Bachelorthesis zur Erlangung des Bachelorgrads Bachelor of Arts im Studiengang Inklusive Pädagogik und Heilpädagogik (B.A.)

Evangelische Hochschule Ludwigsburg
6. Semester

Nicht sprechend und doch in der Sprache. Möglichkeiten des Dialogaufbaus

Betreuung und Erstkorrektorin: Prof. Kristina Kraft
Zweitkorrektor: Stephan Thalheim

Annika Färber
Matrikelnummer 50045750
Gelbinger Gasse 101
74523 Schwäbisch Hall
Tel.: 01575 4040 395
faerber2@studnet.eh-ludwigsburg.de

Sommersemester 2021

Abgabe: 17. Mai 2021

Inhalt

1 Einleitung 1

2 Relevante Begriffe und Bezüge 5

2.1 Auseinandersetzung mit dem ‚Phänomen' Sprache 5

2.2 Gegenüberstellung der Begriffe Sprechen und Sprache 7

2.3 Die Sprachraumtheorie nach P. Rödler als Grundlage für den Dialogaufbau mit nicht sprechenden Menschen 9

2.4 Auseinandersetzung mit dem Begriff Dialog 13

2.5 Gegenüberstellung der Begriffe Dialog und Kommunikation 16

3 Die frühe Mutter-Kind-Kommunikation 17

3.1 Der Dialog in der Mutter-Kind-Dyade 18

3.2 Zur Kommunikation und dem Dialogaufbau im vorsprachlichen Bereich 20

3.3 Intersubjektivität als Voraussetzung des Dialogs 25

3.4 Zur Bedeutung von Emotionen für den Dialogaufbau 27

3.5 Das relationale, poststrukturalistische Zeichenmodell nach U. Lüdtke 30

4 Zur Diagnosekategorie Selektiver Mutismus 33

4.1 Auseinandersetzung mit der Diagnose selektiver Mutismus 33

4.2 Mögliche Gründe für das Schweigen 40

5 Möglichkeiten des Dialogaufbaus in Bezug zur Diagnose selektiver Mutismus 45

5.1 Verständnis für das Schweigen entwickeln als Grundlage des Dialogs 45

5.2 Aufbau eines gemeinsamen Sprachraums 49

5.3 Aufbau einer sicheren Atmosphäre 51

5.4 Zur Intersubjektivität und Spiegelung von Emotionen 54

5.5 Zur dialogischen Haltung 57

Literaturverzeichnis 61

Anhang 72

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Das relationale poststrukturalistische Zeichenmodell mit Einbeziehung des, der emotional bedeutsamen DialogpartnerIn nach Ulrike Lüdtke 72

1 Einleitung

„Die Qualität [des] Sprachraums ist […] nicht durch die Qualität der Sprecherinnen und Sprecher gekennzeichnet, d.h. durch die Qualität der Äußerungen der Individuen, sondern durch das Maß in dem das Umfeld eines Menschen bereit und in der Lage ist, dessen Äußerungen wahrzunehmen […]. Sprache entsteht sozusagen nicht am Mund des Sprechers [der Sprecherin] sondern am Ohr des Hörers [der Hörerin]“ (Rödler 2009: 92)

Das Zitat Peter Rödlers aus dem Werk „Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen“ (Berger, Jantzen und Rödler 2009) drückt aus, dass Sprechen keine Voraussetzung für den wechselseitigen Austausch zwischen Individuen darstellt und sich Sprache in vielfältigen Formen realisiert, die anerkannt werden müssen, um einen gemeinsamen Sprachraum zu eröffnen.
In der an Normen orientierten Gesellschaft (Dederich 2020: 178f.) kann beobachtet werden, dass Sprache in Form von „konventionelle[n] Sprechen“ (Rödler o.J. a: 4) als wichtige Fähigkeit gilt Teilzuhaben und auf die Welt einzuwirken (ebd.: 2). Peter Rödler drückt mit dem Begriff „Sprachdiktatur“ (ebd.: 2) aus, dass Sprechen einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft hat und diese ‚Diktatur‘ „individuelle Kontexte unmöglich [macht]“ (ebd.: 2). Rödler kritisiert, dass sich die Gesellschaft an einer „diktatorische[n] Sprache […] ohne denkbare Alternativen“ orientiert und dadurch der Aneignungs- und Selbstversicherungsprozess von Menschen gestört wird (ebd.: 2). In der vorliegenden Bachelorarbeit wird für das Sprechen der Begriff ‚konventionelle‘ Sprache (ebd.: 4) übernommen, um zu verdeutlichen, dass Sprache und Sprechen in Verbindung, mit von der Gesellschaft konstruierten Normvorstellungen steht (ebd.: 1).
Der Dialog und der soziale Verkehr wird in der Begegnung mit Menschen mit sogenannter Behinderung oft eingeschränkt (Jantzen 2013 a: 19). Kristina Kraft betont, dass „ein Auf-die-Welt-*Einwirken* und ein Sich-in-der-Welt-*Erleben*- nur stattfinden [kann], wenn Handlungen […] reziprok erwidert werden“ (Kraft 2018: 272). Der Dialog als wechselseitiger geführter Prozess, bei dem sich DialogpartnerInnen aufeinander beziehen (Buber 1994: 293), kann als wichtiges Moment der Reziprozität aufgefasst werden. Demnach wird das Einwirken von Menschen auf ihre Welt eingeschränkt, wenn kein Dialog stattfindet. Rödler betont, dass Menschen der Zugang zum gemeinsamen ‚Sprachraum‘ durch Ignoranz und Beharren auf konventionelle Techniken, wie die ‚konventionelle Lautsprache‘, verwehrt wird (Rödler 2000: 238). Nach Rödler wird dadurch der individuelle Zugang zu einem Sprachraum sowie „die Erfahrung, in diesem gegenüber und mit anderen wirksam werden zu können […] verhindert oder erschwert. Menschen mit Beeinträchtigung wird, so gesehen, Sprache verweigert.“ (Rödler 2013: 149) Durch diese Verweigerung werden Menschen in

ihrem Grundrecht „behindert, zu Behinderten gemacht“ (ebd.: 149) und in ihrer Teilhabe eingeschränkt.

Die gleichberechtigte Teilhabe ist grundlegendes Recht von allen Menschen und in Artikel 3c der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verankert, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde (Degener 2016: 11). Die UN-BRK ist ein völkerrechtlicher Vertrag, der die Menschenrechte auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung konkretisiert (ebd.: 11f.). Artikel 3c fordert „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und die Einbeziehung in die Gesellschaft“ (UN-BRK, Artikel 3c). Der Dialog als wechselseitiger Prozess bei dem beide PartnerInnen partizipieren (Buber 1994: 276) stellt ein wichtiges Moment der Teilhabe dar und ist gekennzeichnet durch die Akzeptanz und die Hinwendung zu seinem Gegenüber (ebd.). Jeder Mensch ist von Geburt an zum Dialog fähig und auf diesen angewiesen (Trevarthen 2012: 91). Demnach haben nicht die Menschen mit Behinderung, die von der Gesellschaft ausgegrenzt werden zu beweisen, dass sie „in vollem Umfang Menschen sind, also zu Dialog und Kommunikation, zu sozialem Verkehr in der Lage, sondern ich selbst habe als Diagnostiker, Pädagoge, Therapeut zu beweisen, dass ich in der Lage bin, einen egalitären Dialog zu führen“ (Jantzen 2013 a: 20). Dementsprechend gilt es voraussetzungslose Möglichkeiten zum Dialogaufbau zu finden.

Durch den Titel der vorliegenden Arbeit ‚Nicht sprechend und doch in der Sprache. Möglichkeiten des Dialogaufbaus‘ soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Sprache mehr umfasst als den Vollzug des ‚konventionellen‘ Sprechens (Rödler o.J. a: 4) und das der Aufbau des Dialogs nicht an die Fähigkeit zu sprechen gebunden ist (Rödler 2009: 92). Der in der Gesellschaft vorherrschende defizitorientierte Blick auf das ‚Nicht-Sprechen‘ von Menschen soll zu einem kompetenzorientierten Blick geleitet werden, in welchem das ‚Nicht-Sprechen’ nicht als Barriere für den Dialogaufbau wahrgenommen wird.

Der Titel der Bachelorarbeit wurde von Peter Rödler inspiriert. Rödler war bis 2018 Professor für Sonderpädagogik an der Universität Koblenz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen unter anderem in der Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik sowie in der Arbeit mit nicht sprechenden Menschen. In seinem Aufsatz „Nicht sprechend und doch in der Sprache - zum pädagogischen Handeln mit Schwerstbehinderten Menschen“ (Rödler o.J. b) beschreibt er, dass jedes Handeln in der Sprache stattfindet, wie Menschen die Teilhabe an diesem Prozess durch die soziale Umwelt verwehrt wird und wie ein Sprachraum gestaltet werden kann an dem jedes Individuum, auch ohne zu sprechen, teilhaben kann. Diese Forderung basiert rechtlich auf dem Artikel 3c der UN-BRK.

In der Profession der Heilpädagogik begegnen PädagogInnen des öfteren Menschen, die aus verschiedenen Gründen nicht mit der ‚konventionellen‘ Sprache

kommunizieren (können). Im Sinne der UN-BRK soll jedem Menschen mit seinen individuellen Ausdrucksweisen offen begegnet werden, in dem ein Sprachraum geschaffen wird der einen Dialogaufbau, unabhängig der Fähigkeit zu sprechen ermöglicht, um alle Menschen „in den Status ihrer Menschen- und Bürgerrechte zu setzen“ (Jantzen 2013 a: 17) und die volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft (UN-BRK, Artikel 3c) sicherzustellen.

Im Laufe der Literaturrecherche zu der vorliegenden Arbeit und durch Auseinandersetzung mit dem ‚Nicht-Sprechen‘ von Individuen wurde festgestellt, dass es viele verschiedene und individuelle Gründe gibt, weshalb ein Mensch nicht mit der sogenannten ‚Lautsprache‘ kommuniziert. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit stellte es sich als zu umfangreich heraus diesen individuellen Gegebenheiten gerecht zu werden. Deshalb wird die Diagnosekategorie selektiver Mutismus fokussiert. Selektiver Mutismus zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder trotz der grundsätzlichen Fähigkeit zu sprechen, schweigen und sich nur in bestimmten Situationen oder gegenüber bestimmten Personen lautsprachlich äußern (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 342). In der Praxisphase des vierten Semesters meines Studiums zur Heilpädagogin an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, machte ich (Verfasserin der vorliegenden Arbeit) die Erfahrung, dass ein Kind sozial ausgegrenzt wurde, da es nicht mit den pädagogischen Fachkräften sprach. Das Schweigen des Kindes wurde von den ErzieherInnen als Barriere angesehen, sodass kein Dialogaufbau zwischen dem Kind und diesen stattfand. Dies führte dazu, dass das Kind in seiner Teilhabe eingeschränkt war. In der vorliegenden Bachelorarbeit werden Möglichkeiten des Dialogaufbaus mit Kindern mit selektivem Mutismus erörtert, deren Fokus nicht auf dem Sprechen liegt, um Teilhabebarrieren abzubauen. Diesbezüglich stellte sich die Frage, wie ein Dialog ohne ‚konventionelle‘ Sprache aufgebaut werden kann.

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage leitete zu Forschungen über die Kommunikation in der Mutter-Kind-Dyade. Bei der Betrachtung der frühen Mutter-Kind-Kommunikation im vorsprachlichen Bereich wird deutlich, dass das ‚Nicht-Sprechen‘ des Säuglings keine Barriere für den wechselseitigen Austausch zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen darstellt und schon im vorsprachlichen Bereich ein Dialog aufgebaut werden kann (Trevarthen 2012: 83). Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich daher mit folgender Fragestellung:

Welche Möglichkeiten des Dialogaufbaus eröffnen sich durch Implikationen der Forschung zur frühen Mutter-Kind-Kommunikation in Bezug zur Diagnose selektiver Mutismus?

Zur Beantwortung der Frage erfolgt in Kapitel 2 eine Erarbeitung relevanter Begriffe und Bezüge. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem ‚Phänomen‘ Sprache. In einem nächsten Schritt wird Sprache und Sprechen gegenübergestellt. Zu-

dem wird die Theorie des Sprachraums nach Rödler vorgestellt, die als Grundlage des Dialogaufbaus mit nicht sprechenden Menschen angesehen wird. Zum Abschluss dieses Kapitels wird der Dialog näher betrachtet.

In Kapitel 3 liegt der Fokus auf Forschungen zur Mutter-Kind-Kommunikation. Es wird unter anderem Bezug zu Forschungen Ulrike Lüdtkes und ihren Doktorandinnen Senta Lück, Marie C. Banser und Chantal Polzin genommen. Prof. Ulrike Lüdtke leitet an der Leibniz Universität in Hannover die Abteilung Sprach-Pädagogik und Therapie. Sie erforscht die Sprachentwicklung bei Säuglingen, eine besondere Bedeutung nehmen dabei Emotionen in Bezug zur Sprache ein. Die Darstellung der allgemeinen Sprachentwicklung und des Spracherwerbs ist nicht Teil der vorliegenden Arbeit. Der Fokus wird auf das Dialogische zwischen Individuen gelegt. Dennoch können die Forschungen Lüdtkes als Möglichkeiten des Dialogaufbaus herangezogen werden, wie sich in Kapitel drei zeigen wird. Marie C. Banser, Chantal Polzin sowie Senta Lück fokussieren in ihren Forschungen den Dialog in der Mutter-Kind-Dyade, weshalb diese für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Außerdem werden Forschungen Colwyn Trevarthens herangezogen. Trevarthen ist Professor für Neurowissenschaften an der Universität Edinburgh. Er gilt als einer der bedeutendsten Autoren zur Neuropsychologie in der frühkindlichen Entwicklung. Er erforschte unter anderem das Intrinsic Motive Formation (IMF) und das Emotional Motor System (EMS), die als grundlegende Vorgänge der Kommunikation und des Dialogs gelten (Jantzen 2009: 8f.) und lieferte damit wichtige Beiträge zum Verständnis des Dialogaufbaus zwischen einem Säugling und seinen Bezugspersonen. Zudem liefern die Forschungen zur frühen Mutter-Kind-Kommunikation von Mechthild Papoušek und Hanuš Papoušek Erkenntnisse in Bezug zu der gestellten Forschungsfrage. Mechthild Papoušek ist Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie, Entwicklungspsychologin und Eltern-Säuglings-Therapeutin. Sie spezialisierte sich auf die Säuglings- und Kleinkind-Forschung und erforschte mit ihrem Ehemann Hanuš Papoušek die frühe Eltern-Kind-Beziehung. Ihr Fokus lag dabei unter anderem auf der vorsprachlichen Kommunikation in der ersten Lebensphase des Säuglings.

Hinsichtlich der gestellten Forschungsfrage liegt in Kapitel vier der Schwerpunkt auf der Diagnose selektiver Mutismus. Hierbei findet eine Begrenzung auf Kinder statt, da in der Literatur die Diagnose hauptsächlich bei Kindern beschrieben wurde. Die Diagnose selektiver Mutismus wurde bisher nur in wenigen Studien mit geringer Stichprobengröße erforscht (Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 592). Häufig wird das ‚Nicht-Sprechen' als extreme Schüchternheit (Bahr 2006: 149) oder gar als ‚bockiges', ‚stures' Verhalten bezeichnet, das sich „auswächst" (Hartmann 2004: 20). Seit selektiver Mutismus in der neusten Auflage des diagnostischen und statistischen Leitfadens für psychische Störungen, des DSM-5, als eigene Angsterkrankung aufgeführt wird, ist die Aufmerksamkeit für die Diagnose gestiegen (Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 591). Zu Beginn des Kapitels erfolgt zunächst eine Auseinanderset-

zung mit verschiedenen Blickwinkeln hinsichtlich der Diagnose, dabei wird dargelegt, dass die Diagnose als sogenannte ‚Sprachstörung' im Kontext mit der sozialen Isolation steht aber auch als ‚Angststörung', das der Zuordnung in der DSM-5 entspricht, anerkannt wird und damit nicht als ‚bockiges' Verhalten fehlinterpretiert werden darf. Im Anschluss daran werden mögliche Gründe für das Schweigen erörtert, um in Kapitel 5 Möglichkeiten des Dialogaufbaus zu diskutieren. Im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage werden hierbei Erkenntnisse aus Forschungen zur Mutter-Kind-Kommunikation einbezogen. Die Bachelorarbeit schließt mit der Darlegung einer dialogischen Haltung ab, die sich aus den gemachten Erkenntnissen ergibt.

2 Relevante Begriffe und Bezüge

In diesem Kapitel erfolgt eine Darlegung relevanter Begriffe und Bezüge, die als grundlegende Elemente zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage angesehen werden. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem ‚Phänomen' Sprache, indem verschiedene Definitionen und Erklärungsansätze herangezogen werden. Darauf erfolgt eine Gegenüberstellung der Begriffe Sprechen und Sprache. Dabei soll deutlich werden, dass die Sprache mehr umfasst als der konkrete Vollzug zu sprechen. Als dritter Punkt wird die Theorie des Sprachraums nach Rödler dargelegt, die Erkenntnisse für den Dialogaufbau mit nicht sprechenden Menschen liefert. Anschließend wird der Begriff und das Verständnis des Dialogs dargelegt, der ein essentieller Baustein dieser Arbeit darstellt. Das Kapitel schließt mit der Gegenüberstellung der Begriffe Dialog und Kommunikation, die häufig als Synonyme verwendet werden.

2.1 Auseinandersetzung mit dem ‚Phänomen' Sprache

Zum Einstieg dieses Kapitels wird ein Zitat Martin Bubers aufgeführt. Buber betont, „[i]m Haus der Sprache sind viele Wohnungen" (Buber 1994: 152). Dieses Zitat verbildlicht die Vielfalt und Komplexität der menschlichen Sprache.

Die Ausführungen in der Literatur verdeutlichen die Komplexität. Edda Weigand stellt fest, dass die Frage danach was Sprache ist, vielschichtig ist und, dass in der Sprachwissenschaft unterschiedliche Antworten zu dem Phänomen Sprache gefunden werden (Weigand 2012: 202). Im Folgenden werden verschiedene Definitionen und Ansätze aufgeführt, um die Komplexität aufzuzeigen.

Nach Rödler stammt das Wort Sprache vermutlich von dem schwedischen Wort ‚spraka' ab, das ‚knistern' oder ‚prasseln' bedeutet (Rödler o.J. c: 1). Im Allgemeinen wird unter Sprache der Vorgang des Sprechens und die Möglichkeit zu sprechen verstanden (ebd.: 1). Im Duden wird Sprache ebenfalls als Fähigkeit zu sprechen definiert und gilt als Anlage und Möglichkeit des Menschen sich auszudrücken (Duden 2021a). Rödler beschreibt weiter, dass sich Kulturen über Sprache ausdrücken

und dadurch Formen und Möglichkeiten der Sprache unweigerlich mit der jeweiligen Kultur verknüpft sind (Rödler o.J. b: 1). Außerdem ist Sprache wesentliches Merkmal des Menschen (Rödler o.J. c: 2) und „eines der wichtigsten Subsysteme der menschlichen Kognition“ (Schwarz-Friesel 2013: 18). Sprache gilt „als humanspezifisches, genetisch determiniertes neuronal repräsentiertes und von universalen Prinzipien bestimmtes Kenntnis und Regelsystem“ (ebd: 18) und sei entscheidendes Mittel, um Bezug zur Welt zu nehmen (ebd.:18).

Weigand definiert Sprache als natürliches Phänomen, das auf der „Integration und Interaktion von Komponenten in einem komplexen Ganzen“ (Weigand 2012: 205) beruht. Sprache stellt eine Komponente dar, die nicht von dialogischer Interaktion isolierbar zu betrachten ist (ebd.: 206). Diese Definition macht deutlich, dass Sprache neben bestimmten Fähigkeiten von dem sozialen Umfeld und der Interaktion abhängig ist. Außerdem sei „Sprache als natürliches Phänomen […] fassbar in der Fähigkeit zu sprechen, die immer in Interaktion mit anderen menschlichen Fähigkeiten ausgeübt wird und damit eingebunden ist in eine komplexe menschliche Fähigkeit“ (ebd.: 206).

Nach Ulrike Lüdtke gilt Sprache als Ausdruck des Innenlebens des Menschen und muss in Relation zu Emotionen betrachtet werden (Lüdtke in Banser 2017: 25). Durch Sprache können Menschen intern subjektiv erfahrene Gefühle ausdrücken und Emotionen werden mitteilbar (Schwarz-Fiesel 2013: 1). Zudem werden sprachliche Äußerungen durch Emotionen bestimmt (ebd.: 2), deshalb stellt das Verhältnis von Sprache und Emotion eines der wichtigsten Phänomene dar, um Menschen zu verstehen (ebd.:1). Schwarz-Friesel beschreibt Sprache als Instrument, um „subjektiv emotionale Zustände intersubjektiv zu kodifizieren“ (ebd: 11) und als bedeutendes Kommunikationsmittel (ebd: 22). Sprache ist ein soziales Werkzeug, das „extrapsychisch angeeignet in sozialer Tätigkeit, vermittelt und […] über historische und kulturelle Erfahrungen [internalisiert wird]“ (Lüdtke 2012 a: 467). Intrapsychisch ist Sprache ein Werkzeug des Denkens (ebd: 467). Demnach steht Sprache im engen Zusammenhang mit der Wechselwirkung sozialer sowie innerpsychischer Vorgänge.

Kauschke, Huber und Dohmas stellen fest, dass Sprache eine besondere Fähigkeit des Menschen ist, die mit Hilfe verbaler und nonverbaler Kommunikationsmittel zur Verständigung zwischen einzelnen Individuen eingesetzt wird (Kauschke, Huber, Domahs 2012: 246). Bei Sprache handelt es sich nicht um ein statisches Gebilde, sondern um eine variierende Fähigkeit (ebd.: 246). Auch nach Etta Wilken wird Sprache als Kommunikationssystem beschrieben, das nicht nur auf der Laut- bzw. Verbalsprache, sondern auf einem differenzierten System verschiedener Zeichen und Symbole, beruht (Wilken 2018: 12). Dabei kann es sich um Gebärden, Wörter oder optische Zeichen handeln, die Handlungen, Abfolgen und Beziehungen aufzeigen (ebd.:12). Sprache wird als grundlegend für die Verarbeitung von Wahrneh-

mungen angesehen und sei Voraussetzung für vielfältige kognitive Leistungen (ebd.: 12). Diese Sprachfunktionen erfordern nicht die Fähigkeit der Lautsprache, sondern ein differenziertes Symbolsystem (ebd.:12). Dementsprechend sei das Sprachverständnis sowie die Sprachkompetenz nicht an die Fähigkeit zu sprechen geknüpft (ebd.: 12). Diesbezüglich führt Rödler an, dass schon der erste Schrei eines Säuglings und die darauf folgenden Bedürfnisbefriedigung als Sprachakt verstanden werden kann (Rödler o.J. d: 7). Jedes Einreifen in die Welt, auch in der rudimentärsten Form, ist als Sprachakt zu verstehen (ebd.). Diese These verdeutlicht, dass es ohne den konkreten Vollzug zu sprechen möglich ist, Sprachakte zu vollziehen.
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprache ein komplexes Phänomen ist. Für die vorliegende Bachelorarbeit gilt das Verständnis der Sprache als Kommunikationssystem, das auf verschiedenen Zeichen beruht, als grundlegend. Außerdem wird die These Rödlers, dass Lautsprache keine Bedingung für den Austausch zwischen Individuen ist und jedes Eingreifen in die Welt ein Sprachakt darstellt, als relevant im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage, angesehen. In Kapitel 2.3 wird dieses Verständnis von Sprache in der Theorie des Sprachraums weiter ausgeführt. Die These Lüdtkes Sprache als Ausdruck des Innenlebens des Menschen zu verstehen der von Emotionen geprägt ist, wird für den Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus ebenfalls als wichtige Erkenntnis erachtet. Da selektiver Mutismus als Angststörung gilt und damit in Verbindung mit Emotionen steht (Bahr 2006: 7), hierauf wird im späteren Verlauf in Kapitel 4.1 eingegangen.
Im Zusammenhang mit dem Phänomen Sprache steht das Verb Sprechen. Im folgenden Kapitel werden die Begriffe Sprechen und Sprache gegenüber gestellt.

2.2 Gegenüberstellung der Begriffe Sprechen und Sprache

Der Sprachwissenschaftler Ferdinand des Saussure (1857-1913) unterscheidet in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Sprache (language) und das Sprechen (parole). Die Unterscheidung erfolgt in Sprache als System, bzw. Kompetenz und Sprechen als Handlungsvorgang, die sogenannte Performanz (Saussure in Lüdtke 2012 b: 60). Sprache als Kompetenz wird später nach Chomsky als Reihe von Fähigkeiten des, der SprecherIn bzw. des, der HörerIn definiert (Weigand 2012: 202). In den 1970er Jahren gewinnt der kommunikative Aspekt der Sprache mehr an Bedeutung (ebd.: 203). Sprache wird als Alltagssprache verstanden und Sprechen eine besondere Bedeutung beigemessen (ebd.: 203). Es entstand ein neuer Sprechbegriff der Sprechen im Sinne von Handeln versteht (ebd: 203). Weigand definierte 1989 einen neuen Sprachbegriff, in dem sie Sprache als Dialog auffasst und der Wechselseitigkeit von Sprechakten eine besondere Bedeutung beimisst (ebd.: 203). Nach Etta Wilken wird Sprechen als Vorgang definiert, bei welchem hörbare Sprache gebildet wird (Wilken 2018:12). Hierfür sei die Fähigkeit erforderlich sprachtypi-

sche Normlaute zu bilden, diese zu Wörtern zu verbinden und bedeutungsbezogen zu nutzen (ebd.: 12). Sprechen wird als Mittel der Kommunikation bezeichnet (ebd.: 12). Schwarz-Friesel fügt an, dass durch Sprache bestimmte Handlungen vollzogen werden können (Schwarz-Friesel 2013: 23). Sprechen wird, wie bei Weigand, als Handeln mit dem Medium Sprache beschrieben (ebd.: 23). Sprechen bedeutet „in Übereinstimmung mit den grammatischen und semantischen Regeln unserer Sprache bestimmte Sprachhandlungen […] zu vollziehen“ (ebd.: 23) und gilt als bewusst durchgeführte Tätigkeit, die darauf zielt, etwas Bestimmtes zu erreichen (ebd: 22f.), sowie bei dem Gegenüber etwas zu bewirken (ebd.: 26). Sprechen sei ein partnerorientierter Austausch von Informationen durch Zeichen und ist als Form der sozialen Interaktion zu verstehen (ebd: 23).

Nach Fiori, Deuster und Zehnhoff-Dinnesen kann Sprache und Sprechen grundsätzlich voneinander unterschieden werden. Sprache beziehe sich auf das abstrakte Regelsystem, während Sprechen das reale Medium direkter, interpersoneller lautsprachlicher Kommunikation darstelle (Fiori, Deuster, Zehnhoff-Dinnesen 2012: 282). Im Vergleich hierzu kritisiert Weigand eine grundsätzliche Unterscheidung von Sprache und Sprechen werde dem natürlichen Phänomen der Sprache nicht gerecht, da Sprache und Sprechen keine isolierten Gegenstände darstellen würden (Weigand 2012: 212). Sprache kann als integraler Bestandteil einer komplexen Fähigkeit beschrieben werden, die es dem Menschen als soziales Wesen ermöglicht, sich in der Gemeinschaft zu bewegen und zu behaupten (ebd.). Das menschliche Handeln, wie der Sprachgebrauch, „ist bestimmt durch ihre Natur wie durch Bedingungen der Umgebung“ (ebd.). Sprache, Sprachgebrauch und Welt sind ebenfalls nach Lüdtke untrennbar miteinander verbunden (Lüdtke 2012 b: 62). Sprache wird nach Lüdtke als Substanz und materielle Kraft beschrieben (ebd.: 62). Unter Sprechen versteht sie die Partizipation an der Umwelt (ebd.: 62). Sprache ist kein abstrakter kognitiver Prozess, sondern „mit der natürlichen und körperlichen Realität in einer einzigen, ganzen, differenzierten Welt vereint“ (ebd: 62). Sprache sowie Sprechen stellen eine materiale Realität dar, „die handelt und wirkt“ (ebd: 62). Sprache hat auch eine emotionale Dimension, welche sich als komplexes nonverbales Zeichensystem ausdrückt und nicht missachtet werden sollte (Ruthrof 2012: 182).

