

Bilderbücher zur sozial-emotionalen Unterstützung stotternder Kinder und Jugendlicher im inklusiven Unterricht

Jörg Mußmann, Til Rohgalf (Hamburg)

Zusammenfassung Inklusiver Unterricht soll durch Wertschätzung und Toleranz gekennzeichnet sein. Aufgrund der gesellschaftlich hoch bewerteten menschlichen Fähigkeit zur verbalen Kommunikation stellen Sprachbeeinträchtigungen besondere Anforderungen an Gesprächspartner, eine Haltung der Toleranz und Akzeptanz einzunehmen. Am Beispiel des Stotterns wird dies an ausgewählten empirischen Befunden deutlich gemacht. Es soll in diesem Beitrag gezeigt werden, wie mit Hilfe so genannter „Mutmach“-Bücher und einer toleranten Sprechgestaltung ein sprach- und kommunikationssensibler inklusiver Unterricht gestaltet werden kann und gleichzeitig Elemente problemspezifischer Intervention aus der Therapie des Stotterns integriert werden können.

1. Akzeptanz und Toleranz im inklusiven Unterricht

Um mögliche Barrieren für stotternde Schüler im inklusiven Unterricht zu reduzieren, bedarf es eines exklusiven sprachheilpädagogischen Professionswissens, mithilfe dessen die Planung individualisierten und differenzierten Unterrichts unter Berücksichtigung der sprachdiagnosegestützten, spezifischen Ausgangslagen möglich wird. Inklusiver Unterricht ist durch normative Kollektivziele gekennzeichnet. Begriffe wie „Wertschätzung“, „Toleranz“ und „Anerkennung“ von Heterogenität sollen zum Ausdruck bringen, dass mit einem solchen Unterricht nicht weniger angestrebt wird als „Zivilisationsleistungen durch erzieherische Intervention“ (Diehm 2000, 257). Dem in der BRK formulierten Recht von Menschen mit Behinderung, sich als zugehörig zu fühlen, wird damit Rechnung getragen. Die Empfehlun-

gen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von 2011 formulieren daher auch, dass die Akzeptanz von individuellen Fähigkeitseinschränkungen und sich daraus ergebenden Behinderungen „gelebter Ausdruck von Menschlichkeit und des Schutzes der unantastbaren Menschenwürde“ sei (KMK 2011, 5). „Grundvoraussetzung dafür sind gegenseitiger Respekt und Rücksichtnahme sowie die dafür notwendigen Haltungen und Einstellungen aller an Schule Mitwirkenden“ (7). Bereits in den KMK-Empfehlungen von 1998 finden sich in Bezug auf den respektvollen und reflektierten Umgang mit Beeinträchtigungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit vergleichbare Zielsetzungen (Drave et al. 2000, 236).

Wie dies umgesetzt werden kann, soll im Folgenden am Beispiel stotternder Kinder und Jugendlicher veranschaulicht werden.

2. Soziale und emotionale Schulerfahrungen stotternder Schüler

Benecken/Spindler (2004) kommen in einer Aufarbeitung der Studien zu sozialen und emotionalen Schulerfahrungen stotternder Kinder und Jugendlicher aus den 1960er und 1970er Jahren in Form einer Metastudie (n=58) zu dem Ergebnis, dass die Befragten in regulären Schulen im Vergleich zu denjenigen, die eine Sprachheilschule besuchten, Außenseiterrollen innehatten. Auch die Untersuchungen von Hugh-Jones/Smith (1999) in England (n=276), Langevin et al. (1998, n=28) in den USA und Benecken/Spindler (2004, n=100) kommen einige Jahre später zu ähnlichen Einschätzungen. Benecken/Spindler (2004) nehmen eine behindertensoziologische Analyse nach Cloerkes (2001) und Tröster (1990) vor, um empirische Daten zum erlebten Mobbing stotternder Kinder und Jugendlicher in der Schule zu interpretieren. Sie stellen fest, dass die durch Stottern beeinträchtigte Sprachkompetenz eine gesellschaftlich hoch bewertete Funktion darstellt. Je höher aber das gesellschaftliche Gewicht einer beeinträchtigten Fähigkeit, umso höher ist das Risiko sozialer Desintegration (Schönberger 1985, Cloerkes 2001). Als weitere Faktoren können die unklare Ätiologie des Stotterns sowie die Inkonstanz der Symptomatik genannt werden, die seitens der Kommunikationspartner fehlgedeutet werden und zu unverhältnismäßigen Erwartungshaltungen sowie Schuldzu-

weisungen an die Betroffenen führen können (Benecken/Spindler 2004). Den genannten Befunden stehen Ergebnisse gegenüber, die die Selbsteinschätzung stotternder Kinder deutlich positiver darstellen. Eine Untersuchung (n=48) von Blood et al. (2003) stellt keine signifikanten Unterschiede in der Selbstwertseinschätzung der befragten stotternden Jugendlichen gegenüber der sprachlich unauffälligen Kontrollgruppe fest. Die Ergebnisse der Studie von Yovetich et al. (2000) mit stotternden Schulkindern im Alter von acht bis zwölf Jahren (n=25) weisen sogar einen höheren Durchschnitt bei der Selbsteinschätzung auf (vgl. Zückner 2011). Auch Rohgalf (2013) kommt in einer an Schulen und logopädischen Praxen in Hamburg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen durchgeführten Untersuchung zur sozialen Integration sprachauffälliger Kinder im Grundschulalter (n=65) zu dem Ergebnis, dass die Befragten ihr soziales Integriertsein (nach FEES 1-2, Rauer/Schuck 2004) durchschnittlich bzw. nur leicht unterdurchschnittlich erlebten. Als Prädiktoren für die abhängige Variable „soziale Integration“ konnten dabei die Klassenstufe, die Beschulungsform (inklusive in Regelgrundschulen oder separiert in Förderschulen) sowie das Vorhandensein von Geschwistern identifiziert werden. Während die Kinder in inklusiven Settings ihre soziale Integration positiver einschätzten als die separiert Beschulenden, konnten schulformübergreifend signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) bei der Selbsteinschätzung dahingehend nachgewiesen werden, dass Kinder der zweiten Klasse signifikant bessere Leistungen erzielten als Erstklässler.

