

# „Guck mal, ich hab was mitgebracht!“ – Pädagogische Beobachtung und individuelle Lernbegleitung für ein selektiv mutistisches Kind mit Migrationshintergrund

Anne Mieke Smits/Birgit Lütje-Klose

In: Forum Sprache Heft 2/ 2008  
(Veröffentlichung auf [www.selektiver-mutismus.de](http://www.selektiver-mutismus.de) mit freundlicher Genehmigung durch die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Niedersachsen)



## 1. Aleksandra, sag doch was!

*Es ist Montag zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde. Die Schüler der zweiten Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache treffen sich im Sitzkreis, um einander vom vergangenen Wochenende zu erzählen. Alle Kinder beteiligen sich rege am Gespräch, nur ein kleines, zierliches Mädchen sitzt still in der lebhaften Gruppe. Zwar verfolgt sie mit ihren Blicken aufmerksam die Unterhaltung, hält sich aber sowohl verbal als auch nonverbal zurück. Auf den ersten Blick würde man vielleicht meinen, sie sei einfach recht schüchtern. Nun ist sie an der Reihe. Ein anderer Schüler überreicht ihr den Erzählstein. Ihr Körper wird starr und Aleksandra wirkt wie eingefroren. Sie blickt auf den Stein und gibt keinen Laut von sich. Die Kinder werden ungeduldig. Ein Junge stöhnt gelangweilt. Andere Schüler rutschen auf ihren Sitzmatten hin und her. Plötzlich ruft eine Schülerin: „Aleksandra, sag doch was!“*

## 2. Aleksandra – ein Kind mit selektivem Mutismus

Aleksandra ist das älteste Kind einer Familie mit polnischem Migrationshintergrund. Zum Zeitpunkt der Förderung lebt sie seit 3 ½ Jahren in Deutschland. Ihre Eltern und der vier Jahre jüngere Bruder beherrschen und verwenden die deutsche Sprache ansatzweise, bevorzugen jedoch die Herkunftssprache. Nach Aussagen der Mutter spricht und versteht Aleksandra ihre Erstsprache recht gut und auch im Gespräch mit ihren Eltern zeigt sie sich im Sprachverstehen sicher. Meist antwortet Aleksandra ihren Eltern allerdings auf Deutsch. Aleksandra besuchte weder in ihrem Geburtsland noch in Deutschland einen Kindergarten. Mit Beginn der Schulpflicht wurde sie in den zuständigen Schulkindergarten zurückgestellt. Aufgrund ihres hartnäckigen Schweigens während des ersten Schulbesuchsjahres leitete die Grundschule ein Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an der zuständigen Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache ein. Die Gutachterin stellte fest, dass Aleksandra aufgrund eines „völlig unzureichend ausgebildeten Wortschatzes bezüglich der deutschen Sprache“ und ihres mutistischen Verhaltens einen erhöhten Förderbedarf im Bereich Sprache zeigt und empfahl den Schulbesuch an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache, in die Aleksandra dann auch eingeschult wurde. In der ersten Klasse schwieg Aleksandra weiterhin im Unterricht und zunächst auch in den Pausen durchgängig, im Laufe des

zweiten Schuljahres begann sie damit gelegentlich während des parallelen Spielens oder Arbeitens mit einer Mitschülerin, ihrer Freundin Katrin, zu sprechen. Im Zeitraum der hier beschriebenen Beobachtung, in dem Aleksandra beginnt im Unterricht zu sprechen, besucht sie zunächst die zweite, später die dritte Klasse dieser Schule. Im Folgenden werden die Maßnahmen und Kategorien der unterrichtsbezogenen pädagogischen Beobachtung und Lernbegleitung, die im Laufe dieses Prozesses eingesetzt wurden, anhand von Schlüsselszenen beschrieben<sup>1</sup>.

Der Begriff des selektiven Mutismus umschreibt das partielle Schweigen einer Person in fremden Situationen und Umgebungen oder in der Kommunikation mit fremden Menschen bei vollständig abgeschlossenem Spracherwerb und intaktem Sprechapparat (Bahr 2002 a). Der selektive unterscheidet sich vom totalen Mutismus dadurch, dass das Schweigen nicht durchgängig auftritt, sondern nur in bestimmten Situationen oder mit bestimmten Kommunikationspartnern, häufig in der Schule oder im Kindergarten. Meist sind Kinder von selektivem Mutismus betroffen. Zum Beispiel sprechen sie innerhalb ihrer Familie und mit ausgewählten anderen Kindern, nicht aber in der Öffentlichkeit oder mit fremden Personen. Die Kinder treffen keine bewusste Entscheidung für oder gegen das Schweigen in bestimmten Situationen, sondern sie befinden sich in einer kommunikativen Stresssituation, die sie mithilfe des Schweigens zu bewältigen versuchen. Selektiver Mutismus wird in der Literatur zu Störungsbildern in der Kindheit zur Gruppe der Angststörungen gerechnet, die betroffenen Kinder ziehen sich bei kommunikativen Anforderungen, die Angst auslösend wirken, zurück (Katz-Bernstein et al. 2007, 14). Auf die Interaktionspartner der Kinder – wie z.B. die Sozialpädagogin in Aleksandras Schulkindergarten oder die anderen Kinder im eingangs beschriebenen Stuhlkreis – wirkt das hartnäckige Schweigen trotz aller Versuche der Kontaktaufnahme oftmals provokativ und wird als traurig-resignativ oder als aggressiv-verweigernd interpretiert.

Bei den betroffenen Kindern sind oft weitere Sprach- und

<sup>1</sup> Begleitend zu den hier beschriebenen unterrichtsbezogenen Maßnahmen wurde mit Aleksandra auch therapeutisch gearbeitet. Wir nehmen nicht in Anspruch, durch die beschriebenen Maßnahmen allein die Verhaltensveränderungen bei Aleksandra ausgelöst zu haben, sondern sehen sie als unterrichtlichen Beitrag um das Kind im oftmals sehr schwierigen Prozess der Generalisierung neuer Kommunikationsstrategien zu unterstützen.