Bahr stellt fest, dass ein Mensch durch das Sprechen nicht die Sprache artikuliert, sondern „Inhalte seines Bewußtseins“ (Bahr 2006: 118). Dabei stellt Sprache eine Fähigkeit dar, die der Mensch im Dialog entwickeln muss. Hierzu ist die Auffassung Martin Bubers passend. Bubers Überzeugung nach heißt ‚Ich sein‘ sprechen (Arnold 2019: 47). Dies kann nur in einer Beziehung verwirklicht werden (ebd.: 47). Das Sprechen kann, wie auch das Ich, nur im Dialog vollzogen werden (ebd.: 47). Es wird deutlich, dass der Dialog eine wichtige Komponente in Bezug zur Sprache und

Sprechen ist und eine Bedingung darstellt, für das „In-der-Sprache-Sein“ (Rödler 2000: 106).

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass die Unterscheidung zwischen Sprache und Sprechen vielschichtig ist und es in der Literatur keinen eindeutigen Konsens gibt. Wie aufgezeigt, wird Sprache an manchen Stellen, zum Beispiel (z.B.) bei Fiori, Deuster und Zehnhoff-Dinnesen von dem Sprechen unterschieden. An anderen Stellen, unter anderem bei Lüdtke wird betont, dass Sprache und Sprechen grundsätzlich nicht voneinander getrennt werden können. In dem von Rödler inspirierten Titel der vorliegenden Bachelorarbeit ‚nicht Sprechend und doch in der Sprache‘ wird zum Ausdruck gebracht, dass das Sprechen von der Sprache insoweit unterschieden wird, dass es auch ohne die Fähigkeit zu sprechen möglich ist, Teil von Sprachakten zu sein. Denn Sprache ist mehr als der konkrete Vollzug zu sprechen (Rödler o.J. b: 2). Dies entspricht dem Verständnis in der UN-BRK. In den Begriffsbestimmungen in Artikel 2 ist festgelegt, dass „‚Sprache‘ gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen [einschließt]“ (UN-BRK, Artikel 2). Sprache vollzieht sich in einer Mehrdeutigkeit, welcher nach Rödler durch die bloße Einbeziehung nonverbaler Kommunikationsmittel nicht gerecht wird (Rödler o.J. b: 2). In Kapitel 2.3 wird hierauf genauer eingegangen.

Dieses Kapitel schließt mit einem Zitat ab, das den Unterschied zwischen Sprechen und Sprache, wie er in der vorliegenden Bachelorarbeit verstanden wird, verdeutlicht. In diesem Zitat kann das Reden als Sprechen verstanden werden. „Reden und Sagen ist nicht das gleiche. Reden kannst du nur mit dem Mund, sagen kannst du ‘es‘ auch mit den Augen, mit deiner Haltung, mit deinem Schweigen“ (Hanselmann zit. in Haeberlin 1988: 306). Jenes vielschichtige und mehrdeutige Verständnis von Sprache wird im folgenden Kapitel zur Sprachraumtheorie erneut aufgegriffen und ausgeführt.

2.3 Die Sprachraumtheorie nach P. Rödler als Grundlage für den Dialogaufbau mit nicht sprechenden Menschen

Ausgangspunkt der Theorie des Sprachraums nach Rödler ist die biologische Unbestimmtheit des Menschen (Rödler o.J. c: 3). Unter dieser Unbestimmtheit versteht Rödler, dass das Handeln der Menschen nicht an vorab festgelegte Bestimmungen gebunden (Rödler o.J. a: 4) und gegenüber bestimmten Zwecken frei ist (Rödler o.J. c: 4). Menschen hätten, im Gegensatz zu Tieren, kein angeborenes Verhältnis zur Welt (Rödler 2003: 4). Die fehlende Bestimmung müsse durch eine wechselseitige soziale Orientierung mit Anderen aufgebaut werden (Rödler 2003: 4). Diese Orientierung sei immer gegenständlich und betreffe den Körper des Individuums, die Welt und die Mitmenschen (Rödler o.J. c: 4). Des Weiteren stelle die Theorie des Sprach-

raums eine Ausarbeitung des Dialogischen Prinzips ‚Ich werde am du' nach Martin Buber, dar (Rödlero.J. c: 4).

Um sich in der Welt orientieren zu können, müssen Individuen nach Rödler miteinander interagieren (Rödler 2000: 179). Diese Interaktion finde im Reich der Sprache statt, ist jedoch nicht an die Fähigkeit zu sprechen gebunden, sondern wird als Handeln in einem System von Zeichen verstanden (ebd.: 179). Rödler verbindet mit dem Begriff Sprache nicht nur das sogenannte „[konventionelle] Sprechen" (Rödler o.J. a: 4). Sprache vollzieht sich in allen Handlungen mit welchen sich Menschen aufeinander beziehen, auf ihr Gegenüber eingehen und der Welt durch ein gegenseitiges „Ohr [Leihen]" (ebd.: 4) eine Bestimmung geben.

Das „In-der-Sprache-Sein" (Rödler 2000: 106) bezeichnet die Eigenschaft des Menschen sich gegenüber kulturellen Bedingungen entwickeln zu müssen (ebd.: 106). Dies sei nicht an bestimmte Kompetenzen, wie beispielsweise die Fähigkeit zu sprechen, gebunden (ebd.: 106). Das führt zu der Auffassung, dass die individuelle Sprache, die ein Individuum verwendet, als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns anerkannt werden muss (ebd.: 54). Als weitere Bedingung für das ‚In-der-Sprache-sein' wird der Aspekt der Liebe angesehen (ebd.: 96). Denn die Liebe und Annahme des Gegenübers gelten als Voraussetzung sozialer Prozesse (ebd.: 97) und sind wesentliche Bedingungen für den Dialog, wie in Kapitel 2.4 aufgezeigt wird. Zentrale Funktion der Kommunikation und der Sprache ist es sich in der Welt zu orientieren und dieser eine Bedeutung zu verleihen (Rödler o.J. a: 4). Hierbei ist es zentral die Mehrdeutigkeit der Sprache anzuerkennen (ebd: 4). Die Anerkennung der Mehrdeutigkeit der Sprache schafft einen Sprachraum, der die Welt für Individuen mit ihren individuellen Möglichkeiten benennbar macht und auf der Seite des Gegenübers eine interpretative Annäherung ermöglicht (ebd.: 5). Das absolute Verstehen sei nicht Ziel dieser Annäherung, denn das Verstehen ist nach Rödler abhängig von Interpretationen seitens des, der HörerIn (ebd.: 5). Besonders wenn ein Dialog nicht mit der ‚konventionellen' Sprache geführt wird, kommt der Interpretation und Reflexion des Verwendungszusammenhangs wie auch gezeigten Reaktionen und Antworten, eine große Bedeutung zu (Rödler 2000: 40).

Rödler stellt fest, dass der Sprachprozess zwischen Menschen durch das Ringen um Verständigung entsteht (Rödler o.J. a: 5). Bei diesem Prozess darf kein Individuum ausgeschlossen werden, auch wenn das völlige Verstehen nicht möglich ist (ebd.: 5). Der Aufbau eines Dialogs und die Teilhabe am Sprachraum bedarf die Bereitschaft, sich auf die Antwort seines Gegenübers einzulassen und mit dieser „verantwortlich, d.h. selbst-kritisch interpretativ […] umzugehen" (ebd.: 5). Der dadurch entstehende Sprachprozess, der eine Voraussetzung für einen Dialog darstellt, kann mit allen Menschen ohne Ausnahme aufgebaut werden (ebd.: 5). Die Qualität der sprachlichen Beziehung liegt nicht in der Kompetenz der sprechenden Person, son-

dern in der Bereitschaft des, der HörerIn sich die Aussagen des Gegenübers interpretativ zu vergegenwärtigen (Rödler o.J. a: 4). Die Qualität des dadurch entstehenden Sprachraums ist dabei nicht durch die sprachliche Qualität der SprecherInnen gekennzeichnet, sondern „durch das Maß in dem das Umfeld eines Menschen bereit und in der Lage ist, dessen Äußerungen wahrzunehmen, d.h. möglichst treffend zu interpretieren“ (Rödler 2009: 92). Dementsprechend kann ein Mensch nur Teil des Sprachraums sein, wenn seine individuellen Möglichkeiten sich auszudrücken ‚gehört‘ und wertgeschätzt werden.

Damit Individuen Teil des Sprachraums sein können, müssen Menschen dazu bereit sein, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen und eigene Vorstellungen gegenüber der Person durch deren Reaktionen zu verändern (Rödler 2009: 92). Bei diesem gegenseitigen Austausch geht es nicht darum, die Äußerungen falsch oder richtig zu interpretieren (ebd.: 92). Entscheidend ist die gemeinsame Begegnung und das Ermöglichen einer Reaktion des, der Anderen auf das eigene Verhalten. (Rödler 2017). Das Herstellen eines gemeinsamen Sprachraums ist seitens des, der SprecherIn voraussetzungslos (Rödler 2013: 149). Essentiell ist, „dass gemeinsam bedeutungsvolle Situationen geschaffen werden und in diesen die Reaktionen - und seien diese rein körperlich - als Kommentare/Antworten interpretiert werden“ (Rödler 2013: 149). Ist der Sprachraum durch diese Eigenschaften gekennzeichnet, kann jeder Mensch, unabhängig seiner Beeinträchtigung, Teil dieses Sprachraums sein (Rödler 2009: 92). Weiter macht Rödler deutlich, dass es bei dem gemeinsamen Sprachraum nicht darum geht, jeden Wunsch des Gegenübers zu erfüllen (Rödler 2013: 149). Entscheidend ist viel mehr, dass jeder Wunsch gehört wird, sodass sich die Individuen in der Reaktion des Gegenübers wiederfinden (ebd.: 149).

Als Bedingung der gemeinsamen Interaktion im Sprachraum gilt, dass Menschen die Möglichkeit haben auf ihr Gegenüber einzuwirken. Je geringer diese Möglichkeit ist, desto größer wird die Gefahr, dass sich seitens des Gegenübers ein „Für-wahr-halten“ (Rödler o.J. c: 3) entwickelt, das nicht mehr reflektiert wird. Dieses ‚Für-wahr-halten‘ wird als richtig anerkannt und dominiert die Äußerungen Betroffener (ebd.: 3). Dadurch entsteht die Gefahr, dass Prozesse seitens Betroffener erliegen (ebd.: 3). Ein scheinbar völliges Verständnis des Gegenübers beendigt die Verständigung (Rödler o.J. a: 4), da dadurch die Äußerungen und Reaktionen des Gegenübers dominiert und ignoriert werden (Rödler o.J. c: 3). Darüber hinaus könnte ebenfalls keine Sprache entstehen, wenn keine Verständigung gelingt (Rödler o.J. b: 4). Das Reich der Sprache entsteht in einem „Schwebezustand“ (ebd.: 4) zwischen Verständnis und Mehrdeutigkeit des gemeinsamen Gegenstands.

Vor allem wenn Menschen nicht sprechen (können) werden sie von äußeren oder inneren Konstrukten, wie Therapieplänen oder Stereotypien, abhängig gemacht (Rödler 2013: 148). Die starren Konstrukte verhindern einen flexiblen Austausch

(ebd.: 148). Als Beispiel hierfür gilt der routinierte Alltag vieler Institutionen (ebd.: 148). Durch die starre Routinen wird eine echte Begegnung verwehrt und Verhaltensweisen, wie Aggressionen oder Selbstverletzungen entstehen, um sich trotz der fehlenden Begegnung in einem Sprachraum zu bewegen (ebd.: 148). Der nicht stattfinde Bedeutungsaustausch, führt zu einer wechselseitigen Sprachlosigkeit, in Form starrer Regeln oder aggressiver Ausbrüche, der Beteiligten (ebd.: 148). Dadurch entstehen Barrieren für die gleichberechtigte Teilhabe am Sprachraum (ebd.: 149.). Aufgabe der Pädagogik ist, einen gemeinsamen kulturellen Raum aufzubauen, der jedem Individuum einen Platz im Sprachraum ermöglicht (Rödler 2000: 238). Jeder Mensch erfüllt grundsätzlich alle Voraussetzungen, um dem Sprachraum beizutreten (ebd.: 238). Dieser Zugang zum Sprachraum kann durch Ignoranz und Beharren auf konventionelle Techniken, wie die ‚konventionelle Lautsprache', verwehrt werden (ebd.: 238). Dies macht deutlich, dass eine Behinderung in Bezug auf den Dialogaufbau nicht im Individuum selbst liegt, sondern durch die soziale Umgebung konstruiert wird, die den Verhaltensweisen nicht adäquat begegnet und einen Austausch verhindert (Lanwer-Koppelin 2012: 43).

Rödler beschreibt, dass Menschen die sich nicht mit der ‚konventionellen' Sprache ausdrücken gleichermaßen am Sprachraum teilhaben können (Rödler o.J. b: 7f.). Hierfür ist es notwendig Situationen zu schaffen, in welchen Menschen die Möglichkeit haben auf die soziale Umwelt einzuwirken (ebd.: 7). Momente der Überraschung und Auseinandersetzung, die zur Veränderung der eigenen Erwartungen an sein Gegenüber führen, werden als Bedingung angesehen, sich im Sprachraum zu begegnen (ebd.: 7). Um einen gemeinsamen Sprachraum zu erschaffen ist es von Bedeutung Situationen zu ermöglichen, in welchen Reaktionen des, der Anderen als Antworten interpretiert werden (Rödler 2013: 149). Voraussetzung der Begegnung im Sprachraum, ist die Flexibilität der PädagogInnen und die Bereitschaft, eigene Interpretationen durch Reaktionen des Gegenübers zu verändern (Rödler o.J. b: 7). In diesem gemeinsamen Produktionsprozess entsteht ein Sprachraum an welchem Jeder und Jede, unabhängig individueller Möglichkeiten sich zu äußern, teilhaben kann (ebd.: 7).

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass Sprechen keine Bedingung darstellt, um Teil des Sprachraums zu sein (Rödler 2013: 149). Wichtig ist vor allem, Individuen offen gegenüberzustehen und sich gemeinsam mit dem Gegenüber in einem wechselseitig interpretativen Prozess zu begeben. Hierfür muss die Mehrdeutigkeit der Sprache anerkannt werden, denn Reaktionen im Sprachraum können, wie am Dialog mit Babys deutlich wird (Kapitel 4.2), auch rein körperlich sein (Rödler 2013: 149). Durch die Anerkennung der Mehrdeutigkeit der Sprache gelingt es, dem Gegenüber einen Platz im Sprachraum zu ermöglichen, um gemeinsam in einen wechselseitig rekursiven Prozess zu treten (ebd.: 150). Nach Buber kann eine wirkliche Begeg-

nung selbst im Schweigen entstehen, denn entscheidend sei die Rückhaltlosigkeit zwischen Menschen, die auch wortlos sein kann (Buber 1994: 143). Wo diese entsteht baut sich ein Dialog zwischen den Individuen auf (ebd.). Im Nachfolgenden Kapitel wird der Dialog näher erläutert.

2.4 Auseinandersetzung mit dem Begriff Dialog

Der Dialog ist für die vorliegende Bachelorarbeit von essentieller Bedeutung. Der Begriff Dialog wird alltagssprachlich als Gespräch verstanden, wie in der Worterklärung im Duden deutlich wird. Hier heißt es ein Dialog sei eine abwechselnd geführte Rede zwischen zwei oder mehreren Personen (Duden 2021b). Durch die folgende Auseinandersetzung mit dem Dialog wird aufgezeigt, dass es sich bei einem Dialog, im Sinne der heilpädagogischen Profession um mehr handelt, als ein wechselseitiges Gespräch.

Der Dialog stellt nach Markus Plate eine bestimmte Art der Kommunikation dar. Die echte menschliche Begegnung bildet die Grundlage für einen Dialog. Der Dialog zielt darauf „unbewusste Annahmen über die Wirklichkeit zu erkunden und zu hinterfragen“ (Plate 2013: 165). Eine Bedingung des Dialogs sei den Prozess zu verlangsamen, um die Reaktionen und Aussagen des Gegenübers reflektieren zu können. Der Dialog wird als wechselseitiger Prozess beschrieben, der Auswirkungen auf die psychische und die soziale Ebene hat. Auf der psychischen Ebene gehe es darum, die eigenen, unbewussten Annahmen zu erkennen. Dabei führe es zu Konflikten, wenn Gedanken und Überzeugungen über den, die GesprächspartnerIn „zu selbsterfüllenden Prophezeiungen werden“ (ebd.: 166). Durch eine Verlangsamung im Dialog kann diesem Prozess entgegengewirkt werden. Auf sozialer Ebene dient der Dialog zur Konfliktbearbeitung wie auch zur Bewältigung von Herausforderungen. Zudem wird betont, dass autoritäre Strukturen die wechselseitige Begegnung und den Aufbau eines Dialoges verhindern. Eine Grundlage für den Dialog bildet das unvoreingenommene Zuhören, offen für die Aussagen des Gegenübers zu sein und nicht an eigenen Annahmen festzuhalten, dies wurde auch anhand der Sprachraumtheorie deutlich. Der Dialog ist eine Form des Gesprächs, bei welchem sich die DialogpartnerInnen gegenseitig Zuwenden, das Gegenüber als PartnerIn annehmen und akzeptieren sowie in dessen Sein bestätigen. (Plate 2013: 165-169)

Nach Lanwer wirkt sich der Dialog als soziale Kommunikation auf die individuellen Verhaltensweisen eines Menschen aus und ist für die Bildung der Psyche bedeutungsvoll (Lanwer 2013: 181). Der Dialog spiegelt die Lebenstätigkeit eines Subjekts wieder und bestimmt die Entstehung des Psychischen (ebd.: 181). Laut Vygotskij bildet sich das Individuum mit seinen individuellen Verhaltensweisen dadurch aus, was es für andere ist (Vygotsij in ebd.: 181). Damit gilt der Dialog als Voraussetzung für das soziale Geschehen zwischen Individuen und wird als Bedingung gesehen,

durch die Menschen, durch andere, zu sich selbst werden (Jantzen in ebd.: 181). In Martin Bubers Werk „Das Dialogische Prinzip“ (Buber 1994) spielt die Beziehung zwischen den Menschen, dem Ich und dem Du, eine zentrale Rolle (Arnold 2019: 45). Das Ich und das Du treten nach Buber immer als Wortpaar auf, dies rückt die Beziehung zwischen den Menschen in den Mittelpunkt, durch die sich der Mensch verwirklicht (Buber 1994: 8). Eine echte Beziehung sei nur zwischen dem Ich und dem Du realisierbar und beruht auf Gegenseitigkeit (Arnold 2019: 45). Laut Buber entsteht „das Wort […] Mal um Mal substantiell zwischen den Menschen“ (Buber 1994: 195). Durch den zwischenmenschlichen Charakter des Dialogs, kann das sonst Unerschlossene erkundet werden (ebd.: 195). Dieses Zwischen ist für das dialogische Prinzip von großer Bedeutung (Arnold 2019: 45). Das Zitat Bubers „Ich werde am Du“ (Buber 1994: 15) macht die Wichtigkeit eines Gegenübers deutlich und hebt die Wechselwirkung zwischen dem Ich und dem Du im Dialog hervor. Wie das Du erlebt wird ist zudem nicht von dessen Inhalt oder dem Gegenstand abhängig, sondern von der Beziehung des Ich zum Du (Arnold 2019: 47).

Rödler beschreibt den Dialog als „Öffnung des Menschen hin zum DU“ (Rödler o.J. d: 1) und stellt fest, dass im Allgemeinen von der Möglichkeit des Dialogischen jedes Individuums ausgegangen wird (ebd.: 1). Dabei kritisiert er, dass dieser Gedanke von einer Normalitätsvorstellung geprägt sei, die bestimmte Fähigkeiten zur Kommunikation voraussetzt (ebd.: 1). Jedoch gebe es Individuen, die nicht auf die als Norm bezeichneten Fähigkeiten, wie beispielsweise die ‚konventionelle‘ Sprache, zurückgreifen können (ebd.: 1). Buber macht deutlich, dass die ‚konventionelle‘ Sprache jedoch keine Bedingung des Dialogs darstellt. Nach Buber bedarf der Dialog „keines Lauts, nicht einmal einer Gebärde. Sprache kann sich aller Sinnfälligkeit begeben und bleibt Sprache“ (Buber 1994: 142). Außerdem wird hervorgehoben, dass auch das „eifrigste Aufeinanderzu-Reden kein Gespräch ausmacht“ (ebd.: 141). Ein Dialog entsteht nicht durch die geäußerte Lautsprache, sondern dort, wo sich Menschen ohne Rückhalt aufeinander einlassen (ebd.: 141). Dies kann auch ohne Worte geschehen, denn ein Dialog vollendet sich außerhalb der mitgeteilten oder mitteilbaren Inhalte (ebd.: 143f.).

Lüdtke definiert den Dialog als „affektgenerierte und affektgesteuerte intersubjektive Konstruktion von bedeutungsübermittelnden und sinn(es)geladenen verbalen und nonverbalen Zeichen sowie ihr Austausch in allen Zeichen-Kodes“ (Lüdtke 2013: 257). Diese Definition hebt erneut hervor, dass ein Dialog ohne ‚konventionelle‘ Sprache geführt werden kann. Nach Lüdtke bildet der Austausch kleinster Elemente, die als Zeichen beschrieben werden, den Grundstein für jede Form von Kommunikation und Sprache. Diese Zeichen können einerseits als verbale, im Sinne von Laut- und Schriftsprache, aber auch als nonverbale Sprachkodes, wie beispielsweise Körpersprache, Gebärden, Bildsprache, klassifiziert werden (ebd.: 259). Diese

Form des Zeichenaustauschs ist jeweils von den Individuen abhängig, die diese Zeichen ausdrücken (ebd.: 259). Mit Hilfe der Zeichen werden Informationen und Bedeutungen zwischen SenderIn und EmpfängerIn gesendet (ebd.: 259).
Der echte Dialog entsteht im Bereich und durch die Entfaltung des Zwischenmenschlichen (Buber 1994: 276). Als unerlässliche Bedingung für einen Dialog erkennt Buber eine wechselseitige Beziehung, und die Anerkennung seines Gegenübers in „lebendiger Partnerschaft“ (ebd.: 286). Der Dialog meint die Hinwendung eines Menschen zu seinem Gegenüber, dies schließe die wechselseitige Akzeptanz mit ein (ebd.: 293). Ein Dialog ist dadurch kennzeichnet, dass die TeilnehmerInnen sich in ihrer Existenz ernst nehmen und sich gegenseitig intensiv zuwenden, sodass sich eine Lebendigkeit zwischen den DialogpartnerInnen entwickelt (ebd.: 293). Buber beschreibt, die wechselseitige Partizipation beider DialogpartnerInnen als eine wesentliche Bedingung für den Aufbau eines Dialogs (ebd.: 293). Das Dialogische ist dadurch charakterisiert, dass Menschen wirklich miteinander zu tun haben und nicht, dass Menschen miteinander in Kontakt treten (ebd.: 167). Ein Dialog entsteht dementsprechend, wenn das Gegenüber als PartnerIn in dem eigenen Lebensvorgang betrachtet wird (ebd.: 286). Das Ausschlaggebende ist dabei der Austausch zwischen außen und innen sowie innen und außen (Feuser, Jantzen 2014: 78). Dadurch entsteht eine Brücke, die symbolisch für den Austausch mit der Welt steht (ebd.).
Nach tätigkeitstheoretischer Betrachtung stellt der Dialog eine Tätigkeitsform dar und ist für den Menschen unentbehrlich (Lanwer 2013: 178). Der Dialog gilt als Wechselwirkung zwischen zwei Individuen und zielt auf die Herausbildung eines gemeinsamen Sinns (ebd.: 178). Der Dialog drückt sich durch bindungsbezogene Gefühle aus und vollzieht sich in einer Wechselbeziehung zwischen zwei Subjekten, wodurch Räume von Bestätigung, Sicherheit und Vertrauen entstehen (Jantzen in ebd.: 178). Ein echter Dialog wirkt sinnstiftend und lässt angstfreie Räume entstehen (Jantzen in ebd.: 178). Nach Spitz ist ein Dialog dabei mehr als die reine Aktion und Reaktion der DialogpartnerInnen (Spitz 1976:71). Neben der Aktion und Reaktion sei der Dialog dadurch charakterisiert, Initiative zu ergreifen und zu erwarten, dass etwas geschieht (ebd.: 74).
Gerd Iben vergleicht den Dialog mit der Bewegung einer Wippe und macht damit die Bedeutung der Wechselseitigkeit deutlich. Eine permanent symmetrische Kommunikation führe zum Stillstand der Wippe. „Erst die Wechselseitigkeit hält die Wippe in Bewegung“ (Iben 1988: 358). Die positive Beziehung zwischen den DialogpartnerInnen verhindert, dass einer, eine ihr, sein „Gewicht dazu benutzt, den anderen [die andere] von der Wippe zu katapultieren“ (ebd: 258). Der dargestellte Vergleich mit einer Wippe verdeutlicht, die Gegenseitigkeit, das gemeinsame aufeinander Einlas-

sen sowie die Partizipation beider PartnerInnen, als wesentliche Elemente des Dialogs. (Iben 1988: 357f.)

2.5 Gegenüberstellung der Begriffe Dialog und Kommunikation

In der Alltagssprache wird Dialog und Kommunikation häufig gleichgesetzt. Im Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass es sich bei dem Dialog um einen wechselseitigen Prozess zwischen zwei Individuen handelt. Vor allem die intensive Zuwendung und die Partizipation der DialogpartnerInnen stellen eine wesentliche Bedingung für den Dialogaufbau dar. Außerdem wurde deutlich, dass sich der Dialog im Zwischenmenschlichen vollzieht. Im Folgenden soll deutlich gemacht werden, dass der Dialog über die Kommunikation hinausgeht.

In der Tätigkeitstheorie gilt Kommunikation als ein System zielgerichteter und motivierter Prozesse, „die die Wechselwirkung der Menschen in der kollektiven Tätigkeit gewährleisten“ (Lanwer 2013: 178) und gesellschaftliche und individuell-psychischen Beziehungen realisieren (Lanwer 2013: 178). Zur Realisierung dieses Prozesses, werden spezifische Mittel, wie Sprache, verwendet (ebd.). Die Kommunikation gilt als zielgerichteter Prozess, der zur Koordination der Handlungen mehrere Individuen dient (ebd.). Emotionale Ausdrucksreaktionen wie Blicke, symbolische und kommunikative Signale, wie Mimik und Gestik, sprachliche und andere Zeichen, sind Mittel der Kommunikation (ebd.).

Jantzen betont das Dialogische als individuelles Moment grundsätzlich von der Kommunikation zu unterscheiden (Jantzen in ebd.: 178). Dies wird an folgendem Beispiel eindrücklich. „Eine Kommunikation zwischen Computern gibt es, einen Dialog nicht“ (Feuser, Jantzen 2014: 76). Jantzen zufolge liegt der Unterschied darin, dass Kommunikation als Austausch und Mitteilen in einem gemeinschaftlichen Tun angesehen werden kann (Jantzen 1990: 212). Dem gegenüber steht der Dialog, der mehr umfasst (ebd.: 212). In der dialogischen Wechselseitigkeit zwischen zwei Individuen drückt sich neben der Objektwelt auch die Einstellung der Individuen aus, die in einem reziproken Prozess ausgetauscht werden (ebd.: 212). Der Prozess eines Dialogs geht über einen reinen Informationsaustausch hinaus (ebd.: 212). Diese Annahmen machen deutlich, dass die Resonanz des Gegenübers beim Führen eines Dialogs von wesentlicher Bedeutung ist. Der Prozess der Kommunikation hingegen ist nach Spitz auch ohne die Resonanz möglich und kann mit etwas „Unbelebten“ (Spitz 1976: 17) geführt werden. Ein Dialog kann nur zwischen lebenden Partnern aufgebaut werden, denn „das Unbelebte kann keinen Dialog führen“ (ebd.: 17), da kein wechselseitiger Aktions- und Reaktionsprozess möglich ist. Zwar kann eine Beziehung zu etwas Unbelebten aufgebaut werden, jedoch ist diese Beziehung einseitig, da das Unbelebte nicht auf Äußerungen des Gegenübers reagiert (ebd.: 17). Der Dialog gilt als sich entwickelnder Vorgang, bei welchem immer wieder neue

Antworten auf höherem Niveau entstehen (ebd: 18). Nach Buber kann ein Individuum nur mit einem personalen Menschen, von Mensch zu Mensch, in einen Dialog treten (Buber zit. in Arnold 2019: 48). Buber stellt fest, dass Menschen zwar zu einem Es, wie beispielsweise einem Tier oder einem Baum, in Beziehung treten und mit dem Es kommunizieren können (ebd.: 49). Jedoch fehle dabei die Wechselseitigkeit in der Beziehung (ebd.: 49). Ein Dialog ist nur möglich, wenn Individuen ihrem Gegenüber gegenseitig die volle Aufmerksamkeit, Konzentration und Präsenz schenken (ebd.: 48). Das Wesen des Gegenübers muss akzeptiert und angenommen werden wie es ist (ebd.: 48). Dabei muss die Beeinflussung der eigenen Gedanken ermöglicht werden (ebd.:48). Dies wurde auch bei Darlegung zur Sprachraumtheorie, in Kapitel 2.3, deutlich.
Nach Lück ist die Kommunikation ein Mittel für den Dialogaufbau. Für den Dialogaufbau wären Kommunikationsmittel nötig, die DialogpartnerInnen miteinander verbinden (Lück 2018: 30). Die Kommunikation über Zeichenträger würde emotionale Zustände ausdrücken (ebd.: 30). Kommunikativen Fähigkeiten lägen dabei nur zu einem geringen Teil in der Stimme (ebd.: 30). Bedeutsam ist viel mehr die Summe der Bewegungen, die innerhalb der Zeichenträger übermittelt wird (ebd: 30). Es wird auch hier deutlich, dass die ‚konventionelle' Sprache keine Voraussetzung für den Dialog darstellt, wie im Kapitel 2.3 erläutert wurde.