Zückner (2011) weist in einer deutschsprachigen Querschnittstudie (n=171) zwar einen sehr dynamischen Verlauf des Selbstwertes bei stotternden Kindern und Jugendlichen beider Geschlechter im Vergleich zur Kontrollgruppe nach, konstatiert aber langfristig ein Absinken bis zum Alter von ca. 16 Jahren. Dies wird erklärt durch

die Abnahme der unterstützenden und zuwendungsorientierten Qualität durch die engsten Bezugspersonen im Jugendalter. Als weitere potenzielle Ursachen für das Absinken des Selbstwertes bis zum 16. Lebensjahr werden das Erleben der eigenen sprachlichen Beeinträchtigung als „negative und stigmatisierende Bedingung“ (Zückner 2011, Blood et al. 2003) und das zunehmende Auftreten von stotterbezogenen Ängsten, Vermeidungsverhalten und Schamreaktionen im Kontext von Schule und Freizeit, insbesondere im Zusammenhang mit der während der Pubertät sich weiter entwickelnden Sexualität angeführt.

Es deutet sich nunmehr an, dass eine inklusive Unterrichtsgestaltung mit Blick auf stotternde Schüler weniger durch die Integration direkter störungsspezifischer Interventionen gekennzeichnet sein sollte, sondern eher durch indirekte und systembezogene Prävention wie Beratung, Information und Aufklärung (Mußmann 2014), die dennoch einen störungsspezifischen und damit problemsensiblen (vgl. Katzenbach/Schröder 2007) Fokus beibehält. In den Fokus sonderpädagogischer Unterstützungs- und Beratungsangebote im Problemfeld Stottern rücken die Bezugspersonen und Peer-Groups der stotternden Schüler, um methodische und didaktische Möglichkeiten der Förderung von Toleranz und Akzeptanz zu prüfen.

3. Möglichkeiten zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz bei Stottern

3.1 Allgemeine Grundsätze

Durch die gesellschaftlich hoch bewertete menschliche Fähigkeit zur verbalen Kommunikation (Schönberger 1985) kann ein nicht erwartungsgemäßer Sprachgebrauch besondere Anforderungen an Gesprächspartner stellen, eine Haltung der Toleranz

und Akzeptanz einzunehmen. In der Diskussion zur inklusiven Pädagogik wird dies deutlich, da mit einer scheinbaren Selbstverständlichkeit bildungssprachliche Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gestellt werden, ohne systematisch zu reflektieren, welche Unterschiede auch in den Alltagssprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten bestehen können zwischen Kindern mit soziokulturell bedingten Sprachauffälligkeiten und spezifischen Entwicklungsbeeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens (Kany/Schöler 2010). Am Beispiel des Stotterns wird dies evident. Schüler, die stottern, können sich hinsichtlich ihrer Kommunikationsfähigkeit, -bereitschaft und subjektiven Wahrnehmung der Sprachbeeinträchtigungen erheblich von Kindern mit anderen sprachlichen Beeinträchtigungen unterscheiden. Ein inklusiver Unterricht muss sich in dieser Hinsicht sprach- und kommunikationssensibel bzw. problemsensibel (Katzenbach/Schröder 2007) zeigen durch methodische und didaktische Angebote, „die die Gemeinsamkeit aller in der Klasse [...] unterstützt statt sie zu stören“ (Lütje-Klose 1997, 19).

Weiterhin sind allgemeine Hinweise zur Gesprächsführung und Kommunikationsgestaltung durch die Lehrkraft zu beachten (Schindler 2010; Mußmann 2012). Grundsätzlich gilt die Prämisse: *Inhalt geht vor Form* (Bindel 2007, 154), das heißt durch eine inhaltliche Zusammenfassung gestotterter Redebeiträge durch die Lehrkraft wird die Aufmerksamkeit der Lerngruppe weniger auf die Form des Sprechens gelenkt.

Auf der anderen Seite kann für die Gestaltung solcher sprach- und kommunikationssensiblen sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote aber auch geprüft werden, welche Konzepte und Techniken der Prävention und Intervention in einem inklusiven Unterricht sowohl individualisierte Hilfen darstellen als auch für die gesamte Lerngruppe kommunikationsfördernd

sein können, indem sie den Mitschülern die Möglichkeit der Empathie geben und damit ein Klassenklima der Akzeptanz und Toleranz fördern oder aufrechterhalten.

Als unterrichtsmethodische Rahmengestaltung bieten sich für eine solche unterrichtsintegrierte Sprachtherapie und Förderung Bilderbücher an, die als so genannte „Mutmach-Bücher“ die Problemfelder der Sprachbeeinträchtigungen thematisieren können.

3.2 Direkte, therapeutische Maßnahmen

In das dialogische Bilderbuchlesen können direkte Methoden aus dem Bereich der Sprachtherapie integriert werden, deren Umsetzung auch in der gesamten Lerngruppe Sensibilität und Toleranz für nicht erwartungsgemäßen Sprachgebrauch fördern können. Die so genannte Modifikationstherapie nach Dell (1996) und van Riper (2002) hat das Ziel, eine „bewusste Kontrolle und Modifikation der Art des Stotterns“ (Ochsenkühn/Thiel 2005, 104) zu erreichen. Das therapeutische Vorgehen wird begleitet durch eine systematische Desensibilisierung, einen Abbau der Angst vor dem Stottern und einer „Entmystifizierung“ des Phänomens. Gefühle wie Scham, Verlegenheit und Hilfslosigkeit sollen reduziert werden. Dies geschieht u. a. mit Hilfe der Strategie des so genannten Pseudostotterns (van Riper 2002). Dabei handelt es sich um ein absichtliches Stottern des Therapeuten auf eine leichte, entspannte Art. Denn „[e]rst durch einen willkürlichen Umgang mit Sprechexperimenten wird eine Selbstkorrektur des Kindes möglich“ (Bindel 1996, 43).

