

1 Faszination Dialog – 2 interaktional-kommunikatives (Sprach-)Lernen mit Dialog-Journalen

3 SCHLENKER-SCHULTE, CHRISTA (2005): *Faszination Dialog – interaktional-kommunikatives (Sprach-)Lernen*
4 *mit Dialog-Journalen*. In: Kaul, Thomas/Jann, Peter (Hrsg.): *Kommunikation und Behinderung. Festschrift für*
5 *Heribert Jussen*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. S. 229-246.

7 1. Faszination Dialog - Gefühle als bewegende Kraft

8
9 "Much of learning is contextual and performed best when it can occur within human dialogue"
10 BRUNER, J. S. (1988, viii).

11
12 Dialogfähigkeit ist elementar für die Geschichte der Menschheit. Als menschliche Ur-
13 Erfahrung erlebt der Säugling in unmittelbarer körperlicher Nähe mit der Mutter in der
14 Zweisamkeit mit ihr bereits beim Stillen einen „Vorläufer des Dialogs, eine archaische Form
15 des Gesprächs“ SPITZ, R. A. (1976, 70). Daraus entwickeln sich die Anfänge der
16 gesprochenen Sprache. Das frühe Wechselspiel affektbesetzter Dialog-Vorläufer ist nach
17 SPITZ (1976, 83) eine unabdingbare Voraussetzung „jeder sinnhaltigen Beziehung zum
18 Lebenden“. Der Dialog als „Vektor der Entwicklung des Säuglings“, der die Entwicklungs-
19 Richtung beeinflusst und „die Anpassungsversuche und das psychische Wachstum“ fördert,
20 steht nach SPITZ (1976, 114) im Mittelpunkt kindlicher Entwicklung.

21
22 Der frühkindliche Dialog als wesentliches Element menschlichen Daseins ist Motor für den
23 kindlichen Spracherwerb und das Lernen. Doch was treibt diesen Dialog? Es ist die enge
24 emotionale Verbundenheit, die „wärmende Nähe, die primäre Sicherheit“, und es ist die
25 „Dominanz des Affekts“, die SPITZ, R. A. (1976, 71) basierend auf Beobachtungen an
26 Entenküken und Muttertier auch für die Beziehung zwischen Mutter und Kind als den Dialog
27 treibende Kraft annimmt. SPITZ ist sicher, „dass Gefühle die bewegende Kraft sind, die den
28 Dialog in Gang bringen und vorwärts treiben. Das Tätigwerden ist gefühlsbesetzt,
29 desgleichen die Reaktion darauf; die Mengen und Proportionen variieren" SPITZ, R. A.
30 (1976, 72). Was SPITZ formuliert, wird heute durch Ergebnisse aus der Hirnforschung
31 bestätigt LE DOUX, J. (1996).

32
33 Auch die Resilienzforschung bestätigt die Bedeutung von Bindung und hebt die Relevanz
34 emotionaler und sozialer Ressourcen als bestimmende fördernde Entwicklungsfaktoren
35 hervor. Deshalb ist die „Mutter-Kind-Beziehung als Mediator und Moderator früherer Risiken“
36 LAUCHT, M., ESSER, G, SCHMIDT, M. H., (1999, 74) ein wichtiger Forschungsaspekt.

37
38

39 Die Bedeutung der Beziehung zu einem Dialogpartner bleibt auch für die weitere
40 Entwicklung bestimmend. Dies drückt die Lehrerin Leslee REED so aus: „The feeling that I
41 care for you and you care for me has to be there; it has to be there in school. The people
42 who say that a good teacher doesn't get emotionally involved with students, are missing
43 something very important. The first step is to be warm, personal and friendly – you have to
44 be emotionally involved with those with whom you work and with those whom you teach. You
45 have to love them, each one of them” Reed, L. (1988, 72).

46
47 Sprachlernen als interaktional-kommunikativer Prozess lebt von Lehrpersonen¹ im Sinne des
48 Wortes, deren Interaktionen bestimmt sind durch die emotionalen Dimensionen
49 „Wertschätzung – Wärme – Zuneigung“ und Verhaltensmerkmale wie „Ermutigung“
50 TAUSCH, R., TAUSCH, A.-M. (1971, 317-388). Mit Dialog-Journalen bietet sich den
51 Lehrpersonen eine auf Wertschätzung beruhende Methode zur individuellen interaktional-
52 kommunikativen Sprachförderung.

53

54 **2. Was sind Dialog-Journale?**

55

56 „Dialogue Journals are an effective, easy, and natural way to communicate with students
57 while helping them build language skills they can rely on for the rest of their lives.”
58 (BAILES, C.; SEARLS, S.; SLOBODZIAN, J.; STATON, J. (1986, 28)

59

60 „Man schreibt darin Sachen rein, um den Lehrern was zu sagen, weil andere das nicht
61 mitkriegen dürfen. Da kann man dann auch erzählen, was man erlebt hat und so. Und dann
62 kriegt man auch viele Antworten“ (Daniel, 2. Klasse, Sprachheilschule).

63

64 **Dialogue Journals, Dialog-Journale² sind zu Papier gebrachte Gedanken, Gefühle, Wünsche,**
65 **Fragen. Dialog-Journale sind visualisierte Gespräche: geschrieben, gemalt, gestempelt oder**
66 **auch geklebt. Sie werden gestaltet von zwei Menschen, die sich einander “dialogisch**
67 **verbunden“ BUBER, M. (1997, 149) fühlen.**

68

69 **Diese visualisierten Gespräche werden in einem Heft, einem Dialog-Journal, regelmäßig**
70 **über einen festgelegten Zeitraum zwischen den Dialogpartnern, Schreibern, den**
71 **‘Gesprächsteilnehmern’ in gegenseitiger Absprache ausgetauscht. Dieser Dialog im Dialog-**

¹ Lehrperson: Der schweizerische Begriff für Lehrer und Lehrerinnen wird bewusst ausgewählt, da in dem Kompositum beide Aspekte sichtbar werden: die Person und die Rolle des Lehrenden.

² Die Übernahme von ‘Journal’ will darauf hinweisen, dass das Ergebnis des gemeinsamen Tuns, des schriftlichen Dialoges mehr ist als nur ein Heft, ein Tagebuch.

72 Journal hat – wie der frühkindliche Dialog – ebenfalls „prospektiven Charakter: Die
73 Erwartung, dass etwas geschieht, ist das wahre Wesen des Dialogs“ SPITZ, R. A.
74 (1976, 74).

75
76 Dieses ‘Gespräch zwischen räumlich Getrennten’ (‘sermo absentis ad absentem’) – wie der
77 Brief in der Antike bezeichnet wird (vgl. KORDING, I. K., 1997, 27) – haben Schülerinnen
78 und Schüler spontan ‘Briefheft’ genannt. Diese Dialog-Journale ermöglichen für den Bereich
79 der schriftlichen Kommunikation die von Heribert JUSSEN in seinem interaktionalen
80 Sprachausbau „angestrebte enge Verzahnung von sozialem und sprachlichen Verhalten“
81 JUSSEN, H. (1981, 355). In Dialog-Journalen können durch einen kompetenten
82 Dialogpartner diejenigen Sprachformen und sprachlichen Grundlagen vermittelt werden, die
83 es ermöglichen, „Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, Sachverhalte zu erfragen und
84 mitzuteilen, Wirkung von Dialogschemata und Redeformeln abzuschätzen und
85 dementsprechend zu verwenden, dialogübergreifende Sequenzen als gedankliche Einheit zu
86 verstehen und Gesprächsverläufe nach eigenem Wollen und Verständnis zu steuern“
87 (JUSSEN, H. (1981, 355).

