



Sprachheilarbeit

Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung



DLV

Editorial 2

Ulrike Eder

Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches

All is not that simple. Literature analysis of a multilingual children's book unsuitable for early language learning. 3

Greta Ellen Ude, Holger Prüß, Kirsten Richardt, Sandra Neumann

Die Angst vor dem Sprechen – eine Untersuchung zur Wirksamkeit des Angstabbaus im Rahmen der Bonner Stottertherapie

The Fear of Speaking – Investigating the Effectiveness of the Anxiety Reduction in the Context of the Bonn Stuttering Treatment 20

Brigitta Busch

Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion

To Be Heard. Language Repertoire and Lived Experience of Language in the Context of Social Exclusion. 37

Impressum 49



Editorial

Susanne van Minnen und Wilma Schönauer-Schneider



Susanne van Minnen



Wilma Schönauer-Schneider

Der jüngste Policy Brief des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration befasst sich mit der Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft (<http://www.svr-migration.de/publikationen/lehrerbildung-in-der-einwanderungsgesellschaft/>). In einer alle Bundesländer umfassenden Analyse der Lehramtsausbildung konnte dokumentiert werden, dass sprachliche Vielfalt sowie Konzepte zu Didaktik und Methodik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schule in der Regel kaum in der akademischen Phase der Lehrerbildung präsent sind. Als wichtigste Empfehlung wird eine Grundausbildung in Sprachbildung und interkultureller Kompetenz für alle Lehrkräfte gefordert. Hier können und sollten Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie ihren Beitrag

zur Verbesserung des Lehrerwissens, der Lehrerhaltung und des Lehrerhandelns (vgl. Policy-Brief, S. 8) leisten:

Mit einer qualifizierten Ausbildung und Vorbereitung kann es Lehrkräften aller Schulformen besser gelingen, Unterrichtsmaterial auf seine didaktische Qualität hin einschätzen zu können. In einer textanalytischen Studie, in der exemplarisch das Kinderbuch „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ (Astrid Proctor) analysiert wird, kann die Autorin Ulrike Eder in dem Beitrag *Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches* differenziert aufzeigen, was ein Bilderbuch zu einem guten Bilderbuch und damit zu einem didaktisch wertvollen Instrument macht. Anhand fundierter Textanalysen zeigt sie auf, dass eine populäre Figur aus der Kinderliteratur noch lange kein gutes Bilderbuch macht und sich bei weitem nicht zum Fremdsprachenunterricht eignet.

Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt bedeutet auch, bei Schülern Barrieren und Möglichkeiten gezielt zu erkennen. Hierzu gehören z. B. beim Stottern nicht nur auffällige Primärsymptome, sondern auch vielfältige Begleit- oder auch Sekundärsymptome. Der dadurch entstehende Leidensdruck führt dazu, dass die *Angst vor dem Sprechen* unaufhaltsam steigen und zu einer enormen psychischen Belastung der Betroffenen führen kann. Die Autoren Greta Ellen Ude, Holger Prüß, Kirsten Richardt und Sandra Neumann legen mit ihrem Artikel eine Untersuchung zur Wirksamkeit des Angststabbau im Rahmen der Bonner Stottertherapie vor, indem sie 123 Studienteilnehmer in einer Langzeitstudie über zwei Jahre hinweg begleitet haben. Das *Flooding* als Methode zum Angstabbau steht hierbei im Mittelpunkt und hat sich als nachhaltige Methode und damit als wichtiger Baustein in der Bonner Stottertherapie erwiesen.

Die genannten Forschungsbeiträge enthalten bedeutsame Überlegungen und Ansatzpunkte, welche die Arbeit mit sprachlicher Vielfalt im multiprofessionellen Team und in einer inklusiven Schulkultur unterstützen.

Migration birgt neben schulischen Hürden auch die Gefahr einer sozialen Exklusion bzw. Traumatisierung, die sich im sprachlichen Erleben bis hin zum Stimmverlust zeigen kann. Diesem Aspekt widmet sich Brigitta Busch im Artikel *Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion*.

Prof. Dr. Susanne van Minnen, Redaktion Forschung Sprache, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens an Justus-Liebig-Universität Giessen

Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Redaktion Forschung Sprache, Akademische Oberrätin am Lehrstuhl Sprachheilpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Bitte beachten Sie für alle Artikel in Forschung Sprache:

Zur besseren Lesbarkeit sind personbezogene Bezeichnungen in männlicher Form dargestellt, beziehen sich aber in gleicher Weise auf beide Geschlechter.



Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches*

All is not that simple. Literature analysis of a multilingual children's book unsuitable for early language learning

Ulrike Eder

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt ein aktuelles Forschungsprojekt vor: *Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Narratologische Analysen und didaktische Konzepte für die textnahe Arbeit im Sprachenunterricht.*

Die Autorin präsentiert bisherige Forschungsergebnisse und zeigt ihr Vorgehen anhand der Detailanalyse des deutsch-englischen Kinderbuches „*Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt*“. Es handelt sich hierbei um ein Negativbeispiel. Das Potenzial der Mehrsprachigkeit wird nicht optimal genutzt. Anhand der Analyse dieses Kinderbuches wird einmal mehr deutlich, wie literarische und sprachendidaktische Qualität miteinander verwoben sind.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Kinderliteratur, Sprachenunterricht, Englisch als Fremdsprache, Diskursanalyse, Narratologie, Postkoloniale Theorie

Abstract

This contribution presents a current research project: *Forms and Functions of multilingualism in children's literature. Narratological analyses and didactic concepts of work close to the text in the context of language teaching.*

After presenting previous results the author will demonstrate her methodical procedure with a detailed analysis of the English and German children's book „*Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt*“ (*All very simple or how the little raven Sock learns English*). The book is a negative example, as the potential of multilingualism is not used optimally. This analysis makes clear once more, how literary quality and language teaching quality are genuinely interwoven.

Keywords

multilingualism, childrens' literature, language teaching, English as a foreign language, discourse analysis, narratology, postcolonial studies

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

1 Forschungskontext

Im Zuge des großen Forschungsprojektes *Sprachliche Bildung im DaZ- und Deutschunterricht mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur* untersucht die Verfasserin dieses Beitrags seit einigen Jahren mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur und die Möglichkeiten ihrer Didaktisierung für den Sprachenunterricht. Als Ergebnis der *Projektphase I* wurde bereits 2009 eine Monographie vorgelegt (Eder 2009), die den bisherigen Forschungsstand zu diesem Thema erstmals umfassend darstellt und dabei große Forschungslücken aufzeigt: Weder die (Kinder- und Jugend-) Literaturwissenschaft noch die Lehr- und Lernforschung nahmen und nehmen dieses Thema bisher in seiner gesellschaftlichen und didaktischen Relevanz wahr.

Im Moment wird die *Projektphase II* mit dem Titel *Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Narratologische Analysen und didaktische Konzepte für die textnahe Arbeit im Sprachenunterricht* realisiert.

1.1 Fragestellung

In der ersten Projektphase stellte die Verfasserin Desiderata im Bereich der literaturwissenschaftlichen, literaturdidaktischen und lehr- und lerntheoretischen Auseinandersetzung mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur fest. Diesen Desiderata nähert sie sich zunächst aus einer primär literaturanalytischen Perspektive, die allerdings in Bezug auf mehrsprachige Literatur zugleich bereits einen sprachendidaktischen Zugang impliziert (vgl. 3.3 und 4.3).

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Welche Formen von Mehrsprachigkeit gibt es in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur?
- Welche Analysekatoren helfen, die spezifische Qualität mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur offen zu legen?
- Welche Funktionen kann Mehrsprachigkeit in Texten der Kinder- und Jugendliteratur erfüllen und wie sind diese Funktionen klassifizierbar?
- Inwiefern liefern die mehrsprachigen Primärtexte Anhaltspunkte für eine textadäquate Didaktisierung für den Sprachenunterricht?

1.2 Methodik

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens geplanten Analysen mehrsprachiger Primärtexte sind komparativ und diskursiv angelegt. Die Auseinandersetzung mit den untersuchten Texten erfolgt disziplinenübergreifend, wobei die verschiedenen theoretischen und methodischen Potenziale diskursanalytisch orientierter Forschungsansätze aus den germanistischen Fachbereichen Deutsch als Zweitsprache, Kinder- und Jugendliteraturforschung und dem Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch in Wechselwirkung mit den untersuchten literarischen Texten ausgelotet, miteinander korreliert und multiperspektivisch weiterentwickelt werden. Der hierbei verwendete Diskursbegriff orientiert sich an den für die Diskursanalyse grundlegenden Arbeiten Michel Foucaults (vgl. Foucault 1973, 1974). Foucault behandelt Diskurse als Praktiken, die an der Herstellung dessen, worüber sie sprechen, systematisch mitbeteiligt sind. Entsprechend geht auch die Verfasserin von der Grundannahme aus, dass die jeweils aktuelle Positionierung individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit nicht nur die Diskurse über diese Mehrsprachigkeit und ihre Manifestationen innerhalb literarischer Texte beeinflusst, sondern dass diese Diskurse dabei zugleich auch auf die individuelle und gesellschaftliche Praxis der Mehrsprachigkeit zurückwirken. Mehrsprachige Literatur spiegelt damit nicht einfach die konkreten mehrsprachigen Realitätsbedingungen im jeweiligen historischen Kontext wider, sondern sie entwirft gleichzeitig einen kreativen Vorstellungsraum, der in vielfältiger Weise mit diesen Realitätsbedingungen interagiert, sie weiterdenkt und relativiert.

Methodisch orientiert sich das Forschungsprojekt in seiner zweiten Phase einerseits am präzisen narratologischen Zugang Genettes (vgl. Genette 2010 und 3.2) und andererseits an den ideologiekritischen Ansätzen der Gender Studies und der Postkolonialen Theorie: Angesichts der Globalisierung der Märkte und einer damit einhergehenden Hybridisierung nationaler und ethnischer Identitäten greift die germanistische Literaturwissenschaft in jüngster Zeit verstärkt auf postkoloniale Theorieansätze zurück, um die in literarischen Texten verhandelten Fragen kultureller Identität und Differenz jenseits identitätstheoretischer Festschreibungen zu erörtern (vgl. Bronfen in Bhabha 2000, IX sowie Hall u.a. 1994). Die Postkoloniale Theorie beschäftigt sich nicht nur mit den Folgen des Kolonialismus für außereuropäische Staaten, sondern sie entwirft darüber hinaus grundlegende Kriterien, um Konstruktionen des „Anderen“ („Othering“) zu ana-

lysieren (vgl. Bachmann-Medick 2009, 185). Damit liefert sie auch für die Analyse von literarischen Texten, die nicht explizit und im engeren Sinne der kolonialen oder postkolonialen Literatur angehören, theoretisch-methodologische Anknüpfungspunkte. Dieses Potenzial wird im Rahmen des Forschungsvorhabens in Bezug auf die Untersuchung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktisierung textspezifisch herausgearbeitet. Insbesondere die in den Postkolonialen Studien etablierten Schlüsselbegriffe *Hybridität*¹ und *Peripherie*² eröffnen hier neue Perspektiven für die Untersuchung mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur.

1.3 Bisherige Forschungsergebnisse

In den mittlerweile veröffentlichten Detailanalysen wurde durchwegs anspruchsvolle mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt und untersucht (vgl. Eder 2015a, 2015b).

Basierend auf den bisherigen Forschungsergebnissen konnte bereits eine grundlegende Klassifizierung der Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten entwickelt werden, die die Verfasserin nun im Hinblick auf weitere Primärtextanalysen überprüft und weiter ausdifferenziert. Die Funktionen der Mehrsprachigkeit werden hierbei drei Domänen zugeordnet: Dem sprachpolitischen, dem formal-ästhetischen und dem sprachendidaktischen Diskursbereich (vgl. 3). Erste Analyseergebnisse lassen den Schluss zu, dass die mehrdimensionale Vernetzung der Diskursbereiche ein spezifisches Qualitätskriterium mehrsprachiger literarischer Texte darstellt.

Das hier untersuchte Buch „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ von Astrid Proctor (2004) ist – wie der Titel des Beitrags bereits andeutet – ein Negativbeispiel, das aber in vielen Punkten deutlich macht, worauf es bei einem mehrsprachigen Bilderbuch in Bezug auf frühes Fremdsprachenlernen ankommt.

2 Formen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Der Primärtextanalyse ist hier ein Überblick über die wesentlichen Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der (Kinder- und Jugend-)Literatur vorangestellt, wie sie der Verfasserin bisher im Zuge ihrer Forschung begegnet sind (jeweils mit Literaturbeispielen). Innerhalb des Untersuchungskorpus des Forschungsprojektes konnten bisher vier Grundformen mehrsprachiger Literatur festgemacht werden: Parallel mehrsprachige Texte, Sprachmischungen, Bilderbücher „ohne“ Text und literarische Texte, deren Mehrsprachigkeit erst nachträglich durch Adaption in den Text gelangte.

2.1 Parallel mehrsprachige Texte

Parallel mehrsprachige Texte geben den Text nebeneinander in verschiedenen Sprachen wieder, wobei schon die räumliche Nähe der verschiedensprachigen Textteile innerhalb eines Buches diese zueinander in Beziehung setzt.

Erstlesetexte – also sprachlich und formal einfache Texte zum Lesenlernen – sind meistens so verfasst bzw. gesetzt, dass einzelne Zeilen eine Sinneinheit bilden. Wenn in parallel mehrsprachigen Texten diese Sinn-Zeilen-Einheit konsequent eingehalten wird, ermöglichen diese Texte einen genauen Vergleich zwischen den Sprachen. Ein solcher Sprachenvergleich spielt etwa im Rahmen des Unterrichtskonzepts *Language Awareness* eine wichtige Rolle (vgl. Eder 2009, 55ff; 2016³; Gnutzmann 1997).

Die meisten parallel mehrsprachigen Texte entstehen, indem ein ursprünglich einsprachiger Text nachträglich – zumeist von einer professionellen Übersetzerin oder einem professionellen Übersetzer – in eine andere Sprache übertragen und diese Übersetzung dann parallel zum Ursprungstext abgedruckt wird. Es gibt einige renommierte Kinderbuchverlage, die ihre zunächst einsprachig erschienenen Bilderbuchklassiker auch in parallel mehrsprachigen Ausgaben veröffentlichen. Meistens wird dabei in etablierte Schulfremdsprachen wie Englisch, Französisch oder

1 *Hybridität* kennzeichnet eine Mischform von zwei, sonst als getrennt betrachteten Systemen (z. B. Kulturen) und wurde als Fachterminus von Homi K. Bhabha in *The location of culture* (1994) in den postkolonialen Fachdiskurs eingebracht (Deutsche Übersetzung: Die Verortung der Kultur: Bhabha 2000). Der Konstruktion einer Begegnung *zwischen* den Kulturen stellt Bhabha darin seine Auffassung der Hybridität von Kulturen gegenüber (vgl. Bhabha 1994, 38).

2 Edward Said zeigte 1993 in *Culture and Imperialism*, inwiefern die imperialistische Ideologie mit der machtvollen Zuweisung von Orten operiert: Dem imperialen *Zentrum* der Machtherrschaft wird dabei innerhalb des herrschenden Diskurses die *Peripherie* der Kolonien gegenübergestellt (vgl. Said 1993, 225f).

3 Analyse des *Language-Awareness*-Bilderbuches „Hilfe! Help! Aiuto!“ (Schader & Obrist 1999)

Spanisch übersetzt, zum Teil aber auch in Nachbar- und Minderheitensprachen. So erschien etwa 2010 im Wiener Jungbrunnenverlag das bekannte Bilderbuch „Das kleine Ich bin Ich“ von Mira Lobe und Susi Weigel (Erstausgabe 1972) in einer viersprachigen Ausgabe – mit Übersetzungen in die Sprachen Kroatisch, Serbisch und Türkisch (Lobe & Weigel 2010). Ein wichtiger deutscher Kinderbuchverlag, der einige seiner Bilderbücher, die bereits einsprachig zu Bestsellern wurden, ebenfalls in parallel mehrsprachigen Ausgaben publiziert, ist der Verlag NordSüd.

Aber parallel mehrsprachige Texte entstehen nicht immer, indem eine Übersetzerin oder ein Übersetzer den Text von einer Sprache in eine andere überträgt. Manchmal werden die einzelnen, jeweils monolingualen Textteile eines parallel mehrsprachigen Textes auch von der gleichen Autorin oder dem gleichen Autor verfasst. In diesem Fall handelt es sich um eine Eigenübersetzung bzw. um eine Parallelschöpfung (vgl. Eder 2009, 16f). Bisweilen sind hierbei auch inhaltliche Unterschiede zwischen den verschiedensprachigen Textteilen bemerkbar. Am häufigsten ist diese Form paralleler Mehrsprachigkeit in lyrischen Texten für Erwachsene zu finden. Parallelschöpfungen mit inhaltlichen Unterschieden in den verschiedenen Sprachen existieren aber auch in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Beispiel dafür ist der Roman „Das Nashornspiel“ (1997)⁴ von Zehra Ipsiroglu. Sowohl die türkisch- als auch die deutschsprachige Fassung wurde von der Autorin selbst erstellt. Inhaltlich unterscheiden sich die Versionen etwa darin, dass die Hauptfigur Zeynep im deutschsprachigen Text frecher und schlagfertiger ist als im türkischsprachigen. Die Autorin versucht so, den unterschiedlichen Rezeptionserfahrungen und -erwartungen ihrer Leserinnen und Leser ein Stück weit gerecht zu werden. Gleichzeitig fordert sie diese aber auch heraus, indem sie gängige Türkei-Klischees in Frage stellt.

Neben solchen Eigenübersetzungen gibt es auch Kinderbücher mit mehreren Verfasserinnen und/oder Verfassern, die als Parallelschöpfung bezeichnet werden können, z. B. das portugiesisch-deutsche Bilderbuch „caminhos ... von wegen“ (Gschwendtner 1998). Es entstand 1998 im Rahmen eines durch die Europäische Union geförderten LINGUA E-Schüleraustausches.⁵ Die Autorinnen und Autoren sind hier portugiesische und österreichische Schülerinnen und Schüler. Sie gestalteten gemeinsam dieses parallel zweisprachige Reise-, Spiel- und Erzählbuch mit Fotos und Kurzgeschichten aus beiden Ländern.

2.2 Sprachmischungen

Die Begriffe *interlingualer Text*, *Mischtext* und *Sprachmischung* bezeichnen Texte, in denen einzelne Textelemente in verschiedenen Sprachen verfasst sind (vgl. Eder 2009, 22ff). Während es bei parallel mehrsprachigen Texten möglich ist, anderssprachige Textteile zu übergehen, konfrontieren Sprachmischungen die Lesenden in jedem Fall direkt mit anderen Sprachen.

Um auch den Lesenden, die die andere(n) verwendete(n) Sprache(n) (noch) nicht verstehen, die Möglichkeit zu geben, dem Text Sinn zu entnehmen, ist in interlingualer Kinder- und Jugendliteratur der Haupttext sprachlich meist weitgehend homogen und nur einzelne Wörter oder Wendungen werden in (einer) anderen Sprache(n) wiedergegeben.

Werden Leserinnen und Leser mit ausreichenden rezeptiven Sprachkenntnissen in mehreren der verwendeten Sprachen fokussiert, können Sprachmischungen aber auch so konsequent erfolgen, dass keine der Sprachen den Text dominiert. Die entsprechenden Texte sind dann durchgängig mehrsprachig konzipiert (vgl. Eder 2009, 24ff; Wintersteiner 2006, 180). 1983 veröffentlichten Emer O'Sullivan und Dietmar Rösler mit „I like you – und du?“ das erste genuin zweisprachige Jugendbuch der Reihe Rowohlt Rotfuchs. Es erschien 2007 in seiner 31. Auflage und gehört zu den erfolgreichsten Büchern dieser Rowohlt-Reihe. Das folgende Textbeispiel aus „I like you – und du?“ macht die Ausgewogenheit der beiden Sprachen im Text deutlich, wobei allerdings die deutsche Sprache durchwegs die Handlung trägt: Der irische Junge Paddy zieht mit seiner Mutter nach Deutschland. An seinem ersten Schultag wird er vom Klassenvorstand⁶ aufgerufen und seiner neuen Klasse vorgestellt:

4 Nicht nur der Titel des Romans stellt einen intertextuellen Bezug zu Eugène Ionescos „Die Nashörner“ (deutsch 1960) her. Das Theaterstück – eine „grotesk absurde Parabel auf den Faschismus“ (Ipsiroglu 2003, 121) – wird zudem auch im Buch selbst von den kindlichen Protagonistinnen und Protagonisten auf die Bühne gebracht.

5 LINGUA E ist eine Aktion des EU-Bildungsprogramms SOKRATES, bei der mindestens zwei Partnerschulen aus verschiedenen EU-Ländern an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Im Rahmen des Projektes besuchen sich die Schulklassen gegenseitig. Neben der Intensivierung des Schülerinnen- und Schüleraustausches innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten besteht das primäre Ziel darin, Jugendliche zum Erlernen von Fremdsprachen zu motivieren.

6 Die Verfasserin dieses Beitrags lebt und arbeitet in Österreich. Der Terminus „Klassenvorstand“ ist die österreichische Standardvariante für den bundesdeutschen Begriff „Klassenlehrer“.

„Ich habe gehört, wir haben einen Neuen hier aus Irland. Wo ist er denn?“ Paddy stood up. „Hoffentlich wirst du dich bei uns wohlfühlen. Wie heißt du denn?“ „Paddy O’Connor, sir.“ Paddy couldn’t help it. You always answered questions with sir – unless a priest had asked. Then you said brother or father. Alle lachten. „Der Mache kommt sich jetzt bestimmt wie ein englischer Lord mit nem Schloss vor“, rief Theo. „A cup of tea, Sir Mache?““ (O’Sullivan & Rösler 1983/2007, 35f).

Literarische Sprachmischungen, die in so authentischer und reflektierter Weise zwischen den Sprachen wechseln wie die Jugendbücher von O’Sullivan und Rösler, eignen sich hervorragend als Lektüre für Sprachenlernende. Schon sehr früh können sie dazu beitragen, die Freude der Kinder und Jugendlichen an fremdsprachigen literarischen Texten zu wecken. Leider gibt es bisher kaum entsprechende, durchgängig mehrsprachig konzipierte Texte in (Migrations-)Minderheitensprachen. Dabei wären solche Texte besonders gut für den Zweitsprachenunterricht und für den Unterricht in den prestigeschwächeren Erstsprachen geeignet. Meist verfügen Zweitsprachenlernende bereits über die notwendigen Sprachkenntnisse, um solche literarischen Sprachmischungen zu verstehen und sie könnten diese durch die Lektüre von Mischtexten weiter ausbauen. Erst- und Zweitsprache würden dabei gleichermaßen gefördert und die Lernenden zum Lesen in beiden Sprachen motiviert (vgl. Eder 2011, 176ff).

2.3 Bilderbücher ‚ohne‘ Text

Auch Bilderbücher ‚ohne‘ Text können im weitesten Sinne als mehrsprachig aufgefasst werden: Sie laden ihre Leserinnen und Leser dazu ein, die Geschichten selbst zu formulieren – in der jeweiligen Erstsprache, in der Zweitsprache oder in einer Fremdsprache. Und auch diese Zweit- bzw. Fremdsprachen werden durch das Erzählen ein Stück weit zu den Sprachen der Leserinnen und Leser.

Eine besondere Form textloser Bilderbücher ist die Graphic Novel. Im Dezember 2012 fand am Institut für Germanistik der Universität Wien eine Fachtagung zu Narration und Ästhetik in der Graphic Novel statt, die den Titel „Bild ist Text ist Bild“ trug (Hochreiter & Klingeböck 2014). Dieser Titel macht deutlich, dass hier die *Bilder* Geschichten erzählen. Somit sind diese Bücher eigentlich nicht textlos, vielmehr fungieren die Bilder als Text. Dieser Bildertext gibt aber keine konkrete Sprache vor und ist damit in gewissem Sinne auch mehrsprachig – zumindest dann, wenn die Lesenden selbst, beziehungsweise die Lesesituationen, in denen sie sich befinden – mehrsprachig sind. Ein schönes Beispiel einer Graphic Novel ist das Buch „Ein neues Land“ (2008a; englischer Originaltitel: „The Arrival“) des australischen Schriftstellers und Illustrators Shaun Tan. Dieser Autor ist in der Kinder- und Jugendbuchszene kein Unbekannter: 2011 wurde er mit dem Astrid-Lindgren-Gedächtnis-Preis ausgezeichnet und auch für „The Arrival“ bekam er international zahlreiche Preise (u. a. 2006 den New Southern Wales Premier’s Literary Award, 2007 den Picture Book of the Year Award und 2008 den Prix du meilleur album). Vier Jahre lang arbeitete Shaun Tan an diesem Werk für Jugendliche und Erwachsene, das die Flucht eines Familienvaters und seine Ankunft in einem fremden Land in (sur)realen, schwarz-weißen und sepiafarbenen Bildern erzählt. Die Bilder erinnern an alte Fotografien und sie lassen das fremde Land plastisch vor den Leserinnen und Lesern entstehen. Diese sind eingeladen, sich gemeinsam mit dem Protagonisten in Erinnerungsbildern durch eine vergangene und zum Teil phantastische Welt zu bewegen. Auf geschriebene Sprache wird dabei weitgehend verzichtet. Nur manchmal sind in den Zeichnungen Zeichen zu erkennen, bei denen es sich zum Teil ganz offensichtlich um Schriftzeichen handelt. Die Zeichnungen zeigen die vielfältigen Erfahrungen (z. B. Strapazen einer langen Schifffahrt, Kontrollen durch die Einwanderungsbehörde, eintönige Fabrikarbeit) und diverse Begegnungen des emigrierenden Protagonisten und sie machen die anfängliche Verzweiflung und Irritationen der Hauptfigur nachvollziehbar (vgl. Tan 2008 a, b, o.S.). Die TAZ interviewte Shaun Tan anlässlich der Verleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises 2009 für sein Bilderbuch „Geschichten aus der Vorstadt“ (2008b). In diesem Interview weist der Autor darauf hin, dass „Ein neues Land“ auf den Erfahrungen gründet, die sein „chinesischstämmiger Vater machte, als er aus Malaysia nach Australien kam“ und dass frühe Fotografien „aus der Zeit in der Fotos noch aussahen wie Gemälde“ ihn bei der Gestaltung der Graphic Novel inspiriert hatten. Auf die Frage, ob er „Ein neues Land“ für Menschen gemacht habe, die nicht gut Englisch lesen können, antwortete er:

„Nein, dass es gerade für Migranten, die wenig Englisch sprechen, von Interesse sein könnte, hatte ich gar nicht bedacht. Was mich sehr berührt hat, war, dass Kinder von Einwanderern ihren Eltern „Ein neues Land“ schenken“ (Tan in: TAZ, 21. 10. 2009).