3.3 Pseudostottern beim dialogischen Bilderbuchlesen

In der dialogischen Einzelsituation bietet sich die Technik des Pseudostotterns durch qualifizierte Sonderpäda-

gogen sowohl zur Desensibilisierung negativer Gefühle beim Auftreten von Stottersymptomen als auch zur Vorbereitung und Übungshilfe für die Modifikation des Stotterns im Rahmen der außerschulischen Therapie an. Der „Non-Avoidance-Approach“ (van Riper 2002 kann in der professionellen therapeutischen Arbeit zu einem offenen und angstfreien Umgang mit dem Sprechproblem führen. „Sukzessive wird das Stottern dem Kind möglichst beiläufig bewusst gemacht, und es werden verständlichere Termini wie ‚Hängenbleiben‘, ‚Stolpern‘ [...] dafür eingeführt“ (Ochsenkühn/Thiel 2005, 105).

Einige Beispiele des Pseudostotterns von Sandrieser/Schneider (2008), die verdeutlichen, wie eine problematische Sprechweise reflektiert werden kann, lassen sich dann folgenden Strategien der Verwendung von Metaphern zuordnen. Vergleichbar mit den Kontrastierungen und Expansionen der Modellierungstechniken im grammatischen Bereich können auch „die implizit vom Gegenüber verwendeten Sprachbilder“ (Lindemann/Rosenbohm, 2012, 12f., Hervorheb. i. Orig.) aufgegriffen und erweitert werden oder es können andere angeboten werden:

Kind (K): „Du stotterst ja!“
 Sonderpädagogin (S): „Ja, mein Wort ist gerade richtig gehüpft.“
 Schau, so: Ha-ha-hast du!“

Als zweite Strategie kann die Sonderpädagogin „die gleichen Sprachbilder und Metaphern verwenden wie das Gegenüber, damit [...] das Gespräch besser an die Denk- und Sprachmuster des anderen anknüpft“ (ebd., Hervorheb. i. Orig.).

K: „B-----/. Oh Mann! Das Wo-wo-wort steckt richtig fest!“

S: „Wir können es herausziehen. B---ball, das Wort kommt schwer raus, ich versuche, das leichter rauszuziehen: Ba-ba-ball. Ja, das geht leichter.“

Als weitere Strategie werden „gegenläufige Sprachbilder“ (ebd., 13) vorgeschlagen:

K: „Da ko-ko-ko-ko/geht nicht!“
 S: „Du bist im Wort gestolpert? Schau, so: Da ko-ko-ko-kommt das Auto!“

Warnhinweis:

Der Einsatz des Pseudostotterns erfordert eine fundierte Kenntnis der Sonderpädagogin über die Systematik der Symptome. Ähnlich wie die Modellierungstechniken kann das Pseudostottern der kindlichen Äußerung vorangehen oder ihr nachfolgen und sich dabei an der individuellen und situativen Erscheinungsform der Redeunflüssigkeit orientieren.

3.4 Toleranter Sprechstil

Im Rahmen einer gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung mit der Klasse bietet sich im inklusiven Unterricht für alle Lehrkräfte zunächst ein so genannter „toleranter Sprechstil“ (Bindel 1996, 42) an, der gekennzeichnet ist durch folgende Merkmale:

- Reduktion des Sprechtempos durch gezielte und verlängerte Fragmentierung der Rede („Ich fin---de (1,5sec), wir sollten (1sec) das besser so---machen!“)
- Verkürzung der Länge der Äußerung, z. B. durch Verzicht auf Hypo- oder Parataxen

erzieherischer Effekte eingesetzt (Grömminger 1977) und bieten sich zur Förderung eines toleranten Klassenklimas im inklusiven Unterricht besonders an. Die Darstellung unterschiedlicher Emotionen mit dem Ziel der Identifikation und Empathie können gemeinsam reflektiert werden (Abb. 1, s. S. 112).

Die Verbindung von Bild und Text im Bilderbuch unterstützt den sozialen und sprachlichen Entwicklungsprozess, da die unterschiedlichen Emotionen in den dargestellten Interaktionen durch Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Handlungen identifiziert und benannt werden können (Riehemann 2006). Durch die unterschiedlichen Bezeichnungen im Text können semantisch-lexikalische Fähigkeiten im Bereich der innerpsychischen, sozial-personalen und interaktiven Ausdrücke erweitert werden (Kauschke 2007, Abb. 2).

Der Einsatz von Mutmach-Büchern zum Thema Stottern hat daher auch

„Ts-ts-ts, du kannsssst ja gar nicht richtig reden, du hassst wohl Angsssst“,
lachte die Schlange mit der verknoteten Zunge.
„Überhaupt isssst ein Uhu viel zu gefährlich!“
Und schon war sie davongeschlichen.

