

mit **SPRACHE**

FACHZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK

MELANIE KUBANDT

Aphasie bei Kindern und Jugendlichen – Ein unbekanntes Feld

ULRIKE M. LÜDTKE

Relationale Didaktik in Sprach-Pädagogik und Sprach-Therapie:
Historische Einbettung und aktuelle Forschung

JENS HOLGER LORENZ

Die Bedeutung der Sprache und ihrer Störungen beim Lernen
von Mathematik



ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK

1/2010

EDITORIAL

- 3 Ulrike BINDER, Wien

BEITRÄGE

- 5 Melanie KUBANDT, Würzburg
Aphasie bei Kindern und Jugendlichen – Ein unbekanntes Feld
- 21 Ulrike M. LÜDTKE, Hannover
Relationale Didaktik in Sprach-Pädagogik und Sprach-Therapie:
Historische Einbettung und aktuelle Forschung
- 47 Jens Holger LORENZ, Heidelberg
Die Bedeutung der Sprache und ihrer Störungen beim Lernen
von Mathematik

WERKSTATT

- 63 Ansaugspiele

NEU UND AUSPROBIERT

- 65 LRS-Koffer

RUBRIKEN

- 66 PERSONALIA
69 BERICHTE
73 BÜCHER
77 ZEITSCHRIFTEN
87 TERMINE

EXTRAS

- 68 DIALOG
85 LINKS
86 INFORMATION

- 96 **MANUSKRIPTRICHTLINIEN**

ABSTRACT: In diesem Beitrag wird als eine aktuelle sprachdidaktische Konzeption der Sprach-Pädagogik und Sprach-Therapie das Reflexions- und Planungsmodell der „Relationalen Didaktik“ in seinen Grundzügen skizziert. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer allgemeinen Sprachdidaktiktheorie, welche zur Aufgabe hat, historische wie neue sprachdidaktische Konzeptbildungen hinsichtlich ihrer Rezeption epochenspezifischer Strömungen und Paradigmen der wichtigsten Bezugsdisziplinen zu analysieren. Da der Kern der Relationalen Didaktik primär darin besteht, die bedeutsame Rolle der Emotionen für sprachliche Lehr-Lern-Prozesse zu berücksichtigen, wird aufgezeigt, wie hier aktuellste Erkenntnisse der linguistischen, spracherwerbstheoretischen und pädagogischen Forschung innerhalb der sog. „Emotiven Wende“ integriert werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Sprachdidaktiktheorie, linguistische Paradigmen, Spracherwerbstheorien, pädagogische Paradigmen, Sprachdidaktik, Emotive Wende, Sprache und Emotion, Relationale Didaktik, Triangulierung

1 Sprachdidaktiktheorie

Zentrale Aufgabe unseres Faches ist es, sprachliches Lehren und Lernen professionell zu organisieren. Der Aspekt der Professionalität grenzt unsere Aktivitäten dabei von denjenigen sprachentwicklungsfördernden Lehr-Lern-Impulsen ab, die den „natürlichen“ Spracherwerbsprozess eines Kindes permanent aber meist unbewusst unterstützen und die z.B. als „intuitive elterliche Didaktik“ (PAPOUŠEK 1994) beschrieben wurden. Als Sammelbegriff

für unsere vielfältigen Interventionen schlage ich den Begriff der „Sprachdidaktik“ vor, der wie folgt definiert werden kann:

Sprachdidaktik ist die Wissenschaft professionell organisierten sprachlichen Lehrens und Lernens – und zwar unabhängig:

- vom jeweiligen individuellen Lebensalter des Lernenden (Kind, Jugendlicher, Erwachsener, älterer Mensch),
- von seinem sprachlichen Kompetenzniveau (völlige Sprachlosigkeit z.B. bei Anarthrie, infantiler Cerebralparese [ICP] und tiefgreifender Entwicklungsstörung, oder aber isolierte sprachliche Defizite z.B. bei Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen [SSES]),
- sowie vom aktuellen institutionellen Kontext (Kindergarten, Schule, Praxis, Klinik etc.)
- oder organisatorischem Setting (Einzeltherapie vs. Gruppenunterricht).

Die „Sprachdidaktiktheorie“ beschäftigt sich darüber hinaus auf einer wissenschaftstheoretischen, paradigmatischen Meta-Ebene mit der theoriegeleiteten Reflexion bestehender sowie der Konstruktion neuer sprachdidaktischer

Zentrale Aufgabe unseres Faches ist es, sprachliches Lehren und Lernen professionell zu organisieren.

schwerer Konzeptbildungen. Sie bezieht sich dabei primär auf die theoretischen Bezugsgrößen der Linguistik und Semiotik (bzw. in ihren Anfängen der Medizin und Sprachpathologie), der Spracherwerbsforschung sowie der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik, an deren Schnittstelle sie angesiedelt ist (vgl. Abb. 1).

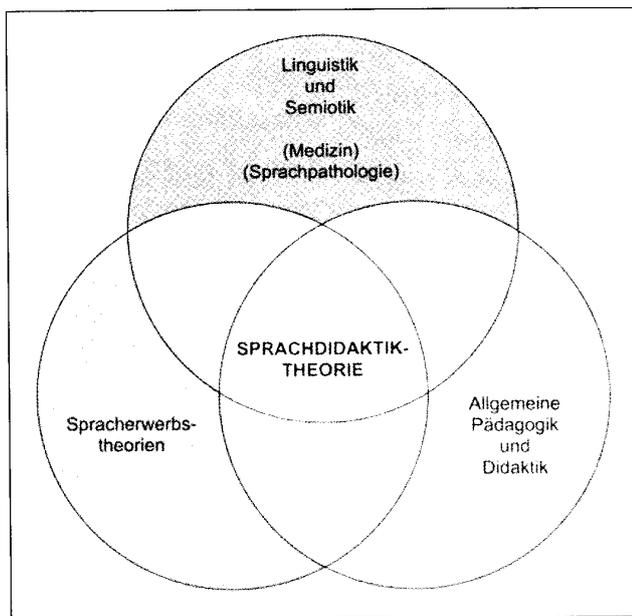


Abb. 1: Sprachdidaktiktheorie als Schnittstelle linguistisch-semiotischer, spracherwerbstheoretischer und pädagogisch-didaktischer Konzeptbildungen

Im Folgenden möchte ich vor diesem Hintergrund einer Sprachdidaktiktheorie mein Konzept der „Relationalen Didaktik“ vorstellen, indem ich zum einen seine historische Einbettung zum anderen seine aktuellen Forschungsbezüge aufzeige.

2 Relationale Didaktik: Aktuelle Theoriebildung im historischen Kontext

Jede historische wie aktuelle sprachdidaktische Konzeption wird durch ihre linguistischen (vgl. 2.1), ihre spracherwerbstheoretischen (vgl. 2.2) und ihre pädagogisch-didaktischen (vgl. 2.3) Theoriegrundlagen geprägt. Um ein neues Modell wie die Relationale Didaktik zu verstehen ist es notwendig, in jedem dieser drei Bereiche seine historischen Vorgänger sowie die aufgegriffenen aktuellen Forschungsimpulse zu reflektieren, denn sprachdidaktische Theorie und Praxis ist stets Zeitgeist-abhängig.

2.1 Die Eröffnung sprachdidaktischer Zugänge durch (Patho)Linguistische Paradigmen

Unabhängig davon, ob sprachdidaktische Prozesse in unterrichtlichen oder einzeltherapeutischen Kontexten zu planen sind, ist die erste feste Bezugsgröße das Individuum mit seiner Sprachstörung. Je nachdem, auf welche konkrete Sicht- und Erklärungsweise einer Sprachstörung sich hier eingangs bewusst oder unbewusst bezogen wird, ist damit ein bestimmtes linguistisches (früher medizinisch-phoniatrisches) Paradigma sowie eine bestimmte zeichentheoretische Fokussierung (auf Form, Inhalt, Gebrauch oder Bedeutungskonstruktion) verbunden, die ganz bestimmte sprachdidaktische Zugänge eröffnen und gleichzeitig andere verschließen (vgl. Tab. 1).

2.1.1 Sprachdidaktisch rezipierte linguistische Paradigmen im historischen Verlauf

– Die Phoniatrie: Symptombehandlung von Sprechstörungen

Im ausgehenden 19. Jahrhundert fand die Erforschung der Sprache vorwiegend im Rah-

men der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft statt. Ihre Nachbardisziplin – die Angewandte Sprachwissenschaft – war eher naturwissenschaftlich ausgerichtet und widmete sich z.B. in der auditiven oder artikulatorischen Phonetik der Rezeption und Produktion von Sprechschall. Der Fokus lag hier auf der „äußeren“ Form der Sprache – dem Sprechen –, denn z.B. der Laut wurde phonetisch als Phon und nicht phonologisch als Phonem untersucht (vgl. Tab. 1).

Die Anfänge der deutschsprachigen Sprachpathologie und Sprachdidaktik waren zur selben Zeit in einem medizinischen Paradigma verwurzelt, wobei die sog. „Berliner Schule“ um Albert GUTZMANN (1879) und Söhne einen physiologisch-phoniatrischen Schwerpunkt hatte. In den Gründungsjahren wurden die genannten sprechwissenschaftlich-phonetischen Erkenntnisse deshalb gerne rezipiert und der Erklärung der Sprechstörungen wie z.B. dem „Stammeln“ oder dem Stottern zugrunde gelegt. Hieraus begründete sich eine symptomorientierte Arbeit an der äußeren Form des Sprechens, z.B. Ableitungsmethoden oder Artikulationsübungen („Zungengymnastik“), in die auch mechanische Hilfsmittel oder Spiegel einbezogen werden konnten.

– *Die behavioristische Wende: Modifikation gestörten sprachlichen Verhaltens*

In den USA erreichte in den 1950iger Jahren ein linguistisches Paradigma seinen Höhepunkt, das ebenfalls den äußeren Form-Aspekt der Sprache in den Mittelpunkt stellte: die Behavioristische Sprachwissenschaft. In seinem Hauptwerk „Verbal Behavior“ skizzierte SKINNER (1957) Sprache als äußerliches, d.h. außerhalb der „black box“ wahrnehmbares

„verbales Verhalten“ und variabelengesteuertes „Produkt“ (vgl. Tab. 1).

In der deutschen Sprachheilpädagogik stieß die behavioristische Wende nach dem 2. Weltkrieg auf große Resonanz. Speziell die „Verzögerte Sprachentwicklung“, insbesondere „Dyslalie“ und „Dysgrammatismus“, wurden durch behavioristische Vorstellungen des Spracherwerbs, z.B. als fehlgesteuertes Modell- oder Reiz-Reaktions-Lernen erklärt, das

Unabhängig davon, ob sprachdidaktische Prozesse in unterrichtlichen oder einzeltherapeutischen Kontexten zu planen sind, ist die erste feste Bezugsgröße das Individuum mit seiner Sprachstörung.

therapeutisch durch Verhaltensmodifikation der Korrektur zugänglich war. Durch die Rezeption von VAN RIPER & IRWINs (21976) „Artikulationsstörungen“ wurde die sprachdidaktische Korrektur von sprachlichen „Fehlrealisierungen“ z.B. durch Satzmusterübungen (pattern drill), „korrektivem Feedback“ oder Modellieren (u.a. ZUCKRIGL 1964, SEEMANN 1974, FÜHRUNG & LETTMAYER 1976) bis heute ein bahnbrechender Erfolg.

– *Die linguistische Wende: Aufbau von Regelwissen bei sprachsystematischen Störungen*

In den 1960er Jahren vollzog sich ein neuer großer Paradigmenwechsel: die sog. „Linguistische Wende“. Die Abkehr von der behavioristischen Außensicht sprachlicher Phänomene hin zum inneren sprachlichen Wissen, zur Inhaltsebene wurde in den USA durch die Generative Linguistik speziell CHOMSKYs Skinner-Kritik (1957) initiiert. Von nun an stand nicht mehr das konkrete sprachliche Verhalten, die „Performanz“, im Mittelpunkt, sondern das diesem Verhalten zugrundeliegende Wissen

bzw. Regelsystem: die „Kompetenz“ – eine Unterscheidung, die als „parole“ und „langue“ im „alten“ Europa bereits durch die von DE SAUSSURE (1916) begründete Strukturelle Linguistik eingeleitet worden war.

