

Leonardo - Schweigen zwischen Kulturen. Einzelfallorientierte Förderung eines selektiv mutistischen Schülers

Nitza Katz-Bernstein, Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Christian Wagner

Zusammenfassung:

Leonardo ist selektiv mutistisch und besucht die 4. Klasse einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. In Zusammenarbeit mit dem Sprachtherapeutischen Ambulatorium der Technischen Universität Dortmund wird ein therapeutisches Setting im schulischen Kontext für das Kind etabliert. Die Diagnostik ergibt ein komplexes Bedingungsgefüge, in dem der Migrationshintergrund und damit verbundene Erfahrungen Leonardos eine Schlüsselrolle spielen, um sein Schweigen zu verstehen. Die Besonderheiten des „Schweigens zwischen Kulturen“ werden differenziert beleuchtet. Schließlich wird praxisnah vermittelt, wie der therapeutische Prozess trotz erschwelter Anfangsbedingungen äußerst fruchtbar sein kann, wenn an den individuellen Ressourcen des Kindes angesetzt wird und sich die professionell Beteiligten kooperativ vernetzen.

Schlüsselbegriffe:

selektiver Mutismus, Migration, einzelfallorientierte Sprachtherapie, Netzwerkbildung

1 Die erste Begegnung mit Leonardo

Der 11-jährige Leonardo (Name und persönliche Angaben geändert) senkt den Blick, wenn er von seiner Lehrerin angesprochen wird. Er lächelt verschämt und reagiert soweit möglich per Nicken oder Kopfschütteln. Fordert jemand eine verbale Äußerung, erstarrt er. Er bricht den Blickkontakt ab, zieht die Mundwinkel nach unten und schweigt beharrlich.

So lerne ich (Christian WAGNER) Leonardo in der 4. Klasse kennen. Während ich an seinem Tisch sitze, bin ich mir sicher, er beobachtet mich genau. Während der Einzelarbeitsphasen tuschelt er kaum hörbar mit seinem Tischnachbarn. Beim Kopfrechenspiel flüstert er mitunter seine Ergebnisse als Einwortäußerungen. Auf dem Schulhof zeigt sich ein anderer Leonardo: er tobt ausgelassen und spielt mit Feuereifer Fußball. Von seiner Klassenlehrerin erfahre ich, dass dies bereits große Fortschritte sind. Der selektiv mutistische Leonardo hat begonnen, ein wenig aus seinem Schneckenhaus herauszuschauen und erste Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen.

Leonardos Lehrerin einer „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation“ (Nordrhein-Westfalen) nahm Kontakt zum Sprachtherapeutischen Ambulatorium der Technischen Universität Dortmund auf, um sich Hilfen für ihren selektiv mutistischen Schüler zu holen (DOBSLAFF 2005). In der Einzelarbeit hatte sie bereits kleinere Erfolge (geflüstertes Lesen) mit Leonardo erzielt, jedoch wünschte sie sich zusätzliche fachliche und zeitliche Ressourcen, die ihr für Leonardos Förderung dringlich notwen-

dig erschienen. Eine ambulante Sprachtherapie im Ambulatorium kam vor dem Hintergrund der familiären Situation nicht in Frage. Daher griffen wir auf ein Modell zurück, das wir in vergleichbaren Fällen im schulischen Kontext bereits mehrfach erfolgreich eingesetzt hatten.

Studierende aus höheren Semestern mit ausgewiesenen fachspezifischen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen durch Hospitation und Beteiligung an Therapien übernehmen die Förderung einzelner Kinder „vor Ort“ und werden von einer Sprachtherapeutin des Ambulatoriums engmaschig supervisorisch betreut.

Häufig werden diese Tätigkeiten mit einer wissenschaftlichen Fragestellung verknüpft und münden, wie auch in diesem Fall, in akademische Abschlussarbeiten (WAGNER 2004).

2 Leonardos Schweigen: Diagnostische Annäherungen

2.1 Leonardos Familie

Die Familie Rizzi (Name geändert) stammt aus dem süditalienischen Kalabrien. Die Großeltern kamen in den 60-er Jahren als so genannte „Gastarbeiter“ ins Ruhrgebiet. Die Kinder folgten Mitte der 80-er Jahre nach Deutschland. Leonardos Vater verließ früh die Schule, um in einer Pizzeria zu arbeiten. Da er seine Deutschkenntnisse als unzureichend empfindet, überlässt er Lesen und Schreiben sowie auch wichtige Gespräche eher seiner Frau. Leonardos Mutter ist impulsiv, redet oft schnell und laut. Als Hausfrau ist sie meist daheim. Leonardo hat zwei Geschwister, eine 14jährige Schwester und einen kleinen Bruder, der erst während der Förderung geboren wird. Ein weiterer Mitbewohner ist Leonardos Cousin, sein bester Freund. Der Haushalt ist eine klassische Dreigenerationenfamilie nach süditalienischem Vorbild (PORTERA 1995). Das Familienleben spielt sich überwiegend in den eigenen vier Wänden ab, die durch allerlei Souvenirs und Fotos wie ein „Klein-Kalabrien“ wirken.

In Leonardos Familie wird Kalabresisch gesprochen, eine westitalienische Varietät, die für Sprecherinnen und Sprecher des Standarditalienischen durch markante Unterschiede auf phonetisch-phonologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene kaum verständlich ist (BLASCO FERRER 1994; GRIMES 2000). Leonardos erster intensiver Kontakt zur deutschen Sprache war ein zweiwöchiger Krankenhausaufenthalt im Alter von zwei Jahren. Später stieß er in Kindergarten und Schule auf Schwierigkeiten, da er die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschte. Doch auch die Erstsprache erlebte er ausgerechnet im „muttersprachlichen“

italienischen Unterricht als dysfunktional („Ich kann kein Italienisch.“). Seitdem verweigert Leonardo zu Hause Kalabresisch und spricht fast ausschließlich Deutsch - sehr zum Bedauern seiner Eltern.

Außerhalb der häuslichen Umgebung sprach Leonardo vermutlich bereits seit der Kindergartenzeit nur sehr wenig. Die Grundschullehrerin zeigte sich angesichts seines schweigsamen Verhaltens überfordert. In der Konsequenz zog er sich immer mehr zurück, und seine Leistungen ließen trotz durchschnittlicher Intelligenz nach.

Die Situation entspannte sich auch nach Rückversetzung in eine untere Klasse nicht wesentlich, so dass ein Wechsel zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation durch das Schulamt festgelegt wurde.

In seiner Freizeit spielt Leonardo überwiegend in seinem Zimmer Playstation oder schaut Fernsehen. Ab und an spielt er draußen mit seinem Cousin Fußball. Der Kontakt zu Peers beschränkt sich auf die Schule.

Aus diesen Angaben zu Leonardo und seiner Familie werden wir im Folgenden Hypothesen ableiten, um uns dem subjektiven Sinn von Leonardos Schweigen (BAHR 2002) anzunähern.

2.2 Hintergründe des Schweigens

Mithilfe des Diagnosemodells von KATZ-BERNSTEIN/ZAEPFEL (2003) wird ein Verständnis des Schweigens vor dem Hintergrund des kindlichen Lebensumfeldes angestrebt. Dabei werden drei Ebenen näher beleuchtet: Symptomdiagnostik (Sprechen und Schweigen), Systemdiagnostik (lebensweltliche Einbindung des Schweigens) und Strukturdiagnostik (innere Logik des Schweigens).

Symptomdiagnostik

Leonardo verhält sich mit 11 Jahren seit mindestens 5 Jahren selektiv mutistisch. Er spricht im Kreise der engeren Familie, das heißt mit seinen Eltern und Geschwistern, seinem Cousin und seiner Großmutter. Mit anderen Verwandten wie beispielsweise dem Großvater, Onkeln und Tanten spricht er bereits nicht und zieht sich in sein Zimmer zurück, wenn diese ins Haus kommen. Grundsätzlich redet Leonardo – wie es für selektiv mutistische Kinder oft charakteristisch ist – zu Hause sehr viel, außerhalb der Wohnung jedoch kaum (HARTMANN/LANGE 2004). In der Schule kann er seiner Lehrerin meist mit „Ja“ und „Nein“ antworten und im Mathematikunterricht Einzelwörter beitragen. Im Klassenraum flüstert er mit einem Tischnachbarn. Beim Fußballspielen auf dem Schulhof spricht er mit drei ausgewählten Kindern seiner Klasse.

