

Im Galopp zur Sprache

Heilpädagogisches Reiten als Ergänzung zu logopädischen Methoden der Mutismustherapie



eingereicht von: Franziska Grossen & Laura Lehmann

Begleitung: lic. phil. Susanne Kempe Preti

14. Februar 2013

Abstract

Selektiver Mutismus ist ein komplexes, interdisziplinäres Störungsbild, welches sich dadurch auszeichnet, dass die vorhandene Fähigkeit zu sprechen in fremden Situationen, an bestimmten Orten oder gegenüber bestimmten Personen nicht eingesetzt wird. In der Regel wird der Störung mit psychotherapeutischen und logopädischen Therapiemassnahmen begegnet. Da oft jahrelange therapeutische Betreuung notwendig ist, werden seit Kurzem alternative Therapien wie Musik-, Kunst- oder Bewegungstherapie als unterstützende Massnahmen diskutiert. Die vorliegende Arbeit will aufzeigen, dass auch das heilpädagogische Reiten in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen kann. Heilpädagogisches Reiten ist eine Therapieform, welche bei verschiedensten Störungsbildern angewendet werden kann. Mögliche Therapieziele sind dabei der Beziehungsaufbau, die Steigerung des Selbstwertgefühls, die Förderung des kommunikativen Verhaltens, die Förderung des eigeninitiativen Handelns, das Erleben von Eigenwirksamkeit und die Erhöhung der Frustrationstoleranz. Alles Inhalte, welche in der logopädischen Mutismustherapie zentral sind. Mit Hilfe der Analyse von zwei Videoaufnahmen eines Kindes mit selektivem Mutismus im Setting des heilpädagogischen Reitens konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit alle oben aufgezählten Therapieziele nachgewiesen werden. Die Wirksamkeit der Therapieform kann dadurch nicht belegt werden. Allerdings weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das heilpädagogische Reiten als ergänzende Therapieform grosses Potenzial hat.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	1
1 Einleitung	4
1.1 Themenwahl.....	4
1.2 Relevanz der Thematik für die Logopädie.....	4
1.3 Fragestellung und Zielsetzungen.....	5
1.4 Aufbau und methodisches Vorgehen.....	6
2 Theoretische Grundlagen	7
2.1 Kommunikation und Sprache	7
2.1.1 Begriffsklärungen	7
2.1.2 Non-verbale Kommunikation	9
2.1.3 Kommunikation zwischen Mensch und Tier	10
2.2 Selektiver Mutismus	11
2.2.1 Grundlagen	11
2.2.2 Ursachen.....	12
2.2.3 Auswirkungen	14
2.3 Ansätze der logopädischen Mutismustherapie.....	15
2.3.1 Direktive Konzeptionen	15
2.3.2 Non-direktive Konzeptionen	16
2.4 Tiergestützte Interventionen.....	19
2.5 Heilpädagogisches Reiten.....	20
2.5.1 Definition	20
2.5.2 Wirkungsweise	20
2.5.3 Einsatzmöglichkeiten.....	23
2.6 Zusammenfassung im Hinblick auf das weitere empirische Vorgehen	24
3 Empirischer Teil	25
3.1 Methodenwahl und Begründung	25
3.1.1 Videografie als Datenerhebungsverfahren – Grenzen und Möglichkeiten	25
3.1.2 Datenauswertung.....	26
3.1.3 Beobachtungsgegenstand	26
3.2 Rahmenbedingungen	30
3.2.1 Informationen zum Kind.....	30

3.2.2	Der Esel- und Islandpferdehof Galdratún	33
3.2.3	Pferd und Esel.....	33
3.2.4	Zusammenarbeit mit der Reittherapeutin	34
3.3	Datenerhebung.....	35
3.3.1	Vorbereitende Überlegungen	35
3.3.2	Entstehungssituation des Videomaterials.....	36
3.4	Datenauswertung und Interpretation	37
3.4.1	Sequenz 1 – Beziehungsaufbau	38
3.4.2	Sequenz 2 – Selbstwertgefühl	41
3.4.3	Sequenz 3 – Eigeninitiative.....	43
3.4.4	Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit	46
3.4.5	Sequenz 5 – verbale / non-verbale Kommunikation.....	49
3.4.6	Sequenz 6 – Turn-taking.....	51
3.4.7	Sequenz 7 – Frustrationstoleranz.....	55
3.5	Fazit.....	58
3.6	Beantwortung der Fragestellungen.....	60
4	Schlussteil.....	62
4.1	Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die logopädische Praxis	62
4.2	Ausblick.....	62
4.3	Reflexion des Arbeitsprozesses	63
5	Danksagung	65
6	Literaturverzeichnis	66
7	Abbildungsverzeichnis.....	69
8	Anhang	70

1 Einleitung

1.1 Themenwahl

In unserer beruflichen Tätigkeit als Primarlehrerin, bzw. als Erzieherin in einer Kindertagesstätte und in unseren bisherigen Logopädie-Praktika hatten wir unter verschiedensten Bedingungen mit schweigenden Kindern zu tun. Wir konnten persönlich erfahren wie schwierig es sein kann Kontakt mit ihnen aufzunehmen, eine einfühlsame und wechselseitige Beziehung zu ihnen aufzubauen und im alltäglichen Miteinander mit ihnen in Interaktion zu treten. Im Austausch mit unseren Praktikumsleiterinnen stellten wir fest, dass wenig Wissen über das Phänomen Mutismus vorhanden ist.

Im Rahmen der Vorlesung *Störung der Rede* im zweiten Ausbildungsjahr hatten wir selber die Möglichkeit uns mit der Thematik Mutismus theoretisch auseinanderzusetzen. Wir lernten verschiedene Therapieansätze kennen und bekamen immer wieder zu hören, wie wichtig eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Therapeutin, Kind und Eltern für eine gelingende Therapie ist. Zugleich wurde immer wieder beschrieben, wie langwierig die Mutismustherapie sein kann, bis erste Fortschritte im Alltag der Betroffenen erkennbar werden. So begannen wir uns Gedanken darüber zu machen, welche ergänzenden Zugänge den Weg des Vertrauensaufbaus und der Stärkung des Selbstvertrauens innerhalb der Mutismustherapie erleichtern könnten.

Unser Interesse an Tieren allgemein, sowie das Interesse für den Reitsport im Speziellen führte uns zur Frage, ob das heilpädagogische Reiten eine wirksame Ergänzung zur logopädischen Therapie von mutistischen Kindern sein könnte.

1.2 Relevanz der Thematik für die Logopädie

Die Sprache und das Sprechen stellen die wohl wichtigsten Kommunikationsmittel der Menschen dar. Die Erziehung und Bildung, der zwischenmenschliche Beziehungsaufbau und der Austausch mit den Mitmenschen sind alles Tätigkeiten im menschlichen Alltag, die ausschliesslich über das Medium Sprache und Sprechen funktionieren. Bildungschancen hängen in hohem Masse von den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ab, bilden die Grundlage für die spätere Berufswahl und sind somit wegweisend für den gesamten sozioökonomischen Werdegang des Menschen. Zusätzlich hängt die persönliche Entwicklung stark von der Sprache und dem Sprechen ab. Mit Mitmenschen in Kontakt zu treten, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und so ein Selbstkonzept und Selbstwertgefühl zu entwickeln, gelingt in erster Linie dank unseren verbalen kommunikativen Fähigkeiten.

Kindern mit selektivem Mutismus fehlt die Möglichkeit das Medium Sprache ausserhalb ihres engsten Umfeldes zu nutzen, was weitreichende Folgen für die gesamte persönliche Entwicklung mit sich zieht. Es wird also deutlich, dass Kinder mit selektivem Mutismus und ihr soziales Umfeld dringend durch therapeutische Massnahmen unterstützt werden sollten.

Beim selektiven Mutismus handelt es sich um ein komplexes und interdisziplinäres Störungsbild, welches an der Schnittstelle von Medizin, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie oder Sozialpädagogik liegt (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S. 14). Da das Phänomen Mutismus immer eine Störung der Kommunikation beinhaltet, liegt es auf der Hand, dass die Mutismustherapie ebenso ein Teilgebiet der Sprach- und Kommunikationstherapie darstellt. „Die Sprachtherapie/Logopädie versteht sich auf die Erarbeitung sprachlicher Kompetenzen, die zu einer Rückgewinnung oder einem Ausbau sozialer Kompetenzen genutzt werden sollen“ (Hartmann & Lange, 2010, S. 55). Es ist deshalb kaum überraschend, dass der derzeitige Forschungsstand für eine „Integration verschiedener Zugänge, Berufsfelder und Arbeitsweisen in der Arbeit mit selektiv mutistischen Kindern...“ (Katz-Bernstein, 2007, S.17) spricht. Dementsprechend wurden in den letzten Jahren unterschiedlichste Zugänge zu mutistischen Kindern erforscht, so etwa die Wirksamkeit der Musik-, Kunst- oder Bewegungstherapie (vgl. Braun-Scharm & Lepper, 2009, S.12/13). Dass in diesem Zusammenhang auch das heilpädagogische Reiten als non-verbaler Zugang durchaus Potenzial aufweisen könnte, scheint nahe liegend. Literatur oder empirisch angelegte Studien über die Wirkungsweise oder die Effektivität von heilpädagogischem Reiten bei selektivem Mutismus finden sich zwar noch kaum. Zahlreiche Berichte und Beobachtungsstudien legen allerdings den Schluss nahe, dass heilpädagogisches Reiten positiven Einfluss auf menschliche Persönlichkeits- und Verhaltensbereiche nehmen kann. Insbesondere auf die Persönlichkeit im Sinne einer Körper-Geist-Seele-Einheit kann diese fördernd einwirken und komplex vernetzte Prozesse in der menschlichen Entwicklung beeinflussen (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 110). Solche Wirkprozesse beginnen bereits bei der ersten Kontaktaufnahme in der Mensch-Tier-Interaktion. Laut Vernooij und Schneider spielt sich die Kommunikation zwischen Menschen und Tieren ähnlich wie die frühe Mutter-Kind-Interaktion auf der analogen Ebene der Sprache ab, welche sich vielfältiger non-verbaler Ausdrucksmittel wie Mimik, Gestik, Körperhaltung, Stimmmodulation, Berührung oder auch Geruch bedient. Besonders höhere Tierarten, welche in vielschichtigen sozialen Verbänden wie Herden oder Rudel leben, reagieren auf kleinste, kaum wahrnehmbare analoge Signale. Dadurch fordern sie die Menschen zum Handeln und Reagieren auf und regen sie zu aktivem Beobachten und sich-einfühlen an (vgl. Gäng, 2004, S. 28). Mutistische Kinder sind oft sehr sensibel und können ganz genau beobachten (vgl. Hartmann & Lange, 2010, S. 35). Dies sind optimale Voraussetzungen für die therapeutische Arbeit mit Tieren.

1.3 Fragestellung und Zielsetzungen

Obwohl die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Logopädie und heilpädagogischem Reiten wie oben dargelegt durchaus Erfolg verspricht, kann kaum auf bestehendes Forschungsmaterial zurückgegriffen werden.

Im Rahmen einer Einzelfallstudie möchte diese Arbeit dazu beitragen, den Forschungsstand im Bereich Wirkungsweise von heilpädagogischem Reiten bei selektivem Mutismus ein kleines Stück zu erweitern. Um eine konkrete Grundlage für weitere Forschung zu schaffen, befassen wir uns mit der folgenden Fragestellung:

Welche Beobachtungen sprechen dafür, dass heilpädagogisches Reiten und logopädische Mutismustherapie ähnliche Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen fördern?

Aus der Fragestellung ergeben sich die folgenden Ziele für die vorliegende Arbeit:

- **Darlegen von theoretischen Hintergründen, welche für eine Kombination von logopädischen Therapiemethoden und heilpädagogischem Reiten in der Mutismustherapie sprechen.**
- **Analyse von Videosequenzen, die Parallelen und Unterschiede aufzeigen.**

1.4 Aufbau und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil beinhaltet die relevanten theoretischen Grundlagen zu den Themen heilpädagogisches Reiten und selektiver Mutismus. Zentrale Begriffe werden definiert und abgegrenzt. Weiter werden die aktuellen Therapieansätze im Bereich der logopädischen Mutismustherapie kurz umrissen und die jeweiligen theoretischen Hintergründe dargelegt. Zudem wird die Wirkungsweise des heilpädagogischen Reitens beschrieben. Aus den theoretischen Hintergründen werden zum Schluss Aspekte herausgearbeitet, welche dafür sprechen, dass heilpädagogisches Reiten die logopädische Mutismustherapie unterstützen kann.

Im zweiten Teil soll herausgefunden werden, ob sich die theoretisch erarbeiteten Gemeinsamkeiten auch in der Praxis zeigen. Dazu werden Videoaufnahmen eines Kindes mit selektivem Mutismus während zwei heilpädagogischen Reitstunden erstellt. Die Methode der Videoanalyse bietet den Vorteil, dass auch non-verbale Anteile einer Interaktion erfasst werden können und mehr Aspekte und Details erkennbar werden, als ein teilnehmender Beobachter festhalten könnte (vgl. Flick, 2009, S.318). Aus den Aufnahmen sollen danach relevant erscheinende Sequenzen ausgewählt und im Hinblick auf gemeinsame Therapiebausteine mit Hilfe von gezielten Fragen analysiert werden. Zum Schluss der Arbeit werden die Ergebnisse zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet.

Im Sinne der Leserfreundlichkeit und aufgrund des höheren Frauenanteils in beiden Berufsgruppen wird in der vorliegenden Arbeit, falls sich keine geschlechterneutrale Form anbietet, die weibliche Form verwendet. Männliche Berufskollegen sollen dadurch natürlich nicht ausgeschlossen werden.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Kommunikation und Sprache

In der heilpädagogischen Reittherapie spielt die wechselseitige Bezugnahme zwischen Mensch und Tier eine zentrale Rolle. Da Tiere nicht über Sprache im engeren Sinne verfügen, müssen andere Wege zur Kontaktaufnahme genutzt werden. Kommunikation und Interaktion werden in diesem Zusammenhang zu wichtigen Begriffen und sollen deshalb in diesem Kapitel kurz umrissen werden. Die non-verbale Kommunikation spielt sowohl bei der Arbeit mit selektiv mutistischen Kindern als auch im Umgang mit Tieren eine zentrale Rolle, weshalb dieses Thema in einem separaten Unterkapitel aufgegriffen wird. Zum Schluss des Kapitels werden die Grundlagen der Kommunikation zwischen Mensch und Tier dargelegt.

2.1.1 Begriffsklärungen

Sprache

Unter Sprache versteht man „...gesprochene, geschriebene oder durch Gebärden ausgedrückte Wörter und die Art und Weise, wie diese aneinander gereiht werden, um Bedeutung auszudrücken“ (Myers, 2008, S. 446). Der Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure bezeichnete die Lautsprache als arbiträr und wies damit darauf hin, dass die Beziehung zwischen dem Bezeichnenden (Lautbild) und dem Bezeichneten willkürlich ist und auf menschlichen Konventionen und Vereinbarungen beruht (vgl. Wikipedia, Arbitrarität, 2012). Sprache erfüllt folgende Funktionen:

- Kommunikationsfunktion: Sprache dient dem Informationsaustausch.
- Verständigungsfunktion: Sprache dient der Verständigung von Menschen untereinander.
- Beschreibungsfunktion: Sprache dient der Beschreibung von Dingen und Sachverhalten.
- Ausdrucksfunktion: Sprache ermöglicht es Empfindungen und Gedanken auszudrücken.
- Appellfunktion: Mit Sprache lässt sich das Verhalten des anderen beeinflussen.
- Handlungsfunktion: Sprache kann durch Handlungsanweisungen das Handeln anderer steuern.
- Bewertungsfunktion: Sprache kann eigenes Verhalten, das Verhalten von anderen Personen, Objekte und Situationen bewerten.
- Kulturtradierungsfunktion: Sprache ermöglicht das Überliefern von kulturellem Wissen über Generationen hinweg.
- Denkfunktion: Sprache unterstützt das Denken und ist aktiv an Überlegungen und an der Lösung von Problemen beteiligt
(vgl. Hobmair, Altenthan, Betscher-Ott, Dirrigl, Gotthardt & Ott, 1997, S. 115).

Interaktion

Manfred Grohnfeldt definiert im Lexikon der Sprachtherapie Interaktion als „... das Zusammenspiel zwischen mindestens zwei Beteiligten, die in gemeinsam fokussierter Aufmerksamkeit und auf den jeweiligen Adressaten bezogen zum geordneten Zustandekommen eines Prozesses koordiniert beitragen“ (Grohnfeldt, 2007, S. 156-157).

Treten Menschen miteinander in Beziehung, beeinflussen und steuern sie sich gegenseitig. Sie interagieren. Da in einer Interaktion auch immer Informationen ausgetauscht werden, ist sie stark mit dem Begriff der Kommunikation verbunden. „Soziale Kommunikation ist ohne soziale Interaktion nicht denkbar: Wer dem anderen Informationen mitteilt, beeinflusst und steuert ihn zugleich. Ebenso ist soziale Interaktion ohne soziale Kommunikation unmöglich: Wer mit dem anderen in Beziehung tritt, übermittelt ihm zugleich Informationen“ (Hobmair et al., 1997, S. 336). Der Zusatz *sozial* ist eine begriffliche Spezifizierung. Kommunikation und Interaktion sind laut Hobmair et al. dann sozial, wenn es sich um einen wechselseitigen Prozess zwischen zwei oder mehreren Personen handelt. In der vorliegenden Arbeit wird immer von Kommunikation, beziehungsweise Interaktion als wechselseitiger Prozess ausgegangen und deshalb im Weiteren auf die Spezifizierung verzichtet.

Kommunikation

Unter Kommunikation wird der Austausch von Informationen verstanden. Informationen können dabei sachliche Inhalte, Gefühle, Empfindungen, Wünsche und Bedürfnisse sein (vgl. Hobmair et al., 1997, S. 336). Neben einer Information gehören zu jeder Kommunikation auch ein Sender, der eine bestimmte Absicht verfolgt und ein Empfänger, der die Information aufnimmt. Der Sender codiert seine Information, das heisst, er verschlüsselt sie mit einem bestimmten Medium und schickt sie dann über einen Kanal zum Empfänger. „Medium bezeichnet den Code, mit welchem eine bestimmte Information gegeben wird, zum Beispiel die Sprache, die Musik, die Mimik, die Gestik, das Berühren, das Gemälde, den Blick. Kanal meint, über welches Sinnesorgan die Übermittlung der Information geschieht...“ (Hobmair et al., 1997, S. 337). Beherrscht der Empfänger die gleichen Regeln wie der Sender, kann er die Botschaft decodieren und verstehen. Seine Reaktion gibt dem Sender Informationen darüber, ob und wie seine Botschaft angekommen ist. Der Sender wird somit zum Empfänger und umgekehrt (vgl. Hobmair et al., 1997, S. 337).

Interaktion und Kommunikation dienen in erster Linie der Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen zwischen Menschen und der Regelung des Zusammenlebens. Nur durch den kommunikativen Austausch mit anderen erfährt der Mensch, was in welchen Situationen von ihm erwartet wird. Er lernt angemessen zu handeln, was wiederum die Grundlage dafür ist, persönliche Ängste und Unsicherheiten abzubauen, Konflikte zu vermeiden und nicht zuletzt die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Hobmair et al., 1997, S. 338-339). Es gibt sowohl verbale als auch non-verbale Kommunikation. Verbale Kommunikation grenzt sich vom Sprachbegriff insofern ab, als dass sie immer im Rahmen von Gesprächsregeln stattfindet, Kontextinformationen in den Codierungs- und Encodierungsprozess einbezieht und soziale Beziehungen beachtet (vgl. Kölliker Funk; zitiert nach Siegmüller & Bartels, 2010, S. 86).

Der berühmte Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick hat 1967 gemeinsam mit seinen Mitarbeitern 5 Annahmen zur Kommunikation vorgelegt. Diese sogenannten Axiome spielen in der Kommunikationswissenschaft und der Psychotherapie bis heute eine wichtige Rolle. Im Folgenden werden die Axiome kurz vorgestellt:

1. Axiom: In einer sozialen Situation kann man nicht nicht kommunizieren.

Dieses Axiom beschreibt, dass in einer sozialen Situation jedes Verhalten kommunikativ ist, da es in jedem Fall einen Mitteilungscharakter hat.

2. Axiom: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.

Der Inhaltsaspekt bezeichnet das, was gesagt wird. Der Beziehungsaspekt sagt aus, wie der Sender seine Mitteilung verstanden haben möchte.

3. Axiom: In einem Kommunikationsablauf ist das Verhalten des Einzelnen sowohl Reaktion auf das Verhalten des anderen, gleichzeitig aber auch Reiz und Verstärkung für das Verhalten des anderen.

Wie bereits weiter oben dargelegt, löst in einer sozialen Situation jedes Verhalten eine Reaktion aus, welche wiederum zu einer Nachricht wird, die weitere Reaktionen auslöst.

4. Axiom: Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten.

Mitteilungen können über zwei Wege übermittelt werden. Entweder über das Gesagte selbst, also die gewählten Wörter (= digitale Modalität) oder über das Ausdrucksverhalten. Der Inhaltsaspekt der Kommunikation wird in der Regel über die digitale Modalität vermittelt, der Beziehungsaspekt vorwiegend analog.

5. Axiom: Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe können symmetrisch und/oder komplementär sein.

Symmetrisch sind Kommunikationsabläufe dann, wenn sie dadurch gekennzeichnet sind, dass Gleichheit in der Beziehung erreicht oder erhalten werden soll. Komplementäre Kommunikationsabläufe zeichnen sich dadurch aus, dass die Unterschiedlichkeit der Kommunikationspartner die Grundlage bildet und sie auf Ergänzung hin ausgerichtet sind (vgl. Hobmair et al., 1997, S. 348-356).

Kinder mit selektivem Mutismus sind in ihrer Entwicklung und im Bestreiten des Alltags durch fehlende kommunikative Kompetenzen stark eingeschränkt. Der erste Zugang zu diesen Kindern erfolgt in der Regel über non-verbale Kommunikation. Auf die Entwicklung und die Besonderheiten dieses Kommunikationsweges wird im folgenden Kapitel eingegangen.

2.1.2 Non-verbale Kommunikation

Unter non-verbaler Kommunikation werden sowohl phonische als auch nicht-phonische Ausdrucksmöglichkeiten zusammengefasst. Als phonische Kommunikationsmittel versteht man einerseits die Stimme mit ihrer Variabilität in Tonlage, Lautstärke oder Betonung, andererseits aber auch verschiedene Formen der non-verbalen Ausdrucksmittel wie Weinen, Schreien oder Lachen.

Zu den nicht-phonischen Ausdruckserscheinungen zählen körpersprachliche Kommunikationsmittel wie beispielsweise Gesichtsausdruck, Gestik, Körperhaltung, Berührungen, Nähe-Distanz-Verhalten oder Geruchsausstrahlung aber auch personengebundene Ausdruckserscheinungen wie Kleidung, Schmuck oder Haartracht (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 16).

Während verbale Kommunikationsprozesse nur dann stattfinden können, wenn alle Beteiligten dieselbe Sprache sprechen, beruht die non-verbale, analoge Kommunikation nicht auf konventionellen Symbolsystemen. Sie ist also unabhängig vom kulturellen Hintergrund überall übermittelbar und verständlich. „Analoge Kommunikation hat ihre Wurzeln offensichtlich in viel archaischeren Entwicklungsperioden und besitzt daher eine weitaus allgemeinere Gültigkeit als die viel jüngere und abstraktere digitale Kommunikationsweise“ (Watzlawick et al.; zitiert nach Vernooij & Schneider, 2010, S. 18). Diese archaischen Entwicklungsperioden beziehen sich nicht nur auf den Kommunikationsstil, sondern durchaus auch auf die frühen Stadien der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung. Die frühe Mutter/Vater-Kind-Beziehung beruht auf non-verbalen Ausdrucksmitteln. Vor dem Einsetzen der Sprachentwicklung kann sich der Mensch ausschliesslich über die non-verbale, analoge Kommunikationsform mitteilen. Nach Watzlawick et al. gibt es zudem ein sehr weites Gebiet auf dem wir uns auch in den späteren Stadien der Persönlichkeitsentwicklung ausschliesslich der analogen Kommunikation bedienen, nämlich das Gebiet der Beziehungen und Emotionen. Besonders tiefe und intensive Gefühlsregungen, sowohl positive als auch negative wie beispielsweise Liebe, Freude, Betroffenheit, Wut, Angst oder Trauer werden über non-verbale Kommunikationsmittel ausgedrückt. Im Gegensatz zur verbalen Kommunikation, die bewusst geführt wird, erfolgen non-verbale Kommunikationsprozesse oft unbewusst und erscheinen daher ehrlicher und authentischer (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 19). Wie allerdings im vorangegangenen Kapitel bereits erwähnt, ergänzen sich in den menschlichen Kommunikationsprozessen beide Modalitäten. Körpersprache, Mimik und Gestik unterstreichen verbale Äusserungen, wobei die verbalen Äusserungen in erster Linie Informationen auf der Inhaltsebene vermitteln, während die non-verbalen Ausdrucksformen eher die Beziehungsebene ansprechen. Von authentischer Kommunikation kann also gesprochen werden, wenn die verbalen Äusserungen mit den Emotionen und dem innersten Erleben des Senders übereinstimmen. Und authentische Kommunikation ist laut Olbrich Voraussetzung für das Erleben von Ganzheitlichkeit und der Bezogenheit zu Mitmenschen und der Umwelt (vgl. Olbrich & Otterstedt, 2003, S. 86).

2.1.3 Kommunikation zwischen Mensch und Tier

Obwohl Tiere offensichtlich die menschliche Lautsprache nicht beherrschen, kann zwischen Mensch und Tier eine Form der Kommunikation stattfinden. Sie sind in der Lage sich miteinander zu verständigen und in begrenzter Form Informationen auszutauschen. Die gemeinsame *Sprache* in der Kommunikation zwischen Mensch und Tier stellt die analoge Kommunikation dar. Denn sobald die Verständigung und der Austausch von Sachinhalten durch sprachliche Kommunikation nicht wechselseitig möglich sind, tritt automatisch die Verstän-

digung durch non-verbale Signale in den Vordergrund (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 16-21). Entsprechend den Unterscheidungen der verschiedenen Kommunikationsaspekten und –modalitäten durch Watzlawick et al. kann also davon ausgegangen werden, dass bei Kommunikationsprozessen zwischen Mensch und Tier die analoge Kommunikationsform die zentrale Rolle spielt. Daraus lässt sich zudem ableiten, dass sich die Kommunikation zwischen Mensch und Tier hauptsächlich auf der Beziehungsebene abspielt. Ausserdem bietet Watzlawicks Grundsatz *man kann nicht nicht kommunizieren* die Grundlage sowohl für die Beziehung zwischen Mensch und Tier als auch für deren Kommunikation. Sobald Menschen mit Tieren in Kontakt treten, entsteht, wie in Watzlawicks drittem Axiom beschrieben, eine wechselseitig beeinflusste Interaktionsspirale, woraus eine stetige Weiterentwicklung einer gemeinsamen Verständigungsebene resultiert (vgl. Otterstedt, 2001, S. 169). Beim ersten Zusammentreffen versuchen wohl die meisten Menschen verbal Kontakt mit dem Tier aufzunehmen. Tiere verstehen allerdings nicht den Sinn des gesprochenen Wortes, sondern reagieren auf die von uns unbewusst eingesetzten, für uns zum Teil kaum bewusst wahrnehmbaren analogen Signale. Erste Kommunikationsversuche haben somit begonnen, verlaufen jedoch teilweise noch ohne Erfolg. Mit der Zeit wird der Mensch versuchen seine analogen Signale bewusster einzusetzen. Durch genaues Beobachten und Imitieren der tierischen Körpersprache kann so eine gemeinsame Sprache gesucht und gefunden werden (vgl. Otterstedt, 2001, S. 24).

Da Tiere lediglich über analoge Kommunikationsmöglichkeiten verfügen und weder kognitive noch kulturelle Kontrollen anwenden, zeigt sich ihre Kommunikation stets aufrichtig und ehrlich. Sie kommunizieren in aller Regel authentisch und situationsbezogen und ihr Verhalten ist konstant. Daher kann die Kommunikation zwischen Mensch und Tier nur erfolgreich sein, wenn auch der Mensch sich authentisch mitteilt und sich auf die Situation und Gefühlswelt des Hier und Jetzt einlassen kann (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 21).

2.2 Selektiver Mutismus

In diesem Abschnitt soll das Störungsbild Mutismus kurz umrissen werden. Nach Klärung der Grundlagen und der Begriffsdefinition werden aktuell diskutierte Ursachen dargestellt und anschliessend mögliche Auswirkungen des Störungsbildes auf den Lebensalltag von Betroffenen aufgezeigt.

2.2.1 Grundlagen

Der Begriff *Mutismus* kommt vom lateinischen Wort *mutitas* und bedeutet Stummheit. Obwohl betroffene Personen die Fähigkeit zum Sprechen in der Regel besitzen, setzen sie diese in fremden Situationen, an bestimmten Orten oder gegenüber bestimmten Personen nicht ein (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S.24). Meistens beschränkt sich der Mutismus nicht nur auf das Sprechen im engeren Sinne, sondern betrifft auch die non-verbale Kommunikation. Dies

äußert sich zum Beispiel in einem starren Gesichtsausdruck und dem Vermeiden von Blickkontakt (vgl. Feldmann & Kramer, 2011, S. 2)

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen totalem und selektivem Mutismus (der Begriff elektiver Mutismus wird im Folgenden synonym verwendet). Während Menschen mit totalem Mutismus zu jeder Zeit jegliche Lautäußerungen vermeiden, werden Lautäußerungen beim selektiven Mutismus nur an gewissen Orten, in bestimmten Situationen und gegenüber bestimmten Personen vermieden. Die totale Form des Mutismus steht meist im Zusammenhang mit schwerwiegenden psychischen Erkrankungen und tritt im Kindesalter nur selten auf (vgl. Hartmann & Lange, 2010, S. 13).

In der Definition aus den Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie wird der kommunikative Aspekt der Störung hervorgehoben und zumindest ansatzweise auf allfällige Verzögerungen in der Sprachentwicklung der Betroffenen hingewiesen. Als Grundlage für die vorliegende Arbeit wird deshalb diese Definition verwendet:

„Beim elektiven Mutismus handelt es sich um eine emotional bedingte Störung der sprachlichen Kommunikation. Sie ist durch selektives Sprechen mit bestimmten Personen oder in definierten Situationen gekennzeichnet. Artikulation, rezeptive und expressive Sprache der Betroffenen liegen in der Regel im Normbereich, allenfalls sind sie - bezogen auf den Entwicklungsstand - leicht beeinträchtigt.“ (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 2003)

2.2.2 Ursachen

Da es sich beim selektiven Mutismus um ein interdisziplinäres Störungsbild handelt, finden sich in der Literatur sehr unterschiedliche Erklärungsansätze, welche stark von der fachspezifischen Sichtweise geprägt sind. Grundsätzlich lassen sich Erklärungsmodelle aus dem psychologischen und dem organischen Bereich unterscheiden (vgl. Hartmann & Lange, 2010, S.26-29). Zu den psychologisch orientierten Ansätzen gehören der psychoanalytische, der lerntheoretische, der milieutheoretische und der stresstheoretische Ansatz:

Psychoanalytischer Ansatz

Der psychoanalytische Ansatz versteht das Schweigen als „...Bewältigungsstrategie eines vorliegenden seelischen Problems oder Konflikts“ (Hartmann & Lange, 2010, S. 26). Zu den Konflikten zählen beispielsweise seelische Traumata, Sozialphobien oder Rivalitätskonflikte.

Lerntheoretischer Ansatz

Nach dem Prinzip der operanten Konditionierung wird bei diesem Ansatz davon ausgegangen, dass positive oder negative Verstärkung dazu führt, dass das Schweigen als positiv erlebt und deshalb aufrechterhalten wird.

Milieutheoretischer Ansatz

Der milieutheoretische Ansatz erklärt das Schweigen durch sozio-ökonomische Faktoren wie etwa Armut in der Familie oder Migrationshintergrund.

Stresstheoretischer Ansatz

Auch der stresstheoretische Ansatz geht davon aus, dass das Schweigen als Problemlösestrategie verwendet wird. Eingesetzt wird es, wenn ein Kind vermeintlich oder tatsächlich zu wenige Ressourcen hat um ein subjektives Problem zu bewältigen. Das „Anforderungen-Kapazitäten-Modell“, mit welchem Starkweather 1987 die Entstehung und die Aufrechterhaltung des Stotterns erklärt hat, kann in diesem Zusammenhang auch auf den selektiven Mutismus übertragen werden: „Nicht immer kann eine Balance zwischen kommunikativen und sprachlichen Entwicklungsanforderungen, die zu bewältigen sind, und den Kapazitäten, die dem Kind zur Verfügung stehen, hergestellt werden“ (Katz-Bernstein, 2011, S. 38).

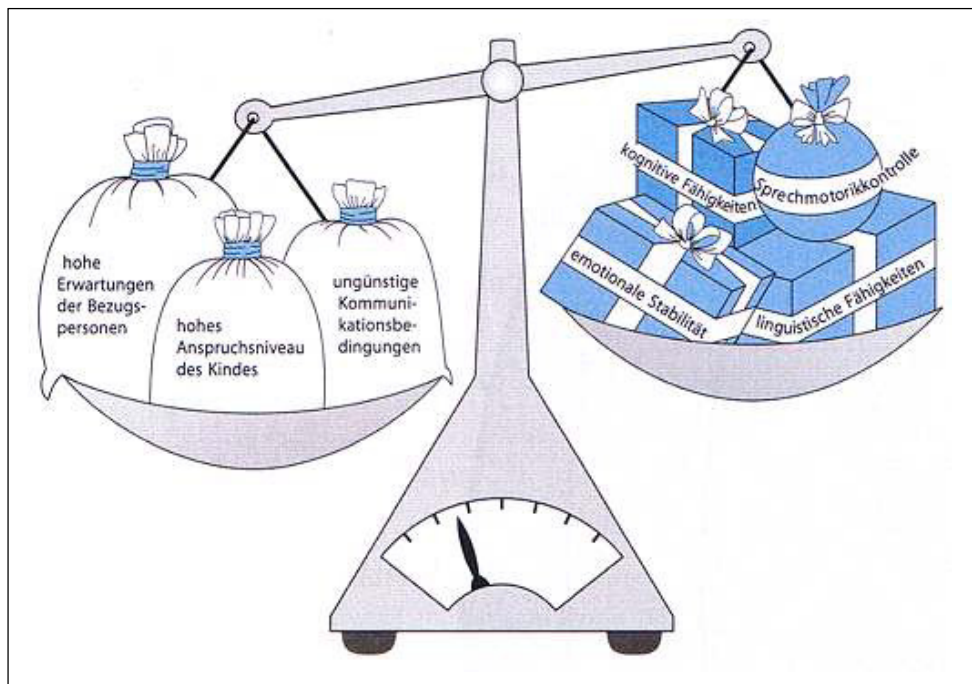


Abbildung 1: Anforderungen-Kapazitäten-Modell nach Starkweather, 1987 (vgl. Ochsenkühn, Thiel & Ewerbeck, 2009, S. 24)

Der Aspekt der fehlenden kommunikativen und sprachlichen Kompetenz des selektiv mutistischen Kindes wird vor allem von Katz-Bernstein als Ursache hervorgehoben. Um Fremdheit zu überwinden muss ein Kind ihrer Meinung nach genügend sprachliche und kommunikative Kompetenz haben „... um Anweisungen, Ankündigungen und Orientierungshinweise zu verstehen, um dringende Bedürfnisse und Nöte anzukündigen, um um Hilfe zu bitten und Intentionen mitzuteilen“ (Hausendorff & Quasthof; zitiert nach Katz-Bernstein, 2011, S. 38). Zudem sollte es „...Erzählungen und Berichte verstehen und ein Interesse haben, das sich in typischen Merkmalen von Zuhörerverhalten zeigt“ (Hausendorff & Quasthof; zitiert nach Katz-Bernstein, 2011, S. 38) und „...Gesten und Rituale, die den temporären Charakter von Begegnungen symbolisieren, sowie soziale Regeln der Nähe- und Distanzregulierung bei fort dauernden Beziehungen verinnerlicht haben“ (Katz-Bernstein, 2011, S. 37). Je nach Untersuchung liessen sich bei 33% bis 73,3% der Betroffenen Artikulationsstörungen, grammatikalische Abweichungen, Sprachverständnisreduktionen, Stottern, Poltern, Stimmstörungen oder durch Zweisprachigkeit ausgelöste Probleme nachweisen (Hartmann & Lange, 2010,

S.52). Ergebnisse, welche belegen, dass das Vorhandensein von Spracherwerbs- oder Sprachentwicklungsstörungen ein wichtiger Risikofaktor für die Ausbildung von selektivem Mutismus darstellt und sprachtherapeutische Interventionen rechtfertigt.