In den einleitenden Kapiteln zu grundlegenden und relevanten Theorien und Begriffen wurde deutlich, dass Sprache in vielfältiger Form ausgedrückt werden kann und nicht die Fähigkeit zu sprechen erfordert. Die Theorie zum Sprachraum verdeutlicht, dass jeder Mensch Teil des Sprachraums sein kann, wenn das soziale Umfeld die Mehrdeutigkeit der Sprache anerkennt und darauf adäquat reagiert. Ebenso stellt der Dialog einen voraussetzungslosen Prozess dar, der sich in der Beziehung und durch die intensive Aufmerksamkeit zwischen zwei Individuen realisiert, hierfür ist die Wechselseitigkeit beider DialogpartnerInnen essentiell. Im Folgenden liegt hinsichtlich der Forschungsfrage der Fokus auf Forschungen zur Mutter-Kind-Kommunikation, um egalitäre Möglichkeiten des Dialogaufbaus zu erkennen.

3 Die frühe Mutter-Kind-Kommunikation

In diesem Kapitel werden im Hinblick auf die gestellte Frage, Forschungen zum frühen Dialog in der Mutter-Kind-Dyade betrachtet. Feuser und Jantzen stellen fest, dass die Kommunikation zwischen der Mutter und ihrem Säugling, Möglichkeiten des basalen Dialogaufbaus im nonverbalen Bereich darlegen (Feuser und Jantzen 2014: 78). Demzufolge könnten Erkenntnisse aus Forschungen zur frühen Mutter-Kind-Kommunikation Möglichkeiten des Dialogaufbaus mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus aufzeigen.

Zunächst wird aufgezeigt, dass die frühe Mutter-Kind-Kommunikation ein Dialog, wie er in Kapitel 2.4 herausgearbeitet wurde, darstellt. Folgend wird der vorsprachliche Dialogaufbau fokussiert. Im dritten Punkt liegt das Augenmerk auf der Intersubjektivität, die als Grundlage für den Dialogaufbau im vorsprachlichen Bereich gilt. Im Anschluss daran wird die Bedeutung von Emotionen im frühen Mutter-Kind-Dialog dargelegt und abschließend das relationale, poststrukturalistische Zeichenmodell nach Lüdtke vorgestellt.

3.1 Der Dialog in der Mutter-Kind-Dyade

Trevarthens Forschungen nach können bereits Säuglinge basale, emotionale sowie kognitive Zustände ausdrücken und in einem wechselseitigen Rhythmus aus Silben und Phrasen einen dialogischen Austausch mit mitempfindenden, sympathischen PartnerInnen führen und die Initiative in diesen frühen Dialogen übernehmen (Trevarthen 2012: 91). Durch Untersuchungen der Dialoge zwischen Müttern und ihren wenigen Monate alten Säuglingen wurde bestätigt, dass frühe Dialoge in der Mutter-Kind-Dyade, im Hinblick auf Rhythmus und Synchronisation, Ähnlichkeiten mit den Mustern einer Konversation haben (Bateson in Lück 2018: 14). Säuglinge sind demnach zum Dialogaufbau fähig und ihr Handeln darf nicht als reine Imitation missverstanden werden (ebd.: 14).

Nach Rödler ist ein Kennzeichen des frühen Dialogs, dass das Kind von der versorgenden Person angesprochen und bei der Suche nach der richtigen Versorgung einbezogen wird. Die Interpretationen eines Individuums und die daraus resultierende Reaktion führen wiederum zu einer Reaktion des Gegenübers. Daraus entsteht ein eng „gekoppeltes Kommunikationssystem zwischen Mutter und Kind“ (Rödler 2003: 5). Der Dialog findet auf gemeinsamer Ebene zwischen den Individuen statt, bei dem nicht festgestellt werden kann, wer diesen führt und wer folgt, da die Handlungen und Reaktionen der einzelnen DialogpartnerInnen sich gegenseitig bedingen und die Situationen dadurch einen immer neu veränderten Ablauf nehmen. Die Partizipation ist auf Ebene beider DialogpartnerInnen gegeben. (Rödler 2003: 5)

Rene Spitz bezeichnet die wechselseitigen Reaktionen in der Mutter-Kind-Dyade ebenfalls als Dialog, auch wenn kein verbaler Austausch stattfindet (Spitz 1976: 78). Für diesen frühen Dialog führt er die Bezeichnung „Dialog-Vorläufer“ (ebd.: 78) ein. Dieser Dialog entwickelt sich aus einem wechselseitig stimulierenden Austausch von Handlungen und Reaktionen (ebd: 78). Der Beginn des Dialogs lasse sich bereits in der Stillsituation zwischen Mutter und Kind finden (ebd.: 78). Hier entstehen die ersten Vorgänge, die zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten führen (ebd.: 78), indem Reaktionen des Kindes bestimmte Reaktionen der Mutter auslösen (ebd.: 72). Diese provozieren wiederum eine Antwort seitens des Kindes (ebd.: 72).

Dadurch entsteht ein wechselseitiger Prozess, woraus sich immer wieder neue Konstellationen von zunehmender kommunikativer Komplexität ergeben (ebd.: 72).
Neben Spitz betonen Papoušek und Papoušek, dass im vorsprachlichen Bereich in der Mutter-Kind-Dyade von Dialog gesprochen werden kann. In diesem Dialog zwischen Mutter und Kind stimulieren und belohnen sie sich gegenseitig und lernen das Gegenüber zu beeinflussen. Papoušek und Papoušek stellten in ihren Forschungen fest, dass sich Mutter und Kind in Form eines Dialogs austauschen, bei welchem sich beide gegenseitig durch ihr eigenes Verhalten beeinflussen und das Verhalten des Gegenübers „im guten Sinne […] manipulieren“ (Papoušek und Papoušek 1979: 200). Dadurch entwickelt das Kind ein vertrautes Konzept über das Verhalten der Mutter und erprobt dieses. Damit der Säugling das Verhalten der Mutter einschätzen kann, ist eine Kontinuität und Konsistenz im Verhalten der Mutter gegenüber dem Säugling essentiell. Durch Umwelteinflüsse macht der Säugling die Erfahrung mit unbekannten Komponenten, dadurch wird seine Aufmerksamkeit aufrecht erhalten. (Papoušek und Papoušek 1979: 200)
Als Merkmal der frühen Mutter-Kind-Kommunikation und Ursprung des Dialogs stellt Mechthild Papoušek in ihrem Buch „Vom ersten Schrei zum ersten Wort“ (Papoušek 2001) den Turn-Taking Prozess heraus, der als wichtiges Moment im frühen Dialog in der Mutter-Kind-Dyade gilt (ebd.: 98). Das sogenannte Turn-Taking gilt als essentielle Fähigkeit für die verbale und nonverbale Kommunikation und verleiht der frühen Interaktion, zwischen dem Säugling und seinen Bezugspersonen, eine dialogische Struktur (Rohlfing 2019: 60). Das Turn-Taking ist Ausdruck der Reziprozität und „eine sequenzielle Organisation einer Interaktion, in der sich [PartnerInnen] kontingent aufeinander beziehen. Die Funktion der Organisation ist häufig das Erreichen eines gemeinsamen Handlungsziels […]“ (ebd.: 59). Turn-Taking wird Forschungen nach durch die Interaktion mit der Mutter erlernt, beispielsweise gelten hierfür Analysen des Stillvorgangs als grundlegend (ebd: 60). Es wurde beobachtet, dass das Unterbrechen des Saugens an der Brust eine Reaktion in Form von sanftem Rütteln seitens der Mutter auslöst (ebd.: 60). Interessantes Ergebnis der Forschung war, dass nicht das Rütteln das Kind zum weiter saugen anregt, sondern die Pause nach diesem Rütteln (ebd.: 60). Diese Abläufe gelten als Ursprünge des Dialogs (ebd.: 60). Um einen Dialog aufzubauen müssen Mutter und Kind lernen, das Verhalten des Gegenübers vorherzusagen, um das eigene Verhalten darauf anzupassen (ebd.: 60). Papoušek stellte zudem fest, dass das mütterliche Schweigen am wirksamsten die kindlichen Vokalisationen auslöst, wohingegen das Sprechen der Mutter zum Verstummen der Säuglinge führt (Papoušek 2001: 98). Das Abwechseln von Sprechen und Zuhören seitens der Erwachsenen erzeugt auch beim Kind ein abwechselndes Sprechen und Zuhören (ebd: 98). Diesbezüglich schreibt Lück, dass Forschungen nach Field (1977) und Stern (1977) zeigten, dass sich

Säuglinge abwenden und zurückziehen, wenn ihnen nicht genug Pausen zum Antworten gegeben wird (Lück 2018: 34). Dies verdeutlicht, dass die Wechselseitigkeit und Partizipation beider PartnerInnen wesentliche Grundlage für den Dialog zwischen Individuen sind. Im folgenden Kapitel wird diese Wechselseitigkeit in der Mutter-Kind-Kommunikation thematisiert und der Dialogaufbau im vorsprachlichen Bereich fokussiert.

3.2 Zur Kommunikation und dem Dialogaufbau im vorsprachlichen Bereich

Zunächst wird dargelegt, dass Individuen ab der Geburt zum kommunikativen Austausch in der Lage sind und wie ein Säugling die Sprache, im vorsprachlichen Sinne, als Medium entdeckt, um seine Bedürfnisse auszudrücken. Folgend wird thematisiert wie der Dialog in der Mutter-Kind-Dyade aufgebaut wird. Auf eine theoretische Darlegung der allgemeinen Sprachentwicklung wird dabei verzichtet, da der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf dem ‚konventionellen' Sprechen liegt.

Die vorsprachliche Kommunikation in der Eltern-Kind-Beziehung ist neben der sozial-emotionalen Entwicklung für psychophysiologische Anpassungen als auch für die sensomotorische, kognitive und kommunikative Entwicklung bedeutungsvoll (Papoušek 2001: 15). Demnach kann die vorsprachliche Kommunikation Auswirkungen auf sogenannte Sprachstörungen, auch im nonverbalen Bereich, haben (ebd.: 16). Des Weiteren ist die vorsprachliche Kommunikation untrennbar mit den sozialen Beziehungen verbunden (ebd.: 16). Der Mensch wird mit unausgereiften Fähigkeiten, als „physiologische Frühgeburt" (Prechtl in ebd.: 33), geboren. Aufgrund dessen ist er „auf kompensatorische Unterstützung und Fürsorge durch eine vertraute soziale Bezugsperson angewiesen" (Papoušek 2001: 34). Im Vergleich zu seinen unausgereiften Fähigkeiten, sind die kommunikativen Fähigkeiten des Säuglings früh entwickelt, da diese für den überlebenswichtigen Austausch mit seiner sozialen Umwelt essentiell sind (ebd.: 34). Nach Trevarthen werden Kinder mit der Fähigkeit geboren, Sinn und Bedeutung zu teilen und sind von Geburt an zur Interaktion mit Bezugspersonen fähig (ebd.: 91). Das angeborene Bedürfnis zum gegenseitigen Austausch zeigt sich darin, dass Säuglinge direkt nach der Geburt als kommunikative Partner mit ihren Eltern agieren (Trevarthen 2012: 83). Eine liebevolle Beziehung und Eltern, die Säuglinge zu intimer und spielerischer Kommunikation einladen, sind hierfür grundlegend (Papoušek in ebd.: 90). Säuglinge können sich „mit Hilfe ihrer Stimme, ihrem Gesicht, ihren Händen und letztlich ihrem ganzen Körper auszudrücken" (ebd.: 82) und Äußerungen ihres Gegenübers verstehen auch wenn diese keine gesprochenen Worte enthalten (ebd.: 83). Bevor Kinder sprechen sind sie in der Lage zur sozialen Interaktion und beherrschen die Regeln der Kommunikation (Lück 2018: 28). Polzin stellt fest, dass Kinder direkt nach der Geburt eine zielge-

richtete, rhythmische Kommunikation ausüben können (Polzin 2019: 49). Die angeborene Fähigkeit der Kommunikation ermöglicht den Kontaktaufbau zu den Mitmenschen im Säuglingsalter und liegt Trevarthen nach begründet im „Intrinsic Motive Pulse“ (Trevarthen in ebd.: 49). Der ‚Intrinsic Motive Pulse‘ gilt als angeborene Voraussetzung, die es dem Säugling ermöglicht einen dynamisch musikalischen Ausdruck zu zeigen, wahrzunehmen und zu teilen (Polzin 2019: 50). Trevarthens Forschungen über die frühe Mutter-Kind-Kommunikation ergaben, dass der angeborenen ‚Intrinsic Motive Pulse‘, ab der Geburt auf den Austausch mit einer, einem freundlichen BegleiterIn zielt **(**Jantzen 2013 b**)**. Demnach sind alle Individuen abhängig von einem Gegenüber (Jantzen o.J: 12).

Der Beginn der Kommunikation

Als wesentlichen Beginn der Kommunikation in der Mutter-Kind-Dyade beschreibt Rödler den ersten Schrei des Säuglings. Nach Rödler ist das Ausdrücken von Bedürfnissen und deren darauffolgenden Befriedigung eine Funktion von Sprache. Im vorgeburtlichen Stadium werden alle Bedürfnisse des Fötus, ohne Verzug, durch die Nabelschnur gestillt. Durch die Geburt und die damit verbundene Trennung von der Nabelschnur lernt der Säugling eine durch Mangel gekennzeichnete Welt kennen. Der erste Schrei des Säuglings drückt dieses Erleben der mangelhaften Welt aus und löst ein Versorgen und Beseitigen der Mangel aus, obwohl er noch nicht beabsichtigt an die Mutter gerichtet ist. Durch den ersten Schrei und die darauf folgende Versorgung, entsteht die Kompetenz des Säuglings, seine Bedürfnisse durch Sprache, in Form des ‚Schreiens‘, auszudrücken. Durch die sich wiederholende zeitliche Differenz des ‚Schreiens‘ und des Stillens seines Bedürfnisses, erkennt der Säugling die Kraft von Mitteilungen. Dies führt zur Aneignung der Kompetenz des Sprechens. (Rödler o.J. d: 6)

In der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten ist es nach Papoušek und Papoušek für das Kind entscheidend zu erkennen, inwieweit Veränderungen der Umwelt im Zusammenhang mit seinen eigenen Tätigkeiten stehen. Je nachdem wie deutlich die Umweltveränderung mit der Tätigkeit des Säuglings zusammenhängt, führt dies zu unterschiedlichen Anpassungsprozessen. (Papoušek und Papoušek 1979: 195)

Als grundlegende Bedingung der frühen Kommunikation zwischen der Bezugsperson und dem Säugling gilt, dass diese über einen gemeinsamen Kode verfügen (Spitz 1978.: 54). Die Kommunikation seitens des Kindes verläuft ohne Sprache. Auf Grundlage des gemeinsamen Kodes können die Äußerungen des Säuglings von der Mutter versprachlicht werden (ebd.: 54). Die Kommunikation zwischen dem Säugling und der Mutter ist dabei durch Individualität geprägt (Papoušek und Papoušek 1979: 195).

Dialogaufbau im vorsprachlichen Bereich

In Bezug zur Forschungsfrage liegt der Fokus auf dem vorsprachlichen Dialog in der Mutter-Kind-Dyade. Der Aufbau des Dialogs wird im weiteren Verlauf thematisiert. Im Kapitel 2.3 erfolgte bereits eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Dialog. Es wurde deutlich, dass Grundlage des Dialogs eine echte menschliche Begegnung ist und dieser als wechselseitiger Prozess zu verstehen ist (Plate 2013: 165). Vor allem die gegenseitige Zuwendung der GesprächspartnerInnen ist wesentliches Moment im Dialog zwischen Individuen (Buber 1994: 195). Elementare Bedingung ist die wechselseitige Partizipation beider DialogpartnerInnen (Buber in Lanwer-Kopplin 2013: 33). Der Dialog kennzeichnet sich durch einen Wechsel von Aktion und Reaktion und durch das Ergreifen und das Erwarten einer Initiative aus (Spitz 1976: 74). Jene Merkmale und Bedingung des Dialogaufbaus lassen sich schon im Austausch in der Mutter-Kind-Dyade beobachten (s. Kapitel 3.1).

In Forschungen zu frühen Mutter-Kind-Dialogen wurde festgestellt, dass diese zeitlich und musikalisch strukturiert sind und sich die Beteiligten in ihren Bewegungen und Vokalisationen anpassen. Intuitiv wird ein gemeinsamer Grundtakt gefunden, der durch eine zeitliche Struktur und zusammenhängende musikalische Erzählungen gekennzeichnet ist, die im Dialog geteilt werden (Polzin 2019: 51). Papoušek stellt diesbezüglich fest, dass Eltern versuchen das Weinen des Säuglings mit beruhigender Melodik zu übertönen (Papoušek 2001: 79). Ruhigen Vokalisationen seitens des Kindes begegnen sie mit ansteigender und anregender Melodik und unterstützen die Äußerungen durch aufmerksames Zuhören, kontingentes Belohnen oder Nachahmen (ebd.: 79). Das kontingente Belohnen und Zuhören der Bezugsperson geht mit Reaktionen des Säuglings einher und erfolgt in zeitlicher Abwechslung zu diesen (ebd: 95). Die Interaktion umfasst dabei mehr, als eine bloße zeitliche Abfolge und wird als „Pseudodialog“ (ebd.: 95) beschrieben. Mütter antworten auf die Äußerungen des Babys in Form dieses Pseudodialogs und verstehen die Vokalisationen als Ausdruck von Emotionen, Absichten und sprachlichen Mitteilungen (ebd.: 95). Darüberhinaus regen Mütter Kinder zu aktiven Beiträgen in einem Dialog an, indem sie durch eine steigende Sprechmelodik die Aufmerksamkeit des Kindes erhöhen und signalisieren, „wann es mit dem Vokalisieren an der Reihe ist“ (ebd.: 96). Die Mutter eröffnet dadurch einen Konversationsrahmen, in welchem der Säugling ein dialogisches Abwechseln „von Sprechen und Zuhören, von Lautproduktion und Bearbeitung der auditiven Stimulation erfahren und einüben kann“ (ebd.: 96). Das Erreichen der Abwechslung im Dialog ist vor allem von Anpassungsleistungen seitens der Mutter abhängig (ebd.: 96). Dementsprechend gestaltet die Mutter auf Grundlage intuitiver Fähigkeiten einen Konversationsrahmen und ermutigt das Baby zu antworten, indem sie es als aktiven Gesprächspartner, auch ohne die Fähigkeit zur ‚konventionellen‘ Sprache, anerkennt und behandelt (ebd.: 97). Dies zeigt sich

dadurch, dass nonverbale Dialogbeiträge des Babys, wie im weiteren Verlauf aufgezeigt wird, zu Verhaltensänderungen der Mutter führen. Es wird deutlich, dass es für dialogischen Prozessen bedeutend ist, sich auf das Gegenüber einzulassen und sich diesem anzupassen, damit ein gemeinsamer Grundtakt gefunden werden kann. Die Anerkennung des Gegenübers als DialogpartnerIn stellt ebenfalls eine Bedingung für den Aufbau eines Dialogs dar, wie im Kapitel 2.4 herausgearbeitet wurde.

Neben dem Prozess des Turn-Taking ist das Nachahmen kindlicher Laute, das „mütterliche Echo“ (Papoušek 2001: 99), für den Dialogaufbau mit Säuglingen essentiell. ‚Das mütterliche Echo‘ löst bei den Säuglingen einen Ausdruck in Form von Gurrlauten aus (ebd.: 99). Die wohlklingende Qualität kindlicher Gurrlaute wirkt sich wiederum auf den Erwachsenen aus, der diese als kommunikative Absichten versteht und zu einem dialogischen Austausch mit dem Säugling animiert wird (ebd.: 99). Papoušek stellte dazu fest, dass sich die Mutter beim Nachahmen an das Kind anpasst und Disparitäten zwischen der Sprache und den Säuglingslauten vermindert. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit von Merkmalsähnlichkeiten und die Anregung zum wechselseitigen Austausch wird erhöht (ebd.: 104). Durch das nachahmende Verhalten wird ein Interaktionsrahmen eröffnet, in welchem das Kind seine Laute erproben und anpassen kann (ebd.: 105). In diesem Rahmen macht der Säugling die Erfahrung, dass er sein stimmliches und nicht stimmliches Verhalten zur Erfüllung bestimmter Ziele und Befriedigung seiner Bedürfnisse nutzen kann (ebd.: 161).

Neben Papoušek und Papoušek beschreibt auch Lück, dass der Verlauf der Interaktion zwischen dem Säugling und der Mutter davon abhängt, wie die Mutter ihre Stimme einsetzt und welche Reaktionen der Säugling gegenüber der Mutter ausführt. Dadurch entsteht eine wechselseitige Reaktion und Aktion (Lück 2018: 32). In Forschungen Papoušeks zeigt sich, dass der Austausch in der Mutter-Kind-Dyade durch eine intensive Zuwendung und Wechselseitigkeit zwischen der Mutter und dem Säugling geprägt ist (ebd: 161). Sowohl seitens der Mutter als auch des Babys werden Äußerungen wahrgenommen und das Verhalten aufeinander angepasst und in Wechselseitigkeit ausgetauscht (ebd.: 161). Der Dialog in der Mutter-Kind-Dyade ist durch Partizipation, die als Bedingung für den Dialog gilt, beider DialogpartnerInnen gekennzeichnet (ebd.: 161).

Rödler beschreibt, dass im Dialog mit ihrem Baby die Mutter ein Verstehen seiner Bedürfnisse und Gefühle unterstellt und dementsprechend die Umwelt gestaltet (Rödler 2012: 149). Die Reaktionen des Säuglings auf die gestaltete Umwelt werden als Antworten interpretiert und dem Kind wird „eine wirkliche Stimme gegeben“ (ebd: 149). Dadurch wird ein gemeinsamer Sprachraum erschaffen, welcher keine Voraussetzungen seitens des, der SprecherIn verlangt (ebd.: 149). Auch Grossmann und Grossmann beschreiben, dass in nicht sprachlichen Verhaltensweisen eine Absicht des Gegenübers zugeordnet wird (Grossmann, Grossmann 2012: 110). Wenn

beispielsweise das Baby die Stirn runzelt, gilt dies als Zeichen dafür, dass dem Baby etwas nicht gefällt, worauf das Verhalten geändert wird (ebd.: 110). Bei interessierten Gesichtsausdrücken wird das Verhalten wiederholt (ebd.: 110). Das Zuschreiben von Absichten beruht dabei auf Gegenseitigkeit (ebd.:110). Auch der Säugling wird in seinem Verhalten ermutigt, wenn die Bezugsperson lächelt bzw. entmutigt, wenn die Bezugsperson die Stirn, als Zeichen von Missbilligung, runzelt (ebd.: 110). Die Verhaltensweisen des Säuglings werden dadurch zu Informationsträgern für Bezugspersonen (ebd: 121). Über den Ausdruck des Säuglings bekommen Bezugspersonen Rückmeldung, ob das Verhalten bei dem Kind die erwünschte Wirkung erzielte (ebd.: 121). Dementsprechend bewertet der Säugling das Verhalten der Mutter und gibt Rückmeldung darüber (ebd.: 121). Auf diese individuellen Rückmeldungen muss sich die Mutter feinfühlig einstellen, was meistens intuitiv gelingt (ebd.: 121). Eltern verfügen über ein implizites Beziehungswissen, welches ihnen ermöglicht, ihr Baby zu beruhigen, ihre Anregungen angemessen zu dosieren und diese durch Sprache, Mimik und Gestik verständlich zu machen (Cierpka, Gregor 2005: 144). Dabei stellen die Signale des Kindes, deren Aufnahmebereitschaft und Belastbarkeit wegweisende Faktoren dar (ebd.: 144). Eltern verfügen über Verhaltensweisen, die den kindlichen Reifungs- und Entwicklungsdefiziten angepasst sind und die automatisch zum richtigen Verhalten gegenüber dem Baby führen (ebd.: 144). Beispielsweise nutzen Eltern die Babysprache, um sich dem kindlichen Entwicklungsstadium anzupassen und mit ihm in Interaktion zu treten (ebd.: 144). Das intuitive Verhalten der Eltern ist unbewusst und beruht Forschungen nach auf biologischen Grundlagen (ebd.: 144). Eine erfolgreiche Kommunikation zwischen dem Säugling und den Bezugspersonen auf vorsprachlicher Ebene ist wesentlich von intuitiven elterlichen Anpassungen an die Fähigkeiten des Säuglings abhängig (Papoušek 2001: 31). Verhaltensanalysen der frühen Eltern-Kind-Interaktionen haben gezeigt, dass im elterlichen Kommunikationsverhalten zahlreiche Verhaltensänderungen zu beobachten sind (ebd: 31). Diese Verhaltensänderungen passen sich unbewusst den wechselnden Erfordernissen der vorsprachlichen Kommunikation an und unterstützen die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten (ebd.: 32f.). Um die intuitiven Fähigkeiten freizusetzen, wird in der Eltern-Kind-Beziehung ein gemeinsamer Spielraum erschaffen, in welchem sich die Eltern auf das Baby einlassen können und ihm ungeteilte gemeinsame Aufmerksamkeit schenken (Papoušek und Wollwerth de Chuquisengo 2006: 244). Die ungeteilte Aufmerksamkeit und intensive Zuwendung stellt, wie in Kapitel 2.3 beschrieben, eine Bedingung für den Dialogaufbau dar.

Neben der mütterlichen Intuition kann auch die Feinfühligkeit seitens der Mutter als wesentliche Bedingung für den Dialogaufbau in der Mutter-Kind-Dyade aufgeführt werden. Die Feinfühligkeit zeichnet sich dadurch aus, dass das Befinden des Kindes

wahrgenommen wird und die Mutter geistig präsent ist (Ainsworth zit. in Grossmann und Grossmann 2012: 122). Außerdem ist es wichtig die eigenen Bedürfnisse nicht über die des Kindes zu stellen (ebd.: 123). Als Merkmal der Feinfühligkeit gilt darüber hinaus eine unmittelbare und angemessene Reaktion auf die Äußerungen des Kindes (ebd.: 23). Dadurch wird ein Gefühl der Wirksamkeit vermittelt (ebd.: 123). Wenn diese Reaktion ausbleibt, entstehen Gefühle der Hilflosigkeit seitens des Babys (ebd.: 123). Durch die Feinfühligkeit wird die Selbstbestimmung des Kindes geachtet, da die Bedürfnisse ernstgenommen und darauf entsprechend reagiert wird (ebd: 124). Durch feinfühliges Reagieren auf die Äußerungen des Kindes lernt es, dass seine Äußerungen von Bedeutung sind und akzeptiert werden (ebd: 124). Als eine der grundlegendsten Kompetenz im Dialog gilt nach Papoušek und Papoušek die Herstellung der ungeteilten Aufmerksamkeit für das Kind (Papoušek und Papoušek 1979: 202). Dadurch wird es möglich, sich auf die Sprache des Kindes einzustellen und auf die Äußerungen des Kindes unmittelbar und intuitiv zu antworten (ebd.: 202). Ebenfalls wird die Beständigkeit und Regelmäßigkeit der Beziehung als Voraussetzung für gelingende Dialoge im Säuglingsalter gesehen (ebd.: 202). Papoušek und Papoušek stellen außerdem fest, dass eher die „Konsistenz“ (ebd.: 202), als die Dauer der Beziehung wichtig ist. Nur dadurch kann das Verhalten des Erwachsenen für das Kind vertraut werden (ebd.: 202).
Eine weitere Komponente in den Dialogen zwischen der Mutter und dem Kind stellt die Intersubjektivität dar, die im folgenden Kapitel thematisiert wird.