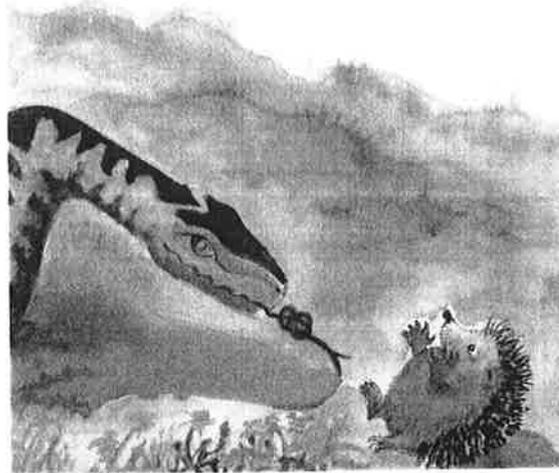


Abbildung 2: Innerpsychische und sozial-personale Ausdrücke im Kontext von Sprachbeeinträchtigungen: Die Schlange mit der verknoteten Zunge macht dem Igel Angst. (Aus: Schneider, P., Scharmann, G. (2012): Was ist ein U-U-Uhu? Ein Mutmachbuch für stotternde Kinder. 4. Auflage. Neuss: Natke Verlag)

eine allgemeine sprachfördernde Funktion für die gesamte Lerngruppe. Die einzelnen Handlungen und die narrative Struktur des Themas geben weiterhin Gelegenheit, Auslöser, Bedingungen und Folgen unterschiedli-

cher Emotionen im Zusammenhang mit Kommunikationsstörungen nachzuvollziehen und in der gemeinsamen Reflexion sprachliche und kommunikative Handlungsalternativen zu entwickeln, indem die abgebrochene

| Autor/en | Erscheinungsjahr | Titel | Verlag | Thema |
|---------------------------------|------------------|--|---------------------|---|
| Arnold, M.; Rudolph, A. | 2012 | Primel | Beltz & Gelberg | Geschichte eines lispelnden Hasen |
| Leuenberger, M.; Connell, B. | 2001 | Mona und Reto | KiK-Verlag | Geschichten von Kindern mit Behinderung und ohne Lautsprache |
| Schneider, P.; Scharmann, G. | 2012 | Was ist ein U-U-Uhu? | Verlag Ulrich Natke | Geschichte eines stotternden Igels. |
| Vettinger, S.; Räber, M.-A. | 2003 | Stomatopagheti oder wie Oscar auf dem Piratenschiff richtig sprechen lernt. | Atlantis | Geschichte eines stotternder Krebses mit einer Aussprachestörung |
| Volmert, J.; Szesny, S. | 2011 | Clown Kallis fröhlicher Sprachzirkus: Ein Mitmach-Bilderbuch zur Sprachförderung | Albarelllo | Mitmach-Geschichte über Clown Kalli, der mit Kindern im Zirkus Sprachspiele veranstaltet. |
| Lohausen, D. | 2004 | Mimmo und die geheimnisvolle Lupe | Demosthenes Verlag | Geschichte eines stotternden Jungen. |

Tabelle 1: Bilderbücher, die sprachliche Beeinträchtigungen thematisieren

(vergleichbar mit der Leichten Sprache)

- Erhöhung der Latenzzeit durch Verzögerung des „turn-taking“
- Unterbrechungen vermeiden durch gestisch und mimisches Begleiten der Latenzzeit des Kindes (z.B. Kopfnicken)
- Aufmerksamkeit auf das Kind fokussieren und nicht durch andere Gesprächsbeiträge im Kreisgespräch unterbrechen
- Affektkontrolle, d.h. das Kind nicht unterbrechen z.B. durch zu frühes verbales („Jaja“), paraverbales („Hm“) oder nonverbales (mit geöffnetem Mund luftholend bereits zum Sprechen ansetzen) Missachten des „turn-takings“.

Ein zentrales Merkmal dieses Sprechstils ist das Zulassen eigener Sprechunflüssigkeiten. Den Prinzipien des Pseudostotterns folgend können Lehrkräfte in der heterogenen Lerngruppe Toleranz für die situative Unterschiedlichkeit des Redetempos und die Natürlichkeit von Atem-, Denk- und Betonungspausen in Form von Wiederholungen oder Prolongationen demonstrieren, an deren Stelle bei Stotternden die symptomatischen Blockierungen oder Wiederholungen treten. Die Lehrkraft sollte dabei eigene Sprechunflüssigkeiten nicht vermeiden, sondern stattdessen Versprecher sowie Sprechpausen, die nicht der syntaktischen Interpunktion entsprechen, zulassen, um die Normalität von unflüssigem Sprechen zu signalisieren und den Erwartungsdruck an flüssiges Sprechen beim Kind zu reduzieren.

„Schau! Wir sollen (0,5sec), ne. Du sollst (0,5sec). Du sollst das so machen.“

In einem weiteren Schritt können sie auch behutsam inszeniert werden. Dies

geschieht auf natürliche Weise häufig beim „lauten Denken“ und kann dementsprechend gezielt im Zusammenhang mit Strategien des kognitiven Modellierens als meta-sprachliche Intervention einer allgemeinen Sprachförderung für alle Kinder eingesetzt werden (Mußmann 2012).

S: „Hm. Soooo geht es-geht es nicht. Das müsste am besten klappen, wenn ich es, hmmm, auf den Te-te-...Wie kann ich das sagen? Auf den Ti-tisch lege. Oder?“

Insbesondere den anderen Lehrkräften muss aber verdeutlicht werden, dass das Zulassen eigener Sprechunflüssigkeiten nicht mit dem Phänomen des Stotterns gleichzusetzen ist. Das chronifizierte Stottern weist qualitative und quantitative Unterschiede auf, entwickelte sich aber als unwillkürlich aufgetretenes Sprechproblem und ist in der Entstehung eine sozial-kommunikative Funktion der Sprechpausenfüllung mit dem Ziel der Unterbrechungsabwehr gegen die Zuhörer. Diese kommunikative Funktion entspricht den natürlichen, rhetorischen Interpunktionen der unauffälligen Redefähigkeit (Bindel 1996).

