungen seiner falsch geschriebenen Wörter im Schul- und Hausaufgabenheft. Hier formen sich die Grenzen aus, da die Lehrerin von der Notwendigkeit überzeugt ist und auch durch die Mutter, die nach wie vor Süßigkeiten für ihren Sohn mitbringt, um ihn bei Laune zu halten. Daher ist es im Sinne eines Existenziellen Zugangs wichtig, bei sich zu bleiben, d. h. ich lebe meine Werte und schöpfe die Möglichkeiten der Trainingsstunde aus sowie die darüber hinausgehenden Gespräche mit den Bezugspersonen.

4.2 Fallbeispiel B

Ausgangssituation

Das Mädchen B. ist 11 Jahre alt und am Beginn der 2. Klasse der Neuen Mittelschule, als das Legasthenie-Training beginnt. In der Volksschulzeit wurden die Eltern nicht auf eine mögliche Legasthenie aufmerksam gemacht. Im Laufe der 1. Klasse der Neuen Mittelschule zeigte B. verstärkt Schwierigkeiten beim Rechtschreiben und Verfassen von Texten, sodass die Lehrperson die Eltern um die Abklärung einer möglichen Legasthenie bat. Diese willigten gerne ein, da B. über die Vierer und Fün-

fer auf die Deutsch-Schularbeiten verzagte und wenig Selbstvertrauen hatte. Die Mutter bringt beim Erstgespräch das Gutachten über eine bestehende Legasthenie mit. Sie spricht sehr schnell und scheint sich dabei selbst zu überholen. Der Vater kennt die Probleme der Legasthenie bei sich selbst. Er wertet dies ab und es scheint ihm lästig, sich nun über B. damit konfrontieren zu müssen. B. hat eine 6-jährige Schwester, mit der sie das Zimmer teilt und die von den Eltern als ganz anders und mit vorgehaltener Hand als cleverer beschrieben wird. Die jüngere Schwester hat einen stämmigen Körperbau, dunkle buschige Haare und ein festes, selbstsicheres Auftreten.

B. versucht in den Sommermonaten selbständig mit Arbeitsblättern ihre Schwierigkeiten zu verbessern. Doch verliert sie bald Interesse und Motivation, woraufhin die Eltern die Notwendigkeit einer betreuten Trainingsstunde sehen. Nach der üblichen Anamnese und der genauen Fehleranalyse der Texte von B. und der bereits vorhandenen Auswertung des Computer-Testverfahrens, die Sinneswahrnehmungen betreffend, kommt B. in die erste Trainingsstunde. Der Deutschlehrer ist grundsätzlich zu einer Zusammenarbeit mit mir bereit, lässt aber über die Mutter ausrichten, er verstehe nichts davon und sehe keine Legasthenie und könne nichts dazu sagen. Es kommt zu keinem Gespräch.

Projektverlauf

B. ist ein zartes Mädchen mit langen blonden Haaren und wirkt sehr ruhig und sanft. In der Schule und auch zu Hause übernimmt sie die Rolle der Schlichterin. So ist sie bestrebt bei Unstimmigkeiten auszugleichen und ist selbst mit niemandem in Streit. Ihrem Vater würde sie so gerne seine schwere Geschichte abnehmen, damit er es leichter habe. Über das Schwere möchte sie nichts Genaueres erzählen, sie meint eben halt schwer. Sie wirft sich vor, ihrer Schwester gegenüber nicht immer nett genug zu sein, das wolle sie ändern. In der Schule versteht sie die Mädchen wie auch die Buben. Bald stellt sich heraus, dass jede Form der Unruhe in der Schule, bei der sie selbst nie beteiligt ist, eine Belastung für sie ist. So wird es bald zu einem Ritual am Beginn der Trainingsstunde, dass B. über die vergangene Woche ausführlich erzählt. Doch nicht nur Streitigkeiten bringen B. aus dem Gleichgewicht. Monate vor der geplanten Schulschiwoche ist sie hin und her gerissen, mit wem sie im Zimmer schlafen soll. Allen möchte sie es recht machen, keine ihrer Freundinnen kränken. Die ersten Trainingswochen verlaufen ohne besondere Ereignisse. B. ist in den Trai-

ningsstunden freudig motiviert, ehrgeizig und offen. Sie erkennt rasch, was es ist, dass sie Übungen und Unterstützung braucht und kann das auch gut formulieren und an mich herantragen. Wenn sie sich im Laufe der Stunde bei den Übungen irrt und Fehler macht, entschuldigt sie sich sofort dafür. Dies scheint ein in ihr tief verwurzeltes Verhalten zu sein. Trotz Annahme ihrer Person von meiner Seite und dem Aufzeigen der Lernchancen, die durch Fehler entstehen, begleitet sie dieses Verhalten weiterhin. Beim schulischen Arbeiten macht sie deutlich weniger Fehler und auch das Ausformulieren von Texten fällt ihr leichter.

Nach ca. zwei Monaten ereignet sich Folgendes: B. wird von der Mutter nach der Schule abgeholt und verhält sich eigenartig, wie die Mutter berichtet, ganz entgegen ihrer ruhigen und verbindlichen Art. B. fuchtelt mit den Armen und ist ganz aufgeregt und durch nichts zu beruhigen. Sie kann nicht sagen, was los ist, sie hat Angst und weiß nicht warum. Zu Hause wirft B. mit Sachen und tobt in ihrem Zimmer. Die Mutter hofft, sie werde sich schon wieder beruhigen. Beim Zu-Bett-Gehen beruhigt sie sich ein wenig, doch bald schreit sie und meint, die bösen Männer würden kommen. Durch den anhaltenden Lärm rufen Nachbarn die Polizei. Zwei Polizisten kommen in die Wohnung und werden informiert. B. tobt und schreit weiter, woraufhin die Polizisten den Notarzt rufen. Dieser behandelt B. kurz und veranlasst den Transport ins Krankenhaus. B. verbleibt dort eine Woche und wird von Kopf bis Fuß durchuntersucht und beruhigt sich. Es wird jedoch nichts festgestellt und den Eltern keine Erklärung geboten. Nach dem Krankenhausaufenthalt bleibt B. eine weitere Woche zu Hause, da sie schwach und müde ist. Als sie nach dieser Unterbrechung wieder zu mir in die Trainingsstunde kommt, sprechen wir lange darüber. Sie schildert die Situation ähnlich wie die Mutter und versteht ihr Verhalten, ihren Anfall, wie sie es nennt, nicht. Solch einen Anfall habe sie inzwischen nicht mehr gehabt, aber die Angst sei noch ganz stark da. Wovor sie Angst habe, könne sie nicht so genau sagen, vielleicht auch vor den bösen Männern, die alles zerstören. Alle sagen ihr, da seien keine bösen Männer weit und breit, aber sie habe trotzdem Angst. Sie beginnt eine Therapie im Krankenhaus, bei der sie ihr Vater begleiten soll, wie die Therapeuten empfehlen. Doch der Vater hat nur einmal Zeit, sonst ist er immer beruflich unterwegs. Meist begleitet sie die Mutter oder die Oma. In der Therapie wird ihr gesagt, dass sie keine Angst zu haben brauche, es gebe keinen Grund. Zu mir sagt sie, sie habe Angst, auch wenn die Therapeutin sagt, dass es keinen Grund gibt. In der Welt passieren so schreckliche Dinge. Eine Psychologin geht mit ihr gemeinsam den Schul-