Die organisch orientierten Erklärungsmodelle stammen aus der Medizin. Sprachliche, geistige und motorische Entwicklungsstörungen, Psychosen und genetische Dispositionen werden als Ursachen diskutiert. Auch Störungen im Hirnstoffwechsel wie eine Hypokonzentration des Neurotransmitters Serotonin oder eine Überreaktion der Amygdala, des Angstzentrums, werden aktuell mit selektivem Mutismus in Verbindung gebracht.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Störung in der Regel nicht auf eine einzelne, klar definierbare Ursache zurückgeführt werden kann. Der Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen ist deshalb bei der Therapie des selektiven Mutismus von grosser Bedeutung: „Jede dieser Brillen ermöglicht eine weitere Differenzierung der Störung und kann durch die anderen Perspektiven eine fruchtbare Relativierung erfahren. Auch können therapeutische Massnahmen gezielter, im interdisziplinären Sinn koordiniert werden“ (Katz-Bernstein, 2011, S. 36).

2.2.3 Auswirkungen

Die Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel des Menschen. „Aufwachsen, in die Schule gehen, lernen, das alltägliche Leben meistern und zwischenmenschliche Beziehungen knüpfen, all das funktioniert hauptsächlich über das Medium Sprache – und Sprechen“ (Hartmann & Lange, 2010, S. 9). Schwierigkeiten von Kindern mit selektivem Mutismus werden meistens beim Eintritt in den Kindergarten erstmals offensichtlich. Ausserhalb des gewohnten Umfelds in der fremden Situation zeigt das Kind ein komplett anderes Verhalten. Die Körpersprache und die Mimik erstarren und jeder Versuch eine lautsprachliche Reaktion hervorzulocken scheitert (vgl. Hartmann & Lange, 2010, S. 11).

Wie bereits im Kapitel 2.1.1 dargelegt, erfüllt Sprache viele unterschiedliche Funktionen. Nicht zuletzt entscheiden die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes über die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Hobmair et al., 1997, S. 116). Bereits im Vorschulalter hat der selektive Mutismus deshalb weitreichende Folgen für die Entwicklung des Kindes.

Zieht sich das Schweigen ins Schulalter hinein, verschärft sich die Situation weiter. Neben den Defiziten in den oben aufgeführten Kompetenzbereichen führt die Tatsache, dass nun immer mehr mündliche Leistungen verlangt werden und Lernstrategien wie Austausch und Nachfragen nicht genutzt werden können zu vielfältigen schulischen Entwicklungsdefiziten (vgl. Wichtmann, 2011, S. 2) In seltenen Fällen kommt es vor, dass ein selektiver Mutismus bis ins Erwachsenenalter bestehen bleibt. Dies mit gravierenden Auswirkungen auf den Alltag des Betroffenen. Das selbstständige Gestalten des Tagesablaufs, das Führen einer Partnerschaft und das Ausüben eines Berufes werden in hohem Masse erschwert (vgl. Hartmann & Lange, 2010, S. 44).

2.3 Ansätze der logopädischen Mutismustherapie

In der Fachliteratur finden sich grundsätzlich zwei sehr gegensätzliche Therapiekonzeptionen. Die direktiven und die non-direktiven. Die direktiven Konzeptionen gehen davon aus, dass das Kind das Schweigen nicht ohne Druck von aussen überwinden kann und plädieren deshalb für eine direkte Verhaltensänderung. Die Methode der Desensibilisierung erhält in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung. Im Gegensatz dazu akzeptieren non-direktive Konzeptionen das Schweigen als Bewältigungsstrategie, welche für das Kind intrapsychisch und systemisch in der jeweiligen Situation sinnvoll ist. Sie plädieren deshalb dafür, dem Rhythmus des Kindes zu folgen und seinen Impulsen Raum zu geben. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Beziehung zwischen dem Kind und der Therapeutin (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S. 87-88). Obwohl die beiden Therapiekonzeptionen auf den ersten Blick kaum vereinbar erscheinen, geht die Tendenz heute dahin, Therapiemethoden aus beiden Bereichen zu kombinieren. „Interessanterweise zeigen Therapieberichte, dass ein solches Schwanken zwischen behutsamem, emphatischem Vorgehen und direktem „Anpacken“ zur Natur der Therapie mit diesen Kindern gehört, je nach Phase, Fall, Alter und Verlauf“ (Katz-Bernstein, 2011, S. 88).

Im Folgenden werden nun vier verbreitete Ansätze der Mutismustherapie näher vorgestellt.

2.3.1 Direktive Konzeptionen

Systemische Mutismustherapie – SYMUT

Die systemische Mutismustherapie nach B. Hartmann, abgekürzt SYMUT, ist eine sprachtherapeutisch geprägte Behandlungskonzeption, welche auf einem systemischen Menschenbild beruht. Sie geht davon aus, dass selektiver Mutismus aufgrund eines erhöhten Angstempfindens auftritt und durch ungünstige Faktoren im familiären System aufrechterhalten wird. Ziel der Therapie ist die „...Neukonfiguration von Sprechen und Emotionalität...“ (Grohnfeldt, 2007, S. 204), das heisst, der betroffene Mensch soll das Sprechen (wieder) als wertvolles Mittel erkennen, um sich anderen Menschen mitzuteilen und Bedürfnisse zu artikulieren. Erreicht werden sollen die Ziele mit Hilfe eines mehrstufigen direktiven Sprechtrainings, welches auf Phasen der Sprachentwicklung zurückgreift, eine Angst-Desensibilisierung mit Hilfe von In-Vivo-Therapie anstrebt und stark auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und Fachpersonen anderer Disziplinen setzt (vgl. Grohnfeldt, 2007, S. 204).

Integrative Mutismustherapie – IMT

Die integrative Mutismustherapie wurde von H. Lepper und H. Braun-Scharm im stationären Rahmen entwickelt. Ähnlich wie bei SYMUT stellt die Reduktion von Ängsten einen zentralen Inhalt der Therapie dar. Die Vertreter postulieren, dass solange lautes Sprechen in unterschiedlichen sozialen Kontexten angstbesetzt ist, das Ziel des Aufbaus einer funktionalen Kommunikationssprache nicht erreicht werden kann. Bei Kindern, die zu keiner Lautäusserung fähig sind, werden in der Therapie vertraute Personen als Sprachrohr eingesetzt und es wird auf einem sehr basalen Sprachniveau gearbeitet. Ist die Lautproduktion möglich, wird das Kind in 10 Phasen vom stimmlosen Lautieren zum freien Sprechen gebracht. Die Thera-

pie geht allgemein sehr kleinschrittig vor. So werden in den Phasen 1-5 ausschliesslich stimmlose Äusserungen auf Laut- und Silbenebene verlangt. In der Phase 6 werden die Silben zu stimmlosen Wörtern erweitert, erst in der 7. Phase kommt die Stimme hinzu. Die Phasen 8 und 9 stellen den flüssigen Sprachgebrauch ins Zentrum, in Phase 10 geht es schliesslich um den Transfer in den Alltag. Das kleinschrittige Vorgehen macht nur Sinn, wenn möglichst regelmässige und häufige Einzeltermine erfolgen. Dies ist vor allem im stationären Rahmen möglich (vgl. Lepper & Braun-Scharm, 2009, S. 12-15).

2.3.2 Non-direktive Konzeptionen

Grundlage der beiden vorgestellten non-direktiven Konzeptionen ist der Safe-Place-Ansatz, welcher von Katz-Bernstein 1995 zum ersten Mal als Konzept für die Arbeit mit ängstlichen oder mutistischen Kindern vorgestellt wurde. Der Safe Place ist ein sicherer Platz, an welchem das Kind zunächst so sein kann, wie es ist und mit seinem Schweigen akzeptiert wird. Er ist frei von Anforderungen und gehört alleine dem Kind. Als Safe Place kann eine grosse Kartonkiste, ein Haus aus Tüchern oder ein anderes Versteck dienen. Der Begriff kann aber auch weiter gefasst werden und für sämtliche Orte stehen, an welchen die Therapeutin die Grenzen des Kindes achtet. So kann das Therapiezimmer selbst ebenfalls zu einem Safe Place werden (vgl. Bahrfeck-Wichitill; zitiert nach Katz-Bernstein, 2007, S. 128). „Das Konzept des Safe Place basiert auf der entwicklungspsychologischen Annahme, dass die kognitiv-affektive Autonomie und Abgetrenntheit von Bezugspersonen ein nötiger Entwicklungsschritt ist, um über die Grenzen der „Andersheit“ kommunizieren zu wollen und zu können“ (Katz-Bernstein, 2011, S. 107). Sprachliche Kompetenz wird also dadurch erworben, dass sie benötigt wird um eigene Anliegen auszudrücken und zu verwirklichen.

Dortmunder Mutismustherapie – DortMuT

Im sprachtherapeutischen Ambulatorium der technischen Universität Dortmund wurde das Therapiekonzept von Katz-Bernstein zwischen 2005 und 2007 zur Dortmunder Mutismustherapie weiterentwickelt. Theoretische Grundlage der therapeutischen Intervention ist die interaktionistische Perspektive der Sprachenwicklung. Kinder werden dabei als soziale Akteure verstanden, welche durch Beobachtung und Teilnahme am sozialen Austausch die Sprache erwerben. „Entsprechend der interaktionistischen Position wirken eine angeborene Fähigkeit, ein starker Wunsch nach Interaktion mit anderen und eine reiche Sprache und soziale Umgebung zusammen, um den Kindern beim Aufbau eines kommunikativen Systems zu helfen“ (Berk, 2005, S. 223). Entsprechend dieser Grundlage, fokussiert DortMuT auf die Beziehung zwischen Therapeutin und Kind. Indem sich die Therapeutin dem Kind als kommunikatives Gegenüber zur Verfügung stellt, ermöglicht sie ihm neue Beziehungserfahrungen zu machen und eröffnet ihm damit neue Lernwege und Verhaltensweisen. Durch das Erproben von bisher nicht erlebten Interaktionen im geschützten Rahmen „...lernt das selektiv mutistische Kind schliesslich, kommunikative Verantwortung zu übernehmen und sich als sozial-kompetenter Akteur zu begreifen“ (Bahrfeck-Wichitill, Kresse & Subellok, 2011, S. 4).

Katz-Bernstein selbst betont, dass es sich bei DortMut nicht um ein formalisiertes, auf jedes Kind übertragbares Konzept handelt. Vielmehr bietet der Ansatz eine Sammlung von Therapiebausteinen aus der Psychotherapie und der Logopädie, welche nach den individuellen Bedürfnissen des Kindes ausgewählt, angepasst und kombiniert werden können (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S. 86). Neben dem oben dargelegten Prinzip des Safe Place, stellt Katz-Bernstein den Aufbau eines kommunikativen Verhaltens über Blickkontakt und Gesten (= Turn-taking), die Arbeit mit Puppen als Übergangsobjekte, die Gestaltung eines Märchenhefts mit Sprechblasen und das Symbolspiel als Bausteine des non-verbalen Kommunikationsaufbaus vor (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S. 120-152). Zum Aufbau des Turn-takings gehören dabei die Elemente vormachen-nachmachen, Frage-Antwort, führen-geführt werden und abwechselndes und gemeinsames Gestalten. Auf dem Weg zur verbalen Kommunikation setzt Katz-Bernstein bei Vorschulkindern auf die Therapeutin, welche durch Ausstrahlung von Zuversicht, Entschlossenheit und Beharrlichkeit dem Kind solange Erfolg unterstellt, bis es schliesslich die ersten Worte spricht. Mit Schulkindern wird das Schweigen in dieser Phase konkreter angegangen. Mit Hilfe von gemeinsam ausgehandelten Hierarchien wird festgelegt, in welcher Situation oder mit wem zuerst gesprochen werden soll. Dabei wird analog zum direktiven Ansatz leicht Druck ausgeübt, gleichzeitig aber darauf geachtet, dass nie das Gefühl von Fremdbestimmung aufkommt. Als weitere Möglichkeiten zum Aufbau der verbalen Kommunikation nennt Katz-Bernstein die Arbeit mit dem Tonband, das Kaschieren der Stimme des Kindes durch Geräusche (= Schattensprechen) und das Erteilen von desensibilisierenden Hausaufgaben (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S. 153-185). Während allen Therapiephasen sind zudem die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und mit anderen Fachleuten sowie das Setzen von gemeinsamen Zielen zentrale Bausteine.

Unabhängig vom gewählten Arbeitsschwerpunkt folgt die Dortmunder Mutismustherapie den folgenden Prinzipien:

Zu Beginn der Therapie stehen der Beziehungsaufbau und die Motivation des Kindes im Vordergrund: Durch Empathie und Akzeptanz wird dem Kind vermittelt, dass es so angenommen wird, wie es ist. Gleichzeitig wird versucht mit Hilfe von Responsivität gegenüber Intentionen, liebevollen Provokationen, Humor und Spannungserzeugung das Kind zu einer Kontaktaufnahme zu motivieren. Von Beginn weg ist es zudem zentral, dass das Kind immer wieder Eigenwirksamkeit erleben kann. Mit einer zuversichtlichen, beharrlichen, Fortschritt unterstellenden Haltung der Therapeutin wird die Wirksamkeit der Therapie zusätzlich verstärkt. Da Kinder mit selektivem Mutismus in der Regel ein sehr grosses Sicherheitsbedürfnis haben, werden Therapiestunden immer ritualisiert und klar strukturiert. Auch das Setzen und konsequente Einhalten von Grenzen und Regeln spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Als letztes Therapieprinzip ist die Ausweitung der Frustrationstoleranz zu nennen. Durch Trost und Beharrlichkeit versucht die Therapeutin das Kind bei Resignation, Scheitern oder Fehlversuchen immer wieder aufzufangen. So kann das Kind seine Frustrationstoleranz schrittweise erhöhen und lernen auf Rückschläge nicht nur mit Schweigen zu reagieren (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S. 96-97).

Kooperative Mutismustherapie – KoMut

Die kooperative Mutismustherapie wurde 2011 von Feldmann, Kopf und Kramer ebenfalls aus den Grundlagen des Safe Place Ansatzes abgeleitet und weist viele Parallelen zur Dortmunder Mutismustherapie auf. Den Schwerpunkt legen Feldmann et al. in ihrer Konzeption aber nicht auf das Sprechen selbst, sondern auf die Identitätsbildung und die damit im Zusammenhang stehenden kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten des betroffenen Kindes. Das Nicht-Sprechen ist zwar das offensichtlichste Problem, wird von den Vertretern der kooperativen Mutismustherapie aber nur als „... die Spitze des Eisberges eines komplexen Verhaltensmusters, dessen Ursachengefüge und Symptome auf der kommunikativ-pragmatischen Sprachebene gelagert sind“ (Feldmann et al., 2011, S.151) angesehen. Feldmann et al. postulieren, dass die Identität vorwiegend in fremden Kommunikationssituationen entwickelt und geformt wird. Kinder mit selektivem Mutismus verfügen laut ihnen aber nicht über genügend flexible kommunikativ-pragmatische Kompetenzen um in solchen Situationen sprachlich adäquat zu handeln. So zeigen sie etwa grosse Unsicherheiten im Gestalten von Begrüßungs- und Abschiedsritualen, im Suchen und Aufrechterhalten des Blickkontakts und im Nähe-Distanzverhalten. Interaktionen mit fremden Personen sind deshalb für die betroffenen Kinder meist stressauslösende und angstbesetzte Situationen, die möglichst gemieden werden (Feldmann et al., 2011, S. 151). Auch weshalb das Überwinden des Schweigens für selektiv mutistische Kinder so schwierig ist, erklären Feldmann et al. mit der Identitätsbildung. Manifestiert sich das Schweigen, so wird es zu einem Teil der Identität des Kindes, die es aufrecht zu erhalten versucht. Das Aufgeben des Schweigens bedeutet damit das Aufgeben eines Teils der eigenen Identität.

Entsprechend den oben ausgeführten Grundlagen geht es in der kooperativen Mutismustherapie darum „... gemeinsam mit dem Kind Bedingungen zu gestalten, die ihm eine eigenaktive Erweiterung seines (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Handlungsrepertoires ermöglichen“ (Feldmann et al, 2011, S.151). Folglich sind die ersten Therapieschritte meistens nicht direkt auf das Sprechen im engeren Sinn bezogen. Die erste Kontaktaufnahme geschieht über Körpersprache, welche im Rahmen verschiedener psychomotorischer Angebote wie etwa Rollenspiele stattfindet. Erst danach wird das Sprechen über die schrittweise Erhöhung der Anforderungen langsam aufgebaut. Daneben wird konkret auf der kommunikativ-pragmatischen Sprachebene gearbeitet. Die weiteren Bausteine der Konzeption sind die kooperative Grundhaltung der Therapeutin, welche das Verhalten des Kindes akzeptiert, ihm eine Kommunikationsbereitschaft unterstellt und ihm Zeit lässt, der Safe Place, Humor, Förderung des Selbstbewusstseins und der Identität durch ressourcenorientiertes Arbeiten, die Verbindung der vertrauten Welt mit der fremden Welt, intensive Elternarbeit und die Beachtung von Polaritäten und Lebensthemen (vgl. Feldmann et al., 2011, S. 154). Mit Polaritäten sind kommunikative und emotionale Gegensätze gemeint, zwischen welchen Kinder mit selektivem Mutismus schwanken.

2.4 Tiergestützte Interventionen

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit den Themenbereichen der Kommunikation und Sprache sowie dem selektiven Mutismus werden in den folgenden zwei Kapiteln die tiergestützten Intervention im Allgemeinen und das heilpädagogische Reiten im Speziellen erläutert. Dabei soll in einem ersten Schritt die Fachterminologie geklärt werden.

Während im anglo-amerikanischen Raum dank der Erarbeitung von rahmengebenden Richtlinien durch die Stiftung *Delta Society* seit 1996 zwei Formen der tiergestützten Interventionen anerkannt sind, besteht im deutschsprachigen Raum ein uneinheitlicher Gebrauch der Begrifflichkeiten. Die Delta Society führte die Begriffe *Animal-Assisted Activities* (AAA) und *Animal-Assisted Therapy* (AAT) ein, wobei die Unterschiede in der Zielsetzung, Professionalität der Durchführenden und Dokumentation und Evaluation des Prozesses liegen (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 30-33). Im Gegensatz dazu soll die folgende Tabelle die im deutschsprachigen Raum vorhandenen Formen der tiergestützten Interventionen aufzeigen.

Tabelle 1: Formen tiergestützter Interventionen im deutschsprachigen Raum (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 46)

Interventionsform	Ziel	Zielgruppe
Tiergestützte Aktivität	Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens	Menschen jeden Alters
Tiergestützte Förderung	Erzielen allgemeiner Entwicklungsfortschritte	Junge Kinder Kinder mit Beeinträchtigungen Patienten in der Rehabilitation
Tiergestützte Pädagogik	Erzielen spezifischer Lernfortschritte	Kinder und Jugendliche mit Problemen im emotionalen und sozialen Bereich
Tiergestützte Therapie	Stärkung der Lebensgestaltungskompetenz	Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die aufgrund einer psychophysischen Störung oder Erkrankung einer therapeutischen Behandlung bedürfen

Während die tiergestützte Aktivität vordergründig die Steigerung des Wohlbefindens und der Lebensqualität von Menschen als Ziel verfolgt, geht es sowohl bei der tiergestützten Förderung wie auch bei der tiergestützten Pädagogik um die Optimierung von Lernprozessen und Ressourcen von Kindern auf der Basis von individuellen Förderplänen. Im Gegensatz zur tiergestützten Förderung zielt die tiergestützte Pädagogik auf die Initiierung von spezifischen, klientenorientierten Lernfortschritten im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenz ab. Die tiergestützte Therapie hingegen subsumiert Interventionen, die auf der Basis einer sorgfältigen Situations- und Problemanalyse die Tiere sowohl bei der Bestimmung von Therapiezielen wie auch bei der Therapieplanung einbeziehen. Sie sind auf eine gezielte Einwirkung auf bestimmte Leistungs- und Persönlichkeitsbereiche ausgerichtet (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 34-46).

2.5 Heilpädagogisches Reiten

In diesem Unterkapitel soll nun auf den Einsatz von Pferden im Rahmen des heilpädagogischen Reitens eingegangen werden. Dabei soll in einem ersten Schritt die Begrifflichkeit geklärt werden.

Das heilpädagogische Reiten bzw. Voltigieren stellt neben der Hippotherapie und dem Behindertenreitsport einen Teilbereich des therapeutischen Reitens dar. Während die Hippotherapie den rein medizinischen Einsatz von Pferden im Sinne einer Ergänzung zur Physiotherapie auf neurophysiologischer Grundlage beinhaltet, deckt das heilpädagogische Reiten und Voltigieren den pädagogischen Bereich des therapeutischen Reitens ab. Reiten und Fahren als Sport für Menschen mit einer Behinderung definiert den dritten Bereich des therapeutischen Reitens.

Im Gegensatz zu therapeutischen Interventionen mit Hunden, Katzen oder anderen Tieren bietet das Medium Pferd im heilpädagogischen Reiten einige Vorteile. Die Möglichkeit des Reitens stellt für ein Kind eine hohe Motivation dar sich überhaupt auf ein Pferd einzulassen. Sich tragen lassen und sich geborgen fühlen ist eines der natürlichsten Bedürfnisse von Menschen. „Körperliches und seelisches Fühlen und Empfinden wird wach“ (Gäng, 2004, S. 28-29). Pferde zeigen durch ihre Eigenschaften als Herdentiere einen starken Sozialtrieb. Sie sind gesellig und neugierig, einfühlsam und rücksichtsvoll und ihr Verhalten bleibt weitgehend konstant, was sie sehr verlässlich macht. Zudem bieten die grosse Vielfalt von Ausdrucks- und Verhaltensweisen von Pferden sowie ihre Ähnlichkeit zum Menschen in ihrem Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft zahlreiche Ansatzpunkte für Identifikations- und Kommunikationsprozesse (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 196). Im Folgenden soll nun der Bereich des heilpädagogischen Reitens vertieft dargestellt werden.

2.5.1 Definition

„Unter dem Begriff Heilpädagogisches Reiten werden pädagogische, psychologische, psychotherapeutische, rehabilitative und soziointegrative Einflussnahmen mit Hilfe des Pferdes bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit verschiedenen Behinderungen oder Störungen zusammengefasst. Dabei steht nicht die reiterliche Ausbildung, sondern die individuelle Förderung im Vordergrund, d.h. vor allem eine günstige Beeinflussung des Verhaltens und des Befindens der Klienten Zum heilpädagogischen Reiten gehören daher wesentlich das Aufbauen einer Beziehung, das Pflegen und Führen des Pferdes, Mithilfe im Stall und Unterricht in der Gruppe“ (Schweizerische Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten, 2012).

2.5.2 Wirkungsweise

Das heilpädagogische Reiten als Teilbereich der tiergestützten Therapie nimmt durch den Umgang mit Pferden, aber auch durch das Reiten ganzheitlichen Einfluss auf die Klienten, ohne dass dies als Förderung oder Therapie wahrgenommen wird (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 138). Der Mensch wird körperlich, emotional, geistig und seelisch angesprochen und

gefordert, dabei können nach individuellem Therapieplan verschiedene Verhaltensweisen und Funktionen störungsspezifisch angegangen werden. Mögliche Therapieziele sind dabei die Schulung des Wahrnehmungsvermögens und des Körperbewusstseins, die Förderung des Selbstwertgefühls oder die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und des kooperativen Verhaltens (vgl. Schweizerische Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten, 2012). Die folgende Abbildung soll das komplexe Gefüge von Bedingungen und Einwirkungsmöglichkeiten durch das heilpädagogische Reiten aufzeigen.

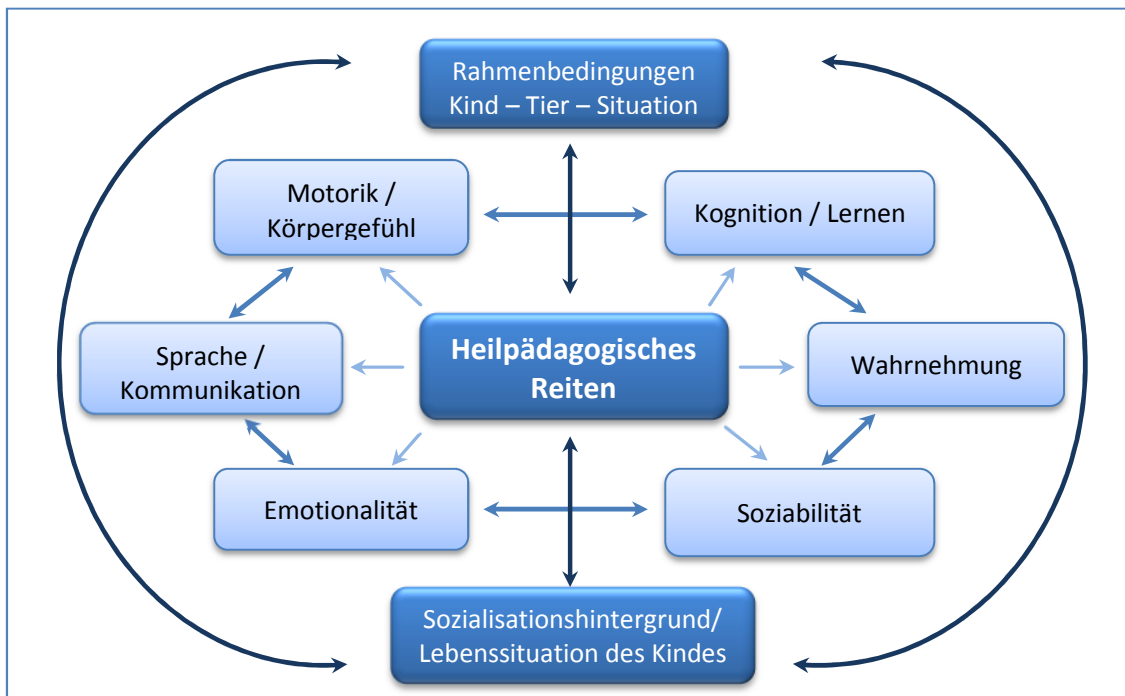


Abbildung 2: Bedingungs- und Wirkgefüge des heilpädagogischen Reitens (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 98)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Prozesse in den verschiedenen Bereichen dieses bio-psycho-sozialen Wirkungsgefüges eine Wirkungseinheit bilden. Veränderungen in einem Leistungs- oder Persönlichkeitsbereich haben Einfluss auf andere Bereiche. So ermöglicht beispielsweise die Verbesserung des Problemlöseverhaltens (Kognition) eine erweiterte Handlungskompetenz im schulischen oder sozialen Bereich, was wiederum eine Steigerung des Selbstwertgefühls (Emotion) und die Schärfung der Wahrnehmung für Situationskomponenten zur Folge hat und somit möglicherweise das Kommunikationsverhalten günstig beeinflusst. So wird deutlich, dass das Prinzip der Ganzheitlichkeit sowie die Motivation des Kindes für alle Entwicklungs- und Lernprozesse und deren Aktivierung und Unterstützung grundlegende Voraussetzung sind (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 98-118).

Im Folgenden soll nun auf die Wirkungsweise des heilpädagogischen Reitens in denjenigen Persönlichkeitsbereichen eingegangen werden, welche im Zusammenhang mit selektivem Mutismus eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Kapitel 2.2.4 der vorliegenden Arbeit)

Sprache/Kommunikation

Das heilpädagogische Reiten bietet durch die aktive Arbeit mit, am und auf dem Pferd unzählige Sprechanlässe zwischen Kind und Reittherapeutin und fördert so während den verschiedenen Phasen der Sprachentwicklung die Sprachfähigkeit und die Sprechfreude. Die Interaktion mit dem Pferd hingegen basiert auf Körpersprache. Das Kind kann sich über seinen Körper mitteilen, ohne auf die oft frustrierende und anstrengende verbale Sprache zurückgreifen zu müssen und empfängt vom Pferd Signale und Mitteilungen ebenso über die Körpersprache (vgl. Gäng, 2004, S. 28). Dadurch können nicht-sprachliche (analoge) Ausdrucksformen emotionaler Befindlichkeiten erlernt und angewandt werden, welche im kommunikativen Umgang mit Menschen nützlich und konfliktreduzierend sein können. Ausserdem wird Kommunikation als wechselseitiger Prozess unmittelbar deutlich (vgl. Kapitel 2.1.3 der vorliegenden Arbeit) und durch die Erfahrung der gelingenden Interaktion mit dem Pferd kann ein Transfer zur analogen und digitalen Kommunikation mit Mitmenschen angebahnt und unterstützt werden (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S.117).

Emotionalität

Der Begriff umfasst alle positiven wie auch negativen Gefühlsregungen eines Menschen. Zudem kann darunter auch eine Form der Wirklichkeitsauffassung auf einer emotionalen, nicht kognitiven Basis verstanden werden, wobei Begriffe wie emotionale Kontrolle, bzw. Selbststeuerung, Frustrationstoleranz und Selbstwert-Stabilität einfließen (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 114-115).

Im Umgang mit Tieren, besonders aber mit Pferden können sowohl positive wie auch negative Gefühle hervorgerufen und verstärkt werden. Schon die bloße Anwesenheit eines Pferdes kann zur positiven Beeinflussung von Erregungszuständen im Sinne von Beruhigung führen, was sich beispielsweise durch den sinkenden Blutdruck äussert. Der aktive Umgang mit den Pferden fördert die emotionale Selbststeuerung, da auf affektive Äusserungen oder Signale direkt und situationslogisch eine artspezifische Reaktion folgt. Fällt diese nicht wie erwartet oder erwünscht aus, kann dies ein Misslingen der Kontaktaufnahme oder der Interaktion mit dem Pferd bedeuten. „Pferde haben ein feines Gespür für Stimme und Stimmungen. Sie zeigen Angst, Ungeduld, Unruhe oder reagieren auf falsche Behandlung. Dadurch fordern sie das Kind zum Handeln, zum Reagieren auf“ (Gäng, 2004, S. 28). Das Kind muss so eine Sensibilität für die Reaktionen seines Gegenübers entwickeln. Dabei wird sowohl die Fähigkeit der Kontaktaufnahme als auch der Umgang mit Frustration geschult (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 117).

Soziabilität

Unter diesem Begriff können alle Eigenschaften und Verhaltensweisen zusammengefasst werden, welche ein auf Gemeinschaft bezogenes, angemessenes Handeln ermöglichen. Ausserdem schliesst er die Neigung und Fähigkeit des Individuums zur gesellschaftlichen Ein- und Anpassung und zur Geselligkeit aufgrund des sozialen Kontaktbedürfnisses ein (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 113-114).

Durch den Umgang mit Pferden im heilpädagogischen Reiten können soziale Ängste eher abgebaut werden als im Umgang mit Menschen. Durch die Erfahrung mit dem Pferd und das Gefühl akzeptiert und verstanden zu werden wird das Selbstwertgefühl gestärkt, was die Wahrscheinlichkeit erhöht diese Erfahrungen auf soziale Situationen mit Menschen übertragen zu können. Zudem werden Empathie, Rücksichtnahme, soziale Sensibilität und sozial-antizipierendes Denken erlernt. Das unter Umständen verdrängte Bedürfnis nach Körperkontakt, Nähe und Berührung kann bei der Arbeit mit den Pferden befriedigt werden (vgl. Ver-
nooij & Schneider, 2010, S. 114).

2.5.3 Einsatzmöglichkeiten

Das heilpädagogische Reiten wird, wie die Bezeichnung bereits verrät, vorwiegend im pädagogischen Bereich angeboten. Allerdings gewinnt diese Therapieform auch im psychologischen Bereich vermehrt an Bedeutung. Ausgebildete Pädagogen, Psychologen oder Physiotherapeuten mit entsprechender Zusatzausbildung für die Arbeit mit speziell ausgebildeten Pferden können so das heilpädagogische Reiten als Fördermassnahme einsetzen:

- Verhaltensauffälligkeiten verschiedener Ursachen (z.B. ADHS, Autismus)
- Störungen der emotionalen Entwicklung (z.B. Kommunikations- oder Beziehungsprobleme)
- Verschiedenen Formen von psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen
- Psychomotorischen Befunden (z.B. mangelhaftes Körperbewusstsein)
- Minimalen zerebralen Bewegungsstörungen
- Störungen in der Wahrnehmung (Tastsinn, Bewegungssinn, Raum-Lage-Orientierung, Sehen, Hören)
- Lern- und geistigen Behinderungen
- Sprachbehinderungen und Störungen der Sprachentwicklung
- Therapiemüdigkeit

(vgl. Schweizerische Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten, 2012)

In der Schweiz wird das heilpädagogische Reiten vor allem in Privatbetrieben, aber auch in Heimen, Sonderschulen oder psychiatrischen Kliniken angeboten. Im Gegensatz zur Hippotherapie übernimmt in der Schweiz die IV keine Kosten für heilpädagogisches Reiten als Einzeltherapie. Einzelne Krankenkassen beteiligen sich auf Anfrage an den Kosten, ansonsten müssen diese privat getragen werden. Zum Teil werden einzelne Beiträge im ambulanten Bereich durch öffentliche Institutionen, Schulen oder private Stiftungen übernommen.

2.6 Zusammenfassung im Hinblick auf das weitere empirische Vorgehen

Logopädie und heilpädagogisches Reiten sind zwei sehr unterschiedliche Therapieformen. Die sprachliche Komponente des Störungsbildes legt nahe, dass selektiver Mutismus nicht nur psychotherapeutisch, sondern auch logopädisch angegangen wird. Dass daneben auch das heilpädagogische Reiten als therapeutische Möglichkeit hinzugezogen werden kann, wirkt dagegen auf den ersten Blick eher ungewöhnlich.

Bei der vertieften Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen hat sich aber gezeigt, dass heilpädagogisches Reiten mit seiner Wirkungsweise sehr wohl gemeinsame therapeutische Ansatzpunkte bietet, die für eine Kombination mit logopädischer Mutismustherapie sprechen. Genau wie bei den non-direktiven Konzeptionen der Mutismustherapie wird beim heilpädagogischen Reiten nicht direkt an der Sprache gearbeitet. Viel mehr stehen die Förderung des kommunikativen Verhaltens, der Aufbau des Selbstwertgefühls, die Einleitung von Identifikationsprozessen, die Erhöhung der Frustrationstoleranz und der Beziehungsaufbau im Vordergrund. Daneben wird viel Wert auf die Erfahrung von Eigenwirksamkeit gelegt und die Möglichkeit zum eigeninitiativen Handeln gefördert. All diese Punkte spielen in den non-direktiven Therapiekonzeptionen KoMut und DortMut ebenfalls eine zentrale Rolle.