Stimmstörungen festzustellen, die teilweise als Mutismus auslösend angesehen werden (ebd.). Auffallend häufig haben selektiv mutistische Kinder einen Migrationshintergrund, wie dies auch bei Aleksandra der Fall ist. So belegen verschiedene Studien, dass etwa 50% selektiv mutistischer Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen (ebd., 14f). Dieses Phänomen ist vermutlich durch die umfassenden Herausforderungen und vielfach erheblichen sozialen, personalen und sprachlich-kommunikativen Belastungen zu erklären, die mehrsprachige Kinder in ihrem Spracherwerb zu bewältigen haben (vgl. Kracht 2006, 357f):

- Kinder mit Migrationshintergrund leben überdurchschnittlich oft in marginalisierten Lebenssituationen, in denen sie nur eingeschränkte Spracherfahrungen machen können. Ihre Herkunftssprachen werden von den Bildungsinstitutionen und in der Gesellschaft vielfach nicht anerkannt und nur selten durch Bildungsangebote weiter entwickelt.
- Trotz dieser marginalisierenden Bedingungen stehen die Kinder vor der Anforderung, eine mehrsprachige Identität und ein positives Verhältnis zu sich selbst zu entwickeln.
- Das aufzubauende Sprachwissen muss sowohl den lebensweltlichen Anforderungen in der Familie und peer group als auch den Normen der deutschen Standardsprache genügen, damit die Kinder in den verschiedenen Kontexten sprachlich und kommunikativ handlungsfähig werden können. In diesem Prozess kann es zu Überforderungen kommen, die den Spracherwerb in der deutschen wie auch in der Herkunftssprache gefährden können (vgl. ebd.).

Der kommunikative Rückzug in den selektiven Mutismus stellt in dieser Überforderungssituation offenbar einen nahe liegenden Weg zur Bewältigung der Belastungen dar.

Anhand der einleitend beschriebenen Situation lassen sich einige der typischen Merkmale für den selektiven Mutismus aufzeigen. Als von Aleksandra eine aktive Kommunikationsleistung erwartet wird, wirkt sie augenblicklich wie versteinert. Ihr Körper wird steif, ihre Arme hält sie dicht an ihrem Oberkörper. Außerdem fällt es ihr schwer, Blickkontakt zu halten oder etwa aufzubauen. Stattdessen senkt sie ihren Blick. Nicht nur der Blick ist starr, auch ihre Mimik (Lippen, Gesichtszüge) wird bewegungslos. Im Gegensatz dazu beobachtet Aleksandra in anderen Situationen ihre Umwelt genau und scheint sie teilweise intensiver wahrzunehmen

als andere Kinder ihres Alters. Generell ist Aleksandra das Eröffnen bzw. das Aufgreifen verbaler und nonverbaler Kommunikation in bestimmten Situationen nicht oder kaum möglich. Reaktionen auf Interaktionsangebote erfolgen selten oder erst verzögert. Zu vertrauten Personen (Familie/ Freunden) kann Aleksandra dagegen problemlos Kontakt aufnehmen. In dieser personell vertrauten Umgebung lebt sie ihr durchaus vorhandenes Redebedürfnis teilweise verstärkt aus. Typisch ist auch das erstmalige Auftreten des Mutismus im Alter von ca. fünf Jahren, im ersten Kontakt mit fremden Menschen und einer fremden Kultur (vgl. Katz-Bernstein 2007, 15). Weiterhin findet sich bei Aleksandra ebenso wie bei vielen anderen Kindern mit mutistischem Verhalten eine sehr enge familiäre Bindung mit der Tendenz zur Überhütung durch die Eltern (vgl. Bahr 2002a, 44), wie sie durch die folgende Szene illustriert wird:

*Die zweite Klasse übernachtet in der Schule. Die Kinder werden von ihren Eltern am Nachmittag in die Schule gebracht. Gemeinsam bauen sie das Nachtlager auf und verabschieden sich dann herzlich voneinander. Viele Kinder spielen bereits auf dem sonnigen Schulhof. Aleksandras Eltern jedoch fällt es schwer, sich von ihrer Tochter zu verabschieden. Insbesondere die Mutter nimmt Aleksandra häufig in den Arm und erklärt ihr auf Polnisch, worauf sie zu achten habe. Auf Nachfragen bestätigt die Mutter, dass Aleksandra nur selten getrennt von ihren Eltern übernachtet.*

### 3. Pädagogische Beobachtung und individuelle Lernbegleitung

Jedes pädagogische Handeln – auch in der Zusammenarbeit mit Kindern mit mutistischem Verhalten - basiert auf den Beobachtungen und darauf aufbauenden Bildern, die sich die Lehrkräfte von den Schülern mit ihren Fähigkeiten und Schwierigkeiten, ihren Ressourcen, Problemen und Interessen machen (vgl. Glasersfeld 2003). Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht wird Diagnostik als das Sammeln von sach- und handlungsrelevanten Informationen verstanden, auf deren Grundlage pädagogische Handlungskonsequenzen geplant und umgesetzt werden. Diese stellen sich als geplante, strukturierte Interaktionen zwischen dem Kind und der Lehrkraft oder auch anderen an seiner Lebenswelt beteiligten Personen dar (vgl. Werning & Willenbring 2005, 6). Der Begriff der pädagogischen Beobachtung akzentuiert dabei die Perspektive der Lehrkraft als Außenbeobachterin,

die keinen direkten Zugang zu den Gedanken, Wünschen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes hat, sondern nur sein sichtbares Verhalten in bestimmten Situationen wahrnehmen kann und aufgrund ihrer eigenen Vorerfahrungen und Deutungen zu Schlussfolgerungen kommt, die ihr Bild vom Kind und seinen Handlungsmöglichkeiten prägen (vgl. Balgo 2003). Von zentraler Bedeutung in diesem Prozess ist die Beobachtung 2. Ordnung, das heißt die Selbstbeobachtung der Lehrkraft bei der Beobachtung und ihr reflexiver Umgang mit dem Beobachteten. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind die Schüler und Schülerinnen dabei als Konstrukteure ihrer eigenen Entwicklung zu verstehen, und im pädagogischen Prozess geht es darum eine produktive Form der Passung zu ihren Lernmöglichkeiten zu finden (vgl. Lütje-Klose 2003).