88
89 Ursula WITTE, die sich als Lehrerin auf das Abenteuer Dialog-Journale mit gehörlosen
90 Kindern eingelassen hat, **sieht den Dialog als Chance für die Lehrenden, sich von ihrer Rolle**
91 **zu lösen, „um individuellen Kontakt mit jedem einzelnen zu bekommen und zu pflegen, ihn**
92 **als Persönlichkeit ernst zu nehmen, um Interessen zu wecken, Gedanken auszutauschen,**
93 **Lesefähigkeit zu steigern, zum Schreiben zu ermutigen, zum Reflektieren anzuregen, zur**
94 **Kritikäußerung zu ermuntern und nicht zuletzt: um Freude am Briefwechsel zu bekommen“**
95 WITTE, U.; ALBERTINI, J. (1989, 91).

96
97 Im Dialog-Journal steht zunächst der **Dialogpartner als ‘Subjekt mit Lebensgeschichte’**
98 **KOBI, E. E. (1983) im Mittelpunkt. Der einzelne Mensch mit seinen speziellen (Interaktions-)**
99 **Bedürfnissen und Notwendigkeiten, seinen Fähigkeiten, Chancen und Schwächen, mit**
100 **seiner ihm eigenen Lebensgeschichte wird akzeptiert – auch in seinen oft nur schwer**
101 **lesbaren oder gemalten Hefteinträgen. Das Individuum wird ernst genommen.** Sein
102 Hefteintrag wird nur im Kopf des sprachkompetenteren Dialogpartners unter Aspekten wie
103 Sprachleistung, Fehlerstrategien, Soll und Haben bei Wortschatz, Satzbau und
104 Rechtschreibung also in lexikalischer, syntaktischer und orthografischer Hinsicht
105 wahrgenommen. Primär steht der Mensch im Mittelpunkt.

106
107 Dabei ergibt sich die manchmal schwierige Aufgabe einer Balance zwischen dem Anspruch,
108 sprachliches Verhalten weiter entwickeln zu wollen und dem Zauber, der von Dialog-

109 Journalen ausgeht: nämlich der 'Hinwendung' zu dem – einem anvertrauten – Menschen.
110 Die „dialogische Grundbewegung“ der Hinwendung als Handlung und Haltung der Personen
111 ist für BUBER von einer hohen Intensität. Als „Wesenshandlung des Menschen“ ist diese
112 Grundbewegung nicht da, „wenn sie nicht bis in die Spannung der Augenmuskeln und bis in
113 den Auftritt der Fußsohlen da ist“ BUBER, M. (1997, 170). Diese Intensität der Hinwendung
114 als 'dialogische Grundbewegung' ist es, die die Faszination von Dialog-Journalen für Kinder
115 und Lehrende ausmacht.

116

117 Im therapeutischen, schulischen und außerschulischen Kontext der Förderung der Teilhabe
118 von Menschen mit Kommunikationsbehinderung an Gesellschaft und Arbeit erfährt der
119 (Schrift-)Sprache Lernende im Dialog-Journal die 'Hinwendung' des sprachkompetenteren
120 Erwachsenen. Dabei kann der Erwachsene wahrgenommen werden als Lehrperson im
121 wörtlichen Sinne: als Person, die es versteht, Lust und Freude an der Sprache zu wecken,
122 Mut und Selbstbewusstsein zu fördern, um Sprache zu gebrauchen und mit und über
123 Sprache reflektieren zu können, aber auch als (private) Person, in ihrer Einmaligkeit.

124

125 **Das Schreiben in Dialog-Journalen bedeutet für beide Dialogpartner, sich auf jemanden**
126 **einzulassen, sich auf den Weg zu machen.** Für die Lehrperson heißt dies, gemeinsam mit
127 Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen – mit jedem Individuum neu und anders – die
128 Faszination Dialog zu erleben: „I think any teacher who allows herself to get this involved
129 with individuals can't help but be enriched by just learning about each child" REED, L.
130 (1988, 72).

131

132 Es gilt, was Heribert JUSSEN bereits in seiner Dissertation 1961 bezogen auf hörbehinderte
133 Schüler festgestellt hat: „Nicht tote Regel und Sprachgesetz, nicht assoziatives
134 schematisches Aneinanderreihen und formales Variieren der Sprachmittel bilden den Ansatz
135 zu ihrer Erarbeitung, sondern das 'Spracherlebnis', das allein den taubstummen Schüler zur
136 eigenständigen Sprachgestaltung hinführt“ JUSSEN, H. (1961, 125).

137

138 Noch deutlicher wird die notwendige Verbindung von Emotion und Kognition in folgendem
139 Zitat ausgesprochen: „Leerer Formenunterricht, der sich in trockener Äußerlichkeit vollzieht,
140 ist nicht nur abzulehnen, weil er die sprachlichen Tatbestände unsachgemäß fasst, sondern
141 vor allem auch deshalb, weil er das Sprachbedürfnis des taubstummen Kindes nicht
142 genügend zu wecken vermag, das Kind nicht in seinem Herzen anrührt, vielmehr bloß den
143 Verstand anspricht“ JUSSEN, H. (1961, 125).

144

145 Es ist eben diese enge Verbindung zwischen Emotion und Kognition, zwischen Herz und
146 Verstand, die die Faszination dialogischen Sprachlernens in Dialog-Journalen ausmacht:
147 Sprache beginnt zu leben, bekommt Bedeutung, ist sinnstiftend, wird Bedürfnis für beide
148 Dialogpartner. Sie werden Schreiber und Leser gleichermaßen. Was geschrieben, gemalt,
149 kommentiert, ´von Herzen´ kommt, ist wichtig, wird ernst genommen. Das Geheimnis: Sach-
150 und Sprachlernen findet in einer wachsenden persönlichen Beziehung statt und weckt
151 deshalb das Interesse und ´Sprachbedürfnis´. Bedeutungsvolle Dialoge vermögen beide
152 Dialogpartner ´im Herzen anzusprechen´, gar anzurühren. Dialog-Journale lassen Nähe zu,
153 Nähe zwischen Lernenden und Lehrenden, zwischen Therapeuten und Klienten, Nähe also
154 zwischen nach Alter, Geschlecht, Wissen und Erfahrung eigentlich ungleichen Partnern.

155

156 Dialog-Journale ermöglichen ein ´Spracherlebnis´, welches das ´Sprachbedürfnis´ des
157 Kindes, des Dialogpartners weckt und es zu kreativer – wenn auch aus der Sicht der
158 Erwachsenensprache oft unvollständiger – eigenständiger Sprachgestaltung hin führt. In
159 Zwiegesprächen, in interaktional-kommunikativen vielfältigen Dialogen werden emotionale
160 wie kognitive Dimensionen angesprochen, eine wesentliche Grundvoraussetzung für
161 (Sprach-)Lernen. Sprachrichtigkeit wird wichtig, weil die persönliche Mitteilung wichtig ist.
162 Schüler erfragen die richtige Schreibung von Wörtern, weil sie Wichtiges mitteilen wollen,
163 weil sie verstanden werden wollen. Interesse an der Formseite der Sprache, an treffenden
164 Wörtern, an grammatischer Korrektheit, an Rechtschreiben, an lesbarer Schrift ist Folge der
165 Motivation zu Interaktion und Kommunikation und kein schulischer Selbstzweck: „Nicht tote
166 Regel und Sprachgesetz“, nicht „leerer Formenunterricht“ JUSSEN, H. (1961, 125), wird
167 erlebt, sondern die Sinnhaftigkeit der Regeln der Sprache als elementare Basis für eine
168 erfolgreiche Kommunikation.

169

170 **3. Dialog-Journal – eine transatlantische Idee**

171

172 „I would like for everyone to see the love that goes into the journals, not just on my part, but
173 on the children’s part too. The love, the respect, the mutuality of goals, the feelings that we
174 develop for each other” REED, L. (1988, 71).