3.3 Intersubjektivität als Voraussetzung des Dialogs

Die Intersubjektivität nimmt in Forschungen zu Mutter-Kind-Dialogen (z.B. Trevarthen 2012; Lüdtke 2006; Lück 2018) eine essentielle Rolle ein. Die intersubjektiven Fähigkeiten werden als Grundlage kommunikativer Entwicklung innerhalb von Beziehungen angesehen (Lück 2018: 11). Nach Lück stellt die Intersubjektivität ein komplexes Konstrukt dar, das umfasst, was ein Individuum in Interaktionen fühlt und mitfühlt (ebd.: 12).
Zu Beginn dieses Kapitels werden zunächst drei Definitionen herangezogen, um zu verdeutlichen, was unter Intersubjektivität verstanden wird. Zuerst wird eine Definition Lüdtkes aufgeführt. Sie beschreibt Intersubjektivität als „Aufmerksamkeit für kognitive und sozial-emotionale Zustände im anderen Subjekt“ (Lüdtke 2006: 17). Diese Aufmerksamkeit ermöglicht die Regulation jedes wechselseitig kommunikativen Austauschs zwischen zwei Individuen (ebd.: 17). Bråten bezeichnet die Intersubjektivität ebenfalls als Prozess des wechselseitigen Einfühlens zweier Individuen, die dadurch den Raum des Gegenübers ausfüllen (Bråten in Lück 2018: 12). Lück definiert die Intersubjektivität als „Schnittmenge zwischen zwei Subjekten, die sich miteinander (emotional und kommunikativ) verzahnen und somit ein gemeinsames Er-

leben, einen kommunikativen Austausch und gemeinsame Bedeutungskonstruktion ermöglichen“ (Lück 2018: 13).

Der Austausch von Bedeutungen zwischen Individuen wird nach Forschungen Trevarthens vor allem durch Emotionen reguliert (Trevarthen 2012: 84). Besonders Gefühle wie Stolz, Scham, Bewunderung, Abneigung oder Vertrauen sind wichtig für eine erfolgreiche Kommunikation (ebd.: 84). Die Kommunikation vollzieht sich dadurch, dass sich beide GesprächspartnerInnen aktiv mit ihren Körpern ausdrücken (ebd.: 84). Durch das Mitempfinden des Rhythmus und der Intensität der Bewegungen werden gegenseitig die Intentionen, Interessen und Gefühle des Gegenübers erfasst und in gemeinsamer Handlung geteilt (ebd.: 84). Dies wird von Trevarthen als Teilnahme am intrinsichen Motiv Impuls des Gegenübers beschrieben (ebd.: 84). Durch diese Teilnahme bewegen sich die kommunizierenden Individuen in gemeinsamer rhythmischer Weise und können in gegenseitiger Abhängigkeit auf die Bewegungen des Gegenübers reagieren (ebd: 84). Dadurch wird der Aufbau und das Aufrechterhalten gemeinsamer Bedeutungen ermöglicht (ebd.: 84). Diese Form der Kommunikation sei nicht von der ‚konventionellen‘ Lautsprache abhängig, sondern kann über jeden Sinn, wie z.B. durch Berührungen oder Blickkontakt, entstehen (ebd.: 84). Trevarthen betont, dass der wesentliche Prozess in der „Erschaffung eines imitierenden, aber flexibel variierenden „Dialogs“ [liegt], welcher im Handlungsverlauf improvisiert wird“ (ebd.: 84f.). Diese vielschichtige und absichtsvolle Verhalten zwischen zwei Individuen wird als Intersubjektivität bezeichnet (ebd.: 85). Gemeinsame Kommunikation erfordert keine Worte, der Ursprung jeder Sprache liegt im gemeinsamen Austausch und Gespräch „zwischen lebendig sich bewegenden Partnern, die einander ihre Subjektivität und ihre Intention respektieren“ (ebd.: 84). Neben dem Gebrauch von ‚konventioneller‘ Sprache gebe es einen „unmittelbareren lebendigeren Weg“ (ebd.: 82), wie sich Individuen gegenseitig „gewahr und bedeutsam“ (ebd.: 82) werden. Dieser Weg sei grundlegend mit der Fähigkeit zur Intersubjektivität verknüpft (ebd: 82). Die Intersubjektivität stellt einen intuitiven, angeborenen, kommunikativen Zugang dar (ebd.: 82), der von Antworten mitempfindendersympathischer Eltern, abhängig ist (ebd.: 92). Trevarthen nimmt an, dass der Säugling direkt nach der Geburt einen kommunikativen Austausch mit seinem Gegenüber provoziert, indem er sein Gegenüber imitiert und sich an dessen Rhythmus anpasst (Trevarthen zit. in Lück 2018: 18). Diese Fähigkeiten werden auf die Intersubjektivität zurückgeführt (ebd.: 18). Lück stellt in ihren Forschungen fest, dass der Abstimmungsprozess zwischen der Mutter und ihrem Säugling von vielfältigen Faktoren abhängt und auf verschiedenen Ebenen verläuft (Lück 2018: 38). Die erfolgreiche Abstimmung zielt darauf ab, eine Intersubjektivität zwischen dem Säugling und der Mutter zu erreichen, die ein kollektives Erleben ermöglicht und eine gemeinsame Bedeutung erzeugt (ebd.: 38). Der Dialog gilt als „Produkt der emotionalen Regula-

tion“ (Lück 2018: 55), da die Abstimmung zwischen Mutter und Kind durch die Regulation von Emotionen bestimmt wird (ebd.).
Die Intersubjektivität kann als grundlegende Fähigkeit für den Dialog mit nicht sprechenden Menschen angesehen werden. Denn intersubjektive Fähigkeiten ermöglichen, dass Individuen in wechselseitigem Verhalten und in gemeinsamer rhythmischer Weise, ohne Sprache, aufeinander reagieren und damit einen Dialog aufbauen. Außerdem wurde festgestellt, dass die Intersubjektivität und der gelingende Abstimmungsprozess durch die Regulation von Emotionen bestimmt wird. Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Emotionen für den Dialogaufbau in der frühen Kindheit fokussiert.

3.4 Zur Bedeutung von Emotionen für den Dialogaufbau

Emotionen gelten als zentrales Moment im Zusammentreffen von Menschen (Polzin 2019: 21). Besonders der Dialog in der Mutter-Kind-Dyade ist von Emotionen durchdrungen (ebd.: 21). Emotionen gelten außerdem als „bewegende Kraft“ (Spitz 1976: 72), die den Dialog antreiben und aufrechterhalten. Sie veranlassen von Geburt an mit einem Gegenüber in Kontakt zu treten, um die eigenen Bedürfnisse und Motive zu teilen (Lück 2018: 20).
Das Teilen von Intentionen und Emotionen ist wesentlich für den Dialogaufbau, da diese der Kommunikation zwischen zwei Individuen eine Bedeutung verleihen (Trevarthen 2012: 83). Trevarthen bezieht sich neurobiologisch auf die Funktion des Intrinic Motive Formation (IMF) und des Emotional Motor System (EMS), die die Funktionen der Spiegelneuronen bedingen (Lück 2018: 20).
An dieser Stelle wird kurz auf die Erklärung des IMF und EMS eingegangen. Die IMF ist ein Teil des Nervensystems und regt den Prozess der Kommunikation von Emotionen mit der Umwelt an (Banser 2017: 27). Die IMF treibt die Kommunikation relationaler Emotionen (z.B. Liebe, Schüchternheit, Stolz), durch die Generierung sogenannter motive-states, an (Lüdtke 2006:18). Diese motivalen Zustände entstehen durch komplexe Regulationsprozesse und beeinflussen Aktivitäten des Gehirns (ebd.: 18). Das EMS vermittelt die intern generierten Informationen des IMF in einen wahrnehmbaren Emotionsausdruck (z.B. Mimik, Gestik, Stimme) (ebd.: 18). Dadurch werden bedeutsame innere Zustände seitens des Babys an die Mutter signalisiert (ebd.: 18). Über diese emotional-kommunikativen Erzählstrukturen, -muster und -rhythmen entsteht eine emotional-narrative Dyade, die Trevarthen als „psychobiologische Dyade“ (Trevarthen zit. in Lüdtke 2006: 18) bezeichnet. Forschungen nach wird angenommen, dass sich die IMF und EMS bereits im embryonalen Zustand eines Säuglings entwickeln (Lüdtke 2012 c: 12). Dies verwiest auf die Anlage eines sozialen Ichs, das von einem intersubjektiven und emotionalen Austausch mit seinen Bezugspersonen abhängig ist (ebd.: 12). Auch Lück beschreibt, dass ein

Säugling mit einer Kommunikationserwartung auf die Welt kommt, wodurch es ein Gegenüber sucht und mit ihm in Kontakt tritt, um Bedürfnisse und Motive zu teilen (Lück 2018: 19). Jantzen merkt an, die Forschungen über das IMF und EMS nach Trevarthen zeigen, dass das Kind schon vor der Geburt einen freundlichen, eine freundliche BegleiterIn erwartet (Jantzen 2009: 8). Das IMF sei darüber hinaus Grundlage aller Bindungs- und Dialogprozesse (ebd.: 9).

Gesendete Informationen zwischen GesprächspartnerInnen haben nur dann Bedeutung, wenn sie dazu dienen, das gemeinsame Vorhaben und die dabei empfundenen Gefühle zu vermitteln (Trevarthen 2012: 83). Emotionen gelten als Ursprung der Kommunikation und verleihen dieser eine Bedeutung (ebd.: 83). Die Übermittlung einer Erzählung ist von dem wechselseitigen aufeinander Eingehen abhängig und an Intensionen und Gefühle gebunden (ebd.: 99). Die Fähigkeit Emotionen auszutauschen ist jedem Menschen angeboren und zeigt sich dadurch, dass Neugeborene das menschliche Gesicht präferieren und ab ihrer Geburt einen emotionalen Austausch provozieren (ebd: 48).

Banser beschreibt den wechselseitige Austausch von Emotionen als zentrales Kommunikationsmotiv zwischen Mutter und Kind anzusehen (Banser 2017: 37). Die Länge und Komplexität der Kommunikation ist dabei von der emotionalen Bewertung des Gegenübers abhängig (ebd.: 37). Gelingende emotionale Regulationsprozesse gelten zudem als wesentlich für die Kommunikations- und Sprachentwicklung in der frühen Kindheit (ebd.: 38). Sowohl emotional positive als auch negative Kommunikationserfahrungen werden von Mutter und Kind mental repräsentiert (ebd.: 38). Überwiegend negative Kommunikationssituationen führen zu einer niedrigen emotionalen Qualität der Mutter-Kind-Dyade und können sich negativ auf die Kommunikations- und Sprachentwicklung auswirken (ebd.: 40).

Lück stellte in ihren Forschungen fest, dass der Abstimmungsprozess zwischen der Mutter und ihrem Kind durch Emotionen reguliert wird und der Dialog als Produkt dieser emotionalen Regulation beschrieben werden kann (Lück 2018: 55). Die affektive und emotionale Regulation erfolgt nicht nur seitens der Mutter gegenüber dem Kind (ebd.: 55). Auch die kindlichen Verhaltensweisen haben eine emotional regulierende Wirkung auf die Mutter, indem das Kind Zeichenträger, wie Mimik und Gestik, variabel einsetzt und dadurch den eigenen Gefühlszustand präsentiert und eine gewünschte Reaktion des Gegenübers provoziert (ebd.: 51f.). Lüdtke schreibt, dass alle Prozesse, vom Sprechmotiv bis hin zu der Erwartung einer Antwort, durch Emotionen reguliert werden (Lüdtke 2006: 21). Besonders Emotionen wie Stolz, Scham, Besorgnis, Zuneigung und Vertrauen sind für den Abstimmungsprozess innerhalb der Mutter-Kind-Dyade von Bedeutung, da diese den interpersonalen Kontakt regulieren und den Erfolg der Kommunikation bestimmen (Trevarthen 2012: 84). Nach Lüdtke eröffnen diese Emotionen einen Entwicklungsraum, in welchem Kinder Kul-

turgüter, wie die Sprache, erfahren und begreifen (Lüdtke zit. in Lück 2018: 54). Für die Emotionen Scham und Stolz ist zusätzlich die Abhängigkeit und die Anerkennung des Gegenübers essentiell (ebd: 54).

Wichtig für den Dialogaufbau in der Mutter-Kind-Dyade ist, dass die Mutter als Interaktionsparterin, neben der Aufmerksamkeit für Kommunikationssignale des Kindes, eine emotional positive Reaktionsbereitschaft aufbringt (Banser 2017: 28). Forschungen über Dialoge in der Mutter-Kind-Dyade zeigten, dass der Säugling nicht auf die Worte reagiert, sondern auf Gefühle, die die Mutter während des Dialogs vermittelt (Grossmann, Grossmann 2012: 130). Die emotionale Antwort des Gegenübers muss in ihrem Timing kohärent und kongruent sein (Banser 2017: 28). Ist die emotional adäquate Rückmeldung nicht gegeben, kann dies zu Verstörung und Rückzug seitens des Säuglings führen (ebd.: 29). Dies konnte beispielsweise in Forschungen Trevarthens nachgewiesen werden (ebd.: 29). In den Forschungen wurden Säuglingen „die über einen Live-Monitor erlebte und aufgezeichnete Interaktion mit ihrer Mutter leicht zeitversetzt vorgespielt“ (ebd.: 29). Die Säuglinge reagierten mit Stress auf die nicht-kontingenten Verhaltensweisen der Mutter (ebd.: 29). Auch nachwirkend zeigten die Kinder eine „Verhaltensstörung“ (ebd.: 29) durch „Betrübnis, Rückzug und Blickvermeidung“ (ebd.: 29). Die Basis Handlungen zu verstehend und drauf adäquat zu antworten, bildet die Spiegelung von Emotionen (Lüdtke in Frank, Gradier, Lüdtke 2011: 73). Die Spiegelung von Emotionen wird im folgenden Verlauf aufgegriffen und näher erläutert.

Die Spiegelung von Emotionen als Motor des Dialogs

Die Spiegelneuronen ermöglichen, die beobachtete Handlung selbst zu erleben und dadurch die Bedeutung der Handlung zu begreifen (Lück 2018: 20). Die Spiegelung von Emotionen wird als Antrieb der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung angesehen (Lüdtke 2006: 18). Lüdtke bezieht sich diesbezüglich auf Forschungen Trevarthens (ebd.: 18). Zentrale Aussage ist, dass nicht motorische Reaktionen, wie beispielsweise das Lächeln durch Mimik, gespiegelt werden, sondern die Emotionen und Motive die das Lächeln auslösen (ebd.:18). Demzufolge werden nicht Reaktionen, sondern vielmehr die gegenseitige Zuneigung gespiegelt (ebd.: 18). Die Fähigkeit Emotionen zu spiegeln, liegt begründet in der IMF und EMS und ist angeboren (ebd.: 18). Säuglinge erwarten ab der Geburt Rückmeldungen eines Gegenübers und können ihnen zugewandte Emotionen spiegeln sowie Antworten ihres Gegenübers einschätzen (Banser 2017: 27). Dieses Spiegelsystem im menschlichen Gehirn, das ermöglicht die Absichten des Gegenübers zu erfassen, kann den vorsprachlichen Dialog in der Mutter-Kind-Dyade eröffnen (ebd.: 30).

Die Funktion der Spiegelung liegt darin die Wahrnehmung und die Ausführung einer Handlung abzugleichen und bildet die Basis, um Handlungen zu verstehen, nachzuahmen oder sie in anderer Form zu beantworten (Lüdtke in Frank, Gradier, Lüdtke

2011: 73). Das Phänomen des Spiegelmechanismus stellt Forschungen nach eine Verbindung zwischen SenderIn und EmpfängerIn dar und ist Voraussetzung für einen erfolgreichen und bedeutungsübermittelnden Austausch zwischen zwei Individuen (Foolen, Lüdtke, Schwarz-Friesel 2012: 221). Zunächst führt das Spiegelsystem zur unbewussten Nachahmung der beobachteten Handlung (ebd: 222). Dieses Nachahmen kann, mit der Entwicklung des Kindes, zunehmend kontrolliert und mit einer veränderten Bedeutung versendet werden, was zu einer Verhaltensänderung seitens des Gegenübers und einer bedeutungsdifferenten Antwort führt (ebd.: 222). Dadurch entsteht ein Bewusstsein, dass als Urform des Dialogs beschrieben wird (ebd: 222). Sich gegenseitig Bedeutungen mitzuteilen, ist mit der Fähigkeit verbunden intentionale und emotionale Inhalte zu imitieren und diese gegenseitig zu spiegeln (Trevarthen 2012: 82). Lück stellt fest, dass Neugeborene die Gesten nicht nur imitieren, sondern leicht verändern und dadurch weitere Interaktionen provozieren (Lück 2018: 39). Das Spiegeln von Handlungen und Emotionen gilt als einfachste Form des Dialogs (Jantzen o.J.: 7). Durch das Spiegeln werden die DialogpartnerInnen in einem wechselseitigen Prozess jeweils der, die bedeutsame Andere und es realisiert sich eine identische Struktur, die wechselseitig die Differenz des, der Anderen durch Anerkennung bestätigt (Jantzen o.J.: 7). Dies entspricht dem dialogischen Prinzip „Ich werde am Du“ (Buber 1994: 15) nach Martin Buber.

Neben Lück, Trevarthen und Jantzen stellt auch Bråten fest, dass das Spiegelsystem ermöglicht, Absichten des Gegenübers zu erfassen und dadurch einen „primitiven Dialog“ (Bråten in Banser 2017: 30) aufzubauen. Bråten entwickelte diesbezüglich die Theorie des, der virtuellen Anderen und des virtuellen Selbst. Nach dieser Theorie werden die Aktivitäten des Gegenübers durch die Produktion und Verarbeitung von Äußerungen simuliert (ebd.: 30). Dies ermöglicht die gegenseitige virtuelle Beteiligung der InteraktionspartnerInnen (ebd.: 30). Im Dialog wird der, die virtuelle Andere durch einen, eine realen, reale Anderen ersetzt (Bråten in Polzin 2019: 54). Lüdtke entwickelt ein Zeichenmodell zur Sprachentwicklung, in welcher sie die Theorie vom virtuellen Selbst und virtuellen Anderen aufgreift. Zwar wurde auf die Sprechentwicklung in der vorliegenden Bachelorarbeit nicht explizit eingegangen. Jedoch könnte, wie im späteren Verlauf der Arbeit deutlich wird, das Modell nach Lüdtke für den Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus von Bedeutung sein und wird, im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage, im folgenden Kapitel beschrieben.

3.5 Das relationale, poststrukturalistische Zeichenmodell nach U. Lüdtke

Zu Beginn dieses Kapitels wird kurz auf die Sprache im Sinne der Zeichentheorie eingegangen. Nach Nöth verweist, repräsentiert oder benennt ein Zeichen etwas

Anderes. Ein konkretes Zeichen wird Zeichenträger genannt. Dabei kann es entweder auf etwas Gegenständliches (Referenzobjekt) verweisen oder auf eine Idee oder einen Gedanken, in diesem Fall wird durch ein Zeichen eine Bedeutung ausgedrückt. Die Zuordnungen von Bedeutungen zu Zeichen wird Kode genannt. In einem Kode werden Zeichenträgern, nach bestimmten Regeln, Bedeutungen zugeordnet. Die Sprache ist nach diesem Verständnis als Kode zu verstehen. In diesem Kode werden Ausdrücken bestimmte kulturell verhandelte Inhalte zugeordnet. (Nöth 2012: 163ff.)

Nöth hält fest, ein dialogischer Zeichenprozess setzte ein, eine SenderIn, einen, eine EmpfängerIn sowie den Austausch zwischen den Instanzen voraus. Der Austausch dient der Übermittlung einer Nachricht und erfolgt über bestimmte Signale. Um diesen eine Bedeutung zuordnen zu können, müssen die DialogpartnerInnen über einen gemeinsamen Kode verfügen. Die Kodes des, der SenderIn und des, der EmpfängerIn decken sich dabei nie vollkommen. Dementsprechend ist eine Verständigung nur über eine gemeinsame Schnittmenge der Zeichen, die beide GesprächspartnerInnen verstehen, möglich. Essentiell für die Verständigung sind dabei Rückkopplungsprozesse, durch die überprüft wird, ob die eigenen und die Signale des Gegenübers die richtigen sind. Durch Rückmeldungen erfolgen gegebenenfalls Korrekturen. (Nöth 2012: 168f.)

Der Dialog gilt nach Frank und Lüdtke „als affektgenerierte und affektgesteuerte intersubjektive Konstruktion von informationsübermittelnden und sinngeladenen verbalen und nonverbalen Zeichen sowie ihr Austausch in allen Zeichen-Kodes“ (Frank, Lüdtke 2012: 660). Nach Banser findet der Dialog in der Mutter-Kind-Dyade über ikonisch-indexialische Zeichen statt (Banser 2017: 35). Ikonische Zeichen sind ihrem Objekt, durch gemeinsame Eigenschaften, ähnlich (Nöth 2012: 167). Ein Index verweist auf etwas konkret existierendes und ist mit seinem Objekt zeitlich, räumlich oder kausal verbunden (Nöth 2012: 168). Lück beschreibt den Blick, den Körperkontakt, Mimik, Gestik und die Zu- und Abgewandheit als elementare Zeichenträger in der frühen Mutter-Kind-Kommunikation (Lück 2018: 31). Diese werden zur Vermittlung des emotionalen Zustands in einer bestimmten Art und Weise eingesetzt (ebd.: 31). Daraus entwickeln sich die kommunikativen Fähigkeiten zu einem Dialog (ebd.: 31).

Im Hinblick auf den Dialog in der Mutter-Kind-Dyade entwickelte Lüdtke ein Zeichenmodell. Hierfür zieht sie das Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte Zeichenmodell nach Charles Sanders Peirce (1839-1914) heran. Dieses beeinflusste die heutige Semiotik (Nöth 2012: 161). Das Zeichenmodell nach Peirce besteht aus drei Komponenten (Lüdtke 2012 a: 455), die alle emotionale Anteile besitzen können (Lüdtke 2006: 22). Neben dem Zeichen selbst, wird das Zeichen in Beziehung zu einem Objekt im Modell aufgeführt und mit einem Referenzobjekt verbunden

(Lüdtke 2012 a: 455). Die dritte Komponente wird als Interpretant beschrieben (Nöth 2012: 167). Nöth verdeutlicht das Modell Peirces anhand des Sprachzeichens Baum. Das Zeichen ist das gesprochene oder geschriebene Wort, sein Objekt ist das was wir von Bäumen wissen, unabhängig davon, ob das Zeichen in einem bestimmten Moment wahrgenommen wird (Nöth 2012: 167). Die dritte Komponente stellt die Vorstellung und die Gefühle dar, die das Wort in einem bestimmten Kontext im Interpretant hervorruft sowie die Reaktion auf das Zeichen (Nöth 2012: 167). Lüdtke beschreibt, dass durch die Einbeziehung eins Referenzobjekts das Zeichenmodell eine reale, materiale Grundlage bekommt und die Verbindung zwischen Zeichen und Zeichenträgern damit nicht mehr beliebig und zufällig ist (Lüdtke 2012 a: 455). Darauf basierend entwickelte Lüdtke ein Zeichenmodell, das „poststrukturalistische, entwicklungsneuropsychische und emotionstheoretische Aspekte miteinander vereint“ (ebd.: 455).

Nach der Geburt kann sich der Säugling auditiv, visuell, taktil und olfaktorisch ausdrücken (Frank, Gratier, Lüdtke 2011: 78). Der Bedeutungsaustausch findet über ein gemeinsames Referenzobjekt statt (ebd.: 78). Dieses Referenzobjekt vermittelt den Übergang der Innenwelt zur Außenwelt über Mimik, Gestik, Stimme, Laute, Gerüche und Blicke (ebd.: 78). Die Zeichenträger von Mutter und Kind können ähnlich sein, beispielsweise über die Imitation eines Lächelns oder verweisend, durch einen fragenden Blick (ebd.: 78). Dies wird nach Lüdtke als ikonisch-indexikalische Bedeutungskonstruktion zwischen Mutter und Kind beschrieben (ebd.: 78). Mit der zunehmenden kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes, kann der Bedeutungsaustausch zwischen den Subjekten über ein konkretes Referenzobjekt, z.B. über eine Puppe, hergestellt werden (ebd.: 78). Auf dieses verweist der Zeichenträger im sprachlichen Gebrauch (Lüdtke 2012 a: 455). Durch das Referenzobjekt, als gemeinsamer Gegenstand, befindet sich das Kind und sein Gegenüber in einem wechselseitigen Spiel, in welchem es sich als ‚virtuelles Selbst’ und sein Gegenüber als ‚virtuellen Anderen’ erfährt (Lüdtke 2012 c: 8). Im gemeinsamen emotionalen Austausch wird über das Referenzobjekt eine Bedeutung konstruiert (ebd.: 8). Durch ein reales Referenzobjekt, das individuell an die Bedürfnisse und Interessen angepasst werden kann, kann das Kind spielerisch und sprachbegleitend in Prozesse einbezogen werden (Lüdtke 2012 a: 455). Im relational, poststrukturalistischen Zeichenmodell nach Lüdtke (s. Anhang 1) werden die Komponenten Form, Inhalt und Gebrauch durch eine, einen emotional bedeutsame, bedeutsamen DialogpartnerIn (z.B. Mutter oder TherapeutIn) ergänzt (ebd.: 456). Der Gebrauch eines Zeichens in Bezug auf das Referenzobjekt ist immer als gemeinsamer Gebrauch der DialogpartnerInnen zu verstehen (ebd.: 456). Der Zeicheninhalt wird dabei als wechselseitige Repräsentation aufgefasst (ebd.: 456). Diese erfolgt durch emotional bedeutsame Erzählungen, deren Bedeutung durch die DialogpartnerInnen gemein-

sam konstruiert wird (ebd: 456). „Die Bedeutungskonstruktion erfolgt dabei durch intersubjektives Verhandeln und Validieren zwischen realem und ‚virtuellen' Selbst [VS] und Anderem [VA]" (ebd.: 456). Auf Grundlage einer sicheren und emotional positiven Beziehung kann eine Verknüpfung zwischen der Äußerung und dem Referenzobjekt wechselseitig aufgebaut werden (ebd: 457) und ein Dialog entstehen.

Im dritten Kapitel der vorliegenden Bachelorthesis wurde anhand betrachteter Forschungen zur Mutter-Kind-Kommunikation deutlich, dass durch intersubjektive Fähigkeiten, die Anerkennung nonverbaler Signale und das rückhaltlose Aufeinandereinlassen, auch ohne ‚konventionelle' Sprache, ein Dialog aufgebaut werden kann. Hinsichtlich der Forschungsfrage ist die feinfühlige Aufmerksamkeit, die Wechselseitigkeit und Partizipation beider DialogpartnerInnen herauszuheben. Grundlegende Erkenntnis ist, dass der Säugling als aktiver Gesprächspartner und seine Reaktionen als Dialogbeitrag anerkannt werden, auch wenn diese nonverbal erfolgen. Außerdem wurde deutlich, dass Emotionen und deren Spiegelung, als essentielle Komponenten im Dialogaufbau zwischen Individuen angesehen werden und diesen antreiben.
Um im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage, die Erkenntnisse aus den Forschungen zur frühen Mutter-Kind-Kommunikation auf Möglichkeiten des Dialogaufbaus mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus zu beziehen, liegt zunächst der Fokus auf der Diagnosekategorie selektiver Mutismus.

4 Zur Diagnosekategorie Selektiver Mutismus

Zu Beginn dieses Kapitels erfolgt eine allgemeine Auseinandersetzung mit der Diagnose selektiver Mutismus. Dabei zeigt sich, dass es in der Geschichte unterschiedliche Auffassungen gab und es sich um eine komplexe Diagnose handelt, dessen unterschiedliche Erklärungsansätze zu Grunde liegen. Die Ansätze sollen im ersten Punkt dieses Kapitels aufgezeigt werden. Im zweiten Punkt wird auf mögliche Gründe für das Schweigen bei selektivem Mutismus eingegangen, um darauf aufbauend in Kapitel fünf Möglichkeiten des Dialogaufbaus zu erörtern.

4.1 Auseinandersetzung mit der Diagnose selektiver Mutismus

Der Begriff Mutismus stammt von dem lateinischen Wortstamm ‚mutus' (stumm) ab, (Bahr 2006: 19). Die Diagnose Mutismus wurde bereits 1877 von Adolf Kussmaul (1822-1902) beschrieben. Kussmaul betitelte Mutismus als ‚Aphasia voluntaria', was freiwilliges Schweigen bedeutet (Köfeler, Krall 2015: 168). Diese Annahme gilt mittlerweile als wissenschaftlich widerlegt, da davon ausgegangen werden kann, dass Betroffene nicht willentlich schweigen (ebd.: 168). Katz-Bernstein und Subellok betonten ebenfalls, das Schweigen nicht als freiwilliges Schweigen misszuverstehen.

