

Schweigen – eine Fremdsprache? Nachdenken über den mutistischen Rück- zug

Ingrid GREGOR, Wien

Als ich mich im Jahr 1995 für das Schweigen als Diplom-arbeits-Thema entschied, gab es noch nicht allzu viele deutschsprachige Veröffentlichungen im sprachheilpädagogischen Bereich. Ganz allgemein wurde das Phänomen des Mutismus auch vorwiegend aus verhaltenstheoretischer Perspektive beschrieben, ein Zugang, dem ich mich aus meiner pädagogischen Überzeugung heraus nicht so recht anschließen konnte.

Darüber hinaus ist es ja auch schließlich ein pädagogisches Umfeld, mit dem wir als SprachheilpädagogInnen zu tun haben. Meine Absicht war es also, das Schweigen selbst sowie die Möglichkeiten eines Zugangs zu schweigenden Kindern als pädagogisches Anliegen zu sehen und auch dahingehend zu hinterfragen.

Der nun vorliegende Artikel basiert auf den damaligen Überlegungen, einige Passagen sind auch direkt aus der Diplomarbeit übernommen.

Wenn auch meine Grundaussage dieselbe geblieben ist, so haben sich einige Gedanken in der Zwischenzeit doch aufgrund neuer Erfahrungen weiterentwickelt und zu einer Überarbeitung geführt; eingeflossen sind auch Anregungen aus dem 1996 erschienenen Buch von R. BÄHR sowie aus anderen neueren Veröffentlichungen.

1. Der Störfall Schweigen

WER AUF ANDERE WIRKEN WILL; MUSS ERST MAL DESSEN SPRACHE SPRECHEN.

Kurt TUCHOLSKI

Wirken - bewirken - verwirklichen?

Wirksam - Wirksamkeitsnachweis - verwirkt??

Eine Begriffsvielfalt rund um (sprachheil)pädagogisches Handeln tut sich auf - vor allem dann, wenn wir mit schweigenden Kindern zu tun haben: Kindern, die zwar „unsere Sprache“ sprechen könnten, es aber aus - vorerst - unerfindlichen Gründen unterlassen.

Welche Bedeutung kommt diesen Begriffen zu? Was heißt denn eigentlich *Wirksamkeit* im Bezug zu schweigenden Kindern? Wer oder was *wirkt* denn - und auf wen? Was soll *be-wirkt* werden?

Mag es in anderen Zusammenhängen - vielleicht - klarere Antworten geben, so scheinen im Zusammentreffen mit schweigenden Kindern Irritiertheit, Unbehagen, Ärger, Hilflosigkeit... – zumindest aber Fremdheit im Vordergrund zu stehen, auch für uns als SprachheilpädagogInnen - in noch

weitaus größerem Ausmaß vermutlich für „nicht sprachheilpädagogisch orientierte“ Angeschwiegene.

Stellen wir uns eine erste Begegnung zwischen einer - durchaus wohlwollenden - neuen Klassenlehrerin und einer schweigenden Schülerin vor, so könnte dies folgendermaßen ablaufen:

1. In einem ersten Schritt ist die Lehrerin voll erwartungsvollen Interesses am Zustandekommen eines verbalen Austausches und fragt freundlich: „Wie heißt du denn?“
2. Sie bekommt keine Antwort und denkt voll Enttäuschung: „Die antwortet nicht.“
3. Der erste Gedanke ist vielleicht: „Versteht sie mich nicht? Hört sie schlecht? Da stimmt etwas nicht!“ *Fehlerbewußtsein* taucht auf.
4. *Reparaturabsichten* bestimmen das weitere Handeln: Ein Fehler, eine Störung kann ja schließlich behoben werden: „Ich frag sie einfach noch einmal - diesmal lauter und deutlicher. Vielleicht hört sie schlecht und muß zum Ohrenarzt, der kann da sicher etwas unternehmen!“
5. Unruhe breitet sich aus, unangenehme Spannung entsteht - wie es das häufig tut, wenn nichts geredet wird, wenn sich zwei oder mehrere Personen schweigend gegenüberstehen: Das Schweigen wird als beunruhigend erlebt. Vielleicht versucht die Lehrerin durch mitleidvolle Worte die Situation zu entschärfen: „Du brauchst dich doch nicht zu fürchten! Es gibt doch gar keinen Grund, nichts zu sagen - ich tu Dir schon nichts...!“
6. Kommt noch immer keine Antwort, so wächst die Beunruhigung, die Verunsicherung; ein Gefühl des Mißachtet-Werdens, des Abgelehnt - oder gar des Bedroht-Seins breitet sich aus: „Will sie mich nicht verstehen? Will sie mich ärgern, auf den Arm nehmen...?“
7. Ungeduld oder Zeitdruck läßt sie sich schließlich abwenden: „Na, dann halt nicht, wenn du nicht willst...!“
8. Oder aber sie fühlt sich provoziert und wendet sich noch mehr dem Kind zu, jetzt aber auf eine vehemente, verärgerte Art: „Das ist doch unerhört! Jetzt red' doch schon! Gib' doch eine Antwort, wenn du gefragt wirst!“
9. Irgendwann resigniert sie dann möglicherweise und geht vorerst weiteren Begegnungen aus dem Weg. Zahlreiche weitere Verhaltensvarianten ließen sich ausmalen, und eine davon möchte ich noch nennen:
10. ...die Möglichkeit, das anfängliche Interesse, das anfängliche Wohlwollen beizubehalten und zu fragen: „Was hat dieses Schweigen zu bedeuten?“

Wie auch immer: Der gesprochene Dialog, der erwartet wird – also das wechselseitige verbale Fragen und entsprechende verbale Antworten – kommt nicht zustande; die Kontaktaufnahme mißlingt – gemessen an herkömmlichen Maßstäben.

Gerade die Tatsache, daß ein Phänomen wie verbale Kommunikation üblicherweise tagtäglich gelingt, läßt eine gewisse Routine entstehen und wachsen. Der verbale Austausch ist vordergründig der Weg, anderen zu begegnen. Situationen, die aus dieser Üblichkeit herausfallen, werden dementsprechend als fremd, un-sinnig, ja geradezu sinnlos erlebt – und einer Begegnung mit Schweigenden läßt sich vorerst einmal kein kommunikativer Sinn abgewinnen. Unsere Gesellschaft scheint keine Umgangsformen vorzusehen für das aus ihrer Sicht „Unsinnige“, und je routinierter mit Sprache umgegangen wird, desto unsinniger scheint das Nicht-Sprechen.

Das Zusammentreffen mit Schweigenden fügt sich in keine der uns bekannten Kategorien ein.

Auch wenn – im besten Falle – ehrliches Interesse am Aufbau einer kommunikativen Situation besteht, so wird zuerst einmal auf jene Handlungsmuster zurückgegriffen, die sich in einem lange erprobten Repertoire angesammelt haben. Doch „herkömmliche“, wenn auch in anderen Situationen durchaus erfolgreich eingesetzte „Schienen“ führen hier nicht zum erwünschten Ergebnis, dem verbalen Dialog, und das Wagnis, diese eingefahrenen „Schienen“ zu verlassen, sich auf neue, andere Möglichkeiten einzulassen, bereitet Mühe und erscheint oft der Anstrengung nicht wert: Abwendung und Ablehnung der „Andersheit“ sind die Folge, zumindest aber wird dieser „Absonderlichkeit“ ein gewisses Maß an Skepsis entgegengebracht. Erich FRIED findet treffende Worte:

Eigentlich keine Art

Eigenartig
wie das Wort eigenartig
es fast als fremdartig hinstellt
eine eigene Art zu haben

Zurück zur konkreten Situation im Klassenzimmer:

Sind bis jetzt mögliche Reaktionen der angeschwiegenen Lehrerin erörtert worden, so stellen wir uns jetzt andererseits auch einmal die Situation aus der Sicht des schweigenden Kindes selbst vor.

Diesem bleibt mit Sicherheit nicht verborgen, daß alle Beteiligten erwarten oder wünschen, daß es doch endlich (wieder) spricht.

Mehr oder weniger vehement wird diese Erwartung auch zum Ausdruck gebracht:

.) durch „Maßnahmen der Entstörung“ (vergl. BERGMANN, J.R., 1982, S. 143-184, in: BAHR, 1996, S.107), d.h. Maßnahmen, die die unangenehme, gestörte Kommunikationssituation entstören sollen, wie beispielsweise

- die Wiederholung der Frage (lauter, deutlicher oder mit anderer Betonung – in der Annahme, daß die Worte nicht gehört, nicht wahrgenommen wurden), z.B. „Was möchtest du denn spielen?“
- die Umformulierung der Frage, um sicherzugehen, daß nicht vielleicht meine Ausdruckart, meine Formulierung der Anlaß der Störung bzw. des Schweigens ist, z.B. „Auf welches Spiel hast du denn Lust?“, oder, die Möglichkeiten des Antwortens noch vereinfachend, „Möchtest du Memory oder Domino spielen?“
- „Fokussierungsaufforderungen“ wie ein gedehntes „Hm?“ oder das Ansprechen des Kindes mit seinem Namen, um seine vermeintlich abschweifende Aufmerksamkeit einzufangen
- das Formulieren bzw. Vorwegnehmen von Interpretationen: Für das Nicht-Reagieren werden verständnisvolle Erklärungsversuche formuliert wie „Jetzt hab ich dich mit meiner Frage überrascht, nicht wahr?“, oder „Dieses Spiel gefällt dir wohl nicht?“...

.) oder aber auch durch Gesten und Reaktionen, die den Unmut über diese vermeintliche Unhöflichkeit oder Unart zum Ausdruck bringen wie ungeduldiges Stirnrunzeln, fragende Blicke, Schulterzucken und Abwenden, durch mitleidsvolles Nachfragen ... – aber auch durch Formulierungen wie: „Ich weiß, du kannst sprechen. Also sag schon was!“, oder durch die bedrohlichen Worte einer Therapeutin (Original-Zitat!) beim ersten Kennenlernen: „Wenn du nicht sprichst, kannst du gleich wieder gehen!“

D.h. die Erfahrung der eigenen Unzulänglichkeit wird immer wieder – und auch immer wieder über viele verschiedene Kanäle – gemacht. Es wächst die Gewißheit, den Wünschen und Erwartungen nicht zu entsprechen, nicht entsprechen zu können, nichts zu sagen zu haben – zu ver-sagen.

Und häufig ist es ja auch gerade dieser Aspekt des Versagens, des Defizits, des Etwas-nicht-zustande-Bringens und damit

des Behindert-Seins, den viele Definitionen hervorkehren: Schweigen wird definiert

- als nicht norm-adäquate Auffälligkeit, als multifaktoriell bedingte „Verhaltensstörung“ (SCHLACK in HARTMANN, 1992, S.503);
- als Symptom einer reaktiven Sprechhemmung, (HARTMANN, 1992, S.492)
- als sekundäre Sprachstörung, d.h. als Sprachstörung im Zusammenhang mit psychiatrischen Krankheiten (HARTMANN, 1992, S.492)
- als „psychogene“, als „psychische Störung“ (HEESE, 1982, S.320);
- als „Störung der sprachlichen Kommunikation“ (KNURA, 1982, S.42)

In jedem Falle handelt es sich also demnach um eine defizitäre Besonderheit eines Menschen, derzufolge Kommunikation nicht gelingen kann: um eine sogenannte Kommunikationsbehinderung, eine Kommunikationsstörung.