weg ab, da sie Angst hat, wenn es in der Früh noch dunkel ist. B. berichtet, dass die Psychologin nichts, was die Angst auslösen könnte, am Schulweg gefunden habe. B. wird, solange es dunkel ist, begleitet und ist in diesen Wochen im Legasthenie-Training sehr müde. Zum Schulschluss kann B. nicht mitfahren, da Lehrer und Eltern meinen, es sei zu riskant, denn sie könne wieder einen Anfall bekommen. Sie selbst zeigt keine Emotionen diesbezüglich und ist überaus verständig für die Entscheidungen der anderen. Sie wolle auch keinen Anfall mehr. Zum Jahreswechsel ist B. bereits seit vier Monaten bei mir im Training. Die Deutschschularbeiten hat sie auf Gut und Sehr Gut geschrieben, sodass sie im Halbjahreszeugnis die Note Sehr Gut in Deutsch bekommt. Lehrer, Eltern und sie selbst freuen sich sehr. Sie bleibt trotz der Erfolge unsicher und hat Angst, dass es sich wieder verschlechtern könnte. Anfälle hatte sie bis jetzt einen Monat vor Schulschluss keine mehr. Die Therapie im Krankenhaus findet noch alle 2 bis 3 Wochen statt. Sie erzählt, sie mache eine „Dunkeltherapie“, damit sie die Angst verliert. Dabei ist sie mit der Therapeutin in einem dunklen Raum und muss Gegenstände erkennen. Auf meine Frage, wie es ihr dabei gehe, meint sie, es sei ganz o.k. Im dunklen Raum habe sie keine Angst, aber sonst sei die Angst da. Beim Einschlafen brauche sie Licht, obwohl die Therapeutin verlangt, die Mutter solle es abdrehen. Bezüglich der Angst habe sich für sie seit der Therapie nichts geändert, aber es sei o.k. und sie gehe ganz gerne hin. In der Schule macht sie wieder etwas mehr Fehler und steht für das Jahreszeugnis auf einem Gut. Sie erwähnt, dass sie sich die Matura nicht zutraut, davor habe sie zu viel Angst. Da sie Schauspielerin werden möchte, gehe sie einfach in eine Schauspielausbildung. B. singt und malt auch sehr gerne.

Neben den regelmäßigen Gesprächen mit der Mutter orientiert sich meine Arbeit in der Trainingsstunde zur Verbesserung der Legasthenie auch in diesem Fallbeispiel an den vier Grundmotivationen.

Zunächst galt es, eine Atmosphäre zu schaffen, in der B. sich geborgen fühlt, Schutz erfährt und neben dem physischen Raum auch Raum erhält, um sich in sich selbst sicher zu fühlen. Durch meine Präsenz und den Rahmen der Stunde soll B. Halt finden können.

In der Zeit der regelmäßigen Trainingsstunden soll eine Beziehung aufgebaut werden, in der für B. Nähe und ein Angenommen-Sein spürbar wird. Im Gespräch und der Beobachtung kann ich ihre personalen Werte wahrnehmen und sie so berühren. Sie singt, malt und hört gerne Musik. Ihre größte Leidenschaft ist die Schauspielerei.

Auch turnt sie sehr gerne. Sie kommt mit allen Freundinnen gut aus, sie mag keine Streitereien und versucht zu versöhnen. Es ist ihr wichtig, dass es den Menschen um sie herum gut geht. In all dem soll sie sich als wertvoll erfahren. Im Schreiben von kleinen Geschichten über das, was ihr wichtig ist, soll sie sich und ihre Werte wahrnehmen und diese auch annehmen können.

Sie soll ein Bild von sich selbst bekommen, wie sie ist, mit all dem, was sie ausmacht. In der Trainingsstunde soll sie sich in diesem Bild von mir angenommen fühlen. Sie soll spüren, dass es okay ist, so wie sie ist, mit allen Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung. Weiter soll sie erleben, dass auch die Ängste zu ihr gehören und sie als Ganzes von mir angenommen wird.

Im Training soll ihr ein neuer Lebensbereich erschlossen werden. Dadurch, dass sie selbstbestimmt Lernwege für sich entwickelt und diese eigenverantwortlich umsetzt, erlebt sie ihr Tun innerhalb der Legasthenie-Stunde als nützlich. Durch die wesentliche Verbesserung der Rechtschreibung in der Schule erlebt sie sinnvolles Tun und Sein über die Trainingsstunde hinaus.

In ein paar Wochen, mit Schulschluss, wird das Legasthenie-Training für B. abgeschlossen sein.

Im Prozessverlauf zeigen sich klar die Möglichkeiten der Existenziellen Pädagogik für das Legasthenie-Training. Deutlich werden aber auch die Grenzen. Gelebt und umgesetzt kann Existenzielle Pädagogik nur bei sich selbst und im eigenen Verhalten der Person des Kindes gegenüber werden.