175

176 In Erinnerung an die Errungenschaften der Reformpädagogik, insbesondere an die Ideen
177 von Célestine Freinet (1896-1966), haben sich in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in
178 der Grundschulpädagogik Ansätze des freien authentischen Schreibens durchgesetzt
179 (vgl. z. B. BAILLET, D., 1993 und LAUN, R., 1983, 47-74). Geschichten, Protokolle der
180 Klassenkonferenz und Briefe (Klassenkorrespondenz mit einer Partnerklasse) schreiben,
181 Geschichtenbücher, Wand- und Schülerzeitungen gestalten, dies alles ist zu einem

182 methodischen Mittel geworden, das den Gebrauchswert der Schrift wieder mehr in den
183 Mittelpunkt rückt. Erlebnisorientiertes Schreiben, das Anknüpfen an Vorerfahrungen, das
184 Schreiben von eigenen Wörtern ist Praxis in Schulen. Vielfältige Praxisanregungen finden
185 sich z.B. in RÖHNER, Ch. (1995), POMMERIN, G. u.a. (1996), HEGELE, I. (2000). In
186 Schreibkonferenzen (vgl. z.B. SPITTA, G., 1992, 1998) oder Leseversammlungen (vgl. z.B.
187 BAMBACH, H., 1989) erleben Schülerinnen und Schüler in der Diskussion miteinander das
188 Schreiben als Arbeitsprozess. Betrachtet man die aufgeführten Ansätze, so fehlt jedoch das
189 entscheidende Moment für die ´ursprüngliche´ Motivation, für den Motor, der Sprachlernen
190 zentral antreibt: Es fehlt die kontinuierliche herausfordernde, fördernde soziale und
191 emotionale direkte Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen als dialogische
192 ´Hinwendung´.

193
194 Dialog-Journale als interaktives freies, dialogisches Schreiben zwischen Lernenden und
195 Lehrenden leben durch diese dialogische ´Hinwendung´. Es war eine Lehrerin aus Los
196 Angeles, Leslee REED, die Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts begann, sich mit ihren
197 26 Schülerinnen und Schülern täglich ein ´journal´ zu schreiben. Daraus entwickelten sich
198 Dialog-Journale, die ab Ende der 70er Jahre einen breiteren Einsatz fanden, nachdem sie
199 von dem Linguisten-Team STATON, J., SHUY, R. W., KREEFT, J. (1982) entdeckt und ab
200 1979 untersucht wurden. Beeinflusst durch die sogenannte ´pragmatische Wende´, - eine
201 breite Entwicklung in der Linguistik, der Philosophie, Soziologie, der Psycho- und Ethnologie,
202 einen Wechsel der Perspektiven und der Forschungsinteressen in Richtung
203 Kommunikationsfähigkeit, kommunikative Kompetenz und Interaktion, - untersuchten sie
204 schwerpunktmäßig z.B. Themenentwicklung, die benutzen Sprachfunktionen, die
205 Verwendung von Sprechakttypen wie z.B. ´Fragen´ und ´Beklagen´ (vgl. STATON, J.; SHUY,
206 R. W., KREEFT PEYTON, J.; REED, L.,1988).

207
208 Dialogue Journals haben ihren Weg gemacht als ´teaching tool´ und werden seither in den
209 USA in vielen verschiedenen Bereichen eingesetzt. So z.B. bei durchschnittlichen
210 Schulkindern, bei Kindern und Jugendlichen mit Hörbehinderung, bei Kindern aus
211 sprachlichen Minderheiten, die Probleme mit der Schulsprache haben, im
212 Fremdspracherwerb, bei Kindergartenkindern und auch in der Erwachsenen-
213 Alphabetisierung (vgl. hierzu WAGNER, S.; SCHLENKER-SCHULTE, Chr., 2005).

214
215 Wie kamen Dialogue Journals nach Deutschland? John ALBERTINI, National Technical
216 Institut for the Deaf (NTID), Rochester, war während seines einjährigen Fulbright-
217 Stipendiums 1987/88 Gast der FST in Heidelberg.³ In dieser Zeit führte er das Projekt

³ Forschungsstelle für Angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter unter Leitung von Klaus Schulte;

218 „Dialogue Journal Writing“ mit hör-sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern und 18
219 Lehrenden von vier Schulen durch (ALBERTINI, J.; HEES, B., 1990). Inzwischen haben
220 Dialog-Journale als studienbegleitendes Theorie-Praxis-Projekt im Rahmen der
221 berufsbegleitenden Ausbildung von Studierenden mit der Fachrichtung
222 Sprachbehindertenpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ihren festen
223 Platz gefunden (SCHLENKER-SCHULTE, Chr., 2000): Lehrerinnen und Lehrer aus
224 verschiedenen Schularten führen über die Dauer ihres Studiums mit ihren Schülerinnen und
225 Schülern Dialog-Journale und reflektieren ihre Erfahrungen im Rahmen von
226 wissenschaftlichen Abschlussarbeiten. Erstsemester der grundständig Studierenden
227 schreiben sich untereinander und finden so schneller Kontakt.

228

229 Die Erfahrung von inzwischen mehr als 50 Zwischenprüfungs- und wissenschaftlichen
230 Abschlussarbeiten zeigt: Die Faszination Dialog bekommt immer wieder neue Impulse
231 durch die Vielfalt und Originalität der Dialog-Journale, die auf verschiedenen Altersstufen, in
232 unterschiedlichen Schularten durch unterschiedliche Menschen mit und ohne Behinderung
233 entstehen. Die Vielfalt der Dialog-Journale bestätigt „die grundsätzliche Einmaligkeit
234 interaktionaler Lernverläufe, die jede Gleichförmigkeit im didaktischen Handeln ausschließt“
235 JUSSEN, H. (2000, 70).

236

237 **4. Interaktional-kommunikatives (Sprach-)Lernen –** 238 **geschriebene und gemalte Wörter im Kind-Erwachsenen-Dialog**

239

240 „The conversation eventually takes the form of a scaffold or ladder with rungs for climbing,
241 constructed by the student and the teacher working together“ BAILES, C., SEARLS, S.,
242 SLOBODZIAN, J., STATON, J.(1986, 109)

243

244 In der Hörgeschädigtenpädagogik war es Heribert JUSSEN, der den Ansatz interaktional-
245 kommunikativer Sprachförderung eingebracht hat (JUSSEN, H., 1977, JUSSEN, H.,
246 HORSCH, U., 1978). Er beschreibt den ´Sammelbegriff Interaktion´ unter
247 handlungstheoretischen und kommunikationswissenschaftlichen Aspekten als „die
248 Mannifaltigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen, mögen die kommunikativen
249 Handlungsfelder zufällig in Alltagsgesprächen entstehen oder sich in institutionell
250 vorgegebenem Rahmen (Elternhaus, Früherziehung, Schule, Beruf) längerfristig zwischen
251 beteiligten Personen bzw. Personengruppen aufbauen. Lernprozesse, die interaktionales
252 Handeln zur Voraussetzung wie zum Ziel haben, fordern in Erziehung und Unterricht ein

heute An-Institut der Martin-Luther-Universität unter dem Namen „Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung (FST) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ unter Ltg. v. Christa Schlenker-Schulte.

253 Vorgehen, das geeignet ist, in früheren Situationen erfahrene Handlungsstrukturen und
254 -strategien in generalisierte, schematisierte Interaktionsmuster zu überführen“ JUSSEN, H.
255 (2000, 69-70).

256

257 Je gravierender die Behinderung, die die Möglichkeiten zur Interaktion einschränkt, desto
258 offener muss der Umgang mit Zeichen und mit Zeichensystemen sein. Eine Beschränkung
259 auf gesprochene und geschriebene Sprache im engen Sinn verbietet die humane
260 Herausforderung der Interaktion mit Menschen mit Kommunikationsbehinderung (vgl. z.B.
261 SCHLENKER-SCHULTE, Chr., 2000; BOENISCH, J., 2003). Die grundsätzliche
262 Symbolfähigkeit des Menschen muss handlungsleitend sein. Dies gilt für face-to-face-
263 Interaktionen wie für paper-to-paper-Interaktionen gleichermaßen.