In kommunikativen Anforderungssituationen gerät Leonardo in ängstliche Erregung. Diese zeigt sich durch seine angespannte Körperhaltung sowie den Abbruch des Blickkontaktes.

Systemdiagnostik

Leonardos mutistisches Verhalten ist auf komplexe Weise in seine Lebenswelt eingebettet. Ein zentraler Aspekt ist sicherlich der Migrationshintergrund der Familie. Durch die Zugehörigkeit zur kalabrischen Kultur ergibt sich für Leonardo ein doppeltes Dilemma: Er ist weder „richtig“ deutsch noch „richtig“ italienisch. Seine Familie lebt zwar nicht hermetisch isoliert, sie grenzt sich aber besonders gegenüber öffentlichen Institutionen ab. Sie nimmt kaum Anteil am Schulleben und knüpft keine Verbindungen, die den Übergang zu diesem Lebensfeld erleichtern würden. In Verbindung mit ihrem Status als Nichtdeutsche äußern die Eltern Gefühle der Benachteiligung und idealisieren das Bildungssystem der Herkunftsregion. So ist ihrer Meinung nach die frühere Grundschule Schuld am Schweigen ihres Sohnes.

In Leonardos Familie bestehen über den kulturellen Aspekt hinaus Vorbilder im Schweigen besonders seitens des Vaters und Großvaters. Kommunikative Zurückhaltung stellt damit eine gewisse Normalität dar. Für die Eltern ist Leonardo „einfach schüchtern“ und vielleicht „ein bisschen stur“. Sprechaufgaben in der Öffentlichkeit werden ihm von der Mutter abgenommen.

Seinen Eltern gegenüber instrumentalisiert Leonardo sein Schweigen, um konkrete Forderungen durchzusetzen. Im Haushalt muss er keinerlei Aufgaben übernehmen. Soll er beispielsweise doch einmal sein Zimmer aufräumen, weigert er sich. Mit der Drohung: „Sonst mache (spreche) ich gar nichts mehr!“ hat er bereits einige Annehmlichkeiten „erpresst“. Die Eltern können dem nichts entgegen setzen. Die „Referenzpersonen“, sprich Eltern und vertrautesten Personen, geben Leonardo kein „grünes Licht“ und bieten somit auch kein Modell, um sich auf die neue Kultur mit anderer Sprache, anderen Umgangsformen und Werten einlassen zu können.

Die deutsche Kultur bleibt fremd, weil Leonardo in seinem Alter noch nicht frei ist, eigenständig darauf zuzugehen und sie sich anzueignen. Darüber hinaus wird - wenn auch nicht bewusst beabsichtigt - die Kluft zwischen den Kulturen durch Misstrauen, Verschlossenheit und Schuldzuweisungen verstärkt. **Der Versuch, die Normalität der Familie nach Außen aufrecht zu erhalten, erschwert neue Entwicklungszugänge und damit die Bewältigung der Übergänge (BRONFENBRENNER 1981) von „vertraut“ zu „fremd“.**

Strukturdiagnostik

Leonardos Geschichte lässt vermuten, dass sein Schweigen mit vielfältigen Gefühlen und Überzeugungen zusammenhängt und nicht auf einen einzigen Erlebnismoment reduziert werden kann. Ein Hauptaspekt ist sicherlich seine Verunsicherung zwischen den Kulturen. Er erscheint „wurzellos“, weder zur deutschen, noch zur italienischen Kultur grundständig dazugehörend. Diese Verunsicherung hat vermutlich während des ersten Krankenhausaufenthaltes in Deutschland im Alter von 2 Jahren begonnen, in dem Kinder ohnehin besonders vulnerabel für Trennungserlebnisse sind (RUTTER 1985). Krankheit, fremde Umgebung, zumindest vorübergehende Trennung von den Eltern und dazu die erste massive Begegnung mit dem Deutschen fanden zeitgleich statt: ein Umstand, der für ein schüchternes Kind als äußerst belastend angenommen werden muss.

Im Alter von 11 Jahren lehnt Leonardo die kalabresische Kultur zunehmend ab, während er sich immer stärker mit der deutschen identifiziert. Allerdings wird ihm diese Öffnung durch die Abgrenzung und das Misstrauen seiner Eltern erschwert. Dadurch entsteht ein Solidaritätskonflikt: **Würde sich Leonardo sich auch außerhalb der Familie, sozusagen „offiziell“, der deutschen Kultur zuwenden, verhielte er sich quasi unloyal seinen kalabresischen Eltern gegenüber. Aus seiner subjektiven Sicht löst das Schweigen diesen Konflikt. Somit bleibt er „dazwischen“.**

In mehreren Lebensbereichen hat Leonardo die Erfahrung gemacht, dass er keinen oder nur wenig Einfluss auf seine jeweils aktuelle Situation hat. Dadurch hat sich ein generalisiertes Gefühl mangelnder Selbstwirksamkeit entwickelt. Auch sprachliche Unzulänglichkeitsgefühle vor dem Hintergrund des Zweitspracherwerbs müssen in diesem Zusammenhang gesehen werden. Aus Angst vor Misserfolgen agiert er nur dann, wenn er sich vollkommen sicher ist, dass er die jeweilige Anforderung bewältigen wird. Nicht-Agieren bedeutet gleichzeitig (beinahe) nicht zu sprechen.

3 Schweigen zwischen Kulturen

Mehrsprachigkeit, Migration und kulturelle Kluft zwischen privatem und öffentlichem Raum sind als Risikofaktoren für einen Rückzug oder sogar den selektiven Mutismus bekannt. Laut Forschungsbefunden haben 28% der betroffenen Kinder einen Migrationshintergrund (STEINHAUSEN/JUZI 1996; vgl. auch CLINE/BALDWIN 2004). Klinische Berichte, Einzelfalldarstellungen und Erfahrungen deuten sogar auf einen weit höheren Prozentsatz hin (vgl. KATZ-BERNSTEIN et al 2007).

Erklärungen dazu gibt es einige. Als Grundlage dient uns die

allgemeine Hypothese von STARKWEATHER (1987): Wenn die Kapazitäten, die dem Kind zur Verfügung stehen (Ressourcen), geringer ausfallen als die Anforderungen des Lernens und der Anpassung an die Umwelt, so kann seine Entwicklungslinie mit der Ausbildung einer (Sprach-)Störung gebrochen werden, die die Überforderung zu spiegeln vermag. Die Anpassungs- und Lernanforderungen, die bei einem zwischen Kulturen aufwachsenden Kind zum Tragen kommen, sind komplex. Drei relevante Bereiche verdienen eine besondere Betonung:

- Linguistische Anforderungen durch das Erlernen von zwei unterschiedlichen Sprachsystemen:
Die komplexen und interagierenden semantischen, phonologischen und grammatischen Ebenen müssen gleichzeitig erfasst und ebenso voneinander abgegrenzt werden.
- Die parallele Existenz von unterschiedlichen habituellen Umgangsformen, Tabus und Wertesystemen:
Hier sind flexible Verhaltensweisen und Alltagsperformanzen gefordert, damit es möglich wird, scheinbar Unvereinbares nebeneinander als geltend und zugleich relativ anzuerkennen sowie als Teil der eigenen Identität zu verinnerlichen. Das verlangt Rollenflexibilität und Relativierungsfähigkeit, die für das Vorschul- und junge Schulalter überfordernd sein können.
- Systemische Vorbehalte, Ängste und Misstrauen von Bezugspersonen des Kindes gegenüber einer neuen Kultur:
Um diese Einflüsse überwinden zu können, brauchen Kinder viel eigene Autonomie und/oder Vertrauen zu neuen Referenzpersonen, die genügend emotional verlässlich sind, um sich vom elterlichen Modell ablösen zu können. Dies zeigt auch die Resilienzforschung bei Kindern aus Risikofamilien (RUTTER 1987).