5 Diskussion und Ausblick

„Die Welt ist alles, was der Fall ist, und auch alles, was der Fall sein kann.“ (Zeilinger, 2003, S. 131)

5.1 Möglichkeiten der Integration aus existenzieller Sicht

5.1.1 Voraussetzungen

Die Basisvoraussetzung für ein sinnvolles Integrieren dieses speziellen Bereiches ist das, was unter Existenzieller Pädagogik verstanden wird. Ein Offen-Sein und eine phänomenologische Haltung und Herangehensweise zeigen sich als die elementaren Bereiche einer Integration. PädagogInnen des Vormittags- als auch des Nachmittagsunterrichts, die diese Elemente in sich tragen und leben, eröffnen diesem Prozess einen guten Start. Um dem Erziehungsprozess seine existenzielle Dynamik zukommen zu lassen, braucht es Achtung und Wertschätzung der Person des Kindes. Diese steht im Blick, ihr Selbstwerden, das Entdecken ihrer Werte, ihr Dasein können, ihr Leben mögen, ihr Selbstsein dürfen und ihr sinnvolles Wollen. Es braucht ein Sich-Einlassen, ein Zulassen dessen was ist, ein Annehmen, ein selbständiges, eigenverantwortliches Entwickeln-Lassen, ein pädagogisches mutiges und demütiges Dasein für das Kind. Es braucht ein Erfüllen der vier Grundmotivationen innerhalb des Unterrichts.

Im Zentrum der Umsetzung Existenzieller Pädagogik stehen die Fragen: Was braucht das Kind jetzt von mir? Welche Möglichkeiten habe ich, ihm dies zu geben? Durch das Erfüllen dieser soll dem Kind ermöglicht werden, sich selbst so anzunehmen, wie es ist, d. h. mit seiner LRRS, und es soll erleben durch die BetreuerInnen angenommen zu werden, wie es ist. Das doppelte Erleben der Annahme seiner selbst setzt den Grundstein für ein Arbeiten an den konkreten Symptomen und ermöglicht das Entstehen von Freiheit, Offenheit und Freude am Tun. Vor jeder Methode und Technik soll immer die Person des Kindes stehen. Dabei sollen sich die pädagogischen BegleiterInnen selbst nicht vergessen. Können es doch immer nur die eigenen Werte sein, die tragen und prägen. Dazu ist es unabdingbar, diese eigenen Werte zu kennen. Dies ermöglicht den Ausgleich der Werte auf allen Ebenen und eröffnet der pädagogischen Beziehung gemeinsame Wege, die das Kind aus sich

selbst heraus bestimmen kann und in Eigenverantwortung durchführt. Noten, Sternchen, Smileys etc. als vom anderen aufgestempelte Leistungsbeurteilung, im Sinne einer möglichst großen Anhäufung dessen, um Beachtung und Ansehen im sozialen Feld des Unterrichts zu erleben, zeigen sich als in Frage zu stellen. Dabei sind Lob und Tadel von Seiten der pädagogischen BegleiterInnen gründlich zu überdenken, kommt die Motivation und die Überprüfung der eigenen Leistungen aus existenzieller Sicht aus und durch das Kind selbst. In diesem selbstbestimmten Erziehungsprozess erlebt das Kind sein Tun als sinnvoll und die Frage „Warum soll ich das tun?“ stellt sich nicht bzw. wird vom Kind selbst beantwortet. Es verliert so die durch sinnloses Tun entstandene Distanz zum eigenen Tun, in der sich Blockaden entwickeln können. Die PädagogInnen sind in diesem eigenverantwortlichen dynamisch orientierten erzieherischen Verlauf coachende BegleiterInnen, sie sind da und stehen für die sich zeigenden Fragen in einer Anworthaltung bereit. Des Weiteren braucht es PädagogInnen, die sich selbst Fehler erlauben und die den Charakter von Fehlern als unverzichtbare Hilfe im eigenen als auch im kindlichen Lernprozess erkennen. Es braucht Menschen im Unterricht, die selbstreflexiv agieren und sich fragen: Was macht das mit *mir*? Was löst das in *mir* aus? Wo kommt das *her*?“

Es braucht einen „weiten Blick“ und gleichzeitig ein „Bei sich Sein“. Im „Bei sich Sein“ erleben die pädagogischen BegleiterInnen die eigene Fülle an Werten, die sie als die ihren annehmen und nicht im Hinblick auf andere vergleichen und bewerten. Durch diesen inneren Prozess des Frei-Werdens von Ansprüchen, Urteilen und Vergleichen können sie auch das Kind als unvergleichlich erkennen und es, indem was es zeigt, annehmen, wobei Bewertung, Urteil, Ein- und Abgrenzung im existenziellen Erziehungsverlauf keine Samen der Entfaltung vorfinden. Im „weiten Blick“ öffnen sich die BegleiterInnen den Werten des Kindes, um es in seinem Wesen zu berühren und über seine Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit hinaus wahrzunehmen.

Vielleicht sind neurologische Unterschiede *Bereicherungen* der menschlichen Vielfalt. [...] Kürzlich habe ich mir einmal vorzustellen versucht, wie es sich wohl auf die Welt auswirken würde, wenn alle Menschen Blumen wären. In jener Phantasie sah ein Rosen-Psychiater alle Blumenpatienten als in irgendeiner Weise abnorm an. Über das Gänseblümchen etwa sagte er: „Offensichtlich liegen da strukturelle Abnormitäten vor. [...] In keinem der beschriebenen Fälle würdigt der Rosen-Psychiater die natürliche Schönheit der jeweiligen Blume. Entscheidend ist für ihn vielmehr, daß alle seinen Vorstellungen von Normalität nicht entsprechen.“

(Thomas Armstrong, 2011, S. 14).