Das Verständnis der Kinder als aktive und konstruktive Lerner, die nicht von außen instruierbar sind, sondern aufgrund ihrer Erfahrungen und lebensgeschichtlich entstandenen Strukturen und Deutungsmuster selbst darüber entscheiden, welche Interaktionsangebote sie annehmen können, erhält in der Interaktion mit Kindern mit mutistischem Verhalten eine besondere Relevanz und wirkt sich auf die gewählten pädagogischen Handlungsformen unmittelbar aus. Diese Perspektive soll durch den Begriff der individuellen Lernbegleitung betont werden (vgl. Werning 1998; Dirim, Lütje-Klose & Willenbring 2008).

Wichtige Prinzipien bei der individuellen Lernbegleitung sind in diesem Verständnis

- die Ressourcen- und Kompetenzorientierung, also die Orientierung an den Stärken und Fähigkeiten des Kindes, nicht in erster Linie an seinen Defiziten;
- das Bemühen um einen verstehenden Zugang und die Interpretation der kindlichen Handlungen – auch des Schweigens – als sinnvoll vor dem Hintergrund der biographischen Erfahrungen und Deutungsmuster des Kindes;
- eine ganzheitliche Sichtweise des Kindes, also die Berücksichtigung aller verschiedenen Entwicklungsdimensionen, nicht nur der sprachlich-kommunikativen Dimension;
- die ökosystemische Betrachtungsweise, also die Berücksichtigung der Lebenssituation sowie der Ressourcen und Probleme in allen relevanten Lebenswelten des Kindes (Familie, Kindergarten, Schule);
- die kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern und die Einbeziehung weiterer relevanter Bezugspersonen (z.B.

peers);

- die Prozessorientierung durch wiederholte Beobachtungen und die Überprüfung der Förderziele und -maßnahmen in regelmäßigen Abständen.

#### **4. Pädagogische Beobachtung und individuelle Lernbegleitung eines selektiv mutistischen Kindes aus sprachganzheitlicher Sicht**

Im Folgenden wird der Prozess der pädagogischen Beobachtung und Lernbegleitung von Aleksandra anhand von Unterrichtsbeobachtungen und ihrer Interpretation auf der Folie des sprachganzheitlichen Ansatzes (Norris/ Hoffman 1993, 2002 u.a, Bindel 2007) dargestellt. Sprachliches Wissen wird aus der Perspektive dieses Ansatzes durch die Verknüpfung von Erkenntnissen in den Bereichen kognitive, semiotische, soziale und sensomotorische Entwicklung angeeignet. Der Weg führt über körperliche und reale Erfahrungen, soziale Rollenspiele und die Auseinandersetzung mit symbolischen Darstellungen (z.B. in Bilderbüchern) hin zur primär verbalen Kommunikation. Der sprachganzheitliche Ansatz sieht kooperativ gestaltete Handlungssituationen als Ausgangspunkt für sprach- und kommunikationsfördernde Beobachtungen und Interventionen. Diese beziehen sich in Bindels Konzeption auf fünf Kompetenzbereiche (Bindel 2007, 145 ff), die hier im Sinne von Norris/ Hoffman (2002) um den sechsten Bereich der psychomotorischen Handlungskompetenzen erweitert werden. Im Folgenden werden die pädagogischen Beobachtungen und darauf folgenden Interventionen in den Bereichen der personalen, sozialen, psychomotorischen, kognitiven, kommunikativen und sprachlichen Kompetenz jeweils exemplarisch veranschaulicht (vgl. auch Lütje-Klose/ Smits 2008 für den Schwerpunkt entdeckendes Lernen).

##### **4.1. Personale Kompetenz**

Die personale Kompetenz umfasst die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts als kompetenter und effektiver Sprecher, die aus sprachganzheitlicher Perspektive eine zentrale Bedingung für die Überwindung des mutistischen Verhaltens darstellt. Durch Gelegenheiten zur positiven Selbsterfahrung in Kommunikationssituationen soll das Selbstkonzept gestärkt werden, dazu sollen unterstützende Strategien wie die Bereitstellung eines eindeutigen Handlungsrahmens, die Visualisierung relevanten Wortmaterials zum Klassenraum oder die Verwendung von Fragestrategi-

en durch die Lehrkraft beitragen.