264

265 Konsequenterweise hat Heribert JUSSEN die Interaktionsanalyse in Elternhaus,
266 Früherziehung JUSSEN, H.(1985) und im institutionellen Rahmen der Schule auch zu einem
267 seiner Forschungsthemen gemacht. Im Projekt “Kommunikation mit Hörgeschädigten“
268 wurden spezifische „Interaktionsmuster im Gehörlosenunterricht“ JUSSEN, H. GRUNST, G.,
269 DORN, J. u.a. (1985), wie z.B. Reparatur- und Korrekturstrategien oder das Elizitieren
270 (Hervorlocken) von Schüleräußerungen im Gehörlosenunterricht untersucht. Für die
271 spezifischen Untersuchungsziele dieser besonderen ´mündlichen´ Interaktionen wurden die
272 von EHLICH, K.; REHBEIN, J. (1976, 1979) entwickelten halbinterpretativen
273 Transkriptionssysteme HIAT I und HIAT II um die Dimension Gebärde (G) erweitert. Die
274 Dimension nonverbale Kommunikation (NVK) wurde differenziert. Das Projekt hat bestätigt:
275 Interaktionen werden auch wesentlich von nonverbalen Anteilen bestimmt.

276

277 Dialog-Journale sind eine Möglichkeit, über interpersonale Kommunikation, über die enge
278 dialogische Kind-Erwachsenen-Interaktion den aktiven, kreativen Umgang mit Texten und
279 damit Sprachlernen zu fördern. Text wird hier verstanden als umfassend gedachte
280 semiotische Gesamtkomposition der gedanklichen Äußerung: Der Dialog-Text bezieht damit
281 alle aktuell eingesetzten Zeichenformen sowie das ganze Zeichenrepertoire mit ein, über das
282 ein Kind, Jugendlicher, Erwachsener zu dem Zeitpunkt des Text-Konstruktionsprozesses
283 verfügt, gleich ob konventionalisiert oder nicht. Gemaltes und Geschriebenes zusammen
284 stiften oft erst in der Zusammenschau Sinn und konstruieren die Aussage, das für den
285 anderen Gedachte.⁴ Umgekehrt gilt, dass die Befähigung zur Interaktion, zum Dialog nicht
286 losgelöst werden kann von der Notwendigkeit des Aufbaus von konventionalisierten
287 Symbolsystemen. Die Entscheidung, welches Zeichensystem aktuell oder generell
288 eingesetzt werden soll, muss immer auch hinsichtlich der Zeichensysteme der

⁴ Dieses Prinzip hat sich in der Werbung als sehr erfolgreich erwiesen.

289 Sprachgemeinschaft reflektiert werden. Dies gilt gleichermaßen für die Entwicklung von
290 Zeichensystemen, z.B. in der unterstützten Kommunikation.

291

292 Wenn wir als erwachsene kompetente Sprachnutzer empfänglich sind für die Botschaften
293 unserer Interaktionspartner und mit diesen sensibel umgehen, wird uns in schulischen wie
294 außerschulischen Kontexten der Weg gewiesen zu einer zunehmend zufriedenstellenderen
295 Interaktion. Dies wird in Dialog-Journalen von Kindern mit einer spezifischen
296 Sprachentwicklungsstörung oder von Jugendlichen mit geistiger Behinderung offenkundig.
297 Mit den sinnstiftenden Symbolkombinationen in diesen Dialogen eröffnet sich ein großes
298 Entwicklungspotenzial für eine individuelle Sprachförderung.

299

300 **4.1 Sprachtherapeutisch strukturierter *Erwachsenen-Kind-Dialog***

301

302 Sprache ist das Medium, über das schulisches Lernen erfolgt. Sprache ist Ziel und Medium
303 für die Entwicklung von sprachlichem Lernen in der Sprachbehindertenpädagogik, eine
304 große Herausforderung für das Fach. Die Frage, wie Sprachlernen effektiv im Bereich der
305 mündlichen und schriftlichen Sprache angeregt, aufgebaut und wie Kommunikationsfähigkeit
306 von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einer Sprachstörung gefördert werden
307 kann, steht im Zentrum der Bemühungen. Wenn das Wissen um die Beziehungen zwischen
308 Schriftzeichen und Lauten nicht entsprechend ausgeprägt ist, wenn Grammatik und
309 Wortschatz von Konventionen und Normen einer Sprachgemeinschaft soweit abweichen,
310 dass Verstehen und Verstandenwerden oft kaum noch möglich ist, wie z.B. bei einer
311 spezifischen Sprachentwicklungsstörung, dann gilt es, in einem oft langwierigen Weg
312 sprachstrukturelles Wissen und Können aufzubauen. Selbst wenn man JÄGER recht gibt,
313 der schon 1971 ein 'erweitertes Normenverständnis' reklamierte und forderte: „... auf der
314 Grundlage soziolinguistischer sprachtheoretischer Erkenntnisse die rigorose und intolerante,
315 weite Bevölkerungskreise diskriminierende Hörigkeit gegenüber der überlieferten
316 Sprachnorm abzubauen“ JÄGER, S. (1971, 228), müssen Sprachtherapie und Unterricht im
317 Förderschwerpunkt Sprache ein gewisses Maß an sprachlicher Korrektheit anstreben, um
318 gegenseitiges Verstehen und Verstandenwerden zu sichern.

319

320 Als ein in Fallstudien erfolgreich erprobter (vgl. z.B. DANNENBAUER, F. M.; KOTTEN-
321 SEDERQUIST, A., 1990; HANSEN, D., 1996) Ansatz der Sprachtherapie bei Kindern mit
322 einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung hat sich der entwicklungsproximale
323 Therapieansatz nach DANNENBAUER, F. M. (vgl. z. B. 1999) etabliert. Ausgangspunkt
324 dieses Ansatzes sind entwicklungspsychologische Prinzipien und der erreichte sprachliche
325 Entwicklungsstand eines jeweiligen Kindes. Kernstück des Therapieansatzes ist ein

326 *Erwachsenen-Kind-Dialog*, der sich strukturiert durch Modellierungstechniken (vgl.
327 DANNENBAUER, F. M., 1999). Dabei werden „im Rahmen kindgerechter und lebensnaher
328 Handlungs- und Interaktionszusammenhänge“ DANNENBAUER, F. M. (2003, 168)
329 spezifische, auf die angestrebte sprachliche Zielstruktur hin optimierte Dialoge zwischen
330 Lehrenden und Lernenden aus therapeutischer Sicht bewusst gestaltet: Ein
331 sprachtherapeutisch strukturierter *Erwachsenen-Kind-Dialog* entsteht.
332

333 Diesen Ansatz aufgreifend, ´modelliert´ MOTSCH, H. J. (2002, 2004) den Kontext und nennt
334 seinen Ansatz „Kontextoptimierung“. Unter Kontext versteht er sowohl das Sprachmaterial
335 als auch die Situation, die Lehrersprache (Sprechweise des Lehrers mit besonderem
336 Augenmerk auf suprasegmentaler Gestaltung) sowie Hilfen zum Entdecken sprachlicher
337 Strukturen. Beide Ansätze orientieren sich, bedingt durch das Alter der Zielgruppe, dominant
338 an der mündlichen Sprache. MOTSCH sieht die Chancen der Schriftsprache in der „visuellen
339 Fokussierung der kritischen Merkmale der Zielstruktur“ MOTSCH, H. J. (2004, 131). Für die
340 ´visuelle Fokussierung´ werden z.B. Farbe, Schriftgröße genutzt. Alles in allem Ansätze, die
341 in der Hörgeschädigtenpädagogik seit Jahren zum festen methodischen Inventar gehörten:
342 „*Schreiben und Lesen* übernehmen bei der Schematisierung und Sicherung der syntaktisch-
343 semantischen Verstehensprozesse eine wichtige Funktion“ JUSSEN, H. (2000, 73). JUSSEN
344 verweist hier auf KREYE (1973), KREYE, H.; JUSSEN, H. (1993, 1990); SCHULTE, K.,
345 (1973, 1974). Die Sprachbehindertenpädagogik einmal mehr auf der Fährte der
346 Gehörlosenpädagogik?!