5.1.2 Wege der Realisierung

„Es gibt Menschen, die warten auf ihr Leben – manchmal ein Leben lang.“ (Längle, 2014, S. 21)

Nach dem Definieren der Voraussetzungen der existenziell pädagogischen BegleiterInnen für Kinder mit Legasthenie/Dyskalkulie im schulischen Unterricht ergibt sich in Folge die Frage nach den Rahmenbedingungen. Obwohl es sich bei den Wesenszügen der Existenziellen Pädagogik um etwas dem Menschsein zutiefst Innewohnendes handelt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es wie selbstverständlich im eigenen Wahrnehmungsbereich erscheint und umgesetzt wird. Viel zu lange und viel zu sehr hat sich der Mensch im Laufe seiner Entwicklung von sich selbst zu entfernen gelernt und sich nach dem Außen orientiert. Demzufolge kann nicht davon ausgegangen werden, dass PädagogInnen, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben, wie selbstverständlich auch die Existenzielle Pädagogik in sich ausgebildet haben. Es braucht einen Rahmen innerhalb der pädagogischen Ausbildung, indem sich das, was im Wesen des Menschen ist, zeigen und ausformen darf. Dieser Rahmen bietet sich in allen öffentlichen und privaten Institutionen an, die sich mit LehrerInnen-Ausbildungen und deren Fort- und Weiterbildung beschäftigen. Es erscheint sinnvoll, parallel zu allen Formen pädagogischer Ausbildungen, unabhängig von der Schulart, eine alle erfassende existenzielle Ausbildung zu integrieren. Als Zeitrahmen dafür kann ein Minimum von zwei Jahren gesehen werden, damit sich das, „was“ ist, im existenziellen Sinne auch zeigen und ausformen kann. Die angehenden LehrerInnen sollen dabei selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu sich selbst finden, sich ihrer Werte gewahr werden, sich in ihrem Selbstwert festigen und offen sein für das, was als PädagogInnen auf sie zukommt. Sie sollen bereit sein Antworten zu geben, um auch den Kindern das zu ermöglichen, was sie an sich selbst erfahren durften. Weiter soll das eigene Leben als ein eigenverantwortlicher dynamische Prozess erkannt werden und so auch im erzieherischen Handeln dynamisches Geschehen erlauben. Neben der existenziellen pädagogischen Ausbildung zeichnet sich die Dringlichkeit einer nicht nur angerissenen, sondern tief fundierten Ausbildung des Feldes der LRRS an. Anders ausgebildete Sinneswahrnehmungsbereiche (visuell, akustisch, raumorientiert) können gut für wenige Minuten am Computer mit Kopfhörern trainiert werden. Die entsprechende Software ist leicht zu besorgen. Wichtig ist, dass

deutlich und nicht zu schnell gesprochen wird und dabei öfter das von LRRS betroffene Kind direkt angeblickt wird. Beim Einführen der Buchstaben soll unbedingt das angehängte “e“ (m statt em) bei Mitlauten weggelassen werden, damit wird es für das LRRS-Kind weniger verwirrend und eindeutiger, den Laut dem Zeichen zuzuordnen. Auch beim Buchstabieren soll dies berücksichtigt werden. Klare Einteilungsrahmen und Raster beim schriftlichen Arbeiten sind hilfreich, um sich auf dem Blatt zu orientieren. Schwierig voneinander zu unterscheidende Buchstaben (sowohl optisch als auch akustisch z. B. b-d, a-o, g-k) sollen durch bestimmte Farben hervorgehoben werden, kurze Selbstlaute vor doppelten Mitlauten (Brunnen) sollen zur verstärkten Wahrnehmung geklatscht oder geklopft werden dürfen. Als weitere sinnvolle Unterstützung beim Erlernen der Buchstaben hat sich das parallele Einführen der Taubstummensprache erwiesen. Außerdem sollen den Kindern mit LRRS kürzere Texte angeboten werden und ein ihnen entsprechender Zeitrahmen für die Bearbeitung. Es ist sinnvoll, Geschriebenes in Kleingruppen nach veränderten Schreibweisen untersuchen zu lassen, dabei ist darauf zu achten, die Gruppe vom Entwicklungsstand her möglichst heterogen zu halten. So lernen Kinder voneinander. Falsch geschriebene Wörter sollen auf Kärtchen geschrieben werden, die jedes Kind in seiner eigenen kleinen Box aufbewahrt. Es soll täglich Zeit gegeben werden, diese Wörter einmal durchzusehen. Mit immer wiederkehrenden falsch geschriebenen Wörtern sollen kleine Geschichten erdacht und je nach Entwicklungsstufe aufgeschrieben und diese dann, wenn gewollt, der Klasse präsentiert werden. Dabei hat sich ebenfalls der Einsatz von Computer, Tablet und Smartphone bewährt. Der bewusste zielgerichtete kurze Einsatz dieser Medien steigert die Motivation und Freude der Kinder, Wörter und Texte zu bearbeiten. Zuversicht, Ausdauer und Mut, weiterzumachen, gilt es bei allem Tun im Blick zu haben. Dazu braucht es PädagogInnen, die sich selber erlauben „Fehler“ zu machen und dies auch dem Kind gestatten, ja sogar dessen Notwendigkeit zum prozesshaften Lernen erkennen – PädagogInnen, die „*verstehen*“, jedem Kind seinen individuellen „*Zeitrahmen*“ zu erlauben und den „*Werten*“ des Kindes Raum geben sich zu zeigen und zu entwickeln, mündig, selbstbestimmt und in Eigenverantwortung.

Als wesentlich schiebt sich dazu in den Vordergrund, die existenziell pädagogische Ausbildung in alle Bereiche pädagogischer Ausbildungsstrukturen, d. h. für alle Schulformen, zu integrieren. Auch hier scheint ein Zeitrahmen von zwei Jahren sinnvoll, um die Thematik in Theorie und Praxis zu integrieren. Davon ausgehend, dass

es derzeit nur wenige Unterrichtende an pädagogischen Ausbildungsstätten gibt, die selbst tief genug in die Felder der Existenziellen Pädagogik und LRRS jeglicher Art vorgedrungen sind, stellen sich die Fragen, wo diese zu finden sind bzw. wer die AusbilderInnen neben Existenzieller Pädagogik auch im Feld der LRRS aus existenzieller Sicht ausbildet. Als möglicher Fundus bietet sich die Gruppe von PädagogInnen an, die sich aus eigenem Antrieb den Bereich der Existenzanalyse und Logotherapie erschlossen hat und auch auf dem Gebiet der LRRS auf intensive praktische und theoretische Erfahrung blickt.