In der Sprachheilpädagogik wurde die Fokussierung des Sprachsystems und damit ein neues Verständnis vieler Störungsbilder als sprachsystematische Störungen nach und nach rezipiert. SCHOLZ' (1969) Rezeption der strukturalistischen Phonologie differenzierte z.B. erstmals die klassische Dyslalie in sprechmotorisch-phonetische und sprachsystematisch-phonologische Störungen. Dies eröffnete die sprachdidaktische Möglichkeit, bei Aus-

Sprachdidaktisch eröffnet dieses Verständnis neben der Förderung metasprachlicher Fähigkeiten (u.a. der „phonologischen Bewusstheit“) z.B. für die Therapie semantisch-lexikalischer Störungen einen kognitionsorientierten Zugang, in dessen Mittelpunkt die Optimierung der Speicherorganisation und der Abrufprozesse steht (vgl. Tab. 1).

sprachstörungen nicht nur an der phonetischen Form anzusetzen, sondern an der inneren Phonem-Repräsentation, dem Zeicheninhalt (vgl. Tab. 1). Ähnliches vollzog sich mit dem Heranziehen der Generativen Transformationsgrammatik CHOMSKYs (1965) als Erklärungsmodell grammatischer Störungen und dem entsprechenden didaktischen Aufbau grammatischen Regelwissens (u.a. DANNENBAUER & KOTTEN-SEDERQVIST 1990).

– *Die pragmatische Wende: Aufbau kommunikativer Kompetenz bei Kommunikationsstörungen*

Als Gegenbewegung zu phoniatischen, behavioristischen, strukturalen und generativen

Modellen, die alle mit ihrer Hinwendung zur äußeren Form bzw. zum mental repräsentierten Inhalt eine zunehmende Abstraktion vom realen alltäglichen Sprechen, d.h. von der parole bzw. Performanz vollzogen, entstanden in der Linguistik im Zuge der Pragmatischen Wende Anfang der 1970er Jahre eine Reihe von soziolinguistischen Modellen, die sich wieder der tatsächlich gesprochenen natürlichen Sprache und damit dem Gebrauch, dem sprachlichen Handeln, der Pragmatik annähern wollten.

Knapp zehn Jahre später erreichte in der Sprachheilpädagogik die Rezeption dieses Paradigmas seinen Höhepunkt und es wurden zunehmend die Kommunikationsstörungen fokussiert (vgl. Tab. 1). Für die Therapie pragmatischer, psychoreaktiver und umfassender Sprachentwicklungsstörungen erschien die Hinwendung zum Aufbau kommunikativer Kompetenz mittels kommunikativem Sprachhandeln mehr als plausibel (u.a. BAHR & NONDORF 1991). Insbesondere in Kombination mit dem Ansatz der Psychomotorik entstanden eine Vielzahl nachhaltiger Konzepte.

– *Die kognitive Wende: Optimierung von Verarbeitungsprozessen bei Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES)*

Seit den 1980iger Jahren etabliert sich in Weiterführung CHOMSKYs ein neues Paradigma, in dem Sprache als Teil der Kognition des Menschen erforscht wird. Eine auch sprachpathologisch rezipierte Leithypothese ist z.B. das Verständnis der menschlichen Kognition und damit der Sprache als komplexes Informationsverarbeitungssystem und dessen Konzep-

tualisierung als Computer-Analogie in Form eines modularen Ansatzes.

Hier entwickelte, erneut zum Inhalts-Aspekt von Sprache zurückkehrende „Sprachproduktionsmodelle“ (u.a. LEVELT 1989) gelten derzeit mit ihrer Erklärungskompetenz für die nun fokussierten Sprachverarbeitungsstörungen, speziell für sämtliche Teilbereiche der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), als vorherrschendes Erklärungsparadigma (u.a. GLÜCK 1998, KAUSCHKE 2000). Sprachdidaktisch eröffnet dieses Verständnis neben der Förderung metasprachlicher Fähigkeiten (u.a. der „phonologischen Bewusstheit“) z.B. für die Therapie semantisch-lexikalischer Störungen einen kognitionsorientierten Zugang, in dessen Mittelpunkt die Optimierung der Speicherorganisation und der Abrufprozesse steht (vgl. Tab. 1).

2.1.2 Die emotive Wende: Intersubjektive Konstruktion sprachlicher Bedeutung bei relationalen Sprachentwicklungsstörungen
Seit der Jahrtausendwende mehren sich in der Linguistik Hinweise für eine neue „Emotive Wende“ (Schwarz 2008), beruhend auf einer Konzeptualisierung von Sprache, in der auch emotionale und damit „relationale“ bzw. „intersubjektive“ Konstituenten einbezogen sind. Grundlage dieses erneuten, sich anbahnenden Paradigmenwechsels sind u.a. Erkenntnisse der poststrukturalistischen Linguistik (u.a. KRISTEVA 1998, 2002) und postkognitivistischen bzw. holistischen kognitiven Linguistik (LAKOFF & JOHNSON 1999, FAUCONNIER & TURNER 2002) sowie der Neurowissenschaften (DAMASIO 2003, PANKSEPP 2003), speziell der Entwicklungsneuropsychopatho-

logie (PANKSEPP 2007, TREVARTHEN 2001a/b, SCHORE 2003). Gemeinsames Kennzeichen ist die Fokussierung der Emotion in ihrer Interaktion mit der zuvor isoliert betrachteten Kognition (vgl. Tab. 1). In der Forschung steht nun die Bedeutung im Mittelpunkt, vor allem die intersubjektive, emotional beeinflusste Konstruktion der Bedeutungen. Zugleich vollzieht sich ein Schwerpunktwech-

Gemeinsames Kennzeichen ist die Fokussierung der Emotion in ihrer Interaktion mit der zuvor isoliert betrachteten Kognition (vgl. Tab. 1). In der Forschung steht nun die Bedeutung im Mittelpunkt, vor allem die intersubjektive, emotional beeinflusste Konstruktion der Bedeutungen.

sel von der Grammatik zur Pragmatik und vor allem Semantik, denn die mentale Repräsentation sprachlicher Zeichen ist nicht mehr nur ein individuell-mentaler Zeichen-Inhalt, sondern eine Sinnes- und Sinn-geladene zwischenmenschliche Bedeutung. Betont wird dabei die Affekt-, Körper- und Wahrnehmungsgebundenheit sprachlicher Bedeutungen. Bedeutungen sind erfahrungs- und beziehungs-basiert, aber auch kulturell sowie von Bildschemata und konzeptuellen Metaphern und Metonymien geprägt.

Die Relationale Didaktik hält es für wichtig, diese neuesten Forschungserkenntnisse in das Verständnis von Sprachstörungen und ihre pädagogisch-therapeutische Beeinflussung einzubeziehen. Für die sprachpathologische Rezeption sind gerade in einer Phase der inklusionsorientierten Erweiterung des Störungsbildspektrums über die klassischen Grenzen unserer Fachrichtung hinaus diejenigen neuen Hinweise interessant, die einer linguistischen

Sprachdidaktische Zugänge durch (Patho)Linguistische Paradigmen				
Linguistisches Paradigma	Forschungsschwerpunkt	Zeichentheoretischer Fokus	Primäre sprachpathologische Rezeption	Sprachdidaktischer Zugang und Methodik
~1880 MEDIZINISCH-PHONIATRISCHE WURZELN →			SPRECHSTÖRUNGEN	SYMPTOMBEHANDLUNG
[Phoniatrie] Angewandte Sprachwissenschaft	Phonetik	FORM	<ul style="list-style-type: none"> „Stammeln“ Stottern 	z.B. Arbeit an der äußeren phonetischen Laut-Form: <ul style="list-style-type: none"> Phonetische Übungstherapie Training der Sprechorgane
~1950 BEHAVIORISTISCHE WEENDE →			SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN ALS STÖRUNGEN SPRACHLICHEN VERHALTENS	VERHALTENSMODIFIKATION
Behavioristische Sprachwissenschaft	verbales Verhalten als variablen-gesteuertes sprachliches Produkt	FORM	Verzögerte Sprachentwicklung <ul style="list-style-type: none"> Dyslalie Dysgrammatismus 	z.B. Arbeit an der äußeren phonetischen oder grammatischen Form: <ul style="list-style-type: none"> Lautkorrektur, Satzmuster Imitation, Verstärkung, Modellieren
~1965 LINGUISTISCHE WEENDE →			SPRACHSYSTEMATISCHE STÖRUNGEN	AUFBAU VON REGELWISSEN
Strukturelle Linguistik	Phonologie	INHALT	Verzögerte Sprachentwicklung <ul style="list-style-type: none"> phonologische Störungen 	z.B. Aufbau der inneren Phonem-Repräsentation
Generative Linguistik	Grammatik		<ul style="list-style-type: none"> grammatische Störungen 	z.B. Aufbau grammatischer Ableitungsregeln
~1970 PRAGMATISCHE WEENDE →			KOMMUNIKATIONSSTÖRUNGEN	AUFBAU KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ
Soziolinguistik	Sprechakte Pragmatik	GEBRAUCH	<ul style="list-style-type: none"> pragmatische Sprachentwicklungsstörungen psychoreaktive Störungen (u.a. Mutismus, Stottern) 	z.B. durch kommunikatives Sprachhandeln
~1980 KOGNITIVE WEENDE →			SPRACHVERARBEITUNGSSTÖRUNGEN	OPTIMIERUNG VON SPRACHVERARBEITUNGS-PROZESSEN
Kognitive Linguistik	modulare Sprachverarbeitung	INHALT	Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES): <ul style="list-style-type: none"> phonologische Störungen morphologisch-syntaktische Störungen semantisch-lexikalische Störungen 	z.B. der metasprachlichen Fähigkeiten, Speicherorganisation und Abrufstrategien
~2000 EMOTIVE WEENDE →			RELATIONALE KOMMUNIKATIONS- UND SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN	INTERSUBJEKTIVE KONSTRUKTION SPRACHLICHER BEDEUTUNG
Post-strukturalistische Linguistik Post-kognitivistische Linguistik	Emotionen als sprachliche Konstituente	INTER-SUBJEKTIVE BEDEUTUNGS-KONSTRUKTION	relational-emotionale Aspekte von <ul style="list-style-type: none"> tiefgreifenden Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen 	z.B. Einbeziehung der kommunikations- und sprachkonstruierenden Funktion relationaler Emotionen

Tab. 1: Die emotive Wende in der Linguistik als Bezugspunkt der Relationalen Didaktik

Erklärung tiefgreifender relationaler Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen (u.a. bei Autismus-Spektrum-Störungen) dienlich sind, so z.B. in den Forschungsansätzen zur Beeinflussung der neokortikalen Ausdifferenzierung durch frühkindliche emotionale Entwicklungsbesonderheiten (TREVARTHEN 2001a/b, SCHORE 2003, PANKSEPP 2007, CICCHETTI 2002). Sprachdidaktisch impliziert dies einen Zugang, der insbesondere die kommunikations- und sprachkonstruierende Funktion relationaler Emotionen fokussiert (u.a. TREVARTHEN et al. 1998; LÜDTKE 2004, 2006 a/b, 2010b; FRANK & LÜDTKE 2010) und deshalb ein Planungsmodell zur Verfügung stellt, in dem dieser emotive sprachdidaktische Aspekt einen zentralen Platz erhält (vgl. 3).

2.2 Spracherwerbstheoretische Paradigmen und ihre Relevanz für die Sprachdidaktik

Neben der beschriebenen Sicht- und Erklärungsweise eines bestimmten Störungsbildes durch linguistische Paradigmen als erster wesentlicher Faktor sind die spracherwerbstheoretischen Paradigmen (vgl. Abb. 1) die zweite wichtige Bezugsgröße der Sprachdidaktiktheorie, da nicht nur bei der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen, sondern bei jedem professionell initiierten Sprachlernprozess von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, bewusste oder unbewusste Vorstellungen darüber, wie Sprache „erworben“ bzw. gelernt wird, eine konzeptionelle Rolle spielen. Erklärungsmodelle natürlichen sprachlichen Lernens (wie die Spracherwerbstheorien) stehen mit Erklärungsmodellen professionellen sprachlichen Lehrens und Lernens (die sprachdidakti-

schen Ansätze) in einem wechselseitigen inneren Zusammenhang (vgl. Tab. 2):

Die konzeptionelle Auswahl einer bestimmten sprachdidaktischen Methode – z.B. Symbolisierung, Übung, Regellernen, Imitation, spezifizierter Input, Kontrastierung, kognitive Reorganisation oder kommunikatives Handeln – verweist immer auf die zugrundeliegende generelle Vorstellung bzw. Theorie sprachlichen Lernens; und die Rezeption und damit Befür-

Neben der beschriebenen Sicht- und Erklärungsweise eines bestimmten Störungsbildes durch linguistische Paradigmen als erster wesentlicher Faktor sind die spracherwerbstheoretischen Paradigmen (vgl. Abb. 1) die zweite wichtige Bezugsgröße der Sprachdidaktiktheorie.

wortung einer bestimmten Spracherwerbstheorie – z.B. Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus oder Interaktionismus – prädisponiert umgekehrt ein bestimmtes sprachspezifisches Methodenspektrum und schließt andere methodische Ansatzpunkte aus.