Allerdings: Was heißt denn überhaupt Kommunikations-Störung? Von wem geht die Störung denn aus? Wer oder was stört? Wer oder was ist gestört? Wer oder was (ist) behindert? Automatisch drängt sich die Antwort auf: Die Probleme und damit auch die Verantwortlichkeit für das Nicht-Gelingen der Kommunikation müssen auf der Seite der Schweigenden liegen: Es ist vordergründig die/der Schweigende, die/der durch das Nicht-Sprechen die Kommunikation unterbricht, stört...

Es ist die/der Schweigende, welche/r den Austausch nicht zustande kommen läßt.

Doch ist es wirklich immer nur das Nicht-Sprechen, das den Kontakt nicht zustande kommen läßt? Ist es nur die/der Schweigende, die/der die Kommunikation behindert?

Zur Begriffsklärung läßt sich Folgendes nachlesen (DER KLEINE STOWASSER 1971, S 117):

communicare bedeutet:

1. gemeinsam machen, vereinigen, zusammenlegen
2. teilen, mitteilen, teilnehmen lassen, Anteil nehmen/ Anteil-haben

communis bedeutet:

gemeinschaftlich, gemeinsam

Ausgehend von dieser Definition läßt sich erkennen, daß

zum Gelingen von „Kommunikation“ alle Beteiligten beitragen. Dementsprechend hieße das dann in weiterer Folge aber, daß auch alle Beteiligten ein gewisses Maß an Verantwortung daran tragen. Wie sehr behindert sich ein Kind nun selbst fühlt – und wie groß das „offenkundige“ Ausmaß seiner kommunikativen Behinderung wirklich ist – hängt nicht zuletzt auch von den mehr oder weniger behindernden – oder aber auch enthindernden – Kommunikationspartnern ab.

Ein gelungenes Beispiel der „Enthinderung“ findet sich auf der Insel Marthe's Vinayard, auf der seit über 200 Jahren erblich bedingte Gehörlosigkeit mit großer Häufigkeit aufgetreten ist. Nun war es nicht so, daß die Gehörlosen von den Hörenden als behindert – und damit automatisch zu einer Randgruppe gehörend – empfunden wurden. Ganz im Gegenteil: Jeder hier sprach Gebärdensprache, auch diejenigen, die von der „Besonderheit“, vom „Defizit“ des Nicht-hören-Könnens - und daher auch des Nicht-Sprechens im herkömmlichen Sinn – nicht betroffen waren, also all jene, die andernorts zur „Plus-Variante“ zählen. Hier auf dieser Insel verständigte man sich „zweisprachig“, zwei durchaus gleichwertige Kommunikationssysteme konnten nebeneinander bestehen. Gehörlosigkeit stellte weder ein Handicap noch ein Stigma dar. Die gesamte hörende Gemeinschaft lernte von Kindheit an, sich sowohl in Laut- wie auch in Gebärdensprache zu verständigen, die Gehörlosen sind damit ebenso wie die Hörenden eingebettet in das gesellschaftliche, wirtschaftliche, religiöse und Freizeit-Leben. Gehörlosigkeit war und ist hier nichts Besonderes, schon gar kein Defizit: Hier wurde der Andersheit in absoluter Akzeptanz begegnet. (vergl. GROCE, 1990)

An diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr Behinderungen erst durch das Umfeld erzeugt – oder eben vermieden – werden, wie sehr die Begriffe „Normalität“ bzw. „Behinderung“ erst von der Gesellschaft definiert werden: Behinderung steht als Begriff für nicht erbrachte Leistungen einer gesellschaftlich erwarteten Norm; die/der Behinderte wird definiert über jene Bereiche, die ihr/ihm fehlen, über die Mängel, die im Vergleich zur Norm bestehen.

Nun weicht Schweigen ja deutlich ab von den Gepflogenheiten und Erwartungen des sozialen Kontextes – die „sprachliche Leistungsfähigkeit“ ist augenscheinlich nicht gegeben: Schweigen behindert den gebräuchlichen verbalen Austausch, wie er üblicherweise erwartet wird. Ist Schweigen also eine Behinderung? Ist die/der Schweigende behindert?

Im allgemeinen Sprachgebrauch findet der Begriff Behinderung Verwendung als individuelle Zuschreibung, als Eigenschaft, als andersartige Qualität – jemand ist behindert, jemand hat eine Behinderung.

Diesem Begriff der Behinderung an die Seite gestellt wird dann auch gleich der Begriff der Rehabilitation: Ist Behinderung hauptsächlich auf verminderte Leistungsfähigkeit, die an gesellschaftlichen Ansprüchen gemessen wird, zurückzuführen, so steht Rehabilitation für die Erlangung bzw. Wiedererlangung dieser geforderten Leistungen: Vollwertige Leistungsfähigkeit soll wiederhergestellt werden.

Auffallend dabei ist, daß der Begriff Rehabilitation stets passiv gebraucht wird: Behinderte werden rehabilitiert, sie rehabilitieren sich nicht selbst!

Dieser Sprachgebrauch bringt schon sehr deutlich eine Denkungsart zum Ausdruck: Wir, die Fähigen, sind die Aktiven, die helfen, gesund machen... Behinderte sind die Passiven, die durch unsere sogenannten „Strategien“, „Maßnahmen“, „Interventionen“ geheilt oder zumindest soweit „gebracht“ werden, daß sie in unser Weltverständnis passen. Die einen handeln, die anderen werden behandelt...

Nicht zuletzt durch den Begriff der „Intervention“ (intervenierte: dazwischen-kommen) wird die Einseitigkeit des hierarchischen Gefälles zwischen handelnder und behandelter Person unterstrichen – der Vergleich mit einer „schiefen Ebene“, der in diesem Zusammenhang einmal gezogen wurde, stellt die Situation sehr anschaulich dar.

Doch „Behinderung ist nicht ein Etwas, das man ‘hat’ oder das einem ‘fehlt’. Behinderung in einem heilpädagogisch relevanten Sinne erzeugt das psychosoziale Spannungsfeld eines ‘Behinderungszustandes’, in welchem wir als Akteure mitenthalten sind...“ (KOB, 1996, S.352)

Alle Beteiligten sind also in diesen Behinderungszustand eingebunden, alle sind betroffen: Es wird deutlich, daß „eine bestimmte Behinderung Kind und Erzieher neue Rahmenbedingungen aufnötigt. Was auch immer als Erziehungsproblem definiert wird, **erweist sich als gegenseitige und gemeinsame Beschränkung** der Daseinsgestaltungsmöglichkeiten“ (KOB, 1996, S.351)

Bezogen auf die Fragestellung im Hinblick auf das Schweigen bedeutet das:

Es kann nicht darum gehen, Begriffe einseitig zuzuordnen; vielmehr muß das Augenmerk gelenkt werden auf das, was zwischen den Beteiligten stattfindet – und vor allem: was

von beiden aktiv gestaltet wird: eine besondere, eine andere, unbekannte, unübliche Art der Interaktion.

Und wenn schon Begriffe gesucht werden müssen, so scheint mir hier der Begriff „Norm-Variante“ weitaus angemessener, beinhaltet er doch die Möglichkeit eines neuen, eines anderen Zugangs: Unübliches wird nicht von vornherein als störend, als behindernd bewertet.

Aus dieser veränderten Perspektive heraus ergeben sich in weiterer Folge dann auch veränderte Fragestellungen im Hinblick auf schweigende Kinder:

Nicht „Wie bewirke ich, daß das Kind spricht? Wie kann ich möglichst effektiv intervenieren, reparieren, das Kind zum Sprechen bringen“, sondern:

Welche „Sprache“ muß ich sprechen, um einem schweigenden Kind in seiner Andersheit begegnen zu können? Welcher Zugang läßt sich finden? Und schließlich: Welche Absichten und Ziele soll pädagogisches oder sprachheilpädagogisches Handeln verfolgen angesichts dieser stillen, unhörbaren, jedoch keineswegs unüberhörbaren Besonderheit?

Daß Schweigen nicht von vornherein als defizitäre Besonderheit interpretiert werden muß, darauf verweist ja schließlich auch die heute allgemeingültige Beschreibung von Mutismus, die ich hier nur kurz in Erinnerung rufen möchte:

Unter Schweigen wird das Nicht-Sprechen von Menschen verstanden, die über eine weitgehend abgeschlossene Sprachentwicklung verfügen sowie über eine intakte Funktion der Sprechwerkzeuge. Es sollen hier also organische Schädigungen des Sprechapparates sowie zentrale Schädigungen der Sprachverarbeitung ausgeschlossen sein. Es handelt sich vielmehr um einen Verzicht auf verbale bzw. lautliche Kommunikation – die Sprache wird als Kontaktmittel zur Umwelt abgelehnt – was grundsätzlich einmal sowohl aktiv als auch passiv geschehen kann.

Dieser Nichtgebrauch von Sprache ist also keineswegs gleichzusetzen mit der Unfähigkeit zu sprechen bzw. mit Sprachlosigkeit: Schweigen vielmehr als fremde, unübliche „Variante“ der Sprachlichkeit, als eine unübliche Variante von Kommunikation.

2. Beredtes Schweigen

Nicht nur WATZLAWICKS häufig zitiertes Axiom von der Unmöglichkeit des Nicht-Kommunizierens verweist darauf, daß im Grunde jedes Verhalten als eine Form von kommunikativem Geschehen interpretiert werden kann: Jedes Verhalten hat Mitteilungscharakter, jedes Verhalten bringt etwas zum Ausdruck, bedeutet Stellungnahme: ein offener Blickwechsel ebenso wie die Vermeidung des Blickkontaktes, aufrechte oder entspannte Haltung ebenso wie gebeugte, „geduckte“, wildes Gestikulieren ebenso wie sparsame oder gar zaghafte Bewegungen,... – gesprochene Worte ebenso wie geschwiegene.

Antwort-Charakter kann also sowohl dem Sprechen wie auch dem Schweigen zukommen – wenn auch nicht immer wörtlich, wenn auch jeweils unter anderen Bedingungen, wenn auch aufgrund unterschiedlicher Ursachen bzw. zu anderen Zwecken.

Daß dem Schweigen hohe Ausdruckskraft zukommen kann, darauf weisen schon viele umgangssprachliche Wendungen im zwischenmenschlich kommunikativen Bereich hin:

Wir sprechen von ehrfürchtigem, andächtigem, höflichem, ergriffenem Schweigen und sagen damit etwas aus über die Haltung der/des Schweigenden in einer bestimmten Situation...

Wir versehen das Schweigen mit detaillierten Zuschreibungen wie verächtlich, feindselig, verlegen, nachdenklich... und beschreiben damit ganz genau (?) die Absicht oder Stimmung der schweigenden Personen...

Und wenn wir von verletztem, betretenem, betroffenem Schweigen sprechen, so wird damit etwas über emotionale Aspekte der Beziehung zwischen den PartnerInnen zum Ausdruck gebracht...

Schweigen kann also sehr beredt sein: Wer nicht spricht, teilt deshalb nicht nichts mit!