Es gibt aber auch zahlreiche Bilderbücher „ohne“ Text für (sehr) kleine Kinder. Im Rahmen der Internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2013 stellte Petra Wieler zum Beispiel in der Sektion „Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht“ eine jahrgangsübergreifende empirische Untersuchung vor, in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der 1. bis 3. Schulstufe dazu angeregt wurden, mündliche und schriftliche Lernendertexte zu dem text„losen“ Bilderbuch „Der rote Regenschirm“ (Schubert & Schubert 2011) zu produzieren. Wieler macht deutlich, inwiefern die mehrsprachigen Grundschul Kinder sich erzählend Schritt für Schritt die komplexe narrative Komposition dieses text„losen“ Bilderbuches zu eigen machen und wie dabei ihr Literacy-Erwerb und ihre Erzählfähigkeiten gefördert werden (vgl. Wieler 2015).

2.4 Mehrsprachigkeit durch Adaption

Bei manchen Texten entsteht Mehrsprachigkeit erst nachträglich durch die gezielte Adaption an eine bestimmte Zielgruppe. Meist handelt es sich hierbei um Sprachenlernende, deren Zielsprache die Sprache des adaptierten Textes ist. Weil sie diese Sprache aber gerade erst erlernen, werden einzelne Textelemente in den Text eingefügt und der Text auf diese Weise zugänglich gemacht.

Eine gute Übersicht über verschiedene Formen der Adaption geben Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler in ihrer Monographie „Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht“ (O’Sullivan & Rösler 2013). Mehrsprachigkeit kann etwa durch eine erklärende Adaption in den Text gelangen, beispielsweise, wenn Hilfen zum Wortschatz eingefügt werden (z. B. Übersetzungen oder Erklärungen einzelner Worte in der Ausgangssprache). Manchmal werden auch landeskundliche Erläuterungen in der Sprache der Lernenden ergänzt. Diese ausgangssprachigen Textelemente sind paratextuell. Sie befinden sich oft in Form von Fußnoten bzw. sind in einem Nachwort oder einem Glossar dem Text nachgestellt (vgl. O’Sullivan & Rösler 2013, 60ff).

3 Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Nach dieser kurzen Einführung in die verschiedenen Formen literarischer Mehrsprachigkeit werden nun die möglichen Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten kurz dargestellt. Der Terminus *Funktion* unterstreicht in diesem Zusammenhang die Vorannahme, dass literarische Texte nicht nur in einen Kontext eingebunden sind, der sie beeinflusst, sondern dass Literatur die dafür relevanten Diskurse zugleich auch mitgestaltet.

Basierend auf ihren bisherigen Forschungsergebnissen ordnet die Verfasserin des Beitrags diese Funktionen drei Diskursbereichen zu: dem formal-ästhetischen, dem sprachenpolitischen und dem sprachendidaktischen Diskursbereich. Diese drei Bereiche kommen allerdings nicht unabhängig voneinander zum Tragen, sondern sie sind auf vielfältige Weise miteinander verwoben.

Autorinnen und Autoren konstruieren in ihren Texten eine neue Sprachwirklichkeit. Wenn sie dabei auf mehrere Sprachen zurückgreifen können, dann gestaltet sich diese Sprachwirklichkeit differenzierter und vielfältiger, denn „Mehrsprachigkeit schafft mehr Sprachlichkeit“ (Knauth 2004, 265). Diesem differenzierten Umgang mit Sprachen in den literarischen Texten sollte man im Zuge einer professionellen Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur (z. B. als Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler oder als Lehrende) mit einer ebenso differenzierten Analyse dieser Mehrsprachigkeit und ihrer Funktionen begegnen. Denn erst, wenn Lehrende in der Lage sind, die spezifische Gestaltung eines konkreten mehrsprachigen Textes zu verstehen, kann ihnen auch eine adäquate Didaktisierung dieses Textes gelingen. Eine solche Didaktisierung muss nicht nur die jeweilige Lernendengruppe berücksichtigen, sondern zugleich auch die besonderen Charakteristika des Textes für diese Lernenden zugänglich machen.

Die im Folgenden kurz erläuterten Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit sowie die in der daran anschließenden Detailanalyse gezeigten konkreten Möglichkeiten, diese Funktionen für eine differenzierte Literaturanalyse zu nutzen, können allerdings nur einen ersten Einblick in dieses breite literaturwissenschaftliche Forschungsfeld vermitteln, dessen Untersuchung erst am Anfang steht.

3.1 Sprachenpolitische Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Literarische Texte spiegeln immer auch gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskurse wider. Hierbei kristallisieren sich unterschiedliche sprachenpolitische Funktionen heraus. Herrschaftsmechanismen und Machtstrategien wirken einerseits auf die Verwendung einzelner Sprachen in

den Texten ein, sie werden andererseits aber gerade in mehrsprachigen Kinder- und Jugendbüchern vielfach auch explizit thematisiert und/oder bewusst unterlaufen.

Sprachenpolitisch wirksam wird ein Text alleine schon dadurch, dass er die real existierende sprachliche Heterogenität thematisiert. Trotz der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit unserer Kinder gibt es immer noch verhältnismäßig wenige Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die diese Lebenssituation auch in Literatur umsetzen.

Einige sprachpolitische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten korrespondieren mit Schlüsselbegriffen der postkolonialen Studien. Sie kommen beispielsweise im Bilderbuch „Die letzten Riesen“ (Place 1995) zum Tragen. In diesem Bilderbuch von Françoise Place für jugendliche Leserinnen und Leser dient Mehrsprachigkeit der Thematisierung von Subjekt- und Objektposition und von *Othering*⁷. Auch die Differenzierung zwischen (Macht-)Zentrum und Peripherie erfolgt hier unter anderem mit Hilfe der verwendeten Sprachen (vgl. dazu im Detail die Modellanalyse in Eder 2014).

Bei den bisherigen Detailanalysen im Rahmen der Projektphase II des Forschungsprojektes konnten unter anderem folgende sprachpolitische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten gefunden werden:

Tabelle 1: Sprachenpolitische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Kategorie	Hauptfunktionen
Prestige von Sprachen/Varietäten	Fortschreibung des bestehenden Prestiges einer Sprache/Varietät Prestigestärkung
Pluralisierung	Abbildung lebensweltlich mehrsprachiger Realität Überreale Pluralisierung der fiktionalen Welt
Macht der Verortung	Gestaltung von Räumen in den Kategorien Zentrum und Peripherie Grenzziehung Standortbestimmung im Off: Ausgrenzung, Isolation Gestaltung eines „Dritten Ortes“ ⁸
Konstruktion kollektiver Identität	Kollektive Fremdheitszuschreibung Thematisierung kollektiver Fremdheitszuschreibung Dekonstruktion kollektiver Fremdheitszuschreibungen
Konstruktion individueller Identität	Selbstpositionierung Othering Hybridität Gleichstellung – unabhängig von Sprache und Ethnizität Handlungsermächtigung (Agency)
(Dichotome) Stereotype	Wiedergabe von Stereotypen Thematisierung von Stereotypen Dekonstruktion von Stereotypen
Stigmatisierung	Stigmatisierung Thematisierung von Stigmatisierung Dekonstruktion der Stigmatisierung
Diskriminierung	Diskriminierung Thematisierung von Diskriminierung Dekonstruktion von Diskriminierung
Manipulation	Manipulation Thematisierung von Manipulation Dekonstruktion von Manipulation
Sprachlosigkeit	Sprachlosigkeit als Ausdruck von Machtlosigkeit Sprachlosigkeit als Mittel der Ausgrenzung
Sprach(lern)verweigerung	Sprach(lern)verweigerung als Instrument machtvoller Abgrenzung Sprach(lern)verweigerung als Widerstand

7 Der Begriff *Othering* wurde erstmals von Gayatri Chakravorty Spivak geprägt (vgl. Spivak 1985), geht inhaltlich aber bereits auf die postkolonialen Analysen Edward Saids zurück (vgl. Said 1978). *Othering* bezeichnet jedes (sprachliche) Handeln, das Personen oder Personengruppen als ‚Andere‘ definiert. Gleichzeitig wird dabei ein ‚Wir‘ als Gegenbild mitkonstruiert und dem sogenannten ‚Anderen‘ gegenübergestellt.

8 Im Zusammenhang mit seiner Konzeption hybrider Kulturen entwickelte Homi Bhabha auch das Konzept des so genannten Dritten Ortes (Third Space). Bhabhas Third Space ist ein kultureller und zugleich politischer Raum, in dem Begegnung möglich ist, ohne dass Menschen zu „Anderen“ gemacht und exotisiert werden (vgl. Bhabha 1994, 38).

3.2 Formal-ästhetische Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Autorinnen und Autoren, die selbst mehrere Sprachen sprechen, arbeiten in ihren Texten oft aus textkompositorischen Gründen mit Mehrsprachigkeit. Ihre verschiedenen Sprachenkenntnisse bieten ihnen vielfältige Möglichkeit zur stilistischen Differenzierung. Um die formal-ästhetischen Funktionen der Mehrsprachigkeit in einem literarischen Text benennen zu können, ist zunächst eine genaue narratologische Analyse der mehrsprachigen Texte notwendig, die den Fokus besonders auf die Funktionen der Verwendung mehrerer Sprachen im Text legt.

Zur detaillierten Herausarbeitung der Regularitäten und Gestaltungsprinzipien, die literarischen Texten inhärent sind, lohnt es, auf die komplexe Terminologie Gérard Genettes zurückzugreifen, die dieser in seinem „Discours du récit“ („Die Erzählung“) entwickelte (vgl. Genette 2010). Während Genette seine Terminologie entlang der Analyse von Marcel Prousts Roman „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“⁹ entwarf und der Faktor „Zeit“ somit als Analysekategorie eine vorrangige Rolle spielt, liegt der Schwerpunkt der bisherigen narratologischen Analyse allerdings im Bereich der Subjektpositionen, die dem Text eingeschrieben sind. Dieser spezifische Fokus hängt nicht zuletzt mit der – bereits in anderem Zusammenhang herausgearbeiteten – Notwendigkeit eines subjektivierungsbewussten und subjektivierungskritischen Umgangs mit Literatur „in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen“ Kontexten zusammen (Dirim, Eder & Springsits 2013).

Die Analyse mehrsprachiger Texte nach poetologischen Gesichtspunkten unterstützt eine Rezeption, wie sie literarischen Texten im Sprachlernkontext ansonsten vielfach nicht zugestanden wird. Demgegenüber lenken die im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojekts vorgenommenen Analysen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur die Perspektive ganz gezielt auf den spezifischen ästhetischen Charakter der untersuchten Texte.

In den bisher analysierten Texten der Kinder- und Jugendliteratur zeigten sich unter anderem folgende formal-ästhetische Funktionen von Mehrsprachigkeit:

Tabelle 2: Formal-ästhetische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Kategorie	Hauptfunktionen
Textgestaltung	Mehrsprachigkeit als zentrales Thema
	Zentrale Funktion der Mehrsprachigkeit innerhalb der Erzählung
	Hervorhebung
Authentizität	Illusion von Wirklichkeitsnähe
	Konstruktion fiktionaler Sprachwirklichkeit
	Suggestieren von dialogischem Geschehen
Fremdheit	Fiktion von Fremdheit
	Folkloristische Konstruktion einer anderen Sprachwelt
Poetische Verfremdung und Deautomatisierung	Verfremdung und Deautomatisierung zur Markierung wichtiger Momente im Handlungsverlauf
	Verfremdung zur Markierung eines Perspektivenwechsels
	Sprachspiel
	Sprachexperiment
Spezifische Merkmale einer Sprache	Poetische Verwertung des spezifischen Sprachklangs
	Poetische Verwertung des spezifischen Schriftbildes
	Spezifische Zusammenhänge zwischen Körper und Sprache (z. B. Gebärdensprachen)
	Sprachähnlichkeiten und Sprachkontrastphänomene (z. B. Homonyme, Homophonie)
Figurengestaltung	Prototypische Figurenzeichnung
	Differenzierte Gestaltung komplexer Figuren
Figurenrelation	Konstruktion der Zusammengehörigkeit von Figuren
	Konstruktion eines Distanzverhältnisses zwischen Figuren oder Figurengruppen (z. B. Kontrastpaar)
	Konstruktion von Opposition
	Dekonstruktion von Opposition
	Konstruktion von Subjekt-Objektpositionen
	Dekonstruktion von Subjekt-Objektpositionen
	Konstruktion von Hierarchiebeziehungen zwischen Figuren
	Dekonstruktion von Hierarchiebeziehungen zwischen Figuren
	Figurendynamik (z. B. durch Agency)
	Perspektivenwechsel
	Perspektivendiversifizierung

9 Französischer Originaltitel: „A la recherche du temps perdu“

3.3 Sprachendidaktische Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Wenden wir uns nun dem sprachendidaktischen Diskurszusammenhang zu. Die sprachendidaktischen Funktionen beziehen sich hier nicht auf die Möglichkeiten, wie *mit* Kinder- und Jugendliteratur im Sprachunterricht gearbeitet werden kann (vgl. Eder 2009, 37ff). Vielmehr soll gezeigt werden, ob und inwiefern sprachendidaktische Funktionen bereits den Primärtexten selbst inhärent sind. In vielen dieser Texte hat Mehrsprachigkeit unter anderem auch sprachendidaktische Funktionen.

Eine sehr wichtige Rolle spielen textimplizite sprachendidaktische Funktionen etwa in Christoph Niemanns Bilderbuch „Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen“. Es erschien 2008 zunächst in amerikanischem Englisch und – noch im gleichen Jahr – in deutscher Übersetzung. In diesem durchgängig mehrsprachig konzipierten Bilderbuch, in dem Niemann kunstvoll in jede Abbildung ein passendes chinesisches Schriftzeichen integriert, bekommt das Mädchen Lin ein besonderes Geschenk – einen roten Drachen. Die beiden sind sofort unzertrennlich und unternehmen vieles gemeinsam. Eines Tages zerbricht der kleine Drache beim Fußballspielen allerdings eine wertvolle chinesische Vase und muss von da an im Käfig bleiben. Doch er flüchtet. Lin sucht ihn, findet ihren Freund schließlich – mit Hilfe einer Hexe – bei seiner Drachenfamilie und alle feiern ein Wiedersehensfest. Das Bilderbuch hat einen deutlichen sprachendidaktischen Anspruch. Das suggeriert schon der Untertitel. Mit den für sie geheimnisvollen Schriftzeichen verführt „Der kleine Drache“ seine jungen Leserinnen und Leser spielerisch zur Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und zum Sprachenlernen. Seit 2008 wurde dieses Buch bereits viermal neu aufgelegt. Für diesen kommerziellen Erfolg des Buches sind nach Einschätzung der Verfasserin die sprachendidaktischen Funktionen der Mehrsprachigkeit im Text mitverantwortlich. Sehr lernwirksam werden hier z. B. mehrere Begriffe aus einem semantischen Feld nebeneinander abgebildet, etwa die drei Begriffe *Baum*, *Gehölz* und *Wald*. Die Systematik der Zusammensetzung der entsprechenden chinesischen Schriftzeichen können auch sehr kleine Kinder schon problemlos verstehen. Zudem lernen sie die chinesischen Schriftzeichen gleich zweimal kennen – als separates Schriftzeichen mit deutscher Übersetzung und als integrativen Bestandteil der dazugehörigen Illustration. Somit sind die chinesischen Schriftzeichen zunächst in ein deutsches (bzw. im Original in ein englisches) Wort und danach in ein Bild „übersetzt“. Die Leserinnen und Leser begegnen dem jeweiligen Schriftzeichen damit nicht nur mehrmals, sondern zugleich auch in unterschiedlichen Kontexten, was – nach aktuellen Erkenntnissen auf dem Gebiet der Kognitiven Linguistik – zu einer besseren Vernetzung des fremdsprachigen Begriffs in ihrem mentalen Lexikon und so auch zu einer tieferen Verankerung des Schriftzeichens im Gedächtnis führt (vgl. u. a. Kersten 2009). Auch die Wortfrequenz, also die Verwendungshäufigkeit der Begriffe, trägt zur besseren Verankerung im mentalen Lexikon bei. Denn die (jungen) Leserinnen und Leser sehen die drei Schriftzeichen hier nicht zum ersten Mal: Sie sind Teil der Geschichte, außerdem aber auch auf den Vorsatzblättern abgedruckt, die den Buchblock – also den Teil des Buches mit dem eigentlichen Text – vorne und hinten mit den Buchdeckeln verbinden und zudem am rechten Rand des Titelblattes zu sehen. Schließlich begegnen die Rezipientinnen und Rezipienten den Schriftzeichen noch ein letztes Mal in einem Feuerwerk am Ende der Geschichte und sie sind eingeladen, in diesem Himmel voller Schriftzeichen nach Wörtern zu suchen, die sie – nach der Lektüre des Buches – bereits lesen können. Gleichzeitig fördert „Der kleine Drache“ auch *Language Awareness* – also die aufmerksame und bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen (vgl. 2.1). Vielen Kindern, die dieses Buch lesen, wird dabei zum ersten Mal bewusst, dass es nicht nur andere Sprachen, sondern auch ganz unterschiedliche Schriftsysteme gibt, und wie sehr sich das chinesische Schriftsystem von unserem unterscheidet. Der Autor Niemann geht hier aber im Sinne der Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit noch ein Stück weiter, indem er formale Zusammenhänge zwischen einzelnen chinesischen Schriftzeichen aufzeigt. In der Auflage des Bilderbuches aus dem Jahr 2012 wird auf dem hinteren Umschlag des Bilderbuches ein Statement aus der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung zitiert, das die sprachendidaktischen Funktionen des Textes prägnant zusammenfasst:

„Christoph Niemann erzählt eine Geschichte voller Abenteuer und bringt uns ganz nebenbei 33 chinesische Schriftzeichen bei. ‚Der kleine Drache‘ allein hätte den großen Preis für die beste Eselsbrücke ins Reich der Mitte verdient“ (In: Niemann 2008, U4).

Niemanns Bilderbuch war einer der Texte, auf deren Basis die Funktionen der Mehrsprachigkeit in literarischen Texten analysiert wurden. Insgesamt konnten dabei bisher beispielsweise folgende sprachendidaktische Funktionen festgemacht werden:

Tabelle 3: Sprachendidaktische Funktionen von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Kategorie	Hauptfunktionen
Thematisierung des Sprachenlernens	Thematisierung von Wortschatzarbeit
	Thematisierung von Grammatiklernen
	Thematisierung von Rechtschreibung
	Thematisierung von Schwierigkeiten und Unsicherheiten beim Sprachenlernen
	Thematisierung von Fehlern beim Sprachenlernen
	Thematisierung von Sprachlernstrategien (z. B. Wortlisten)
Explizite sprachendidaktische Anregungen	Explizite Anregungen zur Wortschatzarbeit
	Explizite Anregungen zum Grammatiklernen
	Explizite Anregungen zur <i>Language Awareness</i> ¹⁰
	Explizite Anregungen zum kontrastiven Sprachenvergleich
	Explizite Anregungen in Bezug auf Sprachlernstrategien
Formale Textmerkmale mit sprachendidaktischem Mehrwert	Frequenz einzelner Wörter (Wortschatzarbeit)
	Wiederholungen im Bereich der Satzstruktur
	Implizite Anregungen zur <i>Language Awareness</i>
	Conceptual blending ¹¹

4 Modellanalyse des Kinderbuches „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ von Astrid Proctor

Formal handelt es sich bei diesem Buch um einen interlingualen Text, der weitgehend einsprachig ist – mit nur vereinzelt Textelementen in englischer Sprache, die im Text fett gedruckt und so bereits durch das Layout hervorgehoben sind.

4.1 Sprachenpolitische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles ganz einfach“

Aus sprachenspolitischer Sicht ist zunächst die Wahl der Sprachen interessant. Hier wird die erste Geschichte aus der Ausgabe, in der der kleine Rabe Socke Englisch lernt, analysiert (Proctor 2004). Es gibt noch eine weitere Ausgabe, in der er Französisch lernt (Proctor, Stöckle, Webster & Moost 2005). Bei diesen beiden Sprachen handelt es sich um die im amtlich deutschsprachigen Raum am häufigsten gelernten Schulfremdsprachen. Mit Blick auf einen möglichst großen Absatz wurden demnach also zwei Sprachen gewählt, die bereits ein äußerst hohes Prestige genießen. Und dieses Prestige wurde damit auch ein Stück weit fortgeschrieben.

Zwischen Sprache und Geschlecht ist in diesem Buch kein besonderer Zusammenhang auszumachen. Offenbar sind der Rabe Socke und seine Freunde durchweg männlich. Die einzige weibliche Protagonistin ist Frau Dachs, die allerdings keine wichtige Rolle spielt. Ihre Funktion erschöpft sich in der Aufgabe, für alle Spaghetti mit Tomatensoße zu kochen und Schokoladeneis vorzubereiten. Diese Rollenzuschreibung ist hier zwar nicht überraschend, macht zugleich aber einmal mehr die Notwendigkeit einer gendersensibleren Analyseperspektive deutlich: Die einzige Protagonistin ist hier eine Mutter, die in ihrem Handlungsspielraum eindeutig auf die häusliche Sphäre festgelegt bleibt, von wo aus sie für das leibliche Wohl der Kinder sorgt. Ihre Handlungsmächtigkeit innerhalb der Geschichte (*Agency*) ist dadurch massiv eingeschränkt (vgl. Gymnich 2010, 259).

10 *Language Awareness* ist ein Unterrichtskonzept mit dem Ziel, ein „Nachdenken über Sprache“ (Gnutzmann 1997, 228) zu initiieren. Es fördert die Aufmerksamkeit für vorhandene Sprachenvielfalt, für konkrete sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion darüber.

11 Die Theorie der Conceptual Integration (auch: Conceptual Blending) geht davon aus, dass die – z. B. in einer Metapher oder in einer Bild/Text-Kombination – künstlerisch zusammengeführten Elemente im Gehirn der Rezipientinnen und Rezipienten in separaten, aber von der Struktur her vergleichbaren mental spaces aktiviert und in einen dritten mental space, den blend, projiziert werden. Conceptual Blending wird immer dann aktiv, wenn das „Zusammendenken“ von unterschiedlichen Bereichen erforderlich ist (vgl. Fauconnier & Turner 2002).

Sprachenpolitisch aufschlussreich ist folgende Textstelle:

„Socks Socke ist **red and white**‘ erklärt der Wolf. ‚Was ist mit meiner Socke?‘, fragt der kleine Rabe. Er versteht nur Bahnhof. ‚Das ist Englisch‘, erwidert der Hase, ‚das ist nichts für dich, dafür bist du noch zu klein.“ (Proctor 2004, 8).

Die Tiere sprechen in englischer Sprache *über* den Raben Socke. Gleichzeitig aber verweigern sie ihm den Zugang zu dieser Sprache – mit dem Argument, er sei dafür noch zu klein. Durch diese Sprachlernverweigerung, die zugleich ein Ausdruck machtvoller Abgrenzung und Marginalisierung ist, kommt es in der Folge zur Isolation und Exklusion des Raben.

Der Rabe Socke hat nur eine Chance, in das englischlernende Machtzentrum vorzudringen: Er versteckt sich und lernt heimlich mit. Nun versteht auch er diese geheimnisvolle Sprache und ist somit wieder Teil der Gruppe. Das Erlernen des Englischen schafft hier eine kollektive Identität und nur wer Englisch lernt, gehört dazu.

Die hier dargestellten gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen im Zusammenhang mit dem Erlernen der Fremdsprache Englisch haben innerhalb der Erzählung nicht nur eine sprachpolitische, sondern zugleich auch eine literarisch-ästhetische Funktion, denn über das Erlernen der Fremdsprache wird hier eine Gruppenidentität konstruiert. Sukzessive werden die Freunde über ihre neue Sprache zur *peer group*, deren Zusammenhalt sich durch das gemeinsame Englischlernen verstärkt.

4.2 Formal-ästhetische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles ganz einfach“

In „Alles ganz einfach“ sind die Figuren sehr einfach gestaltet. Wir begegnen durchwegs recht flachen Charakteren. Sie sind psychologisch kaum ausdifferenziert und haben innerhalb der Geschichte wenig Entwicklungspotenzial. Diese Beschreibung trifft auch auf den Hauptprotagonisten Socke zu, allerdings wird *dieser* Figur innerhalb der Geschichte zumindest im Umgang mit der Fremdsprache Englisch ein gewisser Handlungsspielraum eingeräumt, denn als die Freunde des Raben ihm den Zugang zum Sprachenlernen verwehren, schleicht der Rabe sich an sie heran, belauscht sie und lernt heimlich mit (vgl. Proctor 2004, 11). Im Zusammenhang mit dem Erlernen der Fremdsprache Englisch ist somit also durchaus eine Handlungsermächtigung (*agency*) bemerkbar.

Als weitere mögliche Funktion der Fremdsprache Englisch wird im Text durch die Erzählintanz zweimal kurz erwähnt, dass diese Sprache als *Geheimsprache* fungieren könnte:

„Aber die anderen haben keine Lust mehr auf Indianer. Englisch ist viel spannender und sie wollen jetzt lieber diese neue Geheimsprache lernen.

‚Sag das noch mal mit dem **blue** und dem **green!**‘, fordert das Schaf den Wolf auf und legt seine Pfeile und den Bogen weg“ (Proctor 2004, 8, 14).

Würde diese Funktion hier aufgegriffen, so könnte Mehrsprachigkeit als Mittel der Deautomatisierung und poetischen *Verfremdung* im Brechtschen Sinne¹² fungieren. Leider wird diese Möglichkeit nur wiederholt erwähnt, in beiden Fällen aber nicht weiter ausgeführt. Dabei wäre gerade *das* eine Funktion von Fremdsprachen, die für viele Kinder einen großen Reiz hätte und zu einer spielerischen Auseinandersetzung mit Sprache herausfordern würde.

Insgesamt wird das Bilderbuch hier nicht als Genre genützt. Das Bilderbuch ist als Gattung dadurch charakterisiert, dass nicht nur im Text, sondern auch auf der Bildebene erzählt wird und Bild und Text in Interaktion zueinanderstehen. Der Bilderbuchforscher Jens Thiele unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen drei Formen der Interdependenz: Der Bild-Text-Parallelität, der kontrapunktischen Beziehung und dem geflochtenen Zopf (vgl. Thiele 2000, 228ff). Von solchen Interdependenzen kann im vorliegenden Fall allerdings durchaus nicht die Rede sein. Formal erinnert das Buch zwar zunächst an ein Bilderbuch, die Bild/Text-Relation lässt allerdings insgesamt sehr zu wünschen übrig. Die Verfasserin vermutet, dass die Bilder nicht im Zusammenhang mit der vorliegenden Geschichte entstanden, sondern aus anderen „Rabe Socke“-Büchern zusammengesucht und dort, wo sie ungefähr passen, dem Text beigelegt wurden. Tatsächlich kann in den meisten Fällen nur von einer *ungefähren* Passgenauigkeit gesprochen werden –

12 Bertolt Brecht entwickelte im Rahmen seines Epischen Theaters den Verfremdungseffekt (kurz: V-Effekt) als besonderes literarisches Stilmittel: Die Handlung auf der Bühne wird dabei immer wieder durch Lieder, Kommentare und dergleichen unterbrochen. Figuren treten aus ihrer Rolle und wenden sich kommentierend an das Publikum. Auf diese Weise soll die Bühnenillusion zerstört werden, damit die Zuschauer eine kritische Distanz zum Dargestellten gewinnen können (vgl. Brecht 1967, 301).

zum Teil korrelieren die Bilder kaum mit dem Text (z. B. stimmen bei der Farbe der Schuhe des kleinen Wolfs Text und Bild nicht überein, vgl. 4.3). Auch sonst sind im Buch grobe Layoutfehler zu finden (z. B. ist auf einer Seite statt „ei“ ein Rechteck gesetzt; vgl. Proctor 2004, 10).