Ein weiterer Aspekt, der für eine Therapiekombination spricht, ist die Motivation: Das Kind zur Mitarbeit zu motivieren ist eine grosse Herausforderung aller therapeutischen Massnahmen (vgl. Katz-Bernstein, 2011, S. 90). Gerade bei selektivem Mutismus ist oft jahrelange Therapie nötig, was auf Seiten des Kindes zu einer gewissen Therapiemüdigkeit führen kann. Die Arbeit mit Tieren kann einer solchen Entwicklung unter Umständen entgegen wirken.

Katz-Bernstein betont in ihrem Buch immer wieder die Bedeutung von interdisziplinärer Zusammenarbeit und plädiert für eine individuelle nach den Bedürfnissen des Kindes ausgerichtete Therapieform. Zwar erwähnt sie in diesem Zusammenhang das heilpädagogische Reiten nicht explizit, lässt die Möglichkeit durch ihre Haltung aber offen.

Abschliessend lässt sich feststellen, dass in der Theorie vielversprechende Gemeinsamkeiten zu finden sind, welche dafür sprechen, dass heilpädagogisches Reiten und logopädische Mutismustherapie ähnliche Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen fördern. Ob sich die Förderung der Aspekte Beziehungsaufbau, Eigeninitiative, Selbstwertgefühl, Eigenwirksamkeit, non-verbale und verbale Kommunikation, Turn-taking und Frustrationstoleranz in der Praxis beobachten lassen, soll im zweiten Teil der Arbeit mit Hilfe der Analyse von Videosequenzen geklärt werden.

3 Empirischer Teil

3.1 Methodenwahl und Begründung

3.1.1 Videografie als Datenerhebungsverfahren – Grenzen und Möglichkeiten

Im Hinblick auf die Forschungsfrage verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, das kommunikative Verhalten, Handeln und Interagieren eines Kindes mit selektivem Mutismus im Setting des heilpädagogischen Reitens möglichst ganzheitlich zu erfassen und in ausgewählten Sequenzen detailliert zu analysieren. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es eines Erhebungsverfahrens, welches eine wiederholte Betrachtung erlaubt. „Interaktion erweist sich (...) als ein überaus komplexes Geschehen, in dem verbale Kommunikation mit dem stetigen Wandel von Körperhaltung, Gesten, Gesichtsausdrücken und Blicken im Raum einhergeht und in dem jenseits des dominanten Interaktionsgeschehens immer auch weitere Äusserungen, Ereignisse und Zustände zu beobachten sind“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). Videographie ermöglicht es „... die für Interaktion konstitutive Komplexität der nacheinander stattfindenden Gleichzeitigkeiten unterschiedlichster visueller und auditiver Äusserungen und Ereignisse (...) zugänglich zu machen“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). Dadurch und durch die Möglichkeit des wiederholbaren Zugangs erlaubt es die Videographie „... mehr Aspekte und Details zu erfassen als ein teilnehmender Beobachter in seinen Feldnotizen“ (Flick, 2009, S. 318) und stellt damit die vielversprechendste Methode für die Bearbeitung der gewählten Forschungsfrage dar.

Neben den aufgezeigten Vorteilen der Videographie stösst die Methode in verschiedenen Bereichen an Grenzen. So muss etwa beachtet werden, dass eine audiovisuelle Aufnahme ein Interaktionsgeschehen keineswegs vollständig abbildet. Informationen wie Gerüche, Temperatur, Körpergefühl und Tastempfinden werden mit Hilfe der Videographie nicht erfasst und müssen, falls nötig, durch teilnehmende Beobachtungen ergänzt werden (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). Durch die Wahl des Aufnahmefokus, des Blickwinkels, des Ausschnittes und des Aufnahmezeitpunktes wird zudem nur eine bestimmte Version der Wirklichkeit abgebildet (vgl. Flick, 2009, S. 314). Die Selektivität und Begrenzung von Forschungsmethoden kann also auch mit der Videographie nicht umgangen werden. In Bezug auf die Dokumentation von Interaktionen stellt sich ein weiteres Problem: Das unmittelbare Erleben der an der Interaktion Beteiligten kann mit Hilfe der Videoaufzeichnung nicht dokumentiert werden. Um an diese Informationen zu kommen, müssten die Beteiligten zusätzlich befragt werden (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 16).

Bei jedem Erhebungsverfahren beeinflusst die Anwesenheit von Forschern das untersuchte Feld. Durch die Arbeit mit technischer Ausrüstung kann dieses Problem bei der Videographie sogar noch verschärft werden, da sich die beobachtende Person schlecht in das Interaktionsgeschehen einfügen lässt (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 18). Die technische Ausrüstung kann aber auch auf einer anderen Ebene zu Schwierigkeiten führen: Der Umgang mit dem Aufnahmegerät muss vor dem Feldkontakt trainiert werden um allfällige Pannen auszu-

schliessen (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 22). Zuletzt sind bei Videoaufnahmen auch immer juristische Aspekte zu bedenken. Nur wenn alle Beteiligten einwilligen, darf die Aufnahme durchgeführt werden (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 22).

3.1.2 Datenauswertung

Für die Auswertung von Videoaufnahmen bieten sich verschiedene Verfahren an. Mit Hilfe der objektiven Hermeneutik nach Oevermann können „... die hinter den subjektiven Bedeutungen stehenden objektiven Sinnstrukturen...“ (Mayring, 2002, S. 124) erschlossen werden. „Dazu werden mögliche und tatsächliche Bedeutungsgehalte des Materials schrittweise systematisch verglichen“ (Mayring, 2002, S. 124). Die Methode eignet sich hauptsächlich für die Analyse von Interaktionen. Da beim Störungsbild des selektiven Mutismus erfolgreiche Interaktionen nur selten zu beobachten sind, erschien den Autorinnen diese Methode nicht geeignet für die Beantwortung der Fragestellung.

Eine weitere Methode bietet die qualitative Inhaltsanalyse nach P. Mayring. Im Rahmen dieser Methode wird das Material systematisch analysiert, indem es schrittweise mit theoriegeleiteten, am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet wird. Ziele können die Reduktion des Materials auf das Wesentliche (Zusammenfassung), die Erweiterung des Verständnisses von Textstellen (Explikation) oder das Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem Material (Strukturierung) sein (vgl. Mayring, 2002, S. 114-115). Je nach vorrangigem Ziel wird bei der Analyse unterschiedlich vorgegangen. Während bei der inhaltsanalytischen Zusammenfassung und der Explikation vorrangig induktiv gearbeitet wird, werden bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse aus der Theorie abgeleitete Kategorien an das Material herangetragen (vgl. Flick, 2009, S. 409).

Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eignet sich im Hinblick auf die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit am ehesten. Da allerdings weder die Ausprägung noch die Häufigkeit, sondern nur das eigentliche Auftreten einer Kategorie für die Beantwortung der Fragestellung relevant ist, erscheint den Autorinnen die strukturierte Auswertung nach Mayring nur teilweise sinnvoll. Schliesslich haben sich die Autorinnen dazu entschieden, die Auswertung nach einer adaptierten Variante einer selbst entwickelten Methode von Frau lic. phil. Susanne Kempe Preti vorzunehmen. Die Vorgehensweise wird im Unterkapitel 3.4 erklärt.

3.1.3 Beobachtungsgegenstand

Der Beobachtungsgegenstand, beziehungsweise das zu Beobachtende wird durch die Fragestellung festgelegt:

Welche Beobachtungen sprechen dafür, dass heilpädagogisches Reiten und die logopädische Mutismustherapie ähnliche Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen fördern?

Die zentralen Beobachtungsgegenstände sind dementsprechend Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen, welche in der logopädischen Mutismustherapie gezielt gefördert

werden und im heilpädagogischen Reiten ebenfalls von Bedeutung sind. Es sind dies: Beziehungsaufbau, Selbstwertgefühl, Eigenwirksamkeit, Eigeninitiative, Turn-taking, non-verbale/verbale Kommunikation, Identitätsbildung und Frustrationstoleranz (vgl. Kapitel 2.6). Diese Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen sollen es dem Kind mit selektivem Mutismus ermöglichen, sich sowohl non-verbal als auch verbal auszudrücken und in eine gelingende Interaktion mit seiner Umwelt zu treten.

Um die zentralen Elemente überhaupt beobachtbar zu machen, ist es nötig, die definierten Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen zu operationalisieren. Das heisst, die Begriffe müssen genau beschrieben und eingegrenzt werden.

Beziehungsaufbau

Als Beziehung werden Interaktionsketten zwischen mindestens zwei Individuen bezeichnet, wobei deren Denken, Handeln und Fühlen gegenseitig aufeinander bezogen sind (vgl. Wikipedia, Beziehung, 2013). Der Beziehungsaufbau meint somit den Prozess der ersten Kontaktaufnahme zwischen mindestens zwei Individuen, welche in eine wechselseitige Interaktion treten und anfangen ihre Handlungen und Gedanken aufeinander zu beziehen. Dazu müssen sie sich kennen lernen und gegenseitiges Vertrauen aufbauen. Beobachtbar wird dieser Prozess durch die Art und Weise, wie Individuen den Kontakt zueinander aufnehmen, beispielsweise durch Blickkontakt, Berührungen, verbale Äusserungen oder die jeweilige Körperhaltung sowie die Regulation von Nähe und Distanz. Ausserdem können Interaktionsabläufe, wie zum Beispiel das Verfolgen eines Ziels durch gemeinsames aktives Handeln beobachtet werden.

Selbstwertgefühl

Unter Selbstwert versteht man die Bewertung von sich selbst in Bezug auf die eigene Persönlichkeit, seine Fähigkeiten und das Ich-Empfinden (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 16). Der intraindividuelle Vergleich zwischen den vermeintlichen subjektiven Fähigkeiten und den Anforderungen mit denen sich ein Individuum konfrontiert sieht, wird als Selbstwertgefühl bezeichnet (vgl. Wikipedia, Selbstwert, 2013). Als Basis für die Entwicklung von Selbstwert stehen das Erleben von Eigenwirksamkeit, das Erfahren von Wertschätzung und Anerkennung sowie die Identifikation mit engen Bezugspersonen, welche einen sogenannten gesunden Selbstwert verkörpern.

Das Vorhandensein von Selbstwertgefühl wird durch den non-verbalen oder verbalen Ausdruck von Emotionen, durch Mimik, Gestik oder Körperhaltung beobachtbar (z.B. Lächeln, lockere Körperhaltung, Ausdruck von Konzentration, etc.). Ausserdem kann die Art und Weise wie eine unbekannte Situation angegangen wird, Aufschluss über das Selbstwertgefühl vermitteln. Nicht zuletzt kann davon ausgegangen werden, dass Lob und Anerkennung von aussen das Selbstwertgefühl steigern.

Eigeninitiative

Initiative leitet sich vom lateinischen *initium* ab und bedeutet Anfang oder Anstoss (zu einer Handlung). Mit Eigeninitiative ist somit die Fähigkeit eines Individuums gemeint, aus eige-

nem Antrieb Entscheidungen zu treffen und die Initiative zu einer Handlung zu ergreifen, um persönliche Ziele oder Interessen zu verfolgen oder zur Lösung eines individuellen Problems beizutragen (vgl. Wikipedia, Eigeninitiative, 2013). Voraussetzungen für Eigeninitiative sind dementsprechend der Glaube an Eigenwirksamkeit, Selbstwertgefühl und ein gewisses Mass an Selbstständigkeit.

Die Art und Weise, wie Lösungsstrategien oder Umsetzungsideen in problematischen Situationen verbalisiert oder angewendet werden, geben Aufschluss über die Fähigkeit für eigeninitiatives Handeln. Dabei lässt sich beobachten, ob Handlungsimpulse ohne Aufforderungen erfolgen oder vorgeschlagen werden und ob auf Fragen, die eine eigeninitiative Handlung provozieren oder auf eine Auswahl an möglichen Handlungsimpulsen eine angemessene Reaktion erfolgt (z.B. beantworten der Frage, ausführen einer angebotenen Handlungsmöglichkeit).

Eigenwirksamkeit

Eigen- oder Selbstwirksamkeit ist „...der Glaube an seine eigene Fähigkeit, bestimmte Handlungen auszuführen, um ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen“ (Bandura, A.; zitiert nach Aronson et al., 2008, S. 499). Eigenwirksamkeit wirkt sich primär auf zwei Lebensbereiche aus. Zum einen bewältigen Menschen mit einer hohen Eigenwirksamkeit Aufgaben ausdauernder und mit höherer Anstrengung. Zum andern ist es erwiesen, dass Eigenwirksamkeit die Körperreaktionen beeinflusst, während auf ein Ziel hin gearbeitet wird. So zeigen etwa Menschen mit einer hohen Eigenwirksamkeit weniger Angst bei der Lösung einer schwierigen Aufgabe. Eigenwirksamkeit kann von aussen gefördert werden. Studien belegen, dass die Suggestion von Eigenwirksamkeit dazu führt, dass Aufgaben erfolgreicher gelöst werden (vgl. Aronson et al., 2008, S. 500). Wie stark ausgebildet die Eigenwirksamkeit ist, lässt sich nur schwer beobachten. Aktive Versuche etwas in der Umgebung zu bewirken und die Wiederholung von Handlungen, die nicht sofort zum Erfolg führen, können darauf hindeuten, dass der Glaube an die eigenen Fähigkeiten vorhanden ist. Neben der Suggestion von Eigenwirksamkeit wird diese dadurch gefördert, dass eigeninitiativ ausgeführte Handlungen zum Erfolg führen. Solche Erfolge können im therapeutischen Setting durch unterstützende Massnahmen aktiv herbeigeführt werden.

verbale und non-verbale Kommunikation

Da die non-verbale und verbale Kommunikation als zentrale Schwerpunkte der logopädischen Mutismustherapie und des heilpädagogischen Reitens im Theorieteil bereits ausführlich definiert wurden, wird an dieser Stelle auf weitere Erläuterungen verzichtet.

Turn-taking:

Unter Turn-taking versteht man *Wechselspiele in Interaktionen*, welche nach dem Motto *Ich bin dran – du bist dran* ablaufen. Diese Wechselspiele können über Blickkontakt, Berührung oder Laute stattfinden. Wird beispielsweise eine Handlung durch Imitation gespiegelt, kann dies für das Kind ein Anlass sein, den Dialog fortzusetzen (vgl. Zollinger; zitiert nach Schenk-Danziger, 2002, S. 101). Neben dem Vor- und Nachmachen sind Fragen und Antworten, füh-

ren und sich führen lassen und abwechselndes und gemeinsames Handeln weitere beobachtbare Elemente des Turn-takings. Zudem zeigen erkennbare Reaktionen auf interaktive Bewegungen und non-verbale Verstärker, dass in der beobachteten Situation eine wechselseitige Interaktion stattfindet.

Frustrationstoleranz:

„Die Frustrationstoleranz ist eine Persönlichkeitseigenschaft, die die individuelle Fähigkeit beschreibt, eine frustrierende Situation über längere Zeit auszuhalten, ohne die objektiven Faktoren der Situation zu verzerren“ (Wikipedia, Frustrationstoleranz, 2013). Bis ins Alter von 4;6 Jahren zeigen Kinder in der Regel als Reaktion auf Misserfolg heftige affektive Reaktionen. Ab ca. 5;6 Jahren beginnen Kinder damit, aus Erfolgen und Misserfolgen Konsequenzen zu ziehen. Sie lernen ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und wählen zu lösende Aufgaben im Hinblick auf den zu erwartenden Erfolg aus. Mit dieser Entwicklung nimmt auch die Toleranz gegenüber Misserfolgen langsam zu (vgl. Schenk-Danzinger, 2002, S.184). Dem Kind unbekannte Situationen können nur begrenzt eingeschätzt werden. Misserfolge treten deshalb mit grösserer Wahrscheinlichkeit auf. Kinder, welche in solchen Situationen von sich aus wiederholt aktiv versuchen etwas zu bewirken oder sich von jemandem dazu motivieren lassen aktiv zu werden, erweitern ihr Handlungsrepertoire und damit auch ihre Frustrationstoleranz. Emotionale Reaktionen oder vermehrter Rückzug können darauf hindeuten, dass eine Situation für ein Kind frustrierend ist.

Identitätsbildung

Als Identität wird „...die Beschaffenheit des Selbst als einmalige und unverwechselbare Person durch die soziale Umgebung und das Individuum selbst“ (Hobmair et al., 1997, S. 318) bezeichnet. Identitätsbildung stellt einen Entwicklungsprozess dar, welcher aus gesellschaftlichen Interaktionen über Sprache entsteht. Dabei werden Merkmale von Gruppenidentität (z.B. die Gesellschaft oder die Familie) als eigene Wesensmerkmale angenommen und zugleich eigene persönliche Merkmale ausgebildet (vgl. Wikipedia, Identität, 2013). Es ist ein Zuwachs an Persönlichkeitsreife, der aus erlebten Erfahrungen und Erwartungen sowie deren Verknüpfung mit Handlungs- und Entscheidungskompetenzen entsteht. Identitätsbildung ist ein lebenslang andauernder Prozess, welcher nur schwer beobachtbar ist und deshalb im weiteren Verlauf nicht mehr berücksichtigt wird.

Zwischen den Beobachtungsgegenständen bestehen wie dargelegt viele Beziehungen. Aufgrund dieser Verknüpfungen ist damit zu rechnen, dass in den analysierten Sequenzen jeweils mehrere Beobachtungsgegenstände auftreten werden. Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht das Ziel ist, die Qualität oder Quantität der Beobachtungsgegenstände zu erfassen, sondern das Auftreten nachzuweisen, werden wir uns bei den Sequenzanalysen dennoch auf jeweils einen Beobachtungsgegenstand konzentrieren.

3.2 Rahmenbedingungen

3.2.1 Informationen zum Kind

L. F. wurde am 24.01.2006 geboren. Ihre Muttersprache ist Italienisch, wobei die Mutter bereits zweisprachig aufgewachsen ist und fehlerfrei Schweizerdeutsch spricht. Der Vater spricht nur gebrochen Schweizerdeutsch, weshalb die Hauptsprache zu Hause Italienisch ist. L. F. hat eine jüngere Schwester, F. F., welche 2007 zur Welt gekommen ist. Die beiden stehen sich sehr nahe.

L. trat im Sommer 2010 in den Kindergarten ein, wo sie den Kindergärtnerinnen mit ihrem Verhalten bald auffiel. L. sprach auch nach 2 ½ Monaten weder mit den Kindergärtnerinnen noch mit anderen Kindern. In freien Spielsituationen entschied sich L. jeweils für den Malisch, an welchem sie für sich alleine zeichnete. Sie zeigte kein Interesse daran sich an den Aktivitäten der anderen Kinder zu beteiligen. Wurde sie direkt angesprochen, versteinerte sie und war zu keiner Reaktion fähig. Bei gemeinsamen Aktivitäten im Kreis zeigte L. jeweils grosses Interesse. Mit ihrer Mimik und dem Körper ging sie bei den Spielen mit, beim Singen machte sie Mundbewegungen. Lautäusserungen gab es allerdings keine. Das Gespräch mit den Eltern zeigte ein ganz anderes Bild von L. Beide bestätigten, dass L. zu Hause sehr gesprächig ist und auch mit Kindern der Nachbarschaft spielt und spricht. Die sprachlichen Fähigkeiten beurteilten sie in beiden Sprachen als normal. Unsicherheiten beim Treffen von Entscheidungen fielen allerdings bereits zu diesem Zeitpunkt zu Hause auf. Die Eltern erwähnten zudem, dass die jüngere Schwester wesentlich offener und selbstsicherer sei und L. sich oft selbst unter grossen Druck setze.

Um die Probleme im Kindergarten anzugehen willigten die Eltern in eine logopädische Therapie ein. Diese startete im November 2010. Im Anamnesegespräch bescheinigten die Eltern L. einen eher frühen Sprechbeginn, allerdings habe sie im Alter von 2;6 Jahren kurzzeitig ein Stottern mit lockeren Wiederholungen entwickelt, welches sich vor allem bei Aufregung zeigte. Von den Stottersymptomen war zum Zeitpunkt des Therapiebeginns nichts mehr zu erkennen. Die logopädische Abklärung, welche im Laufe der Therapie durchgeführt wurde, führte zu folgenden Ergebnissen, welche aus dem logopädischen Bericht vom 04.07.2011 entnommen wurden:

Phonetik / Phonologie

L. ersetzt den Laut /sch/ konsequent durch /s/.

Der Laut /r/ kann weder uvulär noch alveolar gebildet werden.

Morphologie/ Syntax

L. bildet die Sätze in schweizerdeutscher Sprache oft nicht in der grammatikalisch richtigen Form. Laut Angaben der Mutter spricht L. in ihrer Muttersprache (Italienisch) mit korrekter Satzstellung.

Semantik/Lexikon

Der Wortschatz in deutscher Sprache ist klein. In der Muttersprache ist er unauffällig.

Sprachverständnis

Das Sprachverständnis ist laut dem Grimm-Test leicht auffällig. Vor allem das Verstehen von Präpositionen bereitet L. Mühe.

Kommunikation

In der logopädischen Einzeltherapie begann L. im März 2011 zu sprechen. Zuerst nur, wenn die jüngere Schwester dabei war, später auch ohne ihre Unterstützung und sogar in Anwesenheit zweier Kinder desselben Kindergartens. L. erzählte nun in der Einzelsituation viel und nahm motiviert teil. Sie hielt Blickkontakt und verwendete Mimik und Gestik um sich auszudrücken.

Da L. zu Beginn der Therapie konsequent nicht sprach, empfahl die Logopädin eine zusätzliche Abklärung auf dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst des Kantons Solothurn. Aufgrund der Ergebnisse wurde L. eine zusätzliche Psychotherapie empfohlen, welche sie seit Januar 2011 jede zweite Woche besucht.

Da die Logopädiestelle nach einem Austritt nicht besetzt werden konnte, erhielt L. von August 2011 bis im Dezember 2011 keine logopädische Unterstützung. Mit der neuen Logopädin, welche im Dezember die Stelle antrat, sprach L. in der Einzelsituation von der ersten Stunde an. Durch das Einbeziehen anderer Kinder in die Therapie, versuchte die Logopädin den Kommunikationsraum schrittweise zu erweitern. Der Transfer in die gesamte Gruppe gelang bisher allerdings nicht. Der Übertritt in die erste Klasse im Sommer 2012 stellte eine grosse Herausforderung für L. dar. Bis heute gelingt es L. nicht vor der ganzen Klasse zu sprechen.

Das letzte Triage-Gespräch zwischen Mutter, Lehrerin, Logopädin und Psychologin fand am 27.09.2012 statt und ergab folgende Ergebnisse:

Die Mutter erkennt bei L. vor allem im sozialen Bereich grosse Fortschritte. So lädt L. von sich aus regelmässig Freundinnen zu sich nach Hause ein und spricht beim Spielen unbefangen. Mit grosser Freude geht sie ihren Hobbys, dem Schwimmen und dem Tanzen nach, welche sie in Vereinen betreibt. Allerdings bleibt die Kommunikation mit anderen in diesen Kontexten sehr eingeschränkt. Der Übertritt in die erste Klasse hat L. laut der Mutter stark unter Druck gesetzt. L. ist oft müde und hatte vor allem zu Beginn Mühe damit am Morgen aufzustehen und sich rechtzeitig anzuziehen. Beim Lösen von Aufgaben zeigt sie übertriebenen Perfektionismus und radiert Geschriebenes immer wieder aus, obwohl niemand eine Verbesserung verlangt. Im Umgang mit den anderen Kindern der Klasse fühlt sie sich mehrheitlich wohl. Allerdings hat sie zu Hause erzählt, dass sie immer wieder auf ihr Schweigen angesprochen würde, was sie sehr belastet.

Die Lehrerin erlebt L. ihr gegenüber als sehr schüchtern. Abgesehen von der Begrüssung nimmt L. keinen verbalen Kontakt zu ihr auf und vermeidet meistens den Blickkontakt. Bei gemeinsamen Übungen in der Gruppe macht L. aktiv mit. Sie singt Lieder und spricht Verse. Sobald L. allerdings in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerät, verstummt sie. Um sie trotzdem in den Unterricht einzubeziehen, erlaubt die Lehrerin L. wenn immer möglich, die Lösungen zu zeigen oder Entscheidungsfragen durch Kopfnicken oder Kopfschütteln zu be-

antworten. Die direkte Ansprache im Plenum ist für L. weiterhin eine grosse Herausforderung und führt meistens zu verstärktem Rückzug. Trotz ihres Verhaltens ist L. laut der Lehrerin in der Klasse gut integriert. Sie kommuniziert non-verbal mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und spricht mit mindestens drei Mädchen normal. Allerdings ist sie bei verbalen Äusserungen immer darauf bedacht, dass niemand anderes zuhört. Im Sportunterricht zeigt sich L. von einer ganz anderen Seite. Sie nimmt sehr aktiv teil und meldet sich häufig freiwillig für unterschiedliche Aufgaben. Ihre Leistungen im Bereich Schreiben beurteilt die Lehrerin als sehr gut. Auch sie bestätigt den Hang zum Perfektionismus, welcher bei L. oft dazu führt, dass sie nicht die gleiche Aufgabenmenge schafft wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Mühe bereitet L. nach wie vor das Synthetisieren der Buchstaben beim Lesen und der Zahlenraum bis 20. Da L. auch mit der regelmässig anwesenden Heilpädagogin nicht spricht, überprüft die Logopädin regelmässig die Leistungen in Bereichen, welche das laute Sprechen verlangen.

Die Logopädin arbeitet mit L. parallel in zwei Bereichen. Ein grosses Ziel ist der Transfer des Sprechens in den Unterricht. Nach dem Ansatz von Katz-Bernstein wird mit Hilfe von verschiedenen Aufgaben zur Desensibilisierung versucht den Personenkreis, innerhalb welchem gesprochen wird zu erweitern. Daneben wird das Schweigen immer wieder thematisiert und das Sprechen in Rollenspielen geübt. Da L. neben einigen phonetischen Prozessen in der deutschen Sprache zusätzlich grammatikalische Unsicherheiten und einen sehr kleinen Wortschatz aufweist, sind dies weitere Schwerpunkte der Sprachtherapie. Die Verbesserung der Umgangssprache soll L. zusätzliche Sicherheit geben und den Transfer unterstützen. Eine grosse Ressource ist dabei, dass L. sich nicht davor scheut bei sprachlichen Unsicherheiten Hilfe anzufordern und grossen Wert darauf legt, genau verstanden zu werden. Im Rahmen des logopädischen Settings hat L. mehrmals geäussert, nicht zu wollen, dass die anderen Kinder von ihren sprachlichen Fähigkeiten wissen. Welchen Nutzen sie in diesem Geheimnis sieht, konnte sie allerdings bisher nie formulieren. Die Psychologin wird im Rahmen ihrer Arbeit versuchen dieses Problem aufzuarbeiten.

Die Sichtweise der Psychologin bestätigt die Beobachtungen der anderen Beteiligten. Auch sie erlebt L. als sehr perfektionistisch und mit hohen Ansprüchen an sich selbst. Da L. grosse Mühe damit hat Übergänge zu anderen Personen oder in andere Situationen zu bewältigen, arbeitet die Psychologin hauptsächlich an der Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten. Daneben sind die Themen *Sicherheit gewinnen* und *sich (mit seinen Schwächen) zeigen* zentral. Innerhalb der Therapie spricht L. relativ viel, vor allem dann, wenn sie mit Begeisterung bei einem Thema ist. Im Gegensatz zur Unterrichtssituation drückt sie im therapeutischen Setting klar aus, was sie machen will und was nicht. Dabei zeigt sie die Tendenz immer Dinge zu wählen, die sie sehr gut kann.

3.2.2 Der Esel- und Islandpferdehof Galdratún

Galdratún ist ein ehemaliger Bauernhof in Worben im Bernischen Seeland, welcher seit 2012 von M. W. als Esel- und Islandpferdehof genutzt wird. Es leben vier Esel und zwei Islandpferde auf Galdratún, welche in grosszügigen Boxen mit frei zugänglichen Ausläufen gehalten werden. Ausserdem geniessen die Tiere das ganze Jahr über regelmässigen Weidegang. Die einzelnen Boxen werden durch 1.30m hohe Wände abgetrennt, wodurch sie für die Tiere zwar nicht überwindbar sind, jedoch den sozialen Kontakt untereinander ermöglichen.

M. W. hat im Dezember 2011 ihre Ausbildung als heilpädagogische Reittherapeutin abgeschlossen und bietet seither auf Galdratún heilpädagogische Reittherapiestunden, geführte Eselausritte und Erlebnismittage für Kinder und Jugendliche an. Für die heilpädagogische Reittherapie hat M. W. ihre Eselstute Gorlanda und deren Bruder, den Eselwallach Gayano selber ausgebildet. Beide Tiere leben seit ihrer Geburt vor 9, bzw. 10 Jahren bei M. W., welche deren Eltern Monti (Hengst) und Giannina (Stute) seit ihrer Kindheit zu ihrer Familie zählt. Die beiden Islandpferde leben erst seit August 2012 auf Galdratún und werden noch nicht für die Arbeit mit Kindern eingesetzt (vgl. Galdratún, 2012)

3.2.3 Pferd und Esel

Wie bereits in der Einleitung beschrieben besitzen sowohl Pferde als auch Esel mit ihren Eigenschaften als Herdentiere starke Sozialtriebe. Sie zeichnen sich durch Geselligkeit, Neugierde und Kontaktfreudigkeit zu Artgenossen aus. Aufgrund ihrer Fähigkeit kleinste körper-sprachliche Signale wahrzunehmen, können sie Beziehungen untereinander klar und eindeutig definieren. Durch die Domestizierung haben beide Tierarten ihre Beziehungsfähigkeit auch auf den Menschen erweitert, so dass sie durch ihre vielfältigen und differenzierten Ausdrucks- und Verhaltensweisen unzählige Ansatzpunkte für Kommunikations- und Identifikationsprozesse vor allem auf emotionaler Ebene bieten (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 195-196).

Neben den vielen Gemeinsamkeiten zwischen Pferden und Eseln gibt es auch einige nennenswerte Unterschiede. Folgende Tabelle soll diese verdeutlichen:

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Pferd und Esel (vgl. Klotz, 2008, S. 49)

Pferd	Esel
Physiognomie, Ursprung	
Fluchttier mit Ursprung in Steppenregionen	Fluchttier mit Ursprung in Bergregionen
Körpergrösse: Widerristhöhe bis 2.0 m	Körpergrösse: Widerristhöhe bis 1.6 m
Sozialstruktur	
Strenger hierarchischer Herdenverband mit Leittier, das bedingungslos anerkannt werden muss	Lockerer Herdenverband ohne explizites Leittier und ohne Unterordnung (⇒ wenig Dominanzverhalten)
Verhalten bei Gefahr	
Das Leittier trägt die volle Verantwortung für die ganze Herde, alle folgen ihm	Jedes Tier handelt selbstverantwortlich, mit Ausnahme der Jungtiere, die ihren Müttern folgen
Flucht erfolgt über grosse Strecken ohne Stopp	Flucht nur wenige Meter weit, dann Stopp um Situation zu überprüfen.

Besonders deutlich wird der Unterschied bezüglich des Herdenverbandes. Während das Herdentier Pferd die Führung sucht und auch fordert, verhält sich das Herdentier Esel eher selbstständig und besonnen. Pferde überprüfen ständig die Vertrauenswürdigkeit ihres Leittieres und verweigern sofort die Gefolgschaft und Leistung oder melden selbst Führungsanspruch an, sobald diese nicht mehr gegeben ist (vgl. Truckenbrodt & Fiegler; zitiert nach Vernooij & Schneider, 2010, S. 196). Esel hingegen gehen intensiv auf die Gemütszustände ihrer Gegenüber ein und reagieren entsprechend mit Geduld, Beharrlichkeit, Besonnenheit und Feinfühligkeit. Dies sind die typischen Charakterzüge der Esel, welche oft falsch interpretiert und als Sturheit abgetan werden (vgl. Klotz, 2008, S. 46-47).

Ein weiterer deutlicher Unterschied zwischen Pferden und Eseln stellt die jeweilige Körpergrösse dar. Im Gegensatz zu den grossgewachsenen Pferden ist der etwas kleinere Esel für Menschen, im Besonderen für Kinder besser zugänglich. Auch der schmalere und kompaktere Körperbau der Esel vermindert die Scheu vor der Stärke des Tieres und ist trotzdem gut geeignet zum Aufsitzen oder Aufliegen (vgl. Klotz, 2008, S. 46).

Im Hinblick auf die therapeutische Tätigkeit im Rahmen des heilpädagogischen Reitens können diese unterschiedlichen Eigenschaften Chancen, aber auch Grenzen darstellen.

3.2.4 Zusammenarbeit mit der Reittherapeutin

Die ursprüngliche Idee der vorliegenden Arbeit war es eine Möglichkeit zu suchen logopädische Mutismustherapie in die heilpädagogische Reittherapie zu integrieren. In der Praxis wurde die Idee allerdings eher kritisch aufgenommen. Das Betriebsverzeichnis der Schweizerischen Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten zeigt, dass reittherapeutische Angebote in der Schweiz noch eher wenig verbreitet sind, was in den meisten Fällen zu langen Wegen führt (vgl. Schweizerische Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten, 2012). Daneben würde

eine gemeinsam durchgeführte Therapie sehr viele personelle und zeitliche Ressourcen bedingen, welche nicht über einen Kostenträger abgerechnet werden können. All diese Tatsachen führten dazu, dass sich die Autorinnen dazu entschieden, die heilpädagogische Reittherapie im Rahmen der vorliegenden Arbeit als parallel stattfindendes Angebot zur logopädischen Mutismustherapie zu betrachten.

Der zeitliche Aufwand für die Zusammenarbeit beschränkte sich dadurch auf ein zweistündiges Vorgespräch, innerhalb welchem die folgenden Themen aufgegriffen wurden:

- Information über die Prinzipien, Möglichkeiten und Ziele der heilpädagogischen Reittherapie
- Information über örtlichen Gegebenheiten und Infrastruktur
- Information über das Störungsbild des selektiven Mutismus
- Information über die Prinzipien, Möglichkeiten und Ziele der logopädischen Mutismustherapie
- Information über die Vorgeschichte und das Verhalten von L.

Per E-Mail wurden die Autorinnen jeweils einige Tage vor der Durchführung der heilpädagogischen Reittherapie über die genauen Inhalte der Lektion informiert. Zusätzlich fand nach jeder Lektion ein kurzes informelles Gespräch statt, in welchem die Autorinnen und die Reittherapeutin ihre Beobachtungen und Vermutungen austauschten und über das weitere Vorgehen berieten. Auf diese Weise konnte der zeitliche Aufwand für alle in einem angemessenen Rahmen gehalten werden.

