

**Theoretische Überlegungen
zur Entwicklung von
Sprech(un)flüssigkeiten und Stottern
und
eine qualitativ-empirische Studie
zu Perspektiven zum Thema Stottern
von 4- bis 6-jährigen Kindern einer Kindertagesstätte**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
an der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Dipl.-Päd. Bernd Hansen

Referentin: Prof.in Dr. Hildegard Heidtmann
Korreferent: Prof. Dr. Uwe Hameyer

Kiel, im Januar 2005

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
2.	Erkenntnistheoretische Grundlagen und zentrale Prinzipien Qualitativer Forschung	15
2.1	Erkenntnistheoretische Grundlagen	15
2.1.1	Ausgewählte Aspekte konstruktivistischer Theorien	15
2.1.2	Zum Konstrukt der Perspektive	19
2.2	Zentrale Prinzipien Qualitativer Forschung und forschungsmethodische Überlegungen	22
2.2.1	Ausgewählte Prinzipien Qualitativer Forschung	22
2.2.2	Forschungsmethodische Überlegungen zur Komplexität sozialer Phänomene	27
2.2.3	Qualitative Forschung und Kinderforschung	31
2.3	Anthropologische Leitideen	34
	Exkurs: Menschen, die selbst stottern, zu Wort kommen lassen	40
3.	Ausgewählte Aspekte zum Themenkreis Stottern	45
3.1	Charakteristika, Definitionen und Einordnung des Phänomens Stottern	46
3.1.1	Aktuelle Definitionsversuche der Stottersymptome und Begleiterscheinungen	46
3.1.2	Historische Versuche der Stotterdefinition	49
3.1.3	Systematik ätiologischer Betrachtungsweisen	51
3.2	Zur Entwicklung von Sprechflüssigkeit und Sprechunflüssigkeiten	56
3.2.1	Zur Entwicklung von Sprechflüssigkeit	56
3.2.2	Zur Entwicklung von Sprechunflüssigkeiten	59
3.3	Entwicklung zum Stottern	68
3.3.1	Grundlagen der Entstehung kindlichen Stotterns	68
3.3.2	Systematische Darstellung von Merkmalen der Sprechunflüssigkeit und Stottern	70
3.3.3	Das Zusammenwirken von Anforderungen und Kapazitäten	72
3.3.4	Psychosoziale Einflüsse	76

4.	Stress, Belastung und Bewältigung im Zusammenhang mit Stottern	84
4.1	Allgemeine Grundlagen der Belastungs- und Bewältigungstheorien	84
4.1.1	Begriffsbestimmung	84
4.1.2	Stressbewältigungsprozesse	86
4.1.3	Formen und Bewertungen des Bewältigungsverhaltens	89
4.2	Bedeutung der Stressbewältigungstheorien für das Stottern	100
4.2.1	Zusammenhänge von Stottern und Stress	100
4.2.2	Merkmale des Bewältigungsverhaltens von Menschen, die stottern	103
5.	Bilder, Vorurteile und Stigmatisierung im Hinblick auf Stottern und Menschen, die stottern	112
5.1	Bilder vom „Stotterer“	112
5.1.1	Bilder von Menschen, die selbst stottern	112
5.1.2	Bilder von „Stotternern“ in den Medien	113
5.1.3	Zur „Persönlichkeit des Stotterers“	114
5.2	Annahmen zu verschiedenen Ursachen des Stotterns in der Gesellschaft	116
5.2.1	Subjektive Theorien von Eltern und was Stottern nicht ist	116
5.2.2	Zugeschriebene Eigenverantwortlichkeit für das Stottern - „Der Stotterer ist selbst Schuld“	118
5.2.3	Variabilität des Stotterns und Visibilität von Behinderung	120
5.3	Beeinträchtigungen kommunikativer Fähigkeiten	122
5.3.1	Belastungen der Interaktion durch die Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten	122
5.3.2	Klassifikation und Definition von Behinderung	123
5.3.3	Relativität und Relationalität von Sprachbehinderungen und Stottern	126
5.4	Stottern als Stigma	131
5.4.1	Formen der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderungen	131
5.4.2	Stigma, Stigmatisierung und Stottern	133

6.	Zur Entwicklung eines Forschungsdesigns für die vorliegende Studie	136
6.1	Einstellungen messen und Perspektiven erfragen	136
6.2	Datenerhebung mittels qualitativ orientierter Interviewformen und Kinderforschung	140
6.2.1	Kinderforschung und verschiedene Interviewformen	140
6.2.2	Grundhaltungen und Kompetenzen des Interviewers	148
6.2.3	Methodische Aspekte zur Planung und Durchführung der Interviews	152
6.3	Forschungsdesign der vorliegenden Studie	153
6.3.1	Untersuchungsgruppe	153
6.3.2	Räumliche und zeitliche Bedingungen	155
6.3.3	Bedingungen der Erzählmotivation und Impulsvideo	156
6.3.4	Interviewstruktur und Leitfaden	158
6.4	Datenaufbereitung und Datenauswertung in der Qualitativen Forschung	160
6.4.1	Zur Transkription als Methode der Datenaufbereitung	160
6.4.2	Datenauswertung im Zusammenhang mit qualitativen Interviews	162
7.	Auswertung und interpretative Darstellung der Ergebnisse	166
7.1	Kategorienbildung und unterschiedliche Formen der Auswertung	166
7.1.1	Entwicklung von Kategorien	166
7.1.2	Unterschiedliche Formen der Auswertung	168
7.2	Strukturierung der Interviews im Hinblick auf die Kategorien	169
7.2.1	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 1 und interpretative Zusammenfassung	170
7.2.2	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 2 und interpretative Zusammenfassung	173
7.2.3	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 3 und interpretative Zusammenfassung	176
7.2.4	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 4 und interpretative Zusammenfassung	179
7.2.5	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 5 und interpretative Zusammenfassung	182
7.2.6	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 6 und interpretative Zusammenfassung	185
7.2.7	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 7 und interpretative Zusammenfassung	187

7.2.8	Auswertungsergebnisse zu Kategorie 8 und interpretative Zusammenfassung	190
7.2.9	Zusammenfassung im Hinblick auf die Fragestellungen	191
7.3	Zu Perspektiven einzelner ausgewählter Kinder – betrachtet unter den acht Kategorien	192
7.3.1	Kind 10, Tobias (4 Jahre) – „Jetzt will ich nach oben!“	193
7.3.2	Kind 8, Jonas (4 Jahre) – „Trecker und noch ein Schwein und eine Kuh.“	195
7.3.3	Kind 4, Anna (5 Jahre) – „Das Dach ist plötzlich aufgegangen.“ und „Die sprechen wie normale Kinder.“	197
7.3.4	Kind 17, Bastian (5 Jahre) – „Die stodderten so.“	198
7.3.5	Kind 6, Julia (5 Jahre) – „Auf dem Tisch spielen ist komisch.“ und „Stottern ist, wenn man noch nicht so gut sprechen kann.“	201
7.3.6	Kind 21, Sven (5 Jahre) – „Stammeln macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat.“	204
7.3.7	Kind 18, Sonja (5 Jahre) – „Da, da, dass die so witzig sind.“ und „Die können doch so richtig gut sprechen.“	206
7.3.8	Zusammenfassende Übersicht über die einzelnen Perspektiven	209
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie zum Thema Stottern	209
8.	Schlussbetrachtung: Prävention als pädagogisches Aufgabenfeld	211
9.	Literaturverzeichnis	216

Der Arbeit liegt ein Materialband bei.

Abbildungen	Seite
Abb. 1 Erklärungsansätze zum Stottern (Braun 1997, S. 368)	53
Abb. 2 Modell der interaktiven Beziehung physiologischer, psycholinguistischer und psychosozialer Variablen für die Entstehung, die Aufrechterhaltung und den Verlauf des kindlichen Stotterns (Johannsen 1993, S. 6)	55
Abb. 3 Modell der Sprechflüssigkeitsentwicklung (Hansen/Iven 2002, S. 6)	60
Abb. 4 Anforderungs- und Kapazitätenmodell für flüssiges Sprechen (Hansen/Iven 2002, S. 16)	73
Abb. 5 Modell der Dysbalance bei überhöhten Anforderungen: Sprechunflüssigkeiten werden wahrscheinlicher (Hansen/Iven 2002, S. 17)	74
Abb. 6 Modell der Dysbalance bei gering entwickelten Kapazitäten: Sprechunflüssigkeiten werden wahrscheinlicher (Hansen/Iven 2002, S. 18)	75
Abb. 7 Dynamisches Modell zur Entwicklung der Sprechflüssigkeit, von Unflüssigkeiten und Stottern (Hansen/Iven 2002, S. 23)	80
Abb. 8 Mehr-Ebenen-Modell des therapeutischen Handelns (Hansen/Iven 2002, S. 59)	82
Abb. 9 Transaktionales Stressmodell (nach Lazarus 1995)	87
Abb. 10 Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse (Filipp 1995, S. 10)	93
Abb. 11 Stressbedingungsmodell (Ganter aus Weikert 1996, S. 68)	101
Abb. 12 Formen der sozialen Reaktion auf Behinderte, ihre Folgen und Verflechtungen miteinander (Cloerkes 1997, S. 91)	132

Tabellen

Tab. 1 Methodologischer Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews (Lamnek 1993, S. 91)	143
---	-----

1. Einleitung

Interviewer: „*Bastian, ist dir was aufgefallen an dem Film?*“

Bastian: „Hm, die stodderten so.“

Interviewer: „*Und wie sprechen denn die Kinder?*“

Jonas: „Hm, hm. Deutsch.“

Torben: „Ja, wie normale Menschen doch.“

Die oben angeführten Beispiele sind Äußerungen von Kindern im Rahmen der dieser Arbeit zugrunde liegenden und vom Verfasser in einer Kindertagesstätte durchgeführten Interviews. Der den Kindern gezeigte Film, in dem mit Handpuppen (zwei davon zeigten deutliche Symptome von Sprechunflüssigkeit/Stottern¹) eine alltägliche Spielszene nachgestellt wurde, diente als Ausgangspunkt für die Gespräche. Die o.a. Antworten der Kinder auf die Fragen ‚Wie sprechen denn die Kinder?‘ und ‚Ist dir was aufgefallen an dem Film?‘ sollen die Bandbreite des Erlebens von Kindern in Bezug auf Sprechunflüssigkeiten/Stottern deutlich werden lassen und den Zugang zu dem Thema der Dissertation erleichtern.

Bereits 1978 konstatierten Scholz/Eckert im Vorwort ihres Sachwörterbuches: „Allein die Komplexität des Stotter-Polter-Phänomens und die nicht zuletzt dadurch bedingten unterschiedlichen, ja sogar kontroversen Meinungen, Standpunkte, Thesen und Theorien von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen sowie interessierten und engagierten Laien zu diesem Thema haben im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts zu einer kaum noch überschaubaren Fülle wissenschaftlicher und parawissenschaftlicher Veröffentlichungen geführt.“ Auch nach weiteren 25 Jahren ist ein Ende der Publikationen nicht absehbar. So mag es verwundern, wenn sich auch diese Arbeit dem Phänomen „Stottern“ zuwendet. Hier soll es allerdings nicht darum gehen, eine „neue“ Theorie oder ein „neues“ therapeutisches Konzept zu entwickeln, zumal „viele Ansichten über das Stottern und seine Behandlung zum Teil seit Jahrhunderten bekannt sind, jedoch bis in die Gegenwart hinein immer wieder, wenn auch unter ande-

¹ Die Begriffe Sprechunflüssigkeit/Stottern werden in dieser Arbeit häufiger zusammen verwendet. Dieses liegt begründet in der auch fachwissenschaftlich praktizierten Unschärfe in Bezug auf die Definitionen (vgl. z.B. Baumgartner 1999).

ren Bezeichnungen als „neu“ und „bahnbrechend“ eingeführt werden“ (Fiedler/Standop 1994, S. 36). Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation war das Interesse daran, wie Stottern in der Gesellschaft gesehen wird, welche spezifischen Bedeutungen mit „Stottern“ verbunden werden. Bestandteile der Gesellschaft sind verschiedene Gruppen, die sich nach Altersgruppen (wie z.B. Kindertagesstätten-Kinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene), Berufsgruppen (wie z.B. Lehrerinnen, Personalchefs, Berufsberater, Erzieherinnen etc.)² oder anderen Kriterien ordnen lassen. Um die spezifische Bedeutung herauszuarbeiten, können die einzelnen Gruppen nach ihren Sichtweisen vom Stottern befragt werden. Der Fokus liegt also auf der Perspektive der Befragten. Hierzu gibt es trotz einer Fülle an Literatur zum Bereich „Stottern“ nur wenige Untersuchungen bzw. Veröffentlichungen. Mein eigener sprachtherapeutischer Arbeits-, Lehr- und Forschungsschwerpunkt konzentriert sich seit Beginn meiner beruflichen Tätigkeit auf das Gebiet der kindlichen Sprechunflüssigkeiten bzw. des Stotterns von Kindern. Dieses war zu Beginn meiner Tätigkeit noch wenig erforscht und es gab hierzu kaum sprach- und kommunikationstherapeutische Ansätze. So war es nahe liegend, diese Gruppe, d.h. Kinder im Vorschulalter, zu befragen. Ein weiteres Argument für die Auswahl dieser Altersgruppe steht im Zusammenhang mit der sich gerade in den letzten Jahren immer stärker etablierenden Kinderforschung, die die Perspektiven von Kindern als einer „prinzipiell gleichberechtigten Bevölkerungsgruppe zur Sprache bringen“ (Leu 2001, S.200) will. Leitsätze wie „den Kindern eine Stimme geben“ (Honig u.a. 1999) oder „den hundert Sprachen der Kinder lauschen“ (Knauer/Brandt 1998, S. 70) sind auch für die vorliegende Untersuchung handlungsleitend (vgl. Kap. 6). Insgesamt kann die Forschungslage für den speziellen Bereich „Stottern und Kinder“ als desolat bezeichnet werden. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass das Thema „Sprechunflüssigkeiten und Stottern von Kindern“ erst seit Mitte der 80ziger Jahre im deutschsprachigen Raum an Interesse gewinnt (vgl. z.B. Baumgartner 1991; Randall/Jehle 1990; Schulze/Johannsen 1986). Daher wird ein weiteres Ziel dieser Arbeit sein, den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zum o. g. Thema darzulegen, um diesen als „Hintergrundfolie“ für die Perspektiven der Kinder und deren Interpretationen (vgl. Kap. 7) präsent zu haben.

² Im Folgenden wird die männliche oder weibliche Form verwendet, wobei die jeweils andere mit eingeschlossen ist.

In der qualitativ-empirischen Studie dieser Arbeit geht es darum, „Ein-Sichten“ (Bergold/Flick 1987) in die Perspektive von Kindern zu nehmen. Aus dieser allgemeinen Fragestellung (Welche Sichtweisen von Sprechunflüssigkeiten/Stottern haben Kinder?) lassen sich spezifische ableiten. Folgende Fragestellungen sind für diese Studie von Interesse:

- Nehmen die Kinder Sprechunflüssigkeiten/Stottern wahr?
- Wenn ja, wie nehmen sie diese wahr?
- Benennen und beschreiben sie diese mit dem Begriff „Stottern“?
- Welche Bilder entstehen bei den Kindern, welche Bedeutungen und subjektiven Theorien konstruieren sie?
- Wie sind ihre Bewertungen?
- Sind diese Bewertungen ähnlich negativ wie die der Gesellschaft im Hinblick auf Menschen, die sprachbehindert sind bzw. stottern?

Die folgenden Zitate sollen die zuletzt angegebene Fragestellung illustrieren und begründen:

„Die Vorstellungen und Erwartungen Nichtbehinderter in Bezug auf Sprachbehinderte sind nur ganz selten neutral und überwiegend negativ im Sinne von Vorurteilen“ (Cloerkes 2000, S. 227).

„Das Image, auf das stotternde Kinder und damit auch deren Familien spätestens ab dem Alter von 8 Jahren (...) treffen, ist höchst problematisch. Es ist problematischer als das Stottern selbst. Stotternde Kinder und deren Familien sind in Gefahr, daß sie sich mit diesen Fremdbildern identifizieren und ein analoges Selbstbild entwickeln, in dem sie sich selbst als gehemmt, neurotisch, gefährlich, lächerlich, abhängig, schwach, unmännlich, dumm entwerfen. Diese Klischees reproduzieren sich und haben sich in diesem psychologischen Jahrhundert zum Teil neu entwickelt und verstärkt. Sie haben Eingang in die psychologische und psychiatrische Fachliteratur gefunden“ (Benecken 1996, S.141).

Auch acht Jahre später, nämlich 2004, kommen Benecken/Spindler zu dem Ergebnis, dass Kinder, die stottern, in der Schule ein erheblich erhöhtes psychosoziales Risikopotential aufweisen: „Anhand älterer empirischer Erhebungen zur soziometri-

schen Situation stotternder Schüler in Regelschulen und aktueller retrospektiver Erhebungen zur Häufigkeit, in der stotternde Personen angeben, während der Schulzeit Opfer von „Mobbing“ geworden zu sein, wird aufgezeigt, dass bis zu 75% aller stotternden Schüler zumindest zeitweilig in psychisch hoch belastenden sozialen Schulumwelten leben“ (Benecken/Spindler 2004, S. 61).

Die Bedeutung des im letzten Zitat angesprochenen Aspektes von Belastung wird in der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit den Ausführungen zum Stottern in Kapitel 4 aufgegriffen und herausgearbeitet.

Als Konsequenzen aus solchen Ergebnissen ergeben sich Informations- und Aufklärungsarbeit im Rahmen von pädagogischer Prävention sowie entsprechende Beratungsaktivitäten mit Lehrerinnen und Schülerinnen. Im Zusammenhang mit methodenintegrierenden therapeutischen Aktivitäten (Methodenintegration bedeutet kein wahlloses Nebeneinander, sondern eine entwicklungspsychologisch begründete Auswahl von Therapie-Elementen) wurde die Idee eines präventiven Therapiekonzeptes von mir und meiner Kollegin C. Iven 1994 im Vortrag auf der 3. IVS - Stotterkonferenz herausgestellt. „Wir begreifen unser Konzept als präventiv, weil in diesem Vorgehen eine negative Selbstkonzeptbildung durch frühzeitige Erlebnisse der kommunikativen Kompetenz verhindert wird und ein evtl. bereits bestehendes Selbstkonzept „Ich bin ein Stotterer“, „Ich bin nicht kompetent“ in ein wieder positiv geprägtes, selbstbewußtes Konzept überführt werden kann“ (Hansen/Iven 1994, S.1; Hansen/Iven 1996, S. 164 ff; Hansen/Iven 1997, S. 589ff; Hansen/Iven 2002).

Die Bedeutung psycho-sozialer und präventiver Aspekte wird u.a. von Starkweather 1993 in seinen Teilzielen für die Therapie formuliert:

- Hilfen bei der Bewältigung des Sprechens und sozialer Situationen im Alltag, Veränderung des Zuhörverhaltens
- Die Zunahme der Häufigkeit des Sprechens und sonstiger sozialer Aktivitäten
- Reduktion negativer Einstellungen zum Stottern.

Baumgartner 1998a; 1999; Braun 1997; Johannsen/Schulze 1993 weisen in ihrer Problemanalyse auf die Relevanz des sozialen Mikrokosmos „Familie“, des Makrokosmos „Kindergarten“ und „Schule“, die damit verbundene sprachliche Interaktion

und den Umgang mit dem Stottern hin. Auf der individuellen Ebene betonen sie die Bedeutung subjektiven Sprecherlebens und die das Sprechen begleitenden Emotionen und Kognitionen.

Noch nicht erläutert wurde, warum gerade das Stottern und nicht eine andere Sprach- und Kommunikationsstörung/-behinderung wie z.B. Aphasie (Lutz 1992) oder Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (vgl. z.B. Dannenbauer 2001) Thema der vorliegenden Arbeit sein soll.

Ein Grund ist darin zu sehen, dass Stottern zu allen Zeiten und in allen Kulturen eine Rolle spielt (vgl. u.a. Fiedler/Standop 1994, S. 21; Sheehan 1970; Weikert 1996, S. 18; Nattke 2000, S. 1; Nattke 2001, S. 7). So wird z.B. berichtet, dass Demosthenes (griechischer Redner und Staatsmann zur Zeit des Aristoteles (384 - 322 v. Chr.) - vermutlich selbst Stotternder) sich selbst mittels der Kieselsteinmethode behandelte, da er seine Zunge offensichtlich für zu „hitzig“ und zu „ungezügelt“ hielt und sie durch das Beschweren mit Kieselsteinen zu „zügeln“ versuchte (vgl. Fiedler/Standop 1994, S. 74; Wendlandt 1994).

Hinzu kommt, dass in der Gesellschaft Stottern von allen Sprach- und Kommunikationsstörungen am bekanntesten sein dürfte. „Unter Stottern kann sich fast jeder etwas vorstellen. Es ist den meisten entweder aus dem Bekanntenkreis oder vom Hörensagen aus Witzen, Erzählungen, Filmen und Romanen bekannt“ (Weikert 1996, S. 78). Etymologisch gesehen kommt „Stottern“ aus dem Niederdeutschen „stotern, stötern (Iterativbildung zu stoten „stoßen“ und „bezeichnet eigentlich das wiederholte Anstoßen mit der Zunge beim Sprechen (als Sprachfehler oder in Erregung, Trunkenheit und dgl.)“ (Duden Band 7 1989, S. 715).

Ein dritter Faktor ist, dass in der Sprachheilpädagogik³ das Stottern die Sprach- und Kommunikationsstörung ist, die mit als erstes benannt und beschrieben wurde. So schreibt Schulthess 1830: „Stottern besteht in einem momentanen Unvermögen, ein Wort oder eine Silbe auszusprechen. Es handelt sich dabei um ein Stocken der Rede, das sowohl am Anfang, in der Mitte als auch am Rande eines Wortes eintreten

³ Die Begriffe ‚Sprachheilpädagogik‘, ‚Sprachbehindertenpädagogik‘ und ‚Pädagogik für Menschen mit ‚Sprach- und Kommunikationsstörungen‘ werden trotz unterschiedlicher Akzentuierungen im Folgenden synonym gebraucht.

kann. Gewöhnlich wird der Anfang der Silbe mehrmals wiederholt, bis es gelingt, das Hindernis zu überwinden“ (zit. nach Scholz/Eckert 1978, S. 92). Interessanterweise wird hier die beschreibende Ebene zur Charakterisierung des Stotterns gewählt und kein Erklärungsversuch unternommen. Schulthess war es auch, der in seinem Buch „Das Stammeln und das Stottern“ (1830) „erstmalig exakt und begrifflich klar diese beiden Störungsformen des Sprechens“ (Orthmann 1980, S. 71) trennte. Seit 1830 wurden Heilkurse für Schüler, die stotterten, angeboten, wobei es keine ausführlichen Berichte gibt, „insbesondere über die Art der Durchführung, die Zahl der Probanden, die Erfolge, usw.“ (Orthmann 1980, S. 74). Verstärkt und auf fundierterer Basis wurde ab ca. 1890 gearbeitet, nachdem 1879 das Buch von A. Gutzmann „Das Stottern und seine gründliche Behandlung durch ein methodisch geordnetes und praktisch erprobtes Verfahren“ erschienen war. Für weitere und detaillierte Ausführungen zur geschichtlichen Entwicklung des Stotterns sei auf die einschlägige Literatur verwiesen (Braun/Macha-Krau 2000; Dupuis 1983; Kolonko/Krämer 1992; Orthmann 1980).

Ein weiterer Aspekt, der für die Thematik „Sprechunflüssigkeiten/Stottern von Kindern“ spricht, ist ein (immer noch) verbreitetes Gefühl von Unsicherheit bzw. von Hilflosigkeit oder auch die Negierung oder Tabuisierung des Problems. Bisweilen ist in der sprachtherapeutischen und schulischen Praxis der vielfach von Laien oder Fachleuten gegebene Rat an Eltern anzutreffen: „Beachten Sie das Stottern nicht!“. Da man nicht Nichthandeln kann, führt dieser Rat häufig dazu, sich besonders anzustrengen, das Stottern nicht zu beachten und z.B. den Blickkontakt abzuwenden, die bisherige Tätigkeit zu unterbrechen, das Kind ängstlich anzuschauen etc. Darüber gesprochen werden darf selbstverständlich nicht, d.h. Unflüssigkeiten und Stottern werden zu Tabuthemen. „Etwas, worüber man nicht sprechen darf, wird, wenn es immer wieder auftritt, immer wichtiger und bedrohlicher. Das Kind fragt sich - bewusst oder unbewusst -, warum seine Eltern ihm nicht helfen, so wie sie es bei andern ‚Missgeschicken‘ auch tun. Es muss etwas sehr Schlimmes sein, wenn man nicht darüber sprechen darf“ (Hansen/Iven 2002, S. 80). Benecken hat die angesprochene Tabuisierung anschaulich mit Hilfe des Begriffes ‚Dissimulationsspiel‘ dargestellt. Dieser Begriff meint, dass auf Basis der Regeln „Wir tun so als sei Stottern nichts Schlimmes“ und „Wir machen uns wegen deines Stotterns keine Sorgen“ (Benecken 1996, S. 136) das Umfeld eines stotternden Kindes versucht, die eigenen

Ängste und Sorgen zu kaschieren und so zu tun, als wenn Stottern und die sozialen Erlebnisse damit für das Kind nichts Gravierendes wären. Diese Form der Tabuisierung führt u.U. bei stotternden Kindern dazu - besonders wenn erste einschneidende und negative soziale Erlebnisse aufgrund des Stotterns gemacht wurden –, dass sie sich nicht in der Lage fühlen, diese Erlebnisse offen anzusprechen.

In der Sprachheilpädagogik wurde das Stottern als Sprach- und Kommunikationsstörung lange Zeit stark „psychologisiert“. So wurde es häufig als psychogene Sprachstörung klassifiziert (vgl. z.B. Knura 1974) und zahlreiche Erklärungsansätze sowie Therapiekonzepte können als „psychologisch“ eingeordnet werden (vgl. Braun 1997). „In der Vergangenheit wurde - vor allem im deutschsprachigen Raum - die Bedeutung der psychosozialen Einflussfaktoren für die Entstehung des Stotterns völlig überbewertet“ (Weikert 2001, S. 160). Nach Ansicht der meisten Fachleute wird Stottern heute als ein Phänomen gesehen, das von (neuro-)physiologischen, psycholinguistischen und psychosozialen Faktorenbündeln beeinflusst wird (vgl. Johannsen 2001). In vielen laienhaften Vorstellungen hingegen wird auch heute noch davon ausgegangen, „dass Stottern primär eine psychogene Störung ist, die mit spezifischen Persönlichkeitseigenschaften der Betroffenen bzw. der Eltern einhergeht“ (Weikert 2001, S. 160). Ob und wie Kinder das Phänomen „Stottern“ wahrnehmen, interpretieren und bewerten, soll Gegenstand der durchgeführten qualitativen Studie sein.

Da eine Auseinandersetzung mit dem Problemkreis „Stottern“ durch unterschiedliche Zugriffsweisen aus unterschiedlichen Disziplinen gekennzeichnet ist, die zu einer bemerkenswerten Vielfalt an Sichtweisen geführt haben, ist es zunächst erforderlich, eigene Zugänge und Grundannahmen offen zu legen. Im zweiten Kapitel werden daher erkenntnistheoretische und handlungsleitende Grundannahmen beschrieben. Zentral sind ausgewählte Aspekte konstruktivistischer Theorien (radikaler Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus, sozialer Konstruktionismus), die in Kapitel 2.1.1 zusammengefasst werden. In engem Zusammenhang hiermit ist das Konstrukt der Perspektive zu sehen und unter Bezugnahme auf das Thema darzustellen (Kapitel 2.1.2). Konstruktivistische Gedanken und solche zur Perspektivität haben einen qualitativ orientierten Forschungsansatz zur Folge, so dass im Anschluss zentrale Prinzipien qualitativer Forschung (Kapitel 2.2.1) und forschungsmethodische Überlegun-

gen, soweit sie für das wissenschaftliche Vorhaben relevant sind, expliziert werden (Kapitel 2.2.2). Insbesondere geht es um Überlegungen zur Komplexität sozialer Phänomene, d.h. für diese Arbeit um das Phänomen „Stottern“ und um unterschiedliche Perspektiven und Theorien dazu. Da in der vorliegenden Studie Kinder befragt werden sollen, wird es in Kapitel 2.2.3 um spezifische Aspekte von Qualitativer Forschung und Kinderforschung gehen. Abgerundet wird das Kapitel mit der Beschreibung von anthropologischen Leitideen, die sowohl für den Forschungsansatz als auch für pädagogisches und therapeutisches Handeln leitend sind (Kapitel 2.3).

Als ein erster Einblick und eine erste Perspektive in das Phänomen „Stottern“, seine soziale und biografische Dimension werden in einem Exkurs Menschen, die selber stottern, anhand von eigenen authentischen Äußerungen zu Wort kommen. Diese Auswahl wurde aus der Perspektive des Verfassers getroffen. Das folgende Kapitel zum Themenkreis Stottern beschäftigt sich mit theoretischen Überlegungen zur Entwicklung von Sprech(un)flüssigkeiten und Stottern. Dazu werden zunächst aktuelle (Kapitel 3.1.1) und historische Definitionsversuche (Kapitel 3.1.2) diskutiert und eine Systematik ätiologischer Betrachtungsweisen referiert (Kapitel 3.1.3). Für die durchgeführte qualitativ-empirische Studie von besonderer Relevanz sind Aspekte der Entwicklung zum Stottern. Dazu ist es zunächst erforderlich, die Entwicklung von Sprechflüssigkeit (Kapitel 3.2.1) und Sprechunflüssigkeiten (Kapitel 3.2.2) zu erörtern. Die Entwicklung zum Stottern wird anhand von mehreren Modellen differenziert dargelegt (Kap. 3.3). Unterschiedliche Forschungsergebnisse werden hier einzuordnen sein. Die Beschreibung psychosozialer Einflüsse (Kapitel 3.3.4) leitet zum folgenden Kapitel über.

Grundlagen der Stress-, der Belastungs- und Bewältigungstheorien (Kapitel 4.1) werden anhand der Modelle zur Analyse kritischer Lebensereignisse von Filipp und dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus verdeutlicht. Die Bedeutung dieser Stressbewältigungstheorien für das Stottern bzw. für Menschen, die stottern, wird in Kapitel 4.2 ausgeführt, wobei auch das Bewältigungsverhalten von Menschen, die stottern, in die Modelle eingeordnet und beschrieben wird. Bilder, Vorurteile und Stigmatisierungsprozesse im Hinblick auf Menschen, die stottern, bilden die Themen des fünften Kapitels, in dem verschiedene Perspektiven der Gesellschaft dargelegt werden. So geht es um Bilder vom „Stotterer“ (Kapitel 5.1), um Annahmen zu ver-

schiedenen Ursachen des Stotterns in der Gesellschaft (Kapitel 5.2) und um die besondere Bedeutung der Beeinträchtigungen kommunikativer Fähigkeiten im Zusammenhang mit interaktiven Prozessen. Auf Basis aktueller Definitionen und Klassifikationen von Behinderung (Kapitel 5.3.2) wird die Relativität und Relationalität von Sprachbehinderungen und von Stottern herausgearbeitet (Kapitel 5.3.3). Abschließend wird eine Charakterisierung des Stotterns als Stigma vorgenommen (Kapitel 5.4).

In die Entwicklung eines Forschungsdesigns für die vorliegende Studie einleitend werden im Kontext mit Kapitel 5 Probleme der Einstellungsforschung benannt und Merkmale für das Erfragen von Perspektiven, um das es in dieser Studie geht, beschrieben (Kapitel 6.1). Da sich die Kinderforschung erst seit einigen Jahren zu etablieren beginnt, werden die verschiedenen Interviewformen im Hinblick darauf beleuchtet und insbesondere Aspekte zu Kompetenzen des Interviewers sowie methodische Aspekte im Hinblick auf die durchzuführenden Interviews diskutiert (Kapitel 6.2). Darauf basierend wird das Forschungsdesign für die eigene Studie konkretisiert (Kapitel 6.3), d.h. es wird die Untersuchungsgruppe beschrieben, räumliche und zeitliche Bedingungen dargelegt, Erzählmotivation und Impulsvideo reflektiert sowie die Interviewstruktur mitsamt eines Leitfadens dargelegt. Es schließt sich eine Beschreibung der verwendeten Methoden zur Datenaufbereitung und Datenauswertung an.

Die Auswertung und interpretative Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an einem auf Basis der theoretischen Überlegungen und der Fragestellungen (s. o.) entwickelten Kategoriensystem, was zunächst in Kapitel 7.1 beschrieben wird. Dann folgt eine kategorienbezogene Auswertung sämtlicher Interviews (Kapitel 7.2) und eine detailorientierte kind- und kategorienbezogene Betrachtung von Perspektiven einzelner ausgewählter Kinder (Kapitel 7.3). Eine Zusammenfassung (Kapitel 7.4) mit den wichtigsten Ergebnissen und Interpretationen schließt das Kapitel ab. In Kapitel 8 geht es um Konsequenzen für pädagogisches, präventives und therapeutisches Handeln.

2. Erkenntnistheoretische Grundlagen und zentrale Prinzipien Qualitativer Forschung

Da die Auseinandersetzung mit dem Themenkreis „Stottern“ durch unterschiedliche Zugriffsweisen aus unterschiedlichen Disziplinen gekennzeichnet ist, die zu einer bemerkenswerten Vielfalt von Problemsichten und ‚Lösungsvorschlägen‘ geführt haben, ist es zunächst erforderlich, eigene Zugänge und Grundannahmen offen zu legen. Als ein Aspekt des Titels ist dabei ‚Perspektiven von Kindern‘ zu nennen, der im Folgenden zu beschreiben sein wird. Darzulegen sind ebenfalls die Konsequenzen, die sich vor allem im Hinblick auf erkenntnis- und forschungsmethodische Prämissen ergeben. In Wechselbeziehungen hierzu stehen anthropologische Leitideen, die folgerichtig sowohl Voraussetzungen als auch Konsequenzen des methodischen Vorgehens bilden. Hier werden sie anschließend zusammengefasst, d.h. es wird der Weg vom Allgemeinen zum Spezifischen verfolgt.

2.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen

2.1.1 Ausgewählte Aspekte konstruktivistischer Theorien

Die Erkenntnistheorie ist der Wissenschaftstheorie vorgelagert. Erstere beschäftigt sich mit der Frage, „wie menschliche Erkenntnis, gleichgültig ob wissenschaftlich, vorwissenschaftlich oder unwissenschaftlich überhaupt möglich ist. Wissenschaftstheorie wäre also ein Spezialfall der Erkenntnistheorie“ (Lamnek 1980, S. 4). Das Wort „Wissenschaftstheorie“ bedeutet „Theorie von der Wissenschaft“ und meint damit „die Erörterung der Grundlagen und Methoden der Wissenschaft“ (Seiffert 1992, S. 461). Der dieser Arbeit zugrunde liegende erkenntnistheoretische Zugang in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Stottern“ und mit der Perspektive von Kindern dazu basiert vor allem auf sozialkonstruktivistischen und sozialpsychologischen Theorien. Der soziale Konstruktivismus bzw. der soziale Konstruktivismus sind spezielle Richtungen innerhalb des Konstruktivismus. Als philosophische Denkrichtung geht der Konstruktivismus in seiner radikalen Form davon aus, dass sich der Mensch nicht in einer objektiven, allgemeingültigen und unabhängig von ihm existierenden Welt befindet, d.h. Wirklichkeit wird nicht als objektive Gegebenheit, sondern als eine subjektive Konstruktion gesehen. Der Mensch schafft bzw. konstruiert sich

seine jeweils individuelle Wirklichkeit durch die Organisation und Interpretation seiner Erfahrungen und Wahrnehmungen selbst (v. Glasersfeld 1991, S. 23ff). Innerhalb dieses theoretischen Bezugsrahmens wird jede subjektive Beschreibung einer sozialen Wirklichkeit als gleichberechtigt und subjektiv „wahr“ akzeptiert und als eigenaktive Konstruktion verstanden (Pallasch et al. 1993, S. 74). Damit gibt es auch im Rahmen wissenschaftlicher Forschung keine absolute Wirklichkeit, die es nur zu entdecken gilt. Vielmehr erfinden oder konstruieren die Menschen zeitlebens ihre Wirklichkeit, indem sie Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse in Modellen ordnen, damit sie handlungsfähig werden und bleiben. Damit werden die einzelnen Sichtweisen der Forschungssubjekte (hier 4- bis 6-jährige Kinder) relevant. Diese können nicht mit der Zuordnung zu den Kategorien ‚richtig‘ bzw. ‚falsch‘ ausgewertet werden. „Aus konstruktivistischer Sicht verbietet es sich deshalb auch, menschliche Konstruktionen in absoluter Weise als richtige oder als falsche zu kategorisieren, allenfalls sind sie in relativer Weise, z.B. in Relation zu anderen Konstruktionen dieses oder eines anderen Subjekts, als mehr oder weniger angemessene zu beurteilen“ (v. Knebel 2000, S. 53).

Da Wirklichkeit für den Menschen nur insofern existiert, wie er sie im Rahmen seiner Erkenntnismöglichkeiten erkennen kann, ist jede Erkenntnis durch die Perspektive und die Eigenarten des Erkennenden mitgeprägt. Damit ist der Blick des radikalen Konstruktivismus auf individuelle Erkenntnis und intrapsychische Prozesse gerichtet. Diese sind auf Basis des Theorems der Kulturgebundenheit des Menschen und der Annahme vom Menschen als sozialem Wesen um Gedanken des sozialen Konstruktivismus zu ergänzen. Da „jede individuelle Realitätskonstruktion (...) notwendigerweise bestimmt und begrenzt [ist] durch die bestehenden sozialen Deutungsmuster und gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Berger 1994, S. 201), ist für die vorliegende Arbeit der soziale Konstruktivismus unabdingbar. Im Unterschied zum radikalen Konstruktivismus beschäftigt sich dieser mit der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. z.B. Baecker et al. 1992, Gergen 1985). Er stellt die sozialen Prozesse, d.h. interpsychische bzw. psychosoziale Prozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die anthropologische Annahme von der Bezogenheit des Menschen auf seine Mitmenschen wird im sozialen Konstruktivismus als die Unentbehrlichkeit der „Interaktion mit anderen“ (Schmidt 1987, S. 48) formuliert. Auch Realität ist ein „in-

teraktives Phänomen, denn Beobachter und Beobachtetes sind wechselseitig voneinander abhängig“ (Berger 1994, S. 202).

Nach Keupp (1994, S. 187) versucht der soziale Konstruktivismus herauszuarbeiten wie psychosoziale Tatbestände individuell und gesellschaftlich, historisch und kulturell hergestellt und immer wieder reproduziert werden. Versteht man Stottern als ‚psychosozialen Tatbestand‘, so geht es also darum herauszuarbeiten und in Erfahrung zu bringen, ob Bedeutungen, Theorien, Einstellungen und Vorurteile zum Stottern individuell und gesellschaftlich gleich bleiben, d.h. reproduziert werden oder sich verändern. Bedeutungen entstehen im sozialen Interaktionsprozess, „durch die alltäglichen Erfahrungen, die das Individuum mit anderen macht, die seine Hypothesen über <<die>> Welt bestätigen oder unpassend erscheinen lassen“ (Berger 1994, S. 201).

Da gesellschaftliche Konstruktionen im Diskurs zwischen Individuen hergestellt werden, geht eine dritte Richtung, der soziale Konstruktivismus, davon aus, „dass das, was wir wissen, sich nicht vorrangig aus dem individuellen Nervensystem heraus entwickelt, sondern in dem dichten versprachlichten Geben-und-Nehmen zwischen Menschen“ (Hoffmann 1996, 93). „Methodisch gesehen ist der soziale Konstruktivismus im wesentlichen eine *Sprach- und Diskursanalyse*. (...) Hauptziel ist es zu zeigen, wie die Sprache benutzt wird, um soziale Interaktionen und die diversen sozialen Welten zu erschaffen und zu gestalten“ (Berger 1994, S. 204). Noch stärker betont und als einzige Analyseebene gesehen wird der Diskurs bei Baecker et al. (1992, S. 119): „Damit ist der Diskurs die einzige Analyseebene und die einzige Wirklichkeit für soziale KonstruktionistInnen.“

Die Relevanz von Sprache in sozialkonstruktivistischen Ansätzen wird auch darin deutlich, dass diese von der Annahme ausgehen, dass soziale Strukturen durch sprachliche Kommunikation geschaffen und aufrechterhalten werden (z.B. Butler 1991, Weedon 1991). Sprache vermittelt soziale und kulturelle Normen und Werte (vgl. auch Bruner 1987). Sie ist ein Produkt sozialer Gruppen und gleichzeitig konstruiert sie soziale Wirklichkeiten. Im Rahmen von Sozialisationsprozessen ist Sprache nach Auffassung des Symbolischen Interaktionismus von Mead (1991) zentral. Kommunikation, die überwiegend mittels ‚Sprache‘ geschieht, ist zentrale Vorausset-

zung sozialer Interaktionen. Kommunikation im Sinne des Symbolischen Interaktionismus konstituiert Bedeutungen, prägt Bewusstseinsinhalte und beeinflusst die Entwicklung des Selbstbildes (vgl. Mead 1991, S. 307). In Sprache können ferner Erfahrungen der Wirklichkeiten zum Ausdruck gebracht werden und Sprache ist eine Zugangsmöglichkeit, um individuelle Konstruktionen zu erfahren. Dabei bezieht sich Sprache nicht direkt auf die Realität selbst, sondern auf die operativen Strukturen und steht deshalb nicht unmittelbar für die ‚äußeren Dinge‘, sondern für die ‚erkannten Dinge‘ (vgl. v. Knebel 2000, S. 56). Die operativen Strukturen der für diese Arbeit befragten Kinder sind nicht direkt zugänglich, sondern ein Verstehen ist nur mittels der entwickelten Strukturen des Verstehenden möglich. „Eine Annäherung an das jeweils Gemeinte läßt sich aber dadurch anstreben, daß die theoretischen Grundlagen der Hervorbringungen, soweit sie expliziert sind oder hypothetisch erschlossen werden können, berücksichtigt und reflektiert werden, um so die Entstehungshintergründe der einzelnen Darstellungen aufgreifen zu können“ (v. Knebel 2000, S. 57).

Auch Begriffe, mit denen die Wirklichkeit untersucht und beschrieben wird, sind soziale und historische Produkte des Austausches zwischen den Menschen (vgl. Gergen 1985). Bei der Untersuchung von Vorstellungen, Theorien, etc. spielt die Sprache eine entscheidende Rolle, da sie „ (...) gleichzeitig Gegenstand und Mittel der Untersuchung ist, so daß die Gefahr einer Zirkularität besteht, die von traditionellen empirischen Wissenschaftsauffassungen zu wenig beachtet wird“ (Berger 1994, S. 203). (...) „Eine sprach- und kategorienunabhängige Beobachtung der Wirklichkeit ist nicht möglich“ (ebd. S. 204).

Ferner können im Sinne von Berger (1994) durch die Sprach- und Diskursanalyse und die Thematisierung der gesellschaftlichen Herstellung sozialpsychologischer Gegenstände die traditionelle Subjekt-Objekt-Spaltung und Dichotomisierungen in den Betrachtungen psychologischer Phänomene aufgelöst und überwunden werden. Es gibt nicht nur die Dichotomie gesund und krank (vgl. auch Antonovsky 1997), behindert und nichtbehindert, Stottern und Nichtstottern, sondern zwischen diesen Extremen jede Abstufung. „Es ist damit ein weiteres Ziel des Konstruktivismus, aufzuzeigen, wie komplex, widersprüchlich, verwoben, mehr als dualistisch die internen psychischen Mechanismen und die sozialen Realitäten sind“ (Berger 1994, S. 206). Durch die Erfassung und Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven können

Unterschiede aufgedeckt werden. Sie sind vereinbar, wenn sie auf ihre jeweilige Perspektivität bezogen werden.

Von den drei gerade in Kürze beschriebenen Richtungen des Konstruktivismus (vgl. hierzu auch Berger 1993; Kelle 1997; Knorr-Cetina 1989) sind jeweils Teilaspekte für das Thema der Dissertation von Relevanz. Auf Basis des radikalen Konstruktivismus, der von Kelle (1997, S. 198) als kognitionstheoretischer Konstruktivismus bezeichnet wird, geht es um den individuellen Status von Wissen - wie z.B. subjektive Beschreibungen, Sichtweisen und Theorien von ‚Stottern‘, - in Korrespondenz zum sozialen Konstruktivismus und hier eher in der Ausprägung des empirischen Konstruktivismus (vgl. Knorr-Cetina 1989) geht es um die soziale Konstruktion der Wirklichkeit und die empirische Erschließung von raum-zeitlichen, lokalen Konstruktionsprozessen von Teilnehmern in ihren sozialen Feldern (Wie sieht eine Teilgruppe der Gesellschaft, nämlich Kinder, ‚Stottern‘?). Damit wird die Diversität von sprachlich und interaktiv erzeugten sozialen Wirklichkeiten (sozialer Konstruktivismus) zum Orientierungsmaßstab für qualitative empirische Forschung (vgl. Kelle 1997, S. 197). Hieraus ergibt sich dann auch die erkenntnis- und forschungsmethodische Kategorie der Perspektivität, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

2.1.2 Zum Konstrukt der Perspektive

Im alltagssprachlichen Sinn meint Perspektivität, dass sich ein Thema, ein Gegenstand, ein Mensch aus unendlich vielen verschiedenen, sich zum Teil überschneidenden Perspektiven betrachten lässt. Perspektive bedeutet laut Duden-Fremdwörterbuch 1982, S. 584: „Betrachtungsweise, -möglichkeit von einem bestimmten Standpunkt aus; Sicht, Blickwinkel (...).“ Fast identisch ist die Definition im Brockhaus 1997, S. 459: „sich von einem Standpunkt aus (individuelle oder gruppenspezifische Lebenssituation; wiss. Voraussetzungen) ergebende Betrachtungsweise, Blickwinkel; Zukunftsaussicht, -erwartung“.

Das Erschließen von Perspektiven (in der vorliegenden Arbeit am Beispiel von Kindern zum Phänomen „Stottern/Sprechunflüssigkeiten“ expliziert) ist für pädagogisches Handeln bedeutsam, denn „nur wenn Pädagoginnen und Pädagogen die vielfältigen Lern- und Lebensstrategien der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen, mit

denen sie arbeiten, erkunden, haben sie die Chance, ein angemessenes, „passendes“ Angebot entwerfen zu können“ (Prenzel 1997, S. 601). Ferner sind Perspektivitätstheorien in der Lage, „der demokratisch-normativen Wertschätzung der Pluralität von Erkenntnis- und Handlungsweisen in alltäglichen und wissenschaftlichen Zusammenhängen ein rationales erkenntnistheoretisches Fundament zugrundezulegen“ (Prenzel 1997, S. 603). Ein weiterer Vorteil ist, „daß sie auf polarisierende Spekulationen über Realität *oder* Konstruiertheit von Welt sowie über Objektivität *oder* parteiliches Erkenntnisinteresse in der Forschung verzichten können“ (Prenzel 1997, S. 603).

Als Vorgriff auf forschungsmethodische Implikationen und im Hinblick auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsinteressen sind zwei Strukturmerkmale von Perspektiven relevant: Zum einen sind Perspektiven immer individuelle Sichtweisen, d.h. Sprechunflüssigkeit/Stottern wird in dieser Arbeit aus der Perspektive der Literatur, der befragten Kinder und auch aus der eigenen Perspektive des Verfassers betrachtet. Zum anderen sind Perspektiven unterschiedliche Gesichtspunkte, von denen aus Stottern betrachtet werden kann: Hier können z.B. Ursachen, Symptome, therapeutische Ansätze, historische Entwicklung, psychosoziale, pädagogische, soziologische, psychologische und viele weitere Aspekte in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Diese teils sehr unterschiedlichen und auch für die Fragestellung unterschiedlich bedeutsamen Aspekte werden dort, wo sie Interpretationsrelevanz erlangen, in der Auswertung Berücksichtigung finden (vgl. Kap. 7).

„Erst aus der Kommunikation über diese verschiedenen Perspektiven wird die Komplexität des Betrachteten wie auch der Standpunkt der betrachtenden Person sichtbar. Erst die Kombination der verschiedenen Perspektiven miteinander zeigt einen größeren Wirklichkeitsausschnitt. Hier ergeben sich wiederum zwei Betrachtungsebenen: Zunächst kann die individuelle Darstellung einer jeden Perspektive für sich erfolgen und die verschiedenen Darstellungen zu einem Mosaik zusammengesetzt werden. Später kann das Mosaik als Ganzes betrachtet und analysiert werden“ (Nagode 2001, S.101). Ansätze, die diese ‚doppelte Idee der Perspektivität‘ berücksichtigen, verbinden damit auch Elemente des radikalen/kognitionstheoretischen mit solchen des sozialen Konstruktivismus. „Perspektivitätstheorien analysieren vielmehr die Wechselwirkungen zwischen erkennender Person und zu erkennendem Welt-

ausschnitt ohne eine der beiden Seiten zu vernachlässigen. Sie zeigen, daß äußerst zahlreiche Ansichten eines jeden Gegenstandes empirisch möglich sind und daß es unsinnig wäre, wenn eine oder wenige allein Gültigkeit beanspruchen wollte(n)“ (Pregel 1997, S. 603).

Graumann (1960) belegt in seiner Studie zur Theorie der Perspektivität anhand einer eigentümlichen Verbindung aus optischen, psychologischen und erkenntnistheoretischen Analysen akribisch, „daß kognitive Situationen perspektivischer Natur sind“. Aus der Vielzahl der Komponenten, mit denen sich die perspektivische Struktur kognitiver Situationen bestimmen lässt, sind nach Pregel (1997) vier Elemente zentral: Größendimension, Standort- und Blickrichtung, motivationaler Grundzug, Horizont und Dynamik.

- Größendimension meint, dass wir jeweils völlig verschiedenes wahrnehmen, „je nachdem auf welche Größendimension wir unser Augenmerk einstellen, von extrem kleinen Einheiten wie Elementarteilchen bis hin zu extrem großen Einheiten wie Galaxien“ (Pregel 1997, S. 605). Eine große Einheit im Rahmen der eigenen Arbeit/Untersuchung wäre der Bereich Sprach- und Kommunikationsstörungen, eine kleinere Einheit Sprechunflüssigkeiten und Stottern. Eine noch kleinere Einheit könnten Symptome wie z.B. Wiederholungen sein. Die Größendimension bezieht sich auch auf die beteiligten Personen in ihren sozialökologischen Kontexten (vgl. Pregel 1997), in diesem Fall auf die Kinder einer Kindertagesstätte.
- Standort und Blickrichtung werden als weitere Komponenten für Perspektivität aufgeführt: „Standort und Blickrichtung bedingen die in dieser Hinsicht mögliche „Ansicht“ (...) und lassen andere Ansichten nicht zu. Auf diese Weise werden Forschungsgegenstände durch die Bildung von Ausschnitten konstituiert“ (Pregel 1997, S. 606). In der vorliegenden Arbeit werden Kinder als Teil beziehungsweise Ausschnitt der Gesellschaft betrachtet.
- Motivationaler Grundzug: Die perspektivische Struktur von Erkenntnis ist immer auch durch unsere Motive geprägt. „Der Blick ist also niemals neutral, nie offen im Sinne einer Tabula rasa (...). Ohne durch meine Motive zu interpretieren, kann ich nicht erkennen“ (Pregel 1997, S. 606/607).
- Horizontalität und Dynamik sind weitere Strukturmomente von Perspektivität. Zeil-Fahlbusch (1983) sieht perspektivisch gebundenes Denken und dezentrierendes Denken als dialektisch miteinander verflochten. „Beiden (Praktikern und Wissen-

schaftlern, Anm. d. Verf.) ist *gemeinsam*, daß sie ihr Augenmerk auf die Realität von Kindheit heute richten *und* beide sehen auf *verschiedene* Weise und nehmen *Verschiedenes* wahr. Die Realität von ‚Kindheit heute‘, ‚Mädchen‘, ‚Jungen‘, ‚Jugendsubkulturen‘, ‚Behinderungen‘ ist als solche „pur“ nicht zu haben. Forschungsmethoden sind Instrumente, um bestimmte Perspektiven zu erschließen. (...) Die Koordinaten einer bestimmten perspektivischen Einstellung werden so genau protokolliert, daß auch eine andere Person diesen Standort und diese Blickrichtung einnehmen kann“ (Prenzel 1997, S. 611). Dies verweist auf das Prinzip der Explikation in der Qualitativen Forschung (s. Kap. 2.2).

Das Konstrukt der Perspektive ist auch im Zusammenhang mit der Komplexität sozialer Wirklichkeit zu betrachten. Komplexität meint zum einen Vielschichtigkeit und zum anderen die Gesamtheit der Merkmale eines Phänomens. Bezogen auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit, dem Phänomen „Stottern“ (vgl. Kap. 3), bedeutet *Gesamtheit* der Merkmale z.B. Ursachen oder Erklärungen für das Stottern, Merkmale von Stottern (sprachliche, kommunikative, psychosoziale, etc.) und Definitionen des Stotterns. *Vielschichtigkeit* meint darüber hinaus, auch eigene Erfahrungen mit Stottern, Erfahrungen und Erlebnisse mit Menschen, die stottern, Reaktionen des Umfeldes darauf und Einstellungen. Um eine möglichst differenzierte Darstellung der Komplexität sozialer Wirklichkeit ist die Qualitative Forschung bemüht. Zentrale Prinzipien und forschungsmethodische Überlegungen sollen daher im folgenden Kapitel thematisiert werden, um Qualitative Forschung im Zusammenhang mit Komplexität zu betrachten.

2.2 Zentrale Prinzipien Qualitativer Forschung und forschungsmethodische Überlegungen

2.2.1 Ausgewählte Prinzipien Qualitativer Forschung

In der sozialwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Forschung ist seit vielen Jahren eine stärkere Orientierung hin zur Qualitativen Forschung zu verzeichnen (vgl. z.B. Flick u.a. 1991; Friebertshäuser/Prenzel 1997;

Heimlich 2002; Lamnek 1995; Palmowski/Heuwinkel 2000). Dabei gelten hier wie auch in der Quantitativen Forschung die Kriterien der Transparenz und der Nachvollziehbarkeit, d.h. der methodisch-kontrollierten und intersubjektiven Nachprüfbarkeit des Forschungsprozesses. Eine wissenschaftliche Arbeit muss intersubjektiv nachvollziehbar sein, „zumindest unter der Voraussetzung, daß die in ihr zugrunde gelegten Leitideen und Prämissen von denjenigen, die die Arbeit nachvollziehen können sollen, anerkannt werden“ (v. Knebel 2000, S. 65). Um diese, von Habermas (1969) auch im „praktischen Interesse“ hermeneutischer Ansätze gelegene Anforderung zu erfüllen, ist eine Offenlegung der Ausgangslage erforderlich, „einerseits, damit sich der Verfasser seines ‚Vorverständnisses‘ im hermeneutischen Sinne bewußt wird, andererseits damit der Rezipient leichteren Zugang zu den Leitideen und Prämissen gewinnt und so günstigere Bedingungen für seine Rekonstruktionen geschaffen werden“ (v. Knebel 2000, S. 66).

Die genannten Kriterien der Transparenz und Nachvollziehbarkeit verweisen u.a. auf die von Lamnek (1995) formulierten zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung: der Offenheit und der Explikation. „Offenheit“ bezieht sich zunächst auf die Perspektive des Forschers (vgl. Lamnek 1995, S. 29; Mayring 2002; Prengel 1997; S. 612), sie durchzieht allerdings den gesamten Forschungsprozess. „In qualitativempirischen Forschungsvorhaben entspricht das Prinzip der Offenheit der Bereitschaft zur permanenten Horizonterweiterung während des Forschungsprozesses, die nachvollziehbar dokumentiert wird“ (Prengel 1997, S. 612). Der Forscher sollte offen sein sowohl gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden. Die beiden wichtigsten Konsequenzen sind die Betonung der explorativen Funktion qualitativer Sozialforschung (Hoffmann-Riem 1980, S. 345) und der Verzicht auf eine „Hypothesenbildung ex ante“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 343). Damit ist nicht gemeint, dass der Forscher völlig naiv und voraussetzungslos an die Erkundung des Feldes geht, denn dies wäre ein „Mißverständnis, daß es unvoreingenommene Forschung geben könnte“ (Oswald 1997, S. 85). Im Zusammenhang mit dem Prinzip der Reflexivität (s. u.) kann der Forschende in einer „sinnweltlichen Zweiteilung“ (Honer 1993, S. 251) in einem dialektischen Verhältnis seine theoretischen Grundannahmen reflektieren und sich von ihnen auch distanzieren, so dass sich der vermeintliche Widerspruch ein Stück weit entschärfen lässt. Das Prinzip der Selbstreflexivität schließt die Explikation der eige-

nen Perspektive mit ein (vgl. Richter 1997, S. 76f). Hinzu kommt der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand und das Prinzip der Prozessualität. „In seiner Prozessualität erkannt werden soll aber nicht nur der Forschungsgegenstand, sondern als prozeßhaft gilt auch der Akt des Forschens selbst, der die Kommunikation zwischen Forscher und Informant voraussetzt. Alle Beteiligten des Interaktionsprozesses wirken damit an der Konstruktion von Wirklichkeit und an der Aushandlung von Situationsdefinitionen mit. Die Involviertheit des Forschers ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses und damit auch des Ergebnisses dieses Prozesses“ (Lamnek 1995, S. 25). Grenzen der Offenheit und der permanent dynamischen Forschungshaltung ergeben sich aus den vorhandenen, die Wahrnehmung limitierenden Standpunkten, prägenden Motiven und Bedeutungshorizonten der Forscher (vgl. Prengel 1997, S. 613).

Insbesondere der im Zitat von Lamnek zuletzt genannte Gedanke, dass Forschung als Kommunikation zu denken ist, d.h., dass Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschendem als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses gilt (vgl. auch Küchler 1983, S. 10), macht die Interaktionspartner der Forscher zu sozialen, individuellen Subjekten, die als aktiv handelnd (s. Kap. 2.3) und kompetent verstanden werden: „Sie sind - und genau in dieser Eigenschaft erlangen sie ihre Bedeutung – „Experten“ für die zu untersuchenden Fragen (...). Sowohl Forscher als auch die Untersuchten sind im Forschungsprozeß soziale Subjekte, die in gegenseitiger Orientierung und Anpassung aneinander handeln. Die Untersuchten sind eben nicht (nur) Datenträger, sondern sie stehen im Forschungsprozeß in einer sozialen Beziehung zum Forscher (...). Sie zu negieren oder auch nur zu vernachlässigen, bedeutet nach Auffassung qualitativer Forscher, auf die Kooperation der Untersuchten geradezu zu verzichten“ (Lamnek 1995, S. 15). Damit Qualitative Forschung Fragen nach der Konstruktion, Rekonstruktion und Wahrnehmung von Wirklichkeit beantworten kann (vgl. Richter 1997, S. 76), geht die Art der Fragestellung auf den Grundsatz der Subjektbezogenheit zurück. So sind also Menschen und ihre subjektiven Perspektiven Ausgangspunkt und Rückbezugsort im Forschungsprozess. Der ‚kommunikative‘, sprich qualitative „Sozialforscher behandelt das informierende Gesellschaftsmitglied als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt“ (Schütze 1978, S. 118). Mit Hilfe der Definitions- und Interpretationsleistungen deutet das Gesellschaftsmitglied nicht nur die ihm zugängliche Wirklichkeit, son-

dern konstituiert sie auch. D.h., die Sicht der Wirklichkeit ist perspektivenabhängig und mit dem Wechsel von Perspektiven ändert sich auch das, was als wirklich gilt. Damit gibt es keine theorieunabhängige Beobachtungsaussage. „Wenn nun weder die Informationen der Untersuchten, noch die Urteile der Forscher als theorieunabhängige und verlässliche Aussagen über die Wirklichkeit behandelt werden können, so rückt für die qualitative Sozialforschung notwendigerweise der Prozeß des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschten in den Mittelpunkt des Interesses, also ihre kommunikative Interaktion“ (Lamnek 1995, S. 24). In den Interviews ist deshalb eine möglichst natürliche bzw. sprach- und kommunikationsanregende Situation zu gestalten (vgl. Kap. 6.2).

Qualitative Sozialforschung interessiert sich für Deutungs- und Handlungsmuster, die kollektiv geteilt, immer wieder reproduziert werden durch das Handeln der Mitglieder einer Gesellschaft. Die Muster werden von den sozialen Akteuren konstituiert. „Diesen Konstitutionsprozeß von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, ist das zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung“ (Lamnek 1995, S. 25).

Das bereits erwähnte Prinzip der Reflexivität (vgl. Kap. 2.2.1) versteht sich für den Analysegegenstand, d.h. für die zu untersuchenden sozialen Phänomene und Prozesse von selbst, da eine Grundannahme (s. Kap. 2.1) darin besteht, den Bedeutungen von menschlichen Handlungsweisen – „seien sie nun sprachlicher (Symbole, Deutungen, Sprechakte) oder nonverbaler Natur (Gesten, Handlungen usw.) - eine prinzipielle Reflexivität zu unterstellen“ (Lamnek 1995, S. 25). Aus der Reflexivität der Bedeutungen ergibt sich die Sinnzuweisung (vgl. Lamnek 1995, S. 25; Mohler 1981, S. 722).

Wie oben bereits angedeutet ist Qualitative Forschung als theorieentwickelnd zu charakterisieren, d.h. sie legt Wert auf die Entwicklung von Hypothesen und Theorien aus den im Feld gewonnenen Daten. Die Überprüfung von Hypothesen wird nicht abgelehnt, sondern lediglich die Reduzierung darauf. Die Trennung von Theoriebildung und -überprüfung wird aufgehoben. „Zur Gewährleistung der für die Hypothesengenerierung notwendigen Flexibilität des Forschungsablaufs erfolgen Datensammlung, Verschlüsselung und Analyse gleichzeitig“ (Lamnek 1995, S. 223).

Ein weiteres wichtiges Prinzip der Qualitativen Forschung ist die vergleichsweise große Flexibilität sowohl in Bezug auf den Forschungsprozess als auch in der konkreten Untersuchungssituation (vgl. Lamnek 1995, S. 27). Diese gestattet es z.B. von den vorformulierten Leitfragen (s. Kap. 6) abzuweichen und auf die individuellen Eigenheiten und Kommunikationsbedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen. „Exploration ist per definitionem eine flexible Vorgehensweise, bei der der Forscher von einer Forschungslinie auf eine andere überwechselt, neue Punkte zur Beobachtung im Verlauf der Untersuchung dazu nimmt, sich in neuen Richtungen bewegt, an die vorher gar nicht gedacht wurde, und schließlich seine Definition dessen, was relevante Daten sind, im gleichen Maße wie man neue Erkenntnisse und ein besonderes Verständnis gewinnt, verändert. (...) Die Flexibilität der explorativen Vorgehensweise bedeutet nicht, daß die Untersuchung richtungslos vonstatten ginge; aber es bedeutet, daß der Blickwinkel zunächst weit weg ist, aber im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird. Der Zweck explorativer Forschung ist, sich einem klaren Verständnis dafür, wie man sein Problem stellen sollte, anzunähern; zu lernen, was die angemessenen Daten sind; Ideen über signifikante Bezugslinien zu entwickeln und seine begrifflichen Werkzeuge im Lichte dessen zu konstruieren, was man über den Lebensbereich lernt“ (Blumer 1979, S. 54f).

Im Zusammenhang mit den Prinzipien der Offenheit und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ist noch das Prinzip der Explikation zu beschreiben. Damit ist gemeint, dass „die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so weit als möglich offen zu legen“ (Lamnek 1995, S. 26) sind. Auch die Interpretationsprozesse, denen das Datenmaterial unterworfen wird, sollen dabei expliziert werden. „Ob das Explikationsprinzip aber auch ein Garant für die Gültigkeit dieser Interpretationen ist, kann bezweifelt werden. Es sichert lediglich die Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses“ (Lamnek 1995, S. 26).

Weitere Prinzipien und Kriterien der Qualitativen Forschung wie z.B. die Einzelfallbezogenheit werden im Zusammenhang mit der Darstellung des Forschungs- und Auswertungsdesigns der vorliegenden Studie in Kapitel 6 thematisiert.

2.2.2 Forschungsmethodische Überlegungen zur Komplexität sozialer Phänomene

Betrachtet man soziale Phänomene, wobei das Stottern als ein solches verstanden werden kann (vgl. Kap. 3), unter den Gesichtspunkten konstruktivistischer Erkenntnisse (vgl. Kap. 2.1.1) und dem Merkmal von Komplexität, so werden die klassischen Quantitativen Forschungsmethoden diesen nicht gerecht, da die Quantitative Forschung von restringierten Erfahrungen ausgeht, Kontexte ausblendet, die menschlichen Subjekte als „pure Datenlieferanten“ (Lamnek 1995, S. 14) ansieht, die naturwissenschaftliche Methodologie zum Vorbild nimmt u.a. mehr (vgl. z.B. die ausführlichen Diskussionen in Flick u.a. 1991; Lamnek 1995). Im Unterschied zur Berücksichtigung von Komplexität ist für die naturwissenschaftliche Methodologie die Isolation kennzeichnend: „Isolation (Vorgänge werden aus ihrem Zusammenhang herausgelöst und einzeln bearbeitet; anders herum formuliert, Problemkomplexe werden - analytisch - zergliedert), Mathematisierung (der durch Experiment und Beobachtung gewonnenen Erfahrung) und Reproduzierbarkeit der Ergebnisse durch Wiederholung von Beobachtung und Experiment“ (Konegen/Sondergeld 1985, S. 25).

Qualitative Methoden hingegen berücksichtigen Bedeutungen und Sinn sozialer Phänomene, wie die folgenden Zitate verdeutlichen: „Qualitative Methoden zumal gehen davon aus, (...) daß es sich bei sozialen und kulturellen Phänomenen immer um Bedeutungsschichten oder -gewebe handelt“ (Kelle 1997, S.198). „Wenn aber soziale Tatsachen durch Menschen konstituiert und interpretiert werden, so sind sie nicht als naturgegebene Fakten, sondern als mit spezifischen Bedeutungen versehene Phänomene zu betrachten. Jede naturwissenschaftliche Analyse würde durch die Ausblendung der sozialwissenschaftlich wichtigen Sinnkomponente die soziale Realität objekthaft und verkürzt abbilden. Soziales Handeln würde damit fehlerhaft erfaßt werden“ (Lamnek 1995, S. 219). Der Begriff der Bedeutung ist für die Konstruktion von Perspektiven zentral. Wir konstruieren soziale, kulturelle, pädagogische, psychische, subjektive, biographische und dergleichen Bedeutungen mehr. „Die Begriffe ‚sozial‘ und ‚kulturell‘ - zum Teil zusammengezogen zu ‚soziokulturell‘ - sind hinreichend komplex, um sich dafür zu eignen, die anderen Begriffe einzuklammern. Pädagogische Forschung könnte man z.B. als Suche nach kulturellen Bedeutungen in einem bestimmten Bezug oder nach sozialen Bedeutungen in einem bestimmten ge-

sellschaftlichen Bereich bezeichnen“ (Kelle 1997, S. 199). Dies gilt auch für das in dieser Arbeit relevante Thema ‚Stottern‘ und für die qualitativen Interviews zur Perspektive von Kindern (vgl. Kap. 6), in denen es um die Suche nach kulturellen und sozialen Bedeutungen von Sprechunflüssigkeiten/Stottern geht.

Zwar geht es zum einen darum, dass die Forschung Komplexität als eine Qualität empirischer Phänomene berücksichtigen und darstellen sollte. Zum anderen stellt sich jedoch als methodologische Frage jeglicher Sozialforschung, wie soziale Phänomene angemessen zu vereinfachen sind, so dass sie in Forschungspragmatik übersetzt und damit untersucht werden können, d.h. ihre Komplexität reduziert werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird das Thema ‚Stottern‘ reduziert auf die Personengruppe der Vorschulkinder, sowohl was die theoretischen Ausführungen betrifft (vgl. Kap. 3) als auch die empirische Studie zu den Perspektiven von Kindern (vgl. Kap. 6 und 7). Eine weitere Reduktion ergibt sich durch das verwendete Material: einem selbst gedrehten Film mit vier Handpuppen, von denen zwei Sprechunflüssigkeiten/Stottern zeigen.

Als Konsequenz aus konstruktivistischen Erkenntnissen (vgl. Kap. 2.1.1) verlagert sich zudem die Frage der angemessenen wissenschaftlichen Komplexitätsreduktion. Wenn die ‚Welt‘ oder die „soziale Wirklichkeit nicht immer schon da sind, sondern fortlaufend kognitiv oder interaktiv in kulturellen Praktiken hergestellt und verändert werden, dann kann sich auch Angemessenheit nicht auf etwas immer schon Bestehendes, sondern muß sich auf etwas je Erzeugtes oder Auszuhandelndes beziehen. Der Konstruktivismus erhebt mithin nicht die angemessene Abbildung bzw. Wahrheit zum Gültigkeitskriterium des Wissens, sondern die Eröffnung von Handlungs- und Denkmöglichkeiten, die ‚Erweiterung von Welt‘ (...). Das impliziert: Wir müssen unsere sozialwissenschaftlichen Konstruktionen von sozialen Phänomenen dem wissenschaftlichen Diskurs aussetzen, sie plausibel machen, ohne daß wir uns auf ‚sicheres‘, selbstgewisses wissenschaftliches Terrain zurückziehen könnten“ (Kelle 1997, S. 196 f). Für die vorliegende Arbeit bedeutet Erweiterung von Handlungs- und Denkmöglichkeiten, die Konstruktionen des sozialen Phänomens „Stottern“ dem wissenschaftlichen Diskurs auszusetzen.

Komplexitätsreduktion meint in der qualitativen Forschung auch: Wie werden soziale Erlebnisse bewältigt und mit Sinn ausgestattet? Das bedeutet für die vorliegende Studie: Wie erleben die befragten Kinder die Bewältigung sozialer Erlebnisse (Spiel, Streit, Sprechunflüssigkeiten/Stottern) durch andere Kinder (Handpuppen im Film)? Das Bemühen um Komplexitätsreduktion hat darüber hinaus auch Konsequenzen für die zu verwendenden Forschungsmethoden (vgl. Prengel 1997, S. 604). „Einzelne Forschungsmethoden oder auch deren Verbund können immer nur Aspekte des komplexen Gegenstandsbereichs erfassen. Damit ergibt sich, daß einige Teilgebiete aufgrund vorhandener Forschungsmethoden und -instrumente mehr, andere weniger erforscht werden und ein Bild des Gegenstandsbereichs zeichnen, wie er de facto nicht zu sein braucht; er ist in seinen Teilbereichen nur unterschiedlich erforscht. Insofern konstituieren die Forschungsmethoden gleichzeitig den Gegenstand, den sie erforschen, und zwar in ihrem jeweiligen Zuschnitt“ (Roth 1991, S. 32). Während es zum Gegenstand „Stottern“ vielfältige theoretische Überlegungen sowie qualitative und quantitative Forschungsergebnisse gibt, werden Perspektiven zum Phänomen „Stottern“ eher selten thematisiert. Wenn dies doch geschieht, so geht es oft um Bilder, Einstellungen, Vorurteile und Stigmatisierungen der Gesellschaft wie sie z.B. in den Medien zu finden sind (vgl. Benecken 1996). Diese Arbeiten beziehen sich dann eher auf Menschen mit Behinderungen als speziell auf Menschen bzw. Kinder, die stottern (vgl. Kap. 5). Aus konstruktivistischer Sicht ist zum Terminus „Einstellung anzumerken“, dass dieser zu statisch ist, da „wir es im Sozialen allerdings weniger mit Produkten, als vielmehr mit Prozessen zu tun (haben), die sich nicht als Status quo fixieren lassen“ (Kelle 1997, S. 199).

Da es in der vorliegenden Studie darum gehen soll, subjektive Perspektiven von Kindern zu erforschen, sind Forschungsmethoden auszuwählen, die Einblicke in individuelle Konstruktionen und subjektive Theorien ermöglichen. Damit kommen z.B. standardisierte Fragebögen, die der quantitativen Forschung zuzuordnen sind, nicht in Betracht, da damit „das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfaßt und Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt würden“ (Lamnek 1995, S. 4; s. auch Kap. 6). Greift man zudem konstruktivistische Annahmen (s. Kap. 2.1) auf, so sind mindestens zwei Richtungen zu berücksichtigen: „Zum einen geht es um die kognitiven Konstruktionen und damit einen individuellen Status von Wissen, zum anderen geht es um die sozialen Konstruktionen, das

sind die Prozesse und Produkte historisch und lokal situierter Aushandlungen zwischen Menschen. Die Schnittstelle des kognitionstheoretischen und des sozialen Konstruktivismus liegt in der Frage nach der Erzeugung von Wissen“ (Kelle 1997, S. 195). Relevant sind also sowohl kognitive Konstruktionsleistungen des Einzelnen als auch die Kommunikation und Interaktion zwischen den Beteiligten (vgl. Knorr-Cetina 1989, S. 90).

Die Darstellung der Komplexität sozialer Wirklichkeit im Rahmen der qualitativen Forschung lässt sich für die vorliegende Studie in Form von Interviews mit den Kindern realisieren (vgl. Kap. 6). Interviews sind dabei eher geeignet als Formen der quantitativen Forschung wie z.B. Fragebögen. Für die Paradigmen der quantitativen und qualitativen Forschung wird dies von Kelle (1997) sehr ausführlich erläutert: „Es geht hier nicht darum zu behaupten, quantitative Verfahren betreiben Komplexitätsreduktion und qualitative nicht. Notwendigerweise tun dies beide. Die Art und Weise aber, soziale und kulturelle Phänomene zu fassen, deren ‚Zuschnitt‘ ist im quantitativen und qualitativen Paradigma grundsätzlich unterschiedlich. Während unter dem quantitativen Paradigma Phänomene vorab definiert und operationalisiert werden (wobei die Definition dem kulturellen Feld selbst äußerlich sein kann), ist qualitativen Verfahren der Anspruch gemeinsam, daß die Methoden flexibel und in einem fortlaufenden rekursiven Prozeß an das jeweilige Feld angepaßt werden und die Teilnehmersichtweisen berücksichtigt werden müssen. Beim Herantreten von Forscherinnen an das Feld sind die Forschungsgegenstände noch bewußt undeutlich, um erst im Prozeß geformt zu werden. Während mit quantitativen Verfahren stark reduzierte einzelne Zusammenhänge von Variablen untersucht werden, dies aber in großer bzw. repräsentativer Zahl, bieten qualitative Methoden die Möglichkeit, durch die Konzentration auf wenige oder Einzelfälle eine Vielzahl von Zusammenhängen in einem Phänomenbereich genau zu beschreiben“ (Kelle 1997, S. 202 f). Spezifiziert für die vorliegende Studie heißt das u.a. (für weitere Ausführungen vgl. Kap. 6), dass zwar Fragen formuliert werden, diese jedoch an die Äußerungen der Kinder angepasst und auch im Laufe der Interviews nach Bedarf verändert werden können. Im Unterschied hierzu würden in einem Fragebogen immer die gleichen Fragen in immer der gleichen Reihenfolge gestellt werden. Lamnek (1995, S. 7) formuliert dies folgendermaßen: „Quantitative Messungen und die ihnen zugrundeliegenden Erhebungstechniken können soziales Handeln nicht wirklich erfassen; sie beschönigen

oder verschleiern eher die diversen Fragestellungen. Häufig führen sie dazu, daß dem Handeln eine bestimmte Bedeutung untergeschoben wird, die eher die des Forschers als die des Handelnden ist.“

Die im Zitat von Kelle (a.a.O.) genannten „undeutlichen Forschungsgegenstände“ meinen in Bezug auf diese Arbeit, dass im Rahmen der Datenerhebung per Interview nicht zwischen Sprechunflüssigkeiten und Stottern unterschieden wird, obwohl dies symptomatologisch und diagnostisch selbstverständlich möglich ist. Diese Unterscheidung wird jedoch in der hier vorgelegten Studie bewusst nicht getroffen, weil es keine vorab festgelegten Hypothesen darüber gibt, was Kinder wahrnehmen, und ob und wie die Kinder Stottern wahrnehmen, bewerten und benennen. Die Beschreibung von Zusammenhängen ist nicht vorher festgelegt, sondern erschließt sich in der Bearbeitung des Materials. „Das Aufstellen von zu testenden Hypothesen vor der eigentlichen Untersuchung kann dazu führen, dem Handelnden eine von ihm nicht geteilte Meinung oder Absicht zu suggerieren oder aufzuoktroieren“ (Lamnek 1995, S. 7).

Aus der folgenden Aussage von Heinzel (1997) lässt sich herleiten, dass im Rahmen von Forschungsprozessen mit Kindern qualitative Verfahren grundsätzlich als geeignet zu betrachten sind, da das Kriterium der Offenheit (vgl. Kap. 2.2.1) gewährleistet sein muss: „Da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und die Denk- und Verhaltensformen von Kindern zum Thema von Forschung werden, muß im Forschungsprozeß Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden, um diese in ‚natürlichen Situationen‘ mit interpretativen Mitteln erschließen zu können“ (Heinzel 1997, S. 401). Da für diese Arbeit die Perspektiven von 4- bis 6-jährigen Kindern zum Phänomen „Sprechunflüssigkeiten/Stottern“ erfragt werden sollen, sind noch einige kurze Anmerkungen zur Kinderforschung erforderlich.

2.2.3 Qualitative Forschung und Kinderforschung

Im deutschsprachigen Raum wurde als erste umfassende Kinderbefragung der Kindersurvey 1980 (vgl. Lang 1985) durchgeführt. Mithilfe eines Fragebogens, den die

Kinder im Klassenraum ausfüllen mussten, wurden Lebensbedingungen und subjektiv wahrgenommene Lebensqualität in wichtigen Lebensbereichen erfasst. Bis dahin war es eher üblich, Kinder nicht als Mitglieder der Gesellschaft zu sehen, sondern als ‚Werdende‘, ‚als Menschen in Vorbereitung‘ (vgl. Zeiher 1996). In neueren Studien rücken vor allem in der Soziologie, der Sozialpsychologie und in den Erziehungswissenschaften die alltägliche Lebensführung, die sozialen Beziehungen und die Auseinandersetzungen von Kindern mit ihren Lebensbedingungen in den Vordergrund (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996). Dabei wird möglichst auch die Eigenperspektive der Kinder einbezogen, d.h. Kinder werden als Subjekte im Forschungsprozess, als vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft betrachtet und behandelt. Die neuere, sozialwissenschaftliche Forschung sieht Kinder also als Teil der Gesellschaft und nicht nur als zukünftige Erwachsene (vgl. z.B. Corsaro 1997; Ecarius 1999; James/Jenks/Prout 1998; Prout/James 1990).

Perspektive der Kinder meint nicht nur, Kinderforschung einseitig als Sprachrohr zu verstehen, „mit dem Kinder eine ‚Stimme‘ erhalten können“ (Honig/Lange/Leu 1999, S. 20), sondern auch „kindliche Perspektivität im Sinne von G.H. Mead als ein spezifisches Element der Bezogenheit, mithin des sozialen, und zwar in seinem generationalen Aspekt, zu verstehen“ (Honig/Lange/Leu 1999, S. 20). In Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenem ordnet das Kind seine Situationsdefinition auch unter dem Gesichtspunkt des interagierenden Erwachsenen und das gilt umgekehrt auch für den Erwachsenen. Perspektivität ist als etwas zu verstehen, „das von den aktiven, sich selbst organisierenden Kindern ebenso strukturiert wird wie von den durch Macht, Verantwortung und ein spezifisches Erkenntnisinteresse ausgezeichneten Erwachsenen“ (Honig/Lange/Leu 1999, S. 21). Das Verhältnis von Kind und Erwachsenem im Forschungsprozess wird in Kap. 6 aufgegriffen und in seinen Konsequenzen für das forschungsmethodische Vorgehen betrachtet.

Die von Honig/Lange/Leu (1999) vorgeschlagene Differenzierung zwischen Kinderforschung und Kindheitsforschung⁴ ist für diese Arbeit weniger relevant, da es hier

⁴ „Die Bedeutung des Konzepts der Perspektivität besteht darin, dass es die epistemische und die empirische Dimension des Kindheitsbegriffs mit seiner Akteurs- und Systemdimension verknüpft. Perspektivität ist entsprechend nicht lediglich als ein Element sozialer Interaktion („Perspektivenübernahme“), sondern als ein reflexives Strukturmerkmal von Erwachsenen/Eltern-Kind-Verhältnissen zu bestimmen. Diese Dimension der Unterscheidung zwischen „Kindern“ und „Kindheit“ haben wir nicht deutlich genug erkannt, als wir in unserem 96er Buch eine akteursorientierte Kinderfor-

zum einen um die Perspektiven, d.h. Sichtweisen von Kindern geht im Sinne einer charakteristischen spezifisch gerichteten individuellen Wahrnehmung, eines Blickwinkels, einer Sichtweise oder eines Standpunktes. Zum anderen ist auf Basis der erkenntnistheoretischen Ausführungen (vgl. Kap. 2.2.1) auch die von Mead (1969) formulierte Maxime ‚Menschen in sozialen Bezügen, Menschen in Kontexten‘ relevant. „Perspektiven haben bei Mead gleichsam eine subjektbezogene und eine sozialitätsbezogene Seite. In ihrer subjektbezogenen Seite stellen sie Identitätsangebote dar, in ihrer sozialitätsbezogenen Seite sind es ‚soziale Objekte‘, die das Handeln koordinieren. Handeln findet im Medium sprachlich vermittelter Kommunikation statt, welche die soziale Wirklichkeit ebenso sehr hervorbringt, wie sie sie erkennt und reflektiert“ (Honig 1999, S. 40).

Zu den konstruktivistischen Grundlagen und zu den Ausführungen zum Konstrukt der Perspektive in Kap. 2.1 passt die von Honig (1999, S. 35) formulierte Position: „Der Begriff (der Perspektive, Anm. des Verf.) stammt indes aus der Geometrie und bezeichnet hier - grob gesprochen - die Ordnung eines Raums durch den Bezug auf einen (‚Zentralperspektive‘) oder mehrere Fluchtpunkte jenseits dieses Raums. Eine Perspektive stellt also Zusammenhänge her, indem sie sie überschreitet; in diesem Sinne bildet Perspektivität also keine Wirklichkeit ab, sondern stellt sie her.“

Konsequenzen, die sich aus der Kinderforschung für forschungsmethodische Aspekte im Zusammenhang mit Befragungen - speziell qualitativen Interviews - ergeben, werden im Kontext der Entwicklung des eigenen Forschungsdesigns in Kap. 6 diskutiert. Das in der Qualitativen Forschung ebenso wie in der Kinderforschung und auch in sprach- und kommunikationstherapeutischen Kontexten geltende Prinzip der Individualität meint mit der Zuwendung zum einzelnen und seiner Individualität die „Anerkennung der Gleichwertigkeit des Kindseins als eine spezifische Seinsweise der Menschen“ (Honig 1996, S. 50) und verweist auf die im folgenden Kapitel beschriebenen anthropologischen Leitideen.

schung unterschieden haben (Honig/Leu/Nissen 1996, S. 21); eine solche Unterscheidung leistet dem Mißverständnis Vorschub, Ziel von Kindheitsforschung sei, einer kindlichen Authentizität Ausdruck zu verleihen. Akteurs- und Strukturorientierung sind über ihre Perspektivität, das heißt: über ihre Situierung in der generationalen Ordnung des Sozialen miteinander verknüpft“ (Honig 1999, S. 49/50).

2.3 Anthropologische Leitideen

Aus den formulierten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundlagen ergeben sich Konsequenzen für die Sicht vom Menschen, die Sicht des Phänomens „Stottern“, der davon Betroffenen, deren Umfeld und der Basis pädagogischen und therapeutischen Handelns. „Ob wir über Menschen forschen, ob wir sie diagnostizieren, unterrichten, erziehen, therapieren oder beraten, bei keine dieser Tätigkeiten arbeiten wir ohne Vorstellungen vom Menschen“ (Mutzeck 1997, S. 37), die dann auch Einfluss auf das Denken und Handeln des Forschenden, des Diagnostikers etc. haben. Die für diese Arbeit relevanten anthropologischen Leitideen werden daher im Folgenden kurz beschrieben. Ihre Wurzeln sind u.a. in der humanistischen, gestalttheoretischen, systemischen, konstruktivistischen, personenzentrierten, kritischen, kommunikationstheoretischen Psychologie und Pädagogik und in unterschiedlichen didaktischen und therapeutischen Konzeptionen zu finden.