347

348 Textoptimierung von sprachlichem Kontext und Optimierung von situativem Kontext wird
349 bspw. von JUSSEN (1961) so formuliert: „Voraussetzung für eine solch sprachgemäße
350 Erfassung der Sprachformen im Sinne der ´inneren Sprachbildung´ bildet die richtige Wahl
351 der Sprachsituation. Sie ist immer begründet in der dialogischen Funktion der Sprache, sei
352 es in der Form echter Aufforderung oder Mitteilung. Die Sprachlehraufgabe, die dem Schüler
353 die Möglichkeit geben soll, das Wesen der Sprachform selbst zu suchen und zu finden,
354 haben wir so zu wählen, dass sie diesen beiden Sinndimensionen gerecht wird“ JUSSEN, H.
355 (1961, 125).

356

357 Dialog-Journale zwischen Lehrenden und Lernenden bieten eine solche Möglichkeit. Für
358 jeden Schüler ist die Sprachsituation individuell bestimmt und „begründet in der dialogischen
359 Funktion der Sprache“ JUSSEN, H. (1961, 125).

360

361 **4.2 Dialog-Journal – ein *Kind*-Erwachsenen-Dialog**

362

363 Dialog-Journale garantieren eine optimale Aufmerksamkeit für Sprache und Kommunikation.
364 Sie unterstützen über die starke intrinsische Motivation zum Dialog die sprachstrukturellen
365 Lernaufgaben. Mit und in eigenen Texten kann in jedem Dialog deren Verstehbarkeit und
366 Klarheit weiter entwickelt werden. Die Entwicklung, ja selbst kleinste Fortschritte im Dialog-
367 'Schreiben' können als Lernwege gemeinsam beobachtet werden und erlauben fortlaufende
368 – nachvollziehbare, weil nachsehbare – Text-Modifikationen.

369

370 Das sprachtherapeutisch methodische Prinzip der Modellierung – von DANNENBAUER,
371 F. M. (1999) für mündliche Therapiesituationen entwickelt – kann für den schriftsprachlichen
372 Bereich in den Dialog-Journalen teilweise übernommen werden. Anders als im Diktat und
373 Aufsatz wird dabei nicht das falsch geschriebene Wort oder der missverständliche Ausdruck
374 rot markiert. Im Dialog-Journal erfolgt die Rückmeldung eines sensiblen Dialogpartners, der
375 primär am Dialog interessiert ist und deshalb z.B. klare, lesbare Schrift braucht.
376 Orthografisch richtig geschriebene Wörter gewinnen ihren Stellenwert für das Mitgeteilte. Der
377 Inhalt des Mitgeteilten wird besser verstanden, wenn Bezüge zwischen den Wörtern im Satz
378 erkennbar sind und wenn die Wortwahl den Inhalt trifft. Auf der Basis der fortlaufenden
379 Prozessanalyse der Dialogtexte im Dialog-Journal erfolgt die Modellierung als
380 sprachtherapeutisch-linguistisch reflektierte Rückmeldung eines interessierten Partners.
381 Nicht Verstandenes kann erfragt werden – schriftlich, aber auch mündlich. Man kann über
382 Sprache miteinander ins Gespräch kommen und auch Strukturen reflektieren.

383

384 Interaktional-kommunikatives Sprachlernen in Dialog-Journalen bezieht sich aber nicht nur
385 auf die Mikroprozesse in Wort und Satz, sondern bezieht die Textorganisation (Kohärenz,
386 Kohäsion und auch Layout) mit ein. Fähigkeiten der Textstrukturierung und Segmentierung
387 als wesentliches strukturierendes Element zu erkennen und in eigenen Texten anzuwenden,
388 steht möglicherweise zunächst im Mittelpunkt der Entwicklung.

389

390 Welche sprachlichen Entwicklungsziele als nächste Schritte angestrebt werden, ergibt sich
391 organisch im Prozess des vertrauensvollen *Kind*-Erwachsenen-Dialogs in einer reflektiert-
392 sprachtherapeutischen Beziehung. Die Lehrperson wählt aus dem Angebot des lernenden
393 Dialogpartners aus – aber auch umgekehrt findet eine Auswahl statt.

394

395 Im Dialog-Journal, einem wesentlich durch das Kind gesteuerten *Kind*-Erwachsenen-Dialog
396 öffnen sich Fenster in die Kinderwelt, aber auch in die Welt der Lehrpersonen.

397 Prozessdiagnostik in Dialog-Journalen als originär freie in interaktional-kommunikativen

398 Dialog-Bezügen erhobene Sprachproben haben den großen Vorteil, dass nicht nur
399 Kindertexte, sondern auch die Texte der Lehrperson zur Prozessdiagnostik hinsichtlich einer
400 zielgruppenadäquaten Textkonstitution (Textoptimierung) (vgl. z. B. SCHLENKER-
401 SCHULTE, Chr., 2002; WAGNER, S., 2004) zur Verfügung stehen können. Dies ist von
402 unschätzbarem Wert für die Möglichkeit, die modellierende Lehrersprache zu reflektieren.
403 Sie ist im Dialog-Journal nachvollziehbar dokumentiert und damit über alle Dialoge hinweg
404 retrospektiv wie prospektiv modellierbar.

405

406 In diesem Diagnostikprozess verändert sich grundlegend das traditionelle hochgradig
407 asymmetrische Verhältnis zwischen Wissenden und Lernenden, denn die wissende
408 Lehrperson wird zum Lernenden bezogen auf die sprachlichen Voraussetzungen ihres
409 lernenden – in diesen Dialogen aber auch lehrenden – Dialogpartners. Beide Dialogpartner
410 haben die Möglichkeit, ihre eigenen Texte und die Texte des anderen zu modellieren. Das
411 primäre Ziel im Dialog ist und bleibt es jedoch, einander zu verstehen.

412

413 Im interaktional-kommunikativen Sprachlernprozess wird die Lehrperson zum sprachlichen
414 Modellgeber und zum sprachlichen Ratgeber. Sie wird im Dialog-Journal zum
415 Steigbügelhalter für sprachlich komplexere Strukturen oder zum Gerüstbauer mit dessen
416 Hilfe – je nach Komplexität des Bauvorhabens – ein stimmiges solides (Sprach-)Gebäude
417 entsteht. Dass dies oft auch seine Zeit braucht sollte uns nicht entmutigen. Auch
418 Teilrealisierungen sind ein Erfolg!

419

420 Der Gewinn für beide:

421 „I think any teacher who allows herself to get this involved with individuals can't help but be
422 enriched by just learning about each child" REED, L. (1988, 72).

423

424 **5. Dialog-Journal als protektiver Prozess –** 425 **ein stark machender *Kind*-Erwachsenen-Dialog**

426

427 „Die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder lehren uns, dass sich Kompetenz,
428 Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln
429 können, wenn sie Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sie
430 Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können“ WERNER, E. E. (1997, 202).

431

432 Dialog-Journale geben Lehrenden eine Möglichkeit, Kindern mit Entwicklungsrisiken
433 Stabilität und Sicherheit, positive Beziehungserfahrung zu bieten, die sie auf dem Weg zum

434 bindungsfähigen und kompetenten Erwachsenen so dringend brauchen. Schule sollte zur
435 Chance werden (vgl. OPP, G., 1999).