3.3 Datenerhebung

3.3.1 Vorbereitende Überlegungen

Vor der Durchführung der ersten Aufnahme galt es verschiedene Fragen zu klären und Entscheidungen zu treffen. Zum Glück unterstützten die Eltern von L. das Vorhaben von Anfang an und erteilten bereitwillig die Einwilligung zu den Filmaufnahmen. Nun ging es an die konkrete Planung der Aufnahme. Der Fokus der Kamera musste zuerst geklärt werden. Im Bewusstsein, dass durch jede Wahl Selektivität erzeugt wird, entschieden sich die Autorinnen dazu, die Kamera aktiv zu führen und grundsätzlich immer L., den Esel und die Therapeutin im Kameraausschnitt zu behalten, wobei L. jeweils prioritär festgehalten werden sollte. In der Umgebung war kaum mit grösseren Veränderungen zu rechnen, was diesen Fokus rechtfertigte. Auf regelmässiges Hineinzoomen sollte verzichtet werden, da L. im logopädischen Setting jeweils kaum Mimik gezeigt hatte. Der Schwerpunkt wurde deshalb auf Gestik, Körperhaltung und Interaktionen zwischen L. und dem Esel, beziehungsweise L. und der Reittherapeutin gelegt. Um den Einfluss des Aufnahmegerätes auf das Feld möglichst gering zu halten, wurde eine Kamera mit externem Mikrofon organisiert. Diese Technik ermöglichte es eine angemessene Distanz zum Geschehen zu halten und trotzdem alle verbalen Äusserungen aufzunehmen. Auf einen Wechsel der Kameraposition während einer Therapiesequenz sollte zu Gunsten der Aufnahmequalität verzichtet werden. Nachdem sich die Autorinnen

mit dem Stativ, der Kamera und dem Speichermedium vertraut gemacht hatten, ging es zu einem ersten Test ins Feld. Vor Ort durfte eine erste Testaufnahme mit einer anderen Klientin durchgeführt werden. Die Reittherapeutin gestaltete die Lektion ähnlich, wie die geplante Lektion mit L. Dies war sehr wertvoll, denn so konnten nicht nur die geeignetsten Kamerapositionen für die einzelnen Therapiesequenzen bestimmt, sondern auch gleich die Zweckmässigkeit der getroffenen Entscheide überprüft und die Reaktion der Beteiligten auf die Kamera beobachtet werden. Zudem stellte sich heraus, dass das Speichermedium nicht für die Aufnahme der gesamten Therapiestunde reichte und der Wechsel der CD geübt werden musste. Die Autorinnen zogen in Betracht eine zweite Kamera hinzuzuziehen um den zwei-minütigen Speichermedienwechsel zu überbrücken. Aufgrund des grossen Zusatzaufwandes wurde aber darauf verzichtet. Beim ersten Filmversuch fiel zudem auf, dass das Wetter bisher nicht berücksichtigt wurde. Bei Regen müsste die Kamera mit einem Schirm vor Nässe geschützt werden. Die Reittherapeutin versprach bis zur ersten definitiven Aufnahme mit dem Esel, ein Schirmtraining zu absolvieren, so dass dieser allfällige Störfaktor ebenfalls ausschlossen werden konnte.

3.3.2 Entstehungssituation des Videomaterials

Die aufgenommenen Therapiestunden fanden am Freitag, 5.10. und Freitag, 12.10.2012 auf dem Esel- und Islandpferdehof Galdratún in Worben (BE) jeweils von 16:30 – 17:30 Uhr statt. Die Daten wurden auf die Herbstferien der Primarschule gelegt, damit eine zu starke Erschöpfung von L. ausgeschlossen werden konnte. Bei der ersten Aufnahme schien die Sonne bei 18 Grad, die zweite Aufnahme fand zu Beginn bei Regen, dann bei starker Bewölkung und mässigem Westwind bei etwa 12 Grad statt. Beide Male wurde L. von ihren Eltern und ihrer Schwester in die Stunde gebracht. Auf Wunsch der Autorinnen verliessen die Begleitpersonen aber nach der Begrüssung jeweils den Hof. L. zeigte dabei keinerlei Anzeichen von Unsicherheit oder Angst. Die Tatsache, dass L. eine der beiden Autorinnen aus der logopädischen Therapie bereits kannte und in der Freizeit verschiedene Vereine besucht, erleichterte vermutlich die Trennung von den Bezugspersonen.

Während der Aufnahme waren die Autorinnen darum bemüht möglichst wenig Einfluss auf das Feld zu nehmen. Mit der Kamera wurde eine Distanz von vier bis sieben Metern eingehalten. Die Autorinnen verhielten sich möglichst still und vermieden es direkten Blickkontakt mit L. und M. aufzunehmen, indem sie das Geschehen ausschliesslich durch den Sucher der Kamera verfolgten. L. blickte vor allem zu Beginn der ersten Aufnahme einige Male in Richtung Kamera, zeigte diese Reaktion im weiteren Verlauf aber kaum noch. Die Eselstute hatte bei der Testaufnahme und bei der ersten Therapiestunde, welche beide auf dem Roundpen stattfanden, nie auf die Kamera reagiert. Aufgrund des nassen Wetters musste die zweite Therapiestunde im kleineren Auslauf der Esel gehalten werden. Dies hatte zur Folge, dass die Kamera etwas näher am Geschehen platziert werden musste und die Eselstute plötzlich grosses Interesse für das technische Gerät zeigte. Regelmässig blieb er direkt vor der Kamera stehen und liess sich über längere Zeit nicht mehr weiter bewegen. Die Reittherapeutin zeig-

te zu Beginn einige Zeichen von Nervosität, vergass laut eigenen Angaben die Kamera dann aber rasch.

Das Wetter stellte vor allem bei der zweiten Aufnahme eine Herausforderung dar. In der ersten Stunde hielt die eine Autorin ihre Beobachtungen schriftlich fest, während die andere die Kameraführung übernahm. In der zweiten Stunde musste zusätzlich der Schirm gehalten werden, was das handschriftliche Protokollieren während einigen Phasen unmöglich machte. Aus diesem Grund wurden die Protokolle im Weiteren nicht mehr hinzugezogen.

3.4 Datenauswertung und Interpretation

Nach einer gemeinsamen Sichtung des Videomaterials wurden in einem ersten Schritt Verlaufsprotokolle verfasst (vgl. Anhang I.), die einen Überblick über die beiden Reitstunden verschaffen sollten. Daraus wurden in einem weiteren Schritt im Sinne der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring alle Teilsequenzen des Videomaterials ermittelt, die in Bezug auf den Beobachtungsgegenstand zentral sind. Das heisst, aus den zwei Verlaufsprotokollen wurden lediglich Sequenzen ausgewählt, welche den aus der Theorie abgeleiteten Kategorien (Beziehungsaufbau, Selbstwertgefühl, Eigenwirksamkeit, Eigeninitiative, Turn-taking, non-verbale/verbale Kommunikation und Frustrationstoleranz) entsprachen. Für die weitere Auswertung und Analyse wurden Detailprotokolle der ausgewählten Teilsequenzen erstellt. Zusätzlich wurde der Kontext der Sequenz kurz beschrieben (vgl. Anhang II.). Die Detailprotokolle wurden in einem weiteren Schritt auf die relevantesten Beobachtungen reduziert (bereinigte Detailprotokolle). Diese bildeten dann die Grundlage für die Datenauswertung und Interpretation in Bezug auf die Fragestellung.

In einem nächsten Schritt wurde der Beobachtungsgegenstand zur besseren Nachvollziehbarkeit der Analyse und Interpretation operationalisiert. Dabei war es notwendig, genau zu beschreiben, woran die zu beobachtenden Kategorien zu erkennen sind. Die einzelnen Kategorien wurden dadurch klar voneinander abgegrenzt und es wurde deutlich, was in die Analyse und die Interpretation einfluss. Die Operationalisierung der Kategorien erfolgte mittels Fragen nach jeweils kennzeichnenden Merkmalen. Mit deren Hilfe wurde anschliessend eine strukturierte und nachvollziehbare Interpretation der einzelnen Sequenzen durchgeführt, dies nach einer adaptierten Variante der von Kempe Preti entwickelten Methode der Auswertung.

In den Detailprotokollen werden folgende Transkriptionsregeln angewendet:

- Verbale Äusserungen: kursiv
- Orthographie: alles klein geschrieben
- Pausen in verbalen Äusserungen: >/< = 1 Sekunde, >//< = 2 Sekunden, etc.
- Markierung von Fragen: >?<

3.4.1 Sequenz 1 – Beziehungsaufbau

Detailprotokoll

Die erste Sequenz spielt sich zu Beginn der ersten Therapiestunde ab. M. hat L. den Stall und alle Esel gezeigt, bevor sie Gorlanda aus der Boxe holen und diese dann gemeinsam putzen. M. zeigt L. wie sie beim Putzen vorgehen soll und hilft zum Teil mit, dabei achtet sie darauf L. möglichst selbstständig handeln zu lassen.

Tabelle 3: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 1 – Beziehungsaufbau

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
...			
06'58"	Geht um Gorlanda herum Schaut auf den Boden	Führt L. um Gorlanda herum Berührt mit der linken Hand L.s Rücken	Steht gerade Lässt die Ohren hängen
07'06"	Bleibt eine Armlänge vor Gorlanda stehen, wendet sich ihr zu und schaut sie an Hebt beide Arme an und streckt sie zu Gorlandas Flanke hin	Steht schräg hinter L. <i>voila und fö da wider ganz vore a schön bim haus ganz vore afa</i> Streich mit der linken Hand über Gorlandas Hals	Hebt den Kopf und richtet Ohren nach hinten
07'11"	Macht zwei Schritte zurück und lässt die Arme sinken Schaut Gorlanda an	<i>wider so wit ufe wie de masch</i> Schaut L. an und greift zum Halfter von Gorlanda	Dreht den Kopf zu L. und stellt die Ohren auf
07'15"	Schaut Gorlanda in die Augen Geht einen Schritt nach vorne und streichelt über Gorlandas Stirn kippt ihren Kopf nach rechts	Schaut L. an und lächelt	Schaut L. an Richtet das rechte Ohr leicht nach hinten
07'20" – 07'25"	Hebt die rechte Hand mit der Bürste an Schaut Gorlanda an Beginnt Gorlandas Hals zu bürsten	Schaut L. zu Schaut Gorlandas Ohren an und krault sie am Hals	Steht bewegungslos den Kopf zu L. gerichtet
...			

L. und M. putzen Gorlandas linke Seite noch fertig und reinigen anschliessend gemeinsam die Hufe bevor M. Gorlanda die Schabracke auflegt und die Gurte mit dem Haltegriff montiert.

Operationalisierung Beziehungsaufbau

In welchen Situationen entsteht Blickkontakt zwischen L. und M. oder Gorlanda?

In welchen Situationen entsteht Körperkontakt zwischen L. und Gorlanda oder M.?

Welche Körperhaltung nimmt L. ein?

Wie reguliert L. Nähe und Distanz zu Gorlanda und M.?

Wie wird L. von M. aktiv in Handlungen miteinbezogen?

Wie gibt M. L. Freiraum und Zeit für aktives Handeln?

Interpretation

In dieser ersten Sequenz stehen das gegenseitige Kennenlernen und der Beziehungsaufbau zwischen L. und Gorlanda im Vordergrund, allerdings verläuft dieser parallel zum Beziehungsaufbau zwischen L. und M. Durch die Anweisungen von M. bezüglich des Vorgehens beim Putzen von Gorlanda wird L. aktiv einbezogen, was das Interesse von L. gegenüber Gorlanda und dem Geschehen im Stall weckt und ihre Motivation steigert. Trotz dem ziemlich klar strukturierten Vorgehen beim Putzen und den klaren Anweisungen von M. lässt sie L. immer genügend Zeit und Freiraum, um das Verlangte umzusetzen ohne sie zu bedrängen. Dieser Freiraum ist für L. elementar, um sich dem Gegenüber anzunähern und Eigenwirksamkeit zu erleben. M. nimmt dabei eine beobachtende und eher unterstützende Rolle ein und signalisiert so Akzeptanz und Empathie gegenüber L.

Das Nähe-Distanz-Verhalten von L. wirkt in dieser Phase des Beziehungsaufbaus noch eher kontrolliert. L. achtet genau darauf, dass sie sich immer etwa in gleichbleibendem Abstand zu Gorlanda bewegt. Auf Seitwärtsbewegungen von Gorlanda reagiert L. stets mit Vor- und Rückwärtsbewegungen und bleibt so immer etwa eine Armlänge von Gorlanda entfernt. Dies scheint die für L. angemessene und angenehme Distanz zwischen sich und Gorlanda zu sein. Da sich L. allerdings stark auf die Bewegungen und die Körperhaltung von Gorlanda konzentriert, unterbricht sie einerseits ihre Handlung, andererseits entsteht parallel eine Nähe zwischen ihr und M., welche mit leichtem Körperkontakt schräg hinter ihr steht. Dies scheint L. in dieser Situation offenbar nicht als störend, sondern eher als unterstützend oder ermutigend wahrzunehmen.

M. verhält sich in dieser Situation passiv, lässt Freiraum und beobachtet das Geschehen. Gorlanda hingegen scheint aktiv Kontakt mit L. aufnehmen zu wollen, indem sie ihr den Kopf zuwendet und beide Ohren aufstellt. L. reagiert darauf mit Blickkontakt und danach mit einem Streicheln über Gorlandas Stirn. Ausserdem verringert sie in diesem Moment die Distanz zwischen sich und Gorlanda, indem sie einen Schritt auf sie zugeht. Ihre Körperhaltung ist dabei offen Gorlanda zugewandt und locker. Es scheint, als hätte Gorlanda L. aufgefordert, sie zu berühren und so die Scheu zu verlieren. Denn nach dieser non-verbalen Aufforderung von Gorlanda, macht sich L. wieder daran die Eselstute zu putzen. Sie wird wieder aktiv und tritt dadurch sowohl mit Gorlanda als auch mit M. in Kontakt.

In dieser ausgewählten Sequenz zeigt sich, dass, wie auch in jeder anderen Therapieform, im heilpädagogischen Reiten die Phase des Beziehungsaufbaus und der Kontaktaufnahme von zentraler Bedeutung sind. Anders als in anderen Therapiesettings spielt sich der Beziehungsaufbau im heilpädagogischen Reiten allerdings auf drei Ebenen ab. Voraussetzung für eine gelingende Reittherapie ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der Therapeutin und ihrem Therapiepferd, beziehungsweise –esel. Ausserdem muss zum einen zwischen der Therapeutin und dem Kind ein Vertrauensverhältnis entstehen. Zum anderen muss das Kind auch zum Tier das Vertrauen aufbauen können. Die gewählte Sequenz verdeutlicht eindrücklich, dass die Kontaktaufnahme und somit das Vertrauensverhältnis mit dem Tier über einen

non-verbalen Weg mit Körperkontakt für Kinder mit selektivem Mutismus oft einfacher und schneller erfolgt als der zwischenmenschliche Beziehungsaufbau. Dieser erfolgt meist weniger über Körperkontakt, sondern eher über verbale Kanäle. Das Tier kann in diesem Zusammenhang eine Art Brückenfunktion übernehmen und so den parallel verlaufenden Beziehungsaufbau zur Therapeutin erleichtern.

Übersicht

Tabelle 4: Übersicht der Interpretation von Sequenz 1 – Beziehungsaufbau

Blickkontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Schaut Gorlanda an • Schaut Gorlanda in die Augen
Körperkontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Streichelt Gorlandas Stirn • Bürstet Gorlandas Hals
Körperhaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Ist Gorlanda zugewandt • Lockere Haltung
Nähe-Distanz-Regulierung	<ul style="list-style-type: none"> • Distanz zwischen Gorlanda und L. beträgt immer etwa eine Armlänge • L. geht auf Gorlanda zu, als diese ihr den Kopf zuwendet
Möglichkeiten zum aktiven Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • M. gibt Anweisungen zum Putzen • L. setzt Anweisungen selbständig um
Freiraum und Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • M. verlangt kein bestimmtes Arbeitstempo beim Putzen • M. verhält sich beobachtend, greift nicht aktiv ins Geschehen ein.

3.4.2 Sequenz 2 – Selbstwertgefühl

Detailprotokoll

Die zweite Sequenz entsteht etwa in der Hälfte der ersten Therapiestunde. L. kann einige Runden im Roundpen reiten. Gorlanda langweilt sich allerdings langsam und bleibt immer wieder stehen. M. lässt L. immer wieder kleinere Übungen auf dem Rücken der stehenden Eselstute durchführen. In dieser Sequenz fordert M. L. auf, gerade auf Gorlanda zu sitzen und die Hände hoch in die Luft zu strecken.

Tabelle 5: bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 2 – Selbstwertgefühl

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
...			
36'15"	<i>beidi häng>?<</i> Schaut M. an	<i>du chasch zersch eini</i> Nickt dazu und schaut L. an	Richtet die Ohren nach hinten
36'18"	Streckt den linken Arm langsam in die Höhe, mit der rechten Hand hält sie sich an der Gurte fest Schaut gerade aus und dann zu M.	Schaut L. an <i>super >/< trousch di no chli höher>?<</i>	Senkt den Kopf leicht ab
36'21"	Streckt sich ganz gerade, so dass der Arm noch weiter in die Höhe ragt Schaut nach oben zu ihrer Hand, dann zu M.	<i>ja genau</i> Lacht	Dreht den Kopf nach rechts zu M.
36'23"	Hält den linken Arm in die Luft schaut nach unten auf ihre rechte Hand	<i>itz chasch mau die angeri</i> Schaut L.s andere Hand an <i>>////< de chasch die wider a griff tue</i> Zeigt auf L.s linke Hand	Verlagert das Gewicht auf die rechte Seite
36'29"	Fasst mit der linken Hand an den Griff und streckt den rechten Arm gerade in die Höhe Schaut M. an	<i>die angeri genau >////< voila super</i> Wendet den Blick zu Gorlanda und hält sie zurück	Dreht das Hinterteil weg von M. Macht zwei Schritte nach hinten und richtet den Kopf auf
36'40"	Schaut M. an Lässt den rechten Arm leicht absinken und wendet den Blick nach vorne zu Gorlandas Ohren	Schaut L. an <i>trousch die beidi>?<</i> Lächelt und legt die linke Hand hinter L. auf Gorlandas Rücken	Steht still und senkt den Kopf ab Die Ohren sind nach hinten gerichtet
36'43" – 36'48"	Streckt beide Arme in die Höhe und richtet sich dabei gerade auf Schaut M. an	<i>ja super sehr guet</i> Lächelt L. an	Steht bewegungslos
...			

M. versucht anschliessend wieder Gorlanda anzutreiben in dem sie am Führstrick zieht, Gorlanda geht jeweils immer nur wenige Schritte weiter und bleibt dann immer wieder stehen.

Operationalisierung Selbstwertgefühl

In welchen Situationen traut sich L. etwas Unbekanntes zu tun?

Welche Körperhaltung nimmt L. ein?

Wie führt L. ihre Bewegungen aus?

Welche Emotionen zeigt L. während und nach unbekannten Tätigkeiten?

Welche Art zu loben setzt M. ein?

Interpretation

In dieser zweiten Sequenz wird L. von M. aufgefordert die Hände hoch in die Luft zu strecken. L. reagiert mit einer Verständnisfrage, woraus sich schliessen lässt, dass sie diese Übung zuvor noch nie auf einem Reittier durchgeführt hat. Es kann also davon ausgegangen werden, dass diese Übung für L. unbekannt ist. Ihre zögerliche Streckbewegung lässt vermuten, dass ihr die Aufgabe nicht sehr leicht fällt, zumal sich Gorlanda ständig leicht bewegt. Trotzdem scheint sich L. die Herausforderung zuzutrauen, da sie die Aufforderung umsetzt. Die so eingenommene Körperhaltung entspricht zum einen nicht einer alltäglichen und ist zum anderen eine eher auffällige, exponierte Haltung, welche nicht unbedingt zum üblichen Repertoire eines Kindes (mit selektivem Mutismus) gehört. Dies erklärt wohl die zögerliche, eher spannungsarme Umsetzung der Übung. Nach einer weiteren Aufforderung von M., welche von L. vermutlich als Ermutigung aufgefasst wird, traut sich L. sich ganz zu strecken, so dass ihr Arm gerade in die Luft ragt und eine gewisse Körperspannung entsteht.

Es folgt die Aufforderung von M. es mit dem anderen Arm ebenso zu versuchen, worauf L. regungslos auf ihre andere Hand blickt. Auch diese Aufgabe scheint eine für sie unbekannte Herausforderung darzustellen. Erst mit der verbalen Unterstützung von M. durch Lob und Ermutigung ist L. in der Lage die Aufgabe zu bewältigen, wobei ihre Bewegungen diesmal schon schneller und spannungsreicher erfolgen. Der zweite Teil dieser Übung scheint L. nun schon vertrauter zu sein. Es wird deutlich, dass sich L. durch das Lob und die Ermutigungen von M. mehr zutraut, was darauf hindeutet, dass L.s Selbstwertgefühl durch diese Übung gesteigert wird.

Auf die Aufforderung nun beide Arme gleichzeitig in die Luft zu strecken scheint L. geradezu gewartet zu haben. Denn nun streckt sie ohne zu zögern und mit Schwung beide Arme hoch in die Luft, wobei sie sich gerade aufrichtet.

M. lobt L. nach jedem Teilschritt der Übung und unterstreicht dieses jeweils mit einem Lachen. Da L. den Rücken der Kamera zugewandt hat, wird leider nicht ersichtlich, ob und welche Emotionen in ihrem Gesicht erkennbar sind. Allerdings lässt sich erkennen, dass L. jeweils durch ihre Blickrichtung zu M. eine bestätigende, vielleicht sogar lobende Reaktion erwartet. Zudem lassen ihre veränderte Körperhaltung, die Art wie sie ihre Arme bewegt und der Blickkontakt zu M. den Schluss zu, dass sie sich über ihren Mut und das Lob von M. freut und stolz ist.

Diese ausgewählte Sequenz verdeutlicht, dass das heilpädagogische Reiten viele Möglichkeiten bietet, unbekannte und herausfordernde Situationen zu schaffen, in welchen das Selbstvertrauen des mutistischen Kindes durch Ermutigung, Lob und Bestätigung gesteigert wer-

den kann. Dies ermöglicht weitere positive Erfahrungen, welche es dem Kind ermöglichen sich zu öffnen und seinen Emotionen non-verbal oder sogar verbal Ausdruck zu verleihen.

Übersicht

Tabelle 6: Übersicht der Interpretation von Sequenz 2 – Selbstwertgefühl

Unbekannte Situation/Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Auf der Eselstute sitzen ohne sich festzuhalten • Exponierte Körperhaltung
Körperhaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Anfangs eher schlaff • Im Verlauf der Übung eher aufgerichtet und spannungsreich
Art der Bewegungen	<ul style="list-style-type: none"> • Anfangs zögerlich (langsam, eher spannungsarm) • Im Verlauf der Übung schneller und spannungsreicher
Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> • Durch Kameraeinstellung sind mimische Ausdrücke von Emotion nicht ersichtlich • Art der Bewegungen und Körperhaltung lassen Freude und Stolz erahnen
Lob	<ul style="list-style-type: none"> • Verbales Lob von M. nach jedem Teilschritt der Übung • Non-verbales Lob von M. signalisiert durch Lachen

3.4.3 Sequenz 3 – Eigeninitiative

Detailprotokoll

Die 3. Sequenz erfolgt kurz nach der 2. Sequenz in der ersten Therapiestunde. M. fällt es immer schwerer Gorlanda zum Vorwärtsgang zu bewegen. L. sitzt eher passiv auf Gorlanda und schaut geradeaus. M. versucht L. dazu zu bringen aktiv beim Antreiben von Gorlanda mitzuhelfen.

Tabelle 7: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 3 – Eigeninitiative

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
...			
41'35"	Sitzt auf Gorlanda und schaut auf ihren Hals	<i>was chöntsch äch mache das si louft>?<</i> Steht neben Gorlanda und schaut auf Gorlanda runter	Steht still und richtet die Ohren auf Schaut nach links zum Stall
41'40"	Schaut zu Gorlanda runter Zieht die Schultern hoch und lässt sie wieder fallen <i>weiss es nid</i> Schaut kurz M. an und dann wieder zu Gorlanda runter Bewegt die Fussspitzen auf und ab	<i>was müesse mr äch mache>?<</i> Schaut L. an	Steht regungslos

41'44"	Schaut zu Gorlandas Kopf	<i>hä was chönt me mache aus riter >?/< damit ds eseli oder ds pony wider louft>?<</i>	
41'55"	Schüttelt den Kopf <i>nei</i> Schaut Gorlanda an	<i>hesch ä idee>?<</i> Schaut L. an	
41'59"	Sitzt in unveränderter Position regungslos auf Gorlanda	Schaut auf Gorlandas Schulter <i>es git ganz viu verschideni möglicheite me cha zum bispiu da mit de bei chli dra drücke</i> Hält die rechte Hand an Gorlandas Flanke und drückt etwas dagegen Schaut L. an <i>chli tribe mit de bei</i>	Gorlanda geht vorwärts und dreht sich etwas nach rechts ab
42'06"	Sitzt regungslos auf Gorlanda	<i>u när cham me säge hüü louf</i> Schaut L. an	Hält an Und richtet das rechte Ohr nach hinten
42'12"	Sitzt regungslos und schaut Gorlanda an	<i>wei mr mau probiere >?<</i> Schaut L. an und hält mit beiden Händen den Führstrick	Stellt beide Ohren auf und schaut zum Stall
42'16" – 42'26"	<i>vilich eso geit ou</i> Tätschelt mit der linken Hand auf Gorlandas Widerrist Schaut M. an	Schaut L. an <i>oder chli tätschle geit vilich ou ja müesse mr eifach mau us-probiere was geit bi ihre</i>	Steht still Wendet den Kopf langsam nach links zu M.
...			

Nach mehreren erfolglosen Versuchen Gorlanda mit Tätscheln, Beinarbeit oder Ziehen am Führstrick anzutreiben, bricht M. ab und lässt L. auswählen, welche der Übungen im Stehen sie nochmals wiederholen will, bevor die Therapiestunde beendet wird.

Operationalisierung Eigeninitiative

Welche Handlungsimpulse ohne Aufforderung zeigt L.?

Welche eigene Ideen oder Strategien für Handlungsmöglichkeiten bringt L. verbal oder non-verbal ein?

Wie formuliert M. Fragen an L.?

Wie bietet M. eine Auswahl an angemessenen Handlungsmöglichkeiten an?

Interpretation

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Kinder mit selektivem Mutismus oft Unsicherheiten im eigeninitiierten Verhalten zeigen. Gorlanda zeigt sich sehr gelangweilt und will nicht mehr vorwärts gehen und M. hat grosse Mühe sie voran zu treiben. L. sitzt passiv auf Gorlanda und zeigt keinerlei Versuche, M. beim Antreiben der Eselstute zu unterstützen, obwohl dies durchaus ein zu erwartendes und angemessenes Verhalten wäre. Auf eine erste Aufforderung von M. zum aktiven Handeln (*Was chöntsch äch mache das si louft>?<*) gibt L. zu ver-

stehen, dass sie keine Idee hat oder zumindest keine Idee einbringen kann. Allerdings geht M. auf diese Antwort nicht ein und provoziert L.s Eigeninitiative weiter durch offene Fragen. Dadurch regt sie L. dazu an, eigene Ideen oder Strategien für Handlungsmöglichkeiten einzubringen. L. reagiert darauf mit Passivität, was folgende Interpretationsmöglichkeit zulässt: L. hat das Gefühl mit ihrer Antwort den Erwartungen von M. nicht zu genügen, da diese beharrlich weiter nach Lösungsvorschlägen fragt. Dies führt bei L. zu einer Überforderung und verstärkt ihren Rückzug in die Passivität zusätzlich.

Auch auf eine von M. verbal und gestisch angebotene Auswahl an angemessenen Handlungsmöglichkeiten reagiert L. nicht sofort. Erst nach einer erneuten Aufforderung etwas auszuprobieren, bringt L. über eine Handlung, welche sie verbal unterstützt, eine eigene Idee zur Problemlösung ein. Sofort nimmt sie Blickkontakt mit M. auf, welcher signalisiert, dass sie eine Bestätigung erwartet.

In dieser ausgewählten Sequenz zeigt sich deutlich, wie das heilpädagogische Reiten die Eigeninitiative fördern und auch fördern kann. Zum einen steht dabei die non-verbale aktive Handlung im Zentrum, zum anderen kann diese durch das Verbalisieren von Strategien und Handlungsimpulsen auch auf einer verbalen Ebene gefördert werden.

Übersicht

Tabelle 8: Übersicht der Interpretation von Sequenz 3 – Eigeninitiative

Handlungsimpulse ohne Aufforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Das Täschneln am Widerrist
Ideen/Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Das Täschneln am Widerrist
Fragen von M.	<ul style="list-style-type: none"> • Frage nach Handlungsmöglichkeiten • Frage nach Ideen
Auswahl an Handlungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Durch verbale Erklärungen • Durch gestisches Vorzeigen

3.4.4 Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit

Detailprotokoll

Die vierte Sequenz entsteht zu Beginn der zweiten Therapiestunde. M. fordert L. dazu auf etwas auszuprobieren um Gorlanda zum Laufen zu bringen. L. zeigt während 1½ Minuten keine Reaktion und schaut vor sich auf den Boden. Erst als M. fragt, in welche Richtung sie laufen möchte, zeigt L. mit dem Finger die Richtung an. M. fordert L. schliesslich dazu auf einfach loszulaufen. L. kommt der Aufforderung nach und schafft es Gorlanda in Bewegung zu versetzen.

Tabelle 9: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
...			
11'58"	Verlangsamt in der Kurve das Schritttempo leicht Schaut zu M.	Lächelt L. zu Geht im gleichen Tempo etwas vor L. und Gorlanda weiter	Verlangsamt das Schritttempo leicht
...			
12'13"	Geht zügig in die Kurve Geht leicht vor Gorlanda	Blickt zu L.	Geht zügig durch die Kurve
...			
12'38"	Schaut zu Gorlanda Reduziert das Schritttempo, bis sie schliesslich stehen bleibt	Schaut zu L. Reduziert das Schritttempo leicht Bleibt kurz nach L. stehen	Geht noch etwas weiter Hält an, als sich der Führstrick von L. spannt
...			
12'51	Läuft zögerlich los, bis sich der Führstrick spannt und zieht dreimal leicht daran Dreht sich nach Gorlanda um und schaut sie an	<i>u nomau losloufe</i> Schaut L. an Lächelt	Schaut zu L., dann zur Kamera Bleibt stehen
12'57"	Hält an Schaut zu Gorlanda Zieht leicht am Führstrick Schaut zu M. auf, dann auf Gorlanda	Macht einen Schritt vorwärts Spannt ihren Führstrick Hält inne Schaut von Gorlanda zu L. und wieder zu Gorlanda und lächelt leicht	Bleibt stehen Schaut zu L.
13'00"	Spannt den Führstrick Schaut auf Gorlanda Bei Gorlandas Bewegung wandert der Blick kurz zu M., dann nach vorne	Lächelt Zieht ganz leicht am Führstrick	Beginnt zu gehen
...			

13'34"	Macht ebenfalls einen Schritt nach vorne Schaut zu Gorlanda, dann zu M. Zieht ebenfalls leicht am Führstrick	<i>chumm gorlanda chumm</i> Macht einen Schritt vorwärts Zieht leicht am Führstrick Schnalzt mit der Zunge	Bleibt stehen
...			
14'18"	Schaut M. kurz an, dreht den Kopf aber dann sofort weg und schaut zu Gorlanda Zeigt sonst keine Reaktion	<i>was chönnte mr no usprobiere</i> >?< Beugt sich nach vorne runter und blickt L. direkt in die Augen <i>was möcht si äch damit si louft</i> >?<	
14'26"	Schaut zu M. dann zu Gorlanda Schaut wieder zu M., dann zu Gorlanda Verharrt in ihrer Position	Beugt sich noch mehr zu L. vor <i>jetz möcht si wüsse was du vo ihre möchtisch>//< jetz het si grad gfragt was söui mache</i> >?<	Stupst L. mit den Nüstern an
14'44" - 14'50"	Geht neben Gorlanda her Schaut zu M. Schaut in Laufrichtung	Geht neben Gorlanda her Schaut zu L. Lächelt L. zu	Beginnt vorwärts zu gehen
...			

L. und M. führen Gorlanda mehrere Runden ohne Halt. L. geht zuerst etwas zögerlich, dann immer selbstsicherer neben Gorlanda her.

Operationalisierung Eigenwirksamkeit

Welche Aktionen von L. führen bei Gorlanda zu einer Reaktion?

Was für Strategien setzt L. ein um bei M. etwas zu bewirken?

Welche Aktionen von L. führen wiederholt zu einem Erfolgserlebnis und welche werden von L. mehrmals gezeigt, obwohl sie nicht sofort zu einer Reaktion führen?

Welche Unterstützungen von M. fördern das Erleben von Eigenwirksamkeit bei L.?

Interpretation

Der Führstrick verbindet in der Übung L. direkt mit Gorlanda. Gorlanda ist so ausgebildet, dass sie (in der Regel) auf gewisse Signale reagiert. Sobald L. diese richtig aussendet, kann sie bei Gorlanda eine Reaktion auslösen und damit Eigenwirksamkeit erfahren.

Zu Beginn der Szene reagiert Gorlanda stark auf die Bewegungen von L. Sobald L. das Schritttempo verlangsamt, beginnt Gorlanda abzubremsen, als L. selbstsicherer, leicht vor Gorlanda und mit gleichbleibendem Tempo durch die Kurve geht, zögert auch Gorlanda nicht und geht mit gleichbleibendem Tempo mit. Auch das Anhalten funktioniert beim ersten Versuch. Sobald L. anhält und sich der Führstrick leicht spannt, bleibt Gorlanda stehen. Ohne Anweisung von M. versucht L. danach Gorlanda durch leichtes Ziehen am Führstrick wieder in Bewegung zu versetzen, was einmal auch gelingt.

Aktive Strategien, welche L. benutzt um etwas zu bewirken sind das Ziehen am Führstrick, die Erhöhung, beziehungsweise Verlangsamung des Schrittempos und die Veränderung der Position im Vergleich zu Gorlanda. Führen diese Strategien nicht zum Erfolg, nimmt L. Blickkontakt zu M. auf um Hilfe anzufordern oder Bestätigung für ihr Verhalten zu bekommen. In Situationen, in denen M. trotz Blickkontakt nicht die Verantwortung übernimmt, ist zu beobachten, dass sich L. in die totale Passivität zurückzieht.

Zu Beginn der Sequenz macht L. die Erfahrung, dass sie das Verhalten von Gorlanda durch ihr Verhalten beeinflussen kann. Mehrmals gelingt es ihr, Gorlandas Schrittempo durch die Veränderung des eigenen Schrittempos zu verändern. Das Ziehen am Strick bringt Gorlanda nur einmal dazu sich in Bewegung zu versetzen, trotzdem setzt L. durch das Verhalten von M. dazu motiviert (Zulächeln, Blickkontakt) diese Strategie mehrmals ein. Des Weiteren ist immer wieder zu beobachten, dass L. Blickkontakt zu M. aufnimmt. Dies führt in der Regel dazu, dass M. ihr aufmunternd zulächelt, ihr gut zuspricht oder ihr dabei hilft ihre Intention (z.B. Gorlanda zum Laufen bringen) erfolgreich umzusetzen. Am Schluss der Sequenz verweigert M. ihre Hilfe, indem sie die Verantwortung an L. zurückgibt. L. ist in dieser Situation überfordert und reagiert mit Rückzug.

M. versucht während der ganzen Sequenz immer wieder das Erleben von Eigenwirksamkeit zu ermöglichen, indem sie L. in ihren Bemühungen unterstützt und auf ihre non-verbale Hilfsanforderungen reagiert. Da richtige Eigenwirksamkeit nur erlebt werden kann, wenn etwas ohne Hilfe von aussen gelingt, gibt M. zum Schluss ihre Verantwortung an L. ab und versucht sie mittels verbaler Aufforderung und Interpretation von Gorlandas Verhalten zum Handeln zu bewegen.