Diese vielschichtige Anforderungssituation hat Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes sowie damit verbunden des sprachlichen Selbstverständnisses und kann bei dauernder Überforderung an der Entstehung eines selektiven Mutismus beteiligt sein (u. a. GOLL 1980; CLINE/KYSEL 1987; KRACHT/SCHÜMANN 1994; DAHOUN 1995; HARTMANN 1997; LENGYEL 2001; vgl. auch Übersicht bei WAGNER 2004). Hinzu kommt in den betroffenen Familien oft ein sozioökonomisches und soziales Gefälle zwischen der eigenen und der vorherrschenden Kultur, das die Kinder bei ihrer Eingliederung in (vor-)schulischen Einrichtungen vorfinden. Dieses kann für ihr Selbstvertrauen in einer Kindergruppe eine zusätzliche Hürde darstellen (KRACHT/SCHÜMANN 1994). Neue Befunde einer laufenden Studie in Ecuador bestätigen, dass auch die Faktoren Armut und Aufwachsen in Abgeschiedenheit als Risikofaktoren für das Phänomen Mutismus (ABARCA

2002) herangezogen werden können.

Bei Leonardo kam es zu einer Kumulation mehrerer Risikofaktoren, die schließlich zum mutistischen Verhalten führte. Krankheit, fremde Umgebung, zumindest vorübergehende Trennung von den Eltern und die erste massive Begegnung mit dem Deutschen fanden zeitgleich statt: ein Umstand, der für ein ohnehin schüchternes Kind als belastend angenommen werden muss. Später erlebte Leonardo dann seine Erstsprache nicht nur in Kindergarten und Schule, sondern ausgerechnet auch im „muttersprachlichen“ italienischen Unterricht als dysfunktional („Ich kann kein Italienisch.“), was dann zur Verweigerung des Kalabresisch im häuslichen Rahmen führte.

Die Rizzi zeigen einige Merkmale, die für Familien mit Migrationshintergrund sowie für Familien mutistischer Kinder gleichermaßen als charakteristisch gelten:

Misstrauen und Distanz gegenüber Institutionen, Sprachprobleme und Modelle des Schweigens (MEYERS 1984). Die Eltern vermögen das Ausmaß der Einschränkung von Leonardos Handlungsfreiheit durch das Schweigen nicht zu sehen. Schweigen ist in der Familie kein ungewöhnliches Verhalten. Auch möchten sie gerne das Bild einer ‚normalen‘ Familie und damit eine Fassade aufrechterhalten, die ihr eigenes Werte- und Selbstverständnis zu bewahren vermag und sie vor fremden Ansprüchen schützt. Übergreifende kulturelle Einflüsse könnten ebenfalls eine Rolle spielen:

Schweigen gegenüber Fremden und über familiäre Belange sowie die Abgrenzung der Familie nach Außen haben in Süditalien eine lange Tradition (BEHRMANN/ABATE 1984; GIROLSTEIN 1991; MORONE 1993; LANFRANCHI 1993; PORTERA 1995).

4 Leonardos Weg aus dem Schweigen

4.1 Setting, Ziele, Prinzipien und Methoden

In Absprache mit Klassenlehrerin und Schulleitung findet die Einzelförderung mit Leonardo zu festen Terminen zweimal wöchentlich für jeweils eine Stunde statt. Sie wird bis zum Ende des 4. Schuljahres, das heißt für acht Monate, vereinbart. An einem Tag steht nach dem allgemeinen Unterricht der Klassenraum zur Verfügung. Nach einer Zeit der Eingewöhnung und der Vertrauensbildung ermöglichen die Eltern, dass eine der beiden wöchentlichen Förderstunden in der eigenen Wohnung stattfinden kann. Durch diese bemerkenswerte Öffnung der Familie wird schließlich eine stärkere Verknüpfung beider Lebensfelder erreicht.

Als wichtiges Ziel der Einzelförderung wird die Vermittlung von Selbstwirksamkeitserlebnissen im Bereich Kommunikation und Sprache formuliert. Über einen spielerischen, humorvollen Umgang mit Sprache soll Leonardo zu mehr Freude am Sprechen in bislang eher angstbesetzten Kontexten geführt werden. Durch die allmähliche Erweiterung seiner Frustrationstoleranz soll er erfolgreichere Kommunikationssituationen mit Anderen erleben, ohne dass seine diesbezüglichen Ängste und Befürchtungen bestätigt werden. Die Förderung soll Leonardo weiter die Erfahrung vermitteln, durch Verbalisierung von Interessen und Wünschen wirksamer als durch Schweigen eigene Anliegen einbringen und durchsetzen zu können.

Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist ein spezielles Arbeitsbündnis: Die Einzelförderung soll nicht ohne das Einverständnis Leonardos stattfinden. Deshalb wird im Vorfeld geklärt, worum es bei den gemeinsamen Treffen gehen soll. Es wird direkt angesprochen, dass es ihm in der Schule schwer falle zu sprechen. Bislang habe er bereits einige Fortschritte gemacht, doch sicher könne man zusammen noch intensiver daran arbeiten, dass ihm das Sprechen leichter falle. Dies könnte manchmal auch anstrengend sein, doch Leonardo würde alles mitbestimmen können. Leonardo erklärt sein Einverständnis durch Kopfnicken und ein leises „Ja“.

Grundlegend für die gemeinsame Arbeit ist, bei Leonardo ein Kommunikationsbedürfnis zu wecken. Auf der Beziehungsebene wird ihm vermittelt, dass er als Person interessant ist und Wichtiges über sich - seine Geschichte, seinen Alltag, besondere Erlebnisse und deren subjektive Bewertung - mitzuteilen hat. Weiterhin wird durch eine ressourcenorientierte Ausrichtung der Inhalte an seinen Fähigkeiten und Interessen seine Zuversicht in einen möglichen Erfolg der gemeinsamen Arbeit verstärkt. Dabei werden seine Eigenwirksamkeit und Verantwortlichkeit aktiviert, indem er Aufgabenstellungen aus verschiedenen Vorschlägen mit auswählen und die gemeinsamen Stunden am Ende auf einer Skala bewerten kann. Er spürt durch die kontinuierliche Unterstellung zunehmend, dass er sein Gegenüber zwar benötigt, um verschiedene Wege aufgezeigt zu bekommen, er jedoch nur allein am besten weiß, welches letztendlich der richtige Weg für ihn ist. Auch schafft die Möglichkeit der Mitbestimmung Sicherheit, indem Leonardo erfährt, dass der Therapeut seine Grenzen respektiert und ihn nicht überfordern wird. So wird im Rahmen der Therapie ein „Safe Place“ für ihn geschaffen (KATZBERNSTEIN 1996; BAHRFECK-WICHITILL 2007b; SUBELLOK/BAHRFECKWICHITILL 2007).

Methodisch helfen in diesem stark einzelfallbezogenen Setting Bewertungshierarchien (KATZ-BERNSTEIN 2007), um den Anforderungscharakter kommunikativer Handlungen einzuschätzen und ein Vorgehen vom Leichten zum Schwierigen zu planen. Wenn Leonardo in manchen Momenten

nicht spricht, kann z. B. über Handzeichen oder schriftliche Skalen (von 1-10) eine Verständigung über sein mögliches Interesse, Einverständnis oder auch seine Wut, Enttäuschung etc. stattfinden. Weitere verwendete methodische Elemente werden bei KATZBERNSTEIN (2003b) beschrieben: Einsatz von Ritualen, positive Unterstellung, Spiegelung, nonverbale Dialoge, Spiele zur stimmlich-prosodischen Variation, parallel talking, korrekatives Feedback, Scaffolding und „Als-ob“-Ebene.