2.2.1 Sprachdidaktisch rezipierte spracherwerbstheoretische Paradigmen im historischen Verlauf

– *Psychoanalytische Theorien: Freier sprachlicher Ausdruck der Persönlichkeit durch Bearbeitung von Konflikthalten*

Die klassischen psychoanalytischen Spracherwerbstheorien (u.a. FREUD 1923) sowie neuere Weiterentwicklungen (u.a. KLEIN 1962, WINNICOTT 1969) begründen die kindliche Sprachentwicklung mit dem Zusammenspiel von Triebbasis und Ich- bzw. Über-Ich-Entwicklung mittels mütterlicher oder väterlicher Regulation.

Bei einer sprachpathologischen Rezeption

werden einige Störungsbilder (u.a. Stottern, Mutismus, Dysphonien) klassisch als „Psycho- neurosen“ interpretiert. Sprachdidaktisch werden entsprechend die zugrundeliegenden infantilen oralen und/oder analen Konfliktin-

Sprachdidaktisch werden entsprechend die zugrunde- liegenden infantilen oralen und/oder analen Konflikt- inhalte innerhalb einer neurotisch gestörten Eltern- Kind-Beziehung (elterliche Dominanz, überbehütendes Verhalten, Bindungsprobleme) bearbeitet und auf viel- fältige Weise methodisch angegangen.

halte innerhalb einer neurotisch gestörten El- tern-Kind-Beziehung (elterliche Dominanz, überbehütendes Verhalten, Bindungspro- bleme) bearbeitet und auf vielfältige Weise methodisch angegangen: angefangen bei der „psychophysiologischen Therapie der Aus- drucksbewegungen“ stotternder Personen durch die „Psychiker“ der Wiener Schule (u.a. DENHARDT 1890, FROESCHELS 1945) bis hin zu KATZ-BERNSTEINs (2007) ausdifferenzier- tem „Symbolspiel“ sowie ihrer Arbeit mit dem „Safe Place“, „Übergangsobjekten“ oder „In- trojekten“ (vgl. Tab. 2).

Behavioristische Spracherwerbsmodelle (u.a. SKINNER 1957) beruhen auf der Annahme, der Spracherwerb sei ein Lernprozess basierend auf der Übernahme beobachtbaren korrekten (Sprach)Verhaltens u.a. durch Imitation und Verstärkung.

– *Behavioristische Theorien: Erlernen korrek- ter Standardformen und -muster durch Lern- prozess-Steuerung*

Behavioristische Spracherwerbsmodelle (u.a. SKINNER 1957) beruhen auf der Annahme,

der Spracherwerb sei ein Lernprozess basie- rend auf der Übernahme beobachtbaren kor- rekten (Sprach)Verhaltens u.a. durch Imitation und Verstärkung.

In der sprachpathologischen Rezeption wer- den viele Störungsbilder, ins- besondere die Sprachent- wicklungsstörungen, als Pro- dukt falschen, fehlenden oder fehlgesteuerten Ler- nens angesehen, welches durch Verhaltensmodifika- tion korrigierbar ist. Sprach- didaktik zielt hier auf ein Er- lernen korrekter sprachlicher

Standardformen und -muster durch kontrol- lierbare (Planung) und überprüfbare (Evalu- ation) Lernprozess-Steuerung, wobei Metho- den des „Input-Managements“ wie pattern practice, Nachsprechen und Bilden von Analo- giesätzen (KILENS 1982), Input-Geschichten (PENNER & KÖLLIKER FUNK 1998), aber auch das weit verbreitete Konzept des „Modellie- rens“ (u.a. DANNENBAUER 2003, SIEGMÜL- LER & KAUSCHKE 2006) Anwendung finden.

– *Nativistische Theorien: Aufbau von Regel- wissen durch „Intake“ optimiert dargebotener Trigger*

Nativistische Theorien (u.a. LENNEBERG 1972; CHOMSKY 1965; CLAHSSEN 1990; PINKER 1995) erklä- ren den Spracherwerb mit der primär biogenetischen Fundierung der Sprache in

Reifungsprozessen und angeborenen Spra- cherwerbsmechanismen, die den Aufbau der sprachlichen Kompetenz und ihrer sprachsys- tematischen Inhalte durch den Erwerb von Re- gelwissen lenken (vgl. Tab. 2).

Sprachdidaktisch rezipiert wird sprachliches Lernen dementsprechend als ein „Anstoßen“ des inneren dysfunktionalen Sprach(erwerbs)systems auf den unterschiedlichen linguistischen Kompetenz-Ebenen konzeptualisiert. Kernkonzept ist dabei die „Optimierung des Trigger-Intakes“, damit die dargebotenen sprachlichen Zielstrukturen der Oberflächenebene auch „intake-fähig“ werden und in den Tiefenstrukturen der sprachlichen Kompetenz Lerneffekte bewirken. Ansätze, die dies methodisch umsetzen, sind z.B. mit dem Bezug zur „Inputspezifizierung“ die „Patholinguistische Therapie“ von SIEGMÜLLER & KAUSCHKE (2006) oder mit seiner Fokussierung von „Trigger-Konzentraten“ und „Modalitätenwechsel“ das Modell der „Kontextoptimierung“ von MOTSCH (2006).

– *Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Ansätze: Auslösen der Sprachaneignung in sozialer Tätigkeit*

Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Ansätze (u.a. VYGOTSKIJ 1934, LURIA 1969) begründen den Spracherwerb dialektisch, indem sie Reifung (Nativismus) und Lernen (Behaviorismus), intrapsychische Erfahrung und extrapsychische soziale Tätigkeit als untrennbare entwicklungsconstituierende Einheit begreifen. Zentraler Ansatzpunkt ist, das Psychische des Menschen als historisch und kulturell vermittelt zu betrachten. Sprache ist somit ein soziales Werkzeug, welche in der „Zone der nächsten Entwick-

lung“ aufgrund ihrer Struktur kooperativer Tätigkeit und emotionaler Verbundenheit erworben wird.

Sprachtherapie folgt dementsprechend entwicklungslogisch der ontogenetischen Sprachentwicklung in Richtung der Zone der nächsten Entwicklung, wobei oberstes sprachdidaktisches Prinzip das Auslösen des Aneignungsprozesses im gemeinsamen sozialem Tätigsein

Nativistische Theorien (u.a. LENNEBERG 1972; CHOMSKY 1965; CLAHSEN 1990; PINKER 1995) erklären den Spracherwerb mit der primär biogenetischen Fundierung der Sprache in Reifungsprozessen und angeborenen Spracherwerbsmechanismen, die den Aufbau der sprachlichen Kompetenz und ihrer sprachsystematischen Inhalte durch den Erwerb von Regelwissen lenken (vgl. Tab. 2).

von Lernenden und Lehrenden bei gleichzeitigem emotionalen Eingehen auf das Kind und einer Einflussnahme auf das soziale Milieu ist.

– *Interaktionistische Theorien: Aufbau kommunikativer Kompetenz durch gemeinsames Sprachhandeln*

Interaktionistische Theorien (u.a. BRUNER

Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Ansätze (u.a. VYGOTSKIJ 1934, LURIA 1969) begründen den Spracherwerb dialektisch, indem sie Reifung (Nativismus) und Lernen (Behaviorismus), intrapsychische Erfahrung und extrapsychische soziale Tätigkeit als untrennbare entwicklungsconstituierende Einheit begreifen.

1983, PAPOUŠEK 1994, TOMASELLO 1992) sind im Paradigma der Soziolinguistik bzw. Pragmatik verwurzelt und erklären den Spracherwerb primär durch gemeinsame Handlungs-

muster und geteilte Aufmerksamkeit (joint attention) von Mutter und Kind. Mit ihrer Fokussierung der „Triangulierung“ zwischen den beiden InteraktionspartnerInnen und den

Interaktionistische Theorien (u.a. BRUNER 1983, PAPOUŠEK 1994, TOMASELLO 1992) sind im Paradigma der Soziolinguistik bzw. Pragmatik verwurzelt und erklären den Spracherwerb primär durch gemeinsame Handlungsmuster und geteilte Aufmerksamkeit (joint attention) von Mutter und Kind.

Handlungsgegenständen betonen sie die wichtige sprachkonstitutive Rolle der in reale Handlungen einbezogenen Referenzobjekte (vgl. Tab. 2).

Sprachdidaktisch rezipiert steht dementsprechend der gemeinsame Sprachgebrauch im Zentrum interaktionistisch-handlungsorientierter Ansätze, denn speziell die Spracherwerbsstörungen werden als Folge von gestörten Interaktionsprozessen zwischen Person- und Gegenstandswelt betrachtet. Methodisch werden deshalb die Gestaltung der therapeutischen Beziehung, Scaffolding, Elternarbeit, Gruppen-

Kognitivistische Theorien erklären die Sprachentwicklung in Abhängigkeit von der Kognition und damit von der Intelligenz-Entwicklung des Kindes (vgl. Tab. 2).

konzepte sowie nonverbale Kommunikation und Wahrnehmungsförderung in die sprachdidaktischen Modelle integriert (u.a. KATZBERNSTEIN 2007, ZOLLINGER 2000).

– *Kognitivistische Theorien: Optimierung und Reorganisation der Sprachverarbeitungsprozesse durch kognitive Stimulierung*

Kognitivistische Theorien (u.a. PIAGET 1923, PIAGET & INHELDER 1977) und ihre spezifi-

schen Ausdifferenzierungen für den Erwerb von Syntax, Semantik etc. (u.a. BROWN 1973, BOWERMAN 1977, NELSON 1974) erklären die Sprachentwicklung in Abhängigkeit von

der Kognition und damit von der Intelligenz-Entwicklung des Kindes (vgl. Tab. 2). Sprechen und Denken sind beides aktive Konstruktionsprozesse, die sich über die sensomotorische Auseinandersetzung mit der Objekt-Welt in Stufen vollziehen.

Sprachliche Kompetenz ist abhängig von der kognitiven Kompetenz; sprachliche Kategorienbildung abhängig von allgemeiner Kategorienbildung.

In der sprachdidaktischen Rezeption eröffnet dies speziell für die Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) einen individuums- und kognitionsorientierten Zugang, in dessen Mittelpunkt die Optimierung und Reorganisation der gestörten Sprachverarbeitungsprozesse durch kognitive Stimulierung steht (u.a. SIEGMÜLLER & KAUSCHKE 2006). Methodisch stehen dabei häufig die „Kontrastierung“ (z.B. phonologisch mittels Minimalpaaren) oder „Metasprach-Methoden“ im Mittelpunkt.