Übersicht

Tabelle 10: Übersicht der Interpretation von Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit

Handlungen, welche bei Gorlanda zu einer Reaktion führen	<ul style="list-style-type: none"> • Variation des Schrittempos • Selbstbewusstes Auftreten • Leichtes Vorweggehen • Ziehen am Führstrick
Eingesetzte Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt herstellen • Rückzug in Passivität
Handlungen, welche wiederholt ausgeführt werden	<ul style="list-style-type: none"> • Variation des Schrittempos • Ziehen am Führstrick • Blickkontakt herstellen • Rückzug in Passivität
Unterstützung durch M.	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktion auf non-verbale Signale von L. • Lächeln • verbale Bestätigung • Ermöglichen von Erfolg • Interpretation / Versprachlichung von Gorlandas Verhalten • Verbale Aufforderung zur Selbsttätigkeit

3.4.5 Sequenz 5 – verbale / non-verbale Kommunikation

Detailprotokoll

Die fünfte Sequenz entsteht in der Mitte der zweiten Therapiestunde. L. und M. führen Gorlanda zwischen sich, je an einem separaten Führstrick, auf dem Vorplatz im Kreis herum. L. hat ein Hütchen als Hindernis aufgestellt, um welches Gorlanda nun herumgeführt werden muss. Gorlanda bleibt ungefähr jede halbe Runde stehen.

Tabelle 11: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 5 – verbale/non-verbale Kommunikation

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
...			
20'01"	Verlangsamt das Tempo und bleibt neben Gorlandas Kopf stehen Nimmt Blickkontakt zu M. auf	Geht weiter <i>chumm</i> Zieht am Führstrick	Wird langsamer und bleibt stehen
20'04"	Macht unmittelbar nach M. einen Schritt zurück Richtet den Blick auf den Boden	Macht einen Schritt zurück <i>Brucht si äch jetzt e Pouse >?<</i>	
20'09"	Schaut Gorlanda an Schaut M. kurz an, dann wieder auf den Boden	Beugt sich nach vorne und schaut L. an <i>jetzt fragt si öb si würklech no söu loufe</i>	Dreht den Kopf zu L. und stellt ein Ohr auf
20'11"	Richtet den Blick auf den Boden Zeigt keine Reaktion	<i>jetzt müesstisch ihre säge chumm vorwärts</i> Macht eine Vorwärtsgeste mit dem Kopf und der Hand Wartet ab >///<	Richtet Kopf gerade aus
20'17"	Schaut M. an Zieht leicht am Führstrick	<i>muescheres zeige dass no wosch loufe genau</i>	Zeigt keine Reaktion
20'20" - 20'27"	Läuft los Zieht am Führstrick	Läuft los Zieht am Führstrick <i>chumm</i> Schnalzt zweimal mit der Zunge Lächelt L. zu. und bestätigt sie <i>jawohl</i>	Läuft nach kurzem Zögern los

L. holt ein zweites Hütchen. Nun gilt es, Gorlanda durch den entstandenen Slalom zu führen. Gorlanda läuft gemeinsam mit L. und M. mehrere Runden ohne anzuhalten und passiert den Slalom ohne zu zögern.

Operationalisierung verbale/non-verbale Kommunikation

Welche verbalen und non-verbalen Handlungen von M. führen bei L. zu einer Reaktion?

Welche Verhaltensweisen von Gorlanda führen bei L. zu einer Reaktion?

Welche non-verbalen Signale setzt L. ein um mit M. in Kontakt zu treten?

Welche Reaktionen zeigt L. auf verbale Äusserungen von M.?

Welche Handlungen mit Signalcharakter setzt L. ein um mit Gorlanda zu kommunizieren?

Interpretation

In der gewählten Sequenz werden L.s Einschränkungen im Bereich verbale und non-verbale Kommunikation sehr deutlich. Auf Ansprache hin sucht L. zwar Blickkontakt, sobald sie aber zu einer sprachlichen Handlung aufgefordert wird, richtet sie ihren Blick auf den Boden und erstarrt. An einer Stelle lässt sich beobachten, wie M. einen Schritt zurück macht und L. es ihr sofort gleichtut. Obwohl L. abwesend wirkt, nimmt sie also offensichtlich aktiv an der Interaktion teil. Da L. auf die Aufforderung zur sprachlichen Handlung hin mit Rückzug reagiert, fordert M. sie in einem zweiten Schritt dazu auf, non-verbal zu Handeln. Dieser Anforderung fühlt sich L. gewachsen und sie versucht durch das Vorverlagern des Gewichts und das Ziehen am Führstrick Gorlanda in Bewegung zu versetzen.

L. scheint in der Sequenz mehr auf M. fixiert zu sein. Als sich Gorlanda einmal deutlich zu L. umdreht, schaut L. zwar kurz zu ihr, zeigt aber keine weitere Reaktion.

In der analysierten Sequenz zeigt L. kaum non-verbale Kommunikation. Bei Ansprache nimmt sie mehrmals Blickkontakt zu M. auf. Allerdings hält sie ihn jeweils nur kurz und erstarrt dann wieder. Das Imitieren von M.s Bewegungen kann ebenfalls als Kontaktaufnahmeversuch gedeutet werden.

Auf die konkrete Fragestellung von M. reagiert L. mit Rückzug. Sie richtet den Blick auf den Boden und verharrt in ihrer Passivität, bis M. sich zu ihr beugt.

Das Ziehen am Führstrick, die Hinwendung zu Gorlanda und die Gewichtsverlagerung nach vorne sind Handlungen mit Signalcharakter, welche L. von sich aus einsetzt um Gorlanda mitzuteilen, was sie von ihr verlangt.

Übersicht

Tabelle 12: Übersicht der Interpretation von Sequenz 5 – verbale/non-verbale Kommunikation

Verbale / non-verbale Handlungen von M.	<ul style="list-style-type: none"> • Verbale Ansprache • Nach vorne Beugen • Schritt zurück • verbale Aufforderung zu non-verbalem Handeln
Verhaltensweisen von Gorlanda	<ul style="list-style-type: none"> • Deutliches Kopfdrehen zu L.
Non-verbale Signale zur Kontaktaufnahme von L.	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • Imitation von Bewegungen
Reaktionen von L. auf verbale Äusserungen von M.	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt • Blick zu Boden, Rückzug (Als Reaktion auf Frage und Aufforderung zu verbaler Handlung) • Handlung
Handlungen mit Signalcharakter	<ul style="list-style-type: none"> • Ziehen am Führstrick • Hinwendung des Körpers zu Gorlanda • Verlagerung des Gewichts nach vorne

3.4.6 Sequenz 6 – Turn-taking

Detailprotokoll

Diese Sequenz folgt kurz auf die Fünfte. L. führt Gorlanda. Gorlanda bleibt unterwegs mehrmals stehen und lässt sich trotz kräftigem Ziehen von L. längere Zeit nicht zum Weitergehen bewegen. M. motiviert L. immer wieder zu neuen Versuchen und hilft ihr schliesslich Gorlanda in Bewegung zu versetzen. Nach einer gelungenen Runde fordert M. L. dazu auf einen Ball zu holen.

Tabelle 13: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 6 – Turn-taking

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
27'18"	Blickt von Gorlanda kurz zu M. dann zurück zu Gorlanda Richtet den Blick nach dem Antippen auf M. Hält während der Frage Blickkontakt	Beugt sich zu L. vor Schaut L. an Tippt Ball an <i>e bau und es eseli was chönnt me da äch aus mache >?<</i>	Dreht den Kopf nach hinten
27'25"	Schaut zu Gorlanda, dann auf den Boden Zuckt kaum merklich mit den Schultern	Bleibt in der gebeugten Position Schaut L. an	Wendet den Kopf nach vorne
27'30"	Verfolgt M.s Bewegung Verharrt während 14 Sekunden in ihrer Position Blickt vor sich auf den Boden	<i>>hä< wei mr mau öppis us-probiere >?<</i> Hält den Blick auf L. gerichtet	Dreht den Kopf Richtung M.
...			
27'49"	Nimmt Blickkontakt mit M. auf	<i>lue so</i> Zeigt Übung vor Schaut L. an Lächelt L. zu	
27'58"	Geht einen Schritt auf M. zu Nimmt den Ball ohne Zögern mit beiden Händen entgegen Beginnt sofort den Ball über Gorlandas Seite zu rollen	Streckt L. den Ball entgegen Geht hinter L. her	
28'03"	Blickt zweimal zu M. Blickt auf den Ball	<i>u de chasch no grad hingu me immer schön röuele</i> Zeigt mit der Hand den Weg, welchen der Ball nehmen soll <i>Genau >//< de chöme mr da uf die angeri Site</i>	
28'20"	Bleibt stehen Nimmt Blickkontakt zu M. auf	<i>genau</i> <i>de chasch du grad hie blibe schta</i> <i>i ga uf die Site</i> stellt sich vis-à-vis von L. auf	

28'25"	Verharrt während 8 Sekunden in der Position Blickt kurz zu M. auf, dann auf den Ball	<i>und was chönnte mr jetz mache >?<</i>	
28'33"	Zeigt während 8 Sekunden keine Reaktion auf M.s Gestik Blickt auf den Ball	Streckt die Hände über Gorlandas Rücken L. entgegen (Geste soll L. dazu auffordern ihr den Ball zuzurollen) Neigt den Kopf leicht zur Seite um den Blickkontakt zu L. herzustellen Lächelt L. zu Streckt die Hände etwas weiter entgegen	
28'41"	Blickt zu M. Rollt den Ball zu M. Schaut M. an Holt den Ball ab Gibt den Ball über Gorlandas Rücken zurück	Nickt L. zu <i>genau</i> <i>voilà</i> Lächelt L. zu <i>i gib dr ne jetz ungedüre zrugg</i> Geht in die Knie und gibt den Ball unter Gorlandas Bauch durch zu L. rüber	
28'53"	Nimmt den Ball entgegen und gibt ihn über Gorlandas Rücken zurück Hält Blickkontakt mit M. Nimmt den Ball entgegen und rollt ihn über Gorlandas Rücken zurück	Gibt den Ball unter Gorlandas Bauch durch zurück <i>jetz gib dr ne grad voredüre zrugg</i> Rollt den Ball über Gorlandas Hals zu L. rüber Schaut so lange wie möglich zu L. Lächelt L. zu	Dreht den Kopf leicht Richtung L., dann wieder zurück
29'13"	Nimmt den Ball entgegen und rollt ihn über Gorlandas Rücken zurück zu M. Schaut M. dabei an	<i>und hingedüre</i> Gibt den Ball über das Hinterteil von Gorlanda zu L. rüber	
..			
30'15"	Hält Blickkontakt mit M. Nimmt den Ball nach kurzem Zögern entgegen Gibt den Ball unter Gorlandas Bauch durch zurück	<i>chasch ne ou mau ungedüre gä >?<</i> Gibt den Ball über Gorlandas Rücken zu L. <i>jawohl</i> Nimmt den Ball entgegen und rollt ihn über Gorlandas Rücken zu L. zurück	Dreht den Kopf leicht hin und her

30'26"	Nimmt den Ball entgegen Verharrt in der Position Schaut zu M. Macht nach M.s Aufforderung einen Schritt nach vorne und rollt den Ball über Gorlandas Hals zu M.	<i>und jetzt probier ne voredüre z gä</i> Schaut L. an Lächelt <i>lueg da bim Hals düre</i> Langt mit einer Hand um Gorlandas Hals herum Nimmt den Ball entgegen <i>genau super</i> Gibt den Ball über Gorlandas Rücken zu L. zurück	Stellt die Ohren auf
30'38"	Nimmt den Ball entgegen Bleibt mit dem Ball in beiden Händen stehen Schaut zu M. Zögert nach der Frage kaum, nimmt Anlauf und wirft den Ball in hohem Bogen zu M. Lächelt	<i>Wosch ne ufschiesse >?<</i> Schaut L. an Lächelt ihr zu Streckt die Hände entgegen Fängt den Ball Lächelt <i>super</i>	
...			
31'08"	Wirft den Ball sofort wieder zurück (Der Ball kommt nicht ganz über Gorlanda) Fängt den zurückfallenden Ball auf und wirft ihn gleich nochmals hoch (diesmal kommt der Ball bei M. an) Schaut M. an Lächelt	Lehnt sich über Gorlanda dem Ball entgegen, erreicht ihn aber nicht Lacht <i>muesch ne no chli füre...</i> <i>genau genau</i>	Verharrt bewegungslos, auch als ihr der Ball auf den Rücken fällt
...			
31'24" - 31'30"	Schaut zu M. Streckt die Hände aus Fängt den Ball Wirft ihn ohne zu zögern zurück	<i>nomau schiesse>?<</i>	Verharrt bewegungslos

M. fragt L., ob sie es sich zutraut den Ball auf Gorlanda sitzend zu werfen und zu fangen. L. bestätigt mit einem leichten Nicken und steigt mit Hilfe von M. auf. L. hält sich zuerst ziemlich verkrampft am Satteltgurt fest, lässt aber bald los und bewegt sich selbstsicher freihändig auf Gorlanda.

Operationalisierung Turn-taking

Auf welche interaktiven Bewegungen von M. reagiert L.?

Wie reagiert L. auf non-verbale Verstärker von M.?

Wie reagiert L. auf Handlungsimpulse, die von M. eingeführt werden? (Vor- Nachahmen)

Wie beantwortet L. verbal geäußerte Fragen von M.?

Wie zeigt sich das Konzept des Führens und Geführt-Werdens in der Sequenz?

Wie zeigt sich das Konzept des abwechselnden und gemeinsamen Gestaltens in der Sequenz?

Interpretation

Die Therapie von Kindern mit selektivem Mutismus beschreiben Therapeutinnen oftmals als sehr energieraubend. Ein Grund dafür kann das fehlende Turn-taking innerhalb der Interaktion sein. Die betroffenen Kinder reagieren auf die kommunikativen Bemühungen der Therapeutin nicht oder nur begrenzt, was die Situation einseitig und damit frustrierend werden lassen kann. In der gewählten Sequenz zeigt sich deutlich, wie im Rahmen der heilpädagogischen Reittherapie Turn-taking gefordert und damit gefördert wird.

L. kann interaktive Bewegungen von M. deuten und darauf adäquat reagieren. Als M. ihr den Ball kommentarlos entgegenstreckt, greift sie ohne Zögern danach. Auch die Zeigegesten (Richtungsangabe für den Ball) von M. geben L. zusätzliche Sicherheit und helfen ihr dabei ihre Passivität zu überwinden. Durch das Entgegenstrecken der Hände fordert M. L. non-verbal dazu auf, ihr den Ball zurückzurollen. L. schaut zwar konstant auf den Ball, müsste die Geste aber im Augenwinkel mitbekommen haben. Trotzdem reagiert sie erst mit deutlicher Verzögerung und auf eine Verstärkung der Geste hin auf die Aufforderung. Da die geforderte Handlung etwas mehr Aktivität verlangt und noch nicht von M. vorgemacht wurde, ist L. kurzzeitig damit überfordert, kann sich dann aber doch überwinden.

M. lässt L. jeweils viel Zeit um die geforderten Handlungen auszuführen. Immer wieder lässt sich beobachten, dass L. kurz vor der Ausführung Blickkontakt zu M. aufnimmt. M. gelingt es in diesen Situationen durch Zulächeln oder Zunicken mehrmals L. die nötige Sicherheit zu vermitteln und eine Handlung auszulösen. Sobald sich L. in die Passivität zurückzieht, versucht M. durch die Neigung des Kopfes oder durch Runterbeugen wieder Blickkontakt herzustellen, was ihr auch gelingt.

Zu Beginn der Sequenz zeigt M. ihre konkrete Idee vor und lässt diese dann von L. weiterführen. L. gewinnt durch das Vormachen offenbar so viel Sicherheit, dass sie danach die Handlung ohne Zögern selbstständig ausführen kann. Wird eine Handlung ohne konkretes Vormachen gefordert, führt dies zu Beginn der Sequenz zu einer kurzzeitigen Überforderung. Zu beobachten ist im Sequenzverlauf die Tendenz zum Beharren im Sicherheitsbereich: M. rollt den Ball mehrmals über andere Wege zu L. und versucht so, L. ohne zusätzliche verbale Aufforderung dazu zu bringen, ihre Handlung ebenfalls zu variieren. L. geht allerdings nicht darauf ein und rollt den Ball immer wieder über den Rücken zurück. Erst als M. sie verbal dazu auffordert, den Ball auch mal an einer anderen Stelle durch zu rollen, übernimmt L. die neue Handlung. Im Laufe der Sequenz führt L. die Handlungen immer schneller und selbstsicherer aus.

Zu Beginn der Sequenz stellt M. eine sehr offene Frage (*e bau und es eseli was chönnt me da äch aus mache>?<*). L. ist damit überfordert und reagiert mit Rückzug. M. lässt ihr Zeit, sucht Blickkontakt und lässt die Frage auf diese Weise lange offen. Schliesslich zeigt L. mit einem kaum merklichen Schulterzucken an, dass sie keine Idee hat, oder keine Idee einbringen kann. Auf den zweiten Versuch von M. zeigt L. gar keine Reaktion mehr. Sie lässt sich erst wieder aus der Erstarrung holen, als M. ihr schliesslich eine Übung vorzeigt. Sobald M. L. gegenüber steht, fragt sie wieder nach einer Handlungsidee. Wiederum zieht sich L. in die Passivität zurück und reagiert erst auf die auffordernde Gestik von M. Fragen, welche eine

konkrete Handlungsaufforderung beinhalten (z.B. *wosch ne ufschiesse >?<*) beantwortet L. jeweils ohne langes Zögern durch eine entsprechende Handlung.

In Situationen, in denen L. von M. straff geführt wird, führt L. die geforderten Handlungsschritte ohne langes Zögern aus. So gibt es L. etwa Sicherheit, dass M. sie beim Rollen des Balles zuerst begleitet. Sobald M. die Führung will, wird L. passiv. Gegen Ende der Sequenz steht L. mit dem Ball in beiden Händen da. Offensichtlich hat sie die Idee, den Ball zu werfen. M. erkennt diese Intention und versprachlicht sie. Dadurch schafft sie es L. dazu zu bringen, die Handlung auszuführen.

Sobald L. den Plan von M. verstanden hat, entsteht ein Turn-taking der Interaktion innerhalb welchem der Ball hin und her gegeben wird. Die Gestaltung der Situation bleibt allerdings während der ganzen Sequenz in M.s Händen. Trotz verbaler Aufforderung von M. bringt L. keine eigenen Ideen ein und zeigt auch keine Intentionen, die Situation von sich aus verändern zu wollen.

Übersicht

Tabelle 14: Übersicht der Interpretation von Sequenz 6 – Turn-taking

Reaktionen auf interaktive Bewegungen	<ul style="list-style-type: none"> • entgegengestreckten Ball annehmen • Zeigegesten folgen • Ball zu entgegengestreckten Händen rollen
Reaktionen auf non-verbale Verstärker	<ul style="list-style-type: none"> • Lächeln und Zunicken vermitteln Sicherheit
Vormachen / Nachahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Nachahmung von konkret vorgemachten Handlungen • Überforderung bei der Aufforderung zu Handlungen, welche nicht konkret vorgemacht wurden
Fragen / Antworten	<ul style="list-style-type: none"> • Erstarren als Reaktion auf offene Fragen • non-verbale Geste (z.B. Schulterzucken) • non-verbale Antwort durch Handlung
Führen / geführt werden	<ul style="list-style-type: none"> • Geführt werden als Möglichkeit zur Sicherheitsvermittlung • Führen als grosse Herausforderung
Abwechselndes und gemeinsames Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderung zum eigeninitiativen Gestalten als Überforderung

3.4.7 Sequenz 7 – Frustrationstoleranz

Detailprotokoll

Im letzten Drittel der zweiten Therapiestunde entsteht die siebte Sequenz. M. möchte L. auf Gorlanda sitzend herumführen. Bereits in der ersten Therapiestunde hat L. Möglichkeiten kennengelernt um Gorlanda zum Gehen zu bringen.

Tabelle 15: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 7 – Frustrationstoleranz

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
...			
35'59"	Lehnt sich nach vorne und klopft mit der linken Hand 6x deutlich auf Gorlandas Hals Schaut dabei auf Gorlanda	Zieht am Führstrick Schaut zu Gorlanda <i>ja jetzt wette mr gärrn</i> Nickt mit dem Kopf Drückt Gorlanda am Hals leicht nach rechts	Gibt dem Druck von M. nach und macht zwei seitliche Schritte nach rechts
36'09"	Schlägt mit beiden Fersen 4x deutlich gegen Gorlandas Flanken Schaut zu M.	Zieht am Führstrick Schmalzt 2x mit der Zunge (bemerkt L.s Bemühungen nicht) Schaut auf Gorlanda	Verharrt in der Position
...			
36'25"	Schaut auf Gorlandas Hals Schlägt mit der linken Ferse 3x leicht gegen Gorlandas Flanke. Schaut kurz zu M. auf. Richtet den Blick wieder auf Gorlandas Hals Schlägt mit der rechten Ferse 6x leicht gegen Gorlandas Flanke (von M. unbemerkt) Schlägt mehrmals kaum merklich mit beiden Füßen gegen Gorlandas Flanken	Schaut L. an <i>jetzt hei mr doch no sone ritter obedr...ja</i> Nickt mit dem Kopf <i>mhm</i> Wartet ab Schaut L. an Richtet den Blick dazwischen immer wieder kurz auf L.s linken Fuss Reagiert nicht auf das ange-deutete Schlagen	Stupst M.s Hand leicht an
36'42"	Schaut auf Gorlandas Hals Zuckt kaum merklich mit beiden Füßen Schlägt kaum merklich mit beiden Fersen gegen Gorlandas Flanken Schlägt 10x deutlich mit dem rechten Fuss gegen Gorlandas Flanke Blickt ganz kurz zu M. auf	Macht einen Schritt zurück Schaut L. an <i>probier nomau öppis irgendwie schaffe mr das scho dass si louft</i> Hält Blick auf L.s Gesicht gerichtet Senkt den Blick auf L.s Füße Schaut zu L. Nickt L. zu	Dreht den Kopf deutlich nach links Dreht den Kopf zurück Schaut gerade aus
...			
37'02"	Schlägt kaum merklich mit dem rechten Fuss 10x gegen Gorlandas Flanke (von M. unbemerkt) Schaut zu M.	Schaut zu L. Schaut kurz zu Gorlanda, dann sofort wieder zu L.	Bewegt den Kopf ruckartig nach rechts vorne

37'13"	Schaut M. an Rutscht auf der Satteldecke leicht nach vorne Schaut auf Gorlandas Hals Wischt sich mit der rechten Hand die Haare aus dem Gesicht Sinkt in sich zusammen	<i>vori hesch du öppis anders probiert</i> Blickt auf L.s Füße	Verlagert das Gewicht nach links Hebt den linken Vorderhuf und macht einen Schritt nach vorne Hebt den rechten Hinterhuf an Dreht den Kopf zu M.
37'33" - 37'54"	Schaut kurz zu M. auf Senkt den Blick auf Gorlandas Hals Zuckt kaum merklich mit den Füßen Schaut geradeaus	<i>chumm mir probieres nomau >/< irgendöppis</i> Schaut zu L.	Dreht den Kopf nach rechts

M. gelingt es mit Zug und einer Drehung schliesslich Gorlanda in Bewegung zu versetzen. Allerdings stoppt Gorlanda nach wenigen Schritten wieder. L. zeigt keine unterstützenden Handlungen mehr. M. versucht sie noch einmal dazu zu motivieren, ihr beim Antreiben zu helfen und erklärt ihr, dass sie es mit der Gewichtsverlagerung nach vorne versuchen könnte. L. kommt den Aufforderungen jeweils unverzüglich nach, bringt von sich aus aber keine Ideen mehr ein.

Operationalisierung Frustrationstoleranz

Welche Handlungen, die nicht sofort zum Erfolg führen, wiederholt L.?

Wie reagiert L. auf Aufforderungen oder Ermutigungen von M.?

Welche Gesten, Veränderungen in der Körperhaltung, der Mimik oder des Blickkontaktes, die auf eine veränderte Gefühlslage hindeuten, sind in der Sequenz bei L. zu beobachten?

Interpretation

Misserfolgen begegnen Kinder mit selektivem Mutismus häufig sehr rasch mit Rückzug und Schweigen. Dieses Verhalten soll im therapeutischen Rahmen aufgebrochen werden, indem gezielt daran gearbeitet wird, die Frustrationstoleranz zu erweitern. Im Gegensatz zum geschützten Therapiezimmer kann im Rahmen des heilpädagogischen Reitens nicht immer garantiert werden, dass das *Therapiematerial* Tier wie gewünscht funktioniert, automatisch ergeben sich dadurch Sequenzen, in welchen das Kind mit Misserfolgen konfrontiert wird.

In der gewählten Sequenz versucht L. zuerst Gorlanda durch Halstätscheln zum Gehen zu bewegen. Beim zweiten Versuch zeigt Gorlanda auf diese Handlung keine Reaktion, worauf L. dazu übergeht mit den Fersen gegen Gorlandas Flanken zu schlagen. Das Tätscheln des Halses wendet L. nicht mehr an. Obwohl die Fussarbeit zu keinem Zeitpunkt Erfolg bringt, wiederholt L. diese Handlung immer wieder.

Zu Beginn der Sequenz setzt L. ihre Fersen sehr deutlich ein. Als die Handlung keinen Erfolg bringt, werden die Versuche deutlich schwächer. Erst als M. L. dazu auffordert etwas auszuprobieren und ihr aufmunternd zunickt, wird die Bewegung erneut klar erkennbar ausgeführt. M. versucht durch Führungsarbeit die Bemühungen von L. zu unterstützen und Gorlanda in Bewegung zu bringen, schafft es aber nicht L. an dieser Stelle ein Erfolgserlebnis zu

ermöglichen. Da M. in der Sequenz stark mit Gorlanda beschäftigt ist, entgehen ihr zweimal L.s Antriebsversuche. Diese werden dadurch auch nicht von ihr verstärkt. In der Folge reagiert L. auch auf die verbale Aufforderung von M. nicht mehr.

Im Verlauf der Sequenz lässt sich beobachten, dass L.s Blick vermehrt auf Gorlandas Hals ruht und sie weniger Blickkontakt mit M. herstellt. Am Schluss richtet sie ihren Blick geradeaus ins Leere und wirkt dadurch sehr abwesend. Während die Mimik in der Sequenz starr bleibt, zeigt sie einige Gesten, welche auf veränderte Emotionen hindeuten. Das Zurechtrutschen auf der Satteldecke, das zur Seite Wischen der Haare und das in sich Zusammensinken zeigt, dass L. nicht mehr mit der gleichen Motivation bei der Sache ist. Ob es nur Langeweile ist oder ob L. tatsächlich frustriert ist, lässt sich anhand der Beobachtungen allerdings nicht eindeutig feststellen.

Übersicht

Tabelle 16: Übersicht der Interpretation von Sequenz 7 – Frustrationstoleranz

Erfolgreiche wiederholte Handlungen	<ul style="list-style-type: none"> • Schlagen der Ferse gegen die Flanken von Gorlanda
Reaktionen auf Aufforderungen / Ermutigungen von M.	<ul style="list-style-type: none"> • Deutlichere Ausführung der Fussarbeit • keine Reaktion mehr nach mehrmaligem Misserfolg
Auf Emotionsveränderung hindeutende Gesten	<ul style="list-style-type: none"> • Vermehrtes Abschweifen des Blicks • Weniger Blickkontakt zu M. • Zurechtrutschen • Haare aus dem Gesicht wischen • In sich Zusammensinken

3.5 Fazit

Die vorliegende Arbeit möchte aufzeigen, dass im Rahmen des heilpädagogischen Reitens ähnliche Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen gefördert werden wie in der logopädischen Mutismustherapie. Bereits bei der Aufarbeitung der Theorie zeigten sich viele Gemeinsamkeiten, welche in der anschliessenden Einzelfallanalyse bestätigt werden konnten. Vor allem die non-direktiven Methoden der logopädischen Mutismustherapie haben die Förderung sehr ähnlicher Aspekte zum Ziel. Der Beziehungsaufbau nimmt sowohl bei den sprachtherapeutischen Konzeptionen KoMut und DortMut, als auch im heilpädagogischen Reiten einen zentralen Stellenwert ein. Während Logopädinnen zu Beginn der Therapie in der Regel auf eine Handpuppe als Übergangsobjekt zurückgreifen, nimmt im heilpädagogischen Reiten der Esel oder das Pferd auf natürliche Weise die Vermittlerrolle zwischen Therapeutin und Kind ein. Die erste Kontaktaufnahme und damit die Grundlage für den Beziehungsaufbau werden dem Kind dadurch stark erleichtert. Die Förderung der non-verbalen Kommunikation stellt in der logopädischen Mutismustherapie ein nächstes Ziel dar. Durch die hohe Sensibilität der Tiere gegenüber non-verbalen Signalen kommt diesem Aspekt im Rahmen des heilpädagogischen Reitens eine zentrale Bedeutung zu. Auch für Menschen kaum erkennbare non-verbale Signale können von Pferden und Eseln wahrgenommen wer-

den und bei ihnen eine Reaktion auslösen. Trotz massiv eingeschränkten verbalen und non-verbalen Kommunikationsfähigkeiten wird es Kindern mit selektivem Mutismus dadurch möglich Eigenwirksamkeit zu erleben und Kommunikation als wechselseitigen Prozess wahrzunehmen. Die Erkenntnis, dass eigenes verbales oder non-verbales Handeln in der Umgebung zu Reaktionen führt, steigert das Selbstwertgefühl und dadurch wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch in anderen Situationen mehr Eigeninitiative zeigt und Kommunikation vermehrt als Problemlösestrategie einsetzt. Der grösste Unterschied zwischen den beiden therapeutischen Ansätzen liegt wohl in den Merkmalen des *Therapiematerials*. Während sich Abläufe und Ziele im sprachtherapeutischen Rahmen sehr gut im Voraus planen lassen, zeichnet sich das Therapiematerial *Tier* in erster Linie durch seine Unberechenbarkeit aus. Zwar erschwert dieser Umstand die Planung und Umsetzung diverser Therapieziele, für einen wichtigen Therapiebereich bietet allerdings genau diese Tatsache eine grosse Chance: Bei vielen Kindern mit selektivem Mutismus ist die geringe Frustrationstoleranz ein zentrales Problem. Obwohl die Erweiterung dieser Fähigkeit ein klares Ziel der non-direktiven Konzeptionen der Mutismustherapie darstellt, ist die Umsetzung schwierig. Zu wichtig sind Erfolgserlebnisse und Motivation für eine gelingende Therapie. Anders als in der logopädischen Mutismustherapie kann das Entstehen von frustrierenden Situationen im Rahmen des heilpädagogischen Reitens nicht ausgeschlossen werden. Das *Therapiematerial Tier* hat seinen eigenen Willen und beansprucht einen Teil der Aufmerksamkeit der Therapeutin für sich. Ohne die Gefahr der Entstehung von negativen Gefühlen gegenüber der Therapeutin kann das Kind so Erfahrungen im Umgang mit Misserfolgen machen, seine Frustrationstoleranz erhöhen, das Handlungsrepertoire für solche Situationen erweitern und nicht zuletzt seine Identität weiterentwickeln.

Allen positiven Ergebnissen zum Trotz ist den Autorinnen bewusst, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Einzelfallstudie handelt und die Wirksamkeit von heilpädagogischem Reiten als Ergänzung zur logopädischen Mutismustherapie damit bei weitem nicht bewiesen ist. Die Übertragung der Ergebnisse auf andere Fälle ist nicht zulässig. Zu viele Faktoren nehmen auf die Wirksamkeit der therapeutischen Massnahme Einfluss. So macht heilpädagogische Reittherapie etwa bei vorliegender Angst vor grossen Tieren oder Tierhaarallergien keinen Sinn.

Das Vorgehen bei der Analyse muss ebenfalls kritisch hinterfragt werden. Durch die gezielte Suche nach dem Auftreten bestimmter Beobachtungsgegenstände, haben die Autorinnen in Kauf genommen, dass widersprüchliche Informationen unter Umständen nicht entdeckt wurden. Daneben wurden in der Theorie gemeinsame Ansatzpunkte herausgefiltert, welche in der Praxis nur begrenzt (z.B. Steigerung des Selbstwertgefühls) oder innerhalb der kurzen Zeit gar nicht (z.B. Identitätsbildung) beobachtet werden konnten. Erschwerend kam hinzu, dass in allen analysierten Sequenzen jeweils Beobachtungen zu mehreren Aspekten gemacht werden konnten, was aber bei der Auswertung nicht zum Tragen kam. Im Hinblick auf die Fragestellung ist dieses Vorgehen sicher legitim, die Aussagekraft der Ergebnisse wird dadurch allerdings relativiert.

Eine weitere kritische Frage ist, ob heilpädagogisches Reiten gegenüber anderen alternativen Therapieformen wie Tanz- oder Maltherapie wirklich einen Vorteil bietet. Viele der beobachteten positiven Effekte stellten sich im Rahmen der analysierten Therapiestunden spontan in der Situation ein. Inwiefern die Förderung der einzelnen Aspekte im Rahmen des heilpädagogischen Reitens wirklich gezielt geplant und umgesetzt werden kann, bleibt fraglich. Hier bietet der geschützte, strukturierte Rahmen der logopädischen Mutismustherapie sicher einen deutlichen Vorteil.

Anders als erwartet konnten in den beiden Therapiestunden kaum Interaktionen zwischen L. und Gorlanda beobachtet werden. Obwohl Gorlanda mehrmals offensichtlich den Kontakt zu L. suchte und die Therapeutin die Kontaktaufnahme zu fördern versuchte, reagierte L. kaum darauf. In der Folge wurde deshalb der Fokus auf die Interaktionen zwischen L. und der Therapeutin gelegt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sprechen dafür, dass es sich lohnt im bearbeiteten Feld weiter zu forschen. Bei der Recherche sind die Autorinnen auf interessante, derzeit laufende Studien der Forschungsgruppe *Equotherapie* gestossen. Mittels Videoanalyse sollen dabei die non-verbale Kommunikation zwischen Menschen und Pferd erfasst und die Wirkmechanismen reittherapeutischer Massnahmen erforscht werden (vgl. Gansterer, Fischer & Poinstingl, 2011). Positive Ergebnisse könnten dabei helfen, dass die heilpädagogische Reittherapie vermehrt eingesetzt und in Zukunft von Krankenkassen als wirksame Therapiemethode anerkannt wird.

3.6 Beantwortung der Fragestellungen

Welche Beobachtungen sprechen dafür, dass heilpädagogisches Reiten und die logopädische Mutismustherapie ähnliche Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen fördern?

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema haben sich acht Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen herauskristallisiert, welche sowohl im heilpädagogischen Reiten als auch in den non-direktiven Ansätzen der logopädischen Mutismustherapie gefördert werden: Beziehungsaufbau, Selbstwertgefühl, Eigeninitiative, Eigenwirksamkeit, verbale und non-verbale Kommunikation, Turn-taking, Frustrationstoleranz und Identitätsentwicklung. Mit Hilfe von konkreten Fragestellungen an ausgewählte Videosequenzen konnten für sieben dieser acht Punkte Beobachtungen gefunden werden, welche das Auftreten des Förderaspekts bestätigen:

Beziehungsaufbau:

- L. nimmt von sich aus mittels Blickkontakt und Berührungen Kontakt mit Gorlanda auf.
- L. bezieht aus physischer Nähe von M. Sicherheit.
- L. wird in ihrer Eigenart dadurch wertgeschätzt, dass M. ihr genügend Zeit lässt um Aufforderungen nachzukommen.
- L. reagiert auf Bewegungen von Gorlanda und reguliert Nähe und Distanz aktiv.