Der Sicht vom Menschen liegen nicht begründbare Glaubenssätze, die bestimmte Wertvorstellungen beinhalten, zugrunde (vgl. auch das ‚Credo‘ in Hansen/Heidtmann 2001). Die Würde eines jeden Menschen wird als an sich gegeben betrachtet, jeder Mensch wird als wertvoll an sich gesehen und Leben als sinnvoll verstanden. Der Mensch ist individuelles und soziales Wesen. ‚Soziales Wesen‘ meint die anthropologische Annahme von der Bezogenheit des Menschen auf seine Mitmenschen und wird im Konstruktivismus als die Unentbehrlichkeit der „Interaktion mit anderen“ (Schmidt 1987, S. 48) formuliert. Das Individuum ist nicht nur als soziales, sondern auch als kulturelles und historisches Produkt zu sehen (vgl. Sampson 1987). „Ganz selbstverständlich und unhinterfragt ist aber für die Mehrheit der Forscher und Forscherinnen der einzelne Mensch, die von dem sozialen Kontext abgetrennte individuelle Person, das Verhalten des Organismus das Objekt psychologischer Forschung“ (Berger 1994, S. 204 f). Die hier zugrunde gelegte Bezogenheit des Menschen auf seine Mitmenschen hat für die Sichtweise von Sprach- und Kommunikationsstörungen zur Folge, dass im Interaktionsprozess der Blick sowohl auf den Betroffenen als auch auf die Kommunikationspartner zu richten ist. Im Forschungsprozess ist die Gesprächsführung im Rahmen der Interviews sowohl an den individuellen Gegebenheiten als auch an den situativen Bedingungen zu orientieren.

Der Mensch ist auch ein kulturgebundenen und geschichtsgebundenen Wesen. „Einerseits wächst der Mensch in einer bestimmten Kultur auf, die spezifische mittel- und fähigkeitsbezogene Bedingungen bereitstellt, unter denen sich der Mensch entwickeln muß; insofern ist der Mensch von der Kultur abhängig. Andererseits geht der Mensch mit diesen Bedingungen aber kreativ um und gestaltet sie dadurch immer wieder neu; insofern ist der Mensch zugleich ein kulturschaffendes Wesen“ (v. Knebel 2000, S.43). Das Gleiche gilt für das Verhältnis zwischen Mensch und Geschichte, so dass die Begriffe Kultur und Geschichte austauschbar sind und der Mensch als geschichtsgebundenen Wesen gesehen werden kann. Kultur und Geschichte spielen vor allem auch im Zusammenhang mit dem Phänomen „Stottern“ eine Rolle (vgl. Kap. 3) sowie mit Vorurteilen und Stigmata gegenüber Menschen mit Behinderungen bzw. Menschen, die stottern (vgl. Kap. 5).

Der Mensch bzw. das Individuum ist ein eigenaktives, handelndes, erkennendes, reflexives, konstruierendes Subjekt. Wie bereits in Kapitel 2.1 ausführlicher dargestellt, wird Wirklichkeit als eine subjektive Konstruktion aufgefasst. „Menschen handeln also nicht aufgrund der Informationen, die ihnen die soziale und situative Umwelt gibt, sondern aufgrund der internen Bilder, die sie sich von der Welt und sich selbst machen“ (Mutzeck 1996, S. 45). Die individuellen, eigenen Konstruktionen der Wirklichkeit bilden die Grundlage für Interpretations-, Entscheidungs- und Handlungsprozesse und haben damit handlungsleitende Funktionen, werden also zu „Subjektiven Theorien“ (Mutzeck 1988). Diese gilt es in Bezug auf den Themenkreis Stottern und die Perspektive von Kindern exemplarisch hierzu zu erfahren, zu beschreiben und zu interpretieren. Wurde im obigen Zitat von Berger „das Verhalten des Organismus“ als Objekt der psychologischen Forschung deklariert, ist in pädagogischen und therapeutischen Kontexten eher die Annahme eines ‚handelnden Subjektes‘ verbreitet (vgl. weiter unten Kron 1996). Handlung ist dadurch charakterisiert, dass sie

- „bewußt
- zielgerichtet
- geplant bzw. planvoll
- absichtlich (willentlich)
- interaktiv (Mensch-Umwelt-bezogen)
- Normen- und Wert-orientiert

- aus mehreren Möglichkeiten gewählt, abgewägt und entschieden
- und damit subjektiv sinnvoll und mit Bedeutung versehen ist, und
- daß der Handelnde (unter diesen Prämissen) mit dem ihm als geeignet und sinnvoll erscheinenden Mitteln versucht, etwas zu verändern, zu erhalten oder eine Veränderung zu verhindern bzw. sie absichtlich zu unterlassen“

(Mutzeck 1997, S. 46; vgl. hierzu auch v. Cranach et al. 1980; Groeben 1981; Hofer 1981; Kaminski 1981; Laucken 1982; Kalbermatten 1984; Kraak 1988; Mutzeck 1988).

Versteht man die Handlung einer Person eingebunden in einen Kontext und die Person im Rahmen systemischer Sichtweisen sowohl als eigenständiges „soziales System, welches eine eigene, für sich selbst subjektiv ‚richtige‘ Sicht der Wirklichkeit entwickelt“ (Pallasch et al. 1993, S. 74) als auch die Person gleichzeitig zu mehreren Systemen zugehörig (Familie, Schule, Freunde, Sportverein, etc.), so ergeben sich in Interaktionen mit anderen Personen dynamische Wechselbeziehungen, die sich beeinflussen, Reaktionen auslösen und Anpassungsleistungen sowie den kommunikativen Austausch über gemeinsame, übergreifende Strukturen erforderlich und möglich machen (vgl. Pallasch et al. 1995). „Das sich selbst organisierende System Mensch steht also in kommunikativen Bezügen zu anderen autonomen Systemen und bildet mit diesen gemeinsame soziale Systeme (z.B. Familie, Schulklasse, Freundeskreis, Verein, Kollegium, Team etc.) in den neben den individuellen auch gemeinsame Wirklichkeitskonstruktionen bestehen“ (Hansen/Iven 2002, S. 34). Systemische Sichtweisen haben für das Thema Stottern im Hinblick auf ätiologische, diagnostische und therapeutische Aspekte Konsequenzen, da Erklärungen für beobachtbare Phänomene nicht mehr in Eigenschaften von Personen und Kausalzusammenhängen gesucht werden, sondern eine zirkuläre Sichtweise präferiert wird, die regelkreisartige Beziehungen fokussiert. „Mechanische Ursache-Wirkungsbeziehungen wandeln sich zu Vorstellungen von einem *wahrscheinlichen* Zusammenhang zwischen Einflußgrößen“ (Weiss/Haertel-Weiss 1995, S. 21).

Die oben von Mutzeck erwähnte Bildung subjektiver Theorien meint mentale Prozesse, die die Handlung subjektiv sinnvoll machen und ihr eine externe Bedeutung zuweisen. Subjektive Theorien sind subjektiv konstruierte Innensichten des Menschen, d.h. „dessen Kognitionen über sich und seine Welt und dessen untrennbar damit

verbundenen Emotionen und Volitionen“ (Mutzeck 1988, S. 72). Subjektive Theorien ermöglichen dem Menschen das Verstehen und Ordnen von Welt, sie tragen zur Orientierung und zum Wohlbefinden bei, da aufgrund von Vorerfahrungen Situationen eingeschätzt, beurteilt und vorhersehbar werden, so dass wir uns in einem berechenbaren, zuverlässigen Umfeld bewegen können (vgl. Iven 1994, S. 226). Subjektive Theorien finden ihre Entsprechung im Konzept des Kohärenzgefühls im Rahmen des Salutogenetischen Modells (vgl. Antonovsky 1993 und Kap. 8). Sie sind ferner ein zentraler Faktor im Rahmen von Bewältigungsprozessen, d.h. im Umgang mit Belastungen und Krisen (vgl. Hansen 1996, S. 39 f und Kap. 4). „Die ‚Innensicht‘ und die damit zusammenhängende Reflexion der ‚Außensicht‘, die Wahrnehmung und das Erleben der Umwelt sind als die entscheidenden Faktoren der Handlungssteuerung zu sehen“ (Mutzeck 1988, S. 58). Der Mensch wird damit auch als autonom und verantwortlich begriffen, er handelt zielgerichtet, greift dabei auf erworbenes Wissen zurück und strukturiert seinen Handlungsraum aktiv-kognitiv. „Das dieser Darstellung zugrunde liegende Menschenbild lehnt es ab, Menschen als Objekte zu betrachten, denen Wege zur Lösung ihrer Probleme und zur Umsetzung von Handlungszielen verordnet werden können. Vielmehr ist der Mensch als reflexives Subjekt zu sehen, das in der Lage ist, an Interaktionsprozessen aktiv teilzunehmen und über Zielorientierung, Planung, Entscheidung und Sinnhaftigkeit seine Handlungen steuert“ (Hansen 1996, S. 41).

Dass der Mensch als Subjekt und nicht als Objekt zu sehen ist, wird auch im Rahmen der Qualitativen Forschung postuliert. Insbesondere auch pädagogische Fundierungen in der Sprachheilpädagogik betonen diesen Aspekt wie z.B. für den Bereich der Aussprachestörungen v. Knebel (2000) oder für den Bereich Migration und Mehrsprachigkeit Kracht (2000). Der Mensch wirkt eigenaktiv an der Verwirklichung seiner Bestimmung in einer Weise mit, „die äußerlich nicht in Gänze erfaßt und somit nicht ‚verobjektiviert‘ werden kann“ (v. Knebel 2000, S. 39). Subjekthaftigkeit bedeutet die Unmöglichkeit, den Menschen zu verobjektivieren, ohne ihn gleichzeitig des Merkmales der Subjekthaftigkeit zu berauben. „Bezogen auf die Form der Eigenaktivität oder Selbsttätigkeit des Subjekts verdeutlicht dies Kron (1996), indem er die Eigenaktivität des Menschen als ‚Handeln‘ (ebd., 77) charakterisiert, in dem den handelnden Subjekten eine Sinnauslegung ihres Tuns unterstellt werden kann“ (ebd., 78) und das durch seinen Bezug auf das Handeln anderer einen ‚sozialen Bezug‘ auf-

weise“ (v. Knebel 2000, S. 40). Soziales Handeln meint dabei ein Handeln, das seinem Sinn nach auf das anderer bezogen wird (s. o.) und in seinem Ablauf daran orientiert ist. Auch Kron (1996) wendet sich damit gegen einen Verhaltens-Begriff, wonach nur beobachtbare und messbare Aspekte menschlichen Handelns relevant sind und so das aufeinander bezogene Handeln als mechanistisch und steuerbar gesehen wird. „Vom hier vertretenen Standpunkt aus gesehen erscheint der Mensch demgegenüber als ein handelndes Subjekt (...), das von anderen Menschen stets nur aspekthaft erkannt werden kann (...), weil seine Eigenaktivität der äußerlichen Beobachtung nicht direkt zugänglich ist“ (v. Knebel 2000, S. 40).

Das ‚aspekthafte Erkennen‘ wurde bereits in Kap. 2.1 und Kap. 2.2 unter den Konstrukten der Perspektive und der Komplexität ausführlich thematisiert. Es wird in Kap. 3 auf das Phänomen und den Forschungsgegenstand ‚Stottern‘ bezogen und in Kap. 7 bei der Auswertung und interpretativen Darstellung der Ergebnisse der Interviews seinen Ausdruck finden. Als Konsequenz konstruktivistischer Annahmen (vgl. Kap. 2.1) und subjektiver Theorien wird jede subjektive Beschreibung einer sozialen Wirklichkeit und jede Handlung als gleichberechtigt und subjektiv ‚wahr‘ oder ‚sinnvoll‘ akzeptiert (vgl. Pallasch et al. 1993, S. 74), d.h. von den Äußerungen der Kinder wird keine als unbedeutend oder falsch ‚aussortiert‘. Neben der Erkenntnisfähigkeit tragen menschliche Kompetenzen wie die der Rationalität, der Intentionalität und der Sinnorientierung dazu bei, dass Kinder ihre Aussagen begründen und mit Sinn verbinden können. Auf Basis von Verbalisierungs- und Kommunikationskompetenz kann das Individuum seine Wirklichkeit, die eigenen subjektiven Theorien, Gedanken, Gefühle, Absichten, etc. mitteilen und Sprache als Mittel zur Verständigung, zum Nachfragen, zum Sich-Vergewissern des Verstehens einsetzen. „Nur das erkennende reflexive Subjekt selbst ist in der Lage, über die nur ihm (direkt) zugänglichen mentalen und emotionalen Prozesse Auskunft (Selbstaussagen) zu geben“ (Mutzeck 1997, S. 42). Reflexivität, also die Fähigkeit des Nachdenkens und Überlegens, bedeutet für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, dass die befragten Kinder Auskunft geben können über ihre Erfahrungen, ihre inneren Erlebnisse zum gesehenen Film und dass sie das, was sie denken und fühlen, zum Gegenstand ihres Nachdenkens und des Gespräches machen können. Die Fähigkeit der Autonomie meint, dass der Mensch selbständige Entscheidungen treffen kann (ohne andere Personen). In den

Gesprächen gibt das jeweilige Kind selbst Auskunft über seine Meinungen, seine Perspektiven, seine Gefühle, Bewertungen des Gesehenen etc.

Die Kompetenz der Emotionalität ist heute allgemein anerkannt. Es gibt „keine emotionsfreie Informationsverarbeitung“ (Sembill 1922; vgl. dazu auch Hülshoff 1999, S. 13 ff), d.h. das Bild vom Menschen als ein rein informationsverarbeitender Problemlöser ist ein Artefakt (vgl. Mayring 1980), „eine Analyse kognitiver Vorgänge ohne Berücksichtigung emotionaler Komponenten ist einfach wirklichkeitsfremd“ (Ulich 1982, S. 75). In den Gesprächen mit den Kindern werden daher auch Fragen gestellt, die den Emotionen der Kinder Raum geben, z.B. im Hinblick darauf, wen die Kinder von den Personen im gezeigten Film sympathisch fanden („Wen magst du gerne? Wen magst du denn am liebsten von denen?“). Berücksichtigung von Emotionen, bezogen auf die befragten Kinder, kann auch bedeuten, dass evtl. einige Kinder wenig Lust verspüren, über die angesprochenen Themen zu reden.

Diese anthropologischen Leitideen haben Konsequenzen für die Sicht von Sprach- und Kommunikationsstörungen. Nicht allein die (quantitativen) Symptome auf der sprachlichen Ebene sowie deren Art und Schwere sind entscheidend, sondern individuelle Entstehungs- und Wirkungsbedingungen, die Lebensbedeutsamkeit der Störung sowie subjektiv erlebte und empfundene Belastungs- und Bewältigungsstrategien der betroffenen Person selbst, des Umfeldes und weiterer Interaktionspartner (s. Kap. 4). Die aus den Ausführungen herleitbare idiographische Sichtweise und das Prinzip der konsequenten Individualisierung wird in Kapitel 3 in Verbindung mit dem Problemkreis „Stottern“ deutlich werden. Für jede Sprach- und Kommunikationsstörung gilt, dass sie ihre eigene biografische Geschichte hat und ihre eigenen Probleme. „Deshalb erscheint es für deren Verständnis wenig sinnvoll, ständig nach interindividuellen ‚Gleichheiten‘ zu suchen: In jedem Einzelfall bestehen individuell einzigartige Konstellationen“ (Hansen/Iven 2002, S. 36).

Aus den beschriebenen individuellen Fähigkeiten des Menschen leitet sich auch eine eigene Verantwortung der Betroffenen ab. In gemeinsamen Prozessen wird als gemeinsames Ziel die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Handlungsmöglichkeiten angestrebt und versucht, sie gemeinsam zu realisieren. Dies gilt insbesondere auch für therapeutische Prozesse mit Kindern, die stottern. Was Stottern ist und welche

Bedingungen zum Stottern führen, wird in Kapitel 3 thematisiert. Zuvor sollen noch auf Basis der idiographischen Sichtweise im folgenden Exkurs Menschen, die selbst stottern, zu Wort kommen.

Exkurs : Menschen, die selbst stottern, zu Wort kommen lassen

Dieser Exkurs soll Menschen zu Wort kommen lassen, die selbst stottern. Aus einer Auswahl von Äußerungen dieser Menschen soll zum einen Authentizität geschaffen werden, indem die Perspektive von Erwachsenen, die stottern, möglichst authentisch und unkommentiert dargestellt wird (s. Kap. 1). Da der Verfasser selbst eine Auswahl von Aussagen getroffen hat, handelt es sich hierbei um eine doppelte Perspektive. Ein weiterer Grund für diesen Exkurs besteht darin, auf Basis der folgenden Zitate das nächste Kapitel 3 „Ausgewählte Aspekte zum Themenkreis Stottern“ einzuleiten. Die nun folgenden Selbstauskünfte zu den subjektiv und situativ sehr unterschiedlich empfundenen interaktionalen und kommunikativen Faktoren, die mit Stottern verbunden sind, sind eindrückliche Beispiele dafür, wie groß die interindividuelle Varianz bzgl. des Erlebens und Bewältigens des Stotterns ist. Wendlandt schreibt dazu: „Als zentrale Charakteristika (...) des Stotterns gelten nicht die Wiederholungen, die Verzögerungen oder Unterbrechungen des Sprechablaufs. Bedeutsamer sind vielmehr die Auswirkungen dieser Sprechunflüssigkeit: wie sich der Betroffene selbst mit seinen Unflüssigkeiten fühlt, wie er sie beurteilt, wie er mit ihnen umgeht, wie er überhaupt Sprechen und Schweigen handhabt und wie die Zuhörer ihrerseits die Unflüssigkeiten beurteilen und darauf reagieren“ (Wendlandt 1984, S. 16).

Ein lebendiges Beispiel für eine fähigkeits- und ressourcenorientierte Sichtweise liefert Einar Schlee, der selber gestottert hat und Regisseur am Wiener Burgtheater war, in seinem Vorwort zu der Sammlung von Lebensgeschichten stotternder Menschen (Hildebrand/Kowalczyk 1999, S. 9):

„Viel ist vom Makel des Stotterns die Rede, weniger vom „Geschenk des Stotterns“, von der veränderten Wahrnehmung, von der intuitiven Stärke der Beobachtung, des Fühlens, der eigenen und der Person gegenüber, (...).

Alles das erlebe ich wie die anderen, genauso und nicht besser, trotzdem weiß ich, daß ich bevorzugt bin, daß Sprache nicht tot ist, sondern lebt, daß ich darüber besser Bescheid weiß als ein fehlerlos Sprechender, (...) .

Nicht jeder Stotterer kann auf die Bühne, aber er sollte die Konfrontation suchen, auch wenn er unterliegt. Er muß unterliegen, sonst wächst ihm kein Wahrnehmungskapital zu, wie er die nächste Niederlage vermeidet.“

Die im Folgenden aufgeführten Äußerungen entstammen allesamt ebenfalls der Sammlung von Hildebrand/Kowalczyk (1999).

Ramona, 18 Jahre

„In meiner Erinnerung stottere ich schon immer.“ (S. 13)

„Ein Kind aus meiner Grundschulklasse hat mich mal gefragt, warum ich so lange brauchen würde, um ein Wort auszusprechen. Ich habe ihm erklärt, daß Stottern so sei, als wenn jemand einem den Hals zudrückt und kein Wort mehr rauskommen kann. Er war ganz fasziniert von meinem Erklärungsversuch. Das war das einzige Mal, daß mich jemand direkt auf mein Stottern angesprochen hat.“ (S. 14)

„Meine Eltern haben mich so akzeptiert wie ich bin.“ (S. 15)

„Ich selbst habe mein Stottern am schlimmsten gefunden, gar nicht die anderen. Ständig habe ich gedacht, daß ich anders sei. Und daß andere Menschen einen schlechten Eindruck von mir haben könnten. Oder daß sie mich nicht mögen würden.“ (S.15)

„Mir war alles peinlich geworden, obwohl ich sagen muß, daß ich negative Reaktionen auf mein Stottern von anderen Menschen gar nicht kennengelernt hatte.“ (S. 16)

„Es war für mich schön zu sehen, daß andere Menschen das gleiche Problem wie ich haben und manche sogar noch viel schlimmer. Ich habe mich gefreut, andere zu sehen, die so sind wie ich. Mir hat es Spaß gemacht zu reden, weil ich wußte, die an-

deren stottern auch. Dort konnte man frei reden. Niemand achtete darauf, ob man einen Sprachfehler hat.“ (S. 17 f)

„Mitleid kann man als Stotterer am wenigsten gebrauchen. Und wenn es dann noch übertriebenes Mitleid ist, dann ist es schrecklich.“ (S. 18)

„Natürlich bin ich froh, daß die Therapie bei mir angeschlagen hat. Aber ich bin nicht die Musterlösung zum Herumreichen (...). Bei mir sind ganz glückliche Umstände zusammengekommen. Ich hatte nie eine böse Gesellschaft um mich herum, die mich runtergemacht hat, die sagt, „Du bist ja nur eine Stotterin. Du gehörst nicht zu uns.“ Ich muß auch dankbar sein für die Schulzeit, für meine Klassenkameraden. Ich bin in einer positiven Gesellschaft aufgewachsen. Mich haben alle so akzeptiert, wie ich bin.“ (S. 18)

Andreas, 12 Jahre

„Als ich dann zur Schule ging, kam ich in eine Klasse, in der außer mir niemand gestottert hat. Da habe ich gedacht, ich sei der einzige Stotterer auf der ganzen Welt.“ (S. 25)

„An unserer Schule machen wir gerade eine Aktion, um die Lehrer über das Stottern aufzuklären. Letztes Jahr haben wir schon mal eine tolle Aktion gemacht. Das war am 22. Oktober, dem ersten *Welttag des Stotterns* (...). Alle haben mitgekriegt, daß am 22. Oktober der *Welttag des Stotterns* war.“ (S. 28)

Gülcan Hacer, 26 Jahre

„Das Stottern besteht aus viel mehr, als nur aus der Sprechbehinderung. Ich nenne ein paar Punkte: Sich-zurückziehen, Komplexe-haben, Sich-nicht-trauen, Wünsche-bei-Seite-legen, Sich-selbst-nicht-ernst-nehmen.“ (S. 37)

„Es gibt diesen Ausspruch, den ich völlig zutreffend finde: „Das Stottern ist ja gar nicht so schlimm, viel schlimmer ist die Angst davor.“ Und ich bin froh, daß die Angst nicht mehr da ist.“ (S. 37)

„Ich bin dankbar dafür, daß ich stottere, weil mein Stottern mir vieles im Leben gezeigt hat und ich dadurch viel gelernt habe, auch wenn die Erfahrungen schmerzhaft gewesen sind. Wenn man es schwer im Leben gehabt hat, weiß man, den Wert des Lebens zu schätzen. Stottern kann nur so groß sein, wie wir es uns selbst erlauben.“ (S. 38)

Susann, 30 Jahre

„Ich stottere heute noch mal mehr, mal weniger. Es ist extrem unterschiedlich. Im Privaten stottere ich fast gar nicht, und in bestimmten Situationen stottere ich stark. Mir wäre es lieber, wenn ich kontinuierlich leicht stottern würde. Dann kriegt es jeder sofort mit. Wenn man oft flüssig spricht und nur gelegentlich stottert, sind die Leute meistens ziemlich irritiert.“ (S. 41)

Imma, 33 Jahre

„Ich glaube, als Stotterer mußt du deine Wahrnehmung für deine Stärken schärfen, sonst drehst du durch. Und du mußt gleichzeitig lernen, dich nicht ständig um dich selbst zu drehen, dich nicht zu bemitleiden, nicht alles persönlich zu sehen. Seit ich wirklich bereit bin, für mein Leben Verantwortung zu übernehmen, ist Stottern zwar oft anstrengend und lästig, aber es hindert mich nicht, mein Leben aktiv zu gestalten.“ (S. 77)

Joachim, 44 Jahre

„Vielleicht stottere ich deshalb so wenig, weil das Stottern sich nicht problematisch auf mein Selbstbewußtsein ausgewirkt hat.“ (S. 97)

Jutta, 47 Jahre

„Kinder sind erst einmal sehr interessiert, wenn ich stottere. Manche fragen sehr direkt: Was machst du denn da? Ich sage ihnen dann, daß ich stottere und daß ich das früher noch viel besser gekonnt habe. Dann sind sie erst einmal irritiert. Kinder fragen mich auch sehr ernsthaft „Fühlst du das?“ oder „Tut das weh?“ oder „Wie machst du das?“ Kinder haben in der Regel damit weniger Probleme als Erwachsene. Die Bemerkungen oder Fragen von Kindern habe ich nie als verletzend erlebt.“ (S. 115)

„Das Stottern hat mir nichts gegeben. Es hat mich ängstlicher gemacht. Ich hätte gerne darauf verzichtet. Das einzige, was mir positiv zu meinem Stottern einfällt, ist, daß ich gelernt habe, mich auch schwierigen Situationen zu stellen.“ (S. 116)

Wolfgang, 49 Jahre

„Meine Eltern haben das Stottern akzeptiert. Dadurch war es auch für mich kein Problem. Ich war in der Familie gleichberechtigt.“ (S. 124)

„Ich finde mein Stottern auch nicht schlimm, aber ich empfinde es als belastend. Wenn ich die Alternative hätte, würde ich ein Leben ohne Stottern vorziehen. Das ist gar keine Frage, obwohl ich mittlerweile das Stottern stärker akzeptiere als früher.“ (S. 125)

„Es ist ja im allgemeinen nicht die Sprachbehinderung, die einen behindert, sondern die Behinderung, die man in sich hat. Man denkt, daß man nicht in Ordnung ist.“ (S. 130)

Thomas, 43 Jahre

„Ich kann mich nicht erinnern, daß wir früher jemals über das Stottern gesprochen haben. Mit niemandem habe ich darüber gesprochen (...). Das Schweigen, das Nicht-thematisieren der Sprechbehinderung, das Nicht-drüber-reden ist, wie wir heute wissen, für Stotternde genau das Falsche.“ (S. 147)

„Mein Wunsch war, nicht als stotternder Mensch entlarvt zu werden.“ (S. 148)

„Mir wurde klar, daß mein großes Problem die Angst vor dem Stottern war und nicht das Stottern selbst.“ (S. 149)

3. Ausgewählte Aspekte zum Themenkreis Stottern

Das Phänomen „Stottern“ ist zu vielschichtig und die Theorien dazu sind zu umfangreich, als dass das Thema innerhalb dieser Arbeit vollständig und umfassend abgehandelt werden könnte. Darüber hinaus sind für die durchgeführte Studie auch nur bestimmte Aspekte des Stotterns von Belang, so dass andere Facetten dieses sehr vielfältigen Forschungsbereiches ausgespart werden können. Daher soll das Stottern hier im Sinne eines Themenkreises betrachtet werden: Die für die Fragestellung, die Studie und die Auswertung grundlegenden Theorien und Modelle werden ausgewählt und auf das Thema bezogen reflektiert. In einer zirkulären Sichtweise entspricht die Reihenfolge der Darstellung dabei nicht einem festgeschriebenen Schema der Stotter-Theorien, sondern einer wechselseitig aufeinander bezogenen Beschreibung der für das Phänomen „Stottern“ hier relevanten Aspekte.

Zunächst wird in diesem Kapitel auf historische und aktuelle Definitionen und Merkmale des Stotterns eingegangen, woran sich eine Darstellung der Ursachenannahmen anschließt. Daraus wird eine dynamische Sichtweise der Entwicklung von Sprechflüssigkeit und -unflüssigkeiten abgeleitet, die die Entstehung sowohl von normalen Sprechunflüssigkeiten als auch von Stottern erläutert. Bei der Darstellung der Stotterentwicklung wird insbesondere auf die Rolle von Interaktionen und Vorurteilsbildungen, d.h. auf psychosoziale aufrechterhaltende und verstärkende Faktoren eingegangen.

3.1 Charakteristika, Definitionen und Einordnung des Phänomens Stottern

„Phänomen“ bedeutet etwas, was als Erscheinung auffällt, etwas, was ungewöhnlich ist“ (Duden-Fremdwörterbuch 1982, S. 586). Stottern ist die Sprach- und Kommunikationsstörung, die von allen sprachlichen Auffälligkeiten am bekanntesten ist: „Unter Stottern kann sich fast jeder etwas vorstellen“ (Weikert 1996, S. 78). So verwundert es nicht, dass die Beschäftigung mit diesem Phänomen zu allen Zeiten eine bedeutende Rolle in der Sprachheilpädagogik spielte und dass zahlreiche Definitionen, Beschreibungen, Merkmale, Ursachenannahmen, Erklärungsansätze, diagnostische Verfahren und therapeutische Konzeptionen entstanden, die sich als äußerst vielfäl-

tig, widerspruchsvoll und facettenreich kennzeichnen lassen. Sie sollen hier nur soweit zusammenfassend und aspekthaft dargelegt werden wie sie für das Thema der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind. Ganz im Sinne der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Basis sowie der handlungsleitenden Grundannahmen wird in dieser Auswahl und Zusammenstellung die eigene Perspektive des Verfassers transparent und nachvollziehbar einfließen. Auch die historische Dimension wird immer wieder Berücksichtigung finden, da so zum einen Veränderungen oder Nichtveränderungen im Hinblick auf das Phänomen „Stottern“ aufgezeigt werden können und zum anderen der aktuelle Stand der Diskussion leichter zu verstehen ist.

Im deutschen Sprachraum wurden insbesondere in der medizinischen Fachliteratur als Synonyme für „Stottern“ folgende Termini verwendet: Balbuties, Dysphemie, Laloneurose und Psellismus. In angloamerikanischen Arbeiten spricht man von „stuttering“, in Großbritannien auch von „stammering“ und in Frankreich von „bégaiement“ (vgl. Fiedler/Standop 1994; Scholz/Eckert 1978; Natke 2000). Die Frage, was Stottern ist, ist nicht einfach zu beantworten. In der aktuellen Fachliteratur findet sich keine Definition, die sämtliche Bedeutungsebenen und Merkmale integriert (vgl. Renner 1995, S. 12; Weikert 1996, S. 11; Conture u.a. 2001; Sandrieser/Schneider 2. Aufl. 2004, S. 1f.). Als hilfreich erweist sich hier das in Kap. 2.1 bereits erläuterte Konstrukt der Perspektivität mit dem sich der Blick sowohl auf Teilbereiche des Stotterns richten lässt, wie z.B. ätiologische Faktoren, als auch das Stottern aus verschiedenen Perspektiven wie z.B. der psychosozialen, der psycholinguistischen etc. betrachtet werden kann. Im Sinne einer metatheoretischen Betrachtungsweise wie sie z.B. von Motsch (1995) und Hansen/Iven (1992; 2002) in der idiographischen Sichtweise zum Ausdruck kommt, können aus der Fülle von z.T. auch widersprüchlichen Erkenntnissen die relevanten Aspekte zusammengeführt werden.

3.1.1 Aktuelle Definitionsversuche der Stottersymptome und Begleiterscheinungen

Sprechen ist als geordnete, hierarchisch organisierte Tätigkeit zu sehen, in die bewusste und unbewusste Einzelleistungen einfließen (vgl. Baumgartner 1999). Aus sprachwissenschaftlich-systematischer Sicht ist Stottern eine Störung der Sprech-

flüssigkeit (vgl. z.B. Baumgartner 1999; Hansen/Iven 2002). Sprechflüssigkeit bzw. flüssiges Sprechen meint, „mit einem normalen Maß an Kontinuität, Geschwindigkeit und Anstrengung zu sprechen“ (Starkweather 1987, S. 18). Eine Person, die stottert, zeigt überdurchschnittlich häufige Unterbrechungen des Sprechflusses und überschreitet dabei deutlich die Zeitspanne, die man normalerweise zur Produktion einer Äußerung erwarten kann (vgl. Starkweather 1987, S. 13).

Van Riper (1954; zit. nach Scholz/Eckert 1978, S. 98) bringt den Gedanken der (intuitiven) Sprachnorm mit ein: „When fixations or repetitions of a sound syllable, or mouth posture are conspicuously unpleasant, most people call it stuttering“.

Kennzeichnend für das Stottern ist auch seine Variabilität. „Besonders charakteristisch für das Stottern ist, daß Symptommhäufigkeit und Symptomschwere unter verschiedenen Bedingungen variieren“ (Fiedler/Standop 1994, S. 11). Die beiden Autoren beziehen sich hier auf die äußere/hörbare Ebene der Sprechsymptome.

Nichtsdestotrotz sind folgende Kernsymptome zu beobachten (vgl. z.B. Guitar 1998, S. 88):

- Gespannte Wiederholungen von Lauten und Silben
- Prolongationen (Lautdehnungen) und Blockierungen
- Vokalersatz oder Schwa-Laut
- Atemauffälligkeiten
- Mitbewegungen der Sprech- und Körpermuskulatur wie z.B. Grimassieren, Kopf- und Armbewegungen
- Vermeiden bestimmter Laute und Wörter
- Verwendung von Startern.

Hinzu kommen können in unterschiedlicher Ausprägung folgende Merkmale (emotionale und kognitive Bewertungen und Reaktionen sowie die so genannten Sekundärsymptome), die über die Ebene der Sprechflüssigkeit hinaus gehen:

- Gefühl von Kontrollverlust über das Sprechen
- Veränderungen der Sprechweise wie z.B. Flüstern oder langsames Sprechen
- Negative Emotionen wie z.B. Angst und Scham

- Negative Kognitionen wie z.B. Selbstzweifel und Abwertung
- Flucht- und Vermeidungsverhalten
- Kommunikativ-pragmatisches Handeln desjenigen, der stottert: z.B. Einschub von Floskeln, um ein angstbesetztes Wort aufzuschieben, Satzumstellungen, Satzabbrüche, Abbruch des Blickkontaktes, unpassende Korrekturen, Vermeiden von sprachlichen und sozialen Situationen
- Kommunikativ-pragmatisches Handeln der Kommunikationspartner: z.B. Abbruch des Blickkontaktes, für die stotternde Person weiter bzw. zu Ende zu sprechen, Verletzen von Konversationsregeln, Tabuisierung
- Symptome auf der körperlichen Ebene wie z.B. Verspannungen von Lippen, Gesicht, Hals, Schweißausbrüche, Erröten.

Diese vielfältigen Charakteristika aus unterschiedlichen Bereichen sind nur schwer in eine Definition zu integrieren. So erfolgt dann häufig eine Reduzierung auf die Komponente der Sprechflüssigkeit wie auch in der Standarddefinition des Stotterns von Wingate (1964, S. 488, zit. nach Sandrieser/Schneider 2004, S. 1), die heute häufig verwendet wird:

„Standard Definition of Stuttering

Stottern ist eine Unterbrechung im Fluss des verbalen Ausdrucks, die charakterisiert ist durch unwillentliche, hörbare oder stille Wiederholungen und Dehnungen bei der Äußerung kurzer Sprachelemente, insbesondere: Laute, Silben und Wörter mit einer Silbe. Diese Unterbrechungen geschehen in der Regel häufig oder sind deutlich ausgeprägt und sind nicht ohne weiteres kontrollierbar.

Wingate ergänzt diese Beschreibung durch folgende Kriterien:

- überdurchschnittlich hohe Häufigkeit von (in statistischem Sinne) abnorm langen Lautdehnungen, Silben und Wortwiederholungen,
- übermäßige Anstrengung bei der Sprechproduktion, normalerweise akustisch und motorisch wahrnehmbar (Mitbewegungen, Spannung im vokalen Trakt),
- gelegentlich hohe, auf die Sprechproduktion bezogene kognitive Aktivität“ (Sandrieser/Schneider 2004, S. 1).

Hansen/Iven (2004) akzentuieren den deskriptiven Charakter von Wingate noch stringenter und weniger normativ (Wingate „übermäßige Anstrengung“ - Hansen/Iven

2004, S. 22: „unfähig, die erforderlichen Sprechbewegungen fließend auszuführen“). Als weitere bedeutsame Dimension erwähnen sie die emotionale, kognitive und körperliche: Stottern ist eine Störung der Sprechflüssigkeit, bei der es nicht nur gelegentlich, sondern auffallend häufig zu Unterbrechungen im Redefluss kommt. Ein stotternder Mensch weiß genau, was er sagen will, ist aber im Augenblick des Stotterns unfähig, die erforderlichen Sprechbewegungen fließend auszuführen. Den stotternden Sprechern ist in der Regel bewusst, dass sie ihre Rede durch Wortteilwiederholungen oder Stopps unterbrechen und trotzdem können sie diese Unterbrechungen nicht aufhalten. Zum Stottern gehört daher immer auch die emotionale Dimension: Stotternden Menschen ist ihr Sprechen oft unangenehm oder peinlich und es erfordert sowohl körperliche als auch psychische Anstrengungen und Anpassungsleistungen: „Stottern – als Resultat der Chronifizierung von Unflüssigkeiten – hat folglich nicht nur etwas mit der hörbaren Symptomatik der Redeunterbrechungen zu tun, sondern insbesondere auch mit den dazugehörigen Emotionen und Kognitionen“ (Hansen/Iven 2002, S. 21).

Baumgartner (1999) versucht die oben genannten Kern- und Begleitsymptome durch die Charakterisierung von Stottern als „Komplexstörung“ einzubeziehen. Dies geht allerdings zu Lasten der genaueren Kennzeichnung der Sprechunflüssigkeiten: „Stottern ist eine Komplexstörung der Sprechflüssigkeit, die man kategorial weder als Störung der Kommunikation noch als Störung der Autoregulation von Respiration, Phonation, Artikulation, geschweige denn als seelisch-affektive Störung symptomatisch und/oder ursächlich simplifizieren und isolieren kann“ (Baumgartner 1999, S. 164).

3.1.2 Historische Versuche der Stotterdefinition

Wenn man auf die Anfänge der Sprachheilpädagogik zurückblickt, so unterscheiden sich interessanterweise bereits die ersten Definitionen in der unterschiedlichen Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen, d.h. der Kern- und Begleitsymptome sowie im Grad des beschreibenden, erklärenden oder psychologisierenden Charakters der Definition. In einer der ersten zugänglichen Veröffentlichungen der Neuzeit spricht bereits Schulthess im Jahre 1830 die situative Komponente des Stotterns („momentan“) und die Störung der Rede („Stocken der Rede“) an: „Stottern besteht

in einem momentanen Unvermögen, ein Wort oder eine Silbe auszusprechen. Es handelt sich dabei um ein Stocken der Rede, das sowohl am Anfang, in der Mitte als auch am Rande eines Wortes eintreten kann. Gewöhnlich wird der Anfang der Silbe mehrmals wiederholt, bis es gelingt, das Hindernis zu überwinden“ (zit. nach Scholz/Eckert 1978, S.92). Coën (1886) und Liebmann (1898) nehmen als verursachendes Moment „die Sprechorgane“ selber an, Coën spricht zudem die unterschiedlichen Arten der Unterbrechungen an und Liebmann ergänzt als weitere Symptome die psychischen.

Coën (1886): „Unter Stottern verstehen wir jenes allgemein bekannte, ungemein verbreitete Sprachgebrechen, welches in einem von mehr oder minder heftigen Krämpfen der Artikulationsorgane periodisch erschwerten Sprechen besteht, wodurch der Stotterer entweder die bisher glücklich geführte Rede plötzlich zu unterbrechen oder aber die Wörter so oft und solange mühsam zu wiederholen gezwungen ist, bis die Überwindung des Sprachparoxysmus gelingt“ (zit. nach Scholz/Eckert 1978, S. 99).

Liebmann (1898): „Als den eigentlichen Kern des Stotterübels werden die unwillkürlichen Koordinationsstörungen an den Sprechorganen selbst betrachtet, die in einer unwillkürlichen Übertreibung der Dauer des konsonantischen Elements bestehen und in letzter Linie auf dem nervösen Habitus und einer Schwächung des Sprachzentrums beruhen. Alle übrigen Symptome, die unwillkürliche Übertreibung der Konsonanten und die psychischen Symptome werden für sekundär gehalten“ (zit. nach Scholz/Eckert 1978, S. 95).

Auf Basis der individualpsychologischen Theorie betrachtet Adler (1928) das Stottern vor allem aus einer psychologischen und ätiologischen Perspektive und definiert es als „Folge eines Kampfes zwischen dem Minderwertigkeitsgefühl des Kindes und seinem Streben nach Geltung und Überlegenheit, als Ausdruck des männlichen Protestes“ (zit. nach Scholz/Eckert 1978, S. 97).

Die in diesem Zitat deutlich werdende tiefenpsychologische Interpretation verweist bereits auf Erklärungen bezüglich Ursachen des Stotterns. Diese sind immer Bestandteil der jeweils aktuellen, oft dem Zeitgeist folgenden Definition des Stotterns gewesen und haben sich im steten Wechsel zum einen auf psychologische, zum an-

deren auf physiologische Hintergründe konzentriert. Tiefenpsychologische Ursachenkonzepte führten zu psychotherapeutischen Therapiemethoden (z.B. Laubi 1907, 1910; Fernau-Horn 1977; Kollbrunner 2004), physiologische Ursachenkonzepte führten eher zu Formen der Übungstherapie, in denen Sprechbewegungsmuster etabliert werden sollen (z.B. Lehweß 1868; Coën 1891; Gutzmann 1912; Pape 1992).

Von Ursachenannahmen und -theorien gab und gibt es bis heute eine Vielzahl, ebenso wie über Therapiekonzepte und -methoden. „Der Versuch, eine Übersicht über die vielen Theorien und Therapien, die teilweise aufeinander aufbauen, sich ergänzen und weiterführen, teilweise sich widersprechen und ausschließen, teilweise sich auch nur wiederholen, erscheint einerseits mühevoll und pragmatisch fragwürdig, andererseits aber im Sinne einer Standortbestimmung unübergebar notwendig“ (Braun 1980, 250). Da es in dieser Arbeit um subjektive Sichtweisen und Theorien zum Stottern geht, sollen hier lediglich einige Hauptrichtungen im Überblick skizziert werden, um vor allem Vorurteile der Gesellschaft bzw. die subjektiven Theorien der befragten Kinder einordnen zu können (Kap. 7) und das Kapitel 4 und 5 vorzubereiten.

3.1.3 Systematik ätiologischer Betrachtungsweisen

Unter Berücksichtigung ihrer Grundannahmen lassen sich die Theorien zur Entstehung und Erklärung des Stotterns - mehr oder weniger grob - drei, acht oder mehr Gruppen zuordnen. So unterscheidet Knura (1980, S. 44f) zur Entstehung des Stotterns in Dysphemie-, Neurose- und Lerntheorien. Dysphemietheorien sehen Stottern als Teilsymptom einer komplexen hirnorganischen bzw. konstitutionellen Funktionsstörung, z. T. auf erblicher Grundlage mit neurophysiologischen und biochemischen Veränderungen. Neurosetheorien betrachten Stottern als Ausdruck eines psychoneurotischen Zustandes auf der Basis von verdrängten, unbewussten seelischen Konflikten aus der Zeit der frühen Kindheit. Je nach zugrunde gelegter Neuroselehre werden die Konflikte unterschiedlich gedeutet. Lerntheorien interpretieren Stottern als ein gelerntes Fehlverhalten. Sie „verweisen u.a. auf den Konsistenzeffekt, d.h. auf die Tendenz, in gleichen Situationen bei denselben Wörtern zu stottern, ferner auf den Adaptationseffekt, der darin zu sehen ist, daß sich das Stottern beim wiederhol-

ten Lesen eines Textes immer mehr verringert und auf die Beobachtung, daß erwachsene Stotternde voraussagen können, wann und wobei sie stottern werden“ (Knura 1980, S. 45).

Braun (1980) betrachtet das Stottern unter der therapeutischen Perspektive und unterteilt die therapeutischen Ansätze in drei Hauptgruppen, die er noch weiter ausdifferenziert. Als Hauptgruppen nennt er:

1. Sprachtherapeutische Behandlung des Stotterns
2. Psychotherapeutische Behandlung des Stotterns
3. Verhaltenstherapeutische Behandlung des Stotterns.

Während die zweite Gruppe in ihren ätiologischen Grundannahmen mit den Neurosetheorien und die dritte Gruppe mit den Lerntheorien nach Knura korrespondiert, zielt die erste Gruppe explizit auf die Zuständigkeit der Sprachheilpädagogik ab. Als Einzelansätze zählt Braun (1980, S. 253f) folgende auf:

- phonetische (z.B. A. Gutzmann 1879 und H. Gutzmann 1893)
- biolinguistische (z.B. Fröschels 1952)
- kybernetische (z.B. Hartlieb 1969)
- sinnesphysiologische (z.B. Lee 1950)
- neurophysiologische (z.B. Brankel 1955)
- neurologische (z.B. Seeman 1959)
- neuropsychologische (z.B. Graichen 1973)
- psychoanalytische (z.B. Schneider 1953)
- individualpsychologische (z.B. Appelt 1925)
- neopsychoanalytische (z.B. Roggemann 1959)
- lerntheoretische (z.B. Tunner und Florin 1969)
- milieutheoretische (z.B. Bloodstein 1961)
- konflikttheoretische (z.B. Sheehan 1958)
- entwicklungstheoretische (z.B. Weiss1964)
- didaktische (z.B. Lüking 1958)
- logopädische (z.B. Becker 1965) u.a. Methoden.

Diese fasst er (Braun 1997, S. 368) zu acht Gruppen von Erklärungsansätzen zusammen, die er folgendermaßen charakterisiert:

<p><i>psychodynamisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Symptom frühkindlicher Triebkonflikte und Verdrängungsprozesse - Symptom elementarer oraler Fixierung - Symptom einer Ichbehauptungsschwäche - Sprechangstneurose 	<p><i>lerntheoretisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - gelerntes sprachliches Fehlverhalten - gelerntes sprachliches Vermeidungs- und Fluchtverhalten - erwartungsangstmotiviertes Vermeidungsverhalten - antizipatorische Anstrengungsreaktion auf Sprechenwollen 	<p><i>kognitionstheoretisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - assoziative Aphasie - wahnhaftige Vorstellung, nicht sprechen zu können - Überbewertung des Denkens und Sprechens - unrealistische Einschätzung von Sprechsituationen - Selbstkonzept des Versagers des Stotterers
<p><i>physiologisch-phonetisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - spastische Koordinationsneurose - reaktive Koordinationsstörung der lautsprachlichen Rede - spasmische Desynchronisation des Systems von Atmung, Stimmgebung und Artikulation 	<p>Erklärungsansätze</p> <p>Stottern =</p>	<p><i>entwicklungstheoretisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - entwicklungsbedingte fixierte Redeflußstörung - Symptom einer familiären Sprachschwäche - Störung des Gleichgewichts zwischen Anforderungen und Kapazität in der Sprachentwicklung
<p><i>neuropsychologisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - neuromuskuläre Koordinationsstörung - Störung der Autoregulation des Sprechens - Symptom einer Hemisphärenambivalenz - Teilleistungsstörung im hierarchisch sequentiell organisierten System der Sprachproduktion 	<p><i>psycholinguistisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Denksprechstörung - Kodierungsstörung - Störung im unmittelbaren lexikalischen Zugriff 	<p><i>interaktionistisch kommunikationstheoretisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interaktionsstörung - Folge und Ausdruck von dysfunktionalen Kommunikationsstrukturen - erlebnisbedingte unangepaßte sprachliche Reaktion auf Aktionen und Reaktionen der Umwelt - Symptom eines gestörten Systems familiärer Beziehungsmuster

Abb. 1: Erklärungsansätze zum Stottern (Braun 1997, S. 368)

Mit dieser Kategorisierung versucht Braun die Vielfalt der heutigen therapeutischen Konzeptionen zu systematisieren, geht allerdings z. T. von nicht genau abgegrenzten Ansätzen aus wie z.B. „neuropsychologisch“ und „psycholinguistisch“.

Motsch (1983, S. 91) geht in einer fachhistorischen Metaanalyse von fünf Erklärungsansätzen des Stotterns aus (entwicklungstheoretische, neurosetheoretische, lerntheoretische, kognitionstheoretische, neuropsychologische/neurophysiologische Erklärung), die sich auch bei Braun (s.o.) finden, und versucht die Geschichte der Theoriebildung zur Entstehung des Stotterns zu charakterisieren. Er geht vereinfachend von vier Phasen aus (vgl. Motsch 1983, S. 90f):

1. Monofaktorielle Betrachtung des Stotterns: Medizinische und tiefenpsychologische Theorien waren charakteristisch für die frühe Phase der Erforschung des

Stotterns. Gesucht wurde der eine ursächliche Faktor (im organischen bzw. psychischen Bereich).

2. Multifaktorielle Betrachtung des Stotterns: Die zuvor gegensätzlichen Positionen näherten sich einander an. Man ging nun davon aus, dass sowohl zentralorganische als auch psychisch-reaktive Faktoren an der Entstehung des Stotterns beteiligt sind.
3. Differentielle Betrachtung des Stotterns: Man gab es auf, nach dem einen Wesen des Stotterns zu suchen und versuchte stattdessen, unterschiedliche Arten des Stotterns (bezüglich der Verursachung, des Verlaufs, der therapeutischen Maßnahmen) zu finden (vor allem v. Riper 1971, 1973). Je nach Autor wurden zwei, vier oder bis zu zehn Untergruppen des Stotterns angenommen.
4. Idiographische Betrachtung des Stotterns: „Ausgehend von der Erkenntnis, daß auch zehn oder mehr Untergruppen keine sinnvolle Einordnung der Stotternden erlaubten, daß sich jeder Stotternde nicht nur in seiner Symptomatik, sondern auch bezüglich Verursachung, der Weiterentwicklung und der heutigen Aktualproblematik von einem anderen Stotternden unterscheidet, akzentuierte sich in den letzten Jahren die idiographische (einzelfallorientierte) Betrachtungsweise des Stotterns, welche durch die vorhergehenden Phasen vorbereitet wurde und eine entwicklungsimmanente Lösung des Problems darzustellen verspricht. Die multifaktorielle Betrachtung beinhaltete bereits eine individuell völlig unterschiedliche Ausprägung der verursachenden Faktoren. Die differentielle Betrachtung betonte, daß unterschiedliche, teils völlig anders verlaufende Formen des Stotterns auftreten. Eine fortlaufende Differenzierung der Kategorien bis zu dem Punkt, an dem jedem Stotternden eine Kategorie, seine individuelle Kategorie, zugebilligt wird, führt zur idiographischen Sicht des Stotterns“ (Motsch 1983, S. 91).

Idiographische Sicht heißt allerdings nicht, dass keine Theorien oder Modelle mehr möglich wären, sondern dass Modelle zur Entwicklung des Stotterns entstanden sind, in denen unterschiedliche Dimensionen und Faktoren, die im Zusammenhang mit der Sprechflüssigkeitsentwicklung, der Entwicklung von Sprechunflüssigkeiten und der Entwicklung hin zum (chronifizierten) Stottern stehen, näher beschrieben werden können. Die Ursache des Stotterns ist dabei nach wie vor nicht bekannt (vgl. Baumgartner 1999, S. 182). Damit es zum Stottern als „komplexem Störungssystem“

(vgl. Baumgartner 1999, S. 181) kommt, muss eine Vielzahl an Faktoren einen kritischen Wert überschreiten.

Johannsen (1993) war der Erste im deutschsprachigen Raum, der versuchte, die vielfältigen Faktoren in einem Kreismodell darzustellen.

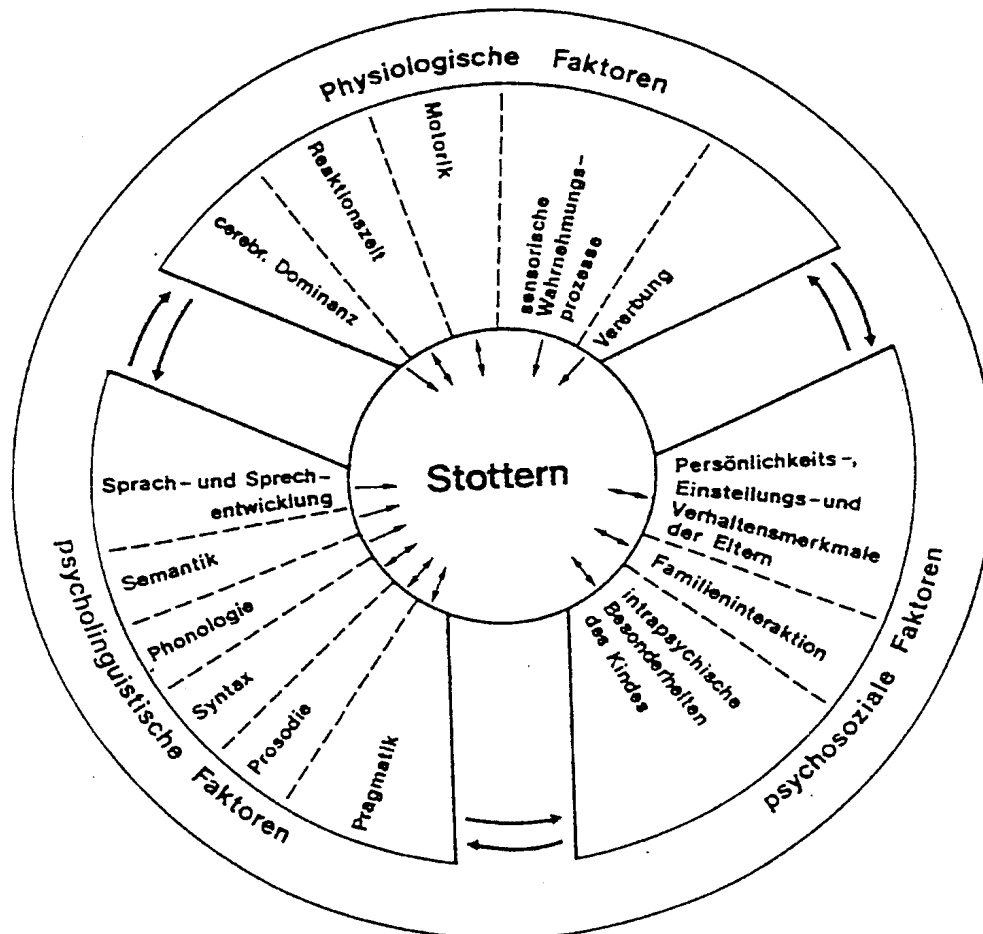


Abb. 2: Modell der interaktiven Beziehung physiologischer, psycholinguistischer und psychosozialer Variablen für die Entstehung, die Aufrechterhaltung und den Verlauf des kindlichen Stotterns (Johannsen 1993, S. 6)

Zur Erklärung der Entstehung, der Entwicklung, der Variabilität und für den diagnostisch-therapeutischen Prozess im Zusammenhang mit Stottern erscheint ein interaktionistisches, dynamisches Modell angemessen (s. auch Kap. 3.3.4, Abb. 7), in dem das „Stottern in seiner Entstehung, seiner Aufrechterhaltung und seinem Verlauf von multiplen, koexistierenden und miteinander interagierenden Faktoren (...) beeinflusst wird (...). Ein solches Modell hat den Vorteil, viele unterschiedliche und scheinbar divergierende Befunde zum Stottern zu integrieren“ (Johannsen 1993, S. 6f; Peters & Guitar 1991; Rustin et al 1997; Starkweather 1987).

Diese Modellvorstellungen werden in den letzten Jahren im Zusammenhang mit Forschungen zur Entwicklung von Sprech(un)flüssigkeiten immer stärker favorisiert und sollen nun entfaltet werden.

3.2 Zur Entwicklung von Sprechflüssigkeit und Sprechunflüssigkeiten

3.2.1 Zur Entwicklung der Sprechflüssigkeit

Da für die idiographischen, multifaktoriellen Modelle eine Charakterisierung von Sprechflüssigkeit als zentraler Komponente im Spracherwerb grundlegend ist, soll darauf zunächst eingegangen werden. Als ein zentrales Merkmal zur Bestimmung der Sprechflüssigkeit gilt die Sprechgeschwindigkeit (rate of speech; vgl. z.B. Wall/Meyers 1982). „Sie ist von folgenden Variablen abhängig: natürliche Pausen und Verzögerungen, Geschicklichkeit artikulatorischer und koartikulatorischer Bewegungen, schließlich die von der Silben- und Wortbedeutung und -betonung abhängige Dehnung von Vokalen und Konsonanten“ (Starkweather 1980; Wall und Meyers 1982, S. 442). Außer der Geschwindigkeit gehört zum flüssigen Sprechen noch ein normales Maß an Kontinuität und Anstrengung (vgl. Starkweather 1987, S. 18). Unter dem normalen Maß an Anstrengung versteht man die Leichtigkeit, mit der ein Sprecher seine Äußerungen realisiert. Unterschieden wird hierbei zwischen der mentalen Anstrengung zum Planen der Äußerungen einerseits und der muskulären Anstrengung zum Ausführen der Sprechbewegungen andererseits (vgl. Starkweather/Givens-Ackermann 1997). Unter Kontinuität versteht Starkweather (1987), dass der Informationsfluss erhalten bleibt. Der Eindruck von Kontinuität ist u.a. ab-

hängig von der Sprechgeschwindigkeit (Produktion von Lauten, Silben, Wörtern in einer bestimmten Zeiteinheit). Diese wiederum ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, „etwa der Anzahl und Länge der Pausen, der Veränderung der Artikulationsrate (z.B. Dehnung der Silben), der Länge der gesamten Äußerung, dem Äußerungskontext, der syntaktischen Komplexität, dem subjektiven Wohlbefinden, der Sprechmotivation, dem Geschlecht, dem Alter, schließlich der Geschicklichkeit artikulatorischer und koartikulatorischer Bewegungen (vgl. Hall & Yairi 1997). Die vielen linguistischen und außerlinguistischen Einflussmöglichkeiten belegen eindrucksvoll, wie personen- und situationsgebunden die Sprechrate ist“ (Baumgartner 1999, S. 168).

Dabei ist die Vorstellung, dass man im Alltag ständig flüssig spricht, vollkommen unreal. Unflüssigkeiten sind vielmehr „normaler“ Bestandteil des Sprechens. Sie bleiben - auf Basis eines natürlichen, jedem Sprecher eigenen Sprachgefühls – „solange von einer kritischen Bewertung verschont, als sie ein gewisses Maß nicht überschreiten“ (Baumgartner 1999, S. 169). Normales Sprechen bedeutet auch Sprechen mit normalen Unflüssigkeiten (vgl. Hansen/Iven 1996, 2002; Johannsen/Schulze 1992; Peters/Guitar 1991; Schulze/Johannsen 1986; Starkweather 1991). Zu den normalen Unflüssigkeiten (auch als funktionelle Unflüssigkeiten bezeichnet) gehören:

- Ganzwortwiederholungen oder Wiederholungen von mehreren Wörtern („Ich - ich hätte gern Schokolade.“ „Ich will - ich will - ich will noch ein Stück Torte!“)
- Satzabbrüche und -korrekturen („Gibst du mir/Wo hast du die Marmelade gekauft?“) im Zusammenhang mit Selbstkontrolle und (formalsprachlichen oder intentionalen) Selbstkorrekturen, die Sprecherinnen während des Sprechens vornehmen
- Stille (ungefüllte) („Hier ist - - - ein Glas Wasser.“) und gefüllte Pausen („Dann fahren Sie -äh - äh- nach links.“). Stille Pausen können die Strukturierung der Aussage unterstützen oder das folgende Wort betonen. Gefüllte Pausen können zum einen als Signal für den Zuhörer dienen, dass die Äußerung noch nicht beendet ist und der Sprecher nicht unterbrochen werden möchte und zum anderen schaffen sie dem Sprecher Zeit zur weiteren Sprechplanung.
- Sprachliche Zusammenbrüche in Extremsituationen

(vgl. u.a. Hansen/Iven 2002, S. 5; Sandrieser/Schneider 2004, S. 6f).

Die Funktion der entwicklungsgerechten Sprechunflüssigkeiten könnte darin bestehen, dass sie durch die Sprechpausen Möglichkeiten zur gedanklichen Vorstrukturierung und Planung schaffen und damit den Erwerb komplexerer Sprachstrukturen unterstützen (vgl. Hansen/Iven 2002, S. 5 ff).

Von den normalen Sprechunflüssigkeiten abzugrenzen sind die so genannten symptomatischen (oder auch stottertypischen) Sprechunflüssigkeiten (vgl. Sandrieser/Schneider 2001, S.6). Diese sind meistens „unfreiwillig“, haben keine pragmatische Funktion und sind oft an Stellen zu beobachten, an denen sie nicht zu erwarten sind. Für den Sprecher können sie einen Kontrollverlust bedeuten. Zu den symptomatischen Sprechunflüssigkeiten gehören:

- Laut-, Silben- und Teilwortwiederholungen
- Prolongationen
- Blockierungen, Blocks, Stopps

(vgl. Sandrieser/Schneider 2004, S.7ff).

Im Unterschied zu den normalen Sprechunflüssigkeiten, die von den Zuhörern meistens toleriert werden, sind die Kommunikationspartner bei den sog. symptomatischen (oder auch stottertypischen) Sprechunflüssigkeiten irritiert und werten diese selbst dann als auffällig, wenn sie von kurzer Dauer sind (vgl. Sandrieser/Schneider 2001, S.6ff).

Die Entwicklung des Stotterns bei Kindern wird gerade in den letzten Jahren immer mehr als ein vielen Faktoren unterliegender Verlauf von entwicklungsgerechten (normalen) Sprechunflüssigkeiten über verstärkte Sprechunflüssigkeiten als Zeichen eines kritischen Übergangs hin zum chronifizierten Stottern (symptomatische Sprechunflüssigkeiten) betrachtet. Dieser Übergang wird als ein Prozess beschrieben, „bei dem die ungünstigen, unflüssigkeitsfördernden Ausgangsbedingungen über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben, sodass der unausbalancierte Zustand von Anforderungen und Kapazitäten lange Zeit erhalten bleibt. Damit bleiben auch die Unflüssigkeiten, die sich daraus ergeben, über lange Zeit bestehen und können sich schließlich chronifizieren und automatisieren, also zu einem individuellen Sprechermerkmal, dem Stottern werden“ (Hansen/Iven 2002, S. 19).

Diese Sichtweise wird durch die Tatsache unterstützt, dass bei allen Kindern in der Sprachentwicklung Sprechunflüssigkeiten auftreten. „Bis zu 80% aller Kinder machen während ihrer Sprachentwicklung eine mehr oder weniger lange Zeit unflüssigen Sprechens durch. Von diesen zeigen etwa 5% im weiteren Verlauf eine Symptomatik, die auch vom Fachmann so gewertet wird, dass ein überdauernder chronischer Verlauf droht. Von diesen 5% werden 4 im späteren Kindes-, Jugendlichen- und frühen Erwachsenenalter noch flüssig, so dass 1% der Erwachsenenbevölkerung als Stotterer verbleibt“ (Johannsen 2001, S. 153; Natke 2000, S. 10 ff).

3.2.2 Zur Entwicklung von Sprechunflüssigkeiten

Nachdem nun sowohl Sprechflüssigkeit als auch Sprechunflüssigkeiten beschrieben wurden, lässt sich auf Basis von Grundlagen zur Sprechflüssigkeitsentwicklung - unabhängig von unterschiedlichen Theorien - der Verlauf der Entwicklung von Sprechflüssigkeit zu Sprechunflüssigkeiten konstruieren. Während „Sprechflüssigkeit“ im Rahmen von Veröffentlichungen aus der Spracherwerbsforschung nur am Rande oder meistens gar nicht thematisiert wird (vgl. z.B. Bruner 1987; Grimm 2003; de Langen-Müller/Iven/Maihack 2003; Szagun 1991; Zollinger 1991) gibt es in der sprachheilpädagogischen Fachliteratur seit einigen Jahren vermehrt Autoren, die den Erwerb der Sprechflüssigkeit in den Prozess der Sprach- und Gesamtentwicklung des Kindes integrieren (vgl. z.B. Baumgartner 1993, 1997; Johannsen 1991; Peters/Guitar 1991; Starkweather 1987, 1991; Wendlandt 1995).

In ihrem Modell zur Sprechflüssigkeitsentwicklung fassen Hansen/Iven (2002, S.5 ff) die für den Aufbau einer Sprechflüssigkeitskompetenz relevanten Entwicklungsaspekte zusammen (in Abänderung und Ergänzung des Modells „Dispositionen für Grundauffälligkeiten“ von Motsch 1982, S. 93). Die dabei vorgenommene Differenzierung in vier Teilaspekte ist dabei lediglich idealtypisch zu verstehen, um einen besseren Überblick über die einzelnen Wirkungsebenen zu gewährleisten (vgl. Hansen/Iven 2002, S.5).

Auf Wechselwirkungen der kindlichen Entwicklung mit Stottern gehen auch Sandrießer/Schneider (2001) in einem eigenen Unterkapitel ein. Ausgangspunkt ihrer Be-

trachtung ist das Kind selbst. Deutlich wird auch hier, ähnlich wie bei Hansen/Iven (2002), dass die Wechselwirkungen hypothetischer Natur sind. „Im vorliegenden Kapitel wird beschrieben, wie Stottern in die gesamte kindliche Entwicklung eingebettet ist und welche Beziehungen zwischen verschiedenen Entwicklungsbereichen und Stottern bestehen könnten“ (Sandrieser/Schneider 2001, S. 28). Diese Vorstellung von Sandrieser/ Schneider (2001) wird im Gegensatz zu Hansen/Iven (2002) nicht konzeptionell ausgearbeitet und ist daher mit dem folgenden Modell (Abb. 3) und dessen Beschreibung nicht kongruent.

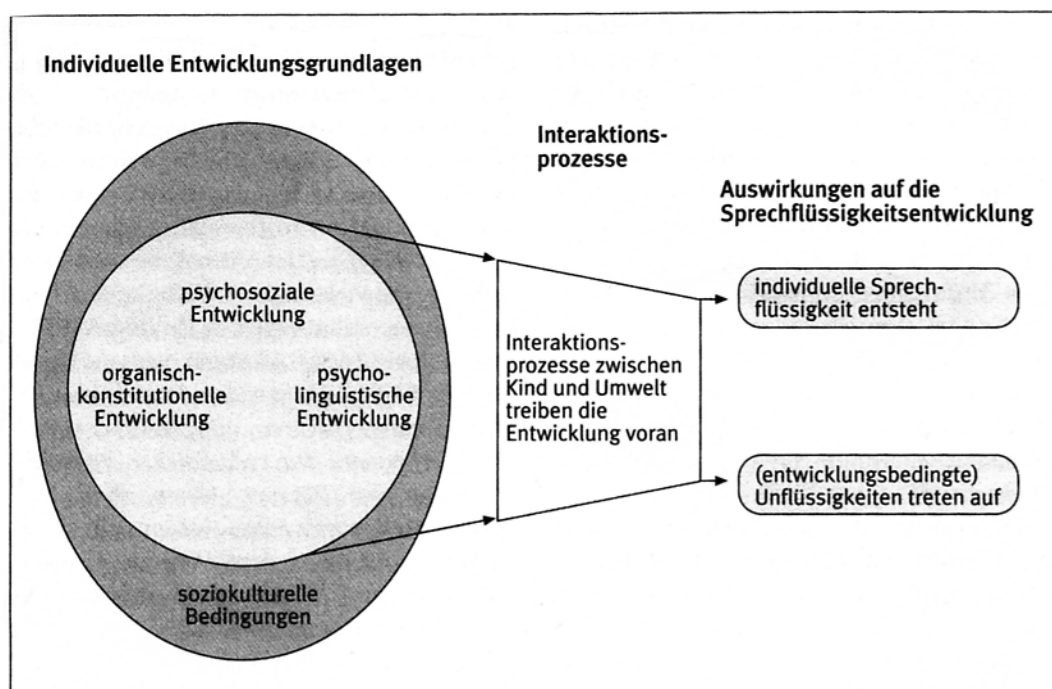


Abb. 3: Modell der Sprechflüssigkeitsentwicklung (Hansen/Iven 2002, S. 6)

Die individuellen Entwicklungsgrundlagen werden eingeteilt in die organisch-konstitutionelle, psycholinguistische und psychosoziale Ebene sowie die soziokulturellen Bedingungen.

Auf der organisch-konstitutionellen Ebene ermöglichen neurophysiologische und neuropsychologische Reifungsprozesse sowie neuronale Netzwerke das Erfassen

und Verarbeiten von zunehmend mehr Wahrnehmungseindrücken. Baumgartner (1999) vergleicht das kindliche Gehirn mit einem Dirigenten. Dieser sorgt dafür, dass die Instrumente zeitlich genau und koordiniert einsetzen, während das kindliche Gehirn „die zeitlichen Beziehungsmuster für die Segmente, Phoneme, Silben und Phrasen (koordiniert). Seine linke und rechte Hemisphäre leisten die Integration der schnellen sensorisch-motorischen Prozesse mit den langsameren prosodischen. Es grenzt schon an ein Wunder, wie die Neuromuskulatur das absolut punktgenaue Ingangsetzen und das harmonische Zusammenspiel vieler Einzelleistungen der Atmung, Stimmgebung und Artikulation mit einem Minimum an Anstrengung schafft“ (Baumgartner 1999, S. 173).

In Verbindung mit den sich erweiternden Speicherkapazitäten für Wahrnehmungs-Input und Reaktions-Output bilden sich Kontroll- und Steuerungseinheiten im Sinne von Feedbacksystemen. Aufnahme, Verarbeitung und Reaktionen auf innere und äußere Impulse können sich so immer stärker automatisieren.

Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass der kindliche Körper anatomische und physiologische Besonderheiten zeigt, die lange (bis ca. zum 10. Lebensjahr) zur Sprechunsicherheit beitragen. So verringern Kinder z.B. ihre Atemrate zwischen 3 und 10 Jahren von 20 - 30 auf 17 - 22 Aktivitäten pro Minute. „Je jünger das Kind ist, um so häufiger muss es inspiratorisch atmen und um so größer ist der subglottale Druck beim Sprechen. Selbst bei 7-Jährigen ist er im Vergleich zu Erwachsenen noch höher. Kinder sprechen weniger Silben in einem Atemzug und verbrauchen mehr Atemluft pro Sekunde als Erwachsene. Sie müssen einfach länger und öfter als ihre Eltern und älteren Geschwister beim Sprechen pausieren“ (Baumgartner 1999, S. 174).

Ähnliches gilt für die psycholinguistische Entwicklung. Zum einen werden die Verbindungen zwischen dem lautsprachlichen Wissen, den phonetischen Plänen und artikulatorischen Routinen nach und nach stabiler und automatisierter. „Die artikulatorische Einzelbewegung wird automatisierter Teil einer fein koordinierten, höchst komplexen artikulatorischen ‚Geste‘“ (Baumgartner 1999, S. 175). Das Kind koordiniert die Bewegungen seiner Artikulatoren genauer und stimmt auch die Bewegungsamplituden zunehmend sicherer aufeinander ab (Hulstijn et al. 1997; Kalveram 1997; Natke 1996). Wenn die Kraftdosierung für die Kontraktion der Muskelsysteme besser

gelingt, können die Sprechbewegungen mit höherer Geschwindigkeit ausgeführt werden.

Zum anderen erwirbt das Kind auf sämtlichen Sprachebenen immer vielschichtigere Strukturen (vgl. Hansen/Iven 2002, S. 6f). Auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene teilen Kinder zunächst mittels Vokalisationen, emotionalen Handlungsweisen und Gesten ihre Bedürfnisse mit (Bruner, 1987; Papousek 1994; Weissenborn 2003). Der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen sowie der Erwerb größerer Variationsmöglichkeiten für Sprechmelodie, Sprechtempo, Pausen, Sprecherwechselsignale etc. eröffnet ihnen neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Realisierung kommunikativer Absichten, der sozialen Organisation von Gesprächen, der Perspektiv- und Rollenübernahme, der Beeinflussung von Kommunikationsregeln und damit der Auswahl situativ angemessener, intentionaler Handlungsweisen. Dabei ist anzunehmen, dass die steigende Komplexität im pragmatisch-kommunikativen Bereich zunehmend komplexere Fähigkeiten im Sprechablauf des Kindes erfordert (vgl. Sandrieser/Schneider 2001, S. 34). Baumgartner (1999) veranschaulicht dieses am Beispiel des Sprecherwechsels:

„Der Sprecherwechsel im spontanen Dialog basiert auf verbaler Reaktions-schnelligkeit und gespanntem Zuhören: „Bin ich an der Reihe? Darf ich weitersprechen oder nicht? Stimmt mein Gegenüber meiner Aussage zu? Lehnt er sie ab?“ Das Kind wird sicherer in der Abfolge des Sprecherwechsels, beachtet Pausen ebenso wie das, was es sagen möchte. Häufig sind Unflüssigkeiten in Form von Wiederholungen deutliche Hinweise auf den Willen des Kindes, das Gespräch nicht abubrechen, sofern man ihm nur Zeit ließe. Kann es z.B. das passende Argument nicht schnell genug abrufen, überbrückt es den Suchvorgang durch Wiederholungen. Nehmen wir einmal an, Eltern fordern von ihrem 4-jährigen Kind nachdrücklich, endlich ins Bett zu gehen. Das Kind protestiert: „Aber aber aber aber aber Morgen, da kann ich doch lange ausschlafen!“ Das Kind wiederholt das ‚aber‘, weil jetzt unbedingt schnelles Sprechhandeln geboten ist. Es beginnt sofort mit seiner Rede, obwohl es weder in der Einschätzung der Situation noch im Entwurf von Form und Inhalt des Arguments ausreichend vorbereitet ist. Der augenblicklichen Not gehorchend, spricht es weiter und füllt die Lücke solange wortwiederholend aus, bis es den Satz zufriedenstellend zu Ende bringen kann. Mit seinen Mitteln handelt das Kind altersangemessen und sinnvoll“ (Baumgartner 1999, S. 178).

Diese entwicklungsgerechten Unflüssigkeiten können sich je nach Anforderungen des Kindes und seiner Umgebung bis hin zum Stottern entwickeln (s. Kap. 3.3).

Die psychosoziale Entwicklung ist in enger Wechselwirkung zur psycholinguistischen und organisch-konstitutionellen zu sehen. „Die Kommunikations- und Interaktionsentwicklung geht dabei mit seiner sozialen Entwicklung Hand in Hand, d.h. mit der Entstehung seines Selbst- und Fremdbildes, seiner emotionalen Befindlichkeit, seinen Möglichkeiten zur Einschätzung persönlicher Ressourcen, Wünschen, Erwartungen und Anforderungen etc. Diese Bereiche sind regelkreisartig verbunden mit den motorischen und sensorischen Erfahrungen des Kindes mit sich und der Umwelt, (...)“ (Hansen/Iven 2002, S. 7).

Sozio-kulturelle Bedingungen (ökonomische Bedingungen, Normen, Wertvorstellungen, Stellenwert von Sprache etc.), unter denen ein Kind aufwächst, beeinflussen z.B. die (geschlechtsspezifische) Sozialisation und Erwartungen an das Handeln von Kindern. Sie prägen das Sprach- und Kommunikationshandeln des Kindes und seiner Interaktionspartner, insbesondere auch den Erwerb einer entwicklungsgerechten Sprechflüssigkeit. „Bei positivem, ungestörtem Verlauf [der Sprechflüssigkeitsentwicklung; Anm. d. Verf.] erwerben die Kinder die Fähigkeit, situativ angemessen (sprachlich) zu reagieren und ihre Wortwahl, die Sprechbewegungen, die Äußerungslänge, das Sprechtempo, die Stimmlage und die Sprechanstrengung entsprechend den jeweiligen Absichten, Erfordernissen und emotionalen Beteiligungen zu dosieren“ (Hansen/Iven 2002, S. 7).

Auf dieser Basis kann nun dargelegt werden, wie es im Verlauf dieser Entwicklung zur Entstehung von Unflüssigkeiten kommen kann. Als wahrscheinlich nimmt Baumgartner (1999, S. 170) an, dass „ein relativ hoher Prozentsatz aller Kinder Phasen, in denen die altersgemäßen Sprechunflüssigkeiten zunehmen“, durchläuft. Man geht heute davon aus, dass bis zu 10% der kindlichen Äußerungen der 2- bis 3;5-Jährigen Unflüssigkeiten wie Umstellungen oder Wiederholungen enthalten (vgl. Rustin et al. 1997).

Auf der organisch-konstitutionellen Ebene kann das Auftreten von Sprechunflüssigkeiten begünstigt werden durch Reifungsprozesse des neuromotorischen Systems und durch eventuell bestehende oder auftretende, u.U. minimale Schädigungen dieses Systems. Zu den Reifungsprozessen gehören unterschiedliche Teilaspekte. Fiedler (1992) und Fiedler/Standop (1986) weisen auf Phasen in der Reifung des

zentralen Nervensystems hin, in denen Feedbacksysteme umorganisiert werden, indem ein früh entwickelter auditiver Rückmeldekanal durch ein propriozeptives und kinästhetisches Rückmeldesystem abgelöst wird. Dies geschieht zu dem Zeitpunkt innerhalb des Spracherwerbsprozesses, an dem nicht mehr so sehr die formalen Sprachstrukturen (z.B. Ausspracheregeln) gelernt werden, sondern komplexe Sachverhalte sprachlich übermittelt werden sollen. „Sinn dieser oben geschilderten Ablösung ist es, dass sich das Kind im Rahmen von Interaktionen zunehmend auf den Inhalt konzentrieren kann und deswegen die akustische Kontrolle des reinen Sprechvollzugs immer mehr in den Hintergrund tritt“ (Hansen/Iven 2002, S. 9). Genau in dieser Übergangszeit treten die entwicklungsgerechten Sprechunflüssigkeiten auf. Als Bereich für diese Phase wird das 2. bis 4. Lebensjahr angegeben (vgl. Fiedler/Standop 1986, S. 24). Einen weiteren Aspekt benennt Starkweather (1991, S. 385), indem er darauf hinweist, dass in Phasen der ungleichmäßigen Entwicklung von Teilbereichen der Sprachentwicklung die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Unflüssigkeiten erhöht ist, d.h. „die Funktionen der Sprechsteuerungssysteme und der Sprechmotorikkontrolle erscheinen hierbei den kognitiven und/oder psycholinguistischen Fortschritten noch nicht ausreichend angepasst“ (Hansen/Iven 2002, S. 9). Dazu ergänzend verstehen Peters/Guitar (1991) sprechmotorische Fähigkeiten und Sprechablaufkontrolle als Konkurrenten um kortikale Steuerkapazitäten: „Die Anforderungen des Spracherwerbs in Zusammenwirkung mit anderen Faktoren können als Konkurrenten um cerebrale Ressourcen angesehen werden, wobei weniger Ressourcen für die flüssige Sprachproduktion verfügbar bleiben“ (Peters/Guitar 1991, S. 77). Damit lässt sich dann auch erklären, dass Unflüssigkeiten in Zeiten rasanten Lernens zu beobachten sind, dass sie phasenweise nicht auftreten und wieder erscheinen können.

Als weiterer möglicher Einflussfaktor im Rahmen des sprachentwicklungsabhängigen Erwerbs der Sprechmotorikkontrolle ist die Ausprägung der Hemisphärendominanz zu nennen. Die Hemisphärentätigkeit ist in einem ausreifenden Organismus labil. Sprache ist im kindlichen Gehirn zunächst bilateral repräsentiert. Während eine klare Händigkeit sich bereits im 4. Lebensjahr entwickelt, ist die Dominanz eines Ohres häufig bis zum Alter von 6 Jahren noch nicht voll ausgeprägt. Der Lateralisierungsprozess für Sprache bei Kindern zeigt eine zeitliche Ausdehnung vom 4. Lebensjahr bis hin zum 7. Lebensjahr. Das heißt, dass in dieser Zeit Sprache allmählich in die

bei den meisten Menschen dominante linke Großhirnhälfte verankert wird. Der Lateralisierungsprozess ist für die Sprechsicherheit nicht unproblematisch, da sich etablierte Koordinationsvorgänge verändern müssen. Wenn die Lateralisierung der Sprachverarbeitung, insbesondere die Bewegungskoordination von Sprache, zu langsam oder nicht ausreichend vonstatten geht, kann es zu Hemisphärenambivalenzen kommen (vgl. Fiedler 1992; Fiedler/Standop 1986; Jäncke 1987; Schulze/Johannsen 1986), die im Bereich der Sprachsteuerung zu dysfunktionalen Mitaktivierungen der rechten Hemisphäre führen, wodurch die „Autoregulation des Sprechens“ (Fiedler 1992, S. 50) behindert wird. Baumgartner (1999, S. 174) geht abweichend von Fiedler/Standop (1986) davon aus, dass zu geringe linkshemisphärische Aktivität zu einer Überaktivität der rechten Hirnhälfte führen kann. Diese Überaktivierung könne dann mit dem Gesamt der linkshemisphärisch organisierten Sprechplanungs- und Verarbeitungsprozesse interferieren und das kindliche Bemühen um schwierige Lautsequenzierungen stören.

„Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Unflüssigkeiten, wie sie bei fast jedem Kind im Laufe der Sprachentwicklung auftreten, lassen sich nach heutigem Stand der Forschung als momentane Instabilität des sprechmotorischen Kontrollsystems bzw. als hörbare Reaktion des Organismus auf diese Instabilität bezeichnen (...). Die vermuteten Ursachen der Verunsicherungen oder Instabilitäten der Sprechmotoriksteuerung liegen vornehmlich im Bereich reifungsbedingter, notwendiger Veränderungsprozesse der Wahrnehmungsorganisation und der neuromotorischen Koordination“ (Hansen/Iven 2002, S. 10).

In Abgrenzung zu den oben beschriebenen Formen von Sprechunflüssigkeiten soll nicht unerwähnt bleiben, dass Sprechunflüssigkeiten in manchen Fällen hirnorganische Störungsphänomene zugrunde liegen können. Dann spricht man allerdings von ‚Sprechablaufstörungen‘. „Sprechablaufstörungen auf Basis einer hirnorganischen Schädigung sind als isolierte Phänomene relativ selten“ (Hansen/Iven 2002, S. 11). Sie treten vielmehr meist als ein Symptom unter mehreren anderen in Verbindung mit hirnorganischen Syndromen (z.B. bei Hirnverletzungen oder -schädigungen, Apoplex, Dysarthrie, Aphasie, Zerebralpareesen) oder auch geistigen Behinderungen auf (vgl. Fiedler/Standop 1986, S. 45f). Bei dieser Störung handelt es sich also um ein Begleitphänomen neurologischer Grunderkrankungen, d.h. um „eine konsekutive

Störung mit untypischem Entstehungszeitpunkt und geringer intraindividuelle Variabilität“ (Kiese-Himmel 1996, S. 186).

Neben der organisch-konstitutionellen Entwicklung wird als weiterer Teilaspekt in „Abb. 3: Modell der Sprechflüssigkeitsentwicklung“ die psycholinguistische Entwicklung genannt. Als wahrscheinlich ist dabei anzunehmen, dass in Phasen, in denen die Auseinandersetzung mit Sprache bewusster und aktiver wird, die Sprachprodukte inhaltlich und formal komplexer werden und daher Korrekturen häufiger auftreten (vgl. Baumgartner 1999, S. 170). So sind sich Kinder in einem jungen Alter schon bewusst, dass bestimmte Lautverbindungen bzw. Wörter schwer zu realisieren sind, wie z. B. die Äußerung des 2;4-jährigen David belegt: „Einhörnchen / Eichhörnchen / das ist aber ein schweres Wort“ (vgl. Baumgartner 1999, S.171).

Zusammenhänge von Unflüssigkeiten lassen sich sowohl mit schwierigen als auch mit positiven Sprachentwicklungsverläufen konstatieren. Schwierigkeiten mit der Aussprache im Sinne noch nicht ausreichend automatisierter Sprechbewegungsmuster unterbrechen flüssiges Sprechen und bewirken eine bewusste oder unbewusste Korrektur, d.h. machen einen erneuten bzw. mehrmaligen Anlauf zur Lautproduktion erforderlich. Ebenso können Unsicherheiten im grammatischen und/oder semantischen Bereich zu mehreren Versuchen, Wiederholungen und damit unflüssigem Sprechen führen. Der Aufbau automatisierter Sprechmuster wird gehemmt (vgl. z.B. Baumgartner 1993; Hansen/Iven 1996, 1998; Starkweather 1987, 1991; St. Louis 1991).

Auch bei Kindern, die bislang eine sehr positive Sprachentwicklung durchlaufen haben, bedeuten neu hinzugekommene linguistische Fähigkeiten neue Anforderungen an die Sprechflüssigkeitskompetenz, an die sich das Sprachsteuersystem gewöhnen muss, bevor es wieder automatisch und flüssig arbeitet. Bei der Bildung von z.B. Partizipien kann es sein, dass ein Kind Wiederholungen produziert („Was habt ihr gestern ge- ge ge-ge-ge-gegessen?“), weil es mehrere interne Korrekturschleifen durchlaufen muss, bevor der Zugriff auf die korrekte Form gelingt („Gegesst? Geesst? Gessen? Gegessen!“). Neuere Forschungsergebnisse weisen verstärkt auf die Bedeutung dieser Rückmeldungen und internen Korrekturversuche für den Erwerb einer altersgemäßen Sprechflusskontrolle hin (vgl. Kalveram 1991; Natke 1996; Postma

1995). „Die Wahrnehmung, Korrektur und Reparatur von (noch) nicht gelungenen Sprechabläufen und das Suchen im System (nach dem richtigen Wort, der richtigen Form etc.) erklärt eine Vielzahl von Unflüssigkeiten, die bei ansonsten kompetenten Sprechern (nicht nur bei Kindern!) zu beobachten sind. Sie treten ebenfalls auf, wenn situative Anforderungen das altersgemäße sprechmotorische System überfordern“ (Hansen/Iven 2002, S. 14). Ebenso kann ein hohes sprachliches Niveau im Umfeld beispielsweise in der Familie dazu führen, dass das Kind versucht sich diesem anzupassen. „Ein Kind, das in der Familie ziemlich viel Sprache hört, wird naturgemäß seinen Platz in der Familie dadurch suchen, daß es versucht, genau soviel und auf demselben Niveau zu sprechen“ (Starkweather 1991, S. 388). Gelingt ihm dies, so können erhöhte Erwartungen die Folge sein, die wiederum einen hohen Erwartungsdruck bewirken können. Bei einer Divergenz von altersgemäß entwickelten sprechmotorischen und Sprechflüssigkeits-Kompetenzen einerseits und weit höher entwickelten semantischen und grammatischen Fähigkeiten andererseits, kann es zu vermehrten Sprechunflüssigkeiten kommen. Die Kinder brauchen mehr Zeit, um komplexe Sätze zu planen und überbrücken diese mit Dehnungen oder Wiederholungen, wobei der Eindruck entstehen kann, „daß während des Sprechens grammatische Gesamtpläne von Sätzen ‚vergessen‘ und durch neue ersetzt werden“ (Herrmann/Grabowski 1994, S. 46).