Wie genau diese Zuschreibungen wirklich den tatsächlichen Sachverhalt in einem kommunikativen Geschehen wiedergeben, ist allerdings fraglich, denn was letztlich von der gesendeten Botschaft der einen Seite „drüben ankommt“, hängt sehr vom Gegenüber ab: Verschiedene KommunikationspartnerInnen können – aus ihrem jeweils eigenen subjektiven Erfahrungshintergrund heraus – das Verhalten ein und desselben Gegenübers völlig unterschiedlich verstehen und dementsprechend unterschiedlich antworten.

Ist nun das Schweigen des Kindes, welches gerade von der Lehrerin nach seinem Namen gefragt wird, ein feindseliges – oder verlegenes – oder respektvolles – oder erschrockenes Schweigen? Drückt es Ablehnung aus? Oder Überheblichkeit? Oder Unhöflichkeit?

Was „hört“ die angeschwiegene Lehrerin aus der Botschaft des Kindes heraus?

„Das Phänomen der Kommunikation hängt nicht (nur) von dem ab, was übermittelt wird (also vom tatsächlichen Inhalt), sondern (auch) von dem, was im Empfänger geschieht.“ (MATURANA/VARELA, 1987, S.212)

Schweigeverhalten hat also, wie jedes andere Verhalten auch, auf die jeweiligen PartnerInnen bestimmte – beabsichtigte oder unbeabsichtigte – Wirkungen, die wiederum deren weiteres Handeln bzw. Reagieren beeinflussen. Zu bedenken ist dabei in jedem Falle, daß die Gefahr der Mißdeutung sehr groß ist. Denn ist es schon schwierig genug, gesprochene Sprache richtig zu verstehen und zu interpretieren, so ist es in einem noch weitaus höheren Maße die geschwiegene Sprache als eine andere Möglichkeit des Sprachlichen, sozusagen als Fremdsprache!

3. Schweigen als sprachliches Notlösungsverhalten: Verstummen

Habe ich an anderer Stelle schon Varianten des Schweigeverhaltens in aktive/absichtsvolle und passive/unfreiwillige Formen unterschieden und beschrieben (vergl. Diplomarbeit), gilt hier nun das Interesse jenen Menschen, die nicht oder nicht mehr im Besitz der „Freiheit“ des aktiven Schweigens sind, der Freiheit also, zwischen Sprechen und Schweigen zu wählen; es soll vielmehr um jene gehen, deren Verzicht auf gesprochene Sprache nur in geringem Maße oder gar nicht der eigenen Freiwilligkeit unterliegt, jene, deren Schweigen keine intentionale Äußerung darstellt – Menschen, die „verstummt“ sind.

Welche Einflüsse sind es nun, die die Kommunikationsbereitschaft – und in diesem Falle auch die Kommunikationsfähigkeit in einem solchen Ausmaß verändern?

Wie entsteht ein Verhalten, das mit einem „Totstellreflex“ (vergl. TRAMER, zitiert nach HARTMANN, 1993, S.37) vergleichbar ist: Schweigen als Vermeidungs- und Rückzugsverhalten?

Vermeidung und Rückzug in unangenehmen Situationen ist uns allen nichts Unbekanntes: Auch wir weichen durchaus in Nicht-Reagieren, Nicht-Handeln, ... – und eben auch in Nicht-Sprechen aus, wenn wir uns einer Situation nicht gewachsen fühlen, wenn wir uns bedroht oder auch vielleicht „nur“ verunsichert fühlen durch intrapersonale Auslöser wie z.B. durch die Größe der zuhörenden Gruppe; weil uns die Gruppe der ZuhörerInnen wenig oder gar nicht vertraut ist; weil wir möglicherweise glauben, kritischen Bemerkungen der ZuhörerInnen und ihrer Bewertung nicht gewachsen zu sein; weil uns die Erwartungshaltung der ZuhörerInnen beunruhigt; weil wir die Kompetenz der ZuhörerInnen fürchten...

Während hier also eigene Ängste und Erwartungen das Sprechen als Risiko erscheinen lassen, so können andererseits auch bestimmte Verhaltensweisen der jeweiligen KommunikationspartnerInnen als situative Auslöser des (sprachlichen) Rückzugs wirken.

Interpersonale Auslöser können sein: Teilnahmslosigkeit, Unaufmerksamkeit, aggressives Verbalverhalten, Nichteingehen auf Äußerungen und Probleme, Besserwisseri und voreilige Interpretationen, zweideutiges Antworten, ironische Bemerkungen, Entwertung der Aussagen als „dumm“, „langweilig“... (vergl. dazu auch NIEMANN, 1992, S.124 und KRIEBEL, 1992, S.449 ff)

Aufgrund verschiedenster situationsabhängiger Momente gerät unser Selbstsicherheitsgefühl, unser Selbstvertrauen ins „Wanken“, es „verschlägt uns die Sprache“. Wir können nichts mehr sagen, nichts mehr mitteilen – uns nicht mehr „stellen“.

Dieses Sich-nicht-mehr-mitteilen-Können, Sich-nicht-Aussetzen, Nichts-preisgeben-Wollen oder -Können ist in aktuell-situativen Bezügen durchaus als spontane Reaktion auf eben erwähnte Auslöser erklärbar. Sollte es sich zu einer übergreifenden Sprech- und Mitteilungsangst – nach WESTRICH „Sageangst“ – ausweiten, die dann auch letztlich als „Mutismus“ in Erscheinung treten kann, so muß diesem Verhalten, dieser Haltung, genauer nachgefragt werden.

U.a. bei HARTMANN können verschiedene Ansätze zur Ätiologie sowie zur Therapie nachgelesen werden: Psychoanalytische, lerntheoretische, milieuthoretische Erklärungsmodelle befassen sich mit dem Schweigeverhalten – und aus jedem läßt sich ein „Körnchen“ auflesen, wenngleich lern- und verhaltenstheoretische Denkmodelle mit ihren exakt umschriebenen Anweisungen bezüglich Interventionstech-

niken und Behandlungsstrategien, die auf schnellen, beeindruckenden „Erfolg“ und damit „Wirksamkeitsnachweis“ abzielen, dem pädagogischen Anspruch von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung in einem eher geringen Maße entgegenkommen.

Exakt formulierte und abgrenzbare Einzelschritte verfolgen hier zwei konkrete Ziele:

Abbau der pathologischen Sprechverweigerung

Aufbau einer altersadäquaten Sprechleistung

Techniken wie u.a. der konsequente Einsatz von Verstärkern sollen das unerwünschte Verhalten löschen bzw. erwünschtes Verhalten bewirken – und bald schon ist das Kind wieder „zum Sprechen gebracht worden“.

Allerdings: Unter diesem Aspekt der Machbarkeit drängt sich mir persönlich eher der Eindruck auf, nicht das Kind selbst stünde im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Tätigkeit des Sprechens, das ordnungsgemäße – sprachliche – „Funktionieren“.

Wie kann nun dem eben erwähnten Anspruch an Selbstbestimmung und Eigenverantwortung Rechnung getragen werden?

4. Pädagogischer Zugang

Vergegenwärtigen wir uns nur kurz die Grundbedingungen des Dialog-Lernens, so wissen wir, welche positiven Erfahrungen dazu beitragen:

Sich frei und authentisch auszudrücken und angstfrei mitzuteilen, das wird ein Kind nur dann lernen, wenn seine Mitteilungen ernstgenommen, angenommen werden, wenn seine Ansprache wahrgenommen, erwidert – beantwortet – werden.

Nur dann, wenn auch jemand da ist, der Interesse zeigt an kommunikativem Austausch – sei es verbal oder nonverbal – wird es Kontakt als angenehm empfinden, es wird sich wohl fühlen, es wird neugierig auf neue Kontakte bleiben.

Und die wohl wichtigste Erfahrung, die es dabei macht, ist, mit Handlungen, im besonderen mit Sprachhandlungen, in der Begegnung mit anderen etwas bewirken zu können – es erfährt sich als wirksam, als kompetent, als sprachkompetent.

Wechselnde Erfahrungen mit AnsprechpartnerInnen hingegen verhindern die Entwicklung dieser Gewißheit: Das Kind kann sich nicht darauf verlassen, beachtet, angenommen, wichtig zu sein – Antworten zu bekommen auf seine Äuße-

rungen und somit einen wechselseitigen Dialog initiieren sowie ihn dauerhaft aufrecht erhalten zu können. Das Kind lebt ständig in der Befürchtung, seine sprachlichen Äußerungen könnten beim Gegenüber nicht in der erwünschten Weise ankommen – nicht entsprechen. Es beginnt, seinen eigenen Fähigkeiten zu mißtrauen...

Dauernde negative Erfahrungen schließlich beeinträchtigen diese „Dialogkompetenz“ in noch höherem Maße: Versuche der sprachlichen Selbstdarstellung – im Bemühen, es besonders gut und allen recht zu machen, um als Person anerkannt und geschätzt zu werden – sind möglicherweise immer wieder auf Ignoranz oder Ablehnung gestoßen und haben damit zu jener Verunsicherung beigetragen, die sich nun im Rückzugs- bzw. Vermeidungsverhalten manifestiert. Die frühe Dialogerfahrung, daß entweder gar nicht, oder nicht genügend zugehört bzw. geantwortet wurde, oder die Erfahrung, daß vielleicht den Äußerungen zuwenig Beachtung, Interesse, Wertschätzung entgegengebracht wurde, muß zu dem Selbstbild beitragen, nicht zu entsprechen, ohnehin nichts zu sagen zu haben, zu ver-„sagen“.

Da ist es sehr naheliegend, sich aus diesen mißlungenen und immer wieder verletzenden Situationen zurückzuziehen: Sprachliches Vermeidungsverhalten als Resultat mißlungener Dialogerfahrungen, als Resultat mißlungenen Dialoglernens:

4.1. Allgemeine Überlegungen zur pädagogischen Praxis

Was können nun wir als SprachheilpädagogInnen dazu beitragen, dieses mißglückte Dialoglernen in eine neue Richtung zu lenken und die Verunsicherung des Kindes im zwischenmenschlichen Bereich abzuschwächen?

Wie kann Dialog stattfinden, wenn sich das Kind in einem so deutlichen Ausmaß zurückzieht/abwendet?

Was ist nun möglich an erlebbarem Austausch, an Wechselseitigkeit?

Wieder ein Blick ins Klassenzimmer: Immer wieder versucht die nette Lehrerin vom Beginn, das schweigenden Kind in den Unterricht miteinzubeziehen, ihm Fragen zu stellen, ihm seine „Angst auszureden“... Das Kind spricht noch immer nicht. Die Lehrerin weiß nicht, was das Kind „kann“: Seine Leistungen sind nicht überprüfbar, es gibt ja keine Antworten. Den üblichen Vorstellungen von Unterrichtsgeschehen wird nicht entsprochen, die vom Kind erwarteten und geforderten „altersadäquaten sprachlichen Leistungen“ werden

nicht erbracht.