5.1.3 Der existenziell pädagogisch ausgebildete LRRS-Begleiter

„What a dangerous activity reading is; teaching is. All this plastering on a foreign stuff. Why plaster on at all when there's so much inside already? So much locked in? If only I could get it out and use it as working material.“ (Ashton-Warner, 1896, S.14)

Solange LehrerInnen nicht selbstverständlich durch die in Punkt 5.1. dargelegten Ausbildungswege gehen können, braucht es diesbezüglich erfahrene und existenziell ausgebildete LRRS-BegleiterInnen, auf die KlassenlehrerInnen zugehen können, wollen sie den Kindern gerecht werden. Für deren Ausbildung und Verfügung zu sorgen ist Aufgabe des Bildungssystems, was wiederum vom Blick der im System zuständigen Personen auf die Notwendigkeit dessen abhängt. Es setzt Menschen auf bildungspolitischer Ebene voraus, die bereit sind sich an der Person des Kindes zu orientieren. Es bietet sich die Potenzialität an bereits im Bildungssystem vorhandene Förder-, Stütz- und BegleitlehrerInnen, im Sinne von existenziell pädagogischen BegleitlehrerInnen, weiter- bzw. fortzubilden, vorausgesetzt das Vorhandensein von entsprechenden AusbilderInnen ist gegeben. In einem offenen Unterricht sind grundsätzlich die Bedingungen gegeben, unter denen die existenziell pädagogischen LRRS-BegleitlehrerInnen die Kinder im Unterrichtsgeschehen speziell unterstützen können, wobei sich eine Reduzierung der Klassenschülerzahl positiv verstärkend erweisen kann. Abgesehen von der Offenheit und Bereitschaft der KlassenlehrerInnen braucht es aufgeschlossene DirektorInnen, die ihre Aufgabe wahrnehmen und das Vorhandensein der LRRS-BegleiterInnen im Team begleiten. Es ist nicht genug, einmal im Jahr den Bedarf von LRRS-BegleiterInnen zu eruieren. Sieht man das Unterrichtsgeschehen als einen dynamischen Prozess, braucht es wiederkehrende Reflexionen und ein Erkennen des momentanen Bedarfes, der als nicht fix vorausge-

plant werden kann. In der Struktur einer Ganztageschule, in der auch am Nachmittag die pädagogische Begegnung sinn- und wertvoll gelebt wird, ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten der Förderung. Existenzielle Pädagogik als eine an der Existenz des Menschen ausgerichtete Lebenshaltung reduziert sich nicht auf den Bereich des geregelten Unterrichts, sondern ist in jeder Form pädagogischer Begegnung präsent, ist sie doch keine eingegrenzte Methode oder ein spezifisch didaktisches Vorgehen. Sind die Umstände, ein Kind innerhalb des Regelunterrichts zu fördern, nicht gegeben, sollte nach Alternativen Ausschau gehalten werden. Die Praxis verweist darauf, dass selbst bei gutem fachlichen Wissen und einem gelebten existenziellen Unterrichtsstil die zeitweilige Einzelbetreuung notwendig ist. Auch Klicpera, der dem außerschulischen legasthenen/dyskalkulen Förderbereich skeptisch gegenübersteht, weist darauf hin:

Um merkbare Fortschritte zu erzielen, ist bei einem Teil der Kinder eine Einzelbetreuung unbedingt nötig. Um dies zu ermöglichen, brauchen wir andere Organisationsformen als die schulische Förderung im Kurssystem (Klicpera, 2013, S. 299 f.).

Voraussetzung unabhängig davon, ob Einzelbetreuung oder Förderung im Unterrichtsverlauf, ist selbstredend neben der Präsenz der existenziell pädagogischen BegleiterInnen das Vorhandensein von Räumlichkeiten, in denen sich eine von Respekt und Achtung getragene Atmosphäre entwickeln kann und die das Erfüllen der vier Grundmotivationen in der pädagogischen Begegnung erlauben.

Da die pädagogischen LRRS-BegleiterInnen, von denen in dieser Arbeit gesprochen wird, Existenzielle Pädagogik auch außerhalb der Begegnung mit dem Kind leben, bietet sich das Modell des Existentiellen Coachings nach Längle als Ausbildungsmodell an. Neben der Begegnung mit den LehrerInnen ist der LRRS-BegleiterIn auch in ständiger Begegnung mit den Eltern bzw. den kindlichen Bezugspersonen. Die Anwendung des von Längle beschriebenen Existentiellen Coachings hilft, Existenzielle Pädagogik auf allen Ebenen zu leben.

Existentielles Coaching baut auf den Grundlagen der Personalen Existenzanalyse (PEA) auf, die eine praktische Anwendung der Phänomenologie ist. Existentielles Coaching will den Coachee in die Begegnung führen mit dem, was ihn angeht, was das Wesentliche in der Situation ist (Längle, 2014, S. 23).

Existentielles Coaching geht auf das Prozess-Modell und das Struktur-Modell zurück. Aus diesen beiden Modellen bezieht es auch seine Methoden. Im Prozess-Modell wird versucht der Person, dem Geistigen, zu begegnen, indem folgende Grundfragen

an diese gestellt werden: Was liegt vor? Wie ist das für sie? Was halten sie davon? Wie können sie das realisieren, was sie wollen? Im Struktur-Modell geht es darum, das eigene Handeln und Dasein durch innere Zustimmung zu erleben. Die vier Felder des inneren Bejahens – Faktizität, Wert, Identität und Sinn – entsprechen den vier Grundmotivationen (vgl. Längle, 2014, S. 24 ff.). Dabei verweist Längle auf die Wichtigkeit des Wechselschrittes von Phänomenologie, Methodik und Technik. Die phänomenologische Haltung und Herangehensweise baut die Basis. Methode und Technik ermöglichen eine Zielausrichtung auf das Herangehen an immer wiederkehrende Herausforderungen über den geistigen Wunsch und Willen nach Veränderung hinaus (vgl. Längle, 2014, S. 269 f.) und bieten den LRRS-BegleiterInnen konkrete Umsetzungsoptionen für alle Personen der Begegnung wie auch für sich selbst.