436

437 Kinder und Jugendliche mit Behinderung – gleich welche Behinderung – tragen oft multiple
438 Entwicklungsrisiken organischer und/oder psychosozialer Art. Eine organische Schädigung
439 (z.B. Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, eine Hörschädigung oder eine geistige Behinderung)
440 beeinträchtigt die frühe Mutter-Kind-Interaktion. Familienkonstellationen und deren
441 Beziehungen werden nicht selten von dem einschneidenden Erlebnis dominiert, ein Kind mit
442 Behinderung zu haben. Kumulieren organische und psychosoziale Faktoren, so tragen diese
443 Kinder ein hohes Entwicklungsrisiko und haben schlechte Startbedingungen. Kinder mit einer
444 spezifischen Sprachentwicklungsstörung z.B. tragen ein besonderes Entwicklungsrisiko im
445 Bereich Sprache. Selbst als Jugendliche und junge Erwachsene haben sie noch zu kämpfen.
446 Schulische und berufliche Teilhabe sind gefährdet (vgl. z.B. ROMONATH, R., 2000;
447 REUTER, A., 2004).

448

449 Oft kommen weitere Entwicklungsrisiken hinzu: Psychosoziale Entwicklungsrisiken, wie
450 bspw. das Risiko, Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau, mit einer psychischen Störung
451 zu haben, mit einer Herkunft aus zerrütteten Familien; das Risiko, Kind einer unerwünschten
452 Schwangerschaft, einer frühen Elternschaft, einer Ein-Eltern-Familie zu sein oder in einer
453 Familie aufzuwachsen, die in beengten Wohnverhältnissen lebt und aufgrund fehlender
454 materieller Ressourcen in chronischen Schwierigkeiten steckt – dieses Risikobündel birgt die
455 Gefahr einer sozial-emotionalen Störung im Kindes- und Schulalter (vgl. LAUCHT, M.,
456 ESSER, G., SCHMIDT, M., 1999). Das, was in Untersuchungen beschrieben und statistisch
457 signifikant als Entwicklungsrisiko nachgewiesen wird, wird von Kindern als subjektive
458 Belastung im Dialog-Journal sichtbar, gemalt oder geschrieben, zwischen den Zeilen oder
459 auch kommentierend explizit gemacht – entsprechend Alter, Entwicklungsstand und
460 Behinderung.

461

462 Die vielen, im Projekt Dialog-Journal in den vergangenen Semestern visualisierten
463 Gespräche in den Dialog-Journalen von Kindern und Jugendlichen mit einer Sprach- oder
464 Hörbehinderung, mit einer Lernbehinderung oder mit einer geistigen Behinderung
465 dokumentieren: Es gibt eine sehr starke Motivation mit dem erwachsenen
466 'Gesprächspartner', der Lehrperson, ins Gespräch zu kommen. Kinder und Jugendliche
467 nutzen die Dialog-Chance, mehr von der Person zu erfahren, die sie sonst mit anderen
468 Kindern teilen müssen.

469

470 Kinder erzählen von ihren Hobbys, von der Familie, von Freunden, Ferien, von Tieren, die
471 sie haben, von Festen, erfragen schulische Inhalte, stellen Rätsel oder erproben ein von der
472 Normschrift abweichendes Zeicheninventar (Geheimschriften). Sie erfragen Schulisches,
473 aber auch Privates von der Lehrperson und überspringen damit die institutionelle Grenze
474 Klassenraum und Schule. Aus dem Lehrenden wird ein Gesprächspartner mit mehr
475 Lebenserfahrung, von dem man etwas lernen kann, den man auch um Rat fragen kann.

476

477 In der vertrauten und vertraulichen Atmosphäre des Kind-/Jugendlichen-Erwachsenen-
478 Dialogs, im Dialog-Journal gelingt das Unglaubliche: Stille Kinder öffnen sich, können endlich
479 ausdrücken was sie wissen, welche Fragen und Ängste, welche Gefühle sie haben. „Man
480 lernt Kinder von einer anderen Seite kennen. Kinder, die im Unterricht nicht auf Fragen
481 antworten – stille Mäuschen – antworten im Dialogheft; machen vieles besser als gedacht“,
482 so eine Studentin. Neue Dimensionen des einzelnen Kindes, des einzelnen Jugendlichen
483 sowie deren Lebenswelten eröffnen sich. Teilweise ungeahnte Fähigkeiten werden sichtbar,
484 weit über die schulisch-sprachliche Ausdrucksfähigkeit hinaus. „Sprachgehemmte Kinder im
485 Unterricht schreiben in Dialog-Journalen Sätze und formulieren gut und flüssig.“ Das Bild des
486 Schülers verändert sich durch Dialog-Journale und differenziert sich aus. Dies bestätigen die
487 Aussagen erfahrener Lehrerinnen und Lehrern als Studierenden des berufsbegleitenden
488 Studiengangs Sprachbehindertenpädagogik.

489

490 Der Wille zur Interaktion, der Wunsch zu diesem persönlichen engen Dialog ist deutlich
491 sichtbar. Die Chance zu einem Dialog, in dem (Schrift-) Sprache angstfrei erprobt und auch
492 mit dem Dialogpartner reflektiert werden kann wird wahrgenommen. Kein drohender Rotstift
493 entwertet die eigenen Gedanken, die sich auf dem Papier in Wörtern als sprachliche
494 Kommunikation materialisiert haben und Gestalt geworden sind: gekrakelt, geschrieben oder
495 gemalt, geklebt, in Sätzen, Texten als Skizzen oder ausgestaltete Zeichnungen. Wünsche,
496 Aufforderungen, Bitten, Erzähltes und Geschichten oder Rätsel und viel Unerwartetes
497 werden ernst genommen ohne sprachlich-rechthaberische Rotstiftzensur. Der Ausdruck von
498 Angst vor Versagen, von Verzweiflung, von Lebensangst insbesondere bei Jugendlichen
499 wird möglich in der 'wärmenden Nähe' und dem Gefühl einer 'primären Sicherheit' (vgl.
500 SPITZ, R. A., 1976), die die 'dialogische Grundbewegung der Hinwendung' (vgl. BUBER,
501 M., 1997) gibt.

502

503 In diesen Dialogen wird aus dem ursprünglichen Anliegen der Dialog-Journale, Sprache zu
504 fördern, eine sehr verantwortungsvolle und herausfordernde Dialogaufgabe, die in
505 besonderer Weise Bedachtheit, Sorgfalt und Sensibilität sowie professionelles Problem-
506 Lösungs-Verhalten fordert und eine große Intensität der Hinwendung zwingend macht.

507 Rollenkonflikte der Lehrperson bleiben hier nicht aus. Nutzen Schülerinnen und Schüler das
508 Dialog-Journal als Entlastungsfunktion, um Gefühle und Frust los zu werden, so hat das
509 Ernstnehmen dieser Gefühle und Emotionen absoluten Vorrang vor sprachlichen Aspekten.

510

511 Die Dialog-Journale mit Jugendlichen zeigen aber auch deren wachsende Fähigkeit, sich
512 abgrenzen zu können, wenn der Dialogpartner zu nahe kommt: „Das geht Sie nun wirklich
513 nichts an“ (8. Klasse, Schule für Lernbehinderte). Hier ist ein wichtiges Ziel der
514 kommunikativen Kompetenz erreicht: Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, Ich-Findung aus
515 der Du-Beziehung.

516

517 Im Dialog-Journal erfahren Kinder und Jugendliche Verlässlichkeit. Sie erfahren über die
518 sprachlich reflektierten Einträge des Beziehungs-Erwachsenen eine Balance zwischen Über-
519 und Unterforderung. Sie erfahren die Möglichkeit, sich aktiv an dem Dialog zu beteiligen,
520 selbst Themen wählen und einbringen zu können.