4.3 Sprachendidaktische Funktionen der Mehrsprachigkeit in „Alles ganz einfach“

„Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ wurde im Klett-Verlag publiziert, einem Verlag, der sich unter anderem unter dem Produktnamen PONS mit dem Vertrieb von Schulbüchern sowie von Sprachlehr- und Sprachlernmaterialien einen Namen gemacht hat. Alleine durch seine Publikationssituation ist der Text also ganz deutlich in einem sprachendidaktischen Kontext zu verorten. Diese sprachendidaktische Verortung impliziert eine bestimmte Adressierung sowie intendierte Rezeptionssituationen, die klar dem Handlungskontext Sprachenlernen zugeordnet werden können.

Das korrespondiert mit expliziten, der Rezeption vorgelagerten sprachendidaktischen Zuschreibungen und Anweisungen, etwa auf der Audio-CD, die dem Buch beiliegt. Neben den Aufnahmen der Texte aus dem Buch und der Wortlisten zu den beiden Geschichten beinhaltet diese Audio-CD auch eine „Einleitung“, in der eine Kinderstimme ankündigt:

„Frank Stöckle liest für dich zwei Geschichten mit dem kleinen Raben Socke. Wir haben die Geschichten zweimal für dich aufgenommen: einmal zum Mitlesen und einmal zum Zuhören“ (Lara Webster auf der Audio-CD zu Proctor 2004).

Hier wird also zunächst die Hoffnung geweckt, dass auf der CD fertigkeitenspezifische Zugänge zu diesen beiden Lernsituationen hergestellt würden. Doch leider ist die Differenz zwischen der Mitlese- und der Zuhörfassung ausgesprochen marginal: Die beiden Aufnahmen unterscheiden sich lediglich durch einen „Umblättertön“ in der Mitlesefassung und die kindlichen Rezipientinnen und Rezipienten werden aufgefordert:

„Wenn du selber mitlesen möchtest, dann blättere um, wenn du diesen Ton hörst. Wenn du nur zuhören möchtest, höre dir die Geschichten ohne den Umblättertön an. Viel Spaß!“ (Lara Webster auf der Audio-CD zu Proctor 2004).

Die erste Geschichte im Buch verweist mit dem Titel „One, two, three! Oder der kleine Rabe Socke lernt Englisch“ direkt auf eine Sprachlernsituation, die zweite auf eine Geburtstagsüberraschung, die offensichtlich ebenfalls mit dem Erlernen der englischen Sprache verbunden ist. Im Folgenden wird die erste der beiden Geschichten in Bezug auf den sprachendidaktischen Diskurszusammenhang etwas genauer betrachtet. Sprachenlernen wird hier nicht nur im Titel, sondern auch im Text mehrmals explizit thematisiert: Nach ihrer ersten Englischstunde geben der Hase und der Wolf das Gelernte gleich an ihre Freunde weiter. Thematisch wenig innovativ stehen hier Farben und Zahlen auf dem Lehrplan. Der Zugang zum Sprachenlernen ist dabei etwas widersprüchlich. So wird zunächst berichtet, dass das Englischlernen dem Hasen und dem Wolf in der ersten Englischstunde „ganz viel Spaß gemacht“ hat (Proctor 2004, 6).

Ganz anders das Schlussresümee des Raben Socke am Ende der Geschichte:

„„Endlich“ stöhnt der kleine Rabe. Er ist ganz erschöpft vom vielen Lernen und sein Kopf brummt. Aber so schwer und so langweilig, wie er es sich vorgestellt hat, war es dann doch nicht“ (Proctor 2004, 15).

Der Rabe Socke ist ein kindlicher Protagonist, mit dem sich viele Leserinnen und Leser vermutlich schon aufgrund seiner medialen Präsenz gerne identifizieren. Es stellt sich die Frage, warum diese Figur in einem Buch, das offenbar frühes Fremdsprachenlernen initiieren soll, auf eine Weise konstruiert wird, die eine negative Grundhaltung gegenüber dem Sprachenlernen transportiert: Noch bevor der Rabe Socke mit dem Englischlernen beginnt, hat er sich dazu eine negative Meinung gebildet. In seiner Vorstellung ist Sprachenlernen schwer und langweilig. Ganz „so schwer“ und ganz „so langweilig“ ist es dann zwar nicht, doch immerhin schlimm genug, dass dem Raben der „Kopf brummt“ und er vor Anstrengung stöhnen muss.

Weiter versucht die Geschichte ganz offensichtlich, Wortschatzarbeit zu den beiden Themen Farben und Zahlen zu initiieren – vermutlich aber mit wenig Erfolg, denn Proctor wendet hier

eine heute überholte Form des Vokabellernens an: Die Kinder sollen sich einzelne Wörter durch Paarassoziationslernen aneignen:

„Er lernt: Rot ist **red**, blau ist **blue**, grün ist **green**, gelb ist **yellow**, pink ist **pink** – oh, das ist ja puppenleicht, da muss ich mir ja gar nichts merken! Orange ist **orange**, weiß ist **white**, schwarz ist **black**, braun ist **brown** und lila ist **purple**“ (Proctor 2004, 11).

Aus Sicht der Gehirnforschung erscheint das nicht sehr sinnvoll, denn eine derartige Wortschatzpräsentation fördert die unbewusste Ausbildung eines subordinierten L2-Systems im mentalen Lexikon. Lernende können dann später nur über die Wort-Äquivalente in der Erstsprache auf diese Vokabeln zugreifen (vgl. Obler & Gjerlow 1999, 129). Eine mehrdimensionale Vernetzung der Begriffe im Gehirn kommt auf diese Weise nicht zustande.

Das Buch „Alles ganz einfach“ arbeitet mit einer hohen Wortfrequenz: Die Vokabeln, die erlernt werden sollen, werden im Text laufend wiederholt – dabei aber so gut wie nie in andere Kontexte gestellt.¹³ Dabei wären solche Mehrfachkontextualisierungen besonders lernwirksam. Oft gelingt es schon mit einfachsten Mitteln, multiple Verbindungen im mentalen Lexikon zu initiieren. Etwa wenn das im Text Thematisierte sich auch im Bild wiederfindet, und sei es auch nur in Form einer simplen Abbildung. Würde Proctor etwa auf Seite 11 der Behauptung, dass der Dachs einen blauen Ballon und eine blaue Hose trägt, ein entsprechendes Bild gegenüberstellen und somit eine lernwirksame Verbindung zwischen Bild und Text schaffen, so hätten die Kinder die Chance zu entdeckendem Lernen. Sie könnten selbst herausfinden, welche Farbe im Englischen als „blue“ bezeichnet wird. Langweilige Wortgleichungen nach dem Schema „rot ist red“ und „blau ist blue“ würden damit überflüssig werden. Die Ausbildung von multiplen Knoten im mentalen Lexikon wäre also an manchen Stellen mehr als naheliegend gewesen (vgl. u. a. Dell & O’Seaghdha 1991), und zwar nicht ergänzend zu den Wortgleichungen, sondern *statt* diesen.

Dabei ist es durchaus nicht so, dass Proctor völlig auf Querverbindungen zwischen Bild und Text verzichtet. Etwa sollen die Farben mit Hilfe von Bildern erlernt werden (vgl. Proctor 2004, 7). Allerdings verrät der Text schon im Vorfeld, dass es sich bei den englischen Wörtern um Bezeichnungen von Farben handelt. Die Lernenden haben also keine Möglichkeit, dies mit Hilfe der Verbindung von Text und Bild spielerisch selbst zu entdecken. Und – auch das muss hier kritisch angemerkt werden – das ungenaue Layout des Verlages korrumpiert selbst diese simplen Mehrfachvernetzungen in Bild und Text. So behauptet der Wolf im Text zwar „meine Schuhe sind green“ (Proctor 2004, 7), in den entsprechenden Abbildungen auf der linken Doppelseite trägt der Wolf aber Schuhe, die mit viel Phantasie vielleicht türkis sind, allerdings mit einer deutlichen Tendenz in Richtung blau (vgl. Proctor 2004, 6).

Zudem gibt der Text meist zu wenige Anhaltspunkte, um entsprechende Verbindungen zum Bild herzustellen. So meint etwa der Wolf zu einem der anderen Protagonisten: „Und dein T-Shirt, Stulle, ist red“ (Proctor 2004, 7). Die Figur des Wildschweins Stulle wurde davor allerdings noch gar nicht eingeführt. Lesende, die das englische Wort *red* nicht kennen, können diesen Satz daher keiner der abgebildeten Figuren zuordnen.

Die hier bereits mehrmals kritisierten Wortwiederholungen haben übrigens auch formal-ästhetisch so gut wie keine Relevanz (vgl. zu den formal-ästhetischen Funktionen: 4.2). Die englischen Wörter sind somit im Text eigentlich funktionslos. Ihre einzige Funktion besteht darin, dass sie gelernt werden sollen.

Es gibt hiervon nur eine positive Ausnahme: Nachdem die Tiere brav Englisch gelernt haben, können sie endlich wieder spielen. Und beim Verstecken spielen zählt der kleine Rabe auf Englisch bis 10, bevor er alle sucht und überrascht damit zugleich seine Freunde mit seiner Sprachkompetenz:

„Er [der Wolf] wiederholt die Zahlen noch einmal und die Tiere zählen mit: **One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.**‘ Socke hat gut aufgepasst. Und bevor der Wolf einen anderen fragen kann, krächzt er die Zahlen laut in die Runde (...): **One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.** Ich komme!“ (Proctor 2004, 15).

An dieser Stelle deutet der Text selbst an, wie frühes Fremdsprachenlernen funktionieren könnte: Indem das Lernen selbst spielerisch gestaltet oder – wie hier – in eine alltägliche Spielsituation

¹³ Ein positives Gegenbeispiel ist hier die etwas weiter unten zitierte Textstelle, wo die Tiere gemeinsam Verstecken spielen und dabei – auf Englisch – bis 10 zählen.

integriert ist und auf diese Weise für die Kinder selbstverständlich wird und ihnen zugleich Spaß macht.

Neben mehrsprachigen Kinderspielen ist dafür auch die Lektüre mehrsprachiger Kinderbücher ein geeignetes Medium. Eingangs wurden bereits einige Literaturbeispiele vorgestellt, die für unterschiedliche Lernkontexte ausgezeichnete Anhaltspunkte liefern (vgl. 2 und 3).

Sprachendidaktisch interessant ist schließlich noch Proctors Ansatz, die Zielsprache Englisch mit der ebenfalls germanischen Sprache Deutsch zu vergleichen, die dementsprechend zahlreiche Ähnlichkeiten aufweist:

„Er lernt: Rot ist **red**, blau ist **blue**, grün ist **green**, gelb ist **yellow**, pink ist **pink** – oh, das ist ja puppenleicht, da muss ich mir ja gar nichts merken! Orange ist **orange**, weiß ist **white**, schwarz ist **black**, braun ist **brown** und lila ist **purple**.

„Seht ihr“, erklärt der Hase gerade, „ein paar Farben heißen auf Englisch fast genauso wie bei uns. Das ist doch ganz einfach.“ (Proctor 2004, 11f).

Weiter geht Proctor in ihrem Buch allerdings nicht auf diese Tatsache ein. Somit werden sprachliche Ähnlichkeiten hier zwar thematisiert, aber nicht sprachendidaktisch genutzt, etwa für einen kontrastiven Sprachenvergleich. Dies ist letztlich zwar eine Aufgabe dialogischen Bilderbuchlesens, im Sinne der Vorlesenden und Lernenden wäre es aber wünschenswert, wenn es dafür auch im Primärtext bereits Anhaltspunkte gäbe, die diese bei der gemeinsamen Lektüre aufgreifen könnten.

Abschließend soll hier noch einmal an die überraschend negative Grundhaltung des Hauptprotagonisten gegenüber dem Erlernen der englischen Sprache erinnert werden (vgl. oben). Nach der Lektüre des hier analysierten Buches kann die Verfasserin dieses Beitrags in ihrer Rolle als Leserin diese skeptische Grundeinstellung nachvollziehen. Von den möglichen sprachendidaktischen Funktionen werden nur wenige genutzt, und auch dort geschieht dies sehr halbherzig und wenig ambitioniert.

5 Schlussfolgerungen

Im Hinblick auf die Fragestellung des hier vorgestellten Forschungsprojekts *Formen und Funktionen von Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Narratologische Analysen und didaktische Konzepte für die textnahe Arbeit im Sprachenunterricht* zeigt sich, dass das anhand anderer Primärtexte entwickelte Untersuchungsinstrumentarium sich auch bei der Analyse eines qualitativ nicht entsprechenden Textes bewährt. Die Analyse dieses Textes bestärkt die These, dass mehrdimensionale Vernetzungen zwischen den Diskursbereichen ein spezifisches Qualitätsmerkmal mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur sind. Dies muss allerdings noch anhand weiterer Primärtextanalysen verifiziert werden. In „Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt“ liefert der Primärtext einige Anknüpfungspunkte für eine Didaktisierung. Auch diese Anhaltspunkte machen aber deutlich, dass der Text wohl kaum sinnvoll im Sprachenunterricht eingesetzt werden kann. Texte wie dieser können Kinder nach Ansicht der Verfasserin nicht zum Sprachenlernen motivieren.¹⁴ Es zeigt sich einmal mehr, dass gut gemeinte, aber dennoch nicht gute ‚Literatur‘ auch für den Sprachenunterricht ungeeignet ist, weil sie mehrdimensionale diskursive Zugänge erschwert. Beim hier analysierten „Bilderbuch“ kommt noch hinzu, dass zugleich bereits *im* Text sprachdidaktisch veraltete Methoden proklamiert werden, was einem lernfördernden Unterricht entgegenwirkt.

Qualitativ anspruchsvolle mehrsprachige Primärtexte hingegen bieten – wie die bisher vorliegenden Detailanalysen deutlich zeigen – auch für den Sprachenunterricht vielfältige Möglichkeiten, die Lehrende unbedingt aufgreifen sollten.

14 Eine Verifizierung dieser Annahme mittels einer empirischen Untersuchung erfolgte allerdings bislang nicht.

6 Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 3., neu bearb. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Bhabha, H. (1994): *The Location of Culture*. London & New York: Routledge.
- Bhabha, H. (2000): *Die Verortung der Kultur (Stauffenburg discussion 5)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brecht, B. (1967): *Gesammelte Werke: 15. Schriften zum Theater 1 (werkkausgabe edition suhrkamp)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dell, G. S. & O'Seaghdha, P. G. (1991): Mediated and convergent lexical priming in language production: a comment on Levelt et al. *Psychological Review* 98, 604-614.
- Dirim, İ., Eder, U. & Springsits, B. (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (121-142). Freiburg: Fillibach.
- Eder, U. (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eder, U. (2011): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht oder Ja sam ja und du bist du. In: Knobloch, J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken* (170-179). München: Kopaed.
- Eder, U. (2014): Mehrsprachigkeit interpretieren. Eine exemplarische Literaturanalyse des Bilderbuchs „Die letzten Riesen“ von François Place (Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur: fokus). Wien: STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur.
- Eder, U. (2015a): „Alles gut“ für den DaZ-Unterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, U. (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 1)* (143-173). Wien: Praesens.
- Eder, U. (2015b): *The Pet Dragon – exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann*. In: Krausneker, V. & Volgger, M.-L. (Hrsg.): „Meine Forschung, meine Sprachen und ich...“. *SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit. Festschrift für Rudolf de Cillia (sprache im kontext 43)* (135-154). Wien u.a.: Lang.
- Eder, U. (2016): Hilfe! Help! Aiuto! Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch von Basil Schader und Jürg Obrist. *Interjuli – Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung 1 (Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur)*, 64-80.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002): *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Foucault, M. (1973): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung des Diskurses*. München: Hanser.
- Genette, G. (2010): *Die Erzählung*. 3. durchgesehene und korrigierte Auflage.¹⁵ Übersetzt von Andreas Knop. Paderborn: Fink.
- Gnutzmann, C. (1997): Language Awareness. *Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 44, 3, 227-236.
- Gschwendtner, R. (Hrsg.) (1998): *... caminhos ... von wegen ... Ein Reise-, Spiel- und Erzählbuch zwischen Österreich und Portugal*. Dornbirn: o. V.
- Gymnich, M. (2010): Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und der Gender Studies. In: Nünning, V. & Nünning, A. (Hrsg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen* (251-269). Weimar & Stuttgart: Metzler.
- Hall, S. (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument.
- Hochreiter, S. & Kligenböck, U. (Hrsg.) (2014): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: Transcript.
- Ionesco, E. (1960): *Die Nashörner: Erzählungen, Erinnerungen, Gedanken über das Theater*. Zürich: Die Arche.
- İpşiroğlu, Z. (1997): *Das Nashornspiel*. Zürich: Nagel & Kimche.
- İpşiroğlu, Z. (2003): Die andere Türkei. Zehra İpşiroğlu: „Das Nashornspiel“. In: Büker, P. & Kammler, C. (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher* (115-126). Weinheim & München: Juventa.
- Kersten, S. (2009): Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. In: Sahel, S. & Vogel, R. (Hrsg.): *10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium* (66-88). URL: <http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2010/5054> [Aufruf am 19.01.2016].
- Knauth, K. A. (2004): Multilinguale Literatur. In: Schmitz-Emans, M. (Hrsg.): *Literatur und Vielsprachigkeit (Hermeia – Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft 7)* (265-289). Heidelberg: Synchron.
- Lobe, M. & Weigel, S. (2010): *Das kleine Ich bin Ich in 4 Sprachen: Deutsch – Kroatisch – Serbisch – Türkisch*. Ins Kroatische übersetzt von mate a. ivandic. Ins Serbische übersetzt von Tijana Tropin. Ins

15 1. Auflage 1998

- Türkische übersetzt in den Übersetzungswerkstätten von Aksit Kültür-Denk- und Literaturhaus. Wien: Jungbrunnen.
- Niemann, C. (2008): *Der kleine Drache. Eine Geschichte von Freundschaft und chinesischen Schriftzeichen*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Obler, L. & Gjerlow, K. (1999): *Language and the brain*. Cambridge: University Press.
- O'Sullivan, E. & Rösler, D. (1983/2007, 31. Auflage): *I like you – und du? Eine deutsch-englische Geschichte*. Reinbek: Rowohlt.
- O'Sullivan, E. & Rösler, D. (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht (Stauffenburg Einführungen 23)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Place, F. (1995; französische Originalausgabe 1992): *Die letzten Riesen. Der ergreifende Bericht des englischen Forschers Archibald Leopold Ruthmore über seine aufsehenerregende und verhängnisvolle Reise im Jahr 1850, bei der er im Inneren Asiens die letzten Riesen dieser Welt entdeckte*. Aus dem Französischen übersetzt von Marie Luise Knott. München: Bertelsmann.
- Proctor, A. (2004): *Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Englisch lernt. Farben, Zahlen, Geburtstage*. Barcelona u.a.: Klett (PONS).
- Proctor, A., Stöckle, F., Webster, L. & Moost, N. (2005): *Alles ganz einfach oder wie der kleine Rabe Socke Französisch lernt. Farben, Zahlen, Geburtstage*. Barcelona u.a.: Klett (PONS).
- Said, E. (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Said, E. (1993): *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus.
- Schader, B. & Obrist, J. (Ill.) (1999): *Hilfe! Help! Aiuto!* Zürich: Orell Füssli.
- Schubert, I. & Schubert, D. (2011): *Der rote Regenschirm*. Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Spivak, G. Ch. (1985): *The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives*. In: Barker, F., Hulme, P., Iversen, M. & Loxley, D. (Hrsg.): *Europe and its Others. Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature 1 (128-151)*. Colchester: University of Essex.
- Tan, S. (2008a): *Ein neues Land*. Hamburg: Carlsen.
- Tan, S. (2008b): *Geschichten aus der Vorstadt des Universums*. Aus dem Englischen übersetzt von Eike Schönfeld. Hamburg: Carlsen.
- Tan, S. (2009): *Ich denke nicht an die Leser*. Interview mit Sarah Wildeisen und Tara Christopeit (Übersetzung). In: TAZ, 21.10.2009. URL: <http://www.taz.de/!5154004/> [Aufruf am 19.01.2016].
- Thiele, J. (2000): *Das Bilderbuch*. In: Lange, G. (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur (228-245)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wieler, P. (2015): *Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität*. In: Eder, U. (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1) (119-142)*. Wien: Praesens.
- Wintersteiner, W. (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung (drava Diskurs 4)*. Klagenfurt-Celovec: Drava.

Zur Autorin

Dr. Ulrike Eder

Arbeitsgebiet: Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache

Korrespondenzadresse

ulrike.eder@univie.ac.at

Fachpublikationen Arbeitsmaterialien Fachzeitschriften



Zweisprachigkeit/Bilingualität Ein Ratgeber für Eltern

Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder möchten häufig wissen: Welche Folgen hat zweisprachiges Aufwachsen für die Identität? Ab wann nehmen Kinder wahr, dass sie zweisprachig sind? Was kann ich tun, um den Erwerb beider Sprachen zu unterstützen? Ist Zweisprachigkeit die Ursache von Sprachstörungen? Mein Kind ist schlecht in der Schule. Ist die Zweisprachigkeit der Grund dafür? Der Ratgeber greift Fragen auf, die von Eltern immer wieder gestellt werden, um sie nach aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu beantworten. Anregungen zum Weiterlesen und Hinweise auf Beratungsstellen ergänzen den Ratgeber.

Ratgeberreihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute
Solveig Chilla, Annette Fox-Boyer, 2., überarbeitete Auflage 2016
kartoniert: ISBN 978-3-8248-0871-7, 68 Seiten, EUR 9,49 [D]
E-Book: ISBN 978-3-8248-0837-3, EUR 6,99 [D]

Leseprobe/Inhaltsverzeichnis:
[http://www.schulz-kirchner.de/files/p/
chilla_fox_zweisprachigkeit.pdf](http://www.schulz-kirchner.de/files/p/chilla_fox_zweisprachigkeit.pdf)



www.schulz-kirchner.de/shop | bestellung@schulz-kirchner.de | Tel. +49 (0) 6126 9320-0



Schulz-
Kirchner
Verlag



Die Angst vor dem Sprechen – eine Untersuchung zur Wirksamkeit des Angstabbaus im Rahmen der Bonner Stottertherapie*

The Fear of Speaking – Investigating the Effectiveness of the Anxiety Reduction in the Context of the Bonn Stuttering Treatment

Greta Ellen Ude, Holger Prüß, Kirsten Richardt, Sandra Neumann

Zusammenfassung

Hintergrund: Aktuelle Studien belegen die Komorbidität von Stottern und kommunikativer Angst bei Jugendlichen und Erwachsenen. Um einen langfristigen Therapieerfolg zu gewährleisten, scheint daher der Einsatz verhaltenstherapeutischer Methoden, wie der massierten in vivo Konfrontation (Flooding) für den Angstabbau sinnvoll. Das Flooding stellt eine effektive verhaltenstherapeutische Methode in Bezug auf generelle Angststörungen dar. Zur Effektivität des Floodings liegen aber bislang im Kontext der Stottertherapie weder national noch international Studien vor.

Ziele: Die Studie verfolgte das Ziel, erste Daten zur (subjektiven) Einschätzung der Wirksamkeit des Angstabbaus durch die Betroffenen im Rahmen der Bonner Stottertherapie mittels Flooding für den Abbau stotterspezifischer Ängste in der Kommunikation mit Fremden zu gewinnen.

Methode: Im Rahmen der Bonner Stottertherapie wurden in den Jahren 2013 bis 2015 die Angstwerte von 123 stotternden Probanden (14-60 Jahre, $M = 23,18$ J.; $SD = 9,17$; 93 Männer, 30 Frauen) mithilfe einer Skala von null bis zehn erhoben. Hierbei wurde zwischen der Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* und der Angst vor dem *Ansprechen Fremder* unterschieden. Die Datenerhebung erfolgte an sieben Messzeitpunkten (T1-T7) über den gesamten Therapieverlauf hinweg.

Ergebnisse: Durch den Einsatz des Floodings zeigte sich ein signifikanter Abbau der Angst mit Mittelwertunterschieden von 5,63 ($SD = 2,86$; $p < 0,001$) für das *Telefonieren mit Fremden* und 5,32 ($SD = 3,17$; $p < 0,001$) für das *Ansprechen Fremder* vom Anfang (T1) bis zum Ende der Therapie (T7, $N = 60$). Die stärkste Angstminderung konnte bereits nach dem jeweils ersten Interventionstag (von T1 zu T2a/b) herausgestellt werden. Die Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* sank hier um 5,42 ($SD = 2,52$, $t(122) = 23,85$, $p < 0,001$, $N = 123$) und die Angst vor dem *Ansprechen Fremder* um 5,09 ($SD = 2,82$, $t(122) = 20,04$, $p < 0,001$, $N = 123$). Relevante Unterschiede der Wirksamkeit des Floodings ließen sich weder zwischen den Geschlechtern noch zwischen den Altersgruppen feststellen (alle p -Werte $> 0,05$).

Schlussfolgerungen: Die Ergebnisse belegen erstmals die Wirksamkeit des Floodings für den Angstabbau bei Jugendlichen und Erwachsenen mit Stottersymptomatik. Der zukünftige Einsatz dieser effektiven und zeitökonomischen Therapiemethode in der stationären wie ambulanten Stottertherapie ist daher sehr zu befürworten.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Schlüsselwörter

Redeflussstörung, Stottern, Angst, Angstabbau, massierte in vivo Konfrontation, Flooding, Bonner Stottertherapie

Abstract

Background: Recent studies have proved evidence for high comorbidity between stuttering and psychosocial problems in adolescents and adults. This suggests psychological methods to be included in stuttering treatments in order to reduce the clients' anxiety and to raise the chances of long-term therapeutic success. Flooding appears to be an effective behavioral method for the treatment of anxiety disorders. However, little research has been published to date regarding the effectiveness of flooding in the context of stuttering.

Aims: The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of anxiety reduction in persons who stutter in the context of the Bonn Stuttering Treatment. More specifically, we aimed to provide a (subjective) evaluation of the effects of in vivo flooding on stuttering-related anxiety while communicating with strangers.