5.1.4 Kinder unterrichten Kinder

In einer Atmosphäre Existenzieller Pädagogik bietet sich innerhalb des Klassensystems und darüber hinaus der Weg an, dass Kinder ohne LRRS ihren KlassenkollegenInnen mit LRRS helfen, sie unterstützen, sie unterrichten. Die Kinder werden auf beiden Seiten angefragt, freiwilliges Wollen ist Voraussetzung. Von den Kindern mit LRRS wird selbst dargelegt, wo, warum und wie sie Unterstützung haben wollen und dies dann gemeinsam mit den unterstützenden Kindern besprochen. Die KlassenlehrerInnen sind präsent und verfügen über eine fundierte Theorie und Praxis zur Thematik LRRS, greifen aber nach Möglichkeit in diesen selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Prozess nicht ein. Gemeinsam wird erarbeitet, wann innerhalb eines Unterrichtstages oder einer Unterrichtsstunde die Sequenzen „Kinder unterrichten Kinder“ am besten zum Einsatz kommen. Hier erweist sich wohl eine Struktur und Regelmäßigkeit als tragend, doch ist auch der offene dynamische Charakter dieses Prozesses wahrzunehmen. Der selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lernprozess zwischen den betroffenen Kindern soll deren kreative Herangehensweise anregen und ein Ort des Experimentierens sein dürfen. Dabei geben sie einander regelmäßig Auskunft über ihre Befindlichkeit. Diese Form der Unterstützung von Kindern mit LRRS ist nicht an die Klasse oder ein bestimmtes Alter gebunden. LRRS zieht sich durch alle Schularten, Schulstufen und darüber hinaus. So ergibt sich auch das Angebot, dass Kinder aus höheren Klassen oder gar anderen Schulen Kinder mit LRRS unterstützen. Dies ist aufgrund der strukturellen Gegebenheiten nicht immer im Rahmen des Vormittagsunterrichts zu realisieren und braucht ein Offen-Sein für

andere Möglichkeiten. Begleitet und unterstützt werden die Betroffenen auch hier von den KlassenlehrerInnen. Dabei erfahren SchülerInnen ohne LRRS ein neues Feld an verantwortlicher Herausforderung und man bietet eine Alternative dazu, anstatt sie mit zusätzlichen Arbeitsblättern zuzudecken, damit diese SchülerInnen nicht unterfordert sind. Den Kindern mit LRRS wird eine Umwandlung ihrer hierarchischen Lernen- und Lehren-Erfahrung geboten. Um diese Umstände zu realisieren, braucht es allerdings verstärkt andere Denkweisen und Herangehensweisen im derzeitigen Bildungsfeld.

Es braucht PädagogInnen, die ihren Selbstwert nicht darüber definieren, wie schnell beziehungsweise langsam die Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, die sich selbst nicht in den Mittelpunkt ihres pädagogischen Handelns stellen und die ihre Interventionen mit einem phänomenologischen Schauen auf das Kind in Zusammenhang bringen; PädagogInnen, die sich ihrer eigenen Werte bewusst sind, und das Kind dabei unterstützen, seine zu entdecken. Es braucht Erziehende, die gemeinsam mit den zu Erziehenden ein dynamisches Projekt entwickeln, das diesen erlaubt sie selbst zu werden.

Die beiden dargestellten Wege der Integration der Förderung bei LRRS können sowohl als eigenständige Vorgehensweisen als auch einander unterstützend angesehen werden.

5.2 Grenzen der Integration aus existenzieller Sicht

Die Grenzen bilden sich dort aus, wo ein existenziell pädagogischer Unterrichtszugang nicht erwünscht bzw. behindert wird, in einem Unterrichtsklima, das geprägt ist von der Dominanz der Lehrpersonen und einer Werteeinteilung nach rein messbaren Leistungen. Hier wird eine Integration im beschriebenen Sinne schwer zu leben sein. Wird die Person des Kindes nicht aus Sicht der Existenziellen Pädagogik wahrgenommen, sondern in einer Notenskala gesehen, die von Lob und Tadel begleitet wird, können Aus- und Eingrenzung die Folgen sein. In einem Unterricht, in dem das Kind die vier Grundmotivationen nicht erfüllt bekommt, zeigen sich schnell die Barrieren solch einer Integration. Eine Pädagogik, die auf Vereinheitlichungen und Normierungen aus ist und einen Perfektionsanspruch vorgibt, der Fehler als Makel definiert, wirkt eindeutig einer Integration entgegen. Ebensolches geht von einer Pädagogik

aus, die als Ziel ein normiertes marionettenhaftes Verhalten der SchülerInnen hat und Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit dort eingrenzt, wo das fixierte vorgegebene Erziehungsziel bedroht scheint. Überall wo phänomenologisches Schauen nicht stattfindet, zeigen sich die Grenzen einer Integration aus existentieller Sicht wie von selbst. In einem Unterrichtsfeld, das PädagogInnen nicht auf einen existenziellen Zugang aufmerksam macht und nicht hinreichend über die Thematik der LRRS informiert, bilden sich Hürden. Durch einen Mangel an existenziell pädagogisch ausgebildeten LRRS-BegleiterInnen formen sich die Grenzen der beschriebenen Integration weiter aus. Solange die pädagogischen Ausbildungsinstitute die Existenzielle Pädagogik nicht selbstverständlich in ihr Programm aufnehmen, wird dieser Mangel die Grenzen einer Integration bestimmen. Denn überall dort, wo der Wert eines Kindes nicht über die LRRS-Fähigkeit hinausgehend gesehen wird, bekommt die Integration der Förderung von Kindern mit LRRS aus existenzieller Sicht ein Stoppschild entgegengehalten. In einer Bildungslandschaft, in der Uneinigkeit unter den Fachleuten der LRRS vorherrscht und in der es dabei nicht um die Person des Kindes, sondern um einen Tanz der Eitelkeiten eine bestimmte Methode betreffend geht, erstarrt die Bemühung einer Integration. Die Erscheinungsform der Situation der LRRS zeigt sich im Spiegelbild des politischen Bildungsgeschehens. Studien werden erstellt, um den alleinigen „richtigen“ Methodenweg zu rechtfertigen und für sich zu beanspruchen. Zeit, Energie und Geld werden dafür investiert und die Verunsicherung von PädagogInnen, Eltern und SchülerInnen währenddessen verstärkt. Aus dieser Notsituation heraus bildet sich eine Zwei-Klassen-Bildungsgesellschaft aus. In einer Bildungslandschaft, in der nur oberflächlich und starr in Worten auf Erlässen ohne praktische Umsetzung eine Förderung von LRRS stattfindet, werden Eltern gezwungen für die Unterstützung ihrer Kinder zusätzliche Wege zu suchen. Unsere Gesellschaft zeigt nicht nur zwei Klassen innerhalb der medizinischen Versorgung, sondern auch im Bildungsbereich. Die Klasse jener Familien, die es ihren Kindern finanziell ermöglicht, außerhalb des schulischen Unterrichts Förderung zu erhalten, steht jener Klasse gegenüber, die dies aus finanziellen Gründen nicht realisieren kann. Mag man zum undurchsichtigen breiten Feld der außerschulischen LRRS-Förderungen stehen, wie man will, der Tatsache eines offensichtlichen Bedarfs entkommt man nicht. Solange das pädagogische Feld der Schulen diesen Bedarf nicht abdeckt, sollte sich weniger die Diskussion darüber, wie sehr so eine Zwei-Klassen-Bildungssituation abzulehnen sei in den Vordergrund drängen, sondern

