

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Bodo Frank & Ulrike Lüdtke

1 Dialogaufbau im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

1.1 Basale Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik

Die Förderung von Menschen mit schwersten Behinderungen wurde in der deutschsprachigen „Geistigbehindertenpädagogik“ häufig im Rahmen „Basaler Pädagogik“ (u. a. Rödl er et al. 2000) konzeptualisiert, welche ihre didaktische Entsprechung vielerorts in einer grundsätzlichen „Entwicklungsadäquatheit“ des Unterrichtes bis hin zur Ausarbeitung einer detaillierten „Entwicklungslogischen Didaktik“ (u. a. Feuser 1989) fand. Historisch bedeutsam sind diese Ansätze insbesondere deshalb, weil sie lange vor der aktuell diskutierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006) und der dadurch erneut angestoßenen flächendeckenden bildungspolitischen Implementierung von „Integration“ die Anerkennung der Menschenwürde, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und vor allem das Recht auf Bildung, das Zusprechen der Möglichkeit von Entwicklung sowie die Befähigung zum Dialog eines *jeden* Menschen wissenschaftlich fundierten (→ Behinderung und Vulnerabilität). Neben anthropologischen und humanistischen Perspektiven finden sich die theoretischen Grundlagen einer Basalen Pädagogik u. a. in den Arbeiten der Kulturhistorischen Psychologie (insbesondere zur Zone der nächsten Entwicklung [ZnE], u. a. Vygotskij 1987) und der Frankfurter Schule (zu den die ZnE umfassenden sozialen Bedingungen, u. a. Adorno 1970, Habermas 1988), u. a. ergänzt durch systemtheoretische (u. a. Matura-

na & Varela 1987) und entwicklungspsychologische Bezüge (u. a. Spitz 1965). Didaktisch wird die klassische Sachorientierung einer bildungstheoretischen (Klafki 1963) und lerntheoretischen Didaktik (Heimann et al. 1965) mittels eines *tätigkeitstheoretischen Ansatzes* (→ Sprachdidaktiktheorie) überwunden und damit eine *Kindzentrierung* und die bereits erwähnte *Entwicklungsorientierung* gewonnen.

1.2 Relationale Pädagogik und Didaktik

Beginnt man die Fähigkeit zum Dialog nicht nur als Voraussetzung für nonverbale wie verbale Kommunikation und Sprache zu konzeptualisieren, sondern als diesem gesamten Spektrum inhärente Konstituente, sind ergänzende semiotische und linguistische Theoriebezüge unabdingbar (→ Zeichen und Semiose). Hier bietet sich die Spezifizierung der ursprünglich aus der Sprachbehindertenpädagogik stammenden „Relationalen Pädagogik“ (u. a. Lüdtke 2004) an, welche schwere Behinderung wie Dialogentwicklung als *relationale Kategorie* begreift. Die entsprechende „Relationale Didaktik“ (→ Sprachdidaktiktheorie) betont statt einer Sach- oder Subjektzentrierung den Aspekt der Relationalität intersubjektiver Beziehungen, indem sie die Grundgedanken der *Konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik* (u. a. Reich 2002) mit einer *Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie* (u. a. Lüdtke 2006a/b) und deren zugehöriger *Erwerbstheorie* verknüpft, welche auf Grundlage jüngster entwicklungsneuropsychopathologischer Erkenntnisse speziell die intersubjektive Bedeutung der relationalen Emotionen für die gemeinsame Konstruktion sprachlicher Repräsentationen betont (→ Kognition und Emotion). Für den Förderschwerpunkt geistige Ent-

wicklung versteht sie sich als ein didaktisches Modell, welches im Rahmen des Dialogaufbaus bei tiefgreifenden Kommunikations- und Sprach(entwicklungs)störungen den Fokus auf die kommunikations- und sprachkonstruierende intersubjektive Bedeutung der Emotionen sowie deren soziale, kulturelle, ökonomische und gender-spezifische Bedingungskontexte legt. Im Mittelpunkt steht der intersubjektive Aufbau des Dialogs durch wechselseitig konstruierte Bedeutungsrepräsentationen, welche therapeutisch in dialogische, emotional bedeutsame Narrative eingebettet sind. Ziel ist die Überführung idiosynkratischer in konventionelle kommunikative bzw. sprachliche Zeichen (vgl. 5, 6).

2 Zur neurosoziologischen Betrachtung basalen Dialogaufbaus

Um „Relationalität“ und „Intersubjektivität“ als grundlegende Kategorien einzuführen (→ Intersubjektivität und Kommunikation) und um damit in der Theorie des Dialogaufbaus Reduktionen zu vermeiden sowie in der Praxis als Lehrerin oder Therapeutin auch in schwierigen kommunikativen Situationen reflexiv-empathisch bzw. „sympathetisch“ reagieren zu können (vgl. 6), ist es notwendig, aktuelle Ansätze unterschiedlicher Teildisziplinen in die Theoriebildung einzubeziehen und in eine schlüssige und ebenenübergreifende Verbindung zu überführen. Hierzu zählen beispielsweise:

- die *Theorie komplexer physikalischer und biologischer Systeme* (Grundlagen zur zeitlichen Struktur komplexer biologischer Prozesse) (vgl. u. a. Haken & Haken-Krell 1989, Kauffman 1993, Deacon 2007–08),
- neuere Erkenntnisse der Hirnforschung auf Basis moderner *Topobiologie* (Sporns et al. 2000, Edelman & Tononi 2000),
- die Erkenntnisse zu *Mirror Neuron Systems* (MNS) und einer *Feldtheorie des Psychi-*

schen (Lewin 1982, Rizzolati & Arbib 1998, Gallese 2001),

- die *Entwicklungsneuropsychopathologie* (u. a. Trevarthen 2001, 2004, Trevarthen et al. 2005, Schore 2003, Tronick 2005),
- die *Neuropsychanalyse* (u. a. Schore 2003, Solms & Solms 2000) und
- die *Relationale Soziologie* und *Systemtheoretische Soziologie* (u. a. Bourdieu 2005, Luhmann 1987).

Im Folgenden soll dieser Versuch der Überführung von Einzelansätzen in eine konsistente Theoriebildung als Perspektive einer „Neurosoziologie“ konzeptualisiert werden, die anderenorts weiter entfaltet wird (u. a. Frank & Trevarthen 2011). *Neurosoziologie* bedeutet Neukonstitution sozialen Geschehens, der sozialen Sphäre auf Basis der Neuropsychologie, z. B. der einem Syndrom zugrunde liegenden psychischen Abläufe. Ihr Anliegen ist es, ebenenübergreifend und -verbindend soziale Phänomene nicht-reduktionistisch mit dem Psychischen zugrundeliegenden neuropsychologischen Prozessen zu verbinden. Mit diesem interdisziplinären Vorgehen über mehrere Ebenen der wissenschaftlichen Analyse hinweg kann die Voraussetzung für einen „*transsubjektiven* Geltungsanspruch“ (Habermas 1988, 27; Herv. i. O.) geschaffen werden, dessen Bedeutung sich vom je einzelnen handelnden Subjekt löst und gleichzeitig für dieses erhalten bleibt – beides im Sinne handlungsleitender Evidenz.

Durch diese wissenschaftstheoretische Konzeptionierung des Dialogaufbaus im Rahmen des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung wird verdeutlicht, dass „Dialog“ – verstanden als rhythmischer Austausch von Informationen mit der Umwelt und anderen Systemen – eine nicht negierbare Grundeigenschaft *aller* lebender (sozial organisierter) Systeme ist (vgl. u. a. Haken & Haken-Krell 1989, Kauffman 1993, Tronick 2005) (→ Intersubjektivität und Kommunikation, → Musiktherapie). Dialogischer „relationaler“ Informationsaustausch findet dementsprechend von der elementarsten *physiologischen* (z. B.

über Spiegelneurone und -systeme) über die *psychologische* (z. B. mittels mimetischer Kommunikation) bis hin zur komplexen *sozialen Ebene* (z. B. durch intersubjektive Konstruktion von Handlungsintentionen und Bedeutungen im sozialen Feld) statt.

3 Dialog aus Perspektive der Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie

Nicht nur im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sondern in allen sonderpädagogischen Kontexten stellt sich häufig die prinzipielle Frage: Was ist Dialog? Und wie und warum ist beispielsweise das Zerreißen von Papier – wie im Fallbeispiel (vgl. 6.3) – ein Dialogangebot, schon eine Kommunikation?

In der Perspektive der *Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie* (Lüdtke 2006a/b) möchten wir folgende Definition vorschlagen:

Dialog ist die affektgenerierte und affektgesteuerte intersubjektive Konstruktion von informationsübermittelnden und sinn geladenen verbalen und nonverbalen Zeichen sowie ihr Austausch in allen Zeichen-Kodes.

Zur näheren Erläuterung sind folgende Aspekte einzubeziehen (vgl. Abb. 1):

- Jegliche Form von Kommunikation und Sprache – z. B. zwischen Mutter und Kind, Lehrerin und Schülerin – basiert auf dem Austausch ihrer kleinsten Elemente: den *Zeichen* (→ Zeichen und Semiose).
- Zeichen können je nach Medium, in dem sie sich materialisieren, in unterschiedliche *verbale* (Laut- und Schriftsprache) und *nonverbale Sprachcodes* (z. B. Körpersprache, Gebärden, Braille-Schrift, Bildsprache; → Sehen und Gebärden) klassifiziert werden.

- Die *Funktion* des Zeichens ist, Informationen und damit Bedeutung zwischen Sender und Empfänger zu übermitteln – beispielsweise zwischen zwei Personen, aber auch zwischen Mensch und Tier (wie z. B. bei tiergestützter Therapie) oder Mensch und Umwelt (wie z. B. bei sensorischer Stimulation).
- Um Informationen vermitteln zu können, konstituiert sich das Zeichen aus 3 Elementen: dem wahrnehmbaren verbalen oder nonverbalen *Zeichenträger* (z. B. ein gesprochenes Wort), der nicht wahrnehmbaren, „unsichtbaren“ mentalen *Bedeutung* (z. B. der semantische Gehalt des Wortes) sowie der *Referenz* in der realen äußeren, inneren oder virtuellen Welt (z. B. ein bezeichneter Gegenstand wie hier eine Puppe, eine Empfindung oder eine Vorstellung), auf welche das Zeichen im *gemeinsamen Handlungsgebrauch* verweist (→ Zeichen und Semiose, → Sprachdidaktiktheorie).
- Das kommunikative Bedürfnis Informationen auszutauschen, das Kommunikations- bzw. Sprech-*Motiv*, ist *affektgeneriert* und *-reguliert*, da – wie u. a. die Auswirkung frühkindlicher Isolation und Deprivation gezeigt hat – die Erwartung eines emotional kommunikativen Gegenübers angeboren ist (Spitz 1965, Trevarthen 2001, 2004, Trevarthen et al. 2005, Frank 2003, 2009). Jeder Signifikationsprozess, das heißt jeder Bedeutung materialisierende Zeichenprozess, wird demnach in der Tiefe permanent emotional prozessiert (vgl. 4.3): vom Sprechmotiv bis hin zur erwarteten, emotional bestätigenden Antwort des kommunikativ angesprochenen Anderen.
- Jede Konstituente eines Sprachzeichens kann deshalb auch in unterschiedlichem Maße *emotional durchdrungen* sein (vgl. Abb. 1): die mentale oder reale Zeichenreferenz (das bezeichnete Referenzobjekt, z. B. eine Puppe), welche emotional bedeutsam ist bzw. in ein gemeinsames emotional gefärbtes Narrativ eingebettet sein kann,

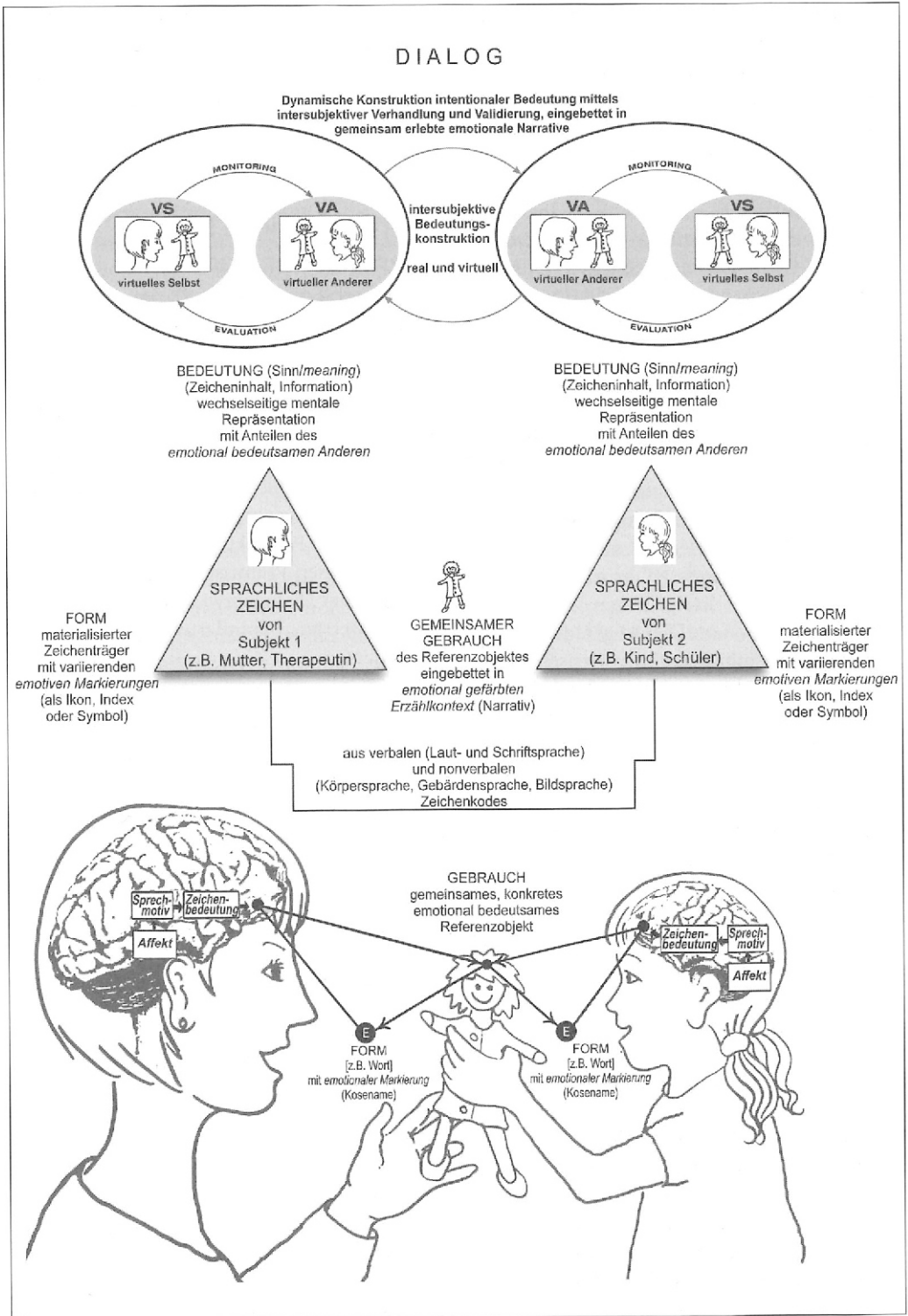


Abb. 1: Dialog aus Perspektive der Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie

die mentale Bedeutung, der Zeicheninhalt, da in ihr der emotional bewertete kommunikative Andere repräsentiert und somit inhärent ist (diese Puppe hast *du* mir geschenkt) und der materiale Zeichenträger (der in verschiedenen Codes in unterschiedlichem Ausmaß emotiv markiert ist (vgl. Tab. 1):

- als bildhaftes *realitäts- und affektnahes Ikon* (wie bei einem Foto der Puppe),
- als *verweisender Index* mit Hinweisen auf seine affektiven Ursprünge (wie bei einer Geste oder einem lautmalerischen Kosenamen wie „püppi“), oder
- als *abstraktes, nahezu emotionsfreies Symbol* (wie in der Schriftsprache z. B. als Wortkarte <Puppe>).
- Sprachliche Bedeutungen sind nicht statisch, fix und eineindeutig, sonder *vage, flüchtig* und *polyvalent*. In intersubjektiven Konstruktionsprozessen wird sich einer wechselseitigen kongruenten Bedeutung deshalb *angenähert*. Dies ist gerade in Kommunikationsprozessen mit Menschen mit schwersten Behinderungen relevant, wenn z. B. bei einem Schrei (als äußere wahrnehmbare Form des Zeichenträgers) der Dialogpartner sich zunächst der „unsichtbaren“, mentalen Bedeutung (z. B. Angst, Schmerz oder aber Wut, Gefahr) sowie der Referenz in der realen inneren, äußeren oder virtuellen Welt (z. B. Verweis auf die innere Körperphysiologie bzw. eine Phantasievorstellung des Schreienden oder aber auf ein bedrohliches Gegenüber) unsicher ist.
- Da sprachliche Bedeutungen wechselseitige Repräsentationen sind, die über Monitoring-, Synchronisierungs- und Matching-Prozesse mental zwischen einem sog. „Virtuellen Selbst“ (VS) und einem „Virtuellen Anderen“ (VA) (vgl. Trevarthen Abb. 14, Lüdtker Abb. 2c in diesem Band) konstruiert, verhandelt und validiert werden, ist ihr intersubjektiver Aufbau abhängig von der *emotionalen Qualität* dieses Dialogs bzw. von einem emotional positiv repräsentierten Dialogpartner: dem relationalen Anderen. Negative Selbst-Ande-

re-Repräsentationen können deshalb zu schwersten Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen führen (vgl. 5; Trevarthen et al. 2005; → Intersubjektivität und Kommunikation, Abb. 14).

4 Frühkindliche Dialogentwicklung aus neurosoziologischer Perspektive

Vor dem Hintergrund der Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie werden im Folgenden zunächst die Entstehungsbedingungen der frühkindlichen Dialogentwicklung aus entwicklungsneuropsychologischer und neurosoziologischer Perspektive beschrieben. Die herausgearbeiteten Prämissen helfen, Beeinträchtigungen der Dialogentwicklung bei Menschen mit schwersten Behinderungen zu verstehen (vgl. 5).

4.1 Die Trajektorie von der intersubjektiven emotionalen Regulation zur individuellen kognitiven Kontrolle und Autonomie

Die frühkindliche Dialogentwicklung durchläuft auf mehreren sich durchdringenden Ebenen eine Trajektorie vom Primat der *intersubjektiven emotionalen Regulation* zum Primat *individueller kognitiver Kontrolle und Autonomie* (vgl. Abb. 2, und Abb. 1 Trevarthen in diesem Band). Sie kann modellhaft in Phasen eingeteilt werden (Lüdtker 2006b, 2011), wie sie mit geringen Unterschieden in allen Kulturen innerhalb der frühen psychophysischen Entwicklung aufeinanderfolgen.

Von der Primären zur Sekundären Intersubjektivität

- In der Phase der *Primären Intersubjektivität* (A, B) mit ihrer rein dyadischen intersubjektiven Intimität dominieren affektiv-

mimetische *Imitationen* und *Provokationen* (vgl. Abb. 2, oben; Nagy & Molnar 2004, Nagy 2008). Beim Neugeborenen justieren sich von Geburt an nicht nur Schlafregulation, Nahrungsaufnahme/Stillen und Atmung, sondern auch Imitation des emotionalen Gesichtsausdruckes der Mutter. Angeborenes „Pre-Reaching“ und Lächeln zur Stimme der Mutter sind bereits in dieser frühen Phase eindeutig identifizierbar (Bild ~A, vgl. Trevarthen in diesem Band Abb. 3). Diese Fähigkeit von Neugeborenen, relationale Emotionen zu spiegeln sowie intentional zu kommunizieren, wird durch die angeborene neurobiologische Bereitschaft der IMF (*Intrinsic Motive Formation*/Intrinsische Motiv-Formation) und des EMS (*Emotional Motor System*/emotional-motorisches Ausdruckssystem) gewährleistet (→ Intersubjektivität und Kommunikation). Die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Anderen sowie das Streben nach emotional durchdrungenem kommunikativen Austausch ist prinzipiell durch IMF und EMS pränatal psychophysiologisch angelegt. Hier liegt auch die neurobiologische Grundlage für die so genannte *Lächelreaktion*, die bereits von Spitz (1965) als *erster Organisator des Psychischen* identifiziert worden war.

In der Phase der *Mutter-Kind-Spiele* (C) wird deutlich, wie sehr die intersubjektive Spiegelung relationaler Emotionen der primäre Organisator der frühkindlichen Dialogentwicklung ist (→ Kognition und Emotion): Das Baby fixiert lächelnd die Augen des Gegenübers und ist fähig zur *Protokonversation*. Die Imitation von affektiv gefärbten Mund- und Zungenbewegungen bahnt den Weg zur weiteren stimmlich-lautlichen und gestischen Entwicklung (Bild ~B–D, vgl. Trevarthen in diesem Band Abb. 4). Den Bewegungen der Mutter folgt das Baby visuell, es kann den Kopf wesentlich besser halten und benutzt Arme und Hände zum Greifen und Fangen. Die Phase intensiver *Mutter-Kind-Objekt-Spiele* (D), z. B. unter Einbeziehung von

Stofftieren und Puppen, geht mit der Nachahmung von Klatschen, genauerem Greifen und Zeigen sowie einem *Selbst-Erkennen* des Babys *im Spiegel* (*mirror recognition*) einher.

- In der Phase des „*Showing off*“ (E) vom 6. bis 10. Monat findet sich eine größere Verspieltheit und ein sichereres Nachahmen. Auch ein selbstbewusstes *Sich-Darstellen* gegenüber Anderen ist zu beobachten (vgl. Bild ~E–F, vgl. Trevarthen in diesem Band Abb. 8), allerdings zugleich auch das so genannte „*Fremdeln*“ bzw. die „*Acht-Monats-Angst*“, die Spitz (1965) als *zweiten Organisator des Psychischen* bezeichnete.
- In der Phase der Entfaltung der *Sekundären Intersubjektivität* (F, G) erweitert sich die intersubjektive Bewusstheit konstant um ein drittes Element, einen spezifischen Gegenstand, und *Triangulation* entsteht (vgl. Bild F–G; vgl. Trevarthen in diesem Band Abb. 9). Das Kind kooperiert in gemeinsamen spielerischen Aufgaben und entwickelt *Proto-Sprache*: Es folgt den verbalen Hinweisen der Bezugsperson, es „albert“ mit dieser herum, es kombiniert Gegenstände und Lautsegmente, zeigt vollziehendes Denken und kategorisiert Erfahrungen und Erlebnisse. Es ist auch die Altersstufe, in welcher es das aufrechte Gehen lernt. Im Übergang zu Phase G beginnt die *Mimesis* absichtsvoller Handlungen, der Gebrauch von Hilfsmitteln und letztlich von kulturellem Lernen. Diese *Triangulation* sowie der *Gebrauch der ersten Worte* wurden von Spitz (1965) als *dritter psychischer Organisator* identifiziert.

Von coenästhetischer/amphoteronomischer zur diakritischen/synrhythmischen Organisation des Selbst

In der klassischen Terminologie Spitz' geht die Trajektorie von der dyadisch-emotionalen Regulation zur kognitiven Kontrolle und Autonomie zugleich mit der sukzessiven Entwicklung von einer coenästhetischen

Wahrnehmung von Weltereignissen zu einer diakritischen, zunehmend distinkt unterscheidenden Wahrnehmung einher (vgl. Abb. 2, Mitte). In der *coenästhetischen* Phase der Organisation des Selbst sind die Empfindungen extensiv und manifestieren sich in Form von Affekten (z. B. als Intensität aber nicht Lokalisation eines Schmerzes). Dem gegenüber bezeichnet *diakritisch* eine psychische Organisation, in der die Wahrnehmung mittels peripherer Sinnesorgane distinkt stattfindet und sich in kognitiven Prozessen manifestiert. Trevarthen bezeichnet diese Entwicklung innerhalb der Mutter-Kind-Dyade als sich von *amphoteronomisch* (gemeinsame psychobiologische Regulation physiologisch-affektiver Zustände) zu *synrhythmisch* (u. a. rhythmisch alternierende Kommunikation durch immer lebhafter werdende gemeinsame Körper-basierte Spiele) und später zu *symbolisch* entwickelnd (vgl. Trevarthen in diesem Band Abb. 1; → Intersubjektivität und Kommunikation). Neuere Untersuchungen verweisen zudem darauf, dass die frühkindlichen Emotionen und ihre Regulation zu Beginn der Entwicklung die funktionelle Ausdifferenzierung des Gehirns und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten beeinflussen (u. a. Cicchetti 2002) – inklusive der Fähigkeit zur Kommunikation und Sprache mittels nonverbaler und verbaler Zeichen.

Von der ikonisch-intersemiotischen zur symbolisch-verbale Kommunikation

Auf kommunikativ-sprachlicher Ebene (vgl. 3) bildet sich diese Entwicklung von der dyadisch-emotionalen Regulation zur individuell kognitiven Kontrolle und Autonomie als Trajektorie von einer *hohen emotionalen Markiertheit* zu einem *hohen Abstraktionsgrad* der vom Kind verwendeten kommunikativen Zeichen ab (Lüdtke & Frank 2007; → Person und Sprache). Dies geht einher mit einer ursprünglichen *Verwobenheit* vieler körper- und affektbasierter Zeichenkodes hin zu einer *Fokussierung* auf den verbalen Zeichenkode (vgl. Abb. 2, unten):

- Bereits *intrauterin* kommuniziert der Fötus nonverbal mit der Mutter – und zwar aktiv, motiviert und intentional z. B. mittels affektgenerierter Bewegungen oder Lageveränderungen. Der intersubjektive Austausch von Bedeutungen und emotional bedeutsamen Narrativen stellt sich zwischen den Subjekten über ein gemeinsames inneres Referenzobjekt her: das jeweilige, aber miteinander verbundene psychophysiologische Körper selbst. Die Kommunikation ist vornehmlich eine *ikonische* Kommunikation, denn die motorischen Bewegungen des Kindes als *semiotische* Zeichen- bzw. Bedeutungsträger sind *affektnah*, das heißt unmittelbar durchdrungen von archaischen emotionalen Spuren z. B. des Wohl- oder Missbefindens. Die intersubjektive Bedeutungskonstruktion, das heißt der Abstimmungsprozess zwischen Mutter und Kind über die kommunizierte Bedeutung dieser motorisch-propriozeptiven Zeichen, findet in dynamischer Verhandlung und Validierung der intentionalen Bedeutung statt. Hierbei nähert speziell die Mutter über permanente Monitoring- und Evaluationsprozesse des Virtuellen Selbst (VS) und des Virtuellen Anderen (VA) (vgl. Abb. 1) die mentale Repräsentation der eigenen Zeichenbedeutung (~Wohlbefinden) an die des Kindes (~Wohlbefinden) an. Eine „Sinnentnahme“, ein „Verstehen“ der Mutter vollzieht sich dabei stets in Bezug zur Einbettung der Repräsentationen in das von beiden erlebte referenziell-emotionale Narrativ, z. B. ihrem gerade ‚gemeinsam‘ unternommenen Spaziergang.
- Nach der Geburt setzt das *Neugeborene* diese intentionale Kommunikation mit einem viel größeren Ausdrucks- und Wahrnehmungsrepertoire fort: auditiv, visuell, taktil, olfaktorisch. Der intersubjektive Bedeutungsaustausch, der hier als *primäre Intersubjektivität* die Sprachentwicklung leitet, stellt sich nun zwischen den Subjekten über ein gemeinsames peripheres Referenzobjekt her, welches den Übergang

Innenwelt/Außenwelt vermittelt: das wechselseitige *intersemiotische* „Display“ aus Mimik, Gestik, Stimme, Lauten, Gerüchen und Blicken. Die Bedeutungskonstruktion

zwischen Mutter und Kind ist hier bereits *ikonisch-indexikalisch*, denn bezogen auf das referierte stimmlich-mimisch-gestische Display des Anderen können die Zei-

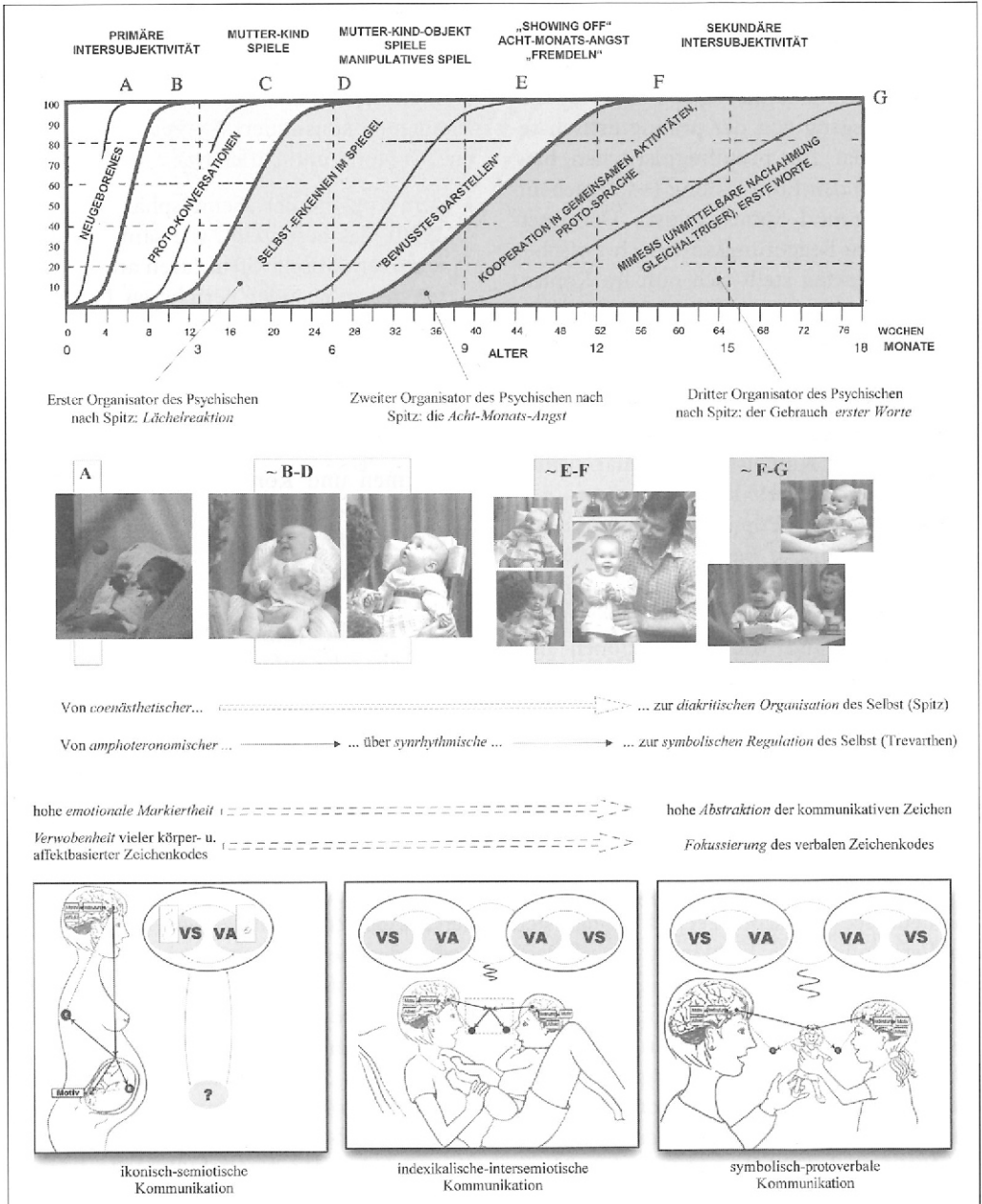


Abb. 2: Die Trajektorie der frühkindlichen Dialogentwicklung: Von der intersubjektiven emotionalen Regulation zur individuellen kognitiven Kontrolle und Autonomie (Fotos mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Colwyn Trevarthen, Universität Edinburgh)

chenträger sowohl ähnlich – z. B. in mimetischer Imitation eines Lächelns – als auch *verweisend*, indizierend sein – z. B. bei einem fragenden oder herausfordernden Blick.

- Um das 1. Lebensjahr vollzieht sich im Zuge zunehmender kognitiver Kontrolle mit dem Erscheinen der ersten *Proto-Wörter* wie „mama“, „papa“ oder „dada“ der Übergang von der prälinguistisch-semiotischen zur protolinguisitischen bzw. *protoproverbalen* Entwicklung (→ Sprachentwicklung und Sprachverlust). Der intersubjektive Bedeutungsaustausch zwischen den Subjekten stellt sich nun im Kontext der *sekundären Intersubjektivität* über ein gemeinsames konkretes Referenzobjekt – z. B. eine Puppe – her, welche in komplexe trianguläre Spielhandlungen eingebunden ist. Die Bedeutungskonstruktion zwischen Mutter und Kind ist hier primär *symbolisch*, denn der verbale Zeichenträger – z. B. der Kosenamen „Püppi“ – ist bis auf wenige indexikalische Begleit-Spuren wie z. B. das Diminutiv-Suffix oder die Lautmalerei (vgl. Abb. 4) *arbiträr* und *abstrakt*, das heißt aufgrund von Konventionen und ohne emotionale Markiertheit, mit dem Referenzgegenstand verbunden.

4.2 Dialogentwicklung im Relationalen Entwicklungsraum

In einer entwicklungsneuropsychologischen und neurosoziologischen Perspektive darf sich ein Verständnis der frühkindlichen Dialogentwicklung nicht auf die bislang beschriebene physiologische und psychologische Ebene beschränken, sondern muss durch die soziale Ebene ergänzt werden. Dies geschieht, indem deutlich wird, dass – in der Terminologie Bourdieus (2005, s. u.) – die Bedeutung von kommunikativen und sprachlichen Akten grundsätzlich innerhalb *sozialer Dispositionen* erzeugt wird, Sprache *soziales Kapital* darstellt und die affektgenerierte und affektgesteuerte intersubjektive Konstruktion von informati-

onsübermittelnden und sinn geladenen verbalen und nonverbalen Zeichen, als die Dialog ja eingangs definiert worden war (vgl. 2), immer in ein *soziales Feld* eingebettet ist. Die frühkindliche Dialogentwicklung – in Abb. 3 als Entwicklungskegel dargestellt – wird deshalb im so genannten „Relationalen Entwicklungsraum“ sozial verortet, welcher sich u. a. aus zwei, hier lediglich angerissenen theoretischen Momenten konstituiert (→ Person und Sprache, → Norm und Differenz):

- dem Konzept der „Semiosphäre“ (Lotman 1990), das beschreibt, wie sämtliche existente semiotische Strukturen an bestimmten zentralen oder peripheren Positionen eines gesamtgesellschaftlichen Raumes verortet sind und wie diese z. B. durch idiosynkratische Regelverstöße (vgl. 5) marginalisiert oder durch (therapeutische) Anpassung an kommunikativ-sprachliche Normen und Konventionen sozial integriert werden (vgl. 6); und
- dem Konzept des „sprachlichen Marktes“ (Bourdieu 2005), das analysiert, wie abhängig vom Wert des „sprachlichen Kapitals“ ein bestimmter „sprachlicher Habitus“ ab- oder aufgewertet wird und so eine sprachliche „gate-keeping“-Funktion bezüglich des Zugangs zu gesellschaftlichen → Institutionen (z. B. zu Kitas, Schulen, bestimmten Förderschwerpunkten) erhält.

Die frühkindliche Dialogentwicklung unterliegt den je spezifischen Einflüssen dieses Relationalen Entwicklungsraumes durch einerseits dessen *Inkorporierung (embodiment)* und andererseits dessen *Ausdruck* mittels sozio-emotiver Spuren in Zeichen. Beispielhaft hierfür ist die Beeinflussung der Entwicklung des „Proto-Habitus“ (Gratier 2003, Gratier & Apter-Danon 2009) z. B. durch Migrationsbedingungen (→ Intersubjektivität und Kommunikation, → Interkulturalität und Mehrsprachigkeit) oder die Affektüberladenheit der verbalen Sprache (z. B. Schreie, Lautmalereien, Gebrauch tabuisierter oder sanktionierter Wörter) bzw. der Bildsprache (Kritzeln, Graffiti) bei marginalisierten sozialen Grup-

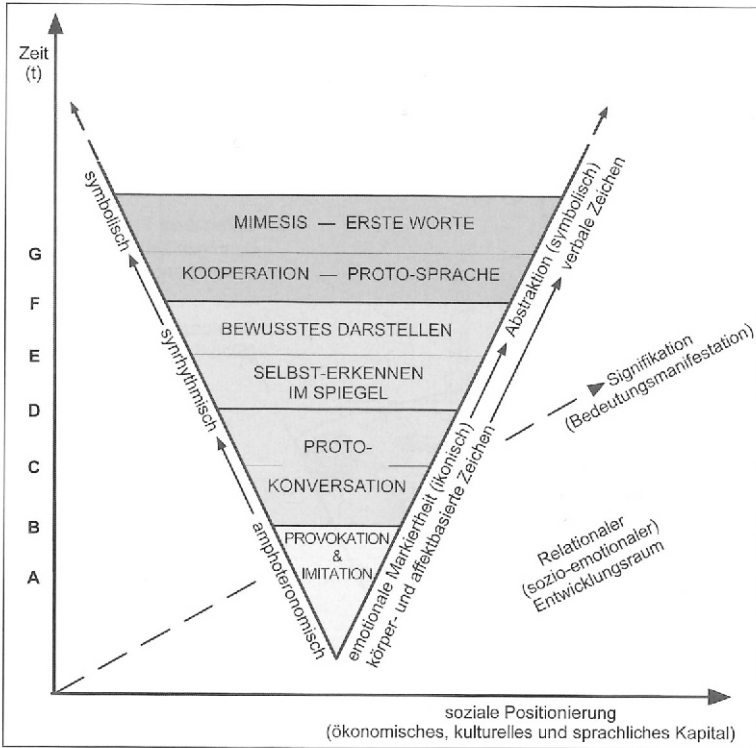


Abb. 3: Die frühkindliche Dialogentwicklung im Relationalen Entwicklungsraum

pen oder aber bei Menschen mit schwersten Behinderungen (Lüdtke & Frank 2007).

4.3 Die affektive Prozessierung des Dialogs

In einer neurosoziologischen Perspektive benötigt ein tieferes Verständnis der frühkindlichen Dialogentwicklung noch eine weitere theoretische Ausdifferenzierung in eine andere Richtung: nämlich hinsichtlich der theoretischen Konzeptualisierung der den Dialog generierenden und regulierenden Affekte bzw. Emotionen (→ Person und Sprache, → Kognition und Emotion).

Ausgehend von der Definition, dass eine Emotion das Ergebnis eines Informationsabgleichs zwischen vorhandener und notwendiger Information zur Befriedigung eines aktuellen Bedürfnisses ist (mit je positivem oder negativem Emotions-Resultat), arbeitete Simonov (1986) die emotional regulierte Inter-

dependenz aller an einer Handlung beteiligten funktionellen Einheiten heraus. Affekte und Emotionen sind in ihrer Grundstruktur letztlich Zeitprozesse, da der Organismus auf physiologischer Ebene die Information über eine Differenz bzw. Gleichheit von angestrebtem und tatsächlichem Zustand zu einem gegebenen Zeitpunkt als affektiv negativ oder positiv bewertet (Jantzen 2004). Adaptiert man nun Simonovs allgemein formuliertes Modell auf die Kommunikations- bzw. Sprach-Handlung (Lüdtke 2006b), d.h. auf die Signifikation als Manifestierung des Bedeutens mittels sprachlicher Zeichen, ergeben sich folgende Aspekte (vgl. Abb. 4):

- Der Austausch von bedeutungstragenden Informationen ist prinzipiell als affektiv negativer oder positiver Energieaustausch mit einer bestimmten zeitlichen Struktur anzusehen (Frank & Trevarthen 2010). Zeichenkonstruktion, Zeichenübermittlung und Zeichenverständnis sind deshalb immer als affektiv generierte und

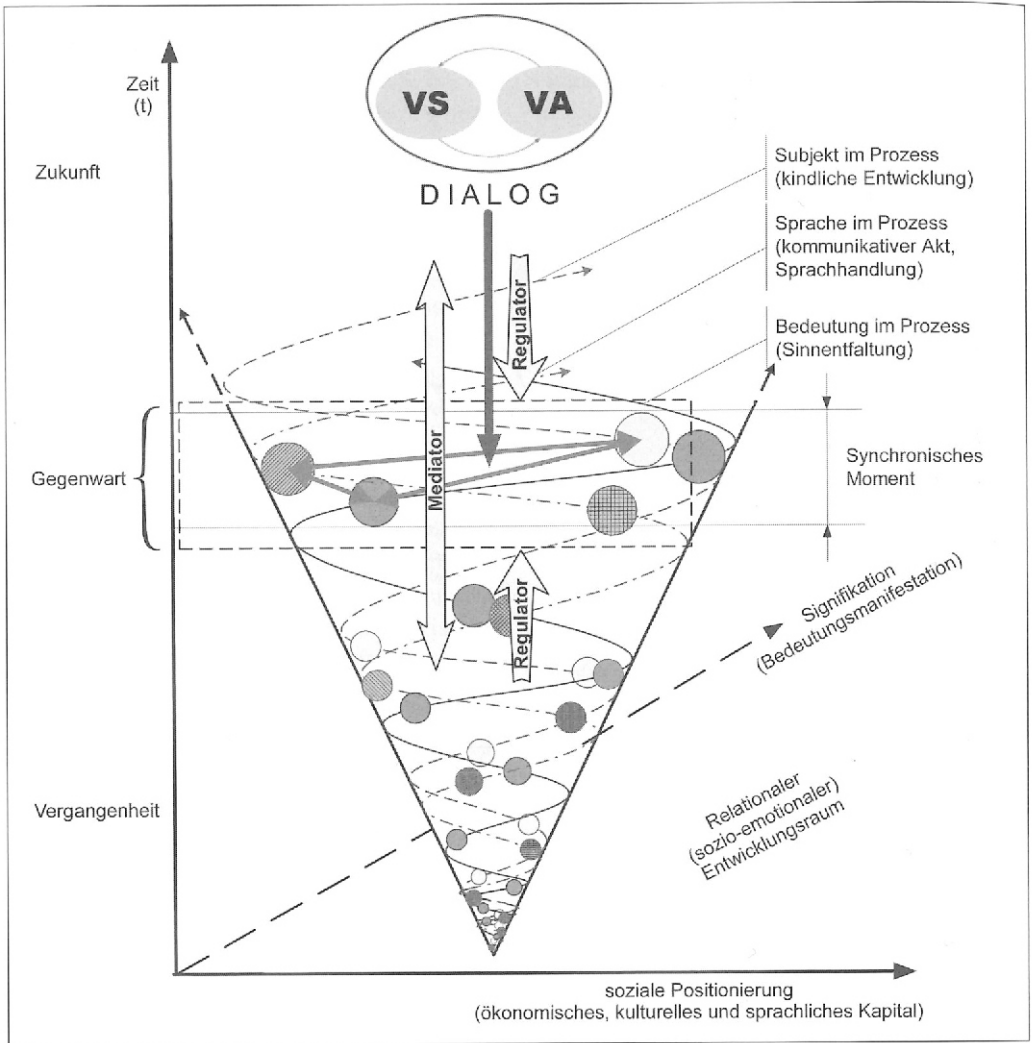


Abb. 4: Emotionen als Zeitprozesse: Die affektive Prozessierung des Dialogs

durchdrungene und zugleich als mittels *Mediation* und *Regulation* affektiv *prozessierte*, dynamisch-fluktuierende Prozesse anzusehen.

- Aufgrund dieser affektiven Durchdrungenheit ist in einem Informationsaustauschprozess zwischen zwei Personen deshalb nicht nur das „Verstehen“ der Zeichen des Anderen (die sog. Bedeutungs-„Entnahme“) zunächst ein *momenthaftes*, vages Ereignis, was erst durch Bezug zu *vergangenen* wie *zukünftig* möglichen Informationsaustauschprozessen validiert und gefestigt wer-

den muss (*Bedeutung „in-process“*), sondern auch jedes *Subjekt* und der *kommunikative Akt* bzw. die Sprachhandlung in ihrer zeitlichen Dauer sind nicht statisch, sondern befinden sich „im Prozess“ (Lüdtke 2006a, → Person und Sprache).

4.4 Der Relationale Andere und der Dialogische Möglichkeitsraum

Mit diesem Verständnis des relationalen Entwicklungsraumes und der affektiven Generie-

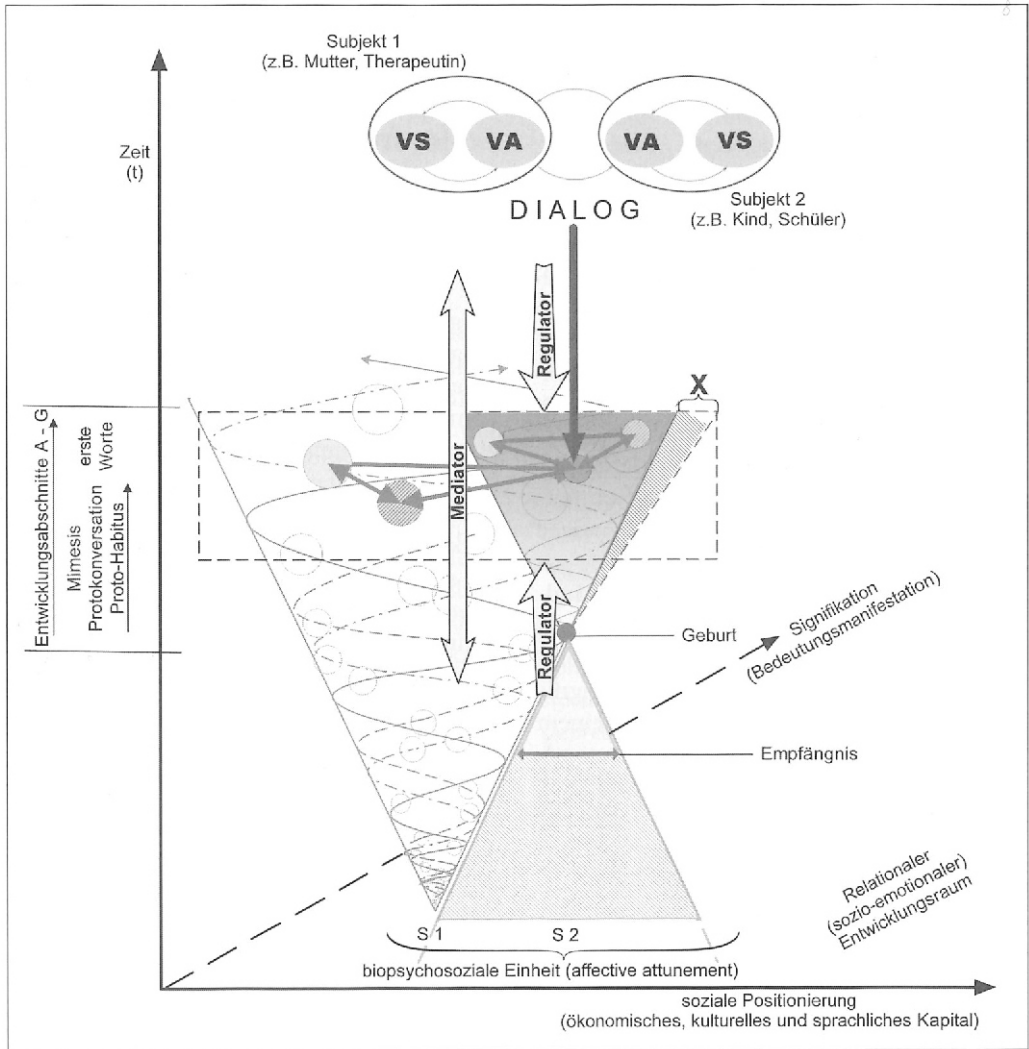


Abb. 5: Relationale Entstehungsbedingungen des frühen Dialogs im Möglichkeitsraum
[X = Differenz zwischen zwei Möglichkeitsräumen]

zung und Prozessierung des Dialogs kann sich erneut und vertieft der dyadischen Struktur der Dialogentwicklung zugewendet werden. Ausgehend von der Prämisse, dass relationale Affekte und Emotionen die Signifikation, das heißt die Bedeutungsgebung mittels Zeichen, generieren und regulieren, kann dem *emotional bedeutsamen Anderen*, dem mittels Zeichen etwas Bedeutsames übermittelt werden soll, eine *konstruktionsleitende Funktion* zugesprochen werden, da sich ja auf ihn die relationalen Emotionen des Dialogpartners

beziehen – und zwar als realer Anderer (als kommunikatives Gegenüber) wie auch als virtueller Anderer (VA, repräsentiert innerhalb der Zeichenbedeutung, Abb. 5).

In einer derartigen Perspektive ist es wichtig, diese Intersubjektivität und Relationalität zwischen Selbst und Anderem im Dialog, das heißt im Kontext der affektgenerierten und affektgesteuerten intersubjektiven Konstruktion von informationsübermittelnden und sinngeladenen verbalen und nonverbalen Zeichen (s. Eingangsdefinition), nicht menta-

listisch, sondern als *biopsychosoziale Einheit* zu verstehen (vgl. Abb. 5). Dies bedeutet konkret, dass zwei Subjekte – seien es Mutter und Kind, aber auch Therapeutin und Schülerin – mittels „affective attunement“ (Field et al. 2001), das heißt mittels affektivem AufeinanderEinstimmen, etliche ihrer psychophysiologischen Parameter (wie z. B. Atmung, Herzschlag, psychobiologische Zeit; vgl. Tab. 1–3, Trevarthen in diesem Band) unbewusst aneinander angleichen. Schore (2003) spricht hier sogar von „brain-brain-conversation“, womit er auf die neurophysiologische und neuropsychologische Basis eines jeden Dialogs verweist. Der Andere ist somit stets „Relationaler Anderer“ (→ Intersubjektivität und Kommunikation, → FS Körperliche und motorische Entwicklung, → Musiktherapie).

Betrachtet man die primäre Mutter-Kind-Dyade, in der die frühkindliche Dialogentwicklung eingebettet ist, lässt sich diese biopsychosoziale Einheit von der Empfängnis an nachvollziehen. Das Besondere an einem derartigen neurosoziologischen Verständnis von Entwicklungsprozessen ist, dass auch der sog. „Möglichkeitsraum“, das heißt der Raum möglicher frühkindlicher Entwicklungen, relational konzipiert ist und somit auf affektiven, psychophysiologischen attunement-Prozessen basiert (vgl. X als Differenz von zwei Möglichkeitsräumen in Abb. 5). Hieraus ergibt sich unter konkreten, realen Bedingungen, dass der Möglichkeitsraum der frühkindlichen Dialogentwicklung durch ebenenübergreifende, einschränkende Bedingungen in der psychophysischen und sozialen Entwicklungsumgebung (z. B. Deprivation) *verringert* (= X-) oder bei förderlichen bzw. fördernden Bedingungen *erweitert* (= X+) sein kann.

Von hier aus ist dann auch der therapeutische Dialogaufbau bei Menschen mit schwersten Behinderungen theoretisch zu konzipieren, in dem der Therapeut auf psychophysiologischer Basis die Rolle des Relationalen Anderen und die Aufgabe der Erweiterung des Möglichkeitsraumes übernimmt.

5 Relationale Entstehungsbedingungen von schweren Beeinträchtigungen der frühkindlichen Dialogentwicklung

Die dargelegten relationalen Entstehungsbedingungen der frühkindlichen Dialogentwicklung können in nachfolgenden Kernpunkten zusammengefasst werden. Diese Prämissen können durch einschränkende biopsychosoziale Entwicklungsbedingungen auf vielfältige Weise verändert und gestört sein und zu Beeinträchtigungen der frühkindlichen Dialogentwicklung führen, die sich u. U. als *tiefgreifende, relational bedingte Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen* manifestieren können (→ Sprachdidaktiktheorie):

- Frühkindliche Emotionen beeinflussen die funktionelle Ausdifferenzierung des Gehirns und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, inklusive der Fähigkeit zur Kommunikation und Sprache mittels nonverbaler und verbaler Zeichen. → Negative Veränderungen der frühkindlichen Emotionalität jeglicher Art können die neuronale, kognitive und kommunikativ-sprachliche Entwicklung beeinträchtigen.
- Die intersubjektive Spiegelung relationaler Emotionen ist der primäre Organisator der frühkindlichen Dialogentwicklung. → Werden dem Baby „keine“ oder negative relationale Emotionen zurück gespiegelt, wird die Organisation der frühkindlichen Dialogentwicklung von Grund auf nachhaltig gestört.
- Die Fähigkeit von Neugeborenen, relationale Emotionen mimetisch zu „spiegeln“ sowie intentional zu kommunizieren, wird durch die angeborene neurobiologische Bereitschaft der IMF und des EMS gewährleistet. → IMF und EMS können aufgrund von Besonderheiten der emotional-neuronalen Entwicklungen (z. B. bei Autismus-Spektrum-Störungen) bereits beein-

trächtig sein, so dass das Neugeborene relationale Emotionen weder hinreichend spiegeln noch intentional ausdrücken kann (→ Intersubjektivität und Kommunikation). Das kommunikative Gegenüber, meist die Mutter, kann hierdurch in ihrem eigenen emotional-kommunikativen Ausdruck verunsichert und verstört werden, was teufelskreisartig zu weiteren Entwicklungsbeeinträchtigungen führen kann.

- Die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Relationalen Anderen sowie das Streben nach emotional durchdrungenem kommunikativen Austausch ist prinzipiell durch IMF und EMS pränatal psychophysiologisch angelegt. → Fehlt ein emotional-kommunikatives Gegenüber oder reagiert der Relationale Andere nicht bzw. nicht den Bedürfnissen und Erwartungen entsprechend (z. B. eine Mutter mit einer postnatalen Depression), kann das Baby hierdurch in seinem eigenen emotional-kommunikativen Ausdruck verunsichert und verstört werden (vgl. Abb. 6; sowie die „Double Television Replay“-Methode Abb. 5, Trevarthen in diesem Band).
- Durch den intersubjektiven Austausch relationaler Emotionen findet zugleich eine Verortung im sozio-emotionalen Relationalen Entwicklungsraum sowie dessen Inkorporierung (*embodiment*) und dessen Ausdruck mittels sozio-emotiver Spuren in Zeichen statt. Beispielhaft hierfür ist die Entwicklung des Proto-Habitus. → Weist der sozio-emotionale relationale Entwicklungsraum, z. B. durch Migration, Armut, Deprivation etc., Besonderheiten auf, hinterlässt dies in den kommunizierten Zeichen des Kindes auffällige sozio-emotive Spuren (z. B. emotionale Überflutung oder aber Emotionslosigkeit) und auch die Entwicklung des Proto-Habitus sowie nachfolgend von Proto-Konversation und Proto-Spache können beeinträchtigt sein (→ Intersubjektivität und Kommunikation). Insgesamt können ebenübergreifende, einschränkende Bedingungen in der psychophysischen und sozialen Entwick-

lungsumgebung zu einer Verringerung des Möglichkeitsraumes führen.

Ein exemplarisches Beispiel (vgl. Abb. 6) soll mit Bezug zu Trevarthens Erläuterungen der intersubjektiv-zirkulär beeinträchtigten Selbst-Andere-Repräsentation in besonderen Entwicklungs-Dyaden, wie z. B. bei Kindern mit *Autismus-Spektrum-Störungen*, *Williams-Beuren-Syndrom*, *Down-Syndrom* und *Rett-Syndrom* oder der *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* (ADHS) bzw. bei Müttern mit psychischen Erkrankungen wie *Borderline-Syndrom* oder *postnataler Depression*, *Posttraumatischer Belastungsstörung* (PTBS) etc. (vgl. ausführlich Trevarthen in diesem Band, Abb. 14) die relationalen Entstehungsbedingungen von Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen verdeutlichen.

Relationale Entstehungsbedingungen von Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen bei einer Mutter mit postnataler Depression und ihrem Kind

In einer postnatalen Depression ist bei der Mutter sowohl das verinnerlichte Modell ihres virtuellen Selbst als auch ihr Selbstausdruck verzerrt (= B-VS ~?) (vgl. Abb. 6, links). Als Bezugsperson ist ihr Erleben des Kindes als virtuellen Anderen zudem nicht abgegrenzt von ihrem eigenen Selbst und zugleich verstört (= B-VA/VS ~?). Dies kann bei der Mutter zu einer *idiosynkratischen Veränderung* einer oder mehrerer Konstituenten, der von ihr verwendeten Zeichen führen:

- Die übermittelte Bedeutung kann im Sinne *emotional veränderter Zeicheninhalte* (z. B. *Regression*, *Tabubrüche*, *Normverletzungen*) verändert sein; die wechselseitige mentale Repräsentation von Bedeutungen kann aufgrund der Anteile eines verzerrten, verstörten Virtuellen Selbst und eines nicht abgegrenzten und verzerrt wahrgenommenen Virtuellen Anderen emotional negativ gefärbt sein.
- Die äußere Form der kommunizierten Zeichen kann in einem oder mehreren Zeichenkodes (*Mimik*, *Gestik*, *Stimme*,

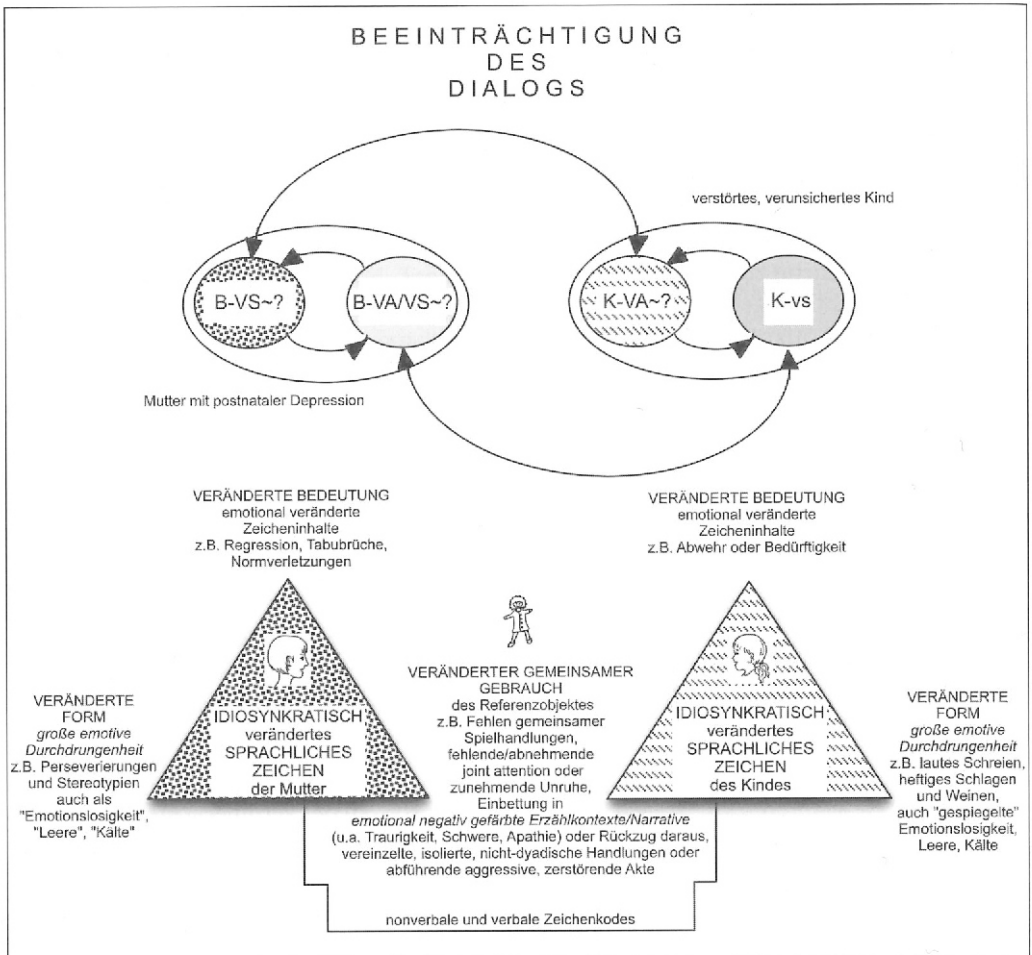


Abb. 6: Relationale Entstehungsbedingungen von Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen bei einer Mutter mit postnataler Depression und ihrem Kind [obere Diagrammhälfte mit freundlicher Genehmigung von Prof. Colwyn Trevarthen, Universität Edinburgh; vgl. Abb. 14 in diesem Band]

B-VS ~? = Bezugsperson-Virtuelles Selbst verzerrt

B-VA/VS ~? = Bezugsperson Virtueller Anderer/Virtuelles Selbst nicht differenziert, abgegrenzt und verzerrt

K-VA ~? = Kind-Virtueller Anderer verzerrt, verstört

K-vs = Kind- Virtuelles Selbst geschwächt

Verbalisprache) eine große emotionale Durchdrungenheit aufweisen, welche sich z. B. als Überflutung von „negativen“ Impulsen, als Perseverierungen und Stereotypien aber auch als befremdlich wirkende „Emotionslosigkeit“ bzw. „Leere“ und „Kälte“ äußern kann.

- Auch der gemeinsame Gebrauch des Referenzobjektes kann z. B. durch ein Fehlen gemeinsamer Spielhandlungen und/oder mangelnde joint attention verändert sein; auch

können vorhandene Spielhandlungen z. B. in durch Traurigkeit, Schwere, Apathie und sonstige emotional negativ gefärbte Erzählkontexte und Narrative eingebettet sein.

Als Konsequenz entspricht die kindliche Wahrnehmung der Mutter nicht wirklich dem angeborenen Modell bzw. der erwarteten „virtuellen Bezugsperson“ und ist ebenfalls verstört (= K-VA ~?) (vgl. Abb. 6, rechts).

Hierdurch wird in Folge das vom Kind ausgedrückte virtuelle Selbst geschwächt (= K-vs). Dies kann wiederum beim Kind ebenfalls zu einer *idiosynkratischen Veränderung* einer oder mehrerer Konstituenten, der von ihm verwendeten Zeichen führen:

- Die vom Kind übermittelte Bedeutung kann auch im Sinne *emotional veränderter Zeicheninhalte* (z. B. *Abwehr* oder *Bedürftigkeit*) verändert sein; und seine mentale Repräsentation von Bedeutungen kann ebenfalls aufgrund der negativ gefärbten emotionalen Anteile eines verstört wahrgenommenen Virtuellen Anderen und eines in Folge geschwächten Virtuellen Selbst beeinträchtigt sein.
- Auch die äußere Form der von ihm kommunizierten Zeichen kann in einem oder mehreren Zeichenkodes eine *große emotionale Durchdrungenheit* z. B. in Form von *lautem Schreien, heftigen Schlägen und Weinen* aufweisen, welche sich aber sukzessive auch als *gespiegelte* „Emotionslosigkeit“ bzw. „Leere“ äußern kann.
- Auch auf Seiten des Kindes kann der gemeinsame *Gebrauch* des Referenzobjektes verändert sein z. B. durch einen *Rückzug* aus dem *emotional negativ gefärbten Erzählkontext* gemeinsamer Spielhandlungen, durch *zunehmende Unruhe* und *abnehmende joint attention* oder durch die Entwicklung *vereinzelter, isolierter, nicht-daydischer Spielhandlungen* und *Narrative* mit *idiosynkratischen* oder die negative Emotionalität *abführenden aggressiven, zerstörenden Akten*.

6 Relationale Didaktik: Möglichkeiten des therapeutischen Dialogaufbaus

„Infant semiosis is emotional, not just representational or referential. It is fundamentally

„self-with-other-referred“ [...]. Cultural exploitation of the environment is entirely dependent on the innate mirroring mechanisms that link human minds which have different age, experience, and skill. Educational practices depend on this intersubjective system and the collaborative learning it makes possible“ (Trevarthen & Aitken 2001, 16/25).

6.1 Die Überführung von idiosynkratischen in konventionelle Zeichen


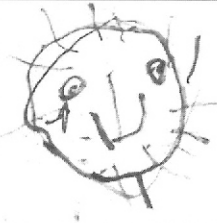


Didaktisch betrachtet kann eine der Hauptaufgaben bei Personen mit tiefgreifenden, relational bedingten Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen wie folgt gefasst werden (→ Sprachdidaktiktheorie):

Ziel der Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist, zum Zwecke des Dialogaufbaus idiosynkratische in konventionelle Zeichen zu überführen.

6.2 Die didaktische Berücksichtigung der Zeichenentwicklung beim Dialogaufbau im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Ein wichtiges didaktisches Element bei der Überführung von idiosynkratischen in konventionelle Zeichen ist die Berücksichtigung der beschriebenen Zeichenentwicklung beim Dialogaufbau, denn der Verlauf der Zeichenentwicklung – die beschriebene Trajektorie von der emotionalen Regulation und der Verwobenheit mehrerer körper- und affektnaher Kodes hin zur kognitiven Kontrolle bzw. Autonomie und Fokussierung des verbalen Kodes (vgl. Abb. 2) – geht einher mit einer Zunahme der *Lernabhängigkeit des Zeichens* in seiner Produktion (Sprechen, Schreiben) wie Rezeption (Hörverstehen, Lesen), was in Tabelle 2 anhand der grafisch-schriftsprachlichen Darstellung des Referenzobjektes „Sonne“ veranschaulicht werden soll:

Tab. 1: Die didaktische Berücksichtigung der Zeichenentwicklung beim Dialogaufbau im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Zeichen- entwicklung	Emotionale Regulation Kognitive Kontrolle		
			Fokussierung des verbalen Kodes
Klassifikation des Zeichens	IKON	INDEX	SYMBOL
Beispiel			
Grad der Motiviertheit und Objektrelation des Zeichens	hoch motiviert durch Ähnlichkeitsrelation	gering motiviert durch Kausalrelation	„leer“ ohne jegliche Objektmotivation durch Gesetzesrelation (Konvention)
emotionale Markiertheit des Zeichenträgers	große emotionale Durchdrungenheit	geringe emotionale Spuren	abstrakt
Grad der Enkulturation und Sozialisation des Gefühlsausdrucks	archaisch universell	durch soziokulturelle Erfahrung überformt	konventionell festgelegte „display“-Regeln
Emotionale Qualität der intersubjektiven Bedeutungs- konstruktion	unmittelbares psycho- physiologisches Mitempfinden (<i>sympathy</i>) Spiegelung	mittelbares Reagieren	rein kognitiv vermittelt
Offenheitsgrad der Interpretation	hoch	mittel	gering
Grad der Lernabhängigkeit des Zeichens	niedrig: sinnesbasiert (zu sehen, zu fühlen etc.)	mittel: zu erschließen	hoch: wissensabhängig

- Das *Ikon*, mit seinem archaisch-universellen Gefühlsausdruck und seiner großen emotionalen Durchdrungenheit aufgrund seiner Ähnlichkeitsrelation zum bezeichneten Referenzobjekt (hier: die Ähnlichkeit eines emotional „warm“ und positiv dargestellten runden Körpers mit zentrifugalen Strahlen zur Sonne), braucht gar nicht oder *kaum erlernt* zu werden, da seine Konstituierung wie sein Verständnis affekt- und sinnesbasiert ist. Seine (Informations-Übermittlung erfolgt über ein „gespiegeltes“ unmittelbares psychophysiologisches Mitempfinden (*sympathy*); allerdings ist dadurch das „Verstehen“ der Bedeutung häufig vage und uneindeutig, und der Offenheitsgrad der referenziellen Interpretation (z. B. bei einem Schrei) hoch.
- Der *Index*, der einerseits bereits durch soziokulturelle Erfahrung überfomt ist und andererseits mit dem Referenzobjekt kausal in Beziehung steht und deshalb nur noch geringe emotionale Spuren aufweist, muss bereits *zu einem großen Teil gelernt* werden, da die kausale Verbindung (hier: aus einer Ecke kommende Strahlen, die auf eine nicht zu sehende Strahlenquelle verweisen) über logische Schlussfolgerungen zu erschließen ist. Die Übermittlung erfolgt deshalb über ein mittelbares Reagieren, was bereits einen gewissen Interpretationsspielraum eröffnet.
- Das *Symbol*, mit seinen konventionell festgelegten „display“-Regeln und der Abwesenheit emotionaler Spuren, das heißt seiner Abstraktheit aufgrund einer arbiträren Gesetzesrelation zum bezeichneten Referenzobjekt (hier: einzelner Buchstaben), muss *von Grund auf kognitiv erlernt* werden, da es rein vom gelernten Regelwissen (hier: Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln) abhängt. Seine Übermittlung erfolgt rein kognitiv-mental, weshalb sein Verstehen nahezu eindeutig ist.

Je nach Entwicklungsstand ist also therapeutisch entwicklungsgeschichtlich auf der frühesten und „einfachsten“ ikonischen und

intersemiotischen Zeichenebene anzusetzen und sukzessive zur später folgenden „schwächeren“ indexikalischen und letztlich symbolischen, meist laut- und schriftsprachlichen Ebene überzugehen. Entsprechend sind zu Beginn ikonische Medien (z. B. *Realmedien*, *Fotografieren*) einzusetzen und erst allmählich indexikalische (z. B. *verweisende Gesten*) und symbolische Medien (z. B. *Wortkarten*, *Buchstaben*, *symbolische Gebärden*) (→ Medien, → Unterstützte Kommunikation, → Sehen und Gebärden).

Ein ebenenübergreifendes Verständnis der Ursachen schwerwiegender Störungen von Dialog und damit Kommunikation und Sprache muss beim Dialogaufbau therapeutisch-didaktisch an der intersubjektiven Bedeutungskonstruktion und damit Sinn(re)konstruktion ansetzen – und zwar, wie nachfolgendes Fallbeispiel des 24-jährigen „Berusz“ zeigt, im Kontext der häufig als „pathologisch“ erscheinenden Handlungen und Handlungsmuster des „Klienten“ innerhalb einer sonderpädagogischen Institution.

Psychobiologisches Attunement als „being on the same wavelength“ (Field et al. 2001) ist innerhalb einer therapeutischen Dyade die Basis für die didaktische Verkörperung des Relationalen Anderen durch die Therapeutin (→ FS Körperliche und motorische Entwicklung) und relevant sind die affektiven Momente, die der Therapeut auf Basis seiner Kenntnisse und seines Einfühlungsvermögens (*sympathy*) als günstig für den Aufbau einer wechselseitigen Bedeutungsrepräsentation identifiziert (Frank 2003, 2009, Frank & Trevarthen 2011).

Berusz sitzt oft stundenlang alleine auf dem Boden des Flures oder in seinem Zimmer und zerreißt Papier [*idiosynkratische ikonisch-indexikalische Zeichen*]. Er wirkt in sich versunken, Kontaktversuche anderer Bewohner oder der Mitarbeiter verbleiben scheinbar ohne kommunikative Reaktion. Über Stunden des Zerreißens bilden sich große Haufen aus Papierschnipseln [*Reihung!*]

Perseverierung]. Keiner weiß, was diese Haufen bedeuten sollen, der Eindruck von Isolation entsteht [*Beeinträchtigung der intersubjektiven Bedeutungskonstruktion*].

Setze ich mich zu ihm, nimmt er zunächst keine Notiz von mir und setzt das Zerreißen fort. Irgendwann wende ich mich selbst, nachdem ich einige Male Blickkontakt aufgenommen habe, dem Papier zu und zerreiße es, so wie er [*Spiegelung*]. Einige Zeit später, vielleicht 10 bis 20 Minuten [*langsames affective attunement*], bemerkt Berusz meine Handlung, die seiner nun sehr gleicht [*Sekundäre Intersubjektivität*]. Da ich sehr nah an ihm sitze, passiert es dann, dass er mir die Papierstückchen, die ich gerade bearbeiten will, aus der Hand nimmt und auf seinen Haufen wirft [*gemeinsamer Gebrauch des Referenzobjektes*]. Das wiederholt sich einige Male, bis ich – ihn wiederum spiegelnd – in seine Hand greife: zunächst auf das gerade mir entwendete Stückchen Papier, welches er erst festhält, um es dann auf den vor uns liegenden Haufen zu werfen. Wiederum einige Zeit später greife ich nicht das Stückchen Papier, welches er mir gerade entwendet hat, sondern berühre seine Hand, mit der er es hält [*Versuch intersubjektiver Bedeutungskonstruktion*]. Einige weitere Male wirft er das jeweils gerade mir aus der Hand genommene Stückchen Papier auf den besagten Haufen [*umgekehrte Spiegelung*]. Einige Wiederholungen später hält Berusz, nachdem er mir wiederum mein Stückchen Papier abgenommen hat und ich gerade seine Hand berühre, ein klein wenig in der Bewegung inne und schaut mich dabei an. Meine Hand berührt weiterhin die seine, in welcher sich mein Stückchen Papier noch befindet und ich führe nun seine Hand mit meinem Papierstückchen auf seinen Körper zu [*Verstärkung der intersubjektiven Bedeutung durch indexikalische Geste*]. Dabei versuche ich neben der Geste „Dies ist Deines. Ich nehme es Dir nicht weg“ den Blickkontakt

zu halten [*affective attunement*]. Berusz hält wiederum inne, wirft aber trotzdem noch einige Male – diesmal aber mit längerem Blickkontakt zu mir – meine mir abgenommenen Papierstückchen auf besagten Haufen. Noch einige Male später, meine Hand berührt wiederum die seine, landet mein Stückchen Papier nicht mehr auf besagtem Haufen sondern zurück in meiner Hand [*gelungene kongruente intersubjektive Bedeutungskonstruktion auf Basis gemeinsamer Handlungen und relationaler Emotionen*]: Für einen kurzen Moment erscheine ich als emotional bedeutsamer relationaler Anderer, mit dem bedeutsame Informationen ausgetauscht und sinnvolle Akte hergestellt werden können: des *Dialogs*.

Ist man also im Zusammensein mit einer Person mit schwerster Behinderung in einer als zunächst „unverständlich“, „monologisch“ erscheinenden kommunikativen Situation als Relationaler Anderer präsent und begibt sich zunächst spiegelsymmetrisch, dann behutsam variierend in die als in sich geschlossen und isoliert wirkenden kommunikativen Handlungen, entsteht auf Basis der miteinander verschränkten, aufeinander eingestimmten biopsychosozialen Felder eine Bedeutung des gemeinsamen Handlungsgegenstandes, der bedeutsam, sinnvoll für den anderen wird. Dadurch entsteht genau jener Möglichkeitsraum, in dem sich Dialogentwicklung (wieder) entfalten kann.

6.4 Relationale Didaktik: Sprachdidaktische Valenzen von relationalen Emotionen

Aus der herausgearbeiteten konstitutiven Rolle der relationalen Emotionen für die Dialogentwicklung lassen sich zusammenfassend folgende zentrale sprachdidaktische Valenzen ableiten, die sich als didaktisches Primat der intersubjektiv konstruierten Bedeutung zusammenfassen lassen (Lüdtke 2004, 2011).

Die in ihrer Dialog-, Kommunikations- und Sprachentwicklung zu fördernde Person braucht:

- die Anerkennung als denkendes und empfindendes Wesen, das Kommunikation und Sprache primär entwickelt, um emotional bedeutsame Inhalte auszudrücken und einem bedeutsamen Anderen mitzuteilen.
- einen emotional bestätigenden, kommunikativen Anderen (Lehrer/Lehrerin oder Therapeut/Therapeutin), mit dem sie gemeinsam ein Bewusstsein für die Wirkung und Bedeutung ausgetauschter Zeichen auf den je Anderen entwickeln kann.
- als Lerngrundlage eine psychophysiologische emotionale Verbundenheit mit dem Anderen, um die entstehenden sozio-emotionalen Austauschprozesse als Dialogmotivation nutzen zu können.
- unter Umständen die Einbettung in die affektiv-leibliche Einheit mit dem Anderen, um die hier wurzelnden Grundlagen frühester affekt-besetzter Signifikationsprozesse nachzuholen.
- die Spiegelung, Imitation und Beantwortung ihrer (kommunikativen) Handlungen, insbesondere der sie generierenden und regulierenden Emotionen und Motive, um hieraus Proto-Konversation, Proto-Zeichen, Proto-Symbole und Proto-Grammatik entwickeln zu können.
- ein Gegenüber, dass offen für ihre idiosynkratischen Zeichen und kreativen kommunikativen Neuschöpfungen ist und dem das Eingehen auf ihre subjektiv bedeutsamen verbalen wie nonverbalen Produktionsprozesse zunächst wichtiger ist als die Arbeit an der korrekten Form eines normgerechten sprachlichen Endproduktes.
- die Einbettung der Bedeutungskonstruktion in positiv gefärbte emotionale Narrative, die in der sympathetischen Dyade mit dem Anderen geschaffen werden.
- Zeit und Raum in der Therapie, um aus der anfänglichen Bedeutungsvagheit sukzessive eine reziproke Bedeutungskongruenz

herauszukristallisieren und allmählich Bedeutungspermanenz zu etablieren.

- zu Beginn die Einbeziehung aller emotional markierten Zeichenkodes in die Bedeutungskommunikation – wie z.B. der Körpersprache (Gestik, Mimik, Stimme) und der Bildsprache (Kritzeln, Schmierer, Plastizieren) – und erst allmählich eine Fokussierung auf das lautlich-verbale Medium.
- Unterstützung bei der allmählichen Zunahme der kognitiven Kontrolle und der gleichzeitigen Abnahme der negativen Affektspuren, damit sich ein Übergang von einem geschlossenen, ikonischen, analog-ganzheitlichen zu einem offenen, symbolisch-arbiträren, analytisch-synthetischen Zeichensystem vollziehen kann.

Literatur

- Adorno, T.W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005): *Language and symbolic power*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Cicchetti, D. (2002): The impact of social experience on neurobiological systems: Illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development* 17, 1407–1428.
- Deacon, T.W. (2007–08): Shannon – Boltzmann – Darwin: Redefining information (Part I+II). *Cognitive Semiotics* 1, 123–148.
- Edelman, G.M. & Tononi, G. (2000): *A universe of consciousness*. New York: Basic Books.
- Feuser, G. (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. *Behindertenpädagogik* 28, 1, 4–48.
- Field, T., Sanders, C. & Nadel, J. (2001): Children with autism display more social behaviour after repeated imitation sessions. *Autism* 5, 3, 317–323.
- Frank, B. (2003): Autismus als erlernte Sprachlosigkeit – Zum Verhältnis von „Natur“, Kultur und Behinderung. *Die Sprachheilarbeit* 48, 5, 212–216.
- Frank, B. (2009): Bindung. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): *Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Bd. 2: *Behinderung und Anerkennung (192–198)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, B. & Trevarthen, C. (2011): Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life

- in the sociosphere of human knowledge, practice and language. In: Zlatev, J., Foolen, A., Racine, T. & Lütke, U. (Eds.): *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language*. Consciousness and Emotion Series. Amsterdam: Benjamins.
- Gallese, V. (2001): The ‚Shared Manifold‘ hypothesis: From mirror neurons to empathy. In: Thompson, E. (Ed.): *Between ourselves*. Second person issues in the study of consciousness (33–51). Thorverton: Imprint Academic.
- Gratier, M. (2003): Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: Cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. *Cognitive Development* 18, 4, 533–554.
- Gratier, M. & Apter-Danon, G. (2009): The improvised musicality of belonging: Repetition and variation in mother-infant vocal interaction. In: Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.): *Communicative musicality: Narratives of expressive gesture and being human* (301–327). Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, J. (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1 u. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haken, H. & Haken-Krell, M. (1989): *Entstehung von biologischer Information und Ordnung*. Dimensionen der modernen Biologie 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Jantzen, W. (2004): *Sprache, Bewusstsein und Tätigkeit – Methodologische Bemerkungen*. In: Lütke, U. (Hrsg.): *Fokus: MENSCH. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik* (155–172). Würzburg: von freisleben.
- Kauffman, S.A. (1993): *The origins of order. Self-organization and selection in evolution*. New York: Oxford University Press.
- Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Lewin, K. (1982): *Feldtheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lotman, Y. (1990): Über die Semiosphäre. *Zeitschrift für Semiotik* 4, 287–305.
- Lütke, 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.
- Lütke, U. (2006a): *Intersubjektivität und Intertextualität. Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen emotionaler und sprachlicher Entwicklung*. *Sonderpädagogische Förderung* 51, 3, 275–297.
- Lütke, U. (2006b): *Sprache und Emotion. Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen*. *Die Sprachheilarbeit* 51, 4, 60–75.
- Lütke, U. (2011): *Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy*. In: Zlatev, J., Foolen, A., Racine, T. & Lütke, U. (Eds.): *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language*. Consciousness and Emotion Series. Amsterdam: Benjamins.
- Lütke, U. & Frank, B. (2007): *Die Sprache der Gefühle – Gefühle in der Sprache: Ausdruck, Entwicklung und pädagogische Regulation von Emotionen am Beispiel der Jugendsprache*. In: Arnold, R. & Holzapfel, G. (Hrsg.): *Die vergessenen Gefühle in der Erwachsenenpädagogik* (119–142). Hohengehren: Schneider.
- Luhmann, N. (1987): *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. München: Scherz.
- Nagy, E. (2008): *Innate intersubjectivity: Newborns' sensitivity to communication disturbance*. *Developmental Psychology* 44, 6, 1779–1784.
- Nagy, E. & Molnar, P. (2004): *Homo imitans or homo provocans? The phenomenon of neonatal imitation*. *Infant Behavior and Development* 27, 1, 57–63.
- Reich, K. (2002): *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Rizzolatti, G. & Arbib, M.A. (1998): *Language within our grasp*. *Trends in Neuroscience* 21, 5, 188–194.
- Rödler, P., Berger, E. & Jantzen, W. (Hrsg.) (2001): *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Schore, A.N. (2003): *Affect regulation and the repair of the Self*. New York: Norton.
- Simonov, P. (1986): *The emotional brain. Physiology, neuroanatomy, psychology, and emotion*. New York: Plenum Press.
- Solms, M. & Solms, K.K. (2000): *Clinical studies in Neuro-Psychoanalysis: Introduction to a depth neuropsychology*. London: Karnac.
- Spitz, R. (1974 [i.O. 1965]): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sporns, O., Tononi, G. & Edelman, G.M. (2000): *Connectivity and complexity: The relationship between neuroanatomy and brain dynamics*. *Neural Networks* 13, 909–922.
- Trevarthen, C. (2001): *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. (2004): Language development: Mechanisms in the brain. In: Adelman, G. & Smith, B.H. (Eds.): *Encyclopaedia of neuroscience*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Trevarthen, C. & Aitken, K.J. (2001): Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications: Annual Research Review. *Journal of Child Psychology, Psychiatry & Allied Disciplines* 42, 13–48.
- Trevarthen, C., Aitken, K.J., Vandekerckhove, M., Delafield-Butt, J. & Nagy, E. (2005): Collaborative regulations of vitality in early childhood: Stress in intimate relationships and postnatal psychopathology. In: Cicchetti, D. & Cohen, H. (Eds.): *Developmental Psychopathology*. New York: Wileys.
- Tronick, E. (2005): Why is connection with others so critical? The formation of dyadic states of consciousness and the expansion of individuals' states of consciousness. In: Nadel, J. & Darwin, M. (Eds.): *Emotional development: Recent research results*. Oxford: Oxford University Press.
- UN (United Nations) (2006): *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: United Nations.
- Vygotskij, L.S. (1987): *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2: *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.