*Die Sachunterrichtsstunden der zweiten Klasse beginnen ritualisiert mit dem Vorstellen des Stundenverlaufes anhand von Sozialform- und Handlungspiktogrammen.*

*(1) Die Kinder melden sich, um den Stundenverlauf vorzustellen. Aleksandra meldet sich ebenfalls und wird von der Lehrerin aufgerufen. Doch sie schweigt. Die Lehrerin zeigt dem Mädchen dennoch ihre Freude über dessen Signal, sich beteiligen zu wollen.*

*(2) Einige Tage später: Aleksandra meldet sich. Nach Aufrufen durch die Lehrerin schweigt sie jedoch. Die Lehrerin fragt Aleksandra, ob sie ein anderes Kind auswählen möchte, das für sie sprechen soll. Das Mädchen nickt, schaut sich etwas schüchtern in der Klasse um und weist auf ihre beste Freundin Katrin. Die Lehrerin signalisiert, dass sie sich über Aleksandras Wahl eines Folgesprachers freut.*

*(3) Drei Wochen später: Aleksandra meldet sich und lächelt dabei. Sie wird von der Lehrerin aufgerufen. Aleksandra schaut angestrengt auf die Piktogramme und sagt leise: „Sitzkreis – reden.“ Zwei Schüler flüstern miteinander. Aleksandra blickt sich um. Sie wirkt irritiert und traut sich nicht, weiter zu sprechen. Selbstständig zeigt sie auf ihre Freundin Katrin, die für sie die Vorstellung der Piktogramme beendet. Aleksandra wird von der Lehrerin für ihren mündlichen Beitrag und das Benennen des Folgesprachers gelobt.*

Diese von der Lehrkraft beobachtete Situation lässt Rückschlüsse auf Aleksandras innere Verfassung zu. Das Mädchen signalisiert durch ihr aufmerksames Verhalten und ihre Meldung konstantes Interesse, sich am Geschehen der Unterrichtssituation zu beteiligen. Diese zunächst nonverbal geäußerte Motivation wird von der Lehrkraft als aktives Angebot des Kindes gewertet und positiv rückgemeldet. Somit kann Aleksandra ihr (sprachliches) Selbstvertrauen und ihre Eigenaktivität weiterentwickeln, ihr Beteiligungsspektrum sukzessiv erweitern und sogar erste verbale Äußerungen mit einfließen lassen. Des Weiteren erfährt Aleksandra durch die Wahl eines Folgesprachers die Wertschätzung ihres nonverbalen Beitrages und einen stressfreieren Umgang mit ihrer Sprachlosigkeit. Sie bleibt weiterhin handlungsfähig und gestaltet die Unterrichtssituation aktiv mit. Unterstützung findet Aleksandra auch in der formatähnlich gestalteten Situation (vgl. Bruner 1987). Das Material in Form der Sozialform- und Handlungspiktogramme ist klar strukturiert und kann von den Schülern eindeutig bezüglich der folgenden Unterrichtssituationen gedeutet werden. Der Ablauf des

Unterrichtseinstiegs ist ritualisiert und erfolgt fortwährend in gleich bleibender Reihenfolge. So kann Aleksandra ein Skript dieses Formates entwickeln, das ihr eine sprachliche (Handlungs-)Planung der Situation ermöglicht. Mithilfe des Materials sind der sprachliche Inhalt und dessen Reihenfolge vorgegeben. Dieser strukturierte Handlungsrahmen vermittelt Aleksandra die zur zunächst nonverbalen, später verbalen Äußerung notwendige Sicherheit und gibt ihr die Chance sich als kompetente und effektive Sprecherin zu erleben. Für die Planung sprach- und kommunikationsfördernder Situationen im Verlauf der geplanten Unterrichtseinheit ist es folglich relevant, gezielt motivierendes, klar strukturiertes Material in formatähnlichen Situationen zu verwenden. Da Aleksandra gut lesen kann, bieten sich verschriftlichte Visualisierungen an, die ihr den Einstieg in die verbale Äußerung durch das Ablesen ermöglichen. Zudem müssen nonverbale Angebote des Mädchens erkannt und gewürdigt werden, um ihr die eigene Kommunikationsfähigkeit aufzuzeigen und ihr die Selbsterfahrung als kompetente Kommunikationspartnerin zu ermöglichen bzw. sie zu verstärken.

## 4.2. Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz wird durch die intensive gemeinsame Tätigkeit an für beide / alle Handlungspartner relevanten Themen angesprochen. Sie stellt die Grundlage für die Entwicklung einer Theorie des Geistes vom Partner dar (theory of mind, vgl. Tomasello 1996, Bindel 2007). Für eine effektive Kommunikation ist die Berücksichtigung seiner Perspektive, seiner Vorinformationen oder Fragen unabdingbar.

*Die Unterrichtsstunde ist beendet und die Schüler beschäftigen sich während der Fünf-Minuten-Pause miteinander im Klassenraum. Katrin läuft mit einer Zeitschrift zu Aleksandra – ihrer besten Freundin –, die noch an ihrem Tisch sitzt. „Schau mal, Aleksandra! Meine Mama hat mir das neue Yukiko-Heft [ein Anime-Magazin für Mädchen] gekauft. Willst du mal sehen?“ Aleksandra schaut interessiert auf und nickt Katrin zu. Schnell setzt sie sich neben ihre Freundin. Beide Mädchen stecken die Köpfe zusammen und blättern in der Zeitschrift. Bald hört man Aleksandra – zwar leise, aber deutlich – sagen: „Oh, guck mal! Die Freundin von der sieht toll aus.“*

*Katrin: „Ja, die passt auch zu dir. Sie hat so eine Haarfarbe wie du.“*

*Aleksandra lächelt ihre Freundin geschmeichelt an: „Und das Kleid ist schön. Eine schöne Farbe, ne?!“*

*Katrin [zeigt auf eine andere Figur]: „Ich finde diese hier auch toll! Sie sieht ein bisschen anders aus als deine, aber die hat*



*auch ein schönes Kleid an.“*

*Aleksandra [bewundernd]: „Stimmt.“*

*Katrin hat plötzlich eine Idee: „Wollen wir in der großen Pause ‚Yukiko und ihre Freundinnen‘ spielen?! Das wär doch lustig! Dann bin ich die hier und du die...“*

*Aleksandra schaut Katrin an und strahlt: „Au ja, das wird toll!“*

In der dargestellten Situation zeigt sich Aleksandra verbal aktiv. Sie ist in der Lage, auf das Kommunikationsangebot ihrer Freundin zu reagieren und sich mit ihr über ein für beide relevantes Gesprächsthema auszutauschen. Es gelingt Aleksandra zudem, sich auf ihre Gesprächspartnerin einzustellen und sich an dieser zu orientieren. Während des Dialogs ist zu beobachten, dass beide Mädchen die Perspektive der jeweils anderen berücksichtigen. Anhand des für sie sinnvollen Themas gelingt beiden der Aufbau einer Theorie des Geistes von ihrem Gegenüber.

Um Aleksandra weiterhin in der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen zu unterstützen und diese auch auf andere Gesprächspartner zu erweitern, sollte ihr die Möglichkeit geboten werden, bei Unterrichtsgesprächen (Partner-, Kleingruppenarbeit) mit vertrauten bzw. gewünschten Gesprächspartnern in Kommunikation zu treten. Lässt die Lehrkraft beispielsweise Aleksandra und Katrin gemeinsam an einem Unterrichtsthema arbeiten, ergeben sich für Aleksandra aufgrund der vertrauensvollen Atmosphäre und der in privaten Situationen oft positiven Kommunikationserfahrungen schneller und einfacher Kommunikationsmöglichkeiten. Gegebenfalls kann die Gesprächssituation für Aleksandra erweitert werden, indem man ein weiteres – sozial starkes – Kind mit den beiden Mädchen zusammenarbeiten lässt. So kann Aleksandra behutsam und mithilfe einer Vertrauensperson an die Kommunikation mit eher fremden Gesprächspartnern herangeführt werden. Ein weiterer Aspekt zur Erweiterung der sozialen Kompetenz ist die Auswahl des Unterrichtsthemas, das zum Gespräch anregen soll. Damit es Aleksandra möglich ist, eine Theorie des Geistes ihres Gesprächspartners zu entwickeln, sollten von der Lehrkraft zunächst leicht zugängliche und bedeutsame Themen als Kommunikationsgrundlage angeboten werden. Dadurch soll die synchrone Berücksichtigung des Themas und der Perspektive des Gegenübers erleichtert werden. Idealerweise sollten die Schüler die Möglichkeit haben das Gesprächsthema selbst zu wählen. Bezieht die Lehrkraft die Kinder in die Planung des Unterrichtsthemas und der Unterrichtseinheit mit ein, kann dies die Schüler-Selbstbestimmung und das Gelingen der Unterrichtsgespräche positiv beeinflussen.

### 4.3. Psychomotorische Handlungskompetenz

Die psychomotorische Handlungskompetenz stellt eine grundlegende Entwicklungsbedingung für den Spracherwerb dar, denn die Entwicklung psychomotorischen und sprachlichen Handelns werden als eng aufeinander bezogene Prozesse verstanden. Komplexe Spiel- und Bewegungssituationen werden in diesem Sinne als Rahmen sprachlich-kommunikativer Interventionen verwendet (vgl. Lütje-Klose 2004). Bei sprachauffälligen und insbesondere bei mutistischen Kindern finden sich überproportional häufig auch Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und Bewegungsauffälligkeiten, die bei der Intervention berücksichtigt werden müssen.

*Die Schüler werden von der Lehrerin aufgefordert einen Sitzkreis zu bilden. Gleichzeitig stehen alle Kinder auf, tragen ihre Stühle zum freien Platz vor der Tafel und versuchen, einen Kreis zu bilden. Dabei unterhalten sie sich, lachen und rufen ihren Wunschnachbarn zu sich. Drei Schüler geraten in Streit, weil sie sich nicht darüber einig werden, wer von ihnen neben der Lehrerin sitzen darf. Aleksandra steht eingeschüchtert mit ihrem Stuhl neben dem lebhaften und lauten Geschehen und scheint nicht recht zu wissen, wie sie sich in den Kreis einfügen soll. Ihr Gesicht wirkt angespannt. Die Hände drücken den Stuhl verkrampft an ihren Körper. Die meisten Kinder haben bereits einen Platz gefunden. Da ruft Katrin ihr zu: „Aleksandra, neben mir ist ein Platz frei!“ und deutet auf die freie Stelle neben sich. Aleksandra blickt sich vorsichtig um, entdeckt ihre Freundin, trägt ihren Stuhl um den Kreis herum und setzt sich.*

Hier können bei Aleksandra deutlich Förderbedürfnisse auf der Ebene der psychomotorischen Handlungskompetenz beobachtet werden. Sie zeigt Schwierigkeiten bezüglich der Körper-Raum-Orientierung, die sich auf ihre Handlungsplanung auswirken. Insbesondere die unstrukturierte Aktivität ihrer Umwelt hindert Aleksandra daran, sich auf sich, ihre Umgebung und ihr Vorhaben zu konzentrieren. Zudem erfordert die Situation ggf. eine verbale Kontaktaufnahme mit ihren Klassenkameraden, um sich einen Platz im Sitzkreis erarbeiten zu können.

Um Aleksandra insbesondere bei der erfolgreichen Bewältigung der Situation zu unterstützen, wird die Bildung des Sitzkreises mithilfe eines Rituals strukturiert. Anstatt alle Schüler gleichzeitig mit ihren Stühlen durch den Klassenraum laufen zu lassen, kommen sie nacheinander in den Kreis. Die Klasse verwendet anstelle der Stühle Sitzmatten,

die zuvor bereits im Kreis liegen. Dadurch wird ferner die Geräuschbildung reduziert. Während der Sitzkreisbildung soll nicht gesprochen werden. Die Lehrkraft fordert – beispielsweise durch ein Zuzwinkern, das Flüstern des Namens oder das Antippen der Schulter – eines der Kinder auf, sich zu ihr in den Kreis zu setzen. Dieses Kind darf sich daraufhin an den nächsten Schüler wenden. So entwickelt die Lehrkraft mit der Klasse ein Spiel, das der Gruppe die Möglichkeit zu Ruhe, Struktur und Kommunikation bietet.