vielmehr der Frage, wieso die für spezielle finanzielle Förderungen zuständigen Ministerien mit dem Ignorieren der gegebenen Situation reagieren und wieso es so viele Menschen im Land gibt, die diese spezielle Bildungssituation der LRRS kritisieren und dennoch hinnehmen. In einer Gesellschaft in der funktionaler Analphabetismus (Dies meint Menschen nach der allgemeinen Schulpflicht, die Schwierigkeiten haben Formulare auszufüllen, eigene Texte zu verfassen alltägliches Rechnen nicht erfassen und nicht sinnerfassend lesen können.) im Zunehmen begriffen ist, ragen die Säulen der Verhinderung einer sinnvollen Integration der Förderung von LRRS in den Schulunterricht gewaltig in die Höhe.

Als weiterer Grenzaspekt nehmen die Auswirkungen der Inklusionsbestrebungen innerhalb des Bildungssystems ihren Platz ein. Wird von der gemeinsamen Beschulung aller Kinder als ein ihnen zustehendes Menschenrecht ausgegangen, bedarf es grundsätzlich keines Zweifels darüber. Der Wert ist geprägt von Toleranz und dem Bestreben den Anderen in seinem Anderssein wahrzunehmen und zu lassen. Ein Überdenken scheint dort wünschenswert, wo Inklusion in der konkreten Umsetzung einen zwanghaften unbedingten Charakter erfährt. Inklusion als einziger Wert ohne Berücksichtigung des Wertes der optimalen Förderung von Kindern kann sich als Weg nach hinten erweisen (vgl. Ahrbeck, 2015, Presse, N° 52/290315). Inklusion und deren Umsetzung ohne den Hintergrund Existenzieller Pädagogik birgt, wie es scheint, Gefahren in sich. Ahrbeck meint über unsere derzeitige Schulsituation:

Die Schule kann die Grundwidersprüche der Gesellschaft nicht auflösen. Sie kann auf die Gesellschaft vorbereiten. Sie kann zu mehr Toleranz und Akzeptanz beitragen. Aber sie wird das Leistungsprinzip nicht auflösen können. Und nach der Schule werden allen Kindern die gleichen Fragen gestellt. Es geht darum was man kognitiv kann, was man emotional kann, was sozial (Ahrbeck, Presse, 2015, N° 52/290315).

Auch Paul Liessmann schreibt in der gleichen Zeitungsausgabe: „Individualisierung und Inklusion sind deshalb die zentralen Schlagworte, die mittlerweile den Charakter von Glaubenswahrheiten angenommen haben, die keinen Widerspruch mehr erlauben“ (Liessmann, Presse, 2015, N° 52/290315). Die Werte Individualisierung und Inklusion werden in Bildungsdiskussionen als das Sich-Orientieren an den Fähigkeiten, Bedürfnissen, Talenten und Gaben beschrieben. Es wird ein Lernangebot besprochen, das die Befindlichkeiten und Möglichkeiten der einzelnen SchülerInnen meint und nicht die Sache oder den Gegenstand. Denkt man dies mit Liessmann weiter, so wäre damit jegliches Schulabschlusszeugnis, also auch das Maturazeug-

nis, gemeint, dass darüber Auskunft gibt, wie sich jedes Kind nach seinen Interessen und Potenzialitäten ausgestalten und entwickeln konnte. Dies wiederum zeigt sich in krassem Widerspruch zu den gerade in Umsetzung befindlichen zentral normierten Schul- und Bildungsabschlüssen. Bildung stellt sich nicht als einheitlicher Wert dar und ist nicht nur über die Schule zu definieren, sondern geprägt von dem, was in der eigenen Familie an Bildung und Kultur gelebt wird, von dem was auch außerhalb der Schule ist und was nicht. Die Grenzen der schulischen Förderung von LRRS zeigen sich dort, wo ein Bedarf spezieller Förderung, ob nun innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, ob aus sozialen, kulturellen, genetischen oder anderen Gründen verneint wird und in einem unterrichtlichen Allmachtdenken, in dem eine gerechte und gleiche Förderung allein durch den Regelunterricht für alle Kinder als möglich dargestellt wird. Da wo Schule soziale und kulturelle Unterschiede leugnet und agiert, als könne sie allein das abdecken, was Bildung meint und als hätte Bildung keinen Inhalt darüber hinaus, wird der Zaun der Grenze gezogen. In einem Unterricht, der ohne existenziell pädagogische Denkweise verläuft und für einen dynamischen stets seine Form verändernden Ablauf nicht zugänglich ist, in dem die Person des Kindes selbst bestimmt und Eigenverantwortung entwickeln kann, in dem die Person des Kindes in allem, was es ist und woher es kommt, gesehen, also in seiner ganzen Geschichte wahrgenommen wird, manifestiert sich dieser Grenzzaun.