4. Bilderbücher

Die Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe e. V. (BVSS) schlägt für die Sensibilisierung und Information der Mitschüler und Lehrkräfte projektorientierte Unterrichtsstunden vor, die soziale und kommunikative Bedingungen und Folgen des Stotterns thematisieren. Dabei sollen die Perspektiven der stotternden Kinder und ihrer Gesprächspartner reflektiert, auslösende und aufrechterhaltende Bedingungen besprochen und mögliche Formen des gemeinsamen Umganges im Gespräch überlegt werden. Der stotternde Schü-

ler kann bestimmte Sprechtechniken vorstellen, die ihm im Gespräch helfen. Die nicht stotternden Klassenkameraden können über eigene Erfahrungen von Sprechängsten, „Lampenfieber“ und Überforderungen (z.B. in Unterrichtsgesprächen oder vor Fremden) oder Behinderungen durch andere in Gesprächen berichten (z.B. wenn andere nicht zuhören oder nicht ausreden lassen). Mögliche Medien eines solchen projektorientierten Unterrichts können Bilderbücher sein, die das Phänomen thematisieren. Bilderbücher sind fester Bestandteil sowohl sprachtherapeutischer Maßnahmen als auch schulischer Sprachförderung. Die Effekte ihres gezielten Einsatzes auf die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten wurden früh empirisch belegt (vgl. Whitehurst et al. 1988). Insbesondere die Aspekte der Nähe und Zuwendung machen die Begegnung mit einem Bilderbuch selbst zu einer emotional getragenen Situation, in der Kinder Spaß, Interesse und Identifikationsmöglichkeiten entwickeln können. Bilderbücher werden daher auch in problemzentrierten Unterrichtsgesprächen mit dem Ziel



Abbildung 1: Darstellung von Emotionen im Zusammenhang mit Sprachbeeinträchtigungen: „Oscar wird ausgelacht“ (Aus: Susanne Vettinger/Marie-Anne Räber (2003): Stomatopagheti – oder wie Oscar auf dem Piratenschiff richtig sprechen lernt. Zürich: Atlantis, ein Imprint der Orell-Füssli Verlag AG)

erzieherischer Effekte eingesetzt (Grömminger 1977) und bieten sich zur Förderung eines toleranten Klassenklimas im inklusiven Unterricht besonders an. Die Darstellung unterschiedlicher Emotionen mit dem Ziel der Identifikation und Empathie können gemeinsam reflektiert werden (Abb. 1, s. S. 112).

Die Verbindung von Bild und Text im Bilderbuch unterstützt den sozialen und sprachlichen Entwicklungsprozess, da die unterschiedlichen Emotionen in den dargestellten Interaktionen durch Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Handlungen identifiziert und benannt werden können (Riehemann 2006). Durch die unterschiedlichen Bezeichnungen im Text können semantisch-lexikalische Fähigkeiten im Bereich der innerpsychischen, sozial-personalen und interaktiven Ausdrücke erweitert werden (Kauschke 2007, Abb. 2).

Der Einsatz von Mutmach-Büchern zum Thema Stottern hat daher auch

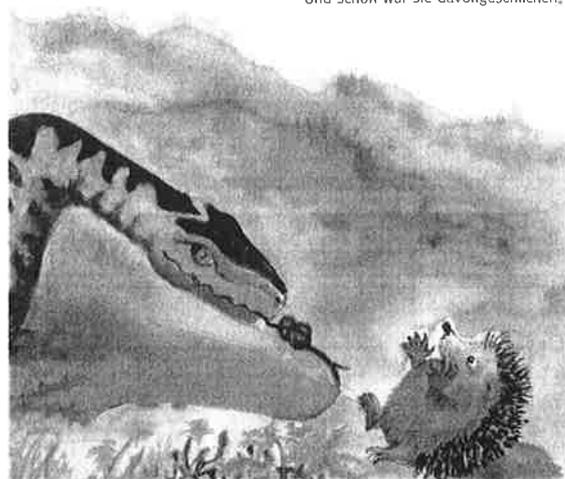


Abbildung 2: Innerpsychische und sozial-personale Ausdrücke im Kontext von Sprachbeeinträchtigungen: Die Schlange mit der verknoteten Zunge macht dem Igel Angst. (Aus: Schneider, P., Schartmann, G. (2012): Was ist ein U-U-Uhu? Ein Mutmachbuch für stotternde Kinder. 4. Auflage. Neuss: Natke Verlag)

eine allgemeine sprachfördernde Funktion für die gesamte Lerngruppe. Die einzelnen Handlungen und die narrative Struktur des Themas geben weiterhin Gelegenheit, Auslöser, Bedingungen und Folgen unterschiedli-

cher Emotionen im Zusammenhang mit Kommunikationsstörungen nachzuvollziehen und in der gemeinsamen Reflexion sprachliche und kommunikative Handlungsalternativen zu entwickeln, indem die abgebrochene

| Autor/en | Erscheinungsjahr | Titel | Verlag | Thema |
|-------------------------------|------------------|--|---------------------|---|
| Arnold, M.; Rudolph, A. | 2012 | Primel | Beltz & Gelberg | Geschichte eines lispehenden Hasen |
| Leuenberger, M.; Connell, B. | 2001 | Mona und Reto | KiK-Verlag | Geschichten von Kindern mit Behinderung und ohne Lautsprache |
| Schneider, P.; Schartmann, G. | 2012 | Was ist ein U-U-Uhu? | Verlag Ulrich Natke | Geschichte eines stotternden Igels. |
| Vettinger, S.; Räber, M.-A. | 2003 | Stomatenpaghetti oder wie Oscar auf dem Piratenschiff richtig sprechen lernt. | Atlantis | Geschichte eines stotternder Krebses mit einer Aussprachestörung |
| Volmert, J.; Szesny, S. | 2011 | Clown Kallis fröhlicher Sprachzirkus: Ein Mitmach-Bilderbuch zur Sprachförderung | Albarello | Mitmach-Geschichte über Clown Kalli, der mit Kindern im Zirkus Sprachspiele veranstaltet. |
| Lohausen, D. | 2004 | Mimmo und die geheimnisvolle Lupe | Demosthenes Verlag | Geschichte eines stotternden Jungen. |

Tabelle 1: Bilderbücher, die sprachliche Beeinträchtigungen thematisieren

Erzählung von den Kindern weiter erzählt wird, wobei sie sich mit einzelnen Figuren identifizieren oder sich von diesen distanzieren und dabei eigene Erfahrungen oder Ängste heranziehen können. Durch die Darstellung allgemeiner sozialer Zusammenhänge und spezifischer Beziehungskonstellationen können Modelle positiver sozialer Beziehungen veranschaulicht werden. Durch den Einbezug und die Reflexion eigener Erfahrungen in der Gruppe können neue Zugänge zum sozialen Zusammenleben in der eigenen Lerngruppe angeregt werden. Die in den Bilderbüchern thematisierten Normen, Werte und Verhaltensmodelle können von den Kinder hinterfragt, reflektiert, übernommen oder abgelehnt werden (Hartmann 1982). Einige Beispiele für Bilderbücher, die Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen thematisieren, sind in Tabelle 1 (s. S. 113) aufgeführt.