2.2.2 Relationale Theorien: Aufbau von Bedeutungen durch intersubjektive Konstruktion

Relationale Spracherwerbstheorien sind eine aktuelle Weiterentwicklung interaktionistischer Theorien, die auf Basis jüngster neurowissenschaftlicher Erkenntnisse die relationalen Emotionen und deren intersubjektive Spiegelung als einen bzw. sogar den wesentlichen Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung des Kindes fokussieren (vgl. u.a. BRÅTEN

1998, GALLESE et al. 2004, STAMENOV & GALLESE 2002, TREVARTHEN 2005). In Einklang mit psycholinguistischen Ansätzen, die dem intentionalen Affektausdruck eine wichtige konstitutive Rolle im Spracherwerb zusprechen (u.a. BLOOM & CAPATIDES 1987, BLOOM 2002) wird sogar die physiologische Verbundenheit kognitiver und emotionaler Entwicklungsprozesse betont – wobei die neuropsychologischen Konzepte auf moderne bildgebende Verfahren gestützt sind (vgl. u.a. DAMASIO 2003, PANKSEPP 2003, CICCHETTI 2002). Durch die hiermit entdeckten kortikalen Spiegelneurone wurde auch auf die Spiegelung von Handlungen als Ursprung der phylo- und ontogenetischen Sprachentwicklung hingewiesen (RIZZOLATTI & ARBIB 1998). Subkortikale Spiegelsysteme wie die Intrinsic Motive Formation (IMF) sind dabei im Sinne einer angeborenen neurobiologischen Bereitschaft für die Fähigkeit von Neugeborenen zuständig, relationale Emotionen mittels eines emotional-motorischen Systems (EMS) zu „spiegeln“ bzw. intentional zu kommunizieren (vgl. u.a. NAGY & MOLNÁR 2004, TREVARTHEN 2001a, LÜDTKE 2006 a/b). Die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Anderen ist dadurch pränatal psychophysiologisch angelegt (vgl. Tab. 2). Die Relationale Didaktik hält es für wichtig, diese neuesten Forschungserkenntnisse sprachdidaktisch zu rezipieren. Damit rücken relational-emotionale Aspekte zur Erklärung von tiefgreifenden Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen, wie z.B. Autismus-Spektrum-Störungen oder eingebettete Sprachentwicklungsstörungen insbesondere

mit traumatisierenden oder deprivierenden Entwicklungsbesonderheiten, in den Mittelpunkt und damit die Überführung idiosynkratischer „unverständlicher“ in konventionelle „kommunizierbare“ Zeichen (u.a. TREVARTHEN et al. 1998; LÜDTKE 2006 a/b, 2010a/b). Methodisch ist ein Primat der Bedeutung und deren intersubjektive Konstruktion Dreh- und Angelpunkt. Unter Umständen bereits auf pränatal-propriozeptive Zeichenentwicklungen zwischen Mutter und ungebore-

Relationale Spracherwerbstheorien sind eine aktuelle Weiterentwicklung interaktionistischer Theorien, die auf Basis jüngster neurowissenschaftlicher Erkenntnisse die relationalen Emotionen und deren intersubjektive Spiegelung als einen bzw. sogar den wesentlichen Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung des Kindes fokussieren.

renem Kind zurückgreifend werden kommunikative Zeichen in sämtlichen Ausdruckskanälen – also stimmlich, mimisch, gestisch, taktil etc. – (re)konstruiert. Eingebettet in vielschichtige emotional bedeutsame Narrative werden zunächst bildhaft-ikonische Zeichen mit hoher emotionaler Markiertheit konstruiert und etabliert, die dann dem Entwicklungsverlauf folgend in emotionsfreie Symbole überführt und auf den laut- und schriftsprachlichen Code fokussiert werden (vgl. FRANK & LÜDTKE 2010).

2.3 Pädagogisch-didaktische Paradigmen und ihre Einflüsse auf sprachspezifische Unterrichtsmodelle

Neben den linguistischen (vgl. 2.1) und den spracherwerbstheoretischen Paradigmen (vgl. 2.2) ist die Allgemeine Pädagogik und Didak-

Spracherwerbtheorien und ihre sprachdidaktische Rezeption				
Spracherwerbtheoretisches Paradigma	Spracherwerb verankert in:	Zeichen theoretisch es Primat	Sprachdidaktik verankert in:	Integration in sprachdidaktische Konzepte und Methoden
~ 1920	MEDIZIN-TIEFENPSYCHOLOGIE	⇒	FREIER AUSDRUCK DURCH KONFLIKTBEARBEITUNG	
Psychoanalytische Theorien	... der Triebbasis, der Ich- bzw. Über-Ich-Entwicklung und deren mütterlicher bzw. väterlicher Regulation innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung	(Konflikt-) INHALT	... der inhaltlichen Bearbeitung der den Psychoneurosen zugrundeliegenden oralen oder analen Konflikte innerhalb einer neurotisch gestörten Eltern-Kind-Beziehung	z.B. psychophysiologische Therapie der Ausdrucksbewegungen: • die „Psychiker“ der Wiener Schule • „Stimme der Krankheit“ • safe place, Übergangsobjekte
~ 1955	BEHAVIORISMUS	⇒	LERNPROZESSSTEUERUNG DURCH INPUTMANAGEMENT	
Behavioristische Lerntheorien	... Lernprozessen, z.B. in der Übernahme korrekten Inputs (sprachliche Formen und Muster) durch Modellvorgabe, Imitation, Verstärkung	äußere FORM	... der Korrektur fehlgesteuerter sprachlicher Lernprozesse durch Techniken der Verhaltensmodifikation zwecks Erlernen korrekter sprachlicher Formen und Muster	z.B. rezeptiv: • Lautkorrektur, Satzmuster (pattern practice), Analogiebildung, Input-Geschichten z.B. dialogisch: • Modellieren, Imitation, korrekatives Feedback, Verstärkung
~ 1965	GENERATIVE LINGUISTIK	⇒	OPTIMIERUNG DES TRIGGER-INTAKES	
Nativistische Theorien	... biogenetischen Reifungsprozessen und angeborenen Spracherwerbsmechanismen	INHALT (Kompetenz)	... Anstoßen des dysfunktionalen Sprach(erwerbs)systems auf den linguistischen Kompetenz-Ebenen durch optimierte Trigger	z.B. Erhöhung der Intake-Fähigkeit u.a. durch: • Inputspezifizierung • „Trigger-Konzentrat“, Modalitätenwechsel
~ 1970	KULTURHISTORISCHE PSYCHOLOGIE	⇒	AUSLÖSEN DER SPRACHANEIGNUNG IN SOZIALER TÄTIGKEIT	
Tätigkeitstheoretischer Ansatz	... der sozialen Tätigkeit als Grundlage der sprachlichen Aneignung	sozialer GEBRAUCH	... Auslösen des sprachlichen Aneignungsprozesses über soziale Tätigkeit, emotionalen Halt und Beeinflussung des Milieus	z.B. entwicklungslogische Gestaltung der „Zone der nächsten Entwicklung“ • Handlungsorientierung
~ 1980	SOZIOLINGUISTIK	⇒	KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ DURCH GEMEINSAMES SPRACHHANDELN	
Interaktionistische Theorien	... geteilter Aufmerksamkeit und gemeinsamen Handlungsmustern von Mutter und Kind	pragmatischer GEBRAUCH	... interaktiv gestaltetes gemeinsames Sprachhandeln (Triangulierung etc.)	z.B. Methoden wie: • Scaffolding • Nonverbale Kommunikation, Wahrnehmungsförderung • Gruppenangebote, Elternarbeit
~ 1975	ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE	⇒	OPTIMIERUNG UND REORGANISATION DURCH KOGNITIVE STIMULIERUNG	
Kognitivistische Theorien	... der Kognition des Individuums, vermittelt über die sensomotorische Auseinandersetzung mit der Objekt-Welt	INHALT (Verarbeitung)	... Initiierung der kognitivsprachlichen Reorganisation durch Bewusstmachung und Reflexion kommunikativ-dysfunktionaler linguistischer Strukturen	z.B. Bewusstmachung und Reflexion: • des Störungsbewusstseins • der linguistischen Zielstrukturen u.a. mittels phonologischer oder morphologischer Kontrastierung und Metasprach-Methoden
~ 2000	DEVELOPMENTAL NEUROPSYCHOLOGY	⇒	BEDEUTUNGSaufbau DURCH intersubjektive KONSTRUKTION	
Relationale Theorien	... der psychobiologischen Mutter-Kind-Dyade und der Spiegelung relationaler Emotionen	intersubjektiv konstruierte BEDEUTUNG	... wechselseitig konstruierten Bedeutungs-Repräsentationen, eingebettet in emotional bedeutsame Narrative	z.B. Überführung idiosynkratischer in konventionelle Zeichen

Tab. 2: Relationale Spracherwerbtheorien als Bezugspunkt der Relationalen Didaktik

tik (vgl. Abb. 1) die dritte und älteste Bezugsdisziplin der Sprachdidaktiktheorie – allerdings nur für ihren schulorientierten Zweig, denn bei der professionellen Organisation sprachlichen Lehrens und Lernens im besonderen Kontext von Schule und Unterricht wird an die Sprachdidaktik die spezifische Zusatzaufgabe der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages gestellt. Zur Lösung dieses Balanceaktes der Vermittlung von einerseits allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen und andererseits sprachspezifischen Lernzielen rezipieren sprach(heil)pädagogische Unterrichtsmodelle die pädagogisch-didaktischen Grundpositionen mit ihren jeweiligen wissenschaftstheoretischen Bezugspunkten und integrieren diese (zuweilen unbewusst) mit passungsfähigen spracherwerbstheoretischen Erklärungsmodellen des natürlichen sprachlichen Lernens und deren implizitem zeichentheoretischen Fokus (vgl. Tab. 3).

2.3.1 Sprachdidaktisch rezipierte pädagogische Paradigmen im historischen Verlauf

– *Kooperation von Phoniatrie und Taubstummepädagogik: Heilende Übungsbehandlung in Kursen und Schulklassen für sprachgebrechliche Kinder*

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden die ersten schulbezogenen sprachdidaktischen Modellbildungen der klassischen Sprachheilpädagogik aus einer pragmatischen Kooperation von Medizin/Phoniatrie und Taubstummepädagogik. Die in dieser Zeit in Deutschland wirkenden „Organiker“ der Berliner Schule – allen voran Albert GUTZMANN (1879) und Söhne – waren zunächst noch stark in einem medizinischen Paradigma ver-

wurzelt. Sie rezipierten z.B. mit ihrer phonetischen Übungsbehandlung des Stotterns oder Stammelns die üblichen medizinverhafteten Trainingsmodelle gestörter Organfunktionen, interpretierten aber im Zuge der Integration dieser Maßnahmen in schulspezifische Kontexte die heilende Übungsbehandlung als umfassende „pädagogische Aufgabe“.

Neben den linguistischen (vgl. 2.1) und den spracherwerbstheoretischen Paradigmen (vgl. 2.2) ist die Allgemeine Pädagogik und Didaktik (vgl. Abb. 1) die dritte und älteste Bezugsdisziplin der Sprachdidaktiktheorie – allerdings nur für ihren schulorientierten Zweig.

– *Kooperation von tiefenpsychologischer Sprach-Medizin und Pädagogik: Ganzheitliche Umerziehung*

Eine ähnliche, von der allgemeinen Pädagogik zunächst recht unabhängige Entwicklung fand zeitgleich in Wien statt, nämlich die Entstehung eines bahnbrechenden schulspezifischen Modells aus der Kooperation von Karl Cornelis ROTHE mit dem Mediziner und psychoanalytisch geprägten Sprachpathologen Emil FRÖSCHELS (u.a. 1913). ROTHE strebte in seiner „Umerziehung“ (1929) an, den „ganzen Menschen“ in seinen psychosozialen Vernetzungen und mit seinen psychologischen (Un)Tiefen zu erfassen, und so gilt sein Ansatz als erster nachhaltiger Versuch, sprachdidaktische Bemühungen genuin sprachpädagogisch zu fassen – ein Modell, das mit tiefenpsychologischen Vorstellungen des Spracherwerbs einhergeht und das in der sprachdidaktischen Arbeit entsprechend am Inhalt arbeitet (vgl. Tab. 3).

– *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Erziehung zur Sprachlichkeit*

Mit der Rezeption der Geisteswissenschaftli-

chen Pädagogik (u.a. BOLLNOW 1959, NOHL 1963) und der Bildungstheoretischen Didaktik (KLAFFKI 1963) nach dem 2. Weltkrieg erreichte die subjektorientierte Wendung vom sprachlichen Symptom auf dessen Träger, von der Übungsbehandlung zur ganzheitlichen Erziehung Ende der 1960er Jahren sowohl in der Schweizer Heilpädagogik als auch in der deutschen Sprachbehindertenpädagogik ihren Höhepunkt.