5.3 Existenzielle Pädagogik - eine lebenslange Grundhaltung

„In der Auseinandersetzung mit dem Leben wird die Person zur Persönlichkeit.“
(Längle, 2014, S. 33)

Das Lebensbild und die Lebenshaltung der Existenziellen Pädagogik reichen weit über Schule und Unterricht hinaus. Durch die Beschäftigung des Menschen mit der Existenziellen Pädagogik und dem sich dabei entwickelnden existenziellen Zugang eröffnet sich ein buntes Spektrum der Anwendung auf das Leben, das Lebensbild bzw. die Haltung zum Leben schlechthin. Die Möglichkeiten der Existenziellen Pädagogik lassen sich auf den Erziehenden selbst und sein gesamtes Lebensfeld übertragen. Ihr Charakter ist durchaus nicht einer, der sich nur auf die zu Erziehenden reduziert, vielmehr ist in dieser Reduktion auf die zu Erziehenden ihr Missverstehen begründet. Die Haltung, die in der Existenziellen Pädagogik eingenommen wird, ist die einer Anworthaltung. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Leben dem

Menschen unentwegt Fragen stellt und Herausforderungen auftauchen, die nach Antworten verlangen. Dieses sich ständig bewegende agile Geschehen, in dem der Mensch sich selbst mitbewegt ist es, was Leben ausmacht. Durch die vielfältigen Anfragen des Lebens ist der Mensch mit sich und seinen Werten immer wieder zur Reflexion aufgefordert. Frankl meint, der Mensch habe nicht etwas vom Leben zu erwarten, sondern das Leben selbst sei es, das Erwartungen an den Menschen heranträgt. In dieser Anworthaltung hat der Mensch die freie Wahl, wie er antwortet. Das kann ein leidenschaftliches oder nur wenig berührtes Antworten sein und auch keine Antwort stellt eine Antwort dar. Durch sein Sein allein ist der Mensch in Verbindung zur Welt und zu sich selbst. Seine Antworten, welcher Art auch immer, reflektieren auf ihn selbst zurück. Das bedeutet, wie auch Längle meint, dass der Mensch sich nicht vor sich selbst zurückziehen kann und wohl in der Wahl seiner Antworten frei ist, die Antwort selbst, wie auch immer sie ausfällt, ist jedoch zwingend. Eine Antwort im existenziellen Sinn ist dann gegeben, wenn der Mensch sich in seinen Handlungen selbst als Antwort einbringt und Verantwortung übernimmt, indem er sich und seinen Werten vertraut. So kann er sein Jetzt und alles, was danach kommt, gestalten. Ein inaktives Dasein und ein Gefühl des Ausgeliefertseins sind in der existenziellen Lebenseinstellung als Mangel an Freiheit zu sehen. Doch nur in seiner Freiheit, also seinem eigenverantwortlichen Einsatz, gelangt der Mensch mit sich und seiner Existenz in Berührung. Wenn der Mensch begreift, dass es nicht seine Wünsche und Ansprüche, sondern seine Antworten sind, um die es im Leben geht, wenn er erkennt, dass er nicht über die Umstände allmächtig entscheidet, dann kann die existenzielle Grundhaltung auch in unabänderlichen Lebenssituationen Möglichkeiten des Annehmens offenbaren. Die existenzielle Lebenshaltung orientiert sich an Werten und nicht nur an dem, wonach man gerade Lust hat. Sie hilft Sicherheit und Festigkeit in einer von Schnelligkeit, Konsumexzessen, Leistung und Veränderungen von Umwelt und Politik dominierten Welt zu finden (vgl. Waibel, 2013, S. 57 ff.).

„Das Schicksal schlägt einem manchmal eine Tür zu, aber es lässt einem ein Fenster offen – man darf sich nur nicht zu gut sein, das Fenster auch zu benutzen [...].“ (Längle, 2014, S. 55)

6 Literaturverzeichnis

Ahrbeck, B. (2015) Warum lernen wir? Da gibt es Grenzen des Zumutbaren. Wien: Die Presse, N° 52/ 290315

Armstrong, T. (2011) Das Märchen vom ADHS-Kind. Paderborn: Junfermann Verlag

Böhm, W. (2007) Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck Verlag

Davis, R.D. (1995) Legasthenie als Talentsignal. Lernchance durch kreatives Lesen. Kreuzlingen: Ariston Verlag

Dürre, R. (2009) Fit trotz Rechenschwäche. Wie jedes Kind Rechnen lernen kann. Ein erprobtes und erfolgreiches Trainingsprogramm.: SchulLeBen Verlag

Frankl, V.E. (2014) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit den zehn Thesen über die Person. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Frankl, V.E. (2014) Der unbewußte Gott. Psychotherapie und Religion. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Frankl, V.E. (2009) Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Jaspers, K. (2008) Von der Weite des Denkens. Eine Auswahl aus seinem Werk. München: Piper Verlag

Kierkegaard, S. (1995) Die Krankheit zum Tode. Hamburg: eva –Taschenbuch Verlag

Klasen, E. (1999) Legasthenie – umschrieben Lese-rechtschreibtest-Störung. Informationen und Ratschläge. Klagenfurt: KKL Verlag

Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B. (2013) Legasthenie – LRS. München: Ernst Reinhardt Verlag

Knischek, S. (2009) Lebensweisheiten berühmter Philosophen. 4000 Zitat von Aristoteles bis Wittgenstein. Hannover: Humboldt Verlag

Kopp-Duller, A. (2010) Der Legasthenie Mensch. Klagenfurt: KKL Verlag

Längle, A., Bürgi, D. (2014) Existentielles Coaching. Theoretische Orientierung, Grundlagen und Praxis für Coaching, Organisationsberatung und Supervision. Wien: Facultas Verlag

Längle, A. (2014) Sinnvoll Leben. Eine praktische Anleitung der Logotherapie. St. Pölten/Salzburg/Wien: Residenz Verlag

Längle, A. (2013) Lehrbuch zur Existenzanalyse Grundlagen. Wien: Facultas Verlag

Liessmann, K.P. (2015) Warum lernen wir? Über Bildungssillusionen. Wien: Die Presse, N° 56/ 290315

Lohmann, B. (1997) Müssen Legastheniker Schulversager sein? München: Ernst Reinhardt Verlag

Reuter-Liehr, C. (2008) Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Band 1. Bochum: Dr. Dieter Winkler Verlag

Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Lese-, Rechtschreib-, Rechenschwächen
ER I 501, ZI. 1000.094/0065-kanz1/2010

Seichter, Sabine. (2007) Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag

Sheldrake, R. (2012) Der Wissenschaftswahn. Warum der Materialismus ausgedient hat. München: O.W. Barth Verlag

Warner, S.A. (1986) Teacher. New York: Touchstone Book Published by Simon & Schuster

Wulf, C. (2001) Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Zeilinger, A. (2003) Einsteins Schleier. Die neue Welt der Quantenphysik. München: C.H. Beck Verlag

7 A b k ü r z u n g e n

LRRS : Lese-, Rechtschreib-, Rechenschwierigkeit(en)

LRS : Lese-, Rechtschreibschwierigkeit(en)