Selbstwertgefühl:

- L. gelingt es mit Hilfe verbaler Unterstützung durch M. neue Herausforderungen anzunehmen und zu überwinden.
- L.s Bewegungen werden im Verlauf der Übung schneller und spannungsreicher.
- L. nimmt im Verlauf der Übung eine entspanntere Haltung ein.
- L. wird in ihren Handlungen von M. durch verbales und non-verbales Lob bestätigt.

Eigeninitiative:

- L. wird durch offene Fragen von M. aktiv in die Gestaltung der Therapiestunde einbezogen.
- L. kann ohne Aufforderung eine eigene Idee zur Problemlösung einbringen.

Eigenwirksamkeit:

- L. gelingt es mehrmals durch aktive Handlungen bei Gorlanda und bei M. eine Reaktion auszulösen.
- L. wiederholt Handlungen mehrmals um zum Ziel zu gelangen.
- L. erlebt dank unterstützenden Angeboten von M. Erfolge.

Verbale und non-verbale Kommunikation:

- L. reagiert auf non-verbale und verbale Signale von M. und Gorlanda.
- L. benutzt den Blickkontakt und die Imitation von Bewegungen zur non-verbalen Kontaktaufnahme mit M.
- L. benutzt Handlungen als non-verbale Signale.

Turn-taking:

- L. reagiert auf interaktive Bewegungen von M.
- L. reagiert auf non-verbale Verstärker von M.
- L. imitiert konkret vorgezeigte Handlungen.
- L. antwortet durch Gesten oder Handlungen auf verbale Fragen von M.
- L. lässt sich von M. durch Aufgaben führen

Frustrationstoleranz:

- L. zeigt Handlungen mehrmals, auch wenn diese nicht zum Erfolg führen
- L. lässt sich auch nach Misserfolgen von M. zu Handlungsversuchen motivieren

4 Schlussteil

Zum Ende dieser Arbeit sollen aus den erarbeiteten Ergebnissen mögliche Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die logopädische Praxis abgeleitet werden. Diese werfen neue Fragen und Hypothesen auf, welche in einem kurzen Ausblick aufgegriffen und dargestellt werden. Zudem wird der Entwicklungsprozess der vorliegenden Arbeit reflektiert.

4.1 Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die logopädische Praxis

Wie in Kapitel 3.5 bereits erwähnt, lassen sich die Ergebnisse dieser Arbeit nicht verallgemeinern, da die Beobachtungen und Interpretationen auf einer Einzelfallstudie beruhen. Allerdings können sie interessierten Fachleuten einen Einblick vermitteln, welchen Einfluss das heilpädagogische Reiten als Ergänzung zur logopädischen Mutismustherapie auf verschiedene Therapiebausteine haben kann.

Den Autorinnen ist durchaus bewusst, dass die Durchführung einer solchen ergänzenden Therapieform gewisse Schwierigkeiten mit sich bringt. Zum einen ist der zeitliche Aufwand zu nennen. Soll das heilpädagogische Reiten die logopädische Mutismustherapie ergänzen, ist ein Austausch zwischen der zuständigen Logopädin und der heilpädagogischen Reittherapeutin zwingend notwendig. Individuell angepasste Therapieschwerpunkte und übergeordnete Therapieziele müssen gemeinsam bestimmt und regelmässig reflektiert, ausgewertet und modifiziert werden. Nebst dem zeitlichen ist auch der organisatorische Aufwand zu beachten. Eine ausgebildete Reittherapeutin mit einem passenden Pferd oder Esel und der entsprechenden Infrastruktur muss einigermaßen gut erreichbar sein. Ausserdem sollten die Reittherapiestunden sowie wie die Logopädiestunden in regelmässigen Abständen besucht werden um Entwicklungsfortschritte herbeizuführen und aufrechtzuerhalten. Hierbei stellt sich sofort die Frage nach der Finanzierung. Wie in Kapitel 2.5.3 erwähnt, wird in der Schweiz das heilpädagogische Reiten weder von der IV noch von den Krankenkassen finanziert. Sofern nicht eine private Stiftung einen unterstützenden Beitrag leisten kann, müssten die Eltern von Kindern mit selektivem Mutismus die Kosten selber tragen. Dies stellt in den meisten Fällen wohl ein enormes Hindernis dar.

Können die finanziellen und organisatorischen Hürden allerdings überwunden werden, so kann das heilpädagogische Reiten eine wertvolle Ergänzung zur logopädischen Mutismustherapie darstellen. Mit dieser Arbeit konnten einige der Chancen einer solchen Therapiekombination durchaus dargelegt werden.

4.2 Ausblick

Die Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hat ein noch weites, bisher kaum erforschtes Feld mit neuen Fragestellungen eröffnet. Da die Ergebnisse dieser Arbeit wie bereits erwähnt keine Verallgemeinerung zulassen, wären weiterführende repräsentative Studien wie zum Beispiel Langzeitvergleichsstudien interessant, welche die Wirkung und die

Effizienzsteigerung in der Mutismustherapie durch tiergestützte Interventionen belegen könnten. Durch einen wissenschaftlichen Beleg der Wirksamkeit könnte die Problematik der Finanzierung erleichtert werden. Die Ergebnisse der in Österreich laufenden Studien von Gansterer, Fischer & Poinstingl werden in diesem Zusammenhang mit Spannung erwartet. Zudem stellt sich die Frage, ob die logopädische Therapie nicht auch direkt am und auf dem Pferd oder Esel durchzuführen wäre. Anstatt einer ergänzenden Massnahme könnte eine Logopädin mit einer entsprechenden Zusatzausbildung die logopädischen Therapieziele direkt im Reitstall verfolgen. So könnten auch weitere Störungsbilder wie beispielsweise das Stottern oder Poltern, aber auch Sprachentwicklungsstörungen oder Störungen im Bereich der myofunktionellen Dysfunktionen angegangen werden. Dazu wären allerdings noch weitere Untersuchungen zur Wirkung des heilpädagogischen Reitens auf diese Bereiche der Logopädie nötig.

Eine weitere spannende Frage wäre, ob die Mutismustherapie auch durch andere Formen der tiergestützten Interventionen erfolgreich ergänzt werden könnte. Über logopädische Therapiekonzepte in Kombination mit Therapiebegleithunden liegen bereits einige Erfahrungsberichte und eine Beobachtungsstudie vor (vgl. Dahl, 2012, S. 26-33). Auch in diesem Bereich sind allerdings zuerst weitere Untersuchungen zur Wirksamkeit nötig.

4.3 Reflexion des Arbeitsprozesses

Die Entwicklung dieser Arbeit gestaltete sich sehr abwechslungsreich. Wir erlebten im Laufe des Arbeitsprozesses einige Höhen, aber auch verschiedene Tiefen. Bereits bei der Suche nach möglichen Themen und Forschungsfragen erlebten wir ein Wechselbad der Gefühle. Zum einen verspürten wir den Wunsch mit dem Thema unserer Bachelorarbeit einen sinnvollen Beitrag zur Forschung in einem logopädischen Bereich zu leisten. Zum anderen schränkte der eng gesteckte zeitliche und organisatorische Rahmen der Arbeit die Möglichkeiten doch relativ stark ein. Wir mussten deshalb unsere Erwartungen stark anpassen und uns auf eine Thematik fokussieren, die uns aus persönlichen Gründen interessierte. Die Entscheidung für die Themenbereiche Mutismus und tiergestützte Therapie fiel schnell und eine erste Fragestellung dazu konnten wir rasch erarbeiten. Durch unsere privaten Kontakte sowohl zu einer ausgebildeten Reittherapeutin als auch zu einem Kind mit selektivem Mutismus stand für uns bald fest, dass wir eine Einzelfallstudie durchführen wollten, mit welcher wir die Effizienzsteigerung der logopädischen Mutismustherapie durch die Kombination mit heilpädagogischem Reiten darlegen konnten. Leider mussten wir nach kurzer Zeit feststellen, dass wir mit diesem Ziel den Esel im wahrsten Sinne des Wortes von hinten aufgezümt hatten. Zudem fanden wir bei einer ersten Recherche eine an der HfH verfasste Bachelorarbeit von Clea Ebnöther zum Thema *Kommunikations- und Sprachförderung durch heilpädagogisches Reiten – Darstellung und Auswertung eines interdisziplinären Projekts mit hörgeschädigten Kindern* aus dem Jahr 2009. Dies war so ziemlich die Bachelorarbeit wie wir sie uns vorgestellt hatten, mit Ausnahme des untersuchten Störungsbildes. Unsere Enttäuschung war riesengross, da wir nicht einfach eine bestehende Arbeit wiederholen wollten. Zum

Glück fanden wir in Ebnöthers Arbeit den Hinweis auf mögliche weitere Untersuchungsschwerpunkte im Bereich der heilpädagogischen Reittherapie im Zusammenhang mit Kindern mit Mutismus (vgl. Ebnöther, 2009, S. 56). So fassten wir den Entschluss, doch an unserer Grundidee festzuhalten, die Forschungsfrage aber in eine andere Richtung zu entwickeln.

Nachdem diese ersten Hürden überwunden waren, machten wir uns höchst motiviert an die Datenerhebung. Aus organisatorischen, zeitlichen und klientenbezogenen Gründen kristallisierte sich im Austausch mit den beteiligten Therapeutinnen (zuständige Logopädin von L. zuständige Psychotherapeutin von L. und Reittherapeutin) bald heraus, dass die Integration von logopädischen Aufgaben in das heilpädagogische Reiten kaum möglich sein würde. Wir entschlossen uns deshalb, das heilpädagogische Reiten als ergänzende Massnahme parallel zur Logopädie und Psychotherapie einzusetzen. Unsere Rolle bei der Datenerhebung war damit geklärt und reduzierte sich auf die der nicht-teilnehmenden Beobachterinnen. Die Rahmenbedingungen für die Datenerhebung vor Ort konnten mit der Reittherapeutin ebenfalls rasch geklärt und mögliche Störfaktoren ausgeschlossen werden, so dass den Videoaufnahmen während zwei Reittherapiestunden nichts mehr im Weg standen.

Erst bei der Datenauswertung mussten wir uns wieder einigen Hürden und Hindernissen stellen. Die Erarbeitung der anspruchsvollen Literatur war für uns immer wieder eine grosse Herausforderung und es entstanden viele Unsicherheiten bezüglich der Erfüllung der wissenschaftlichen Ansprüche und des Einhaltens des vorgegebenen Rahmens. Wir fanden schliesslich eine für uns und im Sinne der Forschungsfrage befriedigende Form der Datenauswertung und Darstellung der Ergebnisse.

Zum Schluss dieser Arbeit können wir sicherlich beide von der lehrreichen Erfahrung, neuen Erkenntnissen und interessanten Impulsen auf dem Weg zu werdenden Logopädinnen profitieren. Das Thema der Kommunikations- und Sprachförderung durch tiergestützte Therapie im Allgemeinen oder heilpädagogische Reittherapie im Speziellen wird uns bestimmt als zukünftige Logopädinnen weiterhin begleiten und wir hoffen mit dieser Arbeit auch das Interesse anderer Fachleute dafür wecken zu können.

5 Danksagung

Als erstes möchten wir uns ganz herzlich bei der heilpädagogischen Reittherapeutin M. W. für die interessierte und begeisterte Mitarbeit bedanken. Es war nicht schwer, sie rasch für unser Vorhaben zu motivieren, so dass sich die Zusammenarbeit sehr unkompliziert und produktiv gestaltete.

Ein weiteres Dankeschön geht an L. F. und ihre Eltern, ohne deren Einwilligung diese ganze Arbeit nicht möglich gewesen wäre. L. ermöglichte uns durch ihre aktive Teilnahme an den Reittherapiestunden viele interessante, aufschlussreiche und berührende Beobachtungsmöglichkeiten, welche massgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Nicht zu vergessen ist neben L. und M. die wichtigste Beteiligte, die Eselstute Gorlanda. Sie hat uns eindrücklich erleben lassen, wie einfühlsam und umsichtig sich ein solch selbstbestimmtes und auch eigenwilliges Tier mit seinen feinen Sinnen und seinem Gespür für menschliche Signale im Zusammensein mit Kindern verhalten kann.

Herzlichen Dank!



Ohne die wertvolle Unterstützung durch die begleitenden Dozentin Susanne Kempe Preti und die wissenschaftliche Mitarbeiterin Mireille Audeoud wäre die Umsetzung der Arbeit wohl kaum gelungen. Vielen Dank!

Des Weiteren möchten wir uns bei allen anderen beteiligten Personen bedanken, die uns während der Entstehung dieser Arbeit in irgendeiner Form unterstützt, ermutigt und begleitet haben.

6 Literaturverzeichnis

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert R. M. (2008). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium
- Bahrfeck-Wichitill, K., Kresse, A. & Subellok, K. (2011). DortMuT: Fokussierung der therapeutischen Beziehung. *Sprachheilarbeit*, 1, 2-9
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium
- Braun-Scharm, H. & Lepper, H. (2009). Integrative Mutismus-Therapie (IMT). *Mutismus.de*, 1. Jahrgang, 12-15.
- Dahl, D. (2012). Therapiebegleithunde in der Logopädie. Modeerscheinung oder wirkungsvolle Ergänzung der logopädischen Intervention? – Eine Beobachtungsstudie. *Forum Logopädie*, 2 (26), 26-33
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften
- Ebnöther, C. (2009). *Kommunikations- und Sprachförderung durch Heilpädagogisches Reiten – Darstellung und Auswertung eines interdisziplinären Projekts mit hörgeschädigten Kindern*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
- Feldmann, D., Kopf, A. & Kramer, J. (2011). KoMut Kooperative Mutismustherapie: Konzept einer handlungsorientierten Therapie für Kinder mit selektivem Mutismus. *Sprachheilarbeit*, 3, 150-156
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Gäng, M. (Hrsg.) (2004). *Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren* (5. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag
- Hartmann, B. & Lange, M. (2010). *Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe* (5. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Hobmair, H. (Hrsg.), Altenthan, S., Betscher-Ott, W., Dirrigl, W., Gotthardt, W. & Ott, (1997). *Psychologie* (2. Auflage). Troisdorf: Stam Verlag

- Katz-Bernstein, N., Meili, E. & Wyler, J. (Hrsg.). (2007). *Mut zum Sprechen finden. Therapeutische Wege mit selektiv mutistischen Kindern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Katz-Bernstein, N. (2011). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie* (3. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klotz, A. (2008). *Esel und Mensch. Sonderteil: Tiergestützte Therapie und Tiergestützte Pädagogik mit Eseln*. Norderstedt: Books on Demand GmbH
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Myers, D. G. (2008). *Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Ochsenkühn, C., Thiel, M. M. & Ewerbeck, C. (Hrsg.). (2010). *Stottern bei Kindern und Jugendlichen: Bausteine einer mehrdimensionalen Therapie*. (2. Auflage). Berlin: Springer Medizin Verlag
- Olbrich, E. & Otterstedt, C. (Hrsg.). (2003). *Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlag
- Otterstedt, C. (2001). *Tiere als therapeutische Begleiter. Gesundheit und Lebensfreude durch Tiere – eine praktische Anleitung*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlag
- Schenk-Danzinger, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Wien: G & G Verlagsgesellschaft
- Siegmüller J. & Bartels H. (Hrsg.). (2010) *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (3. Überarbeitete Auflage). München: Urban & Fischer Verlag
- Vernooij, M. A. & Schneider, S. (2010). *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder* (2. Auflage). Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Wichtmann, A. (2011). Mutismus im System- System im Mutismus. *Forum Logopädie*, 1 (25), 2-7

Informationen aus dem Internet

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (Hrsg.) (2003). *Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter* (2. überarbeitete Auflage). Deutscher Ärzte Verlag. Internet: www.web4health.info/de/aux/kipp-023.html [19. 9. 2012]

Galdratún. (2012). *Der Esel- und Islandpferdehof Galdratún*. Internet: www.galdratun.jimdo.com

Ganster, U.-D., Fischer, S. & Poinstingl, K. (2011). *Erhebung nonverbaler Kommunikationsmuster zwischen Pferd und Mensch mittels Videoanalyse*. Internet: www.pferd-emotion.at [5. 8. 2012]

Schweizerische Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten (2012). *Heilpädagogisches Reiten*. Internet: www.sv-hpr.ch [15. 8. 2012]

Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2012). *Arbitrarität*. Internet: www.wikipedia.org/wiki/Arbitrarität [15. 8. 2012]

Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2013). *Beziehung*. Internet: www.wikipedia.org/wiki/Beziehung [21. 1. 2013]

Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2013). *Eigeninitiative*. Internet: www.wikipedia.org/wiki/Eigeninitiative [21. 1. 2013]

Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2013). *Frustrationstoleranz*. Internet: www.wikipedia.org/wiki/Frustrationstoleranz [21. 1. 2013]

Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2013). *Identität*. Internet: www.wikipedia.org/wiki/Identität [21. 1. 2013]

Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2013). *Selbstwert*. Internet: www.wikipedia.org/wiki/Selbstwert [21. 1. 2013]

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anforderungen-Kapazitäten-Modell nach Starkweather, 1987 (vgl. Ochsenkühn, Thiel & Ewerbeck, 2009, S.24)-----	13
Abbildung 2: Bedingungs- und Wirkgefüge des heilpädagogischen Reitens (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 98)-----	21
Tabelle 1: Formen Tiergestützter Interventionen im deutschsprachigen Raum (vgl. Vernooij & Schneider, 2010, S. 46)-----	19
Tabelle 2: Unterschiede zwischen Pferd und Esel (vgl. Klotz, 2008, S. 49)-----	34
Tabelle 3: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 1 – Beziehungsaufbau -----	38
Tabelle 4: Übersicht der Interpretation von Sequenz 1 – Beziehungsaufbau -----	40
Tabelle 5: bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 2 – Selbstwertgefühl -----	41
Tabelle 6: Übersicht der Interpretation von Sequenz 2 – Selbstwertgefühl-----	43
Tabelle 7: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 3 – Eigeninitiative-----	43
Tabelle 8: Übersicht der Interpretation von Sequenz 3 – Eigeninitiative -----	45
Tabelle 9: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit -----	46
Tabelle 10: Übersicht der Interpretation von Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit -----	48
Tabelle 11: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 5 – verbale/non-verbale Kommunikation -----	49
Tabelle 12: Übersicht der Interpretation von Sequenz 5 – verbale/non-verbale Kommunikation -----	50
Tabelle 13: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 6 – Turn-taking-----	51
Tabelle 14: Übersicht der Interpretation von Sequenz 6 – Turn-taking -----	55
Tabelle 15: Bereinigtes Detailprotokoll der Sequenz 7 – Frustrationstoleranz -----	56
Tabelle 16: Übersicht der Interpretation von Sequenz 7 – Frustrationstoleranz-----	58

8 Anhang

Anhangsverzeichnis

I. Verlaufsprotokolle	1
Therapieeinheit 1.....	1
Therapieeinheit 2.....	10
II. Detailprotokolle.....	17
Sequenz 1 – Beziehungsaufbau	17
Sequenz 2 – Selbstwertgefühl	18
Sequenz 3 – Eigeninitiative	19
Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit	21
Sequenz 5 – verbale/nonverbale Kommunikation	24
Sequenz 6 – Turn-taking	25
Sequenz 7 – Frustrationstoleranz	28

I. Verlaufsprotokolle

Therapieeinheit 1

Datum: 5. 10. 12
 Zeit: 16:15 – 17:30
 Beteiligte Personen: Kind L., heilpädagogische Reittherapeutin M., Eselstute Gorlanda, Kamerafrauen F. + L.
 Bedingungen: Erste Begegnung zwischen L., M. und Gorlanda
 Sonnenschein, ca. 18 °C
 Gorlanda war vor der Therapieeinheit nicht wie gewohnt auf der Weide. Sie ist während der Therapiestunde entsprechend abgelenkt vom Gras im Roundpen.

Zeit	Handlung/Interaktion	Bemerkungen
00:00	L. und M. stehen vor der offenen Boxentür der Esel. M. beugt sich zu L. herunter und erklärt ihr den Ablauf und die einzelnen Schritte. L. steht neben M. und schaut zu den Eseln in die Box. Sie spielt an ihrer Jacke.	
00:24	M. fragt L. ob sie schon einmal geritten sei. L. bejaht <i>>unverständlich<</i> und erklärt, dass sie auf einem Pferd geritten sei. Die Mutter will sich aus dem Hintergrund von L. verabschieden, L. nimmt sie nicht wahr.	
00:35	L. und M. verabschieden sich von der Mutter und schauen sich die Ponys in der Box nebenan an.	
01:16	M. holt Gorlanda aus der Box. L. wartet etwas abseits und wird mit Funkmikrofon ausgerüstet.	
01:52	M. stellt L. Gorlanda vor. L. schaut Gorlanda an und folgt ihrem Blick zur Kamera. M. zeigt L., wo sie Gorlanda streicheln kann um sie zu begrüßen. L. streichelt Gorlanda an der Wange. M. bindet Gorlanda an der Boxenwand fest.	
02:48	M. fordert L. auf Gorlanda zu streicheln, damit Gorlanda sie kennen lernen kann. L. führt Hand zu Gorlandas Hals und sagt <i>hallo</i> . M. erklärt L., warum sie Gorlanda jetzt gemeinsam putzen werden.	
03:30	M. holt Kiste mit Putzbürsten, lässt L. eine aussuchen. L. greift nach einer Bürste. M. gibt Anweisungen, wie L. Gorlanda am besten putzen soll. Gemeinsam putzen sie Gorlandas rechte Flanke.	L. befolgt die Anweisungen gut, putzt allerdings noch nicht sehr systematisch. M. hilft ihr, so dass sie sichergehen kann, dass Rücken und Bauch wirklich sauber sind (wegen Schabracke und Gurt)

07:02	<p>M. führt L. auf die linke Seite von Gorlanda. M. wiederholt noch einmal die Anweisungen zum Putzen. Gorlanda dreht Kopf zu L., L. schaut sie an und streichelt sie. Gemeinsam putzen sie Gorlandas linke Flanke. L. schaut sich immer wieder im Stall um und putzt dann weiter.</p>	<p>L. geht sofort auf Anweisungen/Inputs von M. ein.</p> <p>Sie ist neugierig, da sie noch nie in diesem Stall war.</p>
09:28	<p>M. lobt L. und fragt, ob Gorlanda schon genug sauber ist. L. schaut Gorlanda an. M: <i>jitz müesse mr no ihri füess putze</i>, zeigt auf den Vorderhuf von Gorlanda. L. schaut die Hufe von Gorlanda an.</p>	
09:45	<p>M. nimmt L. die Bürste ab, räumt sie weg und holt den Hufauskratzer. L. folgt ihr und schaut, was sie hervor kramt. M: <i>für d huf bruche mr das da hie</i> <i>Jitz darfsch du grad eifach mau zueluege, wöu das ja zerschte mau isch, gäu</i> <i>u vilech chasch mr ds nächschte mau scho grad chlei häufe</i> M. geht zum rechten Vorderhuf und beginnt das Huf auszukratzen. L.: <i>>unverständlich<</i> M.: <i>hesch scho mau zuegluegt >?<</i> <i>o scho mau säuber gmacht >?<</i> L.: <i>nei aber nume zuegluegt</i> M. fragt, ob L. es ausprobieren möchte. L. nickt. M. gibt ihr den Hufauskratzer und hält den Vorderhuf fest. Gorlanda zappelt auf drei Beinen rum. Sobald sie still steht, zeigt M., wie L. den Huf auskratzen soll. L. reinigt Gorlandas Vorderhuf.</p>	
11:08	<p>M. lässt Vorderhuf los und erklärt: <i>hingetue grad ig wöu da si deseli chli schnäu im zapple</i> M. kratzt rechten Hinterhuf aus. Danach linken Hinterhuf. Dann <i>u de darfsch du no dr anger vore</i> L. folgt M. auf die andere Seite von Gorlanda.</p>	
11:30	<p>M. hebt linken Vorderhuf von Gorlanda hoch und gibt L. den Hufauskratzer. L. reinigt den Huf. M. lässt den Huf wieder los und räumt Hufauskratzer weg. L. bleibt stehen und schaut Gorlanda an.</p>	
11:50	<p>M. kommt zurück und zeigt L. die Gurte mit Griff, die sie Gorlanda anziehen wird <i>jitz bruche mr no öpis zum ritte</i> L. schaut Gorlanda an und folgt dann M. zum Schrank.</p>	<p>M. wartet einen kurzen Moment auf eine Reaktion von L., jedoch vergebens.</p>

12:24	<p>M. legt die Schabracke auf Gorlandas Rücken und legt die Gurte an.</p> <p>L. steht daneben und schaut zu.</p> <p>M.: <i>hesch du ä heum mitgno</i> >?<</p> <p>L. schüttelt den Kopf und macht >mh-mh<</p> <p>M. erklärt, dass sie Helme hat und L. dann einen aussuchen darf, der ihr passt.</p> <p>L.: <i>mami het nid dänkt</i></p> <p>M.: <i>ja das macht nüt</i></p>	
13:13	<p>M. führt L. nach draussen um einen Helm auszusuchen.</p> <p>L. folgt ihr nach draussen.</p> <p>Gemeinsam suchen sie einen Helm aus, M. hilft beim Anziehen und fragt, ob er passt.</p> <p>L.: >mh<</p>	
14:40	<p>M. erklärt L. den Weg durch die Eselbox hinaus zum Roundpen.</p> <p>L. schaut Gorlanda an.</p> <p>Gemeinsam gehen sie ohne Gorlanda nach draussen, vorbei an den anderen beiden Eseln.</p> <p>M. holt Gorlanda während L. draussen wartet.</p>	Die beiden anderen Esel machen L. etwas Angst, sie geht an M.s Hand.
17:45	<p>M. kommt mit Gorlanda ins Roundpen.</p> <p>M. führt Gorlanda zwei Runden durchs Roundpen.</p> <p>L. hält das Ende des Führstricks fest und läuft mit, dabei schaut sie vor sich auf den Boden. Hin und wieder schaut sie sich im Gelände um oder zu Gorlanda.</p>	
19:30	<p>M. lässt Gorlanda anhalten.</p> <p>L. hält an und schaut Gorlanda an.</p> <p>M.: <i>und jitz hesch luscht ufstige</i> >?<</p> <p>oder <i>wetsch no chli loufe</i> >?<</p> <p>L.: >unverständlich<</p> <p>M.: <i>ufstige</i> >?<</p> <p>also</p> <p>M. hebt L. hoch auf den Eselrücken.</p>	
20:06	<p>L. sitzt auf Gorlanda und hält sich am Griff der Gurte fest.</p> <p>M.: <i>isch schön gäu</i> >?<</p> <p>L.: <i>ja</i></p> <p>M.: <i>wei mr es paar schritt vorwärts wage</i> >?<</p>	
20:20	<p>M. führt Gorlanda im Roundpen herum.</p> <p>L. sitzt aufrecht und schaut auf Gorlandas Hals.</p> <p>M. lobt sie und führt Gorlanda im Roundpen herum.</p> <p>L. rutscht leicht auf die linke Seite ab, sitzt etwas schief.</p>	
21:53	<p>M. lässt Gorlanda stoppen und fordert L. auf etwas nach vorne zu rutschen.</p> <p>L. richtet sich auf und rutscht seitwärts nach vorne.</p>	
22:13	<p>M. führt Gorlanda in der anderen Richtung im Roundpen umher.</p>	

22:52	<p>M. lässt Gorlanda stoppen. Gorlanda bewegt den Kopf hin und her, M. hält sie so, dass sie still halten muss. M. fordert L. auf Gorlandas Ohren zu beobachten <i>zu wäm lost si >?<</i> L. schaut auf Gorlandas Ohren.</p>	
23:28	<p>M. fordert L. auf, mit der rechten Hand die Schulter von Gorlanda zu streicheln. L. streichelt über Gorlands rechte Schulter. M. lobt sie und fordert sie auf dasselbe mit der linken Hand zu tun. L. streichelt mit der linken Hand Gorlandas linke Schulter.</p>	
24:06	<p>M. führt Gorlanda weiter. L. sitzt aufrecht und blickt auf den Hals des Esels.</p>	
25:40	<p>M. lässt Gorlanda anhalten und fordert L. auf Gorlanda am Hals zu streicheln. L. greift mit der rechten Hand zu Gorlandas Hals und streichelt sie. M. führt Gorlanda weiter.</p>	
27:02	<p>Gorlanda hält an und scharrt mit dem rechten Vorderhuf. M. treibt sie wieder an und erklärt L., warum Gorlanda scharrt. L. schaut zu M., dann auf den Hals von Gorlanda.</p>	
28:02	<p>M lässt Gorlanda anhalten und fordert L. auf: <i>itz chasch mau probiere öb de bis zu de ohre vüre masch</i> L.: <i>wo >?<</i> M. zeigt mit der Hand vor <i>chasch eifach so über d mähne drüber striche</i> L. macht die Streichbewegung nach. M. lobt L. und Gorlanda <i>u chasch mau luege öb de hingere... masch hinger ds techeli länge >?<</i> L. streichelt Gorlandas Rücken hinter der Schabracke. M.: <i>wie wiit hingere masch >?<</i> L. streckt sich und streichelt Gorlandas Kruppe. M. lobt sie und fordert sie auf es mit der anderen Hand auch zu versuchen. L. dreht sich auf die andere Seite und streichelt mit der rechten Hand über Gorlandas Kruppe. M. lobt sie und führt Gorlanda weiter.</p>	
29:46	<p>Gorlanda hält an und dreht den Kopf nach hinten in M.s Richtung. M.: <i>lug mau sie ma bis zu dim fuess</i> und schaut zu L. L. schaut zu ihrem Fuss hinunter. M. dreht Gorlandas Kopf auf die andere Seite zu L.s rechtem Fuss. L. schaut zu ihrem rechten Fuss hinunter.</p>	

30:23	<p>M. richtet Gorlanda wieder geradeaus und schaut L. an: <i>gsch-pürsch wele fuess das si lüpft >?<</i></p> <p>L. hält den Blick auf Gorlandas rechte Schulter gerichtet und wendet sich dann nach links ab, atmet tief ein und richtet sich auf.</p> <p>M. hebt Gorlandas rechtes Vorderbein an und schaut L. an.</p> <p>L. schaut hinunter zu Gorlandas rechtem Vorderbein.</p> <p>M. lässt das Bein wieder los und fragt <i>heschs gschpürt hie >?<</i></p> <p>M. zeigt auf die Schulter.</p> <p>L. schüttelt den Kopf.</p> <p>M.: <i>isch no schwirig gäu</i></p>	
30:51	<p>M. möchte Gorlanda weiter führen.</p> <p>Gorlanda bleibt stehen und dreht nur den Kopf in M.s Richtung.</p> <p>M. geht auf die andere Seite und zieht am Führstrick.</p> <p>Gorlanda geht mit.</p> <p>L. schaut auf Gorlandas Hals.</p>	
33:40	<p>Gorlanda hält an.</p> <p>M. schaut L. an <i>>unverständlich<</i></p> <p>L. schaut M. an und richtet sich auf.</p> <p>M. will Gorlanda wieder antreiben, Gorlanda bleibt stehen und dreht den Kopf weg.</p> <p>M. geht um Gorlanda herum und fordert L. auf sie nochmals am Hals zu streicheln.</p> <p>L. streicht 3x über Gorlandas Hals und hält sich dann wider am Griff der Gurte fest.</p> <p>M.: <i>chasch mau gschpüre wie warm dass si sich u wi fiin und weich</i></p> <p>L. schaut auf Gorlandas Hals.</p> <p>M. fordert sie auf, nochmals die Kruppe zu streicheln.</p> <p>L. dreht sich ab und streichelt über Gorlandas Kruppe.</p>	
35:10	<p>M. will Gorlanda weiter führen.</p> <p>Gorlanda bleibt stehen und wendet den Kopf in M.s Richtung.</p> <p>M.: <i>itz chasch ere ds ohr alänge... lug si hebts fasch bis zu dir</i></p> <p>L. streichelt über Gorlandas Ohr.</p> <p>M. will dasselbe auf der anderen Seite versuchen.</p> <p>Gorlanda dreht den Kopf nicht auf die andere Seite.</p>	
36:02	<p>M. zieht am Führstrick.</p> <p>Gorlanda bleibt stehen und wendet den Kopf.</p> <p>M. dreht Gorlanda einmal um die eigene Achse und zieht am Führstrick.</p> <p>Gorlanda bleibt stehen, dann geht sie weiter.</p>	

38:00	<p>Gorlanda hält an.</p> <p>M. schaut zu L. und fordert sie auf ganz gerade zu sitzen <i>ganz fesch</i> <i>strecke wie wenn dr himmu wetsch alänge</i></p> <p>L. richtet sich auf.</p> <p>M.: <i>chasch mau versuech öb d häng i d luft ds strecke</i></p> <p>L.: <i>beidi häng >?<</i></p> <p>M.: <i>du chasch zersch eini</i></p> <p>L. streckt die linke Hand hoch.</p> <p>M. lobt sie und fordert sie auf es mit der anderen Hand zu versuchen.</p> <p>L. streckt die rechte Hand hoch.</p> <p>M.: <i>trousch di beidi >?<</i></p> <p>L. streckt beide Hände gleichzeitig hoch.</p> <p>M. lobt sie.</p>	
39:20	<p>M. will Gorlanda weiter führen.</p> <p>Gorlanda geht einige Schritte und hält wieder an.</p> <p>M. zieht am Führstrick. Gorlanda bleibt stehen.</p> <p>M. fordert L. auf Gorlanda nochmals zu streicheln.</p> <p>L. streichelt Gorlandas Hals und nach Aufforderung die Kruppe.</p> <p>M. zieht am Führstrick. Gorlanda bleibt stehen.</p>	
40:35	<p>Gorlanda dreht den Kopf zu M. und schnuppert an ihrem Bauch.</p> <p>L. streichelt Gorlandas Hals.</p> <p>M. schaut L. an <i>was wot si äch da >?<</i></p> <p>L. schaut Gorlandas Kopf an.</p> <p>M. geht nach vorne und zieht am Führstrick.</p> <p>Gorlanda geht einige Schritte und hält wieder an.</p>	
41:40	<p>M.: <i>bisch scho mau verchehrt ufemne ross ghocket >?<</i></p> <p>L. schüttelt den Kopf.</p> <p>M.: <i>wetsch es mau usprobiere >?<</i></p> <p>L. nickt.</p> <p>M. gibt ihr Anweisungen, wie sie die Beine über Gorlandas Hals und Kruppe auf die andere Seite legen soll.</p> <p>L. führt die Bewegungen aus.</p> <p>M. lobt sie und fordert sie auf, sich wieder zurück zu drehen.</p> <p>L. dreht sich wieder um und streichelt nach Aufforderung Gorlandas Hals.</p>	

43:00	<p>M. zieht am Führstrick um Gorlanda anzutreiben. Gorlanda bleibt stehen. M. schaut zu L. und fragt <i>was chöntsch äch mache dass si louft</i> >?< L. schaut M. an, zieht die Schultern hoch <i>weiss es nid</i> M. wiederholt die Frage <i>hesch ä idee</i> >?< L. schüttelt den Kopf. M. zählt Möglichkeiten auf. L. schaut auf Gorlanda <i>vilich e so geit ou</i> und tätschelt Gorlanda am Hals. M. bestätigt und lässt L. ausprobieren. L. tätschelt den Hals. Gorlanda bleibt stehen. M. fordert L. auf es nochmals zu versuchen und zieht am Führstrick. Gorlanda geht weiter.</p>	
45:30	<p>Gorlanda hält an. M. fordert L. auf nochmals zu tätscheln. Gorlanda geht weiter.</p>	
45:45	<p>Gorlanda hält an. M. fordert L. auf nochmals zu tätscheln. L. tätschelt Gorlandas Hals und schaut seitwärts nach vorne. Gorlanda bleibt stehen. M. fordert nochmals zum Probieren auf. L. tätschelt nochmals. Gorlanda bleibt stehen. M. fordert L. auf mit den Beinen anzutreiben. L.: <i>wie</i> >?< M. zeigt, wie sie die Beine an Gorlandas Seite drücken soll. L. bewegt die Beine. Gorlanda bleibt stehen. M. fordert L. auf es nochmals mit Tätscheln zu versuchen. L. tätschelt Gorlandas Hals.</p>	
Wechsel DVD		
00:00	<p>L. möchte gerne rückwärts auf Gorlanda reiten. L. sitzt rückwärts auf Gorlanda und versucht Gorlandas Hals zu tätscheln. Gorlanda bleibt stehen, wendet den Kopf nach hinten und schnuppert an L.s Fuss. L. schaut zu ihrem Fuss hinunter. M. fordert L. zum erneuten Tätscheln auf. L. tätschelt Gorlandas Hals. M. zieht am Führstrick und Gorlanda geht vorwärts.</p>	
01:05	<p>M.: <i>chasch di häbe</i> >?< L. schaut schräg zu Boden. M.: <i>geits eso zritte</i> >?< L.: <i>ja</i> M. zieht am Führstrick. Gorlanda bleibt stehen und lässt den Kopf zu Boden sinken.</p>	

02:10	Gorlanda bewegt sich nicht vorwärts. M. beendet die Reitsequenz. L. dreht sich auf Gorlanda um. M. fordert L. auf sich bei Gorlanda zu bedanken (streicheln). L. streichelt Gorlanda. M. hebt L. runter.	
03:18	M. führt Gorlanda eine Runde im Roundpen herum. L. hält das Ende des Führstricks und geht mit.	
03:40	L. geht mit F. + L. aussen herum in den Stall zurück. M. führt Gorlanda durch den Auslauf der Esel und die Box in den Stall.	
05:30	Gorlanda steht im Stall angebunden. M. holt L. beim Zaun ab und geht mit ihr zu Gorlanda. M. gibt L. ein Gefäss mit Karotten drin, welches L. nun Gorlanda geben soll. Sie stellen es gemeinsam vor Gorlanda ab.	
05:55	M. hilft L. den Helm auszuziehen. M. entfernt Gurte und Schabracke von Gorlandas Rücken. L. schaut zu. M. fordert L. auf sich eine Bürste zu holen und Gorlanda zu bürsten und geht zum Schrank, um Gurte und Schabracke wegzuräumen. L. nimmt sich eine Bürste aus der Kiste und geht zu Gorlanda zurück. L. schaut Gorlanda an, Gorlanda wendet den Kopf zu ihr.	
06:40	M. dreht Gorlandas Kopf nach vorne und zeigt L., wo sie mit dem Bürsten beginnen soll. L. beginnt Gorlanda zu putzen. Gorlanda wendet den Kopf zu L. und schaut sie an. L. schaut zu Gorlandas Kopf und putzt weiter.	
08:00	M. führt L. um Gorlanda herum auf die andere Seite. Gorlanda dreht sich zur anderen Seite um. L. beginnt Gorlandas Hals zu putzen.	
08:28	L. entdeckt ihre Schwester und die Eltern, welche zurückgekommen sind um sie abzuholen. L. putzt weiter Gorlandas Rücken.	Die Eltern und die Schwester warten draussen und schauen sich die Kaninchen an. Sie haben L. nicht gerufen oder begrüsst.
08:48	M. lobt L. fürs Putzen und fordert sie auf die Bürste wegzuräumen. M. räumt das leere Gefäss weg und holt den Hufauskratzer. L. folgt M. zum rechten Vorderhuf. M. nimmt den Huf auf und gibt L. den Auskratzer. L. kratzt den Huf aus.	
09:30	M. reinigt die hinteren Hufe. L. schaut zu. M. geht zum linken Vorderhuf, hebt ihn auf und gibt L. den Auskratzer. L. reinigt den Huf.	
10:20	L. gibt M. den Auskratzer zurück. M. räumt ihn weg.	