Auch das Komplexere, das nicht unmittelbar als Symptom Wahrnehmbare in den Unterricht einzubeziehen, wird zu einer pädagogischen Aufgabe, der sich die Ansätze von ORTHMANN (1969) und WESTRICH (1974) verschreiben. Auf Basis einer phänomenologischen Reflexion der Lebenswirklichkeit von Kindern mit Sprachstörungen wird die Persönlichkeitsentwicklung des/der sprachbehinderten Schülers/Schülerin, seine/ihre „Erziehung zur Sprachlichkeit“ oberstes Ziel einer geisteswissenschaftlich orientierten Sprachbehindertenpädagogik. Sie korrespondiert mit einer reifungstheoretisch-organismischen Vorstellung des Spracherwerbs, in dem der/die Pädagoge/Pädagogin sich bemüht, auf Basis eines tragenden ErzieherInnen-SchülerInnen-Verhältnisses die Störungen der Entwicklung durch „ordnendes“ pädagogisches Eingreifen in „rechte Bahnen“ zu lenken.

– *Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft: Lernzielüberprüfbarkeit im Sprachtherapeutischen Unterricht*

In einer pendelartigen Gegenbewegung von der phänomenologischen Einzelerfahrung zu objektivierbaren und messbaren Tatsachen war in den 1970er Jahren die Vorherrschaft des empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses für die Allgemeine Pädagogik und Didaktik prägend. Entsprechend der nun do-

minierenden kritisch-rationalistischen Erkenntnistheorie sollten nur noch die unmittelbar beobachtbaren Tatsachen, die allein zu allgemein gültigen, nachprüfbaren oder widerlegbaren Aussagen führen, die Lehr-Lern-Praxis bestimmen (vgl. ROTH 1957).

In der Sprachheilpädagogik zeigte sich dieser Wandel besonders in Anknüpfungen an das Didaktik-Modell der „Berliner Schule“ (HEIMANN, OTTO, SCHULZ 1965) und dem Bestreben, mittels genauer Analyse der sachlichen und anthropogenen Voraussetzungen den sprachlichen Lernprozess optimal steuern zu können – ein Konzept, das mit behavioristisch-lerntheoretischen Spracherwerbsmodellen und der Überprüfbarkeit von sprachlich-formalen Lernzielen korreliert. Das bis heute maßgebliche Konzept des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“ (BRAUN 1980) ist beispielsweise in seinen Ursprüngen explizit lerntheoretisch begründet (vgl. Tab. 3).

– *Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Pädagogik: Pädagogik der Sprachbehinderten zwischen Rehabilitation und Emanzipation*

Ab den 1970er Jahren gewann das materialistische Paradigma, dessen Ursprünge im kulturhistorisch-tätigkeitstheoretischen Ansatz (VYGOTSKIJ 1934, LEONT'EV 1971) zu finden sind, erheblichen Einfluss in den gesellschaftskritischen Reformansätzen der Allgemeinen Pädagogik (z.B. FREINET 1973) und Didaktik („Handlungsorientierter Unterricht“, GUDJONS 1986).

Das zugehörige tätigkeitstheoretische Spracherwerbsmodell wurde durch HOMBURGS (1978) Monographie „Die Pädagogik der Sprachbehinderten“ in die Sprachheilpädagogik der BRD eingebracht. In der DDR definierten etwa zeitgleich BECKER & AUTORENKOLLEKTIV (1983) die Bildung und Erziehung

Sprachgeschädigter als „Rehabilitationspädagogik“, wobei die explizite Einbeziehung gesellschaftlicher Verhältnisse in tätigkeitstheoretische sprachdidaktische Konzeptionen als verbindendes Element beider Strömungen angesehen werden kann – wenn auch mit unterschiedlichen Implikationen.

– *Kritische Erziehungswissenschaft: Sprachtherapeutischer Unterricht als handlungsorientierter Unterricht*

Parallel dazu etablierte sich Ende der 1960er Jahre die Kritische Theorie der „Frankfurter Schule“ (u.a. ADORNO 1967), deren zentrales Anliegen die kritische Aufdeckung repressiver gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse war. Diese Prämissen aufgreifend entstand in der Allgemeinen Pädagogik die Strömung der Kritischen Erziehungswissenschaft (u.a. KLAFKI 1976), deren übergeordnetes Ziel die Bildung mündiger und kritischer Subjekte zwecks Umgestaltung der Gesellschaft nach emanzipatorischen Gesichtspunkten war (vgl. Tab. 3).

Ganz im Gegensatz zur Durchsetzungskraft der allgemeinen Kritisch-konstruktiven Didaktik (KLAFKI 1980) hat sich deren „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ kaum explizit in der Sprachheilpädagogik niedergeschlagen. Die praxisnähere (apolitische) Rezeption z.B. der Kommunikativen Didaktik (SCHÄFER & SCHALLER 1971) intendierte jedoch, dem Sprachheil-Unterricht eine kommunikations- und handlungstheoretische Basis zu geben (HORSCH & WERNER 1982). Sie verwies damit auf eine Abkehr von der „Subjektzentrierung“ zum kommunikativ handelnden, gesellschaftlich eingebundenen Menschen hin – und damit auf die Notwendigkeit eines interaktionistischen Verständnis von sprachlichen Erwerbsprozessen (z. B. durch das Einbeziehen von Rollenspielen).

– *Kooperative Pädagogik: Handlungsorientierung im Zentrum der Kooperativen Sprachdidaktik*

In der Epoche des pragmatischen Paradigmas gab es noch ein weiteres Primat der Handlungsorientierung – theoretisch aber völlig anderen Ursprungs. Mitte der 1980er Jahre entwickelte sich die „Kooperative Pädagogik“ (JETTER 1985). Die Kategorie der „Handlung“ als Idee der gemeinsamen, kooperativen Zusammenarbeit war hier die zentrale Bezugsgröße pädagogisch-didaktischer Planung und Reflexion, theoretisch fundiert im Genetischen Strukturalismus PIAGETS (1923).

WELLINGS Ansatz der „Kooperativen Sprachdidaktik“ (2004) spezifizierte diese Konzeption durch eine Ausarbeitung der spezifisch sprachlichen Dimension des Handlungsbegriffs. Dementsprechend steht hier die kooperative sprachliche Handlungsfähigkeit der Schüler im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung, die zudem im Zusammenhang mit deren biografischen Erfahrungen aufzuschlüsseln ist. In Abgrenzung vom administrativ zugeschriebenen Förderbedarf rückt als Konsequenz das Förderbedürfnis in den Vordergrund.

2.3.2 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Emotionale Regulation in der Relationalen Didaktik

Um die Jahrtausendwende im Zeitalter der Postmoderne begann sich in der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik das konstruktivistische Paradigma (REICH 2000, 2002) zu etablieren (vgl. Tab. 3). Zentraler Gedanke ist, dass Wissen selbstorganisiert, sozial situiert und emergent ist und Wissenserwerb deshalb nicht wie in klassischen Lehr-Lern-Modellen determiniert und gesteuert, sondern nur in seinem sozialen Ausgehandelt-Werden durch Lernimpulse angestoßen, initiiert werden kann. Da

sich Lernen nicht auf die Reproduktion vorhandener Wissensbestände reduzieren lässt, sondern im Wechselspiel zwischen innerer Konstruktion und Instruktion durch die Umwelt geschieht, vollzieht sich auch ein paradigmatischer Wechsel von den klassischen Inhalts- zu den postmodernen „Beziehungsdidaktiken“.

Entsprechend ihrer konstruktivistischen Basis geht die Relationale Didaktik (u.a. LÜDTKE 2004, 2006 a/b, 2010b) grundsätzlich davon aus, dass „Komplexität“ nicht nur ein, sondern das Kennzeichen sprachdidaktischer Realität ist. Sie folgt dabei REICH (2000, 2002), der Didaktik nicht als mechanistisch zu erlernende Lehre, Technik, Rezeptur oder homogenen Theorieverbund, sondern als ein äußerst anspruchsvolles Fach der „Komplexitätssteigerung“ definiert, in dem unzählige BeobachterInnen sich über unzählige Beobachtungs-, Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten verständigen müssen.

In der Sprach-Pädagogik und -Therapie wird dieser aktuelle Ansatz durch BAHR (2003) und LÜDTKE (2004, 2006a, 2010) rezipiert und sprachspezifisch adaptiert. Ausgehend von einem Verständnis der kindlichen Sprachentwicklung als „koevolutiv-selbstorganisiertem Konstruktionsprozess“ (LÜDTKE & BAHR 2002a, 138) erweitert BAHR (2003) den Ansatz des klassischen „sprachtherapeutischen Unterrichts“ um konstruktivistische Ideen, indem er sprachliches Lernen als aktiven Aneignungsprozess der Lernenden näher bestimmt und darüber hinaus die Lehrpersonen als zentrale Bestimmungsgröße herausstellt. In der „Relationalen Didaktik“ (LÜDTKE 2004) werden diese Impulse vertieft, indem die Grundgedanken der Konstruktivistischen Pädagogik und Didak-

tik mit einer intersubjektiv-relationalen Sprachtheorie und Spracherwerbtheorie verknüpft werden (vgl. 2.1 und 2.2), welche auf Grundlage jüngster entwicklungsneuropsychologischer Erkenntnisse speziell die Bedeutung der Emotionen für die gemeinsame Konstruktion sprachlicher Repräsentationen betont.

3 Das Planungs- und Reflexionsmodell der Relationalen Didaktik

Entsprechend ihrer konstruktivistischen Basis geht die Relationale Didaktik (u.a. LÜDTKE 2004, 2006 a/b, 2010b) grundsätzlich davon aus, dass „Komplexität“ nicht nur ein, sondern das Kennzeichen sprachdidaktischer Realität ist. Sie folgt dabei REICH (2000, 2002), der Didaktik nicht als mechanistisch zu erlernende

Lehre, Technik, Rezeptur oder homogenen Theorieverbund, sondern als ein äußerst anspruchsvolles Fach der „Komplexitätssteigerung“ definiert, in dem unzählige BeobachterInnen sich über unzählige Beobachtungs-, Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten verständigen müssen.

Das nachfolgend skizzierte Planungs- und Reflexionsmodell der Relationalen Didaktik versucht eine konzeptuelle Annäherung an die Herausforderungen dieser komplexen sprachdidaktischen Realität, indem es auf drei Komplexitätsstufen Triangulierungsaufgaben der/die PädagogIn/TherapeutIn beschreibt. Dies sind mit ansteigendem Anforderungsniveau:

1. Triangulierung von sprachdidaktischem „Fachwissen“,

Grundpositionen der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik und ihre Einflüsse auf sprach(heil)pädagogische und sprachdidaktische Unterrichtsmodelle					
Wissenschaftstheoretische Bezugspunkte	Pädagogische Positionen	Didaktische Modelle	Sprach(heil)pädagogische und sprachdidaktische Unterrichtsmodelle	implizite Spracherwerbstheorien	Zeichentheoretischer Fokus
~ 1880		[Kooperation MEDIZIN/PHONIATRIE und TAUBSTUMMENPÄDAGOGIK] →		Übungsbehandlung → MEDIZIN	
Cartesianischer Rationalismus	<ul style="list-style-type: none"> [Phoniatische Ansätze] Taubstummepädagogik 	<ul style="list-style-type: none"> Heilende Übungsbehandlung als pädagogische Aufgabe 	<ul style="list-style-type: none"> physiologisch-phonetische Übungsbehandlung der Berliner Schule 	(Nativistische) Reifungstheorien und Lerntheorien	FORM
	<ul style="list-style-type: none"> [Tiefenpsychologie] 	<ul style="list-style-type: none"> [Umstrukturierung des psychophysischen Gesamtgeschehens] 	→ Umerziehung	<ul style="list-style-type: none"> ganzheitliche Umerziehung der Wiener Schule 	Psychoanalytische Theorien
~ 1960		HERMENEUTISCHES PARADIGMA →		Persönlichkeitsentwicklung → GENERATIVE LINGUISTIK	
Hermeneutik Phänomenologie	<ul style="list-style-type: none"> Geisteswissenschaftliche Pädagogik 	<ul style="list-style-type: none"> Bildungstheoretische Didaktik 	<ul style="list-style-type: none"> [Schweizer Heilpädagogik] Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik Erziehung zur Sprachlichkeit 	(Nativistische) Reifungstheorien	INHALT (von der Anlage zur Kompetenz)
~ 1965		ANALYTISCHES PARADIGMA →		Lernzielüberprüfbarkeit → BEHAVIORISMUS	
Kritischer Rationalismus	<ul style="list-style-type: none"> Kritisch-rationale (empirische) Erziehungswissenschaft 	<ul style="list-style-type: none"> Lerntheoretische Didaktik [Berliner Schule] Lernzielorientierte Didaktik Kybernetische Didaktik 	<ul style="list-style-type: none"> Therapieimmanenz des Unterrichts Pädotherapeutischer Unterricht Lernprozessorientierung Sprachtherapeutischer Unterricht 	Behavioristische Lerntheorien	überprüfbare äußere FORM
~ 1970		MATERIALISTISCHES PARADIGMA →		Rehabilitation und Emanzipation → TÄTIGKEITSTHEORIE	
Dialektischer Materialismus	<ul style="list-style-type: none"> Marxistische Pädagogik Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Pädagogik Reformpädagogik 	<ul style="list-style-type: none"> Ansätze dialektischer Unterrichtstheorie Handlungsorientierter Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> Rehabilitationspädagogik: sozialistische Bildung und Erziehung Handlungsorientierte Didaktik Rehabilitative Sprach-erziehung 	Kulturhistorische Tätigkeits-theorien	sozialer GEBRAUCH
~ 1975		PRAGMATISCHES PARADIGMA →		Handlungsorientierung → SOZIOLINGUISTIK	
Kritische Theorie	<ul style="list-style-type: none"> Kritische Erziehungswissenschaft 	<ul style="list-style-type: none"> Kritisch-konstruktive Didaktik Kommunikative Didaktik 	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikationstheoretische Orientierungen 	Interaktionistische Theorien	pragmatischer GEBRAUCH
Genetischer Strukturalismus	<ul style="list-style-type: none"> Kooperative Pädagogik 	<ul style="list-style-type: none"> Kooperative Didaktik 	<ul style="list-style-type: none"> Kooperative Sprachdidaktik 	KOGNITIVISMUS	
				Kognitivistische Theorien	kognitiver INHALT
~ 2000		KONSTRUKTIVISTISCHES PARADIGMA →		Emotionale Regulation → NEUROPSYCHOLOGIE	
Systemtheorie/ Konstruktivismus	<ul style="list-style-type: none"> Systemisch-konstruktivistische Pädagogik 	<ul style="list-style-type: none"> Konstruktivistische Didaktik 	<ul style="list-style-type: none"> Konstruktivistische Didaktik Relationale Didaktik 	Relationale Theorien	Intersubjektiv konstruierte BEDEUTUNG

Tab. 3: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik als Bezugspunkt der Relationalen Didaktik

2. Triangulierung von sprachdidaktischen „Handlungskompetenzen“ und
3. Triangulierung von sprachdidaktischer „Prozessregulation“.

3.1 Das sprachdidaktische Dreieck

Basis des Planungs- und Reflexionsmodells der Relationalen Didaktik ist zunächst das „sprachdidaktische Dreieck“ als Sonderform des allgemeinen didaktischen Dreiecks. Vor dem Hintergrund des Überschneidungsbereiches der drei maßgeblichen Bezugswissenschaften (vgl. Abb. 1) ist es eine Metapher für den sprachdidaktischen Raum, in dem sprachliches Lehren und Lernen professionell organisiert wird (vgl. Definition, 1). Dieser Raum konstituiert sich aus einem dynamischen und komplexen Zusammenspiel folgender drei Konstituenten (vgl. Abb. 2):

1. dem Komplex „Sprache“ (im Sinne unterschiedlichster sprachlicher Lerninhalte),
2. dem Komplex „lernende Person“ (über die gesamte Lebensspanne) und dem Komplex „lehrende Person“ (mit verschiedener
3. Professionszugehörigkeit).

3.2 Komplexe sprachdidaktische Triangulation

Unter „Triangulierung“ versteht man das Herstellen einer Beziehung zwischen drei beteiligten Elementen („dreieckig machen“, von lat. *triangulum*, „Dreieck“).

Innerhalb der Sprachdidaktik ist Triangulierung das In-Beziehung-Treten der drei Konstituenten des sprachdidaktischen Dreiecks („Sprache“, „lernende Person“ und „lehrende Person“), wobei die Besonderheit ist, dass dem/der Lehrenden, z.B. der/des Pädagogen oder Therapeuten, die Aufgabe der Herstellung, Gestaltung, Evaluation und Veränderung der stagnierenden oder fluktuierenden, funktiona-

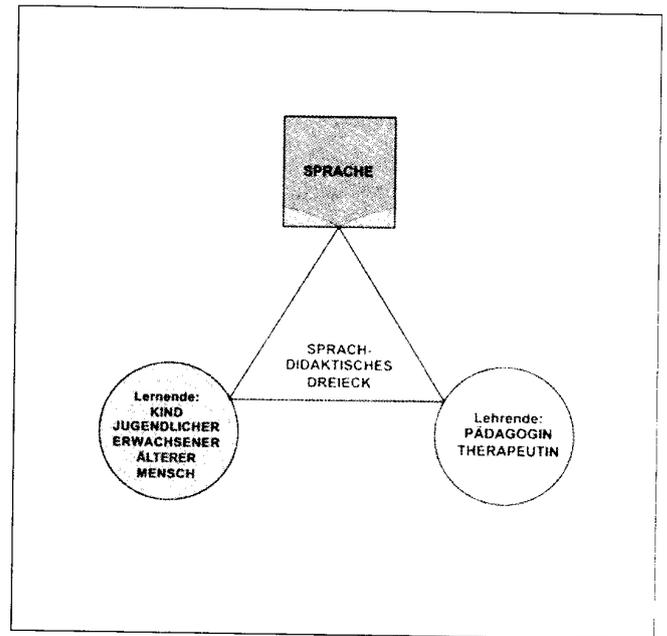


Abb. 2: Das sprachdidaktische Dreieck und seine drei Konstituenten an der Schnittstelle der maßgeblichen Bezugswissenschaften

len oder dysfunktionalen Beziehungsstrukturen innerhalb dieses Dreiecks zukommt – und zwar unter besonderer Berücksichtigung und Beteiligung der intersubjektiven, relationalen emotionalen Dimension.

Die dabei anfallenden Triangulierungsaufgaben der/des Pädagogen/Therapeuten können auf den drei bereits erwähnten, ansteigenden Komplexitätsstufen analysiert werden.

3.2.1 Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 1: Primäre Triangulierung von Sach-, Subjekt- und Beziehungs-bezogenem Fachwissen

Auf dem niedrigsten Anforderungsniveau, der 1. sprachdidaktischen Komplexitätsstufe, hat der/die Pädagogin/Therapeutin die Aufgabe, das auf je 1 Konstituente des sprachdidaktischen Dreiecks bezogene sprachdidaktische Fachwissen der Bezugswissenschaften bei ihrer Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses zu triangulieren – und zwar unter Berücksichtigung der neuesten Forschungsergebnisse

zur möglichen Beteiligung emotionaler Komponenten (vgl. Abb. 3a):

1. zum Komplex „Sprache“: ihr linguistisch-semiotisches Fachwissen über den sprachlichen Lerngegenstand (vgl. 2.1) speziell zur intersubjektiven Konstruktion sprachlicher Bedeutungen (2.1.2),
2. zum Komplex „lernende Person“: ihr sprach(erwerbs)theoretisches Fachwissen über individuelle sprachliche Lernprozesse (vgl. 2.2) speziell zur intersubjektiven Spiegelung relationaler Emotionen als wesentlicher Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung und des sprachlichen Lernens (2.2.2), und
3. zum Komplex „lehrende Person“: ihr pädagogisch-didaktisches Fachwissen über die Gestaltung des interpersonalen Lehr-Lern-Kontextes (vgl. 2.3) speziell zur emotionalen Regulation als Basis einer selbstorganisiert-koevolutiven Beziehungsdidaktik (2.3.2).

Resultat dieser Triangulation ist eine dreifache relationale sprachdidaktische Fokussierung, die von der/die PädagogIn/TherapeutIn stets simultan zu leisten ist (vgl. Abb. 3a):

- die „Sachorientierung“ am sprachlichen Lerngegenstand und dessen intersubjektiver Konstruiertheit,
- die „Subjektzentrierung“ auf die lernende Person und ihre Einbettung in emotional gefärbte Lernkontexte, und

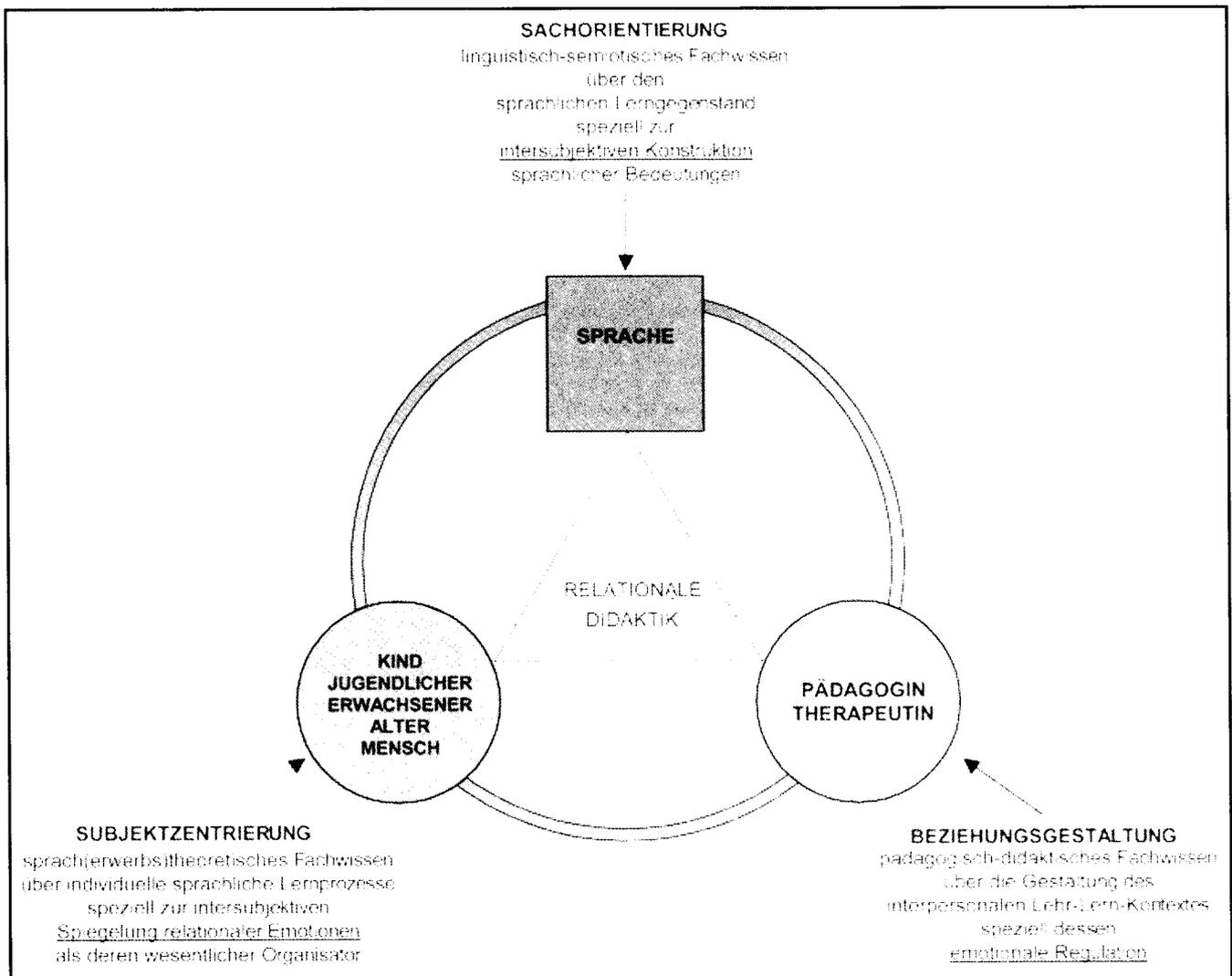


Abb. 3a: Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 1: Primäre Triangulierung von Sach-, Subjekt- und Beziehungs-bezogenem Fachwissen unter besonderer Berücksichtigung der intersubjektiven, relationalen Dimension

die „Beziehungsgestaltung“ zwischen den Beteiligten durch die lehrende Person und ihre Fähigkeit zur zwischenmenschlichen emotionalen Regulation.

rung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses zu triangulieren (vgl. Abb. 3b):