Methods: In the courses of the Bonn Stuttering Treatment, data from 123 clients who stutter (aged 14-60, $M = 23.18$ J.; $SD = 9.17$; 93 males, 30 females) were collected over a period of two years (2013 to 2015). A scale was developed to measure patients' anxiety in scores from zero to ten and applied on seven different points in time over the course of the whole treatment (T1-T7). For data collection, we differentiated between the anxiety of talking to a stranger on the phone and the anxiety of talking to a stranger in the street or in a shop.

Results: The anxiety scores significantly declined in the course of the therapy (T1-T7) for *talking to a stranger on the phone* (difference in means: 5.63; $SD = 2.86$; $p < .001$) and *talking to a stranger in the street* or in a shop (difference in means: 5.32; $SD = 3.17$; $p < .001$). The greatest reductions in anxiety could be found directly after the first day of flooding exercises. The anxiety of *talking to a stranger on the phone* decreased by 5.42 ($SD = 2.52$, $t(122) = 23.85$, $p < .001$, $N = 123$) and the anxiety of *talking to a stranger in the street* decreased by 5.09 ($SD = 2.82$, $t(122) = 20.04$, $p < .001$, $N = 123$). There were no significant differences concerning gender or age.

Conclusion: Our results confirm the effectiveness of in vivo flooding for reducing anxiety in people who stutter. Therefore, we support the use of this effective and time-economic psychological method in in- and out-patient stuttering treatments.

Keywords

Fluency disorder, stuttering, anxiety, anxiety reduction, massed exposure, in vivo exposure, flooding, Bonn Stuttering Treatment

1 Stottern und Angst

In der Literatur findet sich gegenwärtig eine Vielzahl an Studien, die den Zusammenhang von Stottern und Angst bei Jugendlichen und Erwachsenen erforschen (Craig & Tran 2014, Iverach & Rapee 2014, Smith et al. 2014). Die Ergebnisse belegen eine große Komorbidität von Stottern und psychosozialen (Folge-)Problematiken und befürworten einvernehmlich den Einbezug psychologischer Methoden für den Angstabbau in die Therapie des Stotterns (Iverach & Rapee 2014, von Tiling et al. 2014).

Stottern als eine Störung des Redeflusses, deren Kernsymptomatik durch Dehnungen, Wiederholungen und Blockaden im Sprechfluss gekennzeichnet ist, kann sich negativ auf alle Lebensbereiche auswirken (Tran et al. 2011, Blumgart et al. 2014). Da die sprachlichen Kernsymptome oftmals als unangenehm und beschämend empfunden werden, können sich negative Gefühle der Stottersymptomatik gegenüber entwickeln (Craig & Tran 2006). Häufig resultiert dies aus zahlreichen Stresssituationen seit der Kindheit und verstärkt sich aufgrund von negativen Reaktionen und Hänseleien (Blood & Blood 2004, Blood et al. 2011, Erickson & Block 2013). Diese individuell empfundene psychische Belastung kann dazu beitragen, dass sich das flüssige Sprechen weiter verringert (Caruso et al. 1994, Ezrati-Vinacour & Levin 2004, Baumgartner 2012). Durch den Versuch der Betroffenen, die Kernsymptome zu reduzieren bzw. zu kaschieren, bilden sich zumeist Begleitsymptome aus wie z. B. Interjektionen, Abbruch des Blickkontakts oder Mitbewegungen (Wendlandt 2009). Das Störungsbild des Stotterns beschränkt sich durch seine komplexe Symptomatik folglich nicht nur auf den sprachlichen Bereich, sondern kann zudem die emotionale, kognitive und soziale Gesundheit des Einzelnen beeinflussen (Craig et al. 2009).

Untersuchungen belegen, dass stotternde Menschen oftmals mehr Angst empfinden als nicht-stotternde. In einer Studie von Craig et al. (2003) zeigte sich anhand von Telefoninterviews, dass die stotternden Probanden ($n = 63$) signifikant höhere Werte bei der Angst als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal (*trait anxiety*) aufwiesen als die Kontrollpersonen ($n = 102$; jeweils ≥ 15 J.) ($t(62) = 2,23, p < 0,05$). Dies konnte von Ezrati-Vinacour & Levin (2004) bei stotternden Männern im Vergleich zu Kontrollen ($N = 94$; 18-43 J.; $F(2,90) = 8,14, p < 0,001$) bestätigt werden. Anhand einer umfassenden Untersuchung von 200 stotternden Erwachsenen plus 200 Kontrollprobanden ($N = 400$) konnten Blumgart et al. (2010) signifikant erhöhte Werte im Bereich allgemeiner und sozialer Ängste nachweisen (Wilks's $\lambda = 0,8, F(5,394) = 19,9, p < 0,001$). Die Autoren schlussfolgern, dass daraus Angststörungen entstehen können. Basierend auf den DSM-IV-Kriterien (American Psychiatric Association 2000) konnten sie bei einer randomisierten Teilstichprobe von 50 stotternden Personen ein zwanzigfach erhöhtes Risiko für Symptome einer sozialen Angststörung feststellen. Die Befunde weisen darauf hin, dass bei 40% aller stotternder Personen eine soziale Angststörung vorliegt (Blumgart et al. 2010). Auch bei Iverach et al. (2009) konnte bei Probanden mit Stottersymptomatik ($N = 92, 18-73$ J.) ein signifikant erhöhtes Risiko für Angststörungen nach DSM-IV- und ICD-10-Kriterien (WHO 1993) im Vergleich zu 920 Kontrollpersonen herausgestellt werden. In Bezug auf die Angstintensität und -symptomatik konnten Kraaimaat et al. (2002) eine Übereinstimmung mit den Merkmalen einer sozialen Angststörung (DSM-IV, APA 1994) in annähernd 50% der stotternden Probanden ($n = 89, 18-50$ J.) belegen. Dies wurde übereinstimmend von Menzies et al. (2008) bei 60% der Probanden ($N = 30; 18-66$ J.) nachgewiesen.

Auch von sozial-kommunikativen Ängsten können Menschen mit Stottersymptomatik betroffen sein. Aufgrund der Befürchtung vor negativen Beurteilungen der Gesprächspartner ist das Stottern für Betroffene häufig angstbesetzt. Diese Ängste sind nicht unbegründet, da Stottern auch heute noch häufig mit emotionaler Schwäche, kommunikativer Inkompetenz und einer geringen Intelligenz assoziiert wird (von Tiling 2010) und noch viele weitere Stigmata gegenüber stotternden Personen zu finden sind (Susca & Healey 2002, Healey 2010, Hughes et al. 2010, Arnold & Li 2016). Blood et al. (2001) stellten heraus, dass betroffene Jugendliche ($n = 39, 13-18$ J.) ihre kommunikative Kompetenz im Gespräch mit Fremden selbst geringer einschätzen als nicht-stotternde Jugendliche ($n = 39; t(86) = 3,12, p < 0,05$). Messenger et al. (2004) untersuchten die Angst vor negativen Bewertungen in sozialen Situationen bei 34 stotternden Testpersonen (19-52 J., $M = 32,0$ J., $SD = 10,5$) im Vergleich zu Kontrollprobanden und fanden signifikant höhere Werte für Ängste vor sozialen Interaktionen ($\alpha = 0,70, p = 0,005$) und negativen Bewertungen ($\alpha = 0,75, p = 0,005$). Diese Ergebnisse konnten von Bricker-Katz et al. (2009) auch bei 12 älteren Probanden über 55 Jahren im Vergleich zu nicht-stotternden Probanden ($t(17) = 3,46, p = 0,0029$) bestätigt werden. Insbesondere Gespräche mit fremden Personen erweisen sich hierbei als stark angstbesetzte Situationen, da von Ihnen negative Reaktionen befürchtet werden (Menzies et al. 2009, Healey 2010). Aufgrund von Angst vor sozialer Zurückweisung sowie aufgrund von Schamgefühle entwickeln viele Betroffene ein soziales Vermeidungsverhalten, welches dazu führt, dass sie Sprechsituationen fernbleiben und sich zunehmend zurückziehen (Plexico et al. 2009, Wendlandt 2009, Butler 2013). Stottern wird somit zu einem Hindernis für soziale Interaktion und Kommunikation und kann sich gegebenenfalls auf schulische Leistungen, Berufswahl sowie berufliche Leistungen auswirken (Bricker-Katz et al. 2009, O'Brian et al. 2011, McAllister et al. 2012). Durch den negativen Einfluss der Störung auf Lebensfreude und Bildungsweg sowie auf soziale, emotionale und kognitive Gesundheit lässt sich eine Beeinträchtigung der Lebensqualität bei stotternden Menschen feststellen (Craig et al. 2009, Koedoot et al. 2011, Franic et al. 2012, Kasbi et al. 2015).

2 Die massierte in vivo Konfrontation (Flooding) in der Bonner Stottertherapie

Betrachtet man die erheblichen Auswirkungen des Stotterns auf die betroffene Person, wird die Notwendigkeit einer umfassenden sprachlichen als auch psychosozialen Behandlung deutlich. Besonders in Anbetracht der Tatsache, dass eine Heilung des Stotterns im Jugend- und Erwachsenenalter in aller Regel nicht möglich ist, ist die Akzeptanz der Betroffenen bezüglich ihrer Symptomatik maßgeblich (Wendlandt 2009). Werden die Symptome der Angst in der Therapie vernachlässigt, ist kein langfristiger Therapieerfolg zu erwarten, da das Risiko eines Rückfalls nach Abschluss der Therapie entscheidend höher ist (Iverach & Rapee 2014). Auch Colthorp

& Müller (2014) sehen die Notwendigkeit des Angstabbaus als wichtig an, da Sprechtechniken ihrer Meinung nach nur dann greifen könnten, wenn die Klienten ihre Angst vor dem Stottern deutlich reduziert bzw. verloren hätten. Denn nur, wenn sie sich nicht vor einem möglichen Auftreten der Stottersymptome fürchten, könnten sie Techniken präzise und ohne psychische Belastung anwenden (Colthorp & Müller 2014). Für den weiteren Therapieverlauf ist allerdings nicht ausschließlich die Angst vor dem Stottern bedeutsam. Auch der Einsatz von Sprechtechniken ist durch ihren etwas unnatürlichen Klang oftmals mit Ängsten verbunden. Aufgrund dessen ist nach dem Einüben der Sprechtechniken eine erneute Desensibilisierung zu befürworten. Sollten sich die Klienten mit dieser neuen Sprechweise nicht wohlfühlen, könnten andernfalls alte Vermeidungsmuster zurückkehren (von Tiling 2010; Colthorp & Müller 2014).

Für eine integrative Therapie der Ängste im Rahmen einer Stottertherapie haben sich verhaltenstherapeutische Behandlungskonzepte bewährt, die in der Psychotherapie unter anderem bei sozialen Angststörungen eingesetzt werden (von Tiling et al. 2014). Auch in Deutschland werden diese in verschiedenen Stottertherapien wie beispielsweise der *Intensiv-Modifikation Stottern* (Zückner 2009) sowie der *Bonner Stottertherapie* (Prüß & Richardt 2014) berücksichtigt.

2.1 Die Methode des Flooding

Die Konfrontation oder auch Exposition ist eine Methode der Verhaltenstherapie, die in der Psychotherapie für die Behandlung von Ängsten und Phobien eingesetzt wird (Bentz et al. 2009). Hinsichtlich ihrer Vorgehensweise bei der Stärke der Reizkonfrontation lassen sich zwei Arten der Konfrontationsverfahren voneinander abgrenzen: das graduierte und das massierte Vorgehen, die jeweils *in vivo* (in der Realität) und/oder *in sensu* (in der Vorstellung) gemäß der Modalität der Reizpräsentation erfolgen können (Voderholzer et al. 2014).

Bei der massierten *in vivo* Konfrontation (auch ‚*Flooding*‘ genannt) begibt sich der Betroffene nach einer strukturierten und intensiven Vorbereitung direkt in die Situation, die bei ihm maximale Angst auslöst. Anders als bei einer graduierten Vorgehensweise erfolgt hier keine stufenweise Annäherung, sondern eine unmittelbare Auseinandersetzung mit der größten Angst, ohne dass mit Flucht- und/oder Vermeidungsverhalten reagiert wird. Die Konfrontation mit den angstausslösenden Reizen findet so lange statt, bis die Angst merklich gesunken ist. Während die ersten Expositionsübungen therapeutisch begleitet werden, können die Therapieteilnehmer bei nachlassender Angst nach einigen Durchläufen eigenständige Konfrontationsübungen durchführen (Zoellner et al. 2009). In zahlreichen Studien wurde die Wirksamkeit des Flooding-Verfahrens für die Therapie bei diversen Ängsten herausgestellt (Grawe et al. 1994, Van Hout & Emmelkamp 2002). So zeigte sich das Flooding auch in der Behandlung sozialer Angststörungen als wirksam (Zoellner et al. 2009, Beidel et al. 2014). Zum Beispiel wiesen Newman et al. (1994) dessen Wirksamkeit bei Menschen mit sozialen Angststörungen in Bezug auf das öffentliche Reden nach.

2.2 Das Konzept der Bonner Stottertherapie

Die Bonner Stottertherapie ist eine stationäre Intervall-Therapie (Prüß & Richardt 2014 & 2015), die an der LVR-Klinik Bonn seit 1989 erfolgreich eingesetzt wird. Aufgenommen werden Jugendliche (≥ 14 Jahre) und Erwachsene mit Stottersymptomatik. Jährlich werden fünf Therapiegruppen mit Teilnehmern ($n = 12$) aus ganz Deutschland behandelt. Während die Teilnehmer unter der Woche in der Klinik wohnen, verbringen sie die Wochenenden im gewohnten sozialen Umfeld zu Hause. Die Therapie findet in vier aufeinander aufbauenden Phasen über den Gesamtzeitraum von etwa einem Jahr statt (s. Abb. 1). Die erste Phase erstreckt sich über fünf Wochen und beinhaltet sowohl einen intensiven Abbau von Tabuisierung, Angst/Scham und Vermeidung (zwei Wochen) als auch das Erlernen unterschiedlicher *Modifikationstechniken* (drei Wochen). Darüber hinaus wird den Teilnehmern in der zweiten Phase ermöglicht *Fluency-Shaping*-Techniken zu erlernen. In den zwei folgenden Nachbetreuungs-Phasen stehen insbesondere die Wiederholung und Festigung der Therapieinhalte im Sinne einer Rückfallprophylaxe im Mittelpunkt. Wochenenden wie auch Therapiepausen dienen dem Transfer des Erlernenen in den Alltag. Außerhalb des geschützten Therapieumfelds wird die Umsetzung in diesen Phasen erprobt und gefestigt (Prüß & Richardt 2014, Prüß & Richardt 2015).

Durch die Verknüpfung von umfassenden Bausteinen der Desensibilisierung sowie von Modifikations- und Fluency Shaping Techniken stellt die Bonner Stottertherapie einen Kombinationsansatz dar. Die Kombination dieser Sprechtechniken ist im deutschsprachigen Raum unter den intensivtherapeutischen Maßnahmen in diesem Altersbereich einzigartig (von Tiling 2010).

Sie ermöglicht ein an die Teilnehmer angepasstes Vorgehen, was in Anbetracht der hohen Individualität der Symptomatik unabdingbar ist (Hansen & Iven 2010). Prütz und Richardt konnten anhand einer Langzeituntersuchung mit einer Stichprobe von 749 Teilnehmern sowohl sprachliche als auch persönliche Therapieerfolge durch die Bonner Stottertherapie herausstellen (Prütz & Richardt 2014).

2.3 Die Phase des Angstabbaus in der Bonner Stottertherapie

Der stotterspezifische Angstabbau ist ein unverzichtbarer Bestandteil des Bonner Konzeptes. Er setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen, die eine ganzheitliche Behandlung der „psychosozialen Folgeproblematik auf sprachlich- kommunikativer, emotional-kognitiver, situativ-personenbezogener und sozialer Ebene“ anstreben (Prütz & Richardt 2014, 9). Die Arbeit am Angstabbau findet vorrangig in den ersten zwei Wochen der Therapie statt, in welchen der selbstbewusste Umgang mit dem Stottern erarbeitet wird. Dies bleibt in den darauffolgenden Therapiephasen stets ein wichtiger Bestandteil, auch wenn andere Therapieinhalte in den Vordergrund rücken (Prütz & Richardt 2014, Prütz & Richardt 2015).

Zu Beginn werden die Therapieteilnehmer zunächst eingehend über das Störungsbild des Stotterns informiert, da ein konstruktiver Umgang mit der Thematik eine grundlegende Voraussetzung der Therapie ist. Wichtig ist auch die Transparenz des therapeutischen Vorgehens. So werden Ziele, Methoden, Prinzipien und Wirkungsweisen dargelegt. Hierbei ist die Aufklärung der Teilnehmer über das Vermeidungsverhalten als aufrechterhaltender Faktor ihrer Angst von grundlegender Bedeutung für den Angstabbau (Olatunji et al. 2009). Das Verstehen dieses Gefüges sowie die Einsicht der Teilnehmer sind für das Gelingen der Therapie maßgeblich. Ziel ist es im Folgenden, sowohl das verbale als auch das soziale Vermeidungsverhalten abzubauen. In sämtlichen sozialen Bereichen wie Familie und Freunde, aber auch in der Schule bzw. der Arbeitsstelle wird ein offener Umgang mit dem Stottern geübt. Individuell kommt in dieser Phase auch die graduierte Konfrontation zum Tragen wie zum Beispiel bei dem erweiterten vertrauten Personenkreis. Für den Abbau der Angst bei fremden Personen wird das massierte Vorgehen angewendet. Hierbei wird in Bonn zwischen zwei Kontexten unterschieden, die bei stotternden Personen häufig starke Angstgefühle auslösen: zum einen beim *Telefonieren mit Fremden* (im sog. *Telefontraining*) und zum anderen beim *Ansprechen Fremder* (im sog. *Umwelttraining*). Vor der Durchführung beider finden zunächst Phasen der kognitiven Vorbereitung statt, welche den Teilnehmern dazu dienen, sich ihrer Gefühle und Gedanken zu den angstbesetzten Situationen bewusst zu werden. Außerdem soll ihre Bereitschaft, sich diesen Situationen zu stellen, gefestigt werden. Hierzu verdeutlichen die Therapeuten den Teilnehmern die Hintergründe ihrer Ängste sowie die Wirkungsweise des Vorgehens. Um den Teilnehmern den selbstbewussten Umgang mit dem Stottern an einem Modell veranschaulichen zu können, werden außerdem in vivo Demonstrationen mit starken Stottersymptomen von den Therapeuten durchgeführt. Von großer Wichtigkeit ist die Auseinandersetzung mit möglichen negativen Erfahrungen bei in vivo Konfrontationsübungen sowie deren Bewertung, da eine positive Reaktion der Kommunikationspartner nicht zwingend gewährleistet ist (Prütz & Richardt 2014).

Das Telefontraining findet am vierten Tag der Therapie und somit zeitlich vor dem Umwelttraining statt, welches am sechsten Therapietag durchgeführt wird. Die Expositionsübungen am Telefon erfolgen in Kleingruppen von drei bis vier Therapieteilnehmern sowie einem Therapeuten im Therapieraum. Eingangs werden die zu führenden Telefongespräche inhaltlich vorbereitet. Dabei handelt es sich anfänglich um eine übersichtliche Auswahl an kurzen Fragen und Aussagen, um einer inhaltlichen Überforderung vorzubeugen. Die Gespräche werden anschließend in mehreren unmittelbar aufeinander folgenden Telefongesprächen geführt, bis die Angst des Teilnehmers sichtlich gesunken ist. Eine ausführliche Reflexion erfolgt erst nach dem letzten Telefonat. Diese beinhaltet eine erneute Auseinandersetzung mit Gedanken und Gefühlen sowie eine Gegenüberstellung von Vorerwartungen und Realität. Im Anschluss daran werden weitere Telefongespräche der Teilnehmer in Kleingruppen eigenverantwortlich ohne die Therapeuten durchgeführt.

Das in vivo Expositionstraining *Ansprechen Fremder in der Innenstadt* erfolgt ebenso in durch Therapeuten betreuten Kleingruppen. Nach eingehender Instruktion durch die Therapeuten werden die Teilnehmer in der ersten fünfzehnminütigen Konfrontationsübung dazu angehalten, möglichst viele Passanten nach der Uhrzeit zu fragen. Hierbei soll deutliche Stottersymptomatik gezeigt und keine Vorauswahl der Ansprechpartner vorgenommen werden. Auf diese Weise werden in einem kurzen Zeitraum möglichst viele kommunikative Kontakte evoziert. Im An-

schluss erfolgt eine gemeinsame Reflexion von Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken, bevor zu der zweiten Übungsphase übergegangen wird. Diese besteht aus kurzen Beratungsgesprächen in verschiedenen Geschäften, für welche zuvor gemeinsam mit den Therapeuten Fragen erarbeitet werden. Sowohl bei dem Telefon- als auch bei dem in vivo Training in der Stadt variiert die Anzahl der Durchläufe pro Übung. Die Anzahl ist abhängig von der Stärke und Dauer der Angstreduktion des jeweiligen Teilnehmers. Nach den therapeutisch begleiteten und angeleiteten Expositionsübungen wird den Teilnehmern zunehmend die Eigenverantwortlichkeit übertragen. Diese ist von großer Bedeutung für den Therapieerfolg, da die Teilnehmer in ihrem alltäglichen Umfeld ebenfalls auf sich allein gestellt sind.

Die Konfrontationsübungen in den ersten zwei Wochen dienen dem Abbau der Angst vor dem Stottern und der Angst vor möglichen negativen Reaktionen der Gesprächspartner. Im weiteren Verlauf liegt der Fokus der in vivo Übungen am Telefon und in der Stadt auf der Anwendung der neu erlernten Sprechtechniken. Die Therapieteilnehmer begeben sich weiterhin direkt in Kommunikationssituationen mit Fremden während die sprachliche Komplexität der Gespräche dem Lernstand entsprechend zunimmt. Individuell wird hierbei auch (Pseudo-)Stottern miteinbezogen, sofern echte Stottereignisse nicht in ausreichender Form vorliegen. Pseudostottern wird hierbei nicht als lockeres und kontrolliertes Stottern verstanden, sondern als absichtliche Reproduktion starker Symptome. Die Konfrontationsübungen in den ersten zwei Wochen dienen dem Abbau der Angst vor dem Stottern und möglichen negativen Reaktionen der Gesprächspartner. Im weiteren Verlauf werden dann nach Erlernen der Sprechtechniken die in vivo Übungen am Telefon und in der Stadt in graduierter Form unter Einsatz der Techniken durchgeführt. Während dieser Therapiephasen werden die Teilnehmer weiterhin dazu angehalten selbstständig Expositionsübungen ohne den Einsatz von Techniken durchzuführen, wodurch einem möglichen Anstieg der Angst vor dem Stottern vorgebeugt wird (Prüß & Richardt 2014). Individuell wird hierbei auch immer wieder (Pseudo-)Stottern mit einbezogen. Sollte die Angst vor dem Stottern bei einem Teilnehmer nach den zwei Wochen des Angstabbaus noch nicht ausreichend gesunken sein, ist eine Ausdehnung dieser Phase über die gesamten fünf Wochen der ersten Therapiephase möglich. Dies wurde in der vorliegenden Studie jedoch nicht eingesetzt.

3 Fragestellung und Zielsetzung

Die Forschungslage im Bereich des Angstabbaus in der Stottertherapie ist unzureichend. Gegenwärtig findet sich nur eine geringe Anzahl an international publizierten Wirksamkeitsstudien zu therapeutischen Verfahren für den Angstabbau in der Stottertherapie bei Jugendlichen und Erwachsenen (Blomgren et al. 2005, Langevin et al. 2006, Menzies et al. 2009, Langevin et al. 2010, Natke et al. 2010, Iverach & Rapee 2014, Euler et al. 2016). Keine von diesen untersucht das Konzept des Floodings.

In Anbetracht dieser unzureichenden Forschungslage soll der Frage nachgegangen werden, ob diese Methode positive Effekte auf die sozialen Ängste stotternder Jugendlicher und Erwachsener hat. Ziel der vorliegenden Studie ist daher, Evidenzen zur Wirksamkeit des Floodings für den Angstabbau stotterspezifischer Ängste im Rahmen der Bonner Stottertherapie zu gewinnen.

Aufgrund der Wirksamkeit des in vivo Floodings in der generellen Therapie von Ängsten ist anzunehmen, dass auch im Kontext der Stottersymptomatik eine Abnahme der Angst infolge dieser Maßnahme verzeichnet werden kann. Unsere erste Hypothese lautet somit: *Die subjektiv empfundene Angststärke der Probanden nimmt im Verlauf der Therapie (T1-T7) stetig ab (H1).*

Ein großer Vorteil der massierten Exposition in vivo gegenüber anderen Therapieverfahren ist die Schnelligkeit, mit der eine Minderung von Angst und Vermeidungsverhalten zu beobachten ist (Taylor 2002). Da die Probanden sich hierbei bereits am Beginn der Übungen mit stark angstbesetzten Situationen konfrontieren, ist zu erwarten, dass bereits nach den ersten Expositionsübungen die größten Fortschritte zu beobachten sind. Daraus ergibt sich die zweite Hypothese: *Am Ende des ersten Interventionstages sinkt die Angst der Probanden am stärksten (T1-T2a/b) (H2).*

Unabhängig von der Stärke der Angst ist zu erwarten, dass sich die Gefühle der Probanden bezüglich möglicher sozialer Zurückweisungen in unterschiedlichen Situationen nicht maßgeblich unterscheiden. Aus diesem Grund lässt sich vermuten, dass sich das Flooding gleichermaßen auf die Angst vor beiden Kommunikationssituationen auswirkt. Folglich lautet die dritte Hypothese: *Es besteht kein Unterschied zwischen der Abnahme der Angst vor dem Telefonieren mit Fremden und der Angst vor dem Ansprechen Fremder (H3).*

4 Methode

4.1 Stichprobengewinnung und Studiendesign

Die Stichprobe wurde retrospektiv aus allen Therapieteilnehmern der Bonner Stottertherapie zusammengestellt, die im Erhebungszeitraum von Februar 2013 bis Februar 2015 an der Therapie teilnahmen. Bei den vorliegenden Werten handelt es sich um Primärdaten, welche in einem nicht-experimentellen Rahmen erhoben wurden. Die Teilnehmer gaben ihr Einverständnis, konnten jederzeit die Teilnahme an der Studie beenden und die Löschung ihrer Daten verlangen. Die Probanden wurden zu sieben Testzeitpunkten (T1-T7, s. Abb. 1) zu Ihrer subjektiv empfundenen Angststärke in Bezug auf *Telefonieren mit Fremden* und *Ansprechen Fremder* von einem der fünf Therapeuten der Bonner Stottertherapie anhand eines skalierten Fragebogens befragt. Vor jedem der Testzeitpunkte erfolgte in der Gruppensituation eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Thematik.