521

522 „Kompetente und verständnisvolle Erwachsene sind Erwachsene, deren Zugang zur
523 Erziehung kreativ ist, die kreativ mit ihrem Wissen umgehen und auf junge Menschen
524 zugehen, die mutig genug sind, von den breiten Wegen des ´Mainstream´ abzugehen, wenn
525 es für die Stützung der Widerstandsfähigkeit des einzelnen Kindes sinnvoll ist“

526 SCHLENKER-SCHULTE, Chr. (1999, 249). Das Dialog-Journal ist ein solch individueller,
527 weil inter-individueller, schützender und stützender Pfad, den es auszubauen gilt.

528

529 Junge Menschen, Kinder auf allen Alterstufen mit sehr vielfältigen Lebensgeschichten,
530 Beeinträchtigungen und mit unterschiedlichem Förderbedarf (Lernen, Sprache, Hören,
531 Kognition) nutzen die Chance, Schrift und Kommunikation zu entdecken.

532 In der geschützten Atmosphäre des Dialog-Journals wagen sie Sprache. Ihre Lehrerinnen
533 und Lehrer wie deren universitäre Lehrende und Forschende sind tief beeindruckt, dass im
534 Zeitalter von Computerspielen, Handys und DVDs ein einfaches Heft mit weißen Seiten und
535 ein paar Stifte eine solche Faszination auslösen können und so stark zu Sprache motivieren
536 und Sprache stimulieren – vielleicht ein Indiz für die Beziehungslosigkeit und Sprachlosigkeit,
537 für fehlende Wärme und Akzeptanz in Schule und Elternhaus?

538

539 Im Theorie-Praxis-Projekt ´Dialog-Journale gestalten mit Kindern mit und ohne Behinderung´
540 werden wir versuchen, herauszufinden, welche - in einem umfassenden Sinne sprachlichen
541 Entwicklungs-Hilfen wir wem wann und wie geben müssen, um den durch eine ganz
542 besondere Beziehungsqualität fundierten Humus für (schrift-)sprachliches Lernen
543 vorzubereiten oder anders ausgedrückt, welche (sprachlichen, kognitiven, emotionalen)

544 Bauteile wir für das entstehende oder zu renovierende Sprach-Gebäude einsetzen müssen.
545 Gerüstbau ist eine eigene Profession, ´interactional scaffolding´ (vgl. z.B. CAZDEN, C. B.,
546 1983) kommt nicht ohne fundierte sprachliche, sprachdidaktische und sprachtherapeutische
547 Kenntnisse aus. Für eine Dialog-Journal-Forschung, mit dem Ziel erfahrungs-
548 wissenschaftlicher Absicherung vielfältiger faszinierender persönlicher Dialogerfahrungen
549 eröffnet sich uns hier ein breites Feld.

550

551 Nachwort

552 Der Beitrag ist Heribert JUSSEN gewidmet, der den Boden für mein Interesse an Dialog-
553 Journalen bereitet hat durch seine Anstiftung zu interaktionalkommunikativem Denken,
554 Handeln und Forschen, das er nicht nur akademisch gelehrt hat, sondern auch lebt.

555

556 **Literatur**

557

558 ALBERTINI, J. A.; HEES, B. (1990): Lehrer-Schüler Dialog: Schreiben als Kommunikation,
559 nicht als lästiges Übel. S.261-264. In: A. Abele (Hrsg.): Neuere Entwicklungen in Lehre und
560 Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

561

562 BAILES, C.; SEARLS, S.; SLOBODZIAN, J.; STATON, J. (1986): It's Your Turn Now! Using
563 Dialogue Journals with Deaf Students. Outreach, Pre-College Programs. Washington:
564 Gallaudet University

565

566 BAILLET, D. (1993): Sich verständlich machen und die anderen verstehen. Schreiben lernen
567 in der Freinet-Pädagogik. 3. Aufl. S.158-172. In: R. Valtin; I. Naegele (Hrsg.): "Schreiben ist
568 wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a. M.:
569 Arbeitskreis Grundschule e.V.

570

571 BAMBACH, H. (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und leben in der
572 Schule. Konstanz: Faude

573

574 BOENISCH, J. (2003): Zur Situation unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher
575 an Schulen für Körperbehinderte und Geistigbehinderte in Deutschland. S. 19-35. In: J.
576 Boenisch; Chr. Bünk (Hrsg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Loeper

577

578 BRUNER, J. S. (1988): Foreword. In: J. Staton et al. (Hrsg.) (1988): Dialogue Journal
579 Communication: Classroom, Linguistic, Social, and Cognitive Views. Norwood, New Jersey:
580 Ablex Publishing Corporation

581 BUBER, M. (1997): Das dialogische Prinzip. 8. Auflage. Gerlingen: Lambert Schneider im
582 Bleicher Verlag
583

584 CAZDEN, C. B. (1983): Adult Assistance to Language Development: Scaffolds, Models and
585 Direct Instruction. In: R. P. Parker; F. Davis (eds): Developing Literacy. Newark, DE;
586 International Reading Association
587

588 DANNENBAUER, F.-M. (1999): Grammatik. In: S. Baumgartner; I. Füssenich (Hrsg.) (1993):
589 Sprachtherapie mit Kindern. 4. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
590

591 DANNENBAUER, F.-M. (2003): Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischer
592 Sprachentwicklungsstörung. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.) (2003): Lehrbuch der
593 Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4. Beratung, Therapie und Rehabilitation.
594 Stuttgart: Kohlhammer
595

596 DANNENBAUER, F.-M.; KOTTEN-SEDERQUIST, A. (1990): Sebastian lernt
597 SUBJ+Mod+XY+V (inf). Bericht von einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem
598 dysgrammatisch sprechenden Kind. S. 27-49. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre
599 Nachbargebiete. 59
600

601 EHLICH, K.; REHBEIN, J. (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). S. 21-41.
602 In: Linguistische Berichte 45.
603

604 EHLICH, K.; REHBEIN, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. S. 234-274.
605 In: H. G. Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Text- und Sozialwissenschaften.
606 Stuttgart: Metzler
607

608 HANSEN, D. (1996): Spracherwerb und Dysgrammatismus. München: Reinhardt Verlag
609

610 HEGELE, I. (2000): Lernziel: Texte schreiben, überarbeiten und gestalten.
611 Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
612

613 JÄGER, S. (1971): Sprachnorm und Schülersprache. Allgemeine und regional bedingte
614 Abweichungen von der codifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache
615 bei Grund- und Hauptschülern. S. 166-233. In: H. Moser; H. Eggers; H. Erben; H. Neumann;
616 H. Steeger (Hrsg.): Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache

617 Mannheim. Band 13. Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen
618 Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache, Jahrbuch 1970. Düsseldorf: Schwann
619

620 JUSSEN, H. (1961): Die Erschließung des verbalen Denkkreises im Taubstummenunterricht.
621 Ratingen: Aloys Henn Verlag
622

623 JUSSEN, H. (1977): Grundzüge eines interaktionalen Sprachausbaus bei Schwerhörigen.
624 Sprache – Stimme – Gehör. 1. Jahrgang. S. 112-150
625

626 JUSSEN, H. (1981): Interaktionaler Sprachausbau bei Schwerhörigen – Grundzüge eines
627 integrativen Modells der Sprachförderung. In: Die Kommunikation der Gehörlosen im
628 Spannungsfeld von Lautsprache und Gebärde. Internationale Bodenseeländertagung Graz
629 1981. Hörgeschädigtenpädagogik. Beiheft 8. Heidelberg: Groos Verlag
630

631 JUSSEN, H. (1985): Anregung von kommunikativen Interaktionen bei Gehörlosen.
632 Familienzentrierte Aufgaben in der Früherziehung hörgeschädigter Kleinkinder.
633 Hörgeschädigtenpädagogik. 39. Jahrgang. S. 132-147
634