Zu diesen Vorstellungen von Unterrichtsgeschehen gehört darüber hinaus auch die Einbeziehung von verbal-sprachlichen Äußerungen in die Notengebung (als Faktor „mündliche Mitarbeit“). Solche Forderungen bringen auch wohlmeinende KlassenlehrerInnen in ein Dilemma: ein Dilemma zwischen vermeintlichen schulischen Verpflichtungen einerseits und dem Bemühen um Schaffung einer entwicklungs-fördernden Lernumwelt ohne Zwang andererseits; hier das erwartete, vorgefertigte Bild der Schülerin/des Schülers, die/der zu sprechen hat, zu fragen, zu antworten, dort die/der sogenannte „sprachlich unangepaßte“ Schülerin/Schüler, die/der in ihrer/seiner Verschlossenheit nicht in dieses Bild paßt.

Es ergeht ein Hilferuf an die Sprachheilpädagogin: Kann sie denn nicht das Kind zum Sprechen bringen?

Die Erwartungen an uns reichen ja von „Notdienst“, der hoffentlich eine Rezeptur zur Behebung des „Schadens“ parat hat in der Hoffnung, das Kind wieder zur sprachlichen Leistungsfähigkeit – und damit zum „Funktionieren“ – zu bringen über Beratungsgespräche mit anderen Beteiligten bis hin zur Antwort auf die Frage, ob denn die Zeugnisnote aufgrund des Nicht-Sprechens herabgesetzt werden solle (wegen Nichterfüllung des Lehrplans) – wobei hier scheinbar intuitiv davon ausgegangen wird: Redende wissen (oder tun zumindest so), Schweigende wissen nicht(s)...

Das heißt: Jene, die sprechen, besitzen Wissen, und jene, die nichts sagen, die wissen auch nichts! – sonst würden sie ja schließlich etwas sagen, oder? Die Schlußfolgerung läßt sich auch als praktische Kurzformel ausdrücken: „Stumm ist dumm...“ nicht wahr!??

Angesichts dieser Problematik stellt sich die Frage: Sollen unsere pädagogischen Intentionen also auf eine altersadäquate Sprechleistung und auf volle Leistungsfähigkeit abzielen, welche dann in weiterer Folge von der Klassenlehrerin bewertet, gemessen, beurteilt, benotet werden kann?

Soll das Kind leistungsmäßig brauchbar – und natürlich auch sozial verwendbar – gemacht werden – als SchülerIn bzw. als FreundIn?

Ich habe jetzt absichtlich diese scharfen und sicherlich überspitzten Formulierungen gewählt, um den mechanistischen Anspruch, der dahinter steht – sowie auch meine Skepsis – zu verdeutlichen, denn:

Unter diesen Ansprüchen der „Reparaturabsichten“ passiert hier ja nichts anderes als die Fortführung und Verfestigung

früherer Erfahrungen des „Nicht-richtig-Seins“.

Was dem Kind vermittelt wird, ist wieder und wieder die Erfahrung: Etwas an mir stimmt nicht, ich entspreche nicht, ich versage. Vermittelt wird – in Abwandlung eines Buchtitels – die hierarchische Struktur der Situation: „Ich bin o.k. (ich gehöre zur Plusvariante), du bist nicht o.k. (du gehörst zur Minusvariante) – und ich will, daß du wieder o.k. wirst.“

Solange dieser Kreislauf nicht unterbrochen wird, solange fordernd und womöglich drohend und strafend dem Kind entgegengetreten wird, können keine neuen Erfahrungen gesammelt werden: Es wird sich wohl keine Möglichkeit ergeben, eine „Türe zu finden und aufgehen zu lassen“: Das Rückzugsverhalten bleibt weiterhin nötig: als Grenzziehung und Schutz vor neuen Verletzungen – als Lebensbewältigungsstrategie.

Welche neuen Erfahrungen sind es nun, die wir einem schweigenden Kind anbieten können? Was kann sprachheilpädagogisches Handeln bedeuten im Hinblick auf schweigende Kinder?

4.2. Grundlagen sprachheilpädagogischen Handelns

4.2.1. Akzeptanz einer fremden Ausdrucksform

Ein allererster, grundlegender Schritt in der Begegnung mit Schweigenden liegt wohl im vorbehaltlosen Akzeptieren ihres Anders-Seins, im Respektieren und Bestätigen ihres Sosein-Dürfens: „Ich darf schweigen“ als erste, grundlegende Erfahrung...

Erst wenn das Kind merkt, daß nicht alle mit seinem Schweigen „unzufrieden“ sind, daß nicht alle das Ziel verfolgen, sein defizitäres Verhalten zu verändern, daß nicht alle es zum Sprechen – zum Funktionieren – bringen wollen, erst dann ist die emotionale Basis geschaffen für eine Veränderung des negativen Selbstbildes von der „Versagerin“, vom „Versager“. Das Vermitteln von: „Du darfst schweigen, ich halte dein Nicht-Sprechen genauso wertvoll wie das Sprechen der anderen...“ wirkt entlastend, befreiend, „enthindernd“ – das Kind erlebt sich als wertvollen und gleichwertigen Kommunikationspartner.....

Unsere Aufgabe sehe ich also in erster Linie darin, einen sicheren, einen „behaglichen“, einen „enthindernden“ Freiraum zu schaffen, in welchem in weiterer Folge positive Di-

alogaufahrungen gesammelt und nachgeholt werden können; einen Raum, der frei ist von Druck und Zwang, frei von Erwartungen und Forderungen, frei von (lern- und verhaltenstherapeutischen) „Programmen“ und schließlich frei von der sonst häufig mitschwingenden Botschaft: „Jetzt spricht dieses Kind noch immer nicht!“

Ein Kind, das sich bestätigt, geborgen, verstanden, angenommen fühlt, findet eher den Mut zu offenen Ausdrucksformen. Ein Kind wird nur dann „stark“, „kommunikationsstark“, „kommunikations-sicher“, wenn es angenommen wird in seiner eigenen Ausdrucksform - in seinem eigenen „Kommunikationssystem“: Will ich das Kind „erreichen“, so muß es vorerst einmal ich sein, die sich auf seine Art von Sprachlichkeit „einläßt“ – auch wenn sie noch so still ist.

4.2.2. Aktivieren der eigenen Ressourcen

Ist die Basis einer positiven Selbstwahrnehmung – „Ich werde geschätzt...“ gelegt, können sich langsam Sicherheitsgefühle aufbauen, die dialogische Verunsicherung kann sich nach und nach wandeln. Es bedarf vieler neuer Gegenerfahrungen zu früheren wiederholten Enttäuschungen. Nur über oftmaliges Erleben von Zuverlässigkeit, Zuwendung, Wertschätzung können sich Sicherheiten entwickeln – und es wird sich vielleicht auch irgendwann sicheres Kommunikationsverhalten einstellen, das Kind wird bereit sein.

Aufbauend auf dieser sicheren Ebene kann nun das ganze Potential an selbststeuernden Kräften wirksam werden: Aus pädagogischer Sicht verfügt das Kind über diese autonomen Kräfte, es ist in der Lage, seine eigentlich vorhandene, aber im Moment nicht verfügbare – verbalsprachliche – Kommunikationsfreude selbst wieder „freizuschaukeln“:

Schon PESTALOZZI spricht vom Menschen als „Werk seiner selbst“, bei MONTESSORI finden wir den Aufruf „Hilf mir, es selbst zu tun“, heute werden die im Kind wirkenden selbststeuernden, selbstbildenden Kräften „eigendynamische Faktoren“ (KROPFENBERG, 1991, S.382), „selbstregulative Fähigkeiten“ (BAUMGARTNER, 1992, S.241) genannt.

4.2.3. Positive Dialogerfahrungen anbieten

Sollen Austausch-/Kommunikationsprozesse entstehen, so müssen erst einmal Angebote gemacht werden, die vom Kind auch angenommen werden können. Und annehmen kann ein verunsichertes Kind vorerst nur Bekanntes, Vertrautes, eben „Sicheres“:

Sind einmal jene Bereiche aufgespürt, die für das Kind Sicherheiten bedeuten, so lassen sich hier Möglichkeiten

zu schaffen, positive Dialogerfahrungen nachzuholen. Für das Kind wird Dialogkompetenz erlebbar: Die eigene Wirklichkeit wird erfahrbar, die negative Erwartungshaltung vom „Versagen“ im Selbstbild des Kindes verblaßt. Ohne Versagens-Erwartung kann sich wieder Neugier und Interesse entwickeln, Neugier auf kommunikativen Austausch... Irgendwann tritt die Notwendigkeit des Rückzugs- und Vermeidungsverhaltens in den Hintergrund.

Gelingt es uns, unsere Aufmerksamkeit zu verlagern von: „Du sprichst nicht“ auf die sehr wohl vorhandenen kommunikativen Stärken in nonverbalen Bereichen, auf das, was das Kind kommunikativ – also gemeinsam – tun kann, so werden wir eine Fülle von Austausch-Möglichkeiten finden können. Wichtig erscheint mir jedenfalls der Perspektivenwechsel weg von dem, was nicht „funktioniert“, was im Moment gerade stillsteht, was stillgelegt ist, was unbeweglich ist - umgangssprachlich: was eben nicht geht, hin zu dem, was „funktioniert“, was bereits in Bewegung ist – umgangssprachlich: was eben geht. (vergl. BAUMGARTNER, FÜSSENICH, 1992, S.268)

4.2.4. Finden von Gemeinsamkeiten und Entsprechungen

Realisiert werden können derartige Dialogerfahrungen nur dann, wenn eine grundsätzlichen Bereitschaft zum Aufbau von „Gemeinsamkeiten“ angeboten wird: Im Mittelpunkt steht das Suchen eines „gemeinsamen Nenners“ – und zwar vorerst auf einer anderen als der verbalen Ebene; das Signalisieren der Bereitschaft, eine gemeinsame Sprache – wie auch immer diese Sprache aussieht – zu finden.

Daß in einer derart unüblichen, einmaligen Situation nicht auf Rezepte zurückgegriffen werden kann, liegt auf der Hand. Und nicht nur fertige Rezepte erscheinen mir problematisch, auch herkömmliche, zumindest im Alltagsgebrauch vorherrschende Vorstellungen von Dialog können der Situation nicht gerecht werden.

In Anlehnung an das Verständnis M. BUBERs (vergl. BUBER, M.: Das dialogische Prinzip, 1992) erscheint es mir wert, den Begriff Dialog bzw. dialogische Kompetenz (auch) im Hinblick auf unser sprachheilpädagogisches Anliegen zu erweitern.

Unter Dialog/Kommunikation soll hier nicht nur der technische Prozeß der Nachrichtenübermittlung mit Hilfe von Sprachzeichen verstanden werden, sondern vielmehr jede Art von wechselseitigem, gemeinsamen Tun:

Dialog/Kommunikation als komplexes Geschehen zwischen

zwei oder mehreren Personen mit dem Ziel, Gemeinsamkeit zu realisieren – und zwar Gemeinsamkeiten auf einer Ebene, welche allen Beteiligten zugänglich ist, also im vorliegenden Falle auf einer nonverbalen; mit dem Ziel, „Entsprechungen“ zu finden – d.h. den Austausch entsprechender, nicht identischer Zeichen und Begriffe zu ermöglichen.