Bei Mutismus wird nachweislich das Sprachzentrum blockiert, sodass es für Betroffene nicht möglich ist „willentlich sprachlich zu kommunizieren“ (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 343).

In der Literatur lässt sich neben dem Begriff selektiver Mutismus, der Begriff elektiver Mutismus finden. Beide Ausdrucksweisen beschreiben dieselbe Diagnose. Heutzutage wird fast ausschließlich das Adjektiv selektiv zur näheren Klassifizierung genutzt. Durch das Adjektiv elektiv könnte fälschlicherweise suggeriert werden, dass das Kind bewusst entscheidet und frei wählt, in welchen Situationen und gegenüber welchen Personen es schweigt (Bahr 1996: 4). Jedoch wird das Sprachzentrum blockiert, dies geschieht nicht willentlich (Katz-Bernstein, Subellok 102: 343). Heute gilt die Bezeichnung selektiver Mutismus als anerkannt, da dies die Problematik Betroffener treffender beschreibt (Köfeler, Krall 2015: 168).

Neben der Diagnose selektiver Mutismus gibt es die Diagnose totaler Mutismus. Unter totalem Mutismus wird das vollständige Nichtsprechen von Menschen verstanden, deren Sprachentwicklung abgeschlossen ist und die physiologisch zum Sprechen in der Lage wären (Pezold, Rogoll, Ströhle 2018: 593). Bei totalem Mutismus werden sämtliche Lautäußerungen, wie das Husten oder Lachen, eingestellt (ebd. 593). In der vorliegenden Bachelorarbeit liegt der Fokus, aufgrund der begrenzten Seitenanzahl, auf der Diagnose selektiver Mutismus.

Selektiver Mutismus gilt als langandauernde, mindestens sechs Monate anhaltende, Sprachlosigkeit in bestimmten Situationen oder gegenüber bestimmten Personen(-gruppen) (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 342), die sich im frühen Kindesalter aufzeigt und entwickelt (Bahr 2006: 41). Nach Bahr sind die Sprach-, Sprech- und Hörfunktionen meist intakt (ebd.: 11). Kinder mit der Diagnose selektiver Mutismus haben grundsätzlich die Fähigkeit zu sprechen und drücken sich in spezifischen Situationen oder gegenüber bestimmten Personen sprachlich aus (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 342). Meist ist die Bereitschaft zu sprechen gegenüber vertrauten Personen in einem sicheren Umfeld gegeben (Bahr 2006: 14). Selektiver Mutismus ist darüber hinaus von Formen des Schweigens aufgrund organischen Bedingungen, wie beispielsweise Gehörlosigkeit, abzugrenzen (Bahr 1996: 4).

Im ICD-10, der internationalen statistischen Klassifikation von Krankheiten, ist die Diagnose Selektiver Mutismus unter der Ziffer F94.0 zu finden und dem Kapitel F94.-, Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend, untergeordnet. In der Information dieses Kapitels heißt es, dass es sich dabei um eine heterogene Gruppe von Störungen handelt, dessen Abweichungen sich in sozialen Funktionsfähigkeiten zeigen und in der Entwicklungszeit beginnen (DIMDI 2008, ICD-10 F94.0). Im Gegensatz zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen seien diese „nicht primär durch eine offensichtliche konstitutionelle soziale Beeinträchtigung oder Defizite in allen Bereichen sozialer Funktionen charakterisiert“ (ebd.).

Laut ICD-10 nehmen Milleuschäden oder Deprivationen in vielen Fällen eine Rolle der Ursachen der ‚Störungen' ein (ebd.). Selektiver Mutismus wird als emotional bedingte Selektivität des Sprechens bezeichnet. Außerdem heißt es, die ‚Störung' sei „mit besonderen Persönlichkeitsmerkmalen wie Sozialangst, Rückzug, Empfindsamkeit oder Widerstand verbunden" (ebd.). Hierzu ist hervorzuheben, dass das Schweigen nicht bewusst eingesetzt wird (Katz-Bernstein, Subellok 102: 343). In der neuen Auflage des DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), der DSM-5, wird selektiver Mutismus den Angststörungen zugeordnet (Plener, Spröber-Kolb 2020: 112). Zuvor lies sich die Diagnose unter Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend finden (ebd: 112). In der ICD-11, die am 1. Januar 2022 in Kraft treten soll, erfolgt ebenfalls eine Neuzuordnung zu den Angststörungen (ebd.: 112). Die Zuordnung unterscheidet sich somit von der im ICD-10 (ebd: 112). Dies hat nach Hartmann Auswirkungen auf alle Disziplinen, die sich mit dem Schweigen der Kinder mit Mutismus auseinandersetzen, da ein stärkerer Fokus auf die Ergebnisse der Angstforschung gelegt werden muss (Hartmann 2016: 200).

Zur Epidemiologie der Diagnose Mutismus lässt sich in der Literatur eine Prävalenzrate von weniger als einem Prozent finden (Plener, Spröber-Kolb 2020: 111). Das Verhältnis von Jungen und Mädchen mit der Diagnose selektiver Mutismus liegt bei 1:2 (ebd.: 113). Außerdem wurde ein verstärktes Auftreten in Familien mit Migrationshintergrund festgestellt (ebd.: 113). Es wird angenommen, dass mehrsprachige Kinder mit kulturellen Diskrepanzen und neuen Umgebungsfaktoren konfrontiert werden, die Anpassungsschwierigkeiten auslösen und das Risiko für die Entstehung von Mutismus erhöhen können (Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 594). Subellok und Katz-Bernstein merken an, dass vor allem „die Überwindung der Fremdheit einer neuen Kultur" (Subellok, Katz-Bernstein 2012: 342) das Auftreten des selektiven Mutismus bei Kindern mit Migrationshintergrund begünstigen könnten. Plener und Spröber-Kolb beschreiben des Weiteren, dass Merkmale, wie ein gehemmtes Temperament, Angst und/oder Depressionen, gehäuft in Familien von Kindern mit Mutismus vorkommen (Plener, Spröber-Kolb 2020: 111). Kinder mit der Diagnose hätten häufig ein ängstlich-scheues Temperament und eine erhöhte Verhaltenshemmung (ebd.: 113). Außerdem werden Angststörungen als häufige komorbide Störungen genannt (ebd.: 113). Auf Mutismus als Angststörung wird im späteren Verlauf dieses Kapitels explizit eingegangen. Plener und Spröber-Kolb beschreiben, dass Kinder mit der Diagnose selektiver Mutismus von der Einschränkung ihrer Teilhabe an der Gesellschaft bedroht sind, da starke Beeinträchtigungen außerhalb ihres vertrauten Umfelds, wie in schulischen und beruflichen Kontexten, auftreten (ebd: 112).

Bei selektivem Mutismus sind verschiedene Symptome beobachtbar. Manche Kinder reagieren auf eine direkte Ansprache mit einer massiven Schreckreaktion oder

vermeiden es generell (Körper-)Geräusche zu erzeugen (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 343). Andere kommunizieren nonverbal, z.B. durch eine Zeichensprache oder wählen eine Person aus, der Antworten zugeflüstert werden und die als Sprechrohr fungiert (ebd.: 343). Bahr stellt hierzu fest, dass „das Störungsgeschehen beim Mutismus“ (Bahr 2006: 16) sehr individuell und komplex sei und deshalb immer am Einzelfall betrachtet werden sollte.

Im Hinblick auf die Diagnose selektiver Mutismus gibt es verschiedene ätiologische Ansätze, die hier kurz angedeutet werden. Zum einen gibt es den systematischen Ansatz der davon ausgeht, Mutismus sei Ausdruck einer neurotischen Mutter-Kind-Beziehung (Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 549). Dagegen spricht, dass familiäre Probleme, wie auch traumatische Erfahrungen, heute nicht mehr zu den Ursachen des selektiven Mutismus angesehen werden (Hartmann 2016: 201). Daneben gibt es den psychoanalytischen Ansatz. In diesem wird das Schweigen als Ausdruck intrapsychischer Konflikte und als neurotisches Verhalten verstanden (Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 549). Bei diesem Ansatz besteht die Gefahr die Gründe für das Schweigen allein im Kind zu sehen. Dass dies nicht der Fall ist, wird in Kapitel 4.2 aufgegriffen und verdeutlicht. Im behavioralistischen Ansatz wird eine Verbindung zur operanten Konditionierung gezogen (ebd.: 549). Dabei wird davon ausgegangen, dass Betroffene durch das Schweigen eine erhöhte Aufmerksamkeit seitens des sozialen Umfelds erhalten, wodurch das Symptom, das Schweigen, verstärkt wird und es erst langfristig zur Abwendung der Mitmenschen kommt (ebd: 549). Dies könnte suggerieren, dass die Kinder beabsichtigt schweigen. Es wird jedoch erneut darauf hingewiesen, dass nachweislich das Sprachzentrum blockiert wird und die Kinder nicht willentlich schweigen (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 343).

Die Ursachen für die Diagnose selektiver Mutismus werden in wechselwirkenden und zirkulären Prozessen zwischen dem betroffenen Individuum und seiner sozialen Umwelt angenommen. Dabei werden insbesondere intrapersonelle Bedingungen berücksichtigt (Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 598). Daher müssen für ein Verständnis der Diagnose bio-psycho-soziale-Welchselwirkungen einbezogen werden. Nach Jantzen können biotische, psychische und soziale Ebenen nicht getrennt voneinander betrachtet werden (Jantzen 2005: 19). Den Menschen nur als bio-psycho-soziale-Einheit zu sehen, würde den komplexen Gegebenheiten nicht gerecht werden (ebd.: 19). Vor allem müssen die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen anerkannt werden. Die einzelnen Ebenen wirken sich auf niedrigere aus und sind damit Voraussetzung für höhere Ebenen (ebd.: 29). Diese wirken wiederum auf niedrigere Ebenen zurück und bestimmen diese (ebd.: 20). Es handelt sich somit um ein komplexes Wechselwirkungsgefüge, das durch gegenseitige Abhängigkeiten geprägt ist (ebd.:20).

In der Literatur lassen sich Ansätze finden nach denen der Mutismus in verschiedene ‚Arten' unterteilt wurde, was im Folgenden kurz erläutert wird. Hayden unterscheidet vier ‚Arten' des Mutismus. Der symbolische Mutismus zeichne sich durch eine enge Beziehung zu einer Bezugsperson aus, die verbale Anforderungen abnimmt (Hayden in Bahr 2006: 21). Des Weiteren sei das Familienbild durch einen dominanten und einen passiven Elternteil gekennzeichnet (ebd: 21). Nach Hayden verschaffe diese Art des Mutismus dem Kind einen manipulativen Vorteil (ebd.: 21). Neben dieser Art von Mutismus benennt sie den Sprechangstmutismus (ebd: 21). Dieser sei durch die Angst, die eigene Stimme zu hören wie durch ritualisiertes Beeinflussen des Sprechens geprägt (ebd.: 21). Die Entstehung des reaktiven Mutismus gilt nach Hayden als Folge eines Traumas (ebd: 21). Als vierte Form beschreibt sie den passiv-aggressiven-Mutismus, hier würden die Kinder die Sprechverweigerung als „Waffe" (ebd: 22) nutzen. Das Schweigen würde angewandt werden, um bestimmte Umstände zu kontrollieren (ebd.: 22). Diese Unterteilungen nach Hayden werden als kritisch angesehen, da den Kindern ein willentliches und beabsichtigtes Schweigen unterstellt wird. Hartmann betont ebenfalls, dass Annahmen über die Diagnose Mutismus kritisch hinterfragt und neu ausgerichtet werden sollten (Hartmann 2016: 201). „Bindungstheoretische, traumaorientierte und sinnhaftigkeitsverklärende Ansätze" (ebd.: 201), wie sie sich bei Hayden finden lassen, gelten als veraltet. Desweiteren würden traumatische, postraumatische als auch familiäre Probleme nicht zu den Hauptursachen des Mutismus gehören (ebd.: 201). Zudem ist hervorzuheben, dass die Gründe für das Auftreten einer sogenannten ‚Störung' nicht im Individuum selbst liegen, sondern durch Wechselwirkungen im Interaktionsprozess mit der sozialen Umgebung entstehen (Dederich 2009: 20).

Im weiteren Verlauf wird Mutismus als Form einer interaktiv bedingten Sprachstörung und anschließend als Angststörung beleuchtet, um deutlich zu machen, dass selektiver Mutismus aufgrund verschiedener Wechselwirkungen auftritt.

Mutismus als interaktiv bedingte Sprachstörung

Nach Subellok und Katz-Bernstein kann Mutismus als „psychoreaktive Redestörung" (Subellok, Katz-Bernstein 2012: 338) beschrieben werden. Merkmal dieser Störungen ist, dass Körperfunktionen, z.B. der Redefluss, in enger Wechselwirkung zu Kontextfaktoren, wie Umwelt und Person, des Individuums stehen (ebd: 338). Weiter stellen Subellok und Katz-Bernstein fest, dass diese Störungen die Partizipation erschweren und deshalb als Störungen der Sprachpartizipation beschrieben werden können (ebd: 338). Verschiedene Studien würden belegen, dass Sprachstörungen das Auftreten des selektiven Mutismus begünstigen (ebd.: 342), da sprachliche Auffälligkeiten zu Verunsicherung und Störung der Interaktion führen können und einen sozialen Rückzug bewirken (Subellok, Katz-Bernstein 2020: 24). Das Anerkennen des Mutismus als Kommunikationsstörung weist darauf hin, dass das

Schweigen nicht nur das Kind betrifft, sondern in der gesamten sozialen Umwelt des Kindes und in dessen Wechselwirkungen betrachtet werden muss (Bahr 1996: 4).
Feldmann und Kramer erkennen Mutismus als Störung der Kontaktaufnahme und der Kontaktgestaltung an (Feldmann und Kramer o.J.: 2). Es würde sich eine Diskrepanz zwischen der Kompetenz zu sprechen und der Anwendung der Sprache in bestimmten Situationen entwickeln (ebd.: 2). Weiter heißt es, dass die sprachlichen Fähigkeiten immer in multikausaler Abhängigkeit zu den sozialen Umweltfaktoren und zu den Bedingungen der Interaktionssituation stehen (ebd.: 2). Johannsen et al. merken an, dass es sich bei dem Scheitern des Dialogs zwischen einem Kind mit der Diagnose selektiver Mutismus und seinem Gegenüber um einen wechselseitigen Prozess unter ungünstigen Bedingungen handelt (Johannsen et al. 2016: 171). Der selektive Mutismus stellt demnach eine Störung des gesamten Kommunikationskontextes und des Umfeldes dar und muss im Umgang mit der Diagnose einbezogen werden (ebd.: 171).
Soziale Interaktion und kommunikative Akte sind emotional besetzt und können individuell und nicht vorhersehbar verändert werden (Feldmann und Kramer o.J.: 3) Dieser offene unvorhersehbare Austausch falle Kindern mit Mutismus schwer (ebd.: 3). Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus würden außerdem innere Repräsentationen von Dialogregeln fehlen (ebd.: 3). Kutscher merkt an, dass Kinder mit selektivem Mutismus nicht gelernt hätten, konflikthaftes durch Sprache auszudrücken (Kutscher 2013). Dies führe dazu, dass die Kinder schweigen, wenn sie mit Konflikten konfrontiert werden (ebd.). Kinder mit Mutismus werden zudem, laut Starke und Subellok häufiger ausgegrenzt, was eine soziale Zurückgezogenheit auslösen kann (Starke, Subellok 2012: 64). In dessen Folge kann soziales Verhalten nur selten in unbekannten Situationen erprobt und erlernt werden (ebd.: 64). Soziale Situationen werden eher als negativ und nicht zu bewältigen eingeschätzt (ebd.: 64). Dadurch könnten soziale Ängste verstärkt werden (ebd.: 64).
Bahr beschreibt, dass in der Literatur die Diagnose selektiver Mutismus mit Sprachstörungen in Verbindung gebracht wird. Begrenzte verbale Ausdrucksmöglichkeiten könnten einen Mangel an kommunikativer Selbstsicherheit auslösen und damit Mutismus begünstigen. (Bahr 2006: 26f.)
Es wird deutlich, dass im Hinblick darauf Mutismus als Sprachstörungen zu beschreiben, Angst eine Rolle spielt. Auf Mutismus als Form der Angststörung wird im Folgenden genauer eingegangen.

Mutismus als Angststörung

Bahr macht in der 4. Auflage des Buches „Schweigende Kinder verstehen. Kommunikation und Bewältigung beim selektiven Mutismus“ (Bahr 2006) deutlich, dass mittlerweile Konsens darüber besteht, selektiven Mutismus als Angststörung anzuerkennen, die eine Form der Stressbewältigung darstellt (ebd: 7). Neben Bahr stellt

Gensthaler fest, dass sich WissenschaftlerInnen heute einig sind, dass es sich bei der Diagnose Mutismus, „um eine der sozialen Ängstlichkeit des Kindes nahestehende Angststörung handelt - und nicht um eine […] Traumafolgestörung“ (Gensthaler in Hartmann 2016: 201). Dies entspricht der Zuordnung in der DSM-5 sowie in der ICD-11. Dementsprechend definiert Hartmann Mutismus als „angstbedingtes Schweigen bei vorhandener Sprechfähigkeit“ (Hartmann 2018: 21).

Bahr fügt an, dass sich Angst entwickelt, wenn Anforderungen als Bedrohung wahrgenommen werden (Bahr 2006: 152). Aufgrund dessen wird davon ausgegangen, dass Kinder mit der Diagnose selektiver Mutismus Situationen häufig als bedrohlich einschätzen (ebd.: 153). Das Schweigen wird folglich als Symptom angesehen, das Kinder zeigen, um sich eine schützende Barriere gegenüber Situationen aufzubauen, die sie nicht bewältigen können (ebd.: 23). Neben Bahr führt Hartmann eine Verbindung zwischen Stress und Stressbewältigung und der Entstehung des selektiven Mutismus auf. In Forschungen wurde festgestellt, dass physische Reaktionen von Angst, welche die Ausschüttung von Stresshormonen (Adrenalin, Noradrenalin, Cortisol) aktivieren, bei Menschen mit Mutismus niederschwelliger auslösbar sind (Hartmann 2016: 202). Hartmann entwickelte hinsichtlich dieser These das Diathese-Stress-Modell, das im Verlauf des folgenden Kapitels (4.2) näher erläutert wird.

An dieser Stelle wird in Kürze auf die medikamentöse Behandlung bei Kindern mit selektivem Mutismus eingegangen, die aufgrund der angenommenen Angst eingesetzt wird. Hintergrund der medikamentösen Behandlung besteht nach Bahr darin, die Ängstlichkeit der Kinder mit Hilfe von Medikamenten zu lindern. Beispielsweise werden Medikamente mit antidepressiven Wirkstoffen eingesetzt. In Studien wurden jedoch keine signifikanten Verbesserung der mutistischen Verhaltensweisen festgestellt. Bahr zufolge ist eine medikamentöse Behandlung nur zu rechtfertigen, wenn „ein multimodaler Ansatz verfolgt wird, bei dem das ärztlich verordnete Medikament dazu [beiträgt], die durch psychologische und/oder pädagogische Therapieformen erzielten Verbesserungen zu unterstützen“ (Bahr 1996: 8). Ansonsten könnte „dem komplexen Bedingungsgefüge des Mutismus nicht gerecht [werden]“ (ebd.: 8). Zudem müsste bei der medikamentösen Behandlung sichergestellt werden, dass keine Nebenwirkungen auftreten. (Bahr 1996: 8)

Auch in aktuelleren Artikeln wurde festgestellt, dass die medikamentöse Behandlung nur wenig erforscht wurde. Die Wirkung sei zwar plausibel aber bisher noch nicht klar belegt (Petzold, Rogoll, Strähle 2018: 595). Im Hinblick auf die systemische Sicht und die Wechselwirkungen, bezüglich der Entstehung bestimmter Verhaltensweisen, kann die medikamentöse Behandlung als kritisch betrachtet werden. Es könnte die Gefahr bestehen die Ursachen allein im Kind anzunehmen und bio-psycho-soziale-Wechselwirkungen außer Acht zu lassen, die bei selektivem Mutismus eine Rolle spielen (Bahr 2006: 11).

Im folgenden Kapitel werden mögliche Gründe für das Schweigen erarbeitet, um ein Verständnis für das Schweigen von Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus zu erlangen. Das Verständnis über gezeigte Verhaltensweisen wird als Grundlage für den Dialogaufbau angesehen (Jantzen 2012: 17).

4.2 Mögliche Gründe für das Schweigen

Zu Beginn wird allgemein auf das Schweigen im Sprachprozess eingegangen. Aus Sicht der Sprachwissenschaft ist Schweigen ein wesentliches Element der Kommunikation, durch das sich individualisierte Gefühle ausdrücken lassen (Bahr 2006: 99). Damit ist es Teil der gegenseitigen Verständigung im gemeinsamen Redefluss (ebd: 99). Bahr hält fest, dass das Schweigen erst als pathologisch gilt, wenn dessen Umfang und Intensität das als normal empfundene Maß überschreiten (Bahr 2006: 15). An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass der Normalitätsbegriff stets kritisch hinterfragt werden muss (hierzu z.B. Schildmann 2009; Herz 2014; Dederich 2010). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Normalitätsbegriff ist umfangreich und in der vorliegenden Bacheloarbeit nicht möglich.

Bei der Diagnosekategorie Mutismus handelt es sich um eine komplexe Diagnosekategorie (Bahr 2006: 16). Die Gründe für das Schweigen können höchst individuell sein (ebd.: 16) und in mehreren Ursachen liegen (ebd.: 29). Um das Schweigen verstehen zu können, ist es von Bedeutung dies auf Grundlage der individuellen und einzigartigen Lebensgeschichte des Kindes zu betrachten (Bahr 2006: 18). Nach Feldmann und Kramer können sprachliche Fähigkeiten eines Menschen nie isoliert betrachtet werden (Feldmann und Kramer o.J.: 2). Sie sind immer multikausal von aktuellen Bedingungen einer Interaktionssituation abhängig (ebd.: 2).

Das Schweigen als Symptom von selektivem Mutismus wird von Betroffenen als sinnvolles Verhalten erlebt und von einem Motiv geleitet (Bahr 2006. 17). Auch Jantzen beschreibt, dass das beobachtbare Verhalten aus Sicht Betroffener immer als sinnvoll und systemhaft anerkannt werden muss, auch wenn es für Außenstehende unverständlich scheint (Jantzen 2009: 7). Die Einordnung bestimmter Handlungen als befremdlich geschieht erst im Auge des Betrachters, aufgrund von Zuschreibungen und der Einordnung der Handlungen in bekannte Muster (Bernasconi, Böing 2015: 32f.). Feldmann und Kramer stellen fest, dass sich das Kind in Interaktion mit seinen Bezugspersonen entwickelt, wodurch Handlungsmuster auftreten können, aus welchen sich das Schweigen als sinnenhaftes Verhalten verfestigt (Feldmann und Kramer o.J: 2). Das Schweigen darf dabei nicht als ein Nicht-Handeln missgedeutet werden (Bahr 2006: 102).

In der Literatur werden mehrere Einflussfaktoren genannt, welche die Entstehung des selektiven Mutismus begünstigen können (Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 594). In der Vergangenheit wurden traumatische Erlebnisse als Auslöser der Diagnose

angesehen (ebd.: 591). In der Gegenwart wird jedoch eine multifaktorielle Entstehung mit genetischen, psychologischen und sprachassoziierten Einflüssen angenommen (ebd.: 591). Petzold, Rogoll und Ströhle führen unter anderem ein ängstlich-scheues Temperament und genetische Einflüsse, wie eine bestimmte Genvariation (CNZNAP2), als Risikofaktoren für die Entstehung des selektiven Mutismus auf (ebd.: 594).

Aus psychologischer Sicht tritt das Schweigen in Situationen auf, die nicht bewältigt werden können (Bahr 2006: 103). Im Hinblick darauf stellt Katz-Bernstein eine Überforderungsthese auf, diese besagt, „dass ein Grund für das Schweigen in linguistisch anspruchsvollen Situationen gepaart mit einer fremden Umgebung liegen könnte“ (Katz-Bernstein in Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 549). In diesem Fall könnte es als Ausdruck von Verunsicherung und fehlenden Bewältigungsstrategien auftreten (ebd.: 549). Als Beispiel für derartige Situationen der Verunsicherung nennt Katz-Bernstein den Schuleintritt (ebd.: 549). Eine Ursache könnte auch in der Ungewissheit über eintretende Ereignisse, wie neue noch nicht erlebte Situationen, liegen, da diese Angst erzeugen können (Bahr 2006: 30).

Verkrampfungs- und Rückzugstendenzen werden vor allem in Situationen wahrgenommen, in welchen sich die Kinder beobachtet fühlen (ebd.:156). Dies leitet Bahr zu der Annahme, dass Gedanken des Individuums über seine äußerliche Wirkung Angst auslösen könnten (ebd.: 156). Des Weiteren stellt er die Annahme auf, dass Gespräche eine Art der Selbstenthüllung sind (ebd.: 156). Die Selbstenthüllung könnte negative Konsequenzen nach sich ziehen (ebd.: 156). Das Schweigen könnte dazu dienen sich vor negativen Konsequenzen zu schützen (ebd.: 107). Die Bereitschaft zur Selbstenthüllung steht im Zusammenhang mit differenzierten normativen Erwartungen (ebd.: 111). Um sich selbst zu enthüllen braucht das Kind Kriterien, die darüber entscheiden, wann etwas gesagt wird und wann nicht (ebd.: 110). Private und öffentliche Faktoren spielen in diesem Kontext eine wesentliche Rolle (ebd.: 110). In einer gewohnten Umgebung kann deutlich zwischen der öffentlichen und privaten Umgebung unterschieden werden (ebd.: 110). Dies könnte darauf hinweisen, weshalb Kinder mit selektivem Mutismus in privaten Kontexten sprechen. Bezogen auf die Annahme, dass selektiver Mutismus eine Form der Angststörung ist, kann das Schweigen in öffentlichen Situationen darauf hinweisen, dass sich das Kind in diesen nicht sicher fühlt (Katz-Bernstein in Petzold, Rogoll, Ströhle 2018: 549). Wohingegen der private, bekannte Raum einschätzbar ist und damit Sicherheit bietet (Bahr 2006: 110).

Bahr stellt fest, dass die Gründe für das Schweigen der Kinder immer im Zusammenhang mit seiner sozialen Umwelt gesehen werden müssen und nie im Kind selbst liegen (Bahr 2006: 11). Eine sogenannte Störung der Kommunikation betrifft immer beide PartnerInnen wechselseitig (Bernasconi, Böing 2015: 152). Auch bei

der Diagnose Mutismus ist die Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson auf wechselseitiger Ebene betroffen (Bahr 2006: 11). Um ein Verständnis für die Kinder zu erlangen ist es nicht ausreichend die Gründe für das Schweigen allein im Kind zu suchen (ebd.: 11). Die Gründe für das Schweigen können nur im Zusammenhang mit psycho-sozialen-Wechselwirkungen erklärt werden (ebd.: 15). Demgemäß werden soziale Faktoren als Ursache angenommen (ebd.: 28). Menschen und ihre Aktivitäten werden einerseits durch ihre Umgebung beeinflusst, andererseits wirken sich ihre Aktivitäten auch auf die Umgebung aus (ebd.: 15). Jantzen spricht hierbei von Rückkopplungsprozessen, die zwar nicht das Genom verändern, aber dazu führen, dass sich das Individuum in Abhängigkeit von der Umwelt in individueller Weise ausdrückt (Jantzen 2013 b). Selektiver Mutismus ist durch äußere Faktoren bedingt, während sich das Schweigen gleichzeitig auf die Umgebung auswirkt (Bahr 2006: 15).

Zudem hält Bahr fest, dass bei der Entstehung des Mutismus eine Vielzahl von Faktoren beteiligt sind und daher als komplexes individuelles Wirkungsgefüge betrachtet werden muss (ebd.: 15f.). Nach Rödler dürfen die bio-psycho-sozialen Wechselwirkungen nicht als „hierachisches Gebilde“ (Rödler 2013: 145) missverstanden werden, in welchen sich die Biologie des Körpers auf die Psyche auswirkt (ebd. 145). Der Fokus muss vor allem auf Wechselwirkungsprozesse gelegt werden (ebd: 145). Demnach wirken sich soziale Erfahrungen bis auf die biologische Organisation eines Körpers zurück (ebd: 145). Dies verdeutlicht, dass strukturelle Veränderungen eines Individuums immer im Hinblick auf die Geschichte des Menschen betrachtet werden müssen, um das Individuum zu verstehen und diesem therapeutisch-pädagogisch zu begegnen (ebd.: 145). Weiter stellt Rödler fest, dass Beeinträchtigungen der Teilhabe zu tiefgreifenden Entwicklungsstörungen führen können und das isolierte Individuum Verhaltensweisen entwickeln muss, um sich zu stabilisieren (ebd.: 145). Hinsichtlich dessen könnte das Schweigen bei selektivem Mutismus als individuelle Verhaltensweise angesehen werden, die auf die Stabilisierung des Selbst zielt. Das Schweigen hat für die Betroffenen die Funktion, das Ereignis aus einer sicheren Distanz zu beobachten, ohne etwas von sich selbst zu offenbaren und kann damit als „Schutz-, Kompensations- Selbstrettungs- und [Rekonstruktionsversuch]“ (Hartmann 2002: 215) gedeutet werden.