635 JUSSEN, H. (2000): Kontingente Bedingungen des interaktionalen Spracherwerbs bei
636 Hörgeschädigten. S. 69-98. In: J. Albertini; E. Ehrhardt; H. Ch. Strauß (Hrsg.):
637 Kommunikation und Kreativität. Festschrift für Klaus Schulte zum 70. Geburtstag. Villingen-
638 Schwenningen: Neckar-Verlag
639

640 JUSSEN, H.; HORSCH, U. (1978): Spracherwerb in früher Kindheit – Interaktionaler
641 Spracherwerb in der Sicht der Theorie Piagets und russischer Autoren. Sonderpädagogik. 7.
642 Jahrgang. S. 1-14
643

644 JUSSEN, H.; GRUNST, G.; DORN, J.; PRINZ, S.; KAUL, Th. (1985): Interaktionsmuster im
645 Gehörlosenunterricht. In: Minister für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.):
646 Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen. Nr. 3196 Fachgruppe
647 Geisteswissenschaften. Opladen: Westdeutscher Verlag
648

649 KOBI, E. E. (1983): Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilserziehung. 4. Aufl.
650 Bern, Stuttgart
651
652

653 KORDING, I. K. (1997): Wovon wir reden können, davon können wir auch schreiben.
654 S. 27-33. In: K. Beyrer; H.-Ch. Täubrich (Hrsg.): Der Brief. Eine Kulturgeschichte der
655 schriftlichen Kommunikation. Heidelberg: Edition Braus
656
657 KREYE, H. (1973): Grundstrukturen der deutschen Sprache und ihr didaktischer Aufbau an
658 Sonderschulen. 2. Aufl. Berlin: Marhold.
659
660 KREYE, H.; JUSSEN, H. (1993) (1990): Textbausteine, 1-4. Heidelberg: Groos (1990),
661 Warschau: Wydawnictwo Energeia (1993)
662
663 LAUCHT, M., ESSER, G., SCHMIDT, M. H. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse
664 der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. S. 71-93. In: G. Opp; M. Fingerle; A.
665 Freytag (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München:
666 Ernst Reinhardt Verlag
667
668 LAUN, R. (1983): Freinet – 50 Jahre danach. Dokumente und Berichte aus drei
669 französischen Grundschulklassen. Beispiele einer produktiven Pädagogik. 2. aktualisierte
670 und verbesserte Auflage. Heidelberg: bvb-edition Schmidt-Herb & Mehlig
671
672 LE DOUX, J. (1996): The Emotional Brain. New York: Simon & Schuster
673
674 MOTSCH, H. J. (2002): Effektivitätssteigerung durch Kontextoptimierung in der Therapie
675 spezifischer Sprachentwicklungsstörungen. S. 83-105. In: W. Suchodoletz (Hrsg.): Therapie
676 von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer
677
678 MOTSCH, H. J. (2004): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in
679 Therapie und Unterricht. Ernst Reinhardt Verlag München Basel
680
681 OPP, G. (1999): Schule – Chance und Risiko. S. 229-234. In: G. Opp; M. Fingerle;
682 A. Freytag (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München:
683 Ernst Reinhardt Verlag
684
685 POMMERIN, G.; KUPFER-SCHREINER, C.; LAMPRECHT, S. u.a. (Hrsg.) (1996): Kreatives
686 Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen
687 1-10. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
688

689 REED, L. (1988): Dialogue Journals Make My Whole Year Flow: The Teacher's Perspective.
690 S. 56-72. In: J. Staton; R. W. Shuy; J. Kreeft Peyton; L. Reed: Dialogue Journal
691 Communication: Classroom, Linguistic, Social, and Cognitive Views. Norwood, New Jersey:
692 Ablex Publishing Corporation
693
694 REUTER, A. (2004): Schriftsprachfähigkeiten von sprachbehinderten Jugendlichen im
695 Übergang zum Beruf. Diplomarbeit. Martin-Luther-Universität Halle- Wittenberg
696
697 ROMONATH, R. (2000): Reintegration von Absolventinnen und Absolventen der
698 Sprachheilschule in das Regelsystem. Eine empirische Untersuchung. Aachen: Shaker
699 Verlag
700
701 RÖHNER, Ch. (1995): Authentisch Schreiben- und Lesenlernen. Bausteine zum offenen
702 Sprachunterricht. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
703
704 SCHLENKER-SCHULTE, Ch. (1999): Schule, die riskante Chance. S. 244-249.
705 In: G. Opp; M. Fingerle; A. Freytag (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko
706 und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag
707
708 SCHLENKER-SCHULTE, Ch. (2000): DIALOG als Prinzip in der Rehabilitation von
709 Menschen mit kommunikativer Behinderung. In: J. Albertini; E. Ehrhardt; H. Chr. Strauß:
710 Kommunikation und Kreativität. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
711
712 SCHLENKER-SCHULTE, Ch. (2002): Lesen und Verstehen – Barrierefreie Lehr- und
713 Lernmaterialien. Texte für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf.
714 In: T. Fitzner (Hrsg.): Medienkompetenz für Lernschwächere. Eine Fachtagung. Band 2.
715 Stuttgart: Ernst Klett Verlag
716
717 SCHULTE, K. (1973): Der Sinnbezirk – Gegenstand der Wortinhaltsforschung und
718 Voraussetzung des Sprachaufbaus bei Hörgeschädigten. 2. Aufl. WB I. Villingen-
719 Schwenningen: Neckar-Verlag
720
721 SCHULTE, K. (1974): Fragesätze als sprachdidaktisches Problem bei sprachlosen und
722 spracharmen Kindern. Vorschläge zur Gewinnung einer frühen und umfassenden
723 interrogativen Kompetenz. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
724

- 725 SPITTA, G. (1992): Schreibkonferenzen – Ein Weg vom spontanen Schreiben zum
726 bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt: Cornelsen-Scriptor
727
- 728 SPITTA, G. (1998): Lasst die Kinder zeigen, was sie tatsächlich können! Freies Schreiben
729 und Schreibkonferenz – ein Weg, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu
730 vervollkommen. S. 43-80. In: G. Spitta (Hrsg.): Freies Schreiben – Eigene Wege gehen.
731 Lengwil: Libelle-Verlag
732
- 733 SPITZ, R. A. (1976): Vom Dialog. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
734
- 735 STATON, J.; SHUY, R. W.; KREEFT, J. (1982): Analysis of Dialogue Journal Writing as a
736 Communicative Event (Report No. NIE-G-80-0122, Vol. 1). Washington, D.C
737
- 738 STATON, J.; SHUY, R. W., KREEFT PEYTON, J.; REED, L. (1988): Dialogue Journal
739 Communication: Classroom, Linguistic, Social, and Cognitive Views. Norwood. New Jersey:
740 Ablex Publishing Corporation
741
- 742 TAUSCH, R.; TAUSCH, A.-M. (1971): Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in
743 Erziehung und Unterrichtung. 6. ergänzte Auflage. Göttingen: Hogrefe
744
- 745 WAGNER, S.; KÄMPF de SALAZAR, Ch. (2004): Einfache Texte – Grundlage für
746 barrierefreie Kommunikation. S. 206-214. In: Ch. Schlenker-Schulte (Hrsg.): Barrierefreie
747 Information und Kommunikation. Hören – Sehen – Verstehen in Arbeit und Alltag. WB L.
748 Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
749
- 750 WAGNER, S.; SCHLENKER-SCHULTE, Ch. (2005): Mit Herz und Verstand: Schreiben
751 durch Dialog-Journale. Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung.
752 Ausgabe 59/2005 (18. Jahrgang)
753
- 754 WERNER, E. E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. In:
755 Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 66, S. 192-202
756
- 757 WITTE, U.; ALBERTINI, J. A. (1989): Dialogue Journals: Es geht gut dir? Ist gut mir.
758 Briefwechsel mit deutschen gehörlosen Schülern: Ein Versuch. S. 84-92. In:
759 Hörgeschädigtenpädagogik 2.