Die ersten zwei Angstwerte geben die Angst vor dem *Telefonieren* und dem *Ansprechen Fremder* zu Beginn der Therapie wieder, weshalb sie bereits am ersten Therapietag (T1) erfragt wurden. Die zwei darauffolgenden Werte wurden jeweils am Ende des ersten Interventionstags der jeweiligen angstauslösenden Situation (T2a & b) erhoben. Die nächste Befragung erfolgte am Ende der zweiten Woche (T3). In diesem Zeitraum stand der Abbau von Angst und Vermeidung im Mittelpunkt, während in den darauffolgenden Wochen das Erlernen und Anwenden der Sprechtechniken in den Vordergrund rückte. Die folgenden Testzeitpunkte lagen jeweils am letzten Tag der vier Phasen: am Ende der ersten Phase (T4), am Ende der zweiten Phase (T5), am Ende der ersten Nachbetreuung (T6) und am Ende der zweiten Nachbetreuung (T7, s. Abb. 1).

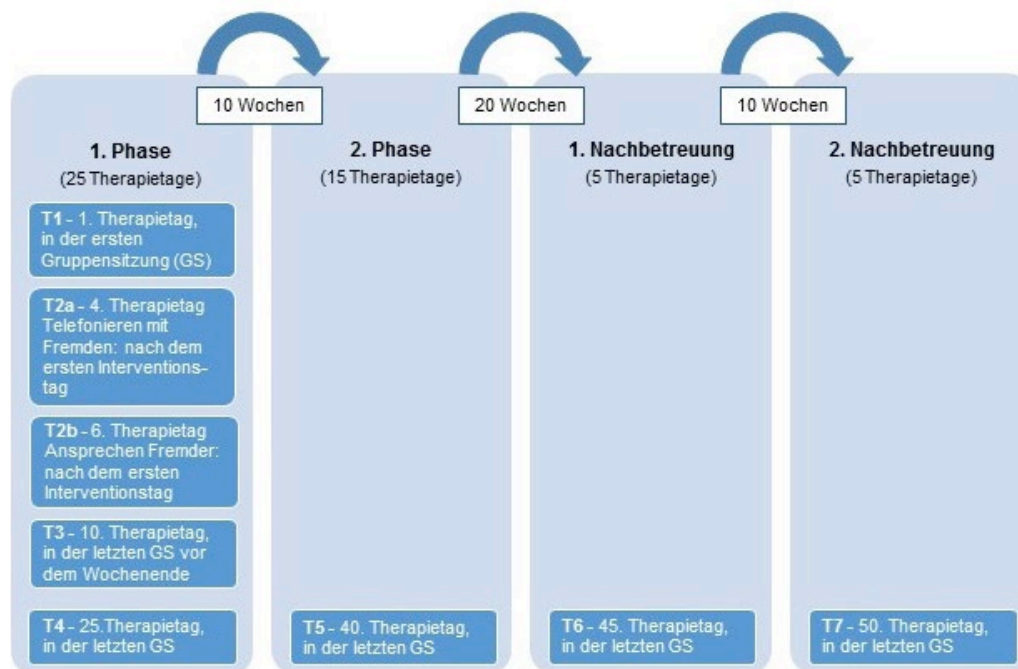


Abb. 1: Testzeitpunkte im Rahmen der Bonner Stottertherapie

4.2 Beschreibung des Untersuchungsinstrumentes

Um die Angst der Probanden vor dem *Telefonieren mit Fremden* und dem *Ansprechen Fremder* zu dokumentieren, wurde von den Therapeuten der Bonner Stottertherapie eine einfache Skala zur Erfassung der Angst im Gespräch mit Fremden erstellt, die jedoch noch nicht validiert wurde. In tabellarischer Form wurde die Angst der Probanden im Verlauf der Therapie in Werten von null bis zehn festgehalten, wobei null das Minimum und zehn das Maximum der Angst darstellen. Dabei wurde zwischen den zwei angstauslösenden Situationen (*Telefonieren mit Fremden* und *Ansprechen Fremder*) unterschieden. Um den Probanden die subjektive Einordnung der Angststärke zu erleichtern und eine bessere Vergleichbarkeit der Werte zu bewirken, wurden die Werte von null bis zehn sechs Kategorien zugeordnet. Hierbei steht null für ein „neutrales Gefühl“, eins und zwei stehen für „Unsicherheit/Aufregung“, drei und vier für „leichte Angst“, fünf und sechs

für „mittlere Angst“, sieben und acht für „starke Angst“ und neun und zehn für „sehr starke Angst“.

4.3 Datenaufbereitung und Analyse

Die Eingabe der erhobenen Daten und deren statistische Auswertung erfolgte anhand der Analyse Software SPSS Statistics (IBM, Version 22). Zur Überprüfung der Angstabnahme von T1 bis T7 der ersten Hypothese (H1) wurde zunächst eine Berechnung der Mittelwerte zu den verschiedenen Testzeitpunkten vorgenommen. Anschließend wurden anhand eines T-Tests bei abhängigen Stichproben Mittelwertdifferenzen zwischen den Messungen sowie die Irrtumswahrscheinlichkeit eruiert. Für die Hypothese der stärksten Angstreduzierung infolge des ersten Interventionstages (H2) wurden Mittelwertunterschiede zwischen den verschiedenen Testzeitpunkten einander gegenübergestellt und überdies prozentuale Anteile berechnet. Die Beantwortung der dritten Fragestellung (kein Unterschied zwischen zwei Arten der Angst; H3) erfolgte durch T-Tests bei abhängigen Stichproben, bei welchen die errechneten Mittelwertdifferenzen der Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* und der vor dem *Ansprechen Fremder* miteinander verglichen wurden. Sämtlichen Berechnungen lag ein Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ zugrunde. Bei der Berechnung von Mittelwertunterschieden wurden Variationen in der Probandenzahl berücksichtigt.

5 Ergebnisse

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Einbezogen wurden alle Teilnehmer der Bonner Stottertherapie aus den Jahren 2013 bis 2015. Es ergab sich eine Stichprobe von insgesamt 123 Probanden, von denen 60 die Therapie mit allen vier Therapiephasen bereits abgeschlossen hatten und sich 56 Personen noch in Therapie befanden. Sieben Probanden meldeten sich im Anschluss an verschiedene Therapiephasen nicht mehr zurück. Aus diesem Grund lagen für 60 Teilnehmer Daten von Beginn bis zum Ende der gesamten Therapiezeit (T1-T7) vor.

Für die Berechnungen der Angstreduzierung von T1 zu T7 wurden ausschließlich die Daten dieser 60 Teilnehmer miteinander verglichen. Angstwerte der übrigen Teilnehmer wurden dementsprechend ausgeklammert.

Tab. 1: Teilnehmerzahl zu den verschiedenen Testzeitpunkten (T1-T7)

Testzeitpunkt	ProbandInnen	Geschlechterverteilung in %		Verteilung der Altersgruppen in %	
	N	weiblich	männlich	jugendlich (14-17 J.)	erwachsen (18-60 J.)
T1 – T4	123	24,4	75,6	33,3	66,7
T5	113	75,2	24,8	32,7	67,3
T6	82	26,8	73,2	35,4	64,6
T7	60	31,7	68,3	40,0	60,0

Die Altersspanne der Probanden lag zwischen 14 und 60 Jahren. Bei einer Einteilung in Altersgruppen ergab sich ein Verhältnis von 41 jugendlichen (14-17 J.; 33,3%) zu 82 (18-60 J.; 66,7%) erwachsenen Personen. Das Durchschnittsalter lag bei 23,18 Jahren ($SD = 9,17$). Es konnten 93 (75,6%) Männer und 30 Frauen (24,4%) in die Studie eingeschlossen werden (s. Tab. 1).

5.2 Häufigkeiten der gruppierten Angstwerte vor Beginn der Therapie (T1)

In Bezug auf das *Telefonieren mit Fremden* belegten die Probanden in T1 ($N = 123$) jeden der zehn möglichen Angstwerte. Eine Berechnung des Mittelwertes zeigte, dass die Angst vor dem Telefonieren bei 6,76 ($SD = 3,00$; $N = 123$) lag. Eine kategorisierte Darstellung der Angstwerte ergab, dass 37,4% der Probanden eine „sehr starke Angst“ vor dem *Telefonieren mit Fremden* empfanden. 23,6% der Probanden bezeichneten ihre Gefühle als „starke Angst“, 14,6% als „mittlere Angst“, 12,2% als „leichte Angst“, 8,1% als „Unsicherheit/Aufregung“, während bereits 4,1% der Probanden vor Therapiebeginn schon ein „neutrales Gefühl“ in Bezug auf das *Telefonieren mit Fremden* angaben (s. Abb. 2). Es ergab sich bei sechs Schweregradkategorien ein Mittelwert

von 4,58 ($SD = 1,49$), was eine „starke Angst“ widerspiegelt. Auch die Angst vor dem *Ansprechen Fremder* variierte am ersten Therapietag. „Sehr starke Angst“ gaben 32,5% der 123 Probanden an, während 18,7% eine „starke Angst“ vermerkten. Bei 23,6% der Probanden wurde eine „mittlere Angst“, bei 11,4% eine „leichte Angst“ und bei 9,8% eine „Unsicherheit/Aufregung“ verzeichnet. Übereinstimmend mit den Angstwerten vor dem *Telefonieren*, gaben 4,1% der Probanden an, schon jetzt keinerlei Angst vor dem *Ansprechen Fremder* zu verspüren. Der Mittelwert von 4,41 ($SD = 1,49$) bei sechs Schweregradkategorien zeigte auch hier, dass die Probanden im Durchschnitt angaben, eine „starke Angst“ vor dem *Ansprechen* zu verspüren (s. Abb. 2). Bei einer Betrachtung der Skalenwerte von null bis zehn lag der Mittelwert bei 6,38 ($SD = 3,01$).

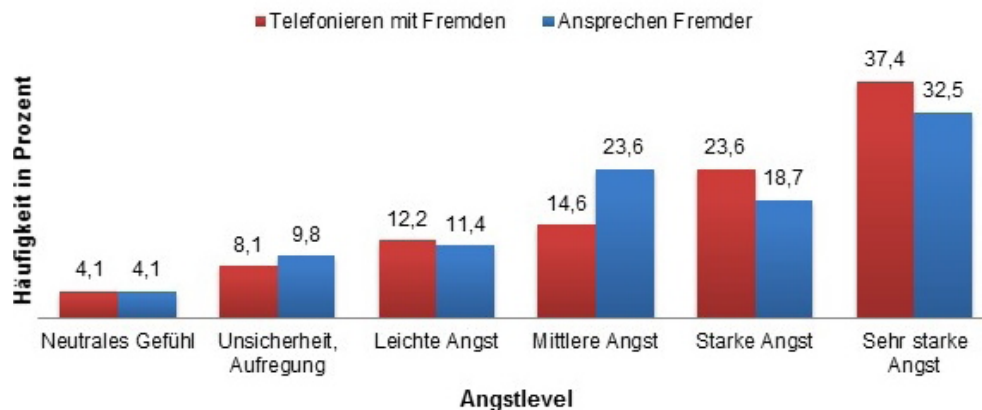


Abb. 2: Häufigkeiten der gruppierten Angstwerte zu Beginn der Therapie (N = 123)

5.3 Hypothesentestung

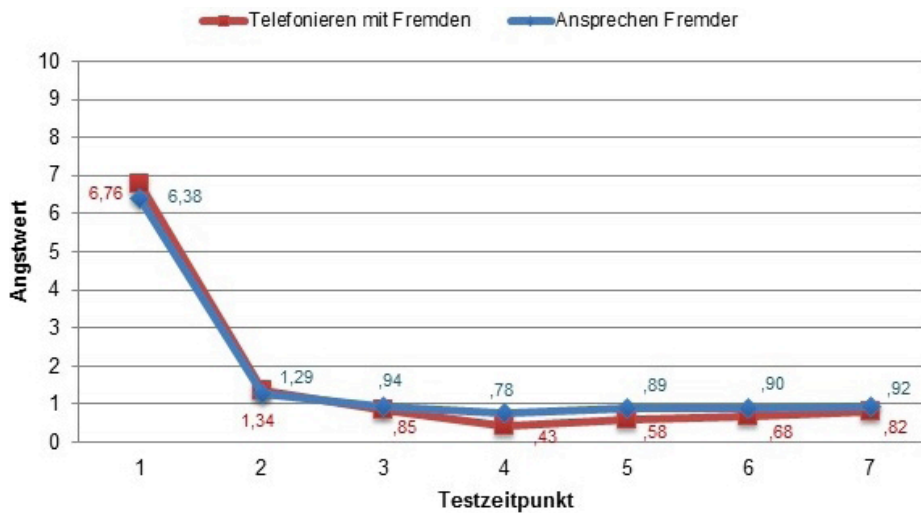
5.3.1 Ergebnis H1: Die subjektiv empfundene Angststärke der Probanden nimmt im Verlauf der Therapie (T1-T7) stetig ab.

Wie zuvor beschrieben, lag der Mittelwert der Angst vor dem *Telefonieren* zu Therapiebeginn bei 6,76 ($N = 123$, $SD = 3,00$). Zum letzten Erhebungszeitpunkt der Angstabbauphase sank der Wert auf 0,85 ($N = 123$, $SD = 1,11$). Ähnlich verhielt es sich mit der Angst vor dem *Ansprechen Fremder*. Während der Mittelwert zu Beginn bei 6,38 ($N = 123$, $SD = 3,01$) lag, betrug er am Ende der zweiten Therapiewoche noch 0,94 ($N = 123$, $SD = 1,14$). Somit wurde die Angst vor dem *Telefonieren* von Therapiebeginn bis zum Ende der zweiten Woche um 5,91 ($SD = 2,71$, $t(122) = 24,19$) und vor dem *Ansprechen* um 5,44 ($SD = 2,75$, $t(122) = 21,94$) gemindert. Beide Angstminderungen sind statistisch signifikant ($p < 0,001$).

Im weiteren Verlauf der Therapie zeigten sich ausschließlich geringfügige Veränderungen der Angstwerte. Als statistisch signifikant erwiesen sich hierbei die Angstminderungen zwischen dem Ende der Angstabbauphase (T3) und dem Ende der ersten Phase (T4). Beim *Telefonieren mit Fremden* sank die Angst hierbei um 0,42 ($SD = 0,84$, $t(122) = 5,58$, $p < 0,001$) und beim *Ansprechen Fremder* reduzierte sie sich um 0,16 ($SD = 0,79$, $t(122) = 2,27$, $p < 0,05$). Vom Ende der ersten Phase bis zum Ende der zweiten Phase konnte, nach 10 Wochen Therapiepause und 15 Tagen erneuter Therapie, ein leichter, signifikanter Anstieg der Angst der Probanden vor dem *Telefonieren* von 0,12 ($t(112) = -1,93$, $p < 0,05$) herausgestellt werden.

Auch die Angstminderung der Teilnehmer zwischen dem ersten Interventionstag (T2) und dem Therapieende (T7) zeigte sich sowohl beim *Telefonieren mit Fremden* ($M = 0,55$, $SD = 1,51$) als auch beim *Ansprechen Fremder* ($M = 0,40$, $SD = 1,60$) signifikant ($p < 0,05$).

Abbildung 3 zeigt die gemittelten Angstwerte der Probanden zu den verschiedenen Testzeitpunkten (T1-7). Hierbei gingen sämtliche zur Verfügung stehenden Werte der Teilnehmer zum Zeitpunkt der Erhebung ein. Diese Angaben unterscheiden sich von denen der Angstreduktion anhand von Mittelwertdifferenzen, bei welchen Abweichungen in der Teilnehmerzahl berücksichtigt wurden.



Testzeitpunkte: T1 = Beginn der Therapie, T2 = nach dem ersten Interventionstag (T2 a & b), T3 = Ende der zweiten Woche, T4 = Ende der ersten Phase, T5 = Ende der zweiten Phase, T6 = Ende der ersten Nachbetreuung, T7 = Ende der zweiten Nachbetreuung

Abb. 3: Angstwerte (M) im Verlauf der Therapie (T1-7)

Insgesamt ging die Angst der Probanden ($N = 60$) von Beginn bis zum Ende der gesamten Therapie mit Mittelwertunterschieden von 5,63 ($SD = 2,86$) für das *Telefonieren mit Fremden* und 5,32 ($SD = 3,17$) für das *Ansprechen Fremder* zurück. Beide Differenzen erwiesen sich als signifikant ($p < 0,001$, $t(59) = 15,24$; $t(59) = 13,01$). Prozentual gesehen bedeutet dies eine Minderung der Angst ($N = 56$) vor dem *Telefonieren* um 88,6% und vor dem *Ansprechen* um 81,9%. Relevante Unterschiede der Wirksamkeit des Flooding ließen sich weder zwischen den Geschlechtern (*Telefonieren*: $t(58) = -0,48$, $M = -0,38$, $SEM = 0,80$; *Ansprechen*: $t(58) = -0,70$, $M = -0,615$, $SEM = 0,88$) noch zwischen den Altersgruppen feststellen ($p > 0,05$).

Bei einer kategorialen Betrachtung der Angstwerte am Ende der Therapiezeit zeigte sich, dass 55% der Probanden ($N = 60$) ein neutrales Gefühl gegenüber dem *Telefonieren* als auch dem *Ansprechen* empfanden. 35% verspürten noch eine Unsicherheit bezüglich des Telefonierens und 33% in Bezug auf das Ansprechen. Eine geringe Anzahl an Probanden gaben am Ende der Therapie eine leichte oder mittlere Angst an, wohingegen die Kategorien „starke Angst“ und „sehr starke Angst“ gar nicht mehr vertreten waren (s. Abb. 4).

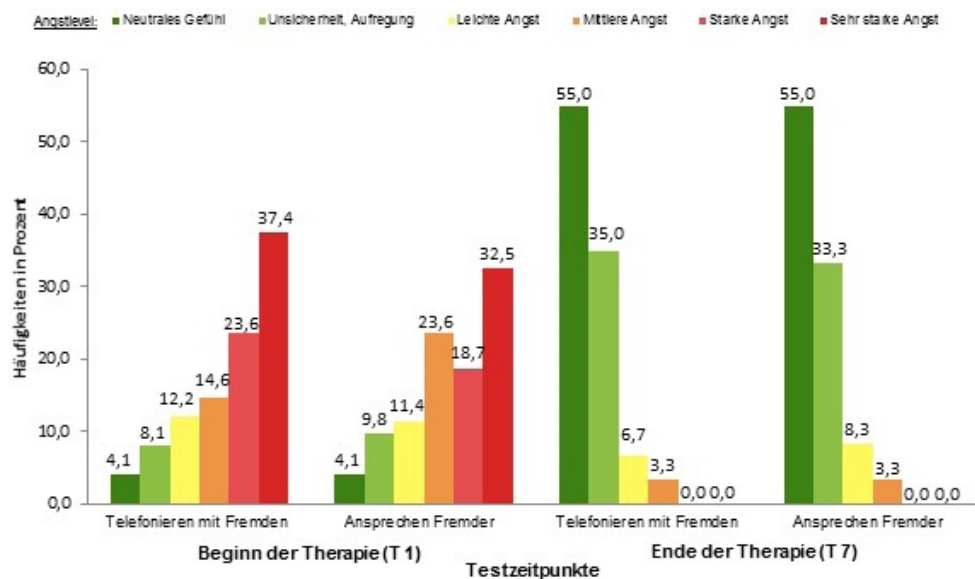


Abb. 4: Häufigkeiten der gruppierten Angstwerte zu Beginn und am Ende der Therapie ($N = 60$)

5.3.2 Ergebnis H2: Infolge des ersten Interventionstages sinkt die Angst der Probanden am stärksten (T1-T2a/b)

Wie in Abbildung 3 gut zu sehen ist, sank die Angst der Probanden von Therapiebeginn bis zum Ende des ersten Interventionstages am stärksten. Die Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* verringerte sich hierbei um 5,42 ($SD = 2,52$, $t(122) = 23,85$, $p < 0,001$, $N = 123$) und die Angst vor dem *Ansprechen Fremder* um 5,09 ($SD = 2,82$, $t(122) = 20,04$, $p < 0,001$, $N = 123$). Das bedeutet eine Abnahme der Angst ($N = 118$) vor dem *Telefonieren* um 82,65% und vor dem *Ansprechen* um 76,48%. Deutlich wird ebenfalls ein weiterer Angstabbau in den ersten zwei Wochen der Therapie.

5.3.3 Ergebnis H3: Es besteht kein Unterschied zwischen der Abnahme der Angst vor dem Telefonieren mit Fremden und der Angst vor dem Ansprechen Fremder.

Wie den vorherigen Ergebnissen zu entnehmen ist, erwiesen sich sowohl die Minderung der *Angst vor dem Telefonieren* als auch die Minderung der *Angst vor dem Ansprechen Fremder* (von T1 bis T7) als signifikant. Zwar unterschieden sich die Differenzwerte um 0,32 ($SD = 2,19$, $N = 60$), jedoch ist dieser Unterschied bei einem zweiseitigen Signifikanzniveau von 0,27 ($t(59) = 1,12$) als nicht signifikant zu werten.

Um mögliche Unterschiede in der Wirksamkeit der Konfrontationstherapie herausstellen zu können, wurde ein Paarvergleich der Mittelwertdifferenzen beider zwischen den verschiedenen Testzeitpunkten vorgenommen. Bei der Betrachtung des gesamten Zeitintervalls der Angstabbau-Phase in den ersten zwei Wochen der Therapie war die Abnahme der Angst vor dem *Telefonieren* mit einem Signifikanzniveau von $p < 0,05$ insgesamt größer als die der Angst vor dem *Ansprechen* ($M = 0,47$, $SD = 2,38$, $t(122) = 2,20$, $N = 123$). Außerdem zeigte sich vom Anfang der Therapie bis zum Ende der ersten Phase eine signifikant stärkere Abnahme der Angst ($p \leq 0,001$) vor dem *Telefonieren* als vor dem *Ansprechen* mit einem Mittelwertunterschied von $M = 0,73$, $SD = 2,35$, $t(122) = 3,45$, $N = 123$). Zwischen späteren Testzeitpunkten ließen sich keine signifikanten Unterschiede in der Abnahme der Angst vor dem *Telefonieren* und dem *Ansprechen Fremder* feststellen.

6 Diskussion

Im folgenden Diskussionsteil erfolgt zunächst eine Diskussion der vorliegenden Ergebnisse. Daran schließt sich die Methodenkritik an. Abschließend werden die Ergebnisse in Hinblick auf deren Bedeutung für die sprachtherapeutische Forschung und Praxis diskutiert.

6.1 Ergebnisdiskussion

Eine wichtige Erkenntnis aus den vorliegenden Ergebnissen ist die ausgeprägte Stärke der Angst der Probanden vor dem *Telefonieren mit Fremden* und vor dem *Ansprechen Fremder* zu Beginn der Therapie. Die Berechnung der Mittelwerte in der kategorialen Betrachtungsweise zeigt, dass die Probanden vor dem Flooding durchschnittlich eine „starke Angst“ vor dem *Telefonieren* und dem *Ansprechen* berichteten. Diese Ergebnisse decken sich mit den Beobachtungen vorab publizierter Studien (Iverach et al. 2009; Blumgart et al. 2010) und verdeutlichen ein weiteres Mal die Dringlichkeit einer umfassenden Therapie der psychosozialen Folgeproblematik des Stotterns.

Gemäß den Vorerwartungen zeigte sich im Verlauf der Therapie eine stetige und deutliche Abnahme der Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* und vor dem *Ansprechen fremder Personen*. Von Beginn bis zum Ende der ersten Therapiephase fanden sich zwischen den Testzeitpunkten stets signifikante Reduktionen der Angst in beiden Situationen auf einen Angstwert unter eins (von null bis zehn). Danach stiegen beide Werte nach der zweiten Therapiephase bis zur zweiten Nachbetreuung wieder tendenziell an, blieben aber immer noch unter dem Angstwert von eins. Eine mögliche Erklärung für diesen Anstieg könnte in der Alltagsbelastung begründet sein, da die Therapieteilnehmer innerhalb dieses Zeitraumes erstmalig zehn Wochen zu Hause verbrachten. In Anbetracht der starken Abnahmen der Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* und dem *Ansprechen Fremder* von Beginn bis zum Ende der Therapie erweist sich das Flooding insgesamt als höchst wirksames Therapieverfahren bei sozialer Angst im Kontext des Stotterns.

Besonderes Interesse galt der Phase des Angstabbaus am Anfang der ersten Therapiephase, in welcher die Angst vor dem Stottern thematisiert wird. Bei der Datenauswertung zeigte sich wie erwartet, dass die größte Abnahme der Angst schon im Anschluss an den ersten Interventionstag

auftritt. Dieses Ergebnis verdeutlicht die schnelle Wirkungsweise des Floodings (Taylor 2002). Es zeigte sich bereits nach der ersten Intervention eine sehr deutliche Angstreduktion, weshalb die Methode bezüglich der zeitlichen Ökonomie sowohl für Therapieteilnehmer als auch Therapeuten von großem Vorteil ist. Hinsichtlich der graduierten Konfrontation sind derzeit keine evidenzbasierten Belege bekannt.

Bei der Auswertung erwies sich das Flooding sowohl zur Minderung der Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* als auch vor dem *Ansprechen Fremder* als gleich effektiv. Dennoch zeigten sich geringe Unterschiede in der Wirkungsweise der Methode auf die Angstabnahme zwischen dem Telefonieren mit Fremden und dem Ansprechen Fremder.

Nach dem Einsatz des Floodings in der ersten stationären Therapiephase verringerte sich die Angst der Betroffenen beim *Telefonieren* leicht stärker als beim *Ansprechen Fremder*. Argumentiert man gemäß der Wirkungsweise der Konfrontationstherapie, wäre anzunehmen, dass die stärkere Reduktion möglicherweise auf eine größere Anzahl an Telefon-Expositionsübungen hindeutet. Eine Präferenz der Telefongespräche könnte aufgrund der hohen Praktikabilität entstehen. Während Expositionsübungen in der Stadt eine Ausarbeitung mehrerer verschiedener Fragenkataloge zu verschiedenen Themenbereichen (angepasst an lokale Geschäfte) erfordert, können konstruierte Telefongespräche mehrfach in verschiedenen Geschäften der gleichen Branche umgesetzt werden. Hinzu kommt, dass auch die Anonymität der Telefongespräche zu einer bevorzugten Durchführung dieser führen könnte. Diese Präferenz würde eine größere Anzahl an Übungsdurchgängen ermöglichen und gemäß Habituations- und Extinktionsprozessen schneller zu einer Minderung der Angst führen (Feske & Chambless 1995). Generell erwies sich die Methode des Floodings sowohl zur Minderung der Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* als auch vor dem *Ansprechen Fremder* über den gesamten Zeitraum (T1-T7), wie auch nach der ersten stärksten Verringerung (T2-T7), als gleichbleibend signifikant effektiv.