Um diesen Aspekt der „Entsprechungen“ zu verdeutlichen, unternehmen wir doch einen Ausflug in eine vergleichbare Situation, in der wir durchaus auf „andere“ als die gewohnten verbalen Kommunikationsmuster zurückgreifen – und zwar vorbehaltlos und bedenkenlos, sozusagen intuitiv: Im Umgang mit Säuglingen gelingt es uns vollkommen problemlos, uns auf eine andere Form von Sprachlichkeit einzulassen: Wir halten nonverbale Zwiesprache oder auch Zwiesprache mit vollkommen unterschiedlichen verbalen „Sprachzeichen“ – das Plappern des Säuglings ist ja schließlich alles andere als ident mit unserer „erwachsenen“ Sprachlichkeit – und doch finden sich Entsprechungen, die von beiden verstanden und beantwortet werden!

Könnten wir uns nicht um ähnliche Entsprechungen beim schweigenden Kind bemühen? Warum fällt es uns hier so schwer?

Daß wir bei Interaktionen mit Säuglingen mühelos und spielerisch einsteigen können, hat mehrere Gründe:

Wir haben keine bestimmten Erwartungen, wir bezwecken nichts, wir beginnen sozusagen beim 'Nullpunkt', wir haben auch nicht zu jeder Zeit die Planmäßigkeit und Zielgerichtetheit des Vorgehens im Blickwinkel.

In der Begegnung mit Schweigenden hingegen sind wir irritiert und hilflos. Während wir uns beim Säugling ganz automatisch auf seine Art der „Sprachlichkeit“ einlassen – die ja schließlich auch weit entfernt ist von unserer Vorstellung von verständlichem Gespräch – scheint diese Haltung hier viel schwieriger:

Die Routine der gewohnten verbalen Kommunikationsmuster läßt bestimmte Erwartungen wachsen und verbaut damit geradezu die Fähigkeit, sich „einfach so“ einlassen zu können, „einfach so“ auszuprobieren; es verbaut die Fähigkeit, diese andere, fremde Art der „leisen“ oder „lautlosen“ Sprachlichkeit „einfach so“ anzunehmen: mit Neugierde und Interesse, als Herausforderung und nicht als lähmende Aufgabe!

Zurück zum Dialog: Die dialogische Struktur einer Begegnung besteht ja im Wesentlichen in der Wechselseitigkeit, im Austausch, sozusagen in der Realisierung eines „Hin und Her“, eines „einmal du – einmal ich“..., in der Gegenseitigkeit, die es ermöglicht, etwas aufzugreifen und „entsprechend“ zu beantworten: beantworten im weitesten Sinne!

Der Begriff „turn-taking“ scheint Ähnliches zu meinen. Als kommunikativem System mißt ZOLLINGER ihm große Bedeutung im Hinblick auf den generellen Spracherwerb bei (vergl. ZOLLINGER, 1991, S.43): „turn-taking“ als Verbindungsglied zwischen frühen, vorsprachlichen Mutter-Kind-Interaktionen und späteren Dialogen sprachlicher Art, als wesentliche Voraussetzung auf dem Weg von der vorsprachlichen zur sprachlichen Kommunikation.

„Ein kommunikatives System muß so organisiert sein, daß auf ein bestimmtes Verhalten das ihm entsprechende folgt“ (FREEDLE und LEWIS in ZOLLINGER, 1991, S.45)

Und auch hier heißt es: das ihm entsprechende – nicht das gleiche!!

Auch in der Begegnung mit schweigenden Kindern möchte ich nun diesen Begriff als zentralen Mittelpunkt bezeichnen, um den herum sich viele, viele Möglichkeiten nicht-sprachlicher, „stillere“ Dialoge anordnen: Situationen, in denen das Kind durchaus aktiv an der Konstruktion eines kommunikativen Austausches beteiligt ist.

Es gibt eine Menge nonverbaler Kanäle, über die „Dialoge“ geführt werden können, eine Menge spielerischer Situationen in denen „aufeinander bezogenes Handeln“ – auch ohne Verbalisierung – möglich ist, eine Menge Möglichkeiten, in denen das Kind Eigenkompetenz erfahren kann, eine Menge Situationen, in denen es erfahren kann, daß es durch sein Tun und Handeln etwas bewirken kann.

Wenn auch die Zugriffsmöglichkeit eingeschränkt zu sein scheint, so verfügt auch das nicht sprechende Kind in all seiner Abgewandtheit und Passivität über „Sprachlichkeit“ im weitesten Sinne:

Ziel der sprachheilpädagogischen Bemühungen muß es sein, einen Rahmen zu bieten, in dem Kommunikation und Dialog auf eine andere Art und Weise erlebt werden können als in herkömmlichen Situationen: als gemeinsames, wechselseitiges Tun und Handeln.

4.3. Rollenverständnis

Das gewohnte „therapeutische“ Rollenverständnis beinhaltet „gezielte, symptomorientierte Maßnahmen“, Interventionen und Strategien, die Erfolge bewirken... Gefragt sind Qualitätssicherung und Wirksamkeitsnachweis....

Unsere heutige „Kultur, die schnelle Reparaturen verlangt“ (ROGERS in BAUMGARTNER, 1992, S.257) erwartet eine Therapeutin/einen Therapeuten, die/der Zauberkräfte hat, alles erreichen kann, mit Techniken beeindruckt, das „Übel an der Wurzel packt“ – und zwar mit Garantieanspruch: Bei uns Fachleuten wird das Kind das Sprechen schon lernen...

4.3.1. Rolle als DialogpartnerIn

Folgen wir diesen Ansprüchen, so stellt sich unweigerlich die Frage: Orientieren wir uns dabei nicht vielleicht mehr an den vermeintlichen Erwartungen von außen als am Kind selbst? Es kann nicht darum gehen, einer „Zwangsform“, dem unfreiwilligen Schweigen, mit einem ebensolchen „Zwang“ zu begegnen, ihr also Verbalsprache überzustülpen; es darf keine – neuerlich von außen verordnete – Oberflächenkorrektur im Sinne des Zum-Sprechen-Bringens beabsichtigt werden:

Auf diese Form der Begegnung mit Schweigenden würde dann wohl eher der Begriff der verfehlten Begegnung, einer „Vergegnung“ – ein Begriff BUBERS – zutreffen.

Solange wir gewünschtes Verhalten „erzeugen“ wollen, das Schweigen brechen wollen, zum Sprechen bringen wollen, solange wir vermitteln: Ich will, daß du sprichst, wird letztlich das pädagogische Prinzip der Selbst-Verantwortung, der Selbst-Steuerung, der Selbst-Tätigkeit nicht ernst genommen.

Auch wenn sogenannte Erfolge von „Interventionsstrategien“ vordergründig sicherlich beeindruckend sind: Es bedeutet noch lange nicht Erfolg im pädagogischen Sinn, wenn das Kind spricht: Bewirktes Sprechen kann ebenso unfreiwillig sein wie Verstummen.

Das heißt: Nicht die Vermittlung von Verbalsprache, nicht das „Zur-Sprache-Bringen“, sondern das Wollen, das selbstbestimmte Wieder-sprechen-Wollen sollte als oberstes Ziel pädagogischer Absichten ins Auge gefaßt werden – das eigenverantwortliche Entscheiden für – oder aber auch gegebenenfalls gegen – das Sprechen: Das Wesentliche muß die Selbstbestimmtheit sein, wie auch immer die Entscheidung dann ausfällt. Es kann durchaus sein, daß die verbalsprachliche Welt dem Kind auch weiterhin – situativ oder auch generell – nicht attraktiv genug erscheint, um aktiv daran

teilzunehmen. In diesem Falle könnte dann jedoch von „intentionalem, aktivem Schweigen“ gesprochen werden. Dieser Schritt, das Heraustreten aus der passiven Abgewandtheit, aus dem „Totstellreflex“ hin zu einer aktiven Gestaltung – auch wenn es möglicherweise eine stille, verschwiegene ist – muß und kann nur in Eigenverantwortung getan werden: Was ich tun kann, ist nicht pauschal „zum freien Wort führen“, sondern zur Freiheit, Worte absichtsvoll zu benützen – oder gegebenenfalls auch absichtsvoll nicht zu benützen.

Unsere Rolle dabei könnte als „Angebot“ umschrieben werden: Ich biete mich an, ich stelle mich zur Verfügung als DialogpartnerIn, als KommunikationspartnerIn – auf einer anderen als der üblichen, verbalsprachlichen Ebene: Ich stelle mich zur Verfügung als „AnschweigepartnerIn“.

So kann das Kind die Erfahrung machen, daß nicht immer nur sein Nicht-Sprechen im Mittelpunkt steht, daß es vielmehr auch Situationen gibt, in denen andere dialogische Qualitäten zählen, daß es eben diese Qualitäten auch besitzt und darüber verfügen kann. Das Kind muß erfahren, daß es als Dialogpartner geschätzt wird!

4.3.2. Rolle als VermittlerIn

Über die Wichtigkeit beratender Gespräche besteht ja heute Einigkeit – diese Rolle sei hier deshalb nur kurz umrissen: Sie beinhaltet Informieren, Aufklären, Verständnis aufbauen, Auswege zeigen (z.B. Hinlenken der Aufmerksamkeit der anderen auf andere dialogische Möglichkeiten des Kindes...), Fehleinstellungen verändern, Verunsicherungen abfangen, Brücken bauen zwischen Leistungsgesellschaft Schule und entspannter „Freizeitatmosphäre“, mithelfen, Leistungsansprüche und Erwartungen seitens der Eltern sowie auch der schulischen Bezugspersonen zu relativieren, z.B. auch vor der Klassengemeinschaft immer wieder zu betonen, daß das Kind nicht sprechen muß, um als FreundIn, SpielpartnerIn, SchülerIn gesehen – und geschätzt – werden zu können,.....

Zusammenfassend läßt sich also sagen:

Unser sprachheilpädagogisches Rollenverständnis beinhaltet zwei zentrale Aufgaben: Einerseits sollten unsere Bemühungen darauf gerichtet sein, die Selbstwahrnehmung des Kindes als Ver-sager-In im eigenen Selbstkonzept aufzuheben – indem es andere als die üblichen Dialogangebote erhält und diese auf die ihm eigene Art nützen kann;

andererseits muß auch der Versuch unternommen werden, die Fremdwahrnehmung als Behinderte bzw. Behindernde durch die anderen zu verändern – durch klärende, vermittelnde Gespräche.

Und noch ein weiterer wesentlicher Aspekt im Zusammenhang mit sprachheilpädagogischen Zielsetzungen muß hier schließlich festgehalten werden: Geht es um die Erweiterung kommunikativer Kompetenz, so sollten auch wir selbst uns von diesem Anspruch leiten lassen: Auch unsere eigene kommunikative Kompetenz erfährt Erweiterung, wenn wir uns einlassen können auf andere, fremde Ausdrucksmittel – auf die Ausdrucksmittel Schweigender – auf eine Fremdsprache.

5. Und die Praxis?

„Was ich mit, vor einem oder für ein Kind `mache`, ist von untergeordneter Bedeutung gegenüber der Art, wie ich dem Kind begegne“. (KOB, E.E., 1996, S.350)

Es sind nicht sosehr die Techniken, die zählen, als vielmehr unsere „Haltung“, das WIE unserer Herangehensweise.

5.1. „Falldarstellung“ ??