Nach heutigem Forschungsstand scheinen die organisch-konstitutionellen Faktoren im Zusammenhang mit der psycholinguistischen Entwicklung die ausschlaggebende Rolle beim vermehrten Auftreten von Sprechunflüssigkeiten bei Kindern zu spielen. Deshalb werden diese Faktoren auch als primäre Bedingungen bezeichnet, wohingegen die psychosozialen und sozio-kulturellen Bedingungen als sekundär angesehen werden, die die Auftretenswahrscheinlichkeit beeinflussen. Ein Beispiel dafür wären Kinder, die emotional verunsichert sind (z.B. weil sie sich gerade in der psychosozial sehr anspruchsvollen ‚Trotzphase‘ befinden, ein Geschwisterkind zur Welt gekommen ist, eine Trennung von einer Bezugsperson verarbeitet werden muss, eine Erkrankung durchgemacht wurde o. Ä.) und sich selbst und ihre Rolle dadurch evtl. anders wahrnehmen, anders beurteilen und ihr sprachliches Handeln stärker kontrollieren, so dass das Sprechen häufig von Korrekturbemühungen unterbrochen und weniger flüssig wird.

Die unterschiedlichen Besonderheiten in der Sprachentwicklung in Bezug auf Stottern fassen Sandrieser/Schneider (2001, S.39) folgendermaßen zusammen: „Es gibt eine Untergruppe von stotternden Kindern, die Besonderheiten in der Sprachentwicklung aufweist. Es ist denkbar, daß eine verzögerte oder abweichende Sprachentwicklung auslösend oder aufrechterhaltend wirkt. Das gleiche gilt für eine ungewöhnlich schnelle Sprachentwicklung. Umgekehrt kann auch Stottern einen negativen Einfluß auf den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung haben, wenn das Kind eine negative Einstellung zum Sprechen gewinnt.“

Nachdem ausgeführt wurde, wie sich normale Sprechflüssigkeit und entwicklungsgerichte Sprechunflüssigkeiten bei Kindern entwickeln können, wird nun erläutert, unter welchen Bedingungen sich Stottern entwickeln kann.

3.3 Entwicklung zum Stottern

3.3.1 Grundlagen der Entstehung kindlichen Stotterns

Stottern ist nicht ein ‚mehr‘ an normalen oder entwicklungsgerichten Unflüssigkeiten, sondern charakterisiert durch andere quantitative und qualitative Merkmale, die sich zum einen auf Dauer, Stärke und Häufigkeit der sprachlichen Symptome beziehen, und zum anderen auf die mit den Redeunterbrechungen verbundenen Emotionen und Kognitionen. In den aktuellen wissenschaftlichen Veröffentlichungen besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass Kinder selten ad hoc typische, gravierende Symptome wie Sprechblockaden, Mitbewegungen, Vermeidungsstrategien o. Ä. zeigen, sondern dass das Stottern kontinuierlich aus der individuellen Sprechflüssigkeitsentwicklung mit den darin enthaltenen Phasen der Unflüssigkeiten in fließenden Übergängen entsteht. Diese Annahme wird nach Bloodstein (1970) als Kontinuitätshypothese bezeichnet (Fiedler 1992, S. 54; Fiedler/Standop 1986, S. 9; Starkweather 1987, S. 178). Dass sich Stottern nicht nur kontinuierlich entwickelt, sondern der Beginn auch zeitlich klar definierbar ist, zeigen Untersuchungsbefunde von Yairi/Ambrose (1992). Diese belegen mit ihrer Follow-up-Studie, dass von 87 Vorschulkindern 11 vor dem 30. Lebensmonat zu stottern begannen und 75% vor dem 42. Lebensmonat. 31% der untersuchten Kinder zeigten von heute auf morgen innerhalb

eines Tages Stotterereignisse, einige sogar sofort mit ausgeprägten Mitbewegungen, was allgemein als Merkmal chronifizierten Stotterns gilt (vgl. z.B. Baumgartner 1999, S. 194 ff). Onslow (1996, S. 19) stellt bei seiner Stichprobe fest, dass 4% der Eltern angeben, ihr Kind habe innerhalb eines Tages begonnen zu stottern und 23% berichten von einem Zeitraum innerhalb einer Woche. Obwohl retrospektive Berichte der Eltern zum Beginn des Stotterns immer mit einer gewissen methodenkritischen Vorsicht zu werten sind, kann es in Ausnahmen von der Kontinuitätsannahme also durchaus auch zu sehr raschen, plötzlich wirkenden Anfängen der Stottersymptomatik kommen.

Auch wenn das Stottern in den meisten Fällen graduell ansteigt, verläuft der Weg von den altersgerechten Sprechunflüssigkeiten zum chronischen Stottern keineswegs gradlinig. „Das Kind verändert Häufigkeit und Ausprägungsgrad seiner Störung episodisch in Phasen geringer Stabilität und unberechenbarer Verlaufsdynamik. Phasen sehr flüssigen Sprechens wechseln mit solchen der starken Unflüssigkeit“ (Baumgartner 1999, S. 195). Dieses episodische Auftreten bzw. auch die Variabilität des Stotterns hängt mit den dynamischen, wechselseitigen Beziehungen von Faktoren neurolinguistischer, psycholinguistischer Art, der (intra-)psychischen Verarbeitung der Störung und dem sprachlich-kommunikativen Handeln der Umwelt zusammen (vgl. auch Kap. 3.3.2, Abb. 7).

Eine Ergänzung erfährt die Kontinuitätshypothese, wenn man davon ausgeht, dass es Kinder gibt, die im Hinblick auf ihre Sprechmotorik als sensibel oder labil einzuordnen sind. Diese sind evtl. besonders prädisponiert, Schwierigkeiten im Bereich der Sprechflüssigkeit zu entwickeln oder zu zeigen. Bereits seit den Anfängen der Sprachheilpädagogik und der Erforschung des Stotterns werden als verursachend Verarbeitungsmängel der propriozeptiven und taktil-kinästhetischen Feedbacksysteme sowie eine generelle Labilität des gesamten Respirations-, Phonations- und Artikulationssystems angenommen (vgl. z.B. Coën 1907; Gutzmann 1924; Fiedler 1992; Fiedler/Standop 1994). Auch ein vergleichsweise hoher Prozentsatz von 35 bis 40% der Kinder, die stottern und gleichzeitig Artikulationsstörungen aufweisen (vgl. z.B. Conture/Guitar 1993; Rommel/Burgmaier 1993), passt zur Labilität der Sprechmotorik. „Empirische Studien belegen die geringe Synchronisation einzelner Artikulatoren mit z.T. paradoxen Bewegungen bei stotternden Kindern und Erwachsenen.

Die Reduktion der Leistung betrifft vorwiegend die sehr präzisen und mit geringer Amplitude ausgeführten Bewegungen im oralen Bereich (Zunge, Lippen, Kiefer) und ist bei einigen Versuchspersonen auch in der Phase des flüssigen Sprechens nachweisbar“ (Baumgartner 1999, S. 183; vgl. auch Conture 2001).

3.3.2 Systematische Darstellung von Merkmalen der Sprechunflüssigkeit und Stottern

Zusammenfassend werden in diesem Unterkapitel Charakteristika zur Unterscheidung von entwicklungsgerechten Sprechunflüssigkeiten, von kritischen Anzeichen des Übergangs zum chronifizierten Stottern und dem chronifizierten Stottern selbst genannt. Die Notwendigkeit einer solchen Darstellung ergibt sich zum einen aus der in der aktuellen Fachliteratur herrschenden definitorischen und terminologischen Variabilität in Bezug auf die Begrifflichkeiten Sprechunflüssigkeit und Stottern, zum anderen lassen sich die im gezeigten Videofilm (s. Kap. 6.3.3) realisierten Symptome auf diese Weise besser einordnen.

Hansen und Iven (2002, S.24 f) haben in Anlehnung an Fiedler/Standop (1986); Johannsen/Schulze (1987; 1992); Schoor (1992); Schulze/Johannsen (1986) folgende differenzierte Beschreibung und Zuordnung der wahrnehmbaren Symptome in Hinblick auf die o.g. drei Kategorien vorgenommen.

1. Entwicklungsgerechte Sprechunflüssigkeiten

- Wiederholungen einsilbiger Wörter
- Wiederholungen mehrsilbiger Wörter
- Satzteilwiederholungen
- Einschübe
- Überarbeitungen von Wörtern oder Sätzen
- Vokaldehnungen von weniger als einer Sekunde Dauer und ohne Anzeichen von Anspannung im orofazialen Bereich
- Stille Pausen zwischen einzelnen Worten/Satzteilen zur inhaltlichen Planung

2. Verstärkte Sprechunflüssigkeiten als Anzeichen eines kritischen Übergangs

- Lautwiederholungen
- Häufig mehr als zwei Silbenwiederholungen
- Vokaldehnungen von mehr als einer Sekunde Länge
- Unterbrechungen, stille Pausen innerhalb eines Wortes

3. Chronifiziertes Stottern

- Vokalersatz durch Schwa-Laut bei Silbenwiederholungen
- Wiederholungen mit veränderter Betonung und verändertem Rhythmus
- Verwendung von Startern
- Dehnungen mit Tonhöhe- und Lautstärkeveränderungen
- Atmungsunterbrechungen in stillen Pausen
- Blockaden in der Artikulationsposition, Phonationsstopp
- Vermeidung von Wörtern
- Verspannungen von Lippen, Gesicht, Hals
- Mitbewegungen des Körpers.

Die Gefahr, dass das Stottern chronisch wird, ist deutlich erhöht, wenn folgende Aspekte zutreffen:

- „1. DAUER. Die Unflüssigkeiten des Kindes dauern länger als 6 Monate an.
2. VERLAUF. Das Stottern des Kindes hat sich von zunächst spannungsfreien Wiederholungen zu Blockierungen weiterentwickelt. Es treten Mitbewegungen des Gesichts, des Rumpfes oder der Extremitäten auf.
3. ART DER SYMPTOMATIK. In der Untersuchungssituation treten Dehnungen mit Tonhöhen- oder Lautstärkeanstieg und Blockierungen mit sichtbarer Anstrengung auf. Die Eltern bestätigen diese Symptomatik als charakteristisch und häufig beobachtbar.
4. REAKTIONEN DES KINDES. Das Kind selbst zeigt deutliche Reaktionen auf seine Redeunflüssigkeiten, z.B. verbal oder durch Abbruch der Äußerung im Symptom, oder läßt ein Vermeiden bestimmter Laute, Wörter oder Sprechsituationen erkennen.
5. SPRACHENTWICKLUNG UND MUNDMOTORIK. Das Kind hat deutliche Defizite in der Sprachentwicklung und zeigt Auffälligkeiten in der Mundmotorik.

6. EINSTELLUNG DER ELTERN. Die Eltern äußern die Überzeugung, daß das Stottern sich gefestigt hat und sich nicht mehr von alleine zurückbilden wird.

7. FAMILIÄRE BELASTUNG. Mindestens ein weiteres Familienmitglied stottert ebenfalls“ (Johannsen/Schulze 1993, S. 241).

3.3.3 Das Zusammenwirken von Anforderungen und Kapazitäten

Um den Prozess der Entstehung des Stotterns modellhaft darzustellen und dabei die aktuellen Forschungsergebnisse zu integrieren, eignet sich das sog. Anforderungs-Kapazitätenmodell, das ursprünglich von Starkweather (1987) konzipiert und von Hansen/Iven (2002) weiterentwickelt wurde. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass für die Sprechflüssigkeit die beiden Seiten der Anforderungen und Kapazitäten von Bedeutung sind. An das Kind werden von außen motorische, linguistische, kognitive und emotionale Anforderungen gestellt, außerdem stellt sie das Kind auch an sich selbst. Diesen Anforderungen stehen die motorischen, linguistischen, kognitiven und emotionalen Kapazitäten (Fähigkeiten) des Kindes gegenüber. „Das Verhältnis von Anforderungen und Fähigkeiten verändert sich ständig in Abhängigkeit von Reifungsprozessen und Umgebungsfaktoren. So erklärt das Modell vorübergehende oder endgültige Remissionen“ (Sandrieser/Schneider 2001, S. 60).

Eine anschauliche Darstellung der Faktoren, die sowohl im Hinblick auf flüssiges Sprechen als auch bei der Entwicklung von Sprechunflüssigkeiten und Stottern eine Rolle spielen, ist in dem Bild der Wippe, d.h. dem Anforderungs- und Kapazitätenmodell für flüssiges Sprechen, von Hansen/Iven (2002, S. 16) gegeben.

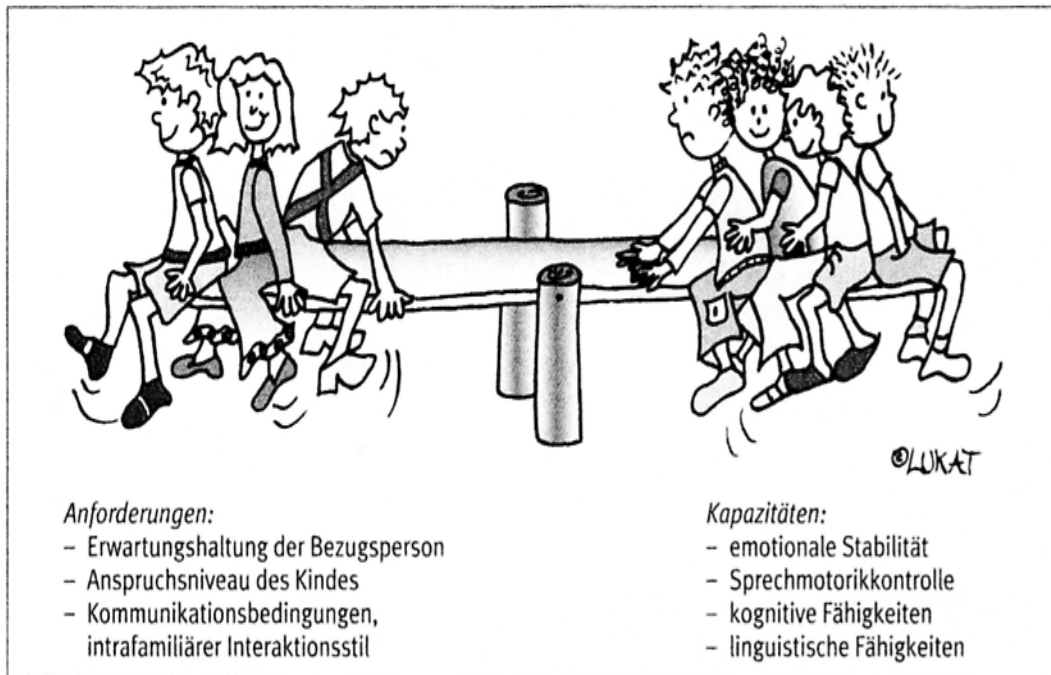


Abb. 4: Anforderungs- und Kapazitätenmodell für flüssiges Sprechen (Hansen/Iven 2002, S.16)

In Phasen flüssigen Sprechens ist die Wippe im Gleichgewicht: Die ‚normal hohen‘ Anforderungen werden vom Kind mit seinen adäquat entwickelten Kapazitäten bewältigt. Dieses Gleichgewicht kann gestört werden und in Richtung vermehrte Sprechunflüssigkeiten kippen, wenn

- entweder auf der Anforderungsseite die Belastungen zu groß werden und von den Kapazitäten des Kindes nicht ausgeglichen werden können
- oder auf der Seite der Kapazitäten zu gering entwickelte Fähigkeiten vorhanden sind, so dass das Kind bereits mit „normalen“ Anforderungen überlastet ist.

In beiden Fällen ist die Konsequenz ein Ungleichgewicht, das das Auftreten von Sprechunflüssigkeiten wahrscheinlicher macht.

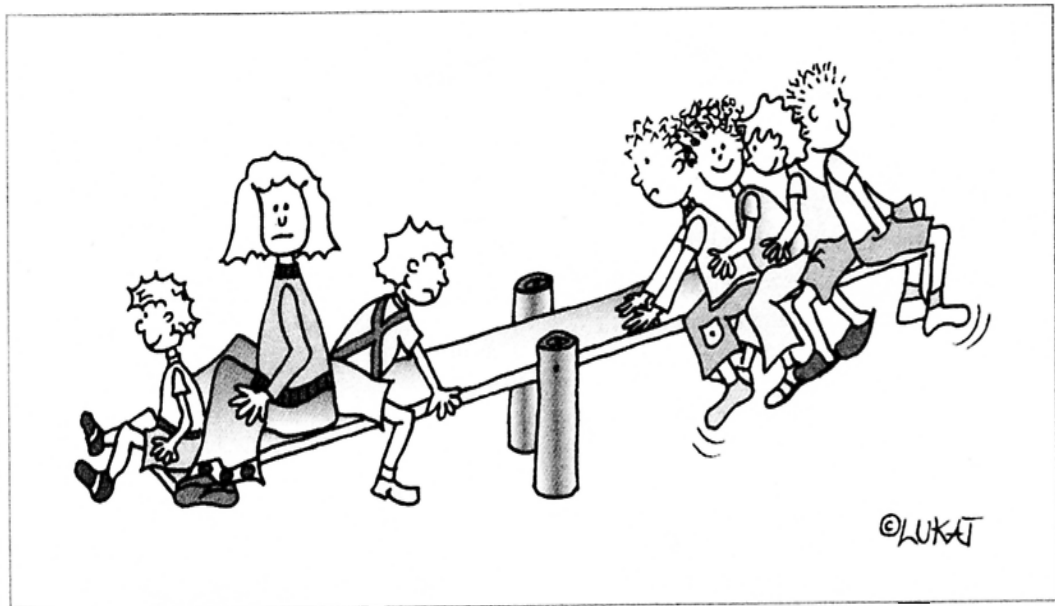


Abb. 5: Modell der Dysbalance bei überhöhten Anforderungen: Sprechunflüssigkeiten werden wahrscheinlicher (Hansen/Iven 2002, S. 17)

Hohe Anforderungen können durch situative oder überdauernde ungünstige Kommunikationsbedingungen bestehen, z.B. in Form von konkurrenzhafter Sprecherumgebung oder Zeitdruck bei Gesprächen in der Familie. „Zeitdruck treibt die Anstrengungsbereitschaft eines Kindes in die Richtung gestotterter Äußerungen voran. Er mindert die Sprech- und Kommunikationssicherheit. Unter „normalem“ Zeitdruck ist die Chance, die Unflüssigkeiten zu begrenzen, erheblich wahrscheinlicher als unter massivem“ (Baumgartner 1999, S. 172). Unter unangemessen hohen Erwartungshaltungen der Bezugspersonen ist z.B. zu verstehen, dass das Kind mit seinen sprachlichen Fähigkeiten ständig mit seinen älteren Geschwistern verglichen wird oder ein sehr elaborierter Sprachstil gepflegt wird. Auch die Erwartungshaltung des Kindes selbst kann ungünstig sein, wenn es sich z.B. ständig an kaum erreichbaren Vorbildern orientiert und damit einem großen sprachlichen Leistungsdruck aussetzt. Auf der Seite der Kapazitäten des Kindes kann es sein, dass diese im Zusammenhang mit der oben beschriebenen Sprechmotorikkontrolle sehr störanfällig sind. Kinder, die beispielsweise noch nicht über ausreichend automatisierte Aussprachemuster verfügen, müssen beim Sprechen vieles kontrollieren und ausprobieren, womit die Wahr-

scheinlichkeit für das Auftreten von Sprechunflüssigkeiten ansteigt (vgl. Hansen/Iven 1998).

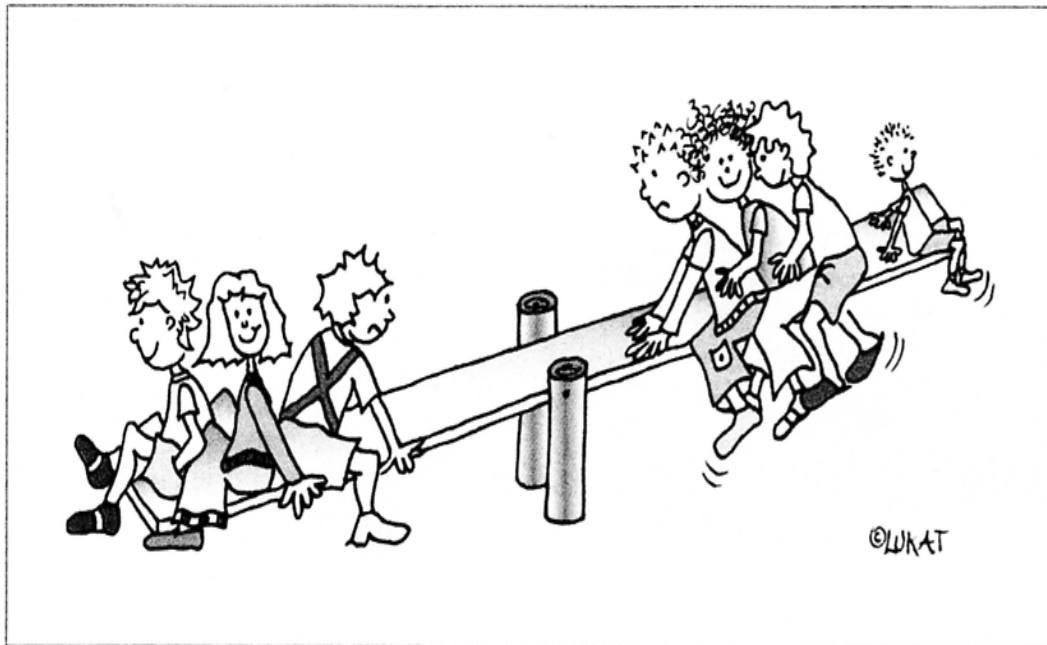


Abb. 6: Modell der Dysbalance bei gering entwickelten Kapazitäten: Sprechunflüssigkeiten werden wahrscheinlicher (Hansen/Iven 2002, S.18)

Auch Sandrieser und Schneider (2001, S. 30) betonen das Zusammenspiel vieler Entwicklungsebenen: „Anpassungsschwierigkeiten des sensomotorischen Systems auf Wachstumsprozesse im orofazialen Bereich könnten Stottern auslösen. Das An kämpfverhalten ist möglicherweise eine wenig bewußte intuitive Strategie, sich aus symptomatischen Unflüssigkeiten zu befreien. Die komplexen Bewegungsabläufe bei der motorischen Begleitsymptomatik können zu sehr stabilen Synergismen (Integration von elementaren Bewegungskomponenten in größere Bewegungseinheiten bei der Entwicklung der Sprechmotorik, Anm. d. Verf.) werden, die auch unabhängig von Stotterereignissen ausgelöst werden können. Die Verbesserung der taktil-kinästhetischen Selbstwahrnehmung des Sprechvorgangs erleichtert es, den Ablauf solcher Synergismen zu unterdrücken oder sie zu verändern.“

Vorteil der beschriebenen Modelle ist, „dass sich damit *sowohl situative Sprechunflüssigkeiten* erklären lassen (weil es im Moment besonders schwierig ist, etwas Aufregendes unter Zeitdruck zu erzählen, oder weil im Moment die Sprechmotorikkontrolle nicht ausreichend funktioniert) *als auch länger andauernde Phasen* von Unflüssigkeiten (bei längerem Bestehenbleiben der hohen Anforderungen oder der geringen Kapazitäten). Zum anderen findet sich hier auch eine Vorstellung darüber, *warum Unflüssigkeiten bei Kindern phasenweise auftreten und auch wieder verschwinden* können: Hohe Anforderungen können wieder sinken, gering ausgeprägte Kapazitäten können aufgeholt werden, und dann gerät die Wippe wieder ins Gleichgewicht“ (Hansen/Iven 2002, S.19).

3.3.4 Psychosoziale Einflüsse

In dem Modell der Anforderungen und Kapazitäten wird zwar dargestellt, welche Faktoren bei der Entstehung von Unflüssigkeiten beteiligt sind, allerdings nicht, welche verstärkenden und aufrechterhaltenden Faktoren das Fortbestehen und die Weiterentwicklung der Symptomatik fördern. Anhand des im Folgenden abgebildeten „Dynamischen Modells zur Entwicklung des Stotterns“ (Hansen/Iven 2002, S.23) ist zu sehen, wie Stottern aus den entwicklungsgerechten Unflüssigkeiten heraus entstehen kann.

Ca. 80% der Kinder zeigen in ihrer Sprachentwicklung Phasen von Sprechunflüssigkeiten, die meisten finden ohne therapeutisches Eingreifen zu einer individuellen Sprechflüssigkeitskompetenz und nur bei 5 % der Kinder entstehen tatsächliche Stottersymptome, die nur bei 1 % bis in das Jugend- bzw. Erwachsenenalter hinein bestehen bleiben (Johannsen 2001, S. 153). Sowohl für das Entstehen als auch für das Verschwinden der Stottersymptome scheinen die Bewertungsprozesse aller an der Interaktion Beteiligten von besonderer Bedeutung. Bewertet das Kind seine Sprechkompetenzen trotz Sprechunflüssigkeiten positiv, wird in einem positiven Regelkreis das Selbst- und Fremdbild nicht ungünstig beeinflusst, d.h. das Kind bewertet weder sein Sprechen noch sich selbst als defizitär. Ebenso bewerten die Bezugspersonen das Sprechen des Kindes unter dem Aspekt des Inhaltes dessen, was gesagt wurde, und nicht an der Zahl der Unflüssigkeiten. Wenn die Bezugspersonen Korrek-

turen anbieten, wird das Kind sie als Erleichterung für das weitere Sprechen annehmen.

Auf Basis von entwicklungsgerechten Unflüssigkeiten kann auch ein negativer Regelkreis initiiert werden: Wenn das Kind aufgrund eigener Erfahrungen mit den Unflüssigkeiten (z.B. vermehrte Aufmerksamkeit, Aufregung, Angst, Anspannung, Anstrengung) und aufgrund von erlebten Reaktionen der Bezugspersonen Sprechen als unangenehm oder schwierig bewertet, d.h. sich nicht immer als sprachlich kompetent fühlt, werden Kind und Bezugspersonen verunsichert auf die Sprechunflüssigkeiten reagieren. „Die als Hilfe gedachten sprachlichen Korrekturen werden vom Kind eventuell als restriktive Einschränkung seines Mitteilungsbedürfnisses beurteilt und führen zu erneuter Sprechanstrengung, zu mehr subjektiv empfundenem Zeit- und Kommunikationsdruck und somit wahrscheinlich zu mehr Unflüssigkeiten, die wiederum alle Beteiligten verunsichern. Ein solch ungünstiger Verlauf ist vor allem dann anzunehmen, wenn mehrere kritische Faktoren zusammentreffen, (...).“ (Hansen/Iven 2002, S.20). Das Selbstbild des Kindes und entsprechende Bewertungen der Umwelt sind maßgeblich daran beteiligt, wie Phasen unflüssigen Sprechens bewältigt werden, d.h. ob sie angstfrei und ohne negative Gefühle erlebt werden, oder ob alle Beteiligten sie als Problem bewerten und sich damit auch die Wahrnehmung im Sinne „selbsterfüllender Prophezeiungen“ (Watzlawick 1991, S. 91) verändert. Letzteres würde bedeuten, dass nicht der Inhalt des Gesagten, sondern die Sprechunflüssigkeiten im Vordergrund der Wahrnehmung stehen.

„Stottern - als Resultat der Chronifizierung von Unflüssigkeiten - hat folglich nicht nur etwas mit der hörbaren Symptomatik der Redeunterbrechungen zu tun, sondern insbesondere auch mit den dazugehörigen Emotionen und Kognitionen. Wenn ein Kind sein Sprechen und damit sich selbst in seiner Gesamtpersönlichkeit als andersartig, von seinen und den Erwartungen der Umwelt abweichend empfindet, ändert sich die Selbstwahrnehmung dieses Kindes, es entwickelt das so genannte Störungsbewusstsein (...). Diese Veränderung, das Hinzutreten von Störungsempfindungen und emotionalen Reaktionen auf das Sprechen, markiert nach diesem Verständnis den Beginn des Stotterns“ (Hansen/Iven 2002, S. 21).

Ähnlich argumentieren Sandrieser und Schneider (2001): „Kinder können durch ihre fortschreitende kognitive Entwicklung ihre aktuellen Fähigkeiten bei Sprachplanung

und Sprechmotorik überfordern und so symptomatische Unflüssigkeiten auslösen. Kognitive Reaktionen auf Stottern können auf Stottern stabilisierend wirken. Sie spielen bei der Entwicklung einer Identität als Stotternder eine große Rolle“ (Sandrieser/Schneider 2001, S. 32).

„(...) das Stottern von Kindern begleiten schon häufig nicht direkt wahrnehmbare, verdeckte Symptome wie negative Emotionen (z.B. Angst und Scham) und Kognitionen (z.B. Selbstzweifel und Abwertung). Flucht- und Vermeidungsverhalten vor und von Situationen, die Sprechangst auslösen, verstärken das Symptomatische Stotterverhalten“ (Baumgartner 1999, S. 181).

„Emotionen können die Stotterhäufigkeit beeinflussen. Stottern hat aber auch Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung. Primäre emotionale Reaktionen auf Stottern sind zunächst Gefühle wie Ärger, Verwirrung, Panik und Traurigkeit. Gesprächspartner können auf Stottern *nicht* nicht reagieren. Ihre Reaktionen können dazu beitragen, daß diese primären Gefühlsreaktionen von sekundären Gefühlen und Reaktionen überlagert werden. Hierzu zählen Scham und Schuldgefühle, erlernte Hilflosigkeit und übersteigerte emotionale Selbstkontrolle. Diese sekundären Gefühle und Reaktionen stellen einen wesentlichen Teil der Belastung durch Stottern dar und werden gelernt“ (Sandrieser/Schneider 2001, S. 48).

Kinder, die ihr Selbstkonzept entsprechend verändern, versuchen mehr Kontrolle zu behalten, agieren mit mehr Misstrauen, stehen stärker unter Druck und sprechen mit größerer Anstrengung, so dass automatisches, flüssiges Sprechen weniger möglich ist. Zu berücksichtigen ist, dass viele Kinder, selbst wenn sie schon mit Anstrengungs- und Vermeidungshandeln agieren, dies nur in speziell für sie belastenden Situationen (z.B. Morgenkreis in der Kindertagesstätte, Einkaufen in der Bäckerei) tun, d.h. situative Störungsempfindungen entwickelt haben, die noch nicht mit einem generalisierten Selbstbild im Sinne von „Ich stottere“ und /oder „Ich bin Stotterer“ einhergehen.

Wichtig zu wissen ist, dass verstärkte Sprechanstrengungen die Folge verschiedener Kommunikationsbedingungen sein können:

- Korrigierend oder restriktiv empfundene Hinweise von wichtigen Bezugspersonen in die kind- und noch nicht erwachsenennormgemäße Sprache
- Häufiges Unterbrechen oder Fortführen der Äußerungen des Kindes
- Subjektiv empfundene Anforderung von schnellem Sprechen, von Zeitdruck
- Sprachentwicklungsstörungen, insbesondere Aussprache- und Wortfindungsstörungen
- Stimmstörungen
- Symptome von Poltern, insbesondere, wenn die Gesprächspartner eine direkte Verlangsamung oder Wiederholung des Sprechens fordern wie z.B. „Sprich langsam!“, „Sag es noch mal!“

(vgl. Guitar 1998; Perkins 1992, S. 144; Peters/Guitar 1991, S. 61; Baumgartner 1999).

Mit den genannten Problemfeldern ist beim Kind oft situativ oder generell die Erfahrung verbunden, dass Sprechen und Kommunikation schwierig sind. „Damit ist ein Grundstein zur Entstehung von bewussten Symptomwahrnehmungen gelegt. Als Reaktion darauf wird das Kind wahrscheinlich mit mehr Mühe, mehr bewusster Kontrolle sowie mit mehr Druck und Anstrengung versuchen, die Kommunikationshemmnisse zu überwinden, was für automatisiertes, flüssiges Sprechen kontraproduktiv ist und eher zu mehr Symptomen als zu einer Entlastung des Sprechens führt. Diese Erfahrung begünstigt die regelkreisartige Verfestigung der Symptome, ihrer Wahrnehmung und der emotionalen Reaktionen darauf“ (Hansen/Iven 2002, S. 22).

Dass Stottern bei Kindern beeinfluss- und veränderbar ist, wird im Modell (s. Abb. 7 auf der folgenden Seite) durch den in beide Richtungen weisenden Pfeil veranschaulicht.

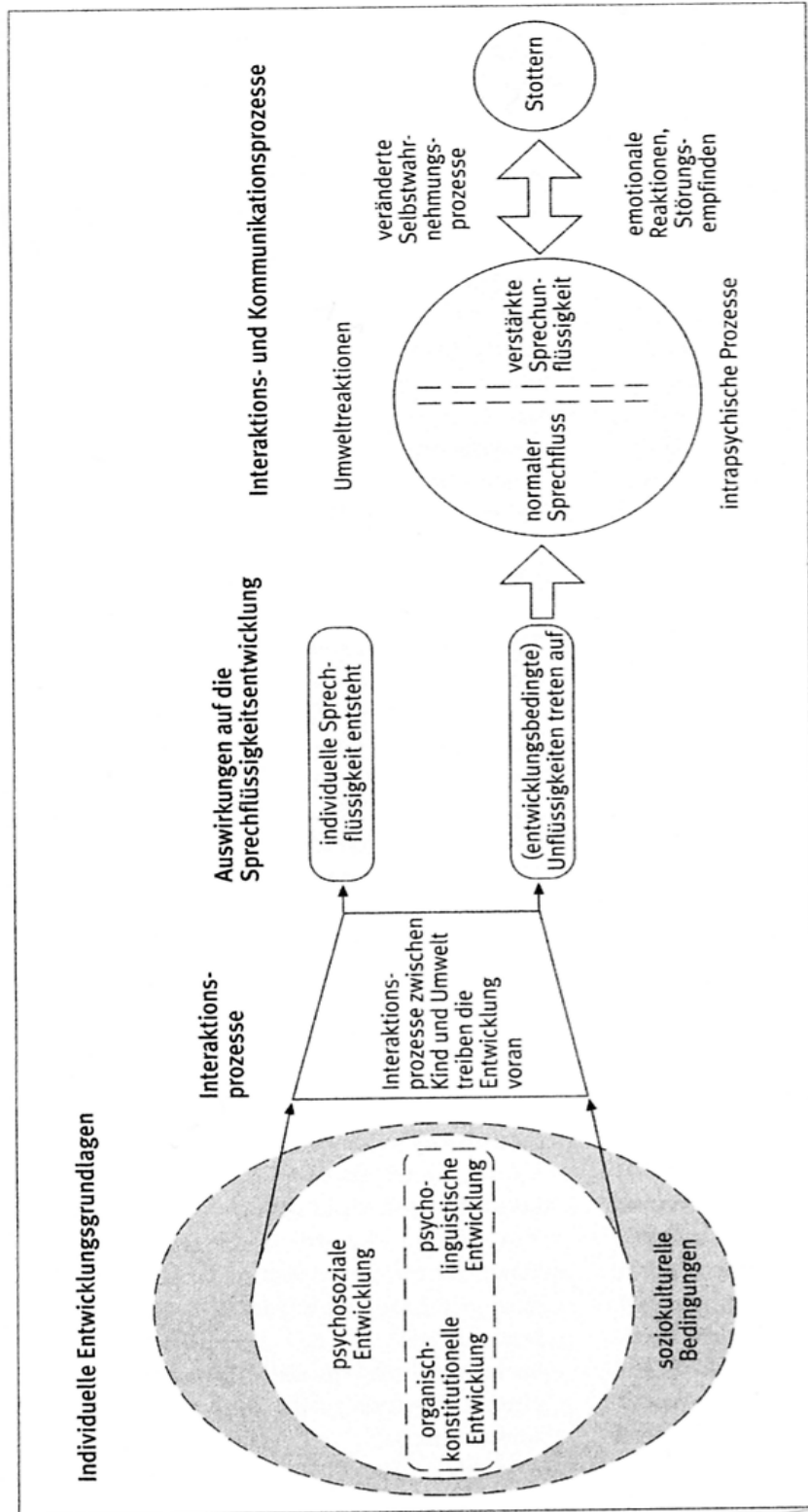


Abb. 7: Dynamisches Modell zur Entwicklung der Sprechflüssigkeit, von Unflüssigkeiten und Stottern (Hansen/Iven 2002, S. 23)

Wenn die Therapie frühzeitig beginnt und individuell auf das Kind und seine Bezugspersonen abgestimmt ist, lässt sich Stottern in den meisten Fällen über eine kommunikative Stärkung, über die Verflüssigung von Symptomen, dem Ausdehnen von vorhandenen flüssigen Sprechanteilen und dem Gestalten flüssigkeitsfördernder Kommunikationsbedingungen in ein sozial akzeptiertes unauffälliges Sprechen zurückführen. In der folgenden Übersicht des „Mehr-Ebenen-Modells des therapeutischen Handelns“ wird sehr gut deutlich, wie vielfältig und zahlreich die einzelnen zu integrierenden Bausteine sind. Aufgrund der vorliegenden Thematik dieser Arbeit würde es den Rahmen sprengen, die verschiedenen Elemente dieses Modells auszuführen. Es wird verwiesen auf Hansen/Iven (2002, S. 45 ff, S. 119 ff).

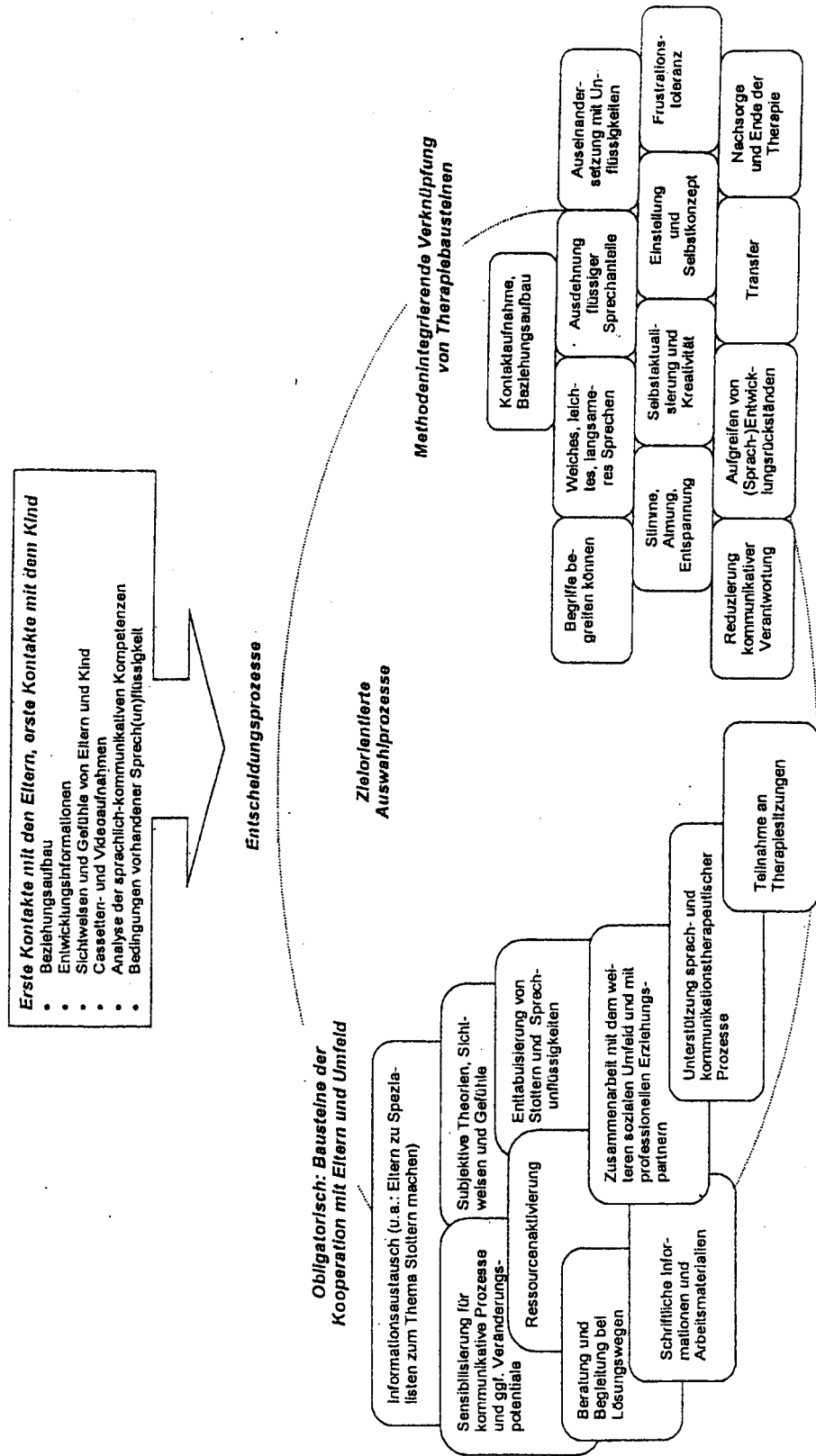


Abb. 8: Mehr-Ebenen-Modell des therapeutischen Handelns (Hansen/Iven 2002, S. 59)

Nachdem nun der aktuelle Stand der Theorie zu Definitionen, Merkmalen und der Entwicklung von Sprechflüssigkeiten bzw. Sprechunflüssigkeiten und Stottern dargestellt wurde, können erste gesellschaftliche Aspekte in Form von bestehenden Vorurteilen bzw. subjektiven Theorien von Eltern, Laien und auch manchen Fachleuten hinterfragt werden.

Bei der oben skizzierten Entwicklung zum chronifizierten Stottern (vgl. Kap. 3.3) wurde bereits angedeutet, dass Stottern das ist, was das Kind tut, um Stottern zu vermeiden. Dazu gehört das Umstellen von Sätzen oder die Benutzung anderer Wörter, um angstbesetzte Wörter, bei denen Kinder annehmen, dass sie stottern würden, zu vermeiden. Negativen Gefühlen („Ich bin sprachlich nicht kompetent!“) wird ein Kind mit sprachlichem Rückzug oder vermehrter Sprechanstrengung begegnen. Beide Lösungsversuche verstärken die Sprech- und Begleitsymptomatik. Die weitere Entwicklung des Stotterns ist in Zusammenhang mit den im ‚Dynamischen Modell‘ genannten Bedingungs- und Einflussfaktoren, intrapsychischen Prozessen zu sehen, mit Anforderungen, Belastungen und Bewältigungen etc. Vom Kind hin bis zum Erwachsenen nimmt das Stottern oft im Hinblick auf den Schweregrad und die Chronifizierung zu. Dies ist insbesondere in Abhängigkeit von psychischen und sozialen Einflüssen zu sehen (vgl. Weikert 1996, S. 17).

Als Modelle zur Beschreibung psychosozialer Einflüsse und Bedingungen eignen sich in diesem Zusammenhang die Stress-, Belastungs- und Bewältigungsmodelle von Lazarus (1995), Filipp (1995) und Ganter (1996). Bevor diese mit Stottern in Verbindung gesetzt werden können, sollen sie zum besseren Verständnis im folgenden Kapitel allgemein dargelegt werden. Daran werden sich dann gesellschaftliche Komponenten des Stotterns anschließen, d.h. Untersuchungen zu Wahrnehmungen und Einstellungen zum Stottern.

4. Stress, Belastung und Bewältigung im Zusammenhang mit Stottern

Immer mehr setzt sich auch in sprachheilpädagogischen Kontexten das psychosoziale Konstrukt von Belastung und Bewältigung durch (vgl. z.B. Giel 2000; Grohnfeldt 1996; Hansen 1996; Hansen 1997; Schoor 2000; Weikert 1996). Diese Perspektive erweitert die symptomorientierte Betrachtung von sprachlichen Auffälligkeiten um die Facette der individuellen Bewertungen und Reaktionen: So charakterisiert beispielsweise Schoor (2000, S. 197) eine „Sprachbehinderung als ‚Stress‘“.

4.1 Allgemeine Grundlagen der Belastungs- und Bewältigungstheorien

4.1.1 Begriffsbestimmung

Im alltagssprachlichen Verständnis sind mit Stress im Allgemeinen Belastungen verbunden, die durch Hektik, Nervosität, Angst, Unwohlsein und/oder Anstrengungen gekennzeichnet sind und von einzelnen Menschen als unangenehm oder gar bedrohlich erlebt werden. Für die Verarbeitungsprozesse, die im Zusammenhang mit belastenden Ereignissen wie Krankheiten, Krisen, Behinderungen etc. stattfinden, hat sich die Bezeichnung ‚Bewältigung‘ bzw. ‚Coping‘ etabliert (vgl. Brüderl 1988). „Unter Bewältigung versteht man dabei häufig alle kognitiven, emotionalen und behavioralen Anstrengungen, die dazu dienen, Anforderungen und Aufgaben, welche die persönlichen Ressourcen eines Menschen im Umgang mit Problemen angreifen oder übersteigen, zu meistern, zu tolerieren oder zu reduzieren“ (Brüderl/Halsig/Schröder 1988, S. 25).

Im Unterschied zu dem Konzept der ‚daily hassels‘ geht der traditionelle Lebensereignis-Ansatz davon aus, dass kritische Lebensereignisse oder Krisen die entscheidenden Ereignisse im Lebensverlauf von Menschen darstellen (vgl. Weber/Knapp-Glatzel 1988). Kritische Lebensereignisse sind nach Filipp folgendermaßen zu charakterisieren:

- „1. Sie stellen die *raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs* innerhalb und außerhalb der Person dar und sind somit im Strom der Erfahrungen einer Person zu lokalisieren. (...)
2. Kritische Lebensereignisse stellen *Stadien des relativen Ungleichgewichts* in dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt dar. (...)
3. (...) Gerade die *Tatsache ihrer emotionalen Nicht-Gleichgültigkeit* läßt kritische Lebensereignisse in dem Strom von Erfahrungen und Einzelereignissen, wie er jedes Leben kennzeichnet, als prägnant und herausragend erscheinen“ (Filipp 1995, S.24).

Während die Termini ‚Krise‘ und ‚kritisches Lebensereignis‘ synonym verwendet werden können, scheint der Begriff der Belastung als neutraler Oberbegriff für belastende Ereignisse und Vorgänge geeignet zu sein (vgl. Faltermaier 1988). Der Begriff der Bewältigung im Alltag wird meistens mit einer positiven Konnotation gebraucht, womit in wissenschaftlichen Kontexten nicht nur die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Belastungen gemeint ist, sondern unter Bewältigung werden jegliche Verarbeitungsprozesse und Handlungsweisen verstanden, die ein Individuum auf belastende Ereignisse zeigt. Welche Ereignisse als belastend empfunden werden, ist individuell sehr unterschiedlich. Mittlerweile besteht auch Konsens, dass nicht nur schwere Krisen im Leben eines Menschen zu Änderungen in der Lebensgestaltung führen können, sondern gerade ein oder mehrere, sich häufende Alltagsbelastungen (in der Bewältigungsforschung als ‚daily hassels‘ bezeichnet) weitreichende Folgen haben können. Dies geschieht insbesondere dann, wenn es zu einer kumulativen Verstärkung von alltäglichen belastenden Begebenheiten kommt und der Einzelne subjektiv das Gefühl hat, zu wenige oder keine Kontrollmöglichkeiten mehr zu besitzen (Lazarus 1990; Weber/Knapp-Glatzel 1988; Katz 1995).

In einer aktuellen Sichtweise können die Phänomene von Stress und Bewältigung als prozesshaftes und transaktionales Geschehen bezeichnet werden (vgl. hierzu u.a. Lazarus 1990, 1991; Lazarus/Folkman 1984; Brüderl 1988; Schwarzer 1992, 1993; Tausch 1993). Lazarus und Folkman (1984) gehen davon aus, dass es sich bei Stress und dessen Bewältigung um einen Prozess handelt, der als Wechselspiel zwischen personalen und situativen Variablen zu sehen ist. Entscheidend für das Entstehen von Stress ist, wie eine Person ihre eigenen Fähigkeiten im Verhältnis zu den situativen Variablen einschätzt bzw. bewertet. Dieser Vorgang wird von Lazarus

(1990) als Transaktion bezeichnet und ist seines Erachtens besonders geeignet, um hervorzuheben, dass situative und personale Merkmale gleichermaßen Einfluss auf das individuelle Bewältigungspotential nehmen und sich im Prozess des Aufeinandertreffens verändern und zu einer neuen Einheit werden können. „Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“ (Lazarus/Folkman 1984, S. 19).

4.1.2 Stressbewältigungsprozesse

Entscheidende Komponenten in der Stress-Konzeption von Lazarus sind die Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse einer Person, basierend auf der Annahme, dass es sich bei Stresswahrnehmung und Stressverarbeitung um Informationsverarbeitungsprozesse handelt, die durch Kognitionen, Emotionen und Motivationen gesteuert werden und sich wechselseitig bedingen. Bei den Bewertungsprozessen, die eine Person in Bezug auf die jeweilige Person-Umwelt-Beziehung (Transaktion) vornimmt, unterscheidet Lazarus zwischen primärer Einschätzung, Neueinschätzung und sekundärer Einschätzung (Lazarus 1990, 1991; Lazarus/Folkman 1984), wie in Abb. 9 auf der folgenden Seite dargestellt wird.

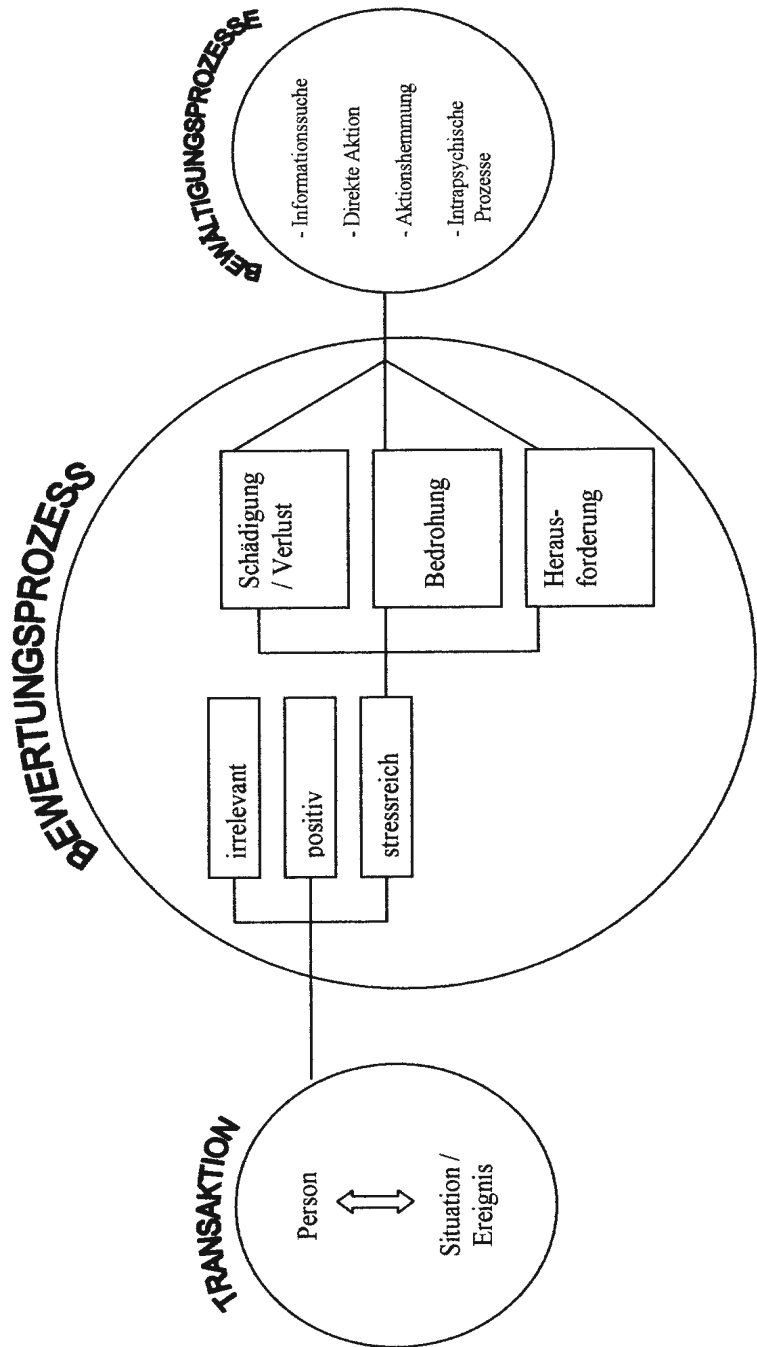


Abb. 9: Transaktionales Stressmodell (nach Lazarus 1995)

Der Bewältigungsprozess läuft modellhaft in folgenden Schritten ab:

- 1) Primäre Einschätzung
- 2) Neueinschätzung
- 3) Sekundäre Einschätzung
- 4) Bewältigungsverhalten⁵.

Mit primärer Einschätzung ist der Vorgang der ersten (vorläufigen) Einschätzung einer Transaktion für das eigene Wohlbefinden gemeint. Eine Transaktion kann als irrelevant, positiv oder stressreich eingeschätzt werden. Bei der Einschätzung als stressreich sind drei Formen zu unterscheiden: Die Transaktion kann für das Individuum eine Schädigung/einen Verlust, eine Bedrohung oder eine Herausforderung bedeuten (vgl. Lazarus 1990). Damit sind im Einzelnen folgende Bewertungsprozesse gemeint:

- Schädigung bzw. Verlust bezieht sich auf bereits eingetretene Ereignisse, „z.B. den Verlust einer geliebten Person, den Verlust körperlicher Funktionstüchtigkeit, den Verlust der sozialen oder Selbstwertschätzung oder den Verlust der existentiellen Sinnggebung“ (Lazarus 1990, S. 212).
- Bedrohung beinhaltet, dass die Ereignisse noch nicht eingetreten sind, sondern antizipiert werden. Ein Ereignis wird also gedanklich vorweggenommen als bedrohlich eingeschätzt. Die Ereignisse können die gleichen sein wie bei Schädigung bzw. Verlust.
- Herausforderung meint die positive Einschätzung einer Transaktion. Wenn jemand ein Ereignis als Herausforderung erlebt, so sieht er darin eine Möglichkeit zu persönlichem Wachstum, Gewinn oder Meistern des Ereignisses.

Beim Vorgang der Neueinschätzung handelt es sich um eine zeitlich verzögerte Neueinschätzung einer Transaktion aufgrund von neuen Informationen aus der Umwelt oder den eigenen Reaktionen einer Person. Mit diesem Konstrukt wird dem prozesshaften Verlauf von Stress und dessen Verarbeitung Rechnung getragen.

Wenn eine Transaktion als stressreich eingeschätzt wird, tritt der Vorgang der sekundären Einschätzung ein. Damit beginnt der Prozess des aktiven Bewältigungs-

⁵ In der Literatur wird „Verhalten“ nicht nur im Sinne eines Reiz-Reaktionsschemas verwendet, sondern auch synonym mit „Handeln“ gebraucht. Der Verfasser schließt sich bzgl. der Charakterisierung von „Handeln“ bzw. „Handlung“ der Auffassung Mutzecks an, die in Kapitel 2.3 dargelegt wurde.

handelns. Die Art und Weise der vorher abgelaufenen Einschätzungsprozesse beeinflussen das Bewältigungsverhalten, das eine Person zeigt. Der Bewertungsprozess kann bewusst oder unbewusst verlaufen. Meistens findet eine Vielzahl von Bewertungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig oder in rascher zeitlicher Folge statt, die dem eigentlichen Bewältigungshandeln vorausgehen. Beim Vorgang der sekundären Einschätzung setzt eine Person ihre Einschätzung der Ereignisse in Beziehung zu den personalen, sozialen und materiellen Ressourcen, über die sie verfügt bzw. zu verfügen meint. Eine bedeutsame Ressource stellt das Konstrukt der Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1977) dar. Je nach Erwartungen einer Person an ihre Selbstwirksamkeit werden sich die Einschätzungsprozesse und die damit gekoppelten Handlungen verändern. Anzunehmen ist, dass der Prozess der Bewältigung kein kontinuierlich verlaufender Vorgang ist, bei dem es der betroffenen Person immer besser geht, sondern der Bewältigungsprozess ist durch Fortschritte, Rückschritte und Stagnationen gekennzeichnet.

4.1.3 Formen und Bewertungen des Bewältigungsverhaltens

Filipp (1990) weist darauf hin, dass sich alltägliche Verhaltensweisen nicht von solchen, die als Bewältigungsverhalten beschrieben werden, unterscheiden müssen. „Diese Beschreibung von Bewältigungsverhalten impliziert, daß es keine übergeordneten Kategorien von Verhaltensweisen gibt, die immer und ausschließlich Bewältigungsverhalten sind“ (Weikert 1996, S. 46). Daraus folgt im Umkehrschluss auch, dass die zur Bewältigung notwendigen Handlungskompetenzen im Repertoire der Alltagshandlungen bereits als Ressourcen vorhanden sind, ihnen im Bewältigungsprozess jedoch eine neue Bedeutung verliehen wird.

Bei den unterschiedlichen Einteilungen der Bewältigungsformen hat sich das Kategoriensystem von Lazarus (1990) als übergreifend und praxisrelevant herausgestellt (vgl. Weikert 1996, S. 457). Das Bewältigungsverhalten kann innerhalb der Subkategorien deskriptiv dargestellt oder auch weiter kategorisiert werden.

Lazarus unterscheidet vier Bewältigungsformen:

- Informationssuche
- direkte Aktion
- Aktionshemmung und
- intrapsychische Prozesse.

Jede Form kann emotionsregulierend oder auch problemlösend wirken. Die Formen können auf die eigene Person oder auf die Umwelt gerichtet sein und sich auf alle zeitlichen Dimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) beziehen.

- Der Vorgang der Informationssuche bedeutet, dass eine Person (bewusst oder unbewusst) aus stressreichen Ereignissen die Informationen herausfiltert, die sie für die Wahl bestimmter Bewältigungsstrategien bzw. zur Neueinschätzung des Ereignisses braucht. Auch ‚Nichtwissen‘ kann in diesem Sinne eine positive Funktion im Bewältigungsprozess erfüllen.
- Unter direkter Aktion werden die Aktivitäten zusammengefasst, die eine Person einsetzt, um mit stressreichen Ereignissen fertig zu werden, z.B. in Form von Streit- bzw. Diskussionsgesprächen oder sportlichen Aktivitäten.
- Mit Aktionshemmung ist die Inaktivität bzw. die Unterdrückung von Handlungsimpulsen gemeint. Dies ist häufig zur Regulation des sozialen Zusammenlebens wichtig. Oft können Entscheidungen über das mögliche Bewältigungsverhalten erst getroffen werden, wenn Emotionen wie Wut und Hass unterdrückt werden.
- Mit intrapsychischen Prozessen sind alle kognitiven und emotionalen Prozesse gemeint, die der Bewältigung stressreicher Ereignisse dienen. Nach Lazarus (1990) gehören dazu beispielsweise Abwehrmechanismen wie Flucht- und Vermeidungsverhalten, die ein Gefühl der Kontrolle über bedrohliche Ereignisse vermitteln.

Das Bewältigungsverhalten umfasst alle Verhaltensweisen einer Person, die ihr zur Verfügung stehen, um mit stressrelevanten Ereignissen umzugehen. Das Verhalten kann dabei sowohl darauf ausgerichtet sein, die emotionale Befindlichkeit zu regulieren als auch die objektiv vorhandene oder subjektiv empfundene Problemlage zu verbessern. Es ist davon auszugehen, dass beide Ebenen interagieren und gleichberechtigte Aufgaben erfüllen.

Die Effektivität von Bewältigungsverhalten zu beurteilen gestaltet sich recht schwierig. „Inwieweit ein bestimmtes Verhalten erfolgreich in bezug auf die Bewältigung von belastenden Ereignissen ist, läßt sich oftmals nur aus der subjektiven Einschätzung der Betroffenen rekonstruieren. Zudem hängt die Einschätzung von den jeweiligen Kontextbedingungen ab und kann sich somit von Situation zu Situation ändern“ (Weikert 1996, S. 49).

Das jeweils vom Einzelnen gezeigte Bewältigungsverhalten ist nicht standardisierbar und seine Effekte sind letztendlich kaum prognostizierbar, weil die dem Individuum zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen von einer Vielzahl innerer und äußerer Faktoren abhängen. Trotzdem findet eine gesellschaftliche Bewertung der Bewältigungsbemühungen statt: „Die Diskussion über die Ziele und Bewertungen von Bewältigungsverhalten kann nicht unabhängig von den soziokulturellen Rahmenbedingungen und ihren impliziten normativen Wertmaßstäben gesehen werden. (...) Diese normativen Bewertungen finden sich nicht nur in der theoretischen Auseinandersetzung über das Bewältigungsverhalten, sondern sie finden sich vor allem auch im Alltag. Auf welche Weise jemand mit seinen Belastungen umgeht und wie er sein Leben meistert, wird von seinen Mitmenschen bewertet“ (Weikert 1996, S. 50).

Als übergeordnetes Ziel bei der Bewältigung von Belastungen sind die Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens und die Verbesserung der Lebensqualität zu nennen (vgl. Filipp 1995). Die Kriterien, die der einzelne Mensch hier anlegt, können individuell sehr unterschiedlich sein.

Filipp (1995) betrachtet in ihrem Modell sowohl ‚Lebensereignisse‘ als auch ‚Personen‘ als aktive Kräfte im Prozess der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von kritischen Lebensereignissen. Die aktive Rolle der Person sieht sie nicht nur wie Lazarus (1995) „in der spezifischen Art ihrer Wahrnehmung und Bewertung von Lebensereignissen und in der spezifischen Art ihrer aktionalen Auseinandersetzung mit diesem Ereignis (...). Ihre aktive Rolle muß auch darin gesehen werden, daß sie selbst (mit)bestimmen kann, mit welchen kritischen Lebensereignissen, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Ereignisabfolge sie konfrontiert sein wird“ (Filipp 1995, S. 11). Welche Faktoren Einfluss auf Bewältigungsprozesse haben können, wird von Filipp (1995, S. 10 und in dieser Arbeit Abb. 10 auf der übernächsten Seite) in ihrem

Modell zur Analyse kritischer Lebensereignisse veranschaulicht. Sie unterscheidet folgende Ebenen: Antezedenzmerkmale, Personmerkmale, Kontextmerkmale, Ereignismerkmale, Prozessmerkmale und Konsequenzmerkmale. Die einzelnen Faktoren und Ebenen sind wechselseitig und prozesshaft miteinander verflochten. Sie werden auf eine zeitliche Achse projiziert, um den Prozesscharakter zu verdeutlichen. Es werden gleichzeitig vorauslaufende und konkurrente Bedingungen berücksichtigt, „und zwar in einem mehrfachen Sinne: Bedingungen für den *Eintritt* von Ereignissen, für die *Art des Umgangs* mit Ereignissen (i. S. von Ressourcen) und damit letztlich Bedingungen für die *Wirkung* von Ereignissen“ (Filipp 1995, S. 13).

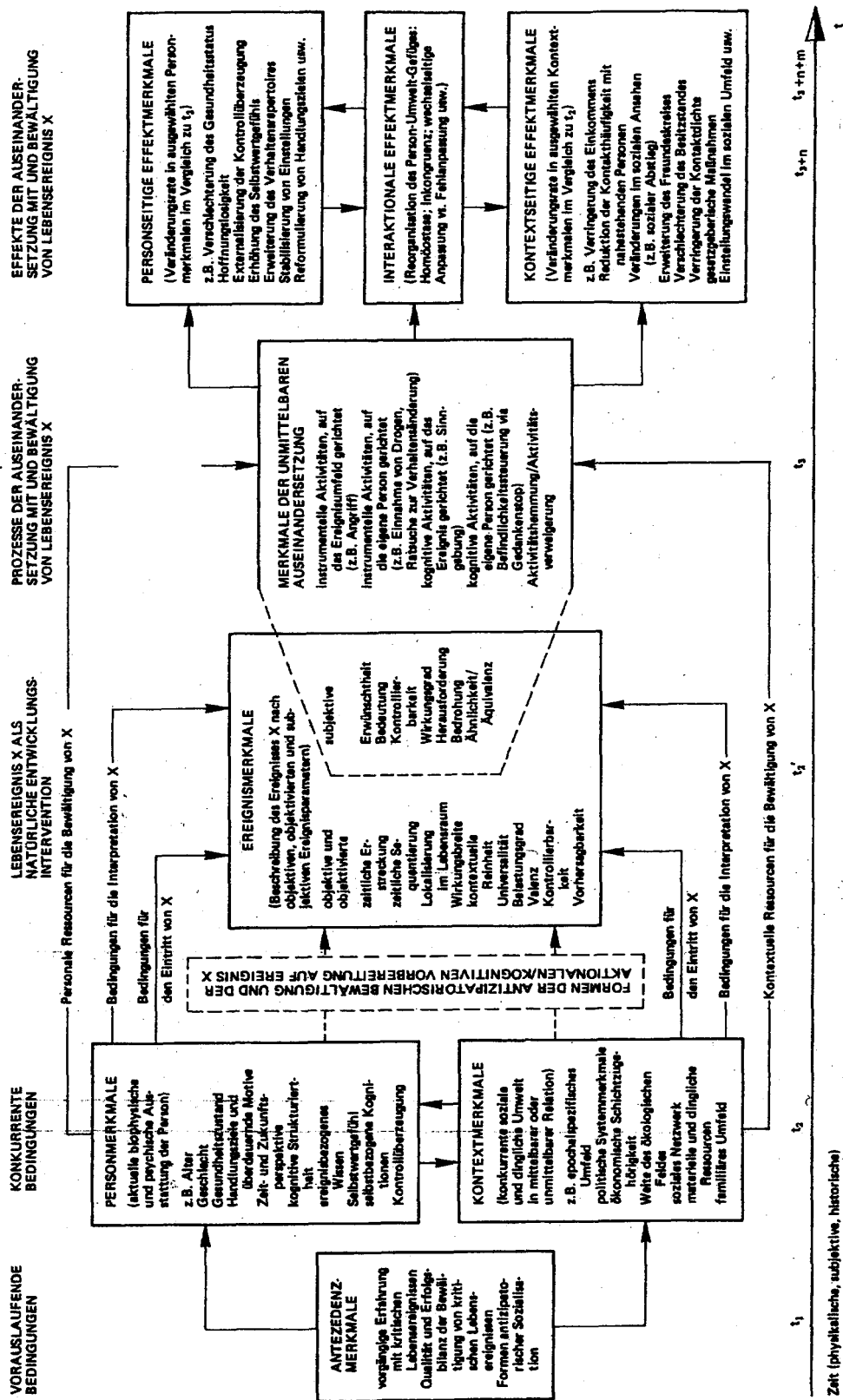


Abb. 10:

Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse (Fillip 1995, S. 10)

Hier wird zunächst die Bedeutung der einzelnen Merkmale skizziert, bevor dann in Kapitel 4.2 die Übertragung auf den Problembereich „Stottern“ vorgenommen wird.

Antezedenzmerkmale

Zu den vorauslaufenden Bedingungen gehören die bisherige Lebensgeschichte, die Erfolgsbilanz der bisherigen Bewältigung von Lebensereignissen und auch die sog. „antizipatorische Sozialisation“, d.h. die Vermittlung von Wissen und/oder Fertigkeiten, die Personen auf spezifische Lebensereignisse vorbereiten und eine angemessene Bewältigung erleichtern sollen.

Personmerkmale

Personmerkmale beinhalten alle Ressourcen des Individuums, die die Bewältigung von Belastungen beeinflussen. Sie gestatten es in hohem Maße vorherzusagen, wie der Eintritt eines Ereignisses und die Ereignisqualitäten durch die Person selbst wahrgenommen und bewertet werden. „Lebensereignisse erhalten ihre spezifische Qualität und damit ihren Wirkungsgrad für nachfolgende Veränderungen in der Person auch - in vielen Fällen vielleicht ausschließlich - durch die Formen der *subjektiven Ereigniswahrnehmung*“ (Filipp 1995, S. 16). Personmerkmale (wie z.B. Geschlecht, Alter) erlauben ferner Vorhersagen, ob und mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Person mit Ereignissen einer spezifischen Qualität konfrontiert werden wird. Von Bedeutung ist auch die Frage nach den physischen und psychischen Ressourcen, die einer Person für eine effiziente Auseinandersetzung mit Lebensereignissen zur Verfügung stehen. „Jerusalem (1990) und Schwarzer (1992, 1993) sowie Lazarus und Folkman (1984) gehen davon aus, daß eine Person über individuumspezifische Ressourcen verfügt, die die Wahrnehmung und Verarbeitung von Belastungssituationen beeinflussen. Diese Ressourcen sind in enger Wechselwirkung mit den kognitiven und emotionalen Einschätzungsprozessen einer Person zu sehen und können die Vulnerabilität einer Person gegenüber Belastungen mitbestimmen“ (Weikert 1996, S. 53). Entscheidende Faktoren sind „commitments“ und „beliefs“ (vgl. Lazarus/Folkman 1984). Mit „commitments“ ist gemeint, was für eine Person wichtig und bedeutsam ist und Einfluss auf die Motivation nehmen kann. Mit „beliefs“ sind allgemeine Überzeugungen gemeint (z.B. auch der Glaube an ein höheres Wesen), insbesondere Erwartungen an die Selbstwirksamkeit einer Person bzw. persönliche Kontrollmöglichkeiten. „Die Variable *„Selbstwertgefühl“* etwa gehört nach Ansicht vie-

ler Autoren (z.B. *Lieberman 1975, Pearlin & Schooler 1978*) zu den psychischen Ressourcen, welche den Bewältigungsprozess erleichtern und unterstützen. Häufig wird auch die Variable „*Kontrollüberzeugung*“ als moderierendes Merkmal in diesem Kontext genannt“ (Filipp 1995, S. 19).

Als beeinflussende Variablen sieht Schwarzer (1992) vor allem Angst und Ängstlichkeit sowie Optimismus und Widerstandsfähigkeit („hardiness“), die mit in das Selbstkonzept (darunter sind vor allem kognitive Repräsentationen über die eigene Person zu verstehen) einer Person einfließen. Schwarzer (1993, S. 83ff) unterscheidet zwischen Angst als einem Zustand und Ängstlichkeit als einem Persönlichkeitsmerkmal. Unter Angstzustand ist ein situativ und emotional unangenehmer Erregungszustand zu verstehen, der vom Individuum bewusst erlebt wird. Er läuft zum einen auf physiologischer, vegetativer Ebene ab (Steigerung der Herzfrequenz, allgemein hohes Erregungsniveau, Schweißreaktionen etc.) und zum anderen wird er kognitiv bewusst erlebt und kann vom Individuum beschrieben werden. Auf vergleichbare Situationen reagieren Menschen unterschiedlich ängstlich, d.h. die Angstbereitschaft ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Wenn die Bereitschaft mit Angst zu reagieren chronisch geworden ist, spricht man von Ängstlichkeit. „Ängstlichkeit ist ein zeitlich überdauerndes und stabiles Persönlichkeitsmerkmal, welches wahrscheinlich im Laufe des Lebens durch die Erfahrung und Bewertung von angstbesetzten Situationen erworben wird“ (Weikert 1996, S. 54).

Dass eher die Konfiguration von verschiedenen Personmerkmalen als einzelne Merkmale für die Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Lebensereignissen bedeutsam sind, hat beispielhaft Kobasa (1979) mit ihrem Konzept der Widerstandsfähigkeit gezeigt. Dabei sind drei Personmerkmale relevant: eine hohe internale Kontrollüberzeugung, ein hohes Maß der Akzeptanz eigener Lebenspläne, Einstellungen und Handlungsweisen sowie die Bereitschaft, Veränderungen als Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung aufzufassen. Diese Konstellation von Personmerkmalen führt dazu, die Neuartigkeit, Unvorhersehbarkeit etc. von Lebensereignissen nicht unbedingt als bedrohlich, sondern als Herausforderung an die eigenen Kompetenzen zu erleben (vgl. Antonovsky 1987 und hier Kap. 4.2.2).

Merkmale des Situationskontextes

Merkmale des sozialen und ökologischen Kontextes auf unterschiedlichen Ebenen können analog zu den oben genannten Personmerkmalen die Wahrnehmung und Einschätzung von Lebensereignissen (mit-)bedingen. Gleichzeitig können Kontextmerkmale auch Ressourcen bei der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Lebensereignissen darstellen. „Von allen möglichen Kontextmerkmalen, die die Auseinandersetzung mit Lebensereignissen moderieren und wesentliche Ressourcen für ihre Bewältigung darstellen, scheinen die Einbindung in ein soziales Beziehungsgefüge und das damit einhergehende Ausmaß an *sozialer Unterstützung* die am meisten überprüften und berücksichtigten Aspekte zu sein“ (Filipp 1995, S. 22). ‚Ausmaß‘ ist hier weniger quantitativ als vielmehr qualitativ zu verstehen. Von vorrangiger Bedeutung für die Weitergabe sozialer Unterstützung scheint die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen, über die jemand verfügt, zu sein (vgl. Schwarzer 1993; Schwarzer/Leppin 1991; Weikert 1996). Inhalte und Funktionen der sozialen Unterstützung treten in verschiedenen Formen auf (vgl. Schröder/Schmitt 1988, S. 153):

- Emotionale Unterstützung (emotional support), wie z.B. Vertrauen, Zuneigung, Wärme, Trost, Mitleid, Einfühlungsvermögen etc.
- Instrumentelle Unterstützung (instrumental support) bezeichnet konkrete, direkte Hilfsmaßnahmen wie z.B. Hilfe am Arbeitsplatz.
- Unterstützung durch Informationen (informational support) bezieht sich auf die Übermittlung von Informationen, die erforderlich sind, um ein Problem angemessener zu lösen.
- Unterstützung der Selbstbewertung (appraisal support) beinhaltet sämtliche Informationen und Handlungen, die einer Person Rückmeldung über sich und ihr Verhalten geben und damit dazu dienen, sich selbst besser einschätzen zu können.

Bekommt eine Person soziale Unterstützung, so kann sich diese im Bewältigungsprozess positiv auf die emotionale Befindlichkeit auswirken, auf das vorhandene Problem, auf emotionale und kognitive Bewertungsprozesse und so die Selbstbewertung einer Person ändern.

Ereignismerkmale

Filipp (1995) unterscheidet Ereignismerkmale danach,

- „1. ob sie indikativ für das Ereignis selbst und theoretisch voraussetzungsfrei zu formulieren sind, wie z.B. der Zeitpunkt eines Ereignisses in der Biographie einer Person, die Dauer eines Ereignisses usw. (*objektive Ereignisparameter*),
2. ob sie Merkmale darstellen, die man kritischen Lebensereignissen qua intersubjektiver Konsensbildung oder qua theoretischer Setzung zuschreibt (*objektivierte Ereignisparameter*) oder
3. ob sie zur Kennzeichnung der Art und Weise, wie die jeweils betroffene Person das Ereignis wahrnimmt und interpretiert, herangezogen werden (*subjektive Ereignisparameter*)“ (Fillip 1995, S. 25).

Diese Einteilung schließt selbstverständlich nicht aus, dass ein Merkmal gleichzeitig als objektiver, objektivierter und subjektiver Ereignisparameter herangezogen werden kann.

Als Ereignismerkmale werden die besonderen Merkmale der Belastung bzw. einer Behinderung, Krankheit oder Störung bezeichnet. Jede Form von Störung zieht eine spezifische Form der Belastung nach sich, mit der der Einzelne umzugehen lernen muss. Darüber hinaus ziehen viele Krankheiten und Störungen ganz spezifische Bewertungsmuster und Zuschreibungsprozesse der Gesellschaft nach sich. „Gesellschaftliche Bewertungsmuster bleiben dem einzelnen Betroffenen natürlich nicht verborgen, sondern es ist davon auszugehen, daß externe und interne Bewertungen (appraisal) wechselseitig interagieren und in das Selbstkonzept, was eine Person über sich hat, einfließen“ (Weikert 1996, S. 58).

Prozessmerkmale

Unter Prozessmerkmalen wird das eigentliche Bewältigungshandeln auf emotionaler und kognitiver Ebene verstanden. Dabei stellt die Wahrnehmung einer Situation bzw. eines Ereignisses bereits einen ersten, oft entscheidenden Schritt in dem Prozess der Auseinandersetzung und Bewältigung dar (vgl. insbesondere Lazarus 1995, s.o.). Nach Schwarzer (1993) sind vor allem Aspekte der subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse ‚Selbstaufmerksamkeit‘ und ‚Selbstwirksamkeitserwartung‘ zu nennen. Selbstaufmerksamkeit meint die Hinwendung der Aufmerk-

samkeit einer Person auf sich selbst. Unterschieden wird zwischen privater und öffentlicher Selbstaufmerksamkeit. Öffentliche Selbstaufmerksamkeit richtet sich auf die Wirkung des Selbst in der Öffentlichkeit. „Immer wenn man sich überlegt, was andere wohl von einem halten, liegt öffentliche Selbstaufmerksamkeit vor“ (Schwarzer 1993, S. 73). Mit privater Selbstaufmerksamkeit sind alle Formen von Introspektion gemeint. Sie können die Gefühlslage intensivieren oder auch zu veränderten Erkenntnissen über das Selbst führen. Schwarzer (1993) versteht Selbstaufmerksamkeit nicht nur als kognitiven Vorgang, sondern als Persönlichkeitsmerkmal.

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung geht auf Bandura (1977) zurück. Gemeint ist damit die Erwartung oder auch der Glaube an die Wirksamkeit eigener Handlungen und Handlungsüberlegungen. Mitbestimmend für die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person sind nach Bandura (1977, S. 195 ff) vier Bereiche:

- direkte Erfahrungen
- indirekte Erfahrungen
- symbolische Erfahrungen und
- Gefühlsregungen.

Bei der Selbstwirksamkeitserwartung geht es nicht um die tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Belastungen, „sondern darum, was jemand glaubt, wie er mit den wahrgenommenen Anforderungen fertig wird. Die Kompetenzerwartung bezieht sich auf die subjektive Verfügbarkeit von Bewältigungshandlungen, ohne mit den objektiven Handlungsressourcen übereinstimmen zu müssen“ (Schwarzer 1992, S. 18). Ein enger Zusammenhang des Konstruktes der Selbstwirksamkeitserwartung besteht mit dem Modell der „Erlernenen Hilflosigkeit“ von Seligmann (1979). Erleben Menschen Anforderungs- oder Belastungssituationen, in denen sie keinen Einfluss auf den Verlauf der Situation bzw. die gestellten Anforderungen haben, so erleben sie sich gegenüber diesen Einflüssen als hilflos. Dieses Erleben ist im Zusammenhang mit der Vorstellung von Kontrolle zu sehen, die eine Person hat oder zu haben meint. „Gelernte Hilflosigkeit ist ein motivationaler, kognitiver und emotionaler Zustand, der auf der wiederholten Erfahrung von Unkontrollierbarkeit beruht“ (Schwarzer 1993, S. 145).

Die Modellvorstellungen von Selbstaufmerksamkeit, Selbstwirksamkeitserwartung und erlernter Hilflosigkeit haben hohe Relevanz für das Bewältigungshandeln in Verbindung mit Normabweichungen, wie sie Krankheiten, Störungen, Behinderungen etc. darstellen. Vermutlich richten Menschen, die in irgendeiner Weise von Normvorstellungen abweichen, ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf ihr Selbst. „Hierbei können sowohl personale als auch situative Faktoren von Bedeutung sein. Alle drei Konstrukte (sog. Modellvorstellungen, der Verf.) stehen in enger Wechselbeziehung zu sozialer Angst“ (Weikert 1996, S. 60).

Konsequenzmerkmale

Mit den Konsequenzmerkmalen sind die Auswirkungen und Rückwirkungen des Bewältigungsprozesses gemeint. Generalisierende Aussagen zu den Effekten von Bewältigungsbemühungen sind kaum möglich, da das Spektrum der Merkmale, bezüglich derer man die Effekte von kritischen Lebensereignissen prüfen kann, sehr weit ist. So scheint sich die Auswahl und Festlegung der Merkmale, die als ‚ Folgevariablen‘ der Auseinandersetzung mit Ereignissen verstanden werden, eher an Alltagserfahrungen und Vorannahmen zu orientieren, als dass sie auf der Grundlage theoretischer Überlegungen zum Wirkungsgefüge zwischen Person und Lebensereignis vorgenommen wären (vgl. Filipp 1995, S. 41).

Die Praxisrelevanz der Forschungsergebnisse zu den kritischen Lebensereignissen äußert sich vor allem in präventiven Maßnahmen, wobei der Sinn solcher Maßnahmen nicht darin liegt, kritische Lebensereignisse zu verhindern und ein „ ereignisarmes Leben“ zu führen, sondern Menschen zum konstruktiven Umgang mit solchen Ereignissen zu befähigen (vgl. Filipp 1995, S. 45), da kritische Lebensereignisse eben auch Realitäten des Lebens sind. „Wenn es im Rahmen primärer Prävention gelingt, Individuen auf die Auseinandersetzung mit diesen Ereignissen vorzubereiten, wenn es gelingt, die für solche Auseinandersetzungsprozesse wesentlichen Kompetenzen und angemessenen Handlungsmuster zu identifizieren und im Rahmen antizipatorischer Sozialisation zu ihrem Aufbau beizutragen - wenn all dies gelänge, dann wäre hierin schon ein ungeheurer Gewinn der grundwissenschaftlichen Forschung zu sehen“ (Filipp 1995, S. 45).

4.2 Bedeutung der Stressbewältigungstheorien für das Stottern

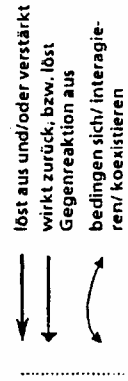
4.2.1 Zusammenhänge von Stottern und Stress

Welche Ereignisse oder Situationen vom Einzelnen als belastend empfunden werden, ist individuell sehr unterschiedlich. Das gilt auch für Stottern: „In welchem Maße das Stottern als belastend empfunden wird, welche Erlebnisse sich positiv oder negativ auf das Kommunikationsverhalten auswirken, ist individuell ganz unterschiedlich“ (Weikert 1996, S.61). Trotzdem lässt sich darstellen wie Belastungen zum Stottern führen und wie aus Stottern Belastungen resultieren können, wie sie in Wechselwirkung miteinander stehen und welche subjektiven Bedeutungen sie für den Einzelnen einnehmen können. Dazu sind u.a. die im Kapitel 4.1. beschriebenen Modelle von Lazarus (Abb. 9) und Filipp (Abb. 10) als theoretischer Hintergrund relevant. Hinzu kommt vor allem zur Erklärung der Variabilität des Stotterns das Stressbedingungsmodell von Ganter 1990 (s. auch Abb. 11 auf der folgenden Seite).

Im Allgemeinen lässt sich bei allen Menschen beobachten, dass Stress bzw. Belastungen Auswirkungen auf das Sprechen und die Stimme haben können (vgl. z.B. Kriebel 1986; Schwarzer 1993). Einfluss hat nicht nur psychischer, sondern auch physischer Stress (vgl. z.B. Selye 1957; 1988). Bei physischem Stress werden gegenläufige Muskelbewegungen aktiviert, die zu einer erhöhten Muskelanspannung führen. Bei Menschen, die stottern, kann dies im Bereich der Sprechmuskulatur zu einer Verstärkung des Stotterns führen. „Da davon auszugehen ist, daß Stotternde ein labiles sprech-sprachliches System haben, das in bezug auf die Sprechflüssigkeitsproduktion sehr empfindlich und stör anfällig mit Unterbrechungen reagiert (Webster 1989), kann vermutet werden, daß Streß und Belastungen als zusätzliche Faktoren große Auswirkungen auf die Funktionalität des Systems haben (Graichen 1985). In Verbindung mit subjektiven Bewertungsprozessen, die Stotternde in bezug auf ihr Sprechen bzw. Stottern vornehmen, läßt sich die hohe intra- und interpersonelle Variabilität beim Stottern erklären“ (Weikert 1996, S. 67).

Stressbedingungsmodell (Stressoren als Auslöser/Verstärker, nicht Verursacher):

Modell zur Erklärung für die hohe "Variabilität" des Stotterns bzw. "Sprechleistungsschwankungen" ! ?



Psycholinguistische Stressoren

- Sprechanforderung (Sprechleistung)
- Sprachniveau (Komplexität der Äußerung)
- Bedeutungsgehalt der Äußerung
- Sprachliche Erschöpfung

Psychische/Soziale Stressoren

- Befindlichkeit (Gestimmtheit)
 - depressiv/ nervös/ innere Unruhe
 - traurig
 - existenzielle Verunsicherung (arbeitslos/ Knast/ etc.)
- Kognitionen/ Emotionen
 - negative Einstellung zum Stottern
 - Angst vorm Stottern
 - Schwierige Buchstaben/ Wörter
- Anwesenheit von Gesprächspartner (I)
 - Unsicherheit/ soziale Angst
 - vor Autoritäten
 - vor bestimmten Personen
 - vor einer Gruppe
 - vor fremden Situationen
 - vorm Telefonieren

Organische/Physiologische Stressoren

- Übermüdung
- Erschöpfung
 - Sportliche Verausgabung
 - Atemliche Verausgabung
- Drogen
- Krankheit/Schmerz
- ...