Ein bezeichnender Einblick in das Vorgehen und relevante Inhalte der Förderung wird mittels der folgenden drei zentralen Bausteine gegeben, die den Verlauf über lange Zeit bestimmen. Zum einen entsprechen sie grundsätzlich Leonardos Vorlieben und Interessen, und zum anderen orientiert sich ihr zum Teil zeitlich paralleler Einsatz an seinen jeweiligen aktuellen Befindlichkeiten und Bedürfnissen.

4.2 Formate: „Zaubern“, „Fußball“ und „Deutschland – Calabria“

Zaubern

Anfangs blockt Leonardo bei vielen meiner Vorschläge ab und demonstriert Desinteresse. Mehrere Wochen habe ich den Eindruck, viel zu investieren, während er sich „Rosinen“ herausucht, aber kaum etwas zurückgibt. Doch dann bringe ich einen Zaubertrick mit: eine „Bumerang-Dose“. Ich rolle eine „verzauberte“ Kaffeedose in Leonardos Richtung. Vor seinen Füßen bleibt sie kurz stehen und rollt dann wieder zu mir zurück. Er murmelt: „Wie machst du das?“ Das ist die erste eigenaktive Äußerung Leonardos mir gegenüber. Zusammen mit mir baut er eine eigene „Bumerang-Dose“, die er gleich ausprobiert. Am Ende frage ich ihn, ob er als Zauberlehrling weitere Tricks lernen möchte. Er ist einverstanden.

Die gespielte Rolle des Zauberlehrlings ermöglicht, Verhaltensweisen zu erproben, die dem gewohnten ‚Ich‘ nicht möglich sind (NEUMEYER 2000), und dies auf allen Ebenen der Kommunikation: nonverbal über das Aufsetzen einer geheimnisvolltheatralischen Zauberermiene, paraverbal durch das stimmlich-prosodische Gestalten der Zaubererstimme und verbal über das Erdichten von Zaubersprüchen oder das Ablenken der Zuschauer durch erlaubtes „Lügen“. Zaubertricks sind kleine Narrationen: Teilhandlungen werden wiederholt und entgegen dem Alltagswissen in einem Realitätsbruch aufgelöst.

Zu Beginn des Zauberlehrgangs werden mit einem Silbenraster Zauberernamen erwürfelt. Leonardo wird „Kuslarvelni“,

ich heiße „Velfichira“. Auch Zauberrituale und -regeln werden eingeführt (BAHRFECK 2003). So schaffen wir in möglichst vielen Bereichen eine fiktive Welt dazwischen, die ganz uns gehört und neue kommunikative Erprobungen in einem geschützten Rahmen zulässt. Dadurch wird Distanz zum Alltag geschaffen und der Boden für Neues vorbereitet.

Mit dem Erwerb der Überstiegsfähigkeit zwischen Phantasie und Realität enden die „magischen Jahre“ (FRAIBERG 1972). Doch gerade das Wissen darum, was real möglich oder unmöglich ist, führt zum Staunen angesichts eines Zaubertricks. Ein Wert im Erlernen dieser Kunststücke besteht darin, dass Kinder einen attraktiven Wissens- und Könnensvorsprung erwerben. Er verlockt, ihn anderen gegenüber auszuspielen und sich an deren verblüffter Reaktion zu erfreuen. Zaubern ermöglicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Sinne BANDURAS (1997) durch

- eigene Erfolgserfahrungen im Verstehen, Vorbereiten, Üben, Vorführen von Tricks;
- stellvertretende Erfahrungen über das nachahmbare Modell des Zaubermeisters;
- positive Unterstellung durch den Zauberer („Du schaffst das!“);
- Selbstbeobachtung eigener Gefühle mit Skalen und nachträgliches Reflektieren
- („Ich habe es trotz Ängsten und Unsicherheit geschafft.“).

Leonardo kostet es zunächst viel Überwindung, Tricks auszuprobieren. Deutlich ist seine Furcht, Fehler könnten zu Peinlichkeiten führen. Jeden Handgriff möchte er perfekt ausführen, seine Frustrationstoleranz ist extrem gering. Um seinem Sicherheitsbedürfnis zu entsprechen, zaubere ich synchron neben ihm. So kann er sich der nächsten Schritte vergewissern und gewinnt langsam Sicherheit. Seine Angst vor Fehlern versuche ich abzubauen, indem ich Missgeschicke fabriziere und gelassen reagiere („Macht nichts. Wir üben ja.“). Ein „Fehler“ kann sogar einen besonderen Wert erlangen, indem das Publikum dadurch abgelenkt oder lustig unterhalten wird.

Humor ist ein zentrales Mittel in der Therapie, um sukzessive von Perfektionismus und Zwängen zu befreien und Frustrationstoleranz aufzubauen (KATZ-BERNSTEIN 2004). Indem ich über meine eigenen Schwächen lachen kann, schwindet die Angst vor ihnen.

Zaubersprüche schreiben wir mit Hilfe einer Liste von Reimwörtern, die um eigene Wörter ergänzt werden. Als ich Leonardo frage, was ihm einfällt, sagt er demonstrativ gelangweilt: „Gar nichts“. „Prima! Das nehmen wir!“ kontere ich und schreibe es gleich auf. Da hat er doch noch einige „Quatsch“-Ideen, aus de-

nen ein origineller Zauberspruch wird. Leonardo liest den Zauberspruch leise-stockend. Um seine Lautängste zu senken, miaue ich die Zaubersprüche in „Katzensprache“ (KATZBERNSTEIN 2003a) und versuche Phantasie-Chinesisch. Er lächelt und imitiert Spanisch sowie Hundesprache. Schließlich brummen wir wie sehr alte Zauberer. Die tiefe Stimme gefällt Leonardo. Mit ihr spricht er die Zaubersprüche höchst theatralisch und wird immer sicherer.

Wenn der Lehrling seine Tricks im geschützten Rahmen gelernt hat, entsteht ein natürlicher Zugzwang, eine vertraute Person als Zuschauer einzuladen. Auf diesem Erfolg kann aufgebaut werden: Das Zaubern bietet einen sinnstiftenden Rahmen dafür, den Kreis der Personen auszudehnen, vor und mit denen man kommuniziert.

Nach mehreren Monaten hat Leonardo sich eine kleine Zaubervorführung erarbeitet. Ich erwähne, dass er jetzt zum richtigen Zauberer werden könnte, indem er jemandem seine Tricks vorführe. Leonardo ruft verärgert „Ich will aber nicht!“. Ich erinnere an unsere Vereinbarung, daran zu arbeiten, dass er häufiger und mit mehr Menschen spricht. Außerdem versichere ich ihm, dass er bestimmt nicht vor allen Menschen zaubern müsse. Er könne erst einmal überlegen, wen er überhaupt kenne. Wir erstellen eine Liste mit Namen. Sie sollen in drei Gruppen sortiert werden, die etwas, vielleicht oder überhaupt nicht in Frage kommen. Leonardo murmelt abweisend, alle gehörten zur letzten Gruppe. Ich erkläre ihm: „Überlege dir, bei wem es am schlimmsten, bei wem weniger und am wenigsten schlimm wäre. Fang mit denen an, bei denen es am allerschlimmsten wäre.“ Nach langem Protest ordnet Leonardo die Namen. Am schwierigsten findet er die Mädchen und die Lehrerin, am leichtesten seinen Cousin. Leonardo bestimmt den Ablauf der Zaubervorführung. Er entscheidet, dass wir beide gemeinsam auftreten, sucht Tricks aus und gestaltet mit mir Dekoration, Begleitmusik, Pausenkiosk etc. Wir überlegen, was getan werden kann, wenn etwas schief geht. Trotzdem fürchtet Leonardo, dass er sich blamieren wird. Doch die Aufführung gelingt! Den Cousin hat die Vorstellung beeindruckt.

Leonardo wirkt zufrieden.

Diese kontinuierliche Ausdifferenzierung der „Angstfront Zuschauer“ in „Zwischentöne“ und Abstufungen ist eine Strategie zur Angstreduktion. Tragend ist dabei wiederum die Beziehungsebene: Die therapeutische Zuversicht auf eine erfolgreiche Überwindung der Angst in kleinen Schritten, Stagnationen und Krisen überdauernd, ist die Arbeit am Aufbau der Frustrationstoleranz, die modellhaft unterstützend vom Therapeuten getragen wird.

Vom gemeinsamen Ansehen des Probevideos mit der beein-

druckten Klassenlehrerin über eine Klassenvorführung arbeitet sich Leonardo – nicht ohne zwischenzeitliche Entmutigungen und Destruktionen – schließlich bis zu einer Zaubervorführung bei der Abschiedsfeier der vierten Klassen seiner Schule vor. Zusammen mit einem Mitschüler, der sein Zauberverlehring wird, führt er vor über 100 Besucherinnen und Besuchern Zauberkunststücke auf. Leonardo spricht laut und deutlich vor dem gesamten Publikum und mit Schülerinnen und Schülern, die nicht zu seiner Klasse gehören. Die Zauberer ernten großen Applaus.

„Fußball“

Auf dem Schulhof beim Fußballspielen erscheint Leonardo wie ein anderer Junge. Er freut sich, schimpft und ruft seinen Mitspielern laut Kommentare zu. Diese Ressource muss in der Therapie unbedingt aufgegriffen werden.

Als Einstieg dient ein Fußballquiz für Kinder mit einfach und kurz zu beantwortenden Fragen. Leonardo kann im anspruchsvollen Wettspiel sein Wissen zeigen. Beim ersten Mal muss er nur im Multiple-Choice-Verfahren die richtige Antwort angeben. Dann muss er zunächst im Wechsel mit mir und später allein die Fragen vorlesen. Der Tagessieger wird immer per Strichliste ermittelt. Leonardo gewinnt meist mit knappem Vorsprung – ohne meine Hilfe. Die hohe Attraktivität dieses Spiels lässt es zum kontinuierlichen Abschlussritual einer jeden Stunde werden.

Auch Kontexte, die zunächst rein funktional erscheinen, können mit ein wenig Abwandlung zu kommunikativen Übungen werden.

Im Rahmen der Förderung im häuslichen Umfeld beharrt Leonardo auf einem in der Regel schweigend verlaufenden Playstation-Fußballspiel als Anfangsritual. Mit der Zeit beginne ich, in der Art eines Fernsehmoderators zu kommentieren, also begleitend zum Geschehen zu sprechen (parallel talking). Leonardo ist beeindruckt.

Eine Liste von Reportersprüchen („Tolles Tor!“, „Gut gemacht!“, „Daneben!“ etc.) soll ihm helfen, selbst zu kommentieren. Leonardo traut sich nicht, wünscht aber weiter die Kommentare. Fortan binde ich ihn als Co-Kommentator ein: „Was meinst du zu diesem Schuss, Reporter Leonardo?“ „Das war ein guter Schuss.“ „Jawohl, wahre Weltklasse!“. Zur EURO 2004 spielen wir mit einem Spielplan unsere eigene Europameisterschaft. Nach jedem Meisterschaftsspiel inszeniere ich mithilfe eines Diktiergeräts ein kurzes Interview. Als Strukturierungshilfe werden mögliche Fragen im Voraus erläutert. Nach anfänglicher Verunsicherung mimt Leonardo im Laufe der Zeit verschiedene seiner Fußballhelden und wird in seinen Antworten immer variantenreicher und lockerer. Das Anhören der Interviews bereitet uns beiden immer besondere Freude.

Der Aufbau einer sprachlich-kommentierenden „Metaebene“ stärkt die narrative Fähigkeit, über sich berichten und erzählen zu können (ANDRESEN 2005; HAUSENDORF/QUASTHOFF 1996), die sich logischerweise, durch den Mangel an Interaktionen mit Gleichaltrigen, bei Leonardo nicht altersgemäß entwickeln konnte.

Am liebsten spielt Leonardo mit mir zum Abschluss auf dem leeren Schulhof Torschießen. Schon während der Stunde drängt er oftmals darauf und verweigert teilweise auch die Mitarbeit. Ich stelle ihn unter Zugzwang, seinen Wunsch verbal zu äußern, indem ich seine nonverbalen Zeichen „nicht verstehe“. Das Spiel wird für ihn zu einem Anlass, Wünsche zu versprachlichen und Entscheidungen auszuhandeln.

Da der motivierende Fußballkontext sich im Rahmen der Therapie besonders gut bewährt, liegt der Gedanke nahe, ihn auch für den Transfer stärker zu nutzen.

Das Thema Fußballverein scheint Leonardo sehr zu interessieren, doch ein ausgehandelter Plan scheitert. Die vereinbarten Schritte setzen ihn vermutlich zu sehr unter Druck. Später erfahre ich von den Eltern, dass Leonardo nun regelmäßig mit einem Jungen aus der Schule Fußball spielt und sich ein Spiel von dessen Vereinsmannschaft angesehen hat. Offenbar wirken die in der Einzelförderung entwickelten Ideen bei Leonardo fort. Er hat sie einfach nur auf seine ganz eigene Weise und ohne mein Wissen umgesetzt.

Oftmals entdecken wir quasi „zufällig“ fern des therapeutischen Settings Fortschritte der Kinder, die sie auf der Basis einer gezielten Aktivierung von Selbstbestimmung eigenständig machen konnten.

„Deutschland – Calabria“

Sein Leben zwischen und in der deutschen, italienischen und kalabrischen Sprache hat Leonardo bislang eher als konflikthaft und belastend erfahren. Er hatte noch wenig Gelegenheit, seine mehrsprachigen Fähigkeiten als wertvoll zu erleben. In der Förderung soll Leonardo eine neue Perspektive kennen lernen: Hier werden Mehrsprachigkeit und Zugang zu verschiedenen Kulturen als besondere Ressource gewürdigt.

Ich gebe Leonardo als Proben meines Italienischen einige Begrüßungsfloskeln. Leonardo lächelt. Das kann er wohl besser! Auf meinen Wunsch korrigiert er einige Wörter oder nickt zustimmend. Im Folgenden erklärt er mir dann manchmal jeweils italienische und kalabresische Übersetzungen für deutsche Wörter.

Einmal präsentiert Leonardo mir stolz ein kleines Fotoalbum von einer Klassenfahrt und kommentiert einige Bilder. Meinen Vorschlag, er könne beim Urlaub in Kalabrien Fotos für ein weiteres Album machen, nimmt er an. Abwechselnd schreiben wir im nonverbalen „Sprechwechsel“ auf, was er fotografieren könnte: z. B. echte Salamander und einen Verkäufer namens Glupschaue. Nach dem Urlaub gestalten wir sein Album. Per Sprechblasen können die Personen auf den Fotos kommunizieren (Dem vollschlanken Cousin in Badehose verpasst Leonardo ein „Ich will abnehmen!“). „Blitzlichter“ enthalten stichwortartige Erklärungen in Deutsch, Kalabresisch und Italienisch. In einem Fazit meint Leonardo, es sei langweilig, jedes Jahr an den gleichen Ort zu fahren.

Der Übergang in die neue Kultur konstituiert sich, ohne jedoch die eigene Wurzel vehement verneinen zu müssen, wie anfänglich geschehen. Es wird deutlich, dass es Leonardo auf der Grundlage der vertrauensvollen Beziehung und der grundlegenden Akzeptanz und Wertschätzung für seine Person, seine Herkunft und seine Geschichte nun möglich wird, eine sehr persönliche Mitteilung zu machen, die ihm auch eine kritischen Distanz zu seiner Herkunft gestattet (vgl. 2.2). Es ist bemerkenswert, dass er sich nun zutraut, diese zu äußern. Hier ist es wichtig, Raum und Akzeptanz für sein Empfinden zu schaffen, dieses auszudifferenzieren und gleichzeitig nicht spaltend gegenüber den Eltern zu wirken.

Seinen Impuls aufgreifend soll Leonardo im Folgenden Gelegenheit bekommen, seine Position zu „Deutschland – Calabria“ auszuloten und zu formulieren. Blätter, je mit Pro und Contra für Deutschland und Kalabrien, bieten den Einstieg. Leonardo sagt spontan „Kalabrien is doof.“ und schreibt es auf. Damit scheint das Thema für ihn abgeschlossen. „‘Is doof‘ kann man schnell sagen. Begründe mal.“ Er schimpft darauf, wie die Leute sprechen. Ich frage ihn, ob er sie verstehen kann. „Nein – doch, ich versteh, aber nicht so gut. Die Leute reden komisch.“ Er habe dort keine Freunde.

Zu Deutschland kommentiert er: „Fußball ist gut, Playstation und Freunde.“ Blöd findet er gar nichts: „Mir gefällt alles!“ „Wirklich? Manchmal machst du so ein Gesicht [Schnute]. Gefällt dir wirklich immer alles?“ Er lacht und schreibt die Schule zum Contra. Schließlich findet er auch noch positive Aspekte von Kalabrien, z. B. schulfrei, besseres Wetter und das Fußballspiel mit dem Cousin. Aber das Fazit ist klar: Deutschland ist sein Zuhause.

4.3 Leonardos Fortschritte

Der Schulwechsel ist seit langem als Endpunkt unserer gemeinsamen Arbeit bekannt. Nach der Abschlussfeier der Primarstufe treffen wir uns nur noch alle zwei Wochen. Zusammen überlegen wir, was man zum Abschluss besonderes unternehmen

könnte. Leonardo Wunsch steht fest: Er möchte „Spider-Man“ anschauen. In diesem Film wird ein schüchternen Junge durch den Biss einer radioaktiven Spinne zu einem Helden mit übermenschlichen Kräften. Zum Abschied schenke ich Leonardo eine kleine Spinne aus Kunststoff. Schließlich ist er ja ähnlich mutig geworden wie Spider-Man. Leonardo verstaubt sie in seinem Portemonnaie.

Wahrhaftig, von Leonardo waren „Superkräfte“ gefordert, um den zunächst unüberwindbar erscheinenden Widerständen zu trotzen. Er hat es geschafft! Zum Ende der Förderung wird eine neue „Landkarte des Sprechens“ (KATZ-BERNSTEIN 2007) erstellt. Leonardos verbale Kommunikation hat sich in der schulischen und räumlichen Umwelt stark ausgeweitet:

Zuhause	Verwandtschaft	eigene Kultur, Muttersprache	Nachbarschaft	Anonyme Umwelt	Schulische Umwelt	Räumliche Umwelt
<u>Mutter</u>	Cousine	Bekannte	jüngere Kinder	<u>Einkaufen (manchmal)</u>	Einige Kinder in der Klasse:	<u>eigene Wohnung, solange keine Fremden da</u>
<u>Vater</u>	Onkel	deren Kinder	<u>einige gleichaltrige Fußballfreunde</u>	Telefonieren	<ul style="list-style-type: none"> • <u>vier Freunde</u> • <u>Ca. die Hälfte (nach Sympathie)</u> • <u>alle Junden</u> • <u>zwei Mädchen</u> 	<u>eigenes Haus mit Familie</u>
<u>Schwester</u>	Tante	Italienisch Lehrer	<u>ein Freund, bei dem er übernachtet</u>	<u>im Schnellrestaurant bestellen (ab und zu)</u>	<u>„Ja/Nein“ zur Lehrerin</u>	Spielplatz
<u>Cousin</u>	weitere Verwandte	katholische Gemeinde		Arzt	<u>kurze Sätze zur Lehrerin</u>	<u>in der Klasse, in Abwesenheit der Lehrerin (mit Freunden)</u>
<u>Großmutter</u>	kleine Kinder der Verwandtschaft	alle der aus Stammkultur	ältere Kinder	immer wenn Eltern dabei	liest kurze Texte in der Klasse vor	<u>außerhalb der Klasse</u>
Großvater		im Stamm-land unauffällig	Nachbarn im Haus	immer mit Geschwistern	<u>kurze Wortmeldungen im Unterricht</u>	<u>Pausenplatz der Schule mit Freunden</u>
		in Muttersprache unauffällig	alle Nachbarn	immer wenn alleine	<u>provoziert Lehrerinnen durch lautes Reden mit Nachbarn/Hineinrufen i.d. Unterrichtung</u>	außerhalb der Schule

Tab. 1: Topographie des Sprechens zu Beginn und nach ca. neun Monaten Einzelförderung (nach KATZ-BERNSTEIN 2007).

(unterstrichen: Sprechen zu Beginn der Förderung; fett und unterstrichen: zusätzliches Sprechen nach der Förderung)

Leonardo spricht nun mit der Mehrheit der neuen Klasse. Am Unterricht der Klassenlehrerin beteiligt er sich selten. Dagegen haben sich die Fachlehrerinnen für Sachunterricht und Kunst bei der Klassenlehrerin darüber beschwert, dass Leonardo so häufig mit seinen Tischnachbarn flüstere, dass diese dadurch abgelenkt seien.

Außerdem rufe er während des Unterrichts ohne Meldung Antworten in die Klasse und störe so das Unterrichten. Auch wenn es aus Sicht der Lehrerinnen nicht in der gewünschten Form sein mag – aus der Perspektive der Einzelförderung zeigt Leonardo verbal Selbstwirksamkeit, indem er durch Äußerungen Aufmerksamkeit auf sich zieht. Das nachträgliche Gespräch mit der neuen Lehrerin an der Sekundarstufe deutet darauf hin, dass sich Leonardos Kommunikationsverhalten in Klasse 5 weiter normalisiert hat. Er beansprucht wenig Redeanteil in der Stunde, ist der Lehrerin jedoch nicht durch Kommunikationsverweigerung aufgefallen. Typisch ist, dass sich die soziale Verfeinerung und Balancierung des Sprechens nach Überwindung des konsequenten Schweigens zunächst entwickeln muss.

Im familiären Bereich zeigen sich kaum Veränderungen. Der Vater berichtet, dass er Leonardo wenige Male dazu bewegen konnte, bei einem Einkauf eine Bestellung zu übernehmen. In der letzten Zeit sei das jedoch nicht mehr gelungen. Es zeigt sich, dass die Eltern nun selbst ein stärkeres Interesse daran haben, dass Leonardo außerhalb des Hauses selbstständiger agiert.

Im Lebensfeld Peergroup hat sich eine wichtige Veränderung ergeben. Leonardo trifft sich regelmäßig mit einem Jungen zum Fußballspielen. Über diese Brücke eines Peers wird sich sein Freizeitverhalten nach einem jahrelangen Rückzug wieder entwickeln können. Damit ist ein Entwicklungsrisiko in Richtung Isolation und sozialer Phobie vorerst aufgelöst.

Leonardos Deutschkenntnisse, die inzwischen einschätzbar sind, zeigen erfreulicherweise trotz der Mehrsprachigkeit und des jahrelangen Schweigens, keine gravierenden Auffälligkeiten. Lediglich der aktive Wortschatz ist nicht sehr differenziert. Auch im Bereich der narrativen Fähigkeiten zeigen sich leichte Einschränkungen, die sich jedoch am Ende der Förderung bereits reduziert haben. Diese Beeinträchtigungen werden sich minimieren, wenn Leonardo seinen Weg in Richtung Öffnung gegenüber Sozialkontakten und Kommunikation weiterhin geht.

5 Reflexion

Leonardos Entwicklung ist beachtlich. Angesichts der Ausgangssituation und des komplexen, dem Schweigen zugrunde liegenden Bedingungsgefüges ist dieser Prozess

– auch für uns – sehr beeindruckend. Leonardos Familie (Systemebene) spielte in Bezug auf das Verständnis des Schweigens eine entscheidende Rolle. Sie war zu Beginn nicht in der Lage, nach einer Unterstützung für ihren Sohn und/oder für sich selbst zu suchen. Eher führte das Symptom des Kindes dazu, die Schuld verstärkt im „Außen“ zu suchen und sich innerfamiliär noch mehr zu verbünden und abzugrenzen. Aufgrund dessen war nur diese Art von Maßnahme möglich, die von der Familie vordergründig keine aktive Mitarbeit verlangte. Sie musste nicht auf eine therapeutische Institution zugehen und Leonardo wöchentlich dort hin bringen. Auch wurde nicht verlangt, dass sie ihre Rolle im Geschehen reflektieren oder verändern. *Der Beitrag der Eltern bestand darin, ein hinreichendes Vertrauen in die angebotene Maßnahme zu setzen und zuzulassen, dass Leonardo seinen Weg geht. Von therapeutischer Seite stellt dies für uns einen „Minimalkonsens“ als Basis für die Arbeit mit dem Kind dar. Das Kind mit seiner so zu verstehenden subjektiven inneren Logik seines Schweigens (Strukturebene) bietet uns ausreichend Ansatzpunkte für die gemeinsame Arbeit. Wir unterstellen dem Kind genügend Differenzierungs- und Entwicklungspotential trotz seiner schwierigen familiären Situation. In diesem Sinne vertrauen wir auf selbstheilenden Kräfte und das jedem Menschen innewohnende Streben nach Gesundheit.* Leonardo hat bewiesen, wie viel an Veränderung allein aus ihm selbst heraus möglich gewesen ist. Darüber hinaus vermag sich im weiteren Verlauf das Vertrauensverhältnis, das Leonardo zu seinem therapeutischen Begleiter findet, offenbar auf die Familie zu übertragen, die dann selbst einen Schritt zur Überwindung der fremden Kultur machen kann. Sie gibt dem Begleiter Einlass in den familiären Raum – und damit gleichzeitig grünes Licht für Leonardo, weitere Entwicklungsschritte zu gehen. Nicht immer vermögen direkte Interventionen, Worte, Vorgaben und Belehrungen der Familie solche Effekte zu erzielen, wie sie hier einfach über die Arbeit mit dem Kind entstanden sind (KATZBERNSTEIN 2002).

In der therapeutischen Arbeit mit Leonardo wurde das Thema „Sprechen und Schweigen“ (Symptomebene) thematisiert und auch direkt daran gearbeitet (BAHRFECK-WICHITILL 2007a). Dies erschien uns im Hinblick auf Leonardos Alter angemessen. Sukzessive wurden hierbei kleinste Schritte auf dem Weg zum Sprechen definiert und angegangen. *Anders als bei einer klassischen Verhaltensmodifikation liegt hier ein interaktives Vorgehen zugrunde, bei welchem das Kind mitbestimmend und mitgestaltend in den Prozess einbezogen wird.* Dies wird auf verschiedenen Ebenen sichtbar. Bereits die Auswahl der Formate zeigt deutlich die Orientierung an Leonardos Ressourcen und Interessen. In Bezug auf seinen Entwicklungsprozess werden von therapeutischer Seite her Fortschritte angeregt und unterstellt, wobei das Kind immer

aus verschiedenen Angeboten auswählt und damit Tempo und Dosierung aktiv mitbestimmt. Diese Vorgehensweise ist zunächst einmal motivierender, „angenehmer“ für beide Seiten und erzeugt weniger Widerstände. Der tiefere Sinn besteht jedoch darin, dem Kind sukzessive eine Identifikation mit dem Geschehen und Verantwortungsübernahme zu ermöglichen. **Das Kind erlebt: Nicht der Therapeut hat „gemacht“, dass ich jetzt sprechen kann, sondern ich selbst. Durch die Verwandlung vom Opfer zum steuernden Akteur wird das Selbstwirksamkeitserleben gegenüber dem Fremden und Bedrohlichen gestärkt.**

Eine solche Arbeit erfordert immer die Reflexion der Beziehungsdynamik, die zwischen Kind und Therapeut stattfindet. Der therapeutische Prozess verläuft nie linear, sondern ist natürlicherweise durch einen Wechsel von Fortschritten, Stagnationen und Rückschritten gekennzeichnet. Wenn das Kind wieder stärker in ein Gefühl der Ohnmacht verfällt, so vermag sich dieses auf den Therapeuten zu übertragen. Ein resignierter Therapeut könnte wiederum – ungewollt – diesen Zustand auf Seiten des Kindes verstärken. Daher ist für diese Arbeit immer eine supervisorische Begleitung erforderlich (HÖLTER 2005; SUBELLOK/BAHRFECKWICHITILL 2005; KATZ-BERNSTEIN/SUBELLOK 2009), die auch in diesem Fall gewährleistet war. Durch den Austausch und die Beratung mit der Lehrerin und der Therapeutin aus dem Sprachtherapeutischen Ambulatorium konnten Phasen der Unsicherheit und Entmutigung gemeinsam getragen und wieder in Richtung Klarheit, Kreativität und Zuversicht verändert werden. Das „Schweigen zwischen Kulturen“ erweist sich in der Praxis oftmals als ausgesprochen hartnäckig. Auch bei Leonardo konnte die Arbeit nur durch ein besonderes Engagement in erster Linie des damaligen Studenten Christian WAGNER sowie auch der Schule und des Ambulatoriums zustande kommen. Dies stellt für den Transfer in die Praxis sicherlich eine zum Teil auch ernüchternde Grenze dar. Doch der Aufwand hat sich gelohnt: Ermutigend bleibt die Erfahrung, wie bei einem zunächst höchst komplex und weniger aussichtsreich erscheinenden „Fall“ ein derart fruchtbarer Prozess entstehen kann.

Literatur

ABARCA, A. (2002). Überprüfung der vorsprachlichen und sprachlichen Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter aus sozial schwachem Milieu in ländlichen Gegenden in Ecuador, anhand eines Entwicklungsprofils (Zollinger 1995). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Dortmund.

ANDRESEN, H. (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischendem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.

BAHR, R. (2002). Schweigende Kinder verstehen. Kommunikation und Bewältigung beim selektiven Mutismus (3. Auflage). Heidelberg: Edition Schindele.

BAHRFECK, K. (2003). Planung des Förderunterrichts für Kinder mit kommunikativen und sprachlichen Auffälligkeiten. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. Universität Dortmund.

BAHRFECK-WICHITILL, K. (2007a). Ein Ende ohne Abschied – Philipp inmitten systemischer Verstrickungen. In: KATZ-BERNSTEIN, N.; MEILI-SCHNEEBELI, E.; WYLER-SIDLER, J. (Hrsg.). Mut zum Sprechen finden. Therapeutische Wege mit selektiv mutistischen Kindern. München: Ernst Reinhardt, 190-208.

BAHRFECK-WICHITILL, K. (2007b). Juliens Haus, mein Haus und der Raum dazwischen. In: KATZ-BERNSTEIN, N.; MEILI-SCHNEEBELI, E.; WYLER-SIDLER, J. (Hrsg.). Mut zum Sprechen finden. Therapeutische Wege mit selektiv mutistischen Kindern. München: Ernst Reinhardt, 122-140.

BANDURA, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

BEHRMANN, M.; ABATE, C. (1984). Die Germanesi: Geschichte und Leben einer süditalienischen Dorfgemeinschaft und ihrer Emigranten. Frankfurt/Main: Campus.

BLASCO FERRER, E. (1994). Handbuch der italienischen Sprachwissenschaft, Berlin: Erich Schmidt.

BRONFENBRENNER, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.

CLINE, T.; BALDWIN, S. (2004). Selective Mutism in Children. Second edition. London: Whurr.

CLINE, T.; KYSEL, F. (1987). Children who refuse to speak. Ethnic background of children with special educational needs described as elective mute. In: Children & Society 4, 327-334.

DAHOUN, Z. K. (1995). Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants. Paris: Calmann-Levy.

DOBSLAFF, O. (2005): Mutismus in der Schule. Berlin: Spiess.

FRAIBERG, S. (1972). Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes: Psychoanalytische Erziehungsberatung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

GIROLSTEIN, P. (1991). Vom Weg einer süditalienischen Familie durch die bundesdeutsche HelferInnenkultur. In: *Familiendynamik* 16, 49-56.

GOLL, K. (1979). Role structure and subculture in families of elective mutists. In: *Family Process* 18, 55-68.