6.2 Methodenkritik

Im Rahmen dieser Studie beruhen die Werte ausschließlich auf subjektiven Annahmen der Probanden. Die Angaben der Probanden vorliegender Untersuchung könnten somit gegebenenfalls durch Unterschiede in der Wahrnehmung beeinflusst worden sein. Darüber hinaus ist ungewiss, ob weitere Faktoren, wie die Gruppendynamik, das Vertrauensverhältnis untereinander oder Stimmung und Motivation des Teilnehmers die Selbstauskünfte beeinflusst haben könnten. Um differenziertere Angaben der Probanden zu erhalten, wäre eine Ergänzung durch Fragen zu Gefühlen und Gedanken sowie Vermeidungsverhalten sinnvoll. Auf diese Weise könnten weitere aufschlussreiche Informationen über die Probanden zusammenkommen, aufgrund derer sich die Stärke der Angst verlässlicher einordnen ließe. Derzeit ist im deutschsprachigen Raum kein normiertes Instrument verfügbar, welches ausschließlich die Angst bei stotternden Menschen erfasst. In zukünftigen Studien zum Angstabbau in der Stottertherapie könnte ein normiertes psychologisches Testverfahren zur Messung von Ängsten (State-Trait-Angst-Depressions-Inventar/STADI, Laux et al. 2013) eingesetzt werden, das die Angststärke und -symptomatik mit anderen Studienergebnissen ermöglichen würde. Weiterhin wäre es interessant, die Angst der Probanden zu Beginn der zweiten Phase zu messen. Dieser Wert könnte Aufschluss darüber geben, ob die verzeichneten Anstiege der Angst zwischen dem Ende der ersten Phase und zu Beginn der zweiten Phase infolge der zehnwöchigen Therapiepause entstanden. Kritisch zu betrachten bleibt außerdem die geringe Information zu demografischen Hintergründen der Probanden. Aus datenschutzrechtlichen Gründen war es bedauerlicherweise nicht möglich, eine Aussage über die Repräsentativität der Stichprobe hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Zusammensetzung oder anderen demografischen Faktoren zu treffen.

Es ist außerdem zu bedenken, dass weitere Faktoren die Ergebnisse beeinflusst haben könnten. Um eine gesicherte Aussage darüber treffen zu können, ob die Abnahme der Angst auch wirklich nur auf die Interventionsmethode zurückzuführen ist, müssen zukünftig weitere Untersuchungen mit Kontrollgruppen, wie z. B. durch Einsatz anderer angstreduzierender Maßnahmen, durchgeführt werden. Der Goldstandard einer Randomisierung der Probanden wäre hierbei anzustreben.

6.3 Bedeutung für die sprachtherapeutische Forschung und Praxis

Die hohen Angstwerte der Probanden zu Therapiebeginn verdeutlichen die Dringlichkeit des Einbezugs der psychosozialen Folgeproblematik des Stotterns in die Sprachtherapie.

Aktuelle Studien zur Behandlung von stotterspezifischen Ängsten fokussieren primär den Einsatz kognitiver Therapiemethoden (Langevin et al. 2006, Menzies et al. 2009, Iverach & Rapee 2014, von Tiling et al. 2014). Während die Wirksamkeit der *graduierten* in vivo Konfrontation in einer Metaanalyse von Ruhmland & Margraf (2001) anhand von 29 Studien belegt wurde, finden sich nur vereinzelt Studien, die den Einsatz der massierten in vivo Konfrontation in der Therapie sozialer Angststörungen beschreiben (Zoellner et al. 2009, Beidel et al. 2014, Newman et al. 1994; Turner et al. 1994). Umso wichtiger erscheint es in Anbetracht dessen, bestehende Forschungslücken zum Angstabbau bei stotternden Klienten zu schließen. Die Ergebnisse unserer Studie leisten als Erste ihrer Art hierzu einen wichtigen Beitrag, indem sie die sehr gute Wirksamkeit der massierten in vivo Konfrontation (Flooding) in der Therapie des Stotterns belegen. Für den Einsatz des Floodings spräche durch die vorliegenden Ergebnisse die zeitliche Ökonomie des Verfahrens. Zudem erweisen sich Expositionen als praktikabler Therapiebaustein für Sprachtherapeuten, da beispielsweise für die kognitive Therapie vertieftere Kenntnisse der Psychologie vonnöten wären (vgl. Scholing & Emmelkamp, 1996). Nach langjährigen Erfahrungen lässt sich feststellen, dass bei der massierten Konfrontationstherapie vor allem die Einhaltung zentraler didaktisch-methodischer Aspekte und eine entsprechende therapeutische Grundhaltung zielführend sind. Besondere Schulungen sowie große Erfahrungswerte sind hierbei hilfreich, jedoch nicht zwingend notwendig. Die von Kritikern befürchtete zu hohe Belastung für die Klienten kann nach jahrzehntelangen Erfahrungen der Bonner Stottertherapie nicht geteilt werden. Dies schließt jedoch im Sinne einer patientenorientierten Vorgehensweise nicht aus, dass interindividuelle Unterschiede der Klienten berücksichtigt werden, welche die Indikation einer bestimmten Methode möglicherweise beeinflussen könnten.

Künftig wäre ein Vergleich von massierter mit graduierter Konfrontation sowie kognitiver Verhaltenstherapie in Bezug auf deren Effektivität von Interesse, um eine eindeutige Überlegenheit einer Methode im Kontext des Stotterns herauszustellen. Hierbei wäre das Vorhandensein einer Kontrollgruppe unverzichtbar. Für eine Bekräftigung und Präzisierung der Ergebnisse wären psychophysiologische Untersuchungen wie beispielsweise Messungen der Herzfrequenz (Fahrenberg & Wilhelm 2009) und/oder die Durchführung eines normierten Testverfahrens zum Messen der Angststärke (z. B. STADI) förderlich. Insbesondere die Durchführung einer Langzeituntersuchung wäre wünschenswert, um feststellen zu können, ob die Therapieerfolge reduzierter bzw. gänzlich abgebauter Angst dauerhaft bestehen bleiben.

7 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen erstmals die Wirksamkeit des Floodings für den Angstabbau vor der Kommunikation mit Fremden bei jugendlichen bzw. erwachsenen Menschen mit Stottersymptomatik. Sowohl die Angst vor dem *Telefonieren mit Fremden* als auch die vor dem *Ansprechen Fremder* sanken signifikant im Verlauf der Therapie. Die stärkste Angstreduktion erfolgte bereits nach dem ersten Interventionstag mittels Flooding. Relevante Unterschiede der Wirksamkeit ließen sich weder zwischen den Geschlechtern noch zwischen den Altersgruppen feststellen. Der Einsatz des Floodings, wie es in der Bonner Stottertherapie angewendet wird, birgt daher ein großes Potential für die stationäre wie auch ambulante Sprachtherapie bei jugendlichen und erwachsenen Menschen mit Stottersymptomatik in Bezug auf den Abbau sozial-kommunikativer Ängste.

Mögliche Interessenskonflikte

Die Autoren des vorliegenden Artikels geben an, dass ein gewisser Interessenskonflikt bei dessen Erstellung vorlag. Die Autoren zwei und drei arbeiten persönlich in der Bonner Stottertherapie als Therapeuten, wobei Autor drei dieses Therapiekonzept entwickelt hat. Zur Sicherstellung von objektiver unabhängiger Dateneingabe und -analyse bzw. Vermeidung von Auswertungsbias wurden die Rohdaten von den Autoren eins und vier unabhängig eingegeben und analysiert.

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt den Teilnehmern der Bonner Stottertherapie, ohne deren Hilfe diese Studie nicht möglich gewesen wäre.

Literatur

- American Psychiatric Association (2000): Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arnold, H. S., & Li, J. (2016): Associations between beliefs about and reactions toward people who stutter. *Journal of Fluency Disorders* 47, 27-37.
- Baumgartner, S. (2012): Sprechwerkzeuge stottern nicht. *Forum Logopädie* 26, 6-11.
- Beidel, D.C., Alfano, C.A., Kofler, M.J., Rao, P.A., Scharfstein, L. & Wong Sarver, N. (2014): The impact of social skills training for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Anxiety Disorders* 28, 908-918.
- Bentz, D., Michael, T. & Margraf, J. (2009): Konfrontation und Exposition. *Psychiatrie und Psychotherapie* up2date 3, 06, 409-428. doi:10.1055/s-0029-1223376
- Blomgren, M., Roy, N., Callister, T., & Merrill, R. M. (2005): Intensive Stuttering Modification Therapy: A Multidimensional Assessment of Treatment Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48, 3, 509-523.
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2004): Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders* 31, 69-79.
- Blood, G.W., Blood, I.M., Tellis, G. & Gabel, R. (2001): Communication apprehension and self-perceived communication competence in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders* 26, 161-178.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P., & Motzko, G. R. (2011): Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and motor skills* 113, 2, 353-364.
- Blumgart, E., Tran, Y. & Craig, A. (2010): Social anxiety disorder in adults who stutter. *Depression and Anxiety* 27, 687-692.
- Blumgart, E., Tran, Y., & Craig, A. (2014): Social support and its association with negative affect in adults who stutter. *Journal of fluency disorders* 40, 83-92.
- Bricker-Katz, G., Lincoln, M., & McCabe, P. (2009): A life- time of stuttering: How emotional reactions to stuttering impact activities and participation in older people. *Disability and Rehabilitation* 31, 1742-1752.
- Butler, C. (2013): Identity and stammering: Negotiating hesitation, sidestepping repetition, and sometimes avoiding deviation. *Sociology of Health & Illness* 35, 1113-1127.
- Caruso, A. J., Chodzko-Zajko, W. J., Bidinger, D. A. & Sommers, R. K. (1994): Adults who stutter: responses to cognitive stress. *Journal of Speech and Hearing Research* 37, 746-754.
- Colthorp, I. & Müller, T. (2014): Stottern als Kommunikationsstörung: zur Relevanz von Sprechtechniken in der Stottertherapie. *Praxis Sprache* 59, 2, 129-132.
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y. & Craig, M. (2003): Anxiety levels in people who stutter: A randomized population study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46, 1197-1206.
- Craig, A., & Tran, Y. (2014): Trait and social anxiety in adults with chronic stuttering: Conclusions following meta-analysis. *Journal of Fluency Disorders* 40, 35-43. doi:10.1016/j.jfludis.2014.01.001
- Craig, A. & Tran, Y. (2006): Fear of Speaking: chronic anxiety and stammering. *Advances in Psychiatric Treatment* 12, 63-68.
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009): The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders* 34, 2, 61-71.
- Erickson, S. & Block, S. (2013): The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families. *Journal of Fluency Disorders* 38, 311-324.
- Euler, H. A., Anders, K., Merkel, A., & von Gudenberg, A. W. (2016): Kann eine methodenintegrierende globale Sprechrestrukturierung negative Emotionen mindern?. *Logos* 24, 2, 84-93.
- Ezrati-Vinacour, R., & Levin, I. (2004): The relationship between anxiety and stuttering: A multidimensional approach. *Journal of Fluency Disorders* 29, 135-148.
- Fahrenberg, J., Wilhelm, F. H. (2009): Psychophysiologie und Verhaltenstherapie. In: J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen* (163-179). Heidelberg: Springer Medizin.
- Feske U. & Chambless, D. L. (1995): Cognitive behavioral versus exposure only treatment for social phobia: A meta-analysis. *Behavior Therapy* 26, 695-720.
- Franic, D. M., Bothe, A. K., & Bramlett, R. E. (2012): A welfare economic approach to measure outcomes in stuttering: comparing willingness to pay and quality adjusted life years. *Journal of fluency disorders* 37, 4, 300-313.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994): *Psychotherapie im Wandel: von der Konfession zur Profession* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Guitar, B. (2012): *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment* (4th ed.). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hansen, B. & Iven, C. (2010): Diagnostik des Stotterns bei Kindern: Ein Diskussionsbeitrag zur Umsetzung der ICF. *Sprachheilarbeit* 55, 2, 71-78.
- Healey, E. C. (2010): What the literature tells us about listeners' reactions to stuttering: implications for the clinical management of stuttering. *Seminars in speech and language* 31, 4, 227-235.

- Hersen, M. & Sledge, W. (Eds.): *The Encyclopedia of Psychotherapy Vol. I*. New York: Academic Press.
- Hughes, S., Gabel, R., Irani, F., & Schlagheck, A. (2010): University students' explanations for their descriptions of people who stutter: An exploratory mixed model study. *Journal of Fluency Disorders* 35, 280-298.
- Iverach, L., O'Brian, S., Jones, M., Block, S., Lincoln, M., Harrison, ... Onslow, M. (2009): Prevalence of anxiety disorders among adults seeking speech therapy for stuttering. *Journal of Anxiety Disorders* 23, 928-934.
- Iverach, L., & Rapee, R. M. (2014): Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of Fluency Disorders* 40, 69-82.
- Kasbi, F., Mokhlesin, M., Maddah, M., Noruzi, R., Monshizadeh, L., & Khani, M. M. M. (2015): Effects of stuttering on quality of life in adults who stutter. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health* 2, 1, e25314. DOI: 10.17795/mejrh-25314
- Kraaimaat, F. W., Vanryckeghem, M., & Van Dam-Baggen, R. (2002): Stuttering and social anxiety. *Journal of Fluency Disorders* 27, 319-331.
- Koedoot, C., Bouwmans, C., Franken, M. & Stolk, E. (2011): Quality of life in adults who stutter. *Journal of Communication Disorders* 44, 4, 429-443.
- Langevin, M., Huinck, W. J., Kully, D., Peters, H. F. M., Lomheim, H. & Tellers, M. (2006): A cross-cultural, long-term outcome evaluation of the ISTAR Comprehensive Stuttering Program across Dutch and Canadian adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders* 31, 229-256.
- Langevin, M., Kully, D., Teshima, S., Hagler, P., & Prasad, N. N. (2010): Five-year longitudinal treatment outcomes of the ISTAR Comprehensive Stuttering Program. *Journal of Fluency Disorders* 35, 123-140.
- Laux, L., Hock, M., Bergner-Köther, R., Hodapp, V., Renner, K.-H. & Merzbacher, G. (2013): STADI: State-Trait-Angst-Depressions-Inventar. Göttingen: Hogrefe.
- Margraf, J. & Schneider, S. (Hrsg.): *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen*. Heidelberg: Springer Medizin.
- McAllister, J., Collier, J., & Shepstone, L. (2012): The impact of adolescent stuttering on educational and employment outcomes: Evidence from a birth cohort study. *Journal of Fluency Disorders* 37, 106-121.
- Menzies, R. G., O'Brian, S., Onslow, M., Packman, A., St Clare, T., & Block, S. (2008): An experimental clinical trial of a cognitive behavior therapy package for chronic stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51, 1451-1464.
- Menzies, R. G., Onslow, M., Packman, A., & O'Brian, S. (2009): Cognitive behavior therapy for adults who stutter: A tutorial for speech-language pathologists. *Journal of Fluency Disorders* 34, 187-200.
- Messenger, M., Onslow, M., Packman, A., & Menzies, R. (2004): Social anxiety in stuttering: Measuring negative social expectancies. *Journal of Fluency Disorders* 29, 201-212.
- Natke, U., Alpermann, A., Heil, W., Kuckenberg, S. & Zückner, H. (2010): Langzeiteffekte der Intensiv-Modifikation Stottern (IMS). *Sprache – Stimme – Gehör* 34, 155-164.
- Newman, M. G., Hofmann, S. G., Trabert, W., Roth, W. T. & Taylor, C. B. (1994): Does behavioral treatment of social phobia lead to cognitive changes? *Behavior Therapy* 25, 503-517. doi:10.1016/S0005-7894(05)80160-1
- O'Brian, S., Jones, M., Packman, A., Menzies, R., & Onslow, M. (2011): Stuttering severity and educational attainment. *Journal of Fluency Disorders* 36, 86-92.
- O'Donohue, W. T. & Fisher, J. E. (Eds.): *General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy*. Hoboken: Wiley.
- Olatunji, B. O., Deacon, B. J. & Abramowitz, J. S. (2009): The cruelest cure? Ethical issues in the implementation of exposure-based treatments. *Cognitive and Behavioral Practice* 16, 2, 172-180.
- Plexico, L. W., Manning, W. H., & Levitt, H. (2009): Coping responses by adults who stutter: Part I. Protecting the self and others. *Journal of Fluency Disorders* 34, 2, 87-107. doi:10.1016/j.jfludis.2009.06.001
- Prüß, H. & Richardt, K. (2014): Die Bonner Stottertherapie: Ein patientenorientierter Kombinationsansatz für Jugendliche und Erwachsene. *Forum Logopädie* 28, 2, 6-17.
- Prüß, H. & Richardt, K. (2015): Bonner Langzeit-Evaluationsskala zur Lebenssituation Stotternder (BLESS). Neues Online-Verfahren zur Eingangs- und Verlaufsdagnostik bei Kindern ab 12 Jahren, Jugendlichen und Erwachsenen. *Praxis Sprache* 3, 162-165.
- Ruhmland, M. & Margraf, J. (2001): Effektivität psychologischer Therapien von generalisierter Angststörung und sozialer Phobie: Meta-Analysen auf Störungsebene. *Verhaltenstherapie* 11, 27-40.
- Scholing, A. & Emmelkamp, P. M. G. (1996): Treatment of generalized social phobia: results at long-term follow-up. *Behaviour Research and Therapy* 34, 5-6, 447-452.
- Smith, K.A., Iverach, L., O'Brian, S., Kefalianos, E. & Reilly, S. (2014): Anxiety of children and adolescents who stutter: A review. *Journal of Fluency Disorders* 40, 22-34.
- Susca, M. & Healey, E. C. (2002): Listeners perceptions along a fluency-disfluency continuum: a phenomenological analysis. *Journal of Fluency Disorders* 27, 2, 135-161.
- Taylor, S. (2002): Exposure. In: M. Hersen & W. Sledge (Eds.): *The Encyclopedia of Psychotherapy Vol. I* (755-759). New York: Academic Press.
- Tran, Y., Blumgart, E., & Craig, A. (2011): Subjective distress associated with chronic stuttering. *Journal of Fluency Disorders* 36, 17-26.

- Turner, S. M., Beidel, D. C. & Jacob R. G. (1994): Social phobia: A comparison of behavior therapy and atenolol. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 62, 2, 350-358.
- Van Hout, W. J. P. J. & Emmelkamp, P.M.G. (2002): Exposure in vivo. In: M. Hersen & W. Sledge (Eds.): *The Encyclopedia of Psychotherapy Vol. I* (761-768). New York: Academic Press.
- Voderholzer, U., Hauer, M. & Reizenzein-Hirsch, E. (2014): Konfrontationsverfahren in der Behandlung psychischer Störungen. *PSYCH up2date* 8, 03, 157-172. doi:10.1055/s-0034-1370010
- Von Tiling, J. (2010): Die Angst vor dem Stottern und ihre Ursachen: Neue sozialpsychologische Studien und ihre Implikationen für die Stottertherapie. *Sprachheilarbeit* 55, 6, 291-300.
- Von Tiling, J., Crawcour, S.C. & Hoyer, J. (2014): *Kognitive Verhaltenstherapie des Stotterns: ein Manual für die psychotherapeutische und sprachtherapeutische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wendlandt, W. (2009): *Stottern im Erwachsenenalter: Grundlagenwissen und Handlungshilfen für die Therapie und Selbsthilfe*. Stuttgart: Thieme.
- Yaruss, J. S., Quesal, R. W., Reeves, L., Molt, L. F., Klutz, B., Caruso, A. J., McClure, J. A., Lewis, F. (2002): Speech treatment and support group experiences of people who participate in the National Stuttering Association. *Journal of Fluency Disorders* 27, 115-134.
- Zoellner, L. A., Abramowitz, J. S., Moore, S. A., & Slagle, D. M. (2009): Flooding. In: W. T. O'Donohue & J. E. Fisher (Eds.): *General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy* (300-308). Hoboken: Wiley.
- Zückner, H. (2009): *Intensiv-Modifikation Stottern: Die Desensibilisierung: Informationen für Therapeuten*. Neuss: Natke.

Zu den Autoren

Greta Ellen Ude (B.A.) schloss 2015 erfolgreich den Bachelorstudiengang Sprachtherapie an der Universität zu Köln ab. Im Rahmen zweier Langzeitpraktika in der Bonner Stottertherapie konnte sie die vorliegende Studie als Bachelorarbeit erstellen. Aktuell studiert sie Psychologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Holger Prüß hat sich als selbstbetroffener Sprachheilpädagoge seit jeher auf die Therapie des Stotterns spezialisiert. Seit 1989 ist er für die stationäre Therapie Jugendlicher und Erwachsener in der LVR-Klinik Bonn zuständig. Er entwickelte das Konzept der Bonner Stottertherapie, das durch viele Vorträge und Fortbildungen auch im ambulanten Rahmen weite Verbreitung findet.

Kirsten Richardt hat sich als Sprachheilpädagogin schon immer sehr intensiv mit dem Thema Stottern auseinandergesetzt und ist seit 2008 im Team der Bonner Stottertherapie tätig. Außerdem gibt sie Fortbildungen zur Thema Stottern und unterrichtet an der Universität zu Köln sowie an der IB Medizinische Akademie Schule für Logopädie in Köln.

Dr. Sandra Neumann ist akademische Rätin im Fachbereich Pädagogik und Therapie bei Sprach- und Sprechstörungen der Universität zu Köln. Ihr Interesse liegt in der Implementierung der ICF-CY in die sprachtherapeutische Versorgung. Im aktuellen ComPaSchool-Projekt untersucht sie die kommunikative Partizipation bei Kindern/Jugendlichen u. a. mit Stottersymptomatik im Schulalter.

Korrespondenzadresse

Dr. Sandra Neumann
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Pädagogik und Therapie bei Sprach- und Sprechstörungen
Klosterstraße 79b
50931 Köln
E-Mail: sandra.neumann@uni-koeln.de

Fachpublikationen
Arbeitsmaterialien
Fachzeitschriften

Empfehlenswert!



Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen **Ein Ratgeber für Betroffene und deren Angehörige**

Dieser Ratgeber richtet sich an stotternde Jugendliche und Erwachsene, bei denen das Stottern bereits zu einem chronischen Problem geworden ist. Er hilft bei der Entscheidungsfindung, ob eine Therapie begonnen werden soll und wenn ja, welche die richtige sein könnte. Der Autor arbeitet seit vielen Jahren in der Therapie mit stotternden Jugendlichen und Erwachsenen.

Ratgeberreihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute
Michael Decher, 1. Auflage 2014
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1170-0, 60 Seiten, EUR 9,49 [D]
E-Book: ISBN 978-3-8248-0953-0, EUR 6,99 [D]

Leseprobe/Inhaltsverzeichnis:

[http://www.schulz-kirchner.de/
files/le/decher_stottern.pdf](http://www.schulz-kirchner.de/files/le/decher_stottern.pdf)



www.schulz-kirchner.de/shop | bestellung@schulz-kirchner.de | Tel. +49 (0) 6126 9320-0



**Schulz-
Kirchner
Verlag**



Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion*

To Be Heard. Language Repertoire and Lived Experience of Language in the Context of Social Exclusion

Brigitta Busch

Zusammenfassung

Zu Beginn stehen Überlegungen zu sozialer Exklusion sowie mehrperspektivische theoretische Zugänge zu Traumatisierung u. a. durch Flucht, zu Resilienz, Stimme und Stimmlosigkeit.

Davon ausgehend geht der Beitrag der Frage nach, wie Situationen der Ausgrenzung als traumatischer Stimmverlust erlebt werden können. Im Rahmen eines transdisziplinären Forschungsprojekts zu traumatischem Erleben, Mehrsprachigkeit und Resilienz wurde die sprachbiographische Erzählung einer Frau analysiert, die lange Jahre als Sans-Papier in Österreich lebte. Methodisch fand ein multimodales, kreatives Verfahren Anwendung, bei dem eine sprachbiographische Erzählung durch das vorangehende Zeichnen eines Sprachenportraits elizitiert wird. Die Ergebnisse der Erzählung werden im Hinblick auf körperlich-emotionale Dimensionen von Sprache, auf Isolation, Angst und Zorn, auf das Wiederaufrufen früheren Erlebens sowie auf die Aktivierung sprachlicher Ressourcen zur Stärkung von Resilienz dargestellt.

Schlüsselwörter

Sprachrepertoire, Spracherleben, soziale Exklusion, Stimme, Stimmlosigkeit

Abstract

The author begins by reflecting on social exclusion and theoretical perspectives about trauma in the context of displacement, on resilience, voice, and the loss of voice.

The article aims to identify how social exclusion can be experienced as the traumatic loss of voice. It is based on a transdisciplinary research project on traumatic experience, multilingualism, and resilience. It presents the case study of a woman, who lived as an undocumented migrant in Austria for many years. Her language biographical account was elicited through a multimodal, creative method, the drawing a language portrait.

The results are discussed in terms of the bodily-emotional dimension of language, the experience of isolation, fear and anger, the re-invocation of former experiences and the use of language resources that contribute to strengthen resilience.

Keywords

language repertoire, lived experience of language, social exclusion, voice, voicelessness

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

1 Einleitung

Gesellschaften werden meist noch in Kategorien von Sesshaftigkeit und relativer demographischer Stabilität gedacht, doch die Zahl der Menschen ‚in Bewegung‘ ist weltweit ständig im Wachsen begriffen. Viele dieser ‚Mobilen‘ leben in der einen oder anderen Weise in einem Raum der Prekarität, in dem ihnen Grundrechte vorenthalten werden: Personen ohne Dokumente, Aufenthalt- oder Arbeitsbewilligung, Asylsuchende, Insassen von Flüchtlings- oder Internierungslagern, Personen, die trotz Ablehnung ihres Asylgesuch im Land bleiben, ‚erased people‘, die aufgrund neuer Grenzziehungen ihre Staatsbürgerschaft und ihre legale Existenz verloren haben.

Im Verständnis von Giorgio Agamben (1998) tendiert der politische Raum der Moderne, indem er eine Art permanenten Ausnahmezustand etabliert, dazu, Parias zu produzieren, Gruppen von Lebewesen, die zwar unter der Gewalt des Gesetzes stehen, aber nicht unter seinem Schutz. In Anlehnung an Aristoteles unterscheidet er zwischen der biologischen Existenz (*zoe*) und dem politischen Leben von Sprechen und Handeln (*bios*). Mit dem Begriff „nacktes Leben“ bezeichnet Agamben eine Existenzform, die ein Ergebnis von Exklusionsmechanismen darstellt, wie sie von der Antike an grundlegend für die Konstitution jeder souveränen politischen Entität waren. In Agambens Vorstellung bilden die Ausgestoßenen zwar eine „Ausnahme“, doch die Mechanismen, die sie zur Ausnahme machten, können jederzeit auf andere ausgeweitet werden.