10:25	<p>M fordert L. auf sich von Gorlanda zu verabschieden.</p> <p>L. schaut abwechselungsweise zu M. und zu Gorlanda.</p> <p>M.: <i>wotsch se no mau strichle</i> >?<</p> <p>L. streichelt Gorlandas Hals.</p> <p>M. führt Gorlanda in ihre Box zurück.</p> <p>L. schaut zu.</p>	
11:24	<p>M. kommt zu L. zurück, kniet sich zu ihr runter und fragt <i>hets dr gfaue</i> >?<</p> <p>L.: <i>>mh<</i> und nickt, wendet den Blick zum Regal mit den Putzutensilien.</p> <p>M.: <i>chunsch nächscht wuche wider</i> >?<</p> <p>L. schaut M. an.</p> <p>M.: <i>chunsch no mau</i> >?<</p> <p>L. nickt.</p> <p>M. lacht <i>super i fröie mi scho druf... i gloub d Gorlanda o</i></p>	

Therapieeinheit 2

Datum: 12. 10. 12

Zeit: 16:30 – 17:30

Beteiligte Personen: Kind L., heilpädagogische Reittherapeutin M., Eselstute Gorlanda, Kamerafrauen F. + L.

Bedingungen: Zweite Therapiestunde
 Zu Beginn der Therapie leichter Regen, dann trocken und bewölkt, ca. 12 °C, mässiger Westwind.
 Da das Roundpen vom vielen Regen aufgeweicht ist, findet die Stunde auf dem kleineren Aussenplatz der Stallung statt. Die anderen Tiere sind auf abgetrennten Arealen untergebracht.

Zeit	Handlung/Interaktion	Bemerkungen
00:00-00:19	L. geht zum Putzzeug und sucht sich eine Bürste aus.	M. fragt, ob L. noch wisse, wo die Putzsachen sind. L. geht ohne Zögern zum Regal mit den Putzsachen.
00:25-00:51	L. putzt nach Anweisung den Hals von Gorlanda. Ihr Blick ist dabei auf den Kopf von Gorlanda gerichtet.	L. putzt weiter, als sich Gorlanda bewegt.
00:52-01:22	L. putzt den Rücken von Gorlanda. Gorlanda dreht den Kopf zu L. um. L. nimmt Blickkontakt auf.	
01:23-02:10	L. putzt den Bauch von Gorlanda. M. hilft beim Putzen der höher gelegenen Stellen.	Keine verbalen Äusserungen von M.
02:11-02:20	M. schlägt L. vor die Vorderbeine zu putzen, L. geht zu den Vorderbeinen und putzt.	
02:21-02:33	L. wechselt zum Hintern und den Hinterbeinen, putzt dann noch ein bisschen den Bauch. L. nimmt Blickkontakt zu M. auf.	L. wechselt den Putz-Ort selbstständig.
02:34-04:08	M. schlägt vor, die Seite zu wechseln. Nachdem Gorlanda still steht, geht L. zu ihr und putzt die zweite Seite ohne den Blick von der Putzstelle zu nehmen.	L. geht einen Schritt zurück, während M. Gorlanda zum Umdrehen bewegt. Danach unterbricht sie das Putzen trotz Bewegungen von Gorlanda nicht mehr.
04:09-04:18	L. unterbricht ihre Arbeit, geht einen Schritt zurück und sucht den Blickkontakt zu M. M. kontrolliert kurz die geputzten Stellen.	Keine verbale Äusserungen von M.
04:19-04:27	M. fragt L., was noch geputzt werden muss. L. schaut vor sich hin, zögert kurz und sagt dann <i>d Füess >?<</i> .	M. erinnert L. an die vergangene Lektion. Verbale Antwort von L.
04:28-04:57	M. und L. holen den Hufkratzer. M. fragt L., ob sie wieder die vorderen Hufe übernehmen möchte. L. antwortet mit <i>>mh<</i> . L. kratzt den vorderen Huf aus, während M. das Bein festhält.	Viel Lob von M. Verbale Antwort von L.

04:57-05:27	M. kratzt die Hufe der Hinterbeine aus. L. steht im Abstand von ca. 1 Meter Entfernung und schaut zu. Als M. zum Vorderhuf geht, tritt sie wieder hinzu.	
05:27-05:48	L. kratzt den Huf des zweiten Vorderbeines aus.	Kein Kommentar von M., kurzes Lob als die Arbeit beendet ist.
05:49-06:40	M. fragt L., ob sie fertig seien. L. schaut M. an, zeigt aber sonst keine Reaktion. Als M. fragt, ob sie so auf Gorlanda sitzen möchte, sagt sie <i>nei</i> . Gemeinsam holen sie den Reitgurt, dann sattelt M. Gorlanda.	L. schaut beim Satteln aus ca. 1 m Distanz zu. Verbale Antwort von L.
06:41-07:24	M. fordert L. dazu auf den Helm zu holen. L. geht ohne Zögern in die von M. gezeigte Richtung. L. zieht den Helm an, braucht aber lange, bis sie ihn schliessen kann.	L. weiss vom letzten Mal, welchen Helm sie nehmen muss und wo er ist. L. versucht mehrmals den Helm zu schliessen, ohne Hilfe anzufordern.
07:29-08:25	M. erklärt L., wie es weiter geht (Ziel: L. soll Gorlanda führen). Auf die Frage, ob das so gut ist, nickt L. leicht. L. hält während den Ausführungen Blickkontakt mit M.	Non-verbale Antwort von L.
08:26-09:16	L. geht zögerlich durch den leeren Stall nach draussen und wartet im Auslaufgehege auf M. und Gorlanda.	L. geht sehr zögerlich durch den Stall. Erst als F. mit der Kamera die Plastikstreifen zur Seite schiebt, traut sie sich nach draussen. Sie zupft an ihrem Kleid herum.
09:17-10:17	M. erklärt L., wie sie den Führstrick halten soll und wie es weiter geht. L. nimmt den Strick ohne zu zögern.	L. blickt ab und zu zu M., häufig aber vor sich auf den Boden.
10:18-10:49	M. fragt L., wie man Gorlanda zum Laufen bringen könnte. L. zeigt keine Reaktion, schaut vor sich auf den Boden. M. fragt mehrmals auf unterschiedliche Arten nach. L. zeigt keine Reaktion.	
10:50-11:05	M. fordert L. dazu auf, etwas auszuprobieren. Nach kurzem Zögern nimmt L. den Strick etwas enger und macht einen Schritt auf Gorlanda zu. Danach bleibt sie wieder ohne Regung stehen und schaut vor sich auf den Boden.	
11:06-11:07	M. fragt, in welche Richtung L. laufen möchte. L. zeigt ohne Zögern in die Laufrichtung.	Non-verbale Antwort von L.
11:08-11:52	M. fragt mehrmals nach, was man tun könnte um Gorlanda in Bewegung zu bringen. L. zeigt keine Reaktion.	Gorlanda wird langsam unruhig und macht ein paar Schritte. M. nutzt dies um L. Mut zu machen.
11:53-12:50	L. macht einen Schritt in die gewünschte Richtung, M. lobt ihren Versuch sofort. Weil Gorlanda nicht reagiert, bleibt L. wieder stehen. M. fordert sie auf, noch einmal ein bisschen zu gehen. L. macht zwei zögerliche Schritte, Gorlanda reagiert nicht. M. macht einen Schritt, L. auch. Als L. bestimmter losläuft, setzt sich Gorlanda in Bewegung. Gemeinsam laufen sie mehrere Runden.	Gorlanda reagiert nicht auf die zögerlichen Signale von L. M. kommentiert dies an dieser Stelle nicht. Beim Laufen richtet L. den Blick vor sich auf den Boden.

12:51-13:09	M. fordert L. dazu auf zu stoppen. L. steht still, Gorlanda stoppt ebenfalls.	M. erklärt, dass Gorlanda anhält, wenn L. anhält.
13:10-13:59	L. soll Gorlanda noch einmal in Bewegung bringen. L. läuft ohne Zögern los, Gorlanda folgt nicht. L. spannt den Strick. M. versucht mitzuhelfen, doch Gorlanda bewegt sich nicht. M. versucht Gorlanda verbal in Bewegung zu versetzen, doch auch dies bringt nichts.	Gorlanda interessiert sich eventuell für die Kamera, welche in dieser Ecke steht.
14:00-14:42	M. geht einen Schritt zurück, L. tut es ihr gleich. M. fordert L. auf, mitzuhelfen. L. blickt von M. zu Gorlanda und macht einzelne zögerliche Schritttchen, Gorlanda bleibt stehen.	
14:43-15:05	M. beugt sich runter und fragt, was sie tun könnten. L. reagiert nicht. Gorlanda stupst L. mit der Nase an. M. erklärt, dass Gorlanda fragt, was L. von ihr wolle. Dann setzt sich Gorlanda plötzlich von selbst in Bewegung.	Gorlanda als „Therapiematerial“, das nicht immer „funktioniert“.
15:06-16:00	M., L. und Gorlanda gehen einige Runden, bis M. zum Anhalten auffordert. L. hält an, Gorlanda stoppt.	
16:01-16:31	M. fordert L. auf, wieder weiter zu gehen. L. geht los und zieht leicht am Strick. Gorlanda bewegt sich nicht. L. bleibt stehen und zeigt keine Reaktion mehr. M. bringt Gorlanda schliesslich zum Weitergehen.	
16:32-16:51	Herumgehen im Kreis	
16:52-17:14	M. fordert L. auf, ein Hütchen zu holen und es irgendwo im Auslauf aufzustellen. L. geht ohne Zögern los, stellt es hin und kommt zurück	M. kommentiert die einzelnen Handlungsschritte
17:15-17:58	M. und L. versuchen Gorlanda in Bewegung zu versetzen. L. startet zuerst einen Versuch. Als G. nicht gleich los läuft, bleibt sie wieder stehen. M. hilft ihr. L. spiegelt alle Bewegungen von M. exakt.	Gorlanda ist immer noch von der Kamera irritiert. Vormachen- nachahmen als Strategie.
17:59-18:43	M. und L. führen Gorlanda am Hütchen vorbei. Bei der Kamera bleibt Gorlanda wieder stehen. M. fordert L. dazu auf Gorlanda zum Weitergehen zu bringen. L. zieht mehrmals deutlich am Strick, Gorlanda setzt sich schliesslich in Bewegung.	M. fordert Gorlanda auch verbal zum Weitergehen auf (<i>chumm</i> und mit Schnalzen). L. kopiert nichts davon.
18:44-19:12	Gorlanda bleibt vor dem Hütchen stehen. M. erklärt L., dass sie darauf achten muss, wo Gorlanda durchgeht.	

19:13-20:09	<p>In der nächsten Runde, fragt M. vor dem Hütchen, wo L. durch will.</p> <p>L. geht bestimmt links am Hütchen vorbei.</p> <p>M. lobt sie.</p> <p>Bei der Kamera bleibt Gorlanda wieder stehen.</p> <p>M. erzählt L., dass Gorlanda sie fragt, ob sie wirklich noch gehen soll und fordert sie auf es ihr zu sagen.</p> <p>L. zeigt keine verbale Reaktion.</p> <p>Erst als M. sagt, sie soll es ihr zeigen, geht sie bestimmt und mit leichtem Zug am Strick vorwärts. Gorlanda setzt sich in Bewegung.</p> <p>M. lobt L.</p>	<p>M. macht <i>chumm</i>, <i>vorwärts</i> als Beispiele.</p> <p>L. reagiert nicht darauf.</p>
20:10-20:43	L. führt Gorlanda mit zügigen Schritten am Hütchen vorbei.	
20:44-21:07	<p>M. fordert L. auf, ein zweites Hütchen für einen Slalom hinzustellen.</p> <p>L. holt ein Hütchen und stellt es relativ nah zum ersten.</p>	
21:07-21:25	<p>M. fragt L., ob Gorlanda wohl durch den Zwischenraum passt.</p> <p>L. steht wie versteinert da.</p> <p>Erst als M. sie konkret darum bittet, die Hütchen auseinander zu stellen, reagiert sie wieder.</p>	L. erstarrt bei „Kritik“.
21:26-22:41	<p>L. zieht bestimmt am Strick und geht voraus, Gorlanda folgt ihr.</p> <p>L. führt Gorlanda zwischen den Hütchen durch.</p>	
22:42-23:37	<p>Gorlanda bleibt bei den Hütchen stehen.</p> <p>M. fordert L. dazu auf, ihr zu zeigen, wo es durch geht.</p> <p>L. geht voraus und zieht relativ stark am Strick.</p> <p>Mit M.s Hilfe setzt sich Gorlanda schliesslich in Bewegung.</p> <p>Als Gorlanda wieder stehen bleibt, zieht L. von sich aus stark am Strick.</p>	Selbstwirksamkeit erleben als Thema.
23:38-24:11	Gorlanda bleibt stehen und setzt sich trotz mehreren bestimmten Versuchen von L. nicht mehr in Bewegung.	<p>M. fordert L. mehrmals zu Antriebsversuchen auf.</p> <p>L. startet mehrere Anläufe, wird dafür aber nicht belohnt.</p>
24:12-25:04	<p>M. versucht L. zu neuen Versuchen zu motivieren. L. macht noch ein paar Versuche, Gorlanda bleibt aber stehen.</p> <p>M. erklärt, dass Gorlanda nicht läuft, wenn L. davor steht.</p> <p>L. geht zurück und versucht nochmals.</p> <p>Gorlanda läuft trotzdem nicht.</p>	
25:03-25:19	<p>M. fragt L., was man ausser ziehen und laufen noch machen könnte.</p> <p>L. reagiert 10 Sekunden lang nicht.</p> <p>Als M. fragt, ob sie irgendeine Idee hätte, schüttelt sie leicht den Kopf.</p>	Non-verbale Antwort von L.

25:20- 26:31	M. fordert L. auf irgendetwas auszuprobieren. L. zeigt keine Reaktion. Schliesslich bringt M. Gorlanda in Bewegung und hält eine halbe Runde später wieder an. L. holt auf Aufforderung hin den Ball und geht damit zu Gorlanda zurück.	
26:32- 27:04	M. fragt L., was man mit dem Ball machen könnte. L. zeigt keine Reaktion. Sie hält den Ball fest und schaut auf den Boden. Trotz mehrmaligem Nachfragen, kommt von L. während 30 Sekunden keine Reaktion. Erst als M. sie an der Hand nimmt und seitlich an Gorlanda heran führt, reagiert sie wieder.	L. erstarrt in Situationen, in welchen Anforderungen an sie gestellt werden.
27:05- 27:42	M. nimmt den Ball und zeigt L., wie sie ihn um Gorlanda rollen kann. L. übernimmt und rollt den Ball über Gorlanda.	
27:43- 28:01	M. geht auf die gegenüberliegende Seite von Gorlanda und fragt L., was sie jetzt machen könnten. L. zeigt während 20 Sekunden trotz entgegen gestreckten Händen von M. keine Reaktion, dann rollt sie denn Ball zu M.	L. und M. stehen sich vis-à-vis gegenüber.
28:02- 29:44	M. rollt den Ball über unterschiedliche Seiten zu L. L. gibt ihn immer in der gleichen Art zurück.	M. kommentiert, wo sie den Ball durch gibt.
29:45- 30:12	M. fragt L., ob sie den Ball auch mal untendurch geben möchte. L. gibt den Ball auf Aufforderung unten, vorne, hinten durch.	
30:13 31:14	M. fragt L., ob sie den Ball werfen möchte. L. wirft ohne lange zu zögern den Ball. L. und M. werfen/ rollen sich den Ball mehrmals zu.	L. steht mit dem Rücken zur Kamera. Laut Aussage von M. strahlt sie beim Spiel übers ganze Gesicht.
31:15- 31:36	M. fragt, ob L. dies auch auf dem Esel reitend schaffen würde. L. hält Blickkontakt mit M., reagiert aber sonst nicht. Als M. fragt, ob sie es ausprobieren will, nickt sie kaum merklich. M. setzt L. auf Gorlanda. Als sie fragt, ob sie gut angekommen sei und ob es ihr wohl sei, nickt L. deutlich.	Non-verbale Antworten von L.
31:37- 34:18	M. gibt L. den Ball in die Hände. L. zögert kurz, bevor sie die Griffe loslässt. Dann gibt M. den Ball von unterschiedlichen Seiten zu L. L. dreht sich sicher nach hinten und vorne. Auf ihrem Gesicht zeigt sich ein leichtes Lächeln. Beim nach vorne und nach hinten Rollen des Balls, lächelt L. deutlich. Auf die Frage zum Schluss, ob es ihr immer noch bequem sei, zeigt L. keine Reaktion, sie hält aber Blickkontakt.	Emotionale Regung im Gesicht sichtbar. L. lobt viel.

34:19-35:28	<p>M. leitet über zum Reiten.</p> <p>M. fragt L., wie sie Gorlanda von oben zum Loslaufen bringen könnte.</p> <p>L. zuckt leicht mit den Füßen, zeigt sonst aber keine Reaktion.</p> <p>Nach 43 Sekunden und mehrmaligem Nachfragen von M. tätschelt L. Gorlanda den Hals.</p> <p>M. versucht Gorlanda zum Laufen zu bringen, doch Gorlanda bleibt stehen.</p>	„Therapiematerial“ funktioniert nicht.
35:29-36:11	<p>L. unterstützt M.s Versuche mit leichten Bewegungen der Füße.</p> <p>Als M. sieht, dass L. die Füße deutlich bewegt, bestärkt sie sie in diesem Verhalten.</p> <p>Auf M.s Aufforderung hin etwas zu probieren, schlägt L. die Füße deutlicher gegen die Flanken von Gorlanda.</p> <p>Gorlanda zeigt allerdings keine Reaktion.</p>	
36:12-37:56	<p>L. wird passiv und obwohl sie M. dazu ermutigt, macht sie keine weiteren Versuche mehr, Gorlanda zum Laufen zu bringen.</p> <p>M. versucht Gorlanda selbst in Bewegung zu versetzen, schafft es aber nicht. Sie fordert L. erneut auf, etwas auszuprobieren.</p> <p>L. zeigt keine Reaktion.</p>	<p>L. schaut ab und zu zu M., meistens blickt sie auf den Hals von Gorlanda.</p> <p>L. sitzt stark nach hinten gelehnt.</p> <p>Gorlanda langweilt sich vermutlich im kleinen Gehege.</p>
37:57-40:07	<p>M. fordert L. auf, sich nach vorne zu lehnen, da die Rücklage wie eine Bremse wirkt.</p> <p>L. reagiert sofort und beugt sich nach vorne. Gorlanda geht noch nicht weiter.</p> <p>M. fordert L. dazu auf, noch etwas Zusätzliches zu tun.</p> <p>L. zeigt keine Reaktion, worauf M. Gorlanda schliesslich dazu bringt mehrere Runden zu laufen. Wenn Gorlanda zu zögern beginnt, verlagert L. ihr Gewicht von sich aus nach vorne.</p>	
40:08-40:52	<p>Gorlanda steht still.</p> <p>L. bewegt leicht die Füße gegen die Flanken.</p> <p>M. fragt, ob L. Gorlanda gesagt hätte, sie solle stoppen.</p> <p>L. schüttelt kaum merklich den Kopf.</p> <p>Auf die Frage, ob sie ihr gesagt hätte, sie solle laufen, kommt keine Reaktion.</p> <p>Als M. von L. verlangt, wieder etwas zu tun, damit sie läuft, zeigt sie weiterhin keine Reaktion, hält aber Blickkontakt.</p>	<p>Non-verbale Antwort von L.</p> <p>M. holt ihre Uhr hervor um die Zeit nachzuschauen.</p>
40:53-41:33	<p>M. fordert L. dazu auf, Gorlanda ein Signal zu geben.</p> <p>L. reagiert nicht.</p> <p>Auch als M. unterschiedliche Vorschläge (<i>mit de bei, mit de häng</i>) macht, nicht.</p>	
41:34-42:37	<p>L. lehnt sich nach vorne und tätschelt Gorlanda den Hals.</p> <p>M. bringt Gorlanda kurz zum Laufen.</p> <p>Als Gorlanda danach gleich wieder stehen bleibt, bewegt L. die Füße von sich aus leicht gegen die Flanken.</p> <p>M. bringt Gorlanda danach noch einmal zum Laufen.</p>	L. starrt auf den Hals von Gorlanda, in ihrem Gesicht zeigt sich keine Regung.

43:00-44:10	Gorlanda bleibt wieder stehen. M. bringt sie nicht mehr in Bewegung. L. rutscht nach vorne (will zurecht rutschen oder helfen). Auf M.s Bitte um Mithilfe, zeigt sie leichtes Zucken mit den Füßen, dann keine Reaktion mehr. Gorlanda dreht immer wieder die Ohren nach hinten. Auf die Frage von M., ob L. noch reiten möchte, nickt sie relativ deutlich.	Non-verbale Antwort von L.
44:11-45:30	Trotz mehrmaligen Versuchen und einigen Reaktionen von L. gelingt es nicht mehr Gorlanda in Bewegung zu versetzen.	„Therapiematerial“ funktioniert nicht. Versuche werden nicht unmittelbar belohnt.
45:31-46:48	M. fordert L. dazu auf sich aufzurichten. L. streckt den Rücken sofort durch. Der anschliessende Versuch Gorlanda zum Laufen zu bringen scheitert.	L. ist zunehmend passiv.
46:49-47:14	Gorlanda lässt sich von M. doch noch in Bewegung versetzen. Gemeinsam gehen sie ein paar Runden.	
47:15-47:50	M. fragt L., was sie zum Schluss der Stunde noch machen möchte. L. reagiert zuerst nicht, hält aber Blickkontakt. Als M. alle Möglichkeiten aufzählt, sagt L.: <i>mit dr baue</i>	Verbale Antwort von L.
47:51-48:02	L. holt den Ball und fragt: <i>obedruffe oder wenn de näbedrann schteisich >?<</i> L. sagt: <i>näbedrann</i>	Verbale Antwort von L.
48:03-49:31	L. steigt mit Hilfe von M. ab und wirft/ rollt M. den Ball zu (immer über den Rücken, M. variiert die Richtung).	
49:32-50:04	M. fragt L., ob sie zufrieden sei. L. nickt. M. fordert L. dazu auf, sich bei Gorlanda zu bedanken. L. geht ohne Zögern zu Gorlandas Hals und tätschelt ihn.	Verbale Antwort von L.
50:05-50:10	M. fragt L., ob sie Gorlanda in den Stall führen möchte. L. nimmt den Strick. M. gibt ihn L. richtig in die Hand, dann geht sie voraus. L. führt Gorlanda selbstständig in den Stall.	Selbstwirksamkeit erleben als Ziel.

II. Detailprotokolle

Sequenz 1 – Beziehungsaufbau

Die erste Sequenz spielt sich zu Beginn der ersten Therapiestunde ab. M. hat L. den Stall und alle Esel gezeigt, bevor sie Gorlanda aus der Box holten und jetzt gemeinsam putzen. M. zeigt L., wie sie beim Putzen vorgehen soll und hilft zum Teil mit. Dabei achtet sie darauf L. möglichst selbständig handeln zu lassen.

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
06'58''	Geht um Gorlanda herum Schaut auf den Boden Hält in der rechten Hand die Bürste	Führt L. um Gorlanda herum Hält die rechte Hand auf Gorlandas Hinterteil und berührt mit der linken Hand L.s Rücken	Steht gerade Lässt die Ohren hängen
07'06''	Schaut Gorlanda an Bleibt an Gorlandas Seite stehen Hebt beide Arme an und streckt sie zu Gorlandas Flanke hin	Steht schräg hinter L. <i>voilà und fö da wider ganz vore a schön bim haus ganz vore afa</i> Streich mit der linken Hand über Gorlandas Hals	Hebt den Kopf und richtet Ohren nach hinten
07'11''	Macht zwei Schritte zurück und lässt die Arme sinken Schaut Gorlanda an	<i>wider so wit ufe wie de masch</i> Schaut L. an und greift zum Halfter von Gorlanda	Dreht den Kopf zu L. und stellt die Ohren auf
07'15''	Schaut Gorlanda in die Augen Streichelt über Gorlandas Stirn und neigt ihren Kopf zur rechten Seite Schaut kurz in die Kamera	Schaut L. an und lächelt Hält Gorlanda am Halfter	Schaut L. an Richtet das rechte Ohr leicht nach hinten
07'20''	Macht einen Schritt nach vorne Hebt die rechte Hand mit der Bürste an Schaut Gorlanda an Beginnt Gorlandas Hals zu bürsten	Schaut L. zu Schaut Gorlandas Ohren an und krault sie am Hals	Steht bewegungslos den Kopf zu L. gerichtet
07'25''	Bürstet Gorlandas Hals Ihr Blick wandert abwechselungsweise von Gorlandas Hals zu Gorlandas Gesicht	Bleibt in gleicher Position stehen Schaut L. zu	Dreht den Kopf zu M. und senkt ihn etwas ab
07'31''	Bürstet Gorlandas Schulter	Steht in derselben Position hinter L. und schaut ihr zu	Hebt den Kopf und schaut L. an
07'36''	Bürstet Gorlandas Schulter und schaut Gorlanda an Geht einen Schritt nach vorne hinter Gorlanda her	Lässt Gorlandas Halfter los Nimmt die Bürste in die linke Hand und bürstet über Gorlandas Hals Macht einen Schritt auf Gorlanda zu und steht neben L.	Dreht den Kopf zu M. und richtet sich wieder gerade aus Macht dabei einen Schritt zur Seite, weg von M. und L.

07'41''	Bürstet mit der rechten Hand Gorlandas Flanke und streicht mit der linken Hand über Gorlandas Schulter Schaut auf die Bürste	Wechselt die Bürste in die rechte Hand und bürstet Gorlandas Rücken Mit der linken Hand streicht sie über Gorlandas Widerrist und schaut auf ihre rechte Hand	
---------	---	--	--

L. und M. putzen Gorlandas linke Seite noch fertig und reinigen anschliessend gemeinsam die Hufe, bevor M. Gorlanda die Schabracke auflegt und die Gurte mit dem Haltegriff montiert. Danach suchen M. und L. gemeinsam einen Helm aus und führen Gorlanda durch den Stall auf den Reitplatz nach draussen.

Sequenz 2 – Selbstwertgefühl

Die zweite Sequenz entstand etwa in der Hälfte der ersten Therapiestunde. L. konnte bereits einige Runden im Roundpen reiten. Gorlanda langweilt sich allerdings langsam und bleibt immer wieder stehen. M. versucht sie jeweils anzutreiben, was ihr allerdings nicht immer gelingt, so dass sie immer wieder kleine Übungen stehend durchführt.

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
36'04''	Schaut auf Gorlandas Hals Richtet sich gerade auf und rutscht etwas nach vorne	Schaut L. an und legt ihre linke Hand an L.s Rücken <i>grad hocke ganz fescht strecke >//< wie wenn de wetsch dr himmu alänge</i> Legt die linke Hand hinter L. auf Gorlandas Rücken	Steht neben M. Die Ohren sind nach hinten gerichtet Richtet den Kopf zu M. auf die rechte Seite Macht zwei Schritte nach links Legt die Ohren an
36'12''	Schaut gerade aus nach vorne	<i>chasch mau versueche d häng i d luft ds strecke</i> Schaut auf L.s Hände am Griff der Gurte und dann wieder zu L.	Richtet den Kopf gerade aus Knabbert an der Gerte in M.s rechter Hand
36'15''	<i>beidi häng >?<</i> Schaut M. an	<i>du chasch zersch eini</i> Nickt dazu und schaut L. an	Hebt den Kopf und bewegt ihn hin und her Die Ohren sind nach hinten gerichtet
36'18''	Streckt den linken Arm in die Höhe, mit der rechten Hand hält sie sich an der Gurte fest Schaut gerade aus und dann zu M.	Schaut L. an <i>no chli höher</i>	Senkt den Kopf leicht
36'21''	Streckt sich ganz gerade, so dass der Arm noch weiter in die Höhe ragt Schaut nach oben zu ihrer Hand, dann nach rechts zu M.	<i>ja genau</i> Lacht	Dreht den Kopf leicht nach rechts

36'23''	Hält den linken Arm in die Luft. Schaut nach unten auf ihre rechte Hand	<i>jitz chasch mau die angeri</i> Schaut L.s andere Hand an >/// <i>de chasch die wider a griff tue</i> Zeigt auf L.s linke Hand	Dreht den Kopf nach rechts zu M. Verlagert das Gewicht auf die rechte Seite
36'29''	Fasst mit der linken Hand an den Griff und streckt den rechten Arm gerade in die Höhe Schaut M. an	<i>die angeri genau >/// voilà super</i> Wendet den Blick zu Gorlanda und hält sie zurück Streichet Gorlanda über die Mähne	Dreht das Hinterteil weg von M. und geht einen Schritt nach vorne Richtet den Kopf zu M. Macht zwei Schritte nach hinten, weg von M. und richtet den Kopf auf
36'40''	Schaut M. an Lässt den rechten Arm leicht absinken und wendet den Blick nach vorne zu Gorlandas Ohren	Schaut L. an <i>trousch die beidi >?<</i> Lächelt und legt die linke Hand hinter L. auf Gorlandas Rücken	Steht still und senkt den Kopf. Die Ohren sind immer noch nach hinten gerichtet
20'43''	Streckt beide Arme in die Höhe und richtet sich dabei gerade auf Schaut M. an	<i>ja super sehr guet</i> Lächelt L. an	Bewegt den Kopf hin und her. Steht bewegungslos
36'48''	Lässt die Arme sinken und hält sich mit beiden Händen am Griff der Gurte fest	<i>voilà</i> Wendet sich Gorlanda zu und streichelt ihren Hals	Bewegt den Kopf und verlagert das Gewicht auf das hintere rechte Bein

M. versucht anschliessend wieder Gorlanda anzutreiben, indem sie am Führstrick zieht. Gorlanda geht jeweils immer nur wenige Schritte weiter und bleibt dann wieder stehen.

Sequenz 3 – Eigeninitiative

Die 3. Sequenz erfolgt kurz nach der 2. Sequenz in der ersten Therapiestunde. M. fällt es immer schwerer Gorlanda zum Vorwärtsgehen zu bewegen. L. sitzt dabei eher passiv auf Gorlanda und schaut gradeaus. Nun versucht M. L. dazu zu bringen aktiv beim Antreiben von Gorlanda mitzuhelfen.