Feldmann und Kramer beschreiben, dass sich das Schweigen des Kindes zu einem Teil seiner Identität entwickelt, wenn die Kinder von ihrem Umfeld auf das Schweigen reduziert werden und in sozialen Situationen für sie gesprochen wird (Feldmann und Kramer o.J: 3). Das Schweigen aufzugeben würde bedeuten einen Teil der Identität aufzugeben, dies ist ein schwieriger Prozess (ebd.: 3). Nach dieser Vorstellung gehört das Sprechen „bisher noch nicht zu den Facetten [der] Identität“ (ebd.: 3). Aufgrund dessen erscheint es als bedeutungsvoll das Kind einerseits nicht auf

das Schweigen zu reduzieren, aber es andererseits mit seinem Symptom, dem Schweigen, anzuerkennen.

Bahr führt auf das Schweigen als From der Sprechangst anzusehen (Bahr 2006: 147). Hinsichtlich der Diagnose selektiver Mutismus handelt es sich nicht um die Angst vor Menschen zu sprechen sondern, die Angst bezieht sich darauf mit Menschen zu sprechen (ebd.: 147). Das Schweigen kann als Flucht und Vermeidungsstrategie angesehen werden, die darauf zielt Angst zu reduzieren (ebd.: 147). Die Selbstsicherheit, die eine Grundlage für das „Sagen" (ebd.: 119) darstellt, beruht auf Erfahrungen im Dialog. Um Etwas zu sagen, muss dem, der DialogpartnerIn vertraut werden (ebd.: 119). Ein echter Dialog ist demnach nur auf Grundlage eines gesunden Selbstvertrauens, sich anzuvertrauen, möglich (ebd.: 119). Wenn dieses Vertrauen fehlt, werden Dialoge durch Gefühle wie Misstrauen und Angst geprägt, was das Schweigen auslösen könnte (ebd.: 119).

Hartmann führt als Ursache für das Schweigen das Diathese-Stress-Modell auf, das im Folgenden beschrieben wird. Nach diesem Modell gilt das Schweigen als Ergebnis „intrapsychischer Insuffizienzpotenzen und Negierungstendenzen gegenüber als bedrohlich erfundenen interaktionalen Geschehnissen […] in Verbindung mit der Diathese der Prädisposition […] bei dem Betroffenen und seiner Familie für kommunikative Gehemmtheit" (Hartmann 2002: 213).

Hartmann beschreibt Stress als unbeständige Größe, die hinsichtlich Ursache, Intensität und Qualität individuell und variabel ist. Umwelteinflüsse können einerseits als positiv (Eustress), andererseits als negativ (Dystress) wahrgenommen werden und lösen Anpassungsleistungen aus. Die unterschiedliche Gewichtung von Ereignis und Ressourcen-Wahrnehmung wirkt sich auf die Reaktion gegenüber dem empfundenen Reiz aus. Stress und eine vulnerable Bewältigung entstehen, wenn Einschränkungen und Belastungen in der Ereigniswahrnehmung die Ressourcen-Wahrnehmung überlegen. In diesen Fällen kann das Schweigen als Bewältigungsstrategie gegenüber den bedrohlich wahrgenommenen Situationen eingesetzt werden. Das Schweigen würde nur als Strategie eingesetzt werden, wenn familiäre Dispositionen für gehemmte, kommunikativ introvertierte sowie ängstliche Verhaltensweisen vorlägen. Hartmann führt Faktoren auf, die sich auf die Bewertung bestimmter Ereignisse auswirken und die Wahrnehmung von Ressourcen beeinflussen. Hierzu zählen physische Konstitutionen, wie der Entwicklungsstand des Kindes. Unter anderem können Sprachentwicklungsstörungen wie auch intellektuelle Defizite die Ressourcen-Einschätzung beeinflussen. Als häufigen Einflussfaktor nennt Hartmann die Prädisposition für ein sprachlich introvertiertes ängstliches Verhalten. Neben den physischen Komponenten wirken sich psychische Faktoren auf die Ressourcen-Wahrnehmung aus. Dazu zählen kognitive, seelische und emotionale Befindlichkeiten, die die Ich-Stärke definieren und zur Bewertung von Krisensi-

tuationen beitragen. Beispielsweise führen Spannungszustände häufig dazu, dass ein Ereignis als unüberwindbar wahrgenommen wird, auf das mit Schweigen reagiert wird. Außerdem wirken soziale Verhältnisse auf die Ressourcen-Wahrnehmung. Soziale Netzwerke können die Bewertung von Situationen entscheidend beeinflussen. Des Weiteren spielen bei der Einschätzung von Situationen Erfahrungen eine Rolle. Wurden bereits positive Bewältigungserfahrungen zu bestimmten Situationen gemacht, können diese beim Auftreten ähnlicher Ereignisse adaptiert werden. Wurden Erfahrungen und deren Bewältigung jedoch eher negativ erlebt, konnten keine Lösungsstrategien entwickelt werden, dies könnte eine vulnerable Bewältigung bewirken. Zudem wirken sich objektive Bewältigungspotenzen auf die Wahrnehmung der Ressourcen aus. Liegen nur wenige Bewältigungsmöglichkeiten vor, ist eine gelingende Bewältigung unwahrscheinlich und das Kind greift auf vulnerable Bewältigungsstrategien zurück, wie bei selektivem Mutismus in Form von Schweigen. Das Diathese-Stress-Modell gilt als „das verbindende Element zwischen den psychologischen und somatologischen Verursachungsfaktoren im Hinblick auf das Verständnis des Schweigens und seine Pathogenese“. (Hartmann 2021)
Wenn Umwelteinflüsse als Stress erlebt werden, kann dies „zu einem Einbruch an der Stelle mit der höchsten Vulnerabilität“ (Hartmann 2002: 214) führen. Bei Kindern mit Mutismus scheint die Vulnerabilität im kommunikativen Antrieb zu liegen (ebd.). Werden Ereignisse als Stress wahrgenommen, könnte dies zur Hemmung der sprachlichen Äußerung führen (ebd.: 214). Demnach wird das Schweigen, in Anlehnung an Schoor, „als Ergebnis eines verinnerlichten Wahrnehmungs-Bewertungs-Bewältigungskonzeptes gedeutet“ (ebd.: 214).

In Kapitel vier zur Diagnosekategorie selektiver Mutismus wurde deutlich, dass es sich bei der Diagnose um ein komplexes Wirkungsgefüge handelt, dessen unterschiedliche Erklärungsansätze zu Grunde liegen. Vor allem die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umgebung sowie Angst und der Umgang mit Stress, scheinen für das Auftreten des selektiven Mutismus eine Rolle zu spielen. Es wurde deutlich, dass die Kinder nicht willentlich schweigen und das Sprechen in bestimmten Situationen gehemmt wird. Im folgenden Kapitel wird deshalb der Fokus auf Möglichkeiten des Dialogaufbaus gelegt, dessen Schwerpunkt nicht auf der ‚konventionellen‘ Sprache liegt. Im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage werden Erkenntnisse aus den Forschungen zur frühen Mutter-Kind-Kommunikation herangezogen.

5 Möglichkeiten des Dialogaufbaus in Bezug zur Diagnose selektiver Mutismus

Das Ziel im Dialogaufbau mit Kindern mit Mutismus liegt nicht in der Hinführung zum Sprechen in Form des „Herauslockens von Wörtern“ (Bahr 2006: 45). Das Kind nur hinsichtlich seines Schweigens zu betrachten, würde dem Kind und seinen Verhaltensweisen nicht gerecht werden (ebd: 45). Wichtig ist „die jeweilige Symptomkonstellation individuell herauszuarbeiten, um adäquate Interventionschritte zu finden“ (ebd.: 45). Dabei ist ein isoliertes Fokussieren auf das Sprechen nicht angemessen, da „Begleitsymptome“ (ebd.: 49), wie die Angst, missachtet werden würden (ebd.: 49). Dementsprechend erscheint es im Hinblick auf die Forschungsfrage wesentlich Möglichkeiten des Dialogaufbaus zu erörtern, dessen Fokus nicht auf dem Sprechen liegt, sondern auf eine ganzheitliche Betrachtung zielt.
Bahr zufolge stellt das Schweigen der Kinder eine Gefahr für die gleichberechtigte Teilhabe dar (Bahr 2006: 49). Ein bestimmtes Verhalten oder Symptom entsteht jedoch immer in Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt (Jantzen 2012: 22), dementsprechend liegt die Gefahr der Teilhabe nicht im Schweigen der Kinder. Vielmehr entstehen durch das soziale Umfeld, das dem Kind mit seinem Symptom, dem Schweigen, nicht adäquat begegnet, Barrieren für die gleichberechtigte Teilhabe (UN-BRK Artikel 1). Folglich erscheint es zunächst bedeutend zu sein ein Verständnis für das Schweigen zu entwickeln, um dem Kind adäquat begegnen zu können. Im zweiten Punkt dieses Kapitels wird erneut Bezug zur Sprachraumtheorie nach Rödler genommen und als Grundlage des Dialogaufbaus mit Kindern mit selektivem Mutismus dargelegt. Anschließend wird aufgezeigt, wie durch den Aufbau einer freundlichen Beziehung und einer sicheren Umgebung eine Atmosphäre geschaffen werden kann, die den Dialogaufbau ermöglicht. Im dritten Punkt wird die Intersubjektivität, die Grundlage von Mutter-Kind-Dialogen ist, aufgegriffen und das Spiegeln von Emotionen als Möglichkeit des Dialogaufbaus beleuchtet. Im Hinblick auf die Forschungsfrage werden bei den einzelnen Kapiteln Ergebnisse aus Forschungen über den vorsprachlichen Mutter-Kind-Dialog einbezogen. Die Bachelorarbeit schließt mit der Darlegung einer dialogischen Haltung, die sich aus den erlangten Erkenntnissen ergibt.

5.1 Verständnis für das Schweigen entwickeln als Grundlage des Dialogs

Zu Beginn wird ein Zitat aufgeführt, welches das Ziel dieses Kapitels im Hinblick auf den Dialogaufbau mit Kinder mit der Diagnose selektiver Mutismus deutlich macht. Bei der Begegnung mit Kindern mit Mutismus geht es nicht darum „den unterbro-

chenen Dialog zu ‚reparieren', sondern [zu] verstehen, was ihn zerstört hat" (Yanof zit. in Bahr 2006: 68).

Durch Verhaltensweisen eines Individuums werden individuelle Lebenserfahrungen ausgedrückt (Bahr 2006: 205). Das Schweigen des Kindes ist dementsprechend als Ausdrucksweise individueller Lebensumstände anzuerkennen. Die Bewältigung von Situationen ist nach Bahr ein soziales Geschehen (Bahr 2006: 154). Jedes Individuum hat bei diesem Bewältigungsprozess subjektive Intentionen, die sich an persönlichen Zielen orientieren (ebd.: 154). Zu diesen Zielen gehört unter anderem die Regulation von Emotionen oder die Steuerung sozialer Interaktionen (ebd: 154). Bei Kindern mit selektivem Mutismus könnte das Schweigen darauf zielen Angst zu reduzieren (ebd.: 154). Um das Schweigen zu verstehen, müssen soziale Kontextfaktoren betrachtet werden, da Familien- und Umweltfaktoren das Schweigen mit bedingen und aufrecht erhalten können (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 343f.). Für den Dialogaufbau ist es deshalb wichtig „die andere Person in ihrer dynamischen Existenz, in ihrer spezifischen Möglichkeit" (Buber zit. in Lanwer 2012: 34) zu verstehen.

Nach Jantzen ist das Verstehen eines gezeigten Verhaltens wichtiger Aspekt in der pädagogischen Diagnostik (Jantzen 2012: 10). Die rehistorisierende Diagnostik gilt als unabdingbarer Beitrag zum Verständnis der Verhaltensweisen eines Individuums und ist ein nicht abschließbarer Prozess (Jantzen, Lanwer 2012: VI). Die rehistorisierende Diagnostik zielt darauf ab das Subjekt in seiner Geschichte anzuerkennen, und der Ganzheitlichkeit gerecht zu werden (ebd.: XVI), denn die Diagnose stellt nur einen Teil der Wirklichkeit eines Menschen dar (ebd.: VI). Nach Jantzen ist das Verhalten eines Menschen „nicht ein Ergebnis einer andersartigen Subjektlogik, die einem intern determinierenden Ereignis (z.B. Hirnschaden) geschuldet ist, sondern ein Resultat das durch innere und/oder äußere Ereignisse dramatisch veränderten Möglichkeiten, Autonomie aufrechtzuerhalten" (Jantzen 2012: 15). Bezogen auf den Dialogaufbau mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus bedeutet dies zu analysieren und zu verstehen, welches Ereignis das Schweigen in der Lebensgeschichte des Kindes ausgelöst hat und das Kind nicht auf die Diagnose zu reduzieren. Dabei kommt es nicht darauf an das Individuum „in allen seinen Dimensionen beschreiben zu können" (ebd.: 17). Von Bedeutung ist sich reflexives Schlüsselwissen anzueignen, um ein Verstehen und eine Kommunikation zu ermöglichen, wo diese bisher misslungen ist (ebd.: 17). Das angeeignete Schlüsselwissen kann Ansatzpunkte liefern, um dem Kind angemessen zu begegnen und einen Dialog eröffnen.

Um das Verhalten im Sinne der rehistorisierenden Diagnostik verstehen zu können, stellt die Syndromanalyse einen unabdingbaren Baustein dar. Jantzen zufolge muss der Kern der Schädigung analysiert werden, da dieser das Verhalten, wie auch die

Entwicklung eines Menschen maßgeblich beeinflusst (Jantzen 2013b). Die Analyse des Syndroms ermöglicht es zu erforschen, wie sich das Syndrom auf die Lebensgeschichte und die Beziehungen zur sozialen Umwelt des Individuums ausgewirkt haben könnte (Jantzen 2012: 25). Dies wird von Jantzen in Anlehnung an Marx als „Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten“ (ebd.: 25) bezeichnet. Die Ausgangsbedingungen für das Auftreten bestimmter Symptome, wie das Schweigen von Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus, kann nur im Kontext der sozialen Umgebung und der Lebensgeschichte des Individuums verstanden werden (ebd.: 25f.). Außerdem müssen interpersonelle und personenbezogene Faktoren einbezogen werden, um das Schweigen verstehen zu können (Subellok, Katz-Bernstein 2012: 338).

Die rehistorisierende Diagnostik zielt auf eine positive Beschreibung des Individuums und seiner Verhaltensweisen, was Möglichkeiten der Berührung eröffnet (Jantzen 2012: 28). Bezogen auf den Dialogaufbau mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus bedeutet dies, das Schweigen nicht als negative Verhaltensweise, sondern als sinnvolles Verhalten anzusehen (s. Kapitel 5.2). Diese wertschätzende Begegnung könnte eine Grundlage für den Dialogaufbau bilden.

Als Grundproblem für das Entstehen von Symptomen gilt die soziale Isolation, die als Folge eines sogenannten ‚Defekts‘ auftritt (Jantzen 2012: 21). Durch die Isolation können bestimmte Verhaltensweisen, wie beispielsweise Stereotypien, entstehen (Feuser zit. in Lanwer-Koppelin 2012: 55f.). Die Stereotypien erzeugen Vertrautheit, emotionale Stabilität und Sicherheit (ebd.: 55f.) und würden einen von der Umwelt unabhängigen Dialog mit sich selbst ermöglichen (ebd.: 56). In Kapitel 4.1 der vorliegenden Arbeit wurde dargelegt, dass Kinder mit selektivem Mutismus teilweise, aufgrund sprachlicher Auffälligkeiten, Erfahrungen der sozialen Isolation machen (Starke, Subellok 2012: 64). Das Schweigen könnte ausgelöst werden, um in der Isolation Sicherheit zu erzeugen. Im Sinne der rehistorisierenden Diagnostik müssen Isolationserfahrungen des Kindes erkannt werden, um diesen entgegen zu wirken. In Situationen der sozialen Isolation wird die Aufrechterhaltung des eigenen Selbst gestört (Jantzen 2012.: 22). Die dadurch entwickelten Symptome können als Versuch verstanden werden, die eigene Autonomie wiederherzustellen und aufrecht zu erhalten (ebd.: 22). Die gezeigten Symptome werden wiederum von der Umwelt als anormal angesehen, worauf entsprechend, z.B. mit Überbehütung oder Kommunikationsverweigerung, reagiert wird (ebd.: 22). Dadurch wiederholt sich der beschriebene Prozess auf ‚höherer Ebene‘ (ebd.: 22). Die Wiederholung kann durchbrochen werden, indem das Problem der Symptomatik nicht im Subjekt, sondern in dem fehlenden Verständnis für die Verhaltensweisen in der sozialen Umwelt gesucht wird (ebd.: 22). Das Verhalten eines Individuums und dessen Entwicklung muss im wechselseitigen Prozess, zwischen dem sich entwickelnden Subjekt und

seiner Umwelt, betrachtet werden (ebd.: 16). Für die ganzheitliche Sichtweise müssen zudem die in der Lebensgeschichte entstandenen, wechselseitigen Verknüpfungen verschiedener Ebenen und Systeme betrachtet werden (ebd.: 16). Im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage sollte sich bewusst gemacht werden, dass bei dem Dialogaufbau einerseits die Umwelt auf die Kinder und das Schweigen einwirkt und andererseits das Schweigen Auswirkungen auf die Umgebung hat (Bahr 2006: 15). Das Schweigen muss demnach in Abhängigkeit zu den Effekten die es in seinem, seiner DialogpartnerIn auslöst, betrachtet werden (Bahr 2006: 191).

Dass das Verständnis für das Schweigen Grundlage in der Begegnung mit Kindern mit selektivem Mutismus darstellt, spiegelt sich auch in den Leitlinien des interdisziplinären Mutismus-Forums (IMuF) wieder. In diesen Leitlinien heißt es unter anderem, das Schweigen des Kindes als sinnvolle Strategie im Umgang mit Konflikten, Ängste oder Belastungen zu verstehen (IMuF 2021). Des Weiteren wird hervorgehoben, dass entwicklungsbedingte, lebensgeschichtliche und systemische Faktoren zur Entstehung und zur Aufrechterhaltung des Schweigens beitragen können (IMuF 2021). Im Sinne der dargestellten rehistorisierenden Diagnostik gilt es diese Faktoren zu erkennen und ein Verständnis für das Schweigen der Kinder aufzubringen. Durch Anerkennung und das Verstehen des Schweigens als sinnhaftes Verhalten in der individuellen Lebensgeschichte, kann die Bedeutung und die Funktion des Schweigens beeinflusst werden (Katz-Bernstein, Subellok 2020: 31). Außerdem wird darauf hingewiesen Kontexte des Schweigens und des Sprechens genau zu erfassen, um dort ansetzen, als auch Stagnationen und Fortschritte beobachten zu können (Subellok, Katz-Bernstein 2012: 338). Feldmann und Kramer beschreiben das Verhalten des Kindes in einem sicheren Umfeld und gegenüber Bezugspersonen zu beobachten, um dadurch individuelle Polaritäten des Kindes zu erkennen (Feldmann und Kramer o.J.: 6), die Anhaltspunkte für einen Dialog eröffnen könnten. Auch im frühen Mutter-Kind-Dialog ist es seitens der Mutter relevant die Reaktionen des Kindes genau zu beobachten, um Zeichen von Interesse oder Abneigung zu erkennen und darauf reagieren zu können (Grossmann, Grossmann 2012: 110). Der wechselseitige Austausch in der Mutter-Kind-Dyade, der als Dialog bezeichnet werden kann, gelingt ohne, dass der Säugling sprechen kann. Auch im Hinblick auf Kinder mit selektivem Mutismus soll das Schweigen nicht als Barriere für den Austausch angesehen werden. Aufgrund dessen wird es als wichtig erachtet einen Dialog, auch ohne die ‚konventionelle' Lautsprache, aufzubauen. In der Sprachraumtheorie wurde deutlich, dass ein Dialog voraussetzungslos ist. Im folgenden Kapitel wird die Sprachraumtheorie erneut aufgegriffen und Erkenntnisse aus dem Mutter-Kind-Dialog einbezogen.

5.2 Aufbau eines gemeinsamen Sprachraums

Die Interaktion im Sprachraum ist nicht an die Fähigkeit zu sprechen gebunden (Rödler 2000: 179). Im Hinblick auf den Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus bedeutet dies, dass ein gemeinsamer Sprachraum ohne das Fokussieren des Sprechens, im ‚konventionellen' Sinne, aufgebaut werden kann. Sprache entsteht dort, wo sich Individuen aufeinander einlassen und sich aufeinander beziehen (Rödler o.J. c: 4), dabei stellt die Hinwendung zum Gegenüber eine Grundlage des Dialogs dar (Buber 1994: 143).

In Kapitel 5.1 wurde festgestellt, dass das Schweigen in Abhängigkeit zu den Effekten, die es im Gegenüber auslöst betrachtet werden muss. Nach Bahr besteht die Gefahr, dass das Schweigen die empathische Zuwendung beeinträchtigt, dies könnte zum Rückzug der Kinder führen (ebd.: 192). Ein weiteres Problem ist, dass dem Sprechen meist eine große Bedeutung beigemessen und das Schweigen von Kindern mit selektivem Mutismus als Behinderung wahrgenommen wird (Stake, Subellok 2012: 64). Kinder mit selektivem Mutismus werden auch, wie in Kapitel 4.1 beschrieben, oft ausgegrenzt und demnach nicht als Gesprächspartner anerkannt. Außerdem wird ihnen häufig unterstellt, sie würden nicht sprechen, weil sie nicht wollen (Feldmann und Kramer o.J.: 6). Das ‚Nicht-Sprechen' basiert jedoch nicht auf einem Nicht-Wollen (ebd.: 5). Es ist dem Kind aufgrund komplexer Wechselwirkungen und innerer Strukturen sowie äußerer Bedingungen nicht möglich, sich sprachlich auszudrücken (ebd.: 5).

Bei der Betrachtung des Mutter-Kind-Dialogs wurde festgestellt, dass das Kind von Geburt an, auch ohne verbale Äußerungen, als aktiver Gesprächspartner anerkannt wird (Papoušek 2001: 97). Die Nonverbalen Äußerungen des Kindes werden wahrgenommen und ohne Sprache wird dem Säugling ein Verständnis unterstellt und dementsprechend die Umwelt gestaltet (Rödler 2012: 149). Dem Kind wird dadurch eine Mitverantwortung im Versorgungsprozess zugesprochen und damit deren Partizipation, auch ohne sprachliche Äußerungen im ‚konventionellen' Sinn, ermöglicht (Rödler 2003: 5). Ziel eines Dialogs besteht nach Trevarthen darin jeden Impuls des Gegenübers aufzugreifen und zu unterstützen (Trevarthen 2012: 85). Dieses Ziel wurde auch im Kapitel zur Sprachraum Theorie verdeutlicht (s. Kapitel 2.3).

Im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage könnte für den Dialogaufbau mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus abgeleitet werden, den Kinder, wie auch Säuglingen die noch nicht sprechen können, eine Kommunikationsbereitschaft zuzusprechen (Feldmann und Kramer o.J.: 5) und sie als aktive GesprächspartnerInnen anzuerkennen. Als wesentlicher Grundsatz in der Begegnung mit Kindern aus dem Diagnosespektrum Mutismus gilt das Kind so anzunehmen wie es ist und auch das Schweigen anzuerkennen (ebd.: 6). Für den Dialogaufbau ist es deshalb essentiell, die individuellen Ausdrucksweisen des Kindes anzuerkennen, denn die indivi-

duelle Sprache, gilt als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns (Rödler 2000: 54). Die Anerkennung vermittelt den Kindern, dass sie so angenommen werden wie sie sind, was ein Abwenden der Kinder vermeiden kann (Kutscher 2013). Um dem Rückzug des Kindes entgegenzuwirken sollten bewusst nonverbale Äußerungen, wie Mimik, Gestik und Bewegungen, in die Kommunikation einbezogen werden (Bahr 2006: 192). Auch in der Mutter-Kind-Dyade gelingt der Dialog, indem die Mutter sensibel Bewegungen und Nonverbale Äußerungen ihres Kindes wahrnimmt und darauf reagiert (Trevarthen 2012: 84). Bahr kritisiert, dass in der Begegnung mit Kindern mit selektivem Mutismus nonverbalen Signalen oft weniger Beachtung geschenkt wird und die Konzentration auf dem ‚Nicht-Sprechen' liegt (Bahr 2006: 192). Die Wahrnehmung und Interpretation nonverbaler Signale trägt zum Verstehen des Kindes bei, indem sie Hinweise auf den emotionalen Zustand liefern und dadurch Zugangswege zu dem Kind eröffnen und Ansatzpunkte für einen Dialogaufbau bieten (ebd.: 199). Demnach ist es von großer Bedeutung, die Äußerungen des Kindes durch verschiedene Kanäle wahrzunehmen und als Dialogbeitrag anzuerkennen, da diese Hinweise „auf die Lage des Kindes geben" (Bahr 2006: 67), auf die in Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Gedanken adäquat reagiert werden kann (ebd: 67). Hinsichtlich der gestellten Forschungsfrage ist es wesentlich die Mitverantwortung der Kinder und das Übernehmen von Eigeninitiative zu ermöglichen (Feldmann, Kramer, Kopf 2012: 15). Dabei muss dem Kind mit Vertrauen in seine individuellen kommunikativen Fähigkeiten begegnet werden (ebd.: 15). Die Möglichkeit des Dialogaufbaus besteht des Weiteren darin dem Kind, wie auch Säuglingen, ein Verstehen zu unterstellen und dementsprechend zu handeln. Hierbei muss feinfühlig auf die Reaktionen des Kindes geachtet und auf diese eingegangen werden, um ein „Für-Wahr-Halten" (Rödler o.J. c: 3), wie in Kapitel 2.3 beschrieben, zu vermeiden, welches den wechselseitigen dialogischen Austausch verhindert. Zudem ist festzuhalten, dass das Ziel nicht das (scheinbar) völlige Verständnis ist, denn der Dialog vollzieht sich zwischen dem Verständnis und der Mehrdeutigkeit im gemeinsamen Handeln (Rödler o.J. b: 4).

Die Anerkennung der Sprache in ihrer Mehrdeutigkeit ermöglicht eine Annäherung an das Gegenüber und eröffnet einen gemeinsamen Sprachraum (Rödler o.J. a: 4). Ein Mensch kann nur Teil des Sprachraums sein, wenn dieser mit seinen individuellen Ausdrucksweisen auch gehört wird (Rödler 2009: 92). Die Qualität des Sprachraums ist wie beschrieben nicht durch die sprachliche Qualität der SprecherInnen gekennzeichnet, sondern durch die Bereitschaft der Umwelt, die Äußerungen wahrzunehmen und zu interpretieren (ebd.: 92). Der Aufbau eines Dialogs bedarf deshalb die Bereitschaft, sich auf die Antwort des Gegenübers einzulassen und auf diese zu reagieren (Rödler o.J. a: 5). Es geht nicht darum, die Äußerungen richtig zu interpretieren, entscheidend ist die gemeinsame Begegnung und die Ermöglichung

einer Reaktion auf das eigene Verhalten (Rödler 2017). Interpretationen und Reflexionen gezeigter Reaktionen und Antworten sind, vor allem für den nicht sprachlichen Dialogaufbau bedeutsam (Rödler 2000: 40). Durch das Ringen um Verständigung baut sich ein gemeinsamer Sprachraum auf, in welchem ein wechselseitiger Dialog, ohne Sprache, geführt werden kann (ebd: 40). In Bezug zum Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus sollte bewusst die Mehrdeutigkeit der Sprache anerkannt werden, indem die individuellen Ausdrucksweisen des Kindes als Dialogbeitrag wertgeschätzt werden, um einen gemeinsamen Sprachraum zu eröffnen, in dem ein Dialog geführt werden kann.
Die Theorie des Sprachraums stellt eine Ausarbeitung des dialogischen Prinzips ‚Ich werde am Du' nach Buber dar. Der Aspekt der Liebe und Annahme des Gegenübers gelten als Bedingung für einen gemeinsamen Sprachraum (Rödler 2000: 97). Das verdeutlicht die Bedeutung des Gegenübers für den Aufbau eines Dialogs. Im folgenden Kapitel wird der Aufbau einer sicheren Atmosphäre als Basis des Dialogaufbaus erarbeitet. Dabei wird auch auf die Gestaltung einer positiven Beziehung zwischen den DialogpartnerInnen eingegangen.