#### 4.4. Kognitive Kompetenz

Die kognitive Kompetenz ist für die Sprachverarbeitung wie auch für die Handlungsplanung und deren Versprachlichung eine grundlegende Voraussetzung (thinking for speaking, Tomasello 1996). Die Schüler werden dazu angeregt, geistige Probleme in der Auseinandersetzung mit interessanten Themen selbst zu entdecken und mitzuteilen.

*Während der Unterrichtseinheit „Zaubern“ lernen die Schüler einen neuen Zaubertrick kennen, indem die Lehrerin ihn zunächst im Rahmen einer kleinen Zaubervorstellung vorführt. Anschließend werden die Schüler als Zaubertrickdetektive mit dem Auftrag, das Trickgeheimnis zu erarbeiten, in Kleingruppen (drei Schüler pro Gruppe) entlassen. Innerhalb dieser Gruppen stellen die Schüler mithilfe kleiner, in Umschlägen befindlicher Tipps Vermutungen an, die sie dann dem Plenum vorstellen. Daraufhin werden diese Vermutungen während des abermaligen Beobachtens der Durchführung des Zaubertricks falsifiziert oder verifiziert. Aleksandra arbeitet mit ihrer Freundin Katrin und dem einfühlsamen Mario, dessen Motivation oft ansteckend wirkt, zusammen. Aleksandra verfolgt das Gespräch ihrer Gruppenmitglieder aufmerksam. Da sie als gute Leserin die Aufgabe der Vorleserin bekommen hat, liest sie nach Aufforderung die Tipps vor. Vorsichtig äußert sie einen eigenen Ideenansatz. Nachdem sich die Gruppe auf eine Theorie geeinigt hat, bittet die Lehrerin Aleksandra, ihr diese einmal zu erläutern. Dies gelingt ihr mithilfe von Katrins und Marios Ergänzungen. Die Lehrerin beauftragt die Gruppe gemeinsam die Präsentation ihrer Vermutung so vorzubereiten, dass Aleksandra als Hauptsprecherin agieren kann und Mario als sprachlicher Unterstützer fungiert. Gemeinsam meistert die Gruppe die Präsentation im Plenum.*

Die schüleraktive Erarbeitungsphase ermöglicht der Lehrkraft die intensive Beobachtung von Aleksandras sozialen und sprachlichen Handlungen. Daraus lassen sich wiederum Rückschlüsse auf ihre kognitive Kompetenz ziehen. Alek-

sandra ist in der Lage, die geäußerten Vermutungen ihrer Gruppenmitglieder auf den beobachteten Zaubertrick zu beziehen und auf ihr eigenes Gedankenschema zu übertragen. Zudem formuliert sie selbst einen Lösungsansatz, der einen Neuigkeitswert beinhaltet, gleichzeitig aber zuvor angesprochene Ideen berücksichtigt. Sie zeigt folglich, wenn auch nicht so ausgeprägt wie Katrin und Mario, Fähigkeiten auf der Ebene der kognitiven Kompetenz. Da Aleksandra im Rahmen der Kleingruppe das Ergebnis ihrer Arbeit zusammenfassen und dabei Ergänzungen ihrer Freunde einbeziehen kann, verfestigt sich ihr inneres sprachliches Konzept der erarbeiteten Situation. Somit erfährt sie eine Strukturierung der erforderlichen Erläuterung, die während der Präsentation im Plenum unterstützend wirkt und die kognitive Anforderung erfolgreich bewältigen lässt. Des Weiteren wirkt sich die Gewissheit, dass Aleksandra jederzeit einen sprachlichen Unterstützer an ihrer Seite hat, positiv auf ihre personale Kompetenz aus.

Während kognitiv anspruchsvoller Situationen sollte Aleksandra folglich stets mit Schülern zusammenarbeiten können, die eine eher hohe Fähigkeit im Bereich der kognitiven Kompetenz besitzen. Aleksandra kann aufgrund ihrer gut ausgebildeten Sprachverarbeitung zwar vorwiegend passiv, dennoch erfolgreich an der Kommunikation teilnehmen. Von ihren Mitschülern und der Lehrerin stetig dazu angeregt, Gruppenergebnisse mit Hilfe der anderen zusammenzufassen, wird Aleksandra in der Versprachlichung ihrer Gedanken unterstützt.

#### 4.5. Kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz umfasst die Berücksichtigung und sprachliche Gestaltung des Kontexts, den Erwerb einer Sprecher- und Hörerrolle und ihre Umsetzung in verschiedenen Sprechakten. Das gemeinsame Erleben, die kooperative Handlung ist grundlegend dafür, dass der Sprecher sich durch nonverbalen Ausdruck und Sprache am Dialog beteiligen kann.

*Es ist kurz vor Unterrichtsbeginn. Die Lehrerin heftet die Sozialform- und Handlungspiktogramme zum Stundenverlauf an die Tafel, als Aleksandra an sie herantritt und mit leiser, nahezu flüsternder und stockender Stimme sagt: „Guck mal, ich hab was mitgebracht!“. Dabei hält sie der Lehrerin ein Buch zum Thema „Zaubern“ entgegen. Ängstlich, aber mit stetem Blickkontakt überreicht sie der Lehrerin das Buch. Lehrerin: „Oh Aleksandra, das Buch passt ja toll zu unserem Thema!“. Aleksandra schaut sie vorsichtig lächelnd an.*

*Lehrerin: „Woher hast du es denn?“ Aleksandra: „Von Zuhause! Das hat meine Tante geschenkt.“*

*Lehrerin: „Über das Geschenk hast du dich bestimmt gefreut!“ Aleksandra nickt.*

*Lehrerin: „Und dürfen die anderen Kinder es sich auch einmal anschauen?“ Aleksandra: „Ja!“*