5. „Mutmach-Bücher“ im inklusiven Unterricht: Zwei Beispiele

5.1 „Was ist ein U-U-Uhu?“ (Schneider/Schartmann 2012)

Die Autoren richten ihr Bilderbuch an stotternde und nicht stotternde Kinder und deren Eltern. Es wird ergänzt durch einen Informationsteil als Elternratgeber zum Thema Stottern. Die Geschichte handelt von einem stotternden Igel. Er wird im Schlaf durch den Ruf eines Uhus geweckt. Da er das Tier und dessen Geräusch nicht kennt, macht er sich auf die Suche. Auf dem Weg trifft er auf andere Tiere des Waldes, die er um Auskunft fragt. Doch statt ihm bei der Suche zu helfen, kritisieren sie den Igel wegen seiner Redestörung. Sie unterstellen ihm Nachlässigkeit, mangelnde Anstrengungsbereitschaft oder Schwierigkeiten, geordnet zu denken.



Abbildung 3: Der Hase mit einer naiven Alltagstheorie des Stotterns (Aus: Schneider, P., Schartmann, G. (2012): Was ist ein U-U-Uhu? Ein Mutmachbuch für stotternde Kinder. 4. Auflage. Neuss: Natke Verlag)

Der Igel lässt sich jedoch nicht entmutigen und trifft schließlich eine Maus, die ebenfalls stottert. Gemeinsam finden sie schließlich den Uhu, von dem sie erfahren, dass ein Ungeheuer auf dem Weg in den Wald ist und die anderen Tiere in Gefahr sind. Gemeinsam verschaffen sich der Igel und die Maus die Aufmerksamkeit der anderen Tiere und informieren sie über die Bedrohung. Alle Tiere solidarisieren sich und vertreiben gemeinsam mit ihren unterschiedlichen Stärken und Fähigkeiten das Ungeheuer.

Der Verlauf der Geschichte veranschaulicht Formen der Diskriminierung und Behinderungserfahrungen, die durch ein Alltagsverständnis des Stotterns entstehen können. Das Erleben von Zurückweisung und Vorurteilen wird thematisiert. Es wird aber ebenfalls aufgezeigt, dass es mit Selbstbewusstsein und Solidarität möglich ist, sich gegen Zurückweisung zu wehren. Gleichzeitig wird für die Dimension von Behinderungen und Andersartigkeit sensibilisiert.

Die dargestellten Zurückweisungen und den ihnen zugrunde liegenden Vorurteile können in ihrer sprachlichen Formulierung der Erfahrung Betroffener entsprechen und so thematisiert werden. Auf der Suche nach dem Uhu erwidert beispielsweise die Schlange dem Igel: „*Streng dich an und sag‘ das noch mal ordentlich, sonst hör‘*

ich dir nicht zu! [...]“ (Schneider/Schartmann 2009, 9). Auch die Äußerungen der anderen Tiere drücken noch heute vorkommende Alltagstheorien zum Stottern aus: „*Sprich erst mal ordentlich! [...]*“ (4), „*Hol‘ erst mal tief Luft und denk nach, bevor du sprichst! [...]*“ (6). Das Verhalten des stotternden Igels auf die Zurückweisungen der anderen Tiere bietet weitere Möglichkeiten zur Identifikation. Der Igel reagiert zunehmend ärgerlicher. Schließlich eskaliert die Situation und stellt den Wendepunkt des Handlungsverlaufes dar. Der Igel wehrt sich und fordert Anerkennung ein. In der Auseinandersetzung mit dem Eichhörnchen fordert er: „*Du-dudu kahlschwänziges Eichhörnchen [...]. Von Stottern hast du keine Ahnung! Also bleib stehen und höhöhör zu!*“ (15).

Der Aufbau und der Verlauf der Geschichte bieten zwei konkrete Anlässe für das Erleben von Kooperation und Solidarität innerhalb der Lerngruppe. Zum einen bieten die Gruppe der Tiere mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen und ihr gemeinsames Vorhaben, das Ungeheuer aus dem Wald zu vertreiben, eine Gelegenheit zur Identifikation. Zum anderen sind die Abbildungen teilweise als Wimmelbilder gestaltet, sodass sich die Kinder unabhängig von der möglichen Identifikation mit den einzelnen

Tieren gegenseitig motivieren können, die verschiedenen ungewöhnlichen Einzelheiten und Neuigkeiten auf den Bildern zu entdecken und zu benennen.

Die semantisch-lexikalischen und syntaktischen Anforderungen des Textes sind gering. Der Text ist durch viele Wiederholungen der einzelnen Merkmale der Tiere gekennzeichnet. Eine Fokussierung auf das Thema Stottern und Anderssein ist dadurch leicht möglich.

5.2 „Stomatenpaghetti – oder wie Oscar auf dem Piratenschiff richtig sprechen lernt“

(Vettinger/Räber 2003)

Das Buch erzählt die Geschichte des Außenseiters Oscar. Der Krebs erlebt mit seiner Stottersymptomatik und einer Aussprachestörung („*Glad ist nicht klumm*“) Ausgrenzung und Spott. Die Welsdame *Linda Lippenbart* hilft ihm und bringt ihn zu *Dr. Quallorus Octopus*, dem „*Sprachumdreher*“. Mit abwechslungsreichen und spielerischen Übungen hilft der Therapeut Oscar bei seinen Ausspracheschwierigkeiten. Mit einem guten Ausgang der Geschichte fühlt sich Oscar in seinem Kindergarten wieder wohl.