5.3 Aufbau einer sicheren Atmosphäre

Bei der Begegnung mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus muss eine Atmosphäre geschaffen werden die Sicherheit gibt, um den Stress des Alltags bewältigen zu können (Bahr 2006: 238). Wie in Kapitel 4.3 festgestellt, kann das Schweigen eine Form der vulnerablen Stressbewältigung sein, die in nicht einschätzbaren Situationen eintritt. Des Weiteren wurde festgestellt, dass selektiver Mutismus eine Angststörung ist und mit einer vulnerablen Stressbewältigung in Verbindung gebracht wird. Vor allem im Hinblick darauf erscheint die Gestaltung einer sicheren Atmosphäre und der Aufbau einer freundlichen Beziehung eine grundlegende Bedingung für den Dialogaufbau zu sein. Kennzeichen einer sicheren stressfreien Atmosphäre ist, dass alle Mittel der Kommunikation akzeptiert werden (Bahr 2006: 85).
Jantzen stellt fest, dass in der Mutter-Kind-Dyade Mütter Stresssituationen des Kindes auflösen, indem sie es als freundliche Begleiterin in einem Dialog trösten und dadurch Sicherheit vermitteln (Jantzen o.J: 12). Für den Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus scheint es wichtig zu sein, dem Kind ebenfalls als freundlicher, freundliche BegleiterIn gegenüberzutreten, um Stresssituationen auflösen zu können. Ein Raum mit begrenzter Personenanzahl trägt z.B. dazu bei den Aufbau einer Beziehungen zu ermöglichen (Bahr 2006: 85). Für den gelingenden Dialogaufbau ist es wichtig die Motivation des Kindes, seine Bewältigungsfähigkeiten, Ressourcen und Möglichkeiten einzubeziehen (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 343). Als essentiell gilt dabei die sichere Beziehung zu dem Kind (ebd.: 343). Auf Grund-

lage einer positiven Beziehung ist es möglich Situationen verspielt zu gestalten, sodass diese nicht bedrohlich wirken und Stress auslösen (Katz-Bernstein, Subellok 2020: 31). Zudem bildet menschliche Zuneigung die Basis psychischer Sicherheit (Feuser, Jantzen 2014: 64).

Bei der Auseinandersetzung mit der Diagnose selektiver Mutismus hat sich gezeigt, dass sich die Kinder häufig zurückziehen und ein scheues Temperament angenommen wird. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und durchschaubaren Umgebung kann es dem Kind erleichtern, sich nach außen zu öffnen (Feldmann und Kramer o.J.: 6). Diesbezüglich können ebenfalls Erkenntnisse aus der frühen Mutter-Kind-Kommunikation herangezogen werden. Wie in Kapitel drei beschrieben, wurde festgestellt, dass sich Kinder abwenden, wenn ihnen nicht genug Pausen zum Antworten gegeben werden (Lück 2018: 34). Bezogen auf die Forschungsfrage kann daraus abgeleitet werden, einem Kind mit der Diagnose selektiver Mutismus mit einer abwartende Haltung entgegenzutreten (Feldmann und Kramer o.J.: 6), um ihm Raum zu geben sich in seiner individuellen Weise zu äußern. Auf diese Äußerungen kann wiederum seitens des, der PädagogIn reagiert werden. Dadurch entsteht ein wechselseitiger partizipativer Prozess. Die abwartende Haltung zeichnet sich dadurch aus die Kinder nicht zu befragen, denn dies löst Druck und Unsicherheit aus und führt zu einer einseitigen Kommunikationsstruktur (Feldmann, Kramer, Kopf 2012: 16). Eine einseitige Kommunikation widerspricht dem Dialog, wie er in Kapitel 2.4 dargestellt wurde. Das fragende Einfordern der Sprache schränkt den Raum des Kindes ein und wirkt, in Bezug auf das Schweigen, symptomverstärkend (Kramer 2004: 6). Für den Dialogaufbau ist es zudem erforderlich Situationen zu schaffen, in welchen sich das Kind unbeobachtet fühlt und nicht mit Bewertungen rechnen muss (Bahr 2006: 200). Dadurch wird Sicherheit vermittelt und Stress verhindert (ebd.: 200). Nach Kutscher besteht beispielsweise eine Möglichkeit zum Dialogaufbau darin, sich flüsternd auszutauschen (Kutcher 2013). Durch Flüstern ist es möglich bei sich selbst zu bleiben, dies macht die Situation einschätzbar und bietet Sicherheit (ebd.). Ein geschützter, angstreduzierender Raum kann auch durch die Einbeziehung nonverbaler Kommunikation geschaffen werden (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 343). Dabei ist es wichtig die Mitbestimmung des betroffenen Kindes zu ermöglichen sowie sich an den Entwicklungsstand des Kindes anzupassen (ebd: 343). Eine pädagogische Beziehung auf gemeinsamer Ebene mit dem Kind bietet eine Grundlage für den Dialogaufbau (Bahr 2006: 85).

Um eine sichere Umgebung für das Kind zu gestalten, ist die Feinfühligkeit seitens der, des PädagogIn essentiell (Kramer 2004: 6). Das feinfühlige Reagieren gelingt, indem Bewegungen des Kindes aufgenommen und als Dialogbeitrag verstanden werden (ebd.: 6). Bei Forschungen zu Dialogen in der Mutter-Kind-Dyade wurde festgestellt, dass sich die DialogpartnerInnen gegenseitig an ihre Bewegungen und

Vokalisationen anpassen und dadurch ein gemeinsamer Grundtakt gefunden wird (Polzin 2019: 51). Der Prozess ist dabei von Anpassungen seitens der Mutter geprägt (Papoušek 2001: 96). Durch die Anpassungen werden Disparitäten zwischen der Mutter und dem Kind minimiert und der wechselseitige Austausch angeregt (ebd.: 104). Das Minimieren von Disparitäten könnte im Hinblick auf Kinder mit der Diagnose selektiver Mutismus eine gemeinsame Ebene schaffen und Vertrauen vermitteln. In Kapitel 4.2 wurde dargestellt, dass sich das Schweigen und der Rückzug der Kinder mit selektivem Mutismus immer in Abhängigkeit zu der Umgebung betrachtet werden muss. Dementsprechend muss sich das Gegenüber an das Kind mit selektivem Mutismus anpassen, um eine gemeinsame Ebene finden zu können. Durch Anpassung und Orientierung an die Bewegungen des Kindes mit selektivem Mutismus, z.B. durch Spiegeln, wird das Gegenüber für das Kind einschätzbar, dies reduziert Stress und es kann eine wechselseitige Bewegung im Sinne des Dialogs entstehen (Kramer 2004: 6). Trevarthen stellte bezüglich der Dialoge in der Mutter-Kind-Dyade fest, dass durch das Mitempfinden von Rhythmus und Intensität der Bewegungen des Gegenübers, Intensionen, Interessen und Gefühle erfasst und in einer gemeinsamen Handlung geteilt werden (Trevarthen 2012: 84). Dieser Prozess ist nicht von einem sprachlichen Austausch abhängig (ebd.: 84). Forschungen über die Mutter-Kind-Kommunikation zeigten außerdem, dass sich die Mutter und das Kind auch im nonverbalen Bereich austauschen und ihr Verhalten gegenseitig beeinflussen (Papoušek, Papoušek 1979: 200). Dadurch würde das Kind Vertrauen über das Verhalten der Mutter erlangen und dieses erproben (ebd.: 200). Um das Gegenüber einschätzen zu können, ist die Kontinuität und Konsistenz des Verhaltens der Mutter gegenüber dem Säugling bedeutend (ebd.: 200).

Ein gegenseitiges Vertrauen ist in der Begegnung mit Kinder mit selektivem Mutismus wichtig, um angstfreie Räume zu schaffen (Katz-Bernstein, Subellok 2020: 32). Dementsprechend stellt ein klares und kontinuierliches Verhalten, wie beim Dialogaufbau in der Mutter-Kind-Kommunikation, eine Grundlage dar, damit das Kind Vertrauen aufbaut und eine einschätzbare Umgebung entsteht. Nicht einschätzbare Situationen lösen Stress aus und können zum Rückzug führen. Katz-Bernstein beschrieb, dass es in der Begegnung mit Kindern mit selektivem Mutismus wichtig ist, einen Raum zu bieten, in welchem es ohne Anforderungen explorieren und die Kommunikation nach außen regulieren kann (Katz-Bernstein 2010). Mithilfe eines Objektes, wie beispielsweise einer Puppe, ist es möglich den Kontakt zu dem Kind aufrechtzuerhalten und dem Kind Respekt vor seiner Privatheit zu signalisieren (ebd.). Über das Objekt wird dem Kind deutlich gemacht, dass es selbst die Initiative in der Kommunikation übernimmt und diese steuert (Katz-Bernstein 2010). Dadurch bleibt die Situation einschätzbar, was Sicherheit bietet und eine Atmosphäre eröffnet, in der ein wechselseitiger Dialog entstehen kann. Es wird deutlich, dass Objekte

den Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus unterstützen könnten. Dies wird im weiteren Verlauf näher ausgeführt. Hierzu wird das relationale, poststrukturalistische Zeichenmodell nach Lüdtke herangezogen, das in Kapitel 3.5 vorgestellt wurde. Die Anwendung des Modells eignet sich „vor allem bei relationalen, tiefgreifenden Sprachentwicklungs- und Kommunikationsstörungen mit starken affektiver Basis oder Komponente“ (Lüdtke 2013: 256). Demzufolge könnte es Möglichkeiten für den Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus bieten. Aufbauend auf einer positiven emotionalen Beziehung kann nach dem relationalen, poststrukturalistischen Zeichenmodell der Austausch über ein gemeinsames Referenzobjekt, wie beispielsweise einer Puppe, stattfinden (Lüdtke 2012 a: 457). Kramer, wie auch Bahr, stellten fest, dass beispielsweise Handpuppen oder Musikinstrumente Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus die Kommunikation erleichtern, da sie als Mittler der Sprache dienen (Kramer 2004: 6; Bahr 2006: 85). Dies führt zu der Annahme, dass der Dialogaufbau über ein gemeinsames Referenzobjekt spielerisch ermöglicht werden könnte. Über dieses Objekt könnte ein sicherer Rahmen aufgebaut und damit dem Rückzug der Kinder entgegengewirkt werden. In Kapitel 3.5 wurde deutlich, dass das Referenzobjekt als gemeinsamer Gegenstand ermöglicht, das Kind in den Sprachprozess einzubeziehen und eine gemeinsame Bedeutung zu konstruieren. Hinsichtlich darauf, dass es sich bei selektivem Mutismus um eine Angst handelt mit Menschen zu sprechen, könnte das Referenzobjekt helfen einen gemeinsame Bedeutung zu konstruieren und in einen Dialog zu treten, in dem das Kind nicht direkt mit seinem Gegenüber in Kontakt tritt, sondern über das Objekt. Nach Lüdtke kann das Referenzobjekt den Bedürfnissen und Interessen des Kindes angepasst werden (Lüdtke 2006: 455). Beispielsweiße könnte in Bezug zu Kinder mit selektivem Mutismus auch das Singen als eine Art Referenzobjekt angesehen werden. Beim Singen liegt der Vorteil darin, dass Form sowie Inhalt der Äußerung vorgegeben sind und nachgeahmt werden können, dadurch entsteht Sicherheit, da nicht selbstverantwortlich eine Lautäußerung produziert werden muss (Kutcher 2013).

Im folgenden Kapitel wird Bezug zur Spiegelung von Emotionen als Möglichkeit des Dialogaufbaus genommen. Außerdem wird auf die Intersubjektivität eingegangen, die als Merkmal von Dialogen in der Mutter-Kind-Dyade gilt.

5.4 Zur Intersubjektivität und Spiegelung von Emotionen

In der Auseinandersetzung zu Forschungen über den Dialog in der Mutter-Kind-Dyade zeigte sich, dass Intersubjektivität wesentliches Moment früher nonverbalen Dialoge ist. Wie in Kapitel 3.3 aufgezeigt, kennzeichnet sich die Intersubjektivität als Prozess des wechselseitigen Einfühlens. Dieser Prozess wird durch Emotionen wie Stolz, Scham, Bewunderung, Abneigung oder Vertrauen reguliert (Trevarthen 2012:

84). Besonders das gegenseitige Vertrauen ist für den Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus hervorzuheben. Barbalet beschreibt Vertrauen als „background [emotion]“ (Barbalet zit. in: Scherke 2009: 63). Die Hintergrund Emotionen sind auf die Zukunft ausgerichtet und gelten als Voraussetzung sozialer Handlungen (ebd.: 63). Vertrauen kann demnach als Basis für den Dialogaufbau angesehen werden. In Kapitel 4.2 wurde festgestellt, dass das Schweigen durch ein fehlendes (Selbst-)Vertauen ausgelöst werden könnte. Bei dem Dialogaufbau mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus ist es daher von Bedeutung Vertrauen aufzubauen (Katz-Bernstein, Subellok 2020: 32). Für den Aufbau des Vertrauens ist es wichtig die Verhaltensweisen des Kindes als individuellen Weg der Beziehungsaufnahme anzuerkennen (ebd.: 32). Bei der Auseinandersetzung mit frühen Dialogen in der Mutter-Kind-Dyade wurde festgestellt, dass der nonverbale Ausdruck des Säuglings als Interaktionsangebot wahrgenommen und darauf reagiert wird. Besonders das Nachahmen kindlicher Laute eröffnet einen Interaktionsrahmen und ermöglicht den Dialogaufbau (Papoušek 2001: 99). Bezüglich der gestellten Forschungsfrage, kann das Wahrnehmen individueller Interaktionsangebote, als Möglichkeit des Dialogaufbaus festgehalten werden. Durch das Fokussieren individueller Interaktionsangebote steht nicht das Schweigen als sogenannte Störung im Mittelpunkt, sondern das gegenseitige Vertrauen und die Zuversicht (Katz-Bernstein, Subellok 2020: 32), die eine Grundlage für den wechselseitigen partizipativen Austausch, im Sinne des Dialogs, bieten. Im Dialogaufbau mit Kindern mit Mutismus wird hierbei die Intersubjektivität, die auf dem wechselseitigen Einfühlen basiert, als Grundlegend erachtet. Da das Schweigen bei selektivem Mutismus als angstbedingtes Schweigen gilt und mit einer vulnerable Stressbewältigung in Verbindung gebracht wird (Kapitel 4.2), gilt das Einfühlen in das Kind als wesentlich für den Dialogaufbau. Das Einfühlen und die Bezugnahme auf Gefühle des Kindes vermitteln diesem Verständnis, was angstlösend wirkt (Bahr 2006: 68). Das emphatische Einfühlen bildet darüber hinaus die Basis für eine konstante Beziehung (Bahr 2006: 87), die als Voraussetzung für den Dialogaufbau angesehen wird.

Die Fähigkeit zur Intersubjektivität eröffnet zudem einen kommunikativen Zugang, der es Individuen ermöglicht sich wortlos, durch Bewegungen, zu verständigen (Trevarthen 2012: 82). Sie stellt einen gelungenen Abstimmungsprozess zwischen der Mutter und dem Kind dar und ermöglicht es, eine gemeinsame Bedeutung zu erschließen (ebd: 82). Hinsichtlich der Forschungsfrage zeigt sich, dass es durch intersubjektive Fähigkeiten gelingen kann einen (nonverbalen) Dialog aufzubauen. Denn ein gelungener Abstimmungsprozess kann, wie bei Dialogen in der Mutter-Kind-Dyade deutlich wurde, ohne gesprochene Worte erfolgen. Hierfür ist es grundlegend sich in das Kind einzufühlen, um auf dieses adäquat eingehen zu können. Die Kommunikation in der Mutter Kind-Dyade ist darüberhinaus durch Individualität

geprägt (Papoušek und Papoušek 1979: 195). Die Flexibilität, Improvisation und Individualität könnten auch als wesentliche Elemente des Dialogaufbaus mit Kindern mit selektivem Mutismus angesehen werden, da sich die Diagnose in komplexen und individuellen Verhaltensweisen ausdrückt (Katz-Bernstein, Subellok 2012: 343).
Bei der Auseinandersetzung mit der Diagnosekategorie selektiver Mutismus wurde festgestellt, dass das Schweigen zu einem Teil der Identität der Kinder wird, wenn der Fokus auf dem Schweigen liegt (Feldmann und Kramer o.J.: 3). Nach Feldmann und Kramer gehört das Sprechen bei Kinder mit Mutismus noch nicht zu deren Identität (ebd.: 3). Bei Dialogen in der Mutter-Kind-Dyade hat sich gezeigt, dass der Säugling die Kraft des sich Mitteilens erkennt, indem die Mutter auf die nonverbalen Mitteilungen des Kindes unmittelbar und angemessen reagiert (Ainsworth in Grossmann, Grossmann 2012: 122). Die Umwelt wird in Wechselwirkung mit den gezeigten Reaktionen des Babys gestaltet, dadurch erkennt es die Wirksamkeit seines Verhaltens (Ainsworth in Grossmann, Grossmann 2012: 122). Wenn die Reaktion seitens der Mutter ausbleibt, entstehen bei dem Baby Gefühle der Hilflosigkeit (ebd.: 123). Außerdem ist es bei diesem Prozess wichtig, die eigenen Bedürfnisse nicht über die des Kindes zu stellen (ebd.: 123). Im Dialogaufbau mit Kindern mit selektivem Mutismus ist es ebenfalls wichtig, auf die Bedürfnisse des Kindes zu achten und ihm Möglichkeit zu geben die Initiative im Kommunikationsprozess zu übernehmen (Katz-Bernstein 2010), um somit die Partizipation des Kindes zu ermöglichen, die eine Bedingung des Dialogs darstellt. Im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage kann es hilfreich sein, Kindern mit selektivem Mutismus aufzuzeigen, dass es hilfreich ist sich mitzuteilen, aber das dies nicht an lautsprachliche Äußerungen gebunden ist (Brand 2013). Damit Kinder mit selektivem Mutismus die Wirksamkeit ihrer Mitteilungen erkennen, kann es im Dialogaufbau wirksam sein, zu zeigen, dass das eigene Innenleben geäußert werden kann, indem (mögliche) Gefühle des Kindes oder eigene Gefühle verbalisiert und dem Kind gespiegelt werden (Kutscher 2013). Im Dialogaufbau kann auf den inneren Zustand des Kindes Bezug genommen werden (Bahr 2006: 68). Wenn sich das Kind mit seinen Emotionen wahr und ernstgenommen fühlt, kann es Vertrauen entwickeln und Angst abbauen (ebd.: 239).
Forschungen zum Dialog in der Mutter-Kind-Dyade haben aufgezeigt, dass die Spiegelung von Emotionen wesentliches Merkmal der Dialoge ist (s. Kapitel 3.4). Durch das Spiegeln von Emotionen und Verhaltensweisen entsteht eine Verbindung zwischen SenderIn und EmpfängerIn, die als Voraussetzung des erfolgreichen (nonverbalen) Austauschs, gilt (Foolen, Lüdtke, Schwarz-Friesel 2012: 221). Auch das Imitieren von Bewegungen und Nachahmen der Mimik (ebd.: 85) könnte, wie im Dialog mit Säuglingen, eine gemeinsame Verbindung erzeugen, denn Spiegelsymmetrie und Resonanz bilden die Basis eines Dialogs (Jantzen 2013b). Grundlage

der Spiegelsymmetrie ist die Existenz eines zugänglichen Gegenübers (ebd.). Auch Bahr betont, dass beim Dialogaufbau emotionale Signale seitens des Kindes wahrgenommen und darauf angemessen und feinfühlig reagiert werden muss (Bahr 2006: 115). Emotionale Zustände können zwar durch Sprache vermittelt werden, aber nur durch passende nonverbale Signale werden sie glaubwürdig (ebd.: 115). Nonverbale Äußerungen können dadurch auch ohne ‚konventionelle' Sprache Nachrichten und schaffen und übertragen (ebd.: 115). Um die Signale wahrnehmen und darauf reagieren zu können muss das Gegenüber, wie in Kapitel 3.2 zum Dialog mit Säuglingen deutlich wurde, geistig präsent und zudem die Äußerungen kongruent sein. Die Kongruenz und Präsenz sind darüberhinaus Merkmale der dialogischen Haltung, die im Folgenden abschließend dargelegt wird.

5.5 Zur dialogischen Haltung

In diesem Kapitel werden zum Abschluss der vorliegenden Bachelorarbeit Hypothesen zur dialogischen Haltung der heilpädagogischen Arbeit dargelegt, die sich aus den gemachten Erkenntnissen ergaben.

Bahr hält in seinem Werk fest, dass heilpädagogische Arbeit immer mit der Auseinandersetzung mit sich selbst verknüpft ist (Bahr 2006: 237). Dies bedeutet, dass „eigene Normen, Ziele, Empfindungen, Methoden" (ebd.: 237) sowie die pädagogische Grundhaltung stets reflektiert werden müssen. Dementsprechend gilt es für den Dialogaufbau sich mit dem eigenen Verständnis eines Dialogs auseinanderzusetzen. In den einführenden Kapiteln wurde das Verständnis von Dialog, das dieser Thesis zu Grunde liegt, dargelegt. Vor allem die Haltung zum Dialog nach Buber und Rödler wird als grundlegend für den Dialogaufbau mit nicht sprechenden Menschen, wie Kindern mit selektivem Mutismus, betrachtet. Demnach bedingt der Dialog keine ‚konventionelle' Sprache, er entsteht dort, wo sich Menschen ohne Rückhalt aufeinander einlassen und wechselseitig partizipieren (Buber 1994: 141). Die Darlegung Rödlers, dass Sprache am Ohr des, der HörerIn und nicht am Mund des, der SprecherIn entsteht (Rödler 2009: 92), wird als wichtige Erkenntnis für die dialogischen Haltung angesehen. Der Dialog ist folglich voraussetzungslos und mit jedem Individuum, unabhängig bestimmter Fähigkeiten, möglich (ebd.: 92). Das rückhaltlose Einlassen und der voraussetzungslose Dialog lassen sich auch in der Mutter-Kind-Dyade (Kapitel 4) beobachten.

Ausdruck der dialogischen Haltung ist die Subjektzentrierung (Theunissen 1988: 195). Um gemeinsam in einen Dialog zu treten, muss das Subjekt, wie bei Mutter-Kind-Dialogen, mit seinen Interessen, Bedürfnissen, Gefühlen und Entwicklungsmöglichkeiten im Zentrum stehen. Eine Fokussierung auf sogenannte Defizite würde dieser Haltung nicht gerecht werden (ebd: 195f.). Im Hinblick auf die Diagnose selektiver Mutismus bedeutet dies, Gefühle, Interessen, Bedürfnisse und Entwick-

lungsmöglichkeiten des Kindes zu fokussieren und das Kind nicht allein unter dem Aspekt des Schweigens zu betrachten (Bahr 2006: 45). Zu der subjektzentrierten Grundhaltung gehört auch anzuerkennen, dass jede Lebensgeschichte einzigartig ist und nicht verallgemeinert werden kann (ebd.: 16). Dementsprechend zeichnet sich die dialogische Haltung durch Flexibilität und Individualität aus. Wie in Kapitel 4 festgestellt, sind Flexibilität und Individualität wesentliche Elemente im Dialog der Mutter-Kind-Dyade und ermöglichen ein Verstehen ohne Worte.

Neben der Subjektzentrierung ist die ganzheitliche Sichtweise auf das Gegenüber wesentliches Merkmal der dialogischen Haltung (Haeberlin 1988: 305). Diese Sichtweise zeichnet sich dadurch aus, dass alle Sinne im Dialog genutzt und wertgeschätzt werden (ebd.: 305). Außerdem ist das Bewusstmachen der Reaktionen nicht nur auf kognitiver, sondern vor allem auf emotionaler Ebene, Element der Ganzheitlichkeit (ebd.: 305). Wesentliches Merkmal der Ganzheitlichkeit ist es die Mehrdeutigkeit der Sprache des Gegenübers anzuerkennen (ebd.: 305). Das heißt anzuerkennen, dass Sprache mit allen Sinnen ausgedrückt werden kann und in ihrer Vielfältigkeit als Beitrag zum Dialog Wertschätzung findet (ebd.: 305). Dies entspricht dem dialogischen Prinzip nach Buber (Kapitel 2.4), das für das heilpädagogische Verständnis von einem Dialog als wesentlich gilt (Rödler o.J. c: 2). Auch bei der Auseinandersetzung mit der Sprachraumtheorie wurde deutlich, dass die Mehrdeutigkeit der Sprache anerkannt werden muss, damit ein gemeinsamer Sprachraum aufgebaut werden kann.

Bei Forschungen zur frühen Mutter-Kind-Kommunikation wurde festgestellt, dass Emotionen stets Teil einer wirklichen Begegnung zwischen Individuen sind. Emotionen gelten als wesentliches Element und Grundlage des Dialogaufbaus. Die dialogische Haltung ist charakterisiert durch die Anerkennung und das Zulassen von Emotionen (Haeberlin 1988: 306). In Forschungen zu Mutter-Kind-Dialogen wurde festgestellt, dass Säuglinge sich zurückziehen und mit Stress reagieren, wenn die emotionalen Antworten nicht kongruent sind (Banser 2017: 29). Darum stellt das Teilen von ehrlichen und echten Emotionen und Intentionen eine Grundlage für den Dialog und die dialogische Haltung dar. In Bezug zum Dialogaufbau mit Kindern mit der Diagnose selektiver Mutismus ist es essentiell, stressfreie Situationen zu schaffen, da das Schweigen mit einer vulnerablen Stressbewältigung in Verbindung gebracht wird (Kapitel 4.2). Im Hinblick auf die dialogische Haltung erscheint es wichtig kongruent zu sein, um Stress-Situationen für das Kind zu vermeiden. Zudem wird die Zuneigung und das Auftreten als freundliche, freundlicher BegleiterIn, als wichtige Komponente für die dialogische Haltung angesehen. Denn wie Buber feststellt, realisiert sich der Dialog im zwischenmenschlichen Bereich durch die gegenseitige Hinwendung.

Das sich Bewusst-Machen, dass jedes Verhalten ein subjektiv sinnvolles Verhalten ist, auch wenn das Verhalten von Außenstehenden nicht verstanden wird, wird ebenfalls als wichtige Erkenntnis für die dialogische Haltung angesehen. Die Begegnung mit Individuen erfordert „angesichts vermeintlich unsinniger oder bedeutungsloser Verhaltensweisen - ein reflektiertes Nachfragen und ein Aufstellen, Verwerfen oder Bestätigen von Hypothesen“ (Bernasconi, Böing 2015: 33). Dieses Aufstellen, Verwerfen oder Bestätigen von Hypothesen ist wesentlicher Teil von Mutter-Kind-Dialogen. Die Mutter stellt Hypothesen auf und gestaltet dementsprechend die Umwelt (Rödler 2017). Je nach dem wie der Säugling auf diese Veränderungen reagiert, wird die Hypothese bestärkt oder verworfen und die Umwelt erneut darauf angepasst (ebd.). Besonderes die Reflexion ist in der Begegnung mit nicht sprechenden Menschen als Schlüsselelement hervorzuheben (Bernasconi, Böing 2015: 33). Durch die Reflexion werden vorschnelle und einseitige Interpretationen erkannt, die zum Erliegen eines wechselseitigen Dialogs führen könnten (ebd.: 33). In der Darlegung zur Sprachraumtheorie wurde die Problematik von einseitigen und vorschnellen Interpretationen ebenfalls deutlich. Auch nach Haerberlin besteht die größte Gefahr des dialogischen in der ‚Auferlegung‘ (Haerberlin 1988: 299). Darunter wird verstanden, dass der individuelle und persönliche Ausdruck des Gegenübers im eigenen Verhalten unberücksichtigt bleibt und zur Barriere des wechselseitigen Austauschs wird (ebd.: 299). Diese Gefahr wurde auch im Kapitel 2.3 zur Theorie des Sprachraums dargelegt. Die sich daraus ergebende dialogische Haltung besteht darin, für sein Gegenüber offen zu sein und Überraschungen zu zulassen, die die eigene Vorstellung verändern. Situationen müssen stets neu reflektiert und interpretiert werden, um einen wechselseitigen Dialog aufrecht zu erhalten, in dem beide PartnerInnen partizipieren.