*Lehrerin: „Das ist eine schöne Idee von dir! Komm wir legen das Buch in unsere Bücherkiste und heute Mittag holst du es dir wieder heraus.“ Aleksandra nickt, legt es gemeinsam mit der Lehrerin in die Bücherkiste. Sie geht gelöst und fröhlich lächelnd zurück zu ihrem Platz.*

Insbesondere das Einleiten einer gemeinsamen Kommunikation erfordert eine konkrete Vorstellung von Inhalt, Ziel und Form des Gesprächs. Aleksandra signalisiert in dieser Situation sowohl nonverbal als auch verbal ihr starkes Interesse, der Lehrerin ihr Buch zu zeigen, und ist in der Lage dieses Gespräch zu eröffnen. Während der Interaktion hält sie den Blickkontakt. Die Einhaltung der Sprecher- bzw. Hörerrolle gelingt ihr sowohl nonverbal als auch verbal. Da es Aleksandra sichtlich schwer fällt ihr Anliegen näher zu erläutern bzw. weitere Informationen zu liefern, fragt die Lehrerin nach und ermöglicht ihr so, gezielte Ergänzungen zu geben.

Aleksandra benötigt in Gesprächen einen kompetenten Kommunikationspartner, der ihre Perspektive berücksichtigen und sie mithilfe gezielter Fragen zu verbalen Aussagen führen kann. Bei diesen Fragen muss der Grad der Offenheit auf die jeweilige Situation und die aktuelle personale Verfassung des selektiv mutistischen Kindes und sein Äußerungsvermögen abgestimmt werden (von offenen Fragen über Alternativfragen zu geschlossenen Fragen). Um Aleksandra auch in der Kommunikation mit ihren Klassenkameraden zu unterstützen, werden vielfältige motivierende und strukturierte Gesprächssituationen während des Unterrichts zielgerichtet eingesetzt. In Erzählkreissituationen beispielsweise werden die Schüler ermuntert, Nachfragen an den Erzähler zu stellen, um die effektive Sprecher- und Hörerrolle zu üben, die Schüler im Erzählen des eigens Erlebten bzw. in ihrer Höraufmerksamkeit zu fördern und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel anzuregen. Des Weiteren lockern Partner-Spiele, wie beispielsweise „Ich sehe was, was du nicht siehst“, den fachlichen Unterricht auf und erweitern gleichzeitig die kommunikative Kompetenz.

#### 4.6. Sprachliche Kompetenz

Die sprachliche Kompetenz umfasst die linguistischen Strukturebenen Phonetik und Phonologie, Morphologie und

Syntax sowie Semantik und Lexikon. Die Förderung soll im Sinne des sprachganzheitlichen Ansatzes durch die Orientierung der Lehrkraft an der gesamten sprachlichen und nicht-sprachlichen Präsentation des Schülers, nicht nur am hörbaren sprachlichen Produkt erfolgen. Bindel spricht in diesem Sinne von kognitivem Modellieren (2007), das über das rein sprachliche Modellieren hinaus an den vermuteten inneren Prozessen des Schülers ansetzt und seine beobachteten Initiativen in Bezug auf das Thema aufgreift, erweitert und in der Formulierung unterstützt. Aufgrund des Interesses am Thema und am gemeinsamen Handeln – so der Ausgangspunkt – werden sprachliche Modellierungen der Lehrkraft oder anderer Schüler aufgenommen und kontextangemessen angewendet.

*Die Schüler üben in Partnerarbeit die Umsetzung eines Zaubertricks. Aleksandra hat Schwierigkeiten ihr Handeln während der Zaubertrickvorführung sprachlich zu begleiten. Deshalb darf sie ihren Partner Cem als Zauberasistenten einsetzen. Cem erklärt dem fiktiven Publikum, was die Zauberin Aleksandra zaubern wird und erläutert ggf. wichtige Handlungsschritte. Damit der Zaubertrick gelingen kann, muss allerdings die Zauberin selbst den wichtigen Zauberspruch sprechen. Da Aleksandra sich die entscheidenden Begriffe des Zauberspruchs nur schwer merken kann und bei der Formulierung des korrekten Satzes immer wieder ins Stocken gerät, bekommt sie den Zauberspruch in schriftlicher Form. Zudem werden die wichtigen Begriffe bildlich dargestellt. So gelingt es ihr am Ende der Proben, den Zauberspruch auswendig aufzusagen. Cem ist stolz auf ihre Leistung: „Das haben wir gut zusammen geschafft!“ Aleksandra nickt erleichtert.*

Aleksandra zeigt gute Fähigkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich und gute Ansätze auf den Ebenen Lexik/Semantik sowie Morphologie/Syntax. Aufgrund des Mutismus und der Mehrsprachigkeit ist allerdings ihr aktiver sowie passiver Wortschatz weiterhin auffallend gering. Teilweise hat sie Schwierigkeiten in der Wortfindung, -vielfalt und -wahl (Lexik) und Wortbedeutungen sind ihr häufig unbekannt (Semantik). Zudem unterlaufen ihr wiederholt Wortstellungsfehler (Syntax). Mithilfe des beschriebenen visualisierenden Materials und der Unterstützung ihres Teampartners meistert sie jedoch die Versprachlichung der Zaubervorführung.

Um zu vermeiden, dass Aleksandra aufgrund von grammatischen bzw. lexikalischen Unsicherheiten schweigt, erhält sie während des Unterrichts in hoher Frequenz Hilfen zur Struk-

turierung der Sätze und Erweiterung ihres zur Verfügung stehenden Wortschatzes. Es bieten sich Satzanfänge oder wie im Beispiel beschriebenen Schlüsselsätze in verschriftlichter Form an, die Aleksandra eine Orientierung ermöglichen und Unterstützung in der syntaktischen Hörmerkspanne liefern.