Für Hannah Arendt, auf deren Analyse totalitärer Herrschaft sich Agamben in vielerlei Hinsicht bezieht, ist die Situation der staatenlosen Flüchtlinge und DPs (*Displaced Persons*) während und am Ende des Zweiten Weltkriegs exemplarisch für die Verweigerung von Grundrechten gegenüber jenen, die ihrer am dringendsten bedürfen:

“The paradox involved in the loss of human rights is that such loss coincides with the instant when a person becomes a human being in general without a profession, without a citizenship, without an opinion, without a deed by which to identify and specify himself – and different in general, representing nothing but his own absolutely unique individuality, which, deprived of expression within and action upon a common world, loses all significance.” (Arendt 1952, 302)

In ihrer deutschsprachigen Version von „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“, die von der amerikanischen Originalversion etwas abweicht, spricht Arendt (1986, 613) von dem Moment „wenn der Mensch den Standort in der Welt verliert, durch den allein er überhaupt Rechte haben kann und der die Bedingung dafür bildet, daß seine Meinungen Gewicht haben und seine Handlungen von Belang sind“. Diese Menschen würden gleichsam dadurch „mundtot“ gemacht (Arendt 1986, 615), dass ihnen die Fähigkeit abgesprochen wird, die Angelegenheiten des menschlichen Zusammenlebens durch Sprechen, und nicht durch Gewalt, zu regeln.

Ziel dieses Artikels ist es, aus soziolinguistischer Warte der Frage nachzugehen, was es bedeutet, des „Standorts“ beraubt zu sein, von dem aus man sich in einer gemeinsamen, geteilten Welt ausdrücken und auf sie einwirken kann. Gefragt wird danach, wie Menschen solch ein „nacktes Leben“ als traumatisches Zum-Verstummen-Gebracht-Werden erfahren, aber auch wie sie damit umzugehen lernen, indem sie (manchmal unerwartete) sprachliche Ressourcen aktivieren. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Zugängen zu Traumatisierung und Resilienz sowie zu Stimme und Stimmlosigkeit im folgenden Abschnitt soll zu einem besseren Verständnis der sprachbiographischen Erzählung einer Frau beitragen, die lange Jahre als Sans-Papiers in Österreich gelebt hat. Das biographische Gespräch wurde im Zuge eines transdisziplinären Forschungsprojekts zu traumatischem Erleben, Mehrsprachigkeit und Resilienz geführt, Auszüge daraus werden in Teil 3 einem *close reading* unterzogen.

2 Traumatisierung und Stimmlosigkeit

Zunächst sollen einige Punkte angeführt werden, die in der aktuellen psychosozialen Traumaforschung weitgehend außer Streit stehen (vgl. van der Kolk, McFarlane & Weisaeth 2007). Traumatisches Erleben kann extrem ernsthafte und dauerhafte Folgen für die Gesundheit der betroffenen Personen haben, die sich unter anderem darin äußern, dass sie immer wieder Alpträumen, Panikattacken oder der unkontrollierbaren Überwältigung durch Gefühle ausgesetzt sind (*flashbacks*), dass sie unter einem Zwang stehen, traumatische Situationen zu re-inszenieren, dass sie Affekte und Gefühle meiden (*frozen state*, *psychic numbing*), dass ihnen bestimmte Erinnerungen nicht zugänglich sind, dass sie in verschiedener Weise somatisieren oder dissoziieren.

Im Zusammenhang mit Flucht, Migration und Exil können sich verschiedene Ereignisse zu einer Kette extrem belastender Erfahrungen verbinden: eine Situation der Bedrohung oder Verfolgung im Herkunftsland, erschütternde Erlebnisse auf dem Migrations- oder Fluchtweg, fortdauernde Ungewissheit, Erfahrungen von Ausschluss und Rechtslosigkeit im Land der Ankunft (Becker 2014).

Standardwerke im Bereich der Psychotraumatologie, wie das von van der Kolk, McFarlane und Weisaeth herausgegebene Buch „Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society“ (2007) verweisen auf die grundlegenden Arbeiten des französischen Psychiaters Pierre Janet, der sich am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert mit den Wirkungsweisen von Trauma auseinandergesetzt hat. Janet (1904) zufolge ereignen sich „emotionale Störfälle“ (*accidents émotionels*) – so bezeichnet er, was man heute als Traumatisierung fasst –, wenn man einer plötzlichen und einschneidenden Veränderung des physischen und vor allem des sozialen Umfelds ausgesetzt ist, an die man sich – in der erforderlichen Zeit und mit den vorhandenen Ressourcen – nicht adaptieren kann. Ein belastendes Ereignis wird Janet zufolge dann zum emotionalen Störfall, wenn man nicht in der Lage ist, das Durchlebte in die eigene Wahrnehmung einzubauen, es mit früherem Wahrnehmen, Erleben und Erinnern zu verknüpfen. Die Schwierigkeit, traumatisches Erleben zu erinnern und in Worte zu fassen, es auf symbolischer Ebene zu repräsentieren und in eine biographische Erzählung einzubauen, könnte demnach auch darin begründet sein, dass es sich der Assimilation in die eigene Erfahrungswelt verweigert. In diesem Sinn kann traumatisches Erleben als „Grenz-(Nicht-) Erfahrung“ (Fischer 2012, 148) verstanden werden, als ein radikaler Bruch des Grundvertrauens, dass die Welt <weiter geht>, des Vertrauens in das, was Edmund Husserl (1985, 51) „das Undsoweiter“ genannt hat.

Das Bedrohungspotenzial eines gravierenden Ereignisses muss stets in Relation zur Fähigkeit einer Person gesehen werden damit umzugehen (Fischer/Riedesser 1998). Schon in den 1930er Jahren machte Lev Vygotskij (1994) in einer Studie, an der drei Geschwister einer Familie beteiligt waren, darauf aufmerksam, dass verschiedene Personen potenziell traumatisierende Ereignisse unterschiedlich erleben und nicht gleichartig damit umgehen. Aus der unterschiedlichen Reaktion der Geschwister auf Misshandlungen im Elternhaus schließt er, dass die soziale Umwelt nicht unmittelbar und in statischer Weise auf das Verhalten einwirkt, sondern vermittelt durch das emotionale Erleben (*perezivanie*), die Art und Weise, wie sie aufgrund der persönlichen, situational bedingten Ressourcen erfahren und interpretiert wird. Diese Interpretation, sagt Vygotskij, ist dynamisch, sie verändert sich in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld im Lauf der Entwicklung des Kindes hin zu dem, was er Sprachmacht (*the power of speech*) nennt.

Mein Beitrag geht der Frage nach, wie Situationen der Ausgrenzung oder der „Ausnahme“ als traumatischer Stimmverlust oder anders gesagt als Verweigerung der „Sprachmacht“ erlebt werden, aber auch, wie Betroffene darum kämpfen, eine Stimme zurückzugewinnen. Um den Begriff Stimme, wie ich ihn hier verwende, näher zu definieren, stütze ich mich auf Konzepte, die vom russischen Literaturwissenschaftler Michail Bachtin, dem französischen Philosophen Maurice Merleau-Ponty und dem amerikanischen Linguisten Dell Hymes entwickelt wurden.

In Bachtins Heteroglossie-Konzept (Bachtin 1979) kommt dem Begriff *Stimme*, wie Todorov (1984) ausführt, neben den Begriffen *Diskurs* und *Sprache* eine zentrale Bedeutung zu: Der Begriff *Diskurs* bezieht sich auf (miteinander konkurrierende) Weltansichten, die wiederum auf bestimmte, räumlich und zeitlich verortete sozioideologische Welten verweisen. Eine solche sozioideologisch begründete Redevielfalt kann sich über einen längeren Zeitraum in einer Differenzierung von *Sprache* bzw. in Sprachwandel niederschlagen; mit dem Begriff *Stimme* schließlich meint Bachtin die Art, wie sich individuelle Sprecher – durch die Wahl einer ‚Sprache‘, die auf Stimmen anderer antwortet – innerhalb der Vielfalt an möglichen Diskursen und Sprachen positionieren. Diese Wahl, die gewöhnlich weitgehend unbewusst getroffen wird, wird Bachtin zufolge im literarischen Schreiben bewusst nachvollzogen:

Das literarisch aktive Sprachbewusstsein findet immer und überall (...) „Sprachen“ und nicht *die* Sprache vor. Es steht vor der Notwendigkeit, *eine Sprache zu wählen*. Mit jeder literarisch-verbalen Hervorbringung orientiert es sich aktiv an der Redevielfalt, nimmt es in ihr eine Position ein, wählt eine „Sprache“. (Bachtin 1979, 186, Hervorhebungen im Original)

Was geschieht, wenn einem die Möglichkeit, einen spezifischen Standort innerhalb der sozioideologischen Welt zu wählen und zu besetzen, verweigert wird? Eine mögliche Antwort darauf lässt sich mit dem phänomenologisch begründeten Zugang von Maurice Merleau-Ponty (1966)

finden. Er versteht Sprache primär als eine körperlich-emotionale Geste, mit der wir uns in Bezug zur Welt setzen und zum anderen hin projizieren, erst in zweiter Linie als System sedimentierter symbolischer Repräsentationen, auf die wir zurückgreifen. Keinen Ort haben, von dem aus man sprechen – also sich in Bezug zu anderen und zur Welt setzen – kann, resultiert demnach in einer Geste des Sich-Verschließens, einem Einfrieren der Körperbewegung, im Verlust der Stimme, einem Rückzug von der Welt. In einem solchen Fall, schreibt Merleau-Ponty (1966, 197),

[...] hat sich die Bewegung auf die Zukunft, die lebendige Gegenwart oder auf die Vergangenheit hin und das Vermögen zu lernen, zu reifen, mit Anderen in Kommunikation zu treten, gleichsam festgefahren in einem leiblichen Symptom, die Existenz hat sich verknotet, der Leib ist zum „Schlupfwinkel des Seins“ geworden.

Anders Dell Hymes (1996), der sich dem Begriff der Stimme von seinem Gegenteil her annähert, also der Verweigerung von Stimme, was er am Beispiel unterprivilegierter Gruppen in den Vereinigten Staaten darlegt. Davon ausgehend entwickelt er (im Marx'schen Sinn) die Unterscheidung zwischen einer negativen und einer positiven Freiheit des Sprechens. Unter negativer Freiheit versteht Hymes (1996, 64) „the freedom from denial of opportunity due to something linguistic, whether in speaking or reading and writing“, also die Absenz sprachlicher Barrieren im weitesten Sinn. Positive Freiheit dagegen umfasst ihm zufolge „the freedom for satisfaction in the use of language“. Beide Aspekte von Freiheit konvergieren in einer Konzeption von Stimme, die Hymes (ebd.) folgendermaßen fasst: „freedom to have one's voice heard, freedom to develop a voice worth hearing“.

Aus verschiedenen Perspektiven beleuchten die hier skizzierten Zugänge in komplementärer Weise, was es bedeutet, eine Stimme zu haben oder nicht zu haben, einen anerkannten sozialen Standort, von dem aus zu sprechen man legitimiert ist. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Traumatisierung und Stimmverlust eng miteinander verwoben sind: Eine Traumatisierung kann den Verlust der Stimme nach sich ziehen, aber ebenso kann ein fortgesetztes Aberkennen von Stimme als traumatisch erfahren werden. Im Gegenzug bedeutet Entwicklung von Resilienz auch die Entwicklung einer Stimme, wobei eine Stimme zu haben gleichzeitig ein Resultat von und eine Voraussetzung für Resilienz darstellt.

3 „Ohne eine Sprache is sehr schwer“ – Sprachideologien, Spracherleben und Sprachrepertoire

3.1 Körperlich-emotionale Dimensionen von Sprache

Das Interview, das im Folgenden diskutiert wird, wurde im Zug eines transdisziplinären Forschungsprojekts¹ geführt, in dem Zusammenhänge von Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz exploriert wurden (Busch & Reddemann 2013, Busch & Busch 2013). Das Projekt orientierte sich am Konzept Spracherleben, das die intersubjektive, körperlich-emotionale Dimension von Sprache in den Vordergrund stellt. Unter Spracherleben verstehe ich die Art, wie man sich in einer verbalen Interaktion in Relation zum Gegenüber selbst erlebt (Busch 2015). In jeder Interaktion bewerten wir die Sprechweise unseres Gegenübers und richten unser Sprechen danach aus, d. h. wir bringen die ‚Sprache‘, das Register, den Tonfall, die Mimik usw. zum Einsatz, die uns situationsadäquat erscheinen. Es handelt sich dabei um wechselseitige Prozesse der Typisierung (oder Stereotypisierung), bei denen das Gegenüber aufgrund seines Sprechens taxiert und einer bestimmten Kategorie (der bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden) zugeordnet wird. Das sind gleichzeitig auch Prozesse der Stilisierung, durch die wir uns als einer bestimmten Kategorie zugehörig oder nicht zugehörig zu erkennen geben wollen (Spitzmüller 2013). Meist laufen diese metapragmatischen Prozesse unbewusst ab. Ins Bewusstsein rücken sie oft erst dann, wenn wir aus der Reaktion des Gegenübers entnehmen, dass etwas ‚nicht passt‘. Wesentlich sind dabei Grunderfahrungen entlang der drei Achsen Anerkennung/Nichtanerkennung, Zugehörigkeit/Ausschluss, Macht/Ohnmacht (Busch 2015). Solche mit Emotionen verbundenen Interaktionserfahrungen schreiben sich – durch häufige Wiederholung oder durch ihren einschneidenden Charakter – ins Körpergedächtnis ein. In Form des individuellen Sprachrepertoires bilden sie

¹ „Mehrsprachigkeit und Resilienz – eine transdisziplinäre explorative Pilotstudie“ (2012–2014) unter Leitung von Martin Aigner (Psychiatrie und psychotherapeutische Medizin, Medizinische Universität Wien), Brigitta Busch (Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien) und Luise Reddemann (Psychotraumatologie und psychologische Medizin, Universität Klagenfurt) – <http://heteroglossia.net/Resilienz-und-Mehrsprachigkeit.121.0.html>

eine intersubjektiv angeeignete, sprachlich-kommunikative Disposition, werden also Teil dessen, was Pierre Bourdieu (1990) mit den Begriffen Habitus und Hexis beschreibt. Eine zentrale Stellung nehmen dabei Sprachideologien ein, also Diskurse, die Sprachen und Sprechweisen bewerten und mit typisierten Zuschreibungen und Verhaltensweisen verknüpfen.

Im genannten Forschungsprojekt kam ein multimodales, kreatives Verfahren zur Anwendung, bei dem eine sprachbiographische Erzählung durch das vorangehende Zeichnen eines Sprachenportraits elizitiert wird (Busch 2012). Die an die Teilnehmer gerichtete Einladung, ihr Sprachrepertoire, ihr Spracherleben und ihre sprachlichen Zukunftsprojektionen bildlich darzustellen und darüber zu sprechen, erwies sich als geeigneter Zugang, um sich dem Biographischen zu nähern, ohne Traumatisches oder Belastendes anzusprechen. Der Umstand, dass Sprache in zweifacher Weise konzipiert werden kann – einerseits als eng mit dem eigenen Erleben verknüpfter emotionaler Raum, andererseits als externalisiertes Objekt der Beobachtung – erlaubte es den Teilnehmern, den Grad der Nähe oder Distanz zu sich selbst in jedem Moment des Gesprächs zu regulieren.

Phänomene von Mehrsprachigkeit werden in der Therapiewissenschaft nicht selten unter dem Gesichtspunkt einer Dichotomie zwischen Erst- und Zweitsprache gefasst, wobei erstere oft als mit Kindheitserinnerungen verbundene, emotional besetzte Sprache, letztere als nach vorn gerichtete, quasi ‚neutrale‘ Sprache gewertet wird (Pavlenko 2005, Amati Mehler et al. 2010). Demgegenüber verstehen wir das Sprachrepertoire in unserem Forschungsprojekt als ein Ensemble an sprachlichen und kommunikativen Dispositionen, die sich in Situationen und Szenen erlebter intersubjektiver Kommunikation entlang der Lebensachse herausbilden, einander überlagern und sich verändern. Aus dieser Sicht scheint die Annahme begründet, dass das Sprechen über eigenes Spracherleben auch einen Zugang zu weiter zurückliegenden Erfahrungsschichten öffnen kann.

3.2 Isolation, Angst und Zorn – ein Leben in Ungewissheit

Frau L. zeichnet in ihr Sprachenportrait (Abb. 1) der Reihe nach folgende Sprachen ein: Deutsch (rot in der Herzgegend), Ukrainisch (blau im Bauch), Rumänisch (pink an der Seite), Englisch (gelb als Wunschsprache), Russisch und Serbisch (blau und grün in einem Arm), Bulgarisch (violett im anderen Arm). Weitere Elemente setzt sie im Lauf des Gesprächs hinzu: das Orange im Kopf steht, wie sie sagt, für „Hilfe und Gespräche“, das Blau im Hals für „direktes Sprechen“, der gelbe Hof rund um das rote Herz für „Sprechen im Gebet“.

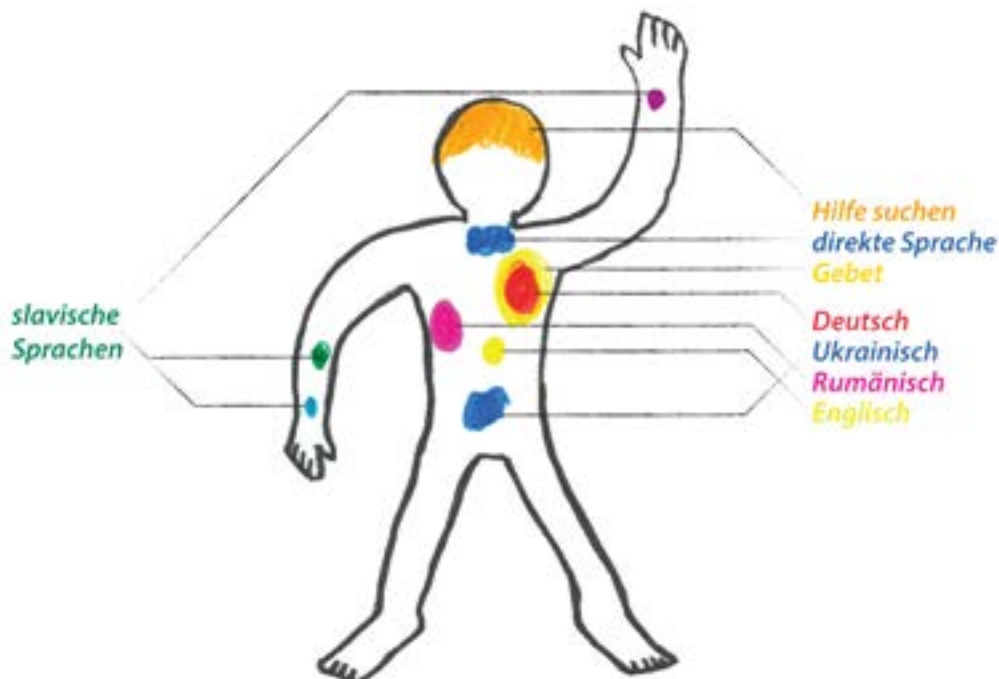


Abb. 1: Sprachenportrait von Frau L. – die von ihr in den vorgegebenen Körperumriss eingezeichneten Sprachen

Frau L. ist in Rumänien aufgewachsen und war zum Zeitpunkt des Interviews um die vierzig Jahre alt. Nach der Hochzeit mit einem ebenfalls aus Rumänien stammenden Mann, der zu diesem Zeitpunkt bereits in Österreich arbeitete, war es ihr nicht möglich, ihm ins Ausland zu folgen. Fünf Jahre lang, die sie mit der gemeinsamen Tochter in Rumänien verbrachte, versuchte sie vergeblich, ein Visum zu erhalten. Um die Familie wieder zusammenzubringen, entschloss sie sich schließlich dennoch zur Ausreise. Während ihr Mann und der inzwischen geborene Sohn in Österreich über einen legalen Status verfügten, wurde ihr und der Tochter die Aufenthaltsbewilligung aus ihr unverständlichen Gründen verwehrt. Erst nach dreizehn Jahren, während derer sie und ihre Tochter in der Illegalität lebten, wurde ihnen die Aufenthaltsbewilligung endlich erteilt. Ihren psychischen Zusammenbruch, der relativ bald nach der Legalisierung ihres Status erfolgte, erklärt sie mit der Erschöpfung durch den endlosen „Kampf mit Papieren“, aus dem durch eine Reihe weiterer Probleme (Krankheit, Umzug, familiäre Konflikte, Wasserschaden ...) ein ‚Zu-viel‘ wurde. In einem permanenten Ausnahme-Zustand der Prekarität zu leben hieß für sie, ständig unvorhersehbaren und undurchschaubaren Entscheidungen ausgeliefert zu sein, die jede Lebensplanung durchkreuzten. Frau L. insistiert auf diesem Aspekt:

ich kann mir [die Verweigerung der Aufenthaltsbewilligung] bis heute nicht erklären. Ich weiß nicht die Grund und ich weiß nicht diee (2s)/ und jetzt bin ich endlich zu müde. [...] manchmal bin ich sauer, manchmal bin ich wütend, weil • denk ich mir, wenn ich hätte • längere Jahre gearbeitet, hätte v/ • • viel erreicht auch für Familie und für mich [...].

Frau L. beschreibt ihren insgesamt achtzehnjährigen, kräftezehrenden Kampf um Papiere und Anerkennung als eine Periode, in der sie das Vertrauen in ein strukturiertes, vorhersehbares und verstehbares Umfeld verliert – alles Voraussetzungen, die Aaron Antonovsky (1979) zufolge im Umgang mit belastenden Erfahrungen von entscheidender Bedeutung sind. Als Gegenbild entwirft Frau L. ihre Vorstellung eines Lebens, in dem die Dinge „normal“, strukturiert und vorhersehbar verlaufen:

ich hätte schon gern, a, a, normales Job, a fixes Job,/dass ich auch wie alle andere normale Menschen, in • • Arbeit gehe und komme

Im Kontrast dazu steht ihre Sicht auf die Jahre ohne regulären Status:

L: Ahm (1,5s) das war so: Ich habe immer Angst gehabt, dass ich ah auf-geschoben werde //

I: Ab-geschoben.

L: abgeschoben, //

I: Ja. // [...]

L: und ich hab immer geguckt, wenn a Polizeiauto oder < so • • ((leicht zittrig)) > vorbei, ich war im Fenster, immer, das war • • über zehn Jahre.

Aus Angst davor entdeckt, denunziert und angefeindet zu werden, schränkt sie ihre Kontakte zur Welt außerhalb der Kernfamilie soweit als möglich ein:

L: Früher war ma gemobbt und von Nachbar und das war schwer, weil ich war ganze Za/ Zeit zuhause mit Kinder. Meine Mann war in Arbeit [...] er [der Nachbar] hat so geschrien und so hat ah • • geschrien: „Scheiß Ausländer!“ Und „Gehts ihr weg!“ und, und hat so viel Schlüssel hier gehabt, hat alles zugesperrt, zehn Mal kon/ zu kontrolliert, und dann ich mu/ ich musste auch ab und zu in Garten mit Kinder. Weill das geht nicht, ne? //

I: Natürlich. Nein. //

L: nur drinnen und, und, und die Gardinen zu und Fenster zu

Die Ängste, die Frau L. hier zum Ausdruck bringt, werden metaphorisch durch den Nachbarn repräsentiert: Mit seinen fremdenfeindlichen Äußerungen spricht er ihr das Existenzrecht ab und vermittelt ihr zugleich das Gefühl überwacht und eingesperrt zu sein. Was sie schildert, ist eine Situation der Einschließung und sozialen Isolation, in der sie gleichsam unsichtbar und unhörbar werden muss, eine Situation, in welcher der Mensch nach Arendts (1986, 613) Worten „den Standort in der Welt verliert, durch den allein er überhaupt Rechte haben kann und der die Bedingung dafür bildet, daß seine Meinungen Gewicht haben und seine Handlungen von Belang sind“.

3.3 Wiederaufrufen früheren Erlebens

An anderer Stelle des Interviews spricht Frau L. von ihrer Kindheit und Jugend in einem ukrainischsprachigen Dorf in Rumänien und hebt dabei verschiedene Erinnerungen hervor, die mit dem Minderheitenhintergrund der Familie zu tun haben. Zu dem, was sie über ihre Erfahrungen als Migrantin ohne regulären Status in Österreich erzählt, gibt es eine Parallelerzählung über die als ambivalent erlebte Zugehörigkeit zu einer diskriminierten Minderheit im totalitären Rumänien Ceaușescus. Eingesperrt und überwacht sein, keine Sprache haben oder eine ‚falsche‘ – die Vorstellungen, mit denen Frau L. die Jahre der Ungewissheit in Österreich verbindet, finden sich ganz ähnlich in der Erzählung über ihre Kindheit und Jugend im Dorf.

In den späten 1970er Jahren, als Frau L. ihre Schullaufbahn begann, war die rumänische Sprachenpolitik auf Homogenisierung und Rumänisierung ausgerichtet. Schulen mit ukrainischer Unterrichtssprache wurden geschlossen, die griechisch-katholische Kirche, der die meisten ukrainischsprachigen Rumänen angehörten, wurde als solche verboten und in eine Unterorganisation der rumänisch-orthodoxen Kirche umgewandelt. Diese Politik hatte eine massive Assimilierung zur Folge, die sich in den offiziellen Statistiken in einem dramatischen Rückgang der Personen, die sich als Ukrainer bezeichneten, manifestierte (Yuriychuk 2014: 60–61).

Frau L. erinnert sich an die ersten Monate in der Schule, in der die Lehrerin ausschließlich Rumänisch sprach. Zum ersten Mal entdeckte das Kind, dass es jenseits der kleinen Minderheitensprach-Welt, in der es mit seiner Familie lebte, eine andere gab, zu der es sich den Zugang erst erkämpfen musste:

mit sieben Jahren ich könnte keine • • Wort Rumänisch. Und da war ich • • sauer, wütend, (1s)/ ich könnte gar nix mit Lehrerin kommunizieren erste halbe Jahr. [...] ich hab auch rumänische äh • • Staatsbürgerschaft. Ich hab mich dann danach auch wie a Rumäner gefühlt, aber trotzdem, das, das in Kindheit war • • / für mich war verwirrend, komisch./ Auch schwierig hab ich empfunden./ Nicht jetzt nur auf Sprache, sondern vielleicht mehr auf meine Eltern, ich < weiß es nicht. ((leicht lachend)) > Weill (1s) mit sieben Jahre dann keine Wort, und in/ direkt in eine rumänische Schule, das war schon/

„Sauer“ und „wütend“ sind genau die Wörter, die Frau L. im Interview auch an jener Stelle verwendet, in der sie über ihr späteres Leben in Österreich spricht, im Speziellen darüber, wie undurchschaubar und willkürlich ihr die Entscheidung der Behörden erscheint, ihr und der Tochter (im Gegensatz zu Ehemann und Sohn) die Aufenthaltsbewilligung zu verweigern. Auch in der oben zitierten Stelle beziehen sich die beiden Wörter auf eine Situation des Nicht-Verstehens, in diesem Fall auf das Nicht-Verstehen der Sprache, in der die Lehrerin zu den Kindern spricht, und ein Nicht-Verstehen des Umstands, warum die Lehrerin eine andere Sprache spricht als die Schüler. Das Kind macht die irritierende Erfahrung, wie die Grenzen des eigenen Sprachrepertoires ein Hindernis im Zugang zu einer weiteren Welt darstellen, zu der es sich hingezogen fühlt. In ihrer Erzählung verknüpft Frau L. die Erfahrung, sprachlich eingesperrt zu sein, mit einem Gefühl von Enttäuschung und Wut.