GRIMES, B. F. (Hrsg.) (2000). *Ethnologue. Languages of the world* (14th edition). Dallas: International Academic.

HARTMANN, B. (1997). *Mutismus. Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus* (4. überarbeitete Auflage). Berlin: Edition Marhold.

HARTMANN, B.; LANGE, M. (2004). *Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe* (2. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner.

HAUSENDORF, H.; QUAETHOFF, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

HÖLTER, G. (2005). Supervision und Wirksamkeitsforschung in der Psychotherapie. Implikationen für das Dortmunder Modell einer universitätsintegrierten Supervision. In: SUBELLOK, K.; BAHRFECK-WICHITILL, K.; DUPUIS, G. (Hrsg.). *Sprachtherapie: Fröhliche Wissenschaft oder blinde Praxis? Ausbildung akademischer Sprachtherapeutinnen in Dortmund*. Oberhausen: Athena, 101-111.

KATZ-BERNSTEIN, N. (1996). Das Konzept des „Safe Place“ – ein Beitrag zur Praxeologie Integrativer Kinderpsychotherapie. In: METZMACHER, B.; PETZOLD, H.; ZAEPFEL, H. (Hrsg.). *Praxis der Integrativen Kindertherapie. Integrationstherapie in Theorie und Praxis*. Band 2. Paderborn: Junfermann, 111-141.

KATZ-BERNSTEIN, N. (2000): 6, 5-11 Kinderzentrierte Psychotherapie und systemische Therapie – Paradox, Ergänzung oder Substitution? In: *Beratung Aktuell 2* (Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung), 77-91.

KATZ-BERNSTEIN, N. (2003a). Aufbau der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit bei redeflussgestörten Kindern. Ein sprachtherapeutisches Übungskonzept (8. Auflage). Luzern: Edition SZH/SPC.

KATZ-BERNSTEIN, N. (2003b). Therapie aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Band 4: Beratung,

Therapie und Rehabilitation. Stuttgart: Kohlhammer, 66-90.

KATZ-BERNSTEIN, N. (2004). Was hat Humor mit Sprachentwicklung zu tun? Entwicklungspsychologische Betrachtungen der Doppeldeutigkeit im Hinblick auf die sprachtherapeutische Praxis. In: KUNTZ, S., VOGELSINGER, J., (Hrsg.): *Humor, Fantasie und Raum in Pädagogik und Therapie*. Dortmund: Modernes Leben, 207-228.

KATZ-BERNSTEIN, N. (2007). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

KATZ-BERNSTEIN, N.; MEILI-SCHNEEBELI, E.; WYLER-SIDLER, J. (Hrsg.) (2007). *Mut zum Sprechen finden. Therapeutische Wege mit selektiv mutistischen Kindern*. München: Ernst Reinhardt.

KATZ-BERNSTEIN, N.; SUBELLOK, K. (2009): Selektiver Mutismus bei Kindern: Ein Thema für die Sprachtherapie? Erscheint in: VHN.

KATZ-BERNSTEIN, N.; ZAEPFEL, H. (2004). Ali und sein Schweigen – aus der Gestalt-Integrativen Arbeit in der Kinder- und Jugendpsychotherapie. In: HOCHGERNER, H.; NAUSNER, L.; WILDBERGER, E. (Hrsg.): *Gestalttherapie. Lehrbuch der Gestaltpsychotherapie*. Wien: Facultas, 369-390.

KRACHT, A.; SCHÜMANN, H. (1994). Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration – ein Fall von „elektivem Mutismus“? In: *Die Sprachheilarbeit* 39, 280-287.

LANFRANCHI, A. (1993). Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkinder. Opladen: Leske & Buderich.

LENGYEL, D. (2001). Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis (2. Auflage). Düsseldorf: LAGA.

MEYERS, S.V. (1984). Elective mutism in children: a family systems approach. In: *The American Journal of Family Therapy* 12, 39-45.

MORONE, T. (1993). Migrantenschicksal – Sizilianische Familien in Reutlingen – Heimat(en) und Zwischenwelten. Eine empirische Untersuchung. Bonn: Holos.

NEUMEYER, A. (2000). Mit Feengeist und Zauberpuste. Zauberhaftes Arbeiten in Pädagogik und Therapie. Freiburg i. Br.: Lambertus.

PORTERA, A. (1995). Interkulturelle Identitäten. Faktoren der Identitätsbildung Jugendlicher italienischer Herkunft in Südbaden und Süditalien. Köln: Böhlau.

RUTTER, M. (1985). Resilience in the face of adversity. In: The British Journal of Psychiatry 147, 598-611.

STARKWEATHER, C.W. (1987). Fluency and Stuttering. 1. Auflage. Prentice Hall, New York: Englewood Cliffs.

STEINHAUSEN, H.-C.; JUZI, C. (1996). Elective mutism. An analysis of one hundred cases. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35, 606-614.

SUBELLOK, K.; BAHRFECK-WICHITILL, K. (2005). Das Sprachtherapeutische Ambulatorium. In: SUBELLOK, K.; BAHRFECK-WICHITILL, K.; DUPUIS, G. (Hrsg.). Sprachtherapie: Fröhliche Wissenschaft oder blinde Praxis? Ausbildung akademischer Sprachtherapeutinnen in Dortmund. Oberhausen: Athena, 45-52.

SUBELLOK, K.; BAHRFECK-WICHITILL, K. (2007). Schweigen – Spritzen – Sprechen: Ein selektiv mutistisches Kind kommt in Bewegung. In: Die Sprachheilarbeit 52, 3, 96-106.

WAGNER, C. (2004). Migration als Risikofaktor für die Entwicklung eines selektiven Mutismus. Eine Studie anhand eines Falles. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des 1. Staatsexamens. Universität Dortmund.

Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein

PD Dr. Katja Subellok

Dipl.-Päd. Kerstin Bahrfeck-Wichitill

Technische Universität Dortmund,
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Sprach-, Kommunikations- und Hörstörungen
Postfach 500500
44221 Dortmund
nitza.katz@tu-dortmund.de
katja.subellok@tu-dortmund.de
kerstin.bahrfeck@tu-dortmund.de

SoL Christian Wagner

Mariannenstraße 69
47799 Krefeld
wagner...christian@web.de

Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein, Klinische Psychologin, Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche, Dipl. Logopädin (SAL) ist Hochschullehrerin für das Fach Rehabilitation und Pädagogik bei Sprach-, Kommunikations- und Hörstörungen an der Technischen Universität Dortmund. Sie leitete bis 2008 das „Zentrum für Beratung und Therapie“ der Fakultät Rehabilitationswissenschaften und gemeinsam mit Dr. Katja Subellok das dort angegliederte Sprachtherapeutische Ambulatorium. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Spracherwerb, Redeflussstörungen, Mutismus, Zusammenarbeit mit Angehörigen sowie Organisationsentwicklung und Supervision.

PD Dr. Katja Subellok, Diplom-Pädagogin, Sprachtherapeutin, Gestalttherapeutin. Mehrjährige Tätigkeit in sprachtherapeutischen Praxen. Seit 1989 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Lehrgebiet Sprach-, Kommunikations- und Hörstörungen. Leitung des dortigen Sprachtherapeutischen Ambulatoriums gemeinsam mit Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen, Redeflussstörungen, Mutismus, Praxisbegleitung, Beratung und Supervision, Unterrichts- und Therapedidaktik.

Dipl.-Päd. Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Diplom-Pädagogin, Sprachtherapeutin, Sonderschullehrerin. 2001-2005 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Lehrgebiet Sprach-, Kommunikations- und Hörstörungen. Seit 2005 freiberufliche Mitarbeiterin des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums, Lehrbeauftragte und Fortbildungsreferentin. Leitung des Mutismus-Netzwerkes im Sprachtherapeutischen Ambulatorium. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selektiver Mutismus, Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen, Redeflussstörungen, Praxisbegleitung, Beratung und Supervision, Unterrichts- und Therapedidaktik.

Christian Wagner studierte Sonderpädagogik an der Technischen Universität Dortmund. Er arbeitet seit 2007 als Lehrer an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Krefeld (D).