Anmerkung:

- Körperliche und seelische Befindlichkeit bestimmen den Streßgrundpegel
 - Stressoren bewirken nicht zwangsläufig vermehrtes Stottern:
- Unterscheidung von *Eu- und Distress*, bzw. *Frage nach der Belastbarkeit/ Überforderung des einzelnen Stotternden*

Abb. 11: Stressbedingungsmodell (Ganter aus Weikert 1996, S. 68)

Die Zusammenhänge zwischen Stress-Belastungen und Stottern sind sehr vielfältig und können als reziproker Wirkmechanismus verstanden werden: „Psycholinguistische, organisch/physiologische sowie psychische und soziale Stressoren können dazu führen, daß Stottern ausgelöst wird bzw. verstärkt auftritt (vgl. Schulze 1978; Starkweather 1987; van Riper 1971; Wingate 1979). Die drei Einflußbereiche (Stressoren) können eine situations- und zeitspezifische Variabilität des Stotterns bzw. Sprechleistungsschwankungen bewirken: Verstärkt sich das Stottern, so kann dies wiederum Rückwirkungen auf die einzelnen Bereiche haben. Je nachdem, wie eine Person einzelne Variablen wahrnimmt und in bezug auf ihre Handlungskompetenzen eingeschätzt (einschätzt, Anm. d. Verf.), können die Bewertungsprozesse zu einer Verstärkung, Reduzierung oder auch zu keiner Veränderung der Reaktionen führen“ (Weikert 1996, S. 67).

Wenn jemand in einer bestimmten Situation feststellt, dass er unsicher ist, so werden die folgenden Handlungen davon abhängen, ob er zu der Einschätzung gelangt, dass dieses Ereignis stressreich, irrelevant oder positiv ist (vgl. Lazarus, Kap. 4; Abb. 9, S. 87). Gelangt er zum Ergebnis ‚stressreich‘, so kann sich die Unsicherheit verstärken und als Konsequenz auch andere Bereiche ungünstig beeinflussen.

Die in dem Modell von Ganter (Kap. 4.1.2, Abb. 11, S. 101) genannten drei Einflussbereiche (Organische/physiologische Stressoren, Psycholinguistische Stressoren, Psychische/soziale Stressoren) stehen in Wechselwirkung miteinander, werden allerdings je nach situativen und personalen Faktoren unterschiedlich relevant. So können z.B. in bestimmten Situationen psycholinguistische Faktoren bedeutsam werden, wenn jemand einen schwierigen Sachverhalt erläutern soll oder sprachlich erschöpft ist, da er bereits den ganzen Tag reden musste. Organisch-physiologische Faktoren wie z.B. Krankheiten können sich ebenfalls verstärkend auf das Stottern auswirken (vgl. Hildebrand/Kowalczyk 1999). Die größte Relevanz haben sicher in den meisten Situationen (bei allen Menschen) psychische und soziale Einflussfaktoren. Situativ können z.B. negative Kognitionen oder Emotionen zu einer Verstärkung des Stotterns führen.

4.2.2 Merkmale des Bewältigungsverhaltens von Menschen, die stottern

Trotz der Schwierigkeit, das Bewältigungsverhalten zu klassifizieren, lässt sich ein bestimmtes Muster an relevanten Faktoren erkennen, die auf die Verarbeitung des Stotterns entscheidenden Einfluss ausüben. „Es handelt sich hierbei um folgende Faktoren (...):

- **Vorauslaufende Bedingungen**
(Biografie, bisherige Erfahrungen mit dem Stottern, Art und Qualität des bisherigen Bewältigungsverhaltens etc.)
- **Nachfolgende Bedingungen**
(Konsequenzen des Bewältigungsverhaltens etc.)
- **Charakteristika der Sprechstörung Stottern**
(Typische Belastungsmerkmale des Stotterns etc.)
- **Soziokulturelle und soziale Bedingungen**
(soziokulturelle Bewertung des Stotterns, soziale Integration und soziale Unterstützung der Betroffenen etc.)
- **Persönlichkeit**
(physische und psychische „Ausstattung“ des Menschen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen etc.)
- **Intrapsychische Verarbeitungsprozesse**
(kognitive, emotionale und motivationale Verarbeitungsstrategien einer Person, interne Bewertungsprozesse etc.)“

(Weikert 2001, S. 165).

Im Folgenden wird erläutert, wie sich diese Faktoren auf die Bewertung und Bewältigung des Stotterns auswirken können.

Vorauslaufende und nachfolgende Bedingungen

Vorauslaufende Bedingungen (Antezedenzmerkmale, s. Modell Filipp: Kap. 4.1.2, Abb. 10, S. 93), vor allem das bisherige Bewältigungsverhalten, beeinflussen das aktuelle Bewältigungsgeschehen. Das aktuelle Bewältigungsverhalten kann wiederum das nachfolgende Bewältigungsverhalten (Konsequenzmerkmale, s. Modell Filipp: Kap. 4.1.2, Abb. 10, S. 93) beeinflussen, so dass ein Circulus vitiosus eintreten kann. Dies trifft häufig beim Stottern zu (vgl. z.B. van Riper 1984; Wendlandt 1992).

„Da Stottern für viele Menschen zu einer beständigen und andauernden Belastung geworden ist, kann jede einzelne Bewältigung eines Belastungsereignisses wiederum Einfluß auf neue Belastungen und deren Bewältigung ausüben“ (Weikert 1996, S. 70).

Charakteristika der Sprechstörung Stottern

Stottern ist nicht direkt sicht- oder hörbar und gehört damit nach Tröster (1990) (vgl. auch Kap. 5) zu den nichtsichtbaren und auch nicht immer auffallenden Behinderungen. Wie sehr jemand sein Stottern kontrollieren oder kaschieren kann, hängt im Wesentlichen von den Mitteln ab, die ihm zur Verfügung stehen, um die Symptomatik zu beeinflussen. Goffman (1992) spricht bei diesem Vorgang der Aktivierung von Kontrollmöglichkeiten im Hinblick auf das Offensichtlich-Werden einer Störung von Stigma-Management. Wenn Menschen, die stottern, auf diese Weise ihre Störung verheimlichen und sich damit der Umwelt als unauffällig präsentieren, so ergibt sich als ein neues Hauptproblem die Angst vor der Entdeckung und die damit verbundene Vorstellung, diskreditiert zu werden. „Die Angst vor der Schädigung des Ansehens der eigenen Person durch die Zuschreibung „Stotterer“ muß in enger Beziehung zu den sozialen und soziokulturellen Rahmenbedingungen gesehen werden. Ohne das Wissen über die negativen gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesse ist nicht erklärbar, warum es für viele Betroffene ein Makel ist, als Stotternder erkannt zu werden“ (Weikert 1996, S. 80). Da auch in vielen Familien Stottern ein Tabuthema ist, können die betroffenen Kinder nur schwer lernen, Stottern als etwas „Normales“ zu sehen.

Soziale und soziokulturelle Bedingungen

Soziale und soziokulturelle Bedingungen sowie soziale Unterstützung (Kontextmerkmale, s. Modell Filipp: Kap. 4.1.2, Abb.10, S. 93) können auf den Bewältigungsprozess des Stotterns erheblichen Einfluss haben. Zu den sozialen Faktoren gehören das Bild vom Stottern in der Gesellschaft, Einstellungen und Vorurteile gegenüber stotternden Menschen und ihren Angehörigen, Stigmata, die Darstellung des Stotterns und stotternder Menschen in den Medien etc. (vgl. Kap. 5). Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass den meisten Menschen das Stottern aus dem Bekanntenkreis, vom Hörensagen, aus Witzen, Filmen, Romanen etc. bekannt ist. Hier spielen „Stotterer“ meistens die Rolle des Dummen und des Tölpels oder des psychisch

Auffälligen (vgl. Benecken 1993). Differenzierte Darstellungen, die der einzelne Betroffene mit seinem Stottern haben kann, fehlen im Unterhaltungsbereich fast vollständig, so dass davon auszugehen ist, „daß außer den Betroffenen und ihren Angehörigen sowie den Fachleuten kaum jemand weiß, welche Dimension das Stottern annehmen kann und daß die Probleme individuell sehr unterschiedlich sind“ (Weikert 1996, S.74). Die durchgängig ungünstige und klischeehafte Darstellung des Stotterns kann bei Eltern, ihren Kindern, die stottern, und später bei den betroffenen Erwachsenen bewusst oder unbewusst ungünstige Auswirkungen auf das Bewältigungshandeln haben. „So ist in der Praxis häufig anzutreffen, daß sich Eltern gegenüber ihren Kindern im Verhalten sehr verunsichert fühlen und falsche Vorstellungen über die mögliche schulische und berufliche Zukunft ihrer Kinder haben. Meist befürchten sie, daß ihre Kinder aufgrund des Stotterns von vielen Möglichkeiten ausgeschlossen werden“ (Weikert 1996, S. 76). Hinzu kommt, dass in den Medien oft die möglichen ‚Heilungserfolge‘ im Fokus stehen. Diese werden oft sehr übertrieben geschildert (vgl. z.B. Renner 1994). Konsequenz solcher Berichte kann sein, dass Eltern und Betroffenen durch die wiederholte Vortäuschung, dass für sie eine vollständige Heilung des Stotterns möglich ist, unrealistisch hohe Erwartungen an Therapieerfolge entwickeln. Zum anderen kann dies dazu führen, dass viele Betroffene sich selbst die Schuld dafür geben, dass sie nicht den erwarteten Erfolg haben. „Dies kann dazu führen, daß die eigene Lebenssituation als sehr unbefriedigend wahrgenommen wird und eine Veränderung der Lebenssituation kaum möglich scheint“ (Weikert 1996, S. 74). Entsprechende Untersuchungen darüber, welche Auswirkungen die ungünstigen sozialen und soziokulturellen Zuschreibungen auf den Entwicklungsprozess und damit auf die Bewältigung haben, fehlen zurzeit noch (vgl. Weikert 1996, S. 77).

Wie in Kapitel 4.1 ausgeführt, kann sich soziale Unterstützung im Bewältigungsprozess dann positiv auswirken, wenn sie auf die Bedürfnisse der betroffenen Person ausgerichtet ist und sich positiv auf ihre Ressourcen auswirkt. Soziale Unterstützung bekommt eine Person beispielsweise dann, wenn sie in ein soziales Netzwerk integriert ist, was bei Kindern z.B. dann vorliegt, wenn sie sich in der Familie aufgehoben wissen, einen Freundeskreis haben etc. Soziale Unterstützung erhält eine Person jedoch auch, wenn sie andere um Unterstützung bitten kann. Das Bitten um Hilfe ist nicht für alle Menschen leicht, es kann mit ambivalenten Gefühlen und Gedanken verbunden sein. „Es kann dazu führen, daß die Person an ihren eigenen Konse-

quenzen zweifelt, ihr Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit verliert oder auch, daß sie Hilfe von außen ablehnt, da sie sich nicht eingestehen will, daß sie ihre Probleme nicht alleine lösen kann (vgl. Schröder/Schmitt 1988). Für einige Stotternde ist es aus diesen Gründen nicht einfach, Hilfe aufzusuchen. Manche Stotternde sind sozial isoliert und verfügen nicht über die entsprechenden sozialen Ressourcen“ (Weikert 1996, S. 77 f).

Einfluss auf die soziale Unterstützung können auch Einstellungen und Verhalten von Menschen, die nicht stottern, haben, z.B. wenn sich jemand, der durch das Stottern verunsichert ist, nicht traut, dem Menschen, der stottert Hilfe anzubieten. Allgemein kann man in Anlehnung an Tröster (1990) (s. auch Kap. 5) von vier Variablen ausgehen, die Einstellungen und Handeln von Menschen, die nicht behindert sind, zu Menschen, die eine Behinderung aufweisen, beeinflussen können:

- die Auffälligkeit einer Behinderung
- die ästhetische Beeinträchtigung
- die funktionale Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten
- die zugeschriebene Verantwortlichkeit

Ferner können auch Persönlichkeitseigenschaften als Einflussgröße eine Rolle spielen. Ob jemand soziale Unterstützung erhält, hängt nicht unwesentlich von seiner Beliebtheit ab. Schwarzer (1992, 1993) beschreibt, dass die Attraktivität des Hilfesuchenden für das Angebot an sozialer Unterstützung eine Rolle spielt und dass die Attraktivität auf die Dauer der Unterstützung Einfluss haben kann. Damit befinden sich Menschen, die Unterstützung erbitten, in einem grundsätzlichen Dilemma. „Patienten müssen sich relativ positiv darstellen, um Hilfe zu erhalten; wenn sie zuviel Leid ausdrücken, werden sie unattraktiv für den Helfer, aber sie müssen schon ein Mindestmaß an Leid kommunizieren, um überhaupt beachtet und unterstützt zu werden“ (Schwarzer 1992, S. 153).

Für Kinder, die stottern, sind in der Regel die Eltern das primäre soziale Unterstützungssystem (s. auch Hildebrand/Kowalczyk 1999). „Insbesondere für Kinder und Jugendliche scheint es sehr wichtig zu sein, daß sie emotionale Unterstützung und Unterstützung der Selbstbewertung erhalten, damit ihre persönlichen Ressourcen im Umgang mit dem Stottern gestärkt werden und möglichen negativen Folgeersche-

nungen im Zusammenhang mit dem Stottern entgegengewirkt werden kann“ (Weikert 1996, S. 78/79). Auch für die Eltern selbst kann soziale Unterstützung sehr bedeutsam sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, „daß soziale Unterstützung in Wechselbeziehung mit den Personfaktoren und den Besonderheiten des Bewältigungsprozesses steht und so weitreichende Auswirkungen auf die Bewältigung des Stotterns haben kann“ (Weikert 1996, S. 79).

Persönlichkeit und intrapsychische Verarbeitungsprozesse

Persönlichkeit und intrapsychische Verarbeitungsprozesse entsprechen in den oben skizzierten Modellen (s. Kap. 4.1) den Person- und Prozessmerkmalen. Es wird angenommen, dass Menschen über unterschiedlich hohe Ressourcen verfügen, die für Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen bedeutsam sind. Zu den günstigen Ressourcen gehören z.B. eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl, Kontrollüberzeugungen, Flexibilität, Optimismus, geringe Ängstlichkeit und Selbstaufmerksamkeit. Da diese keine überdauernden Persönlichkeitseigenschaften darstellen, sondern eher von Lernprozessen und intrapsychischen Verarbeitungsprozessen beeinflusst werden, sind sie zu den Prozessmerkmalen zu zählen. Für das Stottern von besonderer Relevanz sind Konzepte der Selbstwirksamkeitserwartung bzw. allgemeiner Kontrollüberzeugungen und der Selbstaufmerksamkeit.

Während viele Kinder zu Beginn relativ unbekümmert mit dem Stottern umgehen, beginnen Jugendliche häufig unter ihrem Stottern zu leiden, und es rückt in den Vordergrund ihres Lebens (vgl. Weikert 1996, S. 71). Dies kann damit zusammenhängen, dass sich der Bezugsrahmen, der soziale Kontext für ältere Kinder und Jugendliche über den privaten und familiären Rahmen hinaus durch die Schule, den Freundeskreis und Freizeitaktivitäten wesentlich erweitert und damit auch die öffentliche Selbstaufmerksamkeit und die soziale Angst zunehmen. Hierdurch werden die Möglichkeiten der Verletzung des Selbstwertgefühls immer relevanter, das Selbst wird nicht zuletzt im Rahmen der Pubertät mehr beachtet und der Wirkung der eigenen Person auf andere Menschen wird mehr Bedeutung beigemessen. „Nimmt die öffentliche Selbstaufmerksamkeit bei stotternden Kindern und Jugendlichen immer mehr

zu und fühlen sie sich durch ihre Selbstbewertungen verunsichert oder bedroht, so kann dies dazu führen, daß sie sich in ihrer sozialen Umwelt immer unsicherer fühlen. Es ist denkbar, daß diese Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse zu immer größeren Verunsicherungen und einer ängstlichen Überwachung des Sprechens führen. Soziale Situationen, in denen kommunikative Prozesse eine zentrale Funktion einnehmen, wie beispielsweise das Sprechen vor der Schulklasse oder im Freundeskreis, könnten zusätzlich verstärkend bzw. auslösend wirken.

In der eigenen Untersuchung stellte sich heraus, daß bei allen vier Interview-Partnern die Zeit der höchsten Belastung durch das Stottern zwischen dem 10. und 26. Lebensjahr lag. In zwei Fällen fand sich die erste hohe Belastung durch das Stottern im Alter von 6 Jahren und stand eindeutig im Zusammenhang mit dem Schuleintritt. Auch bei den anderen zwei Fällen zeigte sich, daß die Belastungen vor allem im Zusammenhang mit der Schule bzw. der Ausbildung auftraten. Ob diese Belastungen mehr auf die erhöhte öffentliche Selbstaufmerksamkeit oder auf die Zunahme sozialer Angst zurückzuführen (zurückzuführen, Anm. d. Verf.) sind, ließ sich aus den retrospektiven Interviews und den anderen Erhebungsinstrumenten nicht rekonstruieren“ (Weikert 1996, S. 72).

Zum Selbstkonzept, das sich aufgrund der Verarbeitung komplexer Informationen über die eigene Person entwickelt, gehören als Anteile neben der Selbstaufmerksamkeit die Selbstwirksamkeitserwartung, generalisierte Überzeugungen (beliefs), Selbstbewertung und Angst. Negative Selbstinstruktionen und negative Selbstbewertungen können aus Selbstbewertungsprozessen entstehen und Auswirkungen darauf haben, ob Stotternde die Überzeugung besitzen, Kontrolle über ihr Sprechen zu haben. „Stotternde, die ihr Stottern negativ bewerten und ein negatives Bild über sich und ihr Stottern haben, werden ihr Stottern in hohem Maße ablehnen. So kann das Selbstkonzept, das jemand von sich hat, vom Stottern stark beeinflusst werden. Beispielsweise berichten einige Stotternde, daß sie sich vorrangig als Stotternde erleben und auch andere Persönlichkeitsbereiche durch ihr Stottern beeinflusst werden“ (Weikert 1996, S. 81).

Negative Selbstinstruktionen und Selbstbewertungen stehen in Wechselwirkung zu der Selbstwirksamkeitserwartung einer Person, die auf Erfahrungswerten, Selbstin-

struktionen und emotionaler Befindlichkeit basiert. Die Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich nicht darauf, was eine Person tatsächlich kann, sondern was eine Person glaubt zu können. „Fühlt sich ein Stotterer beispielsweise sehr aufgeregt oder ängstlich, so kann es sein, daß aufgrund dieser Gefühle seine Selbstwirksamkeitserwartung sinkt. In vielen Fällen tritt die antizipierte Nichtwirksamkeit im Sinne von selbsterfüllenden Prophezeiungen tatsächlich ein. Diese Kopplung von negativen Gedanken, Gefühlen und Selbstwirksamkeitserwartung führt häufig dazu, daß Stotternde der Überzeugung sind, daß ihre Gedanken und Gefühle zur unveränderlichen Realität gehören und nicht, zumindest nicht durch sie selbst, beeinflussbar sind“ (Weikert 1996, S. 81).

Die Selbstwirksamkeitserwartung als wichtiger Faktor bei Bewältigungsprozessen spielt also auch beim Stottern eine zentrale Rolle. Betroffen sind Bereiche wie z.B. das Sozialverhalten, d.h., ob sich jemand zutraut, vor der gesamten Schulklasse zu sprechen. Das Sprechen vor einer Gruppe zieht im Allgemeinen eine Erhöhung der öffentlichen Selbstaufmerksamkeit nach sich. Wenn sich jemand in solchen Situationen häufiger verunsichert fühlt, ist er evtl. davon überzeugt, dass er solche Situationen nicht oder nur mit immensen Schwierigkeiten bewältigen kann. Häufig gehen diese Prozesse mit negativen Gedanken und Gefühlen wie Angst, Scham, Wut oder Hilflosigkeit einher und können zur Ablehnung der eigenen Person führen. Die Angst, die in Verbindung mit dem Stottern auftritt, ist meistens soziale Angst, da sie im Zusammenhang mit Interaktionssituationen zu beobachten ist und als Selbstwert bedrohlich erlebt wird. Die Angst kann sich auch als Leistungsangst äußern, wenn z.B. jemand einen sehr guten Vortrag halten will. Wie soziale Angst kann auch Leistungsangst als Selbstwert bedrohlich wahrgenommen werden, wobei soziale Angst und Leistungsangst auch ineinander übergehen können. Die soziale Angst eines Menschen ist im Zusammenhang mit seinem sozialen Selbstkonzept zu sehen. Wenn eine Person, die stottert, davon überzeugt ist, dass ihre sprachlich-kommunikativen und/oder psychosozialen Kompetenzen nicht ausreichen, um eine sprachliche Anforderung zu bewältigen, so können starke Versagensgefühle die Konsequenz sein (Weikert 1996, S. 83).

„Häufige und/oder sehr starke Angstgefühle können dazu führen, daß das Erleben bzw. Erwarten von Angst zu einer Grundhaltung wird und sich jemand generell als

ängstlich einschätzt. So können sich Stotternde in bezug auf ihr Stottern als ängstlich erleben“ (Weikert 1996, S. 83). Viele Menschen, die stottern, reagieren auf Ängste mit Flucht- und Vermeidungsverhalten.

Eine ganze Reihe von Menschen, die stottern, neigen dazu, (bestimmten) Kommunikationssituationen aus dem Weg zu gehen und zeigen soziales Vermeidungsverhalten (vgl. Wendlandt 1992).

Es lässt sich also festhalten, dass eine Reihe von Bewältigungsverhaltensweisen, die Menschen, die stottern, im Laufe der Zeit lernen, keine effektiven Strategien im Umgang mit dem Stottern darstellen und nicht dazu beitragen, Belastungen zu reduzieren. „Unter ungünstigen Bedingungen kann es dazu kommen, daß sich die Betroffenen dem Stottern immer mehr hilflos ausgeliefert fühlen und nur noch eine geringe Kontrolle über das Stottern bzw. Sprechen haben. Stecker (1987) beschreibt diesen Vorgang in Anlehnung an die Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Seligman (1979) als mißlungenen Selbsthilfeversuch. Den meisten Betroffenen ist es nicht möglich, ohne Hilfe von außen aus diesem Prozeß auszusteigen“ (Weikert 1996, S. 66).

Als weiterer Bewertungs- und Bewältigungsstil wird von Schoor (2000) die Lageorientierung (Kuhl 1994; Bossong 1999) aufgeführt. Je häufiger kommunikatives Handeln zu Misserfolgen führt, desto eher wird der sprachhandelnde „Macher“ zum zögerlichen, „lageorientierten“, handlungsunfähigen Menschen, der sich gedanklich mit Misserfolg und Bedrohung beschäftigt und seine Aufmerksamkeit eher auf die „Gefahren“ als auf seine Bewältigungsmöglichkeiten richtet. „Die Handlungsintention degeneriert; der Sprachhandelnde wird zum Zögerer („hesitation“)" (Schoor 2000, S. 200).

Während „gelernte Hilflosigkeit“ und „Lageorientierung“ als Vulnerabilitätsfaktoren für den Menschen, der stottert, gelten, gehören Schutzfaktoren personaler und sozialer Art zur Resilienz (Antonovsky 1987). Zu nennen ist hier auch das Kohärenzgefühl. Bei diesem handelt es sich nach Antonovsky (1997) um „eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat“ (Antonovsky 1997, S. 36). Das Kohärenzgefühl wird bestimmt durch drei zentrale Aspekte:

1. Das Gefühl von Verstehbarkeit, damit ist gemeint, dass die Anforderungen vorhersehbar und erklärbar sind.
2. Das Gefühl von Handhabbarkeit. Damit ist gemeint, dass einem Ressourcen zur Verfügung stehen, um Anforderungen zu begegnen.
3. Das Gefühl der Sinnhaftigkeit bedeutet, dass Anforderungen als Herausforderungen gesehen werden, die Anstrengung und Engagement lohnen.

Das Kohärenzgefühl ermöglicht damit, Schutzfaktoren personaler und sozialer Art zu aktivieren wie z.B.:

- Glauben an die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens
- Selbstwirksamkeitserwartungen, d.h. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
- internale Kontrollüberzeugungen
- positives Selbstkonzept und Selbstwertgefühl
- gesunder Optimismus; Belastungen als Herausforderungen bewerten, für die es sich zu engagieren lohnt
- Verfügbarkeit von Vertrauenspersonen für emotionale Unterstützung
- die Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben („Dazugehörigkeit“ empfinden)

(vgl. Schoor 2000, S. 200).

5. Bilder, Vorurteile und Stigmatisierung im Hinblick auf Stottern und Menschen, die stottern

Obwohl bei Wahrnehmungen, Einstellungen und sozialen Reaktionen nicht immer zu unterscheiden ist, ob sich diese auf das Stottern oder den Menschen, der stottert, beziehen, wird in der Fachliteratur zwischen der Bewertung der Behinderung und der sozialen Reaktion auf den Menschen mit Behinderung differenziert. „Die negative Bewertung einer Andersartigkeit als Behinderung ist durchaus nicht zwangsläufig verknüpft mit einer entsprechend negativen Reaktion auf einen Menschen mit dieser Andersartigkeit. Die unerwünschte Abweichung allein konstituiert also nicht automatisch eine negative Reaktion auf den Menschen. Blindheit wird beispielsweise außerordentlich negativ bewertet, die soziale Reaktion auf blinde Menschen ist hingegen vergleichsweise moderat“ (Cloerkes 1997, S. 7). Zu bedenken ist dabei auch noch, dass Menschen, die nicht behindert sind, einen Menschen mit Behinderung nicht in erster Linie als Person wahrnehmen, sondern zuerst als einen „Behinderten“ (vgl. Tröster 1990, S. 56).

Der angesprochenen Differenzierung wird im Folgenden versucht Rechnung zu tragen, indem es nach einem Hinweis auf authentische Erfahrungen von Menschen, die selbst stottern, zunächst um Bilder zur „Persönlichkeit des Stotterers“⁶ geht, bevor Annahmen bezogen auf Ursachen zum Stottern thematisiert werden. Zur Einordnung dieser Ausführungen folgen zusammenfassende Darstellungen von Stigmatisierungsprozessen sowie einstellungs- und verhaltensrelevanten Aspekten.

5.1 Bilder vom „Stotterer“

5.1.1 Bilder von Menschen, die selbst stottern

Für die soziale Situation stotternder Menschen ist nicht nur von Interesse, wie die soziale Umwelt und die Gesellschaft auf einen Menschen mit Stottern reagieren, sondern auch wie er von anderen aus der Gesellschaft gesehen wird (vgl. Cloerkes 2000, S. 225). Weikert (1996) befragte vier Interview-Partner, die selbst stottern, zum

⁶Spezielle Termini betonen Stigmatisierungsprozesse (vgl. Goffman 1967; Hohmeier 1975).

Bild des „Stotterers“ in der Gesellschaft. Alle Befragten äußerten sich dahingehend, dass sie das Bild als negativ geprägt erleben. Die Aussagen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- In Verbindung mit Menschen, die stottern, gibt es negative Zuschreibungen wie dumm, hilflos oder lächerlich.
- Vor allem auch in den Medien wird dieses negative Bild vermittelt.
- Bekannte und fremde Personen verhalten sich gegenüber Menschen, die stottern, unterschiedlich.
- In Bezug auf die Störung Stottern und die tatsächlichen Probleme des einzelnen Menschen, der stottert, besteht erheblicher Informationsbedarf.
- Von stotternden Menschen wird ein Unterschied in der Bewertung verschiedener Behinderungsarten erlebt (vgl. Weikert 1996, S. 143).

Eine von Weikert (1996) befragte stotternde Frau formuliert ihre Erlebnisse folgendermaßen: „Und es ärgert mich, wenn die Leute darüber lachen, denn niemand lacht, wenn man einen Blinden sieht oder einen Gehbehinderten oder einen, der Krebs oder sonst etwas hat. Und wir werden so als Witzfiguren dargestellt. Es ist zwar ein Zeichen, dass die Leute selber hilflos sind, aber wir leiden darunter“ (Weikert 1996, S. 143).

5.1.2 Bilder von „Stotterern“ in den Medien

Das angesprochene negativ gefärbte Bild von Menschen, die stottern, findet sich auch in verschiedenen Medien. Benecken (1996) untersuchte Zeitungen, Filme, Romane und auch Witze im Hinblick auf die Darstellung von ‚Stotterern‘. Für letztere ist zunächst festzustellen, dass Stotternde eine Gruppe von Menschen darstellen, über die – im Unterschied zu anderen Behindertengruppen – überhaupt Witze erfunden und weitererzählt werden. Die Auswertung ergab, dass in den ‚Stotterer – Witzen‘ auf Situationen hingewiesen wird, die Menschen, die stottern, genauso in ihrem realen Alltag erleben müssen wie sie in den Witzen dargestellt werden (Benecken 1996, S. 21). Das „Einkaufen ist für viele Stotternde oft eine Tortur, weil genau das passiert, was in den Witzen beschrieben wird. Vor sich den Verkäufer, hinter sich eine Reihe anderer wartender Kunden und in sich einen Kaufwunsch, der nicht über die

Lippen kann, und man verlangt etwas anderes, ohne dies zu wollen“ (Benecken 1996, S. 29).

Insbesondere in Filmen (z.B.: Einer flog übers Kuckucksnest; Die Cowboys; Ein Fisch namens Wanda) und Romanen (Berlin Alexanderplatz von A. Döblin; Doktor Faustus von Th. Mann) wird das Bild vom ‚Stotterer‘ als Neurotiker bzw. Psychopath konstruiert und tradiert. Weitaus seltener in Filmen oder Romanen ist der „Stotterer“ als Witzfigur anzutreffen. Die typisierende und klischeehafte Darstellung verhindert den Blick auf ‚normale‘ Anteile.

„Um es kraß zu formulieren: die Auswertung aller Quellen hat übereinstimmend gezeigt, dass es nach wie vor ein festumrissenes Einstellungstereotyp gegenüber stotternden Menschen gibt, welches den „Stotterer“ zuallererst in der Rolle Neurotiker oder gar Psychopath fixiert“ (Benecken 1996, S 124).

5.1.3 Zur „Persönlichkeit des Stotterers“

Dieses negative Bild vom ‚Stotterer‘ in den Medien weist Korrespondenzen auf zu der in der Fachliteratur der Sprachbehindertenpädagogik vermittelten Sicht zur Zeit um 1970, in der versucht wurde, die Persönlichkeit des Stotterers zu bestimmen. „So umstritten Ätiologie und Therapie des Stotterns sind, so einstimmig ist die Beschreibung des Stotterers in der einschlägigen Literatur. Er gilt u.a. als ängstlich, verträumt und unselbständig“ (Keese 1972, S. 27).

Auch in jüngeren Publikationen sind solche negativen Persönlichkeitszuschreibungen zu finden: „Stotterer sind auffallend ängstlich, sie zeigen eine übertriebene Furcht vor Tieren oder gewissen Personen, sie haben Angst vor dem Alleinsein und vor der Dunkelheit, sie fallen durch Zerstreutheit, Vergeßlichkeit, durch Unselbständigkeit bei den täglichen Verrichtungen auf, sie weichen größeren Schwierigkeiten aus und neigen zu Tagträumen und Tändeleien. Daneben findet man als Kompensation übertriebenen Ehrgeiz, Eifersucht, ja sogar Haß, häufig auch Unverträglichkeit und Schadenfreude“ (Führung/Lettmayer/Elstner 1993, S. 86 f).

Knura (1971) hat Lehrervorurteile über sprachbehinderte Kinder und Experten-
aussagen in sprachheilkundlichen Fachbüchern zusammengestellt und kommt zu
folgender Charakterisierung: „Das Sozialverhalten sprachbehinderter Kinder wird
durch folgende Eigenschaften beschrieben: ängstlich, überempfindlich, schüchtern,
geltungsbedürftig, bockig, aggressiv, jähzornig, undiszipliniert, egozentrisch, unehr-
lich. Besonderheiten im Leistungsverhalten finden in folgenden Aussagen ihren Nie-
derschlag: unaufmerksam, unkonzentriert, wenig leistungsfähig, wenig anstren-
gungsbereit, weniger intelligent, uninteressiert, wenig Durchhaltevermögen - sehr
ehrgeizig, überhöhtes Anspruchsniveau, überkorrekt, überaus sorgfältig“ (Knura
1971, S. 113).

Auch Keese (1972) findet in ihrer Untersuchung ein negatives Bild vom Stottern: „Die
Lehrer – Studenten verbanden mit dem Bild des Stotterers die Vorstellungen
schwach, gehemmt, verschwiegen und aggressiv. Stottern steht nach ihrer Auffas-
sung in engem Zusammenhang mit Angst und Alleinsein. Intelligenz und Männlich-
keit sind dagegen mit dem Bild, das Lehrer von stotternden Kindern haben, unver-
einbar. Die Vorstellungen, die Volksschüler mit dem ‚stotternden‘ Kind verbinden,
waren vergleichbar“ (Keese 1972, S. 29).

Diese Meinungen sind als Vorurteile oder Stigmata zu bezeichnen (vgl. Kap. 5.4), da
weder zur damaligen Zeit noch heute Persönlichkeitsunterschiede zwischen Men-
schen, die stottern, und solchen, die dies nicht tun, nachgewiesen werden konnten
(vgl. Natke 2000, S. 58 f). „So groß jedoch die Zahl entsprechender Untersuchungen
ist, so gering war deren Erfolg, grundlegende Persönlichkeitsunterschiede nachzu-
weisen. (...) Zusammenfassend muß daher festgestellt werden, daß zwischen der
Persönlichkeit von Stotterern und Nichtstotterern keine grundlegenden Unterschiede
zu bestehen scheinen und daß damit Fehlanpassungen oder Fehlverhaltensweisen
bei Stotterern genauso häufig auftreten, wie bei nicht behinderten Individuen glei-
chen Alters“ (Keese 1972, S. 27).

Dass diese Vorurteile auch in der Fachliteratur noch nicht überwunden sind, lässt
sich z.B. an Wirth (2000, S. 503) verdeutlichen, der die Persönlichkeit von Men-
schen, die stottern, mit Furchtsamkeit, Zurückhaltung, formvollendet und gehemmt
beschreibt und sie als Einzelgänger, menschenscheu, depressiv, „selbstunsichere,

psychisch labile, ängstliche Patienten mit Neigung zur Verdrängung von Aggression und Überkompensation“ charakterisiert.

In dem Kapitel von Sandrieser und Schneider (2004) zum Thema Stottern und Gesellschaft werden ebenfalls Persönlichkeitsmerkmale und psychische Probleme auf der Ebene des Individuums angeführt. Menschen, die stottern, wird häufig unterstellt, dass sie „psychische Probleme, ein gestörtes Verhältnis zu ihrer Umwelt oder Verhaltensauffälligkeiten“ (Sandrieser/Schneider 2004, S. 48) haben. Auch das Thema Vorurteile wird angesprochen: „Dafür sind Vorurteile und Unwissen über die Ätiologie von Stottern verantwortlich zu machen. Viele Vorurteile entstehen aus dem nachvollziehbaren Versuch nichtstotternder Laien, sich die Ursache des Stotterns zu erklären. Hierbei gehen die Nichtstotternden davon aus, daß ihnen selbst stotterähnliche Unflüssigkeiten nur dann unterlaufen, wenn sie in einer Situation sprechen, die sie verwirrt oder übermäßig belastet (als man sich vor seinem Vorgesetzten rechtfertigen mußte oder die erste Liebeserklärung aussprach). Häufig werden solche Erfahrungen in unzulässiger Weise auf die psychische und kognitive Verfassung von Stotternden übertragen“ (Sandrieser/Schneider 2001, S.48).

5.2 Annahmen zu verschiedenen Ursachen des Stotterns in der Gesellschaft

5.2.1 Subjektive Theorien von Eltern und was Stottern nicht ist

Als Erklärungsansätze für das Entstehen bzw. Bestehen von Vorurteilen wird in dem Zitat (a.a.O.) die Ursachensuche angeführt. Sowohl Vorurteile als auch die Suche nach Ursachen spielen in der therapeutischen Praxis, in der Eltern häufig spezielle subjektive Theorien zu den Ursachen des Stotterns entwickelt haben, eine bedeutende Rolle, weil Eltern sich Vorwürfe machen, dass sie in der Erziehung einen Fehler gemacht haben, der dann das Stottern verursacht. Dass diese subjektiven Theorien aus fachwissenschaftlicher Sicht mit den heutigen Erkenntnissen nicht übereinstimmen, wurde in Kapitel 3 dargelegt. Da diese subjektiven Theorien der Eltern allerdings auch als Theorien in der Gesellschaft wirksam sein dürften und evtl. Korrespondenzen zu den subjektiven Perspektiven der Kinder beobachtet werden können, sollen sie hier in Anlehnung an Hansen/Iven (2002, 2004) zusammenfassend beschrieben werden.

Eltern sind nicht ‚schuld‘ am Stottern ihres Kindes. Die von Johnson (1959) formulierte ‚diagnosogene Theorie‘, nach der Stottern in den Ohren der Eltern entsteht, vernachlässigt interaktionistische, neurophysiologische und eigenaktive Aspekte des Kindes und gilt heute als widerlegt (vgl. Baumgartner 1999). In den Modellen zum Gleichgewicht zwischen Anforderungen und Kapazitäten (vgl. Kap. 3, Abb. 4, 5, 6) wurde beschrieben, dass das Stottern in den Ohren der Eltern sowie in den Ohren und dem Mund des Kindes entsteht. Stottern ist auch keine Folge von Erziehungsfehlern. Die erzieherischen Handlungen haben Einfluss auf den Umgang mit einmal aufgetretenen Unflüssigkeiten, aber sie verursachen Stottern nicht. „Die Eltern stotternder Kinder zeigen nicht mehr an ‚erzieherischem Fehlverhalten‘ als Eltern von flüssig sprechenden Kindern“ (Hansen/Iven 2004, S. 26). Zwar lösen Eltern mit ihrem Handeln die Sprechunflüssigkeit nicht aus, wirken allerdings auf sie ein (vgl. Schulze 1989, 1992). Dies gilt selbstverständlich auch für andere Interaktionspartner des Kindes, wie z.B. Geschwister, Großeltern, Freunde etc. (vgl. auch Kap. 4). So können z.B. Hilfestellungen und Ratschläge wie „Sprich langsam“ zu Interaktionsstörungen führen, da nicht mehr der Inhalt, sondern die Form des Gesagten wichtig wird, worauf bereits Liebmann (1898) hingewiesen hat. „Häufig trifft man auf die Theorie, dass Stottern ausschließlich durch eine belastende Familiensituation verursacht werde. Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass das nicht zutrifft. Es müssen andere Faktoren hinzukommen, damit sich Stottern entwickelt. Familienverhältnisse können aber auch im Einzelfall durchaus zu aufrechterhaltenden Risikofaktoren werden“ (Sandrieser/Schneider 2004, S. 44).

Stottern ist entgegen weit verbreiteter Meinung keine Neurose, keine psychische Störung und keine Persönlichkeitsstörung: „Stottern ist keine Neurose. Es ist zuallererst eine Störung der Sprach-Entwicklung. Stottern basiert weder auf einer falschen Erziehungsmethode, noch kann man von der landläufigen Meinung ausgehen, „das Kind müsse sich nur anstrengen, dann ginge es schon“. Stottern ist auch nicht das Resultat von Glück- oder Unglücklichsein. Es ist das Produkt aus eigenaktivem Sprechenlernen, ungünstigen Umweltbedingungen und organismischer Unreife. Im Kontext der aktuellen Lebenssituation wird das Kind selbst zum Akteur seines Stotterns“ (Baumgartner 1997, S. 225). Auch spezielle „Stotterer-Persönlichkeiten“ konnten nicht nachgewiesen werden (vgl. Kap. 5.1.3).

Stottern ist nicht die Folge eines Traumas oder Schocks: Von Eltern oder auch Menschen, die stottern, wird häufig ein konkretes Ereignis (z.B. Geburt eines Geschwisterkindes, Schreckerlebnis) angegeben, dass das Stottern ausgelöst haben soll. Meistens handelt es sich hier eher um ein zeitlich zufälliges Zusammentreffen. „Als alleinige Erklärung scheinen Schreckerlebnisse oder Anhäufungen dramatischer Kindheitserlebnisse daher nicht tauglich“ (Hansen/Iven 2004, S. 27).

Stottern entsteht nicht durch Nachahmung von Vorbildern, wie dies zum Beispiel von Gutzmann (1898, 1912) vermutet wurde. Da Kinder neugierig sind, probieren sie vieles, also auch das Stottern, aus. Über kurz oder lang lassen sie dies jedoch wieder, da das Stottern meistens als anstrengend, unangenehm und als peinlich empfunden wird. Zudem beeinträchtigt es den Gesprächsverlauf und hat unter Umständen negative Erfahrungen zur Folge (vgl. dazu auch Weikert 1996, S. 77: „Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Stottern keine erstrebenswerte Verhaltensweise darstellt und mit negativen Zuschreibungen und Stereotypisierungen behaftet ist“).

Stottern ist keine Atemfehlfunktion. Auffälligkeiten in der Sprechatmung sind eher eine Folge der Redeflussunterbrechungen. Die für Stottern kennzeichnenden Wiederholungen wirken sich auf den Atemrhythmus aus, die Blockaden oder Selbsthilfeversuche des Kindes wie z.B. sich durch erneutes Einatmen aus Stottersymptomen zu befreien, können den Atemfluss unterbrechen. Die Atemfunktion selbst ist aber primär nicht gestört.

Stottern ist kein Zeichen von Intelligenzdefiziten. Es wurde kein Zusammenhang zwischen Stottern und Intelligenz nachgewiesen, weder ist die Intelligenz von Kindern, die stottern, höher noch niedriger als bei anderen Kindern (vgl. Fiedler/Standop 1994; Natke 2000, S. 59 f). „Prinzipiell besteht eine Normalverteilung der Intelligenz bei Stotternden“ (Sandrieser/Schneider 2004, S. 31).

5.2.2 Zugeschriebene Eigenverantwortlichkeit für das Stottern – „Der Stotterer ist selbst Schuld“

Bei den Ursachenerklärungen neigen Menschen dazu, die nicht stottern, von eigenen Erfahrungen auszugehen (vgl. Sandrieser/Schneider 2001, S. 48). Das wird auch

von Keese (2000) angeführt: „Das Stereotyp Stotternder lässt sich wahrscheinlich dadurch erklären, dass auch sprachauffällige Menschen Gefühle der Unsicherheit, Ängstlichkeit und Scheu verspüren, wenn sie sich in bestimmten Situationen stotternd äußern. Darüber hinaus erklärt sich die ablehnende Haltung dadurch, daß Stottern als unattraktiv empfunden wird und Stotternde verantwortlich für ihre Sprechweise angesehen werden“ (Keese 2000, S. 57). Als ein wichtiger Faktor wird in dem Zitat genannt, dass Menschen, die stottern für ihre Auffälligkeit selbst verantwortlich gemacht werden. Die zugeschriebene Verantwortlichkeit wird auch von Tröster (1990) als relevanter Aspekt in Zusammenhang mit der Art der Behinderung genannt. „Zugeschriebene Verantwortlichkeit“ meint: „daß bei angenommener Schuld des Behinderten für seinen Zustand die Interaktion erheblich erschwert wird, weil Ablehnungen oder auch Bestrafungen leichter zu rechtfertigen sind. Diese Variable ist unabhängig von der Auffälligkeit“ (Tröster 1990, S. 24).

Auch wenn die Ursachen von Behinderungen bzw. Sprach- und Kommunikationsstörungen nicht bekannt sind oder falsche Vorstellungen darüber bestehen, wird bei einigen Behinderungen eine große Eigenverantwortlichkeit unterstellt. Dies trifft auch für das Stottern zu. Hier ist insbesondere auch das Charakteristikum der Variabilität zu nennen (vgl. Kap. 3.3.2; Kap. 5.2.3), das entscheidend dazu beiträgt, die Annahme zu unterstützen, dass die Betroffenen selbst die Kontrolle über die verursachenden Faktoren halten. „Mit der Annahme der Kontrollierbarkeit wird den Betroffenen unterstellt, dass es ihnen in der Vergangenheit möglich gewesen wäre, durch ihr eigenverantwortliches Handeln die Entstehung der Behinderung, der Krankheit oder des normabweichenden Verhaltens zu verhindern oder dass sie jetzt in der Lage wären, deren Auswirkungen zu beeinflussen (vgl. Shaver 1985, S. 63 f)“ (nach Tröster 1990, S. 44 f).

Die subjektive Theorie, dass der Betroffene für sein Stottern selbst verantwortlich sei oder sein normverletzendes Verhalten kontrollieren könne, resultiert aus der Alltagserfahrung, dass es stotternden Menschen in manchen Situationen gelingt, deutlich flüssiger zu sprechen als in anderen Situationen. Diese Beobachtung verleitet den nicht betroffenen Interaktionspartner zu dem Schluss, dass das Stottern kontrollierbar sei und sein Gegenüber das Stottern, wenn es dennoch auftritt, absichtsvoll beibehalten will. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit des Nichtbetroffenen ist, dass

sein Gegenüber aufgrund einer charakterlichen Schwäche nicht in der Lage ist, sein Verhalten zu ändern. „Ob nun mehr ein Mangel an Wollen oder mehr ein Mangel an Können vermutet wird, in beiden Fällen wird die Ursache des Stigmas in der Persönlichkeit des Betroffenen gesucht. (...) Die Behinderung oder das normabweichende Verhalten gilt als Resultat eines persönlichen Versagens“ (Tröster 1990, S. 45). Die Ablehnung oder Abwertung einer Person ist dabei umso größer, je mehr Verantwortlichkeit dem Betroffenen zugeschrieben wird (vgl. Tröster 1990). Die angenommene Eigenverantwortlichkeit für das Stottern kann auch dazu führen, dass der Kommunikationspartner wütend wird, da er denkt, dass die Person, die stottert ihn ‚ärgern‘ will. Diese Gedanken werden zusätzlich unterstützt durch die mit dem Stottern verbundene Variabilität, die im folgenden Kapitel in Zusammenhang mit der Visibilität von Behinderung thematisiert werden soll.

5.2.3 Variabilität des Stotterns und Visibilität von Behinderung

Bei den relevanten Aspekten, die mit der Art der Behinderung verknüpft sind, nennt Tröster (1990) außer der zugeschriebenen Verantwortlichkeit auch die Auffälligkeit der Behinderung, die seines Erachtens mehr meint als die einfache Sichtbarkeit. Er unterscheidet drei Stufen:

- „Behinderung ist bereits vor Kontaktaufnahme sichtbar, oft prophylaktische Interaktionsvermeidung;
- Behinderung drängt sich erst beim Kontakt überraschend auf, z.B. bei Hör- und Sprachbehinderungen;
- Behinderung kann zunächst verborgen und bei längerem und intensivem Kontakt kontrolliert offenbart werden“ (Tröster 1990, S. 24).

Als Beispiel, dass Sichtbarkeit und Auffälligkeit der Behinderung nicht identisch sind, führt Tröster die „Begegnung mit einem Stotterer“ an (vgl. Tröster 1990, S. 30). „Einige Behinderungen sind nicht sichtbar, dennoch in der sozialen Interaktion für den nichtbehinderten Partner im hohen Grade auffällig. Ein anschauliches Beispiel dafür ist die Begegnung mit einem Stotterer (...). Obwohl die Behinderung nicht sichtbar und in der Regel auch an äußeren Merkmalen nicht erkennbar ist, wird sie jedoch für den nichtbehinderten Interaktionspartner im hohen Grade auffällig, sobald ein Ge-

sprach mit dem Behinderten angenommen wird. Auffällig wird die Behinderung also entweder durch ihre Sichtbarkeit oder dadurch, daß sie den verbalen Austausch mit dem Betroffenen blockiert oder erheblich beeinträchtigt. Die Auffälligkeit der Behinderung ergibt sich in beiden Fällen dadurch, daß sie sich - entweder aufgrund ihrer Sichtbarkeit oder aufgrund der Störung der Kommunikation - in der sozialen Interaktion der Aufmerksamkeit des Gegenübers aufdrängt und - ohne daß die Beteiligten dies verhindern können - bei einer erstmaligen Begegnung im Zentrum der Aufmerksamkeit des nichtbehinderten Interaktionspartners steht“ (Tröster 1990, S. 30).

Zu betonen ist die Tatsache, dass sich Stottern nicht durch äußere Merkmale zeigt, sondern erst hörbar wird, wenn der Mensch, der stottert, zu reden beginnt. „Solange ich schwieg, war das Stottern von nicht so großer Bedeutung, weil es unsichtbar blieb. Erst in dem Moment, wo ich das Wort ergriff, etwas sagen wollte, wurde es plötzlich augenfällig, daß ich in einem bestimmten Punkt ‚anders‘ bin als andere“ (Hennen 1989, S. 57). Der Gesprächspartner hat keine Zeit, sich auf den stotternden Interaktionspartner einzustellen oder gar der Begegnung auszuweichen, sondern muss sich im Verlaufe des Gesprächs auf ihn einstellen. Erschwerend hinzu kommt die situative Variabilität des Stotterns, die zusätzlich irritierend wirken kann. „Ich habe Leute beneidet, die in jeder Lebenssituation gestottert haben. Das war eindeutig (...) wenn man immer stottert, (...) dann sind es klare Verhältnisse“ (Olaf in: Hildebrand/Kowalczyk 1999, S. 52). Die unvorbereitete Konfrontation mit dem Stottern setzt sich also in der gesamten Interaktion mit dem Stottern fort und verstärkt damit Unsicherheiten beim Interaktionspartner. Bezogen auf Eltern, die ein Kind haben, das stottert, wird die Variabilität von Baumgartner (1999) veranschaulicht. „Eltern fragen sich unwillkürlich: „Machen wir etwas falsch?“; „Sollen wir hin- oder wegschauen?“; „Warum stottert das Kind ausgerechnet heute so?“. Die Variabilität des Stotterns ist unverständlich, löst Unmut und eine psychologische Interpretation aus: „Will der mich jetzt mit seinem Stottern ärgern?“; „Soll ich vielleicht schon wieder für das Kind ans Telefon gehen?“. Eine Mutter ist empört, dass ihr Sohn oft nicht auf ihre Wünsche reagiert: „ ... Er tut oft so, als ob er meine Fragen gar nicht hören würde und das macht mich manchmal richtig wütend. Manchmal weis' ich ihn oft zurecht und dann stottert er natürlich“. Auf die Frage, ob das ihre Wut steigere, antwortet mir die Mutter zögernd: „Ja, ich hab manchmal das Gefühl, er will mich damit erpressen“. (Baumgartner 1999, S. 204).

Stottern wird also als stresserzeugend erlebt (vgl. Kap. 4), es kommt zu widersprüchlichen Gefühlen, man ‚leidet mit‘ und gleichzeitig ‚erhebt man sich über‘ und beschwichtigt mit ‚ist doch nicht so schlimm‘. Damit gehören Menschen, die stottern, „zu den „Diskreditierbaren“⁷, die die Möglichkeit haben, ihr Stigma zu „managen“, d.h. selektiv Informationen über ihr Stigma weitergeben können“ (Benecken 1996, S. 135).

5.3 Beeinträchtigungen kommunikativer Fähigkeiten

5.3.1 Belastungen der Interaktion durch die Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten

Im Zusammenhang mit der Visibilität von Behinderungen wurde bereits der Aspekt „Störung der Kommunikation“ angedeutet. Diese ist für Menschen, die stottern besonders bedeutsam. Tröster (1990) geht davon aus, dass die funktionale Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten Kontakt und Interaktion immer belastet. „Vor allem eine Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten hat unmittelbare Auswirkungen auf das Verhalten Nichtbehinderter. Die Konsequenzen für das Verhalten Nichtbehinderter ergeben sich daraus, daß durch die Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten der Informationsaustausch mit dem betroffenen Individuum blockiert, eingeschränkt oder gestört ist. Eine Störung kann an verschiedenen Stellen des Informationsaustauschprozesses auftreten. So kann das Senden, Empfangen und Verarbeiten verbaler oder nonverbaler Informationen blockiert oder gestört sein. Diese Störungen können entweder durch den Ausfall oder die Beeinträchtigung einer Sinnesfunktion hervorgerufen werden, wie z.B. bei Blindheit, Gehörlosigkeit oder Sprachbehinderung oder basieren auf einer Beeinträchtigung der an dem Informationsaustausch beteiligten kognitiven oder psychischen Prozesse, wie zum Beispiel bei einer geistigen Behinderung oder teilweise auch bei einer psychischen Behinderung“ (Tröster 1990, S. 42).

⁷ Goffman (1967, S. 12) unterscheidet zwischen „Diskreditierten und Diskreditierbaren“. Im ersten Fall nimmt das stigmatisierte Individuum an, dass sein Anderssein bekannt ist, dass es evident ist. Im zweiten Fall geht es davon aus, dass sein Zustand nicht bekannt oder nicht sichtbar / wahrnehmbar ist.

Annahme von Tröster ist ferner, dass Belastungen der Interaktion durch die funktionale Beeinträchtigung funktionaler Fähigkeiten und „die damit verbundene Beeinträchtigung der Kommunikation unabhängig von den Einstellungen sind, die den Behinderten entgegengebracht werden“ (Tröster 1990, S. 43). Schwierigkeiten in der Unterhaltung mit einem ‚Stotterer‘ würden demnach auch dann auftreten, wenn der Interaktionspartner seinem Gegenüber eine positive Wertschätzung entgegenbringt.

Diese zwangsläufige Beziehung ist m. E. nicht haltbar, vor allem dann nicht, wenn man zum einen konstruktivistische Aspekte und zum anderen Klassifikationen von Behinderungen berücksichtigt, wie im folgenden Kapitel zu zeigen ist.

5.3.2 Klassifikation und Definition von Behinderung

Um eine internationale Verständigung zu ermöglichen, entwickelte die Weltgesundheits-Organisation (WHO) zunächst 1980 das Klassifikationssystem ICDH 1 (International Classification of Impairment, Disability and Handicap), in dem eine Dreiteilung vorgenommen wird (vgl. auch WHO 1980, S. 27ff; Bleidick 2000, S. 127; Brackhane 1988, S. 22ff; Rath 1985, S. 37f):

1. Impairment (Schädigung) von Organen oder Funktionen des Menschen
2. Disability (Beeinträchtigung) des Menschen, der aufgrund seiner Schädigung in der Regel eingeschränkte Fähigkeiten im Vergleich zu nichtgeschädigten Menschen gleichen Alters besitzt.
3. Handicap (Benachteiligung) des Menschen in familiärer, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht (Nachteile, durch die die Übernahme von solchen Rollen eingeschränkt oder verhindert wird, die für die betreffende Person in Bezug auf Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Aktivitäten als angemessen gelten).

Der Deutsche Bildungsrat versuchte 1973 eine beschreibende, nichtätiologische, pädagogische Definition von Behinderung, in der bereits eine mit der ICDH 2 von 1997 getroffene neue Einteilung der „Dimensions of Disablement and Health“ in „Impairment, Activity and Participation“ teilweise vorweggenommen wird: „Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommu-

nikation oder in ihren psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 32).

Schönberger (1999, S. 80) betont in seiner Definition noch stärker gesellschaftliche Normen und Werte sowie anthropologische Annahmen, die pädagogische Relevanz haben: „Behindert ist, wer

1. infolge einer Schädigung in seinen Funktionen so beeinträchtigt ist,
2. dass er in seiner Lebenswelt, deren Werte und Normen für ihn und seine Bezugspersonen Geltung haben,
3. nur unter außergewöhnlichen Bedingungen zu einem menschenwürdigen (d.h. durch kulturelle Teilhabe, personale Selbstbestimmung und soziale Mitbestimmung gekennzeichneten) und glücklichen Leben findet
4. und daher lernen muss, jene Werte und Normen auch seiner Beeinträchtigung gemäß zu beurteilen und an der Veränderung ihrer Entstehungsbedingungen mitzuwirken“.

In der ICDH 2 von 1997 wird ein bio-psychosozialer Ansatz zugrunde gelegt. Dieser ist auch für die heutige Sichtweise von Stottern als maßgeblich herausgearbeitet worden (vgl. Kap. 3).

Die WHO beschreibt ihre neue Dreiteilung mit der ICDH 2 von 1997 folgendermaßen:

1. Impairments (function and structure) betreffen organische Schädigungen und funktionelle Störungen
2. Activity (activity limitation) definiert das Maß der persönlichen Verwirklichung
3. Participation (participation restriction) beschreibt die Teilhabe am Leben der Gesellschaft.

Teilhabe (participation) wird im System der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF, WHO 2001) beschrieben als Einbezogenheit in eine Lebenssituation (involvement in life situation). Beeinträchtigung der Teilhabe ist eine Schwierigkeit, die ein Mensch im Hinblick auf sein Einbezogenheit

in Lebenssituationen erleben kann. Die ICF (Einführung, 4.2.1; Aktivitäten und Partizipation, Kapitel 1-9) führt insgesamt neun Bereiche der Teilhabe auf:

- Lernen und Wissensanwendung
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
- Kommunikation
- Mobilität
- Selbstversorgung
- Häusliches Leben
- Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
- bedeutende Lebensbereiche
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben.

Die Beeinträchtigung der Teilhabe wird durch den Teilhaber (den Menschen mit Behinderung), die Art der Beeinträchtigung und die beeinträchtigte Lebenssituation festgelegt.

Ein Mensch, der stottert, ist in mehrfacher Hinsicht betroffen (Impairments, Activity, Participation) und insbesondere in den beiden Bereichen der Teilhabe ‚Kommunikation‘ und ‚Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen‘ sind evtl. Schwierigkeiten zu erwarten (vgl. Kap. 4; Kap. 5.3.1 ; Kap. 5.3.3). Sandrieser/Schneider (2004) machen nach der ICIDH, final draft (2001) deutlich, wie die Klassifikation in Bezug auf das Stottern zu verstehen ist. Auf der Ebene der körperlichen Strukturen und Funktionen besteht die Störung in Bezug auf die Flüssigkeit und den Rhythmus gesprochener Sprache sowie die Kontrollmöglichkeiten über willkürliche Bewegungsfunktionen. Auf der Ebene der Aktivität und Partizipation geht es um die Beeinträchtigung im Gespräch, in den Sozialkontakten und Beziehungen. Schließlich wird auf der Ebene des Kontextes beschreibbar, inwieweit institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen das Leben von Menschen, die stottern, erschweren oder erleichtern (vgl. Sandrieser/Schneider 2004, S. 57).

Die Vorschläge der ICIDH 2 verweisen auf die Relativität und Relationalität der Phänomene (oder „Behinderungen“), d.h. Zuordnungen und Abgrenzungen sind jeweils nur individuell möglich. Mit Berücksichtigung konstruktivistischer Erkenntnisse lässt sich ‚Behinderung‘ folgendermaßen charakterisieren: „Im Licht der konstruktivisti-

schen Erkenntnistheorie erscheint Behinderung als ein gesellschaftlich bedingtes und gesellschaftlich funktionales Konstrukt, das in seiner Ausformung variabel ist. Zentral für die Genese von Behinderung ist der Kontext mit den jeweiligen Kommunikationsbedingungen. Schädigungen erscheinen in dieser Sichtweise nicht als körperlich gegebene Beeinträchtigungen, sondern als Bedingungen, die einzelne Menschen in die Kommunikation und Interaktion einbringen. Erst wenn ein Kommunikationsprozess nicht funktioniert, d.h. die Passung der Bedingungen nicht gegeben ist, entsteht *Behinderung als subjektive Problemkonstruktion der beteiligten Menschen*. Wirkungsvoll wird die Behinderung einer Kommunikation zwischen Menschen dann, wenn sie als WahrnehmungsfILTER die Interaktionsstrukturen beeinflusst. Behinderung ist damit als subjektiver und interaktiver Prozess zu verstehen, der Tätigkeiten von Menschen voraussetzt und keine stabile Größe darstellt. In diesem Sinne stellt Behinderung also, im Unterschied zum bisherigen Alltagsverständnis, auch keine Eigenschaft eines Menschen dar, sondern entsteht zwischen Menschen in bestimmten Kontexten“ (Nagode 2001, S. 71). Diese Beschreibung gilt auch für Sprachbehinderungen bzw. Stottern wie im Folgenden verdeutlicht wird.

5.3.3 Relativität und Relationalität von Sprachbehinderungen und Stottern

Die Relativität von Sprachbehinderungen allgemein wird von Cloerkes (1997, 2000) und von Hohmeier (1980) hervorgehoben: Sprachbehinderungen sind „wie andere Formen ‚abweichenden Verhaltens‘ nichts Absolutes, keine Qualität des (Sprach-) Verhaltens an sich, sondern sie sind Abweichungen von kulturellen Sprachnormen, die als solche bei Personen festgestellt werden, und damit als relativ zu bestimmen“ (Hohmeier 1980, zit. in Cloerkes 2000, S. 227). Cloerkes (2000) betont besonders die negativen sozialen Reaktionen der Gesellschaft, was dem Aspekt der Teilhabe (s. ICDH 2) zuzuordnen ist, und damit die Relationalität von Sprachbehinderungen. „Ein Mensch ist *behindert* („sprachbehindert“), wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (Cloerkes 2000, S. 218).

Sprach- und Kommunikationsbehinderungen (und auch Stottern als Beschränkung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben) entstehen erst in der Interaktion zwischen

den jeweiligen Interaktionspartnern. „Stottern ist eine umfassende Kommunikationsbehinderung, an welcher der Stotterer und seine Interaktionspartner beteiligt sind (...). Die Sprechablaufstörung Stottern ist folglich nur die - für die Bezeichnung - maßgebliche Auffälligkeit der Kommunikationsbehinderung Stottern“ (Heidemann-Tagmann/Motsch 1984, S. 240 f). Auch Keese (2000, S. 47) versteht „Sprachstörungen als Hindernisse der Interaktion bzw. Kommunikation“ und betrachtet die Auswirkungen von Sprachstörungen wie z.B. Stottern im Kindes- und Erwachsenenalter vor allem im Hinblick auf die sich verändernden Interaktionsmuster. Dabei sei der Blick wechselseitig auf den Sprachgestörten und seine sprachunauffällige Umwelt zu richten.

Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen und der in Kapitel 5.3.2 ist nun auch die Aussage von Tröster (1990), dass Beeinträchtigungen kommunikativer Fähigkeiten immer eine Belastung für Interaktionssituationen darstellen, zu relativieren. Ähnlich wie Tröster (1990) präferiert Cloerkes (2000) zehn Jahre später die These: „Sprachbehinderungen sind daher immer mit einer schwerwiegenden Belastung von Kontakt und Interaktion verbunden, und es besteht eine ausgeprägte Tendenz, derart erschwerte Kontakte gering zu halten oder generell zu vermeiden. Interaktionsspannungen resultieren aus der für den Umgang mit behinderten Menschen typischen ‚Schein-Akzeptanz‘ und ‚Schein-Normalität‘ “ (Cloerkes 2000, S. 227).

Dass Stottern nicht immer notwendigerweise zu Belastungen führen muss, wurde z.T. schon in Kapitel 3 und Kapitel 4 verdeutlicht, indem u.a. die Bedeutung von psychosozialen Ressourcen und von Bewältigungskompetenzen hervorgehoben wurde. Insbesondere unter Berücksichtigung des Lebensumfeldes wurde deutlich, wie Menschen aus dem Umfeld die Entwicklung des Stotterns mitgestalten und wie sich Stottern „im Zusammenwirken mit Bewältigungsversuchen und mit Umwelteinflüssen zu einer komplexen Störung der Kommunikation entwickelt“ (Jehle 1993, S. 136). Auch wenn man den Kommunikationspartner nicht außen vorlassen will, sind die Thesen von Tröster (1990) und Cloerkes (2000) kritisch zu sehen. Das interindividuell unterschiedliche Umgehen mit Stottern wird von Weikert (1996) erläutert: „Auch von den Hörern kann das Stottern ganz unterschiedlich wahrgenommen werden. Die einen empfinden das Stottern als Störfaktor beim Verständnis der Inhalte, die anderen verstehen die Inhalte problemlos, sie irritiert aber das Stottern, da sie nicht wissen, wie

sie darauf reagieren sollen. Stottern ist demnach nicht prinzipiell eine Kommunikationsstörung, allerdings kann es sich unter ungünstigen Bedingungen im Laufe der Zeit zu einer komplexen Kommunikationsstörung entwickeln, die mit vielfältigen Belastungen verbunden ist. Zum einen kann das Stottern den Betroffenen in seiner verbalen Ausdrucksfähigkeit einschränken, ihn emotional verunsichern und verängstigen, und zum anderen kann das Stottern Auswirkungen auf den Gesprächspartner haben und diesen wiederum irritieren und verunsichern. Wie belastend das Stottern in der Kommunikation empfunden wird, scheint weniger von objektiv faßbaren Kriterien abhängig zu sein, als vielmehr davon, wie Sprecher und Hörer das Stottern subjektiv erleben und bewerten. Wie von Lazarus (1990, 1991) generell für die Entstehung von Belastungen beschrieben, ist davon auszugehen, daß beim Stottern die subjektiven Bewertungsprozesse der Person-Umwelt-Interaktion von besonderer Bedeutung sind, insbesondere die Bewertungsprozesse der betroffenen Personen“ (Weikert 1996, S. 63).

Demgegenüber sieht Keese (1972) die Bewertungsprozesse des Zuhörers als relevant an. „Die sozialen Auswirkungen des Stotterphänomens beginnen in dem Augenblick, in dem der Zuhörer aufgrund seiner Wahrnehmung das, was der Sprecher gerade tut, als Stottern beurteilt“ (Keese 1972, S. 25). Deutlich unterschieden werden von Keese (1972) die zwei Aspekte (vgl. Kap. 5.1): Zum einen das Urteil, dass das Sprechen eines Kindes als Stottern bezeichnet wird und zum anderen, dass der „Sprecher als Stotterer“ klassifiziert wird.

Dabei wird die Bewertung des Sprechens als Stottern von drei Variablen beeinflusst:

- „1. die Sensitivität des Zuhörers für sprachliche Unflüssigkeiten, seine Bereitschaft sie wahrzunehmen und als Stottern zu bezeichnen;
2. der Grad der sprachlichen Unflüssigkeit, die der Sprecher tatsächlich zeigt;
3. die Empfindsamkeit des Sprechers hinsichtlich seiner sprachlichen Unflüssigkeiten und der wertenden Reaktionen, die er beim Zuhörer wahrzunehmen glaubt“ (Keese 1972, S. 25).

Dass diese Wahrnehmungen unterschiedlich sind, konnte zumindest exemplarisch – nachgewiesen werden: „Es konnte vielmehr nachgewiesen werden, dass der Reizwert verschiedener Symptome von Zuhörer zu Zuhörer ganz unterschiedlich beurteilt

wird (...). Nach einschlägigen Untersuchungen (...) werden von Beobachtern vor allem Silbenwiederholungen und Lautprolongationen als Stottern beurteilt, während Wort- und Satzwiederholungen, Einschreibungen wie „äh“ oder „oh“ und Wortverbesserungen als im normalen Bereich liegend toleriert werden“ (Keese 1972, S. 26).

Meines Erachtens ist die Sichtweise von Keese (1972) zu ergänzen, da Bewertungen von Zuhörern auch beeinflusst werden durch das soziale Umfeld, durch Meinungen, Werte, Normen der Gesellschaft etc. Hinzu kommt, dass „auffälliges Sprechen“ einer subjektiven Wahrnehmung und Beurteilung unterliegt, wie bereits in Kapitel 3 bezogen auf Sprechunflüssigkeiten⁸ erläutert wurde und wie, bezogen auf Kinder, von Les (1984) herausgearbeitet werden konnte.

Les (1984) führte eine Untersuchung durch, in der es um die Frage ging, wie Kinder unterschiedlichen Alters auffälliges und nicht-auffälliges Sprechen beurteilen. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 10 Kindern einer Vorklasse (5;8 bis 7;2 Jahre) und 10 Kindern einer 4. Grundschulklasse (9;3 bis 11;0 Jahre). Ihnen wurde ein selbst zusammengestellter Film mit Aufnahmen von 3 normal sprechenden und 6 Kindern mit Sprachauffälligkeiten gezeigt. Die Kinder wurden einzeln befragt. Nachdem die Kinder sich spontan zu dem Gesehenen geäußert hatten, wurden folgende Fragen gestellt: „Hast du’s verstanden?“ und „Ist dir etwas aufgefallen?“ „Die geringe Anzahl der befragten Kinder sowie das Fehlen einer ‚objektiven Testsituation‘ sprechen gegen eine statistische Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Die folgenden Aussagen und Ergebnisse sind eher als ‚Tendenzen‘ bzw. ‚Trends‘ zu interpretieren, als daß sie den Anspruch erheben ‚abgesicherte‘ Resultate zu sein“ (Les 1984, S. 119). Hier werden nur die für diese Studie relevanten Ergebnisse aufgeführt:

⁸ Baumgartner 1999, S. 168/169 "Starkweathers weiter oben zitierte Definition legt die Annahme einer erheblichen Bandbreite von dem, was die Sprachgemeinschaft als sprechflüssig beurteilt, nahe. Allem Anschein nach verfügt die Sprachgemeinschaft über recht valide innere Maßblatten zur Unterscheidung des flüssigen vom unflüssigen Sprechen (...) Sprechunflüssigkeiten bleiben im Rahmen eines subjektiven Sprachnormgefühls so lange von einer kritischen Bewertung verschont, als sie ein gewisses Maß nicht überschreiten. Man kategorisiert sie weder als Sprechstörungen im herkömmlichen Sinn, noch sanktioniert man sie. Meistens sind Sprechunflüssigkeiten Hörer und Sprecher gar nicht bewusst. Sie gehen mit diesem natürlichen Dialogphänomen tolerant um, beurteilen es vielleicht als schlechte Sprechgewohnheit."

- Die untersuchten Kinder haben die Sprachproben unterschiedlich beurteilt und zwischen ‚normalem und auffälligem‘ Sprechen unterschieden, d.h. es gibt subjektive Sprachnormen.
- Bei den Beurteilungen des auffälligen Sprechens wird deutlich, dass das starke Stottern (Toni, Klioni, Mitbewegungen) am häufigsten als ‚auffällig‘ empfunden wurde.
- Von den Vorschulkindern wurden die Sprachauffälligkeiten benannt mit:
 - Sprache ist irgendwie anders (16 mal)
 - spricht nicht so wie wir (8 mal)
 - spricht komisch (6 mal).

Diese Beschreibungen der Kinder sind ungenau. Sie drücken aus, dass etwas am Sprechen als anders empfunden wird, was von den Kindern jedoch nicht näher verbalisiert werden kann.

- Die älteren Kinder nannten am häufigsten folgende Bezeichnung:
 - ‚gestottert‘ (13 mal)
 - ‚behindert‘ (9 mal)
 - ‚undeutlich gesprochen, genuschelt‘ (8 mal).

Dies bedeutet zusammengefasst: Die älteren Kinder machen mehr Angaben über Sprachauffälligkeiten. Sie äußern sich ungefähr anderthalb mal so häufig, dass ihnen am Sprechen etwas aufgefallen sei, wie die Vorschulkindern. Die Termini ‚gestottert‘ und ‚behindert‘ tauchen bei den Vorschulkindern nur insgesamt 3 mal auf. Die Bedeutung der von den Kindern verwendeten Bezeichnung ‚Stottern‘ bleibt hier, wie auch bei den Grundschulkindern, offen. Letztere verwenden ‚Stottern‘ allgemein als Bezeichnung für sämtliche Sprachauffälligkeiten. Les interpretiert dies so, „daß die Kinder die Bezeichnung ‚Stottern‘ verwenden, wie es normalerweise umgangssprachlich üblich ist, nämlich als Bezeichnung für unsicheres, irgendwie anders sprechen“ (Les 1984, S. 125).

5.4 Stottern als Stigma

In den Ausführungen dieses Kapitels wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass die Bilder vom Stottern und von Menschen, die stottern, in der Gesellschaft durch zahlreiche negative Zuschreibungen und Vorurteile⁹ geprägt werden, so dass Stottern alle Merkmale und Zuschreibungsprozesse eines Stigmas beinhaltet. „Stottern ist [damit] ein persönliches, ein soziales, aber auch gesellschaftliches Problem (...)“ (Hennen 1989, S. 141). Auf Basis der Analyse von Medien (vgl. Kap. 5.2.1) ordnet Benecken (1996) Menschen, die stottern, stigmatisierten Gruppen zu, „die in Gefahr sind, von sozialer Einfühlung, Wertschätzung und Kommunikation ausgeschlossen zu werden bzw. sich selbst auszuschließen. Die Medien haben daran wesentlichen Anteil (...). Allzuleicht werden aus diesen Geschichten und Bildern Selbstbilder und Selbstgespräche, die die betroffenen Menschen in eine schwere Isolation treiben können“ (Benecken 1996, S. 157).

Wie diese negativen Bilder entstehen, wird versucht von der Stigmaforschung zu erklären. Zentrale Voraussetzung sind Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus, der nicht Behinderungen oder Auffälligkeiten als bedeutend ansieht, sondern diese als Resultat sozialer Reaktionen betrachtet (vgl. Kap. 5.3).

5.4.1 Formen der sozialen Reaktion auf Menschen mit Behinderungen

Wie es zu Ablehnung und Isolation auf Menschen mit Behinderungen kommen kann, macht Cloerkes in einem Schaubild deutlich.

⁹ Vorurteile sind extrem starre, negative Einstellungen (Cloerkes 1997, S. 77).

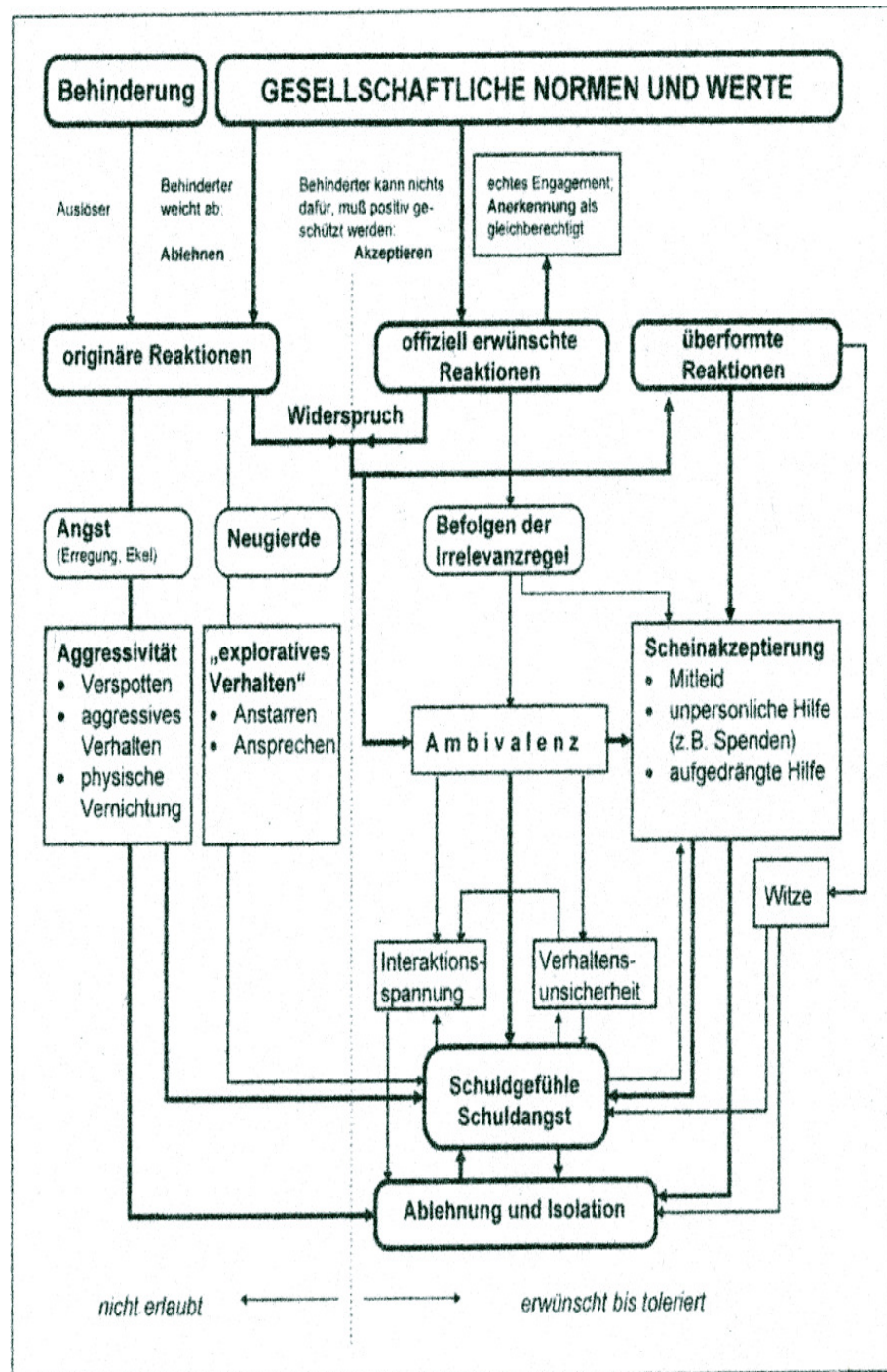


Abb.12: Formen der sozialen Reaktion auf Behinderte, ihre Folgen und Verflechtungen miteinander (aus Cloerkes 1997, S. 91)

Die Entstehung der sozialen Reaktionen wird von Cloerkes (1997) aus soziologischer Sicht beschrieben. Er geht davon aus, dass es drei Arten von Reaktionen gibt: origi-

näre, offiziell erwünschte und überformte Reaktionen. Originäre Reaktionen werden ausgelöst durch die Tatsache einer offensichtlichen Behinderung und dadurch, dass Menschen mit Behinderungen als von hoch bewerteten gesellschaftlichen Standards abweichend qualifiziert werden. Da Normabweichungen einzelner Mitglieder der Gesellschaft individuelle und gesamtgesellschaftliche Gleichgewichtszustände stören und Schuldzuschreibung und Ausgrenzung aus moralisch-ethischen Gründen nicht ohne weiteres möglich ist, existieren offiziell erwünschte Reaktionsformen. Mittels der Irrelevanzregel¹⁰ sollen Interaktionen so verlaufen, als gäbe es die Behinderung nicht.

„Originäre Reaktion und offiziell erwünschte Reaktion sind kaum miteinander zu vereinbaren. Die Normen sind widersprüchlich. Der Konflikt zwischen der einmal angelegten affektiven Ablehnung und dem gesellschaftlichen Verbot gerade dieser Reaktion auf Behinderte muß verarbeitet werden. Alle Möglichkeiten, insbesondere die überformten Reaktionen, laufen darauf hinaus, daß behinderte Menschen in der Regel auf Ablehnung stoßen“ (Cloerkes 1997, S. 95).

5.4.2 Stigma, Stigmatisierung und Stottern

Nach Goffman (1967) ist mit dem Stigmatisierungsansatz gemeint, dass ein Stigma die Eigenschaft oder das Merkmal eines Menschen ist, das den Träger in den Augen Anderer ‚zutiefst diskreditiert‘. Dabei entsteht das Bild vom betroffenen Menschen aus tatsächlich Wahrgenommenem und dem, was man nach vermuteter Zugehörigkeit zu einer Gruppe hinzufügt. Eigenschaften als solche sind nicht per se kreditierend oder diskreditierend: „Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen bestätigt“ (Goffman 1967, S.11). Es geht also nicht um das Merkmal selbst, sondern um die „negative Definition des Merkmals bzw. dessen Zuschreibung“ (Hohmeier 1975, S. 7). Auf Basis eines Stigmas werden den Attributen, über die eine Person tatsächlich verfügt, weitere negative Eigenschaften zugeschrieben, so dass in einem dynamischen Prozess aus

¹⁰ „*Irrelevanzregel*: Dem Interaktionspartner ist danach eine allgemeine, nicht wertende Aufmerksamkeit entgegenzubringen. Besondere Merkmale wie eine sichtbare Behinderung, die sich der Aufmerksamkeit aufdrängen, sind höflich zu „übersehen“, sie haben ohne Bedeutung (irrelevant) zu sein. Das ist schwer durchzuhalten, führt zu einer „Scheinnormalität“ der Begegnung und zu Interaktionsspannungen“ (Cloerkes 1997, S. 81).

vielerlei Assoziationen und Projektionen die gesamte Person diskreditiert wird (vgl. Cloerkes 1997, S. 146 ff; Tröster 1990, S. 148 f).

Stigmatisierungen knüpfen bei Merkmalen an, die sichtbar oder unsichtbar sein können. Die „Visibilität oder Sichtbarkeit erleichtert das Stigmatisieren“ (Cloerkes 1997, S. 148). Das Stottern ist nicht direkt sichtbar, sondern wird erst in der Interaktion auffällig, wobei der Zeitpunkt des Auffälligwerdens des Stotterns von den Menschen, die stottern, nicht unbedingt selbst gewählt werden kann (vgl. Kap. 5.2.3). Goffman (1967) geht davon aus, dass jemand mit ‚Stigmamanagement-Techniken‘ (Kontrollmöglichkeiten auf das Offensichtlich-Werden einer Störung) sein Anderssein verbergen kann. Bezogen auf Stottern und Menschen, die stottern, hängt es von vielen Faktoren ab, ob und wie dies gelingt. Zentral dürften dabei die momentane Stärke der Symptomatik und die Mittel, die zur Verfügung stehen, um Einfluss auf die Symptomatik nehmen zu können, sein (vgl. Weikert 1996, S. 79). „Viele Stotternde können ihr Stottern auf diese Weise kaschieren und vor der Umwelt verheimlichen und so ihrem Wunsch nach weitestgehender Normalität entsprechen. (...) Die Angst vor der Schädigung des Ansehens der eigenen Person durch die Zuschreibung „Stotterer“ muß in enger Beziehung zu den sozialen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen gesehen werden. Ohne das Wissen über die negativen gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesse ist nicht erklärbar, warum es für viele Betroffene ein Makel ist, als Stotternder erkannt zu werden“ Weikert 1996, S. 80).

„Über Generalisierungen wird das Stigma zu einem ‚master – status‘, der wie keine andere Tatsache die Stellung einer Person in der Gesellschaft sowie den Umgang anderer Menschen mit ihr bestimmt“ (Hohmeier 1975, S. 8). Oft wird die Zuschreibung durch die Verwendung spezieller Termini (Krüppel, Stotterer) noch unterstrichen (vgl. Goffman 1967; Hohmeier 1975).

In Korrespondenz hierzu steht als theoretischer Ansatz der sogenannte ‚labeling approach‘. Durch soziale Prozesse wird für den Menschen mit einer Behinderung, also z.B. für jemanden, der stottert, die eigene Behinderung bzw. das eigene Stottern zum Etikett, zu einem ‚Label‘, das ihm als soziales Urteil zugeschrieben wird. Dieses Etikett, d.h. die verliehene soziale Bedeutung, mit der die Betroffenen im Alltag durch Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden, wird durch die Zuschreibung

ungünstiger Eigenschaften und durch diskriminierendes Verhalten ihnen gegenüber wirksam (vgl. Tröster 1990, S. 18). Die Erwartungen, die aufgrund der Etikettierung an die Person gerichtet werden, können dazu führen, dass sie in das eigene Selbstkonzept integriert und somit im Sinne einer ‚self-fulfilling prophecy‘ erfüllt werden (vgl. Bleidick 2000).

Interaktionen zwischen Menschen, die stottern, und Menschen, die nicht stottern, können aus verschiedenen Gründen belastet sein. Von Bedeutung ist nicht nur die Sicht der Menschen, die stottern, sondern auch die der Interaktionspartner, die nicht stottern. „Nichtbehinderte erleben Verhaltensunsicherheit und unangenehme psychophysische Reaktionen: Hilflosigkeit, Verlegenheit, Anspannung, Unbehagen, Erschüttertsein, Angst, Abscheu, Ekel, bis hin zu hochgradiger Erregtheit, die sich in meßbaren physiologischen Veränderungen manifestiert“ (Cloerkes 1997, S. 80; Kap. 5.4.1, Abb. 12, S. 132). Konsequenz ist dann, dass man solchen Kontakten möglichst aus dem Weg geht und damit Stigmatisierungsprozesse unterstützt.

Häufig wird die Annahme einer automatischen Identitätsstörung, die Stigma-Identitäts-These, vertreten (vgl. z.B. Timm 1985; Cloerkes 1997), die hier nicht weiter diskutiert wird, da sie für die vorliegende Studie nicht relevant ist. Auch mögliche Folgen werden aus diesem Grund nicht thematisiert (vgl. hierzu z.B. Hohmeier 1975).

Die Fragestellungen und die Entwicklung eines eigenen Forschungsdesigns für die vorliegende Studie werden nun im folgenden Kapitel herausgearbeitet.

6. Zur Entwicklung eines Forschungsdesigns für die vorliegende Studie

In der vorliegenden Studie soll anhand von qualitativen Interviews mit 24 Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren untersucht werden, ob individuelle und welche individuellen Konstruktionen zum Phänomen Stottern in diesem frühen Lebensalter bereits bestehen. Da es in dieser Studie nicht um „Belege“ für etablierte Einstellungen oder gar Stigmata (vgl. Kap. 5) geht, sondern im Sinne sozialkonstruktivistischer Erkenntnistheorien und auf Basis von Theoremen zur Komplexität und Perspektivität (vgl. Kapitel 2) die eigenen Konstruktionen der Kinder und ihre Sichtweisen erkundet werden sollen, bietet es sich an, möglichst flexible und prozesshafte Forschungsmethoden auszuwählen und mit den Kindern Gespräche zu führen, d.h. mit Hilfe des Methodenkanons der qualitativen Interviewformen ein geeignetes und zielführendes Untersuchungsinstrument zu erstellen.

6.1 Einstellungen messen und Perspektiven erfragen

Im Unterschied zu den qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung gehen herkömmliche Verfahren der Einstellungsmessung (wie direkte Befragungen, standardisierte Einstellungsskalen, Skalen zur Erfassung der sozialen Distanz gegenüber Behinderten oder projektive Verfahren zur Erfassung der Einstellungen gegenüber Behinderten) von, durch den Untersucher festgelegten, direktiven Fragen (wie z.B. „Würden Sie Ihr Kind mit einem stotternden Kind spielen lassen?“) bzw. Antwortalternativen o. Ä. aus. Eine ausführliche Diskussion zu Vor- und Nachteilen einer solchen Vorgehensweise im Rahmen von empirischer Sozialforschung bzw. Einstellungsmessungen in Bezug auf behinderte Menschen und Behinderung findet sich in Tröster (1990). Im Folgenden sollen hierzu einige Grundgedanken zusammengefasst werden, die für die Methodik der vorliegenden Studie von Bedeutung sind.

Die genannten klassischen Verfahren der empirischen Sozialforschung mit ihren Methoden der direkten Befragung kommen zur Erhebung von Perspektiven nicht infrage, da sie keine individuellen Konstruktionen erfassen, sondern Gruppenmeinungen

erheben und diese z.B. in Form von Durchschnittswerten messen. „Im Unterschied zu anderen Verfahren geht es im Rahmen dieser breit angelegten Befragungen in der Regel nicht um eine Quantifizierung individueller Einstellungen, vielmehr werden in der Absicht, die allgemeine Haltung der Bevölkerung oder einzelner Bevölkerungsgruppen zu erfassen, die Befragungsergebnisse in Form von Antworthäufigkeiten, Durchschnittswerten oder Prozentangaben daraufhin analysiert, inwieweit die Bevölkerung der sozialen Integration Behinderter aufgeschlossen gegenübersteht und in welchem Ausmaß und in welchen Bereichen der sozialen Integration und Rehabilitation behinderter Menschen Widerstände entgegengesetzt werden“ (Tröster 1990, S. 66). Auch die Qualität der Ergebnisse und Ergebnisinterpretationen ist mitunter problematisch: Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen sind zu meist nur bedingt brauchbar, da die empirische Überprüfung von Reliabilität und Validität fehlt. Bei den standardisierten Skalen zur Erfassung der Einstellung gegenüber Behinderten ist zwar eine hinreichend gute Reliabilität gegeben, die Validität hingegen oft nur ansatzweise abgesichert (vgl. Tröster 1990, S. 77).

Eine offene Frage ist auch die „nach dem Grad der Spezifität bzw. nach dem Allgemeinheitsgrad des Einstellungsobjektes ‚Behinderte‘ und zum anderen für die einzelne Behindertengruppe die Frage nach dem Anteil der ‚spezifischen‘ und ‚allgemeinen‘ Einstellung“ (Tröster 1990, S. 80). Die Frage nach der Spezifität meint z.B., ob die Gruppe der Menschen mit Sprachbehinderungen tatsächlich als Gruppe mit mindestens einem gemeinsamen Merkmal betrachtet werden darf oder ob sie weiter differenziert werden soll in Menschen, die stottern, Menschen, die eine Aphasie haben, Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen etc. Mit Blickrichtung auf den Allgemeinheitsgrad wäre denkbar, dass bei Fragen nach Einstellungen gegenüber Menschen mit Sprachbehinderungen immer auch Teile einer allgemeinen Haltung gegenüber Minoritäten in die Beantwortung einfließen können. Untersuchungen mit sozialen Distanzskalen ergaben „trotz Unterschiede im Aufbau, in der Anzahl und in der Charakterisierung der Distanzstufen eine bemerkenswert stabile Hierarchie der Behindertengruppen im Hinblick auf die ihnen gegenüber bekundete soziale Distanz“ (Tröster 1990, S. 85). Danach rangiert in unserem Kulturkreis Intelligenz vor Sprachfähigkeit, diese vor Sinnestüchtigkeit, diese vor Handgeschicklichkeit und diese schließlich vor Fortbewegungsfähigkeit. „Je ‚tiefer‘ die Behinderung liegt, desto leichter wird der Behinderte als Mensch und Mitmensch toleriert“ (Schönberger 1967,

S.68), was von Schönberger in Anlehnung an Safilios-Rothschild (1967, S. 33) auf eine „allgemein akzeptierte Hierarchie der Werte“ zurückgeführt wird.

Als weiteres Problem bei der Erfassung der Einstellung gegenüber Behinderten ergibt sich u.a. aus der Frage, ob die sprachliche Bezeichnung der Behinderung (wie z.B. „Sprachbehinderung“ bzw. „Stottern“) von den Befragten verstanden wird und wie sie von ihnen aufgefasst wird. In den durchzuführenden Interviews wird deshalb zunächst eine allgemeine Einstiegsfrage gestellt („Was ist dir denn aufgefallen?“), die auch die Möglichkeit offen lässt, dass jemand die Sprechunflüssigkeiten als unauffällig wahrnimmt (s. Kap. 5. und 6.3). Dies steht in Übereinstimmung mit den Grundgedanken und Prinzipien der Qualitativen Forschung (vgl. auch Kap. 2.3). Im Unterschied zur Einstellungsforschung geht es in der Qualitativen Forschung nicht darum, Hypothesen oder vorgefasstes Wissen zu überprüfen, sondern neue Zusammenhänge zu entdecken und in Erfahrung zu bringen, wie ‚Untersuchungssubjekte‘ die Welt konstruieren, in der sie leben. Endziel bzw. Endprodukt einer solchen Vorgehensweise ist eine Theorie, nach der Handeln in der Gesellschaft funktioniert. Basierend hierauf können mögliche Änderungen erdacht und auf den Weg gebracht werden. „Qualitative Studien entdecken gesellschaftliche Konstruktionen, sie eignen sich nicht dazu, Hypothesen zu beweisen. Die Weltsicht soll aus der Empirie (datenbasierte Theorie), nicht aus der Theorie entwickelt werden. Sie unterliegen einem praxeologischen und keinem ontologischen Wahrheitsbegriff. Dadurch sind solche Studien potentiell überraschend. Es kann nicht vorhergesagt werden, welche Zusammenhänge entdeckt werden“ (Richter 1997, S. 94/95). Lamnek formuliert als eines der Prinzipien von qualitativen Interviews ebenfalls das der datenbasierten Theorie: „Das qualitative Interview dient eher der Genese denn der Prüfung von Theorien: *Prinzip der datenbasierten Theorie*“ (Lamnek 1993, S. 64).

Zur Einordnung und zur Begründung der gewählten Forschungsmethodik seien zunächst die in der Einleitung (Kap. 1) formulierten Fragestellungen für die Studie wiederholt. Ausgangspunkt für die Datenerhebung ist die subjektive und durch die Einstellungsforschung hergeleitete Theorie, dass die Gesellschaft eine spezifische Bedeutung von „Stottern“ vermittelt. In der vorliegenden Studie geht es darum, „Einblicke“ in die Perspektive von Kindern als Teil der Gesellschaft zu nehmen. Folgende konkrete Fragestellungen lassen sich spezifizieren:

- Nehmen Kinder die Sprechunflüssigkeiten/Stottern wahr?
- Wenn ja, wie nehmen sie diese wahr?
- Benennen und beschreiben sie diese mit dem Begriff „Stottern“?
- Welche Bilder entstehen bei den Kindern, welche Bedeutungen und subjektiven Theorien konstruieren sie?
- Wie sind ihre Bewertungen?
- Sind diese Bewertungen ähnlich negativ wie die der Gesellschaft im Hinblick auf Menschen, die sprachbehindert sind bzw. stottern?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, kann eine einzige Forschungsmethode vermutlich nicht ausreichen. „Ein *vielstimmiges* Spektrum an Forschungsmethoden ist notwendig, um Wirklichkeit angesichts ihrer Vielschichtigkeit und der Unendlichkeit der zu untersuchenden Ausschnitte angemessen erkunden zu können“ (Prengel 1997, S. 621). Gerade die Qualitative Forschung bietet hier die Freiheit, aus den vorhandenen Möglichkeiten ein eigenes Forschungsdesign zu kreieren. „Vorab möchte ich noch betonen, dass die hier dargestellten Techniken nur Prototypen verkörpern sollen. Für eine konkrete Fragestellung können, ja sollen sie modifiziert, an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden“ (Mayring 2002, S. 65).

Zu berücksichtigen sind die drei Standardschritte in der Qualitativen Forschung:

1. die Erhebung von Daten
2. die Aufbereitung der gewonnenen Daten und
3. die Auswertung und Interpretation des Datenmaterials

(vgl. Mayring 2002).

Zunächst werden im folgenden Kapitel die geeigneten Erhebungsverfahren, d.h. qualitative Interviews charakterisiert und ein eigenes Erhebungsverfahren für die spezielle Zielgruppe (4- bis 6-jährige Kinder) entwickelt. Ein eigenes Erhebungsverfahren ist deswegen erforderlich, da qualitative Interviews für diese Zielgruppe noch kaum Verwendung finden. Meistens werden ältere Kinder befragt (vgl. z.B. Heinzel 1997; Honig/Lange/Leu 1999).

6.2 Datenerhebung mittels qualitativ orientierter Interviewformen und Kinderforschung

6.2.1 Kinderforschung und verschiedene Interviewformen

Um ‚Kindern eine Stimme zu geben‘, um sie als Experten für sich selbst zu Wort kommen zu lassen, um ihre eigene Perspektive zu formulieren, bietet sich die Methode des ‚Gesprächs‘ in Form von qualitativen Interviews an. Interviews haben grundsätzlich gegenüber standardisierten Befragungen (vgl. Lamnek 1997, S. 7) den Vorteil, dass sie den Befragten selbst das Wort geben; „sie erhalten im Interview die Gelegenheit über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten“ (Friebertshäuser 1997, S. 371). Diese Position wird auch von Heinzl vertreten: „Die Methode des qualitativen Interviews eröffnet die Möglichkeit, die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste, in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen“ (Heinzl 1997, S. 396). Qualitative Interviews können vor allem in der Grundschulforschung, aber nicht nur dort, sinnvoll genutzt werden, „um Denkweisen, Lerngewohnheiten, Arbeitsstile, Erwartungen, Interessenentwicklung und Verarbeitungsmuster von Schülerinnen und Schülern aus ihrer subjektiven Perspektive erfassen und bei der pädagogischen Arbeit in der Schule berücksichtigen zu können. Geeignet scheinen Interviews auch, wenn die Erfahrungen von Kindern im Anfangsunterricht, ihr Schulwahlverhalten, die Bedeutung von Freundschaften, die Entwicklung des Soziallebens in Schulklassen und der Zusammenhang von außerschulischen und innerschulischen kindlichen Erfahrungen erschlossen werden soll (...)“ (Heinzl 1997, S. 397). Interviews mit Kindern werden ferner eingesetzt, wenn es um Lebensverhältnisse von Kindern geht, der Wandel von Kindheit untersucht wird oder die Analyse soziokultureller Umwelten von Kindern im Mittelpunkt steht (vgl. Honig u.a. 1996; Zinnecker/Silbereisen 1996; Kirchhöfer 1995; Du Bois-Rymond u.a. 1994; Wilk/ Bacher 1994; Zeiher/Zeiher 1994; Behncken/Zinnecker 1993).

Im Kontext der Sozialisationsforschung, die Entwicklung als soziale Bildungsgeschichte versteht, sind Gespräche mit Kindern als Erkenntnis- und Datenerhebungsgrundlage weiter verbreitet als in der Pädagogik allgemein und werden von Heinzl

(1997) sogar als ein integraler Bestandteil des methodischen Designs bezeichnet. „Mit Hilfe von Interviews mit Kindern werden insbesondere Forschungsfragen im Bereich der geschlechtsspezifischen Identitätsbildung und Sozialisation, der Moralentwicklung, der Autonomieentwicklung sowie der Entwicklung des sozialen Verstehens und Verhaltens thematisiert. Daneben stehen Forschungen zu zentralen Instanzen der Sozialisation: Familie, Kindergarten, Schule oder Gleichaltrigengruppe. Es geht in den Interviews z.B. um Familienerfahrungen, Freundschaftsbeziehungen und -konzepte oder um Zukunftsentwürfe von Kindern. Vor dem Hintergrund des Modells eines ‚aktiv realitätsverarbeitenden Subjekts‘ (...) werden individuelle Bewältigungsstrategien gesellschaftlicher Konflikte thematisiert“ (Heinzel 1997, S. 400). Somit erweist sich die Methode des qualitativen Interviews auch für die vorliegende Studie als grundsätzlich geeignet, da es um ein gesellschaftlich bedeutsames Thema (Stottern/Sprechunflüssigkeiten) sowie Perspektiven und subjektive Theorien von Kindern zu diesem Thema geht.

Im alltagssprachlichen Verständnis meint der Begriff ‚Interview‘ eine Frage-Antwort-Situation. Aus wissenschaftlicher Sicht charakterisiert Mayring (2002) qualitativ orientierte Interviewformen durch folgende Merkmale:

- die Auswertung erfolgt mittels qualitativ-interpretativer Techniken,
- die Befragten können frei, d.h. ohne vorgegebene Antworten, das formulieren, was ihnen in Bezug zum Thema relevant erscheint
- in Bezug auf den Interviewer ergibt sich, dass kein starrer Katalog von Fragen abzuarbeiten ist, sondern Fragen und Themen je nach Situation frei formuliert werden können

(vgl. Mayring 2002, S. 66).

Fragen und Formulierungen werden je nach Interviewform unterschiedlich stark (vor)strukturiert. „In der Offenheit der Frageformulierungen und der qualitativen Auswertung sind sich qualitativ orientierte Interviewformen weitgehend einig. Nur der Strukturierungsgrad schwankt etwas zwischen den verschiedenen Formen“ (Mayring 2002, S. 67). Auch die von Lamnek (1993) formulierten Kriterien gelten je nach gewählter Interviewart in abgeschwächter Form. Für die vorliegende Studie von Relevanz sind folgende Prinzipien:

- „Qualitative Interviews versuchen das *Prinzip des Alltagsgesprächs* zu realisieren.
- Qualitative Interviews lassen den Befragten zu Wort kommen: Er ist nicht nur Datenlieferant, sondern er determiniert als Subjekt das Gespräch qualitativ und quantitativ: *Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher*.
- Keine Prädetermination durch den Forscher, sondern Wirklichkeitsdefinition durch den Befragten: *Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen*.
- Es gilt das „kommunikative Regelsystem“ des Befragten, der Interviewer hat sich daran anzupassen: *Prinzip der Kommunikativität*.
- Das Interview ist für unerwartete Informationen zugänglich: *Prinzip der Offenheit*.
- In der Interviewsituation reagiert der Forscher variabel auf die Bedürfnisse des Befragten: *Prinzip der Flexibilität*.
- Das qualitative Interview ermittelt bevorzugt Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten, die sich im Verlaufe des Interviews entwickeln: *Prinzip der Prozeßhaftigkeit*“ (Lamnek 1993, S. 64).

Die verschiedenen qualitativ orientierten Interviewformen werden von einzelnen Autoren unterschiedlich klassifiziert. So differenziert Friebertshäuser (1997, S. 375) zwischen Leitfaden- und erzählgenerierenden Interviews. Zu den Leitfaden-Interviews zählt sie als Unterkategorie folgende Formen: das problemzentrierte Interview, das fokussierte Interview, das Dilemma-Interview, Struktur-Lege-Techniken und das Konstrukt-Interview. Lamnek (1993, S. 91) hingegen nennt in der tabellarischen Übersicht auf einer Ebene folgende Formen: das narrative Interview, das problemzentrierte Interview, das fokussierte Interview, das Tiefeninterview und das rezeptive Interview.

methodologische Prämissen	narratives Interview	problem-zentriertes Interview	fokussier-tes Inter-view	Tiefen-interview	rezeptives Interview
Offenheit	völlig	weitgehend	nur bedingt	kaum	völlig
Kommuni-kation	erzählend	zielorien-tiert fragend	Leitfaden	fragend/ erzählend	erzählend/ beobach-tend
Prozeßhaf-tigkeit	gegeben	gegeben	nur bedingt	gegeben	gegeben
Flexibilität	hoch	relativ hoch	relativ gering	relativ hoch	hoch
Explikation	ja	ja	ja	ja	bedingt
Theore-tische * Vorausset-zungen	relativ ohne	Konzept vorhanden	weitgehen-des Konzept	Konzept vorhanden	relativ ohne; nur Vorver-ständnis
Hypothesen	Generie-rung	Generie-rung; Prüfung	eher Prü-fung; auch Generie-rung	eher Prü-fung; auch Generie-rung	Generie-rung; Prüfung
Perspektive der Befragten	gegeben	gegeben	bedingt	bedingt	absolut

Tab. 1: Methodologischer Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews (Lamnek 1993, S. 91)

Zu den von Friebertshäuser (1997) genannten erzählgenerierenden Interviewformen lässt sich das narrative Interview von Lamnek (1993) zuordnen. Das von ihm genannte Merkmal der Offenheit bedeutet, nicht mit einem vorbereiteten Gesprächsleitfaden zu arbeiten, sondern die Befragten zu (von ihnen ausgewählten) relevanten Themen ihres Alltags, ihrer Biographie oder spezieller Erfahrungen zum Erzählen anzuregen. „In Abgrenzung zu Leitfaden-Interviews zielt hier die Interview-Führung darauf ab, den Befragten weitgehend die Strukturierung des Gegenstandes zu überlassen und das Datenmaterial des Interviews nicht durch Vorgaben (Leitfragen) von-

seiten des Forschenden vorzustrukturieren. Die Interviewerin übernimmt die Rolle der interessierten ZuhörerIn, die nun durch Zurückhaltung den Erzählfluß in Gang hält“ (Friebertshäuser 1997, S. 386).

Erzählgenerierende bzw. narrative Interviews, ursprünglich von Schütze (1983) entwickelt, wurden in den Erziehungswissenschaften besonders beliebt, da Erzählungen auch im Alltag eine herausragende Rolle spielen und „es gibt - so die Grundidee - subjektive Bedeutungsstrukturen, die sich im freien Erzählen über bestimmte Ereignisse herauschälen, sich einem systematischen Abfragen aber verschließen würden“ (Mayring 2002, S. 72). In den Leitfaden-Interviews (s. u.) werden Leitfragen genutzt, um bei den Befragten eine Erzählung anzuregen (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 375).

Für die in dieser Studie durchgeführten Interviews werden in den Gesprächen mit den 4- bis 6-jährigen Kindern einige narrative Elemente in Form von Frageimpulsen integriert (s. Kap. 5.3), da Kinder dieses Altersbereiches eher eine wenig ausgeprägte Erzählkompetenz haben (vgl. Heinzel 1997; Honig/Lange/Leu 1999) und durch eine geringe Verbalisierungsfähigkeit charakterisiert werden können. Letzteres wird auch von Petermann/Windmann (1993) als Problem genannt: „Hier sind insbesondere Schwierigkeiten anzusprechen, die auf die begrenzten Möglichkeiten des Kindes im sprachlichen Ausdruck zurückgehen und die die Kommunikation zwischen Untersucher und Kind erheblich erschweren“ (Petermann/Windmann 1993, S. 127). Richter (1997) ist der Auffassung, dass die sich erst entwickelnde Sprachfähigkeit von Vorschulkindern verbal einfach strukturierte Erhebungsmethoden verlange. „Es gibt sehr wenige Kinder, die lange Gespräche führen möchten. Die Fähigkeit dazu steigt mit dem Alter“ (Richter 1997, S. 90).

Überhaupt werden in der wissenschaftlichen Literatur zur Verwendung von Befragungsmethoden in der Forschung mit Kindern etliche Vorbehalte formuliert. Das Antwortverhalten von Kindern deutet darauf hin, dass sie mit sozialen Normen übereinstimmen wollen (vgl. z.B. Bauer 1984; Richter 1997 s. u.). Ferner werden „die begrenzten Möglichkeiten im sprachlichen Ausdruck und die Schwierigkeit, die kindlichen Aussagen richtig zu interpretieren, hervorgehoben“ (Heinzel 1997, S. 398/399). Auch sei es nicht leicht, Untersuchungsmaterial, -bedingungen und -anforderungen

kindgerecht zu gestalten (vgl. z.B. Petermann/Windmann 1993). Bevor diese für die eigene Untersuchung dargelegt werden, sollen zunächst noch weitere in Frage kommende Interviewformen vorgestellt werden, um daraus die für die vorliegende Studie adäquaten Elemente auswählen zu können.

Sowohl von Friebertshäuser (1997) als auch von Lamnek (1993) werden das problemzentrierte und das fokussierte Interview als Form von Leitfadeninterviews verstanden. Charakteristisch für Leitfadeninterviews ist - wie schon der Name vermuten lässt -, dass vor dem Interview ein Leitfaden entwickelt wird, der aus vorformulierten Fragen bzw. thematischen Impulsen besteht. Dadurch werden mögliche Themen des Interviews vorgegeben und eingegrenzt. Ein Hauptvorteil von Leitfaden-Interviews besteht darin, dass die einzelnen Interviews und ihre Auswertungen leichter in Beziehung gesetzt und verglichen werden können. Bezüglich des Untersuchungsgegenstandes wird aufseiten des Forschers ein gewisses Vorverständnis vorausgesetzt, „denn das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Relevanz kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten. Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren“ (Friebertshäuser 1997, S. 375). Die für den Themenkomplex „Stottern/Sprechunflüssigkeiten“ relevanten Erkenntnisse wurden in Kapitel 3 ausführlich dargelegt, ebenso die der Einstellungsforschung allgemein und auch speziell zum Phänomen „Stottern“ in Kapitel 5. Die detaillierten Fragen und entsprechende Kommentierungen bzw. Begründungen finden sich in Kapitel 6.3.

Die Ziele, die mit der Durchführung von Leitfaden-Interviews realisiert werden sollen, können sehr unterschiedlich sein. „So können Leitfaden-Interviews schlicht zur Sammlung von Daten und Informationen zu einem Themenkomplex dienen, darüber hinaus können sie aber auch der Hypothesen- oder Theorieprüfung oder der Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien dienen (vgl. dazu auch Hopf u .a. 1995, S.23ff)“ (Friebertshäuser 1997, S.375) (vgl. auch Kap. 5.1, Prinzip der datenbasierten Theorie). In dieser Studie geht es zum einen darum, individuelle und subjektive Perspektiven von 4- bis 6-jährigen Kindern zu erfahren, diese vor dem Hintergrund der in Kapitel 3, 4 und 5 entfalteten Erkenntnisse zu betrachten, erste pädagogische und

therapeutische Konsequenzen zu formulieren und Hypothesen für weitere Forschungsprojekte zu entwickeln. Hypothesengenerierung und auch -prüfung ist ein grundsätzliches Merkmal von problemzentrierten Interviews (vgl. auch die Tabelle 1 von Lamnek, Kap. 6.2.1). Die Generierung von Hypothesen ist auch für die vorliegende Studie von Interesse, da das Adjektiv ‚problemzentriert‘ den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung kennzeichnet, deren individuelle und kollektive Bedingungsfaktoren mit diesem Forschungsdesign ergründet werden sollen (vgl. Witzel 1982, S. 67).

Die methodisch relevanten Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews lassen sich anhand von drei geltenden Kriterien verdeutlichen (vgl. Friebertshäuser 1997; Mayring 2002; Witzel 1982). Kernidee ist die „*Problemzentrierung*“, „die sich sowohl auf die zuvor vom Forschenden ermittelten Themenkomplexe bezieht wie auch auf die Betonung der Sichtweise der Befragten, deren Relevanzkriterien es aufzudecken gilt“ (Friebertshäuser 1997, S. 379). Das zweite Kriterium nennt Witzel ‚*Gegenstandsorientierung*‘, d.h. die Methoden müssen zum Forschungsgegenstand passen, können nicht von fertigen Verfahren ausgehen, sondern werden ‚idiographisch‘ entwickelt und gegebenenfalls modifiziert (vgl. hierzu auch die idiographische Sichtweise im Zusammenhang mit Theorien zum Stottern in Kap. 3). Das dritte Kriterium der ‚*Prozessorientierung*‘ betont, dass es um Wirklichkeitskonstruktionen geht, die es im Forschungsprozess zu entdecken gilt und dass sich schrittweise Daten im „*reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden*“ (Witzel 1982, S. 71) herauschälen. Dies gilt allerdings nur bedingt für die Gespräche mit Kindern, da die Dauer von Gesprächen mit jüngeren Kindern oft nur kurz ist und sie zumeist wenig Eigenimpulse für eine thematische Ausweitung zeigen (vgl. Heinzel 1997).

Als eine weitere Form von Leitfaden-Interviews wird das fokussierte Interview genannt, welches in den vierziger Jahren im Zusammenhang mit der Kommunikationsforschung und Propagandaanalyse u.a. von Merton und Kendall (vgl. Merton & Kendall, 1946; Merton et al., 1956) entwickelt wurde. „Zentral für diese Interviews ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz - wie etwa einen Film, den die Befragten gesehen haben, einen Artikel, den sie gelesen haben, eine bestimmte soziale Situation, an der sie teil hatten und die

auch den zu Befragenden bekannt ist, und anderes - und der Versuch, Reaktionen und Interpretationen in relativ offener Form zu erheben“ (Flick 1995, S. 178).

Für die Interviews der vorliegenden Studie wurde ein eigens hergestellter Video-Film (ein ‚Puppenspiel‘ s. Kap. 6.3) mit dem jeweils zu befragenden Kind angeschaut, um ein gemeinsames Erlebnis zu kreieren und als Einstiegsimpuls zu nutzen (s. Kap. 6.3). Auch Friebertshäuser betont, dass „bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten“ (Friebertshäuser 1997, S. 378) seien. Eine Leitfrage könne z.B. sein: „Was empfanden Sie, als Sie das sahen?“ Bezogen auf Kinder würde sich eher eine alltagssprachliche und kindorientierte Formulierung eignen wie z.B. „Wie fandst du das?“ Emotionale Komponenten könnten vor allem auch im Hinblick auf Ursachenerklärungen von Stottern relevant werden (vgl. Kap. 3). Für die Thematik und die Fragestellungen der eigenen Studie (vgl. Kap. 6.1) sowie für die Gesprächssituationen mit den Kindern ist eine alleinige Fokussierung auf das Phänomen „Stottern“ nicht angebracht. Dies begründet sich vor allem darin, dass ein interessanter Aspekt ist, ob Kinder die Sprechunflüssigkeiten/das Stottern überhaupt wahrnehmen und eigeninitiativ thematisieren. Das Thema „Stottern“ soll vom Interviewer eher „nebenher“ mit der Frage „Was ist das denn, Stottern?“ eingeflochten werden. Dies korrespondiert mit den von Friebertshäuser (1997, S. 378) als Bestandteil dieser Interviewform genannten unstrukturierten Fragen, „die so offen formuliert sind, daß die Interviewten selbst ein Thema wählen können und ihre Sichtweisen und Definitionen möglichst unbeeinflußt präsentieren („Was fiel Ihnen an diesem Film besonders auf?“).“ Damit wird das „Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen“ (s. o.) berücksichtigt.

Den Kindern wird in den Interviews der vorliegenden Studie nach dem gemeinsamen Anschauen des Filmes folgende Eingangsfrage gestellt: „Was ist dir denn aufgefallen (an dem Film)?“ Die von Friebertshäuser (1997) für fokussierte Interviews genannten Kriterien der bedingten Offenheit, der nur bedingten Prozesshaftigkeit, der relativ geringen Flexibilität und des bedingten Erfassens der Perspektive der Befragten sollen für die vorliegende Studie nicht berücksichtigt werden. „Die Interviewfragen konzentrieren sich (fokussieren) auf die als relevant erachteten Aspekte dieses Gegenstandes, um dazu möglichst umfangreich die subjektiven Definitionen und Wahrnehmungen

gen der Befragten zu ermitteln, die analysiert werden sollen“ (Friebertshäuser 1997, S. 378). Diese thematisch eingrenzende Vorgehensweise erscheint bei Interviews mit Kindern problematisch: Durch die Fokussierung könnte das Einsicht-Nehmen in die subjektiven Perspektiven und Theorien erschwert werden und eine Lenkung in vom Interviewer festgelegte Themengebiete erfolgen. Adäquater erscheint für die vorliegende Studie eine Kombination aus leitfadenorientierten Fragen und erzählregenden Elementen, die mit hoher situativer Flexibilität verbunden sind, die vergleichbar mit der in therapeutischen Settings herrschenden Kommunikationsflexibilität ist. Sowohl in therapeutischen Kontexten als auch bei qualitativ orientierten Interviewformen ist eine fortwährende Reflexion des Interview- und Forschungsprozesses unerlässlich. Eine hohe situative Flexibilität und eine individuelle Anpassung sind insbesondere im Rahmen von Kinderforschung absolut notwendig. „Die Unterschiede im Entwicklungsstatus der Kinder erfordern zudem ein auf das Alter und den Einzelfall abgestimmtes Vorgehen“ (Heinzel 1997, S. 399). Daher bieten sich Methoden wie z. B. Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Dreher/Dreher 1991) für die Erhebung von individuellen Perspektiven nicht an.

Als grundlegend wichtig im Rahmen Qualitativer Forschung und speziell auch für die Durchführung qualitativer Interviews wird das Herstellen und die Gestaltung einer vertrauensvollen Beziehungsbasis gesehen (vgl. z.B. Friebertshäuser 1997; Lamnek 1993). Dies ist nicht lediglich ein methodisch-technisches Problem, das sich lösen ließe durch z.B. einen vertrauten, ruhigen, hellen, genügend großen Raum, der zur Verfügung steht. Entscheidende Variable ist in erster Linie die Grundhaltung des Interviewers und der sog. „Erstkontakt“ sowie eine akzeptierende Atmosphäre und sprach- und kommunikationsfördernde Handlungsweisen des Interviewers. Diese Aspekte werden im Folgenden näher beschrieben.

6.2.2 Grundhaltungen und Kompetenzen des Interviewers

Zum Erstkontakt gehört in der vorliegenden Studie die Kontaktaufnahme mit der Kindertagesstätte ‚dem Forschungsfeld‘, d.h. der Leiterin und den Erzieherinnen sowie der Erstkontakt mit den zu befragenden Kindern, der z.B. über Dritte hergestellt werden kann. In diesem Fall wurde er über eine Erzieherin, die das jeweilige Kind in den

Raum begleitete und die Vorstellung des Interviewers übernahm, eingeleitet. Die Bedeutung dieser Aspekte wird von Schachtner (1994, S. 278) explizit beschrieben: „Wie ich mir ein Forschungsfeld erschließe, stellt Weichen für den weiteren Forschungsverlauf (...). Der erste Kontakt mit einem Interviewpartner kann Möglichkeiten eröffnen oder verbauen. Ich bin als Forscherin angewiesen auf die Bereitschaft, sich mitzuteilen, sich zu öffnen, sich einzulassen auf eine Fremde, sich dem fremden Blick auszusetzen, auf unbequeme Fragen zu reagieren, Zeit zu opfern. Zu Beginn eines Forschungsprozesses geht es darum, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, die klare Beziehungen sind und von den Forschungssubjekten mitgestaltet.“

Die eigene Haltung gegenüber den Kindern spielt bei der Aufnahme des Erstkontakts eine wichtige Rolle. „Es ist entscheidend, ob man sich wirklich für das Kind interessiert und nicht durch eine kindfremde Motivation getrieben wird (z.B. Profilierung und Karrierewunsch)“ (Leuzinger-Bohleber, zit. nach Heinzl 1997, S. 406). Von den Kindern als positiv erlebt wird, „wenn sie nicht als unfertige Erwachsene, sondern als Experten ihrer Lebenswelt und Partner im Interview angesehen würden“ (Heinzl 1997, S. 406). Die Kinder müssen das Gefühl haben, dass ihre Perspektiven des gesehenen Films, des Phänomens Stottern etc. für den Interviewer bedeutsam sind, dass er alle Perspektiven zulässt und das Konstruieren von eigenen, individuellen Perspektiven unterstützt. Wie auch für den Aufbau und die Gestaltung einer vertrauensvollen Beziehung sind als Basiselemente hierfür „Offenheit, Sicherheit und ein angenehmes (positives) Nähe-Distanz-Verhältnis“ (Mutzeck 1997, S. 60) zu nennen. Die Grundhaltung des Interviewers ist wie die eines Therapeuten zu kennzeichnen durch die von Rogers (1982) beschriebenen Variablen der Akzeptanz, Kongruenz und Empathie. Diese können auch nonverbal ausgedrückt und übermittelt werden. „Nonverbale Gesten wie z.B. ein freundliches Lächeln, Kopfnicken, Hinwenden zum Kind, ermutigen dieses zum Sprechen und lassen es mitteilnehmend werden“ (Hansen/Heidtmann 2001, S. 47). Auch von Oswald (1995) wird eine nondirektive Haltung des Interviewers proklamiert. „Oswald umriß die sinnvolle Haltung der Interviewerin bzw. des Interviewers mit der prägnanten Beschreibung: „einfühlsam, nondirektiv, auf das Kind zentriert und aufmerksam“. Er fügte hinzu: „Je ähnlicher das Verhalten dem ist, das ein Kindertherapeut zeigt, wenn er mit einem Kind spricht oder spielt, desto besser“ (Oswald zit. nach Heinzl 1997, S. 406).

Zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses unter dem besonderen Aspekt, dass es sich um eine Beziehung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen handelt, nimmt Richter (1997) unter dem Prinzip der Kommunikativität¹¹ ausführlich Stellung. Kommunikativität bedeutet u.a. in Wechselbeziehung zum Gesprächspartner zu treten und eine Ebene zu finden, auf der Verstehen möglich ist. Mit den Untersuchungspersonen ist eine Vertrauensbasis herzustellen. „Dies ist gerade bei der Kinderforschung wichtig, da prinzipiell Erwachsene in einem schwer wettzumachenden Autoritätsverhältnis zu Kindern stehen“ (Richter 1997, S. 77). Richter (1997) spricht gar davon, dass der Forscher zu einem anderen Kulturkreis gehöre, nämlich dem der Erwachsenen. Durch das Autoritätsverhältnis bedingt, können bei den Kindern Hemmungen entstehen, so dass sie sich auf wenige und kurze Redebeiträge beschränken. Ein weiteres Problem in der Kinderforschung, verstärkt durch das Autoritätsverhältnis, ist das der sozialen Erwünschtheit. „Gerade Kinder könnten so antworten, wie sie glauben, daß es die Erwachsenen erwarten, der Druck in diese Richtung ist hier besonders groß“ (Richter 1997, S. 78). Um das Autoritätsverhältnis möglichst nicht zum Ausdruck kommen zu lassen, gibt Schachtner (1994) sehr detaillierte Hinweise. „Den anderen zur Geltung kommen zu lassen, bedeutet, ihm Spielraum für die Entfaltung seiner Meinung zuzugestehen, Fragen so zu stellen, daß sie sich wie ein Trichter zu ihm hin öffnen, nicht in ein Entweder/Oder drängen. Es erfordert weiter, sich dem Erzählrhythmus des Interviewpartners anzupassen, in der eigenen Reaktion dem Wortlaut des anderen nahe zu bleiben, keine Gedankensprünge zu verlangen, emotionale und Körpersignale wahrzunehmen und lesen zu lernen, zum Beispiel zu erkennen, ob jemand schweigt, weil er nachdenkt oder weil er auf eine neue Frage wartet. Verstehen wollen beinhaltet, nicht zu schnell zu verstehen, sich Wortbedeutungen erklären zu lassen, auf Konkretisierungen zu insistieren, wenn Mitteilungen zu allgemein oder zu abstrakt sind, Beispiele zu erbitten, aber auch anzuerkennen, wenn jemand Grenzen setzt. Die Besonderheit des anderen gilt es zu tolerieren, auch dort, wo er sich widersprüchlich zeigt, sei es im Verhältnis zum Interviewer oder im Verhältnis zu sich selbst. Zu jedem Standpunkt gibt es, wie Martin Bubers Dialogik besagt, gegensätzliche Standpunkte, auch das Subjekt für sich betrachtet, ist uneinheitlich. Gegensätze einebnen zu wollen würde heißen, sich der Wirklichkeit zu verweigern“ (Schachtner 1994, S. 283).

¹¹ Nicht identisch mit dem gleichnamigen Prinzip von Lamnek 1993, S. 64.

In der Gesprächsführung allgemein, und insbesondere auch beim qualitativen Interview gilt also, sich ähnlich wie in therapeutischen Kontexten an den von Rogers (1982) formulierten non-direktiven Gesprächsführungsprinzipien zu orientieren, also Anteilnahme zu zeigen, den Gesprächspartner direkt und persönlich anzusprechen, ihn zum Aussprechen von Gedanken zu motivieren und insbesondere auch Gefühle zu fokussieren. „Die Kunst der Interviewführung liegt darin, die zentralen Themen und Gefühle der Interviewten zu erkennen und darauf einzugehen, beispielsweise durch Reformulierung implizierter oder geäußelter Gefühle, um so die Selbsterforschung der Befragten zu befördern“ (Friebertshäuser 1997, S. 378 f). Im fokussierten Interview sollten folgende Kriterien erfüllt werden: Nicht-Beeinflussung der Interviewten, Spezifität der von den Befragten geschilderten Reaktionen und Erfahrungen, Erfassung eines breiten Spektrums von Themen zum Gegenstand, Tiefgründigkeit bei der Erörterung und den Kommentaren darüber, wie der Befragte etwas erlebt und affektiv verarbeitet hat.

Ein gerade für qualitative Interviews wichtiger Detailaspekt, nämlich das Fragenstellen, wird in dem obigen Zitat sehr bildhaft beschrieben. Für Interviews mit Kindern eignen sich „Wie-Fragen“, die sich auf die Kinderkultur beziehen. „Warum-Fragen“ hingegen veranlassen die Kinder eher zu stockenden Antworten (vgl. Kelle/Breidenstein 1996). „Die Interviews sollten ein wechselseitiger Prozeß sein, in dem sich die Beteiligten aufeinander einstellen können. Hierzu gehört, daß die Kinder sich trauen, bei unverständlichen Fragen zurück zu fragen oder Instruktionen zu kommentieren“ (Heinzel 1997, S. 408).

Die in diesen Interviews verwendeten Fragen sind offen gehalten (vgl. Kap. 6.3), damit sich beide Gesprächspartner gleichberechtigt einbringen können, z.B. könnte auch das Kind dem Interviewer Fragen stellen. Der Transkription der Gespräche vorgehend ist als Beispiel Bastian (vgl. T 72) zu nennen, der den Interviewer fragte: „Wie heißt du eigentlich?“

6.2.3 Methodische Aspekte zur Planung und Durchführung der Interviews

Bei der Planung und Durchführung von qualitativen Interviews sind die methodologischen Kriterien, die von Lamnek (1993) als methodisch-technische Aspekte konkretisiert werden, umzusetzen. Da die meisten davon auch für die vorliegende Studie von Bedeutung sind, sollen sie zunächst im Zusammenhang zitiert und dann im Detail näher ausgeführt werden.

- „Qualitative Interviews erfolgen im *alltäglichen Milieu* des Befragten, um eine möglichst natürliche Situation herzustellen und *authentische Informationen* zu erhalten.
- Qualitative Interviews sind *nicht standardisiert*, d.h. die Fragen sind nicht vorab formuliert und es gibt keine spezifische Abfolge von Fragen. (Dies ist eine Konsequenz aus den zentralen methodologischen Prinzipien.)
- Schon beim *Zugang* zu den zu Befragenden ist die *Vertrauensbasis* wichtig; es empfiehlt sich daher, den Zugang über Dritte zu suchen, die als Vermittler zwischen Forscher und Befragtem beider Vertrauen genießen.
- Große Fallzahlen sind ausgeschlossen; es geht bestenfalls um *einige typische Fälle*, die durch theoretical sampling gewonnen werden.
- Aus der Nichtstandardisierung folgt, daß es *keine geschlossenen Fragen* geben kann.
- Qualitative Interviews erfordern vom Interviewer *höhere Kompetenz* als bei standardisierten Befragungen. Daher wird der Interviewer im Regelfall der Forscher sein.
- Der zu Befragende muß *Verbalisierungs- und Artikulationsvermögen* besitzen.
- Die *Atmosphäre* beim Interview muß absolut *vertraulich* und *freundschaftlich-kollegial* sein.
- Es ist eine *offene* Gesprächstechnik zu praktizieren; der Interviewer ist *anregend-passiv*.
- Die *Asymmetrie der Kommunikationssituation* im qualitativen Interview (einer erzählt, der andere hört zu) ist tendenziell auch im Alltag üblich und wirkt - richtig praktiziert - gegenüber dem Befragten als *positive Sanktion*.
- *Aufzeichnungsgeräte* (Tonband oder Video) sind unverzichtbar, um die Fülle der Informationen komplett zu haben und systematisch auswerten zu können.

- Das qualitative Interview kann *länger* dauern, weil es dem Alltagsgespräch ähnlicher ist als das quantitative.“
(Lamnek 1993, S.68).

6.3 Forschungsdesign der vorliegenden Studie

6.3.1 Untersuchungsgruppe

Aus den genannten Aspekten sei hier zunächst die Größe der Untersuchungsgruppe thematisiert. In Übereinstimmung mit den Grundgedanken der Qualitativen Forschung wird auch für die vorliegende Studie von einer überschaubaren Gruppengröße ausgegangen. Lamnek (1995, S. 195) begründet die „überschaubare Gruppengröße“ durch die Kontrastierung von qualitativem und quantitativem Paradigma:

- „Qualitativer Forschung geht es nicht um eine große Zahl von Fällen, sondern um für die Fragestellung *typische Fälle*.
- Daraus leitet sich ab, daß Repräsentativität kein entscheidendes Auswahlkriterium ist. *Angemessenheit* für die theoretische Fragestellung ist entscheidend.
- Deshalb werden auch keine statistisch-wahrscheinlichkeitstheoretisch bestimmten Stichproben gezogen, sondern die Fälle werden nach theoretischen Vorstellungen in die Analyse einbezogen. *Theoretical sampling statt statistical sampling*.
- Die Fälle können *willkürlich* unter dem Aspekt ausgewählt werden, eine Theorie zu entdecken und/oder zu erweitern (*grounded theory*) oder *gezielt*, um die Theorie anhand mutmaßlich abweichender Fälle zu kontrollieren und/oder zu revidieren (*analytische Induktion*).
- Die Stichprobengröße ist vorher nicht festgelegt. Die Einbeziehung weiterer Fälle kann beendet werden, wenn eine „*theoretische Sättigung*“ erreicht ist.
- Dies hat den Vorteil, daß die *Auswahl* - anders als bei echten Zufallsstichproben - *während der Untersuchung* den theoretischen Bedürfnissen folgend beliebig *erweitert* werden kann.“

Für die eigene Studie wurde die Anzahl der zu befragenden Kinder im Zusammenhang mit der Institution festgelegt. Im Rahmen Qualitativer Forschung erfolgen die

Auswahl und der Zugang zu den Kindern selbst meistens über Institutionen (vgl. Heinzel 1997). „Dies hat den Vorteil, daß viele Kinder erreicht werden können. Der Nachteil besteht darin, daß die Interviewsituation mit der Institution Schule verbunden wird. Durch das schulische Umfeld kann die Haltung der Kinder im Interview beeinflußt werden. Zudem sind aufwendige Genehmigungsverfahren notwendig“ (Heinzel 1997, S. 404).

Da es sich bei den Befragten in dieser Studie um 4- bis 6-jährige Kinder handelt, ist die Kindertagesstätte die geeignete Institution. Die Gespräche haben dort stattgefunden, weil „erstens ein vertrauter Ort Offenheit und Spontaneität fördert und zweitens der mit dem Forschungssubjekt verwobene räumliche Kontext zusätzliche Informationen liefert“ (Schachtner 1994, S. 281).

Die oben für schulische Kontexte erwähnten Nachteile sind hier eher nicht zu erwarten, da eine Beeinflussung der Kinder durch die Erzieherinnen, bezogen auf den Themenkomplex Stottern, als unwahrscheinlich einzuschätzen ist.

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine dem Verfasser bekannte Kindertagesstätte der Arbeiterwohlfahrt in Kiel ausgewählt. Es wurden insgesamt 24 Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren befragt. Da eine pragmatische und willkürliche Auswahl „nach theoretischen Vorstellungen“ (Lamnek 1995, S. 195) in der Qualitativen Forschung möglich ist, wurden die an den Erhebungstagen in der Kindertagesstätte anwesenden Kinder befragt. Es handelte sich um 14 Mädchen und 10 Jungen. Acht Kinder waren 4 Jahre alt, 15 Kinder 5 Jahre alt und 1 Kind 6 Jahre¹² alt. Es wurden an insgesamt drei Tagen je acht Interviews durchgeführt. Die Eltern der Kinder wurden von der Leitung der Kindertagesstätte informiert und die Erlaubnis für die Interviews lag, organisiert über ein intern übliches Genehmigungsverfahren der Kindertagesstätte, vor. Da die Interviews vom Verfasser (seine Qualifikationen rekurrieren auf Ausbildungen im Bereich von Beratung, Supervision, Sprach- und Kommunikationstherapie) durchgeführt wurden, war keine zusätzliche Interviewerschulung erforderlich (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 377). Die Namen der Kinder wurden anonymisiert.

¹² Dies hängt damit zusammen, dass die Erhebung kurz nach den Sommerferien durchgeführt wurde.

6.3.2 Räumliche und zeitliche Bedingungen

Als Ort für das Interview wird meistens ein ruhiger Raum in der Kindertagesstätte bzw. Schule gewählt. „In jedem Fall ist es wichtig, Orte für das Gespräch zu wählen, die den Kindern vertraut sind“ (Heinzel 1997, S. 405). Von der Kindertagesstätte wurde ein großer, den Kindern bekannter Raum für die Interviews zur Verfügung gestellt. Da der wörtliche Gesprächsverlauf für die Fragestellungen dieser Arbeit bedeutsam ist, musste eine Aufzeichnung erfolgen. Dies geschah mittels Videokamera und Tonbandgerät, so dass sichergestellt war, dass auch nonverbale Handlungen der Kinder festgehalten werden konnten und die Gesprächsbeiträge bei doppelter Aufnahme gut zu verstehen waren. Durch Fragen und Bemerkungen bezüglich der Geräte fand den Kindern gegenüber das Prinzip der Transparenz Berücksichtigung. So wurden sie gefragt, ob sie einen Fernseher kennen bzw. zu Hause hätten, ob ihnen eine Videokamera bekannt sei u. Ä. Das Benutzen der Geräte war vor allem auch deswegen sehr natürlich in die Interviewsituation zu integrieren, da ein Fernsehgerät und ein Videorekorder zum Abspielen des Impuls-Films (Video) benötigt wurden. „Zudem sollten die technischen Hilfsmittel im Interview vom Kind spielerisch erkundet werden dürfen“ (Heinzel 1997, S. 407). Dies geschah allerdings nur dann, wenn das Kind einen entsprechenden Wunsch signalisierte oder äußerte.

Zur zeitlichen Dauer für Interviews mit Kindern haben sich als Erfahrungswert für jüngere Kinder maximal 20 Minuten als geeignet erwiesen (vgl. Heinzel 1997). Auffallend war, dass die Kinder sehr konzentriert und motiviert mitmachten. „Die Kinder hätten den Eindruck vermittelt, daß sie ‚an einer wichtigen Sache mitmachen‘ (...), hätten sich ‚teilweise geehrt‘ gefühlt (...) und in den Schulen habe es manchmal ein Gerangel darum gegeben, wer mitmachen dürfe oder nun an der Reihe sei“ (Heinzel 1997, S. 405). Die Motivation der Kinder ist dann besonders hoch, wenn es sich um „Fakten des Alltagslebens“ (Zeihler zit. nach Heinzel 1997, S. 406) handelt, d.h. um konkrete Fakten ihres eigenen Lebens. Für die Interviews der vorliegenden Studie diente als Gesprächs- und Motivationsanlass der 2-minütige Film, in dem eine typische Szene aus dem Alltag von Kindern gezeigt wurde (vgl. Kap. 6.3.3). Eine Zeitbegrenzung für die Interviews wurde vorher nicht definiert. Der zeitliche Rahmen ergab sich vielmehr nur durch die vorab entwickelten Leitfragen, das Interesse, die Freude, die Befindlichkeit etc. der Kinder.

6.3.3 Bedingungen der Erzählmotivation und Impulsvideo

Als Anforderung an die zu befragenden Personen wird eine entsprechende Verbalisierungskompetenz vorausgesetzt (s.o.). Bezogen auf das Alter von Kindern, die befragt werden können, wird in der Forschungsliteratur als Zeitpunkt ab fünf Jahren angegeben. „Wegen der sprachlichen Probleme und aus entwicklungspsychologischen Erwägungen wurden Kinder unter fünf Jahren von diesem Personenkreis bislang nicht befragt“ (Heinzel 1997, S. 401). Damit das Erzählen von Kindern angeregt wird, sind eine spezielle Gesprächssituation und eine spezifische Thematisierung von Gesprächsgegenständen erforderlich. Eingesetzt werden können hier Methoden, die sich auch in der Didaktik des mündlichen Erzählens bewährt haben wie z.B. Erzählen zu selbstgemalten Bildern, Erzählkarten, Erzählen mit einer Handpuppe u.a. mehr (vgl. z.B. Claussen & Merkelbach 1995). „Als differenzüberbrückende Mittlerfiguren wird in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses auf Handpuppen zurückgegriffen“ (Honig/Lange/Leu 1999, S. 25).

Da es sich in dieser Studie um sehr junge Kinder (4 bis 6 Jahre) handelt, wurde zur Gestaltung eines gemeinsamen Erfahrungshintergrundes ein selbst konzipiertes und gedrehtes Video mit vier Kumquats-Handpuppen als Akteure (s. u.) sowie ein großes Foto mit den vier Puppen (Kindern) verwendet. „Oftmals wird dabei mit zusätzlichen Materialien operiert, wie beispielsweise mit Bildkarten“ (Honig/Lange/Leu 1999, S. 25). Dieses dient wie das Impuls-Video als gemeinsame Erlebnisgrundlage, ist motivationsanregend und vor allem auch sprach- und kommunikationsfördernd. „Die Motivation der Kinder stieg, wenn das Interview mit einem faßbaren Gegenstand oder einer fest umrissenen Aktion (Zeigen der Lieblingsplätze, Lieblingskleider u. ä.) verbunden war, sie etwas in der Hand hatten (z.B. das Protokoll des Tageslaufes) bzw. Bilder, Geschichten, Szenen und andere Anregungen präsentiert wurden. Immer wieder zeigte sich, daß die Antworten der Kinder dann recht ausführlich waren, wenn eine Situation geschaffen wurde, die sie anregte“ (Heinzel 1997, S. 406).

Für den Film wurde eine eigene Puppenspielsequenz konstruiert. Die Anzahl der mitspielenden Kinder (Puppen) wurde überschaubar gehalten. Es wurden vier Kinder festgelegt, die eine gleichmäßige Geschlechterverteilung erlaubten, so dass also zwei Mädchen (Anna und Marie) und zwei Jungen (Jonas und Tim) an dem Spiel

beteiligt waren. Durch die Wahl von Puppen sollten Sympathieeffekte der befragten Kinder mit denen der Spielfiguren möglichst gering gehalten werden, die bei einem Spiel mit gleichaltrigen Kindern eher gegeben sein könnten. In einer für Kinder alltagstypischen Spielsituation spielen Anna, Marie, Jonas und Tim mit Tieren vom Bauernhof, den Treckern und einer Scheune, von der man das Dach aufklappen kann. Während der Spielsequenz, die ca. zwei Minuten dauert, geht es um das Füttern der verschiedenen Tiere, um das Aushandeln, wer welchen Trecker bekommt und darum, dass die Tiere zum Schlafen in die Scheune zu bringen sind (s. u. Drehbuch).

Rede- und Handlungsanteile sind in etwa gleichmäßig auf die Personen verteilt, damit niemand besonders im Fokus steht. Marie und Tim sprechen mit in die Situation integrierten Sprechunflüssigkeiten/Stotterersymptomen. Diese beinhaltet Laut- und Wortwiederholungen und kleinere Blocks, („... werden von Beobachtern vor allem Silbenwiederholungen und Lautprolongationen als Stottern beurteilt, während Wort- und Satzwiederholungen, Einschreibungen wie ‚äh‘ oder ‚oh‘ und Wortverbesserungen als im normalen Bereich liegend toleriert werden“ (Keese 1972, S. 26)), die allerdings den Spiel- und Redefluss nicht unterbrechen und die Spiel- und Redeanteile als gleichwertig erscheinen lassen (s. Puppenspiel-Drehbuch; ein Videoband mit dem Puppenspiel liegt der Arbeit bei). Von den Befragten können die Symptome unterschiedlich wahrgenommen und bezeichnet werden (als nicht auffallend, als Sprechunflüssigkeiten, als ‚komisches‘ Sprechen, als Stottern etc.).

Die Handpuppen wurden sowohl vom Verfasser als auch von drei Studentinnen gespielt und gesprochen. Alle drei Studentinnen waren aufgrund von Seminaren in der Realisation von Sprechunflüssigkeiten geschult.

Puppenspiel-Drehbuch

Die 2-minütige Videosequenz, die den Kindern als Impuls für das Interview zweimal gezeigt wurde, folgte dem nachstehenden Drehbuch:

Spieler: 4 Kinder (Handpuppen):
Anna, Jonas, Marie (zeigt Sprechunflüssigkeiten/Stottern), Tim (zeigt Sprechunflüssigkeiten/Stottern)

Material: Bauernhof, verschiedene Tiere, 2 Trecker

Spielbeginn: Marie, Anna und Tim spielen auf dem Boden mit den Tieren und dem Bauernhof.

Jonas KOMMT DAZU: Was macht ihr denn da?
Anna: Wir füttern die Kühe.
Tim: und und und die Schweine.
Marie: Hol hol hol mal den Trecker!
Jonas: Welchen meinst du denn?
Tim: D-d-d-den grünen T_____ recker. ZEIGT DARAUF
Anna: Den brauch ich für die Kühe.
Marie: Du du du ... Den den den den brauch ich für die Schweine.
Anna: Die Schweine bleiben doch hier.
Jonas NIMMT DEN TRECKER UND FÄHRT ZU DEN SCHAFEN
Marie: Da da das ist mei mei mein Trecker.
Jonas: Dann nehm ich eben den anderen.
Alle Kinder SPIELEN
Tim ÖFFNET DAS SCHEUNENTOR
Tim: Hiiiiier können alle T-t-t-t-tiere rein und schlafen.
Marie KOMMT UND GUCKT
Marie: Die die die p_____assen da nicht alle rein.
Alle Kinder FAHREN IHRE TIERE IN DIE SCHEUNE

6.3.4 Interviewstruktur und Leitfaden

Aus der Beschreibung der verschiedenen Interviewformen in Kapitel 6.2 ergibt sich für die eigenen Interviews zum einen eine Orientierung am problemzentrierten bzw. fokussierten Interview (Impulsvideo als Gesprächsanlass) und zum anderen an Leitfaden-Interviews, damit der Gegenstand „Stottern“ erfragt werden kann. Durch die Integration von erzählgenerierenden Stimuli und offenen Frageimpulsen erhalten die befragten Kinder die Möglichkeit, ihre Perspektiven zum Ausdruck zu bringen. Bei der Entwicklung eines Leitfadens gibt es verschiedene Grade der Strukturierung (vgl. Kap. 6.2). Zum einen findet man solche mit fertig formulierten, detaillierten Fragen, die meist nach einer festgelegten Reihenfolge vom Befragten beantwortet werden. Zum anderen gibt es Leitfäden, die aus einer Fragenpalette bestehen, die in jedem Einzelinterview angesprochen werden sollte, wobei die Reihenfolge gleichgültig ist. Ferner können für die Befragten Möglichkeiten bestehen, eigene Themen zu ergänzen (vgl. Friebertshäuser 1997).

Auch in den Interviews der vorliegenden Arbeit sollte der Leitfaden nur als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze für den Interviewer dienen. Verwendet wurden ein „kindgemäßes Vokabular“ sowie kurze und präzise Sätze, die allerdings möglichst alltagssprachlich/umgangssprachlich formuliert wurden, da vorgestellte Situati-

onen und Perspektivübernahme (sprachlich-formal mittels Konjunktiv und Nebensatz) in der direkten Gesprächssituation für 4- bis 6-jährige Kinder nur schwer möglich sind (vgl. Peter 1998; Mathieu 1998).

Die erste Frage sollte so offen formuliert werden, dass die Kinder ihren Fokus möglichst selbständig wählen konnten, z.B. Sprechen, Stottern, Handlungen, Streiten, (einzelne) Personen. Dies wird ermöglicht mit der Frage: „Was fällt dir auf?“ Hier wird kein Thema vorgegeben, auch die Möglichkeit der Verneinung ist gegeben, d.h., dass jemandem nichts aufgefallen ist. Eine andere Möglichkeit ist, mit einer direkten Entscheidungsfrage zu beginnen: „Ist dir etwas aufgefallen?“, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann. Sie hat den Nachteil, dass sie weder offen noch erzählgenerierend ist. Zudem muss evtl. eine weitere Frage bzw. eine andere Initiative folgen, um das Gespräch fortzusetzen. Eine dritte Möglichkeit, weniger direkt (nach ‚Auffallendem‘) zu fragen, ergibt sich mit der Fragestellung: „Was hast du gesehen?“ Diese Frage verleitet allerdings eher zum Beschreiben und Nacherzählen des Gesehenen und weniger dazu, die eigene Perspektive offenzulegen. Favorisiert wird damit die erste Fragemöglichkeit: „Was fällt dir auf?“ Sollte das Kind das Wort „stottern“ bzw. eine andere Formulierung benutzen (dies gilt auch für das folgende Gespräch), so schließt sich eine Nachfrage an: „Was ist das denn, Stottern?“ Anderenfalls wird ein Erzählimpuls gegeben: „Erzähl mal, was du gesehen hast!“ Mit der dritten Frage wird der Fokus auf die ‚Sprache‘/Sprechweise der Kinder gelenkt. Unabhängig von den Antworten der Kinder wird versucht, die Frage nach einer Beschreibung von ‚Stottern‘ in das Interview zu integrieren. Sollte das Kind andere Bezeichnungen statt Stottern verwenden, so werden diese auch vom Interviewer im Folgenden benutzt, um den individuellen Sinn- und Bedeutungsstrukturen gerecht zu werden. Mit der vierten Frage wird an evtl. Erfahrungen des Kindes angeknüpft. Im Sinne des Konstruktivismus (vgl. Kap. 2.1) und auch des Modells von Filipp (s. Kap. 4, Abb. 10, S. 93; vgl. auch EXKURS) gehen Konstruktionen, die in einer Perspektive einfließen, möglicherweise auf Erfahrungen zurück, die der Mensch im Laufe seiner Lebensgeschichte gemacht hat. Mit der Frage 5 wird dann nach Eigenerfahrungen gefragt. Die Frage 6 schließlich fragt nach Erklärungen, Ursachen o. Ä., die die Kinder für das Stottern geben. Trotz gewisser Bedenken in der Literatur (vgl. Kap. 6.2.2) wird an dieser Stelle auf eine Warum-Frage zurückgegriffen, da diese auch im Alltag typisch für Fragen nach Erklärungen, Begründungen und Ursachen ist. Von Nachfragen (z.B. um die Bedeutung von verwendeten Wörtern zu klären) sollte an entsprechenden

Stellen sensibel Gebrauch gemacht werden. Es wurde also folgender Leitfaden entwickelt:

1. Was fällt dir auf? Antwort: STOTTERN → Was ist das denn, STOTTERN?
2. Erzähl mal, was du gesehen hast! Antwort: STOTTERN → Was ist das denn, STOTTERN?
3. Wie sprechen denn die Kinder in dem Spiel? Antwort: STOTTERN → Was ist das denn, STOTTERN?
4. Kennst du jemanden, der so spricht? Erzähl doch mal davon!
5. Sprichst du auch manchmal so?
6. Warum sprechen Tim und Marie so?

6.4 Datenaufbereitung und Datenauswertung in der Qualitativen Forschung

6.4.1 Zur Transkription als Methode der Datenaufbereitung

Um die Interviews analysieren und interpretieren zu können, ist es zunächst erforderlich, diese in schriftlicher Form zur Verfügung zu haben, d.h. eine Transkription anzufertigen. „Diese ist unerlässlich, da es bei ein- oder auch mehrmaligem Abhören der Tonbandaufnahmen bzw. Anschauen der Videoaufzeichnungen nicht möglich ist, sämtliche wesentlichen Details zu beobachten und zu analysieren“ (Heidtmann 1990, S. 36). Bei der Vielzahl der inzwischen vorliegenden Transkriptionsverfahren (vgl. z.B. Deppermann 2001; Ehlich/Switalla 1976; Mayring 2002) werden grob zwei verschiedene Arten unterschieden: phonetisch orientierte und diskursanalytische Verfahren. Da hier die Gesprächsbeiträge insgesamt und nicht die Aussprache der befragten Kinder interessieren, ist ein diskursanalytisch orientiertes Verfahren angemessen. Auch hier liegt „ein einheitliches Transkriptionsverfahren, das alle denkbaren Bedürfnisse abzudecken erlaubt, noch nicht vor. Letztlich wäre ein solches System auch gar nicht wünschenswert. Es wäre zu schwerfällig und unökonomisch in der Herstellung wie im Gebrauch. Einerseits müßten viele Aspekte, die für die bestimmte Analyse gar nicht benötigt würden, mitgeschleppt werden. Andererseits ließe sich ohnehin nicht alles, was vielleicht wichtig wäre, erfassen. Man wird daher - was sich in der Praxis auch deutlich zeigt - stets flexibel bleiben müssen und sein

Transkriptionssystem den jeweiligen Bedürfnissen optimal anzupassen versuchen“ (Brinker/Sager 2001, S. 54 f).

Für die Interviews dieser Arbeit soll eine Orientierung an dem in der Sprachheilpädagogik (und auch in der Linguistik) weit verbreiteten Verfahren des HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription von Ehlich/Rehbein 1976 entwickelt) in leicht modifizierter Form (vgl. Heidtmann 1990) erfolgen. Benutzt wird hier die literarische Umschrift, d.h. umgangssprachliche Äußerungen (z.B. „Wie fandst du das?“) werden auch als solche wiedergegeben und nicht in Standardorthographie transferiert (im Beispiel „Wie fandest du das?“), damit die gesprochene Sprache erhalten bleibt. Hauptkennzeichen des HIAT ist die Partiturschreibweise, d.h. jeder Sprecher bekommt eine eigene Zeile (analog zur Musikpartitur, wo jedes Instrument eine eigene Zeile hat), in die seine Äußerungen geschrieben werden. So kann das Wechseln der Gesprächsbeiträge oder auch simultanes Sprechen optisch deutlich werden. Abweichend von HIAT, bei dem die Partiturfläche nur aus einer Zeile besteht, wenn über einen längeren Zeitraum nur eine Person spricht, soll hier auch die Person aufgeführt werden, die nicht spricht. So können Pausen (z.B. als Schweigen auf Fragen) oder der Sprecherwechsel leichter erfasst werden.

Notiert werden können mit HIAT auch nonverbale Handlungen und Aktionen. Ehlich und Rehbein (1981) erweitern hierfür die Zeilen jedes Sprechers um zwei auf insgesamt drei. Da bei den durchgeführten Interviews keine konversations- bzw. gesprächsanalytische Auswertung im Sinne der linguistischen Pragmatik vorgenommen werden soll (vgl. hierzu z.B. Füssenich/Heidtmann 1984), sondern das Erfassen der Perspektiven und subjektiven Theorien der befragten Kinder im Mittelpunkt steht, reicht für diese Zwecke eine Zeile pro Sprecher, in der dann allerdings (soweit relevant) nonverbale Handlungen und Aktionen in Großbuchstaben notiert werden. Ein weiteres Merkmal des HIAT ist in der Bezeichnung enthalten, nämlich „halbinterpretativ“. Die Transkription wird deswegen als halbinterpretativ bezeichnet, „weil der Transkribent einerseits in der Gliederung und Kommentierung auf der Grundlage seiner reflektiert eingesetzten Alltagskenntnisse von der Sprache eine Strukturierung des sprachlichen Materials bereits vornimmt, weil er aber andererseits keine darüber hinausgehenden Interpretationsraster über das Material legt“ (Ehlich/Rehbein 1976, S. 22 f).

Die Transkripte der Interviews mit den 24 Kindern befinden sich im Materialband. Die Seitenzahlen sind mit einem vorangestellten T (Abkürzung steht für Transkript) versehen. Um gegebenenfalls auch Bezug auf direkte wörtliche Äußerungen nehmen zu können, sind jeweils links Zeilennummierungen vorhanden, die fortlaufend über Seitenwechsel hinweg für ein Transkript erfolgen. Es würde dann z.B. angegeben: T7, 23, d.h., die Äußerung ist zu finden auf der Seite T7 des Materialbandes in der Zeile 23. Die ausgewählten Transkriptionszeichen orientieren sich am Forschungsstand und werden im Materialband auf der Seite T0 zusammengestellt und erläutert.

6.4.2 Datenauswertung im Zusammenhang mit qualitativen Interviews

Wie für die Erhebung von Daten (vgl. Kap. 6.2) gilt auch für die Datenauswertung in der Qualitativen Forschung, dass eine Vielzahl und Vielfalt an methodischen Möglichkeiten existiert (vgl. Flick 1991; Lamneck 1993; 1995; Mayring 2002). In Analogie zu den Erhebungsmethoden handelt es sich um mehr und weniger stark strukturierte Verfahren. Diese wurden zum Teil in den letzten Jahren entwickelt und zum Teil wieder neu entdeckt (vgl. Mayring 2002, S. 103). Für diese Studie gilt es, wie bei den Interviews für die Erhebung (vgl. Kap. 6.3) ein eigenes, dem Untersuchungsgegenstand angemessenes Verfahren zu kreieren, das der Vielfalt und Komplexität des Phänomens Stottern und der Perspektiven der befragten Kinder Rechnung trägt. Damit wird dem Vorwurf der Einseitigkeit qualitativer Verfahren begegnet („Nur eine einzige Methode wird verwendet und nach Gegenständen gesucht, die zu ihr passen“ (Mayring 2002, S. 133)). Zu unterstützen ist folgende Forderung: Nur wenn diese Auswahlmöglichkeiten intensiver und breiter genutzt werden, „wenn sie wie bei quantitativen Techniken als Methodenarsenal angesehen werden, das pragmatisch gegenstandsbezogen benutzt wird, wird die qualitative Wende auf breiter Linie die aktuelle Forschung befruchten“ (Mayring 2002, S.134).

Aufgrund der Fülle (vgl. Flick u.a. 1991; Friebertshäuser/Prengel 1997; Lamnek 1993) der inzwischen zur Verfügung stehenden qualitativen Auswertungsverfahren (wie z.B. Gegenstandsbezogene Theoriebildung, Phänomenologische Analyse, Objektive Hermeneutik, Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase, verschiedene Formen der Inhaltsanalyse, der psychoanalytischen Textinterpretation, konversations- bzw. gesprächsanalytische Verfahren, biografische Methoden) werden an

dieser Stelle lediglich einige grundlegende Überlegungen zusammengefasst. Im anschließenden Kapitel (Kap. 7) wird dann das eigene Vorgehen vorgestellt, das als ein prozesshaftes, sich am Material entfaltendes und nicht als ein starres strukturiertes und vorab definiertes zu charakterisieren ist.

Vor allem aus den Ausführungen des zweiten Kapitels ergibt sich, dass bei den Verfahren, die für die Auswertung zur Anwendung kommen, konstruktivistische, perspektivtheoretische, beschreibende und verstehende Komponenten relevant sind.

Kodierende und kategorisierende Verfahren können hilfreich sein, um Komplexität zu reduzieren. Es kommt zu Komplexitätsbearbeitungen, wenn die Beobachtungsprotokolle analysiert und interpretiert werden (vgl. Kelle 1997, S. 205). Ein gängiges Analyseverfahren ist die Kodierung. „Das Material wird in Sequenzen zerlegt und anhand von Kodierungen (analytischen Kategorien) neu sortiert. Der Prozeß der Kodierung und Kategorienbildung ist wiederum als rekursiver zu sehen, die Kategorien werden aus dem Material heraus gebildet“ (Kelle, 1997, S. 205) und im Prozess der Auswertung ergänzt und verändert. Dabei gilt, dass es keine ‚richtigen oder falschen‘ Aussagen gibt. „Aus konstruktivistischer Sicht verbietet es sich deshalb auch, menschliche Konstruktionen in absoluter Weise als richtige oder als falsche zu kategorisieren, allenfalls sind sie in relativer Weise, z.B. in Relation zu anderen Konstruktionen dieses oder eines anderen Subjekts, als mehr oder weniger angemessene zu beurteilen“ (v. Knebel 2000, S.53).

Dabei ergeben sich nun zwei Fragen, und zwar zum einen wie Kategorien gewonnen werden und zum anderen, welcher Reduktionsgrad der Originalaussagen angemessen ist. Verfahren für beide Problembereiche finden sich vor allem auch bei den verschiedenen Formen der Inhaltsanalyse (vgl. z.B. Lamneck 1993; Mayring 2002). Mayring (2002, S. 115) unterscheidet drei Grundformen der Inhaltsanalyse:

- Die Zusammenfassung, in der das Material so reduziert wird, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und ein Korpus erstellt wird, das das Grundmaterial noch abbildet.
- Die Explikation, in der zu fraglichen unklaren Textstellen zusätzliches Material hinzugezogen wird, das die Textstelle erläutert.

- Die Strukturierung, in der bestimmte Aspekte herausgefiltert werden, indem unter vorher festgelegten Kriterien/Kategorien das Material eingeschätzt wird.

Die Relevanz der beschreibenden Komponente wird im folgenden Zitat hervorgehoben: „Die Beschreibung gesellschaftlich/historischer Sachverhalte ist eine der zentralen, wenn auch wissenschaftsimmanent häufig unterschätzten Aufgaben der Sozialwissenschaften. Über Deskriptionen erst wird Gesellschaft zum Bewusstsein gebracht; in ihnen wird positives sozialwissenschaftliches Wissen aktualisiert. Deskriptionen stellen zugleich über die unmittelbare Erfahrung hinaus das Material dar, mit dessen Hilfe sozialwissenschaftliche Theorien konstruiert werden“ (Bayer/Stölting 1992, S. 305). Auch die Hypothesengenerierung (vgl. Kap. 2.2) wird so ermöglicht.

Für die Auswertung im Sinne von subjektiven Perspektiven nützlich ist auch der Grundgedanke der Phänomenologie, dass „Phänomene (Erscheinungen), die untersucht werden, so betrachtet werden, wie sie sind, und nicht wie sie aufgrund von Vorkenntnissen, Vorurteilen oder Theorien erscheinen mögen“ (Lamneck 1993, S. 59). Es wird somit an den subjektiven Bedeutungsstrukturen und Intentionen der befragten Kinder angesetzt, das heißt hier kommt eine ‚verstehende Komponente‘ in die Auswertung mit hinein. „Verstehende Ansätze gehen davon aus, dass das Geflecht der sozialen Beziehungen nur aus den Intentionen derer einsichtig zu machen ist, die sie gestalten“ (Bayer/Stölting 1992, S. 305). Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Ansätzen wird dem Menschen eine bewusste Intentionalität zugestanden (vgl. auch Kap. 2.3). In Übereinstimmung mit konstruktivistischen Annahmen (vgl. Kap. 2.1) ist von Bedeutung, wie Menschen ihre Umwelt interpretieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass die soziale Realität durch die Interpretationen aller konstituiert wird und als historisch sich entwickelnde zu verstehen ist. Als adäquate Methode ist die Phänomenologische Analyse zu nennen (vgl. Lamneck 1993; Mayring 2002). Diese gliedert sich in vier Schritte:

1. Das gesamte Material wird gesichtet und der Sinn des Ganzen aufgezeigt.
2. Es werden Bedeutungseinheiten gebildet, die sich auf das zu untersuchende Phänomen beziehen. Die Textstellen, in denen das Phänomen thematisiert wird, werden markiert.

3. Die Bedeutungseinheiten werden im Hinblick auf das Phänomen interpretiert.
4. Es wird eine Gesamtinterpretation vorgenommen.

Für Interpretationen von verbaler und nonverbaler Kommunikation sehr hilfreich sind auch die unterschiedlichen Teilschritte der Gesprächsanalyse wie sie von Füssenich/Heidtmann (1984) für die Sprachheilpädagogik adaptiert wurde. Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die Herausarbeitung von Themen analog zur Rekonstruktion des Handlungsverlaufs sowie die paraphrasierende Ablaufbeschreibung, mit der Intentionen einzelner Äußerungen verdeutlicht werden können.

Intensiv genutzt werden sollen hier auch die Originaläußerungen der Kinder (falls erforderlich mit entsprechendem Gesprächskontext), um die Authentizität der einzelnen Perspektiven und die idiographische Betrachtungsweise bezogen auf Stottern und Qualitative Forschung zu unterstreichen. Nach Lamnek (1995) ist Qualitative Sozialforschung insofern idiographisch, „als sie versucht, soziale Erscheinungen in ihrem Kontext in ihrer Komplexität und ihrer Individualität zu erfassen, zu beschreiben und zu verstehen“ (Lamnek 1995, S. 223).

7. Auswertung und interpretative Darstellung der Ergebnisse

Die Auswertung der vorliegenden Studie basiert auf den Transkripten der Interviews mit den 24 Kindern, die im Materialband¹³ (T1 - T97) zu finden sind. Der Beginn der Gespräche (Begrüßung, Vorstellen, Gespräch über die verwendeten technischen Geräte (Video, Fernseher, Tonband) u.a.) wurde nicht verschriftet, da keine thematisch relevanten Äußerungen zum Themenbereich Stottern vorkamen.

7.1 Kategorienbildung und unterschiedliche Formen der Auswertung

7.1.1 Entwicklung von Kategorien

Von den von Mayring (2002) genannten Grundformen der Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 6.4), kommt die Möglichkeit der Zusammenfassung nicht infrage, da sämtliche Interviews mit den Kindern relativ kurz und damit vom Textvolumen her überschaubar sind (was in Übereinstimmung mit bisherigen Ergebnissen steht) (vgl. Kap. 6.3.2). Auch ein Aufzeigen des Sinns, wie dies in der Phänomenologischen Analyse vorgeschlagen wird (vgl. Kap. 6.4.2), entfällt aus diesem Grund. Die als weitere Möglichkeit inhaltsanalytischer Auswertung bekannte Explikation kommt für die vorliegende Studie ebenfalls nicht infrage, da es um subjektive Konstruktionen von Kindern gehen soll, die in ihren Äußerungen zum Ausdruck kommen. Von Relevanz hingegen ist der Schritt der Bildung von Kategorien (bzw. Bedeutungseinheiten im Sinne der Phänomenologischen Analyse), nach denen das gesamte Material gesichtet werden kann. Erleichtert wird dieser Schritt durch den vorab formulierten Leitfaden (vgl. Kap. 6.3.4). Der Leitfaden sah folgende Fragen vor:

1. Was fällt dir auf? Antwort STOTTERN → Was ist das denn, STOTTERN?
2. Erzähl mal, was du gesehen hast! Antwort STOTTERN → Was ist das denn, STOTTERN?
3. Wie sprechen denn die Kinder in dem Spiel? Antwort STOTTERN → Was ist das denn, STOTTERN?
4. Kennst du jemanden, der so spricht? Erzähl doch mal davon!
5. Sprichst du auch manchmal so?
6. Warum sprechen Tim und Marie so?

¹³ Zu Notationen vgl. Kap. 6.4.1

Bevor nun ein Kategoriensystem entwickelt werden kann, ist es zunächst erforderlich, die Transkripte unter dem Aspekt zu betrachten, ob die vorab formulierten Leitfragen wie geplant realisiert wurden und ob bzw. welche Änderungen erfolgten. Wie in Kap. 7.3 anhand von Beispielen ausgewählter Interviews konkretisiert werden wird, erfolgte eine flexible Anpassung an die jeweilige Situation und die individuellen Persönlichkeiten der Kinder vom Interviewer. In den Gesprächen ergaben sich aus der Situation und dem Kontext heraus zusätzliche Fragen, die zum einen die Bewertung der gesehenen Situation (vgl. z.B. T21, T34, T81) und zum anderen die Personen der Handpuppen im Impulsvideo (vgl. z.B. T43, T75, T90) betrafen:

- Was hat dir an dem Film gefallen? Wie fandst du den Film? Was fandst du denn gut? Was hat dir denn am meisten gefallen?
- Wen magst du gerne? Wen magst du denn am liebsten von denen? Gibt's auch jemanden, den du nicht so magst? Wen magst du gar nicht?

Darüber hinaus ergaben sich in den Interviews auch Gesprächsthemen, die von den befragten Kindern initiiert oder vom Interviewer eingebracht wurden (vgl. T17, T65, T84 - T86).

Aus den Überlegungen zu den formulierten Fragen des Leitfadens (vgl. Kap. 6.3.4) und den im Gespräch zusätzlich initiierten Fragen (s. o.) ergeben sich direkt Kategorien, die für die Auswertung genutzt werden können. Es lässt sich folgendes Kategoriensystem bilden:

1. Kategorie: Benennen von Objekten, Themen, Personen (Frage 1 und 2: Was ist dir denn aufgefallen? Was hast du denn da gesehen?)
2. Kategorie: Beurteilung des Sprechens (Frage 3: Wie sprechen denn die Kinder da beim Spielen?)
3. Kategorie: Bekanntheit und Definition von Stottern (Frage: Hast du schon mal das Wort Stottern gehört? Falls Ja-Antwort: Was ist denn das?)
4. Kategorie: Eigenerfahrungen und andere Erfahrungen mit Stottern (Frage 4 und 5: Kennst du jemanden, der so spricht? Erzähl doch mal davon! Sprichst du auch manchmal so?)
5. Kategorie: Subjektive Erklärungen, Ursachen, Theorien (Frage 6: Warum sprechen Tim und Marie so?)

6. Kategorie: Bewertung des Gesehenen (Zusatzfragen: Was hat dir an dem Film gefallen? Wie fandst du den Film? Was fandst du denn gut? Was hat dir denn am meisten gefallen?)
7. Kategorie: Bewertung der Personen (Zusatzfragen: Wen magst du gerne? Wen magst du denn am liebsten von denen? Gibt's auch jemanden, den du nicht so magst? Wen magst du gar nicht?)
8. Kategorie: Freie (vom Kind oder Interviewer eingebrachte) Themen

7.1.2 Unterschiedliche Formen der Auswertung

Für das weitere Vorgehen sind grundsätzlich drei Formen von Auswertungen angemessen, die sich durch unterschiedliche Gesichtspunkte/Perspektiven charakterisieren lassen: *„Fragt man auf der individuellen Ebene nach den einzigartigen Strukturen des Falles, so können die unwiederholbaren Einmaligkeiten des Falles als betont hervortreten und somit sichtbar werden. Fragt man auf der kollektiven Ebene danach, was dieser Fall mit einer Gruppe aus mehreren Fällen gemeinsam hat, so können die Gemeinsamkeiten dieser Gruppierung hervortreten (...)“* (Prenzel 1997, S. 608).

Fragt man in der vorliegenden Studie nach den „Einzigartigkeiten des Falles“, so ist für jedes Kind das Transkript im Hinblick auf die acht Kategorien zu analysieren (Kind- und kategorienbezogene Auswertung). Sind die Gemeinsamkeiten von Interesse, so sind sämtliche 24 Transkripte für jede Kategorie auszuwerten (Kategorienbezogene Auswertung). Als weitere Möglichkeit bieten sich auch interpretative Einzeldarstellungen der subjektiven Perspektiven der einzelnen Kinder an (detailorientierte Analyse (vgl. Nagode 2001) im Hinblick auf subjektive Perspektiven). Dies erscheint jedoch aufgrund der Anzahl nicht für alle befragten Kinder sinnvoll, sondern nur für wenige Kinder, die in Anlehnung an die Methode des minimalen und maximalen Vergleichs (Nagode 2001, S. 108) unter dem Gesichtspunkt der Heterogenität von subjektiven Perspektiven ausgewählt wurden.

„Es hängt vom prägenden Motiv und von der Einstellung auf eine Größendimension, mit anderen Worten, von der gewählten Fragestellung ab, ob ich nach wiederkehren-

den oder nach heterogenen Aspekten im Untersuchungsausschnitt suche“ (Prenzel 1997, S.608). In der vorliegenden Arbeit ist z.B. ein wiederkehrender Aspekt: Bemerkungen bzw. thematisieren **alle** Kinder die Sprechunflüssigkeiten/das Stottern? Geschieht dies spontan oder auf direkte Fragen? Ein heterogener Aspekt wäre z.B.: **Wie und was** äußern die Kinder zu den Sprechunflüssigkeiten/zum Stottern?

Zu diskutieren ist, in welcher Reihenfolge die Auswertungsmöglichkeiten anzuwenden sind. Die kind- und kategorienbezogene Auswertung (in abgeschwächter Form) sowie die detailorientierte Analyse würden eher dem Konstrukt der subjektiven Perspektive Rechnung tragen, die rein kategorienbezogene Auswertung hingegen einer induktiven und revidierbaren Kategorienbildung sowie einer Hypothesengenerierung entgegen kommen. Da die subjektiven Perspektiven vor allem mit der detailorientierten Analyse erfasst werden, sollen zunächst die Transkripte aller Kinder, bezogen auf jeweils eine Kategorie, ausgewertet werden.

Bei den folgenden Auswertungen werden die Äußerungen der Kinder als Originalaussagen verwendet (vgl. Kap. 6.4.1). Wenn zum Verstehen und Einordnen der Kontext wie z.B. Kommentierungen oder Fragen des Interviewers benötigt werden, sind diese in runden Klammern und anderer Schrift mit angegeben. Links steht jeweils die Zahl für die Nummer des Kindes, die Gesamtübersicht über die Kinder lässt sich dem Inhaltsverzeichnis des Materialbandes entnehmen.

7.2 Strukturierung der Interviews im Hinblick auf die Kategorien

In dem unter 7.1 dargestellten Kategoriensystem mit acht Kategorien sind die der Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen integriert (s. o.). Bei der ersten Kategorie geht es darum, ob Kinder, die in dem Video gezeigten Sprechunflüssigkeiten/das Stottern wahrnehmen und als „auffallend“ benennen bzw. thematisieren oder möglicherweise andere Themen, Objekte oder Personen bedeutsamer sind. In der folgenden Übersicht sind die zugeordneten Äußerungen der Kinder festgehalten.

7.2.1 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 1 und interpretative Zusammenfassung

Kategorie 1: Benennen von Objekten, Themen, Personen

Was ist dir denn aufgefallen? Was hast du denn da gesehen?

1. Warn Bauernhof. Kühe. Schweine. Und Trecker. Die spielen. (T1)
2. Eine Kuh. 'N Trecker. (T7)
3. Da sind alle die Tiere. Und da 's der Trecker. Schwein. Die Kuh. Noch ein Trecker. Und der Bauerhaus. (T9) Weiß ich nich. (T10) Menschen. Und da sin Tiere und ein Trecker. Weiß ich nich. Haben gespielt. (T11)
4. Die Ferkeln warn gar nicht da drin. Die eine hat gesagt, das ist mein Trecker. Sie wollte die Schweine damit füttern. Das . . . das Dach plötzlich aufgegangen is. Eigentlich geht man ja in der Tür rein. (T14) Ich geh nicht ins Dach. Da warn zwei Trecker. 'N roter und 'n grüner. (T15)
5. LACHT. LACHT. LACHT. Puppen. (T19) Tiere. Mit den Tiern gespielt. (T20)
6. Das weiß ich gar nich mehr. SCHNAUFT. Hm, also, da hab ich gesehn, dass die auf dem Tisch spielen. Und das fand ich schon mal ganz komisch. (T22) Ja, ich hab gesehen wie der das Hausdach hochgeklappt hat. Und das find ich auch ganz schön komisch. Ich hab noch nie ein Haus gesehen, das man umklappen kann. Auch kein Spielhaus. Und das Komische find ich daran, dass das 'nen normales Haus ist. (T23; T24) Aber was mir aufgefallen ist, das weiß ich jetzt nich mehr. Ich weiß es nich. Hm. Ich hab noch gesehen SCHNAUFT aber das weiß ich nich mehr. (T24) // Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern. (T25)
7. Hm. Hmhm. Ha. . Hm. . Die/die Tiere gefüttert. FLÜSTERT: Verrat ich nich. (T31) FLÜSTERT: Weiß ich nich. FLÜSTERT: Das Dach aufgemacht. Ja. Auch wieder zu. (T32)
8. Da sind Tr/Trecker und da noch eine und da e/ein Schwein und eine Kuh. Und da noch ein Schwein. Da is das Haus. Und da is die Garagentür. Und da is das Fenster und da sin die Türn. Ehmm. Ehm, hm. LEISE: Weiß ich nich. (T36; T37) Ähm . . . Hmhm. Und Kuh. Kühe. Und noch, dass die Garagentür. Und sonst nix. Die haben gespielt mit dem Bauernhof. (T37)

9. Da. Da eben stand 'ne Kuh. Weiß nix. Hm. Und da stand die Kuh, die hab ich gesehen. (T40) // Ehm. Dass der Traktor und der grüne Traktor da nich rein fährt. (T41) Hm. Und der rote auch nich. Hm. . . . Anna, Tim und die beiden Namen weiß ich nich mehr. Mit den Schwein, de/den/den roten und den grünen Traktor gespielt und mit den Schwein gespielt und mit den grö/grün. (T42)
10. SCHÜTTELT KOPF. Tiere gefüttert. Gar nichts. Will ich mal nach oben. (T46)
11. Nee. Weiß gar nix. Doch. Die haben da nur gespielt. Mit den/mit diesen ganzen Sachen da. (T48)
12. NICKT. Weiß ich nich. Spielen mit Tiern. Tiere slafen. Der Trecker geht nich. (T51)
13. Die zwei Filme warn dut. (T55) Tühe. Tweine, Tretter, Tretter. Haus. Hm. Babytwein. Und das warn alle, glaub ich. (T56)
14. SCHÜTTELT KOPF. Die haben mit Schweinen und Kühen gespielt. (T58)
15. Ja. Dass viele Tiere da rein gingen. Nich alle Tiere warn da drin. In dem Haus. Pöh. Da is wolln . da alles ihr gehörte. Hm. (T62) Weiß ich nich mehr. (T63)
16. Hm. Hm. Das hier. ZEIGT MARIE. Hm. Hm. (T66)
17. Hm, die stodderten so. Der/wie heißt der noch ma? Tim. (T69)
18. SEUFZT. Da, da, dass die so witzig sind. (T73)
19. Die ham da mit Schweine und Kühe gespielt. Ja, 'n Haus. Wo die/wo die Schweine und Kühe drin schlafen können. Und wo die da fütterten. Ja, die Trecker. Ich glaub, ja. (T76)
20. ZEIGT MARIE. Dass ich auch Marie heiß. SCHÜTTELT KOPF. Die halten die mit den Händen da fest (BEZIEHT SICH AUF DIE SPIELERINNEN DER PUPPEN). Mit den Händen da. Die ham Tiere dabei. (T79)
21. Ja. Ich weiß das gar nich mehr. Hm. Tiere. 'N Haus und Puppe. Hm. Und die ganzen. Hm. Hm. Der hier. HUSTET. Hm . spielen mit den Tiern. (T82)
22. Gespielt. Tieren. Trecker. (T88) Ein Haus. (T89)
23. Gut. Ich weiß es noch gar nich. Mit den Kuhn gespielt. Mit die Schweine gespielt. Mit den Hase gespielt. Mit den Trecker gespielt. (T92) SCHÜTTELT KOPF (T93)
24. Gar nichts. Will ich nicht sagen. (T96)

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 1

Nur ein Kind (17, Bastian) benennt auf Anhieb, dass ihm das Stottern auffällt und es konkretisiert auch eine Person, die gestottert hat („Hm, die stodderten so. Der/wie heißt der noch ma? Tim.“ (T69, 3)). Ein weiteres Kind (6, Julia) sagt nach dem zweiten Anschauen des Videos, dass die Kinder „ganz doll stottern“ (T25, 45). Als auffallend bzw. als „komisch“ benennt sie das Spielen auf dem Tisch (T22) und dass das Hausdach aufklappbar ist (T23, 24).

Bei den Benennungen dessen, was die Kinder gesehen haben bzw. was ihnen aufgefallen ist, werden am häufigsten (19-mal) „Tiere“ genannt (mit diesem Oberbegriff oder einzelne Tiere), das Spielen wird 14-mal thematisiert, „Trecker“ 11-mal, der Bauernhof 8-mal, das Dach 3-mal. Auch „Nichtwissen“ wird häufiger (18-mal) angegeben mit als Ganzheit formulierten Äußerungen wie „Weiß ich nich“ (Kind 3), „Weiß gar nix“ (Kind 11), „Gar nichts“ (Kind 10), wobei dann manchmal doch noch weitere Informationen folgen (Kind 8: „Weiß ich nich. Ähm . . . Hmhm. Und Kuh. Kühe. Und noch, dass die Garagentür. Und sonst nix. Die haben gespielt mit dem Bauernhof.“).

Füssenich (1999, S. 90) ordnet Formulierungen wie „weiß ich nicht“ den Vermeidungsstrategien zu und interpretiert diese als Bewusstsein fehlender semantischer Fähigkeiten. In den Interviews könnte es sich auch allgemein um für das Kind zu hohe sprachlich-kommunikative Anforderungen (vgl. das Anforderungs-Kapazitätenmodell (Abb. 4, S. 73, von Hansen/Iven in Kap. 3.3.3) handeln. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit wäre fehlendes Interesse an der Thematik oder dass die Frage als Problem nicht dem des Kindes entspricht.

Direkt mit Namen werden die Personen selten genannt (1-mal Anna, 2-mal Marie, 2-mal Tim) und 1-mal mit einer bewertenden Äußerung kommentiert (Kind 18: „Da, da, das die so witzig sind“ (T73, 1,3)).

Auf eine Metaebene begeben sich vier Kinder. Eins (Kind 13) bewertet die Videos als gut: „Die zwei Filme warn dut.“ Kind 5 und Kind 21 benennen die „Puppen“. Kind 20 erkennt und hält es für relevant, dass die Puppen von Personen gespielt werden: „Die halten die mit den Händen da fest. Mit den Händen da.“ (T 79, 7,9).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Stottern von diesen Kindern (mit zwei Ausnahmen) nicht direkt als auffallend wahr genommen wird, d.h. sie zeigen keine (spontane) negative soziale Reaktion auf Sprechunflüssigkeiten/Stottern wie dies von Cloerkes (2000, S. 218) für eine Behinderung bzw. auch Sprachbehinderung als charakteristisch angeführt wird (vgl. Kap. 5). Wenn Behinderung als eine Kategorie des Beobachters gesehen wird (vgl. Palmowski 1997), so scheinen Sprechunflüssigkeiten/Stottern für 4- bis 6-jährige Kinder dieser Kindertagesstätte irrelevant zu sein.

Von besonderem Interesse ist deswegen, welche Ergebnisse bei einer gezielten Fokussierung des Sprechens zu konstatieren sind.

7.2.2 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 2 und interpretative Zusammenfassung

Bei der nun folgenden Zusammenstellung geht es darum, ob die Kinder, wenn eine direkte Frage zum Sprechen gestellt wird, Auffälligkeiten wahrnehmen, ob und wie sie diese benennen, ob sie evtl. zu erzählen beginnen, von eigenen Erfahrungen berichten etc.

Kategorie 2: Beurteilung des Sprechens/der Sprechweise

Wie sprechen denn die Kinder da beim Spielen?

1. Ganz ängstlich (T1) SCHÜTTELT KOPF (T2)
2. Ich weiß nicht. (T7)
3. Weiß ich nich. SCHWEIGT. Hallooo, wach. (T11)
4. Wie normale Kinder. (T15)
5. Ganz normal. (T20)
6. Hm. Das weiß ich nich. (T24)
7. Normal. (T32) Normal. (T33)
8. Hm. . Hm. Deutsch. (T37)
9. Ja. Dahinter sind noch Menschen. Und die Menschen reden die. (T42) Haben auch alle gleich geredet. (T43)

10. SCHWEIGT. SCHWEIGT (T47)
11. Hä. Weiß ich nich mehr. Das kann/das kann man nich wissen. (T48)
12. Papa geht auch in die Sule. (T52)
13. Weiß ich nich mehr. (T56)
14. SCHWEIGT. SCHWEIGT. (T58) SCHWEIGT. (T59)
15. 10 Sek. PAUSE Ja. Wie normale Menschen doch. (T63)
16. Weiß ich nicht. Wie anders. . . .(Und wer spricht irgendwie anders?) Weiß ich nicht. (T66)
17. EIGENINITIATIV: Hm, die stodderten so. (T69)
18. EIGENINITIATIV: SEUFZT Da, da, dass die so witzig sind. Die könn doch so richtig normal sprechen. (Wie sprechen die denn?) Den LACHT den kriegen den kriegen den Trecker. Denn hat/ hat der andere das al/ denn hat der andere gesagt: den den den den hui Trecker. LACHT (T73)
19. Gut. (Sprechen sie so wie du? Oder wie die andern Kinder hier im Kindergarten?) Wie die andern Kinder. (T77)
20. Gut. Aber der Tim 'n bisschen komisch. 'N bisschen komisch. (T80)
21. Ganz witzig. Hm. SCHWEIGT (Was ist denn da ganz witzig?) Ehm, die stammeln manchmal. Ddd, so geht das. (T83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET. Weil man . lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84)
22. SCHWEIGT. SCHWEIGT. SCHWEIGT. (T89)
23. 8 Sek. PAUSE Anders. (Irgendwie anders, ja? Ahm. . . Wie denn anders, kannst du das mal nachmachen?) SCHWEIGEN (Ja?) SCHWEIGT (Aber du denkst so irgendwie anders?) SCHWEIGT (Anders als du . anders als die andern Kinder hier?) SCHWEIGT(T93)
24. Will ich auch nicht sagen. (T96)

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 2

Auf Basis unterschiedlicher Bedeutungen, die mit dem Wort „Sprechen“ verbunden werden können, zeigt sich hier folgendes Bild:

Die Frage, wie die Kinder sprechen, wird von fünf Kindern mit SCHWEIGEN beantwortet, mit einer Nicht-Wissen deutlich machenden Antwort „Weiß ich nicht“ von

sechs Kindern, ein Kind (12) gibt eine thematisch nicht passende Antwort und führt als Thema seinen Vater ein („Papa geht auch in die Sule“ (T52, 17,19)).

Auf die eigene Muttersprache reflektiert ein Kind (8, „Deutsch“), als „gut“ wird das Sprechen von zwei Kindern bezeichnet, als „normal“ von 5 Kindern.

Außer dem bereits unter Kategorie 1 erwähnten Kind Bastian sind bei der expliziten Frage nach dem Sprechen noch weitere Kinder, die dieses als „anders“ (zwei Kinder), „ängstlich“ (Kind 1), „komisch“ (Kind 20, das diese Äußerung nur auf Tim bezieht), „witzig“ (Kind 18, Sonja und 21, Sven) benennen. Interessant ist, dass Sonja außerdem noch sagt: „Die könnt doch so richtig normal sprechen“. Sie könnte damit auf die beim Stottern als charakteristisch beschriebene Variabilität (vgl. Kap. 3.3) abheben und die Phasen des flüssigen Sprechens meinen (vgl. auch die genauere, detailorientierte Analyse in Kap. 7.3.8). Zusätzlich macht sie das unflüssige Sprechen sehr gut nach („Den LACHT den kriegen den kriegen den Trecker. Denn hat/ hat der andere das al/ denn hat der andere gesagt: den den den den hui Trecker. LACHT“). Sven (Kind 21) bezeichnet das Sprechen als „Stammeln“ und ist der Auffassung, dass Buchstaben ausgelassen werden (vgl. auch die genauere, detailorientierte Analyse in Kap. 7.3.6).

Die Antworten der Kinder zeigen eine große Heterogenität. Ungefähr die Hälfte der Kinder gibt keine Bewertung des Sprechens ab, die Antworten von einem Drittel der Kinder lassen sich der Klassifizierung „unauffälliges Sprechen“ (normal, gut, deutsch) zuordnen. Lediglich sieben Kinder beurteilen das Sprechen als „auffällig“ (anders, komisch, witzig, ängstlich, Stottern). Die Benennung von Sprachauffälligkeiten mit „anders“ bzw. „komisch“ wurde auch in der Untersuchung von Les 1984 festgestellt. Eine weitere Differenzierung wurde auch von Les bei den Vorschulkindern nicht beobachtet, wohl aber bei den Kindern der vierten Grundschulklasse. Diese nannten als häufigste Bezeichnung, dass „gestottert“ worden sei.

7.2.3 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 3 und interpretative Zusammenfassung

Mit den nächsten Fragen wird der Blick nun direkt auf das Stottern (linke Spalte) gelenkt und nach der Bekanntheit des Wortes Stottern gefragt. Bei einer positiven Antwort zielt die nächste Frage auf eine Definition bzw. Beschreibung (rechte Spalte). Thematisiert ein Kind eigeninitiativ das Stottern, erübrigt sich die Unterteilung in Spalten. Die zugeordneten Äußerungen der Kinder sind in der folgenden Übersicht dargestellt.

Kategorie 3: Bekanntheit und Definition von Stottern

Hast du schon mal das Wort Stottern gehört?

Falls Ja-Antwort: Was ist denn das?

1.	NICKT (T 2)	SCHWEIGT (T3)
2.	SCHÜTTELT KOPF (T 8)	
3.	Ehmehm. (T12)	
4.	Ehm, ehm. (T16)	
5.	SCHWEIGT Weiß ich nich. LACHT (Ist das ein komisches Wort?) Ja. (T20)	
6.	Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern. (Was ist denn Stottern?) Wenn man noch nich so gut sprechen kann. (T25) (Kannst das nachmachen?) Das kann ich, der sagt immer wieder und dann sagt er erst das andere.Und erst hat er die „uuund die Schweine“ gesagt. (T27)	
7.	Hmhm. (T34)	
8.	Ja. (T38)	Öhmhm. . Fällt mir jetzt nich ein. (Was macht man denn da, wenn man stottert?) Hm. . Hm. . Hmhm.. Ähmhm. Weiß ich nich. (Was könnte das sein Stottern?) SCHÜTTELT KOPF (T38; T39)
9.	NICKT (T44)	Weiß ich nich mehr. (Kannst du das mal

		vormachen?) Tutututut. (Wer macht so was denn?) Wenn der Fernseher spult, dann stottert das. (T44)
10.	SCHÜTTELT KOPF (Und vormachen kannst du es auch nicht?) SCHÜTTELT KOPF (T47)	
11.	Hää. Weiß nich. Nö. (Kannst das mal vormachen?) Nö. Kann ich nich. (T49)	
12.	SCHWEIGT (T53)	
13.	Was? Weiß/ (T56) SCHÜTTELT KOPF (T57)	
14.	SCHWEIGT (So ein bisschen? Hast du schon mal gehört, ja?) NICKT (T60)	(Kannst du das denn mal vormachen?) SCHWEIGT (T60)
15.	Ja. (T63)	REIBT MIT FINGERN IM GESICHT (Oder kannst du das vormachen. Wie das geht?) Ähmähm. Das könn ich jetzt noch nich. (T63; T64)
16.	Was? Hm. (T67)	Das ist. Das weiß ich auch nicht. Das war lange her. Im Kino. (Kannst du das . vormachen, wie das geht?) Nein. (T68)
17.	Hm, die stodderten so. Der/wie heißt der noch ma? Tim. (Der hat gestottert?) Hm. So: und hiiieaa könn die Tiere rein. (Du, äh, Bastian, was ist denn Stottern?) So . . ängstlich. . So'n bisschen. (T69) (Kennst du das Wort Stottern denn?) NICKT (Woher kennst du das denn?) Von Mami. (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T70; T71)	
18.	Nö. (T74)	SCHMEIBT KARTEN WEG, WILL RAUSGEHEN (T75)
19.	SCHÜTTELT KOPF (Weißt du, was das sein könnte?) Ehmehm. (T77)	
20.	SCHÜTTELT KOPF (T80)	
21.	Ehm, die stammeln manchmal.	(Wie geht dann das, wenn die so stammeln?)

	(T83)	Ddd, so geht das. (T83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET Weil man. Lässt die meisten Buchstaben da raus. (Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) NICKT Hm. (Wo hast du das denn mal gehört?) Hm. . das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)
22.	NICKT (T89)	SCHWEIGT (Kannst du das vormachen?) SCHÜTTELT KOPF, HUSTET (T90)
23.	NICKT (T94)	(Woher hast du das denn gehört? Wo hast du das gehört?) Zu Hause. (Zu Hause schon mal? Haben deine Eltern das schon mal (gem...), also gesagt?) Nö, das war alleine. (Was ist denn das Stottern, du?) SCHWEIGT (Kannst du das mal . vormachen? Stottern?) SCHÜTTELT KOPF (T94)
24.	SCHÜTTELT KOPF (T97)	

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 3

Die Frage, ob das Wort Stottern bekannt ist, wird von zehn Kindern verneint, von zwei Kindern mit „weiß ich nicht“ beantwortet, von einem mit Schweigen und von acht Kindern bejaht. Drei Kinder (s. Kap. 7.2.1 und 7.2.2) benennen das Sprechen eigenaktiv, d.h. ohne dass eine Frage dazu gestellt wurde, mit „Stottern“ bzw. „Stammeln“. Auf die sich anschließenden Nachfragen hin machen diese drei Kinder das Stottern beispielhaft in ihrem Sprechen vor, Julia (Kind 6) bringt das Stottern in Verbindung mit einer noch nicht abgeschlossenen Sprachentwicklung (was übereinstimmt mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, vgl. Kap. 3 und die detailorientierte Analyse in Kap. 7.3.5), Olaf (Kind 9) mit einem Fernseher, der spult (vermutlich Videorekorder) und Bastian (Kind 17) charakterisiert das Stottern als „bollerich“ (T71, 41) und „nich schön“ (T71, 43). Sven (Kind 21) findet das „Stammeln“ witzig und begründet dies so: „Weil man . lässt die meisten Buchstaben raus“ (T84, 33).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der befragten Kinder das Wort Stottern nicht kennt. Von weiterem Interesse ist nun, ob und welche Erfahrungen die Kinder mit Sprechunflüssigkeiten/Stottern haben, was in den nächsten Fragen und der Kategorie 4 thematisiert wird.

7.2.4 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 4 und interpretative Zusammenfassung

Die folgende Übersicht bietet einen Überblick, ob Erfahrungen thematisiert wurden und was die Kinder dazu geäußert haben. Die Einordnung „Nicht thematisiert“ bedeutet in diesem Fall, dass vom Interviewer keine Fragen dazu gestellt oder die Themen vom Kind nicht angesprochen wurden. Dies hängt u.a. auch mit der Bekanntheit des Wortes Stottern zusammen und damit, ob das Sprechen als auffällig oder unauffällig beurteilt wurde.

Kategorie 4: Eigenerfahrungen und andere Erfahrungen mit Stottern

Kennst du jemanden, der so spricht? Sprichst du auch manchmal so?

- 1) (Wie sprechen denn die Kinder da beim Spielen?) Ganz ängstlich. (T1) Auf die weiteren Fragen reagiert Sinja mit Schweigen oder Kopfschütteln. (T1; T2)
- 2) Nicht thematisiert
- 3) Nicht thematisiert
- 4) Nicht thematisiert
- 5) Nicht thematisiert
- 6) Ja. Meine Schwester spricht manchmal so, als sie noch nicht so gut sprechen konnte. Da stotterte sie ein bisschen. (Und sprichst du auch manchmal so?) Hm. Das fällt mir manchmal gar nicht auf, aber ich glaub schon. (T25) (Warum sprechen die denn so?) Das weiß ich nun gar nicht. (T26)
- 7) (Wie sprechen die Kinder?) Normal. (T32) (Kennst du jemanden, der so spricht wie die Kinder?) Hmhm. (Nee?. Hm. Sprichst du auch manchmal so?) Hmhm. (Nee? Nicht so wie die Kinder?) Nee. (Wie sprichst du denn?) Immer normal. (Immer normal? Und die Kinder sprechen nicht immer normal?) Doch.(T33)

- 8) (Und wie sprechen denn die Kinder?) Hm. . Hm. Deutsch. (Deutsch? Ehm, joa, genau. Sprichst du auch manchmal so?) Ich sprich/sprech immer Deutsch. (T37) (Jaa. Ich auch. . Joa. Immer jeden Tag. Den ganzen Tag?) Ich auch. (T37; T38)
- 9) Tutututut. (Das ist Stottern? Ja? Aha. Wer macht so was denn?) Wenn der Fernseher spult, dann stottert das. (Und kennst du das noch von woanders her, Stottern?) SCHÜTTELT KOPF (T44)
- 10) Nicht thematisiert
- 11) Nicht thematisiert
- 12) Nicht thematisiert
- 13) Nicht thematisiert
- 14) (Wann kann man das denn erleben . Stottern? Wann passiert das?) SCHWEIGT (Kannst dich jetzt gar nicht erinnern?) SCHÜTTELT KOPF (T60)
- 15) (Und wo hast du das schon mal gehört, das Wort? . Weißt du das noch?) In einer CD. (Ach. Auf einer CD? Da hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) Ja. (Hm. . Welche CD war das denn?) Eine Ritter Rost. (Aha. Eine Ritter-Rost-CD?) Die singen immer lange Lieder. (T64)
- 16)(Was ist das denn?). Das ist. Das weiß ich auch nicht. Das war lange her. Im Kino. (Ach so, da hast du das Wort mal gehört?) Hm. (Ja? Ahm. Kannst du das . vormachen, wie das geht?) Nein. (Nein. Aber im Kino hast du das mal gehört?) Hm. (T68)
- 17)(Kennst du jemanden, der so spricht?) Hm, ehmehm. (Ne. Und sprichst du manchmal so?) Ehmehm. (Was glaubst du denn, warum . . stottert Tim?) SCHWEIGT (T69) (Kann man nicht sagen?) Hm, joa. (Woher kennst du das denn? . Du hast es ja gleich gesagt.) Von Mami. (Ja? Hat deine Mama dir das schon mal erzählt?) Hm. Joa. (T70) (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T71)
- 18)(Du redest nicht so witzig?) Nö. Mama aber. (T73) (Ja? Mama redet auch manchmal so witzig?) Ja. (Was sagt Mama denn so?) Ehm . hm . äh . Sonja? Wie äh . .Denn hab ich gesagt: Son/Ich heiß Sonja! Du Spaghettikopf! LACHT (Also die Kinder sprechen witzig? . Ja?) Ne, meine Mutter. (Warum sprechen die Kinder denn so, was meinst du?) Hm. Also weil . . bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können. (T74)
- 19)Nicht thematisiert

- 20) Aber der Tim 'n bisschen komisch. (Kennst du jemanden, der auch so spricht wie der Tim?) Ehmehm. (Was meinst du, warum spricht der immer so'n bisschen komisch?) Weil das ein Junge is. (T80)
- 21) Ehm, die stammeln manchmal. (Kennst du jemanden, der auch so spricht?) Ehmehm. (Hast noch nie gehört? Sprichst du manchmal so?) 's macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat. (T83) (Wo hast du das (Wort Stottern) denn mal gehört?) Hm. Das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn). (T84)
- 22) Nicht thematisiert
- 23) (Sprichst du auch manchmal so wie Marie?) SCHÜTTELT KOPF (Oder kennst du jemanden, der so spricht wie Marie, so anders?) SCHÜTTELT KOPF (T93) (Woher hast du das denn gehört? Wo hast du das gehört?) Zu Hause. (Zu Hause schon mal? Haben deine Eltern das schon mal (gem...), also gesagt?) Nö, das war alleine. (T94)
- 24) Nicht thematisiert

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 4

In 11 Interviews wurden eigene Erfahrungen mit Stottern nicht thematisiert. Dies ist deswegen nicht verwunderlich, da viele Kinder das Wort Stottern nicht kennen (s. Kap. 7.2.3) und sich so kein entsprechender Gesprächsanlass ergab. Auch die Reaktionen von Kind 1 (Sinja) sind bezogen auf diese Kategorie nicht weiter auswertbar. Bei den Antworten der anderen 12 Kinder ist eine Differenzierung vorzunehmen. So wurde als Konsequenz des Prinzips, bei den vom Interviewer zu formulierenden Fragen und Bezeichnungen diejenigen der Kinder aufzugreifen, nicht nur das unflüssige, sondern auch „normales Sprechen“ bzw. „Deutsch“ thematisiert. Manchmal kam es auf Nachfragen zu Antworten, die verneint wurden bzw. manchmal blieben sie ganz aus.

Die verbleibenden 8 Kinder kennen das Wort bzw. Stottern aus Medien (CD - Kind 15, Kino - Kind 16), von zu Hause (Kind 23), der Mutter (Kind 17, 18), der Schwester, die gestottert hat (Kind 6).

Im Zusammenhang mit dem Thematisieren von Erfahrungen zum Stottern entwickeln einige Kinder erste subjektive Theorien. Ein Kind (20) hat die Theorie, dass Tim so

„komisch“ spricht, weil Jungen so komisch sprechen. Drei Kinder bringen Angst in Zusammenhang mit Stottern, wobei Sinja (Kind 1) die spielenden Kinder als ängstlich sprechend beschreibt (T1, 11), Sven (Kind 21) die Theorie hat, dass man so spricht („stammelt“), „wenn man Angst hat“ (T83, 25) und Bastian das Stottern der Kinder (T69, 3) als „ängstlich“ (T69, 7) bewertet. Da subjektive Theorien zum Stottern als Inhalt der folgenden Kategorie explizit benannt werden, sollen auch die der Kinder dort wieder aufgegriffen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Wort Stottern nicht zum Wortschatz der meisten befragten Kinder gehört (s. o. Kategorie 3) und dass ein Drittel der befragten Kinder das Wort aus den Medien bzw. von zu Hause kennen. Dass das Stottern in Medien zu finden ist und welche negativen Bilder dort vorherrschen, wurde in Kap. 5.1.2 ausgeführt. Wie die subjektiven Bilder und Theorien der befragten Kinder aussehen, ist Inhalt der nächsten Kategorie.

7.2.5 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 5 und interpretative Zusammenfassung

Nun wird der Blick darauf gerichtet, ob und welche subjektiven Theorien die Kinder mit dem Stottern verbinden und ob bzw. welche Ursachen sie evtl. benennen. Die Frage „Warum sprechen die Kinder denn so?“ bot sich nicht immer im Interview an, vor allem dann nicht, wenn die Kinder das Wort Stottern nicht kannten, keine Beschreibungsversuche unternahmen und keine Erfahrungen hatten. Die Zuordnung in der folgenden Zusammenstellung wurde mit der abkürzenden Klassifikation „Nicht gefragt“ benannt.

Kategorie 5: Subjektive Erklärungen, Ursachen, Theorien

Warum sprechen Tim und Marie so?

1. (Warum sprechen die denn so ängstlich?) SCHWEIGT (T2)
2. Nicht gefragt
3. Nicht gefragt

4. Nicht gefragt
5. Nicht gefragt
6. (Warum sprechen die denn so?) Das weiß ich nun gar nich. (T26) (Und warum er das so macht, das weißt du auch nicht?) Nee. (T27)
7. Nicht gefragt
8. Nicht gefragt
9. Nicht gefragt
10. Nicht gefragt
11. Nicht gefragt
12. Nicht gefragt
13. Nicht gefragt
14. Nicht gefragt
15. Nicht gefragt
16. Nicht gefragt
17. (Warum stottert Tim?) SCHWEIGT (T69) (Wie findest du das denn, dass die stottern?)
Hm, so . . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T71)
18. (Warum sprechen die Kinder denn so, was meinst du?) Hm. Also weil . . . bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können. (T74)
19. Nicht gefragt
20. (Was meinst du, warum spricht der immer so 'n bisschen komisch?) Weil das ein Junge is. (T80)
21. 's macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat. (T83) (Wo hast du das (Wort Stottern) denn mal gehört?) Hm. Das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)
22. Nicht gefragt
23. Nicht gefragt
24. Nicht gefragt

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 5

Deutlich wird hier, dass sich diese Frage eher selten anbot und 18-mal nicht gestellt wurde, zwei Kinder gaben keine Antwort. Bei den verbleibenden vier Kindern sind die Äußerungen z.T. bereits in Zusammenhang mit den anderen Kategorien (z.B. Kategorie 3 oder 4) genannt worden, sollen hier aber noch einmal unter dem Aspekt möglicher subjektiver Theorien angeführt und interpretiert werden. Ein Kind (20, Marie) hat die Theorie, dass Tim so „komisch“ spricht, weil Jungen so komisch sprechen. „Komisch“ lässt sich interpretieren als „anders“ und damit als beschreibende und nicht abwertende Klassifikation. Bei den von Marie angeführten geschlechtsbedingten Unterschieden könnte mit einer Vorliebe des Mädchens für die Höherbewertung des eigenen Geschlechts spekuliert werden.

Kind 18, Sonja (vgl. auch die detailorientierte Analyse in Kap. 7.3.7), führt mangelnde Kompetenzen als Erklärung anführt: „Also weil . . . bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können“ (T74, 23). Damit könnte sie auf eine nicht abgeschlossene Sprachentwicklung verweisen, was der fachwissenschaftlichen Sicht entspricht (vgl. Kap. 3).

Drei Kinder bringen Angst in Zusammenhang mit Stottern, wobei Sinja (Kind 1) die spielenden Kinder als ängstlich sprechend beschreibt (T1, 11), Sven (Kind 21) die Theorie hat, dass man so spricht („stammelt“), „wenn man Angst hat“ (T83, 25) und Bastian das Stottern der Kinder (T69, 3) als „ängstlich“ (T69, 7) bewertet.

Angst als wichtiger Faktor im Zusammenhang mit Stottern (vgl. auch die detailorientierte Analyse in Kap. 7.3.4) wurde in Kapitel 4 im Kontext von Belastungs- und Bewältigungsprozessen ausführlich erläutert. Auch im Rahmen von Ursachenannahmen der Gesellschaft (Kap. 5) spielt sie eine Rolle. In Kapitel 5.1.3 wurde „Ängstlichkeit“ als „Persönlichkeitsmerkmal des Stotterers“ als Vorurteil eingeordnet. Bei den befragten Kindern ist m. E. nicht von Vorurteilen oder stigmatisierenden Prozessen zu sprechen, da keine negative Bewertung von Personen vorgenommen oder gar eine „Entpersonalisierung“ erfolgt. Es ist eher wahrscheinlich, dass das eigene Erleben im Zusammenhang mit Vulnerabilitätsfaktoren (vgl. Kap. 4.2.2) eine Rolle spielt (vgl. auch die detailorientierte Analyse in Kap. 7.3.4). Wie in Kapitel 4.2.2 beschrie-

ben, steht Angst nicht als direkt verursachendes Moment in Beziehung zum Stottern, sondern ist in Verbindung mit der Selbstwirksamkeitserwartung zu sehen. „Häufige und/oder sehr starke Angstgefühle können dazu führen, daß das Erleben bzw. Erwarten von Angst zu einer Grundhaltung wird und sich jemand generell als ängstlich einschätzt. So können sich Stotternde in bezug auf ihr Stottern als ängstlich erleben“ (Weikert 1996, S.83).

7.2.6 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 6 und interpretative Zusammenfassung

Als weitere Fragen im Interview wurden solche zur Bewertung des Films gestellt. Damit wurden die Kinder zum einen zur Reflexion veranlasst und zum anderen ergab sich so eine erneute Möglichkeit, auf das Sprechen, das Stottern, das Spiel, Beeinträchtigungen durch das Stottern, etc. einzugehen.

Kategorie 6: Bewertung des Gesehenen

Was hat dir an dem Film gefallen? Wie fandst du den Film? Was fandst denn gut? Was hat dir denn am meisten gefallen?

1. Das mit dem Trecker. (T3)
2. Gut. (Den mochtest du?) NICKT (Was fandst du denn am tollsten?) SCHWEIGT (T8)
3. Nicht gefragt
4. Gut. (Ja?) Hm. (Hat Spaß gemacht? Was war das Tollste an dem Film? Was war das Schönste?) Dass das . . . das Dach aufgegangen is. (T17)
5. Gut. (Ja. . Was war denn das Tollste an dem Film?) Alles. (T21)
6. Gut. Am meisten gefiel mir, ähh, wie die das Hausdach umgeklappt haben. (T29)
7. Hm. (Was fandst du gut?) Dass das Dach aufgeht. (T34)
8. Hm. Die Trecker. (T38)
9. Alles. (Alles? Gab's irgendwas, was besonders toll war?) Ja, alles is gleich toll. (T43)
10. Gar nix. (T47)
11. Gar nix. (Gar nichts. Fandst du gar nichts gut?) Hmhm. (T49)

12. SCHWEIGT (Was fandst du gut an dem Film?) Die Tiere. (Mhm.) Aber ich hab auch solche Tiere. (T52)
13. Dut. (Ja? Was/was hat dir denn besonders gefallen, Kevin?) Die Menschen. (T56)
14. SCHWEIGT. (Fandst du an dem Film was gut?) SCHWEIGT (T59)
15. Hm. Ich glaub, alles. (T63)
16. (Was fandst du denn gut an dem Film?) Marie. (T67)
17. Hm. . Gar nichts. (T70)
18. LACHT (T75)
19. Hm. SEUFZT . . . Die Kühe. (T77)
20. (Was hat dir denn an dem Film noch gefallen? Außer Marie?) ZEIGT ANNA (T81)
21. Nicht gefragt
22. Nicht gefragt
23. Nicht gefragt
24. Weiß ich nich. (Und fandst den Film ganz gut oder nicht so gut?) Doch. (T97)

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 6

In vier Gesprächen wurde keine Frage nach der Bewertung gestellt, ein Kind (14) antwortet mit Schweigen, ein Kind (18) mit Lachen, ein Kind (24) zunächst mit „weiß ich nich“, „gar nichts“ gut fanden 3 Kinder (10, 11, 17), „alles“ ebenfalls drei Kinder (5, 9, 15), „gut“ fanden den Film 6 Kinder (2, 4, 5, 6, 13, 24). Genauere Angaben machen 10 Kinder, und zwar fanden sie gut: das Dach (4, 6, 7), den Trecker (1, 8), die Tiere (12, 19), die Menschen (13), Anna (20), Marie (16, 20).

Deutlich wird hier auf jeden Fall, dass Marie, die Sprechunflüssigkeiten/Stottern zeigt, zwei Kindern gefallen hat. Ansonsten sind die Bewertungen eher allgemein und knapp gehalten und fallen größtenteils positiv aus.

7.2.7 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 7 und interpretative Zusammenfassung

In diesem Abschnitt geht es um Vorlieben für bestimmte Personen und ob die Kinder (Handpuppen), die Sprechunflüssigkeiten/Stottern zeigen (Tim, Marie), eine besondere Position einnehmen.

Kategorie 7: Bewertung der Personen

Wen magst du gerne? Wen magst du denn am liebsten von denen?

(Gibt's auch jemanden, den du nicht so magst? Wen magst du gar nicht?)

1. Nicht gefragt
2. ZEIGT AUF TIM (Und wen magst du gar nicht?) SCHWEIGT (Sind die alle ganz nett?) NICKT (T8)
3. SCHWEIGT (Wen findest du am nettesten?) ZEIGT MARIE UND ANNA (Marie und Anna, ja? Die sind . ganz nett?) SCHWEIGT (Was magst du denn an denen am liebsten?) Weiß ich nich. (T12)
4. Anna. (Anna?) Weil ich auch mit Vorname Anna heiß. (T15; T16)
5. ZEIGT ANNA (Magst du auch jemand gar nicht so . . . von den vieren?) SCHWEIGT (T21)
6. Äh, die. ZEIGT MARIE (T26)
7. Marie. (Gib's auch jemanden, den du nicht so magst?) NICKT (Wen denn?) ZEIGT TIM (Den Tim? Warum das denn?) Weil er komisch is. LACHT (Der ist komisch, ja? Was/was ist denn da so komisch? LACHT) Sag ich nich! (T34) (LACHT Willst mir nicht verraten? Aber irgendwie komisch? Ja?) Der sieht so komisch aus. (T35)
8. Hmhm. ZEIGT JONAS (Jonas? Warum das denn? Öhm? Warum findest du den denn gut?) Öhh öhh öh, nur so. (Nur so? Ehm. Gibt's auch einen, den du nicht so gut findest?) Hm. (Na? Die? Alle andern?) Hm.(T38)
9. Hmhm. (Nö. . Findest du die doof oder nett?) Nett. (Ehm, und alle vier sind gleich, ja?) NICKT (Mensch, siehst du, Olaf.) Haben auch alle gleich geredet. (T43)
10. (Mochtest du jemand von denen?) SCÜTTELT KOPF Jetzt will ich nach oben. (T47)
11. ZEIGT TIM (Den Tim, ja?) HM. (Der ist ganz nett?) Hm. (T49)

12. ZEIGT JONAS (Jonas, ja? Jonas. Warum das denn?) SCHWEIGT (Den findest du toll, ja?) SCHWEIGT (Gibt's auch jemanden, den du nicht so gerne magst von denen?) ZEIGT ANNA (T53)
13. ZEIGT MARIE Und die und der und der. (LACHT Alle vier? Alle vier!) (T56)
14. ZEIGT MARIE (Warum magst du die denn so gerne?) Der Name is schön. (T59)
15. (Magst du denn einen besonders gerne von den vieren hier?) Joa. Ich weiß nich. Joa. (Du magst alle gleich gerne?) NICKT (T63)
16. (Was fandst du denn gut an dem Film?) Marie. (Marie? Ja? Die magst du gern?) Hm. (aha. Ahm. . . . Und was . mochtest du nicht so gerne? An dem Film?) Hm. Das hier. ZEIGT TIM (Den Tim? Was hat der denn gemacht, du? . Was?) Der hat das aufgemacht. (Ach so. Das fandst du nicht so gut?) Hm. (T67)
17. Hm. ZEIGT TIM (Tim?) Ja. (T70)
18. (Oder wen fandst du gut?) SCHWEIGT (Wen magst du denn gerne, Sonja?) Hm die hat/ so was finde ich gut. (Die hat was Schönes?) Ja. (Schöne Haare?) Nö. (Oder eine schöne Nase?) Nein, sondern/sondern das Kleid ist schön. (Das, was sie anhat.) Ja. (Magst du auch jemanden nicht so gerne?) Nö. (Sind alle gleich . nett?) Aber/aber manche mag ich nich so gern. (T75)
19. Marie. (T77)
20. Dass ich auch Marie heiß. (Genau, das war schön, ja?) (T79) (Was hat dir an dem Film noch gefallen? Außer Marie? LACHT) ZEIGT ANNA (Die Anna. . Hm. Siehste, das is ja schön. Und Tim und Jonas, wie findest du die?) Auch nett. . . Auch etwas komisch. (Auch etwas komisch, der Jonas? So wie der Tim? . Hm. Jonas is ja auch ein Junge, ja?) (T81)
21. (Wen von denen findest du denn ganz nett und ganz witzig?) Jonas. (Jonas?) Hm. (Ja? Aha. Hat der auch so gestammelt?) Bisschen. (T86)
22. ZEIGT ANNA (T89) (Gab's auch ein Kind, das du nicht so nett fandst?) SCHÜTTELT KOPF (T90)
23. ZEIGT MARIE (Marie, ja? Aha. LACHT) Und die. (Und Anna, ja? Anna auch.) (Wie findest du denn Tim und Jonas?) Nich so gut. (Nicht so gut. Hm. . . Warum denn?) . . . Hm (nur so). (T94)
24. ZEIGT ANNA (Gibt's auch jemanden, den du nicht so ganz so nett findest?) SCHÜTTELT KOPF (T97)

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 7

Bezogen auf die vier Kinder ergibt sich folgende Verteilung¹⁴ :

	Marie	Anna	Tim	Jonas	alle vier	Keiner der vier
Wird gemocht	8 ¹⁵	7	3	3	4	1
Wird nicht gemocht	0	1	3	1		

Marie: 3¹⁶ (w), 6(w), 7(w), 13(m), 14(w), 16(w), 19(w), 23(w)

Anna: 3(w), 4(w), 5(w), 20(w), 22(w), 23(w), 24(w)

Tim: 2(m), 11(m), 17(m)

Jonas: 8(m), 12(m), 21(m)

Alle vier: 9(m), 13(m), 15(m), 20(w)

Niemand: 10(m)

Frage nicht gestellt: 1

(w=weiblich, m=männlich)

Diese Verteilung zeigt keine Ablehnung bzgl. der Kinder mit Sprechunflüssigkeiten/Stottern. Marie und Anna werden fast gleich häufig gewählt, ebenso Tim und Jonas. Die in Kapitel 5 konstatierte soziale Unbeliebtheit von Menschen, die behindert sind bzw. stottern kann hier bezogen auf Sprechunflüssigkeiten nicht festgestellt werden. Geschlechtsspezifische Aspekte wie z.B. dass das eigene Geschlecht präferiert wird (vgl. z.B. die zusammenfassende Diskussion in Hanke (2002)) sind in der Studie nicht von Interesse und können auch aufgrund der Datenbasis nicht weiter eruiert werden.

¹⁴ Mehrfachnennungen sind möglich.

¹⁵ Die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der Nennungen.

¹⁶ Die Zahlen beziehen sich auf die Nummern der Kinder.

7.2.8 Auswertungsergebnisse zu Kategorie 8 und interpretative Zusammenfassung

In der folgenden Übersicht ist zusammengestellt, welche Themen in den Gesprächen noch (über die der Kategorie 1 hinausgehend) angesprochen wurden (vom jeweiligen Kind oder vom Interviewer). Bei kurzen Sequenzen erfolgt die wörtliche Angabe, ansonsten werden lediglich die Gesprächsthemen (wie in der Gesprächsanalyse üblich, vgl. Kap. 6.4.2) angeführt.

Kategorie 8: (Vom Kind oder Interviewer eingebrachte) Themen

1. (Spielst du auch gerne mit Treckern?) SCHÜTTELT KOPF (Gar nicht? LACHT Gar nicht? . Womit spielst du denn gerne?) Barbies. (T3)
2. Keines
3. Hallooo, wach. . . . Jetzt ist der Kopf endlich besser. (39 bis 47) (T11; T12)
4. (Was machst du jetzt gleich, wenn du rausgehst?) . . . Ich hab auch zwei Pflaster. Warzen wegmachen, Impfung, Nicht-Weinen (46 bis 56) (T17)
5. Keines
6. Gespräch über Schwester, die gestottert hat. (82 bis 96) (T27; T28). Und ich muss auch noch die Bühne für Angelika machen, die hat heute Geburtstag. (97 bis 100) (T28) Gespräch über die beste Freundin, Constanze (101 bis 110) (T28; T29)
7. Gespräch über das Dach, das aufgemacht wurde, was Constanze komisch findet. (39 bis 52) (T32; T33)
8. Keines
9. Gespräch darüber, dass Olaf den Film bzw. eine Fortsetzung davon noch mal (T43; T44) gucken möchte (55 bis 62). (Vom Interviewer als Abschluss initiiertes) Gespräch über den besten Freund (76 bis 81) (T45)
10. Will ich mal nach oben. (13) (T46). Jetzt will ich nach oben! (25 bis 27) (T47)
11. Keines
12. Gespräch über seinen Vater (17 bis 22) (T52). Gespräch über Tiere und Glaschwein zu Hause (25 bis 34) (T52; T53)
13. Jetzt kann ich wieder raus, ne? (1) (T55) Jetzt kann ich auch wieder nach oben? (T55) (7) Ich möchte jetzt lieber nach Susanne! (31) (T57)

14. Gespräch über Namen (Marie, Pina) (21 bis 28) (T59)
15. Gespräch über Ritter-Rost-CD, auf der Torben Stottern gehört hat (35 bis 48) (T64; T65)
16. Keines
17. Film weiteres Mal gucken, Foto auf Pappe aufgeklebt (28 bis 36, 43 bis 48) (T70; T71). Fragen nach Namen der Interviewer (49 bis 52) (T72)
18. Gespräch über schönes Kleid einer Mitspielenden Puppe (35 bis 40) (T75)
19. Keines
20. Jungen sprechen komisch. (19 bis 28, 33 bis 38) (T80; T81)
21. Gespräch über Angst vor einem Nashorn, Zirkus Krone, Üben (39 bis 66) (T84; T85; T86)
22. Gespräch über Husten und Fieber (30 bis 36) (T90)
23. Keines
24. Will ich nicht sagen. (3, 9, 11) (T96)

Interpretative Zusammenfassung der Ergebnisse von Kategorie 8

Als Themen festzustellen sind Erlebnisse, die die Kinder betreffen wie z.B. Zirkus Krone (Kind 21) oder Themen, die sich aus dem Video ergeben wie z.B. Kleid einer Puppe (Kind 18). In einigen Fällen ergibt sich nichts, was über das Gesehene Video und die Leitfragen hinausgeht. Bestätigt wird hier im Hinblick auf die Gesprächsfähigkeit der befragten Kinder, dass sich ihr sprachlich-kommunikatives Handeln sehr heterogen darstellt.

7.2.9 Zusammenfassung im Hinblick auf die Fragestellungen

Es lässt sich festhalten, dass das Stottern spontan nur von einem Kind bzw. zwei Kindern wahrgenommen wird (7.2.1), die Bewertung des Sprechens als auffällig tendenziell nur von wenigen Kindern erfolgt (7.2.2), das Wort Stottern der Mehrheit der befragten Kinder nicht bekannt ist (7.2.3), das Phänomen Stottern wenige Kinder aus Medien bzw. von zu Hause kennen (7.2.4), die subjektiven Perspektiven heterogen sind (7.2.5) und keine negativen sozialen Reaktionen geäußert werden (7.2.6 und

7.2.7). Die Frage, ob sich bei Kindern ähnlich negative Bewertungen wie für die Gesellschaft beschrieben, zeigen, kann eindeutig verneint werden.

7.3 Zu Perspektiven einzelner ausgewählter Kinder – betrachtet unter den acht Kategorien

Wie in Kapitel 7.1 ausgeführt, werden nun einzelne Kinder als „Einheit“ betrachtet. Für die folgenden Ausführungen hilfreich sind die Zusammenstellungen der 8 Kategorien pro Kind¹⁷, die den Ausführungen jeweils vorangestellt werden. Eine weitere zu nutzende Quelle stellen die jeweiligen Transkripte im Materialband dar.

„Man muß das Ganze vom Einzelnen her und das Einzelne vom Ganzen her bestimmen. Die Bewegung des Verstehens und Deutens soll nach Gadamer in einem „hermeneutischen Zirkel“ (Gadamer 1960, S. 275) verlaufen, das heißt vom Ganzen zum Detail und zurück zum Ganzen mit dem Ziel, die Einheit des verstandenen Sinnes in konzentrischen Kreisen zu erweitern“ (Schachtner 1994, S. 288/289).

Mithilfe der kind- und kategorienbezogenen Zusammenstellungen (vgl. Materialband, T98 - T121) ist es nun auch möglich, für die einzelnen Kinder Beziehungen zwischen unterschiedlichen Kategorien sowie zu anderen Kindern insgesamt herzustellen.

Dadurch werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Aussagen bzw. der Gespräche deutlich. Im Folgenden sollen exemplarisch anhand von 7 ausgewählten Kindern Variationen von individuellen Perspektiven und subjektiven Theorien verdeutlicht werden. Bedingt genutzt werden konnte für die Auswahl die Methode des minimalen und maximalen Kontrastes (vgl. Jakob 1997). Einschränkungen ergaben sich vor allem deswegen, da die acht Kategorien und deren Kombinationsmöglichkeiten eine erhebliche Heterogenität zur Folge hatten. Ein Hauptaspekt für die folgende Auswahl ist, in Übereinstimmung mit dem Thema und der Fragestellung, die Bedeutung des Themenkreises Stottern.

¹⁷ Die Zusammenstellungen für sämtliche Kinder befinden sich im Materialband (T98 - T121).

Die Interviews mit folgenden Kindern wurden daher ausgewählt:

- Kind 10, Tobias (4 Jahre)
- Kind 8, Jonas (4 Jahre)
- Kind 4, Anna (5 Jahre)
- Kind 17, Bastian (5 Jahre)
- Kind 6, Julia (5 Jahre)
- Kind 21, Sven (5 Jahre)
- Kind 18, Sonja (5 Jahre)

Für das Interview mit Tobias (Kind 10, T46-47) gilt, dass es bezogen auf die Antwort der Eingangsfrage einen maximalen Kontrast zu dem von Kind 17, Bastian (T69 - T72) aufweist. Bei gleicher Eingangsfrage des Interviewers (vgl. T46 und T69) gibt es kontrastreiche Antworten. Während Bastian auf die Frage, was ihm an dem Film aufgefallen sei, antwortet, dass die Handpuppen/Kinder stottern würden („Hm, die stotterten so!“ (T69, 3), reagiert Tobias auf die Fragen, was und ob ihm etwas aufgefallen sei, nonverbal mit einem verneinenden Kopfschütteln (T46, 1).

An dem Interview mit Tobias lässt sich ferner verdeutlichen, dass es auch bei einer einfühlsamen, nondirektiven Gesprächsführung des Interviewers (vgl. auch Kap. 6.2.2) nicht automatisch zu zahlreichen Äußerungen des Kindes kommt. Von Bedeutung für die Länge der Interviews sind u.a. Variablen des Kindes, d.h. ob es z.B. weniger oder mehr „gesprächig“/erzählfreudig ist, wie gern es mit unbekanntem Erwachsenen in Kontakt treten mag, ob es das Wort „Stottern“ kennt. Zur Verdeutlichung dieser Aspekte wird hier eine etwas veränderte Form der paraphrasierenden Ablaufbeschreibung (vgl. Heidtmann 1990) für das Kind Tobias gewählt.

7.3.1 Kind 10, Tobias (4 Jahre) – „Jetzt will ich nach oben!“

Das Transkript befindet sich unter T46 - T47, die kategorienbezogene Zusammenstellung folgt hier.

Kind 10
1 SCHÜTTELT KOPF. Tiere gefüttert. Gar nichts. Will ich mal nach oben. (T46)
2 SCHWEIGT. SCHWEIGT (T47)
3 SCHÜTTELT KOPF (T47) (Und vormachen kannst du es auch nicht?) SCHÜTTELT KOPF
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Gar nix. (T47)
7 (Mochtest du jemand von denen?) SCHÜTTELT KOPF Jetzt will ich nach oben. (T47)
8 Will ich mal nach oben. (13) (T46). Jetzt will ich nach oben! (27) (T47)

Für die nun folgende Paraphrasierung des Gesprächsverlaufs ist es hilfreich, das Transkript direkt mit zu verfolgen¹⁸. Auf die Frage des Interviewers, ob ihm gar nichts aufgefallen sei und die allgemeinere Frage, was er denn gesehen habe, antwortet Tobias mit verneinendem Kopfschütteln. Auch auf die weiteren Fragen, was denn in dem Film los war und die wiederholte Frage, was man sehen konnte, gibt Tobias keine Antwort. Auf die Versuche des Interviewers, die Fragen zu vereinfachen, indem er zunächst eine W-Frage (vgl. Hansen/Iven 2002, S. 105) stellt, die Tobias nicht beantwortet, formuliert der Interviewer zwei Entscheidungsfragen, die mit Ja oder nein bzw. Kopfnicken oder Kopfschütteln zu beantworten sind. Tobias antwortet auf die erste dieser Fragen nicht, auf die zweite Frage gibt er an, dass Tiere gefüttert wurden. Der Interviewer bestätigt diese Feststellung und fragt nach weiteren Aktivitäten, woraufhin Tobias mit der routinemäßigen Verneinungsfloskel („gar nichts“) antwortet. Auf die folgenden Versuche Tobias durch Fragen zu weiteren Äußerungen hinsichtlich des Gesehenen zu bewegen, agiert Tobias nach einer Pause von 6 Sekunden mit der Äußerung der Absicht, dass er nach oben (d.h. in seinen Gruppenraum) gehen will. Nachdem der Interviewer ihm dies zugesichert hat, stellte er Tobias die Frage, ob er noch weiter fragen dürfe, was dieser mit einem Nicken bejaht. Die Frage, wie die Kinder gesprochen haben, beantwortet Tobias ebenso nicht, wie die Nachfrage, ob ihm nichts Besonderes aufgefallen sei. Auf die **vier** Fragen nach dem Stottern antwortet Tobias **viermal** nonverbal mit einem verneinenden Kopfschütteln. Auf

¹⁸ Auf Angabe von Belegstellen wird aufgrund der besseren Lesbarkeit der Ausführungen und des geringen Textumfanges verzichtet.

die Frage nach dem Gefallen des Filmes antwortet er wie zuvor (T46, 9) mit der routinemäßigen Verneinungsfloskel („gar nichts“). Auf die Nachfrage und die Frage, ob er jemanden von den Kindern mochte, schüttelt Tobias verneinend den Kopf und äußert wieder die Absicht, nach oben zu wollen. Der Interviewer bestätigt und erlaubt dieses und verabschiedet sich von Tobias.

Bezogen auf die Thematik Sprechunflüssigkeiten/Stottern ist auf Basis der Paraphrasierung und der kategorialen Übersicht festzustellen, dass diese nicht erwähnt werden. Auch zu expliziten Fragen bezogen auf die Thematik „Sprechen/Sprechunflüssigkeiten/Stottern“ äußert sich Tobias nicht. Mit der Zweiwortäußerung „Tiere gefüttert“ benennt Tobias etwas, was von allen Kindern am häufigsten als ihnen auffallend angegeben wurde (vgl. Kap. 7.2.1). Das Interesse über den Film zu sprechen oder auf Fragen ausführlich zu antworten, war bei Tobias insgesamt nicht sehr ausgeprägt. Von dem Wort und der Thematik Stottern hatte er keinerlei Kenntnisse (vier Fragen werden viermal nonverbal verneint). Das Thema „Stottern“ war für dieses Kind nicht von Bedeutung.

7.3.2 Kind 8, Jonas (4 Jahre) – „Trecker und noch ein Schwein und eine Kuh.“

Das Transkript befindet sich unter T36-T39, die kategorienbezogene Zusammenstellung erfolgt hier.

Kind 8	
1	Da sind Tr/Trecker und da noch eine und da e/ein Schwein und eine Kuh. Und da noch ein Schwein. Da is das Haus. Und da is die Garagentür. Und da is das Fenster und da sin die Türn. Ehmm. Ehmm, hm. LEISE: Weiß ich nich. (T36; T37) Ähm . . . Hmhm. Und Kuh Kühe. Und noch, dass die Garagentür. Und sonst nix. Die haben gespielt mit dem Bauernhof. (T37)
2	Hm. . Hm. Deutsch. (T37)

3 Ja. (T38)	Öhmhm. . Fällt mir jetzt nich ein. (Was macht man denn da, wenn man stottert?) Hm. . Hm. . Hmhm.. Ähmhm. Weiß ich nich. (Was könnte das sein Stottern?) SCHÜTTELT KOPF (T38; T39)
4 (Und wie sprechen denn die Kinder?) Hm. . Hm. Deutsch. (Deutsch? Ehm, joa, genau. Sprichst du auch manchmal so?) Ich sprich/sprech immer Deutsch. (T37) (Jaa. Ich auch. . Joa. Immer jeden Tag. Den ganzen Tag?) Ich auch. (T37; T38)	
5 Nicht gefragt	
6 Hm. Die Trecker. (T38)	
7 Hmhm. ZEIGT JONAS (Jonas? Warum das denn? Öhm? Warum findest du den denn gut?) Öhh öhh öh, nur so. (Nur so? Ehm. Gibt's auch einen, den du nicht so gut findest?) Hm. (Na? Die? Alle andern?) Hm.(T38)	
8 Keines	

Die kategoriale Übersicht¹⁹ macht deutlich, dass Jonas eigeninitiativ zu erzählen beginnt, was er alles gesehen hat (Kategorie 1). Als erstes nennt er den Trecker (T36, 5), der ihm auch am besten gefallen hat (T38, 31). Dann zählt er einzelne Tiere auf (T36, 7) sowie den Bauernhof, den er mit Haus benennt (T36, 9). Ebenfalls ohne direkt gefragt worden zu sein, benennt er Details (T36, 9, 11) vom Haus. Auf Nachfragen des Interviewers, was ihm noch aufgefallen ist (T36, 12, 14; T37, 18, 20, 22), wiederholt er z.T. die zuvor genannten Tiere und Dinge (T37, 19) und ergänzt mit der Tätigkeit des Spielens (T37, 23). Mit diesen Themen, Objekten und Personen liegt er „im Trend“ der Gruppe der befragten Kinder (vgl. Kap. 7.2.1). Sprechen und Stottern werden von Jonas nicht spontan und direkt thematisiert.

Auf die explizite Frage nach dem Sprechen antwortet er (Kategorie 2) mit „Deutsch“ (T37, 25). Diese Antwort von Jonas deutet darauf hin, dass er keinerlei Auffälligkeiten feststellt, sondern (evtl. bedingt durch zweisprachige Kinder in der Kindertagesstätte) die Differenzierung Deutsch und Nichtdeutsch relevant ist. Konsequenterweise formuliert er, dass er immer Deutsch spricht (Kategorie 4). Die Perspektive von „Sprache im Sinn von (nationalen) Einzelsprachen wie Deutsch, Schwedisch, Japanisch u.a.“ (Bußmann 1983, S. 476) wird hier offensichtlich.

¹⁹ Nummern der Zeilen entsprechen den Nummern der Kategorien (vgl. Kap. 7.1).

Das Wort Stottern hat Jonas zwar schon gehört (Kategorie 3), die weiteren Fragen dazu kann er nicht beantworten.

Gut fand Jonas die Trecker (Kategorie 6) und am liebsten mag er Jonas (Kategorie 7). Er selber kann keine Begründung angeben, möglich ist, dass wie auch bei Kind 4, Anna und Kind 20, Marie die Beliebtheit aus der Namensgleichheit resultiert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Thema Stottern für Jonas nicht relevant ist.

7.3.3 Kind 4, Anna (5 Jahre) – „Das Dach ist plötzlich aufgegangen“ und „Die sprechen wie normale Kinder“

Das Transkript befindet sich unter T14-T18, die kategorienbezogene Zusammenstellung erfolgt hier.

Kind 4
1 Die Ferkeln warn gar nicht da drin. Die eine hat gesagt, das ist mein Trecker. Sie wollte die Schweine damit füttern. Dass ... das Dach plötzlich aufgegangen is. Eigentlich geht man ja in der Tür rein. (T14) Ich geh nicht ins Dach. Da warn zwei Trecker. ´N roter und ´n grüner. (T15)
2 Wie normale Kinder. (T15)
3 Ehm, ehm. (T16)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Gut. (Ja?) Hm. (Hat Spaß gemacht? Was war das Tollste an dem Film? Was war das Schönste?) Dass das ... das Dach aufgegangen is. (T17)
7 Anna. (Anna?) Weil ich auch mit Vorname Anna heiß. (T15; T16)
8 (Was machst du denn jetzt gleich, wenn du rausgehst?) ... Ich hab auch zwei Pflaster. Warzen wegmachen, Impfung, nicht – weinen. (46-56) (T17)

Anna antwortet auf die Frage, wie die Kinder gesprochen haben (Kategorie 2): „Wie normale Kinder“ (T15, 23). Auf die Frage, ob sie auch manchmal so spreche, lacht sie und äußert „weiß ich nicht“ (T15, 25). Möglicherweise vermeidet sie damit, weite-

re Antworten geben zu müssen (vgl. Füssenich 1999, S. 90/91 und Kap. 7.2.1) oder es ist für sie klar, dass sie „normal“ spricht. Von den Handpuppen mag Anna Anna am liebsten (Kategorie 7), weil sie selber auch so heißt, d.h. der eigene Name kann hier als positive Identifikation gewertet werden, die Handpuppe Anna wird allerdings auch von den anderen Kindern noch 6-mal als beliebt benannt. Das Wort Stottern hat Anna noch nicht gehört (Kategorie 3), auf die Frage nach der Beschreibung weiß sie keine Antwort, die Frage nach Eigenerfahrungen (Kategorie 4) wird nicht gestellt.

Auf die Eingangsfrage, was ihr aufgefallen ist, stellt Anna fest: „Die Ferkeln warn gar nicht da drin“ (T14, 1, 3), auf die erneute Frage antwortet sie: „Die eine gesagt hat, das ist meine Trecker“ (T14, 5). Wie auch Julia (vgl. Kap. 7.3.5.) hat sie noch gesehen, dass das Dach aufgegangen ist, was sie kommentiert mit „eigentlich geht man ja in der Tür rein“ (T14, 13). Als es darum geht, was das Schönste am Film war, äußert sie in Korrespondenz hierzu (Kategorie 6): „Dass, das . . . das Dach aufgegangen is“ (T17, 59). Die hier festzustellenden Sprechunflüssigkeiten von Anna scheinen für sie selbst nicht relevant zu sein.

Zusammenfassend kann man für Anna festhalten, dass ihr die Sprechunflüssigkeiten in dem Film nicht aufgefallen sind. Das Sprechen von Tim und Marie liegt für Anna innerhalb der Toleranzgrenze, die auch von Baumgartner und Starkweather (vgl. Fußnote 3 in Kap. 5.3.3) hervorgehoben wird, das „gewisse Maß“ der Sprechunflüssigkeiten wird nicht überschritten und damit nicht kritisch bzw. negativ beurteilt.

7.3.4 Kind 17, Bastian (5 Jahre) – „Die stodderten so.“

Das Transkript befindet sich unter T69-T72, die kategorienbezogene Zusammenstellung folgt hier.

Kind 17
1 EIGENINITIATIV: Hm, die stodderten so. (T69)

2 EIGENINITIATIV: Hm, die stodderten so. (T69)
3 Hm, die stodderten so. Der/wie heißt der noch ma? Tim. (Der hat gestottert?) Hm. So: und hiiieaa könn die Tiere rein. (Du, äh, Bastian, was ist denn Stottern?) So . . ängstlich. . So'n bisschen. (T69) (Kennst du das Wort Stottern denn?) NICKT (Woher kennst du das denn?) Von Mami. (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T70; T71)
4 (Kennst du jemanden, der so spricht?) Hm, ehmehm. (Ne. Und sprichst du manchmal so?) Ehmehm. (Was glaubst du denn, warum . . stottert Tim?) SCHWEIGT (T69) (Kann man nicht sagen?) Hm, joa. (Woher kennst du das denn? . Du hast es ja gleich gesagt.) Von Mami. (Ja? Hat deine Mama dir das schon mal erzählt?) Hm. Joa. (T70) (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T71)
5 (Warum stottert Tim?) SCHWEIGT (T69) (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T71)
6 Hm. . Gar nichts. (T70)
7 Hm. ZEIGT TIM (Tim?) Ja. (T70)
8 Film weiteres Mal gucken, Foto auf Pappe aufgeklebt (28 bis 36, 43 bis 48) (T70; T71). Fragen nach Namen der Interviewer (49 bis 52) (T72)

Bastian ist das einzige Kind, das eigeninitiativ und direkt die Sprechunflüssigkeiten/das Stottern auf die Eingangsfrage, was ihm an dem Film aufgefallen sei, anspricht (T69, 3). Er benutzt für die Auffälligkeiten in der Sprechflüssigkeit den Terminus „Stottern“ und schließt - ohne dass eine weitere Frage vom Interviewer kommt - direkt mit der Ergänzung an, dass Tim gestottert habe (T69, 3). Auf die verständnisichernde Nachfrage des Interviewers (T69, 6) demonstriert Bastian, wie Tim gestottert hat („und hiiieaa könn die . Tiere rein“, T69, 5). Auf die direkte Frage, was denn Stottern sei (T69, 8), charakterisiert Bastian das Stottern mit dem Adjektiv „ängstlich“ (T69, 7), was er dann einschränkt (T69, 9). Nicht offensichtlich wird, auf wen oder was sich das Adjektiv bezieht (auf Tim oder das Sprechen, s. Kap. 5.1 Bewertung der Behinderung ist zu differenzieren von der Bewertung der Person). Die Charakte-

risierung „ängstlich“ steht allerdings in Übereinstimmung mit Merkmalen, die „dem Stotterer“ in der Fachliteratur (vgl. Kap. 5.1.3) unterstellt wurden, und wird in dieser Studie noch von Kind 21, Sven sowie Kind 1, Sinja erwähnt. Auch bei den Ursachenannahmen wird häufig aufgrund von Eigenerfahrungen auf „Ängstlichkeit“ geschlossen (vgl. Kap. 5.2.1 und Sandrieser/Schneider 2004, S. 44). Von Cloerkes (vgl. Abb. 12, S. 32) wird Angst zu den „originären“ sozialen Reaktionen auf Menschen mit Abweichungen zugeordnet. Bastian allerdings kann die Frage nach Gründen für das Stottern von Tim (T69, 14) nicht beantworten (T69, 13), T70, 15, 17). Das Wort Stottern kennt er von seiner Mutter (T70, 27), Personen, die stottern, kennt er nicht (T69, 11), auch er selber stottert nicht (T69, 13). Das Stottern wird von Bastian an sprachlichen Symptomen festgemacht, zusätzlich ist eine „psychologisierende“ Komponente („ängstlich“) zu beobachten.

Tim, die Handpuppe, die im Film stottert, mag er am liebsten von den vier Puppen (T70, 21). Bastian verallgemeinert das Merkmal „Stottern“ nicht auf die Person (vgl. Kap. 5.4), d.h. es findet keine Stigmatisierung statt. Bei seiner einschätzenden Bewertung des Stotterns gibt er an, es „bollerich“ und „nich schön“ (T71, 41, 43) zu finden. Das könnte bedeuten, dass sein subjektives Sprachgefühl ihn zu einer differenzierenden Bewertung hinsichtlich des Sprechens veranlasst. Die Relativität und Relationalität der Bewertung von Sprachbehinderungen allgemein wurde in Kapitel 5.3.3 dargelegt.

Bastian ist vor allem am Anschauen des Filmes interessiert und will ihn sogar ein viertes Mal sehen (T70, 29), was auf eine „Neugierhaltung“ verweist („Kleinkinder, etwa bis zum vierten Lebensjahr, sind noch unbefangen und prinzipiell neugierig, was alles fremdartige betrifft“ (Wolf 1969, S. 926, zit. nach Cloerkes 1979, S. 299). Formen „sozialer Erwünschtheit“ (s. Kap. 5.4.1 und Kap. 6.2.2) sind nicht zu beobachten. Eine unbefangene, neugierige Haltung drückt sich auch in der Frage nach dem Namen des Interviewers aus (T72, 49).

Andere Inhalte des Filmes scheinen keine Rolle zu spielen, d.h. werden von Bastian nicht thematisiert bzw. er fand „gar nichts“ gut (T70, 19). Dies steht in einem deutlichen Unterschied zu den anderen Kindern (vgl. Kap. 7.2.1 und 7.2.6).

Wie schon in Kapitel 7.2.9 für die befragten Kinder insgesamt festgestellt wurde, kann auch an dem ausführlichen Beispiel von Bastian, der das Stottern direkt thematisiert, verdeutlicht werden, dass die in der Gesellschaft bestehenden negativen Bewertungen und Stigmatisierungsprozesse hinsichtlich des Stotterns und Menschen, die stottern, nicht generell vorhanden sind. Auch die von Heise (2000) befragten Kinder einer vierten Grundschulklasse brachten Stottern in Verbindung mit Alltagserfahrungen und situativen Belastungssituationen, aber nicht mit Stigmatisierungen (Heise 2000, S. 94).

7.3.5 Kind 6, Julia (5 Jahre) – „Auf dem Tisch spielen ist komisch“ und „Stottern ist, wenn man noch nicht so gut sprechen kann“

Das Transkript befindet sich unter T22-T29, die kategorienbezogene Zusammenstellung folgt hier.

Kind 6
<p>1 Das weiß ich gar nicht mehr. SCHNAUFT Hm, also, da hab ich gesehen, dass die auf dem Tisch spielen. Und das fand ich schon mal ganz komisch. (T22) Ja. Ich hab gesehen wie der das Hausdach hochgeklappt hat. Und das find ich auch ganz schön komisch. Ich hab noch nie ein Haus gesehen, das man umklappen kann. Auch kein Spielhaus. Und das Komische find ich daran, dass das `nen normales Haus ist. (T23; T24) Aber was mir aufgefallen ist, das weiß ich jetzt nicht mehr. Ich weiß es nicht. Hm. Ich hab noch gesehn SCHNAUFT aber das weiß ich nicht mehr. (T24) // Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern. (T25)</p>
<p>2 Hm. Das weiß ich nicht. (T24)</p>
<p>3 Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern. (Was ist denn Stottern?) Wenn man noch nicht so gut sprechen kann. (T25) (Kannst das nachmachen?) Das kann ich, der sagt immer wieder und dann sagt er erst das andere.Und erst hat er die „uuund die Schweine“ gesagt. (T27)</p>
<p>4 Ja. Meine Schwester spricht manchmal so, als sie noch nicht so gut sprechen konnte. Da stotterte sie ein bisschen. (Und sprichst du auch manchmal so?) Hm. Das fällt mir manchmal gar nicht auf, aber ich glaub schon. (T25) (Warum sprechen die denn so?) Das weiß ich nun gar nicht. (T26)</p>

5	(Warum sprechen die denn so?) Das weiß ich nun gar nich. (T26) (Und warum er das so macht, das weißt du auch nicht?) Nee. (T27)
6	Gut. Am meisten gefiel mir, ähh, wie die das Hausdach umgeklappt haben. (T29)
7	Äh, die. ZEIGT MARIE (T26)
8	Gespräch über Schwester, die gestottert hat. (82 bis 96) (T27; T28). Und ich muss auch noch die Bühne für Angelika machen, die hat heute Geburtstag. (97 bis 100) (T28) Gespräch über die beste Freundin, Constanze (101 bis 110) (T28; T29)

Das Interview mit Julia ist im Vergleich mit den anderen sehr umfangreich. Es fällt auf, dass sie ausführliche Gesprächsbeiträge macht (z.B. (T28, 87, 89), eine eigene Meinung äußert (z.B. T22, 11, 13), eigeninitiativ Themen einbringt (z.B. T28, 97-110) und ausführlich über das Stottern spricht (vgl. Kap. 7.2.3 und 7.2.4). Dieses bringt sie eigeninitiativ nach dem zweiten Mal Anschauen des Filmes ein („Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern“, T25, 45). Sie gibt eine Negativ-Definition für Stottern („wenn man, wenn man, wenn man noch nich so gut sprechen kann“, T25, 47, 49), weist dabei selber Satzteilwiederholungen auf und gibt als Person, die sie kennt und die so spricht, ihre jüngere Schwester an, „als sie noch nicht so gut sprechen konnte. Da stotterte sie ein bisschen.“ (T25, 51, 53). Damit stellt sie einen Bezug zur Sprachentwicklung, zur Entwicklung von Sprechflüssigkeit her (vgl. Kap. 3.2). Sehr selbstkritisch reflektiert sie ihr eigenes Sprechen und glaubt, dass sie auch manchmal so spricht („Das fällt mir manchmal gar nich auf, aber ich glaub schon.“, T25, 55, 57)). Gründe für das Stottern kann sie nicht angeben, macht allerdings ihr Nicht-wissen explizit deutlich („Das weiß ich nun gar nich.“, T26, 61). Auf die Frage, ob sie das Sprechen von Tim (stottert i. E. am meisten, vgl. T26, 67, 69) nachmachen kann, äußert sie explizit ihr Können („Das kann ich“, T27, 73)) und gibt dann als Merkmal die Wiederholungen an („der sagt immer wieder und dann sagt er erst das andere“, T27, 73, 75)), die sie dann an einem Beispiel verdeutlicht („uuund die Schweine“, T27, 79)), indem sie eine Dehnung einsetzt. Dies stimmt überein mit den von Keese angeführten Untersuchungsergebnissen, nach denen „von Beobachtern vor allem Silbenwiederholungen und Lautprolongationen als Stottern beurteilt“ (Keese 1972, S.26) werden.

Das Stottern hat keinen Einfluss auf die Beliebtheit, Julia mag Marie, die stottert, am liebsten und gehört damit zu dem Drittel der Kinder insgesamt, die Marie als beliebt angegeben haben (vg. Tab. in Kap.7.2.7).

Nachdem Julia zunächst nicht mehr weiß, was ihr an dem Film aufgefallen ist, gibt sie auf die Frage, was sie gesehen hat, an, „dass die auf dem Tisch spielen“, T22, 11). Sie kommentiert das Gesehene eigeninitiativ („Und das fand ich schon mal ganz komisch“, T22, 11, 13). In der Antwort auf die Nachfrage bringt sie ihre Eigenerfahrungen ein („Ich spiel immer aufm Fußboden“, T23, 15). Anscheinend differenziert sie nicht zwischen den Ebenen ‚Spielen von Kindern‘ und ‚Spielen von Handpuppen im Film‘. Aufgefallen ist ihr ferner „wie der das Hausdach hochgeklappt hat“ (T 23, 19, 21, was sie ebenfalls „komisch“ findet („Und das find ich auch ganz schön komisch“, T23, 21, 23). Auf die Nachfrage des Interviewers begründet sie ihre Einschätzung als „komisch“ damit, dass sie weder im Alltag noch als „Spielhaus“ ein Haus gesehen hat, dessen Dach man umklappen kann. Das Umklappen des Hausdaches ist auch das, was Julia am meisten gefällt (T29, 111, 113) und korrespondiert somit mit dem, was ihr aufgefallen ist und was - bezogen auf alltägliche Realitäten - sicher unüblich, d.h. „auffallend“ ist. Von den befragten Kindern haben drei (also eher wenige) das Aufklappen des Daches thematisiert.

Nachdem Julia sich zu dem Film geäußert hat, ist sie mit ihren Gedanken und Gesprächsbeiträgen direkt wieder im unmittelbaren Raum- und Zeitkontext ihres KiTa-Alltags (Angelika, die Geburtstag hat; Constanze, die nach ihr zum Interview kommen will).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich Julia sehr stark für die „Realität“ der Spielebene interessiert und mit dem Themenkreis Stottern sehr unbefangen und selbstbewusst (sie scheint eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu haben („Das kann ich“, s.o.) umgeht, was den Beobachtungen von Weikert (1996, S. 71) entspricht. Durch ihre jüngere Schwester hat Julia Erfahrungen mit Sprechunflüssigkeiten/Stottern und stellt daher auch Bezüge zum Können von Kindern in der Sprachentwicklung her, was aus fachwissenschaftlicher Sicht als angemessen/ „passend“ einzuordnen ist.

7.3.6 Kind 21, Sven (5 Jahre) – „Stammeln macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat.“

Das Transkript befindet sich unter T82-87, die kategorienbezogene Zusammenstellung folgt hier.

Kind 21			
1	Ja. Ich weiß das gar nicht mehr. Hm. Tiere. 'N Haus und Puppe. Hm. Und die ganzen. Hm. Hm. Der hier. HUSTET. Hm . spielen mit den Tiern. (T82)		
2	Ganz witzig. Hm. SCHWEIGT (Was ist denn da ganz witzig?) Ehm, die stammeln manchmal. Ddd, so geht das. (T83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET. Weil man . lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84)		
3	<table border="1"> <tr> <td>Ehm, die stammeln manchmal. (T83)</td> <td> (Wie geht dann das, wenn die so stammeln?) Ddd, so geht das.(T 83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET Weil man. Lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84) (Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) NICKT Hm. (Wo hast du das denn mal gehört?) Hm. . das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84) </td> </tr> </table>	Ehm, die stammeln manchmal. (T83)	(Wie geht dann das, wenn die so stammeln?) Ddd, so geht das.(T 83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET Weil man. Lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84) (Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) NICKT Hm. (Wo hast du das denn mal gehört?) Hm. . das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)
Ehm, die stammeln manchmal. (T83)	(Wie geht dann das, wenn die so stammeln?) Ddd, so geht das.(T 83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET Weil man. Lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84) (Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) NICKT Hm. (Wo hast du das denn mal gehört?) Hm. . das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)		
4	Ehm, die stammeln manchmal. (Kennst du jemanden, der auch so spricht?) Ehmehm. (Hast noch nie gehört? Sprichst du manchmal so?) 's macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat. (T83) (Wo hast du das (Wort Stottern) denn mal gehört?) Hm. Das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)		
5	's macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat. (T83) (Wo hast du das (Wort Stottern) denn mal gehört? Hm. Das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)		
6	Nicht gefragt		
7	(Wen von denen findest du denn ganz nett und ganz witzig?) Jonas. (Jonas?) Hm. (Ja? Aha. Hat der auch so gestammelt?) Bisschen. (T86)		

8 Gespräch über Angst vor einem Nashorn, Zirkus Krone, Üben (39 bis 66) (T84; T85; T86)

Nachdem Sven zunächst nicht mehr weiß, was ihm an dem Film aufgefallen ist, zählt er „Tiere. 'N Haus und . Puppe. Und die ganzen“ (T82, 5, 7) auf, wobei er mit „die ganzen“ die Handpuppen meint. Nach einer Nachfrage kommt als weitere Angabe hinzu „spielen mit den Tiern“ (T82, 13). Ausführlich erzählt Sven von seinem Besuch bei einer Zirkusvorstellung (T84, 39 - T86, 63).

Am Film gefallen hat ihm „wie sie geredet haben“ (T83, 29).

Die direkte Frage zum Sprechen der Kinder beantwortet Sven mit „ganz witzig“, auf Nachfragen nach der Bedeutung von „ganz witzig“ (T83, 15), sagt er: „die stammeln manchmal“ (T83, 19) und demonstriert dieses auf Nachfrage mit dem Beispiel „Ddd, so geht das“ (T83, 21). Auch in der Fachliteratur wurde Stammeln und Stottern erstmalig 1830 von Schulthess unterschieden (vgl. Kap.1). Im umgangssprachlichen Gebrauch wird nicht immer eine Differenzierung vorgenommen („Der stammelt sich was zurecht“, „Der stottert sich was zusammen“).

Eine Person, die so spricht, kennt Sven nicht. Auf die Frage, ob er selber manchmal so spreche, gibt er an, das man das nur mache, wenn man Angst habe (T83, 25). Dieser Zusammenhang wurde bereits von Kind 17, Bastian, vermutet und interpretiert. Sven kommt noch mal auf seine Charakterisierung des Sprechens als „witzig“ zurück, als er gefragt wird, wie er das Stammeln findet (T84, 32), und begründet dieses so: „Weil man . lässt die meisten Buchstaben da raus“ (T84, 33). Diese Beschreibung trifft auf das Stammeln i. S. von Aussprachestörung zu, wo ein Merkmal das Auslassen von Lauten ist (vgl. z.B. Scholz 1980). Im Zusammenhang mit Sprechunflüssigkeiten/Stottern könnte dieser Eindruck aufgrund von Dehnungen, Verlängerungen, Blockierungen entstehen. Das Wort Stottern hat Sven im Zusammenhang mit seiner Angst vor einem Nashorn gehört (T84, 39). Angst als subjektive Theorie in Verbindung mit Stottern wurde auch von Bastian (vgl. Kap. 7.3.4) und Sinja (Kind 1) genannt. Während allerdings Bastian (T69) und Sinja (T1) das Adjektiv „ängstlich“ als Merkmal für das Sprechen benennen, stellt Sven eine Regel in Form einer Wenn-dann-Beziehung auf („s macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat“ ,

T83, 25). Zur Interpretation von Angst und Stottern sei auf die Ausführungen in Kap. 7.2.5 und 7.3.4 verwiesen.

Auf die Frage nach der Beliebtheit der Handpuppen nennt Sven zunächst Jonas (wie zwei andere Kinder). Gestammelt hat dieser s.E. nur ein „bisschen“, noch gestammelt hat Anna bzw. haben alle, was nicht deutlich zu verstehen ist und daher hier nicht weiter berücksichtigt wird.

Interessant bei Sven ist, dass ihm das Sprechen gefallen hat, dass er dieses „witzig“ findet und dass er deutlich seine subjektive Theorie zum Stottern/Stammeln formuliert. Ganz offensichtlich werden die Sprechunflüssigkeiten von ihm nicht negativ bewertet.

7.3.7 Kind 18, Sonja (5 Jahre) – „Da, da, dass die so witzig sind“ und „Die können doch so richtig gut sprechen.“

Das Transkript befindet sich unter T73-T75, die kategorienbezogene Zusammenstellung folgt hier.

Kind 18	
1 SEUFZT. Da, da, dass die so witzig sind. (T73)	
2 EIGENINITIATIV: SEUFZT Da, da, dass die so witzig sind. Die könn doch so richtig normal sprechen. (Wie sprechen die denn?) Den LACHT den kriegen Den kriegen den Trecker. Denn hat/ hat der andere das al/ denn hat der andere gesagt: den den den den hui Trecker. LACHT (T73)	
3 Nö. (T74)	SCHMEIßT KARTEN WEG, WILL RAUSGEHEN (T75)
4 (Du redest nicht so witzig?) Nö. Mama aber. (T73) (Ja? Mama redet auch manchmal so witzig?) Ja. (Was sagt Mama denn so?) Ehm . hm . äh . Sonja? Wie äh . .Denn hab ich gesagt: Son/Ich heiß Sonja! Du Spaghettikopf! LACHT (Also die Kinder sprechen witzig? . Ja?) Ne, meine Mutter. (Warum sprechen die Kinder denn so, was meinst du?) Hm. Also weil . . bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können. (T74)	
5 (Warum sprechen die Kinder denn so, was meinst du?) Hm. Also weil . . bestimmt weil	

die gar nicht so richtig sprechen können. (T74)
6 LACHT (T75)
7 (Oder wen fandst du gut?) SCHWEIGT (Wen magst du denn gerne, Sonja?) Hm . . . die hat/ so was finde ich gut. (Die hat was Schönes?) Ja. (Schöne Haare?) Nö. (Oder eine schöne Nase?) Nein, sondern/sondern das Kleid ist schön. (Das, was sie anhat.) Ja. (Magst du auch jemanden nicht so gerne?) Nö. (Sind alle gleich . nett?) Aber/aber manche mag ich nicht so gern. (T75)
8 Gespräch über schönes Kleid einer mitspielenden Puppe (35 bis 40) (T75)

Auf die Frage, was ihr an dem Film aufgefallen sei, antwortet Sonja: „Da, da, das die so witzig sind“ (T 73, 1,3), zeigt also selber Sprechunflüssigkeiten in Form von Wiederholungen. Im Unterschied zu den meisten Kindern nennt sie keine Objekte, Personen oder Handlungen, sondern charakterisiert die Kinder als „witzig“. Mit diesem Wort meinen Kinder, dass etwas „unüblich“, „ungewöhnlich“ oder auch „auffallend“ ist - ohne eine positive oder negative Bewertung damit zu verbinden.

Auf die Nachfrage, wieso die so witzig sind, stellt Sonja fest. „Die könn doch so richtig normal sprechen“(T73), klassifiziert damit das Sprechen als nicht auffällig. Auf die unflüssige Frage des Interviewers „Wie wie wie sprechen die denn?“ demonstriert Sonja die Unflüssigkeiten (T73, 7-11): „Den LACHT den kriegen/Den kriegen den Trecker. Denn hat/hat der andere das al/denn hat der andere gesagt: den den den den hui . Trecker. LACHT“. Sonja kann die Sprechunflüssigkeiten sehr gut nachmachen und zeigt gleichzeitig in ihren Äußerungen selber welche. Die Frage, ob sie selber auch so rede bzw. „so witzig“ rede, verneint sie (T73, 13), gibt aber an, dass ihre Mutter manchmal so rede (T73, 13/ T74, 15). Auch dies demonstriert sie sehr gut, wobei sie Füllwörter und Wiederholungen verwendet und bei eigenen Äußerungen auch Abbrüche („Ehm . hm . äh . Sonja? Wie äh . . Denn hab ich gesagt: Son/Ich heiß Sonja! Du Spaghettikopf!“, T74).

Auf die Frage nach Begründungen für das Sprechen (T74, 22), gibt Sonja an: „Also weil . . bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können“ (T74, 23). Dies passt zur ersten Aussage „Die könn doch so richtig normal sprechen“, wenn man davon ausgeht, dass sie auf die Variabilität von Sprechunflüssigkeiten anspielt (vgl. auch Kap. 3.2 und 5.2.2).

Die Frage, ob sie schon mal das Wort Stottern gehört habe, verneint sie (T74). Auf die sich-vergewissernde Nachfrage des Interviewers reagiert Sonja mit Wegwerfen der Karte und Richtung Tür gehen (T75), kommt aber der Aufforderung des Interviewers nach, d.h. kommt zurück. Auf die Frage, was oder wen sie am Film gut fand, thematisiert sie das schöne Kleid einer Handpuppe.

Eine Interpretation bezogen auf Sprechunflüssigkeiten von Sonja ist an dieser Stelle nicht legitim, da sie nur rein spekulativ vorgenommen werden könnte. Angezeigt wären diagnostische Schritte im Sinne eines „therapieleitenden und -begleitenden Konstruktionsprozess(es, Anm. d. Verf.) der unter Einbezug der jeweils aktuellen Informationen, Beobachtungen und Eindrücke modifiziert werden kann“ (Hansen/Iven 2002, S. 99). Im Sinne eines ressourcenorientierten Konzeptes wird versucht, die Sprechflüssigkeitskompetenzen des Kindes unter verschiedenen Fragestellungen zu erheben, um auf diese Weise die individuellen Bedingungen und Ausprägungen von Sprechunflüssigkeiten/Stottern offen zu legen. Zu den o. g. Fragestellungen gehören z.B.: Welche Kompetenzen auf der Ebene der Sprechflüssigkeit und weiterer sprachlich-kommunikativer Ausdrucksmöglichkeiten zeigt das Kind, wie reagieren Kind und Umfeld auf die Sprechunflüssigkeiten und welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um gegebenenfalls problematische kommunikative Erfahrungen und negative Selbstkonzeptänderungen zu verhindern (vgl. Hansen/Iven 2002, S. 101).

7.3.8 Zusammenfassende Übersicht über die einzelnen Perspektiven

Da es bei den ausgewählten Kindern darum ging, eine möglichst vielfältige Heterogenität ihrer Perspektiven detailliert zu verdeutlichen, soll diese auch in der Zusammenfassung erhalten bleiben. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der kate-

gorienbezogenen, der kind- und kategorienbezogenen sowie der detailorientierten Auswertung erfolgt in Kap. 7.4.

Die Übersicht über die einzelnen Perspektiven soll durch die ausgewählten, charakteristischen Äußerungen der Kinder erfolgen.

- Tobias: „Jetzt will ich nach oben!“
Jonas: „Trecker und noch ein Schwein und eine Kuh.“
Anna: „Das Dach ist plötzlich aufgegangen“ und „Die sprechen wie normale Kinder!“
Bastian: „Die stodderten so!“
Julia „Auf dem Tisch spielen ist komisch“ und
„Stottern ist, wenn man noch nicht so gut sprechen kann.“
Sven: „Stammeln macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat.“
Sonja: „Da, da, dass die so witzig sind“ und
„Die könn doch so richtig normal sprechen.“

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie zum Thema Stottern

Mit dieser Studie ging es darum „Einblicke“ in die Sichtweisen von Kindern einer Kindertagesstätte zum Thema Sprechunflüssigkeiten/Stottern zu nehmen. Auf Basis der unterschiedlichen Auswertungsformen kann als übereinstimmendes Ergebnis formuliert werden, dass die Vorstellungen und Theorien der befragten Kinder hinsichtlich des Stotterns als sprachlicher Auffälligkeit und hinsichtlich von Personen, die stottern, eine große Vielfalt aufweisen. Bei der spontanen Reflexion zum Impulsvideo stehen das Spielmaterial und die Spielsituation im Vordergrund. Die Sprechunflüssigkeiten werden nur von zwei Kindern spontan wahrgenommen und als Stottern benannt.

Werden die Kinder auf das Sprechen der beobachteten Handpuppen hingewiesen, so erfolgt von ungefähr der Hälfte keine Bewertung. Weniger als ein Drittel der Kinder beurteilt das Sprechen als „unauffällig“ („normal“, „gut“, „deutsch“). Nur sieben

Kinder nehmen eine Charakterisierung als „auffällig“ vor („anders“, „komisch“, „witzig“, „ängstlich“, „Stottern“), wobei die Bezeichnungen kaum negativ geprägt sind. Die meisten der befragten Kinder nehmen also das Sprechen mit Sprechunflüssigkeiten/Stottern nicht als störend oder auffällig wahr. Hervorzuheben ist, dass auch die Variabilität von Sprechen wahrgenommen wird. So kann das Sprechen „witzig“ und „so richtig normal“ sein.

Das Wort ‚Stottern‘ ist der Mehrheit der Kinder nicht bekannt, bei einigen Kindern liegen Erfahrungen mit dem Stottern vor. Im Kontext von Erfahrungen, Beschreibungen und Erklärungen zum Stottern entwickeln einige wenige Kinder subjektive Theorien zum Phänomen „Stottern“. Ein Problem oder gar Problemkreis ist weder das Stottern und sind schon gar nicht die Personen/Handpuppen, die stottern. Die Handpuppen, die stottern, werden genau so häufig als „sympathisch“ angegeben wie die, die nicht stottern. Stottern und Menschen, die stottern, werden nicht mit negativen sozialen Reaktionen verbunden. Bei den wenigen Überlegungen hinsichtlich möglicher Erklärungen zum Stottern wird u.a. die Angst als zentrales Moment genannt. Diese Erklärung hängt vermutlich auch mit der eigenen Erfahrung zusammen, dass man „aus Angst“ sprechunflüssig werden kann. Eine negative Zuschreibung, eine Stigmatisierung der Menschen als „Persönlichkeit des Stotterers“ findet nicht statt. Betont werden soll an dieser Stelle noch einmal, dass Angst als direkt verursachender Faktor nicht zum Stottern führt, sondern es erst in Verbindung mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung zu einer „ängstlichen Grundhaltung“ kommen kann.

Bestätigt wird in den Interviews, dass auch Kinder sprachliche Auffälligkeiten als relativ und relational einschätzen. Für die meisten Kinder wird „ein kritisches Maß“ an Sprechunflüssigkeiten nicht überschritten, d.h. das Sprechen der Handpuppen liegt innerhalb der Toleranzbreite dessen, was als „normal“ beurteilt wird.

8. Schlussbetrachtung: Prävention als pädagogisches Aufgabenfeld

In der vorliegenden Studie wurde der Versuch unternommen, den „Themenkreis Sprechunflüssigkeiten/Stottern und Entwicklung“ aus theoretischer Perspektive zu beschreiben und im Rahmen einer qualitativ-empirischen Studie die Perspektiven

4- bis 6-jähriger Kinder einer Kindertagesstätte zu diesem Themenkreis öffentlich werden zu lassen, d.h. Einblicke in die subjektiven Theorien dieser Kinder zu erhalten.

Ähnlich wie bei Les (1984) ist zu betonen, dass die dargestellten Ergebnisse und Interpretationen als „Trends“ und „Tendenzen“ anzusehen sind. Der Versuch, „Kindern – hier Vorschulkindern – eine Stimme zu geben“, kann mit aller gebotenen Vorsicht als gelungen betrachtet werden. Die Interviews und das vorgenommene Setting bestehend aus Gesprächen, die in einer Kindertagesstätte geführt wurden, einem Videofilm, in dem mithilfe von Handpuppen eine den Kindern bekannte Spielsituation (auf dem Bauernhof) dargestellt wurde, aktivierten fast alle Kinder dazu, die an sie gestellten Fragen zu beantworten. Bezogen auf das Thema „Stottern“ lassen die Aussagen der befragten Kinder darauf schließen, dass sie Stottern nicht als störend, als auffallend oder als Problem ansehen.

Wenn Prävention als Aufgabe pädagogischen Handelns ernst genommen werden soll, so gilt es, den Blick auf die frühe Kindheit zu richten. Entwicklungsgerechte Sprechunflüssigkeiten sind Teil der Sprachentwicklung und zeigen sich bei Kindern, individuell unterschiedlich im 2. bis 6. Lebensjahr. Stottern beginnt von wenigen Ausnahmen abgesehen vor dem 6. Lebensjahr. Wie im Kapitel zu den anthropologischen Leitideen verdeutlicht sind nicht per se Art und Schwere von Sprechunflüssigkeiten und Stottern entscheidend, sondern die individuelle Lebensbedeutsamkeit der Störung sowie subjektiv erlebte und empfundene Belastungen und Bewältigungsstrategien. Dies gilt sowohl für das Kind, das stottert, als auch für das Umfeld des Kindes (z.B. Erzieher, Lehrer, Eltern). Es sei an dieser Stelle noch einmal auf die Studie von Bennecken/Spindler hingewiesen (2004), nach der empirische Erhebungen ergeben haben, dass 75% aller stotternden Schüler „zeitweilig in psychisch hoch belastenden sozialen Schulumwelten leben“ (Bennecken/Spindler 2004, S. 61). Aus den Ergebnissen dieser Erhebungen ergeben sich Konsequenzen für präventives Handeln.

Die Grundform des Begriffes „Prävention“ stellt das lateinische ‚praevenire‘ dar, das soviel bedeutet wie zuvorkommen. Auch die wertneutrale Übersetzung mit „vorab stattfindendes Handeln“ (Hansen/Iven 1996, S. 165) ist gebräuchlich. Fachrichtungsübergreifend, die (Sonder-)Pädagogik eingeschlossen, „werden mit „Prävention“ die

Maßnahmen bezeichnet, die notwendig sind und ergriffen werden, um mögliche Abweichungen von der gesellschaftlich definierten Norm zu verhindern bzw. Risiken für eine solche Abweichung zu vermindern. Die im Folgenden dargestellte Kategorisierung in die primäre, sekundäre und tertiäre Prävention, bekannt geworden als sogenannte Präventionstriade, geht nach Becker (1997, S. 517) auf Caplan zurück und findet in der Sprachheilpädagogik seit etwa zehn Jahren Verbreitung (Mönich/Mrochen 1997; Hansen/Iven 1996, 1997, 2002; Sandrieser/Schneider 2004).

- Primäre Prävention hat zum Ziel, das Auftreten oder Abweichungen im Vorfeld zu verhindern.
- Sekundäre Prävention zielt auf die möglichst frühe Erfassung einer Störung oder Abweichung und eine frühzeitige Intervention, um die Entwicklung eines entsprechend gravierenderen Geschehens zu verhindern.
- Tertiäre Prävention richtet ihre Aufmerksamkeit darauf, eine bereits bestehende Störung oder Abweichung durch gezielte Maßnahmen zu verbessern oder zu verändern, damit sich die gegenwärtige Problematik nicht weiter verschlimmert oder ein Wiederauftreten des Problems verhindert werden kann.

Die Frage nach einer Prävention von entwicklungsgerechten Sprechunflüssigkeiten stellt sich insofern nicht, da wie in Kapitel 3 formuliert, Sprechunflüssigkeiten zum Alltag eines jeden Sprechers und zum Spracherwerb dazugehören. „Um den Ausgangspunkt zu betonen: Prävention des Stotterns kann nicht bedeuten die zur normalen Entwicklung dazugehörigen Unflüssigkeiten verhindern zu wollen“ (Hansen/Iven 2002, S. 114). Kinder werden, wie Sandrieser /Schneider (2004) betonen, im Laufe ihrer Entwicklung eher kompetent sprechunflüssig, indem sie andere, gesellschaftlich eher akzeptierte und pragmatisch relevante Sprechunflüssigkeiten einsetzen. Wenn es um den Aspekt der Verursachung und der Entstehung von Stottern geht, stellt sich die Bedeutung präventiven Handelns anders dar.

Fast jedes Kind zeigt im Laufe seiner Sprachentwicklung Sprechunflüssigkeiten. Nach Untersuchungen entwickeln 5% der Kinder Stottern. Im Erwachsenenalter stottert 1% der Gesamtbevölkerung. Es müssten die Parameter für Faktoren, die Stottern bedingen, wissenschaftlich herausgearbeitet werden. Dies gestaltet sich nach

wie vor schwierig (vgl. Conture u.a. 2001). Zentrale Frage bleibt, welches Kind braucht unter welchen Bedingungen sprach- und kommunikationstherapeutische und sprachpädagogische Unterstützung?

Bezüglich der o.a. Präventionstriade betonen Sandrieser/Schneider (2004): „Die primäre Prävention, die Vorbeugung der Störung ist beim Stottern derzeit nicht möglich, da die Ursache des Stotterns nicht bekannt ist und die Einflussnahme auf die disponierenden Faktoren sehr begrenzt scheint“ (Sandrieser/Schneider 2004, S. 56). Mönnich und Mrochen (1997) geben an, dass ihrer Überzeugung nach wahrscheinlich nur ein kommunales gemeindenahes Konzept effektiv sein würde im Kontext von primärer Prävention. Möglichkeiten primärer Prävention sind Elterninformationsabende, Informations- und Fortbildungsmaßnahmen für Erzieherinnen, Kinderärzte etc.

Inhalte zum Thema „Stottern“ sind weder in der Ausbildung von Erzieherinnen noch in der von Lehrerinnen obligatorisch vorgesehen. „Bei einer Umfrage durch Studierende der Lehranstalt für Logopädie in Aachen gaben alle befragten Lehrer und Lehrerinnen an, während des Hochschulstudiums keinerlei Informationen zum Thema Stottern erhalten zu haben (...). Dieser Zustand ist bedauerlich, wenn man bedenkt, dass ein Kind mit Beginn der Schulzeit in viel höherem Maße als das noch im Kindergarten der Fall war, in die erheblich stigmatisierte Rolle des „Stotternden“ hineinwächst. (...) Die negativen sozialen Auswirkungen können zu einer verzerrten Selbstwahrnehmung führen und zu einem Teufelskreislauf werden“ (Sandrieser/Schneider 2001, S. 51). Dieser Teufelskreis zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder mit zunehmender Anstrengung gegen ihr Stottern ankämpfen und dabei immer häufiger das Gefühl von Kontrollverlust erleben. Ein immer stärker werdendes An kämpfverhalten gegen das Stottern kann dazu führen, dass ein stotterndes Kind in der Schule zunehmend als Außenseiter definiert wird (vgl. Sandrieser/Schneider 2001). Als Konsequenz aus dem eben Beschriebenen und aus der durchgeführten Studie gilt es, Kinder, die stottern im Vorschulalter nicht auszusondern. Wichtig ist die Aufklärung von Eltern und Erzieherinnen, um auf diese Weise einen gelasseneren Umgang mit Sprechunflüssigkeiten und Stottern zu erreichen.

Ein offener enttabuisierender Umgang mit dem Stottern durch alle Beteiligten bietet eine günstige Voraussetzung für das „Meistern“ von belastenden Situationen. Die

von Antonovsky (1997) beschriebene salutogenetische Perspektive bedeutet aus seiner Sicht, dass es ein mehrdimensionales Gesundheits-Krankheits-Kontinuum gibt, auf dem sich jeder Mensch zu jeder Zeit an einem bestimmten Punkt befindet. Ein Mensch fühlt sich umso gesünder, je besser es ihm gelingt, stressreiche Situationen zu bewältigen. Nach Antonovskys Meinung bietet ein ausgeprägtes „Kohärenzgefühl“ eine günstige Voraussetzung dafür. Beim Kohärenzgefühl handelt es sich um eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat. Das Kohärenzgefühl wird bestimmt durch drei zentrale Aspekte (s. Kap. 4.2.2):

1. Das Gefühl von Verstehbarkeit
2. Das Gefühl der Handhabbarkeit
3. Das Gefühl von Sinnhaftigkeit.

Trotz vielfältiger präventiver Bemühungen wird es immer auch Kinder geben, die ausgeprägte Symptome von Sprechunflüssigkeit zeigen und mit Störungsempfinden reagieren und somit intensive sprach- und kommunikationstherapeutische Unterstützung benötigen.

Diese Studie hat gezeigt, dass die Berücksichtigung der Perspektive von Kindern ein erster Schritt sein kann in der Erforschung von Vorstellungen und Erwartungen von Kindern in Bezug auf Kinder, die stottern. Der Aspekt der frühen Unterstützung von Kindern, die stottern, im Sinne präventiven Handelns, findet seine Bedeutung in dem oben angesprochenen „Teufelskreis des Stotterns“.

Der Schriftsteller John Updike, der selbst stottert, formulierte seine Gefühle in Bezug auf sein eigenes Stottern, sich selbst und seinen Mitmenschen gegenüber folgendermaßen: „ (...) wenn ich stottere, habe ich das Gefühl, daß ich mir mit der Machete meines Gesichts einen Weg haue durch den Dschungel wuchernder Reben und Ranken anderer Seelen. Oder, manchmal ist es so: Ich habe mir, dem Ende meines gesprochenen Satzes zuhastend, sorgfältig einen Weg aus einem Zimmer voller Hindernisse erklügelt, ich bin fast an der Tür (heimlich, geschickt), da stolper ich, ziehe peinliche Aufmerksamkeit auf mich und verschütte alle Milch. Wo diese Milch bereits verschüttet ist, hat der Druck nachgelassen. Meine Sprache glättet sich, sobald ich

mich ein wenig bekannt fühle und mit Verzeihen rechnen kann“ (Updike 1989, S. 114 f).

Als Kontrast soll zum Abschluss noch einmal die Aussage von Torben (5 Jahre) stehen.

Interviewer: „Und wie sprechen denn die Kinder?“

Torben: „Ja, wie normale Menschen doch.“

9. Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1993): Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke, A./Broda, M. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. S. 3-14. Tübingen
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen
- Baecker, J. et al. (1992): Sozialer Konstruktivismus – Eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. S. 116-145. Frankfurt/Main
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84. S. 191-215
- Bauer, A. (1984): Kinder als Informanten? Eine empirische Untersuchung über die Zuverlässigkeit der Schichteinstufung der Eltern durch Schüler aus der 4. Klasse. In: Meulemann, H./Reuband, K.-H. (Hrsg.): Soziale Realität im Interview. Empirische Analysen methodischer Probleme. Frankfurt/Main/New York
- Baumgartner, S. (1991): Behandlung des kindlichen Stotterns in Anlehnung an van Riper: Gedanken und Erfahrungen eines Sprachheilpädagogen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Behinderung – Pädagogik – Sprache. S. 18-42. Staufenberg
- Baumgartner, S. (1993a): Die Behandlung des kindlichen Stotterns in Anlehnung an Van Riper. *Der Sprachheilpädagoge* 25. S. 38-63
- Baumgartner, S. (1993b): Kinder lernen sprechen. Vom (un-)aufhaltsamen Weg in die Sprechflüssigkeit. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.). *Sprache-Verhalten-Lernen*. S. 54-85. Würzburg
- Baumgartner, S. (1997a): Perspektiven einer veränderten Wissensvermittlung in der Sprachheilpädagogik. *Die Sprachheilarbeit* 42, S. 260-277
- Baumgartner, S. (1997b): Sprechflüssigkeit. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. 1. Aufl., S. 204-289. München/Basel
- Baumgartner, S. (1998): Wissenschaftliche Sprachheilpädagogik und die Qualitätssicherung professionellen sprachtherapeutischen Handelns. *Die Sprachheilarbeit* 43. S. 243-260
- Baumgartner, S. (1999): Sprechflüssigkeit. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. 4. Aufl., S. 162-255. München/Basel
- Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.) (1999): *Sprachtherapie mit Kindern*. München/Basel
- Bayer, O./Stölting, E. (1992): Sozialwissenschaften. In: Seiffert, F./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1992): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. S. 302-313. München
- Becker, P. (1997): Prävention und Gesundheitsförderung. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch*. 2. Aufl., S. 517-534. Göttingen/Berlin/Toronto/Seattle
- Behnken, I./Zinnecker, J. (1993): *Kindheit im Siegerland. Fallstudien zur Modernisierung in einer Region*. Siegen
- Belschner, W. (1994): *Gesundheitsförderung: Eine notwendige Ergänzung der Prävention*. Unveröff. Manuskript
- Benecken, J. (1993): *Wenn die Grazie mißlingt. Zur psychosozialen Situation stotternder Menschen*. Regensburg

- Benecken, J. (1996): Wenn die Grazie mißlingt - Stottern und stotternde Menschen im Spiegel der Medien. Köln
- Benecken, J./ Spindler, C. (2004): Zur psychosozialen Situation stotternder Schulkinder in Allgemeinschulen. Die Sprachheilarbeit 49. S. 61-70
- Berg von, O. (2000): Selbstkonzept und Sprachstörungen. In: Lotzmann, G. (Hrsg.) (2000): Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung bei Sprach-, Sprech-, Stimm- und Hörstörungen. S. 67-77. Würzburg
- Berger, H. (1994). Konstruktivistische Perspektiven in der Sozialpsychologie. In: Keupp, H. (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. S. 186-225. Frankfurt/Main
- Bergold, J./Flick, U. (1987): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen
- Bleidick, U. (2000a): Interaktionstheorie. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. S. 127-146. Hannover
- Bleidick, U. (2000b): Theorien zur Psychologie der Menschen mit Behinderung. Konstruktion und Perspektivität behindertenpsychologischer Theoriebildung. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. S. 189-199. Hannover
- Bloodstein, O. (1970): Stuttering and normal nonfluency – a continuity hypothesis. British J. Disord. Commun. 5. S. 30-39
- Blumer H. (1979): Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: Gerdes, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. S. 41-62. Stuttgart
- Bossong, B. (1999): Stress und Handlungskontrolle. Göttingen
- Brackhane, R. (1988): Behinderung, Rehabilitation, Rehabilitationspsychologie: Terminologische Vorbemerkungen und Begriffsklärungen. In: Koch, U./Lucius-Hoene, G./Stegie, R. (Hrsg.): Handbuch der Rehabilitationspsychologie. S. 20-34. Berlin/Heidelberg/New York/London/Paris/Tokyo
- Braun, O. (1980): Die Behandlung des Stotterns. In: Knura, G./Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd.7. Pädagogik der Sprachbehinderten. S. 250-268. Berlin
- Braun, O. (1997): Der pädagogisch-therapeutische Umgang mit stotternden Kindern und Jugendlichen. Berlin
- Braun, O./Macha-Krau, H. (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1. S. 47-77. Stuttgart/Berlin/Köln
- Brinker, K./Sager, S. (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin
- Brockhaus Enzyklopädie: Band 7. Mannheim (Brockhaus)
- Brüderl, L. (1988) (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim/München
- Brüderl, L./Halsig, N./Schröder, A. (1988): Historischer Hintergrund, Theorien und Entwicklungstendenzen der Bewältigungsforschung. In: Brüderl, L. (1988) (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. S. 25 – 45. Weinheim/München
- Bruner, J. S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern
- Bußmann, H. (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main
- Claussen, C./Merkelbach, V. (1995): Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig

- Cloerkes, G. (1979): Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. Berlin
- Cloerkes, G. (1985): Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. 3. Aufl. Berlin
- Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg
- Cloerkes, G. (2000): Soziologische Grundlagen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. S. 217-235. Stuttgart
- Coen, R. (1891): Beitrag zur Therapie des Stotterns. Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. S. 312-315
- Conture, E./Anderson, J. D./Pellowski, M. W. (2001): Stottern in Theorie und Forschung: Träume der Theoriebildung treffen auf die empirische Wirklichkeit des Forschungsalltags. Sprache – Stimme – Gehör 25. S. 1-9
- Conture, E./Guitar, B. (1993): Evaluating efficacy of treatment of stuttering. School-age children. Journal of Fluency Disorders 18. S. 253-287
- Corsaro, W. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks
- Cranach von, M./Kalbermatten, U./Indermühl, K./Gagler, B. (1980): Zielgerichtetes Handeln. Bern
- Dannenbauer, F. M. (2001): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. S. 48-74. Stuttgart
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 2. Aufl. Opladen
- Deuse, A. (1975): Über die „soziale Einstellung“ Sprachbehinderter. Die Sprachheilarbeit 20. S. 37-50
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart
- Dönhoff-Kracht, D. (1980a): Aspekte des Selbstkonzeptes jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler. Bern/Frankfurt
- Dönhoff-Kracht, D. (1980b): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Selbstkonzept lernbehinderter Sonderschüler. In: Klauer, K. J./Konradt, H. J. (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. S. 67-86. Düsseldorf
- Dreher, M./Dreher, E. (1995): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, U.U.a. (Hrsg.). (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. S. 186-188. Weinheim
- Du Bois-Rymond, M. et al. (1994) : Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen
- Duden (1982): Fremdwörterbuch. Bd. 5 . Mannheim
- Duden (1989): Das Herkunftswörterbuch. Bd. 7. Mannheim
- Dupuis, G. (1983): Sprachbehindertenpädagogik. In: Solarova, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. S. 260-296. Stuttgart
- Eberwein, H. (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 46. S. 468-476
- Ecarius, J. (1999): „Kinder ernst nehmen“. Methodologische Überlegungen zur Aussagekraft biographischer Reflexionen 12jähriger. In: Honig, M.-S./Lange,

- A./Leu, H. P. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kinderforschung. S. 133-151. Weinheim/München
- Eckernsberger, L./Keller, H. (1998): Menschenbilder und Entwicklungskonzepte. In: Keller, H. (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. S. 11-56. Göttingen
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT). Linguistische Berichte 45. S. 21-41
- Ehlich, K./Switalla, B. (1976): Transkriptionssysteme - Eine exemplarische Übersicht. Studium Linguistik 2. S. 78-105
- Esser, F. O. (1975): Soziale Einstellungen von Schulkindern zu körperbehinderten Mitschülern. Eine empirische Situationsanalyse und Folgerungen für die Strukturierung ‚integrativer Gruppen‘. Rheinstetten
- Faltermaier, T. (1988): Notwendigkeiten einer sozialwissenschaftlichen Belastungskonzeption. In: Brüderl, L. (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. S. 46-62. Weinheim/ München
- Fernau-Horn, H.(1969): Die Sprechneurosen. 3. Aufl.Stuttgart.
- Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (1998): Sich in anderen sehen. Fremd- und Selbstwahrnehmung im Grundschulalter. In: Kahlert, J.: Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn/Obb.
- Fiedler, P. (1992): Neuropsychologische Grundlagen des Stotterns. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 5. Störungen der Redefähigkeit. S. 43-60. Berlin
- Fiedler, P./Standop, R. (1986): Stottern. Ätiologie, Diagnose, Behandlung. 2. Aufl. München/Weinheim
- Fiedler, P./Standop, R. (1994): Stottern. Ätiologie, Diagnose, Behandlung. 4. Aufl. München/Weinheim
- Filipp, S.-H. (1990): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl. S. 3-52. München
- Filipp, S.-H. (1995) (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl. Weinheim
- Flick, U. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim
- Flick, U./Kardorff, E. von/Keupp, H./Rosenstiel, L. von/Wolff, S. (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München
- Friebertshäuser, B.(1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. /Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 371-395. Weinheim/München
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München
- Führung, M./Lettmayer, O. (1976): Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. 6. Aufl. Wien
- Führung, M./Lettmayer, O. (1981): Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. 8. Aufl. Wien
- Füssenich, I./Heidtmann, H. (1984) (Hrsg.): Bedeutung und Anwendung der Gesprächsanalyse innerhalb von Sprach- und Kommunikationsdiagnostik. Sonderpädagogik 14. S. 49-62
- Füssenich, I. (1999): Semantik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.) (1999): Sprachtherapie mit Kindern. S. 63–114. München/Basel

- Fuhs, B. (1999): Generationsproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. P. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kinderforschung. S. 63-104. Weinheim/München
- Gadamer, H. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen
- Ganter, A. (1990): Stressbedingungsmodell zur Erklärung der Variabilität des Stotterns. Unveröffentlichtes Manuskript
- Gergen, K. (1985): The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist* 40. S. 266- 275
- Glaserfeld, E. von (1991): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? S. 16-38. München
- Glaserfeld, E. von (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg
- Giel, B. (2000): Dysarthrie/Dysarthrophonie als kritisches Lebensereignis. Frankfurt/Main. Berlin
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main
- Goodman, N./Dornbusch, S. M./Richardson, St. A./Hastorf, A. H. (1963): Variant reactions to physical disabilities. *American Sociological Review* 28. S. 429 - 435
- Graichen, J. (1985): Organismische Fehlregulation als direkte Ursache von Redeflußstörungen (Stottern) in neuropsychologischer Differentialdiagnostik. *Sprache - Stimme – Gehör* 9. S. 34-40
- Graumann, C. (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin
- Grimm, H. (2003a): Störungen der Sprachentwicklung. 2.Aufl. Göttingen
- Grimm, H. (2003b): Frühe Diagnose sprachlicher Entwicklungsstörungen: Was wird warum untersucht? In: de Langen-Müller, U./Iven, C./Maihack, V. (Hrsg.) (2003): Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0 bis 4 Jahren. Tagungsbericht zum 4. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 17. und 18. Januar in Fulda. S. 75-100. Köln
- Groeben, N. (1981): Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: Hofer, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. S. 17-45. München
- Grohnfeldt, M. (1975a): Die soziale Situation Sprachbehinderter und ihre Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung. *Die Sprachheilarbeit* 20. S. 69 - 76
- Grohnfeldt, M. (1975b): Einstellungsmessungen bei Sprachbehinderten. *Die Sprachheilarbeit* 20. S. 173-181
- Grohnfeldt, M. (1976a): Zur Sozialpsychologie sprachbehinderter Schüler. Rheinstetten
- Grohnfeldt, M. (1976b): Stigmatisierung bei Hör- und Sprachbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 27. S. 724-735
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1992): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 5. Störungen der Redefähigkeit. Berlin

- Grohnfeldt, M. (1996): Lebenslaufstudien und Sprachheilpädagogik. Grundlagen und Beispiele einzelfallorientierten Vorgehens. Dortmund
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2000): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. S. 217-235. Stuttgart
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2003): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 4. Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart
- Grzeskowiak, U. (1980): Geistige Behinderung als Stigma. Geistige Behinderung 19. S. 209-221
- Guitar, B. (1998): Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment. Baltimore
- Gutzmann, A. (1879): Das Stottern und seine gründliche Beseitigung durch ein methodisch geordnetes und praktisch erprobtes Verfahren. Berlin
- Gutzmann, H. (1898): Das Stottern. Eine Monographie für Ärzte, Pädagogen und Behörden. Frankfurt/Main.
- Gutzmann, H. (1912): Sprachheilkunde. Berlin
- Gutzmann, H. (1924): Sprachheilkunde – Vorlesungen über die Störungen der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Therapie. Berlin
- Habermas, J. (1969): Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno. S. 155-191. Darmstadt/Neuwied
- Hall, N./Yairi, E. (1997): Speaking rate and Speech motor control. Theoretical considerations and empirical data. In: Hulstijn, W. et al. (Eds.). Speech production. Motor control, brain research and fluency disorders. Amsterdam
- Hanke, P. (2002): Anfangsunterricht – Grundschule, Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied
- Hansen, B. (1996): Wenn Mutter und Kind von einer Gaumenspalte betroffen sind: Ein Beispiel für die Bedeutung von Belastungs- und Bewältigungsprozessen im Rahmen sprachtherapeutischer Unterstützung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lebenslaufstudien und Sprachheilpädagogik. Grundlagen und Beispiele einzelfallorientierten Vorgehen. S. 37-55. Dortmund
- Hansen, B. (1997): Zur Bedeutung von Belastungs- und Bewältigungsprozessen im Rahmen einer Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen. Unveröff. Vortragsmanuskript. Kiel
- Hansen, B./Heidtmann, H. (2001): „Tenn is nich. Tach eimpa Pulle.“ Spielideen zur Förderung von Aussprachefähigkeiten in Kleingruppen. In: Der Sprachheilpädagoge 33. S. 43-54
- Hansen, B./Iven, C. (1992): Stottern bei Kindern im (Vor-)Schulalter. Die Sprachheilarbeit 37. S. 240-246 und 263-267
- Hansen, B./Iven, C. (1994): Methodenintegrierende Therapie von stotternden Vorschulkindern. Vortrag zur IVS-Konferenz Darmstadt. Unveröffentlichtes Manuskript
- Hansen, B./Iven, C. (1996): Ist Stottern verhinderbar? Grundlagen der Prävention des Stotterns. L.O.G.O.S. interdisziplinär 4. S. 164-177
- Hansen, B./Iven, C. (1998): Sprachentwicklung, Sprechmotorikentwicklung und Sprechflüssigkeitsentwicklung. Zum Zusammenhang von Sprechmotorik und flüssigem Sprechen. Sprache - Stimme - Gehör 22. S. 92-97
- Hansen, B./Iven, C. (2002): Stottern und Sprechflüssigkeit. Sprach- und Kommunikationstherapie mit unflüssig sprechenden (Vor-)Schulkindern. München/Jena

- Hansen, B./Iven, C. (2004): Stottern bei Kindern. Ein Ratgeber für Eltern und pädagogische Berufe. Idstein
- Heap, R. (Hrsg.) (1995): Wenn mein Kind stottert. Ein Ratgeber für Eltern. Köln
- Heidemann-Tagmann, B./Motsch, H.-J. (1984): Stottern im Kindes- und Erwachsenenalter. In: Pascher, W./Bauer, H. (Hrsg.): Differentialdiagnose von Sprach-, Stimm- und Hörstörungen. S. 239-279. Stuttgart
- Heidtmann, H. (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben. 2. Aufl. Berlin
- Heimlich, U. (2002): Methodologie, heilpädagogische. In: Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. S. 206-210. Bad Heilbronn/Obb.
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 396-413. Weinheim/München
- Heise, C. (2000): Stottern aus der Perspektive von Gesellschaft - dargestellt am Beispiel 10-jähriger Kinder - eine qualitative Studie. Unveröffentlichte Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für die Laufbahn der Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer in Schleswig-Holstein. Kiel
- Hennen, E. (Hrsg.) (1989): Entmachtung des Stotterns. Saarbrücken
- Herrmann, U. (1987): Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. Zeitschrift für Pädagogik 33. S. 303-323
- Herrmann, T./Grabowski, J. (1994): Sprechen. Psychologie der Sprache. Heidelberg
- Hildebrand, M./Kowalczyk, C. (1999): Wenn ich fließend sprechen könnte. Lebensgeschichten von Menschen, die stottern. Idstein
- Hofer, M. (1981) (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zur Handlungstheorie des Unterrichts. München
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. KZfSS 32. S. 339-372
- Hohmeier, J. (1975) : Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß. In: Brusten, M./Hohmeier, J. (Hrsg.): Stigmatisierung I. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. S. 5-24. Darmstadt
- Honer, A. (1993): Das Perspektivenproblem in der Sozialforschung. In: Jung, T./Müller-Doom, S.: „Wirklichkeit im Deutungsprozess“. Frankfurt/Main
- Honig, M.-S. (1996): Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine anthropologische Grundbedingung. S. 201-221. Opladen
- Honig, M.-S.(1999a): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. P. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kinderforschung. S. 33-50 Weinheim/München
- Honig, M.-S.(1999b): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/Main
- Honig, M.-S./Lange A./Leu, H. P. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S. / Lange, A. /Leu, H. P. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kinderforschung. S. 9-32. Weinheim/München
- Honig, M-S./Leu., H.P./Nissen, U. (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München

- Hopf, Ch. (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. S. 177–185. München
- Hülshoff, T. (1995): Emotionen. München
- Hulstijn, W./Peters, H./van Lieshout, P. (Eds.) (1997): Speech Motor Control and Stuttering. Amsterdam
- Iven, C. (1994): „Ich kann doch nichts dafür!“ Von der Bedeutung systemtheoretischer Grundlagen in heilpädagogischer Beratung und Therapie. Die Sprachheilarbeit 39. S. 220-227
- Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 445-458. Weinheim/München
- Jäncke, L. (1987): Die Lateralisierungshypothese des Stotterns. Zusammenfassung und kritischer Überblick. Sprache - Stimme – Gehör 11. S. 91-99
- James, A./Jenks, C./Prout, A. (1998): Theorizing Childhood. Oxford
- Jehle, P. (1993): Ungelöste Fragen und neue Entwicklungen bei der Behandlung des beginnenden Stotterns. In: Deutscher Bundesverband für Logopädie. (Hrsg.): Stottern. S. 136-152. Münster
- Johannsen, H. S. (1993): Konzeptionelle Darstellung der idiografischen Sichtweise des kindlichen Stotterns und ihre Begründung. In: Johannsen, H. S./Schulze, H. (Hrsg.): Praxis der Beratung und Therapie bei kindlichem Stottern. S. 4 – 14.. Ulm
- Johannsen, H. S. (2001): Stottern bei Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. S. 150-159. Stuttgart
- Johannsen, H. S./Schulze, H. (1993a) (Hrsg.): Praxis der Beratung und Therapie bei kindlichem Stottern. Werkstattbericht. Ulm
- Johannsen, H. S./Schulze, H. (1993b): Abgrenzungsphänomene. Prävention und Prognose. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 5. Störungen der Redefähigkeit. S. 61-82. Berlin
- Johnson, W. (1959): The Onset of Stuttering. Minneapolis
- Kalbermatten, U. (1984): Selbstkonfrontation. Eine Methode zur Erhebung kognitiver Handlungsrepräsentationen. In: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. Bd. 3. S. 659-679. München.
- Kalveram, K. T. (1991): How pathological audiophonatric coupling induces stuttering. A modell of speech flow control. In: Peters, H. F. M./Hulstijn, W./Starkweather, C. W. (Ed): Speech Motor Control and Stuttering. S. 163-170. Amsterdam. Oxford. New York
- Kalveram, K. (1997): Zur Theorie und Therapie des Stotterns. Sprache - Stimme - Gehör 21. S. 130-139
- Kaminski, G. (1981): Überlegungen zur Funktion von Handlungstheorien in der Psychologie. In: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. Bd. 3. S. 94-121. München
- Katz, P. (1995): Der ganz alltägliche Ärger. Vom Umgang mit Alltagsproblemen. Münster
- Keese, A. (1972): Das stotternde Kind und seine Behinderung in sozialpsychologischer Sicht. Die Sprachheilarbeit 17. S. 24-30

- Keese, A. (2000): Sprachbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. S. 45-60. Göttingen
- Kelle, H./Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16. S. 47-67
- Kelle, H. (1997): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 192-208. Weinheim/München
- Keupp, H. (Hrsg.) (1994): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt/Main
- Kiese-Himmel, C. (1996): Der gegenwärtige Diskussionsstand zum Thema Stottern. Theorie, Diagnostik und Behandlung. L.O.G.O.S interdisziplinär 3. S. 186-193
- Kirchhöfer, D. (1995): Soziale Formen alltäglichen Handelns Ostberliner Kinder. In: Renner, E. (Hrsg.): Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen. S. 95-115. Weinheim
- Knauer, B./Brandt, P. (1998): Kinder können mitentscheiden. Neuwied
- Knebel, U. von (2000): Kindliche Aussprachestörung als Konstruktion. Eine historische Analyse mit pädagogischer Perspektive. Münster
- Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Soziale Welt. S. 86-96
- Knura, G. (1969): Das Vorurteil gegenüber stotternden Kindern bei angehenden Kindergärtnerinnen und Volksschullehrern. Unveröff. Dissertation. Universität zu Köln
- Knura, G. (1971): Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens. Die Sprachheilarbeit 16. S. 111-123
- Knura, G. (1974): Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 35. Sonderpädagogik 4. S. 103-198. Stuttgart
- Knura, G. (1980): Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G./Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7. Pädagogik der Sprachbehinderten. S. 3-67. Berlin
- Kobasa, S.C. (1979): Stressful life events, personality, and health. J. Personality Soc. Psychol. 37. S. 1 -11
- König, E./Bentler, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß - ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 88-96. Weinheim/München
- Kollbrunner, J. (2004): Psychodynamik des Stotterns. Psychosoziale Ursachen, Stottertheorien, tiefenpsychologisch orientierte Therapie, Zukunftsperspektiven der Sprachtherapieausbildung. Stuttgart
- Kolonko, B./Krämer, J. (1992): Heilen – separieren – brauchbar machen: Aspekte zur Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. Pfaffenweiler
- Konegen, N./Sondergeld, K. (1985): Wissenschaftstheorie für Sozialwissenschaftler. Opladen
- Kraak, B. (1988): Handlungstheorien und Pädagogische Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2. S. 59-71

- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster
- Kriebel, R. (1986a): Einführung in die Sprechangstproblematik. In: Lotzmann, G. (Hrsg.) (1986): Sprechangst in ihrer Beziehung zu Kommunikationsstörungen. S. 23-33. Berlin
- Kriebel, R. (1986b): Therapeutische Interventionsverfahren zum Abbau von Sprechangst. In: Lotzmann, G. (Hrsg.) (1986): Sprechangst in ihrer Beziehung zu Kommunikationsstörungen. S. 169-180. Berlin
- Kron, F. W. (1996): Grundwissen Pädagogik. München
- Kron, M. (1988): Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Frankfurt/Main
- Kron, M. (1990): Kindliche Erfahrungen von Behinderung. Wie Kindergartenkinder Behinderungen ihrer Altersgefährten wahrnehmen und verarbeiten. Geistige Behinderung 29. S. 431-439
- Küchler, M. (1983): „Qualitative“ Sozialforschung – ein neuer Königsweg? In: Garz, D./Kraimer, L. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. S. 9-30. Frankfurt/Main
- Kuhl, J. (1994): Handlungs- und Lageorientierung. Forschungsbericht Nr. 96. Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück
- Kuhr, A. (1991): Die verhaltenstherapeutische Behandlung des Stotterns. Ein multimodaler Ansatz. Berlin/Heidelberg
- Lang, S. (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Frankfurt/Main
- de Langen-Müller, U./Iven, C./Maihack, V. (Hrsg.) (2003): Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0 bis 4 Jahren. Tagungsbericht zum 4. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 17. und 18. Januar in Fulda. Köln
- Lamnek, S. (1980): Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Weinheim
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Band II. Methoden & Techniken. München
- Lamnek, S. (1993): Qualitative Sozialforschung. Band I. Methodologie. Weinheim
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band II. Methoden & Techniken. 3. Aufl. München
- Laubi, O. (1907): Die psychischen Einflüsse bei der Aetiologie und Behandlung des Stotterns. Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. S. 411-418
- Laubi, O. (1910): Nochmals die psychogenen Sprachstörungen. Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. S. 193-204
- Laucken, U. (1982): Aspekte der Auffassung und Untersuchung von Umgangswissen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. 41. Jg. S. 87-113
- Lazarus, R. S. (1991): Emotion and adaption. New York/Oxford
- Lazarus, R. S. (1995): Streß und Streßbewältigung - ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. S. 198 – 232. 3. Aufl. Weinheim
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): Stress, Appraisal and Coping. New York
- Lehmann, A. (1898): Vorlesungen über Sprachstörungen. 1. und 2. Heft: Die Pathologie und Therapie des Stotterns und Stammelns. Berlin

- Lehweß, J. (1868): Radicale Heilung des Stotterns unter Verwendung der Respirations- und Sprachgymnastik. Braunschweig
- Les, H. (1984): Wie beurteilen Kinder gestörte Sprache? In: Füssenich, I./Heidtmann, H. (Hrsg.) OBST-Beiheft 8: Kommunikation trotz „Sprachstörungen“?. S. 116-129. Osnabrück
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern
- Liebmann, A. (1898): Vorlesungen über Sprachstörungen. 1. und 2. Heft: Die Pathologie und Therapie des Stotterns und Stammelns. Berlin
- Liebermann, M. A. (1975): Adaptive processes in late life. In: Danon, N./Ginsberg, L. H. (Hrsg.): Life-span developmental psychology. S. 135-160. New York
- Lipski, J. (1998): Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18. S. 403-122
- Lutz, L. (1992): Das Schweigen verstehen. Über Aphasie. Berlin/Heidelberg/New York
- Mathieu, S. (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. S. 83-137. Bern
- Mayring, P. (1980): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim/Basel
- Mead, G. H. (1969): Die objektive Realität von Perspektiven. In: Mead, G. H. (Hrsg.): Die Philosophie der Sozialität. S. 229-324. Frankfurt/Main
- Mead, G. H. (1991): Geist, Identität, Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/Main
- Merton, R. K. et al. (1956): The focused interview. Glencoe
- Mönnich, H./Mrochen, S. (1997): Prävention von Stottern – Neuland oder alter Hut. In: Franke, U. (Hrsg.): Prävention von Kommunikationsstörungen. S. 72-80. Stuttgart
- Mohler, P. (1981): Zur Pragmatik qualitativer und quantitativer Sozialforschung. KZfSS 33. S. 716-734
- Motsch, H.-J. (1982): Die idiographische Betrachtungsweise - Metatheorie des Stotterns. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Störungen der Redefähigkeit. Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 5. S. 21-42. Berlin
- Motsch, H.-J. (1983): Stottern. In: Aschenbrenner, H./Rieder, K. (Hrsg.): Sprachheilpädagogische Praxis. S. 88-134. Wien
- Motsch, H. J. (1989): Sprach- oder Kommunikationstherapie? Kommunikationstheoretische Grundlagen eines geänderten sprachtherapeutischen Selbstverständnisses. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. S. 73-95. Berlin
- Mutzeck, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Weinheim
- Mutzeck, W. (1996): Kooperative Beratung. 1. Aufl. Weinheim
- Mutzeck, W. (1997): Kooperative Beratung. 2. Aufl. Weinheim

- Nagode, C. (2002): Grenzenlose Konstruktionen – Konstruierte Grenzen. Behinderung und Geschlecht aus Sicht von Lehrerinnen in der Integrationspädagogik. Münster
- Natke, U. (1996): Die audio-phonatorische Kopplung und ihre Bedeutung für das Auftreten von Silbeniterationen während des Spracherwerbs. Vortrag am 22.11.96 bei den ivs-Werkstattgesprächen
- Natke, U. (2000): Stottern. Erkenntnisse, Theorien, Behandlungsmethoden. Bern
- Natke, U. (2001): Erkenntnisse über das Stottern? In: Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte e.V. (Hrsg.): Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte. Stottern. S. 6-14. Düsseldorf
- Nudelman, H. B./Herbrich, K. E./Hoyt, B./Rosenfield, D. B. (1991): A neuroscience approach to stuttering. In: Peters, H. F. M./Hulstijn, W./Starkweather, C. W. (Ed.): Speech Motor Control and Stuttering. S. 157-162. Amsterdam. Oxford. New York
- Onslow, M. (1996): Behavioral management of stuttering. San Diego
- Orthmann, W. (1980): Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G./Neumann, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. S. 67-91. Berlin
- Oswald, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 71-87. Weinheim/München
- Pallasch, W./Reimers, H./Kölln, D./Strehlow, V. (1993): Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual zur unterrichtlichen Supervision. Weinheim/München
- Pallasch, W./Reimers, H./Rottmann, W./Kölln, D./Lerchner, M. (1995): Theoretische Splitter für den Einstieg in die Wahrnehmungsproblematik aus der Sicht unterschiedlicher, sich aber nahestehender Denkrichtungen. Unveröff. Arbeitsblatt zur unterrichtlichen Supervision. Kiel
- Palmowski, W. (1997): Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. Sonderpädagogik 27. S. 147-157
- Palmowski, W./Heuwinkel, M. (2000): Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. Dortmund
- Pape, U. (1992): Erlernen neuer Sprechformen als Stottertherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 5: Störungen der Redefähigkeit. S. 261-272. Berlin
- Papousek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern
- Pearlin, L. J./Schoole, C. (1978): The structure of coping. Journal of Health and Social Behaviour 19. S. 2-21
- Perkins, W. H. (1992): Stuttering Prevented. San Diego
- Perkins, W./Kent, R. & Curlee, R. (1998): A theory of neuropsycholinguistic function in stuttering. Journal of Speech and Hearing Research 34. S. 734-752
- Peter, U. (1998): Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. S. 48-82. Bern/Stuttgart

- Petermann, F./Windmann, S. (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. S. 125-139. Neuwied
- Peters, J./Guitar, B. (1991): Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment. Baltimore
- Postma, A. (1995): The Covert Repair Hypothesis: Dysfluencie and Error Monitoring Processes. In: Starkweather, C. W./Peters, H. F. M. (Ed.). Stuttering: Proceedings of the first World Congress on Fluency Disorders. S. 103-106. Nijmegen
- Prenzel, A. (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 599- 627. Weinheim/München
- Prout, A./James, A. (1990): A New Paradigm for the Sociology of Childhood ? Provenance, Promise and Problems. In: James, A./Prout, A. (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. S. 7-34. London
- Randoll, D./Jehle, P. (1990): Therapeutische Interventionen bei beginnendem Stottern. Dortmund
- Randoll, D./Klein, C./Spanier, R. (1989): Ergebnisse einer Pilotstudie zum Selbstkonzept stotternder und nichtstotternder Vorschulkinder, zum vermuteten Selbstbild und dem Bild, das die Mütter von ihren Kindern haben. Die Sprachheilarbeit 34. S. 203-209
- Rath, W. (1985): Systematik und Statistik von Behinderungen. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd.1. S. 25-47. Berlin
- Renner, J. (1994): Erfolg in der Stottertherapie. Zur Evaluation der kurz- und langfristigen Effekte eines Behandlungsprogramms für jugendliche und erwachsene Stotternde. Unveröff. Dissertation. Offenbach a. M.
- Renner, J. (1995): Erfolg in der Stottertherapie. Berlin
- Richter, R. (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 22. S. 74-98
- Rogers, C. R. (1982): Freiheit und Engagement. München
- Rommel, D./Burgmaier, B. (1993): Theorie und Therapie psycholinguistischer Faktoren. In: Johannsen, H./Schulze, H. (Hrsg.): Praxis der Beratung und Therapie bei kindlichem Stottern. S. 52-104. Ulm
- Roth, L. (1991): Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. In: ders. (Hrsg.): Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis. S. 32-67. München
- Rustin, L./Botterill W./Kelman E. (1997): Assessment and therapy for young disfluent children. London
- Safilios-Rothschild, C. (1970): The sociology and social psychology of disability an rehabilitation. New York
- Sandrieser, R. P./Schneider, P. (2001): Stottern im Kindesalter. Stuttgart/New York
- Sandrieser, R. P./Schneider, P. (2004): Stottern im Kindesalter. 2. Aufl. Stuttgart/ New York
- Schachtner, C. (1994): Zum empirischen Vorgehen einer interpretativen Psychologie. In: Keupp, H. (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. S. 275-294. Frankfurt/Main

- Schmidt, S. (1987): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. (1992): Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre. In: Ders. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. S. 7-23. Frankfurt/Main
- Seiffert, H. (1992): Wissenschaftstheorie, allgemein und Geschichte. In: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. S. 461-463 München
- Schönberger, F. (1999): Die Integration Behinderter als moralische Maxime. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 5. Aufl. S. 80-87. Weinheim
- Scholz, H. J./Eckert, R. (1978): Sachwörterbuch: Stottern und Poltern. München
- Schoor, U. (1992): Stottern im Vorschulalter. In: Grohnfeld, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 5. Störungen der Redefähigkeit. S. 105-134. Berlin
- Schoor, U. (2000): Psychologische Grundlagen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. S. 184-216. Stuttgart
- Schriber, S. (1986): Wir sind ja alle behindert. - Wirklich? In: Bächthold, A./Jeltsch-Schudel, B./Schlienger, I. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Handlung, Forschung, Wissenschaft. S. 280-290. Berlin
- Schröder, A./Schmitt, B. (1988): Soziale Unterstützung. In: Brüderl, L. (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. S. 149-159. Weinheim/München
- Schütze, F. (1978): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien. 2. Aufl. Bielefeld
- Schulze, H. (1987): Dysfluency - Syndrome. Forschungsbericht Nr. 14. Phoniatische Ambulanz der Universität Ulm. Ulm
- Schulze, H. (1989): Stottern und Interaktion. Phoniatische Ambulanz der Universität Ulm. Ulm
- Schulze, H. (1992): Stottern und familiäre Interaktion. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 5. Störungen der Redefähigkeit. S. 83-104. Berlin
- Schulze, H./Johannsen, H. S. (1986): Stottern bei Kindern im Vorschulalter. Theorie-Diagnostik-Theorie. Phoniatische Ambulanz der Universität Ulm. Ulm
- Schwarzer, R. (Hrsg.) (1990a): Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen/Toronto/Zürich
- Schwarzer, R. (1990b): Gesundheitspsychologie. Einführung in das Thema. In: Schwarzer, R. (Hrsg.) (1990a): Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. S. 3-23. Göttingen. Toronto/Zürich
- Schwarzer, R. (1992): Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Gesundheitspsychologie. Bd. 1. Göttingen/Toronto/Zürich
- Schwarzer, R. (1993): Streß, Angst und Handlungsregulation. 3. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart/ Berlin/Köln
- Schwarzer, R./Leppin, A. (1991): Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.) Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. S. 175-189. Weinheim /München
- Seligmann, M. E. P. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München
- Selye, H. (1957): Stress beherrscht unser Leben. Düsseldorf

- Selye, H. (1988): Streß. Bewältigung und Lebensgewinn. München/Zürich
- Sembill, D. (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit. Göttingen
- Sheehan, J. (1970): Stuttering. Research and Therapy. New York
- St. Louis, K. O. (1991): The stuttering/articulations disorders connection. In: Peters, H. F. M./Hulstijn, W./Starkweather, C. W. (Ed.): Speech Motor Control and Stuttering. S. 393-399. Amsterdam/Oxford/New York
- Starkweather, C. W. (1980): Speech Fluency and its Development in Normal Children. Speech and language. Advances in Basic Research and Practice. Vol. 4. New York
- Starkweather, C. W. (1987): Fluency and Stuttering. Englewood Cliffs
- Starkweather, C. W. (1991): The language-motor Interface in stuttering children. In: Peters, H. F. M./Hulstijn, W./Starkweather C.W. (Ed.): Speech Motor Control and Stuttering. S. 385-391. Amsterdam/Oxford/New York
- Starkweather, C. W. (1993): Issues in the efficiency of treatment for fluency disorders. Journal of Fluency Disorders 18. S. 151-168
- Starkweather, C. W./Givens-Ackermann, J. (1997): Stuttering. Pro Ed. Austin. Texas
- Starkweather, C. W./Gottwald, R.S. (1990): The demands and capacities model II: Clinical applications. J. Fluency Disord. 15. S. 143-157
- Stecker, H.-W. (1987): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des Selbsthilfegedankens in der Therapie des Stotterns. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte e.V. (Hrsg.): Kommunikation zwischen Partnern. S. 51-69. Solingen
- Szagan, G. (1991): Sprachentwicklung beim Kind. 4. Aufl. München
- Tausch, R. (1993): Hilfen bei Streß und Belastung. Reinbek bei Hamburg
- Terhart, E. (1993): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 27-42. Weinheim/München.
- Timm, W. (1985a): Behinderte Menschen als ‚kritische Konsumenten‘ sozialer Dienstleistungen. In: BAG Hilfe für Behinderte (Hrsg.): Für ein selbstbestimmtes Leben. Werte und Zielvorstellungen in der Behindertenarbeit. S. 9-22. Düsseldorf
- Timm, W. (1985b): Soziologische Aspekte von Sehstörungen. In: Rath, W./Hudel-Mayer, D. (Hrsg.): Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Behindertenhilfe. Bd. 2. S. 535-568. Berlin
- Tröster, H. (1988): Interaktionsspannungen zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten. Verbales und nonverbales Verhalten gegenüber Körperbehinderten. Göttingen/Toronto/Zürich
- Tröster, H. (1990): Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschungen. Bern.
- Ulich, D. u.a. (1982): Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern. Arbeitsbericht III. München
- Updike, J. (1995): Selbst-Bewußtsein. Reinbek bei Hamburg
- Van Riper, C. (1971): The Nature of Stuttering. Englewood Cliffs.
- Van Riper, C. (1973): The treatment of stuttering. Englewood Cliffs.
- Van Riper, C. (1984): Artikulationsstörungen. Berlin

- Wall, M. J./Myers, F. L. (1982): A review of linguistic factors associated with early childhood stuttering. *Journal of Communication Disorders* 15. S. 441-449
- Watzlawick, P. (1991): Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* S. 91-110. München
- Weber, H./Knapp-Glatzel, B. (1988): Alltagsbelastungen. In: Brüderl, L.: *Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigungs- und Entwicklungsforschung.* S. 140-157. Weinheim/ München
- Weikert, K. (1996): *Stottern. Belastung und Bewältigung im Lebenslauf.* Köln
- Weikert, K. (2001): *Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen.* In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder.* S. 160-172. Stuttgart/Berlin/Köln
- Weiss, T./Haertel-Weiss, G. (1995): *Familientherapie ohne Familie. Kurztherapie mit Einzelpatienten.* 3. Aufl. München. Zürich
- Weissenborn, J.: *Untersuchungen zum frühkindlichen Spracherwerb: Ergebnisse und Konsequenzen für das Verständnis von Sprachentwicklungsstörungen.* In: de Langen-Müller, U./Iven, C./Maihack, V. (Hrsg.) (2003): *Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0 bis 4 Jahren. Tagungsbericht zum 4. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 17. und 18. Januar in Fulda.* S. 29-50. Köln
- Welz, R. (1974): *Probleme der Mehrebenenanalyse.* *Soziale Welt* 2. S. 169-185
- Wendlandt, W. (1975): *Die Resozialisierung des erwachsenen Stotterers.* Berlin
- Wendlandt, W. (1984): *Zum Beispiel Stottern. Stolperdrähte, Sackgassen und Lichtblicke im Therapiealltag.* München
- Wendlandt, W. (1992): *Sprachstörungen im Kindesalter.* Stuttgart
- Wendlandt, W. (1994): *Stottern ins Rollen bringen. Die Kiesel des Demosthenes.* Köln
- Wendlandt, W. (1995): *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung.* 2. Aufl. Stuttgart/New York
- Wilk, L./Bacher, J. (1994) (Hrsg.): *Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung.* Opladen
- Wingate, M. E. (1979): *The Loi of Stuttering Occurrence.* *Journal of Communication Disorders* 12. S. 283-258
- Wirth, G. (2000): *Sprachstörungen. Sprechstörungen. Kindliche Hörstörungen.* Köln
- Witzel, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt/Main
- Wocken, H. (1983a): *Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern.* Heidelberg
- Wocken, H. (1983b): *Untersuchungen zur sozialen Distanz zwischen Hauptschülern und Sonderschülern.* *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete* 52. S. 467-490
- Wöhler, K. (1982): *Behinderung als Systemzeugnis.* In: Albrecht, G./Brusten, M. (Hrsg.): *Soziale Probleme und soziale Kontrolle.* S. 112-123. Opladen
- Wolf, H. E. (1969): *Soziologie der Vorurteile. Zur methodischen Problematik der Forschung und Theoriebildung.* In: König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band II.* S. 912-960. Stuttgart

- World Health Organization (1980): International classification of impairments, disabilities, and handicaps. WHO. Genf
- World Health Organization (2001) (ICIDH): International classification of impairments, disabilities, and handicaps. WHO. Genf
- Yairi, E./Ambrose, N. (1992): Onset of stuttering in preschool children – selected factors. *Journal of Speech and Hearing Research* 35. S. 782-788
- Zeiber, H. (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16. S. 26-46
- Zeiber, H. J./Zeiber, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Lernen im Alltag von Großstadtkindern. München/Weinheim
- Zeil-Fahlbusch, E. (1983): Perspektivität und Dezentrierung. Philosophische Überlegungen zur genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets. Würzburg
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. (1996) (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München
- Zollinger, B. (1991): Spracherwerbsstörungen. Bern/Stuttgart

Abstract zur Dissertation

<p>Theoretische Überlegungen zur Entwicklung von Sprech(un)flüssigkeiten und Stottern und eine qualitativ-empirische Studie zu Perspektiven zum Thema Stottern von 4- bis 6-jährigen Kindern einer Kindertagesstätte</p>

Stottern ist die auch unter Laien bekannteste und historisch mit als erste beschriebene Sprach- und Kommunikationsstörung. Dabei ist sowohl die fachwissenschaftliche als auch die therapeutische Auseinandersetzung mit dieser Störung der Sprechflüssigkeit von vielfältigen Annahmen, Meinungen und tradierten Vorstellungen geprägt, die sich trotz moderner Erkenntnisse zur Genese des Störungsbildes hartnäckig halten. Eine besondere Rolle bei der Einschätzung des Schweregrades und der individuellen Beeinträchtigungen durch das Stottern spielt dabei ein psychologisierendes Bild von stotternden Menschen, bei dem von einer stockenden Sprechweise auf negative (psychische und psychosoziale) Eigenschaften wie Gehemmtheit, Kontaktscheu, Nervosität, Neurotizismus etc. geschlossen wird. Die Einstellungen der Interaktionspartner gegenüber stotternden Menschen können ganz erheblich zu deren Belastungen in Kommunikationssituationen beitragen und stellen erhöhte Anforderungen an das Bewältigungshandeln der Betroffenen.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Erforschung von Sichtweisen bezogen auf Menschen, die stottern, leisten. Ausgehend von erkenntnistheoretischen Überlegungen und der Darstellung aktueller Forschungsannahmen und Diskussionen zum Themenkreis Entwicklung von Sprechunflüssigkeiten und Stottern wird ein qualitatives Forschungskonzept vorgelegt, bei dem die individuellen Perspektiven von Vorschulkindern zum Phänomen Stottern untersucht werden sollen. Damit wird den Fragen nachgegangen, ob Vorschulkinder Sprechunflüssigkeiten und Stottern wahrnehmen, ob sie sie als störend empfinden und ob sie über das Stottern bereits subjektive Theorien gebildet haben.

Anhand einer Untersuchung mit qualitativen Interviews kann gezeigt werden, dass Vorurteilsbildungen und Stigmatisierungsprozesse im Vorschulalter noch keinesfalls so generalisiert sind wie dies in der Fachliteratur zum Stottern angenommen wird. Im Gegenteil wird deutlich, dass die meisten Kinder im Vorschulalter Sprechunflüssigkeiten tolerieren und dass nur wenige Kinder bereits über Ursachenannahmen verfügen, die die emotionale Befindlichkeit der stotternden Personen bewerten. Die vorliegende Studie zeigt auf, dass im Vorschulalter noch mit wenigen negativen sozialen Bewertungen und Reaktionen auf Stottern zu rechnen ist. Als Folge dieser Ergebnisse lassen sich Konsequenzen für die präventive Arbeit herleiten.

Dissertation abstract

**Title: Theoretical reflections on the development of speech disfluencies and stuttering
and a qualitative empirical study on 4 to 6 year old preschool children
toward their perspectives on stuttering**

Stuttering is the even in laity most well-known and historical proved speech and communication disorder. Hence both the scientific and the therapeutically approach to this fluency disorder are characterized by a wide variety of suppositions, opinions, and traditional pictures that persist regardless of actual knowledge of the development of stuttering. The often psychologically interpreted picture of the stuttering person is of special significance for the process of assessing the disorder and the stuttering person: the interrupted speech is seen as a sign of negative (psychic or psychosocial) traits of character in the stuttering person, such as inhibittance, lack of contact building, nervousness, or neurosis. The attitudes of the interaction partners towards stuttering persons might play an important role in their experiences of communicative stress and put special demands on their coping strategies.

The present study tries to make a contribution to the research of perspectives on stuttering persons. Based on the authors epistemological foundation and speech and language sciences the study focuses on actual research in the field of the development of speech disfluencies and stuttering. It presents a qualitative research design which examines the individual perspectives of preschool children on fluency disorders and stuttering. The study investigates if preschool children are able to detect disfluencies and stuttering, if they are disturbed by this perception, and if they have developed theories about the cause of stuttering.

With this investigation, which was carried out using qualitative interview techniques, it can be shown that prejudices and processes of stigmatization are very low in preschool age children, in contrary to the suppositions in speech and language literature. Most of the preschool children are tolerant of fluency disorders and only few of

the interviewed children have theories about the causes of stuttering with which they judge the emotional condition of stuttering persons. The study shows that in pre-school age there is very little reason to presume negative social attitudes towards stuttering and that processes of stigmatization against stuttering persons are likely to start at a later age. As a consequence, these results lead to suggestions for the prevention of stuttering.

**Bernd Hansen Dipl.Päd.
Institut für Heilpädagogik
Philosophische Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Olshausenstr. 75
24118 Kiel**

Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes habe ich Unterstützungsleistungen von folgenden Personen erhalten: -----

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Kiel, 17.01.2005

Bernd Hansen

M A T E R I A L B A N D

**Theoretische Überlegungen
zur Entwicklung von
Sprech(un)flüssigkeiten und Stottern
und
eine qualitativ-empirische Studie
zu Perspektiven zum Thema Stottern
von 4- bis 6-jährigen Kindern einer Kindertagesstätte**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
an der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Dipl.-Päd. Bernd Hansen

Kiel, im Januar 2005

Inhaltsverzeichnis

1.	Transkripte der durchgeführten Interviews⁴	T 0
1.0	Liste der verwendeten Zeichen und Konventionen für die Transkription	T 0
1.1	Kind 1, Sinja	T 1
1.2	Kind 2, Julian	T 6
1.3	Kind 3, Christina	T 9
1.4	Kind 4, Anna	T14
1.5	Kind 5, Esther	T19
1.6	Kind 6, Julia	T22
1.7	Kind 7, Constanze	T30
1.8	Kind 8, Jonas	T36
1.9	Kind 9, Olaf	T40
1.10	Kind 10, Tobias	T46
1.11	Kind 11, Frank	T48
1.12	Kind 12, Nico	T51
1.13	Kind 13, Kevin	T55
1.14	Kind 14, Pina	T58
1.15	Kind 15, Torben	T62
1.16	Kind 16, Elisa	T66
1.17	Kind 17, Bastian	T69
1.18	Kind 18, Sonja	T73
1.19	Kind 19, Kati	T76
1.20	Kind 20, Marie	T79
1.21	Kind 21, Sven	T82
1.22	Kind 22, Lisa	T88
1.23	Kind 23, Sarah	T92
1.24	Kind 24, Nica	T96

⁴ Alle Kinder wurden anonymisiert.

2.	Tabellarische Übersichten der Kategorien pro Kind	T 98
2.1	Kind 1, Sinja	T 98
2.2	Kind 2, Julian	T 99
2.3	Kind 3, Christina	T100
2.4	Kind 4, Anna	T101
2.5	Kind 5, Esther	T102
2.6	Kind 6, Julia	T103
2.7	Kind 7, Constanze	T104
2.8	Kind 8, Jonas	T105
2.9	Kind 9, Olaf	T106
2.10	Kind 10, Tobias	T107
2.11	Kind 11, Frank	T108
2.12	Kind 12, Nico	T109
2.13	Kind 13, Kevin	T110
2.14	Kind 14, Pina	T111
2.15	Kind 15, Torben	T112
2.16	Kind 16, Elisa	T113
2.17	Kind 17, Bastian	T114
2.18	Kind 18, Sonja	T115
2.19	Kind 19, Kati	T116
2.20	Kind 20, Marie	T117
2.21	Kind 21, Sven	T118
2.22	Kind 22, Lisa	T119
2.23	Kind 23, Sarah	T120
2.24	Kind 24, Nica	T121

1. Transkripte der durchgeführten Interviews

1.0 Liste der verwendeten Zeichen und Konventionen für die Transkription

S	Name des Sprechers/der Sprecherin (hier: des Kindes - anonymisiert)
I	Interviewer
LACHT	nonverbale Handlungen, Aktionen, Ereignisse in Großbuchstaben
...	Pause von 3 Sekunden (pro Sekunde ein Punkt)
..6...	Bei mehr als 5 Sekunden Pause wird die Anzahl über den 5 Punkten notiert, d.h. in diesem Fall 6 Sekunden Pause
ham/warn	literarische Umschrift (haben, waren)
'ne	wird verwendet, um Auslassungen von Silben oder Lauten zu markieren (hier statt „eine Menge“ → „'ne Menge“ ; wichtig zur Abgrenzung vom „ne“ einer tag-question wie z.B. „Du meinst Marie, ne?“)
∨	
hm	einverstanden
^	
hm	verneinend
—	
hm	vielleicht, aber
/	
hm	wieso das denn?
\	
hm	das ist ja merkwürdig
/	Abbruch
()	das Gesprochene wurde nicht verstanden

1.1 Kind 1, Sinja (6 Jahre)

1 S:

2 I: Was ist dir denn aufgefallen, Sinja? An dem Film. Was ist dir aufgefallen? Was

3 S: Warn Bauernhof. .. Kühe.

4 I: war da los? Da war ein Bauernhof, genau. Und was noch?

5 S: Schweine. Und Trecker.

6 I: Kühe, hm. [∨] Schweine, ja. Und Trecker, genau. .. Hast du

7 S: ...6.. Die spielen.

8 I: noch was gesehen? [∨] Hm. Was machen denn die Kinder da? Die

9 S:

10 I: spielen, ja? Oh, die spielen? Alle vier spielen? Ja? Hm. Und .. wie sprechen [∨]

11 S: .. Ganz ängstlich.

12 I: denn die Kinder da beim Spielen? [∨] Ganz ängstlich. Hm, jaha. Woran

13 S: ...

14 I: hast du das denn gemerkt, Sinja? Ganz vorsichtig, ja? Kannst du das mal

15 S:

SCHÜTTELT KOPF

16 I: nachmachen, wie die sprechen? Kann man gar nicht, ne! Geht nicht, hm? Mensch,

∨

17 S:

..

18 I: ganz ängstlich, hm. .. Kennst du auch jemanden, der so spricht, Sinja? So ängstlich?

∨

19 S:

..

..

^
Ehmehm.

20 I: Kennst keinen? Sprichst du manchmal so? Auch nicht? Nee. .. Was

21 S:

...

..12...

22 I: glaubst du denn, warum sprechen die denn so ängstlich? Was glaubst du?

23 S:

24 I: Kann man so nicht sagen? Kannst du so nicht sagen, hm? Ja? Hm. Wer spricht denn

∨

25 S:

26 I: ganz ängstlich von denen hier? Guck mal, guck dir die noch mal an: Anna, Tim,

27 S:

....

NICKT

28 I: Jonas, Marie. Hm, Marie und Anna, ja? Die sprechen ganz ängstlich? Ahh, siehst

∨

29 S:

NICKT

30 I: du, Mensch. .. Hast du schon mal das Wort Stottern gehört? Kennst du das? Was

31 S: ..8... NICKT

32 I: ist das denn? Du? Hast du das schon mal gehört? Und da hast du noch mal

33 S:

34 I: genickt, ne, und gesagt ja. Irgendwo hast du das schon mal gehört, hm. Kannst du

35 S: ..10...

36 I: dich noch erinnern, wo du das gehört hast? Was ist denn das bloß . Stottern?

37 S:

38 I: Schwer zu sagen, ja? Und gehört hast du's schon? Hm, okay, gut. . Was hat dir

39 S: .. Das mit dem Trecker.

40 I: denn an dem Film gefallen, was fandst du denn gut? Das

41 S: SCHÜTTELT KOPF

42 I: mit dem Trecker, aha. Spielst du auch gerne mit Treckern? .. Gar nicht? LACHT Gar

43 S: Barbies.

44 I: nicht? . Womit spielst du denn gerne? Mit Barbies. Ja, die warn da ja nun

45 S: NICKT

46 I: gar nicht dabei diesmal. . Mensch , hast du auch Barbies zu Hause? .. Ja, welche hast

47 S: Eine mit ganz langen Haaren. Eine Prinzessin. . Und sonst noch

48 I: du denn? Aha. Oh.

49 S: ganz normale Barbies.

50 I: Ganz normale Barbies? Aber die mit langen Haaren und die

51 S:

52 I: Prinzessin, die sind was ganz Besonderes, ja? Die magst du am liebsten? Hat sie/

53 S:

54 I: hat die Prinzessin auch eine Krone auf, ja? Und hat die . Barbie mit den langen

55 S: ..SCHÜTTELT KOPF

56 I: Haaren auch einen Hut auf? Die darf gar keinen Hut haben? Hmhm. Haben die denn

57 S: ... Die ham kein Namen.

58 I: auch Namen oder heißen die Barbie? Die haben keinen

59 S:

60 I: Namen? Heißen alle Barbie, ja? Okay, klasse! Hast du ganz toll gemacht, ja? Guck

61 S: Gut.

62 I: mal, jetzt sind wir schon fertig. . Und wie fandst du das? Ja? Gut, alles klar.

63 S:

64 I: Schön! Dann darfst du jetzt wieder nach draußen zum Spielen gehen, Sinja, ja?

65 S:

66 I: Okay.

1.2 Kind 2, Julian (4 Jahre)

1 J: Gut.

2 I: Mensch , .. wie fandst du denn den Film, Julian? Ja? . Mochtest du das sehen, was

3 J: ..7...

4 I: da passierte, ja? Was ist dir denn aufgefallen, du? Erzähl doch mal, was

5 J: ..8...

6 I: hast du gesehen, Julian? . Was war da los? Die hatten ja 'ne Menge Spielsachen da,

7 J: ...

8 I: ne? . Mensch und die haben richtig miteinander gespielt. Was war denn da los in

9 J: ..6...

10 I: dem Film, du? Guck mal, da können wir ruhig noch mal gucken. Was haben die

11 J:

12 I: denn da gemacht? Haben die 'n Bild gemalt . zum Beispiel . oder haben die was

13 J: ..8...

14 I: anderes gemacht? Also, ich glaub ja, dass sie mit dem Bauernhof gespielt

15 J: NICKT ..

16 I: haben. . Stimmt das, ja? Und was hatten sie denn da alles dabei? Du

17 J: NICKT

18 I: kannst dich noch erinnern? Ja, was war das? Ich glaub, ein Schwein?

19 J: Eine Kuh. ..

20 I: Was glaubst du, was noch? Eine Kuh. Ich glaub / was hatten sie noch?

21 J:

22 I: Ach, solche Sachen wie oh, guck mal, diese, die da so immer fahren können. . Wie

23 J: 'n Trecker.

24 I: heißen denn die noch? Ach, Trecker auch? Genau. Aha. Hm. Und dann

25 J: NICKT

26 I: haben sie miteinander gespielt? Ja? Hm. . Und, ähm, wie sprechen denn die

27 J: Ich weiß nicht.

28 I: Kinder in dem Spiel hier, das du gesehen hast? Julian? Is Das

29 J: SCHÜTTELT KOPF

30 I: weißt du nicht? Ist dir gar nichts aufgefallen, ja? Hm, okay. Hast du eigentlich

31 J:

SCHÜTTELT KOPF

32 I: schon mal das Wort Stottern gehört? Noch nie? Noch nie gehört, na siehst du.

33 J:

Gut.

NICKT

34 I: Das ist ja klasse. . Wie fandst denn den Film? Den mochtest du? Was fandst

35 J:

...

ZEIGT AUF TIM

36 I: du denn am tollsten? Wen magst du denn am liebsten? .. Tim, ja? . Den findest du

37 J:

...9..

NICKT

38 I: toll? . Aha. Und wen magst du gar nicht? Sind die alle ganz nett? Hm, gut.

39 J:

40 I: Siehst du, dann bist du jetzt schon fertig, ja? Danke schön, ja? Hast du ganz

41 J:

42 I: ganz klasse gemacht, du. Ganz toll. Schön, ne!

1.3 Kind 3, Christina (4 Jahre)

1 C:

2 I: Ha, Mensch, schon vorbei, war ganz kurz. Wollen wir noch mal gucken, wer

3 C: NICKT .. SCHÜTTELT KOPF

4 I: mitgespielt hat? Guck mal, erkennst du die wieder? Aus dem Film? Guck mal, das

5 C:

6 I: war Anna. Dann sag ich dir das einfach noch mal Tim, ja? Das ist Jonas. Und ganz

7 C: Hm. Da [∨]

8 I: außen, das war Marie, ja? Guck mal, da ist noch mal der Bauernhof, ne? Gut.

9 C: sind alle die Tiere. Und da 's der Trecker. Schwein. Die Kuh.

10 I: Da sind alle die Tiere. Genau, richtig. Genau. Hm. [∨]

11 C: Noch ein Trecker. Und der Bauerhaus.

12 I: Klasse. Siehst du, Mensch. Wollen wir uns den Film noch einmal

13 C: Ja. Jo.

14 I: angucken? Ja, einverstanden? Gut, dann gucken wir uns den noch mal an. Wollen

15 C:

∨
Hm.

16 I: wir noch mal sehen, was Anna, Tim, Jonas und Marie so machen, ne? ()

17 C:

Könn auch festhalten.

18 I: behalten () gucken. Jetzt geht's gleich los. ...

Das kannst du

19 C:

20 I: auch, ja. Jetzt.

(Unterbrechung; Film wird zum zweiten Mal geguckt.)

21 C:

^
Ehmehm.

22 I: Siehste. . Was ist dir denn aufgefallen, Christina? . Ist dir was aufgefallen?

23 C:

^
Ehmehm.

24 I: Ja?

Nee, gar nichts? . Erzähl doch mal, was hast du denn da gesehen in

25 C:

Weiß ich nich.

26 I: dem Film?

Das war ja vorhin schon 'ne ganze Menge, hast du

27 C:

..

28 I: ja schon erzählt. Was hast du alles gesehen in dem Film? Wollen wir noch mal

29 C: ... Menschen.

30 I: gucken, ja? Was hast du denn gesehen? Menschen, richtig, genau.

31 C: Und das sind Tiere und ein Trecker.

32 I: Und ein Trecker, ja, hm. Und . was haben die

33 C: Weiß ich nicht. Haben gespielt.

34 I: Menschen denn gemacht? Die haben gespielt. So wie

35 C:

36 I: du hier im Kindergarten manchmal. Die haben gespielt, ja, genau, siehst du. Und

37 C: Weiß ich nicht. ..

38 I: ähm . wie sprechen denn die Menschen in dem Spiel? Wie

39 C: Hallooo, wach. Nö. .. Schläfst du denn?

40 I: sprechen die? LACHT Hallo, wach? LACHT

41 C: Hallo aufwachen! Anna, steh jetzt auf. Hallo.

42 I: Dann kann ich ja noch mal fragen, wenn du ganz wach bist.

43 C: Ja, jetzt ist der Kopf endlich

44 I: LACHT Bist doch wach, ne?

46 C: besser. ..

47 I: LACHT Jetzt ist er wach, genau. Wen magst du denn am liebsten von denen? Wen

48 C: ZEIGT MARIE UND ANNA

49 I: findest du am nettesten? Marie und Anna, ja? Die sind . ganz nett? Was magst du

50 C: Weiß ich nich. [^] Ehmehm. [∨] Hm.

51 I: denn an denen . am liebsten? Was findest du gut? Die Haare . .

52 C: [∨] Hm. ..

53 I: zum Beispiel. . Aber die beiden magst du am liebsten? [∨] Ja, richtig? Hm? Okay.

54 C: [^] Ehmehm.

55 I: Gut. Und ähm . hast du schon mal das Wort Stottern gehört? Hast du noch nie

56 C: .. NICKT

57 I: gehört? [∨] Hm, siehste. Das ist in Ordnung. Alles klar, ja? Das war's

1.4 Kind 4, Anna (5 Jahre)

1 A: Die Ferkeln warn gar nicht

2 I: Was ist dir denn aufgefallen an dem Film, Anna ?

3 A: da drin.

Hm.

4 I: Nee. Die Ferkel waren da nicht drin? Ehmehm. Ist dir noch was aufge-

5 A: Hm. . hm. Die eine gesagt hat, das ist mein Trecker.

6 I: fallen an dem Film?

∨
Hm. .

7 A:

Sie wollte die Schweine

8 I: Genau. ... Richtig, das ist mein Trecker. Was wollte sie denn?

9 A: damit füttern.

10 I: Ach so, ahja, hm, erzähl doch mal weiter, was du noch alles gesehen

11 A:

SCHLUCKT Dass, ... das Dach

12 I: hast. Was hast du noch alles gesehen und gehört?

13 A: plötzlich aufgegangen is.

Eigentlich geht man ja in der Tür rein.

14 I:

Ach so, ja.

∨
Hm.

15 A: Ich geh nicht ins Dach.

16 I: LACHT Genau. LACHT . Ja.

LACHT Nee, das ist nun gar

17 A: Nee. LACHT

18 I: nicht möglich nicht zu Hause?

∨
LACHT Ja, ehm. Ist dir noch was auf-

19 A: Da warn zwei Trecker.

20 I: gefallen? Hast du noch was gesehen, Anna?

Ach,

21 A: ∨
Hm. 'N roter und 'n grüner.

22 I: zwei sogar, hm?

Genau, ähm, ja, ja, hm. ... Und.. wie

23 A: Wie normale Kinder.

24 I: haben die Kinder denn gesprochen .. beim Spielen?

∨ ∨
Ehm. Ehm.

25 A: LACHT Hm, hm, weiß ich nicht.

∨
26 I: Ehm. Sprichst du auch manchmal so?

∨
Hm. Also,

27 A: ∨
Hm.

28 I: die haben wie normale Kinder gesprochen? So, wie die Kinder hier im

29 A: Anna.

∨
30 I: Kindergarten? Ähm, hm, gut. Wen magst du denn am liebsten von den vieren?

31 A: Weil ich auch mit Vorname Anna heiß. LACHT

32 I: Anna? Jaaa, das hab ich mir fast

33 A: LACHT

34 I: gedacht du, siehst du, genau. Das ist ganz schön nicht, wenn jemand auch so

35 A: Ja! LACHT Ja.

36 I: heißt?! Ja, hm. [∨] Gibt's denn auch eine Anna im Kindergarten? Ja?

37 A: Bei den Dinos noch. Pin-guin-gruppe.

38 I: Ach bei den Dinos, genau. Du bist in der ...? Ach so,

39 A: [∨] Hm.

40 I: siehst du. Hmhm, in der Pinguingruppe, siehst du. Hm. [∨] Ähmm, sag mal Anja, äh,

41 A: ^{^ ^} Ehm, ehm.

42 I: hast du schon mal das Wort Stottern gehört? Noch nie gehört? Was

43 A: Hm? ^{^ ^} Ehm. Ehm.

44 I: könnte das denn sein, Stottern? Hast du eine Idee? [∨] Gar nicht? Hm,

45 A: Hm, hm?

46 I: gut, okay, prima. Was machst du denn jetzt gleich, wenn du rausgehst?

47 A: Weiß ich noch nich. Hm. Ich hab auch zwei Pflaster.

48 I: Hm, irgendwas Schönes? Ja?

49 A: Hm. Am Bein, da hab ich gestern

50 I: Du hast zwei Pflaster. Wieso hast du denn zwei. ..

51 A: 'ne Warze weggemacht, da hab ich gar nich geweint und 'ne Impfung, da hab

52 I: Hm

53 A: ich auch gar nich geweint.

54 I: Hm, Mensch. .. Das ist gut, wenn man denn nicht weint?

55 A: Hm.

56 I: Ja, hm, gut. ... Hast du ganz toll gemacht. Wir sind nämlich fertig, hier schon,

57 A: LACHT Gut. Hm.

58 I: ja. Wie fandst du den Film? Ja? Hat Spaß gemacht? Was war das

59 A: Dass, dass, ... das Dach aufgegangen is.

60 I: Tollste an dem Film? Was war das Schönste?

61 A:

∨
Hm.

62 I: LACHT Ja. LACHT Das ist etwas ganz Besonderes, ja? Gut, okay, danke schön.

63 A: Hm.

∨
Tschüß.

64 I: Ja? Mach's gut und viel Spaß noch. Tschüß.

1.5 Kind 5, Esther (4 Jahre)

1 E: ...6.. LACHT

2 I: Was ist dir aufgefallen an dem Film, Esther? Was ist dir aufgefallen?

3 E: .. LACHT

4 I: Ist dir was aufgefallen? Erzähl doch mal, was du gesehen hast!

5 E:

6 I: Was ist denn da passiert? Was ist da los? Was konnte man alles in dem Film

7 E: ...6.. LACHT ..

8 I: sehen, Esther? Da gab's ja 'ne Menge. Was haben die Kinder gemacht?

9 E: SCHÜTTELT KOPF

10 I: Also, ich glaub, die haben mit „Legos“ gespielt. Stimmt das? Nee? Nee, ist

11 E: SCHÜTTELT KOPF LACHT ...

12 I: ganz falsch, ne! Was hast du denn da gesehen?

13 E: Puppen. ..

14 I: Was gab's da alles im Film, Esther? Genau, Puppen, richtig. Was noch?

15 E: Tiere.

16 I: Ja, noch mehr? Puppen und Tiere? Tiere, genau. . Und was haben die Kin-

17 E: Mit den Tiern gespielt.

18 I: der gemacht? Genau, mit den Tieren gespielt. .. Wie

19 E: Ganz normal.

20 I: sprechen denn die Kinder beim Spielen, du? Ganz normal, hm, hm. .
v v

21 E: Ganz normal. ...

22 I: Sprichst du auch so, ja? Hm, genau. LACHT Hast du schon mal ..

23 E:

24 I: das Wort Stottern gehört? Was könnte das denn sein, Stottern? Was meinst du?

25 E: Weiß ich nich. LACHT BESCHÄFTIGT SICH MIT SEINEN BEINEN

26 I: Hm. Kannst du dir gar nichts darunter vorstellen? Ja? . Ist das

27 E: .. Ja! Ja! ..

28 I: ein komisches Wort? Ja? LACHT Kennst du noch gar nicht? Hm, siehst

29 E:

30 I: du . . prima. Das hast du ganz toll gemacht, Esther! Schön, dass du dich getraut hast

31 E:

Gut.

32 I: hierher zu kommen! . Wie fandst du den Film denn? Ja. . Was war denn das

33 E:

Alles.

34 I: Tollste an dem Film? Alles. Richtig, alles so, ja? Und wen magst du davon

35 E:

ZEIGT ANNA

36 I: am liebsten? Die Anna. Ja? Ist das richtig, sie hier? Magst du auch jemanden gar

37 E:

...6..

38 I: nicht so ... von den vieren? Also, Anna magst du am liebsten? . Ja, klasse,

39 E:

Ja.

40 I: gut! Dann darfst du jetzt wieder spielen. Und ich sag ‚Vielen Dank‘, ja! Danke

41 E:

42 I: schön. . Esther! Tschüß!

1.6 Kind 6, Julia (5 Jahre)

1 J:

2 I: Guck mal, Julia, das sind die noch mal. Erkennst du sie wieder? Wollen wir uns

3 J:

.....

∨
Hm.

4 I: ein bisschen dichter ransetzen? Guck mal, das ist Anna. Das ist Tim, das

5 J:

6 I: ist Jonas . und das ist Marie. ... Was ist dir denn aufgefallen, du, an dem Film? Hast

7 J:

..

.. Das weiß ich gar nicht mehr.

8 I: du vorhin schon gesagt . Ist dir was aufgefallen?

Joa.

9 J:

... SCHNAUFT

10 I: Erzähl doch einfach mal, was du gesehen hast in dem Film.

∨
11 J: Hm, also da hab ich gesehn, dass die auf dem Tisch spielen.

Und das

12 B:

∨ ∨
Ehm. Hm

13 J: fand ich schon mal ganz komisch.

..

14 I:

Joa. Was, was war denn da komisch dran? Die

15 J: Hm. Ich spiel immer auf 'm Fußboden.

16 I: spielen auf dem Tisch, ja.

LACHT Ja, ne.

17 J: ..

∨ ∨
Hm, hm.

Und das

∨
18 I: Ehm. Und du spielst nicht auf dem Tisch?

LACHT Ja, ehm.

Was

19 J: Ja, ich hab gesehen, wie der das Hausdach hoch-

20 I: hast du denn noch so gesehen?

21 J: geklappt hat.

∨
Hm. . Und das find ich auch ganz

∨ ∨
22 I: Ehm.Ehm. Umgeklappt.

∨
Ehm.

23 J: schön komisch.

24 I: Das findest du auch komisch? Was ist denn daran komisch, du, dass je-

25 J: ... Hm. Ich hab noch nie ein Haus gesehen, das

26 I: mand das Hausdach umklappt?

27 J: man umklappen kann.

Auch kein Spielhaus.

28 I:

LACHT

Ja, ja. Das ist das erste Mal,

∨
29 J: Hm.

Und das Komische find ich daran, dass

∨
30 I: dass du so was gesehen hast? Hm, ja.

31 J: das 'nen normales Haus ist. ..
Hm. Aber

32 I: Ja? So wie das jetzt aussieht? Ehm. Hm.

33 J: was mir aufgefallen ist, das weiß ich jetzt nicht mehr.

34 I: Hm. Hast du noch mehr

35 J: Ich weiß es nicht. Hm. Ich hab noch gesehen SCHNAUFT

36 I: gesehen? Hm.

37 J: aber das weiß ich nicht mehr.

38 I: Hm. Du Julia, wie sprechen die Kinder in dem

39 J: Hm. Das weiß ich nicht.

40 I: Spiel? . Wie sprechen die Kinder? Ehm. Wollen wir uns

41 J: Hm.

42 I: das noch mal angucken? Ja? Dann gucken wir uns das noch mal an. So . jetzt

43 J:

44 I: kommt der Film gleich. ...

(FILM WIRD ZUM ZWEITEN MAL GEZEIGT)

45 J: . Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern.

46 I: Siehste.

Ach? Ehm.

47 J: Wenn man, wenn man, wenn man noch nicht so

∨

48 I: Ehm. . Was ist das denn, Stottern?

∨

Hm.

49 J: gut sprechen kann.

∨ ∨ ∨

50 I: Ehm. Hmhm. Kennst du denn jemanden, der so spricht? . Kennst

51 J: Ja. Meine Schwester spricht manchmal so, als sie noch nicht so gut

52 I: du jemand? Ja ?

53 J : sprechen konnte. Da stotterte sie ein bisschen.

54 I : Ach so.

∨

.. Hm. Aber das ist jetzt

55 J: Hm.

∨

∨

.. Hm. Das fällt mir

56 I: vorbei? Ehm, ehm. Und sprichst du auch manchmal so?

∨ ∨

57 J: manchmal gar nicht auf, aber ich glaub schon.

58 I:

∨ ∨

Ehm, hm. Was glaubst du denn, da

59 J:

60 I: müssen wir noch mal gucken, da hast du ja was beobachtet, warum sprechen die

61 J: Das weiß ich nun gar nicht.

... Hm.

62 I: denn so?

Ja, warum sie also stottern.

Gar nicht

63 J:

^ ^
Hmhm.

64 I: so einfach zu beantworten?

∨ ∨
Hm, hm.

Wen von denen magst du denn

65 J: Äh, die. ZEIGT MARIE

66 I: am liebsten?

∨
Zeigst du noch mal. . Die Marie? Hm. Hast du gesagt, dass die

67 J:

.. Also, ich finde am meisten

68 I: ganz schön stottern? Wer von denen stottert denn?

69 J: der da. ZEIGT TIM

∨
Hm.

∨
Hm.

70 I: Ach, der Tim, ja?

Am meisten? Da hast du das so richtig gehört?

71 J:

72 I: Ja? Weißt du noch, was der denn macht? Was macht der denn immer, wenn er

73 J: . Das kann ich, der sagt immer wieder und

74 I: spricht? . Kannst das nachmachen?

75 J: dann sagt er erst das andere. Hm.

76 I: Genau. Er wiederholt was und dann sagt er das

77 J: Und erst hat er die

78 I: andere. Was ist so das andere? Also das, was er sagen will.

79 J: „uuund die Schweine“ gesagt. Aber sonst hab

80 I: Genau, gut, ehm, richtig, ja, hm. Hm.

81 J: ich das vergessen. Hm, was er gesagt hat. GANZ LEISE Nee.

82 I: Und warum er das so macht, das weißt du auch nicht? Nee.Und bei deiner

83 J: Nee.

84 J: Schwester ist das nicht mehr so? Ist denn deine Schwester älter oder jünger

85 J: Jünger. Die ist erst drei.

86 I: als du? Oh, jünger! Bist Oh, drei Jahre alt, siehst du. Dann

103 J: Das ist meine beste Freundin.

104 I: dann. Das ist deine beste Freundin. Na siehst du, dann

105 J: Constanze.

106 I: weiß ich ja schon. Wie heißt sie, deine beste Constanze. Gut, genau. Dann merk

107 J:

108 I: ich mir den Namen schon mal. Dann ist sie bestimmt ganz überrascht, wenn ich

109 J: [∨]
Hm.

110 I: den sage, was, du? Gut Julia, hast du ganz toll gemacht. Wie fandst den

111 J: Gut. Am meisten gefiel mir,

112 I: Film? Ja? Was hat dir denn am meisten gefallen?

113 J: ähh, wie die das Hausdach umgeklappt haben. [∨]
Hm.

114 I: Jaa, das ist 'ne tolle Sache.

115 J:

116 I: Ja, klasse, gut. Dann bist du fertig hier. Vielen Dank, Julia, mach's gut.

117 J: Tschüß!

118 I: Tschüß!

1.7 Kind 7, Constanze (5 Jahre)

1 C:

2 I: Ha, siehste, so schnell geht das, ja? Darf ich dir noch mal alle zeigen, die da mit-

3 C:

4 I: gemacht haben? Guck mal, erkennst du sie wieder, aus dem Film, ja? Ehm,

5 C:

∨
Hm.

6 I: guck mal, das ist Anna, ne, das Tim. Joa. Jonas. Ha, der ist auch dabei. Und

7 C:

8 I: die Marie, ja? Siehst du. Lassen wir jetzt einfach mal so liegen. Ne, das dürfen wir

9 C:

10 I: mal da so hinlegen jetzt. Und jetzt zeig ich dir den Film noch einmal, einverstan-

11 C: ∨
Hm.

12 I: den? Siehst du. . Gut. Jetzt wollen wir mal sehen, ob das . wiederkommt.

13 C:

14 I: Siehst du, Mensch. . Jetzt mach ich hier mal aus. ... Constanze, ist dir was aufgefallen

15 C: . . Hm. ..7...

16 I: an dem Film? Erzähl doch mal! Was ist dir aufgefallen? Irgendwas ist

17 C: ..

18 I: da in deinem Kopf, ne? LEISE Irgendwas ist dir aufgefallen, ja? Erzähl doch ein-

19 C: ^ ^
Hmhm.

20 I: fach. Dann kannst du vielleicht einfach mal erzählen, was du gesehen

21 C:

22 I: hast. Was hast du gesehen? Was war da los in dem Film? LEISE Was/was

23 C: Ha. . Hm. .

24 I: haben die Kinder gemacht? Was haben die denn gemacht, die Kinder ?

25 C: Die/die Tiere gefüttert. ..

26 I: Aah. Siehst du. . Ehm. Haben die noch mehr gemacht?

27 C: FLÜSTERT Verrat ich nich.

28 I: Was denn noch? Ist dir was aufgefallen? Ja?

29 C:

30 I: Verrätst du mir noch nicht? Nee, ehm. . Also du hast gesagt, sie haben die Tiere ge-

31 C:

Normal.

32 I: gefüttert, ja? Ehm. . Wie sprechen denn die Kinder . beim Spielen? Nor-

33 C:

∨ ∨

34 I: mal? Ehm, ehm, siehst du, ja. . Ist dir noch was aufgefallen? Ja, was denn? Er-

35 C:

..

.... FLÜSTERT Weiß ich nich.

36 I: zähl mal. Da bin ich ja mal gespannt!

Hm. . Auf

37 C:

38 I: alle Fälle hast du gesagt, sie haben die Tiere gefüttert, ne? . Und irgendjemand

39 C:

FLÜSTERT Das Dach aufgemacht.

40 I: hat doch bestimmt noch irgendwas gemacht?

41 C:

42 I: Ach, das Dach aufgemacht? Das ist dir aufgefallen, ja? Ähm, hui. . Und auch

43 C:

Ja.

Auch wieder zu.

44 I: wieder zu ? Oder nur aufgemacht und aufgelassen? Auch wieder zugemacht. .

45 C:

Komisch.

46 I: Siehst du. Wie findest du das denn, dass jemand das Dach aufmacht?

47 C: .. Weil kein Dach aufgeht.

48 I: Komisch? Warum ist denn das komisch? Ha, ja. LACHT

49 C:

50 I: Genau, ehm, ja. Ganz gut. Das find ich auch . ja. . Wie ist es bei euch zu Hause?

51 C: $\checkmark \checkmark$
Hmhm.

52 I: Geht euer Dach auf ? Nein. Das geht gar nicht, ne? . Ja. Ehm. Und jetzt

53 C:

54 I: hast du gesagt, wie sprechen die Kinder? . Wenn/während sie so miteinander

55 C: Normal.

56 I: reden? $\checkmark \checkmark$
Normal. Hm, genau, ehm, okay, gut, ähm. Kennst du jeman-

57 C: $\checkmark \checkmark$
Hmhm.

58 I: den, der so spricht wie die Kinder? Nee?. Hm. Sprichst du auch manchmal

59 C: $\wedge \wedge$
Hmhm. Nee. Immer

60 I: so? Nee? Nicht so wie die Kinder? Wie sprichst du denn?

61 C: normal. Doch.

62 I: Immer normal? Und die Kinder sprechen nicht immer normal?

63 C:

^{^ ^}
Hmhm.

[∨]
64 I: Doch? Ehm, okay. . Hast du denn schon mal das Wort Stottern gehört?

65 C:

^{^ ^}
Hmhm.

66 I: Noch nie? . Kannst du dir vorstellen, was das sein könnte? [∨] Nee, ne. Hm. .

67 C:

68 I: Gut, Mensch. Hast du ganz toll gemacht! Was hat dir an dem Film gefallen,

69 C:

[/]
.... Hm.

Dass das Dach aufgeht.

70 I: Constanze? . Was mochtest du? Was fandst du gut?

71 C:

NICKT

[∨]
72 I: Jaa. Das is gut? Ehm. Siehst du. . Und wen von denen magst du hier am liebsten?

73 C: Marie.

NICKT

74 I: Die Marie? Ja ? Marie ? Hmhm. Gib's auch jemanden, den du nicht so magst?

75 C:

ZEIGT TIM

Weil er komisch is. LACHT

76 I: Wen denn?

Den Tim? Warum das denn?

Der ist

77 C:

Sag ich nich!

78 I: komisch, ja? Was/was ist denn da so komisch? LACHT

LACHT

79 C: Der sieht so komisch

80 I: . Willst mir nicht verraten? Aber irgendwie komisch? Ja?

81 C: aus.

82 I: Aach, genau, ja, hat der 'ne komische Nase? Ja? Ehm, siehst du. Aber Marie

83 C: NICKT

84 I: magst du? Ja? Ehm, toll, gut, siehst du Constanze, hast du ganz toll gemacht, ja?

85 C:

Ehm.

86 I: Vielen Dank, dass du da warst, ne. Und gehst du jetzt wieder zu Julia?

87 C:

Hmhm.

88 I: Und spielt ihr miteinander? Das find ich ja klasse. Gut, Constanze. Vielen

89 C:

Tschüß.

Tschüß.

90 I: Danke, du! Mach's gut. Tschüß. Ich mach die Tür auf. Tschüß.

1.8 Kind 8, Jonas (4 Jahre)

1 J:

2 I: Siehst du, guck mal. Darf ich dir das jetzt noch mal zeigen, wer da mitgespielt

3 J:

4 C: hat? Darfst dich noch ruhig mal hinsetzen, Jonas. Erkennst du die wieder . aus

5 J: NICKT Da sind Tr/Trecker und da noch eine und da e/ein

6 I: dem Film? LEISE Prima.

7 J: Schwein und eine Kuh. Und da noch ein Schwein.

8 I: Joa. Genau, du weißt ja total gut

9 J: Da is das Haus. LAUT Und da is die Garagentür. Und da is

10 I: Bescheid. Sieh Jaa. Tjoa.

11.J: das Fenster und da sind die Türn.

12 I: Genau! Du Jonas, was ist dir denn aufgefallen

13 J: Ehmm. .. Ehm, hm. LEISE Weiß ich

14 I: an dem Film, du? Ist dir da was aufgefallen?

15 J: nich. Ähm. .. Hmhm. ^ ^

16 I: Nö, ehm. Ähm, jetzt hast du ja schon erzählt, was du alles √

17 J:

18 I: gesehen hast. Hast du denn noch mehr gesehen . in dem Film? Trecker, Schwei-

19 J: Ja. Und Kuh/ Kühe. Und noch, dass die Gara-

20 I: ne ? Was denn noch? Aha. Ehm. √

21 J: gentür. Und sonst nix. Die

22 I: Aha. Ja. Was/was haben die Kinder denn da gemacht?

23 J: haben gespielt mit dem Bauernhof.

24 I: Aach, ja, ähm. . Genau, ja. Und wie sprechen √

25 J: . Hm. . Hm. Deutsch.

26 I: denn die Kinder? Deutsch? Ehm, joa, genau. Sprichst du √

27 J: Ich sprich /sprech immer Deutsch.

28 I: auch manchmal so? Jaa. Ich auch. . Joa. Immer

29 J: Ich auch.

30 I: jeden Tag. Den ganzen Tag? LACHT Joaa, siehst du. Ehm, gut. . Was

31 J: Hm. Die Trecker.

32 I: hat dir denn an dem Film gefallen? Aah, ja, die Trecker. Fandst du

33 J: Ts, hm, ja.

34 I: den Film gut? Ehm. Und äh / wen magst du denn davon gerne . von

35 J: Hmhm. ZEIGT JONAS

36 I: den Kindern? Jonas? Warum das denn? Öhm? Warum findest du den denn gut?

37 J: Öhh öhh öh, nur so.

38 I: Nur so? Ehm. Gibt's auch einen, den du nicht so gut findest?

39 J: Hm. Hm.

40 I: Na? Die? Alle andern? Aha, gut, siehst du. Und hast du denn schon mal .

41 J: Ja. . Öhmhm. . Fällt mir

42 I: Jonas, das Wort Stottern gehört? Ja? Was ist denn das?

43 J: jetzt nich ein.

. Hm. . Hm. . Hmhm. .

44 I:

∨
Hm. Was macht man denn da, wenn man stottert?

45 J: Ähmhm. Weiß ich nich.

46 I:

∨
Hm. Du hast das Wort mal gehört, ja? Und was könnte

47 J:

.

..

SCHÜTTELT KOPF

48 I: das sein? Was könnte das sein, Stottern? Hast 'ne Idee? . Keine? . Gut, prima,

49 J:

Tschüß.

50 I: hast du ganz toll gemacht! Danke schön, Jonas. Tschüß. Viel Spaß beim Spielen.

1.9 Kind 9, Olaf (5 Jahre)

1 O: Da. Da eben stand 'ne Kuh.

NICKT

2 I:

∨
LACHT Hm. Joa. LACHT Hast du die gesehen? Ja? Ehm.

3 O:

Weiß nix.

4 I: Was ist dir denn aufgefallen, Olaf?

Ich/ich zeig dir einfach mal, wer mit-

5 O:

6 I: gespielt hat. Kannst du die wiedererkennen? Guck mal, das ist Anna, ne. Das ist der

7 O: ∨
Hm.

Und da stand die Kuh, die

8 I: Tim. Das ist der Jonas. Und das ist die Marie, ja?

9 O: hab ich gesehen.

10 I: Die hast du sofort gesehen. Und ich schlag dir vor, wir gucken uns

11 O:

NICKT

12 I: den noch einmal an. Bist du damit einverstanden, den Film? Ja? Prima. Das lassen

13 O:

14 I: wir erst mal so hier, ne. Dann können wir noch mal gucken, ne. Und jetzt

15 O: . Und da bleibt

16 I: kriegen wir den Film noch einmal. Wollen mal sehen. Ha.

17 O: immer das Gleiche.

18 I: Ja. Diesmal noch, genau, ja. . Und dann gucken

19 O:

20 I: wir mal weiter. Müsste eigentlich gleich kommen. Da ist es.

(FILM WIRD ZUM ZWEITEN MAL GEZEIGT)

21 O: ... Ehm. Dass der Traktor und der

22 I: Olaf, ist dir denn was aufgefallen an dem Film?

23 O: grüne Traktor da nich reinfährt. Ehm.

24 I: Aach, die bleiben draußen? Ja? Mensch!

25 O:

26 I: Und erzähl doch mal, was du alles gesehen hast. . Was hast du alles gesehen? Was

27 O: ..

28 I: war da alles in dem Film? Also, der grüne Traktor fährt nicht rein, hast du gesagt.

29 O: Hm. Und der rote auch nicht.

30 I: Ah, beide nicht? Ehm. Was war noch da . zu sehen

31 O: ... Hm. Anna, Tim und die beiden

32 I: in dem Film? Was hast du noch gesehen?

33 O: Namen weiß ich nicht mehr. Ehm.

34 I: Meinst du Jonas und Marie? Die waren alle

35 O: Mit den Schwein, de/den/

36 I: dabei? . Ja? Ehm. Ehm. . Und was haben die gemacht?

37 O: den roten und den grünen Traktor gespielt und mit den Schwein gespielt und mit

38 I:

39 O: den grö/grün. ... Ja.

40 I: Hm, joa. . Sag mal, wie sprechen die Kinder denn beim Spielen?

41 O: Dahinter sind noch Menschen. Und die Menschen reden die.

42 I: Ach? Ja. Ähm ...

43 O:

44 I: Genau. Und sonst ist dir nichts aufgefallen am Sprechen? Ehm? Joa, siehst du. Was

45 O: Alles.

46 I: hat dir denn an dem Film gefallen? Alles? Gab's irgendwas, was besonders

47 O: Ja, alles is gleich toll.

48 I: toll war? Ehm, gut. Und magst du denn jemanden beson-

49 O: . Hmhm.

50 I: ders von den vieren? Guck mal, Anna, Tim, Jonas, Marie? Nö. . Findest

51 O: Nett. NICKT

52 I: du die doof oder nett? Ehm, und alle vier sind gleich, ja? Mensch, siehst du,

53 O: Haben auch alle gleich geredet.

54 I: Olaf. Ah, ja? Ähm. Konnte man richtig merken,

55 O: Hm. Jetzt möchte ich den noch ma gucken. Und da/das die

56 I: ja? Alle gleich? Ähm.

57 O: woanders sind mal sein.

58 I: Ja. Weißt du, wir haben jetzt im Augenblick nur diesen Film.

59 O:

60 I: Ich weiß schon, LACHT dass du gern 'ne Fortsetzungsgeschichte haben

61 O:

62 I: möchtest, ne? Doch heute haben wir nur diesen Teil mit. Aber ich /darf ich dich noch

63 O:

NICKT

64 I: was anderes fragen? . Hast du schon mal das Wort Stottern gehört? ... Was ist das

65 O: .. Weiß ich nich mehr.

66 I: denn?

Kannst du das, kannst du das mal vormachen?

67 O: Tutututut.

.. Wenn der

68 I: Das ist Stottern? Ja? Aha. Wer macht so was denn?

69 O: Fernseher spult, dann stottert das.

70 I:

Ach, ja! Und das geht so tututututut? Wie du

71 O:

SCHÜTTELT KOPF

72 I: gesagt hast? Ehm, ehm. Und kennst du das noch von woanders her, Stottern?

73 O:

∨
Hm.

74 I: .. Nee. Joa, klasse, siehst du. Toll hast du das gemacht, du! Vielen Dank!

75 O:

76 I: Ja. Dann darfst du jetzt nämlich spielen und zu deinem besten Freund gehen.

77 O:

∨
Hm. Da oben wieder?

78 I: Gehst du jetzt zu dem? Wie hieß/ Ach so, ja. Und wie hieß der

79 O: Torben.

Jetzt kommt Tobias.

80 I: noch? Torben, ach, siehst du. Danke schön.

Ah, ja.

81 O:

82 I: Jetzt kommt Tobias. LACHT Alles klar!

1.10 Kind 10, Tobias (4 Jahre)

1 T: SCHÜTTELT KOPF

2 I: Tobias, was ist dir denn aufgefallen . an dem Film? Ist dir da was aufgefallen? Gar

3 T: ..

4 I: nichts? Was hast du denn da gesehen? Was war denn da los du, in dem Film? Was

5 T:

6 I: konnte man da sehen? Vielleicht einfach mal so. Was haben die Kinder gemacht?

7 T: Tiere gefüttert.

8 I: Haben die gekocht? Oder haben die gemalt? Ach, siehst du,

9 T: Gar nichts.

10 I: genau! Was haben sie noch gemacht? Tiere gefüttert? Ja! War da noch

11 T:

12 I: mehr los? Hast du noch mehr gesehen? Was war da noch so? Wir hatten ja das hier.

13 T: ...6.. Will ich mal nach oben.

14 I: Joa. Willst du gleich, ne. Darf ich dich noch ein biss-

15 T: NICKT

16 I: chen was fragen, ganz bisschen? Wie haben die denn gesprochen, die Kinder?

17 T: SCHÜTTELT

18 I: Nichts Besonderes aufgefallen, ja? Tobias, kennst du denn das Wort Stottern?

19 T: KOPF SCHÜTTELT KOPF SCHÜTTELT KOPF

20 I: Hast du das schon mal gehört? Weißt du auch nicht, was das sein könnte? Nee? Hm. v

21 T: SCHÜTTELT KOPF

22 I: Okay, gut. Und vormachen kannst du es auch nicht? Okay. Was hat dir denn am

23 T: Gar nix.

24 I: besten gefallen an dem Film? Was mochtest du? Also, den Film fandst du

25 T: SCHÜTTELT KOPF Jetzt will ich nach

26 I: nicht gut, ne? Mochtest du jemand von denen? Gut, siehst du.

27 T: oben!

28 I: Jetzt kannst du nach oben, genau! Mach's gut, Tobias. Tschüß.

1.11 Kind 11, Frank (4 Jahre)

1 F: He.

2 I: So. Darf ich dich jetzt noch was fragen, Frank? Ist dir was aufgefallen an

3 F: Nee.

4 I: dem Film? Nee? Was hast du denn da gesehen? Was ist denn da passiert

5 F: Weiß gar nix.

6 I: in dem Film? Erzähl doch mal! Was haben die denn da gemacht? Gar

7 F: . Doch. Die haben da nur gespielt. Mit

8 I: nichts passiert? Joa. Womit denn?

9 F: den/mit diesen ganzen Sachen da.

10 I: Ja. Mit den ganzen Sachen, die da war'n. ..

11 F: . Hä. Weiß ich nich mehr. Das

12 I: Und wie haben die denn gesprochen? Hm.

13 F: kann/das kann man nich wissen. Hm.

14 I: Kann man nicht wissen? Joa. Ist dir

31 F:

Ja.

32 I: gut, Frank. Tschüß.

1.12 Kind 12, Nico (4 Jahre)

1 N: NICKT

2 I: Nico, ist dir was aufgefallen an dem Film? Was denn? Erzähl doch mal! Was

3 N: Weiß ich nich.

4 I: hast du da gesehen? Was ist dir da aufgefallen? Was

5 N: .. Spielen mit Tiern. Ja.

6 I: machen die denn da . in dem Film? Jaa. Und noch

7 N: Tiere schlafen.

8 I: welchen Sachen? Die spielen mit Tieren, genau. Aha, siehst du,

9 N:

10 I: genau! Ehm. Und wo schlafen die denn? Wo schlafen die denn, Nico?

11 N

12 I: Draußen oder im Bauernhof? Was meinst du? Hm. Und was hast

13 N: Der Trecker geht nich.

14 I: du denn noch gesehen, Nico? Ah ja. Das ist gut. .

15 N: ...8...

16 I: Ja. Ehm. Nico, wie sprechen denn die Kinder beim Spielen? Wie

17 N: Papa geht

18 I: sprechen die? . Ist dir das was aufgefallen? Wie sprechen die Kinder?

19 N: auch in die Sule. Ja. NICKT

20 I: Papa geht auch in die Schule? Jaa? Is dein Papa Lehrer?

21 N: NICKT

22 I: Ja? Und du freust dich auch auf die Schule, ja? LACHT Siehst du. Was

23 N: ...

24 I: hat dir denn am Film gefallen, Nico? Was mochtest du gerne? Was

25 N: Die Tiere. Aber ich hab auch solche Tiere.

26 I: fandst du gut an dem Film? Mhm.

27 N: Hm. Schweine.

28 I: Ehm. Zu Hause? Welche Tiere hast du denn zu Hause? Ehm. ..

29 N: Ich hab auch so ein dickes Glasswein.

30 I: Noch mehr? Ach. LACHT So ein dickes,

31 N:

ZEIGT

32 I: klar, ja so. Wie dick denn? Zeig doch mal. Oohohoo. LACHT Das ist wirk-

33 N:

ZEIGT JONAS

34 I: lich dick. LACHT Und Nico, guck mal hier. Wen von denen magst du denn

35 N:

ZEIGT JONAS

.....

...7..

36 I: gerne? Jonas, ja? Jonas. Warum das denn? Den findest du toll, ja?

37 N:

ZEIGT ANNA

38 I: Gibt's auch jemanden, den du nicht so gerne magst von denen? Anna, ja?

39 N:

∨

40 I: Ähm. Nico, ich hab noch mal 'ne Frage. Kennst du eigentlich das Wort

41 N:

..

42 I: Stottern? Hast du das schon mal gehört, Stottern? Kannst du das mal vor-

43 N:

...8..

44 I: machen wie das ist? Ist das schwer? . Ganz schwer? Ja? Was kann denn

45 N:

...7..

46 I: das sein, Stottern? Hm. ∨ . Ist ein komisches Wort, ja? Ehm. ∨ Gibt es

47 N:

48 I: manchmal so komische Wörter. LACHT Gut, Nico. Hast du ganz toll

49 N:

50 : gemacht, ja? Vielen Dank! Und jetzt darfst du wieder nach oben gehen. Ne.

51 N:

52 I: Ach ja. Und dein, das musst du ja mitnehmen. Du wolltest ja ein Bild

53 N:

54 I: alleine. Tschüß, Nico.

1.13 Kind 13, Kevin (5 Jahre)

1 K: Jetzt kann ich wieder raus, ne?

2 I: So, jetzt warte mal. Halt, Kevin! Bleib

3 K:

4 I: noch mal hier! Ich will dich doch noch ein bisschen was fragen, ja? Was ist

5 K: ... Die wa da. Die zwei Filme warn dut.

6 I: dir denn aufgefallen an dem Film?

7 K: Jetzt kann ich auch wieder nach oben.

8 I: Ja, die zwei Filme waren gut? Ja.

9 K:

10 I: Warte noch mal, ganz kleinen Moment. LACHT Magst noch mal ein

11 K:

12 I: bisschen warten, ja? Ich kann dich ja vielleicht noch ein bisschen was

13 K:

14 I: fragen. . Erzähl doch mal, was du alles da gesehen hast bei dem Film. Was

15 K: . Tühe. Tweine, Tretter, Tretter. Haus. Hm.
16 I: war denn da so alles? Hm. Hm.

17 K: Babytwein. Und das warn alle, glaub ich.
18 I: Hm. Genau. Sag mal, wie

19 K: We Weiß ich nich mehr.
20 I: sprechen denn die Kinder . beim Spielen in dem Film?

21 K:
22 I: Hm. Kannst dich gar nicht mehr dran erinnern? . Wie fandst du den Film

23 K: Dut. . Die
24 I: denn? Ja? Was/was hat dir denn besonders gefallen, Kevin?

25 K: Menschen. ZEIGT MARIE
26 I: Ja? Gibt's jemanden, der dir besonders gefällt? . Die Marie, ja?

27 K: Und die und der und der.
28 I: LACHT Alle vier? Alle vier! . Sag mal, Kevin,

29 K: Was? Weiß?
30 I: hast du eigentlich schon mal das Wort Stottern gehört? Stottern?

31 K: SCHÜTTELT KOPF

Ich möchte jetzt lieber

32 I: Noch nie? . Könntest du mal vormachen wie das ist?

33 K: nach Susanne.

34 I: Ja. Geh mal zu Susanne, genau. Die wartet bestimmt schon

35 K: Tschüß.

36 I: auf dich. Tschüß, Kevin. Tschüß. Danke schön!

1.14 Kind 14, Pina (5 Jahre)

1 P:

2 I: Pina, ist dir was aufgefallen an dem Film? Ist dir da was aufgefallen . bei den

3 P: ...7.. SCHÜTTELT KOPF

4 I: Kindern. Nichts, gar nichts? Ja? Gut. Erzähl mir doch mal, was du da ge-

5 P: ...7.. Die haben mit Schweinen und Kühen ge-

6 I: sehen hast. Was war denn da los?

7 P: spielt.

8 I: Genau, richtig. Mit Schweinen und Kühen gespielt. Was war da noch los?

9 P: ...11.. ...6..

10 I: Richtig. Was haben die noch gemacht? War das so das, was sie am

11 P: NICKT

12 I: meisten gemacht haben? Mit Schweinen und Kühen gespielt? Ja? .. Sag mal

13 P: ...9.. ...6..

14 I: Pina, wie sprechen denn die Kinder? Wie reden die denn? Ist dir

15 P: ...

16 I: da was aufgefallen? Ähm. Was hast du denn gerne . an dem Film gemocht?

17 P:10..

18 I: Was fandst du gut? Fandst du an dem Film was gut? Vielleicht fin-

19 P: ZEIGT MARIE

20 I: dest du ja irgendjemand von denen hier gut? Marie? Ja? Die magst

21 P.: ... Der Name is

22 I.: du gerne? Das ist ja toll! Warum magst du die denn so gerne?

23 P: schön.

24 I: Der Name ist schön, ja? Ist so schön wie Pina? . Oder ist Pina

25 P:

26 I: noch hübscher? . Pina is ein ganz hübscher Name! Den Namen magst du

27 P: NICKT

28 I: gerne . Marie? Ja? Ehm. Ist dir irgendwas an Marie aufgefallen? . Nee. Ehm

29 P: ...

30 I: Hast du schon mal das Wort Stottern gehört, Pina? Stottern? So ein bisschen

31 P: NICKT

32 I: Hast du schon mal gehört, ja? Ähm. Kannst du das denn mal vor-

33 P: .. .

34 I: machen? Kann man das vormachen? Wie ist das denn? Was ist das denn ..

35 P: ...9..

36 I: Stottern? Wann/wann/wann kann man das denn erleben . Stottern?

37 P: ...10.. SCHÜTTELT KOPF

38 I: Wann passiert das? Ist schwer? . Kannst dich jetzt gar nicht erinnern? Gut

39 P:

40 I: siehst du. .. Aber gehört hast du es schon mal? Irgendwo mal, ne? Gut, dann

41 P :

42 I : war's das. Ich danke dir, Pina. Ja? Und wo gehst du jetzt hin? In die

43 P: Weiß ich nich.

44 I: Känguru-Gruppe oder in die Tiger-Gruppe? Ja, überlegst du

45 P:

46 I: dir noch? Hast du ganz toll gemacht, klasse. So, soll ich das Bild wieder

47 P:

48 I: nehmen? Tschüß. Mach's gut . Pina.

1.15 Kind 15, Torben (5 Jahre)

1 T:

2 I: So, siehst du. Guck mal. . Hier hab ich noch mal alle Kinder, die dabei waren.

3 T:

Ja.

Dass viele Tiere

4 I: .. Ist dir denn irgendwas aufgefallen . an dem Film? Ja, was denn?

5 T: da rein gingen. Nich alle Tiere warn da drin.

In dem

6 I:

Ach? Wo drin denn?

7 T: Haus.

... Pöh.

8 I: Jaa! . Und was haben die Kinder gemacht? . Ganz genau. . Du

9 T:

Da is

10 I: hast vorhin gesagt, du, du fandst was lustig? Was war denn lustig?

11 T: wolln . da alles ihr gehörte.

12 I:

Hahah. Die hat alles gehabt, ja? Die Marie, ja?

13 T: Hm.

.. Hm.

14 I:

Ehm. Ja. Und was hast du noch gesehen, was ist da noch passiert?

15 T: Weiß ich nicht mehr.

16 I: Hm. Sag mal, Torben, wie haben denn die Kinder gesprochen

17 T: ...10.. Ja. Wie normale Menschen doch.

18 I: in dem Film? Würdest du sagen.

19 T: Ja.

20 I: Wie normale Menschen, ja? Ehm. So wie du auch sprichst, ja? Hm.

21 T:

22 I: Ehm. . Wie normale Menschen, siehst du. Was hat dir denn an dem Film

23 T: .. Hm. Ich glaub, alles.

24 I: gefallen . Torben? Alles? So richtig alles, ja? . Magst du

25 T: Joa. Ich weiß nicht. Joa.

26 I: denn einen besonders gerne von den vieren hier? . Du

27 T: NICKT

28 I: magst alle gleich gerne? Torben, hast du denn schon mal das Wort Stottern

29 T: Ja. REIBT MIT FINGERN IM GESICHT

30 I: gehört? Ja? Was ist denn das? Wie ist denn das? . Oder kannst du das

47 T: Ja.

48 I: quasi? Ja, so? LACHT Ja, okay, gut, Torben, prima, hast du toll gemacht.

49 T: Ja.

50 I: Ja. Vielen Dank. Jetzt gibt's bestimmt bald was zu essen, ne?

1.16 Kind 16, Elisa (5 Jahre)

1 E: ∨
Hm.

2 I: LACHT Guck mal, Elisa . erkennst du sie wieder? Das sind sie alle. Das ist

3 E:

4 I: Anna, das ist der Tim, das ist Jonas, das ist Marie. .. Ist dir was an dem Film

5 E: ∨
Hm. ∨
Hm.

6 I: aufgefallen? Elisa? Was denn, erzähl doch mal. Was ist dir aufgefallen?

7 E: Das hier. ZEIGT MARIE Hm.

8 I: Marie? Ja. Was hat die denn gemacht? .. Aber irgendwas war da? Ja? Hm.

9 E: ∨
Hm.

10 I: Also Marie ist dir aufgefallen. Ja? Wie sprechen denn die Kinder . beim

11 E: Weiß ich nicht. Wie anders. Hm.

12 I: Spielen? .. Irgendwie anders? Ja? Aha. Irgendwie

13 E: Weiß ich nicht.

14 I: anders. . Und . wer spricht irgendwie anders? .. ∨
Hm. Okay, gut. ∨
Hm.

15 E:

—
Hm.

16 I: . Und . was hast du noch gesehen in dem Film, Elisa? .. Oder sollen wir uns

17 E:

Nein.

18 I: den noch mal angucken? . Willst du den noch einmal sehen? Nein, brauchst du

19 E:

∨
Hm.

Marie.

20 I: nicht, ne. Hm. Gut. . Und ehm, was fandst du denn gut an dem Film? . Marie?

21 E:

∨
Hm.

22 I: Ja? Die magst du gern? Aha. Ahm. ... Und was . mochtest du nicht so gerne? An

23 E:

Hm. Das hier. ZEIGT TIM

. Der hat

24 I: dem Film? Den Tim? Was hat der denn gemacht, du? . Was?

25 E: das aufgemacht.

^
Hm.

26 I: Ach so. Das fandst du nicht so gut? .. Ist das komisch, wenn er

27 E:

∨
Hm.

28 I: das aufmacht? Ja? . Hm. .. Sag mal, Elisa, hast du eigentlich schon mal das

29 E:

. Was?

Hm.

30 I: Wort Stottern gehört? Das Wort Stottern, hast du das schon mal gehört?

31 E: .. Das ist. Das weiß ich auch nicht. Das war lange her. Im Kino.

32 I: Was ist das denn?

33 E: Hm.

34 I: Ach so, da hast du das Wort mal gehört? Ja? Ahm. Kannst du das . vormachen,

35 E: . Nein. Hm.

36 I: wie das geht? Nein. Aber im Kino hast du das gehört? Das Wort. Hm, gut.

37 E:

38 I: Hast du ganz toll gemacht. Vielen Dank, Elisa und mach's gut! Tschüß!

1.17 Kind 17, Bastian (5 Jahre)

1 B:

2 I: Gut. Jetzt mach ich mal ganz kurz aus. ... Bastian, ist dir was aufgefallen? . An

3 B: [—] Hm, die stodderten so! Der/wie heißt der noch ma? Tim.

4 I: dem Film? . Ach so , ja!

5 B: [∨] Hm. So: und hiiiieaa könn die . Tiere rein.

6 I: Der hat gestottert? [∨] Hm. [∨] Ahm. So hat der das

7 B: So .. ängstlich . So'n

8 I: gemacht? Ja. . Du, äh, Bastian, was ist denn Stottern? . [∨] Hm.

9 B: bisschen.

10 I: ^{∨ ∨} Hm. Hm. . Dann hast du so gemacht: hiiiier, ja? Hm. . Kennst du [∨]

11 B: [^] Hm, ehmehm.

12 I: jemanden, der so spricht? Ne. Und sprichst du manchmal so?

13 B: [^] Ehmehm.

14 I: Auch nicht? .. Was glaubst du denn, warum .. stottert Tim? Kann man

31 B:

32 I: LACHT Pass auf. Okay, dann kannst du noch mal genau hören. Jetzt kommt er

33 B: Das is hier ja aufgeklebt.

34 I: gleich noch mal. Ja?

∨
Hm, genau. Ist richtig aufgeklebt

35 B:

36 I: hier, ne, auf diese Pappe.

(FILM WIRD ZUM ZWEITEN MAL GEZEIGT)

37 B:

Hm, so .. einfach so

38 I: Auch schon hier. Wie findest du das denn, dass die stottern?

39 B: ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also,

40 I:

∨
Hm.

41 B: bollerich find ich.

Nich

42 I:

∨
Ja. . Als wenn sie stockt. . Hm. Und wie findest du das?

43 B: schön.

∨
Hm. Also, das is ja

44 I:

Nicht so schön? Findst . 'n bisschen komisch?

∨ ∨
Hm, hm.

45 B: kein andern so ein () Beim Hingucken.

46 I: Kein anderen Film? Ja. Du meinst eine

47 B:

48 I: Fortsetzung davon. Ja. im Augenblick haben wir nur diesen Film leider dabei .

49 B: [∨]
Hm. ... Wie heißt du eigentlich?

50 I: Bastian. Ja? Bernd. Hatte ich 's vorhin gar nicht

51 B: Ja. [∨]
Hm.

52 I: gesagt? Oh, tut mir leid. Ich heiß Bernd. . Und das ist Hildegard. [∨]
Hm. Gut!

53 B:

54 I: Dann sind wir fertig. Prima, Bastian. Danke schön!

1.18 Kind 18, Sonja (5 Jahre)

1 S: SEUFZT . Da, da, dass die so

2 I: Sonja , was ist dir denn an dem Film aufgefallen, du?

3 S: witzig sind. Die könn doch so richtig normal

4 I: Ja? Wieso sind die denn so witzig?

5 S: sprechen. Ja.

6 I: Du hast gesagt, die reden so ganz witzig noch, vorhin? Wie

7 S: Den LACHT den kriegem den kriegem den Trecker.

8 I: sprechen die denn? . Ja? Hm. [∨]

9 S: Denn hat/hat der andere das . al/denn hat der andere gesagt: den den den den hui .

10 I:

11 S: Trecker. LACHT Ja.

12 I: Aha, ganz genau. Und das ist ganz witzig? Ja? Redest du auch

13 S: Nö. Nö. Mama aber.

14 I: manchmal so? Nö. Du redest nicht so witzig? Ja? Mama redet

15 S: Ja. Ehm . hm . äh . Sonja?

16 I: auch manchmal so witzig? Was sagt Mama denn so? Hm. [∨]

17 S: Wie äh ..Denn hab ich gesagt: Son/Ich heiß Sonja! Du Spaghettikopf! LACHT

18 I: LACHT

19 S: Ne, meine Mutter.

20 I: Aha! Also die Kinder sprechen witzig? . Ja? Ach, deine Mutter.

21 S: Hm.

22 I: Ach so. Hm. . [∨] Ähm, warum sprechen die Kinder denn so, was meinst du? .

23 S: Also weil .. bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können.

24 I: Warum? Hm. .

25 S:

26 I: Und . und wieso können sie das nicht? Was meinst du? . Also, weil sie gar nicht so

27 S: [∨]
Hm.

28 I: richtig sprechen können, hast du gesagt, ne? [∨]
Ja. . Hm. Hast du schon mal

29 S: Nö. . Hey

30 I: das Wort Stottern gehört, Sonja? Stottern? .. Ne? . Vorsicht! .. Sonja, komm

31 S: SCHMEIßT KARTEN WEG, WILL RAUS GEHEN, KOMMT WIEDER, LACHT

32 I: noch mal her. Komm noch mal zurück. Was fandst du denn gut an dem Film? Du?

33 S: Hm ... die hat/so was

34 I: Oder wen fandst du gut? Wen magst du denn gerne, Sonja?

35 S: finde ich gut. Ja. Nö.

36 I: Die hat was Schönes? . Schöne Haare? Oder eine schöne Nase?

37 S: Nein, sondern/sondern das Kleid ist schön. Ja.

38 I: Das, was sie anhat. Ja? Hm. Ehm. .

39 S: Nö. . Aber/aber

40 I: Magst du auch jemanden nicht so gerne? Sind alle gleich . nett?

41 S: manche mag ich nicht so gern.

42 I: Hm . hm. Na siehste, gut. Alles klar, dann bist du

43 S:

44 I: fertig. Vielen Dank!

1.19 Kind 19, Kati (5 Jahre)

1 K: .. Die ham da

2 I: Was ist dir denn aufgefallen, Kati, an dem Film? Was war da los?

3 K: mit Schweine und Kühe gespielt.

4 I: Ganz genau, das haben die gemacht. War da noch

5 K: . Ja, 'n Haus. Wo die / wo die

6 I: mehr? Hast du noch mehr gesehen? 'n Haus, ja.

7 K: Schweine und Kühe drin schlafen können. Und wo die da

8 I: Ja . genau. Hm. Hm.

9 K: fütterten.

10 I: Hm. Hm. . Da können dann die Tiere gefüttert werden? Hm. Hm. ... Und hast

11 K: Ja, die Trecker.

12 I: du noch mehr gesehen? Ach, die gehören auch dazu. Und das

13 K: Ich glaub, ja.

14 I: waren mehrere Trecker? Hm. . Gab's noch mehr? Ehm. Weißt du

15 K:

16 I: nicht mehr so? Aber das war ja ganz schön viel. .. Wie sprechen denn die

17 K: . Gut.

18 I: Kinder? . In dem Spiel? . Im Spiel? Gut? Hm. Hm. Hm. . Sprechen sie so

19 K: Wie die andern

20 I: . wie du? Oder wie die andern Kinder hier im Kindergarten?

21 K: Kinder.

22 I: Wie die andern Kinder. . Ja. .. Was hat dir denn am besten gefallen an dem

23 K: .. Hm. SEUFZT ... Die Kühe.

24 I: Film? Die Kühe? Magst du Kühe? Und magst du

25 K: .. Marie.

26 I: auch jemanden von diesen hier besonders gerne? Wen denn? Marie? Ja?

27 K SCHÜTTELT KOPF

28 I: LACHT Sag mal, Kati, hast du schon mal das Wort Stottern gehört? . Noch nie?

29 K: ^
Ehmehm.

30 I: Hm. .. Weißt du, was das sein könnte? Nein? . Gut, alles klar. Vielen

31 K:

32 I: Dank, ja. War ganz schön, prima.

1.20 Kind 20, Marie (5 Jahre)

1 M: ZEIGT MARIE

2 I: Was ist dir denn an dem Film aufgefallen, Marie? . Was ist dir aufgefallen? .

3 M: .. Dass ich auch Marie heiß.

4 I: Marie? Was is/ist denn mit der? Genau, das war schön,

5 M: SCHÜTTELT

6 I: ja? Ahm. Jetzt erzähl doch einfach mal, was du da gesehen hast in dem Film. .. Was

7 M: DEN KOPF . Die halten die mit den Händen

8 I: is'n da so los in dem Film? Was machen die Kinder?

9 M: da fest. Mit den Händen da.

10 I: Ja. Genau. Dahinter sind . Menschen, die greifen mit den

11 M:

12 I: Händen da rein, richtig. Ganz genau. ... Was machen die denn noch so . Anna, Tim,

13 M: . Die ham Tiere dabei.

14 I: Jonas und Marie? Genau. .. Hm. Und noch mehr? Hm.

15 M: Gut. Aber der

16 I: Sag mal, wie sprechen denn die Kinder? .. Wie sprechen/ Gut? ... Hm. [∨]

17 M: Tim 'n bisschen komisch. .. 'n

18 I: Ja, 'n bisschen? Aha. Wie/wie spricht der denn?

19 M: bisschen komisch.

20 I: Ja , kommt dir so ein bisschen komisch vor. Hm. Hm. . Kennst du ^{∨ ∨}

21 M: .. Ehmehm. [^]

22 I: jemanden, der auch so spricht wie der Tim? Sprichst du manchmal so?

23 M: Ehmehm. [^] Weil

24 I: . Was meinst du, warum spricht der immer so'n bisschen komisch?

25 M: das ein Junge is.

26 I: Weil das ein Junge ist? Ach so. Jungen sprechen eher mal

27 M:

28 I: komisch? . Aha. LACHT Siehst du. Hm. Hast du schon mal das Wort Stottern [∨]

29 M: SCHÜTTELT KOPF

30 I: gehört? . Noch nie gehört? Hm. .. Kannst du dir vorstellen, was das sein kann? . Was [∨]

31 M:

ZEIGT ANNA

32 I: hat dir denn an dem Film noch gefallen? Außer Marie? LACHT. Die Anna. . Hm. [∨]

33 M:

Auch nett. .. Auch

34 I: Siehste, das ist ja schön. Und Tim und Jonas, wie findest du die?

Au/

35 M: etwas komisch.

36 I:

Auch etwas komisch, der Jonas? So wie der Tim? . Hm. Jonas ist ja [∨]

37 M:

38 I: auch ein Junge, ja? Klasse, siehste. Gut, hast du ganz prima gemacht, ja? Vielen

39 M:

40 I: Dank. Dann bist du damit hier schon fertig. Dann kannst du ja jetzt wieder . zu

41 M:

42 I: deiner Freundin , ja? Danke schön. Prima.

1.21 Kind 21, Sven (5 Jahre)

1 S: Ja. ... Ich

2 I: Ist dir was aufgefallen, Sven . an dem Film? .. Ja? Was war da denn los?

3 S: weiß (das) gar nicht mehr.

4 I: Oh, Mensch, das war/ging so schnell, ja? Mensch. Was

5 S: . Hm Tiere.

6 I: hast du denn da alles gesehen in dem Film? Was gab's da alles? Tiere,

7 S: 'N Haus und . Puppe. Hm. Und die ganzen.

8 I: ehm, noch mehr? Ach, die gab's auch? Ja?

9 S: Hm. Hm. Der hier.

10 I: Die ganzen? Zeig doch noch mal. . Die Und wer noch? Da, ja? Hm.

11 S: HUSTET

12 I: Und Anna? Ja? Die waren alle dabei? Was machen die Kinder denn da so in dem

13 S: . Hm . spielen mit den Tiern.

14 I: Film? Die spielen mit denen. Ja, genau, siehst du, ganz

15 S: . Ganz witzig.

16 I: genau. . Und wie sprechen denn die Kinder . in dem Film? Ganz

17 S: Hm.
v

...

18 I: witzig? Ja? Sprechen alle ganz witzig? Hm. Was ist denn das, ganz witzig?
v

19 S: Ehm, die stammeln manchmal.
v

20 I: Ach so. . Aha. Hm, wie geht denn das , wenn die so
v

21 S: . Ddd, so geht das.

22 I: stammeln? So geht das, so machen die das? Ehm, siehst du.
v

23 S: . Ehmehm.
v

24 I: Kennst du jemanden, der auch so spricht? Hast noch nie gehört? Sprichst

25 S: .. 's macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat.

26 I: du manchmal so? Ach so, ehm
v

27 S: Hm.
v

28 I: ehm. Dann stammelt man? Ja? . Ehm, siehst du. . Was hat dir denn an dem Film
v

29 S: Wie sie gesch/wie sie geredet haben.

30 I: gefallen, Sven? Wie die geredet haben? Ja?

31 S: . Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig.

32 I: Hm. Wie findest du das Stammeln denn so? 'n

33 S: HUSTET Weil man . lässt die meisten Buchstaben da raus.

34 I: bisschen witzig, ja? Hm, ja. Ach so.

35 S:

36 I: Ehm, ehm. Ja, Mensch. . Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern

37 S: NICKT Hm. . Hm . das hab ich mal gehört

38 I: gehört? .. Ja? Wo hast du das denn mal gehört?

39 S: () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn)

40 I: Ach . ehm. Und dann hatte er so .

41 S: Hm. Dann LACHT isser einfach

42 I: Angst . wie du sagtest? Und dann, was ist dann passiert?

43 S: weggegangen. War da . Zirkus Krone. (Hm da) 'n

44 I: Weggegangen. Ja. Zirkus Krone.

45 S: echten Elefanten. Hm, aber nur ein Nashorn.

46 I: ... Und ein echtes Nashorn? .. Beides?

47 S: Und Elefant . fünf/nein sechs. Hm.
48 I: Ein Nashorn. Sechs Elefanten? Hoi, das ist ja

49 S: Und sie konnten nich raus. Nur einer war draußen. Aber alle warn nich
50 I: (wundervoll).

51 S: angekettet. Nur einer war/das war der (Arzt).
52 I: Hm. Hm. Und hast du dann Angst

53 S: Nein. Weil, der war ja angekettet. Konnte außerdem gar nicht raus.
54 I: gehabt? Nein? Ja.

55 S: Nur ein/nur ein Junge, also ich fand, der war nich gleich war/war jung,
56 I: Hm, hm, hm.

57 S: eh̄m der der der wurde glaub ich bei der (), aber wenn du da nur zum Gucken
58 I: Hm.

59 S: hingegangen, außerdem kam . der Zirkus erst am nächsten Tag. Weil da
60 I: Ach so.

61 S: wollten sie ja erst mal/muss man ja immer üben. HUSTET Hm

62 I: Hm, hm. Vor der Vorstellung

63 S: Sonst weiß man ja gar nicht, was man da machen muss.

64 I: muss erst mal geübt werden.

65 S:

66 I: Genau. Hm. Das kann ich auch gut verstehn, ja? Hm. Ganz toll, klasse, gut. Wen

67 S: ... Jonas. Hm

68 I: von denen findest du denn ganz nett und ganz witzig? Jonas? Ja? Aha.

69 S: . Bisschen. . Hm,

70 I: Hat der auch so gestammelt? 'n bisschen. Hm. Und wer noch?

71 S: (Anna). Hm. Hm. Aber davor erst mal nicht.

72 I: Alle? () Ja? Irgendwie alle. Hm. Davor nicht,

73 S: .. Hm

74 I: . nein. So, als sie ihren Namen gesagt haben? Da haben sie noch nicht

75 S: Hm.

76 I: gestammelt? Hm, hm, siehst du, toll, prima. Hast du ganz toll gemacht. Jetzt

77 S:

∨
Hm.

78 I: sind wir schon fertig. • Guck (mal), war gar nicht schlimm, 'ne?

∨
Hm. Klasse,

79 S:

∨
Hm.

80 I: schön, Sven. Gibst du mir das Bild wieder?

Dann bedank ich mich, danke

81 S:

∨
Hm.

Okay.

82 I: schön, ja?

Kannst du jetzt wieder spielen gehen, ja?

Alles klar, gut. (Bis

83 S:

84 I: dann.) Tschüß!

15 L: Ein Haus.

16 I: noch mehr? .. Ja, ein Haus. . Ein Haus. .. Und, ehm, wie haben die

17 L:

18 I: Kinder denn gesprochen .. beim Spielen? Was denkst du? Wie haben die

19 L: ..7...

20 I: gesprochen? Schwer zu sagen, ja? Hm. Hm. . Magst du jemanden besonders

21 L: NICKT ZEIGT ANNA

22 I: gerne davon? Wen denn? Anna? Ist das richtig? Was findest du denn toll an Anna?

23 L:

24 I: .. Und den Bauernhof, ah, das dürfen wir nicht vergessen, ja. Wie fandst du denn den

25 L: Gut.

26 I: Film? Ja? War schön? Hm. . Sag mal, Lisa, hast du schon mal das Wort

27 L: NICKT NICKT ..

28 I: Stottern gehört? .. Hast du das Wort schon mal gehört? .. Was ist das denn? Was

29 L: ..7... SCHÜTTELT KOPF HUSTET
30 I: ist das, Stottern? Kannst du das vormachen? Nee, ne. Schwer? . Ja? Hast

31 L:
32 I: 'n bisschen Husten, ja? Mensch, du. Ach, du hast schon 'n Halstuch um. . Kratz

33 L: NICKT
34 I: es wahrscheinlich im Hals, ne, du? Bist du erkältet? . Oh je. Und hast du auch

35 L: ^
Hm.
36 I: Fieber? Nö. Zum Glück nicht. (Nun) bist du auch heute hier, ne? Mensch, du.

37 L:
38 I: Toll. Und Anna fandst du am tollsten? . Hättest auch gerne mitgespielt, ja? .. Gab's ^

39 L: SCHÜTTELT KOPF
40 I: auch ein Kind, das du nicht so nett fandst? Nö. Waren die alle nett? . Gut, toll, gut.

41 L:
42 I: Das war's dann schon, Lisa, ja? Vielen Dank, ne? Schön, dass du dir die Filme

43 L:
44 I: angeguckt hast. Kannst du mir das Bild wiedergeben? Danke schön. Jetzt darfst du

45 L:

46 I: wieder zum Spielen gehen, ja? Komm mal mit an die Tür. Siehst du, alles klar.

47 L:

48 I: Tschüß!

1.23 Kind 23, Sarah (5 Jahre)

1 S: Gut.

2 I: Was ist dir denn an dem Film aufgefallen, Sarah? Ja, fandst den gut? Ja? Was

3 S: ..11... Ich weiß

4 I: fandst du denn gut an dem Film? Was mochtest du? . Was fandst du gut?

5 S: es noch gar nich.

6 I: Noch gar nicht, ne. Vielleicht fällt's dir ja noch ein. Erzähl mal, was

7 S: ...6..

8 I: du da gesehen hast in dem Film, was ist da passiert? Was haben die Kinder

9 S: .. Mit den Kuhn gespielt.

10 I: gemacht? Ehm. Haben sie noch mehr gemacht? Ganz

11 S: .. Mit die Schweine gespielt. Mit den Hase gespielt.

12 I: genau. Ja. Und noch mehr? Ja,

13 S: .. Mit den Trecker gespielt.

14 I: genau, aha. Noch was? Hast dir ja eine Menge gemerkt,

15 S:

SCHÜTTELT KOPF

16 I: Sarah. Hm. Genau, ja. Fällt dir noch was ein? . Hm. War auch schon ganz schön

17 S:

...8.. Anders.

18 I: viel. Sag mal, wie sprechen denn die Kinder beim Spielen? Irgendwie

19 S:

. ..

20 I: anders, ja? Ahm. .. Wie denn anders, kannst du das mal nachmachen? Ja? Aber

21 S:

..

..

22 I: du denkst so irgendwie anders? Anders als du . anders als die andern Kinder hier?

23 S:

ZEIGT MARIE

24 I: Hm. .. Wer von denen spricht denn anders? ... Marie? Ahm. Also, was macht sie

25 S:

...8..

26 I: denn immer, du? Du sagst irgendwie anders, ne? Sprichst du auch manchmal so

27 S:

SCHÜTTELT KOPF

28 I: wie Marie? . Nee. SEUFZT Gar nicht. Oder kennst du jemanden, der so spricht wie

29 S:

SCHÜTTELT KOPF

30 I: Marie, so anders? . Auch nicht. Hm. . Wen findest du denn am nettesten, ja, wen

31 S: ZEIGT MARIE Und die.

32 I: magst du am meisten? Marie, ja? Aha. LACHT Und Anna, ja? Anna auch?

33 S: NICKT

34 I: Hm. Sag mal, Sarah, hast du schon mal das Wort Stottern gehört? Ja? Woher hast

35 S: Zu Hause.

36 I: du das denn gehört? Wo hast du das gehört? Zu Hause schon mal? Haben

37 S: Nö, das war alleine.

38 I: deine Eltern das schon mal (gem...), also gesagt? Ja? Ahm. Was

39 S: ..

40 I: ist denn das, Stottern, du? Hm. Aber gehört hast du das Wort schon mal? Ja? Hm.

41 S: .. SCHÜTTELT KOPF

42 I: Kannst du das mal . vormachen? Stottern? Hm. Siehst du, ja. . Aber Marie fandst

43 S:

44 I: du toll? Und Anna, darf ich nicht vergessen. Wie findest du denn Tim und Jonas?

45 S: Nich so gut. ... Hm (nur so).

46 I: Nicht so gut. Hm. . Warum denn? Hm. Ist so'n Gefühl

47 S:

48 I: von dir, dass du die beiden ganz nett findest, Marie und Anna? Hm. Gut. Dann war

∨

49 S:

50 I: es das schon. Prima, Sarah. Vielen Dank. Tschüß!

1.24 Kind 24, Nica (5 Jahre)

1 N: . Gar nichts.

2 I: Nica, was ist dir denn aufgefallen an dem Film? Was/sag/erzähl mal,

3 N: Will ich nicht sagen.

4 I: was du gesehen hast. Was/was ist da los? . Magst du gar nicht

5 N: Gespielt.

6 I: sagen? . Ehm. Haben die Kinder gekocht oder gespielt? Ah. Mit

7 N: Mit/mit was anderen.

8 I: Flugzeugen oder mit was anderem? Oh, mit was denn, du?

9 N: Will ich auch nicht sagen.

10 I: Ah, siehst du. LACHT Du, sag mal, wie sprechen denn die

11 N: . Will ich auch nicht sagen.

12 I: Kinder da beim Spielen? Willst du auch nicht sagen. . Siehst du. Das

13 N:

14 I: musst du auch nicht. Darf ich dich noch mal was fragen? Ist das in Ordnung, ja? .Wen

15 N: . ZEIGT ANNA

16 I: von denen magst du denn gerne? Wen findest du nett? Anna, ja? Die ist nett? Aha.

17 N: SCHÜTTELT DEN KOPF

18 I: Gibt's auch jemanden, den du nicht so ganz so nett findest? . Nee. Aber Anna ist nett?

19 N: . Weiß ich

20 I: Das ist ja klasse, du. Und was fandst du am schönsten an dem Film?

21 N: nich. SCHÜTTELT KOPE

22 I: ∨
Hm. Sag mal, Nica, hast du eigentlich schon mal das Wort Stottern gehört? .

23 N:

24 I: Noch nie? Aha. Okay, siehst du. . Und fandst den Film ganz gut oder nicht so gut?

25 N: Doch.

26 I: ∨
Ja? . Hm. Gut. Danke schön, ja? . Ehm, Nica, lässt du das Bild noch mal bitte

27 N:

28 I: hier, das brauch ich noch. Danke schön, das ist lieb von dir. .. Viel Spaß noch. .

29 N: Tschüß.

30 I: Tschüß.

2. Tabellarische Übersichten der Kategorien pro Kind

2.1 Kind 1, Sinja (6 Jahre)

Kind 1	
1 Warn Bauernhof. Kühe. Schweine. Und Trecker. Die spielen. (T1)	
2 Ganz ängstlich. (T1) SCHÜTTELT KOPF (T2)	
3 NICKT (T2)	SCHWEIGT (T3)
4 (Wie sprechen denn die Kinder da beim Spielen?) Ganz ängstlich. (T1) Auf die weiteren Fragen reagiert Sinja mit Schweigen oder Kopfschütteln. (T1; T2)	
5 (Warum sprechen die denn so ängstlich?) SCHWEIGT (T2)	
6 Das mit dem Trecker. (T3)	
7 Nicht gefragt	
8 (Spielst du auch gerne mit Treckern?) SCHÜTTELT KOPF (Gar nicht? LACHT Gar nicht? . Womit spielst du denn gerne?) Barbies. (43 bis 60) (T3)	

2.2 Kind 2, Julian (4 Jahre)

Kind 2
1 Eine Kuh. 'N Trecker. (T7)
2 Ich weiß nicht. (T7)
3 SCHÜTTELT KOPF (T8)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Gut. (Den mochtest du ?) NICKT (Was fandst du denn am tollsten?) SCHWEIGT (T8)
7 ZEIGT AUF TIM (Und wen magst du gar nicht?) SCHWEIGT (Sind die alle ganz nett?) NICKT (T8)
8 Keines.

2.3 Kind 3, Christina (4 Jahre)

Kind 3	
1	Da sind alle die Tiere. Und da's der Trecker. Schwein. Die Kuh. Noch ein Trecker. Und der Bauerhaus. (T9) Weiß ich nich. (T10) Menschen. Und da sin Tiere und ein Trecker. Weiß ich nich. Haben gespielt. (T11)
2	Weiß ich nich. SCHWEIGT Hallooo, wach. (T11)
3	Ehmehm. (T12)
4	Nicht thematisiert
5	Nicht gefragt
6	Nicht gefragt
7	SCHWEIGt (Wen findest du am nettesten?) ZEIGT MARIE UND ANNA (Marie und Anna, ja? Die sind . ganz nett?) SCHWEIGt (Was magst du denn an denen am liebsten?) Weiß ich nich. (T12)
8	Hallooo, wach. ... Jetzt ist der Kopf endlich besser. (39-47) (T11; T12)

2.4 Kind 4, Anna (5 Jahre)

Kind 4	
1	Die Ferkeln warn gar nicht da drin. Die eine hat gesagt, das ist mein Trecker. Sie wollte die Schweine damit füttern. Dass ... das Dach plötzlich aufgegangen is. Eigentlich geht man ja in der Tür rein. (T14) Ich geh nicht ins Dach. Da warn zwei Trecker. 'N roter und 'n grüner. (T15)
2	Wie normale Kinder. (T15)
3	Ehm, ehm. (T16)
4	Nicht thematisiert
5	Nicht gefragt
6	Gut. (Ja?) Hm. (Hat Spaß gemacht? Was war das Tollste an dem Film? Was war das Schönste?) Dass das ... das Dach aufgegangen is. (T17)
7	Anna. (Anna?) Weil ich auch mit Vorname Anna heiß. (T15; T16)
8	(Was machst du denn jetzt gleich, wenn du rausgehst?) ... Ich hab auch zwei Pflaster. Warzen wegmachen, Impfung, nicht weinen. (46-56) (T17)

2.5 Kind 5, Esther (4 Jahre)

Kind 5
1 LACHT . LACHT. LACHT. Puppen. (T19) Tiere. Mit den Tiern gespielt. (T20)
2 Ganz normal. (T20)
3 SCHWEIGT Weiß ich nich. LACHT (Ist das ein komisches Wort?) Ja. (T20)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Gut. (Ja. . Was war denn das Tollste an dem Film?) Alles. (T21)
7 ZEIGT ANNA (Magst du auch jemand gar nich so ... von den vieren?) SCHWEIGT (T21)
8 Keines

2.6 Kind 6, Julia (5 Jahre)

Kind 6
1 Das weiß ich gar nicht mehr. SCHNAUFT. Hm, also, da hab ich gesehen, dass die auf dem Tisch spielen. Und das fand ich schon mal ganz komisch. (T22) Ja. Ich hab gesehen wie der das Hausdach hochgeklappt hat. Und das find ich auch ganz schön komisch. Ich hab noch nie ein Haus gesehen, das man umklappen kann. Auch kein Spielhaus. Und das Komische find ich daran, dass das 'nen normales Haus ist. (T23; T24) Aber was mir aufgefallen ist, das weiß ich jetzt nicht mehr. Ich weiß es nicht. Hm. Ich hab noch gesehn SCHNAUFT aber das weiß ich nicht mehr. (T24) // Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern. (T25)
2 Hm. Das weiß ich nicht. (T24)
3 Jetzt ist mir noch aufgefallen, dass die ganz doll stottern. (Was ist denn Stottern?) Wenn man noch nicht so gut sprechen kann. (T25) (Kannst das nachmachen?) Das kann ich, der sagt immer wieder und dann sagt er erst das andere.Und erst hat er die "uuund die Schweine" gesagt. (T27)
4 Ja. Meine Schwester spricht manchmal so, als sie noch nicht so gut sprechen konnte. Da stotterte sie ein bisschen. (Und sprichst du auch manchmal so?) Hm. Das fällt mir manchmal gar nicht auf, aber ich glaub schon. (T25) (Warum sprechen die denn so?) Das weiß ich nun gar nicht. (T26)
5 (Warum sprechen die denn so?) Das weiß ich nun gar nicht. (T26) (Und warum er das so macht, das weißt du auch nicht?) Nee. (T27)
6 Gut. Am meisten gefiel mir, ähh, wie die das Hausdach umgeklappt haben. (T29)
7 Äh, die. ZEIGT MARIE (T26)
8 Gespräch über Schwester, die gestottert hat. (82 bis 96) (T27; T28). Und ich muss auch noch die Bühne für Angelika machen, die hat heute Geburtstag. (97 bis 100) (T28) Gespräch über die beste Freundin, Constanze. (101 bis 110) (T28; T29)

2.7 Kind 7, Constanze (5 Jahre)

Kind 7
1 Hm. Hmhm. Ha. . Hm. . Die/die Tiere gefüttert. FLÜSTERT: Verrat ich nich. (T31) FLÜSTERT: Weiß ich nich. FLÜSTERT: Das Dach aufgemacht. Ja. Auch wieder zu. (T32)
2 Normal. (T32) Normal. (T33)
3 Hmhm. (T34)
4 (Wie sprechen die Kinder?) Normal. (T32) (Kennst du jemanden, der so spricht wie die Kinder?) Hmhm. (Nee?. Hm. Sprichst du auch manchmal so?) Hmhm. (Nee? Nicht so wie die Kinder?) Nee. (Wie sprichst du denn?) Immer normal. (Immer normal? Und die Kinder sprechen nicht immer normal?) Doch.(T33)
5 Nicht gefragt
6 Hm. (Was fandst du gut?) Dass das Dach aufgeht. (T34)
7 Marie. (Gib's auch jemanden, den du nicht so magst?) NICKT (Wen denn?) ZEIGT TIM (Den Tim? Warum das denn?) Weil er komisch is. LACHT (Der ist komisch, ja? Was/was ist denn da so komisch? LACHT) Sag ich nich! (T34) (LACHT Willst mir nicht verraten? Aber irgendwie komisch? Ja?) Der sieht so komisch aus. (T35)
8 Gespräch über das Dach, das aufgemacht wurde, was Constanze komisch findet (39 bis 52) (T32; T33)

2.8 Kind 8, Jonas (4 Jahre)

Kind 8	
1 Da sind Tr/Trecker und da noch eine und da e/ein Schwein und eine Kuh. Und da noch ein Schwein. Da is das Haus. Und da is die Garagentür. Und da is das Fenster und da sin die Türn. Ehmm. Ehmm, hm. LEISE: Weiß ich nich. (T36; T37) Ähm . . . Hmhm. Und Kuh Kühe. Und noch, dass die Garagentür. Und sonst nix. Die haben gespielt mit dem Bauernhof. (T37)	
2 Hm. . Hm. Deutsch. (T37)	
3 Ja. (T38)	Öhmhm. . Fällt mir jetzt nich ein. (Was macht man denn da, wenn man stottert?) Hm. . Hm. . Hmhm.. Ähmhm. Weiß ich nich. (Was könnte das sein Stottern?) SCHÜTTELT KOPF (T38; T39)
4 (Und wie sprechen denn die Kinder?) Hm. . Hm. Deutsch. (Deutsch? Ehm, joa, genau. Sprichst du auch manchmal so?) Ich sprich/sprech immer Deutsch. (T37) (Jaa. Ich auch. . Joa. Immer jeden Tag. Den ganzen Tag?) Ich auch. (T37; T38)	
5 Nicht gefragt	
6 Hm. Die Trecker. (T38)	
7 Hmhm. ZEIGT JONAS (Jonas? Warum das denn? Öhm? Warum findest du den denn gut?) Öhh öhh öh, nur so. (Nur so? Ehm. Gibt's auch einen, den du nicht so gut findest?) Hm. (Na? Die? Alle andern?) Hm.(T38)	
8 Keines	

2.9 Kind 9, Olaf (5 Jahre)

Kind 9	
1 Da. Da eben stand 'ne Kuh. Weiß nix. Hm. Und da stand die Kuh, die hab ich gesehen. (T40) // Ehm. Dass der Traktor und der grüne Traktor da nich rein fährt. (T41) Hm. Und der rote auch nich. Hm. Anna, Tim und die beiden Namen weiß ich nich mehr. Mit den Schwein, de/den/den roten und den grünen Traktor gespielt und mit den Schwein gespielt und mit den grö/grün. (T42)	
2 Ja. Dahinter sind noch Menschen. Und die Menschen reden die. (T42) Haben auch alle gleich geredet. (T43)	
3 NICKT (T44)	Weiß ich nich mehr. (Kannst du das mal vormachen?) Tutututut. (Wer macht so was denn?) Wenn der Fernseher spult, dann stottert das. (T44)
4 Tutututut. (Das is Stottern? Ja? Aha. Wer macht so was denn?) Wenn der Fernseher spult, dann stottert das. (Und kennst du das noch von woanders her, Stottern?) SCHÜTTELT KOPF (T44)	
5 Nicht gefragt	
6 Alles. (Alles? Gab's irgendwas, was besonders toll war?) Ja, alles is gleich toll. (T43)	
7 Hmhm. (Nö. . Findest du die doof oder nett?) Nett. (Ehm, und alle vier sind gleich, ja?) NICKT (Mensch, siehst du, Olaf.) Haben auch alle gleich geredet (T43)	
8 Gespräch darüber, dass Olaf den Film bzw. eine Fortsetzung davon noch mal (T43; T44) gucken möchte (55 bis 62). (Vom Interviewer als Abschluss initiiertes) Gespräch über den besten Freund (76 bis 81) (T45)	

2.10 Kind 10, Tobias (4 Jahre)

Kind 10
1 SCHÜTTELT KOPF. Tiere gefüttert. Gar nichts. Will ich mal nach oben. (T46)
2 SCHWEIGT. SCHWEIGT (T47)
3 SCHÜTTELT KOPF (T47) (Und vormachen kannst du es auch nicht?) SCHÜTTELT KOPF
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Gar nix. (T47)
7 (Mochtest du jemand von denen?) SCHÜTTELT KOPF Jetzt will ich nach oben. (T47)
8 Will ich mal nach oben. (13) (T46). Jetzt will ich nach oben! (27) (T47)

2.11 Kind 11, Frank (4 Jahre)

Kind 11
1 Nee. Weiß gar nix. Doch. Die haben da nur gespielt. Mit den/mit diesen ganzen Sachen da. (T48)
2 Hä. Weiß ich nich mehr. Das kann/das kann man nich wissen. (T48)
3 Hää. Weiß nich. Nö. (Kannst das mal vormachen?) Nö. Kann ich nich. (T49)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Gar nix. (Gar nichts. Fandst du gar nichts gut?) Hmhm. (T49)
7 ZEIGT TIM (Den Tim, ja?) Hm. (Der is ganz nett?) Hm. (T49)
8 Keines

2.12 Kind 12, Nico (4 Jahre)

Kind 12
1 NICKT. Weiß ich nich. Spieln mit Tiern. Tiere slafen. Der Trecker geht nich. (T51)
2 Papa geht auch in die Sule. (T52)
3 SCHWEIGT (T53)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 SCHWEIGT (Was fandst du gut an dem Film?) Die Tiere. (Mhm.) Aber ich hab auch solche Tiere. (T52)
7 ZEIGT JONAS (Jonas, ja? Jonas. Warum das denn?) SCHWEIGT (Den findest du toll, ja?) SCHWEIGT (Gibt's auch jemanden, den du nicht so gerne magst von denen?) ZEIGT ANNA (T53)
8 Gespräch über seinen Vater (17 bis 22) (T52). Gespräch über Tiere und Glas-schwein zu Hause (25 bis 34) (T52; T53)

2.13 Kind 13, Kevin (5 Jahre)

Kind 13
1 Die zwei Filme warn dut. (T55) Tühe. Tweine, Tretter, Tretter. Haus. Hm. Babytwein. Und das warn alle, glaub ich. (T56)
2 Weiß ich nich mehr. (T56)
3 Was? Weiß/ (T56) SCHÜTTELT KOPF (T57)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Dut. (Ja? Was/was hat dir denn besonders gefallen, Kevin?) Die Menschen. (T56)
7 ZEIGT MARIE Und die und der und der. (LACHT Alle vier? Alle vier!) (T56)
8 Jetzt kann ich wieder raus, ne? (1) (T55) Jetzt kann ich auch wieder nach oben? (T55) (7) Ich möchte jetzt lieber nach Susanne! (31) (T57)

2.14 Kind 14, Pina (5 Jahre)

Kind 14	
1 SCHÜTTELT KOPF. Die haben mit Schweinen und Kühen gespielt. (T58)	
2 SCHWEIGT. SCHWEIGT. (T58) SCHWEIGT. (T59)	
3 SCHWEIGT (So ein bisschen? Hast du schon mal gehört, ja?) NICKT (T60)	(Kannst du das denn mal vormachen?) SCHWEIGT (T60)
4 (Wann kann man das denn erleben . Stottern? Wann passiert das?) SCHWEIGT (Kannst dich jetzt gar nicht erinnern?) SCHÜTTELT KOPF (T60)	
5 Nicht gefragt	
6 SCHWEIGT (Fandst du an dem Film was gut?) SCHWEIGT (T59)	
7 ZEIGT MARIE (Warum magst du die denn so gerne?) Der Name is schön. (T59)	
8 Gespräch über Namen (Marie, Pina) (21 bis 28) (T59)	

2.15 Kind 15, Torben (5 Jahre)

Kind 15	
1 Ja. Dass viele Tiere da rein gingen. Nich alle Tiere warn da drin. In dem Haus. Pöh. Da is wolln . da alles ihr gehörte. Hm. (T62) Weiß ich nich mehr. (T63)	
2 10 Sek. PAUSE Ja. Wie normale Menschen doch. (T63)	
3 Ja. (T63)	REIBT MIT FINGERN IM GESICHT (Oder kannst du das vormachen. Wie das geht?) Ähmähm. Das könn ich jetzt noch nich. (T63; T64)
4 (Und wo hast du das schon mal gehört, das Wort? . Weißt du das noch?) In einer CD. (Ach. Auf einer CD? Da hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) Ja. (Hm. . Welche CD war das denn?) Eine Ritter Rost. (Aha. Eine Ritter Rost CD?) Die singen immer lange Lieder. (T64)	
5 Nicht gefragt	
6 Hm. Ich glaub, alles. (T63)	
7 (Magst du denn einen besonders gerne von den vieren hier?) Joa. Ich weiß nich. Joa. (Du magst alle gleich gerne?) NICKT (T63)	
8 Gespräch über Ritter Rost CD, auf der Torben Stottern gehört hat (35 bis 48) (T64; T65)	

2.16 Kind 16, Elisa (5 Jahre)

Kind 16	
1 Hm. Hm. Das hier. ZEIGT MARIE. Hm. Hm. (T66)	
2 Weiß ich nicht. Wie anders... .(Und wer spricht irgendwie anders?) Weiß ich nicht. (T66)	
3 Was? Hm. (T67)	Das ist. Das weiß ich auch nicht. Das war lange her. Im Kino. (Kannst du das . vormachen, wie das geht?) Nein. (T68)
4 (Was ist das denn?) Das ist. Das weiß ich auch nicht. Das war lange her. Im Kino. (Ach so, da hast du das Wort mal gehört?) Hm. (Ja? Ahm. Kannst du das . vormachen, wie das geht?) Nein. (Nein. Aber im Kino hast du das mal gehört?) Hm. (T68)	
5 Nicht gefragt	
6 (Was fandst du denn gut an dem Film?) Marie. (T67)	
7 (Was fandst du denn gut an dem Film?) Marie. (Marie? Ja? Die magst du gern?) Hm. (Aha. Ahm. . . . Und was . mochtest du nicht so gerne? An dem Film?) Hm. Das hier. ZEIGT TIM (Den Tim? Was hat der denn gemacht, du? . Was?) Der hat das aufgemacht. (Ach so. Das fandst du nicht so gut?) Hm. (T67)	
8 Keines	

2.17 Kind 17, Bastian (5 Jahre)

Kind 17
1 EIGENINITIATIV: Hm, die stodderten so. (T69)
2 EIGENINITIATIV: Hm, die stodderten so. (T69)
3 Hm, die stodderten so. Der/wie heißt der noch ma? Tim. (Der hat gestottert?) Hm. So: und hiiieaa könn die Tiere rein. (Du, äh, Bastian, was ist denn Stottern?) So . . ängstlich. . So'n bisschen. (T69) (Kennst du das Wort Stottern denn?) NICKT (Woher kennst du das denn?) Von Mami. (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T70; T71)
4 (Kennst du jemanden, der so spricht?) Hm, ehmehm. (Ne. Und sprichst du manchmal so?) Ehmehm. (Was glaubst du denn, warum . . stottert Tim?) SCHWEIGT (T69) (Kann man nicht sagen?) Hm, joa. (Woher kennst du das denn? . Du hast es ja gleich gesagt.) Von Mami. (Ja? Hat deine Mama dir das schon mal erzählt?) Hm. Joa. (T70) (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T71)
5 (Warum stottert Tim?) SCHWEIGT (T69) (Wie findest du das denn, dass die stottern?) Hm, so . . einfach so ich . die . und . wie die sagten . und dies br/diesen brauch ich den Trecker. Also, bollerich find ich. Nich schön. (T71)
6 Hm. . Gar nichts. (T70)
7 Hm. ZEIGT TIM (Tim?) Ja. (T70)
8 Film weiteres Mal gucken, Foto auf Pappe aufgeklebt (28 bis 36, 43 bis 48) (T70; T71). Fragen nach Namen der Interviewer (49 bis 52) (T72)

2.18 Kind 18, Sonja (5 Jahre)

Kind 18	
1 SEUFZT. . Da, da, dass die so witzig sind. (T73)	
2 EIGENINITIATIV: SEUFZT Da, da, dass die so witzig sind. Die könn doch so richtig normal sprechen. (Wie sprechen die denn?) Den LACHT den kriegen den kriegen den Trecker. Denn hat/ hat der andere das al/ denn hat der andere gesagt: den den den den hui Trecker. LACHT (T73)	
3 Nö. (T74)	SCHMEIßT KARTEN WEG, WILL RAUSGEHEN (T75)
4 (Du redest nicht so witzig?) Nö. Mama aber. (T73) (Ja? Mama redet auch manchmal so witzig?) Ja. (Was sagt Mama denn so?) Ehm . hm . äh . Sonja? Wie äh . .Denn hab ich gesagt: Son/Ich heiß Sonja! Du Spaghettikopf! LACHT (Also die Kinder sprechen witzig? . Ja?) Ne, meine Mutter. (Warum sprechen die Kinder denn so, was meinst du?) Hm. Also weil . . bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können. (T74)	
5 (Warum sprechen die Kinder denn so, was meinst du?) Hm. Also weil . . bestimmt weil die gar nicht so richtig sprechen können. (T74)	
6 LACHT (T75)	
7 (Oder wen fandst du gut?) SCHWEIGT (Wen magst du denn gerne, Sonja?) Hm die hat/ so was finde ich gut. (Die hat was Schönes?) Ja. (Schöne Haare?) Nö. (Oder eine schöne Nase?) Nein, sondern/sondern das Kleid ist schön. (Das, was sie anhat.) Ja. (Magst du auch jemanden nicht so gerne?) Nö. (Sind alle gleich . nett?) Aber/aber manche mag ich nich so gern. (T75)	
8 Gespräch über schönes Kleid einer mitspielenden Puppe (35 bis 40) (T75)	

2.19 Kind 19, Kati (5 Jahre)

Kind 19
1 Die ham da mit Schweine und Kühe gespielt. Ja, 'n Haus. Wo die/wo die Schweine und Kühe drin schlafen können. Und wo die da fütterten. Ja, die Trecker. Ich glaub ja. (T76)
2 Gut. (Sprechen sie so wie du? Oder wie die andern Kinder hier im Kindergarten?) Wie die andern Kinder. (T77)
3 SCHÜTTELT KOPF (Weißt du, was das sein könnte?) Ehmehm. (T77)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Hm. SEUFZT . . . Die Kühe. (T77)
7 Marie. (T77)
8 Keines

2.20 Kind 20, Marie (5 Jahre)

Kind 20	
1	ZEIGT MARIE. Dass ich auch Marie heiß. SCHÜTTELT KOPF. Die halten die mit den Händen da fest (BEZIEHT SICH AUF DIE SPIELERINNEN DER PUPPEN). Mit den Händen da. Die ham Tiere dabei. (T79)
2	Gut. Aber der Tim 'n bisschen komisch. 'N bisschen komisch. (T80)
3	SCHÜTTELT KOPF (T80)
4	Aber der Tim 'n bisschen komisch. (Kennst du jemanden, der auch so spricht wie der Tim?) Ehmehm. (Was meinst du, warum spricht der immer so 'n bisschen komisch?) Weil das ein Junge is. (T80)
5	(Was meinst du, warum spricht der immer so'n bisschen komisch?) Weil das ein Junge is. (T80)
6	(Was hat dir denn an dem Film noch gefallen? Außer Marie?) ZEIGT ANNA. (T81)
7	Dass ich auch Marie heiß. (Genau, das war schön, ja?) (T79) (Was hat dir an dem Film noch gefallen? Außer Marie? LACHT) ZEIGT ANNA (Die Anna. . Hm. Siehste, das is ja schön. Und Tim und Jonas, wie findest du die?) Auch nett. . . Auch etwas komisch. (Auch etwas komisch, der Jonas? So wie der Tim? . Hm. Jonas is ja auch ein Junge, ja?) (T81)
8	Jungen sprechen komisch. (19 bis 28, 33 bis 38) (T80; T81)

2.21 Kind 21, Sven (5 Jahre)

Kind 21			
1	Ja. Ich weiß das gar nich mehr. Hm. Tiere. 'N Haus und Puppe. Hm. Und die ganzen. Hm. Hm. Der hier. HUSTET. Hm . spielen mit den Tiern. (T82)		
2	Ganz witzig. Hm. SCHWEIGT (Was ist denn da ganz witzig?) Ehm, die stammeln manchmal. Ddd, so geht das. (T83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET. Weil man . lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84)		
3	<table border="1"> <tr> <td>Ehm, die stammeln manchmal. (T83)</td> <td> (Wie geht dann das, wenn die so stammeln?) Ddd, so geht das.(T 83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET Weil man. Lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84) (Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) NICKT Hm. (Wo hast du das denn mal gehört?) Hm. . das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84) </td> </tr> </table>	Ehm, die stammeln manchmal. (T83)	(Wie geht dann das, wenn die so stammeln?) Ddd, so geht das.(T 83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET Weil man. Lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84) (Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) NICKT Hm. (Wo hast du das denn mal gehört?) Hm. . das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)
Ehm, die stammeln manchmal. (T83)	(Wie geht dann das, wenn die so stammeln?) Ddd, so geht das.(T 83) (Wie findest du das Stammeln denn so?) Ach, eigentlich 'n bisschen . witzig. HUSTET Weil man. Lässt die meisten Buchstaben da raus. (T84) (Sag mal, Sven, hast du schon mal das Wort Stottern gehört?) NICKT Hm. (Wo hast du das denn mal gehört?) Hm. . das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)		
4	Ehm, die stammeln manchmal. (Kennst du jemanden, der auch so spricht?) Ehmehm. (Hast noch nie gehört? Sprichst du manchmal so?) 's macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat. (T83) (Wo hast du das (Wort Stottern) denn mal gehört?) Hm. Das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)		
5	's macht man eigentlich nur, wenn man Angst hat. (T83) (Wo hast du das (Wort Stottern) denn mal gehört? Hm. Das hab ich mal gehört () (weil ich eigentlich Angst hatte vorm Nashorn) (T84)		
6	Nicht gefragt		
7	(Wen von denen findest du denn ganz nett und ganz witzig?) Jonas. (Jonas?) Hm. (Ja? Aha. Hat der auch so gestammelt?) Bisschen. (T86)		
8	Gespräch über Angst vor einem Nashorn, Zirkus Krone, Üben (39 bis 66) (T84; T85; T86)		

2.22 Kind 22, Lisa (4 Jahre)

Kind 22	
1 Gespielt. Tieren. Trecker. (T88) Ein Haus. (T89)	
2 SCHWEIGT. SCHWEIGT. SCHWEIGT (T89)	
3 NICKT (T89)	SCHWEIGT(Kannst du das vormachen?) SCHÜTTELT KOPF, HUSTET (T90)
4 Nicht thematisiert	
5 Nicht gefragt	
6 Nicht gefragt	
7 ZEIGT ANNA (T89) (Gab's auch ein Kind, das du nicht so nett fandst?) SCHÜTTELT KOPF (T90)	
8 Gespräch über Husten und Fieber (30 bis 36) (T90)	

2.24 Kind 24, Nica (5 Jahre)

Kind 24
1 Gar nichts. Will ich nicht sagen (T96)
2 Will ich auch nicht sagen. (T96)
3 SCHÜTTELT KOPF (T97)
4 Nicht thematisiert
5 Nicht gefragt
6 Weiß ich nich. (Und fandst den Film ganz gut oder nicht so gut?) Doch. (T97)
7 ZEIGT ANNA (Gibt's auch jemanden, den du nicht so ganz so nett findest?) SCHÜT- TELT KOPF (T97)
8 Will ich nicht sagen. (3, 9, 11) (T96)