Mit ihrer relationalen sprachdidaktischen

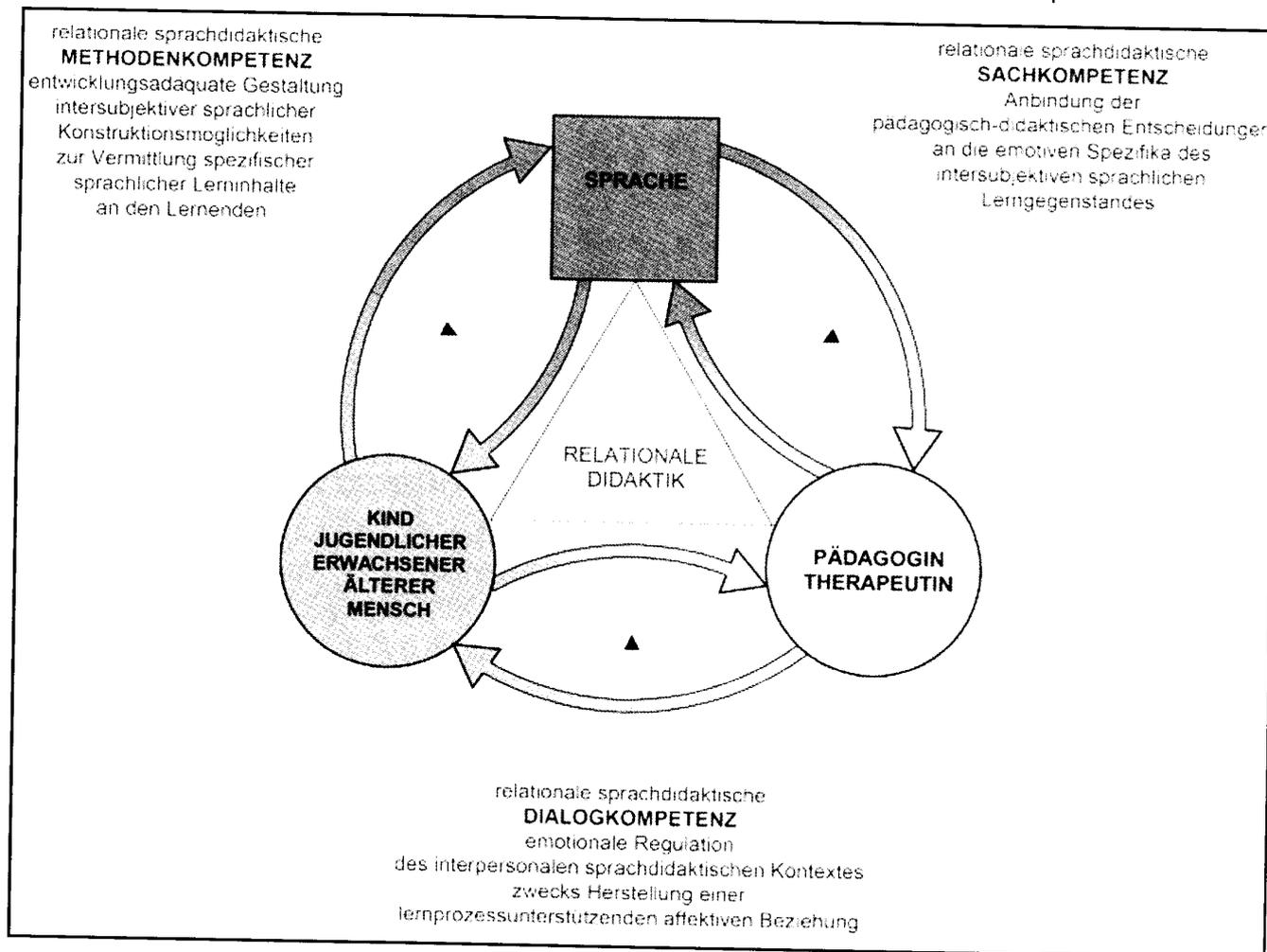


Abb. 3b: Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 2: Sekundäre Triangulierung von Sach-, Methoden- und Dialogkompetenz unter besonderer Berücksichtigung der intersubjektiven, relationalen Dimension

3.2.2 Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 2: Sekundäre Triangulierung von Sach-, Methoden- und Dialogkompetenz

Auf einem bereits etwas anspruchsvolleren Anforderungsniveau, der 2. sprachdidaktischen Komplexitätsstufe, hat der/die PädagogIn/TherapeutIn aufbauend auf ihrem/seinem Fachwissen (Komplexitätsstufe 1) die Aufgabe, ihre/seine auf das Zusammenspiel von je 2 Konstituenten des Dreiecks bezogenen relationalen sprachdidaktischen Handlungskompetenzen hinsichtlich ihrer Planung, Durchfüh-

„Sachkompetenz“ muss er/sie ihre pädagogisch-didaktischen Entscheidungen an die emotiven linguistischen Spezifika des intersubjektiven sprachlichen Lerngegenstandes anbinden.

Mit ihrer/seiner relationalen sprachdidaktischen „Methodenkompetenz“ muss er/sie durch eine entwicklungsadäquate Gestaltung der intersubjektiven sprachlichen Konstruktionsmöglichkeiten die spezifischen sprachlichen Lerninhalte an den Lernenden vermitteln. Und mit ihrer/seiner relationalen sprachdidak-

tischen „Dialogkompetenz“ muss er/sie den interpersonalen sprachdidaktischen Kontext emotional regulieren, um eine lernprozessunterstützende affektive Beziehung zum Lernenden herzustellen.

3.2.3 Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 3: Tertiäre Triangulierung von gegenstandsspezifischen, methodischen und dialogischen Entfaltungsprozessen

Auf dem höchsten Anforderungsniveau, der 3. sprachdidaktischen Komplexitätsstufe, hat

der/die PädagogIn/TherapeutIn aufbauend auf ihrem/seinem Fachwissen (Komplexitätsstufe 1) und ihren Handlungskompetenzen (Komplexitätsstufe 2) die Aufgabe, ihre auf den Synergieeffekten zwischen je 3 Konstituenten des Dreiecks aufbauenden Fähigkeiten zur relationalen sprachdidaktischen Prozessregulation hinsichtlich ihrer/seiner Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses zu triangulieren (vgl. Abb. 3c):

Das linguistisch-semiotische Fachwissen und

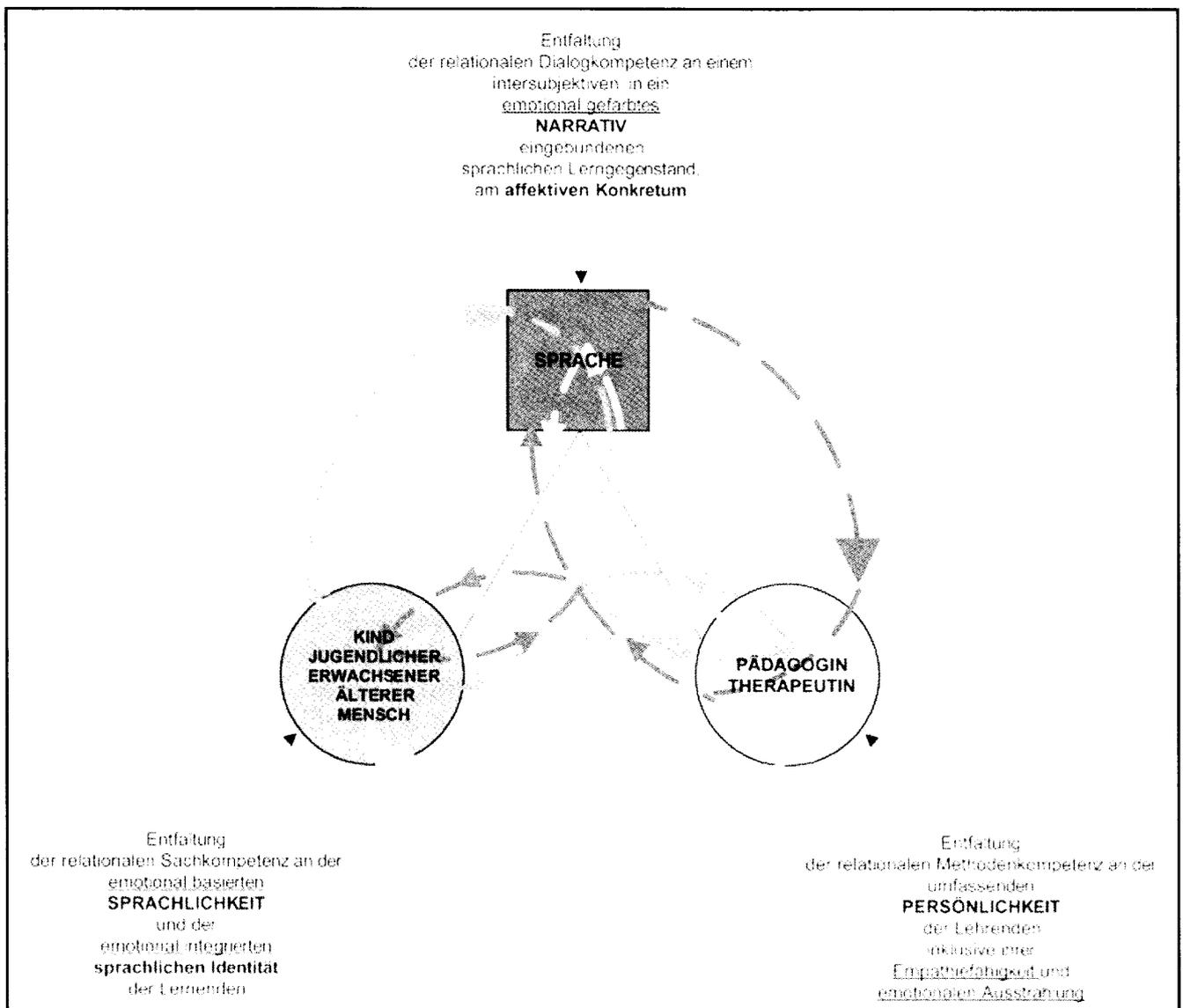


Abb. 3c: Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 3: Tertiäre Triangulierung von gegenstandsspezifischen, methodischen und dialogischen Entfaltungsprozessen unter besonderer Berücksichtigung der intersubjektiven, relationalen Dimension

die relationale sprachdidaktische Sachkompetenz der/die PädagogIn/TherapeutIn entfalten sich letztlich an der emotional basierten „Sprachlichkeit“ der Lernenden und ihrer emotional integrierten „sprachlichen Identität“.

Wie in allen Bereichen stellt sich auch in der Sprachdidaktik die Frage nach einem möglichen Erkennen und damit Durchdringen, Verstehen und möglichem Verbessern sprach(heil)pädagogischer Realität.

Das spracherwerbstheoretische Fachwissen und die relationale sprachdidaktische Methodenkompetenz entfaltet sich letztlich an der umfassenden „Persönlichkeit“ der Lehrenden inklusive ihrer Empathiefähigkeit und emotionalen Ausstrahlung.

Und das pädagogisch-didaktische Fachwissen und die relationale sprachdidaktische Dialogkompetenz entfalten sich letztlich an einem intersubjektiven, in ein emotional gefärbtes „Narrativ“ eingebundenen sprachlichen Lerngegenstand, d.h. am „affektiven Konkretum“ und nicht am Abstraktum.

4 Zusammenfassung: Relationale Didaktik als Annäherung an sprachdidaktische Realität

Wie in allen Bereichen stellt sich auch in der Sprachdidaktik die Frage nach einem möglichen Erkennen und damit Durchdringen, Verstehen und möglichem Verbessern sprach(heil)pädagogischer Realität. Wie uns die Erkenntnistheorie gelehrt hat, werden Zeitgeist-abhängig unterschiedliche Möglichkeiten angenommen, die „Wirklichkeit“ eins-zu-eins abzubilden, durch Introspektion ihres Wesens

offenbar zu werden, sie durch logisches Schließen herzuleiten, sie rational und objektiv zu erfassen oder sie vielleicht nur zu konstruieren – doch die Vermutung liegt nahe, dass all unsere Erkennens-Versuche lediglich Annäherung bleiben.

