

1. Emotion und Sprache I: Interdisziplinäre theoretische Grundlagen

Das Verhältnis von Emotion und Sprache ist auch etliche Jahre nach Proklamierung dessog. «emotionalturn» [Schwarz-Friesel 2007, Lütke 2008, 2012b, Foolen, Lütke, Schwarz-Friesel 2012] ein noch weitgehend unerforschtes Gebiet. Im folgenden sollen einige ausgewählte einzeldisziplinäre Ergebnisse, die in den verschiedenen Wissenschaften noch recht unverbunden nebeneinander stehen, zusammen getragen und unter Zuhilfenahme einer entwicklungstheoretischen Klammer zu einem möglichst kohärenten Bild zusammen gefügt werden. Dabei wird insbesondere auf die hoch interessanten Erkenntnisse der psycholinguistischen (1.1.), zeichentheoretischen (1.2.) und neurowissenschaftlichen Forschung (1.3.) näher eingegangen.

Prof. Dr. Ulrike Lütke,
Leiterin der Abt. Sprach-Pädagogik und -Therapie,
Leibniz Universität, Hannover

Referat gehalten
an der SAL-Tagung
vom 18.11.2011

1.1. Psycholinguistische Aspekte

Emotionen scheinen eine bedeutsame konstitutive Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung zu spielen. In den psychoanalytischen und interaktionistischen Sprach-erwerbstheorien ist der Zusammenhang zwischen emotionaler und sprachlicher Entwicklung bereits seit längerem implizit (vgl. ausführlich Lütke 2006b), doch erst in der jüngeren psycholinguistischen Forschung wird der Einfluss kindlicher Emotionen z.B. auf spezifische lexikalische Erwerbsmechanismen und -strategien gezielt erforscht. Für eine Einordnung der Forschungsansätze ist zunächst die grundsätzliche Unterteilung der unzähligen Phänomene sprachlicher Emotionsrepräsentation in zwei linguistische Modi hilfreich (vgl. zur Unterscheidung grundsätzlich und historisch Konstantinidou 1997) (vgl. Abbildung 1):

- den *emotionalen* Modus im Sinne der Denotation, in dem Sprache als direktes Mittel zur Benennung bzw. Bezeichnung von Gefühlen dient, sowie
- den *emotiven* Modus im Sinne der Konnotation, in dem Sprache als indirekter Ausdruck bzw. zur Evozierung von Emotionen eingesetzt wird.

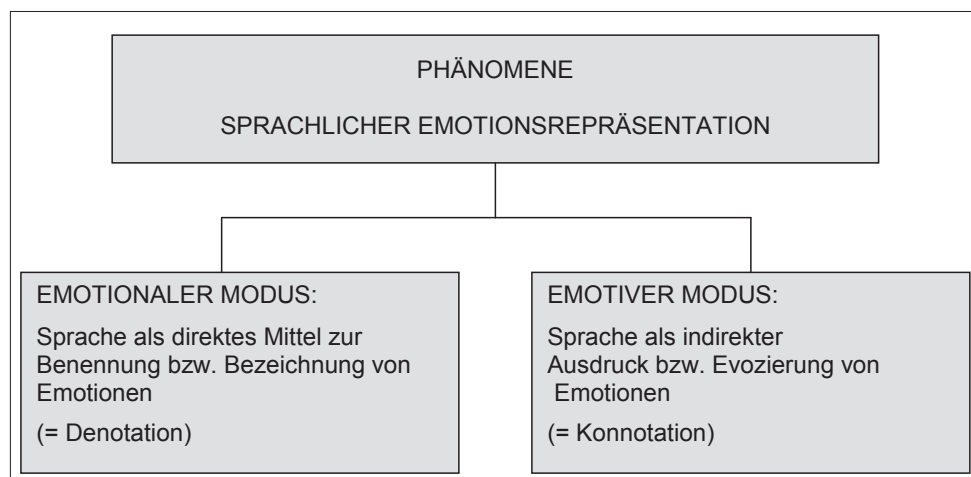


Abbildung 1: Die zwei linguistischen Modi der Emotionsrepräsentation

Mit der Erforschung des ersten, emotionalen Modus beschäftigt sich in jüngster Zeit explizit die Erforschung der sog. «internal state language» (vgl. Überblick bei Klann-Delius 2008) (vgl. Tabelle 1). Schwerpunkte sind hier zum einen die Feststellung der Erwerbsreihenfolge lexikalisch-emotionaler Kategorien, die bei Kindern zwischen 18 und 36 Monaten z.B. von zunächst körpergebundenen Kategorien wie innerem Unwohlsein oder physiologischem Missempfinden, über Wollen, Affekte und Können bis hin zu moralischen Urteilen reichen; zum anderen das Verständnis der damit zusammenhängenden funktionellen Erwerbsreihenfolge, wie z.B. zunächst die rein denotative Bezeichnung eigener, fremder oder relationaler Emotionen (z.B. «ich bin *wütend*», «du bist *traurig*»), über das Sprechen über Auslöser und Konsequenzen von Emotionen («ich bin *glücklich*, weil wir morgen in Urlaub fahren») bis hin zum schauspielerischen Vortäuschen von Emotionen im Spiel (so tun, als ob man *Angst* hat).

Emotionaler Modus: 'internal state language'	
Erwerbsreihenfolge lexikalisch-emotionaler Kategorien (18-36 M.): ■ innere Wahrnehmung/Physiologie ■ Wollen ■ Affekt ■ Können ■ Moral	Funktionelle Reihenfolge (18-36 M.): ■ Bezeichnung eigener, fremder und relationaler Emotionen ■ Sprechen über vergangene und zukünftige Emotionen ■ Sprechen über Auslöser und Konsequenzen von Emotionen ■ Emotionale Referenz zwecks emotionaler Veränderung des Anderen ■ Vortäuschen von Emotionen im Spiel

Tabelle 1: Die lexikalische und funktionelle Erwerbsreihenfolge der «internal state language»

Die Erforschung des zweiten, emotiven Modus ist wesentlich älter und reicht zurück bis in die elaborierten Erkenntnisse der Rhetorik (vgl. Tabelle 2, Spalte 2) in der Antike. Bekanntestes psycholinguistisches Beispiel hierfür ist das «infant directed speech» bzw. das «Motherese» mit seinen prominenten prosodischen und lexikalischen emotionalen Markern. Eine andere aktuelle Ausprägung erfährt er heutzutage in der soziolinguistisch geprägten Erforschung bestimmter Varietäten, wie z.B. der Jugendsprache (vgl. Lüdtkke/Frank 2007), insbesondere der Chat-Kommunikation mit Emoticons. Interessante Erkenntnis ist, dass sich bei einer sozialgruppenspezifischen Varietät wie der Sprache der Jugendlichen, oder darin noch konkreter z.B. dem sog. «Türken-Deutsch» oder «Ghetto-Deutsch», welche insgesamt zunächst einen extrem emotional überfluteten Eindruck macht, sich detaillierte emotive Markierungsstrategien auf den einzelnen linguistischen Ebenen, wie die phonetisch-phonologische, morphologische, lexikalisch-semantische, syntaktische und/oder pragmatische Ebene (vgl. Tabelle 2), identifizieren lassen, die nach bestimmten, genau festgelegten peer-gruppen-spezifischen Regeln eingesetzt werden.

phonetisch/ phonologisch emotiv	- onomatopoeia - Alliteration - Vokaldehnung	→ ballern, bimmeln, tacktack, dingdong → Geiz ist geil! Mars macht mobil. → Sooo süüüüüß! Hammer geiiiiii!
morphologisch emotiv	- Diminutivsuffixe - Verstärkungspräfixe - Substantive Verbalisierung	→ Wessi, Kiddies, Ami → mega-..., Spitzen-..., Mords-... → cashen, smsen, rumhaten, durchgooglen
lexikalisch/ semantisch emotiv	- De-Personifikation - Metapher - Pejorativum	→ Hunde, Bulle, Wurm, Maus → ins Gras beißen, letztes Hemd hergeben → Saftladen, Kanake, Tussi
syntaktisch emotiv	- Anakoluth (Satzbruch, z.B. Rap) - Exklamationen	→ Gut mann, sehr gut, jetzt denkst du, ne lösung für die erste Sorge, machst Mist ... → Ah! Oh jeh! Ey, Alter!
pragmatisch emotiv	- Soziolekt - Rhetorische Fragen - Ironie	→ z.B. „Kanak Sprak“ → Was guckst Du? → Wurde langsam auch mal Zeit!

Tabelle 2: Die emotive Durchdringung der einzelnen linguistischen Ebenen am Beispiel der Jugendsprache

1.2. Zeichentheoretische Aspekte

Geht man in der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen emotionaler und sprachlicher Entwicklung des Kindes in die vorsprachlich-kommunikative Phase zurück, so liefert die Zeichenwissenschaft bzw. Semiotik hierzu interessante entwicklungstheoretische Erkenntnisse (vgl. ausführlich Lüdtke 2006b, 2010a, 2012c), die sich unter drei Aspekten zusammenfassen lassen.

1. Von der multimodalen emotionalen Regulation zur sprachspezifischen kognitiven Kontrolle

Betrachtet man die kindliche Kommunikationsentwicklung unter dem Aspekt des *Zeichens*, so zeigt sich, dass man, um den Einfluss der Emotionen auf die kommunikativ-sprachliche Entwicklung zu verstehen, von einem Sprach-Kontinuum ausgehen muss, welches Körpersprache, ästhetische Sprache und Verbalsprache in einem engen, kohärenten Zusammenhang sieht und nicht eine kategoriale Abspaltung und damit Eigenständigkeit der Laut- und Schriftsprache vollzieht. In diesem Sprach-Kontinuum lässt sich eine grundsätzliche Entwicklungs-Trajektorie von einer primären emotionalen Regulation im Säuglingsalter zu einer primär kognitiven Kontrolle im Schulalter konstatieren, die aus zwei Teilprozessen besteht (vgl. Abbildung 2): einerseits einer Abnahme der intermodalen Verwobenheit von Körper-, Formen- und Verbalsprache mit ihrer archaischen, universell kommunizierbaren Emotionalität und einer Zunahme der modalitätsspezifischen Fokussierung auf die hoch sozial-normativ konventionalisierte, kognitiv vermittelte Lautsprache; andererseits eine zunehmende Abstraktion des Zeichencharakters innerhalb der unterschiedlichen körper-, formen- und verbalsprachlichen Zeichenmodalitäten und da-

mit ein Verlust der emotional durchdrungenen Ikonizität der Zeichen und ein immer komplexerer Aufbau arbiträrer Symbolizität.

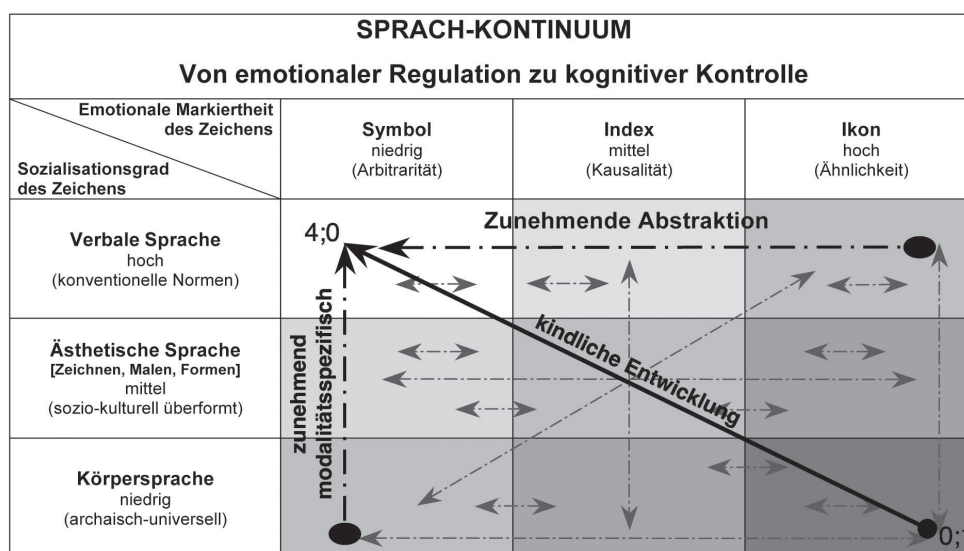


Abbildung 2: Entwicklungs-Trajektorie: Der abnehmende semiogenetische Einfluss der Emotionen im Spracherwerb

2. Intersubjektiv ausgehandelter, reziproker Bedeutungsaufbau

Unter dem Aspekt der *Bedeutung*, das heisst innerhalb der Semantik-Theorie, liefern insbesondere Bloom (2002) und Ruthrof (2000, 2010) interessante Hinweise darauf, dass sich für eine Einbeziehung der Emotionen in die Sprachentwicklung die Bedeutungskonstituierung von einem mentalistischen zu einem reziproken Ansatz verändern muss: Bedeutungen von Zeichen werden vom Kind nicht statisch durch eine rein kognitive Übernahme eines feststehenden, eindeutigen Inhalts in sein individuelles, isoliertes mentales Konzept und Lexikon erworben, sondern sie werden wahrnehmungsbasiert und damit narrativ und «embodied» über komplexe sozial-intersubjektive Verhandlungs- und Validierungsprozesse von polyphonen Ausgangsmodellen sukzessive in wechselseitige, affektiv bewertete Repräsentationen («mutual representations») überführt. Ein Kind lernt beispielsweise «Kati» als Namen für eine Puppe, indem es im gemeinsamen Spiel mit diesem Gegenstand sich selbst als sog. «Virtuelles Selbst» (=VS) und seine Freundin, Mutter oder Logopädin, Therapeutin als «Virtuellen Anderen» (=VA) im Sinne affektiv bewerteter Komponenten einer gemeinsamen Bedeutungskonstruktion innerlich repräsentiert (vgl. Abbildung 3).

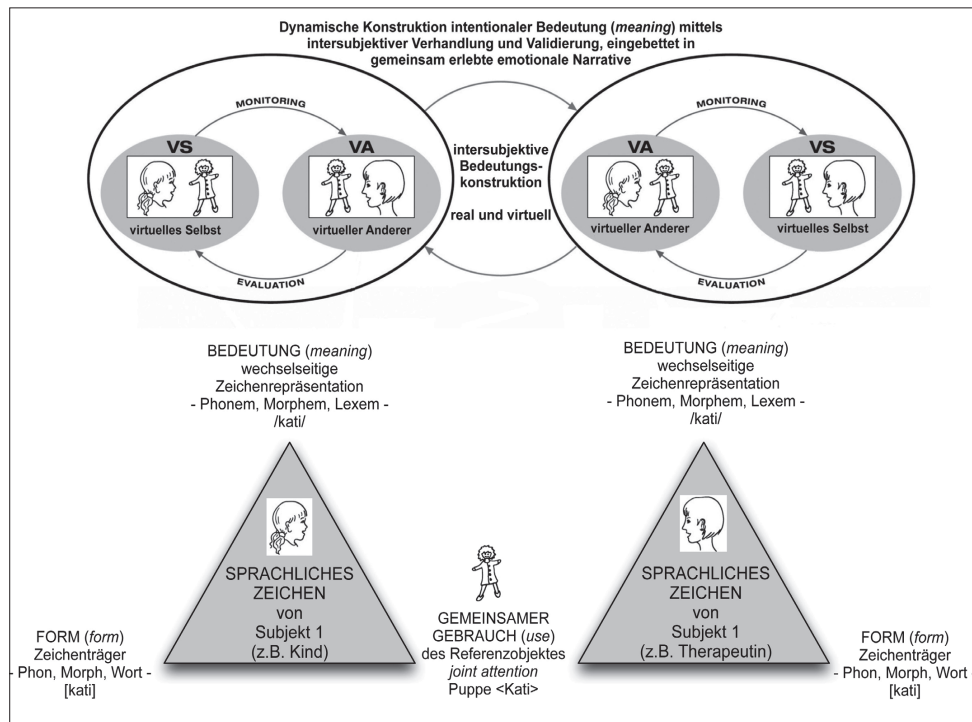


Abbildung 3: Bedeutungskonstruktion auf Basis emotional bewerteter Selbst- und Andere-Repräsentationen

3. Emotionen als zentraler Motor, Mediator und Regulator der Sprachverarbeitung

Auch auf den Aspekt der Sprachverarbeitung bezogen kann kein rein kognitiv-modulares Modell z.B. im Sinne Levelts (1989) herangezogen werden, sondern es müssen emotional-regulatorische Einflüsse auf die einzelnen Sprachverarbeitungsprozesse, wie z.B. Abruf- und Speicherstrategien, mit berücksichtigt werden. Ein mögliches Beispiel hierfür ist z.B. die Modifizierung des modularen Modells von Simonov (1986), in dem Emotionen¹ als zentraler Motor, Mediator und Regulator der Sprachproduktion Berücksichtigung finden, basierend auf der virtuellen emotionalen Bewertung des realen Anderen im Sprechakt (vgl. Abbildung 4).

¹ Das von mir auf sprachliche Handlungen modifizierte Modell Simonovs (1986, fig. 4) basiert auf seiner emotionstheoretischen Definition, dass die Emotion eine Funktion zwischen dem Bedürfnis und der möglichen Differenz von vorhandener und notwendiger Emotion (mit je positivem oder negativem Resultat) ist.

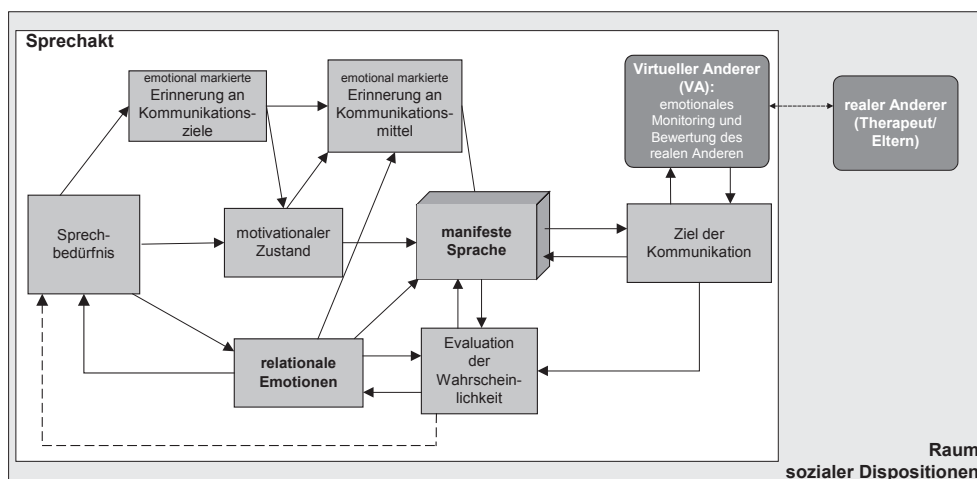


Abbildung 4: Relationale Emotionen als Motor, Mediator und Regulator des Sprechaktes, basierend auf der emotionalen Bewertung des realen Anderen

1.3. Neurowissenschaftliche Aspekte

Recherchiert man im breiten Fachgebiet der Neurowissenschaften nach aktuellen Forschungsbelegen zum Zusammenhang von Emotion und Sprache so liegen auch hier keinesfalls konsistente und kohärente Resultate vor. Neben den neurowissenschaftlichen Hinweisen auf die grundsätzliche Interaktion bzw. sogar Einheit der «Domänen» Kognition und Emotion (vgl. u.a. Damasio 2000, 2005, Lane/Nadel 2002, Panksepp 2003) und der fundierten neurowissenschaftlichen und neuropsychologischen Forschung zur emotionalen Entwicklung des Kindes (vgl. u.a. Akhtar/Tomasello 1998, Trevarthen 1993, 2001, 2010, 2012, Bråten 1998, 2002, Nadel/Muir 2005, Frank et al. 2011) gibt es vor allem drei Überschneidungsbereiche, zu denen interessante Teilergebnisse vorliegen (zur ausführlichen Erläuterung vgl. Lütke 2006b, Trevarthen 2012).

1. Die Verbindung von emotionalen Erfahrungen und kognitiver Entwicklung

Einen sehr viel konkreteren und zum Teil sogar durch experimentelle Studien nachgewiesenen Zusammenhang liefert die Neurobiologie, speziell die neurobiologische Erforschung der kindlichen Entwicklung (vgl. u.a. Bock/Braun 2004, Cicchetti 2002, Schore 1994, 2003, Trevarthen 2001, 2004, Frank et al. 2011): Frühkindliche Emotionen beeinflussen im tatsächlichen neuronalen Substrat die funktionelle Ausdifferenzierung des Gehirns und damit die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Dies lässt den Schluss zu, dass die Lernbereitschaft wie die Lernprozesse eines Kindes in viel stärkerem Masse vom sozio-emotionalen Kontext abhängig sind, als bisher angenommen.

2. Die Verbindung von kommunizierten Emotionen und Sprachentwicklung

Konzentriert man die Suche nach möglichen Verbindungsstücken zwischen Emotion und Sprache auf die Sprachentwicklung als Teil der Entwicklung sozialer Kognition, so führt eine bereits etwas «ältere» Forschungssensation – die Entdeckung der Spiegelneuronen² (Rizzolatti et al. 1996) – mittlerweile zu nachhaltigen Konsequenzen. Neben den ursprünglichen Hinweisen auf die Spiegelung von Handlungen als Ursprung der phylo- und ontogenetischen Sprachentwicklung (Rizzolatti/Arbib 1998) bildet sich in den jüngsten Weiterentwicklungen dieser Theorie folgende These heraus (vgl. u.a. Akhtar/Tomasello 1998, Bråten 1998, Stamenov/Gallese 2002, Trevarthen 1993, 2004, 2005): Die intersubjektive Spiegelung von Emotionen ist ein bzw. der wesentliche Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung des Kindes (Lüdtke 2012c).

3. Die Verbindung von intentionaler Emotionsübermittlung und angeborener Kommunikationserwartung

Verfolgt man die skizzierte Bedeutsamkeit des emotionalen Austausches für die Sprachentwicklung und damit der entwicklungstheoretischen Verlagerung von individueller zu sozialer Kognition weiter, so gelangt man zum Kern neurowissenschaftlich fundierter Erklärungszusammenhänge über die Verbindung von Emotion und Sprache: der «Innate Intersubjectivity Theory», dargelegt und sich in weiterer Ausdifferenzierung befindend durch die Gruppe um Trevarthen (vgl. u.a. Bråten 1998, Nagy/Molnár 2004, Trevarthen 2001, 2004, 2010, 2012, Trevarthen et al. 2006). Die Hauptthese lautet hier: Die Fähigkeit von Neugeborenen, relationale Emotionen zu «spiegeln» bzw. intentional zu kommunizieren, wird durch die angeborene neurobiologische Bereitschaft der IMF (Intrinsic Motive Formation) und des EMS (Emotional Motor System) gewährleistet (vgl. Abbildung 5). Die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Anderen ist dadurch pränatal psychophysiologisch angelegt.

Als ersten Teilaspekt dieses Ansatzes konzeptualisiert Trevarthen (2010) die *Intrinsic Motive Formation* (IMF) als neurophysiologisches Substrat, von dem der Prozess, sozial-relationale Emotionen wie z.B. Zuneigung, Stolz, Besorgtheit zu kommunizieren, durch die primär interne Generierung von sog. *motive-states* angetrieben wird. Diese *motive-states* entstehen durch komplexe und dynamische neurochemi-

2 Spiegelneuronen (mirror neurons) sind eine bestimmte Klasse visuomotorischer Neurone, die ursprünglich bei Affen in einem bestimmten Bereich (F5) ihres ventralen prämotorischen Cortex entdeckt wurden. Sie sind durch das funktionelle Charakteristikum definiert, dass sie sowohl aktiv werden, wenn der Affe selbst eine bestimmte Handlung ausführt, als auch, wenn er ein anderes Individuum (Affe oder Mensch) beobachtet, wie es diese Handlung ausführt. Bildgebende Verfahren liefern in jüngsten Studien Hinweise auf die Existenz eines ähnlichen Spiegel-Systems (mirror-system) für die Repräsentation beobachteter Handlungen im Menschen. Besonders interessant ist, dass die Beobachtung bedeutungsvoller Handlungen («meaningful actions») die sog. Broca-Region (Brodmann Areal 44 und teilweise 45) aktiviert. (vgl. Stamenov/Gallese 2002)

sche Regulationsprozesse in den retikulären und limbischen Komponenten der IMF und beeinflussen mittels neuromodularer Systeme kortikale Aktivität.

Ausserordentlich wichtig für das weitere Verständnis dieser Theorie ist, dass angenommen wird, dass sich die IMF gemeinsam mit dem EMS bereits sehr früh im Embryo herausbildet und so auf die pränatale Anlage eines sozialen Ichs verweist, welches den intersubjektiven emotionalen Austausch mit seinen primären Bezugspersonen braucht, ihn erwartet und für eine positive Entwicklung zutiefst von ihm abhängig ist.

Das *Emotional Motor System* (EMS), als zweiter Aspekt der Innate Intersubjectivity Theory, hat im Kommunikationsprozess die Funktion, Informationen über die von der IMF intern generierten motive states in äusserlich wahrnehmbaren Emotionsausdruck zu vermitteln (vgl. Abbildung 5): und zwar in Form sog. *emotional displays* in Mimik, Gestik und Stimme, welche z.B. in Form von Lächeln oder Zeigen innere Zustände, Absichten und Intentionen Anderen, speziell der Mutter, signalisieren. Dies geschieht, indem die IMF das EMS, welches die Fasern und Kerne der Hirnnerven 1-12 und assoziierte sensomotorische Systeme umfasst, mittels neurochemischer Regulation moduliert.

Die kommunikative Kompetenz eines gerade geborenen Babys, eigene Motive und Emotionen zu formulieren, auszudrücken und mitzuteilen, emotional anerkennende Antworten zu provozieren, neue Motive und Emotionen im Anderen zu erkennen, sie zu imitieren und zu beantworten und ein rhythmisches Wechselspiel von dynamischem emotionalem Austausch aufrechtzuerhalten, wird in diesem Ansatz keinesfalls als unerklärliches «Wunder der Natur» betrachtet. Das Bedürfnis nach intersubjektiver Übermittlung von Gefühlen wie Freude, Neugier, Angst wird vielmehr als der primäre, soziale Entwicklungsorganisator des Gehirnwachstums wie des damit zusammenhängenden kognitiven Lernzuwachses angesehen – und zwar nicht erst postnatal durch äussere Stimulierung angeregt, sondern *innate*, im Zusammenspiel mit vokalen und propriozeptiven Stimuli der Mutter, von den ersten Schwangerschaftswochen an (vgl. ausführlich Lüdtke 2006b, 2012c).

Gemeinsam mit dem EMS reguliert die IMF jedoch nach Trevarthen nicht nur im Embryo die Anlage und Reifung neokortikaler *proto-maps*, sondern auch im Neugeborenen dessen kortikale Ausdifferenzierung (vgl. Ähnlichkeiten zu Punkt 1). Aufbauend auf der dargestellten pränatalen psychobiologischen Prädisposition manifestiert sich deshalb die intersubjektive Kommunikation von Emotionen postnatal als Austausch ganzer emotional-kommunikativer Erzählungen, sog. *Narrative*. Über die sich so im Laufe der Zeit etablierenden längerfristigen emotional-kommunikativen Erzählstrukturen, -muster und -rhythmen konstituiert sich dabei vor allem zwischen Mutter und Baby eine emotional-narrative Dyade (vgl. Abbildung 5).

Nach Trevarthen ist diese eine psychobiologische Dyade, welche er u.a. mit Verweis auf Schore (1994, 2003) und Panksepp (2003) konkret als *reziproke Psychobiologie* spezifischer neurochemischer Parameter versteht. Der hierdurch psychophysiologisch zwischen Mutter und Kind entstehende gemeinsame Raum ist nach Trevarthen jedoch kein primär auf Schutz und emotionale Sicherheit ausgerichteter Bindungsraum im klassischen Sinne Bowlbys (1958), sondern ein Entwicklungsraum, in dem die durch «*brain-brain-conversation*» etablierte Intersubjektivität dem kulturellen Lernen und damit vor allem auch dem Erlernen der verbalen Sprache dient.

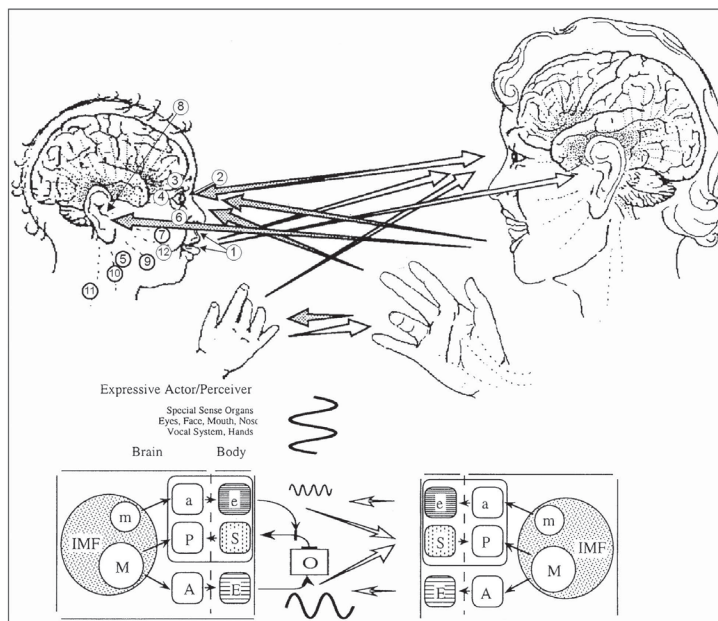


Abbildung 5: «Innate Intersubjectivity Theory»: Die Verbindung von intentionaler Emotionsübermittlung und angeborener Kommunikationserwartung durch IMF und EMS³ (aus: Aitken/Trevarthen 1997, 661)

2. Emotion und Sprache II: Das Praxismodell der Relationalen Didaktik

Wenn – wie gerade dargestellt – die wissenschaftliche Forschung so nachhaltig die komplexe Beziehung zwischen Emotion und Sprache und insbesondere die fundamentale Abhängigkeit sprachlichen Lernens vom emotionalen Kontext und damit von zwischenmenschlichen emotionalen Austauschprozessen belegt, dann muss dies in der logopädischen und sprachtherapeutischen Praxis berücksichtigt werden.

3 Das von der IMF aktivierte [m] und koordinierte [M] EMS mit den motorischen Kernen [a] und efferenten Aktivitäten [e] der kommunikationsrelevanten Sinnesorgane [Nr. 1-12 Versorgungsgebiete der jeweiligen Hirnnerven] und ihnen zugehörigen Wahrnehmungsafferenzen [S+P]. Postnatale Manifestation der psychobiologischen Prädisposition für den mimischen, gestischen und vokalen Ausdruck (Bewegungsplanung und -ausführung [A/E]) von Motiven und Emotionen innerhalb einer emotional-narrativen Dyade (modifiziert nach: Aitken/Trevarthen 1997, 661/662)

Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist der methodisch-didaktische Ansatz der «Relationalen Didaktik», der im folgenden in seinen Grundzügen vorgestellt und in einer seiner Varianten – dem «Peer-Tutoring» (Licandro/Lüdtke 2011a/b, 2012) – konkretisiert werden soll.

2.1. Das sprachdidaktische Dreieck

Jede sprachdidaktische Konzeption – so auch die von Lüdtke konzipierte «Relationale Didaktik» (u.a. 1998, 2004, 2007, 2010a/b) – wird durch ihre Theoriegrundlagen geprägt. Diese ergeben sich aus dem sich mit der Zeit immer weiter anwachsendem Wissen der wichtigsten Bezugswissenschaften: der Linguistik, der Spracherwerbstheorie und der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik (vgl. Lüdtke, 2010a, Abbildung 2).

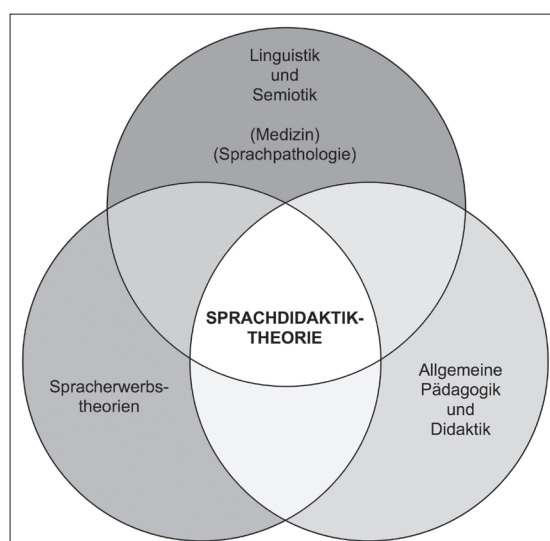


Abbildung 6: Sprachdidaktik an der Schnittstelle der massgeblichen Bezugswissenschaften

Am Überschneidungsbereich der wichtigsten Inhalte der drei massgeblichen Bezugswissenschaften befindet sich das «sprachdidaktische Dreieck» als Sonderform des allgemeinen didaktischen Dreiecks. Es ist eine Metapher für den sprachdidaktischen Raum, in dem sprachliches Lehren und Lernen von Logopädinnen oder Sprachtherapeutinnen professionell organisiert wird. Dieser Raum konstituiert sich aus einem dynamischen und komplexen Zusammenspiel folgender drei Konstituenten (vgl. Abbildung 7):

1. dem Komplex «Sprache» (im Sinne unterschiedlichster sprachlicher Lerninhalte bei verschiedenen Sprachstörungen),
2. dem Komplex «lernende Person» (über die gesamte Lebensspanne) und
3. dem Komplex «lehrende Person» (mit verschiedener Professionszugehörigkeit).

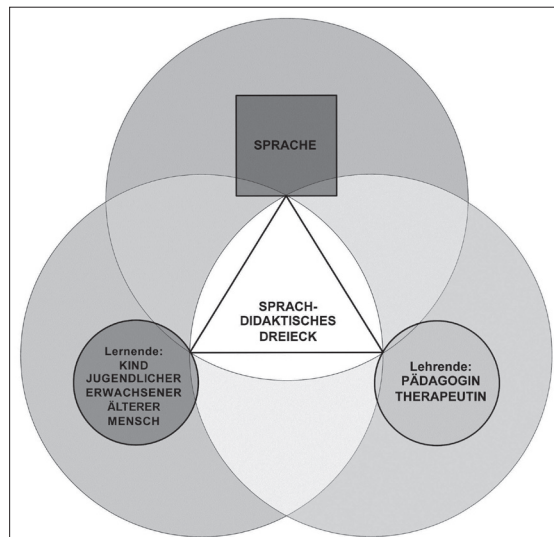


Abbildung 7: Die drei Konstituenten des sprachdidaktischen Dreiecks

2.2. Emotionale Triangulation in der sprachtherapeutisch-logopädischen Praxis

Das Besondere der Relationalen Didaktik ist, dass sie diese 3 Konstituenten des sprachdidaktischen Dreiecks auf Basis der in Kapitel 1 dargelegten neuesten Forschungserkenntnisse emotionstheoretisch interpretiert und sie sich dadurch als eine «Beziehungsdidaktik» versteht:

1. der Komplex «Sprache» wird angereichert mit aktuellem linguistisch-semiotischem Fachwissen z.B. über die lexikalische und funktionelle Erwerbsreihenfolge der internal state language (vgl. Tabelle 1) oder über die intersubjektive, affektive Konstruktion sprachlicher Bedeutungen (vgl. Abbildung 3),
2. der Komplex «lernende Person» wird erweitert um neuestes sprach(erwerbs)-theoretisches Fachwissen z.B. über die intersubjektive Spiegelung relationaler Emotionen als wesentlicher Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung und des sprachlichen Lernens (vgl. Abbildung 5), und
3. der Komplex «lehrende Person» verändert sich durch aktuelles pädagogisch-didaktisches Fachwissen über die Gestaltung des interpersonalen Lehr-Lern-Kontextes (vgl. Abbildung 4) speziell z.B. zur emotionalen Regulation zwischen Logopädin und Kind oder erwachsenem Patienten als Basis einer Beziehungsdidaktik.

Zentrale Aufgabe der Logopädin bzw. Sprachtherapeutin ist auf dieser Basis die Herstellung, Gestaltung, Evaluation und Veränderung der die sprachlichen Lernprozesse tragende und unterstützende positiv emotionale Beziehungsqualität. Dies geschieht über vielgestaltige Triangulierungsprozesse.

1. Primäre Triangulierung auf Basis von emotionstheoretischem Fachwissen

Unter «Triangulierung» versteht man das Herstellen einer Beziehung zwischen drei beteiligten Elementen («dreieckig machen», von lat. *triangulum*, «Dreieck»). Innerhalb der Relationalen Didaktik ist Triangulierung das In-Beziehung-Treten der drei Konstituenten des sprachdidaktischen Dreiecks («Sprache», «lernende Person» und «lehrende Person») unter besonderer Berücksichtigung deren emotionaler Aspekte.

Erste Ebene dieser Triangulation ist auf der Grundlage von aktuellem emotionstheoretischem Fachwissen eine dreifache relationale sprachdidaktische Fokussierung, die von der Logopädin/Therapeutin – und dies macht es anspruchsvoll – stets *simultan* zu leisten ist (vgl. Abbildung 8):

1. die «Sachorientierung» am sprachlichen Lerngegenstand und dessen intersubjektiver Konstruiertheit (Wissen über emotionale Aspekte von Sprachstörungen),
2. die «Subjektzentrierung» auf die lernende Person und ihre Einbettung in emotional gefärbte Lernkontexte (Wissen über emotionale Aspekte von sprachlicher Motivbildung), und
3. die «Beziehungsgestaltung» zwischen den Beteiligten durch die lehrende Person und ihre Fähigkeit zur zwischenmenschlichen emotionalen Regulation.

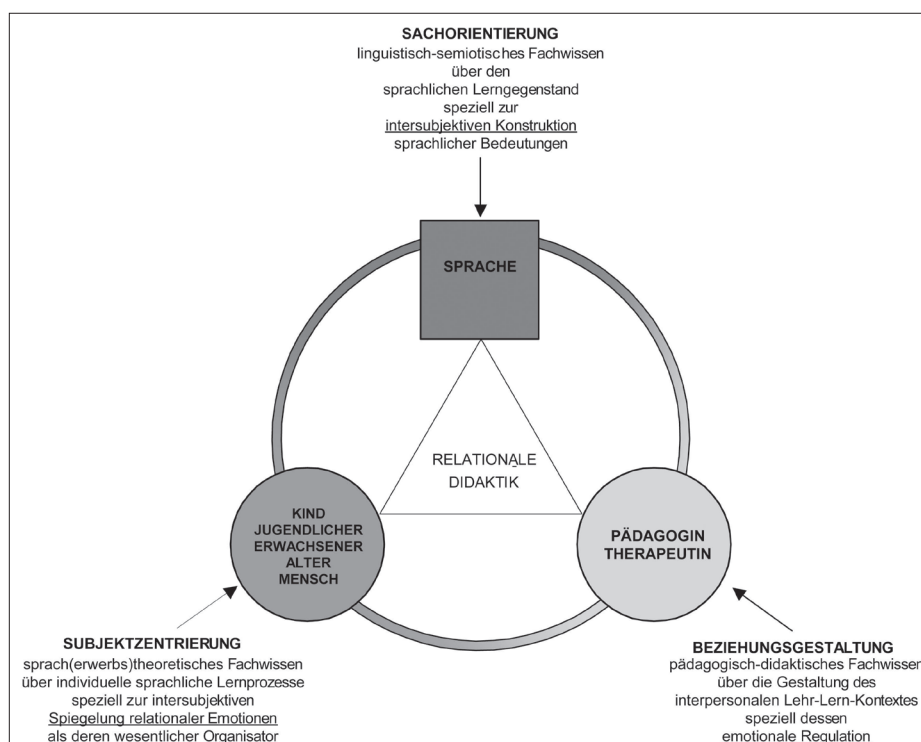


Abbildung 8: Primäre Triangulierung von emotionstheoretischem Fachwissen auf der logopädischen/ sprachtherapeutischen Sach-, Subjekt- und Beziehungsebene

2. Sekundäre Triangulierung emotionaler Kompetenzen der Logopädin / Sprachtherapeutin

Auf einem noch anspruchsvolleren Anforderungsniveau, der sekundären Triangulierung, hat die Logopädin/Therapeutin aufbauend auf ihrem emotionstheoretischen Fachwissen (Triangulation 1) die Aufgabe, ihre auf das Zusammenspiel von je 2 Konstituenten des Dreiecks bezogenen relationalen sprachdidaktischen Handlungskompetenzen hinsichtlich ihrer Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses zu triangulieren (vgl. Abbildung 9):

1. Mit ihrer relationalen sprachdidaktischen „Sachkompetenz“ muss sie ihre pädagogisch-didaktischen Entscheidungen an die emotiven linguistischen Spezifika des intersubjektiven sprachlichen Lerngegenstandes anbinden (z.B. affektive Bedeutung zu erlernender Items).
2. Mit ihrer relationalen sprachdidaktischen «Methodenkompetenz» muss sie durch eine entwicklungsadäquate Gestaltung der intersubjektiven sprachlichen Konstruktionsmöglichkeiten die spezifischen sprachlichen Lerninhalte an den Lernenden vermitteln (z.B. «Spiegeln» beim Dialogaufbau bei schwerem Autismus).
3. Und mit ihrer relationalen sprachdidaktischen «Dialogkompetenz» muss sie den interpersonellen sprachdidaktischen Kontext emotional regulieren, um eine lernprozessunterstützende affektive Beziehung zum Lernenden herzustellen (z.B. Zutrauen vermitteln bei einem Schlaganfallpatienten mit schwerer Broca-Aphasie).

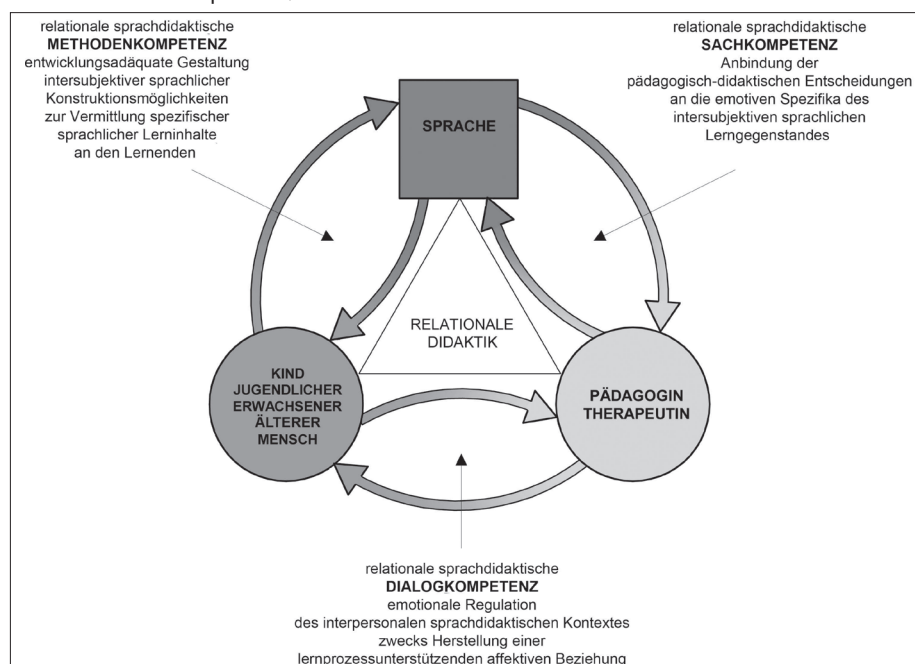


Abbildung 9: Sekundäre Triangulierung von emotionalen Kompetenzen der Logopädin / Sprachtherapeutin: emotionale Sach-, Methoden- und Dialogkompetenz

2.3. Peer-Tutoring als eine Variante der Relationalen Didaktik

Um diese recht abstrakte Skizzierung abschliessend zu konkretisieren, sei eine der zahlreichen Varianten der *Relationalen Didaktik* näher erläutert: das «Peer Tutoring» (Licandro & Lüdtke 2011a/b, 2012).

Der sprachdidaktische Ansatz des Peer Tutoring versteht sich im Sinne der Relationalen Didaktik als eine Beziehungsdidaktik, die auf der emotional besonderen Beziehung von Peers als zentralem sprachlichen Lehr-Lern-Organisator basiert. Die allgemeinen emotionstheoretischen Grundlagen der Relationalen Didaktik lassen sich für das Peer Tutoring bezogen auf die aktuellen Strömungen der drei sprachdidaktischen Bezugsdisziplinen (vgl. Abbildung 6/7) wie folgt spezifizieren (vgl. Tabelle 3).

Bezugsdisziplin	Aktuelle emotions-theoretische Strömung	Erläuterung: Rolle der relationalen Emotionen für sprachliches Lernen	RELATIONALE DIDAKTIK Bedeutung für beziehungs-basiertes, relationales Peer-Tutoring
1. Linguistik	Post-strukturalistische Linguistik Post-kognitivistische Linguistik	Linguistische Konzepte sind geprägt durch die „Emotive Wende“: • Sprachliche Bedeutungen werden intersubjektiv und emotional reguliert konstruiert. • Sprachliche Repräsentationen sind erfahrungs-, körper- und beziehungs-basiert sowie kulturell geprägt.	Peer-Beziehungen, deren emotionale Färbung und die emotional bedeutsame kulturelle Zugehörigkeit können die Co-Konstruktion sprachlicher Repräsentationen (pragmatisch, semantisch-lexikalisch, morphologisch-syntaktisch, etc.) und deren kommunikativen Austausch beeinflussen.
2. Sprach-erwerbstheorie	Relational-intersubjektive Sprachentwicklungstheorien	• Relationale Emotionen und deren intersubjektive Spiegelung sind das „Herzstück“ der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung.	Im Zentrum sprachlich-kommunikativen Lernens in Peer-Interaktionen stehen intersubjektive Spiegelungs-, Imitations- und Aushandlungsprozesse, die wiederum emotional reguliert sind.
3. Allgemeine Pädagogik und Didaktik	Systemisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik	• Sprachliches Lernen vollzieht sich in Abhängigkeit vom sozio-emotionalen Kontext. • Sprachliches Lernen ist nicht direkt steuerbar, sondern geschieht indirekt emergent im „richtigen“, emotional förderlichen Lernklima.	Sprachlicher Wissenserwerb wird in Peer-Interaktionen selbstorganisiert ausgehandelt. Es steht weniger durch die Pädagogin initiiert und optimierter sprachlicher Input im Vordergrund, sondern intrinsisch motivierte emotional regulierte Konstruktionsprozesse zwischen den gleichaltrigen Kindern. Ideale sprachliche Modelle können dabei durch ein leichtes Kompetenzgefälle den Intake und damit die Emergenz korrekter sprachlicher Konstruktionen unterstützen.

Tabelle 3: Der aktuelle emotionstheoretische Hintergrund der Relationalen Didaktik: Peer-Ansätze in Logopädie und Sprachtherapie (aus: Licandro/Lüdtke 2012)

Praktisch bedeutet dies, dass die Funktion der «lehrenden Person», klassischerweise durch die Logopädin oder Sprachtherapeutin ausgefüllt, hier ein Peer übernimmt. Ihr oder ihm kommt als «Tutor» die Aufgabe zu, den Lerngegenstand «Sprache» an die «lernende Person», in diesem Fall ebenfalls ein Peer als «Tutand», auf Basis der positiven emotionalen Peer-Beziehung weiterzugeben. Die Logopädin bzw. Therapeutin fungiert einerseits als emotionale Vermittlerin zwischen den Peers und andererseits als Sprachvorbild für beide. Ihr kommt also eine elementare emotional-regulative Rolle im methodischen Setting zu (vgl. Abbildung 10); diese variiert aber in ihrer Intensität und spezifischen Funktion.

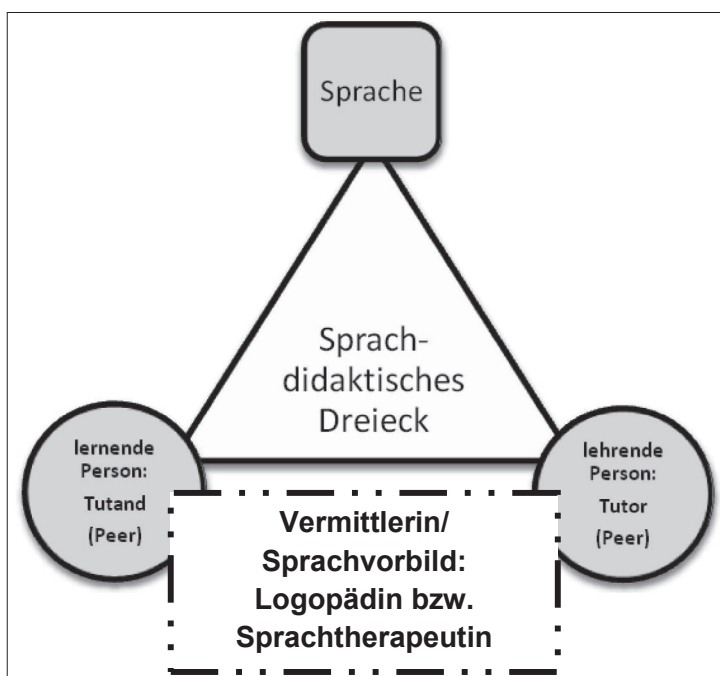


Abbildung 10: Peer Tutoring als Variante der Relationalen Didaktik (aus: Licandro / Lüttke 2012, modifiziert nach Lüttke 2010a)

Die dargelegten Erkenntnisse und Ergebnisse aus Theorie und Praxis zum Zusammenhang von Emotion und Sprache lassen darauf schließen, dass beispielsweise der Einsatz von Peer-Tutoren auf Basis einer Bezugsdidaktik, auch in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern, aus verschiedenen Gründen sinnvoll sein kann:

- Peers bieten emotional nahe sprachliche Modelle, die dem Altersstand entsprechen und linguistisch angemessen herausfordernd sind.
- Peers haben als Zugehörige der gleichen Altersgruppe einen hohen emotionalen Identifikationswert.
- Die Unterhaltung mit emotional nahen Gleichaltrigen kann für ein sich sprachlich entwickelndes Kind natürlicher und motivierender sein, als die Interaktion mit einem emotional fernen Erwachsenen, da ein Interesse für Themen und Aktivitäten eher von Individuen gleichen (Entwicklungs-) Alters geteilt wird.

Peer Tutoring illustriert damit das Grundprinzip der Relationalen Didaktik, welche auf der Basis neuester Forschungsergebnisse der Rolle der Emotionen in sprachlichen Lernprozessen oberste Priorität einräumt:

*Man lernt nicht einfach
ein abstraktes, isoliertes linguistisches «Regelwissen»,
sondern etwas sprachlich Bedeutsames
für die Kommunikation mit jemanden,
der oder die einem viel bedeutet.*

Literatur

- Aitken, Kenneth/Trevarthen, Colwyn (1997): Self/Other Organization in Human Psychological Development. *Development and Psychopathology* 9, 653-677.
- Akhtar, Nameera/Tomasello, Michael (1998): Intersubjectivity in early language learning and use. In: Bråten, Stein (Ed.): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (316-335). Cambridge.
- Bock, Jörg/Braun, Katharina (2004): Frühkindliche Emotionen steuern die funktionelle Reifung des Gehirns: tierexperimentelle Befunde und ihre mögliche Relevanz für die Psychotherapie. In: Becker, Reinhold/Wunderlich, Hans-Peter (Hg.): *Gefühl und Gefühlsausdruck* (65-76). Stuttgart.
- Bråten, Stein (Ed.) (1998): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge.
- Bråten, Stein (2002): Altercentric perception by infants and adults in dialogue: Ego's virtual participation in alter's complementary act. In: Stamenov, Maksim/Gallese, Vittorio. (Eds.): *Mirror neurons and the evolution of brain and language* (273-294). Amsterdam.
- Cicchetti, Daniel (2002): The impact of social experience on neurobiological systems: Illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development* 17, 1407-1428.
- Damasio, Antonio (2005): *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London.
- Damasio, Antonio (2000): *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York.
- Foolen, Ad/Lüdtke, Ulrike/Schwarz-Friesel, Monika (2012): Kognition und Emotion. In: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 8 (213-229). Stuttgart.
- Frank, Bodo/Lüdtke, Ulrike/Gratier, Maya (2011): Frühe emotionale und kommunikative Entwicklung. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang/Walthes, Renate (Hrsg.): *Sinne, Körper und Bewegung – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 9. (71-81). Stuttgart.
- Konstantinidou, Magdalene (1997): Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation. *Papiere zur Textlinguistik*, Bd. 71. Hamburg.
- Lane, Richard D./Nadel, Lynn (Eds.) (2002): *Cognitive neuroscience of emotion*. Oxford.
- Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2011a): 'Peer tutoring' als kultur-sensitiver und ressourcenorientierter Interventionsansatz in Fördersituationen mit mehrsprachigen Kindern. In: Rosenberger, Katharina (Hrsg.): *Sprache aufbauen – Grenzen abbauen* (79-86). Wien.

- Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2011b): Cultural and Linguistic Diversity – Der Einsatz von Peers in der Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. Posterpräsentation auf der Tagung «Sprach(e): Lernen». LIPP, Institut für Deutsche Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2012): «With a little help from my friends...» - Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter. (in Vorb.)
- Lüdtke, Ulrike (1998): Die Pädagogische Atmosphäre: Analyse – Störungen – Transformation – Bedeutsamkeit. Eine anthropologische Grundlegung der Sprachheilpädagogik. Frankfurt.
- Lüdtke, Ulrike (2004): Emotionen im Unterricht – Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht (106-126). Stuttgart.
- Lüdtke, Ulrike (2006a): Intersubjektivität und Intertextualität: Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen sprachlicher und emotionaler Entwicklung. Sonderpädagogische Förderung 3, 11-23.
- Lüdtke, Ulrike (2006b): Sprache und Emotion. Linguistische und neurowissenschaftliche Relationen. Die Sprachheilarbeit 51, 60-75.
- Lüdtke, Ulrike (2007): «Unterricht» als intersubjektive Konstruktion: Zur emotionalen Regulation sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. Theoretische Grundlagen einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Kolberg, Tatjana (Hrsg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (161-183). Stuttgart.
- Lüdtke, Ulrike (2008): Henne oder Ei? Die Beziehung von Sprache, Kognition und Emotion. tv diskurs: Tatort Sprache. Verbale Grenzüberschreitungen in den Medien und ihre Wirkung 45, 22-30.
- Lüdtke, Ulrike (2010a): Relationale Didaktik in Sprach-Pädagogik und Sprach-Therapie: Historische Einbettung und aktuelle Forschung. Mitsprache, 21-46.
- Lüdtke, Ulrike (2010b): Sprachdidaktiktheorie – Vom Sprachtherapeutischen Unterricht zur Relationalen Didaktik. Wie weiter in Zeiten der Inklusion? Zeitschrift für Heilpädagogik, 84-96.
- Lüdtke, Ulrike (2012a): Sprachdidaktiktheorie. In: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8 (449-491). Stuttgart.
- Lüdtke, Ulrike (2012b): Person und Sprache. In: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8 (60-81). Stuttgart.
- Lüdtke, Ulrike (2012c): Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: Foolen, Ad/Lüdtke, Ulrike/Racine, Tim/Zlatev, Jordan (Eds.): Moving Ourselves, Moving Others: Motion and emotion in consciousness, intersubjectivity and language. Ellis, Ralph/Newton, Nakita (Eds.) Consciousness and Emotion Book Series (305-346). Amsterdam.
- Lüdtke, Ulrike/Frank, Bodo (2007): Die Sprache der Gefühle – Gefühle in der Sprache. Ausdruck, Entwicklung und pädagogische Regulation von Emotionen am Beispiel der Jugendsprache. In: Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der Erwachsenenpädagogik (119-142). Hohengehren.
- Nadel, Jacqueline/Muir, Darwin (2005): Emotional Development. Oxford.
- Nagy, Emese/Molnar, Peter (2004): Homo imitans or Homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation. Infant Behaviour and Development 27/1, 54-63.
- Panksepp, Jaak (2003): At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. Brain Cognition 52, 4-14.

- Reich, Kersten (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied.
- Schore, Allan N. (1994): Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development. Hillsdale (NJ).
- Schore, Allan N. (2003): Affect regulation and the repair of the self. New York.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotion. Tübingen und Basel.
- Stamenov, Maksim/Gallese, Vittorio (Eds.) (2002): Mirror neurons and the evolution of brain and language. Amsterdam.
- Trevarthen, Colwyn (1993): The function of emotions in early infant communication and development. In: Nadel, Jacqueline/Camaioni Luigia (Eds.): New perspectives in early communicative development (48-81). London.
- Trevarthen, Colwyn (2001): The neurobiology of early communication: Intersubjective regulations in human brain development. In: Kalverboer, Fedde/Gramsbergen, Albert (Eds.): Handbook on Brain and Behavior in Human Development (841-882). Dordrecht.
- Trevarthen, Colwyn (2004): How infants learn how to mean. In: Tokoro, Mario/Steels, Luc (Eds.): A learning zone of one's own. SONY Future of Learning Series (37-69). Amsterdam.
- Trevarthen, Colwyn (2005): Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: Why infants have feelings like ours. In: Nadel, Jacqueline/Muir, Darwin (Eds.): Emotional development (61-91). Oxford.
- Trevarthen, Colwyn/Aitken, Kenneth J./Vandekerckhove, Marie/Delafield-Butt, Jonathan/Nagy, Emese (2006): Collaborative regulations of vitality in early childhood: Stress in intimate relationships and postnatal psychopathology. In: Cicchetti, Dante/Cohen, Donald J. (Eds.): Developmental Psychopathology (65-126). London.
- Trevarthen, Colwyn (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8 (82-157). Stuttgart.