Im Zusammenhang mit der Erzählung über ihre Kindheit und Jugend im Dorf spricht Frau L. auch das Problem an, einem andauernden Konformitätsdruck ausgesetzt gewesen zu sein:

< sso war die Mentalität oder ich weiß es nicht. ((schnell)) > Aber das war alles • • geh/ „Wir gehen in die Kirche, weil die Nachbarn gehen auch.“ Das hat mich so genervt! [...] „Was sagt die Nachbar?“ „Was sagt die Onkel?“ Oder sa/ hat meine Mutter gesagt: „Darf ma ned schlafen bis neun, weil Leute sehen keine Rauch.“/ So und dann müss ma einheizen in die Früh und dann kann ma noch a bissi legen

Die Gesprächssequenz über ihre Kindheit und Jugend in Rumänien schließt Frau L. mit der Feststellung: „wir waren sehr zugesperrt mit Kommunismus. Mit Ceaușescu.“ Der Konformitätsdruck wird aber nicht nur vom Regime ausgeübt, sondern gleichsam gedoppelt durch einen zweiten innerhalb jener Gruppe, die vom Regime diskriminiert und ausgegrenzt wird. Repräsentiert wird dieser Druck in Frau L.s Erzählung durch das Gerede im Dorf und durch die Forderung der Mutter, nur ja nicht aufzufallen, sondern zu machen, was alle machen, oder zumindest so zu tun als ob. Signifikant in dieser Hinsicht ist auch, dass Frau L. sich im Interview daran erinnert, wie die Mutter von der Tochter verlangte, auf Ukrainisch zu beten, nicht auf Rumänisch. Dem

Druck des Regimes, sich der offiziellen Sprache und dem Assimilationsdiskurs anzupassen, steht die Reaktion seitens der ausgegrenzten Gruppe gegenüber, sich auf sich selbst zurückzuziehen.

Von einem solchen doppelten Druck, dem Angehörige einer ausgegrenzten Gruppe ausgesetzt sein können – von außen auf die Gruppe, von innen durch die Gruppe – spricht auch Jacques Derrida (2014), indem er sich auf seine eigene Erfahrung als jüdisches Kind in Algerien bezieht, das aufgrund der antisemitischen Politik der französischen Kolonialverwaltung zur Zeit des Vichy-Regimes von der Schule verwiesen wurde. Für Derrida wird diese biographische Erfahrung zu einem Schlüsselerlebnis – sowohl eines traumatischen Nicht-Dazugehörens als auch einer ersten Revolte. Die Revolte des Kindes, richtete sich, wie er hervorhebt, sowohl gegen das antisemitische Herdenverhalten (*la grégarité raciste*) der Regimeanhänger (Derrida 2014, 36) als auch, wie Derrida fast mit Erstaunen feststellt, gegen die reaktive Solidarität der diskriminierten Gruppe, die sich aus Selbstschutz nach außen abschließt und auf sich selbst zurückzieht.

Was Frau L. ihrer Aussage zufolge als Jugendliche „genervt“ hat, war aber nicht nur der Druck zur Konformität, sondern auch die zwiespältige Weise, mit diesem Druck umzugehen: Man braucht sich nicht unbedingt ganz anzupassen, aber man soll zumindest so tun, als würde man. Es handelt sich dabei um eine Form von ‚Doppeldenk‘ die Tzvetan Todorov (1985) als charakteristisches Phänomen totalitärer Systeme identifiziert. Er stützt sich dabei auf Beobachtungen, die er bei einem Besuch im kommunistisch regierten Bulgarien machte, aus dem er lange zuvor ausgewandert war. Mit Verweis auf Bachtin stellt er fest, dass – als Antwort auf eine schizophrene Situation – zwei einander widersprechende und zugleich ergänzende Diskurse nebeneinander bestehen: ein öffentlicher Diskurs, der einer stabilen Ideologie folgt (*vérité de conformité*) und ein privater, der sich den wechselhaften Erfordernissen des Augenblicks anpasst (*vérité d'adéquation*). Todorov zufolge beherrschen die Sprecher den Wechsel von einem Diskurs zum anderen und die Wahl des jeweils adäquaten Registers perfekt, ohne dies je lernen zu müssen. Diese grundsätzliche Dualität erkennt Todorov nicht nur unter den Bedingungen totalitärer Herrschaft, aber nirgends sonst, sagt er, ist das Subjekt in so fundamentaler Weise bedroht, wenn öffentlicher und privater Diskurs vermischt wird, anstatt peinlich voneinander geschieden zu werden.

3.4 Sprachliche Ressourcen zur Stärkung von Resilienz

Frau L. brachte im Gespräch aber auch zum Ausdruck, wie unerwartete oder unterbewertete sprachliche Ressourcen aufgefunden und entwickelt werden können, um Resilienz zu stärken – sozusagen im Gegenzug zu dem mit einem Leben im ‚Ausnahmestand‘ verbundenen traumatischen Verlust von Handlungs- und Sprachfähigkeit. Solche Ressourcen umfassen unter anderem Möglichkeiten einer nicht konventionalisierten sprachlichen Kommunikation, die ich als ‚Heteroglossie des Überlebens‘ bezeichnen möchte, aber auch die Fähigkeit, Ausdrucksmöglichkeiten zu aktivieren, die mit der semiotischen Dimension von Sprache verbunden sind (Kristeva 2002), und nicht zuletzt auch das Kämpfen um eine Form der Anerkennung, die es einem möglich macht, erneut einen Standort zu beziehen, von dem aus man sprechen und handeln kann.

Frau L. berichtet darüber, wie sie die Isolation, in der sie sich als Migrantin ohne regulären Status befand, gelegentlich durchbrechen und sich mit Nachbarinnen unterhalten konnte, die ebenfalls als Migrantinnen aus Bosnien, Bulgarien oder der Türkei nach Österreich gekommen waren. Damit eine Kommunikation zustande kam, mussten die Beteiligten auf unterschiedliche sprachliche Ressourcen zurückgreifen, Frau L., wie sie sagt, besonders auf ihr Ukrainisch, das ihr den Zugang zu anderen slawischen Sprachen geöffnet hat:

Und da hab ich a bissi auf < Ukrainisch ((lachend)) > und, und, und • war bissi gemischt, und • • is gegangen. Wir könnten uns • v/ wie sagt ma, verständigen.

Damit umschreibt Frau L. eine Art *translanguaging*, das sich auf die heterogenen sprachlichen Repertoires stützt, die sie und ihre Nachbarinnen in die Interaktion einbringen. Der gemeinsame Boden ist in diesem Fall nicht eine bestimmte *lingua franca*, z. B. die offizielle Sprache des Einwanderungslandes, sondern die gegenseitige Anerkennung heteroglossischer Ressourcen. Heteroglossie fungiert hier als Mittel, um eine erzwungene Sprachlosigkeit zu durchbrechen und ein, wenn auch prekäres, soziales und sprachliches ‚Überleben‘ zu ermöglichen. Das Beispiel von Frau L. hebt zudem die Bedeutung hervor, die dem gesamten sprachlichen Repertoire zukommt, wenn es darum geht, in einer neuen Sprachumgebung Fuß zu fassen.

Die meisten Personen, mit denen wir im Rahmen unseres Projekts zu Sprache und Trauma Gespräche geführt haben, haben als sprachliche Ressourcen auch spezifische Arten von Sprechen oder Sprache angeführt, in denen die poetische oder semiotische Dimension im Vordergrund steht. Auch Frau L. kommt auf eine solche zu sprechen:

Und auch, auch, auch das Singende in die Kirche, das/ das gefällt mir • so, so von • • Hören. • Von • / weil die Wörter is/ die Bedeutung ist gleich.

In den liturgischen Gesängen, die Frau L. als Ressource nennt, steht nicht die referentielle Bedeutung der Wörter oder Zeichen im Vordergrund, sondern deren semiotische, materielle Qualitäten wie Rhythmik und Intonation. Für Julia Kristeva (2002) ist dieses Semiotische gerade durch Vieldeutigkeit charakterisiert. Es verweist ihr zufolge zurück auf das Brabbeln und die rhythmische Intonation in der frühen Interaktion zwischen dem Kleinkind und seinen engsten Bezugspersonen und tritt später in der poetischen oder musikalischen Sprache, aber auch im Spiel mit Sprache wieder hervor. Kristeva schreibt dieser semiotischen Dimension von Sprache eine besondere Bedeutung in Momenten zu, wenn das sprechende Subjekt, etwa im Zug einer Psychose, vom Zusammenbruch der symbolischen Funktion bedroht ist. Es ist naheliegend, dass die Aktivierung semiotischer Ressourcen auch für traumatisierte Menschen eine besondere Bedeutung haben kann. Die Schwierigkeit, das Trauma in Worte zu fassen, es symbolisch zu repräsentieren und in eine Erzählung des Selbst zu integrieren, scheint dieser anderen, semiotischen Dimension von Sprache erhöhtes Gewicht zu verleihen.

Schließlich bringt Frau L. im Gespräch auch den intensiven Wunsch zum Ausdruck, ihr Deutsch zu verbessern, das sie sich, wie sie sagt, beim Fernsehen und beim Lesen von Zeitschriften oder Büchern selbst angeeignet hat. An mehreren Stellen des Interviews betont Frau L., wie wichtig Deutsch, das sie in ihrem Sprachenportrait mit roter Farbe in die Herzgegend eingetragen hat, für sie ist.

Ja. Das liegt mir am Herzen. [...] ohne deutsche Sprache ich könnte mir nicht vorstellen, hier zu leben, mein ich, • dass es ohne eine Sprache in eine Land, is sehr schwer. [...] Ahm • • ich bin froh, dass ich die Sprache • • gelernt habe, • ahm • ich bin noch nicht zufrieden, • • ich möchte gern (2,5s)/ ich mach das fast wie perfekt [...] ich finde sehr wichtig, weil ich hier lebe und • • mit meine Kinder und Familie/ und gefällts mir auch. Kann man auch in mehrere • • Länder • benützen • • is für mich is a Fremdsprache, (1,5s) ahm (1,5s) ja.

In mehreren Gesprächen, die wir im Rahmen des Projekts geführt haben, brachten Teilnehmer ihre ambivalenten Gefühle gegenüber der deutschen Sprache zu Ausdruck. Sie nahmen Deutsch als eine unverzichtbare und in hohem Maß erstrebenswerte, aber gleichzeitig fast unerreichbare Sprache wahr. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, welche Wirkung paternalistische Diskurse haben, die Migranten nahelegen, dass man Deutsch nicht nur lernen muss, sondern es im eigenen Interesse lernen wollen muss (Dorostkar 2012). Frau L.s Insistieren auf sprachliche Perfektion und, wie sie später im Interview ausführt, das Beherrschen der Grammatik deuten darauf hin, dass dieser Diskurs nicht die Rolle von Sprache in der Alltagskommunikation im Auge hat, sondern die Funktion sozialer Normsetzung und sozialer Distinktion. Auf der Ebene des Spracherlebens bedeutet dies, dass sich die Sprecher – durch die Augen der anderen – selbst als defizitär wahrnehmen und sich nicht als legitime Sprecher anerkannt fühlen. Andererseits entspricht der Wunsch, möglichst gut Deutsch zu sprechen auch Frau L.s Willen, wieder Boden unter den Füßen zu haben, einen Standort einzunehmen, von dem aus sie sich in Bezug zur weiteren Welt setzen kann. Aus der oben zitierten Stelle wird klar, dass sie Deutsch als einen Schlüssel sieht, der ihr sogar den Zugang zu anderen Ländern öffnen kann.

Als Frau L. nach achtzehn Jahren der Ungewissheit, der Anspannung und des Kampfes mit den österreichischen Behörden endlich die Aufenthaltsbewilligung erhielt, wurde es für sie zum ersten Mal möglich, der angehäuften Erschöpfung nachzugeben. Erst nach einiger Zeit, zum Zeitpunkt, als das Gespräch mit ihr geführt wurde, war sie in der Lage wahrzunehmen, dass ihr neuer Status mehr Vorhersehbarkeit und Sicherheit bieten würde. Sie erkennt die Möglichkeit, den eingeübten Reflex, sich möglichst unsichtbar und unhörbar zu machen, zu überwinden und sich Schritt für Schritt von der Gewalterfahrung der Sprach- und Stimmlosigkeit zu befreien.

4 Schlussfolgerungen

Aus der Erzählung von Frau L. lässt sich herauslesen, dass die Verweigerung fundamentaler Rechte unter den Bedingungen von Migration und Prekarität (in ihrem Fall unter anderem die Verweigerung des Rechts auf ein geregeltes Familienleben) sich, was das Spracherleben anbelangt, auf verschiedenen Ebenen niederschlägt: Auf Diskursebene können fremdenfeindliche und rassistische Diskurse (in Frau L.'s Erzählung werden sie durch den feindseligen Nachbarn repräsentiert) ebenso wie bürokratische Regelungen und Praktiken, die mit Politiken der Exklusion einhergehen, als massive Bedrohung erlebt werden. Auf der Ebene des Sprachgebrauchs kann die Erfahrung, nahezu immer und ausschließlich nach der Kompetenz in einer einzigen Sprache (der offiziellen Sprache des Landes der Ankunft) beurteilt zu werden, als Erniedrigung und Angriff auf die Würde erlebt werden. Auf der Ebene der Stimme macht die Verweigerung eines legitimen Standorts innerhalb der sozialen Welt es schwer, sich als sprechendes Subjekt gegenüber anderen zu positionieren.

Sich ständig wiederholende Situationen, in denen einer Person die Qualität eines sprechenden und handelnden Subjekts abgesprochen wird, können, wie das Frau L. zum Ausdruck bringt, als leidvoll und traumatisierend erfahren werden. Gleichzeitig bringt ihre Erzählung aber auch die Fähigkeit zum Vorschein, in extrem schwierigen Situationen bemerkenswerte Kräfte und Ressourcen zu entwickeln: Frau L. schafft es nach fünf Jahren erzwungener Trennung, die Familie an einem Ort zu vereinen; sie kämpft unbeirrt weitere dreizehn Jahre um eine Aufenthaltsbewilligung für sich und ihre Tochter; sie entdeckt die Macht, die in der poetischen, semiotischen Dimension von Sprache liegt und macht sie sich in Momenten der Entspannung zu Nutze; sie entwickelt spezifische heteroglossische Kommunikationspraktiken, um mit den Nachbarinnen in Kontakt zu treten; mit dem Ziel, sich auf eine erweiterte Welt hin zu projizieren, bringt sie sich selbst Deutsch bei (einen Kurs konnte sie mit ihrem irregulären Status nicht besuchen) und unternimmt, nach all den Jahren des Lebens in Ungewissheit, große Anstrengungen, in ein geregeltes Berufsleben einzusteigen.

Wie die Psychotherapeutin Luise Reddemann (2011) deutlich macht, kann Heilung im Fall von Traumata nicht als *restitutio ad integrum* begriffen werden, sondern als Prozess, der Narben hinterlässt. Der Heilungsprozess ist kein ausschließlich individueller Prozess, sondern hängt genau so vom Umfeld ab, von der unmittelbaren zwischenmenschlichen Umgebung ebenso wie von soziopolitischen Rahmenbedingungen. Ein Faktor, der dazu beitragen kann, Resilienz zu stärken, ist die Anerkennung der leidvollen Erfahrungen, durch die man gegangen ist. Eine solche Anerkennung bietet die Möglichkeit, die eigene traumatische Erfahrung in Bezug zu denen anderer zu setzen, die eigene Biographie in eine größere Erzählung einzuschreiben. Ebenso wichtig aber ist es, die persönlichen Ressourcen anzuerkennen und wertzuschätzen, auf die betroffene Menschen zurückgreifen und die sie weiter entwickeln. Das gilt auch für das sprachliche Repertoire, das Menschen ‚in Bewegung‘ mitbringen und das sie entsprechend den neuen Anforderungen und Bedürfnissen adaptieren. Und schließlich ist es entscheidend, außerhalb der Gefahr zu sein, sich also in einer Situation zu befinden, die als einigermaßen sicher und geschützt empfunden werden kann. Erst so wird es, um mit Hymes (1996) zu sprechen, möglich, sich aus der Gewalterfahrung der Stimmlosigkeit zu befreien und eine Stimme zurückzugewinnen, die es – in der Wahrnehmung anderer und in der eigenen Wahrnehmung – wert ist, gehört zu werden.

Literatur

- Agamben, G. (1998): *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Amati Mehler, J., Argentieri, S., & Canestri, J. (2010): *Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Arendt, H. (1952): *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt Brace.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arendt, H. (1986): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft (1955)*. München: Piper.
- Bachtin, M. M. (1979): Das Wort im Roman (1934–35). In: *Ästhetik des Wortes*. Hrsg. von Rainer Grubel (154–300). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Becker, D. (2014): *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bourdieu, P. (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Busch, B. (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5), 503–523.

- Busch, B. (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens. In: A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un)gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit* (49–66). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Busch, B., & Busch, T. (2013): Sprachen der Verletzung, Sprachen als Ressource. Mehrsprachigkeit und traumasches Erleben. In: A. Lampe, P. Abilgaard & K. Ottomeyer (Hrsg.), *Mit beiden Augen sehen: Leid und Ressourcen in der Psychotherapie. Luise Reddemann zum 70. Geburtstag* (95–117). Stuttgart: Klett Cotta.
- Busch, B., & Reddemann, L. (2013): Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift für Psychotraumatologie* 11(3), 23–33.
- Derrida, J. (2014): *Le dernier des Juifs*. Paris: Galilée.
- Dorostkar, N. (2012): Linguistischer Paternalismus und Moralismus: Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über ‚Sprachigkeit‘. *Aptum* 1, 61–84.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (1998): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. Berlin: Springer.
- Fischer, M. (2012): „Die Welt ist fort, ich muss dich tragen“ (Celan) – Zum sprachlichen Umgang mit Grenz-(Nicht-)Erfahrung. In: E. Angehrn & J. Küchenhoff (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven* (137–160). Weilerswist: Velbrück.
- Husserl, E. (1985): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik* (1939). 6. Aufl. Hamburg: Meiner.
- Hymes, D. (1996): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis.
- Janet, P. (1904): L'amnésie et la dissociation des souvenirs par l'émotion. *Journal de psychologie normale et pathologique* 5, 417–453.
- Kristeva, J. (2002): From One Identity to an Other (1975). In: *The Portable Kristeva. Updated Edition*. Ed. by Kelly Oliver (93–115). New York: Columbia University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pavlenko, A. (2005): *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reddemann, L. (2011): *Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie PITT – Das Manual*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Spitzmüller, J. (2013): Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung* 3, 263–287.
- Todorov, T. (1984): *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. Manchester: Manchester University Press.
- Todorov, T. (1985): Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie. In: *Du bilinguisme. Actes du colloque* (11–38). Paris: Denoël.
- van der Kolk, B., McFarlane, A. C., & Weisaeth, L. (Hrsg.) (2007): *Traumatic Stress. The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*. New York, London: The Guilford Press.
- Vygotskij, L. S. (1994): §14. The problem of the environment (1934). In: R. Van der Veer & J. Valsiner (Hrsg.), *The Vygotsky Reader* (338–354): Wiley-Blackwell.
- Yuriyчук, Y. (2014): The Ukrainian Minority in Romania: Problems of Preserving National Identity. In: M. Brie, I. Horga & S. Şipoş (Hrsg.), *Ethnicity and Intercultural Dialogue at the European Union Eastern Border* (54–64). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Transkriptionsregeln

- kurze Pause
- längere Pause
- (2s) gemessene Pause in Sekunden
- / Abbruch
- // keine Pause zwischen Sprecher_innen-Wechsel
- < > bezeichnet eine Sequenz mit bestimmter Intonation
- (()) Kommentar bei der Transkription
- [...] meine Auslassungen oder Ergänzungen

Zur Autorin

Brigitta Busch forscht und lehrt am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. 2009 wurde ihr eine Berta-Karlik-Professur zur Förderung von exzellenten Wissenschaftlerinnen verliehen. Seit vielen Jahren arbeitet sie auch als Expertin für den Europarat, zuerst im Bereich vertrauensbildender Maßnahmen in Ost- und Südosteuropa, derzeit im Bereich Minderheiten- und Sprachenrechte. Seit 2001 kooperiert sie mit Kollegen in Südafrika in Forschungsprojekten und

universitärer Lehre. Forschungsschwerpunkte: Angewandte Sprachwissenschaft, Mehrsprachigkeitsforschung, Entwicklung eines multimodalen biographischen Zugangs in der Sprachwissenschaft (<http://www.heteroglossia.net>).

Korrespondenzadresse

Brigitta Busch
E-Mail: brigitta.busch@univie.ac.at

Neugebäudestr. 7/2
1110 Wien
Austria
Tel.: +43 1 9430852
mobile: +43 699 11045524



„Forschung Sprache“ ist ein fachwissenschaftliches Organ der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs).

Anträge auf *Neumitgliedschaft* richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
 Bundesgeschäftsstelle
 Werderstr. 12
 D-12105 Berlin
 Telefon +49 (0) 30 661-6004
 Telefax +49 (0) 30 661-6024
 info@dgs-ev.de, www.dgs-ev.de

Ermäßigte Mitgliedsbeiträge gelten teilweise für Studenten, Lehramtsanwärter und Pensionäre. Details finden Sie unter www.dgs-ev.de → Landesgruppen.

Bei *Adress- und Namensänderungen, Änderungen der Kontodaten* oder *Landesgruppenwechsel* durch Umzug wenden sich dgs-Mitglieder bitte an die dgs-Bundesmitgliederverwaltung unter bundesmgv@dgs-ev.de.

Kündigungen richten Sie bitte schriftlich direkt an Ihre zuständige Landesgruppe.

Landesgruppen der dgs

Bundesland	dgs-Vertreter/-in
Baden-Württemberg	Dr. Anja Theisel, Bad Friedrichshall anja@theisel.de
Bayern	Dr. Franziska Schlamp-Diekmann, München franziska.schlamp@gmx.net
Berlin	Helmut Beek, Berlin beek@dgs-ev-berlin.de
Brandenburg	Grit Hentschel, Cottbus schwteufel69@aol.com
Bremen	Dr. Uta Lürßen, Bremen praxis@sprache-kommunikation.de
Hamburg	Kristine Leites, Reinbek leites@dgs-ev.de
Hessen	Karin Borgwald, Offenbach k.borgwald@dgs-hessen.de
Mecklenburg-Vorpommern	Nicole Grünwald, Sievershagen nicole-gruenwald@sprache-foez.mv.lonet2.de
Niedersachsen	Susanne Fischer, Celle dgs-niedersachsen@dgs-ev.de
Rheinland	Heinz-Theo Schaus (komm.), Essen schaus@dgs-rheinland.de
Rheinland-Pfalz	Birgitt Braun, Wörth am Rhein birgitt_braun@t-online.de
Saarland	Michael Monz, michael.monz@hotmail.de
Sachsen	Antje Leisner, Dresden dgs.sachsen@t-online.de
Sachsen-Anhalt	Antje Thielebein, Plößnitz antjethielebein@web.de
Schleswig-Holstein	Regine Voß-Bremer, dgs.sh@web.de
Thüringen	Susann Gröschel, sprachtherapie-groeschel@gmx.de
Westfalen-Lippe	Uta Kröger, Steinfurt u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de

Forschung Sprache E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung

4. Jahrgang 2016 | ISSN 2196-6818

Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
 Werderstr. 12 | D-12105 Berlin
 Telefon +49 (0) 30 661-6004
 Telefax +49 (0) 30 661-6024
 info@dgs-ev.de | www.dgs-ev.de

Redaktion

- redaktion@sprachearbeit.eu
- Andreas Pohl, Burgdorf | pohl@dgs-ev.de
- Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wettstetten | schoenauer@dgs-ev.de
- Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim | ruppert-guglhoer@dgs-ev.de
- Prof. Dr. Susanne van Minnen, Altenstadt | van-minnen@dgs-ev.de
- Hiltrud von Kannen, Karlstadt | von.kannen@dgs-ev.de
- Downloadredaktion: Kerstin Rimpau, München | rimpau@dgs-ev.de

Manuskripte/Mitteilung der Redaktion

Forschung Sprache ist ein Publikationsorgan für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um zeitnah aktuelle Studien veröffentlichen und rezipieren zu können. Es richtet sich an an Wissenschaft interessierte Leserinnen und Leser aus der Praxis, die sich für aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung interessieren.

Manuskripte sind unter Beachtung der in den Manuskriptrichtlinien festgelegten Standards in digitaler Form an redaktion@sprachearbeit.eu zu senden. Für eingesandte Artikel, Fotos, Zeichnungen etc. kann keine Haftung übernommen werden.

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Hauptbeitrag mit eventuellem Zusatzmaterial (z.B. Fragebögen, Ergebnisse etc.). Die Beiträge werden von Beiratsmitgliedern peer-reviewed.

Aus Copyrightgründen werden grundsätzlich nur solche Arbeiten angenommen, die vorher weder im Inland noch im Ausland veröffentlicht worden sind. Die Manuskripte dürfen auch nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Veröffentlichung angeboten werden. Die Einsender erklären sich mit der Bearbeitung ihrer Manuskripte einverstanden.

Die in Forschung Sprache veröffentlichten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und stimmen nicht unbedingt mit den Ansichten der Herausgeberin, der Redaktion oder des Beirates überein.

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Die Informationen in diesem E-Journal sind sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann keine Garantie übernommen werden. Eine Haftung der Autoren, der Herausgeberin und ihrer Beauftragten inkl. des Verlages für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Leserbriefe bitte per E-Mail an die Redaktion der Zeitschrift; die Redaktion behält sich eine Veröffentlichung (ganz oder in Teilen) vor.

Copyright

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
 Werderstr. 12 | D-12105 Berlin

Beirat

Dr. Margit Berg, Heidelberg; Prof. Dr. Anja Blechschmidt, Basel; Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf; Prof. Dr. Christian Glück, Leipzig; Dr. Bernd Hansen, Flensburg; Prof. Dr. Hildegard Heidtmann, Flensburg; Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam; Prof. Dr. Ulrich von Knebel, Hamburg; Prof. Dr. Anette Kracht, Landau; Prof. Dr. Ulrike Lüdtke, Hannover; Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Bielefeld; Prof. Dr. Hans Joachim Motsch, Köln; Prof. Dr. Jörg Mußmann, Linz; Prof. Dr. Claudia Osburg, Hamburg; Prof. Dr. Monika Rothweiler, Bremen; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund

Erscheinungsweise

2 Ausgaben pro Jahr: 15. Mai, 15. November

Satz und Gestaltung

Schulz-Kirchner Verlag GmbH
 Mollweg 2 | D-65510 Idstein
 Telefon +49 (0) 6126 9320-0 | Telefax +49 (0) 6126 9320-50
info@schulz-kirchner.de | www.schulz-kirchner.de
 Susanne Koch, Telefon +49 (0) 6126 9320-24
s.koch@schulz-kirchner.de

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Haberkamm