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
41'35''	Sitzt auf Gorlanda und schaut auf ihren Hals	<i>was chöntsch äch mache das si louft >?<</i> Steht neben Gorlanda und schaut auf Gorlanda runter Hält in der linken Hand die Gerte und den Führstrick	Steht still und richtet die Ohren auf Schaut nach links zum Stall

41'40''	Schaut zu Gorlanda runter Zieht die Schultern hoch und lässt sie wieder fallen <i>weiss es nid</i> Schaut kurz M. an und dann wieder zu Gorlanda runter Bewegt die Fussspitzen auf und ab	<i>was müesse mr äch mache >?<</i> Schaut L. an	Steht regungslos und schaut zum Stall
41'44''	Schaut zu Gorlandas Kopf	<i>>hä< was chönnt me mache aus riter >/< damit ds eseli oder ds pony wider louft >?<</i>	Knabbert an der Gerte in M.s linker Hand und schaut wieder zum Stall
41'55''	Schüttelt den Kopf <i>nei</i> Schaut Gorlanda an	Zieht die Gerte aus Gorlandas Maul <i>hesch ä idee >?<</i> Schaut L. an	Lässt die Gerte los und kaut Hält den Blick immer noch auf den Stall gerichtet und stellt die Ohren auf
41'59''	Sitzt in unveränderter Position regungslos auf Gorlanda	Schaut auf Gorlandas Schulter <i>es git ganz viu verschideni möglicheite me cha zum bispui da mit de bei chli dra drücke</i> Hält die rechte Hand an Gorlandas Flanke und drückt etwas dagegen Schaut L. an <i>chli tribe mit de bei</i>	Gorlanda geht vorwärts und dreht sich etwas nach rechts ab, da M. sie eng am Führstrick hält
42'06''	Sitzt regungslos auf Gorlanda	Nimmt die Hand von der Flanke und greift zum Führstrick <i>u när cham me säge hüü louf</i> Drückt Gorlandas Kopf nach links, weg von sich Schaut L. an	Hält an Und richtet das rechte Ohr nach hinten
42'12''	Sitzt regungslos und schaut Gorlanda an	<i>wei mr mau probiere >?<</i> Schaut L. an und hält mit beiden Händen Gorlanda fest	Stellt beide Ohren auf und schaut zum Stall
42'16''	<i>vilich eso geit ou</i> Tätschelt mit der linken Hand auf Gorlandas Widerrist Schaut M. an	Schaut L. an <i>oder chli tätschle geit vilich ou ja müesse mr eifach mau usprobiere was geit bi ihre</i> Lässt Gorlanda los und wickelt den Führstrick neu in ihrer Hand auf	Steht still Wendet den Kopf langsam nach links zu M.
42'26''	Sitzt in lockerer Haltung auf Gorlanda, Füsse hängen runter Hält sich mit beiden Händen am Griff der Gurte fest Schaut abwechselungsweise Gorlanda und M. an	<i>mit tätschle geit si mau sitwärts >/< hesch gmerkt >?<</i> Schaut L. an und zieht Gorlanda den Führstrick aus dem Maul	Gorlanda dreht sich ab und wendet den Kopf zu M. Versucht am Führstrick zu knabbern Die Ohren sind nach hinten gerichtet
42'31''	Beugt sich nach vorne und tätschelt Gorlandas Widerrist Schaut in seitlich vorgebeugter Haltung Gorlanda an	<i>probier no mau</i> Schaut L. an und hält den Führstrick in der rechten Hand und die Gerte in der linken	Hebt den Kopf an und steht sonst regungslos da Stellt die Ohren auf

Es braucht noch mehrere Täschel-Versuche von L., bis Gorlanda endlich wieder einige Schritte vorwärts geht. M. unterstützt L. dabei, indem sie jeweils am Führstrick zieht. Gorlanda hält allerdings immer wieder an, so dass M. L. nochmals dazu auffordert sie mit den Beinen anzutreiben. Auch diese Versuche bleiben ohne Erfolg. M. bricht dann ab und lässt L. auswählen, welche der Übungen sie nochmals wiederholen will, bevor die Therapiestunde beendet wird.

Sequenz 4 – Eigenwirksamkeit

M. erklärt L., wie man den Führstrick halten muss und fordert sie dann dazu auf etwas auszubasteln um Gorlanda zum Laufen zu bringen. L. zeigt während 1 ½ Minuten keine Reaktion und schaut vor sich auf den Boden. Erst als M. fragt, in welche Richtung sie laufen möchte, zeigt L. mit dem Finger die Richtung an. M. fordert L. schliesslich dazu auf einfach loszulaufen. L. kommt der Aufforderung nach und schafft es so Gorlanda in Bewegung zu versetzen.

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
11'53"	Geht auf Höhe des Kopfes von Gorlanda Hält den Führstrick locker mit beiden Händen Blickt zuerst kurz in Laufrichtung, senkt dann den Blick auf den Boden	Blickt zu L. Geht im Vergleich zu L. minim weiter vorne	Hat die Ohren nach vorne gerichtet Geht zügig vorwärts
11'58"	Verlangsamt in der Kurve das Schrittempo leicht Schaut zu M.	Wendet den Blick nicht von L. ab Lächelt L. zu Geht im gleichen Tempo etwas vor L. und Gorlanda weiter	Dreht die Ohren nach hinten Verlangsamt das Schrittempo leicht
12'05"	Schaut gerade aus Erhöht das Schrittempo wieder	Blickt zu L. Geht auf gleicher Höhe wie L.	Dreht das Ohr auf L.s Seite nach vorne, das andere bleibt nach hinten gerichtet
12'13"	Geht zügig in die Kurve Setzt sich etwas vor Gorlanda Hält den Führstrick locker	Blickt zu L. Verlangsamt das Schrittempo leicht und geht leicht hinter L. und Gorlanda	Dreht das zweite Ohr nach vorne Geht zügig durch die Kurve
12'17"	Blickt kurz zu Gorlanda, dann wieder vor sich auf den Boden	Blickt zu L.	Hat die Ohren aufgestellt Blickt beim Vorbeigehen zur Kamera Behält das Schrittempo bei
12'21"	Schaut kurz zu M. auf, wendet den Blick danach gleich wieder Richtung Boden Erhöht das Schrittempo leicht	Lächelt L. zu Geht neben Gorlanda	Dreht die Ohren nach hinten, sobald sie an der Kamera vorbei ist

12'25"	Schaut geradeaus Geht mit gleichbleibendem Schritttempo in die Kurve Setzt sich leicht vor Gorlanda	Schaut kurz zu Gorlanda, dann wieder zu L. Verlangsamt das Schritttempo Geht leicht vor Gorlanda Spannt kurz den Führstrick etwas stärker an	Hält die Ohren angelegt Geht in gleichmässigem Schritttempo
12'32"	Blickt auf die Ansprache hin zu L. auf, senkt dann den Blick auf den Boden und schaut schliesslich auf Gorlanda Verlangsamt das Schritttempo leicht	Geht mit lockerem Führstrick neben Gorlanda Schaut zu L. <i>jetz probiere mr de mau ob mr ou chöi ahaute</i> Schaut weiter auf L. und lächelt	Hat Ohren angelegt Als M. zu sprechen beginnt, dreht Gorlanda ein Ohr nach vorne Verlangsamt das Schritttempo
12'38"	Schaut zu Gorlanda Reduziert das Schritttempo, bis sie schliesslich stehen bleibt	Schaut zu L. Reduziert das Schritttempo leicht Bleibt kurz nach L. stehen Hält den Führstrick locker	Dreht zweites Ohr nach vorne Geht noch etwas weiter Hält an, als sich der Führstrick von L. spannt
12'45"	Nimmt kurz Blickkontakt mit M. auf Schaut dann auf Gorlanda während M. spricht	Schaut L. an Zuckt mit den Schultern Lächelt <i>so eifach, hä >?<</i> <i>funktioniert >/< sobau du ahautisch hautet si ou grad a</i>	Dreht den Kopf zu L. Legt die Ohren an
12'51	Läuft zögerlich los, bis sich der Führstrick spannt und zieht dreimal leicht daran Dreht sich nach Gorlanda um und schaut sie an	<i>u nomau losloufe</i> Schaut L. an Lächelt Bleibt stehen	Legt die Ohren an Schaut zu L., dann zur Kamera Bleibt stehen
12'57"	Hält an Schaut zu Gorlanda Zieht leicht am Führstrick Schaut zu M. auf, dann auf Gorlanda	Macht einen Schritt vorwärts Spannt ihren Führstrick Hält inne Schaut von Gorlanda zu L. und wieder zu Gorlanda Lächelt leicht	Bleibt stehen Dreht die Ohren nach vorne Schaut zu L.
13'00"	Spannt den Führstrick Schaut auf Gorlanda Bei Gorlandas Bewegung wandert der Blick kurz zu M., dann nach vorne	Lächelt Zieht ganz leicht am Führstrick Macht zwei Schritte neben Gorlanda	Beginnt zu gehen Ohren sind nach vorne gerichtet Schaut zur Kamera
13'07"	Schaut zu Gorlanda Dreht sich in Laufrichtung Zieht stark am Führstrick Schaut kurz zu M. als diese zu sprechen beginnt, dann zu Gorlanda	Bleibt neben Gorlanda stehen Schaut zu Gorlanda, dann zu L. <i>uh jetzt weiss si grad nid was du wettisch wenn du so wit vore bisch</i>	Bleibt nach 3 Schritten vor der Kamera stehen Senkt den Kopf nach unten Dreht das linke Ohr Richtung M. als diese zu sprechen beginnt
13'14"	Geht drei Schritte zurück Bleibt neben Gorlandas Kopf stehen Schaut dabei immer auf Gorlanda	<i>villich nomau es stückli zrugg näbe si genau</i> Geht ebenfalls einen Schritt zurück	Dreht beide Ohren nach vorne Hebt den Kopf

13'20"	Schaut kurz zu M. auf, dann wieder zu Gorlanda	<i>jetze</i> Schaut auf Gorlanda Zieht leicht am Führstrick	Dreht den Kopf in Richtung der Kamera
13'34"	Macht ebenfalls einen Schritt nach vorne Schaut zu Gorlanda, dann zu M. Schaut wieder zu Gorlanda Zieht ebenfalls leicht am Führstrick	<i>chumm Gorlanda chumm</i> Macht einen Schritt vorwärts Zieht leicht am Führstrick Schnalzt mit der Zunge	Legt die Ohren nach hinten Bleibt stehen Senkt den Kopf und schaut zur Kamera
13'40"	Steht etwas vor Gorlanda Schaut Gorlanda an Blickt kurz zu M., dann wieder auf Gorlanda	<i>Die (die Kamerafrauen) blibe jetz da die ganzi Stund</i> (spricht zu Gorlanda) Blick ist auf Gorlanda gerichtet	Hält den Kopf gesenkt Bleibt stehen
13'45"	Geht ebenfalls zurück und bleibt neben Gorlandas Kopf stehen Blickt kurz zu M. Hält Führstrick locker	<i>gäu da gö mr jetz immer schön düre</i> (spricht zu Gorlanda) Macht einen Schritt zurück Bleibt neben Gorlanda stehen	Hebt Kopf Legt Ohren an
13'31"	Macht einen Schritt nach vorne Schaut zu M. Bleibt stehen	<i>chum</i> Zieht am Strick Macht zwei Schritte vorwärts, bleibt dann stehen	Lässt die Ohren angelegt Bewegt sich nicht
13'56	Schaut kurz zu M. auf, dann wieder zu Gorlanda	Zuckt mit den Schultern <i>>hmm< si gloubt mrs nid dass mr wei loufe</i> Schaut L. an	Senkt den Kopf
14:02	Blickt kurz zu M. auf, dann wieder zu Gorlanda Bei Gorlandas Bewegung zeigt L. keine Reaktion	<i>i gloub du muesch ouno irgendöppis mache</i> Schaut L. an Beobachtet dann Gorlanda	Hält den Kopf gesenkt Setzt den linken Vorderhuf nach vorne Stellt die Ohren auf Schnuppert an den Schuhen von M.
14'18"	Schaut M. kurz an, dreht den Kopf dann ruckartig weg und schaut zu Gorlanda Zeigt sonst keine Reaktion	<i>was chönnte mr no usprobiere</i> >?< Beugt sich nach vorne runter und blickt L. direkt in die Augen <i>was möcht si äch damit si louft</i> >?<	Hebt den Kopf Legt ein Ohr nach hinten
14'26"	Schaut zu M., dann zu Gorlanda Lässt die Arme sinken Dreht sich leicht ab Schaut wieder zu M., dann zu Gorlanda Verharrt in ihrer Position	Beugt sich noch mehr zu L. vor <i>jetz möcht si wüsse was du vo ihre möchtisch >//< jetz het si grad gfragt was söui mache</i>	Stupst L. mit den Nüstern an Ohren sind aufgestellt und nach vorne gerichtet Schaut zu M.
14'44" - 14'50"	Geht mit Gorlanda mit Schaut zu M. Schaut in Laufrichtung	Geht mit Gorlanda mit Schaut zu L. Lächelt L. zu	Legt die Ohren an Beginnt vorwärts zu gehen

L. und M. führen Gorlanda mehrere Runden ohne Halt. L. geht zuerst etwas zögerlich, dann immer selbstsicherer neben Gorlanda her.

Sequenz 5 – verbale/nonverbale Kommunikation

L. und M. führen Gorlanda zwischen sich, je an einem separaten Führstrick, auf dem Vorplatz im Kreis herum. L. hat ein Hütchen als Hindernis aufgestellt, um welches Gorlanda nun herumgeführt werden muss. Gorlanda bleibt ungefähr jede halbe Runde stehen.

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
19'57"	Geht neben Gorlanda her Hält Führstrick locker in der Hand Schaut Gorlanda an	Geht rechts neben Gorlanda her Hält Führstrick locker in der Hand Blick ist auf L. gerichtet	Legt Ohren nach hinten Geht im lockeren Schritt
20'01"	Verlangsamt das Tempo und bleibt neben Gorlandas Kopf stehen Nimmt Blickkontakt zu M. auf	Geht weiter <i>chumm</i> Zieht am Führstrick Schaut zu Gorlanda zurück	Wird langsamer und bleibt stehen
20'04"	Macht unmittelbar nach M. einen Schritt zurück neben Gorlanda Richtet den Blick auf den Boden	Macht einen Schritt zurück neben Gorlanda <i>brucht si äch jetzt e Pause >?<</i>	Legt Ohren an
20'09"	Schaut Gorlanda an Schaut M. kurz an, dann wieder auf den Boden Hält den Führstrick locker in beiden Händen	Beugt sich nach vorne und schaut L. an <i>jetzt fragt si öb si würklich no söu loufe</i>	Dreht den Kopf zu L. und stellt ein Ohr auf
20'11"	Richtet den Blick auf den Boden Zeigt keine Reaktion	<i>jetzt müesstisch ihre säge chumm vorwärts</i> Macht eine Vorwärtsgeste mit dem Kopf und der Hand Wartet ab >///<	Richtet Kopf gerade aus Stellt das zweite Ohr auf
20'17"	Schaut M. an Verlagert ihr Gewicht nach vorne Zieht leicht am Führstrick	<i>muescheres zeige dass no wosch loufe</i> <i>genau</i> (Lobt L.s Reaktion)	Zeigt keine Reaktion
20'20" - 20'27"	Läuft los Wendet sich Gorlanda zu Zieht am Führstrick Läuft mit gespanntem Führstrick an der Seite von M. vor Gorlanda her	Läuft los Zieht am Führstrick <i>chumm</i> Schnalzt zweimal mit der Zunge Lächelt L. zu. <i>Jawohl</i> (Lobt L.s Reaktion)	Legt Ohren an Läuft nach kurzem Zögern los

L. holt ein zweites Hütchen und stellt es mit etwas Abstand neben das erste. Nun gilt es Gorlanda durch den entstandenen Slalom zu führen. Gorlanda läuft gemeinsam mit L. und M. mehrere Runden ohne anzuhalten und passiert den Slalom ohne zu zögern.

Sequenz 6 – Turn-taking

L. hat auf dem Aussenplatz zwei Hütchen aufgestellt, um welche sie gemeinsam mit M. Gorlanda nun mehrmals im Slalom herum führt. Gorlanda bleibt unterwegs mehrmals stehen und lässt sich trotz kräftigem Ziehen von L. längere Zeit nicht zum Weitergehen bewegen. M. motiviert L. immer wieder zu neuen Versuchen und hilft ihr schliesslich Gorlanda in Bewegung zu versetzen. Nach einer gelungenen Runde hält M. Gorlanda an und fordert L. dazu auf einen Ball zu holen.

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
27'18''	Holt Ball aus der Ecke und bleibt in ca. 1 Meter Entfernung vor Gorlanda stehen Hält grossen Gummiball mit beiden Händen fest Blickt von Gorlanda kurz zu M. dann zurück zu Gorlanda Richtet den Blick nach dem Antippen auf M. Hält während der Frage Blickkontakt	Dreht Gorlanda in die Richtung von L. und bringt sie zum Stehen Beugt sich zu L. vor Schaut L. an Tippt Ball an <i>e bau und es eseli was chönnt me do äch aus mache >?<</i>	Hat die Ohren angelegt Dreht den Kopf nach hinten
27'25''	Dreht den Ball leicht in den Händen Schaut zu Gorlanda, dann auf den Boden Zuckt kaum merklich mit den Schultern	Zieht den Kopf von Gorlanda am Führstrick leicht zurück Bleibt in der gebeugten Position Schaut L. an	Stellt die Ohren auf Wendet den Kopf nach vorne Bewegt die Ohren in unterschiedliche Richtungen
27'30''	Verflucht M.s Bewegung Verharrt während 14 Sekunden in ihrer Position Blickt vor sich auf den Boden	<i>>hä< wei mr mau öppis usprobie-re >?<</i> Legt Reitgerte zur Seite und richtet sich auf Hält den Blick auf L. gerichtet	Dreht ein Ohr Richtung L. Dreht den Kopf Richtung M. Legt beide Ohren an
27'45''	Verharrt zuerst in der Position Geht schliesslich mit M. mit zu Gorlandas Kopf	Geht auf L. zu Berührt L. an der rechten Schulter <i>chumm</i> Führt L. zu Gorlanda	Wendet den Kopf L. zu Schnuppert leicht am Ball Behält die Ohren angelegt
27'49''	Schaut M. zu Bleibt am selben Ort stehen Nimmt Blickkontakt mit M. auf	<i>>unverständlich<</i> <i>lue so</i> Nimmt L. den Ball ab Drückt den Ball leicht an Gorlandas Hals und rollt ihn seitlich bis zum Hinterteil Schaut L. an Lächelt L. zu	Steht still Macht keinerlei Bewegungen

27'58''	Geht einen Schritt auf M. zu Nimmt den Ball ohne Zögern mit beiden Händen entgegen Beginnt sofort den Ball über Gorlandas Seite zu rollen	Streckt L. den Ball entgegen Geht hinter L. her Berührt Gorlanda mehrmals am Rücken	Dreht den Kopf leicht Richtung Kamera
28'03''	Rollt den Ball über Gorlandas Hinterteil auf die andere Seite Blickt zweimal zu M. Stoppt auf der anderen Seite Blickt auf den Ball	<i>u de chasch no grad hinge ume immer schön röuele</i> Zeigt mit der Hand den Weg, welchen der Ball nehmen soll <i>genau</i> Geht hinter L. her <i>de chöme mr do uf die angeri Site</i>	Steht regungslos da
28'20''	Bleibt stehen Hält den Ball an Gorlanda gedrückt Schaut kurz zu Gorlanda Nimmt Blickkontakt zu M. auf	<i>genau</i> <i>de chasch du grad hie blibe schta i ga uf die Site</i> Geht hinter Gorlanda durch auf die andere Seite und stellt sich vis-à-vis von L. auf	Steht regungslos da
28'25''	Verharrt während 8 Sekunden in der Position Blickt kurz zu M. auf, dann auf den Ball	<i>und was chönnte mr jetz mache >?<</i>	Dreht die Ohren kurz leicht nach vorne, dann wieder nach hinten Verharrt ansonsten bewegungslos
28'33''	Zeigt während 8 Sekunden keine Reaktion auf M.s Gestik Blickt auf den Ball	Streckt die Hände über Gorlandas Rücken L. entgegen (Geste soll L. dazu auffordern ihr den Ball zuzurollen) Neigt den Kopf leicht zur Seite um den Blickkontakt zu L. herzustellen Lächelt L. zu Streckt die Hände etwas weiter entgegen	Verharrt bewegungslos
28'41''	Blickt zu M. auf Rollt den Ball zu M. Schaut L. an Legt die Hände ineinander Bückt sich ohne zu zögern und Holt den Ball ab Gibt den Ball über Gorlandas Rücken zurück	Nickt L. zu <i>genau</i> <i>voilà</i> Lächelt L. zu <i>i gib dr ne jetz ungedüre zrugg</i> Geht in die Knie und gibt den Ball unter Gorlandas Bauch durch zu L. rüber	Verharrt bewegungslos
28'53''	Nimmt den Ball entgegen und gibt ihn über Gorlandas Rücken zurück Hält Blickkontakt mit M. Nimmt den Ball entgegen und rollt ihn über Gorlandas Rücken zurück	Gibt den Ball unter Gorlandas Bauch durch zurück <i>jetz gib dr ne grad voredüre zrugg</i> Rollt den Ball über Gorlandas Hals zu L. rüber Schaut so lange wie möglich zu L. Lächelt L. zu	Dreht den Kopf leicht Richtung L., dann wieder zurück

29'13''	Geht einen Schritt nach hinten Nimmt den Ball entgegen und rollt ihn über Gorlandas Rücken zurück zu M. Schaut M. dabei an	<i>und hingedüre</i> Gibt den Ball über das Hinterteil von Gorlanda zu L. rüber	Verharrt bewegungslos
29'21''	Nimmt den Ball jeweils ohne zu zögern entgegen und gibt ihn über Gorlandas Rücken zurück. Beschleunigt das Rückgabemtempo mit der Zeit	Gibt den Ball mehrmals vorne, unten und hinten durch zu L. rüber Kommentiert jeweils ihre Bewegungsrichtung Schaut L. an Lächelt	Verharrt bewegungslos
30'15''	Hält Blickkontakt mit M. Nimmt den Ball nach kurzem Zögern entgegen Gibt den Ball unter Gorlandas Bauch durch zurück	<i>chasch ne ou mau ungedüre gä</i> >?< Gibt den Ball über Gorlandas Rücken zu L. <i>jawohl</i> Nimmt den Ball entgegen und rollt ihn über Gorlandas Rücken zu L. zurück	Dreht den Kopf leicht hin und her Verharrt ansonsten bewegungslos
30'26''	Nimmt den Ball entgegen Verharrt in der Position Schaut zu M. Macht nach M.s Aufforderung einen Schritt nach vorne und rollt den Ball über Gorlandas Hals zu M.	<i>und jetzt probier ne voredüre z gä</i> Schaut L. an Lächelt <i>lueg da bim Hals düre</i> Langt mit einer Hand um Gorlandas Hals herum Nimmt den Ball entgegen <i>genau super</i> Gibt den Ball über Gorlandas Rücken zu L. zurück	Stellt die Ohren auf
30'38''	Nimmt den Ball entgegen Bleibt mit dem Ball in beiden Händen stehen Schaut zu M. Zögert nach der Frage kaum, nimmt Anlauf und wirft den Ball in hohem Bogen zu M. Lächelt	<i>Wosch ne ufschiesse</i> >?< Schaut L. an Lächelt ihr zu Streckt die Hände erwartungsvoll entgegen Fängt den Ball Lächelt <i>super</i>	
30'47''	Geht in die Knie und nimmt den Ball entgegen Gibt den Ball sofort wieder über Gorlandas Rücken zurück	<i>und de chunnt er ungedüre wieder zrug</i> Geht in die Knie und gibt den Ball unter Gorlandas Bauch hindurch zurück Streckt die Hände über Gorlandas Rücken dem Ball entgegen und nimmt ihn in beide Hände	Spielt mit den Ohren Legt die Ohren wieder an

30'54''	Hält Blickkontakt mit M. Fängt den Ball kurz, lässt ihn dann fallen (Ball rollt unter Gorlanda durch zu M. zurück) Schaut dem Ball nach	<i>söui ne ou mau schiesse >?<</i> Wirft den Ball ohne eine Bestätigung von L. abzuwarten <i>>uiuiui< dä chunnt ja grad wieder zrug</i> Nimmt den Ball vom Boden auf	Verharrt bewegungslos
31'04''	Geht einen Schritt zurück Streckt die Arme aus Fängt den Ball Schaut M. an Lächelt	<i>chumm mir probiere grad nomau achtung</i> Wirft den Ball sorgfältig <i>jawohl</i> <i>super</i>	Verharrt bewegungslos
31'08''	Wirft den Ball sofort wieder zurück (Der Ball kommt nicht ganz über Gorlanda) Schaut dem Ball nach Fängt den zurückfallenden Ball auf und wirft ihn gleich nochmals hoch (diesmal kommt der Ball bei M. an) Schaut M. an Lächelt	Lehnt sich über Gorlanda dem Ball entgegen, erreicht ihn aber nicht Lacht <i>muesch ne no chli füre...</i> <i>genau genau</i>	Verharrt bewegungslos, auch als ihr der Ball auf den Rücken fällt
31'13''	Schaut M. an Legt den Kopf schief Geht in die Knie Nimmt den Ball entgegen Rollt den Ball über Gorlandas Rücken zurück	<i>de nomau ungedüre</i> Geht in die Knie Gibt den Ball unter Gorlandas Bauch zu L. durch Steht wieder auf und streckt die Hände erwartungsvoll über Gorlandas Rücken L. entgegen	Dreht den Kopf leicht hin und her
31'24'' - 31'30''	Schaut zu M. Streckt die Hände aus Fängt den Ball Wirft ihn ohne zu zögern zurück	<i>nomau schiesse >?<</i> Wirft den Ball Fängt den Ball wieder	Verharrt bewegungslos

M. fragt L., ob sie es sich zutraut den Ball auf Gorlanda sitzend zu werfen und zu fangen. L. bestätigt mit einem leichten Nicken und steigt mit Hilfe von M. auf. L. hält sich zuerst ziemlich verkrampft am Satteltgurt fest, lässt aber bald los und bewegt sich selbstsicher freihändig auf Gorlanda. Auf ihrem Gesicht zeigt sich während der ganzen Übung ein Lächeln.

Sequenz 7 – Frustrationstoleranz

L. sitzt auf Gorlanda und gibt den Ball in verschiedenen Richtungen herum. Dabei muss sie den Haltegurt loslassen. Nach kurzem Zögern führt sie die Übung sehr aktiv aus. Ihr Blick ist dabei hauptsächlich auf den Ball gerichtet. Dazwischen sucht sie allerdings immer wieder Blickkontakt zu M. oder schaut zur Kamera. Vor allem, wenn M. ein Lob ausspricht, huscht mehrmals ein Lächeln über L.s Gesicht. Nach 2 ½ Minuten beendet M. die Übung und leitet über zum nächsten Punkt. Sie möchte L. auf Gorlanda sitzend herumführen. Bereits in der

ersten Therapiestunde hat L. Möglichkeiten kennengelernt um Gorlanda zum Gehen zu bringen.

Zeit	Interaktion/Handlung		
	L (Kind)	M (Therapeutin)	Gorlanda
35'06"	Hält sich am Haltegurt fest Nimmt Blickkontakt zu M. auf Verharrt zuerst in der Position Schlägt mit dem rechten Fuss leicht gegen Gorlandas Flanke (von M. unbemerkt) Verlagert ihr Gewicht leicht nach links, als sich Gorlanda bewegt Schaut auf Gorlandas Hals	Hält Gorlanda am Führstrick fest <i>was mache mr damit si loslouft</i> >?< Schaut L. an <i>muesch echli zu mir übererütsch</i> (M. ist aufgefallen, dass L. schief auf Gorlanda sitzt) Hält L. um die Hüfte fest und zieht sie leicht zu sich heran, sodass L. wieder gerade auf Gorlanda sitzt. <i>dass schön ir mitti bisch</i>	Legt Ohren an Macht einen Schritt nach hinten Dreht die Ohren zur Seite
35'25"	Hält Blickkontakt zu M. Dreht Fuss leicht herum während M. mit ihr spricht Verharrt bei der Frage regungslos und senkt den Blick auf Gorlandas Hals	<i>jetz chasch ja nümm eifach losloufe jetz bisch ja obedruffe</i> >/< <i>was chönnt me jetz mache</i> >?< Hält Blickkontakt mit L. Schaut kurz auf die Zügel, wendet sich bei der Frage wieder L. zu	Dreht das linke Ohr zu M. Dreht den Kopf nach rechts hinten Stampft mit dem rechten Hinterbein leicht auf und schlägt mit dem Schwanz nach unten
35'33"	Verharrt 7 Sekunden regungslos in der Position Schaut auf Gorlandas Hals Lehnt sich deutlich zurück, während M. wieder zu sprechen beginnt	<i>erinnerisch di was hei mr s letscht mau gmacht</i> >?< >/////////< Schaut L. an Senkt den Blick kurz auf Gorlanda, richtet ihn dann wieder auf L. <i>probier mau öppis</i>	Richtet die Ohren nach vorne Verharrt in dieser Position
35'42"	Schaut auf Gorlandas Hals Lehnt sich ohne Zögern nach vorne und klopft mit der rechten Hand auf Gorlandas Hals Schaut dabei M. an Lehnt sich zurück Hält Haltegurt wieder mit beiden Händen fest Schaut auf Gorlandas Kopf	<i>irgendöppis zum ar gorlanda mitteile dass du wettsch losloufe</i> (geht nicht auf das Zurücklehnen ein) Schaut auf Gorlanda <i>guet</i> Schaut L. an und lächelt ihr zu Nimmt Gorlanda straff am Führstrick Geht zwei Schritte vorwärts <i>guet</i> (lobt L.s Versuch) <i>chumm</i> Geht zwei weitere Schritte vorwärts Zieht am Führstrick	Richtet die Ohren nach vorne Dreht den Kopf nach rechts als M. zwei Schritte vorwärts macht Bewegt den Kopf in Zugrichtung, verharrt ansonsten in der Position Legt Ohren kurz an Richtet Ohren wieder auf Hebt das rechte Vorderbein kurz an und stellt es wieder ab

35'59"	<p>Lehnt sich nach vorne und klopft mit der linken Hand 6x deutlich auf Gorlandas Hals Schaut dabei auf Gorlanda Lehnt sich wieder zurück Hält Haltegriff wieder mit beiden Händen fest Schaut auf Gorlandas Kopf</p>	<p>Zieht am Führstrick <i>ja</i> Geht zurück bis sie neben Gorlandas Kopf ist Lockert den Führstrick <i>voilà</i> Schaut zu Gorlanda <i>ja jetzt wette mr gärrn</i> Nickt mit dem Kopf Drückt Gorlanda am Hals leicht nach rechts</p>	<p>Hält die Ohren aufgerichtet Dreht den Kopf ruckartig nach rechts als M. zurückkommt Legt die Ohren nach hinten Gibt dem Druck von M. nach und macht zwei seitliche Schritte nach rechts Richtet die Ohren seitwärts</p>
36'09"	<p>Schlägt mit beiden Fersen 4x deutlich gegen Gorlandas Flanken Schaut zu M.</p>	<p>Geht zwei Schritte vorwärts an Gorlandas Kopf vorbei Zieht am Führstrick Schnalzt 2x mit der Zunge (bemerkt L.s Bemühungen nicht) Schaut auf Gorlanda</p>	<p>Legt Ohren an Bewegt den Kopf in Zugrichtung, verharrt ansonsten in der Position</p>
36'14"	<p>Schaut M. an Deutet ein Lächeln an Hält Blickkontakt aufrecht Senkt Blickt als M. zu sprechen beginnt</p>	<p>Dreht sich zu L. um Zuckt mit den Schultern <i>si gloubt mrs nid</i> Schüttelt den Kopf Zuckt mit den Schultern Blickt kurz zu Gorlanda, dann wieder zu L.</p>	<p>Dreht Ohren nach vorne Dreht den Kopf zu M. Streckt M. den Kopf entgegen Schnuppert an M.s Hand Dreht linkes Ohr nach hinten Bewegt Kopf leicht auf und ab</p>
36'25"	<p>Schaut auf Gorlandas Hals Schlägt mit der linken Ferse 3x leicht gegen Gorlandas Flanke, während M. spricht Schaut kurz zu M. auf Richtet den Blick wieder auf Gorlandas Hals Schlägt mit der rechten Ferse 6x leicht gegen Gorlandas Flanke (von M. unbemerkt) Schlägt mehrmals kaum merklich mit beiden Füßen gegen Gorlandas Flanken.</p>	<p>Schaut L. an <i>jetz hei mr doch no sone ritter obedr...ja</i> Nickt mit dem Kopf <i>mhm</i> Wartet ab Schaut L. an Richtet den Blick dazwischen immer wieder kurz auf L.s linken Fuss Reagiert nicht auf das angedeutete Schlagen</p>	<p>Richtet die Ohren nach vorne Schnuppert am Führstrick, welcher aus M.s Hand hängt Neigt den Kopf leicht nach rechts Dreht rechtes Ohr nach aussen Dreht den Kopf leicht nach links Stupst M.s Hand leicht an Neigt den Kopf nach rechts Schaut geradeaus Reichtet beide Ohren nach vorne</p>
36'42"	<p>Schaut auf Gorlandas Hals Zuckt kaum merklich mit beiden Füßen Schlägt kaum merklich mit beiden Fersen gegen Gorlandas Flanken Schlägt 10x deutlich mit dem rechten Fuss gegen Gorlandas Flanke Schaut auf ihren rechten Fuss Blickt ganz kurz zu M. auf</p>	<p>Macht einen Schritt zurück Schaut L. an <i>probier nomau öppis irgendwie schaffe mr das scho dass si louft</i> Hält Blick auf L.s Gesicht gerichtet Senkt den Blick auf L.s Füße Schaut zu L. Nickt L. zu Blickt zwischen Gorlanda und L. hin und her</p>	<p>Dreht das linke Ohr zur Seite Dreht den Kopf deutlich nach links Legt rechtes Ohr an Dreht den Kopf zurück Schaut gerade aus</p>

36'57"	Schaut zu M. Senkt Blick auf Gorlandas Hals Schaut wieder zu M. Hält Blickkontakt	Schaut L. an Seufzt Hebt die Schultern und lässt sie wieder fallen <i>das isch aues wo si macht</i> Schüttelt den Kopf Lacht >hmm<	Dreht das linke Ohr langsam nach vorne
37'02"	Senkt den Blick auf Gorlandas Hals, als diese sich bewegt Schlägt kaum merklich mit dem rechten Fuss 10x gegen Gorlandas Flanke (von M. un bemerkt) Schaut zu M.	Schaut zu L. Wird durch die Bewegung von Gorlanda einen Schritt nach vorne gezogen Schaut kurz zu Gorlanda, dann sofort wieder zu L.	Dreht den Kopf nach rechts bis sich der Führstrick stark spannt Bewegt den Kopf ruckartig nach rechts vorne
37'13"	Schaut M. an Rutscht auf der Satteldecke leicht nach vorne Schaut auf Gorlandas Hals Wischt sich mit der rechten Hand die Haare aus dem Gesicht Sinkt in sich zusammen	<i>vori hesch du öppis anders probiert</i> Zieht Gorlanda am Führstrick leicht zurück Schaut dabei zu L. Blickt auf L.s Füße Schaut kurz zu Gorlanda, dann wieder zu L.	Dreht den Kopf auf den Zug von M. hin zurück Dreht die Ohren nach hinten Verlagert das Gewicht nach links Hebt den linken Vorderhuf und macht einen Schritt nach vorne Hebt den rechten Hinterhuf an Dreht den Kopf zu M.
37'33" - 37'54"	Schaut kurz zu M. auf Senkt den Blick auf Gorlandas Hals Zuckt kaum merklich mit den Füßen Schaut geradeaus	<i>chum mir probieres nomau >/< irgendöppis</i> Schaut zu L. Zieht leicht am Führstrick	Dreht die Ohren zur Seite Dreht den Kopf nach rechts Dreht den Kopf auf den leichten Zug hin zurück

M. gelingt es mit Zug und einer Drehung schliesslich Gorlanda in Bewegung zu versetzen. Allerdings stoppt Gorlanda nach wenigen Schritten wieder ab. L. zeigt keine unterstützenden Handlungen mehr. M. versucht sie noch einmal dazu zu motivieren, ihr beim Antreiben zu helfen und erklärt ihr, dass sie es mit der Gewichtsverlagerung nach vorne versuchen könnte. L. kommt den Aufforderungen jeweils unverzüglich nach, bringt von sich aus aber keine Ideen mehr ein. Durch L.s Gewichtsverlagerung nach vorne und etwas Zug durch M. lässt sich Gorlanda schliesslich dazu bringen mehrere Runden auf dem Vorplatz ohne Stopp zu gehen.