Eine sogenannte „Falldarstellung“ möchte ich hier ganz bewußt vermeiden. Auch wenn ein ganz spezielles Kind, ein „Fall“ also in der häufig benützten Ausdrucksweise, Ausgangspunkt für meine Auseinandersetzung mit dem Thema war, so möchte ich doch eher das eigene Erleben der Situation, die eigenen Gedanken und Ideen schildern.

Aus meinem Anspruch – dem Anspruch einer pädagogischen, einer dialogpädagogischen Haltung – heraus möchte ich nicht ein Kind als Beobachtungs-Objekt – sozusagen also von außen – darstellen; vielmehr fühle ich mich als Person, die am Geschehen beteiligt ist, in die Situation eingebunden: Ich stehe mittendrin, ich bin nicht Beobachterin, sondern Betroffene, und aus dieser „Betroffenheit“ heraus möchte ich gerne einige meiner Erfahrungen und Gedanken schildern.

Pädagogisches Handeln ist immer eine gemeinsame Sache: Immer geht es darum, etwas gemeinsam und gegenseitig zu gestalten: Es geht um Interaktion – nicht um Intervention – also nicht um einseitiges „Ziehen“, Vervollkommen, Verbessern, Verändern... also „BEHANDELN“:

Auch noch so wohlgemeintes „Rehabilitieren“-Wollen vermittelt einseitige Ansprüche: „Nicht nach speziellen Behand-

lungs-, sondern nach differenzierten Verhandlungs-Möglichkeiten zu suchen ist heilpädagogischer Auftrag.“ (KOB, 1996, S.351)

KOB spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „bilateralen Sinnstiftung“: Das, was zwischen zwei Menschen stattfindet, muß für beide Sinn machen, muß für beide bedeutungsvoll sein. Und so wie für uns das Sprechen Sinn macht, so macht für das Kind das Schweigen Sinn – als persönliche Bewältigungsmöglichkeit...

Sprechen und Schweigen als zwei gegensätzliche Ausdrucksvarianten: Hat denn beides nebeneinander Platz in einer dialogischen Begegnung?

Oder, ganz pragmatisch ausgedrückt, muß ich denn die Ausdrucksebene des Kindes einnehmen und ebenfalls schweigen, um einen Dialog zu ermöglichen??

5.2. Bedeutungsvolle Elemente

Rückblickend auf den Begriff „Entsprechungen“ läßt sich bald eine Antwort auf diese Frage finden: Sinn entsteht nicht nur da, wo dieselbe „Sprache“ gesprochen wird.

Neben sprachfreien Situationen wird es auch immer wieder Abschnitte geben, in denen verbale Beiträge zum Dialog – Erklärungen, Erzählungen, Stellungnahmen, Versprachlichungen der Vorgänge etc. meinerseits – nützlich sind: Während für das Kind das Schweigen ein sinnhaftes Ausdrucksmittel darstellt, wird mein Verhalten in manchen Phasen erst durch Gesprochenes bedeutungsvoll. Der absolute Verzicht auf mein „eigenes“ Ausdrucksmedium ist nicht nötig: Auch ich möchte authentisch bleiben – was jedoch keineswegs die Offenheit ausschließt, sich auf Fremdes, Anderes einzulassen.....

Was macht nun Sinn? Welche – für beide Beteiligten sinnhaften, bedeutungsvollen – Momente lassen sich nun finden und realisieren in der Begegnung mit einem schweigenden Kind?

Welche dialogischen Varianten sind möglich, wenn also gar nichts oder nur einseitig gesprochen wird??

Nachdem ich meine grundsätzliche Position oben ausführlich dargestellt habe, möchte ich im Folgenden nun noch einige Einzelüberlegungen bzw. Einzelerfahrungen, die sich im Laufe meiner Arbeit konkret ergeben haben, im Hinblick auf diese Fragestellung hinzufügen – einfach lose aneinan-

dergereiht und ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Wie auch in anderen sprachheilpädagogischen Bereichen, so erschien mir auch hier das gemeinsame Spiel als das geeignete Medium – sowohl als Medium der Kontaktaufnahme wie auch als Medium des darauf folgenden Interaktionsaufbaues: Spiel bzw. gemeinsames spielerisches Handeln als dialogischer Weg – als Weg zum Dialog.

Das Spiel bietet einen sicheren, „gefahrlosen“ Rahmen, einen abgesteckten, mehr oder weniger doch vorhersehbaren Interaktionsrahmen, in dem nach und nach neue Muster erprobt werden können.

Darüber hinaus bietet sich gerade für schweigende Kinder nirgendwo sonst solch eine Möglichkeit zur Erfahrung von Eigenkompetenz, ohne auf herkömmliche, also verbalsprachliche Kommunikationsmuster zurückgreifen zu müssen – und damit zum Erwerb von Sicherheiten und in weiterer Folge zum Erwerb eines positiven Selbstkonzeptes.

Weiters bietet das gemeinsame Spiel – wie auch das gemeinsame Handeln ganz allgemein – Möglichkeiten, nicht immer nur die Kompetenz der Erwachsenen zu spüren zu bekommen; hier kann sehr gut erfahren werden, daß auch diese ihre Schwächen haben: daß sie bei manchen Geschicklichkeitsspielen viel ungeschickter sind, daß sie beim Malen zwar Spaß haben, aber keineswegs großartige Begabungen aufweisen müssen (- auch ich kann meine künstlerischen Absichten nicht immer realisieren), daß Glück und Pech beim Spiel nichts mit Können zu tun haben, daß auch andere sich beim Hörspiel veröhnen, daß auch andere Kartenhäuser zusammenbrechen...

Welche Spiele dem Kind nun wirklich Spaß machen, was es also wirklich selbst will und nicht nur deshalb spielt, weil es ihm vorgeschlagen wird: Das herauszufinden, kann eine sehr zeitintensive Angelegenheit sein – und oft ist mir der Zufall zu Hilfe gekommen.

Doch es ist eben genau dieses Selbst-wirklich-Wollen, welches den entscheidenden Angelpunkt darstellt. Es erscheint mir daher ganz besonders wichtig, genau hier anzusetzen, dem Kind Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten anzubieten – ihm mögliche Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten: Mit jeder getroffenen Entscheidung ist ein Schritt in Richtung Selbsttätigkeit, in Richtung Erfahren von Eigenkompetenz – und damit ein Schritt in Richtung Selbstachtung getan: ICH habe etwas entschieden/erreicht/bewirkt...!

Und es zeigte sich: Nach einer „Anlaufzeit“ entwickelte sich das vorerst starre Überhaupt-nicht-Reagieren, die absolute kommunikative Abstinenz, der „Totstellreflex“ über scheinbar willensloses Mitmachen irgendwann doch zu deutlicheren Willenskundgebungen in Form von Nicken oder Kopfschütteln – und irgendwann sogar zu einer schriftlichen Äußerungen, begleitet von Lachen.

Nicht jedes Angebot wurde angenommen – und das war gut so, denn im Grunde beinhaltet ja auch eine Ablehnung eines Angebotes eine Entscheidung, die vom Kind kommt, somit also eine intentionalen Äußerung: Das Kind trifft eine Wahl, es hat die Freiheit zu wählen (wenn auch noch nicht zwischen Schweigen und Sprechen).

Und meine Aufgabe muß es nun sein, das, was das Kind aus all den Angeboten herausgreift, aufzunehmen, zu „beantworten“ und sich weiterentwickeln zu lassen – unter der Regie des Kindes, wie KATZ-BERNSTEIN einmal formulierte: „... das Kind als Regisseur“ agieren zu lassen.

Das Kind soll die Möglichkeit haben, sich eigeninitiativ und aktiv zu erleben, seine Selbstwirksamkeit zu erfahren. Es darf und soll führen – und ich versuche das Beste daraus zu machen im Sinne der eben beschriebenen Zielsetzung: dem Erleben von Eigeninitiative und damit dem Erfahren von Eigenkompetenz.

Das beinhaltet durchaus auch, mich einmal führen lassen, ohne die Richtung aus den Augen zu verlieren, ja mich dabei eventuell auch auf Umwege einzulassen...

Diese responsive Haltung darf nicht gleichgesetzt werden mit Passivität – und womöglich als wenig wirksam, als unergiebig abgewertet: Sie bedeutet vielmehr Konzentration, Ausrichtung auf das Kind: ernsthaftes Antworten auf das, was vom Kind kommt: Ant-WORT auf An-SPRUCH.....

Im Gegenteil: Ziel soll ja das autonome Handeln sein – und dieses Ziel ist erreicht, wenn das Kind von sich aus etwas tut, etwas kundtut – einen Anspruch verdeutlicht!

Im Laufe der Zeit lernte ich die Stärken und Vorlieben des Kindes immer besser kennen, wobei auch zufällig gemachte Beobachtungen außerhalb unserer offiziell gemeinsamen Zeit als Ansatzpunkt äußerst hilfreich waren – und es stellte sich heraus, daß es wirklich eine Menge Möglichkeiten gibt, „Dialoge“ zu führen: Dialoge mit „sprachfreiem Material“, über das eigene Dialog-Kompetenz erlebbar und erfahrbar ist.

Dazu möchte ich noch einmal zurückgreifen:

Meine Definition von Dialog geht über die herkömmliche, verbalsprachliche Version hinaus; für mich ist jede Art von gemeinsamem Tun, in dem zwei oder mehrere Menschen an einer gemeinsamen Sache beteiligt sind und dabei in Austausch von Entsprechungen, in Gegenseitigkeit – in gegenseitigen Bezug – treten, dialogisch.

Jede Handlung – und natürlich jede Spielhandlung als kindgemäße Form – ist gerichtetes, gezieltes Handeln, und jedes Handeln ist im Grunde absichtsvolles Tun und beinhaltet daher ein gewisses Maß an Initiative. Jedes Agieren, aber auch jedes Re-Agieren im Sinne von Antworten/Beantworten (nicht im Sinne des Reiz-Reaktions-Schemas!) ist Austausch/Gegenseitigkeit/Bezug und damit Bestandteil eines Dialogs. Dementsprechend wollte ich also immer solche Spielregeln im Auge behalten, die eben dieses aufeinander bezogene Handeln ermöglichen. Ich wählte möglichst solche Spiele aus, die einen dialogischen, interaktiven Aspekt beinhalten: Alle sollten es mit allen „zu tun bekommen“, es sollte keine einseitigen „Handlungsmonologe“ geben, in denen nur eine Person aktiv ist, gestaltet, handelt...

Mit dem Begriff „Aufeinander Bezogenes Handeln“ ist nun durchaus auch beispielsweise das Vorzeigen bzw. das einfache Zuschauen bei einer neuen Handlung, das Zuhören beim Erklären eines neuen Spieles... inkludiert, auch wenn es auf den ersten Blick vielleicht nicht so aussieht: Auch bei einem gesprochenen Dialog ist es ja schließlich so, daß die zuhörende Person schweigt, während sie zuhört, was denn von der sprechenden Person gesagt wird, um im Anschluß daran zu antworten, also selbst aktiv zu werden.

Weiters sollten alle Anwesenden Gelegenheit haben, mit der Situation eines neuen Spieles bzw. einer neuen Aktivität erst bekannt und vertraut zu werden: Auch das Nur-Zuschauen war erlaubt. Überraschungsmomente verunsichern und sollten vermieden werden, wichtig war die Möglichkeit eines vorsichtigen und behutsamen Begegnens mit neuen Situationen, Materialien etc.

Eine weitere Überlegung zur Frage nach Möglichkeiten der Begegnung war folgende:

Ich wollte versuchen, nicht mit einer fertigen Idee in die Stunde zu kommen, sondern offen zu bleiben für verschiedene Möglichkeiten: Die jeweilige Situation, das Spielmaterial, das Kind in seiner aktuellen Stimmung... – und schließlich ich selbst als Partnerin sollten als Ausgangspunkte dienen,

über die sich das gemeinsame Spiel entwickelt. D.h. ich habe versucht, nicht auf ein fertiges Produkt hinzuarbeiten: Was in meinem Kopf vielleicht „fertig“ ist, muß noch lange nicht dem Kind entsprechen. Wirkliches Spielen lebt ja gerade von offenen Möglichkeiten – und Umwege sind erlaubt!

Da Dialog ja Gegenseitigkeit beinhaltet, ließen sich besonders jene Spiele gut nützen, die verschiedenen Rollen beinhalten, die dann auch alle Beteiligten einnehmen konnten, d.h. Spiele, die Rollentausch ermöglichen.

Alle Beteiligten sollten das Gefühl bekommen, durch eigenen Einsatz etwas im Spiel erreichen zu können (Erfahrung von Eigenkompetenz). Alle sollten die Gelegenheit haben, neue Ideen einzubringen, neue Impulse zu setzen und aktiv mitwirkend teilzunehmen. Genauer: Es sollte „Gelegenheiten“ geben, was aber nicht heißt, daß diese auch genutzt werden mußten...

Eine Frage, die mir ganz besonders wichtig erschien und die auch von der Klassenlehrerin formuliert wurde, ist: Wie sollen wir reagieren, wenn das Kind wirklich zum ersten Mal spricht?

Ebenso, wie das Schweigen nie Anlaß sein sollte für negative Sanktionen, so sollten auch erste geflüsterte Äußerungen nicht Anlaß sein für – auch noch so wohlgemeinte - Verstärkung in Form von lautstarkem Lob oder gar Klatschen der gesamten Klassengemeinschaft:

Es läßt sich gut nachvollziehen, was ein Kind fühlt, das lange Zeit im Rückzug verbracht hat und auf einmal im Mittelpunkt der allgemeinen Aufmerksamkeit steht: Direktes, unmittelbares Lob oder gar öffentliches Hervorheben kann für sensible Kinder aufdringlich wirken; es kann sein, daß es ihnen geradezu peinlich ist; sie würden sich am liebsten verkriechen – und das wäre ja wohl nicht das Ziel unserer Bemühungen. Eine viel nachhaltigere Wirkung entsteht, wenn ich meine Zustimmung, meine Freude etc. über meine Mimik erkennen lasse, oder auch wenn beispielsweise im Gespräch mit der Klassenlehrerin dezent und unaufdringlich, also einfach „so nebenbei“, Gelungenes erwähnt wird – und das ganz zufällig in der Nähe des Kindes, sodaß es eben auch ganz zufällig bzw. „beiläufig“ mithören kann... Unspektakuläre, leise Freude kann wahrscheinlich eher herangelassen werden als plötzliches Im-Mittelpunkt-Stehen!

Und schließlich noch zu den äußeren Rahmenbedingungen: Haben wir uns anfänglich mit klar abgegrenzten Regelspielen beschäftigt, welche noch kein sehr hohes Maß an Ent-

scheidungs- und Aktionsnotwendigkeit beinhalten, so hat sich nach und nach die Entscheidungs- und Aktionsbereitschaft deutlich gesteigert, und wir konnten zu freieren Spielformen mit eigenen Ausdrucksmöglichkeiten wie Kneten, Malen, Erfinden/ Erstellen neuer Spielpläne bzw. Spielregeln, selbständiges Erzeugen von Geräuschen, rhythmisches Gestalten... übergehen.

Durch Miteinbeziehung zuerst einer Freundin, dann einer Kollegin (Beratungslehrerin) und später auch des Bruders wurden Möglichkeiten geschaffen, die erworbenen Sicherheiten und Kompetenzen in einem erweiterten, jedoch ebenfalls angstfreien Rahmen zu festigen.

6. „Stille Dialoge“: Konkrete Beispiele und Ideen

Um die Kernidee des dialogischen Bezugs, also des gegenseitigen, aufeinander bezogenen Spielens und Handelns herum lassen sich viele, viele Möglichkeiten nicht-sprachlicher, „stiller“ Dialoge anordnen: Situationen, in denen das Kind durchaus aktiv an der Konstruktion eines kommunikativen Austausches beteiligt sein kann.

Nun zu den Beispielen im Einzelnen:

6.1. Auditive Dialoge

Einen guten Einstieg fand ich über „Hör- und Antwort-Spiele“: Beantworten von akustischen Signalen auf Handlungsebene in allen Variationen. Äußerst hilfreich erwies sich der Kassettenrecorder: Rätsel, Aufforderungen, Fragen verunsichern weniger, wenn sie von einer neutralen Stimme gestellt werden, sozusagen von einer dritten Person, mit der wir beide es zu tun haben...

Hier war es möglich, anfangs geringere, später größere Aktionsspielräume zu schaffen, in denen sich Eigeninitiative entwickeln konnte, in denen Wahl- und Entscheidungsgelegenheiten in einem für das Kind möglichen Rahmen gegeben waren, beispielsweise die Entscheidung, welches von den blökenden Schafen nun zum Zaun vorrücken darf, welches von den hungrigen quakenden Enten gefüttert wird...

6.2. Geräusch-Dialoge

Verschiedene Klangmöglichkeiten auszuprobieren, Geräusche selbst zu produzieren, „Lärm zu machen“, das Aufgreifen und Weiterführen von Geräusch-/Klangmustern, „Duette“ zu improvisieren (und viel später sogar auf Tonband aufzunehmen) – das alles beinhaltet schon einen weitaus größeren

Anteil an Eigenaktivität.

Bei der Erzeugung von „Körpergeräuschen“ im Rahmen eines Spieles wurde vom Kind übrigens eine ganz deutliche Wahl getroffen: Geräusche, die mit der Stimme oder auch nur mit den Sprechwerkzeugen erzeugt werden, wie Schnalzen, Summen, ... wurden abgelehnt, Fingerschnipsen, Klatschen etc. hingegen stellten offenbar eine geringere Anforderung dar....

6.3. Mimische und gestische Dialoge

Auch Gesichter können Dialoge führen: Gesichter mit verschiedenen Ausdrücken auf Luftballons malen, zuordnen, vergleichen, nachmachen und die Ballone stellvertretend quietschen lassen.

Pantomimische Darstellungen beziehen schon den ganzen Körper ein, was einer insgesamt motorischen Lockerung sehr entgegenkommt: Bewegungsrätsel stellen, Herausfinden, welche Figur gemeint ist, Nachstellen und Verändern von Figuren, kleine Unterschiede zwischen Abbildung und pantomimischer Darstellung finden und auch selbst einbauen.

6.4. Augen-Blick-Dialoge

Spiele wie „Zublinzeln“ verdeutlichen, daß auch im Nonverbalen hohe Ausdruckskraft liegt: Auch mit den Augen läßt sich etwas mitteilen, lassen sich Signale setzen: Signale, die eine Reaktion der/des anderen zur Folge haben, die die/den andere/n vom Platz springen lassen - Signale, die also beantwortet werden.... - eine wichtige Erfahrung von Selbstwirksamkeit...

6.5. Rhythmische Dialoge

Ein Gedicht ist nicht nur dazu da, um unbedingt vom Kind selbst verbalisiert zu werden. Es kann auch begleitet oder ergänzt werden durch Instrumente oder einfach durch rhythmisches Klopfen des fehlenden, von mir ausgesparten Wortes: ein Wechsel zwischen meiner Stimme und dem Klopfen des Kindes, bei dem es vor allem darauf ankommt, den richtigen Zeitpunkt für den Einsatz nicht zu verpassen...

6.6. Atemdialoge

Einen Tischtennisball über den Tisch blasen und gegenseitig Tore zu schießen, eine Papier-Eisenbahn über bestimmte Schienen blasen und gegen den Seitenwind zu verteidigen... – Spiele dieser Art dienen nicht nur der Kräftigung der Ar-

tikulationsmuskulatur; entsprechend aufbereitet und in ein Spielhandlung eingebettet können sie durchaus dialogische genützt werden...

6.7. Farbendialoge

Auch mit Farben und Pinsel oder Händen lassen sich Dialoge führen: Beim „dialogischen Malen“ können beide die jeweiligen zeichnerischen Beiträge der/des anderen abwechselnd weiterführen, beide sind am Ergebnis beteiligt...

6.8. Psychomotorische Dialoge

Aus dem reichen Angebot der psychomotorischen Handlungsvorschläge lassen sich jede Menge Anregungen finden, die auch Dialogisches umsetzen. Es fällt mir an dieser Stelle schwer, einzelne Beispiele herauszugreifen...

6.9. Ideen-Dialoge

Dazu zähle ich beispielsweise das gemeinsame Erstellen von Spielplänen (z.B. ein Straßennetz aufbauen als Grundlage eines folgenden Spieles...), die Mitgestaltung von Spielsituationen (z.B. Aufbau eines Hindernisparcours), das Mitentscheiden, welche Personen oder Tiere denn mitspielen sollen...

6.10. Fühl-Dialoge

Hier sind nicht nur Tastspiele gemeint: Ich denke an Fühlen nicht nur im Sinne von Greifen und Spüren, sondern auch im Hinblick auf die Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeit: „Stimmungsteufelchen“ können beispielsweise durchaus antworten auf die Frage „Wie geht's dir?“, indem sie die jeweilige Stimmungslage des Kindes durch Höherklettern oder Absinken verdeutlichen und damit schon eine viel feinere Differenzierung der Botschaft vornehmen können, als es ein Ja/Nein durch Nicken oder Kopfschütteln kann. Fein abgestufte Nuancen sind möglich wie auf einer Skala: Je höher das Teufelchen sitzt, desto „besser ist die Laune“... Viele Themengruppen können auf diese Art hinterfragt werden: Aktivitäten, Spiele, Vorlieben bei Geschichten...

7. Abschließende Bemerkungen

Ich kann jetzt abschließend nur hoffen, durch meine Überlegungen und Beispiele verdeutlicht zu haben: Es sind nicht Techniken, Methoden, Programme oder „Behandlungen“ – es sind, aus pädagogischer Sicht, die entsprechenden dialogischen Begegnungs-Angebote und Begegnungs-Erfahrungen...

gen, welche Chancen eröffnen:

Chancen einerseits für das Kind, indem das Schweigen als Schutzschild gegen weitere Verletzungen – als Bewältigungsstrategie – an Bedeutung verliert, „überflüssig“ wird, irgendwann als „Notlösung“ nicht mehr „nötig“ ist.

Chancen aber auch für uns als PädagogInnen, im Umgang mit Andersheit selbst etwas zu lernen, Neues in uns selbst zu entdecken, das gerade erst in der Begegnung mit dem Unüblichen aktualisiert und in weiterer Folge hinterfragt werden kann.