Das Bilderbuch „*Stomatenpaghetti*“ bietet vielfältige Möglichkeiten einer fächer- und förderschwerpunktübergreifenden Verwendung. Durch die dargestellten Sprechschwierigkeiten des Krebses Oscar ist auch die Thematisierung von Aussprachestörungen möglich. Der Orell-Füssli-Verlag bietet dafür eine Begleitbroschüre für Eltern und PädagogInnen an, die über die URL www.ofv.ch/_ctDoc/Begleitmaterialien_Stomatenpaghetti.pdf frei verfügbar ist. Neben einigen allgemeinen Informationen zu Prinzipien und Zielen der Sprachförderung werden mehrere Spiele, Lieder und Reime vorgestellt, die vielfältig das Thema Meer, Meerestiere und das dazugehörige, weit gefasste Wortfeld aufgreifen

und Fördermöglichkeiten auf allen linguistischen Ebenen ermöglichen. Die folgenden methodischen Elemente und Medien können in eine projektorientierte Unterrichtsgestaltung integriert werden:

„Oscar, der Sockenkrebs“

Die Handpuppe kann selbst gebastelt werden. Die gemeinsame Fertigstellung bietet in der Einzelsituation viele Möglichkeiten handlungsbegleitender und individualisierter, sprachtherapeutischer Möglichkeiten. Die fertigestellte Handpuppe kann als Medium fungieren, um spielerisch und humorvoll den toleranten Sprechstil und ggf. sogar Elemente des Pseudostotterns einzuführen.

Lieder

Die Lieder „Ich bin der kleine Krebs“ oder „Sto sto stomatenpaghetti“ können eine Gelegenheit zur Entlastung kommunikativen Erwartungsdrucks für stotternde Schüler darstellen. Das gemeinsame Singen und auch das gemeinsame Chorsprechen des Liedtextes verringert das auditive Feedback des eigenen Sprechens für den stotternden Schüler und reduziert damit im Sinne einer sprechflüssigkeitsinduzierende Therapie durch beidseitige Mehraktivierungen im auditorischen temporalen Cortex die Stottersymptomatik (Neumann et al. 2003).

„Zungenautomat“

Der „Zungenautomat“ stellt eine Methode der unspezifischen Artikulationsübung dar, indem Mundmotorik trainiert und Artikulationsorte und -weisen sensibilisiert werden können. Als unterhaltsames Spiel für eine aktive Pause ist er ebenso für die gesamte Lerngruppe geeignet. Für Kinder mit einer Stotter- und auch einer Poltersymptomatik stellt es eine vorbereitende Entspannungsübung dar. Die Übung kann auch immanent als Vorbereitung und Übung von Modifikationstechniken in der Van-Riper-Therapie dienen (Nachbesserungen und Pull-Outs) und einen wichtigen Beitrag zur Überwin-



Abbildung 4: „Oscar als Zungenautomat“ (Aus: Susanne Vettinger/Marie-Anne Räber (2003): *Stomatenpaghetti – oder wie Oscar auf dem Piratenschiff richtig sprechen lernt*. Zürich: Atlantis, ein Imprint der Orell-Füssli Verlag AG)

nung von Kontrollverlusten bei Stottereignissen leisten.

„Tonstudio“

Teile der Geschichte oder eine Weitererzählung durch die Schüler und Schülerinnen können als Hörspiel aufgenommen werden. Auch kurze Videofilme sind mit den technischen Möglichkeiten moderner Mobiltelefone unproblematisch umsetzbar. Die Möglichkeiten des Audio- und/oder Videofeeds bieten therapeutische Möglichkeiten sowohl der Identifikation und Desensibilisierung für stotternde Kinder als auch der Strukturierung und Rhythmisierung des Sprechtempo für Schüler mit einer Poltersymptomatik (vgl. Iven 2009).

Ausblick

In diesem Beitrag wurde veranschaulicht, wie im inklusiven Unterricht exklusive Methoden der Sprachheilpädagogik zur Anwendung kommen können, von denen die gesamte heterogene Lerngruppe profitieren kann. Ausgehend von empirischen Befunden zur sozialen und emotionalen Selbst- und Fremdwahr-

nehmung stotternder SchülerInnen wurden diese praktischen Möglichkeiten heuristisch generiert mit dem Ziel aufzuzeigen, wie ein inklusiver Unterricht didaktisch und methodisch sprach- und kommunikationssensibel begründet und gestaltet werden kann. Der Einsatz so genannter Mutmach-Bücher in diesem Zusammenhang wird derzeit empirisch exploriert (Mußmann 2013). Es ist noch weitgehend ungeklärt, inwieweit auf dem Hintergrund des hohen gesellschaftlichen Stellenwerts der verbalsprachlichen Fähigkeiten in einem leistungsbezogenen Marktssystem überhaupt bei allen SchülerInnen in einem inklusiven Unterricht normative Haltungen wie Toleranz und Anerkennung gegenüber spezifischen Sprachauffälligkeiten vorausgesetzt werden können. Es muss künftig empirisch geprüft werden, ob sich inklusiver Unterricht mit einer solchen normativen Zielsetzung, der den Förderschwerpunkt Sprache berücksichtigt, dem Vorwurf einer „ideologisch geprägte[n] und theoretisch überhöhte[n] Erwartung“ (Jenessen/Wagner 2012, 337) ausgesetzt sehen muss.