Grundlage der dialogischen Haltung ist jedem Menschen eine Kommunikationsbereitschaft und die Fähigkeit zum Dialog anzuerkennen (Feldmann und Kramer o.J.: 5) Kinder mit der Diagnose selektiver Mutismus erleben in sozialen Situationen, dass ihnen ein ‚Nicht-Sprechen-Wollen‘ unterstellt wird (ebd.: 5). Jedoch handelt es sich, wie aufgezeigt, nicht um ein Nicht-Wollen, sondern um ein Nicht-Können. Dementsprechend ist es hinsichtlich des Dialogs grundlegend, jedem Individuum eine Kommunikationsbereitschaft zu zuschreiben, wie dies bei Säuglingen im vorsprachlichen Bereich geschieht (ebd.: 5).

Im Hinblick auf die zu Beginn gestellte Forschungsfrage ‚Welche Möglichkeiten des Dialogaufbaus eröffnen sich durch Implikationen der Forschung zur frühen Mutter-Kind-Kommunikation in Bezug zur Diagnose selektiver Mutismus?‘ ist die wesentliche Erkenntnis jedes Individuum, unabhängig seiner Möglichkeiten sich auszudrücken, als aktiven, aktive GesprächspartnerIn anzuerkennen. Forschungen Papoušeks zeigten, dass der Dialog zwischen Mutter und Kind durch eine intensive

und emotionale Zuwendung geprägt ist, bei der beide DialogpartnerInnen unabhängig sprachlicher Äußerungen partizipieren (Kapitel 4.1). Dabei handelt es sich um einen wechselseitigen Prozess, der dem Verständnis des Dialogs (Kapitel 2.4) gerecht wird. Im Zentrum steht nicht das ‚Nicht-Sprechen' des Säuglings, sondern seine Bedürfnisse und seine Reaktionen, die feinfühlig beobachtet werden und darauf eine angemessene Reaktion folgt. In Forschungen zum frühen Mutter-Kind-Dialog wurde deutlich, dass die Äußerungen des Kindes, obwohl es noch nicht sprechen kann, als Dialogbeiträge anerkannt werden und ein partizipativer Austausch im Sinne des Dialogs aufgebaut wird. Zentrale Erkenntnis daraus ist das ‚Nicht-Sprechen' von Individuen, wie das Schweigen von Kindern mit Mutismus, nicht als Behinderung anzusehen, sondern Kompetenzen der Individuen und individuelle Möglichkeiten des Dialogaufbaus zu fokussieren. Die dialogische Haltung ist letztendlich geprägt durch die Anerkennung der Vielfalt und Mehrdeutigkeit der Sprache, dies eröffnet einen flexiblen und individuellen Dialog mit jedem Menschen, unabhängig seiner Möglichkeiten sich auszudrücken.

Literaturverzeichnis

ARNOLD, Gertrud, 2019. *Martin Buber - Leben und Werk im Zeichen des Dialogischen*. Berlin: Frank und Timme.

BAHR, Reiner, 1996. *Mutismus: Definitionen, neuere Klassifikationsversuche und verbreitete therapeutische Ansätze.* In: L.O.G.O.S. interdisziplinär [Online Quelle] . 4/1996, 4-14. [Zugriff am 20.03.2021]. Verfügbar unter:https://www.selektiver-mutismus.de/wp-content/uploads/2019/07/MutismusinLOGOS1996Reiner-Bahr.pdf.

BAHR, Reiner, 2006. *Schweigende Kinder verstehen: Kommunikation und Bewältigung beim selektiven Mutismus.* 4. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

BANSER, Marie C., 2017. *Die emotionale Regulation der Mutter-Kind-Dyade in ihrer Lebenslage: Eine in-vivo Studie der frühkindlichen Kommunikations- und Sprachentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.

BERNASCONI, Tobias, Ursula BÖING, 2015. *Pädagogik bei schwerer und mehrfach Behinderung.* 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

BRAND, Hildegard, 2013. Mutismus Interview am 12.06.2013 [Online-Interview]. [Zugriff am 16.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=kOgBTrX8yQ

BUBER, Martin, 1994. *Das dialogische Prinzip.* 7.Auflage. Gerlingen: Schneider.

CIERPKA, Manfred, Angelika GREGOR, 2005. *Frühe Hilfen für Eltern: Elternschule „Das Baby Verstehen“.* In: Psychotherapeut [Online Quelle]. 2/2005, 144-147. [Zugriff am 27.02.2021]. Verfügbar unter: https://link.springer.com/article/10.1007/s00278-005-0417-2.

DEDERICH, Markus, 2009: *Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie.* In: DEDERICH, Markus, Wolfgang JANTZEN (Hrsg.), 2009. *Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 2 Stuttgart: Kohlhammer, 15-40.

DEDERICH, Markus, 2010. *Behinderung, Norm, Differenz: Die Perspektive der Disability Studies.* In: KESSL, Fabian, Melanie PLÖßER (Hrsg.), 2010. *Diffferenzie-*

rung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 179-186.

DEGENER, Theresia, 2016. *Völkerrechtliche Grundlagen und Inhalt der UN BRK.* In: DEGENER, Theresia, Klaus EBERL, Sigrid GRAUMANN, Olaf MAAS und Gerhard K. SCHÄFER (Hrsg.), 2016. *Menschenrecht Inklusion: 10 Jahre UN-Behinderten- rechtskonvention: Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 11–51.

DIMDI, 2008: *F.94.0 selektiver Mutismus* [Online Quelle]. [Abgerufen am 25.03.2021] Verfügbar unter: https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/block-f90-f98.htm

DOMAHS, Frank, Christina KAUSCHKE, Walter HUBER, 2012. *Spracherwerb und Sprachverlust.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 246-276.

Duden, 2021 a. *Sprache* [Online Quelle]. [Zugriff am 20.02.2021]. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprache.

Duden, 2021 b. *Dialog* [Online Quelle]. [Zugriff am 12.03.21]. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Dialog.

FELDMANN, Daniela; Jens KRAMER, o.J. *Die Erweiterung von Handlungsfähigkeit - ein grundlegendes Ziel in der systemisch-kooperativen Förderung von Kindern mit selektivem Mutismus.* In: *Still Leben e.V. Hannover* [Online Quelle]. [Zugriff am 10.03.2021] Verfügbar unter: https://www.selektiver-mutismus.de/wp-content/uploads/2019/07/Erweiterung-der-Handlungsfähigkeit.pdf**.**

FELDMANN, Daniela, Alexandra KOPF, Jens KRAMER, 2012. *Das Konzept der Kooperativen Mutismustherapie (KoMut): Eine systemisch-handlungsorientierte Therapie für Kinder mit Selektivem Mutismus.* In: Forum Logopädie [Online Quelle]. 1/2012, 14-20. [Zugriff am 24.03.2021] Verfügbar unter :https://www.selektiver-mutismus.de/wp-content/uploads/2019/07/Konzept_Komut_2012.pdf.

FEUSER, Georg, Wolfgang JANTZEN, 2014: *Bindung und Dialog*. In: FEUSER, Georg, Wolfgang JANTZEN, Birgit HERZ (Hrsg.), 2014. *Emotion und Persönlichkeit.*

Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 10. Stuttgart: Kohlhammer, 64-90.

FIORI, Anja, Dirk DUESTER, Antoinette G. Am ZEHNHOFF-DINNESEN, 2012: *Hören und Sprechen.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 277-289.

FOOLEN, Ad, Ulrike LÜDTKE, Monika SCHWARZ-FRIESEL, 2012. *Kognition und Emotion.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 213-229.

FRANK, Bodo, Maya GRATIER, Ulrike LÜDTKE, 2011. *Frühe emotionale und kommunikative Entwicklung.* In: DEDERICH, Markus, Wolfang JANTZEN, Renate WALTHES (Hrsg.), 2011. *Sinne, Körper und Bewegung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 9 Stuttgart: Kohlhammer, 71-81.

FRANK, Bodo, Ulrike LÜDTKE, 2012. *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 658-679.

GROSSMANN, Karin, Klaus E. GROSSMANN, 2012. *Bindungen: Das gefüge psychischer Sicherheit.* 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

HAERBERLIN, Urs, 1988. *Das Dialogische bei Heinrich Hanselmann.* In: IBEN, Gerd (Hrsg.), 1988: *Das dialogische in der Heilpädagogik.* 1. Auflage. Mainz: Matthias-Grünewald, 298 - 308.

HARTMANN, Boris, 2002. *Mutismus- Diagnostik und Evaluation im Spannungsfeld nosographischer Modifikationen.* In: Die Sprachheilarbeit [Online-Quelle]. 5/2002, 212-218. [Zugriff am 17.03.2021] Verfügbar unter: https://www.boris-hartmann.de/_Resources/Persistent/9f80b9a057f21eed1fe28d27e930257597e48f3a/Die%20-Sprachheilarbeit%205-2002.pdf.

HARTMANN, Boris, 2004: *Die Behandlung eines (s)elektiv mutistischen Mädchens nach dem Konzept der Systematischen Mutismus-Therapie/SYMUT: Teil 1.* In: Fo-

rum Logopädie [Online-Quelle]. 1/2018, 20-26 [Zugriff am 17.03.2021] Verfügbar unter: https://www.boris-hartmann.de/_Resources/Persistent/b996707ec8b46185c8e18582a50172feb18316b6/SYMUT1-Forum%20Logopädie.pdf.

HARTMANN, Boris, 2016: *Kölner Mutismus Anamnesebogen (K-M-A)*. In: Praxis Sprache [Online-Quelle]. 3/2016, 200-205 [Zugriff am 3.03.2020] Verfügbar unter: https://www.boris-hartmann.de/_Resources/Persistent/593f8f6e7ffb46078c12df2556661bd9ad406f66/Praxis%20Sprache%203-2016.pdf.

HARTMANN, Boris, 2018. *Schulzeit ist Entwicklungszeit: Mutismus im Unterrichtskontext: Was kann die Schule tun?* In: *Wenn Kinder schweigen* [Online Quelle]. 07/2018. [Abgerufen am 05.03.2021]. *Verfügbar unter:* https://www.boris-hartmann.de/_Resources/Persistent/d65a2485f5bb40936e196a152f3e15cbd10367ac/4bis8_07-2018_S_20-21_Schulzeit%20ist%20Entwicklungszeit%20Hartmann.pdf.

HARTMANN, Boris, 2021. *Mutismus nach dem Diathese-Stress-Modell* [Online Quelle]. [Zugriff am 17.03.2021] Verfügbar unter: https://www.boris-hartmann.de/de/mutismus/diathese-stress-modell.html.

HERZ, Birgit, 2014. Normalität und Abweichung. In: FEUSER, Georg, Wolfgang JANTZEN, Birgit HERZ (Hrsg.), 2014. *Emotion und Persönlichkeit. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 10. Stuttgart: Kohlhammer, 171-178.

IBEN, Gerd (Hrsg.), 1988. *Das dialogische in der Heilpädagogik*. 1. Auflage. Mainz: Matthias-Grünewald.

IMuF (Interdisziplinäres Mutismus-Forum) 2021. *IMF-Leitlinien für die Mutismustherapie bei Kindern und Jugendlichen [Online-Quelle]*. [Zugriff am 22.04.2021] Verfügbar unter:
http://www.mutismus-imf.de/imf-leitlinien.php.

JANTZEN, Wolfgang, 1990. *Allgemeine Behindertenpädagogik: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie: Ein Lehrbuch.* Band 2. Weinheim: Beltz.

JANTZEN, Wolfgang, 2009. *Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anencephalie,*

Epilepsie und Autismus [Online Quelle]. [Abgerufen am 15.03.2021] Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15823/pdf/Jantzen_2018_Schwerste_Behinderung_als_sinnvolles_und_systemhaftes_Verhalten.pdf.

JANTZEN, Wolfgang, 2005. *Methodologische Aspekte der Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft* [Online Quelle]. [Zugriff am 7. April 2021] Verfügbar unter: https://www.academia.edu/28587194/Methodologische_Aspekte_-der_Behindertenpädagogik_als_synthetische_Humanwissenschaft.

JANTZEN, Wolfgang, 2012. *Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozeß.* In: JANTZEN, Wolfgang, Willehad LANWER (Hrsg), 2012. *Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwerbehinderter Menschen.* Band 2, 2. Unveränderte Auflage. Berlin: Lehmann, 9- 31.

JANTZEN, Wolfgang, Willehad LANWER (Hrsg.), 2012. *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen.* Band 2, 2. Unveränderte Auflage. Berlin: Lehmann.

JANTZEN, Wolfgang, 2013 a. *Das behinderte Ding wird Mensch: Inklusion verträgt keine Ausgrenzung* [Online-Quelle]. [Abgerufen am 13.04.2021] Verfügbar unter: http://basaglia.de/Artikel/behindertes%20Ding%202013.pdf.

JANTZEN, Wolfgang 2013 b: *Autismus und Resonanz: Inklusion heißt gemeinsam Kultur entwickeln* [Online-Quelle]. [Abgerufen am 26.03.2021] Verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-6-13-jantzen-resonanz.html.

JANTZEN, Wolfgang, o.J. *Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“* [Online-Quelle]. [Abgerufen am 26.03.2021] Verfügbar unter: https://docplayer.org/54093054-Schwerste-beeintraechtigung-und-die-zone-der-naechsten-entwicklung.html.

JOHANNSEN, Katja, Jens KRAMER, Julia LUKASCHYK, Jutta TALLEY, 2016. *Diagnostik im Rahmen der Kooperativen Mutismustherapie: Der Deutsche Mutismus Test (DMT-KoMut) als Diagnostikverfahren im Rahmen der Kooperativen Mutismustherapie und mögliche Ableitungen für pädagogische und therapeutische Kontexte.* In: Praxis Sprache. 03/2016 [Online-Quelle]. [Abgerufen am 01.03.2021] Verfügbar unter: https://praxis-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Praxis_Sprache_Hef-

te/2016/Heft_3/Abstract_Heft_3_2016__171_Johanssen_Kramer_Lukaschyk__Talley.pdf.

KATZ-BERNSTEIN, Nitza, 2010: *Schweigen und Sprechen im System: Förderung bei selektivem Mutismus* [Online Interview]. [Zugriff am 6. April 2021] Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=ic1OLyx9Rrc.

KATZ-BERNSTEIN, Nitza, Katja SUBELLOK, 2012. *Psychoreaktive Redestörungen.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 338-346.

KAUSCHKE, Christina, Walter HUBER, Frank DOMAHS, 2012. *Sprecherwerb und Sprachverlust.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 246-276.

KÖFELER, Christina, Hannes KRALL, 2015. *Soziale Interaktion von Kindern mit Selektivem Mutismus.* In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie [Online Quelle]. 15/2016, 165-177 [Zugriff am 17.03.2021] Verfügbar unter: https://link.springer.com/article/10.1007/s11620-015-0303-z.

KRAFT, Kristina, 2018. *Vulnerabilität und Dialogizität als menschliche Grundbedingungen: Relevanzen für die Zusammenarbeit mit ‚schwer(st) behindert und (extrem) verhaltensauffälligen' Menschen*. In: Thomas HOFFMANN, Wolfgang JANTZEN und Ursula STINKES, Hrsg. *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung.* Gießen: Psychosozial-Verlag, 271–288.

KRAMER, Jens, 2004. *Das Nicht-Sprechen verstehen. Diagnostische Anknüpfungspunkte einer bewegungsorientierten Sprachförderung für ein Kind mit selektivem Mutismus* [Online Quelle]. [Zugriff am 30. März] Verfügbar unter: https://www.s-elektiver-mutismus.de/wp-content/uploads/2019/07/Nicht-SprechenVerstehenDiagnostischeAnkn.pdf.

KUTSCHER, Joachim, 2013. *Mutismus Interview am 28.05.2013. Selektiver Mutismus TV* [Online Interview]. [Zugriff am 15.03.2021] Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=BKaAz9nPwPM.

LANWER, Willehad, 2012. *Diagnostik und Dialog mit Henn M: Oder über den Sinn der Extremen Hospitalismus*. In: JANTZEN, Wolfgang, Willehad LANWER (Hrsg), 2012. *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen.* Band 2, 2. Unveränderte Auflage. Berlin: Lehmann, 33-64.

LANWER, Willehad, 2013. *Dialog und Kommunikation.* In: FEUSER, Georg, Joachim KUTSCHER (Hrsg.), 2013. *Entwicklung und Lernen: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 7 Stuttgart: Kohlhammer, 178-182.

LÜCK, Senta, 2018. *Das Zwischen im Dialog: Eine theoretische, empirische und praktische Annäherung anhand einer Untersuchung der frühen Mutter-Kind-Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

LÜDTKE, Ulrike, 2006. *Sprache und Emotion: Neurowissenschaftliche und linguistische Zusammenhänge.* In: BAHR, Reiner; Claudia IVEN (Hrsg.), 2006. *Sprache-Emotion-Bewusstheit: Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik.* Idstein: Schulz-Kirchner, 17-26.

LÜDTKE, Ulrike, 2012 a. *Sprachdidaktiktheorie*. In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 470-492.

LÜDTKE, Ulrike M., 2012 b. *Person und Sprache.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 60-81.

LÜDTKE, Ulrike M., 2012 c. *Emotion und Sprache: Theoretische Grundlagen für die logopädisch-sprachtherapeutische Praxis.* In: SAL-Bulletin. Fachbeiträge [Online Quelle] 143/2012, 5-22. [Zugriff am 14.02.2021] Verfügbar unter: https://www.ifs.uni-hannover.de/fileadmin/ifs/Abteilungen/Sprach-Paedagogik_und_-Therapie/Publikationen_Luedtke/2012_8_Fachbeitrag_L_dtke_FINAL.pdf.

LÜDTKE, Ulrike M, 2013. *Sprache, Emotion und Bedeutung.* In: FEUSER, Georg, Joachim KUTSCHER (Hrsg.), 2013. *Entwicklung und Lernen: Behinderung, Bildung,*

Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 7 Stuttgart: Kohlhammer, 253-260.

NÖTH, Winfried, 2012. *Zeichen und Semiose.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 161-176.

PAPOUŠEK, Hanus, Mechthild PAPOUŠEK, 1979. *Lernen im ersten Lebensjahr.* In: MOTADA, Leo (Hrsg.), 1979. *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie.* Stuttgart: Kohlhammer, 194-212.

PAPOUŠEK, Mechthild, 2001. *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation.* 3. Auflage. Bern: Hans Huber.

PAPOUŠEK, Mechthild, Ruth WOLLWERTH DE CHUQUISENGO, 2006. I*ntegrative kommunikationszentrierte Eltern-Kleinkind-Psychotherapie bei frühkindlichen Regulationsstörungen*. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie [Online-Quelle] 4/2006, 235-254. [Zugriff am 16.02.2021] Verfügbar unter: https://psydok.-psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/2906/1/55.20064_1_46572.pdf_new.pdf.

PETZOLD, Moritz, Andreas STRÖHLE, Janina ROGOLL, 2018. *Selektiver Mutismus.* In: Der Nervenarzt [Online Quelle] 5/2018, 591-602. [Zugriff am 17.03.2021] Verfügbar unter: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00115-018-0504-6.

PLATE, Markus, 2013. *Grundlagen der Kommunikation: Gespräche effektiv gestalten.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

PLENER, Paul, Nina SPRÖBER-KOLB, 2020. *Selektiver Mutismus*. In: FEGERT, Jörg, Michael KÖLCH, Miriam RASSENHOFER (Hrsg.), 2020. *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -pschotherapie.* 3.Auflage. Berlin: Springer, 109-119.

POLZIN, Chantal, 2019. *Zum Performativen des frühen Dialogs: Eine Fallanalyse in einem tansanischen Waisenheim.* Wiesbaden: Springer VS.

RÖDLER, Peter, o.J a. *Körper und Sprache in Kultur und Behindertenpädagogik* [Online Quelle]. [Zugriff am 10.02.21]. Verfügbar unter: https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/kus.pdf.

RÖDLER, Peter, o.J b. *Nicht sprechend und doch in der Sprache: Zum Pädagogischen Handeln mit schwerstbehinderten Menschen* [Online Quelle]. [Zugriff am 5.02.2021]. Verfügbar unter: https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/ni_sp.htm.

RÖDLER, Peter, o.J. c. *Sprache* [Online Quelle]. [Zugriff am 19.02.21]. Verfügbar unter: https://docplayer.org/126657371-Widmet-von-dieser-sprache-wird-das-sprechen-parole-unterschieden-das-zeichen-spaltet.html.

RÖDLER, Peter, o.J d. *Der unmögliche Dialog: Thesen zum Verstehen jenseits der Sprache* [Online Quelle]. [Zugriff am 17.02.2021]. Verfügbar unter: https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/unmdial.pdf.

RÖDLER, Peter, 2000. *Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen: Grundlagen einer basalen Pädagogik*. 2., überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand.

RÖDLER, Peter, 2003. *Grundlagen der Kommunikation mit Menschen mit autistischen Verhaltensweisen und schweren Kommunikationsstörungen: FC-Tagung in München Haar im Mai 2003* [Online Quelle]. [Zugriff am 02.02.2021]. Verfügbar unter: https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/grundaut.pdf.

RÖDLER, Peter, 2009. *Die Theorie des Sprachraums als methodische Grundlage der Arbeit mit >schwerstbeeinträchtigten< Menschen*. In: BERGER, Ernst, Wolfgang JANTZEN, Peter RÖDLER (Hrsg.), 2009. *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen.* Weinheim und Basel: Beltz, 86-102.

RÖDLER, Peter, 2013: *Behinderung und Dekulturation.* In: FEUSER, Georg, Joachim KUTSCHER (Hrsg.), 2013. *Entwicklung und Lernen: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 7 Stuttgart: Kohlhammer, 142-152.

RÖDLER, Peter, 2017. *Theorie des Sprachraums: Alles ist Sprache: Der bio-psycho-soziale Zusammenhang im Sprachraum* [Online Vorlesung]. [Zugriff am

17.02.2021] Verfügbar unter: https://videoakademie.ko-ld.de/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=a16bdf0b-cc63-4624-adf5-8553ef4b5bd7.

ROHLFING, Katharina, 2019. *Frühe Sprachentwicklung.* Tübingen: Narr Francke Attemto.

RUTHROF, Horst, 2012. *Sprache und Wahrnehmung.* In: BRAUN, Otto Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer, 177-201.

SCHERKE, Katharina, 2009. *Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

SCHILDMANN, Ulrike, 2009. *Normalität.* In: DEDERICH, Markus, Wolfang JANTZEN (Hrsg.), 2009. *Behinderung und Anerkennung: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik:* Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 204-208.

SCHWARZ-FRIESEL, Monika, 2013. *Sprache und Emotion*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: Francke.

SPITZ, Rene, 1976. *Vom Dialog*. 1. Ausgabe. Stuttgart: Ernst Klett.

SPITZ, Rene, 1978. *Nein und Ja: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation.* 3. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett.

SUBELLOK, Katja, Nitza KATZ-BERNSTEIN, 2020. *Selektiver Mutismus im Kindesalter. Ein Plädoyer für einen integrativen interdisziplinären Behandlungsansatz.* In: Forum für Kinder und Jugendsychatrie, Psychosomatik und Psychotherapie [Online Quelle] 02/20, 22-41 [Zugriff am 24.03.2021] Verfügbar unter: http://www.sk.tu-dortmund.de/cms/de/aktuelles/2020/200901_ForumMutismus/_vorab_forum_2-20_Seiten_22-41_.pdf.

THEUNISSEN, Georg, 1988. *Kommunikationsförderung bei geistig behinderten Erwachsenen aus der Psychiatrie.* In: IBEN, Gerd (Hrsg.), 1988. *Das dialogische in der Heilpädagogik*. 1. Auflage. Mainz: Matthias-Grünewald, 188-211.

TREVARTHEN, Colwyn, 2012. *Intersubjektivität und Kommunikation.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bil-*

dung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 202-212.

WEIGAND, Edda, 2012. *Sprache und Sprechen.* In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 202-212.

WILKEN, Etta, 2018. *Kommunikation und Teilhabe.* In: WILKEN, Etta, 2018. *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis.* 5., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 7-18.

Anhang

Anhang 1: Das relationale poststrukturalistische Zeichenmodell nach U. Lüdtke ...72
Anhangsverzeichnis ...72

Anhang 1: Das relationale poststrukturalistische Zeichenmodell nach U. Lüdtke

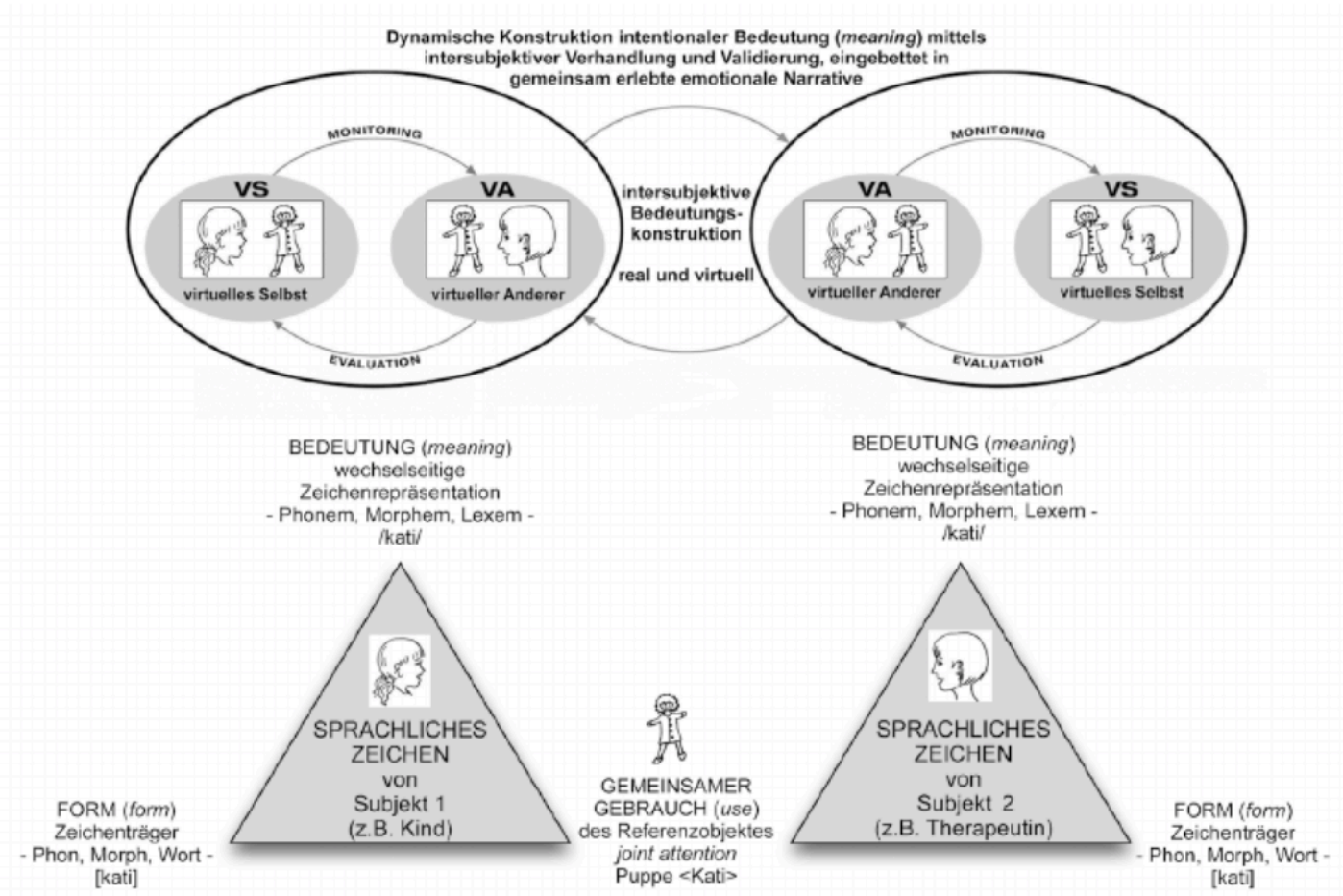

Abb. 1 Das relationale poststrukturalistische Zeichenmodell mit Einbeziehung des, der emotional bedeutsamen DialogpartnerIn nach Ulrike Lüdtke
(Lüdtke 2012: 456)

Anhangsverzeichnis

LÜDTKE, Ulrike, 2012. *Sprachdidaktiktheorie*. In: BRAUN, Otto, Ulrike LÜDTKE (Hrsg.), 2012. *Sprache und Kommunikation: Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik.* Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 470-492.

Ehrenwörtliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlich und sinngemäß übernommenen Stellen eindeutig kenntlich gemacht habe. Ich versichere auch, dass die Arbeit noch an keiner anderen Stelle als Abschlussarbeit vorgelegt wurde.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift