
Reiner Bahr / Claudia Iven (Hrsg.)

Sprache – Emotion – Bewusstheit

Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik

Reiner Bahr / Claudia Iven (Hrsg.)

Sprache – Emotion – Bewusstheit

Beiträge zur Sprachtherapie
in Schule, Praxis, Klinik



Das Gesundheitsforum

**Schul-
Kirchner
Verlag**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die Informationen in diesem Ratgeber sind von den Verfasserinnen, den Verfassern und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Verfasserinnen, der Verfasser bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2006

ISBN 978-3-8248-0324-8

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2006

Titelabbildung: FREUDE!design, Köln

Lektorat: Doris Zimmermann

Layout: Petra Jeck

Druck und Bindung: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz

Printed in Germany

▶ Vorwort	
<i>Reiner Bahr / Claudia Iven</i>	11
▶ Grundlagen und Einzelfragen	
Sprache und Emotion: Neurowissenschaftliche und linguistische Zusammenhänge <i>Ulrike M. Lüdtke</i>	17
Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele <i>Helga Andresen</i>	27
Selbsteinschätzungen sprachbeeinträchtigter Kinder <i>Yvonne Adler</i>	41
Zusammenhang von frühem Spracherwerb und emotionaler Entwicklung bei Spracherwerbsstörungen <i>Meja Kölliker Funk</i>	49
Psychosomatik in der Sprachheilpädagogik: Die Notwendigkeit tiefenpsychologischer Kenntnisse und Fertigkeiten in Diagnostik und Therapie <i>Jürg Kollbrunner</i>	57
Beratung und Supervision: Emotionale und kognitive Unterstützung für Therapie und Unterricht <i>Claudia Iven / Bernd Hansen</i>	68
Die emotionale Basis bei der Artikulationstherapie im Vorschulalter <i>Walter R. Bindel</i>	77
Kommunikations- und Sprachfallen in der Therapie mit Menschen mit Aphasie – Reflexionshilfen zur Dialoggestaltung <i>Hildegard Heidtmann / Bernd Hansen</i>	90
Die Stimme der Pädagogen und ihr Einfluss auf die (Sprach-)Entwicklung der Kinder <i>Margarete Saatweber</i>	100
Emotionaler Stress, Hyperaktivität und Sprachlosigkeit <i>Reinhard Dümler</i>	109
▶ Spracherwerb und Sprachbewusstheit	
Entstehung von Sprachbewusstheit im Kontext von interaktiven Spielen zwischen Vorschulkindern <i>Barbara Lang / Helga Andresen</i>	117

Sprachentwicklungsgestört = Unmusikalisch?
Musikalisch = Sprachbegabt? Musikalische Fähigkeiten im
Fokus der Sprachentwicklung
Stephan Sallat 130

Sprache und Emotionen: Sprache(n)-Lernen, eine Liebesaffäre
Margrith Lin-Huber 140

Metalinguistische Fähigkeiten, phonologische Bewusstheit
und Rechtschreibfertigkeit von mehrsprachigen Kindern
mit Migrationshintergrund – Vergleichende Untersuchung bei
zweisprachigen griechischen Migrantenkinder
Vassilia Triarchi-Herrmann 145

Spezifische Sprachentwicklungsstörung und
kindlicher Zweitspracherwerb
Monika Rothweiler 154

Zweisprachige Entwicklung und Erziehung in
gemischtsprachigen Familien
Anja Leist-Villis 163

Emotionale und (schrift-)sprachliche Förderung mit Bilderbüchern
Stephanie Riehemann 168

Kinder mit Down-Syndrom auf dem Weg zur Sprache
Barbara Giel 178

► **Diagnostik und Therapie**

Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit –
Bedeutung lebensweltlicher und emotionaler Faktoren
Drorit Lengyel 187

Diagnostik und Therapie bei Mehrsprachigkeit anders anlegen?
Anforderungen und Möglichkeiten in der multilingualen Arbeit
Barbara Cárdenas / Patrizia Inglisa 196

Pfiffigundes Sprachwelt – ein neues kindgemäßes
Verfahren zur förderorientierten Sprachdiagnostik
Barbara Cárdenas 207

Sprachtherapie – gewusst wie! Identitätsbildende Förderung
und sprachliches Lernen im systemischen Kontext
Jens Kramer / Katrin Trappe 213

Wenn die Bindung stärker ist als die Sprache –
Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen auch systemisch betrachtet
Tatjana Hefke 220

Möglichkeiten der Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen am Beispiel der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung <i>Andrea Fuchs</i>	227
Elemente heilpädagogischer Begleitung im Spiel: Einsatzmöglichkeiten im Rahmen der Therapie sprachauffälliger Kinder <i>Birgit Hochmann</i>	237
Altersadäquate Spiele in der Sprachtherapie mit Kindern zwischen 3 und 13 Jahren <i>Elisabeth Wildegger-Lack</i>	242
Mit großen Handpuppen spielerisch zum Sprechen verführen <i>Olaf Möller</i>	246
Kunterbunte Bewegungshits von hier und anderswo <i>Wolfgang Hering</i>	254
Förderung der Hörwahrnehmung und phonologischen Bewusstheit bei Kindern im Kindergartenalter <i>Frans Coninx / Petra Stumpf</i>	270
Hör- und Kommunikationsförderung bei Kindern – Grundlagen und Praxisbeispiele <i>Karin Coninx-Wittgens</i>	276
Hörüberprüfung in der Sprachheilpraxis: AAST und titatu <i>Frans Coninx</i>	282
Cochlea-Implantat bei kleinen Kindern <i>Anke Lesinski-Schiedat / Bodo Bertram / Thomas Lenarz</i>	290
Körperorientierte Sprachtherapie k-o-s-t® nach S. Codoni <i>Susanne Codoni</i>	297
Bewusstheit durch Bewegung – Die Feldenkrais-Methode® in der Stimmtherapie <i>Petra Simon</i>	311
Psychointegrale Stimmtherapien mit der Stimmig sein-Methode <i>Uta Feuerstein</i>	316
Möglichkeiten und Grenzen eines „bewussten und akzentuierten Sprechens“: Therapiebausteine bei funktionell beeinträchtigter Verständlichkeit unter Berücksichtigung emotionaler Aspekte <i>Daniela Geier-Bruns / Karl-Heinz Stier</i>	325
HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen <i>Marianne Reddemann-Tschaikner</i>	328

Sprachbewusste Elemente in der Therapie grammatischer Störungen <i>Margit Berg</i>	334
Indirekte Therapie des Stotterns im Vorschulalter <i>Walter R. Bindel</i>	339
Die Förderung der emotionalen Bewusstheit innerhalb der Stottertherapie mit Jugendlichen durch die HOS (Handlungsorientierte Stottertherapie) <i>Angela Nelde</i>	350
Selbstinstruktionsmethoden zur Förderung der Handlungs- und Selbstregulation <i>Katja Mackowiak</i>	360
Ich kann sprechen mit Händen, Mund und Augen. Kinder mit Down-Syndrom und anderen frühkindlichen Syndromen in ihrer kommunikativen Kompetenz stärken <i>Barbara Giel / Andrea Liehs</i>	371
Metalinguistische Intervention mit dem Computerprogramm paLABra <i>Karin Reber</i>	380
▮ Schule und Unterricht	
Reflexion der Sprechgestaltung in der stimmlich-sprecherischen Lehramtsausbildung <i>Christiane Miosga</i>	391
Mit dem Gehirn hören – Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache: Ein Bericht aus der Praxis <i>Claudia Hammann</i>	401
Fit for Emotion! – Präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen von Kindern in der Schule als Baustein zur längerfristigen Vermeidung von Verhaltensstörungen <i>Thomas Hennemann</i>	406
Begegnung mit naturwissenschaftlichen Inhalten (in einer Sprachheilschule) schafft sprachliche Bewusstheit <i>Liane Wagner / Hans Joachim Bader</i>	412
Klare Kommunikation in Konfliktsituationen bei und mit Sprachbehinderten und ihren Angehörigen <i>Ellen Bastians</i>	421

Rechtschreibunterricht mit System – Integration sprachheilpädagogischer und linguistischer Kriterien <i>Karin Reber</i>	428
Phonologische Bewusstheit im Kontext des sprachlichen Anfangsunterrichts. Schärfungsschreibung als Lerngegenstand <i>Christiane Grümmer / Alfons Welling</i>	438
LRS und phonologische Bewusstheit: Training im Primarbereich <i>Petra Wollborn</i>	450
Vom <i>Parkplatzwort</i> zum <i>Satzausweis</i> – über die Analyse der Lautstruktur zum Aufbau der Schriftsprache <i>Leo Schmitz / Dagmar Schäfer</i>	461
Sprachbewusstheit – Kriterium für richtiges und falsches Üben? <i>Karla Röhner-Münch</i>	467
Lautübungen im Anfangsunterricht – Die Rechtschreibwerkstatt nach N. Sommer-Stumpfenhorst <i>Thomas Weger</i>	474
Musik im Erstleseunterricht – Sensomotorische, kognitive und affektive Resonanzen in Sprach-Handlungs-Spielräumen <i>Heiner Nondorf</i>	480
Fremdsprachenlernen mit Legasthenie: Evidenz-basierte Förderung und Therapie <i>Roswitha Romonath / Claudia Wahn</i>	485
Entwicklung von Sprachlernkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Sprache im Englischunterricht der Primarstufe durch Einsatz von Bilderbüchern <i>Hannelore Friederichs / Eva-Maria Ladwig</i>	495
Gemeinsam oder einsam? Das Unterrichtsgespräch als Rahmen für den Erwerb von Lesestrategien <i>Anke Sodogé / Hartmut Höffken</i>	502
Textproduktionskompetenzen von Schülern mit einer Sprachstörungsgenese – Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung in der Sekundarstufe I <i>Roswitha Romonath / Grit Uhlig-Waldermann</i>	512
Kognitions- und selbstpsychologische Aspekte eines sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts <i>Jörg Mußmann</i>	518
► Autorinnen und Autoren	526

Vorwort

► *Reiner Bahr / Claudia Iven*

Im September 2006 veranstaltete die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) e.V. unter dem Thema „Sprache – Emotion – Bewusstheit“ ihren 27. Kongress in Köln. Der vorliegende Sammelband vereinigt die Textbeiträge zu 60 der insgesamt über 90 Vorträge und Seminare, die von Wissenschaftlern und Praktikern im Rahmen des Kongresses gehalten wurden. Die Beiträge sind das beeindruckende Zeugnis eines sehr lebendigen Interesses daran, Sprache, Sprachtherapie und den Unterricht mit sprachlich beeinträchtigten Menschen im Zusammenhang mit Fragen der emotionalen Entwicklung, der emotionalen Bewältigung sowie der bewussten Beteiligung der Betroffenen an ihren sprachlichen Lernprozessen zu sehen.

Die Entwicklung der Sprache beginnt, so wissen wir heute, keinesfalls mit dem Gebrauch der ersten Wörter. Am Anfang steht vielmehr das Erfassen emotionaler Tönungen und sprachmelodischer Parameter, und zwar schon vor der Geburt. Mit anderen Worten: Am Beginn der Sprachentwicklung stehen sehr subtile, neuronal repräsentierte Wahrnehmungen von Stimmungen und Gefühlen, die ein Leben lang überdauern. Im zwischenmenschlichen Kontakt werden sie schnell erkannt – man merkt z.B. sogar am Telefon schon an der Stimme, wie ein Mensch „gestimmt“ ist – und ein Mensch kann selbst dann, wenn ihm kaum formalsprachliche Mittel zur Verfügung stehen, über den Ausdruck seiner Stimme und unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik seine momentane Gefühlslage, z.B. Wut, Ärger oder auch Traurigkeit und Freude, zum Ausdruck bringen.

Genauso wenig wie die beschriebenen Fähigkeiten auf emotionaler Ebene zu leugnen sind, ist im Gegenzug die Tatsache anzuerkennen, dass es sprachbeeinträchtigten Menschen oftmals unsagbar schwerfällt, über Sprache zu reflektieren. Schulkinder mit einer Sprachentwicklungsstörung müssen sich in der Regel hart erarbeiten, was ihren nicht beeinträchtigten Altersgenossen bereits im Kindergarten kaum Mühe machte: Das Erkennen von Reimwörtern, das Unterscheiden von langen und kurzen Wörtern, das Silbenklatschen, das Bestimmen von Anfangs- und Endlauten u.s.w., kurzum: die phonologische Bewusst-

heit, die als wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gilt, stellt für sprachentwicklungsbeeinträchtigte Kinder anfangs eine große Hürde dar, die, wenn sie allerdings einmal überwunden wurde, selbst in den Dienst der Weiterentwicklung der gesprochenen Sprache treten kann. Mit dem Erwerb phonologischer Bewusstheit sind dann aber keinesfalls alle sprachlichen Probleme der betroffenen Kinder gelöst. Vielen von ihnen gelingt die ganze Grundschulzeit hindurch kaum die Reflexion über grammatische Formen, es fehlt ihnen an „morphologischer Bewusstheit“, und sie müssen intensiv gefördert werden, um sich sprachliches Regelwissen beim Rechtschreiben zunutze zu machen.

Der Weg zu sprachlicher Bewusstheit ist komplex und dauert lang. Sprachbewusstheit schließt die vorhergehende Entwicklung in den Bereichen der Empfindungen und Wahrnehmungen, der Motive und der Repräsentationen in Form von Bildern, Symbolen und Begriffen mit ein. Eine ganz wesentliche Triebkraft der Entwicklung auf diesem Weg ist das emotionale Selbst des Kindes: Indem es seinem affektiven Bedürfnis folgt, die Begrenztheit des eigenen Daseins zu überwinden, beginnt es zu spielen und dabei fiktive Bedeutungen zu erzeugen. Im Laufe des Vorschulalters müssen diese Fiktionen mehr und mehr kommuniziert werden, denn das Kind ist ein soziales Wesen und tritt mit anderen in Interaktion.

Neben dieser entwicklungspsychologischen Perspektive bedarf es der neurobiologischen Sicht, um den Weg zu sprachlicher Bewusstheit zu verstehen, denn – so der Bremer Neurowissenschaftler Gerhard Roth – „es scheint im menschlichen Gehirn einen ganz spezifischen Apparat für das Erlernen der Muttersprache und von Wortbedeutungen zu geben“ (Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003, 422). Dieser „Apparat“ ist ein hochkomplexes System aus subkortikalen und kortikalen, biochemisch gesteuerten Aktivitäten, über die es heute bereits ein sehr differenziertes Wissen gibt.

Im ersten Teil des vorliegenden Sammelbandes, „Grundlagen und Einzelfragen“, wird die hier skizzierte Thematik in den Beiträgen von Lüttke und Andresen behandelt. Darüber hinaus enthält der erste Teil Beiträge zu Einzelfragen der Arbeit mit sprachbeeinträchtigten Menschen und ihren Angehörigen, beispielsweise zur Bedeutung tiefenpsychologischer Kenntnisse (Kollbrunner), zur Beratung und Supervision (Hansen & Iven) und zum Einfluss der Stimme des Pädagogen auf die kindliche Entwicklung (Saatweber).

Der zweite Teil des Buches, „Spracherwerb und Sprachbewusstheit“, vertieft und erweitert diese Sichtweisen durch die Behandlung spezifischer Fragestellungen, etwa zur Bedeutung der Musikalität in der Sprachentwicklung (Sallat) oder zu den besonderen Bedingungen des Spracherwerbs bei Kindern mit Down-Syndrom (Giel). Einen Schwerpunkt bildet die Beschäftigung mit Fragen der Sprachbewusstheit bei Kindern mit Migrationshintergrund (Lin-Huber, Triarchi-Herrmann, Rothweiler, Leist-Villis).

Der Mittelteil, „Diagnostik und Therapie“, enthält die meisten Beiträge und unterstreicht damit den Stellenwert, die diese Publikation der Praxis beimisst. Thematische Schwerpunkte sind neben der Diagnostik unterschiedliche sprachtherapeutische Gestaltungsmöglichkeiten, die sowohl das emotionale Lernen als auch den Aufbau sprachlicher Bewusstheit umfassen, so z.B. die Arbeit mit Bilderbüchern (Fuchs), das Handpuppenspiel (Möller), die musikalische Förderung (Hering) und die Förderung des Hörens (Coninx-Wittgens). Störungsspezifische Beiträge berücksichtigen die Therapie von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (Reddemann-Tschaikner), grammatischen Störungen (Berg) und Stottern (Bindel, Nelde).

Der vierte und abschließende Teil ist dann ganz dem Tätigkeitsfeld „Schule und Unterricht“ gewidmet. Ein Schwerpunkt ist hier der Schriftspracherwerb (Reber, Grümmer & Welling, Wollborn, Schmitz & Schäfer, Röhner-Münch, Weger); darüber hinaus werden schulisch relevante Einzelfragen berücksichtigt, beispielsweise die Prävention emotional-sozialer Störungen (Hennemann), das Fremdsprachenlernen (Romonath & Wahn, Friederichs & Ladwig) sowie die Bedeutung auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (Hammann).

Die Herausgeber haben dieses Buch mit Freude zusammengestellt und haben bei ihrer Arbeit einiges über die Vielfalt des Themas „Sprache – Emotion – Bewusstheit“ gelernt. Maßgeblich unterstützt wurde die Herausgabe durch die konstruktive Zusammenarbeit mit Frau Doris Zimmermann vom Lektorat des Schulz-Kirchner Verlags. Ihr, den weiteren Verlagsmitarbeiterinnen und allen Autorinnen und Autoren sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Düsseldorf und Bergheim,
im September 2006

► Grundlagen und Einzelfragen

Sprache und Emotion: Neurowissenschaftliche und linguistische Zusammenhänge

► Ulrike M. Lüdtko

1 Intersubjektivität: Die Verknüpfung von Sprache, Emotionen und Lernen

In jüngster Zeit kristallisiert sich das Konzept der *Intersubjektivität* als interdisziplinäre Klammer für diejenigen Ansätze heraus, welche die Verknüpfung von Sprache, Emotionen und Lernen speziell in der kindlichen Entwicklung verstehen und erklären wollen. Drei Hauptströmungen sind zu nennen: die neurowissenschaftlich fundierte Entwicklungspsychologie (vgl. u.a. Bråten 1998, Trevarthen 2001), die semiotisch oder semantisch orientierte Linguistik (vgl. u.a. Konstantinidou 1997, Verhagen 2005) sowie die neue Disziplin der Neuropädagogik (vgl. u.a. Braun, Meier 2004, Roth 2004). Unabhängig von den jeweiligen Schwerpunktsetzungen gilt als ihre gemeinsame Basis:

Intersubjektivität ist die Aufmerksamkeit für kognitive und sozial-emotionale Zustände im anderen Subjekt, welche jeden kommunikativen Austausch zwischen beiden wechselseitig reguliert.

2 Neurowissenschaftliche Erkenntnisse: Spiegelmechanismen und psychobiologische Dyade

Die neurowissenschaftlich fundierte Entwicklungspsychologie erklärt den Zusammenhang zwischen Emotionen und vorsprachlicher wie sprachlicher Kommunikation hauptsächlich mit zwei Konzepten: dem der *Spiegelmechanismen* und dem der *psychobiologischen Dyade*. Beide führen letztlich zu der Erkenntnis:

Das lernende Kind braucht für seine neuronale und sprachliche Entwicklung von Geburt an den emotional bestätigenden, kommunikativen Anderen.

Die Entdecker der kortikalen *Spiegelneuronen* vertraten zunächst, gestützt auf bildgebende Verfahren, die These, dass die intersubjektive Spiegelung von Handlungen der Ursprung der phylo- wie ontogenetischen Sprachentwicklung

sei (vgl. Rizzolati, Arbib 1998, Stamenov, Gallese 2002, Vihman 2002, Hari, Nishitani 2004). Neben diesen ersten Hinweisen vertritt in jüngster Zeit die Forschungsgruppe um Trevarthen (1999, 2001) im Rahmen der *Innate Intersubjectivity Theory* die Auffassung, dass die subkortikal vermittelte Spiegelung von Emotionen der wesentliche Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung ist, denn nicht motorische Handlungen von Mutter und Kind werden gespiegelt – z.B. Lächeln mittels Mimik –, sondern die sie generierenden Emotionen und Motive: gegenseitige Zuneigung.

Die Fähigkeit von Kindern – sogar Neugeborenen – diese beziehungsstiftenden Emotionen zu spiegeln, wird nach Trevarthen (2001) durch die angeborene neurobiologische Bereitschaft der *IMF* (Intrinsic Motive Formation) und des *EMS* (Emotional Motor System) gewährleistet (vgl. Abb. 1). Gemeinsam durch beide Systeme ist somit pränatal die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Anderen psychophysiologisch angelegt.

Im Detail betrachtet ist die IMF ein neurophysiologisches Substrat, von dem der Prozess, relationale Emotionen wie Liebe, Bestätigung, Schüchternheit oder Stolz zu kommunizieren, angetrieben wird. Dies geschieht durch die Generierung von sog. „motive-states“. Diese motivationalen Zustände entstehen durch komplexe und dynamische neurochemische Regulationsprozesse in den retikulären und limbischen Komponenten¹ der IMF und beeinflussen mittels neuromodularer Systeme (noradrenerge, dopaminerge und serotonerge Projektionen) kortikale Aktivität. Das EMS, als zweiter Aspekt, hat im Kommunikationsprozess die Funktion, die von der IMF intern generierten motivationalen Informationen in äußerlich wahrnehmbaren Emotionsausdruck zu vermitteln: und zwar beim Baby in Form sog. „emotional displays“ in Mimik, Gestik und Stimme, welche der Mutter bedeutsame innere Zustände, Absichten und Intentionen 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.

Über die sich so im Laufe der Zeit etablierenden emotional-kommunikativen Erzählstrukturen, -muster und -rhythmen konstituiert sich dabei zwischen Mutter und Baby eine emotional-narrative Dyade (vgl. Abb. 1). Nach Trevarthen (2001) ist diese eine *psychobiologische Dyade*, in der sich über eine reziproke Psychobiologie bestimmte neurochemische Parameter aneinander angleichen (vgl. Panksepp 2003). Diese Reziprozität der Psychophysiologie zwischen Kommunikationspartnern basiert auf der zeitlichen Konzeption der IMF und ihrer Spiegelfunktion. Affekte und Emotionen werden grundsätzlich als prozesshaft

1 Die retikulären Komponenten der IMF sind die Interneuronen der *Formatio reticularis*, die limbischen Komponenten umfassen die Vernetzung von *Hippocampus*, *Gyrus cinguli*, *Corpus mammillare*, *Fornix* und *Septum* mit der *Amygdala*, *Thalamus* und *Hypothalamus*, den *Basalganglien* sowie dem *somatosensorischen* und *präfrontalen wie orbito-frontalen Cortex*.

sich verändernde psychobiologische Parameter verstanden. Relationale Emotionen werden deshalb als zeitlich-neurochemische Regulation der psychophysiologischen Balance zwischen Mutter und Kind angesehen, für deren Etablierung das Kind vom Gegenüber rhythmisch-sympathetische Kontingenz erwartet. Innerhalb kommunikativer Spiegelungen von Bewegungen, Berührungen, Vokalisationen bzw. lautlichen Äußerungen werden so über Imitations-, Synchronisierungs- und Matching-Prozesse emotional bedeutsame Informationen kommuniziert sowie die soziokulturellen Regeln ihrer Übermittlung in mimischen, gestischen, vokalen und verbalen Zeichensystemen sukzessive aufgebaut (vgl. Abb. 1).

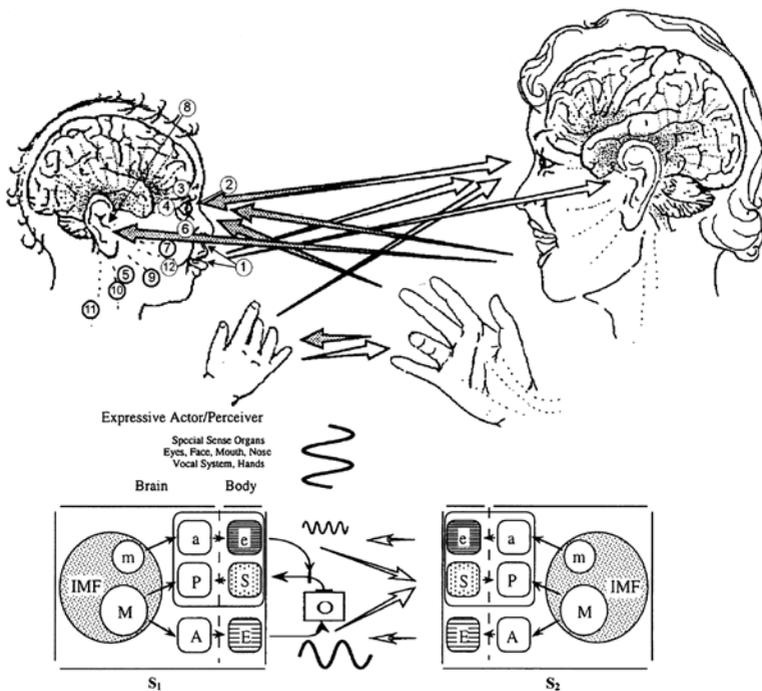


Abb. 1: Subkortikale Spiegelsysteme²: IMF und EMS als neurobiologische Basis einer emotional-narrativen Dyade (modifiziert nach: Aitken, Trevarthen 1997, 661/662)

- 2 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 I-XII] und der ihnen zugehörigen Wahrnehmungsafferenzen [S+P]. Postnatale Manifestation der psychobiologischen Prädisposition für den mimischen, gestischen und vokalen Bedeutungsausdruck (Bewegungsplanung und -ausführung [A/E]) von Motiven und Emotionen innerhalb eines inter-subjektiven (S1 + S2) Entwicklungsraumes. – Ich danke Prof. Colwyn Trevarthen, Department of Psychology, University of Edinburgh, U.K., für die Erlaubnis, seine Grafiken zu verwenden (Abb. 1).

3 Linguistische Erkenntnisse: Emotive Gefühlsrepräsentation, emotionale Regulation und der virtuelle Andere

Wechselt man von der neurowissenschaftlichen Erklärungsperspektive zur Linguistik, so wird hier der Zusammenhang von Sprache und Emotion im Rahmen von drei ganz unterschiedlichen Konzeptionen erläutert: der *emotiven Gefühlsrepräsentation* innerhalb der sprachlichen Oberflächenstruktur, der *emotionalen Regulation* der sprachlichen Tiefenstruktur und dem *virtuellen Anderen* als Teil der Zeichenbedeutung.

In Anlehnung an die biologischen Termini Phänotyp und Genotyp unterscheidet Kristeva (2002) eine sprachliche Oberflächendimension – den Phänotext – und eine sprachliche Tiefendimension – den Genotext –, welche beide von Emotionen durchdrungen sind. Betrachtet man zunächst die Oberflächenstruktur etwas näher, welche die einzelnen linguistisch beschreibbaren Sprachebenen umfasst, so können nach Konstantinidou (1997) Gefühle hier zweifach repräsentiert sein: in einem emotionalen und in einem emotiven linguistischen Modus. Im emotionalen Modus werden Gefühle explizit denotativ bezeichnet – z.B. lexikalisch als „Freude“, „schrecklich“ oder „toll“ –, im *emotiven Modus* hingegen implizit konnotativ ausgedrückt und/oder ausgelöst – z.B. kulturspezifisch mit Wörtern wie „Mauer“ oder „11. September“, individuumsspezifisch z.B. mit „Mausi“ oder „Bärchen“. Eine detailliertere Analyse der emotiven Gefühlsrepräsentation umfasst u.a. folgende Phänomene der Alltagssprache (vgl. Lütke 2006b):

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 Sprach“ → Was guckst du? → Wurde langsam auch mal Zeit!

Ist die emotive Markiertheit der manifesten sprachlichen Oberfläche noch relativ offensichtlich, so liegen die Wirkungszusammenhänge der Emotionen innerhalb der sprachlichen Tiefenstruktur – dem flüchtigen und unsichtbaren Signifikationsprozess – weitestgehend im Dunklen. Neben der Psychoanalyse (vgl. Kristeva 2002), die uns Hinweise gibt, wie sich Trieb- und Affektspuren – z.B. als „Freud’sche Fehlleistung“ – in die Sprache einschreiben (vgl. Lütke 2006c), trägt insbesondere das informationstheoretische Emotionsmodell Simonovs (1986) zur Erhellung folgenden Zusammenhanges bei:

Jeder Signifikationsprozess wird in der Tiefe permanent emotional reguliert: vom Sprechmotiv bis hin zur erwarteten, emotional bestätigenden Antwort des Anderen.

Ausgehend von der Definition, dass 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 Interdependenz* aller an einer Handlung beteiligten funktionellen Einheiten heraus. Adaptiert man nun Simonovs allgemein formuliertes Modell auf die Sprach-Handlung bzw. auf die Signifikation als Tätigkeit des Bedeutens mittels sprachlicher Zeichen und bezieht zugleich die Erwartung eines emotional bestätigenden Anderen (vgl. Kap. 2, Trevarthen 2001) mit ein, dann könnte ein Modell des inneren prozessualen Zusammenhangs von Emotionen und Sprache wie folgt angedacht werden (vgl. Abb. 2).

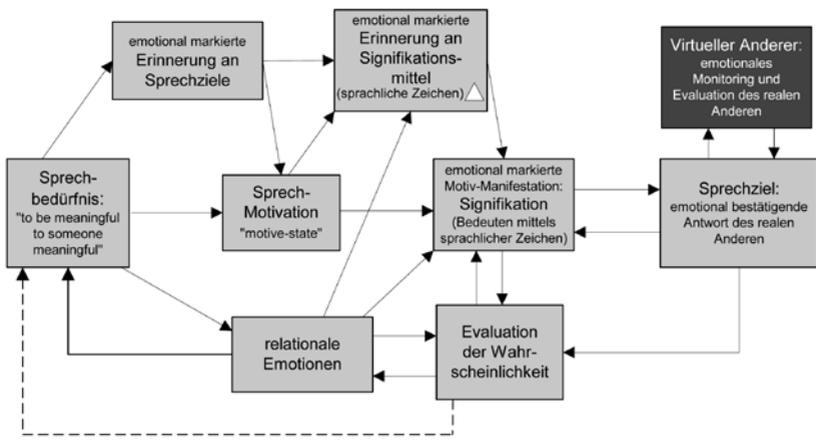


Abb. 2: Die emotionale Regulation der sprachlichen Tiefenstruktur des Signifikationsprozesses (modifizierte Darstellung nach Simonov 1986, Abb. 4)

In diesem Modell ist der reale Andere als sog. *Virtueller Anderer* (Bråten 1998) im Sprecher repräsentiert. Dies verweist auf den dritten semiotischen Erklärungsansatz: die Repräsentation des emotional bedeutsamen Anderen in der Zeichenbedeutung. Betrachtet man den Sprachwertungsprozess genauer, so werden in ihm von einem sprechenden oder schreibenden Subjekt viele einzelne Sprachzeichen generiert. Zeichentheoretisch besteht jedes Sprachzeichen – mimisch, gestisch oder verbal (vgl. Abb. 1) – aus drei Konstituenten (vgl. Peirce 2000), die alle emotionale Anteile besitzen können (vgl. Abb. 3): die mentale Bedeutung, der Zeicheninhalt (das emotional bedeutsame Signifikat), die mentale oder reale Zeichenreferenz (das bezeichnete Referenzobjekt, welches in ein gemeinsames emotional gefärbtes Narrativ eingebettet sein kann) und der materiale Zeichenträger (der emotiv markierbare Signifikant). Da nach Bloom (2002) sprachliche Bedeutungen wechselseitige Repräsentationen sind, die über Monitoring-, Synchronisierungs- und Matching-Prozesse (vgl. 2) mental zwischen Virtuellem Selbst (VS) und Virtuellem Anderen (VA) konstruiert, verhandelt und validiert werden, ist ihr intersubjektiver Aufbau abhängig von einem emotional positiv repräsentierten Anderen.

Jede Konstituente eines Sprachzeichens ist in unterschiedlichem Maße emotional durchdrungen, aber nur in der Bedeutung ist der emotional bedeutsame Andere inhärent.

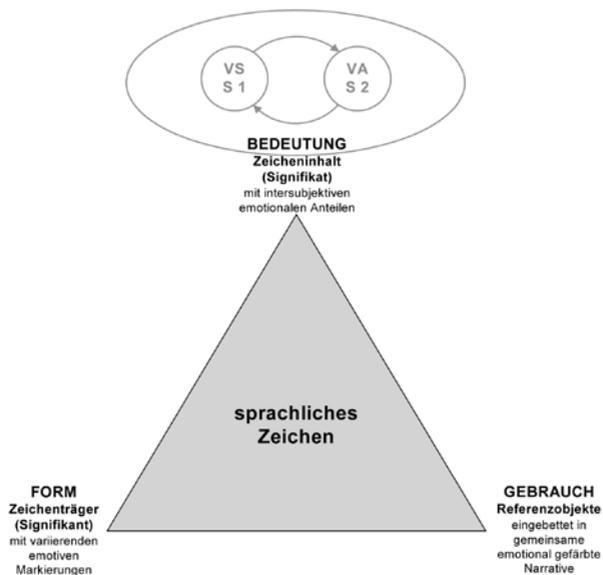


Abb. 3: Die emotionale Durchdringung der drei Konstituenten eines sprachlichen Zeichens

4 Sprachdidaktische Konsequenzen: Das Primat der intersubjektiv konstruierten Bedeutung

Befassen wir uns nun abschließend mit den sprachdidaktischen Konsequenzen, die sich aus dem bisher erörterten Zusammenhang von Sprache, Emotionen und Lernen ergeben. Erste, sprachunspezifische Hinweise kommen von hochkarätigen Neurowissenschaftlern (vgl. u.a. Braun, Meier 2004, Roth 2004), die im Rahmen einer „Neuropädagogik“ die didaktische Relevanz ihrer Hirnforschung wie folgt zusammenfassen:

Frühkindliche Emotionen beeinflussen die funktionelle Ausdifferenzierung des Gehirns und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Die Lernbereitschaft wie die spezifischen Lernprozesse eines Kindes sind in viel stärkerem Maße vom emotionalen Kontext abhängig als bisher angenommen.

Hiermit bestätigen sie die wichtigsten Prinzipien der im angloamerikanischen Raum schon etwas länger existierenden „Neurodidaktik“ (Caine, Caine 1994), die dem sog. „brain-based learning and teaching“ das *bedeutsamkeitsorientierte Lernen* (meaningful learning) als Leitgedanken voranstellt:

Die Suche nach Bedeutung ist angeboren. Sie geschieht durch Bildung von neuronalen Mustern. Emotionen spielen bei dieser Musterbildung eine entscheidende Rolle.

Bei aller Skepsis, die man gegenüber diesen neuen Ansätzen haben kann, ist deren Betonung der Bedeutung bzw. der Bedeutsamkeit insofern interessant, als dass sie einen Übergang zu sprachdidaktischen Überlegungen schafft. Denn nach Trevarthen (1999, 2001) ist der Ursprung der Sprachentwicklung das pränatal angelegte, relationale Bedürfnis, jemandem etwas zu bedeuten, und ihr Ziel, für jemanden bedeutsam zu sein.

Sprachentwicklung ist primär Bedeutungsentwicklung, und diese gelingt nur auf Basis einer positiven Emotionalentwicklung.

Folgende Phasen bestimmen im Einzelnen diese kindliche Entwicklung:

- Die kognitiv-sprachliche Entwicklung des Kindes beginnt bereits pränatal mit dem Bedürfnis, emotionale Bedeutsamkeit – vermittelt über den gemeinsamen Rhythmus gespiegelter Ausdrucksbewegungen (Zeichenträger) – mit jemandem zu teilen.
- Nach der Geburt wird alterzentrisch das Senden/Antworten der eigenen Bedeutungen an die des Gegenübers angepasst. Hier werden intuitiv-sympathetisch die bedeutsamen Emotionen gespiegelt, die den

► Literatur

- Aitken, K.; Trevarthen, C. (1997): Self/Other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology* 9, 653-677
- Bloom, L. (2002): The transition from infancy to language. Acquiring the power of expression. Cambridge: Cambridge University Press
- Bråten, S. (Ed.) (1998): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Cambridge: Cambridge University Press
- Braun, K.; Meier, M. (2004): Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 4, 507-520
- Caine, R.N.; Caine, G. (1994) : Making connections. Teaching and the human brain. CA
- Hari, R.; Nishitani, N. (2004): From viewing of movement to imitation and understanding of other persons' acts: MEG studies of the human mirror-neuron system. In: Kanwisher, N.; Duncan, J. (Eds.): *Functional neuroimaging of visual cognition. Attention and performance XX*. Oxford: Oxford University Press, 463-479
- Konstantinidou, M. (1997): Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation. *Papiere zur Textlinguistik*, Bd. 71. Hamburg: Buske
- Kristeva, J. (2002): Revolution in poetic language. In: Oliver, K. (Ed.): *The portable Kristeva. European perspectives: A series in social thought & cultural criticism*. New York: Columbia University Press, 27-92
- Lüdtke, U. (2004): Emotionen im Unterricht. Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 106-126
- Lüdtke, U. (2006a): Learning how to mean: Semiolinguistic aspects of intersubjective communication. In: Frank, B.; Marwick, H. (Eds.): *Psychological, sociological and linguistic aspects of intersubjectivity in early childhood*. Edinburgh (in prep.)
- Lüdtke, U. (2006b): Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen. *Die Sprachheilarbeit* 51/4, 160-175
- Lüdtke, U. (2006c): Intersubjektivität und Intertextualität: Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen emotionaler und sprachlicher Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung* 51/3, 11-23
- Lüdtke, U. (2006d): „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, T. (Hrsg.): *Festschrift zur Emeritierung von Prof. Braun*. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck)
- Panksepp, J. (2003): At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain Cognition* 52, 4-14
- Peirce, C. S. (2000): *Semiotische Schriften*, in 3 Bde. Frankfurt: Suhrkamp
- Rizzolatti, G.; Arbib, M. (1998): Language within our grasp. *Trends in Neurosciences* 21, 188-194
- Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 4, 469-506

- Simonov, P. (1986): *The emotional brain. Physiology, neuroanatomy, psychology, and emotion*. New York: Plenum Press
- Stamenov, M.; Gallese, V. (Eds.) (2002): *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Amsterdam: John Benjamins
- Trevarthen, C. (1999): Intersubjectivity. In: Wilson, R.; Keil, F. (Eds.). *The MIT encyclopedia of cognitive sciences*. Cambridge MA: MIT Press, 413-416
- 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*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 841-882
- Verhagen, A. (2005): *Constructions of intersubjectivity: Discourse, syntax and cognition*. Oxford: Oxford University Press
- Vihman, M. (2002): *The role of mirror neurons in the ontogeny of speech*. In: Stamenov, M.; Gallese, V. (Eds.): *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Amsterdam: John Benjamins, 305-314
- Weigand, E. (2002): *Constitutive features of human dialogic interaction: Mirror neurons and what they tell us about human abilities*. In: Stamenov, M.; Gallese, V. (Eds.): *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Amsterdam: John Benjamins, 229-248

Ich danke der Albert Geerds GmbH, Duisburg, für die großzügige finanzielle Unterstützung der Grafikarbeiten.