Literatur

- Benecken, J.; Spindler, C.** (2004): Zur psychosozialen Situation stotternder Schulkinder in Allgemeinschulen. *Die Sprachheilarbeit* 49, 61–70.
- Bindel, W. R.** (1996): Stottern beim Vorschulkind. Funktionale Theorie und Therapie. *Sprache – Stimme – Gehör* 20, 32–45.
- Bindel, R.** (2007): Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip. In: Kohlberg, T. (Hg.): *Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 144–160.
- Blood, G. W.; Blood, I. M.; Tellis, G. M.** (2003): A preliminary study of self-esteem, stigma, and disclosure in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders* 28, 143–159.
- Cloerkes, G.** (2001): *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Dell, C. W.** (1996): *Treating the School Age Stutterer. A Guide For Clinicians*. Tennessee: Publication Stuttering Foundation of America, Memphis.
- Diehm, I.** (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 251–274.
- Drave, W.; Rumpler, F.; Wachtel, P.** (2000) (Hrsg.): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung: Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache* (1998). Würzburg: Edition Bentheim, 223–240.
- Grömminger, A.** (1977): Bilderbücher in Kindergarten und Grundschule. Beurteilungskriterien. Verwendungsmöglichkeiten. Arbeitsbeispiele. Freiburg: Herder.
- Hartmann, W.** (1982): Die Bedeutung von Bilderbüchern für die Entwicklung des Kindes. *Der Sprachheilpädagoge* 14, 1–13.
- Hugh-Jones, S.; Smith, P. K.** (1999): Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology* 69, 141–158.
- Iven, C.** (2009): Poltern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädiologie*. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. 183–192.
- Jenessen, S.; Wagner, M.** (2012): Alles so schön bunt hier!?. Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63, 335–344.
- Kany, W., Schöler, H.** (2010): Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Cornelsen Scriptor, Berlin
- Katzenbach, D.; Schröder, J.** (2007): „Ohne Angst verschieden sein können“. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Inklusion* 2 (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176/176>). Letzter Zugriff: 23.03.2014).
- Kauschke, C.** (2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit* 52, 4–16.
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf). Letzter Zugriff: 7.1.2012)
- Langevin, M.; Bortnick, K.; Hammer, T.; Wiebe, E.** (1998): Teasing/bullying experienced by children who stutter. Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders* 25, 12–24.
- Lindemann, H.; Rosenbohm, Ch.** (2012): *Die Metaphern-Schatzkiste. Systemisch arbeiten mit Sprachbildern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lütje-Klose, B.** (1997): *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. Röhrig Verlag, St. Ingbert.
- Mußmann, J.** (2012): *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Reinhardt.
- Mußmann, J.** (2013): Sprachliches Förderziel Toleranz? Normative Kollektivziele mit dem Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* 7 (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/201/206>). Letzter Zugriff: 14.3.14).
- Mußmann, J.** (2014): Beratung, Kooperation, Dialog. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer. 355–362.
- Neumann K., Euler H.; Wolff v. Gudenberg A.; Giraud, A.-L.; Lanfermann H.; Gall V.; Preibisch C.** (2003): The nature and treatment of stuttering as revealed by fMRI. A within- and between-group comparison. In: *Journal of Fluency Disorders*, 2003, 28, S. 381–410.
- Ochsenkühn, C.; Thiel, M.** (2005): *Stottern bei Kindern und Jugendlichen. Bausteine einer mehrdimensionalen Therapie*. Heidelberg: Springer.
- Rauer, W.; Schuck, K. D.** (2004): FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klasse. Göttingen: Beltz.
- Riehemann, S.** (2006): *Emotionale und (schrift-)sprachliche Förderung mit Bil-*

derbüchern. In: Bahr, R., Iven, C. (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner. 168–177.

Rohgalf, T. (2013): Soziale Integration sprachauffälliger Kinder unter inklusiven Bedingungen in der Grundschule. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Hamburg.

Sandrieser, P.; Schneider, P. (2008): Stottern im Kindesalter. Stuttgart: Thieme.

Schindler, A. (2010): Stottern und Schule. Ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer. Köln: Demosthenes (Bundesvereinigung Stotterer Selbsthilfe).

Schönberger, F. (1985): Sinnhaftes Handeln, bedeutungsvolles Lernen. Zwei Grundbegriffe der Kooperativen Pädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 8, 14-30.

Schneider, P.; Schartmann, G. (2012): Was ist ein U-U-Uhu? Ein Mutmachbuch für stotternde Kinder. Neuss: Natke-Verlag.

Tröster, H. (1990): Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung. Bern: Huber.

Whitehurst, G. J.; Falco, F. L.; Lonigan, C. J.; Fischel, J. E.; DeBaryshe, B. D.; Valdez-Menchaca, M. C.; Caulfield, M. (1988): Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology* 24, 552-559.

Yovetich, W. S.; Leschied, A. W.; Flicht, J. (2000): Self-esteem of school-age children

who stutter. *Journal of Fluency Disorders* 25, 143–154.

Van Riper, C. (2002): Die Behandlung des Stotterns. Köln: Demosthenes (Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e. V.).

Vettinger, S.; Räber, M. (2003): Stomatopagheti – oder wie Oscar auf dem Piratenschiff richtig sprechen lernt. Stollberg: Atlantis, Orell Füssli.

Zückner, H. (2011): Selbstwert von stotternden Kindern und Jugendlichen. Einfluss auf Sprechverhalten und Erleben von Stottern. *Sprache – Stimme – Gehör* 35, e77–e86.

Die Autoren



Dr. Jörg Mußmann
Universität Hamburg
Institut für Behindertenpädagogik
Sedanstr. 19
20146 Hamburg
Joerg.Mussmann@uni-hamburg.de



Til Rohgalf hat Philosophie (M.A.) und bis 2013 Lehramt an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache (M.ed.) in Hamburg studiert. In seiner Masterarbeit hat er zur sozialen Integration sprachauffälliger Kinder im Grundschulalter in separierten und inklusiven Settings geforscht. Derzeit ist er in der Erwachsenenbildung tätig.