So kann jedes Sich-Einlassen auf Andersheit zu einem gemeinsamen, gegenseitigen Entwicklungs- und Lernprozeß werden. Nicht nur den Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes wird Raum gegeben; auch wir haben die Chance, hier uns selbst und unsere Vorstellungen in Frage zu stellen.

Und das Sich-Einlassen auf das Schweigen scheint in ganz besonderem Maße dazu beitragen zu können. Gerade hier ist der Punkt, an dem unsere eigene Selbst-Verständlichkeit sozusagen auf dem Prüfstein steht: Wie verstehe ich mich und meine Rolle? Wie verstehe ich das Kind – und wie versteht das Kind mich? Wie mache ich mich und meine Absichten dem Kind verständlich?

Nun gründen sich ja Dialogfähigkeit und Dialogbereitschaft gerade darauf, eigene Wertvorstellungen und Überzeugungen in Frage zu stellen oder stellen zu lassen. Allerdings: „Lehrer, die von berufswegen mit der Definition und Durchsetzung von erwünschtem Verhalten befaßt sind, tun sich damit besonders schwer.“ (IBEN, 1991, S.332)

So liegt also in der Begegnung mit Schweigenden im Grunde eigentlich die Chance, sich von der Selbstverständlichkeit eigenen „Selbst-Verständnisses“, von der Selbstverständlichkeit eigener „Normalität“ zu lösen und die eigene Dialogfähigkeit zu erproben: Wenngleich – oder gerade weil – die Schule das Verbalsprachliche meist voraussetzt oder erwartet, bietet sie ein breites „Übungsfeld“: Das Anders-Sein der anderen auch wirklich als anders, und zwar als berechtigt anders wahrzunehmen bedeutet, sich von der eigenen, „erprobten“ Selbst-Verständlichkeit zu verabschieden; es wäre ein erster Schritt, dem Schweigen aus der Selbst-Verständlichkeit des Kindes heraus zu begegnen.

Nehmen wir doch die Besonderheit des Schweigens als Chance und Herausforderung wahr!

Literatur:

- BAHR, R.: Schweigende Kinder verstehen. Programm „Edition Schindele“ im Universitätsverlag C. Winter Heidelberg, 1996
- BAUMGARTNER S./FÜSSENICH, I. (Hg.): Sprachtherapie mit Kindern. Ernst Reinhardt Verlag München Basel, 1992
- BELLEBAUM, Alfred: Schweigen und Verschweigen, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen 1992
- BERGMANN, J.R.: Schweigephasen im Gespräch - Aspekte einer interaktiven Organisation. In: SOEFFNER, H.-G.: (Hg.): Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie, Narr, Tübingen 1982
- BUBER, Martin: Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider GmbH, Gerlingen, 1992
- BUBER, Martin: Reden über Erziehung, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1956
- BURKE, Peter: Reden und Schweigen, Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1994
- FABER, Werner: Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis. In: LICHTENSTEIN, Prof. Dr. Ernst (Hg.): Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Henn Verlag, Ratingen bei Düsseldorf 1962
- FRIED, Erich, Die Freiheit, den Mund aufzumachen, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH., Frankfurt am Main 1991
- GEISSNER, Hellmut: Therapeutische Kommunikation zwischen Reparaturgesinnung und Allmachtsphantasie. In: ALLHOFF, Dieter-W. (Hg.): Mündliche Kommunikation: Störungen und Therapie; (Sprache und Sprechen, Band 10), Scriptor Verlag GmbH, Frankfurt/Main 1983
- GREGOR, I.: „Der Rest ist Schweigen...“ Zum Phänomen des Schweigeverhaltens. Diplomarbeit, Wien 1995
- GREGOR, I.: Beredtes Schweigen - Schweigeverhalten als Ausdrucksmittel. In: FRÜHWIRTH I., MEIXNER, F.: Denken - Sprechen - Lernen, Verlag Jugend und Volk, Wien 1996
- GROCE, Nora Ellen: Jeder sprach hier Gebärdensprache, Sigmund Verlag, Hamburg 1990
- GROHNFELDT, Manfred (Hg.): Störungen der Redefähigkeit. Handbuch der Sprachtherapie, Band 5, Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, Berlin 1992
- GRÖSCHKE, Dieter: Praxiskonzepte der Heilpädagogik, Verlag Ernst Reinhardt, München, Basel 1989
- HARTMANN, Boris: Mutismus. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, Berlin 1993
- HARTMANN, Boris: Zur Pathologie und Therapie des Mutismus. In: GROHNFELDT, Manfred (Hg.): Störungen der Redefähigkeit, Handbuch der Sprachtherapie, Band 5, Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, Berlin 1992

HAYDEN, Thorey, L.: Kevin - Der Junge, der nicht sprechen wollte, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main 1993

HEESE, G. Die Behandlung des Mutismus. In: KNURA, G., NEUMANN, B. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik/ Pädagogik der Sprachbehinderten, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1982

HEITGER, Marian: Der Integrationsbegriff aus heilpädagogischer Sicht. In: ANHELL, Ferdinand/HAGER, Gerhard (Hg.): Chancen und Grenzen der Integration; Selbstverlag Religionspäd. Institut Wien, Stephansplatz 3/3, Wien 1990

HEYDORN, H.J./LIEBRUCHS, B./ELLWEIN, Th.,; Wilhelm von Humboldt: Abstand und Nähe, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, Berlin, Bonn, München 1968

IBEN, Gerd: Momente des Dialogischen und kommunikative Kompetenz – Versuch einer Zusammenfassung. In: IBEN, Gerd (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Matthias-Grünwald-Verlag, 2. Auflage, Mainz 1991

KALDE, Michael: Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog, verlag modernes lernen, Dortmund 1992

KLEINBACH, Karlheinz: Gegen die „Wut des Verstehens“: der Andere; Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffs in der Schule für Geistigbehinderte. In: HEESE, G./REINARTZ, A.: Sonderpädagogik, Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft, 20. Jahrgang, Heft 3, 1990

KOBI, E.E./BÜRLI, A./BROCH, E. (Hg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik, Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 1984

KOBI, E.E.: Zur pädagogischen Orientierung sprachheilpädagogischer Arbeit. In: Die Sprachheilarbeit 41(1996) 6

KRAWITZ, Rudi: Sinnlichkeit und Verstand; „Der „Lernbehinderte“ als Erlebnisobjekt im Bildungsdialog. In: IBEN, Gerd (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Matthias-Grünwald-Verlag, 2. Auflage, Mainz 1991

KRIEBEL, Reinhold: Einführung in die Sprechangstproblematik. In: LOTZMANN, Geert (Hg.): Sprechangst in ihrer Beziehung zu Kommunikationsstörungen, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1986

KRIEBEL, Reinhold: Sprechangst. In: GROHNFELDT, Manfred (Hrsg.): Störungen der Redefähigkeit, Handbuch der Sprachtherapie, Band 5, Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, Berlin 1992

KROPFENBERG, Dieter: Wenn Kinder nicht sprechen – differentialdiagnostische Überlegungen und pädagogische Konsequenzen, in: Behindertenpädagogik, 30. Jg., Heft 4/1991

LENZEN, Heinrich: Konviktio - Heilpädagogischer Idealbe-

griff dialogisch-koaktiver Bildung. In: IBEN Gerd (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Matthias-Grünwald-Verlag, 2. Auflage, Mainz 1991

LOTZMANN, Geert: Vorwort. In: LOTZMANN, Geert (Hg.): Sprechangst in ihrer Beziehung zu Kommunikationsstörungen, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1986

MATURANA, Humberto R./ VARELA, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis, Die biologischen Wurzeln des Erkennens, Scherz Verlag, Bern/ München 1987

MUCHITSCH, E.: Der Mutismus aus psychologischer Sicht. In: Der Sprachheilpädagoge 11/1979

NEUKÄTER, Heinz: Unterricht mit elektiv mutistischen Schülern. In: HEESE, G./ REINARTZ, A.: Aktuelle Beiträge zur Sprachbehindertenpädagogik, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1981

NIEMANN, Dorothea: Sprechangst - ein pädagogisches Problem? In: HAUPT, Ursula/KRAWITZ, Rudi (Hg.): Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik, Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler 1992

RODENWALDT, Heiko: Die Bedeutung dialogischer Lernprozesse für den Spracherwerb. In: Frühförderung interdisziplinär, 8.Jg., S.70-76, Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel 1989a)

RODENWALDT; Heiko: Das dialogische Prinzip als sonderpädagogische Grundhaltung. In: Behindertenpädagogik, 28.Jg., S.273 281, Heft 3/1989b)

RÖDLER, Peter: Der unmögliche Dialog - Thesen zum Verstehen jenseits der Sprache. In: IBEN, Gerd (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Matthias-Grünwald-Verlag, 2. Auflage, Mainz 1991

RÖDLER; Peter: Dialog-orientierte Pädagogik:Pädagogik für Schüler - 'Sonder'-pädagogik für Lehrer. In: KOBI, E.E./BÜRLI. A./BROCH, E.(Hg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik, Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 1984

RÖHRS; Hermann/MEYER Ernst: Die pädagogischen Ideen Martin Bubers, Akademische Verlagsgesellschaft, Erziehungswissenschaftliche Reihe, Bd. 18, Wiesbaden 1979

ROTH, Walter: Funktion der Sprache und des Sprechens. In: IBEN, Gerd (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Matthias-Grünwald-Verlag, 2. Auflage, Mainz 1991

SCHLIEP, Monika: Sprachbehinderung und psycho-soziale Deviation, in: HEESE, G./REINARTZ, A.: Aktuelle Beiträge zur Sprachbehindertenpädagogik, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1981

SCHMEICHEL, Manfred: Der Rest ist Schweigen? Der Tod als dialogisches Problem in der Behindertenpädagogik. In: IBEN,

Gerd (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Matthias-Grünewald-Verlag, 2. Auflage, Mainz 1991
SCHNEIDER, Wolf: Wörter machen Leute. Verlag R. Piper GmbH & Co KG, 7. Auflage, München 1994
STOWASSER, der kleine: Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1971
WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien, Verlag Hans Huber, 8., unveränderte Auflage, Bern-Stuttgart-Toronto 1990
WESTRICH, Edmund: Der in der Sprache beeinträchtigte Mensch; Zum neuen Denken in der Sprachbehindertenpädagogik. In: HAUPT, Ursula/KRAWITZ, Rudi (Hg.): Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik, Centaurus Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler 1992
WESTRICH, Edmund: Die Sprechangst als dialogisches Problem. In: LOTZMANN, Geert (Hg.): Sprechangst in ihrer Beziehung zu Kommunikationsstörungen, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1986
WESTRICH, Edmund: Grundsätzliches zum Sprachlichwerden und den Bedingungen sprachlicher Unzulänglichkeiten. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jahrgang 57, Heft 3, September 1988
ZOLLINGER, Barbara: Spracherwerbsstörungen. Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart 1991

Anschrift der Verfasserin:

Mag.a Ingrid Gregor
Deissenhofergasse 21
A-1230 Wien

Daten zur Person (aktualisiert Sept. 2007)

Mag.a Ingrid GREGOR, mobile Sprachheilpädagogin an der Wiener Sprachheilschule; Studium der Pädagogik mit Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik (Universität Wien); Lehrbeauftragte an der Universität Wien; leitende Redakteurin der „mitSPRACHE“ – Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik

StillLeben
e.V. Hannover