Die Analyse der dargestellten Unterrichtssituationen zeigt, wie wichtig die Berücksichtigung der oben angeführten Prinzipien der individuellen Lernbegleitung sowie ein empathischer, vertrauensvoller Umgang mit dem betroffenen Kind und die Gestaltung eines anregenden und unterstützenden Lernumfeld für das Gelingen einer ganzheitlichen Förderung eines selektiv mutistischen Kindes ist (vgl. auch Bahr 2002 b). Die von Katz-Bernstein u.a. (2007) eindrucksvoll beschriebene Gratwanderung zwischen einfühlsamem Spiegeln und Verstehen einerseits und konfrontierendem, forderndem Vorgehen andererseits wird auch im Rahmen des beschriebenen Unterrichtsprojekts zum Zaubern deutlich. Grundlegend für ein Gelingen dieser Gratwanderung sind im Sinne der pädagogischen Beobachtung die aufmerksame Wahrnehmung und Beachtung der nonverbalen und verbalen Kommunikationsangebote des Kindes und ein flexibles Eingehen darauf durch die Lehrkraft.

## 5. Ich bin Zilly, die Zauberin!

Die Klasse beschäftigt sich mit der Planung, der Vorbereitung und den Proben eines Theaterstücks, um dieses ihre Unterrichtseinheit „Zaubern“ abschließend vorzuführen.

Rollen müssen besetzt werden, die sich in Bühnenpräsenz, Handlungsumfang und Sprachkomplexität unterscheiden. Aleksandra wählt die Rolle der Protagonistin, der Zauberin Zilly – die umfangreichste Rolle bezüglich Bühnenpräsenz und Sprachkomplexität. Das Mädchen ist von der Figur fasziniert. Schon während der mehrstündigen Bilderbucharbeit an dem Buch „Zilly, die Zauberin“ hat Aleksandra die Geschichte der eigentümlichen Zauberin begeistert verfolgt und motiviert verbal begleitet.

Während der Proben übt Aleksandra gemeinsam mit ihrer Klassenkameradin und Freundin Katrin. Sie lesen sich gegenseitig immer wieder Textpassagen vor, planen den gezielten Einsatz wichtiger Requisiten zu bestimmten Zeitpunkten und beraten sich bezüglich Stimmeinsatz und –lautstärke. Aleksandra weiß um die Sicherheit, die sie braucht und bekommt. Katrin wird auch während der Aufführung neben ihr stehen und sie bei Bedarf sprachlich begleiten.

Die Vorführung beginnt. Aleksandra steht auf der Bühne. Im Publikum sitzen die Schüler der Parallelklasse. Alle warten gespannt. Aleksandra spielt ihre Rolle – zuerst zögernd, dann mit wachsendem Mut. Der Textzettel in ihrer Hand zittert ein wenig, aber ihre Stimme klingt hell und immer sicherer durch den Raum. Sie hat es geschafft. Das Publikum ist begeistert und gibt kräftigen Applaus. Glücklich blickt Aleksandra die Lehrerin an, als Katrin stolz ihren Arm um sie legt.

## Literatur:

Bahr, R. (2002 a): Schweigende Kinder verstehen. Kommunikation und Bewältigung beim selektiven Mutismus. 3., aktualisierte Aufl., Heidelberg: C. Winter.

Bahr, R. (2002 b): Schweigende Kinder in der Schule. In: Die Sprachheilarbeit 5 / 2002, 227-231.

Balگو, R. (2003): Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balگو, R./ Werning, R. (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: Borgmann, 89-114.

Bindel, R. (2007): Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip. In: Kolberg, T. (Hrsg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (144-159). Stuttgart: Kohlhammer.

Dirim, I./ Lütje-Klose, B. / Willenbring, M. (2008): Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule – oder: Asmita lernt im Bündnis. Erscheint in: Mecheril, P. & Dirim, I. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen. Münster: Waxmann.

Glaserfeld, E. von (2003): Konstruktivistische Anregung für Lehrer: Was in Bezug auf Sprache zu bedenken wäre. In: Balگو, R./ Werning, R. (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: Borgmann, 21-34.

Katz-Bernstein, N./ Meili-Schneebeli, E./ Wyler-Sidler, J. (2007): Mut zum Sprechen finden. Therapeutische Wege mit selektiv mutistischen Kindern. München: Reinhardt.

Kracht, Annette (2006): Störungen der Sprachentwicklung im Kontext

kindlicher Mehrsprachigkeit. In: Sonderpädagogische Förderung 56 (2006)

4, 356-368.

Lütje-Klose, B. (2003): Didaktische Überlegungen für Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: Balگو, R./ Werning, R. (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: Borgmann, 173-204.



Lütje-Klose, B. (2004): Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung - analysiert aus sprachganzheitlicher Perspektive. *Motorik* 27, 1, 31-39.

Lütje-Klose, B. & Smits, A.M. (2008): Entdeckendes Lernen als Rahmen einer unterrichtsintegrierten Sprach- und Kommunikationsförderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 4/2008.

Norris, J.A. & Hoffmann, P.R. (1993): *Whole Language Intervention for School Age Children*. San Diego: Singular.

Norris, J.A. & Hoffman, P.R. (2002): Language Development and Late Talkers: A Connectionist Perspective. In: Daniloff, R. G. (Ed.): *Connectionist Approaches to Clinical Problems in Speech and Language* (1-110). Mahwah: Erlbaum.

Tomasello, M. (1996): Piagetian and Vygotskian Approaches to Language Acquisition. In: *Human Development* 39 (1996), 269-276.

Werning, R. & Willenbring, M. (2005): Dialogische Diagnostik für den pädagogischen Alltag. In: *Lernchancen* 43 / 2005, 4-8.

Werning, R. (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: *Pädagogik* 7-8/98, 39-41.