Eine Annäherung an sprachdidaktische Realität – mehr kann und soll auch das Modell der „Relationalen Didaktik“ nicht sein. Doch sie möchte mit dem vor historischen Hintergrund darge-

legten Reflexionsangebot helfen, neueste linguistische, spracherwerbstheoretische und pädagogische Erkenntnisse zur bedeutsamen Beteiligung der relationalen Emotionen in ein didaktisches Modell zu integrieren, um durch diese veränderte Fokussierung unseres sprachdidaktischen Blickes einmal anders und neu auf unsere individuelle sprachdidaktische Praxis schauen zu können und mögliche Verbesserungsmöglichkeiten erkennen und realisieren zu können.

Literatur

- ADORNO, T. W. (1967): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- BAHR, R. (2003): Qualitätsmerkmale sprachtherapeutischen Unterrichts. In: HÜBNER, K. & RÖHNER-MÜNCH, K. (Hrsg.): Einblicke in die Sprachheilpädagogik (13-30). Aachen: Shaker.
- BAHR, R. & NONDORF, H. (1991): Grundlagen und Beispiele komplexer Sprachentwicklungsförderung in Sprach-Handlungs-Spielräumen. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4: Störungen der Grammatik (144-166). Berlin: Marhold.
- BECKER, K.-P., BECKER, R. & AUTORENKOLLEKTIV (1983): Rehabilitative Spracherziehung. Berlin: Volk und Gesundheit.
- BLOOM, L. (2002): The transition from infancy to

- language. Acquiring the power of expression. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOM, L., CAPATIDES, J. (1987): Expression of affect and the emergence of language. *Child Development* 58, 6, 1513-1522.
- BOLLNOW, O. F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik – Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- BOWERMAN, M. (1977): The acquisition of word meaning: An investigation of some current concepts. In: JOHNSON-LAIRD, P. N. & WASON, P. C. (Eds.): *Thinking: Readings in Cognitive Science* (239-253). Cambridge: Cambridge University Press.
- BRÅTEN, S. (2002): Altercentric perception by infants and adults in dialogue: Ego's virtual participation in alter's complementary act. In: STAMENOV, M., GALLESE, V. (Eds.): *Mirror neurons and the evolution of brain and language* (273-294). Amsterdam: Benjamins.
- BRAUN, O. (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 25, 4, 135-142.
- BROWN, R. (1973): *A first Language: The early stages*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton. – Dt. (1993): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- CICCHETTI, D. (2002): The impact of social experience on neurobiological systems: Illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development* 17, 1407-1428.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (MA): MIT. – Dt. (1972): *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- CLAHSEN, H. (1990): Die Untersuchung des Spracherwerbs in der generativen Grammatik. Eine Bemerkung zum Verhältnis von Sprachtheorie und Psycholinguistik. *Der Deutschunterricht*, 42, 5, 8-18.
- DAMASIO, A. (2003): *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. New York: Minerva.
- Dt. (2005): *Der Spinoza-Effekt: Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. Berlin: List.
- DANNENBAUER, F. M. (2003): Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie: Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation* (159-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- DANNENBAUER, F. M. & KOTTEN-SEDERQVIST, A. (1990): Sebastian lernt Subj+Mod+XY+V(inf): Bericht von einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem dysgrammatisch sprechenden Kind. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 59,1, 27-45.
- DENHARDT, R. (1890): *Das Stottern. Eine Psychose*. Leipzig: Verlag von Ernst Keil's Nachfolger.
- FAUCONNIER, G. & TURNER, M. (2002): *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- FRANK, B. & LÜDTKE, U. (2010): Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Dialogaufbau. In: BRAUN, O. & LÜDTKE, U. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer. (im Druck)
- FREINET, C. (1973): *La Méthode Naturelle I. L'Apprentissage de la Langue*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- FREUD, S. (1995 [i.O. 1923]): Analyse der Phobie eines 5jährigen Knaben. Frankfurt a.M.: Fischer.
- FRÖSCHELS, E. (1913): *Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie) für Ärzte, Pädagogen und Studierende*. Wien: Deuticke.
- FROESCHELS, E. (1945): About the name and some pathologic functions of the „unconscious“, *Journal of Clinical Psychotherapy* 7, 2, 273-279.
- FÜHRING, M., LETTMEYER, O., ELSTNER, W. & LANG, H. (1951, 1976): *Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- GALLESE, V., KEYSERS, C. & RIZZOLATTI, G. (2004): A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences* 8, 9, 396-403.
- GLÜCK, C. (1998): *Kindliche Wortfindungsstörungen*. Frankfurt a.M.: Lang.

- GUDJONS, H. (1986): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GUTZMANN, A. (1879): Das Stottern und seine gründliche Beseitigung durch ein methodisch geordnetes und praktisch erprobtes Verfahren. Berlin: Elwin Staude.
- HEIMANN, P., OTTO, G. & SCHULZ, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- HOMBURG, G. (1978): Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Heidelberg: Schindele.
- HORSCH, U. & WERNER, L. (1982): Kommunikationstheoretische Überlegungen zur Therapieimmanenz bei sprachbehinderten Schülern. Die Sprachheilarbeit 27, 3, 138-148.
- JETTER, K. (1985): Was ist Kooperative Pädagogik? Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 8, 1, 2-13.
- KATZ-BERNSTEIN, N. (?2007): Selektiver Mutismus bei Kindern: Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. München: Reinhardt.
http://www.narr.de/pcgi/a.cgi?ausgabe=index&T=1173638244%7bhaupt_narr=http://www.narr.de/pcgi/a.cgi?T=1173643846&ID=0169x3643846x7928x-215&aref=2584&ausgabe=detailamp;&alayout=319%7d
- KAUSCHKE, C. (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons – Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.
- KILENS, K. (1982): Die Behandlung von Sprachentwicklungsstörungen. In: KNURA, G. & NEUMANN, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten (174-208). Berlin: Marhold.
- KLAFKI, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KLAFKI, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- KLAFKI, W. (1980): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Westermanns Pädagogische Beiträge 32, 1, 32-37.
- KLEIN, M. (1962): Das Seelenleben des Kleinkindes. Stuttgart: Klett.
- KRISTEVA, J. (1998): The subject in process. In: FFRENCH, P. & LACK, R.-F. (Eds.): The Tel Quel Reader (133-178). London: Routledge.
- KRISTEVA, J. (2002): Revolution in poetic language. In: OLIVER, K. (Ed.): The portable Kristeva. European perspectives: A series in social thought & cultural criticism (27-92). New York: Columbia University Press. – DT: (2008): Die Revolution der poetischen Sprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1999): Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books.
- LENNEBERG, E. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LEONT'EV, A. N. (1971): Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- LEVELT, W. J. M. (1989): Speaking: From intention to articulation. Cambridge (MA): MIT.
- LÜDTKE, U. (2004): Emotionen im Unterricht – Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht (106-126). Stuttgart: Kohlhammer.
- LÜDTKE, U. (2006a): Sprache und Emotion. Linguistische, neurowissenschaftliche und didaktische Relationen. Die Sprachheilarbeit 51, 60-75.
- LÜDTKE, U. (2006b): Intersubjektivität und Inter textualität: Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen sprachlicher und emotionaler Entwicklung. Sonderpädagogische Förderung 51, 3, 11-23.
- LÜDTKE, U. (2010a): Sprachdidaktiktheorie. In: BRAUN, O. & LÜDTKE, U. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer. (im Druck)
- LÜDTKE, U. (2010b): The semiolinguistic impact of relational emotions: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: FOOLEN, A., LÜDTKE, U., RACINE, T. & ZLATEV, J. (Eds.): Moving Ourselves: Bodily (e) motion in the making of consciousness, intersubjectivity and language. ELLIS, R. & NEWTON, N. (Eds.) Consciousness and Emotion Book Series. Amsterdam: John Benjamins. (in press)
- LÜDTKE, U. & BAHR, R. (2002): Verstehende Diag-

- nostik individueller Sprachentwicklungsprozesse: Außensichten und Innensichten. In: GROHN-FELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation (129-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- LURIA, A. R. 1969: Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung der psychischen Prozesse. In: HIEBSCH, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie (465-530). Stuttgart: Klett.
- MOTSCH, H.-J. (2006): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt.
- NAGY, E. & MOLNÁR, P. (2004): Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation. *Infant Behaviour and Development* 27, 54-63.
- NELSON, K. (1974): Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review* 81, 4, 267-284.
- NOHL, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- ORTHMANN, W. (1969): Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin: Marhold.
- PANKSEPP J. (2003): At the interface between the affective, behavioral and cognitive neurosciences. Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition* 52, 1, June, 4-14.
- PANKSEPP J. (2007): Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 16, 2, 57-66.
- PAPOUŠEK, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- PENNER, Z. & KÖLLIKER-FUNK, M. (1998): Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen: Ein Arbeitsbuch. Luzern: Edition SZH/SPC.
- PIAGET, J. (1972 [i.O. 1923]): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt a.M.: Fischer.
- PINKER, S. (1995): The language instinct. The new science of language and mind. London: Penguin. – Dt. (1996): Wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler.
- REICH, K. (32000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- REICH, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- RIZZOLATTI, G. & ARBIB, M. (1998): Language within our grasp. *Trends in Neurosciences* 21, 188-194.
- ROTH, H. (1957): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel.
- ROTHER, K. C. (1929): Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwererziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher. Halle a.S.: Marhold.
- SAUSSURE, F. de (1916): Cours de linguistique générale. Paris. – Dt. (1931): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.
- SCHÄFER, K.-H. & SCHALLER, K. (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SCHOLZ, H.-J. (1969): Zur Phonologie gestammelter Sprache. *Die Sprachheilarbeit* 14, 4-11.
- SCHORE, A. N. (2003): Affect regulation and the repair of the Self. New York: Norton.
- SCHWARZ, M. (32008): Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen: Francke.
- SEEMANN, M. (1974): Sprachstörungen bei Kindern. Berlin: Volk und Gesundheit.
- SIEGMÜLLER, J. & KAUSCHKE, C. (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. Elsevier: Urban & Fischer.
- SKINNER, B. F. (1957): Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- STAMENOV, M. & GALLESE, V. (Eds.) (2002): Mirror neurons and the evolution of brain and language. Amsterdam: Benjamins.
- TOMASELLO, M. (1992): The social bases of language acquisition. *Social Development* 1, 1, 67-87.
- TREVARTHEN, C. (2001a): The neurobiology of early communication: Intersubjective regulations in human brain development. In: KALVERBOER, A. F. & GRAMSBERGEN, A. (Eds.): Handbook on brain and behavior in human development (841-882). Dordrecht: Kluwer.

- TREVARTHEN, C. (2001b): Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal* 22, 1-2, 95-131.
- TREVARTHEN, C. (2005): Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: Why infants have feelings like ours. In: NADEL, J. & MUIR, D. (Eds.): *Emotional development (61-91)*. Oxford: Oxford University Press.
- TREVARTHEN, C., AITKEN, K. J., PAPOUDI, C. & ROBERTS, J. Z. (21998): *Children with Autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. London: Jessica Kingsley.
- VAN RIPER, C. & IRWIN, J. (21976 [i.O.1970]): *Artikulationsstörungen*. Berlin: Marhold.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2002 [i.O. 1934]): *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- WELLING, A. (2004): *Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5 (127-146). Stuttgart: Kohlhammer.
- WESTRICH, E. (1974): *Der Stammler*. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- WINNICOTT, D. (1969): *Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz*. *Psyche* 23, 9, 666-682.
- ZOLLINGER, B. (2000): *Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie*. Bern: Haupt.
- ZUCKRIGL, A. (1964): *Sprachschwächen*. Villingen: Neckar-Verlag.



Daten zur Person

Prof. Dr. habil. Ulrike M. LÜDTKE leitet die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie an der Universität Hannover. Zuvor war sie Vertretungsprofessorin an den Universitäten Berlin und Rostock. Forschungs- und Gastaufenthalte führten sie an die Université Paris-Nanterre und die Tuzome University in Tansania. Ihre aktuellen Forschungsprojekte sind: Emotional Aspects in Early Mother-Child-Interaction, vorschulische Sprachdiagnostik und Sprachförderung im internationalen Vergleich sowie Aufbau einer bilateralen Hochschulpartnerschaft mit Tansania.

Sie besitzt langjährige Praxiserfahrung als Sprachtherapeutin, Sonderschullehrerin und Fachleiterin für die Förderschwerpunkte Sprache und Lernen am Studienseminar für Sonderpädagogik. Ehrenamtlich ist sie u.a. Redakteurin der „Sprachheilarbeit“ sowie Referentin für internationale Zusammenarbeit im Bundesvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs).