

Sprachdidaktiktheorie

Ulrike Lüdtkke

1 Definition, Begriffs- und Gegenstandsgeschichte

Was ist eigentlich „Sprachdidaktik“? Unabhängig von einer konkreten, sich positionierenden Auffassung kann sie zunächst neutral definiert werden:

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

- vom jeweiligen individuellen *Lebensalter* des Lernenden (Kind, Jugendlicher, Erwachsener, alter Mensch),
- von seinem sprachlichen *Kompetenzniveau* (völlige Sprachlosigkeit z. B. bei Anarthrie, infantiler Cerebralparese [ICP] und tiefgreifender Entwicklungsstörung

oder aber isolierte sprachliche Defizite z. B. bei Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen [SSES])

- sowie vom aktuellen *institutionellen Kontext* (Schule vs. Klinik)
- oder vom *organisatorischen Setting* (Einzeltherapie vs. Gruppenunterricht).

Der Aspekt der *Professionalität* grenzt sprachdidaktische Interventionen somit von denjenigen sprachentwicklungsfördernden Lehr-Lern-Impulsen ab, die – z. B. beschrieben als „intuitive elterliche Didaktik“ (Papoušek 1994) – den „natürlichen“ Spracherwerbsprozess eines Kindes permanent, aber meist unbewusst unterstützen.

Die „Sprachdidaktiktheorie“ beschäftigt sich darüber hinaus auf einer wissenschaftstheoretischen, paradigmatischen Meta-Ebene mit der theoriegeleiteten Reflexion bestehen-

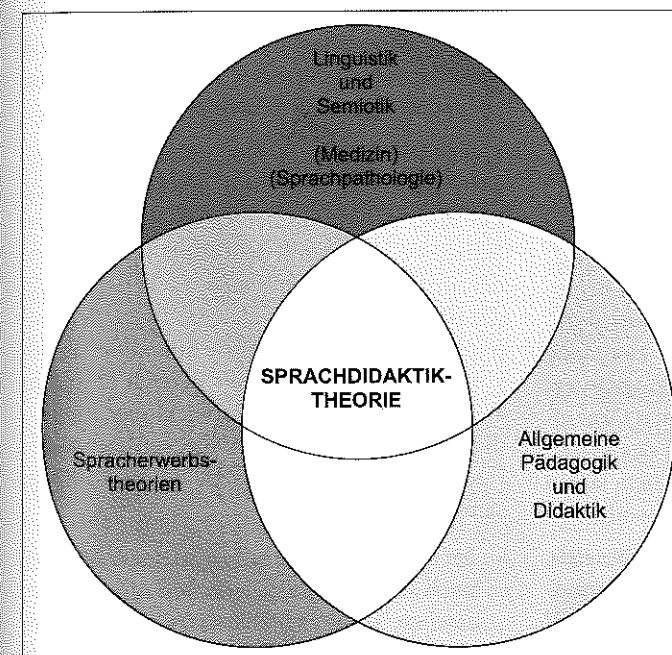


Abb. 1: Sprachdidaktiktheorie als Schnittstelle linguistisch-semiotischer, spracherwerbstheoretischer und pädagogisch-didaktischer Konzeptbildungen

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

1.1 Sprachdidaktische Theorie- und Begriffsentwicklung im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum ist „Sprachdidaktik“ ursprünglich ein Terminus der Germanistik und der Deutsch-Fachdidaktik bzw. der Fremdsprachendidaktik. Innerhalb der „Sprachheilpädagogik“ wird die Thematik erstmals ausführlich von Orthmann (1975) zur Diskussion gestellt, im Anschluss daran von Braun (1983) dazu ein didaktisiertes Sprachmodell vorgelegt, erst neuerdings aber in ihrer Begrifflichkeit von Welling (2004) stringent reflektiert und u. a. von Lüdtke (2004) weiter geführt. Ein maßgeblicher Grund für die Einführung eines nicht-behinderungsspezifischen Begriffs von „Sprachdidaktik“ ist die dezidierte Ausrichtung des didaktischen Handelns auf die zu vermittelnde Sprache mit der Konsequenz der Abkehr von defizitorientierten sonderpädagogischen Paradigmen.

Im deutschsprachigen Raum und speziell in Deutschland beruht die professionelle didaktische Organisation sprachlichen Lehrens und Lernens bei Menschen mit „Sprachstörungen“, „Sprachbehinderungen“, „sprachlichen Beeinträchtigungen“, „sprachlichem Förderbedarf“ oder „sprachlicher Differenz“ auf zwei lang anhaltenden historischen Entwicklungslinien, die sich an den beiden maßgeblichen Organisationssystemen (→ Institutionen) des klassischen „Sprachheilwesens“ festmachen lassen (vgl. Braun und Welling in diesem Band):

- Im *unterrichtlichen* Anwendungsbereich, der speziell in der (sonder)schulisch orientierten *Sprachheilpädagogik* konzeptionell entwickelt wurde, gab es durch die primä-

re Grundorientierung an der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik (vgl. 2.3) eine zwar *störungsbildungspezifische*, dafür aber sehr starke und äußerst ausdifferenzierte explizit *unterrichtsdidaktische* Strömung, die sich bis heute z. B. in Lehrstuhldennominationen als „Pädagogik und Didaktik der Sprachbehinderten“ niederschlägt. Ihr zentraler Terminus und Bezugspunkt aktueller Fachdiskussionen ist noch immer der „sprachtherapeutische Unterricht“ sowie die Forderung nach „Therapieimmanenz“ (vgl. u. a. Braun 1980, Bahr 2003, Seiffert 2008).

- Im „außerschulischen“ *therapeutischen* Anwendungsbereich, der maßgeblich von der *Logopädie*, aber auch von der *akademischen Sprachtherapie* geprägt wurde, entstand aufgrund der historisch gewachsenen Orientierung an Medizin, Phoniatrie und Patholinguistik (vgl. 2.1) und damit einem Fehlen der Allgemeinen Didaktik als Bezugswissenschaft keine explizit formulierte *therapedidaktische* Säule. Dafür gab es ausgeprägte *störungsbildspezifische* Behandlungsansätze und Therapiekonzepte zum Beispiel bei Stottern oder Dyslalie, die sich eher auf Konzept-, Methoden- und/oder Materialebene bewegten und häufig durch herausragende charismatische Therapeutenpersönlichkeiten geprägt waren.

Erst in der fachlichen Umbruch- und Dekonstruktionsphase nach der Jahrtausendwende mit ihrer Auflösung der klassischen „Sprachheilschule“ und damit dem Hinfälligwerden einer institutionsgebundenen Fach(richtungs)-didaktik sowie einer gleichzeitigen Schwerpunktverlagerung der Sprachtherapie in den vor- und außerschulischen Bereich entstehen zwei grundlegend neue Entwicklungsimpulse, die die jeweiligen „blinden Flecken“ der bisherigen Strömungen wechselseitig zu kompensieren suchen:

- Im schulischen Bereich wird die Forderung nach *störungsbildspezifischen Effektivitätsstudien* unterrichtsbasierter Interventionen u. a. vorbildlich am Beispiel der „Kon-

textoptimierung“ umgesetzt (u. a. Motsch 2003, 2008);

- und im außerschulisch-klinischen Feld wird versucht, Sprachtherapie und Didaktik in einen konsistenten theoretischen Zusammenhang zu bringen und eine *störungsbildübergreifende Sprachtherapedidaktik* bzw. eine „Pädagogik der Sprachtherapie“ oder „Therapie-theorie“ zu konzeptualisieren (vgl. Homburg & Lüdtke 2003, Homburg 2004, Katz-Bernstein & Subellok in diesem Band).

1.2 Sprachdidaktische Theorie- und Begriffsentwicklung im angloamerikanischen Raum

Der Ausbau eines hochdifferenzierten Sonderschulsystems in Deutschland sowie die Existenz einer außendifferenzierenden „Sprachheilschule“ bzw. „Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache“ und damit die parallele, aber getrennte Ausbildung zweier sprachdidaktischer Theorielinien ist weltweit nahezu einzigartig (vgl. Romonath 2007). Im angloamerikanischen Raum gestaltet sich mit der „Speech-Language Pathology“ (SLP) in den USA und Kanada, der „Speech and Language Therapy“ (SLT) in Großbritannien, Irland und Südafrika oder der „Speech Pathology“ in Australien die Terminologie- und Theoriefrage einfacher und vor allem eindeutiger. Der Kernbegriff ist ein Therapiebegriff ohne Bezug zur schulorientierten Allgemeinen Didaktik, da aufgrund der vorwiegend medizinisch-phoniatrischen Wurzeln des Faches das pädagogische Paradigma mit einer Fokussierung auf die Institution Schule und damit auf eine dem Fachunterricht *immanente* sprachtherapeutische Intervention (vgl. 1.1) lange Zeit nur eine nebensächliche Rolle spielt und gespielt hat. Im traditionellen Ansatz bieten „school-based Speech-Language Pathologists“ (SLPs) in der Schule *additive* Sprachtherapie an.

In jüngster Zeit haben diese klassischen „pull-out“-Modelle jedoch im Zuge veränderter inklusions-orientierter Gesetze und

Organisationsstrukturen Konkurrenz durch so genannte „classroom-based“-Modelle bekommen, die für sich eine prinzipielle „inklusive Philosophie“ beanspruchen (McGinty & Justice 2006). Derartige *classroom-based*-Modelle umfassen äußerst unterschiedliche Vorgehensweisen, die sich abhängig von der Rolle des SLPs in direkte und indirekte Ansätze unterteilen lassen: Beim *indirekten* Vorgehen übernimmt der SLP die Rolle eines Beraters, der mit seinem Expertenwissen den jeweiligen Lehrer hinsichtlich der Adaptierung seines Unterrichts auf die Bedürfnisse der sprachbeeinträchtigten Schüler unterstützt; beim *direkten* Vorgehen übernimmt er im Team-Teaching selbst die Lehrerrolle und unterrichtet sprachspezifische Lerneinheiten – insgesamt ein Modell, das u. a. aus Kostenersparnis auch in Deutschland mittelfristig Fuß fassen könnte und die jahrzehntelangen Diskussionen um „therapieimmanenten Unterricht“ durch einen therapeutisch und unterrichtsfachlich ausgebildeten „Sprachheil-lehrer“ (vgl. 1.1) beenden würde.

Im Zuge der „evidence-based speech-language therapy“, das heißt der *evidenzbasierten* Legitimation sprachtherapeutischen Handelns, werden nun auch die *classroom-based*- vs. *pull-out*-Modelle einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen (vgl. u. a. Valdez & Montgomery 1997, Throneburg et al. 2000), wobei die *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) in einem Positionspapier davor warnt, dass „the shift toward inclusion will not be optimal when implemented in absolute terms ... the unique and specific needs of each child and family must always be considered“ (1996, 1).

Diesen fachorganisatorischen Wandlungen lagen auf wissenschaftstheoretischer Ebene folgende linguistische Paradigmenwechsel zugrunde (vgl. 2.1.2), welche die konzeptionelle Entwicklung der *Speech-Language Pathology* in den USA in vier unterschiedlichen Phasen vorantrieben (vgl. u. a. Duchan 2009a/b) und mehr oder weniger direkt auch die deutsche Sprachdidaktiktheorie beeinflussten (vgl. 2.1 und 2.2):

Formative Years (~1880–1945)

In den Gründungsjahren dominierte in den USA noch weitestgehend das medizinisch-phoniatrische Paradigma mit seiner Fokussierung von Störungen des *Sprechens* (*speech disorders*) wie der Dyslalie bzw. dem Stottern und damit der symptomorientierten Arbeit an der äußeren *Form* (*form*) der Sprache (vgl. Abb. 2b). Die Auseinandersetzung mit der einflussreichen „deutschen Schule“ (v. a. Gutzmann und Fröschels; → Geschichte) gab wegweisende und nachhaltige Impulse. Arbeit an der Lautform konzentrierte sich beispielsweise auf den peripher-artikulatorischen Bereich von Sensorik und Motorik. Der therapeutische Schwerpunkt lag auf der „Behandlung“ (*treatment*) und der „Korrektur“, wie *Charles van Rippers* Klassiker „Speech Correction: Principles and Methods“ (1939) illustriert. Methodisch waren ein atomistisch-gestuftes Vorgehen von der kleinsten lautlichen Einheit bis hin zur größten Satz-Einheit sowie behavioristisch beeinflusste Praktiken vom „Pattern drill“ über „Zungengymnastik“ (*tongue gymnastics*) bis hin zum operanten Konditionieren und Modellieren en vogue.

Processing Period (1945–1965)

In der sich anschließenden Phase vollzog sich in den USA ein Wechsel von der Beschäftigung mit den Störungen des äußerlich-peripheren Sprechvorgangs hin zur Erforschung der Störungen der inneren *Sprache* (*language disorders*), wie z. B. der Aphasie oder der neurologisch bedingten schweren Sprachentwicklungsverzögerung und der ihnen zugrundeliegenden psycholinguistischen Verarbeitung (*processing*). Diese neue Fokussierung der *mental* Grundlagen und damit der *Inhalts-Seite* (*content*) der Sprache (vgl. Abb. 2b) wurde zunächst aus unterschiedlichen Disziplinen angestoßen, darunter auch durch viele namhafte jüdische Immigranten wie dem Neuropsychologen *Kurt Goldstein* (1948) und dem später auch psychoanalytisch arbeitenden *Emil Fröschels* (u. a. 1945). Neben der Auseinandersetzung mit dem Erwerb der Symbolfunktion beim

Kind war eine weitere konzeptuelle und methodische Neuerung die Beschäftigung mit der „inneren Sprache“ und dem Einfluss auditiver und visueller Modalitäten auf die Sprachprozessierung. *Johnson & Myklebust* (1967) entwickelten hierzu wegweisende Therapieansätze.

Linguistic Era (1965–1975)

In der von der Linguistik geprägten Phase wechselte einhergehend mit den bahnbrechenden Publikationen *Noam Chomskys* u. a. zur Transformationsgrammatik (1965) der Fokus von der Sprachverarbeitung zu sprachlichem Wissen bzw. zur „Kompetenz“ (*competence*) und deren Störungen bzw. Defiziten. Diese neuen und noch tieferen Einsichten gingen einerseits mit einer Herauslösung bzw. Isolierung der sprachlichen Kompetenz aus anderen kognitiven Domänen, andererseits mit einer noch größeren Abstrahierung und Formalisierung der domänenspezifischen Kompetenz einher: Sprachliche Kompetenz wurde letztlich mit der richtigen Anwendung linguistischer Ableitungsregeln gleichgesetzt, sprachliche Defizite mit dem „Fehlen“ der richtigen bzw. dem Erwerb der „falschen“ Regeln.

Dies führte dazu, dass in den USA eine Vielzahl von Therapieprogrammen entwickelt wurden, die als Ziel die Vermittlung grammatischen, semantischen oder phonologischen Regelwissens hatten. Dabei kam es zum sog. „theory-therapy-gap“, da die neuen Einsichten in das sprachlich-mentale Regelsystem weiterhin mit behavioristisch orientierten Therapien „behandelt“ wurden. Sprachliche Zielstrukturen (*targets*) wurden mit verschiedenen komplexen Techniken der Verhaltensmodifikation (*behavior modification*) vermittelt, wobei erste kritische Stimmen auf die Gefahr hinwiesen, dass der Bezug zum kommunikativen Kontext und damit die Sinnhaftigkeit der Sprache verloren gingen.

Pragmatics Revolution (1975– ~2000)

In der von der aufkommenden Pragmatik geprägten Phase, das heißt von der Wende in-

nerhalb der Linguistik von „Inhalt“ (*content*) zum „Gebrauch“ (*use*) (vgl. Abb. 2b), verlagerte sich der Therapieschwerpunkt auf den gesamten kommunikativen Kontext und damit auf die *Kommunikationsstörungen* (*communication disorders*). Theoretisch eingeleitet durch *John Searles* (1969) und *John Austins* (1962) Publikationen zur Sprechakttheorie (→ Sprache und Sprechen), dann weitergeführt durch die Konversations- und Diskursanalyse sowie *Michael Tomasellos* Arbeiten zur „joint attention“ (1992) entstand im Therapiebereich u. a. der „whole language approach“ sowie die Vermittlung narrativer Fähigkeiten (z. B. *turn-taking-skills*) (*Gillam et al.* 1995), welche die Lebenswelt des kommunizierenden Individuums einbezogen.

Partizipations- und Inklusionsorientierung scheinen in jüngster Zeit auf der Grundlage der *International Classification of Functioning, Disabilities and Health* (ICF) und der *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities* eine neue Wende in den USA anzubahnen – was sich z. B. in einer Umbenennung der klassischen „speech and language disorders“ in „speech and language difficulties“ oder der „speech and language therapy“ in „language learning support“ (*Martin & Miller* 2003) äußert.

Viele der beschriebenen Impulse aus dem angloamerikanischen Raum – allen voran die *Evidenzbasierung* – werden derzeit in der deutschen Sprachdidaktik übernommen (→ Qualitätsentwicklung, → Unterrichts- und Therapieforschung). Andere, wie z. B. ein breiteres, nicht von den klassischen Fachrichtungsgrenzen des deutschen Sonderschulwesens begrenztes *Störungsbildspektrum* (inklusive Hörstörungen, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Autismus-Spektrum-Störungen, Rett-Syndrom, Williams-Beuren-Syndrom und Down-Syndrom; → Intersubjektivität und Kommunikation) sowie ein dementsprechend sehr viel breiteres *Methodenspektrum* (inklusive → Unterstützter Kommunikation) werden im Zuge der Inklusions- und Integrationsbemühungen langsam diskussionsfähig. Lediglich auf die Einbezie-

hung *ökonomischer, kultureller* und *ethnischer Diversität* („low income“, „homeless mothers“, „African American vernacular english speakers“ etc. als relevanter Faktor bei SLI und *preschool language intervention*) wird man erst langsam durch internationale Vergleichsuntersuchungen (u. a. *Lüdtke* 2010) aufmerksam.

2 Forschungsstand: Aktuelle Theoriebildungen im historischen Kontext

Auf Grundlage der skizzierten Entwicklungslinien im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum wird im Folgenden die Beeinflussung der historischen wie aktuellen sprachdidaktischen Konzeptionen durch ihre *linguistischen* und *semiotischen* (vgl. 2.1), *spracherwerbstheoretischen* (vgl. 2.2) und *pädagogisch-didaktischen* (vgl. 2.3) *Theoriegrundlagen* dargestellt. Dies ist notwendig, da alle drei wissenschaftlichen Bezugsgrößen sich zwar wechselseitig durchdringen (vgl. Abb. 1), diese theoretische Interdependenz aber meist nur implizit enthalten und bis auf wenige Ausnahmen nie explizit ausgewiesen wird, so dass nur eine Offenlegung und wissenschaftstheoretische Transparenz sie professioneller Reflexion und didaktischer Planung zugänglich(er) macht.

2.1 Die Eröffnung sprachdidaktischer Zugänge durch (Patho)Linguistische Paradigmen

Unabhängig davon, ob sprachdidaktische Prozesse in unterrichtlichen oder einzeltherapeutischen Kontexten zu planen sind, ist die erste feste Bezugsgröße das Individuum mit seiner Sprachstörung. Je nachdem, auf welche konkrete *Sicht- und Erklärungsweise einer Sprachstörung* sich hier eingangs bewusst oder unbewusst bezogen wird, ist damit ein bestimmtes *linguistisches* (früher medizinisch-phoniatrisches) *Paradigma* (vgl. Tab. 2) und damit wie-

derum eine bestimmte *Subjektkonzeption* (statisch oder dialogisch-prozessual; → Person und Sprache) (vgl. Lüdtke 2006b, 2011) sowie eine *zeichentheoretische Fokussierung* (auf Form, Inhalt, Gebrauch oder Bedeutungskonstruktion) verbunden, die ganz bestimmte *sprachdidaktische Zugänge* eröffnen und gleichzeitig andere verschließen (vgl. Tab. 1 und 2).

Sprachdidaktische Ansatzpunkte in Abhängigkeit vom Zeichenmodell

Zeichenmodelle (vgl. Abb. 2a–c; siehe ausführlich → Zeichen und Semiose, → Sprache und Wahrnehmung, → Sprache und Sprechen) sind für die Sprachdidaktik außerordentlich relevant, da sie mit ihrer jeweiligen Erklärung des inneren Aufbaus der in Laut- und Schriftsprache verwendeten Zeichen mögliche Ansatzpunkte für sprachdidaktische Interventionen liefern, denn *jede* Form sprachlichen Lernens ist letztlich *zeichenbasiert*, z. B.:

- der *grundlegende Neuaufbau von Zeichen* u. a. bei → entwicklungsbedingten Sprachstörungen, → Beeinträchtigungen der Lesefähigkeit, → neurologischen Sprach- und Sprechstörungen;
- die *spezifische Korrektur von Zeichen* u. a. bei → Aussprachestörungen, → entwicklungsbedingten Sprachstörungen, → Beeinträchtigungen der Lesefähigkeit, → neurologischen Sprach- und Sprechstörungen, → Stimmstörungen, → Hörstörungen sowie im → Förderschwerpunkt Lernen;
- der *Aufbau bzw. die Erweiterung des Zeichenrepertoires* oder dessen *Substituierung durch einen anderen Zeichencode* u. a. bei → Hörstörungen (→ FS Hören), bei → neurologischen Sprach- und Sprechstörungen, im → Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und im → Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit Schwerstmehrfachbehinderungen oder tiefgreifenden Entwicklungsverzögerungen, oder
- die *Entstörung und Wiederherstellung des kommunikativen Zeichenaustauschs* u. a.

bei → psychoreaktiven Redestörungen, → Stimmstörungen, sowie im → Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Im Verlauf der historischen Entwicklung von Linguistik und Semiotik gab es mehrere Zeichen-Modelle, die das sprachliche Zeichen jeweils neu und anders konzipierten. Je nach der Gesamtkonzeption des Zeichens und seinen einzelnen Konstituenten ergeben sich unterschiedliche Ansatzpunkte für die diese Modelle rezipierende Sprachdidaktik, nämlich *Form, Inhalt, Gebrauch* oder *Bedeutungskonstruktion* (vgl. Tab. 1). Am Beispiel verschiedener Lehr-Lern-Prozesse, in denen „Kati“ als Namen einer Puppe erlernt werden soll, sei dies erläutert.

Das mentalistische, dyadische Zeichenmodell der strukturalen Linguistik: Arbeit an der äußeren Form – Aufbau von inneren Repräsentationen

Das in der deutschsprachigen „Sprachbehindertenpädagogik“ bis heute am meisten rezipierte Zeichenmodell ist das von *de Saussure* (1916) entwickelte der strukturalen Linguistik (→ Zeichen und Semiose). Es konzipiert das sprachliche Zeichen dyadisch aus dem Bezeichnenden, dem sog. „Signifikant“, und dem Bezeichneten, dem „Signifikat“, wobei die Verbindung zwischen beiden mentalen

Sprachliches Zeichen	
SIGNIFIKANT (Form)	das Bezeichnende
	„Zeichenträger“
	– Phon, Morph, Wort –
	[kati]
SIGNIFIKAT (Inhalt)	das Bezeichnete
	Zeichenrepräsentation
	mentales Konzept
	– Phonem, Morphem, Lexem –
	/kati/

Abb. 2a: Das mentalistische, dyadische Zeichenmodell der strukturalen Linguistik (*de Saussure*) als arbiträre Verbindung von Bezeichnendem (Form) und Bezeichnetem (Inhalt)

Größen willkürlich, „arbiträr“ ist. Die Konstituente des Signifikanten entspricht auf der Ebene des „Sprechens“ (der *parole*) mehr oder weniger einem „Zeichenträger“, d. h. auf den einzelnen linguistischen Ebenen z. B. einem Phon, Morph oder Wort. Das Signifikat ist auf der Ebene der „Sprache“ (der *langue*), dem „Zeicheninhalt“, der Repräsentation bzw. dem Konzept des Zeichens gleichgestellt, d. h. dementsprechend einem Phonem, Morphem oder Lexem (vgl. Abb. 2a).

In den vergangenen Jahrzehnten wurden diese beiden Konstituenten als zwei unterschiedliche sprachdidaktische Ansatzpunkte genutzt (vgl. Tab. 1): bei der Aussprache des Namens „Kati“ der Signifikant z. B. bei einer Dyslalie bzw. phonetischen Entwicklungsstörung durch artikulatorische Arbeit an der äußeren „Lautform“ des Phons [k]; das Signifikat z. B. bei einer phonologischen Entwicklungsstörung zwecks Aufbaus der inneren Repräsentation des Phonems /k/ durch differenzierende Minimalpaarübungen (<Tanne> vs. <Kanne>, <Topf> vs. <Kopf>).

Das materiale, triadische Zeichenmodell von Peirce: Einbeziehung des Referenzobjektes in interaktives sprachliches Handeln

Ein in der deutschsprachigen Sprach-Pädagogik und -Therapie bislang nur wenig bekanntes Zeichenmodell ist das des amerikanischen Semiotikers *Peirce* (1931–1958) (→ Zeichen

und Semiose). Im Unterschied zur Saussureschen Konzeption ist sein Modell triadisch, das heißt, es besteht neben den beiden bekannten Größen der „Form“ (*form*) bzw. dem Zeichenträger und des „Inhalts“ (*content*) aus dem realen *Referenzobjekt*, auf das der Zeichenträger im sprachlichen „Gebrauch“ (*use*) verweist (vgl. Abb. 2b). Neben dieser Einbeziehung des Referenzobjektes, die das Zeichenmodell von einer rein mentalen Konzeption in eins mit einer realen, materialen Grundlage verwandelt, ist auch die Verbindung zwischen den Zeichenkonstituenten nicht mehr nur arbiträr-zufällig. Je nach Ausprägung der Realitätsnähe des Zeichens zum Referenzobjekt (z. B. realitätsnah als ikonisch-bildhafte Zeichnung oder realitätsfern als symbolisch-abstrakte Buchstabenfolge) ist diese Verbindung in einem unterschiedlichen Grad „motiviert“ und damit unterschiedlich leicht oder aber schwer erlernbar.

Beide Aspekte werden insbesondere bei Sprachentwicklungsstörungen, pragmatischen Störungen oder Kommunikationsstörungen sprachdidaktisch genutzt: Das reale Referenzobjekt – die Puppe „Kati“ – wird in interaktive Sprachhandlungsprozesse, in denen die Therapeutin und das Kind sprachbegleitend mit der Puppe spielen, einbezogen. Zudem werden Materialien, die das Erlernen des Wortes „Kati“ unterstützen sollen, entwicklungsadäquat so ausgewählt, dass sie im Grade ihrer Motiviertheit, d. h. ihres Realitätsbezuges zum

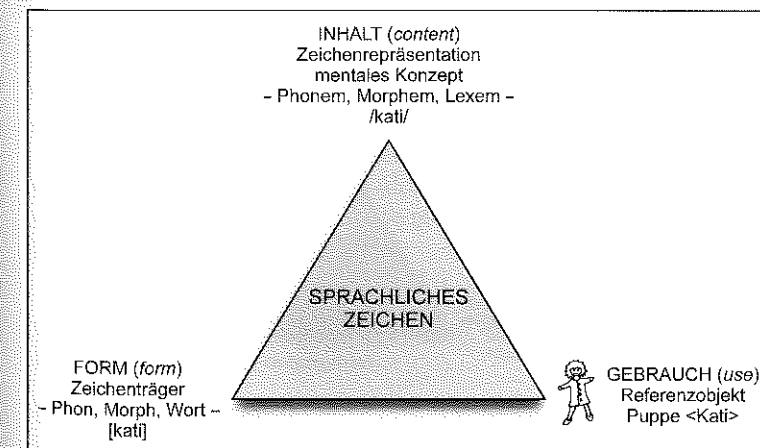


Abb. 2b: Das materiale, triadische Zeichenmodell (*Peirce*) mit Einbeziehung des Referenzobjektes durch unterschiedliche Grade der Motiviertheit

Kind passen – z. B. als realitätsnahe ikonische Fotokarte der Puppe „Kati“ oder bereits als realitätsentfernere symbolische Wortkarte <Kati> (vgl. Tab. 1).

Das relationale, poststrukturalistische Zeichenmodell: Einbeziehung des Dialogpartners zur Konstruktion wechselseitiger Repräsentationen in emotional bedeutsamen Narrativen

Noch einen Schritt weiter geht das relationale Zeichenmodell (Trevarthen/Lüdtke), welches poststrukturalistische, entwicklungsneuropsychologische und emotionstheoretische Aspekte miteinander vereint (→ Intersubjektivität und Kommunikation). Aufbauend auf der Peirceschen triadischen Konzeption werden die drei Konstituenten Form, Inhalt und Gebrauch prinzipiell beibehalten, aber durch die grundsätzliche zeichenkonstitutive Einbeziehung des emotional bedeutsamen Dialogpartners teilweise anders konzeptualisiert und gewichtet: Der „Gebrauch“ des Zeichens

im sprachlichen Handeln mit dem Referenzobjekt ist immer „gemeinsamer Gebrauch“ der Dialogpartner, basierend auf „joint attention“. Der Zeicheninhalt wird jedoch nicht mehr als individuelle mentale Repräsentation eines isoliert lernenden Einzelnen aufgefasst, sondern als „wechselseitige Repräsentationen“ (*mutual representations*), die eingebettet in emotional bedeutsame Narrative von zwei durch relationale Emotionen (*relational emotions*) verbundene Dialogpartner gemeinsam, d. h. intersubjektiv konstruiert wird und deshalb als „meaning“, das heißt als „Bedeutung“ bzw. „Sinn“, definiert wird. Die Bedeutungskonstruktion erfolgt dabei durch intersubjektives Verhandeln und Validieren zwischen realem und „virtuellem“ Selbst und Anderem (vgl. Trevarthen in diesem Band, Abb. 14).

Sprachdidaktisch bietet sich dieses Modell vor allem bei relationalen, tiefgreifenden Sprachentwicklungs- und Kommunikationsstörungen mit starker affektiver Basis

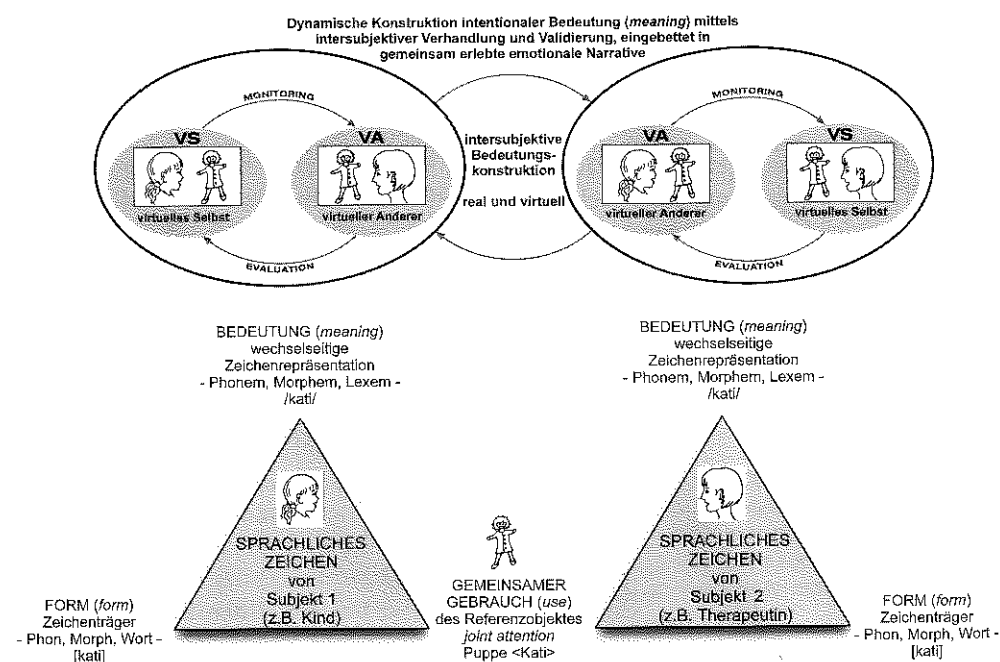


Abb. 2c: Das relationale, poststrukturalistische Zeichenmodell (Trevarthen/Lüdtke) mit Einbeziehung des emotional bedeutsamen Dialogpartners

Tab. 1: Sprachdidaktische Ansatzpunkte in Abhängigkeit vom Zeichenmodell

Zeichenmodell	Ansatzpunkte für sprachdidaktische Interventionen			
	äußere FORM des Zeichens	Zeichen-INHALT mentale Repräsentation	kommunikativer GEBRAUCH interaktives Handeln mit Referenzobjekt	intersubjektive BEDEUTUNGS-KONSTRUKTION emotionale Narrative
mentalistsches, dyadisches Zeichenmodell der strukturalen Linguistik (<i>de Saussure</i>)	X	X	—	—
materiales, triadisches Zeichenmodell (<i>Peirce</i>)	X	X	X	—
relationales, poststrukturalistisches Zeichenmodell (<i>Trevarthen/Lüdtke</i>)	X	X	X	X

oder Komponente an (u. a. Autismus-Spektrum-Störungen, Schwerstmehrfachbehinderungen), z. B. zum grundlegenden Neuaufbau von Zeichen oder zur Entstörung und (Wieder)Herstellung des kommunikativen Zeichenaustauschs (→ FS geistige Entwicklung, → FS körperliche und motorische Entwicklung). Aufbauend auf einer tragfähigen, positiven emotionalen Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden kann eingebettet in relevante, emotional bedeutsame Narrative mit der Puppe die Verknüpfung mit der Repräsentation /Kati/ und anschließend der Lautform [Kati] wechselseitig aufgebaut werden, wo vorher u. U. nur eine undeutliche Lautfolge als „Anzeichen“ einer „undeutlichen“ oder fehlenden Repräsentation zu hören war (vgl. Abb. 1).

Tabelle 1 fasst die sprachdidaktischen Ansatzpunkte, die jedes Modell in Abhängigkeit von seiner theoretischen, paradigmatischen Grundlage ermöglicht, zusammen:

Sprachdidaktische Zugänge in Abhängigkeit von (Patho)Linguistischen Paradigmen

Für eine Sprachdidaktiktheorie ist relevant, dass nicht nur die beschriebenen Zeichenmo-

delle rezipiert werden. Ein Zeichenmodell ist jeweils nur ein kleiner Teil eines umfassenderen übergeordneten linguistisch-semiotischen Paradigmas mit vielen weiteren Konzeptionen und Modellen und dieses gesamte Paradigma wird zur Erklärung, Interpretation und möglicher Intervention bei Sprachstörungen durch ein inhaltlich analoges patholinguistisches bzw. sprachpathologisches Paradigma rezipiert. Somit werden auch jeweils nicht nur bestimmte sprachdidaktische und methodische Ansatzpunkte in Abhängigkeit von einem bestimmten Zeichenmodell vorbestimmt (vgl. Tab. 1), sondern das gesamte linguistische Paradigma impliziert mit seiner Rezeption eine spezifische sprachdidaktische Prädisposition, einen spezifischen sprachdidaktischen Zugang (vgl. Tab. 2).

Im Folgenden werden im historischen Verlauf die einzelnen linguistischen Paradigmen (vgl. ausführlich → Person und Sprache) hinsichtlich ihrer sprachdidaktischen Relevanz (vgl. analog 1.2) knapp umrissen. Interessant zu beobachten ist, dass die Rezeptionsphasen der deutschen Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie dabei zeitversetzt um einiges später verlaufen. Es braucht also etliche Jahre oder sogar Jahrzehnte, bis ein internationaler

Trend in der Bezugswissenschaft Linguistik in der Sprachdidaktiktheorie wahrgenommen wird und sich ggf. durchsetzt.

Die Phoniatrie: Symptombehandlung von Sprechstörungen

Im ausgehenden 19. Jahrhundert fand die wissenschaftliche Erforschung der Sprache vorwiegend im Rahmen der *historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft* statt, die den Sprachwandel über unterschiedliche Epochen hinweg *diachron* untersuchte. Ihre Nachbardisziplin – die „Angewandte Sprachwissenschaft“ – war eher naturwissenschaftlich, z. B. physikalisch oder medizinisch, ausgerichtet und widmete sich z. B. im Forschungsschwerpunkt der *auditiven* oder *artikulatorischen Phonetik* der Rezeption und Produktion von Sprechschall. In einer rückblickenden zeichentheoretischen Betrachtung lag der Fokus hier auf der äußeren *Form* der Sprache – dem *Sprechen* – bzw. auf der äußeren *Form* des Sprachzeichens, denn beispielsweise der Laut wurde *phonetisch*, d. h. auf der konkreten, physiologischen, realen Ebene des *Phons*, des materiellen Zeichenträgers bzw. Signifikanten untersucht, und nicht *phonologisch*, d. h. auf der abstrakten „inneren“ Ebene der mentalen Repräsentation des Phonems.

Die Anfänge der deutschsprachigen Sprachpathologie und Sprachdidaktik waren zur selben Zeit eher in einem medizinischen als in einem linguistischen Paradigma verwurzelt, wobei die sog. „Berliner Schule“ um *Albert Gutzmann* (1879) und Söhne einen physiologisch-phoniatrischen Schwerpunkt hatte (vgl. 1.2; → Geschichte). In den Gründungsjahren wurden diese *sprechwissenschaftlich-phonetischen* Erkenntnisse deshalb gerne rezipiert und der Erklärung der *Sprechstörungen* – wie z. B. dem „Stammeln“ (den späteren *phonetischen Störungen*) oder dem Stottern – zugrunde gelegt. Aus ihnen wurde eine *symptomorientierte* Arbeit an der äußeren Form des Sprechens abgeleitet, denn da das theoretische Erklärungsmodell der artikulatorischen Phonetik ausschließlich den äu-

ßeren Form-Aspekt des Lautes in Betracht zog, lag analog der sprachdidaktische Ansatzpunkt zur *Behandlung* eines Sigmatismus oder Rhotazismus in einer therapeutischen Arbeit an der phonetischen *Laut-Form*, z. B. durch Ableitungsmethoden oder Artikulationsübungen („Zungengymnastik“), in die u. U. auch mechanische Hilfsmittel oder Spiegel als Visualisierungshilfe einbezogen werden konnten. Generell setzten physiologische oder neurophysiologische Therapiemodelle an der Artikulation (z. B. systematisches Training der Sprechorgane beim Stammeln) oder am Sprechablauf (z. B. phonetische Übungstherapie beim Stottern) an – Methoden, die noch heute in der logopädisch orientierten Sprachdidaktik weit verbreitet sind.

Die behavioristische Wende: Modifikation gestörten sprachlichen Verhaltens

In den USA erreichte Mitte des 20. Jahrhunderts ein linguistisches Paradigma seinen Höhepunkt, das zwar ganz im Gegensatz zur linguistisch-vergleichenden Tradition des alten Europa stand, das aber ebenfalls den äußeren *Form-Aspekt* der Sprache in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellte: die *Behavioristische Sprachwissenschaft* (vgl. 1.2). In seinem Hauptwerk „*Verbal Behavior*“ skizzierte *Skinner* (1957) Sprache als äußerliches, d. h. außerhalb der „black box“ wahrnehmbares „verbales Verhalten“ und variabelgesteuertes „Produkt“.

In der deutschen Sprachheilpädagogik stieß das behavioristische Paradigma in der Aufbauphase nach dem 2. Weltkrieg auf große Resonanz. Speziell die „Verzögerte Sprachentwicklung“, allen voran die „Dyslalie“ und der „Dysgrammatismus“, wurden durch behavioristische Vorstellungen des Spracherwerbs erklärt. Dyslalische und dysgrammatische Phänomene wurden als fehlgesteuertes Modell- oder Reiz-Reaktions-Lernen betrachtet (zuweilen noch durch negative Lernkontexte wie Anrengungsarmut und soziale Deprivation beeinflusst), und damit als Störungen

sprachlichen Verhaltens, die therapeutisch durch *Verhaltensmodifikation* der *Korrektur* zugänglich waren.

Durch die Rezeption der deutschen Ausgabe von *Van Rippers & Irwins* (1976) „*Artikulationsstörungen*“ (vgl. 2.1) wurde die sprachdidaktische Einleitung von Korrekturprozessen sprachlicher „Fehlrealisierungen“ mittels ausdifferenzierter verhaltenstherapeutischer Techniken sowie einem gestuften Vorgehen vom Leichten (isolierte Darbietung) zum Schweren (Einbettung in Spontansprache) bis heute ein bahnbrechender Erfolg. Im Bereich der Dyslalie-Therapie wurden zur gewünschten Verhaltensänderung einer „Lautkorrektur“ (Westrich 1974) z. B. operantes Konditionieren mittels Imitation und Verstärkung mit den klassischen Abseh- und Ableitungsmethoden kombiniert – ausgehend von der behavioristischen Annahme, dass mittels gezielter Stimulation, Nachahmung und „korrektivem Feedback“ die Angleichung an die Standardvorlage eines spezifischen artikulatorischen Bewegungsmusters erreicht werden könne.

Analog ging man im Bereich der Dysgrammatismus-Therapie grundsätzlich davon aus, dass fehlerhafte Sprechmuster mittels korrekter Reproduktion „gelöscht“ (Extinktion) und korrekte, normadäquate aufgebaut werden könnten – ein sprachdidaktisches Grundprinzip, welches z. B. durch *Imitation* (Nachsprechen vorgegebener Sätze, Satzmusterübungen, Satzbaupläne, Bilden von Analogiesätzen – das berühmte „pattern practice“ und „pattern drill“) oder *Expansion* des Lehrenden methodisch vielfältig ausdifferenziert wurde (u. a. Zuckrigl 1964, Seemann 1974, Remmler 1975, Führung & Lettmayer 1976) und bis heute unter dem Sammelbegriff des „Modellierens“ (Dannenbauer 2003) en vogue ist. Auch hier wird deutlich, wie das ausschließlich auf die äußere Sprachform ausgerichtete Erklärungsparadigma den sprachdidaktischen Zugang – Korrektur der Laut- oder Satz-Form durch korrekte Reproduktion von normgerecht präsentierten Standard-*Formen* und Standard-*Mustern* – bestimmt.

Die linguistische Wende: Aufbau von Regelwissen bei sprachsystematischen Störungen

In den 1960er Jahren vollzog sich in der Sprachwissenschaft ein neuer großer Paradigmenwechsel: die sog. „Linguistische Wende“ (vgl. 1.2). Die Abkehr von der behavioristischen Außensicht sprachlicher Phänomene hin zum inneren sprachlichen Wissen fand zunächst in den USA durch die *Generative Linguistik* statt, die mit *Chomskys* Skinner-Kritik (1957) ihren Ausgangspunkt nahm. Von nun an stand nicht mehr das konkrete sprachliche Verhalten – die „Performanz“ – im Mittelpunkt sprachwissenschaftlicher Untersuchungen, sondern das diesem Verhalten zugrundeliegende Wissen bzw. Regelsystem: die „Kompetenz“.

Ein ganz ähnlicher Wandel in der Auffassung von Sprache, nämlich von der diachronen Betrachtung des historischen Sprachwandels der Vergleichenden Sprachwissenschaft zur *synchronen* Erforschung des inneren Sprachsystems, war in Europa bereits durch die von *de Saussure* (1916) begründete *Strukturale Linguistik* eingeleitet worden, die sich bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Frankreich, Prag und Russland etabliert hatte. Kennzeichnend für den Strukturalismus war ebenfalls die Untersuchung von inneren Strukturen und Systembeziehungen sprachlicher Phänomene und damit die Abkehr von der äußeren Form (der Ebene der *parole* bzw. „Performanz“) und Hinwendung zum inneren Bedeutungs- bzw. *Inhaltsaspekt* von Sprache (der Ebene der *langue* bzw. „Kompetenz“). Das Sprachzeichen beispielsweise wurde allgemein als Verbindung eines Signifikanten (das Bezeichnende, der Zeichenträger) und eines Signifikates (das Bezeichnete, das Konzept, der Zeicheninhalt) konzeptualisiert (vgl. 2a) – ein Laut somit als Verknüpfung von Phon und Phonem –, doch das Forschungsinteresse der Strukturalisten fokussierte eindeutig die phonologische Ebene der *langue* bzw. *Kompetenz*.

In der Sprachheilpädagogik wurde die linguistische Wende mit ihrer Fokussierung des

Sprachsystems nach und nach rezipiert. Insgesamt zeichnete sich ein Wandel zu einem neuen Verständnis vieler Störungsbilder als *sprachsystematische Störungen* ab. Vor allem Scholz (1969) war einer der Ersten, der diese bahnbrechenden paradigmatischen Veränderungen in ein Gesamtverständnis sprachpathologischer Phänomene einbrachte. Mit seiner Rezeption der *strukturalistischen Phonologie* Trubetzkoy's (1939) und Jakobson's (1941) differenzierte er erstmals die klassische Dyslalie in *phonetische* und *phonologische Störungen* und grenzte so *sprachsystematische* von *sprechmotorischen* Entwicklungsstörungen ab. Dies eröffnete die sprachdidaktische Möglichkeit, bei Aussprachestörungen nicht nur an der phonetischen Form anzusetzen, sondern an der inneren Phonem-Repräsentation, dem *Zeicheninhalt* – ein Prinzip, das bis heute weitergeführt wird (u. a. Hacker 1992, 2003, Jahn 2001).

Neben der strukturalistischen Phonologie wurden in anderen Bereichen auch die Erkenntnisse der zumeist angloamerikanischen strukturalistischen Morphologie und Syntax (Konstituentenstrukturgrammatik) sowie Semantik (semantische Netzwerke oder Felder) nach und nach für die Erklärung von Sprachstörungen herangezogen und zur sprachdidaktischen Arbeit an der *inneren Repräsentation*, z. B. in Form von morphologischen Segmentierungsübungen, Analyse von Satzkonstituenten oder Wortfeld-Aufbau verwendet.

Ab Ende der 1970er Jahre (u. a. Scholz 1980) bis heute (u. a. Motsch 2006) wurden in der Sprachheilpädagogik aber speziell die *Generative Transformationsgrammatik* Chomskys (1957) und nachfolgende vielfältige Weiterentwicklungen (u. a. Clahsen 1990) als neues paradigmatisches Erklärungsmodell für *grammatische Störungen*, d. h. für Störungen der inneren sprachlichen Kompetenz, herangezogen, wobei häufig unklar blieb, wie genau ein „dysgrammatisch“ sprechendes Kind neue, korrekte Erzeugungsregeln zur Konstruktion einer korrekten „Tiefenstruktur“ eines Satzes erwerben und wie es diese

in korrekte „Oberflächenstrukturen“ übersetzen kann. Sprachdidaktischer Königsweg zum Aufbau innersprachlichen grammatischen Regelwissens im Sinne einer therapeutischen Arbeit an der *sprachlichen Kompetenz* war dann häufig die sprachliche Stimulation des Kindes durch Darbietung geringfügiger Kontraste, oppositioneller Erscheinungsformen und korrekter Zielstrukturen sowie das Schaffen von Entwicklungsanreizen über expandierende Imitation und Modeling (vgl. Dannenbauer & Kotten-Sederqvist 1986, Dannenbauer 2003) – ein Vorgehen mit einer Betonung rezeptionsorientierter „imitativer“ Übungen, das häufig an ein weiterhin behavioristisch-lerntheoretisches *Procedere* erinnerte (sog. „theory-therapy-gap“, vgl. 1.2).

Die pragmatische Wende: Aufbau kommunikativer Kompetenz bei Kommunikationsstörungen

Als Gegenbewegung zu phoniatischen, behavioristischen, strukturalen und generativen Modellen, die mit ihrer Hinwendung zu einerseits äußerlich-formalen und andererseits inhaltlichen, mental repräsentierten Aspekten alle gleichermaßen eine zunehmende Abstraktion vom *realen alltäglichen Sprechen* (der *parole* bzw. *Performanz*) vollzogen, entstanden in der Linguistik im Zuge der *Pragmatischen Wende* (*pragmatics revolution*, vgl. 1.2) Anfang der 1970er Jahre eine Reihe von Modellen, die beanspruchten, sich wieder der tatsächlich gesprochenen *natürlichen Sprache* anzunähern (vgl. ausführlich → Sprache und Sprechen, → Sprache und Wahrnehmung, → Norm und Differenz). Zeichentheoretisch betrachtet wendeten sich Austins „How to do things with words“ (1962), Searles (1969) „Speech acts“, Labovs „Sociolinguistic patterns“ (1972) sowie Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1971) alle statt Form oder Inhalt nun dem *Gebrauch* (*use*) zu, und damit der *referenziellen Realität* der Sprachzeichen (Abb. 2b) und damit wiederum dem *sprachlichen Handeln*: der *Pragmatik*.

Knapp zehn Jahre später, in den 1980er Jahren, erreichte in der Sprachheilpädagogik die theoretische Rezeption dieses pragmatischen Paradigmas seinen Höhepunkt, so z. B. mit Füssenichs „Der neue Terminus: Pragmatik“ (1983) oder Heidtmanns „Theorien kommunikativer Kompetenz und ihre Bedeutung für die Sprachbehindertenpädagogik“ (1983). Aufbauend auf dieser theoretischen Vorarbeit wurden nun zunehmend die *Kommunikationsstörungen* fokussiert und damit sprachdidaktisch ebenfalls der Gebrauch, d. h. der Aufbau *kommunikativer Kompetenz* mittels kommunikativem *Sprachhandeln*. Für die Therapie pragmatischer, psychoreaktiver und umfassender Sprachentwicklungsstörungen erschien die sprachdidaktische Abwendung von an der äußeren Sprachform oder von den am inneren Sprachsystem ansetzenden Übungen oder Modellieretechniken und statt dessen die Hinwendung zum „Aufbau der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit bei redeflussgestörten Kindern“ (Katz-Bernstein 1987) oder zu interaktiven „Sprach-Handlungsspielräumen“ (Bahr & Nondorf 1991) mehr als plausibel. Insbesondere in Kombination mit dem Ansatz der *Psychomotorik* entstanden eine Vielzahl nachhaltiger Konzepte (u. a. Eckert 1985, Olbrich 1989, Kleinert-Molitor 1989). Zwar erfreuen sich sprachhandlungs- bzw. psychomotorisch orientierte sprachdidaktische Ansätze auch heutzutage noch großer Beliebtheit (→ Psychomotorik), doch fehlt ihnen einerseits durch die derzeitige Fokussierung der „spezifischen Sprachentwicklungsstörung“ (und damit der Vernachlässigung der „eingebetteten Sprachentwicklungsstörungen“; vgl. zur Definitionen Kauschke et al. in diesem Band) und andererseits durch den Mangel an umfassenden Effektivitätsstudien die empirische argumentative Grundlage.

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

Auch wenn Chomskys Einbeziehung innerer mentaler Regeln und Prozesse als Meilenstein

in der Abkehr von der behavioristischen Außenperspektive der Sprache angesehen wird, gilt er heutzutage eher als Vorläufer der eigentlichen *Kognitiven Wende*, die sich im Zuge des Ausbaus der Kognitiven Psychologie (Neisser 1967) auch als neue Strömung der *Kognitiven Linguistik* seit den 1960er Jahren etablierte. In diesem neuen Paradigma, das zunehmend durch die Neurowissenschaften beeinflusst wurde und wird (vgl. zur *Kognitiven Neurolinguistik* u. a. de Bleser 2002, Friederici 2002; → Sprache und Gehirn), wird Sprache als Teil der Kognition des Menschen erforscht. Eine auch sprachpathologisch rezipierte Leithypothese ist beispielsweise das Verständnis der menschlichen Kognition und damit der Sprache als komplexes Informationsverarbeitungssystem und dessen Konzeptualisierung als Computer-Analogie in Form eines *modularen Ansatzes* (vgl. Schwarz 2008).

Derartige zum Inhalts-Aspekt von Sprache zurückkehrende modulare Erklärungsmodelle, wie z. B. das „Sprachproduktionsmodell“ von Levelt (1989) oder das „Logogen-Modell“ von Morton (1969), wurden im deutschen Sprachraum speziell durch die Rezeption der angloamerikanischen Forschung zum „Specific Language Impairment“ (SLI) (u. a. Leonard 1998, Bishop 2000) aufgegriffen – nachhaltig eigentlich erst ab den 1990er Jahren (u. a. Grimm 1995, Dannenbauer 2001). Im Mainstream der Klinischen Linguistik und akademischen Sprachtherapie gelten sie derzeit mit ihrer Erklärungskompetenz für die nun fokussierten Sprachverarbeitungsstörungen, u. a. für sämtliche Teilbereiche der Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) und Aphasien, als vorherrschendes Erklärungsparadigma (u. a. Glück 1998, Kauschke 2000, Rothweiler 2002).

Sprachdidaktisch eröffnet dieses neue kognitionstheoretische Verständnis neben der Förderung *metasprachlicher Fähigkeiten* (u. a. der „phonologischen Bewusstheit“) beispielsweise für die Therapie semantisch-lexikalischer Störungen einen kognitionsorientierten Zugang, in dessen Mittelpunkt die *Optimierung der Speicherorganisation und*

Tab. 2: Sprachdidaktische Zugänge durch (Patho)Linguistische Paradigmen

Sprachdidaktische Zugänge durch (Patho)Linguistische Paradigmen				
Linguistisches Paradigma	Forschungsschwerpunkt	Zeichentheoretischer Fokus	Primäre sprachpathologische Rezeption	Sprachdidaktischer Zugang und Methodik
MEDIZINISCH-PHONETISCHE WURZELN			SPRECHSTÖRUNGEN	SYMPTOMBEHANDLUNG
[Phonetrie] Angewandte Sprachwissenschaft	Phonetik	FORM (form)	Stammeln Stottern	z.B. Arbeit an der äußeren phonetischen Laut-Form: • Phonetische Übungstherapie • Training der Sprechorgane die „Organiker“ der Berliner Schule u.a. Gutzmann 1879
BEHAVIORISTISCHE WENDE			SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN ALS STÖRUNGEN SPRACHLICHEN VERHALTENS	VERHALTENSMODIFIKATION
Behavioristische Sprachwissenschaft Skinner 1957	verbales Verhalten als variabelgesteuertes sprachliches Produkt	FORM (form)	Verzögerte Sprachentwicklung Dyslalie Dysgrammatismus	z.B. Arbeit an der äußeren phonetischen oder grammatischen Form: • Lautkorrektur, Satzmuster (pattern drill) • Imitation, Verstärkung, Modellieren Zuckrigl 1964 Westrich 1974 Führung/Lettmayer 1976 Seemann 1974 Remmler 1975
LINGUISTISCHE WENDE			SPRACHSYSTEMATISCHE STÖRUNGEN	AUFBAU VON REGELWISSEN
Strukturelle Linguistik de Saussure 1916	Phonologie Trubetzkoy 1939 Jakobson 1941	INHALT (content)	Verzögerte Sprachentwicklung • phonologische Störungen	z.B. Aufbau der inneren Phonem-Repräsentation Scholz 1969 Hacker 1992
Generative Linguistik Chomsky 1965	Grammatik Chomsky 1957 Clahsen 1990		• grammatische Störungen	z.B. Aufbau grammatischer Ableitungsregeln Scholz 1980 Dannenbauer/Kotten-Sederqvist 1990 Dannenbauer 2003 Motsch 2006
PRAGMATISCHE WENDE			KOMMUNIKATIONSSTÖRUNGEN	AUFBAU KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ
Soziolinguistik Austin 1962 Labov 1972	Sprechakte Searle 1969 Pragmatik Habermas 1981	GEBRAUCH (use)	pragmatische Sprachentwicklungsstörungen psychoreaktive Störungen (u.a. Mutismus, Stottern)	z.B. durch kommunikatives Sprachhandeln Füssenich 1983 Katz-Bernstein 1987 Bahr/Nandorf 1991 Heidmann 1983 Eckert 1985 Olbrich 1989
KOGNITIVE WENDE			SPRACHVERARBEITUNGSSTÖRUNGEN	OPTIMIERUNG VON VERARBEITUNGSPROZESSEN
Kognitive Linguistik Morton 1969 Levitt 1989 Kognitive Neurolinguistik de Bleser 2002 Friederici 2002	modulare Sprachverarbeitung	INHALT (content)	Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES): Grimm 1995, Leonard 1998, Bishop 2000 • phonologische Störungen • morphologisch-syntaktische Störungen • semantisch-lexikalisch Störungen	z.B. der metasprachlichen Fähigkeiten, Speicherorganisation und Abrufstrategien Fox/Dadd 1999 Rothweiler 2002 Glück 1998, Kauschke 2000
EMOTIVE WENDE			RELATIONALE KOMMUNIKATIONS- UND SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN	INTERSUBJEKTIVE KONSTRUKTION SPRACHLICHER BEDEUTUNG
Poststrukturalistische Linguistik Peirce 1931-1958 Derrida 1967 Kristeva 1998 Postkognitivistische Linguistik Fauconnier/Turner 2002 Lakoff/Johnson 1999	Emotionen als sprachliche Konstituente Trevvarthen 2004 Bloom 2002 Corporeal Pragmatics Ruthrof 2000	INTER-SUBJEKTIVE BEDEUTUNGS-KONSTRUKTION (meaning)	relational-emotionale Aspekte von tiefgreifenden Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen Developmental Neuropsychopathology Trevvarthen 2001a/b Schore 2003 Panksepp 2001, 2007	z.B. Einbeziehung der kommunikations- und sprachkonstruierenden Funktion relationaler Emotionen Trevvarthen et al. 1998 Lüdtke 2006a, 2009 Lüdtke/Frank 2007

der Abrufprozesse steht, wobei theoretisch der eigentliche „intake“-Prozess häufig un- erklärt verbleibt und letztlich an die „Selbstverantwortlichkeit“ des Kindes als „autonomen“ Lerner abgegeben wird (vgl. Glück 2003).

Die emotive Wende: Intersubjektive Konstruktion sprachlicher Bedeutung bei tiefgreifenden, relationalen Sprachentwicklungs- und Kommunikationsstörungen

Sowohl in der Linguistik (Schwarz-Friesel 2007, Schwarz 2008, Foolen et al. 2009) als auch in der sprachheilpädagogischen Rezeption (Lüdtke 2004, 2006a/b, 2011, Lüdtke & Frank 2007) mehren sich in jüngster Zeit Hinweise für eine neue *Emotive Wende*, beruhend auf einer Konzeptualisierung von Sprache, in der auch emotionale und damit „relationale“ bzw. „intersubjektive“ Konstituenten einbezogen sind (siehe ausführlich → Kognition und Emotion, → Intersubjektivität und Kommunikation). Grundlage dieses erneuten, sich aber erst anbahnenden Paradigmenwechsels sind u. a. Erkenntnisse der poststrukturalistischen Linguistik (Peirce 1931-1958, Kristeva 1998, 2002, Derrida 1967; siehe ausführlich → Zeichen und Semiose, → Norm und Differenz) und postkognitivistischen bzw. holistischen kognitiven Linguistik (Lakoff & Johnson 1999, Fauconnier & Turner 2002) sowie der Neurowissenschaften (Damasio 1994, 2003, Panksepp 1998, 2003), speziell der Entwicklungsneuropsychopathologie (Panksepp 2001, 2007, Trevvarthen 2001a/b, Schore 1994, 2003). Gemeinsames Kennzeichen ist die Fokussierung der *Emotion* – entweder in ihrer Interaktion mit der zuvor isoliert betrachteten Kognition oder sogar als Kognitions-Emotions-Einheit.

Zeichentheoretisch steht nun die *Bedeutung (meaning)* im Mittelpunkt, vor allem die *intersubjektive Konstruktion* der Bedeutungen (vgl. Abb. 2c). Zugleich vollzieht sich ein Schwerpunktwechsel von der Grammatik zur Pragmatik und vor allem Semantik, denn die mentale Repräsentation des Zeichens ist nicht

mehr nur ein individuell-mentaler Zeichen-Inhalt (*content*), sondern eine *Sinnes- und Sinn-geladene* zwischenmenschliche Bedeutung. Betont wird dabei die *Affekt-* (Bloom 2002, Trevvarthen 2004), *Körper-* (Lakoff & Johnson 1999) und *Wahrnehmungsgebundenheit* (Ruthrof 1997, 2000 und in diesem Band; → Sprache und Wahrnehmung) sprachlicher Bedeutungen. Bedeutungen sind erfahrungsbasiert, aber auch kulturell sowie von Bildschemata und konzeptuellen Metaphern und Metonymien geprägt.

Für die sprachpathologische Rezeption sind gerade in einer Phase der inklusionsorientierten Erweiterung des Störungsbildspektrums (vgl. 1.2) diejenigen neuen Hinweise interessant, die einer komplexeren linguistischen Erklärung tiefgreifender *relationaler Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen* (u. a. Autismus-Spektrum-Störungen) dienlich sind, so z. B. in den Forschungsansätzen zum intersubjektiven Bedeutungsaufbau (Bloom 2002), zur prozessualen Konzeptualisierung des sprechenden Subjektes (Kristeva 1998), zum Embodiment sprachlicher Prozesse (Lakoff & Johnson 1999) sowie zur Beeinflussung der neokortikalen Ausdifferenzierung durch frühkindliche emotionale Entwicklungsbesonderheiten (Trevvarthen 2001a/b, Schore 2003, Panksepp 2007, Cicchetti 2002). Sprachdidaktisch impliziert dies einen Zugang, der insbesondere die kommunikations- und sprachkonstruierende Funktion relationaler Emotionen fokussiert (u. a. Trevvarthen et al. 1998, Lüdtke 2004, 2009, Lüdtke & Frank 2007).

2.2 Spracherwerbtheoretische Paradigmen und ihre Relevanz für die Sprachdidaktik

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

wichtige Bezugsgröße der Sprachdidaktiktheorie, da nicht nur bei der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen, sondern bei *jedem* professionell initiierten Sprachlernprozess von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, bewusste oder unbewusste Vorstellungen darüber, wie Sprache „erworben“ bzw. gelernt wird, eine konzeptionelle Rolle spielen. Erklärungsmodelle *natürlichen* sprachlichen Lernens (wie die Spracherwerbtheorien) stehen mit Erklärungsmodellen *professionellen* sprachlichen Lehrens und Lernens (die sprachdidaktischen Ansätze) in einem wechselseitigen inneren Zusammenhang (vgl. Tab. 3):

- die konzeptionelle Auswahl einer bestimmten sprachdidaktischen *Methode* – z. B. Symbolisierung, Übung, Regellernen, Imitation, spezifizierter Input, Kontrastierung, kognitive Reorganisation oder kommunikatives Handeln – verweist immer auf die zugrundeliegende generelle Vorstellung bzw. *Theorie* sprachlichen Lernens; und
- die Rezeption und damit Befürwortung einer bestimmten *Spracherwerbtheorie* – z. B. Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus oder Interaktionismus – prädisponiert umgekehrt ein bestimmtes sprachspezifisches *Methodenspektrum* und schließt andere methodische Ansatzpunkte aus.

Die folgende Darstellung skizziert deshalb in starker Vereinfachung, wie aus den zentralen spracherwerbtheoretischen Grundpositionen (vgl. ausführliche Übersicht bei Klann-Delius 2008 und Darstellung von sog. „Emergenzmodellen“ bei Kauschke 2007 und in diesem Band), die natürlich immer auch in die bereits erörterten linguistischen Paradigmen und ihre entsprechenden Zeichenmodelle eingebettet sind (vgl. 2.1), Impulse für die Sprachdidaktik rezipiert werden, die jeweils maßgeblich determinieren, ob methodisch primär an *Form*, *Inhalt*, *Gebrauch* oder *Bedeutungskonstruktion* angesetzt wird (vgl. Tab. 3).

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

Die klassischen, im medizinisch-tiefenpsychologischen Paradigma eingebetteten psychoanalytischen Spracherwerbtheorien (u. a. Freud 1923) begründen die kindliche Sprachentwicklung, speziell den Aufbau der Zeicheninhalte (der Signifikate), mit dem Zusammenspiel von Triebbasis und Ich- bzw. Über-Ich-Entwicklung mittels mütterlicher oder väterlicher Regulation, wobei es zu libidinös besetzten bzw. affektiven Konflikten kommen kann, die im Entwicklungsverlauf überwunden werden. Die individualpsychologische Theorie (v. a. Adler 1912) fokussiert dabei speziell die Kompensation eines Minderwertigkeitsgefühls, neuere Weiterentwicklungen zudem unterschiedliche Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung oder der gesellschaftlichen Einflüsse (u. a. Klein 1962, Lacan 1973, Winnicott 1969, Kristeva 1986, 2002).

Bei einer sprachpathologischen Rezeption psychoanalytischer Theorien werden eine Reihe von Störungsbildern (u. a. Stottern, Mutismus, Dysphonien) klassisch als „Psychoneurosen“ interpretiert. Ausgehend von der Erklärung natürlichen sprachlichen Lernens wird entsprechend professionell gestaltetes sprachliches Lernen sprachdidaktisch als Bearbeitung der den Psychoneurosen zugrundeliegenden infantilen oralen und/oder analen Konflikte innerhalb einer neurotisch gestörten Eltern-Kind-Beziehung (elterliche Dominanz, überbehütendes Verhalten, Bindungsprobleme) konzeptualisiert. Sprachstörungen werden als Symptom bzw. als *Ausdruck* tieferliegender Konflikte betrachtet, die durch Arbeit am *Inhalt* des Konflikts im Rahmen einer integrierten Sprach- und Psychotherapie der Gesamtpersönlichkeit aufgelöst werden können.

Vertreterinnen und Vertreter von sprachtherapeutischen Ansätzen mit psychoanalytischem Bezug setzen dementsprechend ein sprachdidaktisches Primat des *Inhalts* (im Sinne der Beziehungskonflikt-Inhalte) auf

vielfältige Weise methodisch um: angefangen bei der „psychophysiologischen Therapie der Ausdrucksbewegungen“ stotternder Personen durch die „Psychiker“ der Wiener Schule (u. a. Denhardt 1890, Froeschels 1945; → Geschichte) über Gundermanns „Stimme der Krankheit“ (u. a. 2000) bis hin zu Katz-Bernsteins (u. a. 2007) ausdifferenziertem „Symbolspiel“ sowie ihrer Arbeit mit dem „Safe Place“, „Übergangsobjekten“ oder „Introjekten“.

Behavioristische Theorien: Erlernen korrekter Standardformen und -muster durch Lernprozess-Steuerung

Behavioristische Spracherwerbsmodelle (u. a. Skinner 1957, Osgood et al. 1957) beruhen entsprechend dem ihnen übergeordneten Paradigma des Behaviorismus (vgl. 2.1.2) auf der Annahme, der Spracherwerb sei – wie viele andere Kompetenzen auch – in erster Linie ein Lernprozess. Das Erlernen eines bestimmten beobachtbaren Verhaltens, auch des sprachlichen Verhaltens (*verbal behavior*), wird durch gelernte Assoziationen zwischen Reiz (*stimulus*) und Reaktion (*response*) erklärt, wobei Verstärkung diese Verbindung zusammenschweißt. Neben diesem klassischen Konditionierungsmechanismus und seinen späteren Verfeinerungen wird auch dem Imitations- und dem Modelllernen große Bedeutung beigemessen, wobei es letztlich immer darum geht, dass der Lernende den dargebotenen äußeren Input der sprachlichen Formen und Muster analog und damit korrekt übernimmt.

In der sprachpathologischen Rezeption werden dementsprechend viele Störungsbilder, insbesondere die Sprachentwicklungsstörungen, als Produkt falschen, fehlenden oder fehlgesteuerten Lernens angesehen, welches durch Verhaltensmodifikation korrigierbar ist. Sprachdidaktik zielt also prinzipiell auf ein Erlernen korrekter sprachlicher Standardformen und -muster durch kontrollierbare (Planung) und überprüfbare (Evaluation) Lernprozess-Steuerung.

Die hiervon abgeleiteten Methoden können unter dem Begriff „Input-Management“

zusammengefasst werden. Beispielhaft für die methodische Konsequenz dieser Rezeption im Sinne von didaktisch initiierten Korrekturprozessen sprachlicher Fehlrealisierungen sind im Bereich der Dyslalie- und Dysgrammatismus-Therapie einerseits altbekannte rezeptive Techniken wie *pattern practice*, *Nachsprechen*, *Bilden von Analogiesätzen* (Kilens 1982) und *Input-Geschichten* (Penner & Kölliker Funk 1998), aber auch das weit verbreitete Konzept des „Modellierens“ (u. a. Dannenbauer 2003, Siegmüller & Kauschke 2006), welches mit seinen Techniken des korrektiven Feedbacks oder der Extension und Verstärkung eindeutig ein lerntheoretisches Primat der sprachlichen Form präferiert.

Nativistische Theorien: Aufbau von Regelwissen durch „Intake“ optimiert dargebotener Trigger

Nativistische Theorien (u. a. Lenneberg 1972, Chomsky 1965, 1986, Clahsen 1990, Pinker 1985, 1995) erklären den Spracherwerb mit der primär biogenetischen Fundierung der Sprache in Reifungsprozessen und angeborenen Spracherwerbsmechanismen, die gemäß der theoretischen Einbettung in die generative Linguistik (vgl. 2.1.2) den Aufbau der sprachlichen Kompetenz und ihrer sprachsystematischen Inhalte durch den Erwerb von Regelwissen lenken.

Sprachdidaktisch rezipiert wird professionell organisiertes sprachliches Lernen dementsprechend prinzipiell als ein „Anstoßen“ des inneren dysfunktionalen Sprach(erwerbs-)systems auf den unterschiedlichen linguistischen Kompetenz-Ebenen konzeptualisiert. Theoretisch wie praktisch verbleibt jedoch das ungelöste Problem, wie denn diese Anstöße aussehen müssen, damit sich inneres Lernen auch wirklich vollzieht? Auf einen Nenner gebracht, erscheint die derzeitige Lösung eine „Optimierung des Trigger-Intakes“ zu sein, damit die dargebotenen sprachlichen Zielstrukturen der formbezogenen Oberflächenebene auch „intake-fähig“ werden und in den Tiefenstrukturen der sprachlichen Kom-

petenz, d. h. auf der Inhaltsebene, Lerneffekte bewirkt werden.

Sprachdidaktische Ansätze, die dies methodisch umsetzen, sind beispielsweise mit dem Bezug zur „Inputspezifizierung“ die „Patholinguistische Therapie“ von Siegmüller & Kauschke (2006) oder mit seiner Fokussierung von „Trigger-Konzentrat“ und „Modalitätenwechsel“ das Modell der „Kontextoptimierung“ von Motsch (2006).

Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Ansätze: Auslösen der Sprachaneignung in sozialer Tätigkeit

Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Ansätze (u. a. Vygotskij 1934, 1993, 1999, Luria 1969, 1982, Leont'ev 1971, 1973, 1979) begründen den Spracherwerb dialektisch bzw. monistisch, indem sie Reifung (Nativismus) und Lernen (Behaviorismus), Kognition und Emotion, intrapsychische Erfahrung und extrapsychische soziale Tätigkeit sowie letztlich Denken und Sprechen als untrennbare entwicklungsconstituierende Einheit begreifen (vgl. Jantzen 2004). Ausgehend vom psychogenetischen Grundgesetz Vygotskijs, dass alle höheren psychischen Funktionen zunächst extrapsychisch und dann erst intrapsychisch existieren – die sog. These von der „extrakortikalen Organisation des Psychischen“ – ist der zentrale Ansatzpunkt, das Psychische des Menschen als historisch und kulturell vermittelt zu betrachten. Sprache ist somit ein soziales Werkzeug, extrapsychisch angeeignet in sozialer Tätigkeit, vermittelt und internalisiert über historische und kulturelle Erfahrungen und als innere Sprache intrapsychisches Werkzeug des Denkens. Spracherwerb vollzieht sich immer in der „Zone der nächsten Entwicklung“, die aufgrund ihrer Struktur kooperativer Tätigkeit und emotionaler Verbundenheit dem Kind ermöglicht, z. B. Worte extrapsychisch zu nutzen und sich intrapsychisch anzueignen. Zeichentheoretisch sind hier Inhalt und Gebrauch gleichermaßen fokussiert, denn das Wort als Einheit von Zeichenträger und Inhalt ist per se eine *soziale* Kategorie, da der Zeicheninhalt –

oder besser die gemeinsame „Bedeutung“ im Sinne von *meaning* (vgl. Abb. 2c) – in sozialer sprachlicher Tätigkeit erworben werden.

Eine explizite Rezeption dieses Spracherwerbsmodells, mit seiner Kernthese der Tätigkeit bzw. Handlung als Grundlage und Modus sprachlicher Aneignung, finden sich insbesondere im sprachbehindertenpädagogischem Konzept von Homburg (1978) sowie in den sprachpathologischen und logopädischen Überlegungen von Becker & Sovák (1975) und Becker & Becker (1983). Wie ihr systemtheoretisch-kybernetisches Zeichen- und Kommunikationsmodell mit neuronaler Basis, struktureller Koppelung der Kommunikationspartner sowie Einbeziehung der gesellschaftlichen Umwelt zusammenfassend veranschaulicht, betonen speziell Becker & Sovák (1975, 18 und 53) die „Vielschichtigkeit der Dialektik von biologischen und sozialen Faktoren“. Für die Sprachpathologie, insbesondere die Sprachentwicklungsstörungen, weisen sie dabei auf die Abhängigkeit der kindlichen Sprachentwicklung von der Qualität und Quantität der Reize aus der gesellschaftlichen Umwelt hin, denn diese sozialen Bedingungen, z. B. unzureichende oder übersteigerte Stimulanz oder Störungen der affektiven Sphäre (emotionale Übererregung oder Abstumpfung), können ebenfalls eine Quelle von Sprachentwicklungsstörungen sein.

Die Konzeptualisierung der rehabilitationspädagogisch-logopädischen Behandlung folgt dementsprechend entwicklungslogisch der ontogenetischen Sprachentwicklung in Richtung der Zone der nächsten Entwicklung, wobei oberstes sprachdidaktisches Prinzip das Auslösen des Aneignungsprozesses im gemeinsamen sozialen Tätigsein von Lernenden und Lehrenden bei gleichzeitigem emotionalen Eingehen auf das Kind und einer Einflussnahme auf das soziale Milieu ist: ein sprachdidaktisches Primat des sozialen Gebrauchs mit geradezu moderner neurowissenschaftlicher Grundlage.

Interaktionistische Theorien: Aufbau kommunikativer Kompetenz durch gemeinsames Sprachhandeln

Interaktionistische Theorien (u. a. Bruner 1983, 1990, Papoušek & Papoušek 1989, Papoušek 1994, Tomasello 1986, 1992) erklären den Spracherwerb primär durch gemeinsame Handlungsmuster und geteilte Aufmerksamkeit (*joint attention*) von Mutter und Kind. Mit ihrer Fokussierung der „Triangulierung“ zwischen den beiden Interaktionspartnern und den Handlungsgegenständen betonen sie zeichentheoretisch ebenfalls den Gebrauch (*use*) und die wichtige sprachkonstitutive Rolle der in reale Handlungen einbezogenen Referenzobjekte (vgl. Abb. 2b). Theoretisch sind sie mit ihrem sprachlichen Handlungsbegriff dabei im Paradigma der Soziolinguistik bzw. Pragmatik verwurzelt (vgl. 2.1.2), dem im Gegensatz zum Handlungsbegriff der kulturhistorischen Schule der historisch-kulturelle Vermittlungsaspekt der sozialen Kategorie Sprache fehlt.

Sprachdidaktisch rezipiert steht dementsprechend der gemeinsame Sprachgebrauch und methodisch die Unterstützung bei der Übersetzung von gemeinsamen Handlungsmustern in gemeinsame Kommunikationsmuster im Zentrum sämtlicher interaktionistisch-handlungsorientierter Ansätze (vgl. u. a. Füssenich 1987, 1999, Heidtmann 1990, Motsch 1996), denn speziell die Spracherwerbsstörungen werden als Folge von gestörten Interaktionsprozessen zwischen Person- und Gegenstandswelt betrachtet. Neu an dieser Perspektive ist, dass nun die vorsprachlichen Kommunikationsprozesse und ihre Störungen in den Mittelpunkt rücken und so der gesamte frühkindliche Entwicklungsbereich stärker berücksichtigt wird. Methodisch hat dies zur Konsequenz, dass die Gestaltung der therapeutischen Beziehung, Scaffolding, Elternarbeit, Gruppenkonzepte sowie nonverbale Kommunikation und Wahrnehmungsförderung in die sprachdidaktischen Modelle integriert werden (vgl. u. a. Katz-Bernstein 1987, 2007, Katz-Bernstein & Subellok 2002, Zollinger 1995, 2000).

Kognitivistische Theorien: Optimierung und Reorganisation der Sprachverarbeitungsprozesse durch kognitive Stimulierung

Kognitivistische Theorien (u. a. Piaget 1923, 1969a/b, Piaget & Inhelder 1977) und ihre spezifischen Ausdifferenzierungen für den Erwerb von Syntax, Semantik etc. (u. a. Sinclair 1971, Brown 1973, Bowerman 1977, Nelson 1974, 1985, Bates 1979) erklären die Sprachentwicklung in Abhängigkeit von der Kognition und damit von der Intelligenz-Entwicklung des Kindes – eine Annahme, die häufig als im Kern nativistisch kritisiert wird (vgl. Klann-Delius 2008, 98 ff.). Sprechen und Denken sind beides aktive Konstruktionsprozesse, die sich über die sensomotorische, spielerische Auseinandersetzung mit der Objekt-Welt in Stufen vollziehen. Sprachliche Kompetenz ist abhängig von der kognitiven Kompetenz; sprachliche Kategorienbildung abhängig von allgemeiner Kategorienbildung – all dies zeichentheoretisch in einer Art Pendelbewegung eine erneute Hinwendung zum Inhalts-Aspekt der Sprache und gleichzeitig eine Abwendung von den objekt- und sprachgebrauchenden Subjekten.

In der sprachdidaktischen Rezeption eröffnet dieses neue kognitionstheoretische Verständnis speziell für die Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) einen individuums- und kognitionsorientierten Zugang, in dessen Mittelpunkt die *Optimierung und Reorganisation der gestörten Sprachverarbeitungsprozesse durch kognitive Stimulierung* steht (u. a. Siegmüller & Kauschke 2006). Zwar wird aufgrund des konstruktivistischen Entwicklungsmodells Piagets auch von einem Sprachhandlungs-Begriff ausgegangen, aber im Gegensatz zur tätigkeitstheoretischen oder interaktionistischen Konzeption der Sprachhandlung steht hier die individuelle Kognition und der individuelle Kompetenzaufbau mittels konstruktiver Assimilation und Akkomodation der Objekt-Umwelt im Mittelpunkt – zuweilen mit Betonung des kooperativen Handelns (u. a. Welling 2004).

Tab. 3: Spracherwerbtheoretische Grundposition und ihre Relevanz für die Sprachdidaktik

Spracherwerbtheorien und ihre sprachdidaktische Rezeption				
Spracherwerbtheoretisches Paradigma	Spracherwerb verankert in:	Zeichen-theoretisches Primat	Sprachdidaktik verankert in:	Integration in sprachdidaktische Konzepte und Methoden
MEDIZIN - TIEFENPSYCHOLOGIE				
FREIER AUSDRUCK DURCH KONFLIKTBEARBEITUNG				
Psychoanalytische Theorien Freud 1923 Adler 1912 Klein 1962 Winnicott 1969 Lacan 1973 Kristeva 1968, 2002	... der Triebbasis, der Ich- bzw. Über-Ich-Entwicklung und deren mütterlicher bzw. väterlicher Regulation innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung	(Konflikt-) INHALT	... der inhaltlichen Bearbeitung der den Psychoneurosen zugrundeliegenden oralen oder analen Konflikte innerhalb einer neurotisch gestörten Eltern-Kind-Beziehung	z.B. psychophysiologische Therapie der Ausdrucksbewegungen: • die „Psychiker“ der Wiener Schule, u.a. Denhardt 1890, Fröscheis 1945 • „Stimme der Krankheit“ Gundermann 2000 • safe place, Übergangsobjekte etc. Katz-Bernstein 2007
BEHAVIORISMUS				
LERNPROZESSSTEUERUNG DURCH INPUTMANAGEMENT				
Behavioristische Lerntheorien Pawlow 1927 Skinner 1957 Osgood et al. 1957	... Lernprozesse, z.B. in der Übernahme korrekten Inputs (sprachliche Formen und Muster) durch Modellvorgabe, Imitation, Verstärkung	äußere FORM	... der Korrektur fehlgesteuerter sprachlicher Lernprozesse durch Techniken der Verhaltensmodifikation zwecks Erlernen korrekter sprachlicher Formen und Muster	z.B. rezeptiv: • Lautkorrektur, Satzmuster (pattern practice), Analogiebildung, Input-Geschichten Kilens 1982 Penner/Kölliker-Funk 1998 z.B. dialogisch: • Modellieren, Imitation, korrekatives Feedback, Verstärkung Dannenbauer 2003 Sieg Müller/Kauschke 2006
GENERATIVE LINGUISTIK				
OPTIMIERUNG DES TRIGGER-INTAKES				
Nativistische Theorien Lenneberg 1972 Chomsky 1965, 1986 Clahsen 1990 Pinker 1985, 1995	... biogenetischen Reifungsprozessen und angeborenen Spracherwerbsmechanismen	INHALT (Kompetenz)	... Anstoßen des dysfunktionalen Sprach(erwerbs)systems auf den linguistischen Kompetenz-Ebenen durch optimierte Trigger	z.B. Erhöhung der Intake-Fähigkeit u.a. durch: • Inputspezifizierung Sieg Müller/Kauschke 2006 • „Trigger-Konzentrat“, Modalitätenwechsel Molsch 2006
KULTURHISTORISCHE PSYCHOLOGIE				
AUSLÖSEN DER SPRACHANEIGNUNG IN SOZIALER TÄTIGKEIT				
Tätigkeitstheoretischer Ansatz Vygotskij 1934, 1993, 1999 Lurja 1969, 1982 Leont'ev 1971, 1973, 1979	... der sozialen Tätigkeit als Grundlage der sprachlichen Aneignung	sozialer GEBRAUCH	... Auslösen des sprachlichen Aneignungsprozesses über soziale Tätigkeit, emotionalen Halt und Beeinflussung des Milieus	Becker/Sovák 1975 Becker/Becker 1983 Homburg 1978 Weigt 1997
SOZIO-LINGUISTIK				
KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ DURCH GEMEINSAMES SPRACHHANDELN				
Interaktionistische Theorien Bruner (1983, 1990) Papoušek (1994) Tomaseilo (1986, 1992)	... geteilter Aufmerksamkeit und gemeinsamen Handlungsmustern von Mutter und Kind	pragmatischer GEBRAUCH	... methodisch gestaltetem gemeinsamen Sprachhandeln (Triangulierung, Scaffolding etc.)	Füssenich 1987, 1999 Heidmann 1990 Zollinger 1995, 2000 Molsch 1996 Katz-Bernstein 1987, 2007
ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE				
OPTIMIERUNG UND REORGANISATION DURCH KOGNITIVE STIMULIERUNG				
Kognitivistische Theorien Piaget 1923, 1969a/b Piaget/Inhelder 1977 Sinclair 1971 Brown 1973 Bowerman 1977 Nelson 1974, 1985 Bates 1979	... der Kognition des Individuums, vermittelt über die sensorimotorische Auseinandersetzung mit der Objekt-Welt	INHALT (Verarbeitung)	... Initiierung der kognitiv-sprachlichen Reorganisation durch Bewusstmachung und Reflexion kommunikativ-dysfunktionaler linguistischer Strukturen	z.B. Bewusstmachung und Reflexion: • des Störungsbewusstseins • der linguistischen Zielstrukturen u.a. mittels phonologischer oder morphologischer Kontrastierung und Metasprach-Methoden Jahn 2001, Hacker 2003 Küspert/Schneider 2003 Sieg Müller/Kauschke 2006
DEVELOPMENTAL NEUROPSYCHOLOGY				
BEDEUTUNGS-AUFBAU DURCH INTERSUBJEKTIVE KONSTRUKTION				
Relationale Theorien Damasio 1994, 2003 Panksepp 1998, 2003 Schore 1994, 2003 Cicchetti 2002 Bloom 2002 Rizzolatti/Arbib 1998 Stamenov/Gallese 2002 Trevarthen 1993-2005	... der psychobiologischen Mutter-Kind-Dyade und der Spiegelung relationaler Emotionen	intersubjektiv konstruierte BEDEUTUNG	... wechselseitig konstruierten Bedeutungs-Repräsentationen, eingebettet in emotional bedeutsame Narrative	z.B. Überführung ideosynkratischer in konventionelle Zeichen: Trevarthen et al. 1998 Lütke 2006a/b, 2009 Lütke/Frank 2007

Ein hiervon logisch abzuleitendes sprachdidaktisches Primat des Inhalts basiert neben der Bewusstmachung und Reflexion des Störungsbewusstseins vor allem auf der Bewusstmachung und Reflexion der linguistischen Zielstrukturen. Eine wesentliche Methode hierbei ist die „Kontrastierung“ (u.a. Siegmüller & Kauschke 2006), bei der die kognitive Stimulierung und Reorganisation durch einen entwicklungsauslösenden kommunikativen Konflikt initiiert werden soll, indem auf die bestehenden dysfunktionalen Sprachverarbeitungsprozesse Veränderungsdruck ausgeübt wird. Klassische Beispiele für eine phonologische Kontrastierung wären z.B. Minimalpaare oder der Metaphon-Ansatz (Fox & Dodd 1999, Jahn 2001), für eine morphologische Kontrastierung eine Dativ- vs. Akkusativ-Gegenüberstellung. Zudem werden vielfältige weitere Metasprach-Methoden eingesetzt, wie z.B. Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit (u.a. Küspert & Schneider 2003, Hacker 2003), mit dem Ziel der Erhöhung metasprachlichen Bewusstseins zwecks Reflexion und Transparenz des jeweiligen Therapiegegenstandes.

Relationale Theorien: Aufbau von Bedeutungen durch intersubjektive Konstruktion

Relationale Theorien sind eine Spezifizierung und Weiterentwicklung interaktionistischer Theorien, die auf Basis jüngster neurowissenschaftlicher Erkenntnisse die relationalen Emotionen und deren intersubjektive Spiegelung als einen bzw. sogar den wesentlichen Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung des Kindes fokussieren (vgl. u.a. Bräten 1998, Gallese et al. 2004, Stamenov & Gallese 2002, Trevarthen 1993, 2005). Das Subjekt-Objekt-Verhältnis, das im Mittelpunkt der pragmatisch-interaktionistischen Erklärungsmodelle stand, verschiebt sich durch die sprachkonstitutive Rolle der zwischenmenschlichen relationalen Emotionen nun primär zu einer Subjekt-Subjekt-Bewusstheit. In Einklang mit psycholinguistischen Ansätzen, die dem intentionalen Affektausdruck

eine wichtige konstitutive Rolle im Spracherwerb zusprechen (u.a. Bloom & Capatides 1987, Bloom & Beckwith 1989, Bloom 2002) betonen sie ähnlich wie die tätigkeitstheoretischen Ansätze den Monismus von Kognition und Emotion und die sogar physiologische Verbundenheit kognitiver und emotionaler Entwicklungsprozesse – wobei die neuropsychologischen Konzepte auf moderne bildgebende Verfahren gestützt sind (vgl. u.a. Damasio 1994, 2003, Panksepp 1998, 2003, Cicchetti 2002, Schore 1994, 2003, Trevarthen 2001a/b, 2004a/b). Durch die hiermit entdeckten kortikalen Spiegelneurone wurde beispielsweise auf die Spiegelung von Handlungen als Ursprung der phylo- und ontogenetischen Sprachentwicklung hingewiesen (Rizzolatti & Arbib 1998). Subkortikale Spiegelsysteme wie die *Intrinsic Motive Formation* (IMF) sind darüber hinaus im Sinne einer angeborenen neurobiologischen Bereitschaft für die Fähigkeit von Neugeborenen zuständig, relationale Emotionen mittels eines emotional-motorischen Systems (EMS) zu „spiegeln“ bzw. intentional zu kommunizieren (vgl. u.a. Bräten 1998, Nagy & Molnár 2004, Trevarthen 1998, 1999, 2001a, 2004b, Trevarthen et al. 2006). Die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Anderen ist dadurch in einem gewissen nativistischen Sinn pränatal psychophysiologisch angelegt. Zeichentheoretisch verschiebt sich der Fokus nun jedoch von Form, Inhalt oder Gebrauch auf die Bedeutung (im Sinne von *meaning*), deren Aufbau mittels intersubjektiver Konstruktions- und Validierungsprozesse nun in den Mittelpunkt rückt (vgl. Abb. 2c).

Werden relationale Theorien der Sprach- und Kommunikationsentwicklung sprachdidaktisch rezipiert, rücken konsequenterweise relational-emotionale Aspekte zur Erklärung von tiefgreifenden Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen, wie z.B. Autismus-Spektrum-Störungen oder eingebettete Sprachentwicklungsstörungen insbesondere mit traumatisierenden oder deprimierenden Entwicklungsbesonderheiten, in den Mittelpunkt (u.a. Trevarthen et al. 1998, Lütke 2006 a/b, 2011, Lütke & Frank 2007).

Methodisch ist ein Primat der Bedeutung und deren intersubjektive Konstruktion Dreh- und Angelpunkt einer „Relationalen Sprachdidaktik“ (Lüdtke 2004). Unter Umständen bereits mit Rückgriff auf pränatal-propriozeptive Zeichenentwicklungen zwischen Mutter und ungeborenem Kind ansetzend werden kommunikative Zeichen zunächst in sämtlichen Ausdruckskanälen – also stimmlich, mimisch, gestisch, taktil etc. – rekonstruiert. Eingebettet in vielschichtige bedeutsame Narrative werden zunächst bildhafte Zeichen mit hoher emotionaler Markiertheit konstruiert und etabliert, die dann dem Entwicklungsverlauf folgend zunehmend in emotionsfreie Symbole überführt und auf den laut- und schriftsprachlichen Code fokussiert werden (→ FS körperliche und motorische Entwicklung, → FS geistige Entwicklung).

Tabelle 3 fasst zur Veranschaulichung die theoretischen Zusammenhänge zwischen spracherwerbstheoretischen Grundpositionen und sprachdidaktischen bzw. -methodischen Modellen übersichtsartig zusammen, denn beispielsweise eine unterrichtlich oder therapeutisch propagierte sprachliche „Handlungsorientierung“ kann drei bis vier völlig unterschiedlichen paradigmatischen Kontexten zugehörig sein und muss bei einer sprachdidaktischen Reflexion und Evaluation vor dem Hintergrund ganz verschiedener theoretischer Begründungszusammenhänge (Tätigkeitstheorie, Kognitivismus, Interaktionismus) betrachtet werden.

2.3 Pädagogisch-didaktische Paradigmen und ihre Einflüsse auf sprachspezifische Unterrichtsmodelle

Neben den linguistischen (vgl. 2.1) und den spracherwerbstheoretischen Paradigmen (vgl. 2.2) ist die *Allgemeine Pädagogik und Didaktik* (vgl. Abb. 1) die dritte und älteste Bezugsdisziplin der Sprachdidaktiktheorie – allerdings nur für ihren schulorientierten Zweig, wie er ausschließlich im deutschsprachigen Raum

innerhalb der klassischen „Sprachbehindertenpädagogik“ bzw. „Sprachheilpädagogik“ zu finden ist (vgl. 1.1 und 1.2).

Auf allgemeinpädagogische Positionen und deren didaktische Modellbildungen wurde und wird bis heute zurückgegriffen, wenn es um die grundsätzliche Frage geht, wie sprachliches Lehren und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen im besonderen Kontext von *Schule* und *Unterricht* professionell organisiert werden kann (vgl. 1, Definition) – ein Kontext, der an die Sprachdidaktik die spezifische Zusatzaufgabe der Erfüllung des *Bildungs- und Erziehungsauftrages* und deren jeweilige Ziele stellt. Zur Lösung dieses Balanceaktes der Vermittlung von einerseits allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen und andererseits sprachspezifischen Lernzielen rezipieren sprach(heil)pädagogische Unterrichtsmodelle primär die Grundpositionen der allgemeinen Pädagogik und Didaktik mit ihren jeweiligen wissenschaftstheoretischen Bezugspunkten und integrieren diese (zuweilen unbewusst) mit möglichst passungsfähigen spracherwerbstheoretischen Erklärungsmodellen des natürlichen sprachlichen Lernens und deren implizitem zeichentheoretischen Fokus (vgl. Tab. 4). Eine gelungene Integration beider Bezugsdisziplinen in ein sprachdidaktisches Unterrichtsmodell ist am ehesten dann möglich, wenn beide durch ein gemeinsames wissenschaftstheoretisches Paradigma verbunden sind und nicht theoretisch inkompatible Ansätze in einen Topf geworfen werden (*theory-therapy-gap*).

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

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden die ersten schulbezogenen sprachdidaktischen Modellbildungen der klassischen Sprachheilpädagogik nicht aus einer Rezeption allgemeinpädagogischen Gedankenguts, sondern aus einer pragmatischen Kooperation von Me-

dizin/Phoniatrie und Taubstummepädagogik (→ FS Hören), wie sie beispielhaft im Wirken des Direktors der „Städtischen Taubstummschule Berlin“, Albert Gutzmann, zu finden ist, dessen Behandlung des Stotterns (1879) auf der physiologischen Theorie Kussmauls (1877) basierte. Trotz der beginnenden Etablierung einer schulischen Institutionalisierung durch Sprachheilkurse (ab 1883), Sprachheilklassen (ab 1901) und Sprachheilschulen (ab 1910) waren seine und andere Behandlungsmodelle zunächst noch stark in einem medizinischen Paradigma verwurzelt, welches wissenschaftstheoretisch einem cartesianischen Rationalismus (Descartes 1637) und praktisch einem Mensch-Maschine-Modell entsprach. Die in dieser Zeit wirkenden Organiker der Berliner Schule – allen voran auch Albert Gutzmanns Sohn Hermann Gutzmann sen. und Enkel Hermann Gutzmann jun. (→ Geschichte) – rezipierten z. B. mit ihrer phonetischen Übungsbehandlung des Stotterns oder Stammelns die allgemein üblichen medizinverhafteten Trainingsmodelle gestörter Organfunktionen, interpretierten aber im Zuge der zunehmenden Integration dieser Maßnahmen in schulspezifische Kontexte die heilende Übungsbehandlung als umfassende „pädagogische Aufgabe“ (Orthmann 1982, 74).

Derartige physiologisch-phonetische Behandlungsmuster von Sprachstörungen implizierten entsprechend den damaligen medizinisch angehauchten spracherwerbsvorstellungen am ehesten reifungstheoretische, aber auch behavioristische Vorstellungen von sprachlichem Lernen, was sich in dem beschriebenen übenden Vorgehen an der äußeren Form der Sprache niederschlug.

Kooperation von tiefenpsychologischer Sprach-Medizin und Pädagogik: Ganzheitliche Umerziehung

Eine ähnliche, von der allgemeinen Pädagogik recht unabhängige Entwicklung fand nahezu zeitgleich in Wien statt, nämlich wie in Berlin die Entstehung eines bahnbrechenden schulspezifischen Modells aus der Kooperation von

Karl Cornelis Rothe mit dem Mediziner und psychoanalytisch geprägten Sprachpathologen Emil Fröschels (u. a. 1913). Rothe strebte in seiner „Umerziehung“ (1929) an, den „ganzen Menschen“ in seinen psychosozialen Netzwerken und mit seinen psychologischen (Un)Tiefen zu erfassen und so gilt sein Konzeptansatz als erster nachhaltiger Versuch, sprachdidaktische Bemühungen genuin sprachpädagogisch zu fassen: „Umerziehung ist die zielbewusste, planmäßig die ganze Persönlichkeit von allen Seiten erfassende Umprägung eines Menschen“ (1929, 9) – ein Modell, das selbstverständlich mit tiefenpsychologischen Vorstellungen des Spracherwerbs einhergeht und das in der sprachdidaktischen Arbeit entsprechend am Inhalt arbeitet.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Erziehung zur Sprachlichkeit

In den Jahren und Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg war in Deutschland eine der maßgeblichen allgemeinen Strömungen die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“. Gemäß ihrem übergeordneten hermeneutischen Paradigma (Dilthey 1890, → Geschichte) mit seinem phänomenologischen Erkenntniszugang (Husserl 1913) sind ein rational-einführendes Sinnverständnis sowie die Analyse und Reflexion der Erziehungswirklichkeit die leitenden pädagogischen Kategorien.

Mit der Rezeption der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (u. a. Bollnow 1959, Flitner 1963, Nohl 1963) und der Bildungstheoretischen Didaktik (Klafki 1963) erreichte die subjektorientierte Wendung vom sprachlichen Symptom auf dessen Träger, von der Übungsbehandlung zur ganzheitlichen Erziehung und von der Fokussierung der Form zum Primat des Inhalts Mitte bis Ende der 1960er Jahre sowohl in der Schweizer Heilpädagogik (u. a. Moor 1965) als auch in der deutschen Sprachbehindertenpädagogik ihren Höhepunkt.

Auch das komplexe und vielschichtige Verborgene, das nicht unmittelbar als Symptom Wahrnehmbare in die Therapie und den Un-

terricht einzubeziehen, wird zu einer pädagogischen Aufgabe, der sich die Ansätze von Orthmann (1969) und Westrich (1974) verschreiben. Auf Basis einer phänomenologischen Analyse der gestörten Sprachlichkeit und der Reflexion der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen wird die Persönlichkeitsentwicklung des sprachbehinderten Schülers, seine „Erziehung zur Sprachlichkeit“ oberstes Ziel einer geisteswissenschaftlich orientierten Sprachbehindertenpädagogik und -didaktik, die methodisch mit entdeckendem und exemplarischem Lernen arbeitet. Sie korrespondiert mit einer reifungstheoretisch-organismischen Vorstellung des Spracherwerbs und des natürlichen sprachlichen Lernens, in dem der Pädagoge wie ein „Gärtner“ sich bemüht, auf Basis eines tragenden Erzieher-Schüler-Verhältnisses die Entwicklung und deren „naturegegebene“ Störungen durch „ordnendes“ pädagogisches Eingreifen in „rechte Bahnen“ zu lenken.

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

In einer pendelartigen Gegenbewegung von der phänomenologischen Einzelerfahrung zu objektivierbaren und messbaren Tatsachen war dem gegenüber in den 1970er Jahren die Vorherrschaft des empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses für die Allgemeine Pädagogik und Didaktik prägend (→ Geschichte). Programmatisch dafür ist der Titel des Werks von Brezinka: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (1975). Entsprechend der nun dominierenden kritisch-rationalistischen Erkenntnistheorie (Popper 1966) sollte nicht das Verborgene, sondern die unmittelbar beobachtbaren Tatsachen – die allein zu allgemein gültigen, nachprüfbar oder widerlegbaren Aussagen führen – die Lehr-Lern-Praxis bestimmen (vgl. Roth 1957).

In der Sprachheilpädagogik zeigte sich dieser Wandel neben einigen Anleihen an der Lernzielorientierten Didaktik (Möller 1989)

und am Programmierten Unterricht der Kybernetischen Didaktik (von Cube 1965) besonders in Anknüpfungen an das Didaktik-Modell der so genannten „Berliner Schule“ (Heimann, Otto, Schulz 1965) und dem vorherrschenden Gedanken, mittels genauer Analyse der sachlichen und anthropogenen Voraussetzungen den sprachlichen Lernprozess optimal steuern zu können – ein Konzept, das eindeutig mit behavioristisch-lerntheoretischen Spracherwerbsmodellen und der Überprüfbarkeit von auf die äußere sprachliche Form fokussierten Lernzielen korreliert. Neben dem bis heute maßgeblichen Konzept des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“ (Braun 1980), welches wie viele andere Ansätze dieser Zeit (u.a. Knura 1982, Werner 1972, 1975) in seinen Ursprüngen explizit lerntheoretisch begründet wurde, setzte dabei beispielsweise Orthmann (1977) auf die Operationalisierung der pädagogisch relevanten Behinderungsdaten in „pädothapeutische Aspekte“, die sich als spezifische, überprüfbare Trainingsformen im Unterricht niederschlagen sollten.

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

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts gewann das materialistische Paradigma, deren Ursprünge erkenntnistheoretisch im Dialektischen Materialismus (Marx 1859, Engels 1884) sowie (neuro)psychologisch im kulturhistorisch-tätigkeitstheoretischen Ansatz (Vygotskij 1934, Leont'ev 1979, Galperin 1969) zu finden sind, erheblichen Einfluss in der Allgemeinen Pädagogik (gesellschaftskritische Reformansätze z.B. Freire 1973, Freinet 1973, Neill 1965) und Didaktik (Ansätze dialektischer Unterrichtstheorie, z.B. Klingberg 1982; „Handlungsorientierter Unterricht“, z.B. Gudjons 1986).

In die Sprachheilpädagogik der Bundesrepublik wurde das eigentliche tätigkeits-theoretische Selbstverständnis mittels seiner engen Verbindung mit einem kulturhisto-

risch-tätigkeitstheoretischen Spracherwerbsmodell (Leont'ev 1979) durch Homburgs (1978) umfangreiche Monographie „Die Pädagogik der Sprachbehinderten“ eingebracht (vgl. 2.2) und von Holtz (1983) aufgegriffen, wobei zu beachten ist, dass Homburg sich mit seinem Terminus der „Handlungsorientierung“ vom tätigkeitstheoretischen Konnotat absetzte. In der DDR definierten etwa zeitgleich Becker & Autorenkollektiv Rehabilitationspädagogik „als Wissenschaft von der sozialistischen Bildung und Erziehung physisch-psychisch Geschädigter unter dem Aspekt der Rehabilitation“ (1979, 161). Auch Weigts umfangreiches Werk „Grundlagen der Sprachbehindertendidaktik“ (1997) ist dem rehabilitationspädagogischen Selbstverständnis der ehemaligen DDR zuzurechnen.

Verbindendes Element beider Strömungen ist die explizite Einbeziehung gesellschaftlicher Verhältnisse in tätigkeitstheoretische sprachdidaktische Konzeptionen sein: „Der Unterricht kann als eine besondere Tätigkeitsform der Wechselbeziehung zwischen Individuen, Gesellschaft und natürlicher Umwelt angesehen werden“ (Becker & Sovák 1979, 307), wobei in der Spracherziehung der DDR die „Rehabilitation“ und in der Pädagogik der Sprachbehinderten der „emanzipatorische Auftrag“ und die „Ideologiekritik“ (1978, 38) handlungsleitend waren.

**Kritische Erziehungswissenschaft:
Sprachtherapeutischer Unterricht als
handlungsorientierter Unterricht**

Parallel dazu etablierte sich Ende der 1960er Jahre die Kritische Theorie der „Frankfurter Schule“ (Adorno 1967, Habermas 1979, Horkheimer 1979), deren zentrales Anliegen – motiviert aus den Erfahrungen des Nationalsozialismus und dem blinden Einordnen von Subjekten als unmündige Objekte in Kollektive – die kritische Aufdeckung und Transformation repressiver gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse war. Diese Prämissen aufgreifend entstand in der Allgemeinen Pädagogik die Strömung der Kritischen Erzie-

hungswissenschaft (u.a. Klafki 1976), deren übergeordnetes Ziel es war, mündige und kritische Subjekte zu bilden, die dann die Gesellschaft nach emanzipatorischen Gesichtspunkten umgestalten könnten.

Ganz im Gegensatz zur Durchsetzungskraft der Kritischen Erziehungswissenschaft und der ihr zugehörigen Kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 1980) in der allgemeinen Pädagogik hat sich deren „emanzipatorische Erkenntnisinteresse“ außer bei Homburg (1978) kaum explizit in der Sprachheilpädagogik niedergeschlagen. Die praxisnähere (apolitische) Intention jedoch, durch die Rezeption der Kommunikativen Didaktik (Schäfer & Schaller 1971) und ähnlichen Konzepten dem Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte eine kommunikations- und handlungstheoretische Basis zu geben (z.B. in Grohnfeldts Konzeption 1981, durch die Berücksichtigung der „Sprechakttheorie“ bei Horsch & Werner 1982 sowie in Brauns Sprachtherapeutischem Unterricht 1980–2004), weisen auf eine Abkehr von der individualistischen „Subjektzentrierung“ zum kommunikativ handelnden, gesellschaftlich eingebundenen Menschen hin – und damit auf die Notwendigkeit eines interaktionistischen Verständnisses von sprachlichen Erwerbsprozessen (vgl. 2.2) und einem sprachdidaktischen Primat des Gebrauchs (z.B. durch das Einbeziehen von Rollenspielen bei Keller 1973).

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

In der Epoche des pragmatischen Paradigmas gab es noch ein weiteres Primat der Handlungsorientierung – theoretisch aber völlig anderen Ursprungs. Mitte der 1980er Jahre entwickelte sich die „Kooperative Pädagogik“ (Jetter 1985, Schönberger 1987), die bevor sie diesen allgemeinpädagogischen Anspruch vertrat zunächst in der Körperbehindertenpädagogik entwickelt worden war. Die Kategorie der „Handlung“ als Idee der gemeinsamen, kooperativen Zusammenarbeit war hier die zentrale Bezugsgröße pädagogisch-didakti-

Tab. 4: Pädagogisch-didaktische Grundpositionen und ihre unterrichtsspezifische sprachdidaktische Rezeption.

Grundpositionen der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik und ihre Einflüsse auf sprach(heil)pädagogische und sprachdidaktische Unterrichtsmodelle					
Wissenschaftstheoretische Bezugspunkte	Pädagogische Positionen	Didaktische Modelle	Sprach(heil)pädagogische und sprachdidaktische Unterrichtsmodelle	implizite Spracherwerbstheorien	Zeichen-theoretischer Fokus
[Kooperation MEDIZINPHONIATRIE und TAUBSTUMMENPÄDAGOGIK]			Übungsbehandlung	MEDIZIN	
Cartesischer Rationalismus Descartes 1637	▪ [Phoniatische Ansätze] ▪ Taubstummepädagogik	▪ Heilende Übungsbehandlung als pädagogische Aufgabe	▪ physiologisch-phonetische Übungsbehandlung der Berliner Schule Kussmaul 1877 & Gutzmann 1879	(Nativistische) Reifungstheorien und Lerntheorien	FORM
	▪ [Tiefenpsychologie]	▪ [Umstrukturierung des psychophysischen Gesamtgeschehens]	Umerziehung ▪ ganzheitliche Umerziehung der Wiener Schule Fräschels 1913 & Rothe 1929	TIEFENPSYCHOLOGIE	
HERMENEUTISCHES PARADIGMA			Persönlichkeitsentwicklung	GENERATIVE LINGUISTIK	
Hermeneutik Dilthey 1890 Phänomenologie Husserl 1913	▪ Geisteswissenschaftliche Pädagogik Bollnow 1959 Flitner 1963 Nohl 1963	▪ Bildungstheoretische Didaktik Klafki 1963	▪ [Schweizer Heilpädagogik] [Moor 1965] ▪ Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik Orthmann 1969 ▪ Erziehung zur Sprachlichkeit Westrich 1974	(Nativistische) Reifungstheorien	INHALT (von der Anlage zur Kompetenz)
ANALYTISCHES PARADIGMA			Lernzielüberprüfbarkeit	BEHAVIORISMUS	
Kritischer Rationalismus Popper 1966	▪ Kritisch-rationale (empirische) Erziehungswissenschaft Roth 1957 Brezinka 1975	▪ Lerntheoretische Didaktik Heimann/Otto/Schulz 1965 ▪ Lernzielorientierte Didaktik Möller 1989 ▪ Kybernetische Didaktik von Cube 1965	▪ Therapieimmanenz des Unterrichts Werner 1972, 1975 ▪ Pädotherapeutischer Unterricht Orthmann 1977 ▪ Lernprozessorientierung Knura 1982 ▪ Sprachtherapeutischer Unterricht Braun 1980	Behavioristische Lerntheorien	Überprüfbare äußere FORM
MATERIALISTISCHES PARADIGMA			Rehabilitation und Emanzipation	TÄTIGKEITSTHEORIE	
Dialektischer Materialismus Marx 1859 Engels 1884	▪ Marxistische Pädagogik Makarenko 1964 ▪ Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Pädagogik Vygotskij 1934, Leont'ev 1979, Galperin 1969 ▪ Reformpädagogik Freire 1973, Freinet 1973, Neill 1965	▪ Ansätze dialektischer Unterrichtstheorie Klingberg 1982 ▪ Handlungsorientierter Unterricht Gudjons 1986	▪ Rehabilitationspädagogik: sozialistische Bildung und Erziehung Becker & Autorenkollektiv 1979 ▪ Handlungsorientierte Didaktik Homburg 1978 ▪ Therapeutische Handlungsangebote Holtz 1983 ▪ Rehabilitative Spracherziehung Weigt 1997	Kulturhistorische Tätigkeitstheorien	sozialer GEBRAUCH
PRAGMATISCHES PARADIGMA			Handlungsorientierung	SOZIOLINGUISTIK	
Kritische Theorie Adorno 1967 Habermas 1979 Horkheimer 1979	▪ Kritische Erziehungswissenschaft Klafki 1976	▪ Kritisch-konstruktive Didaktik Klafki 1980 ▪ Kommunikative Didaktik Schäfer/Schaller 1971	▪ Kommunikationstheoretische Orientierungen Keller 1973 Horsch/Werner 1982 Grohnfeldt 1981	Interaktionistische Theorien	pragmatischer GEBRAUCH
Genetischer Strukturalismus Piaget 1923, 1969	▪ Kooperative Pädagogik Jetter 1985 Schönberger 1987	▪ Kooperative Didaktik Aebli 1983	▪ Kooperative Sprachdidaktik Wellings 1995, 2004	KOGNITIVISMUS	
KONSTRUKTIVISTISCHES PARADIGMA			Emotionale Regulation	NEUROPSYCHOLOGIE	
Systemtheorie/ Konstruktivismus Maturana/Varela 1987 von Foerster 2000	▪ Systemisch-konstruktivistische Pädagogik Reich 2000	▪ Konstruktivistische Didaktik Reich 2002	▪ Konstruktivistische Didaktik Lüdtke/Bahr 2002, Bahr 2003 ▪ Relationale Didaktik Lüdtke 2004, 2009	Relationale Theorien	Intersubjektiv konstruierte BEDEUTUNG

scher Planung und Reflexion, theoretisch fundiert im Genetischen Strukturalismus Piagets (1923, 1969).

Ausgangspunkt für Wellings Ansatz der „Kooperativen Sprachdidaktik“ (1995, 2004) ist die Anlehnung an diese Kooperative Pädagogik und Didaktik und seine Weiterführung durch eine Ausarbeitung der spezifisch sprachlichen Dimension des Handlungsbegriffs. Explizit greift er dabei auf die Erkenntnistheorie und genetische Entwicklungspsychologie Piagets zurück und damit auf sein kognitives Spracherwerbsmodell, in die entsprechend die Kategorie des operativen sprachlichen Handelns integriert wird. Durch eine derartige Rezeption steht hier die kooperative sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung, die zudem im Zusammenhang mit deren biografischen Erfahrungen aufzuschlüsseln ist. In Abgrenzung vom administrativ zugeschriebenen Förderbedarf rückt als Konsequenz das Förderbedürfnis in den Vordergrund.

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Emotionale Regulation in der Relationalen Didaktik

Um die Jahrtausendwende und vor dem Hintergrund vieler neuer Phänomene und Probleme der Postmoderne (→ Norm und Differenz) begann sich in der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik das konstruktivistische Paradigma zu etablieren (→ Geschichte). In der Konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik wird Lernen prinzipiell als Prozess der Selbstorganisation des Wissens verstanden, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen lernenden Individuums vollzieht und damit relativ, individuell und unvorhersagbar ist. Dieses Axiom leitet sich allerdings theoretisch durchaus aus ganz unterschiedlichen theoretischen Strömungen wie z. B. dem methodischen, radikalen oder sozialen Konstruktivismus her, wobei letztgenannte Perspektive vor allem von Kersten Reich (2000, 2002) vertreten wird. Zentra-

ler Gedanke in seinem Ansatz ist, dass Wissen selbstorganisiert, sozial situiert und emergent ist und Wissenserwerb deshalb nicht wie in klassischen Lehr-Lern-Modellen determiniert und gesteuert, sondern nur in seinem sozialen Ausgehandelt-Werden durch Lernimpulse angestoßen, initiiert werden kann. Durch die Annahme, dass sich Lernen nicht auf die Reproduktion vorhandener Wissensbestände reduzieren lässt, sondern im Wechselspiel zwischen innerer Konstruktion und Instruktion durch die Umwelt geschieht, vollzieht Reich auch einen paradigmatischen Wechsel von den klassischen Inhalts- zu den postmodernen „Beziehungsdidaktiken“.

In der Sprachpädagogik und -therapie wird die Konstruktivistische Pädagogik und Didaktik, insbesondere der sozialkonstruktivistische Ansatz von Reich, durch Bahr (2003) und Lüdtke (2004, 2006a, 2011) rezipiert und sprachspezifisch adaptiert. Ausgehend von einem Verständnis der kindlichen Sprachentwicklung als „koevolutiv-selbstorganisiertem Konstruktionsprozess“ (Lüdtke & Bahr 2002a, 138) erweitert Bahr (2003) den Ansatz des klassischen „sprachtherapeutischen Unterrichts“ um konstruktivistische Ideen, indem er sprachliches Lernen als aktiven Aneignungsprozess der Lernenden näher bestimmt und darüber hinaus die Lehrpersonen als zentrale Bestimmungsgröße herausstellt. Lüdtke (2004) vertieft diese Impulse, indem sie in ihrer Theorie einer „Relationalen Didaktik“ für Therapie und Unterricht die Grundgedanken der Konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik mit einer intersubjektiv-relationalen Sprachtheorie und Spracherwerbstheorie verknüpft, welche auf Grundlage jüngster entwicklungsneuropsychologischer Erkenntnisse speziell die intersubjektive Bedeutung der Emotionen für die gemeinsame Konstruktion sprachlicher Repräsentationen betont (vgl. 2.1 und 2.2).

3 Sprachdidaktiktheorie als Unterstützung bei der Durchdringung sprachdidaktischer Komplexität

Wie eingangs erläutert, dient die Sprachdidaktiktheorie der wissenschaftstheoretischen Betrachtung historischer und aktueller sprachdidaktischer Konzeptbildungen, um diese durch die gewonnene Transparenz differenzierter zur Planung und Reflexion nutzen zu können. Dies ist nötig, da die sprachdidaktisch tätige Pädagogin oder Therapeutin an der beschriebenen Schnittstelle von linguistisch-semiotischen, spracherwerbstheoretischen und pädagogisch-didaktischen Konzeptbildungen agiert (vgl. Abb. 1), indem sie zur Bewältigung der vielfältigen Aufgaben der komplexen sprachdidaktischen Realität Entscheidungen praktisch umsetzt, die sie zuvor auf Grundlage theoretischer Überlegungen getroffen hat. Dabei steht sie, wie ausführlich erläutert (vgl. 2), jedoch nicht im luftleeren Raum, sondern kann auf ganze paradigmatische Strömungen,

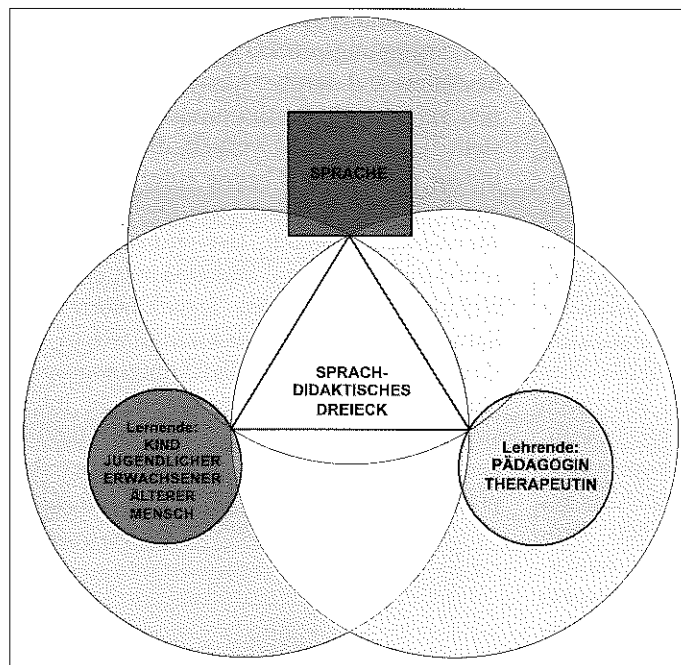


Abb. 3: Das sprachdidaktische Dreieck und seine drei Konstituenten an der Schnittstelle der maßgeblichen Bezugswissenschaften

größere Modelle sowie spezifische Konzepte und Methoden zurückgreifen, die sie allerdings individuell in einen konkreten und vor allem konsistenten kurz-, mittel- oder langfristigen Handlungsansatz integrieren muss. Sie ist die Personifikation der Sprachpädagogik und Sprachdidaktik als „Integrationswissenschaft“ – eine komplexe Aufgabe zur Bewältigung komplexer Realität.

Die individuelle Entscheidung für einen spezifischen sprachdidaktischen Handlungsansatz verlangt von der Pädagogin oder Therapeutin immer wertende Urteile für oder gegen ein bestimmtes vorgegebenes Angebot in Form eines Modells, eines Konzeptes oder einer Methode. Um solche Entscheidungen treffen und sie vor allem theoretisch begründen sowie dies nach außen anderen transparent und überprüfbar kommunizieren zu können (z.B. in schriftlichen Unterrichts- bzw. Therapieplanungen), soll mit dem nachfolgend skizzierten „Sprachdidaktischen Planungs- und Reflexionsmodell“ ein möglichst wertneutrales Gerüst geliefert werden, welches auf Basis der dargelegten Sprachdidaktiktheorie dabei hilft, paradigmunenabhängig

ge Planungs- und Reflexions-Kategorien vor dem Hintergrund ihrer möglichen theoretischen Zugehörigkeit zu identifizieren und sie hinsichtlich ihrer vernetzten Wirkweise auf unterschiedlichen sprachdidaktischen Komplexitätsstufen zu analysieren.

3.1 Professionalisierung: Theoretische Anerkennung von Komplexität als ebenenübergreifendes Kennzeichen der sprachdidaktischen Praxis

„Komplexität“ ist nicht nur ein, sondern *das* Kennzeichen alles Lebendigen – und zwar ebenenübergreifend: angefangen bei den komplexen Strukturmustern von Atomen und Molekülen der physikalischen oder chemischen Ebene, über die komplexen Funktionsweisen einzelner Organe, des zentralen Nervensys-

tems sowie des Gesamtorganismus eines Individuums auf der biologischen Ebene, bis hin zu den komplexen Interaktionen innerhalb von Familien, innerhalb eines internationalen, globalen Kontextes oder gar im Universum.

Komplexität ist ebenso nicht nur ein, sondern *das* Kennzeichen *didaktischer* Realität, so dass Reich (2000, 2002) die Didaktik nicht als mechanistisch zu erlernende Lehre, Technik, Rezeptur oder homogenen Theorieverbund, sondern als ein äußerst anspruchsvolles Fach der „Komplexitätssteigerung“ definiert, in dem unzählige Beobachter sich über unzählige Beobachtungs-, Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten verständigen müssen.

In der Sprachpädagogik und -didaktik gibt es hingegen häufig einen *Bruch* zwischen einer *komplexitätsthroughdrungenen* didaktischen Realität und einer *komplexitätsneigie-*

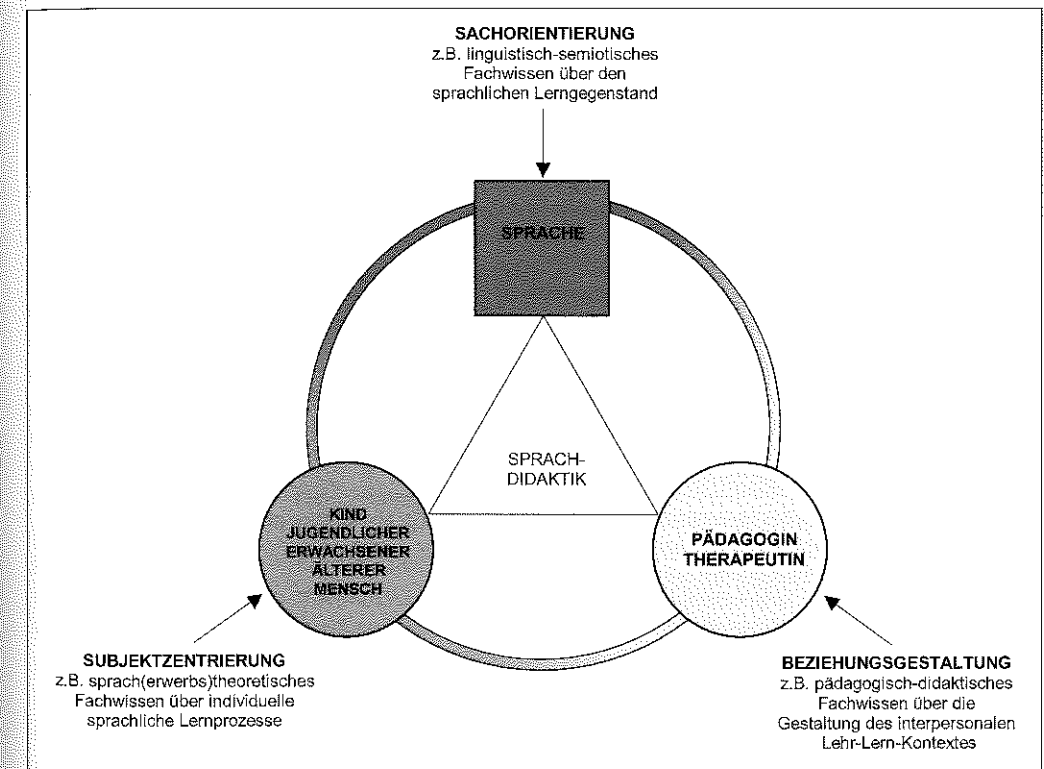


Abb. 4a: Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 1: Primäre Triangulierung von Sach-, Subjekt- und Beziehungsbezogenem Fachwissen

renden didaktischen Theoriebildung, der zu Deprofessionalisierungstendenzen und damit zu Qualitätseinbußen der sprachlichen Lehr-Lern-Prozesse beiträgt (Lüdtke 2003):

- Die Theorie konzentriert sich beispielsweise in den letzten Jahren auf die spezifische Sprachentwicklungsstörung mit isolierten Defiziten – in der Praxis dominieren sprachentwicklungsbeeinträchtigte Kinder, häufig mit einem komplexen Förderbedarf auch in den Bereichen → Lernen und/oder → emotionale und soziale Entwicklung.

- Unterrichtsmodelle orientieren sich explizit oder implizit immer noch an der homogenen Schülerschaft und dem Durchgangs-Gedanken der klassischen Sprachheilschule – in der Praxis ist Umgang mit komplexer Heterogenität sowie zieldifferentes Unterrichten zum Teil in inklusiven, täglich mobil wechselnden Kontexten gefordert.

Professionalisierung bedeutet also u. a. ein Bemühen um theoretische Anerkennung von Komplexität als Kennzeichen der derzeitigen sprachdidaktischen Praxis.

Tab. 5a: Leitfragen zur Reflexion des sprachdidaktischen Fachwissens

- REFLEXION - LEITFRAGEN: SPRACHDIDAKTISCHES FACHWISSEN	
Wissenskomplex Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Welche linguistischen Konzepte und Modelle sowie welche patholinguistischen Erklärungsansätze helfen bei einem Verständnis der vorliegenden Sprachstörung? [z. B. Überwindung phonologischer Prozesse, Erwerbsreihenfolge grammatischer Fähigkeiten, modulare Sprachverarbeitungsmodelle] • Welcher zeichentheoretische Fokus ist bei dieser Sprachstörung angebracht? [z. B. Arbeit an der Form bei einer phonetischen Störung, Arbeit am Inhalt bzw. Konzept bei einer phonologischen Störung] • Welcher passende linguistisch fundierte sprachdidaktische Zugang bietet sich bei dieser Sprachstörung an? [z. B. Symptombehandlung, Aufbau von Regelwissen oder Aufbau kommunikativer Kompetenz]
Wissenskomplex lernende Person	<ul style="list-style-type: none"> • Welches spracherwerbstheoretische Paradigma bzw. welche Perspektive(n) von sprachlichem Lernen tragen zu einem Verständnis dieses Lernenden und seiner Sprachstörung bei? [z. B. Nativismus, Interaktionismus, Kognitivismus, Relationale Theorien] • Welches zeichentheoretische Primat ist für die professionell neu zu organisierenden Erwerbs- bzw. Lernprozesse bei diesem Lernenden und seiner Sprachstörung angebracht? [z. B. Primat der intersubjektiv konstruierten Bedeutung bei einem Kind mit Autismus] • Welches sprachdidaktische Konzept oder welche Methode ist mit meinen erwerbs- bzw. lerntheoretischen Vorüberlegungen kompatibel und für diesen Lernenden geeignet? [z. B. Modellieren zu lerntheoretischen, Kontrastierung und Metasprach-Methoden zu kognitivistischen Vorannahmen]
Wissenskomplex lehrende Person	<ul style="list-style-type: none"> • Welches sprachdidaktische Unterrichtsmodell ist als übergeordneter konzeptioneller Rahmen für diese(n) Lernenden und seine bzw. ihre jeweilige Sprachstörung im aktuellen institutionellen Kontext geeignet? [z. B. Sprachtherapeutischer Unterricht, Kooperative Didaktik, Relationale Didaktik] • Welches sprachdidaktische Unterrichtsmodell passt aufgrund welcher allgemeinpädagogischer und wissenschaftstheoretischer Bezugspunkte zu mir als Lehrendem und meinem professionellen Selbstverständnis? [z. B. rationalistische, handlungstheoretische oder konstruktivistische Perspektive] • Welche individuumszentrierten sprachdidaktischen Konzepte und Methoden mit welchem zeichentheoretischen Fokus sind mit dem von mir gewählten übergeordneten Unterrichtskonzept kompatibel? [z. B. Kontextoptimierung mit Sprachtherapeutischem Unterricht]

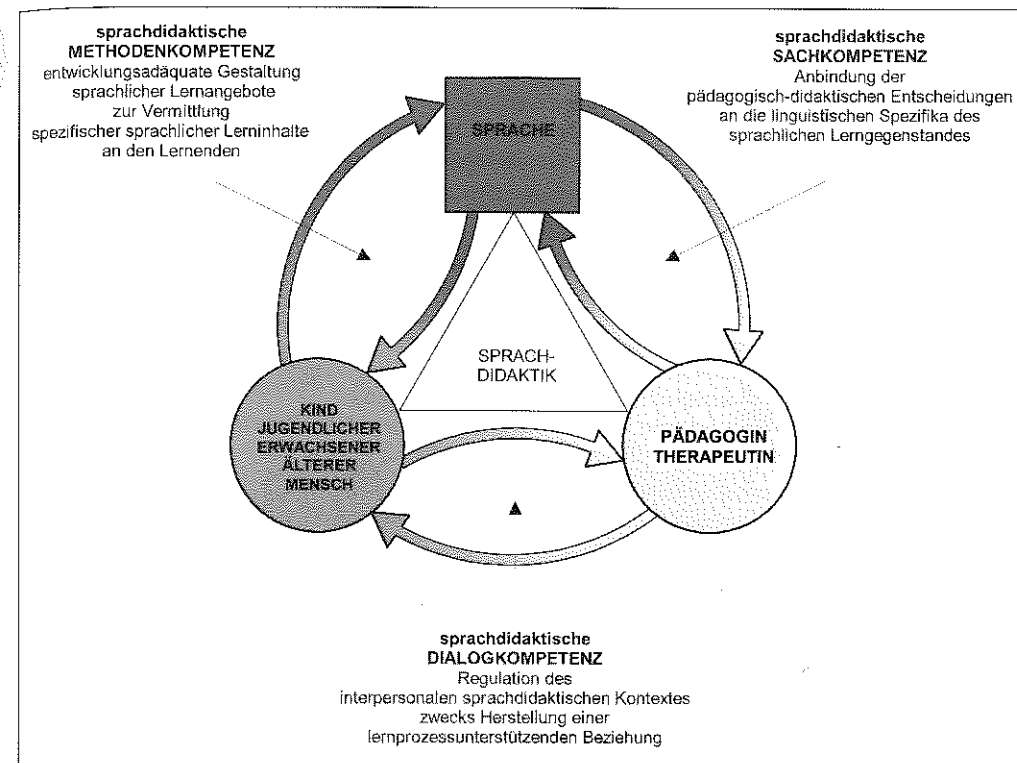


Abb. 4b: Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 2: Sekundäre Triangulierung von Sach-, Methoden- und Dialogkompetenz

3.2 Das Sprachdidaktische Planungs- und Reflexionsmodell

Das nachfolgend skizzierte „Sprachdidaktische Planungs- und Reflexionsmodell“, welches eine Weiterentwicklung der gemeinsam mit Homburg entwickelten Gedanken zur „Komplexität sprachtherapeutischen Handelns“ darstellt (Homburg & Lüdtke 2003), versucht eine konzeptuelle Annäherung an die Herausforderungen der komplexen sprachdidaktischen Realität, indem es auf drei Komplexitätsstufen Triangulierungsaufgaben der Pädagogin/Therapeutin beschreibt. Dies sind mit ansteigendem Anforderungsniveau:

1. Triangulierung von sprachdidaktischem Fachwissen,
2. Triangulierung von sprachdidaktischen Handlungskompetenzen und
3. Triangulierung von sprachdidaktischer Prozessregulation.

Das sprachdidaktische Dreieck

Basis des Sprachdidaktischen Planungs- und Reflexionsmodells ist zunächst das „sprachdidaktische Dreieck“ als Sonderform des allgemeinen didaktischen Dreiecks. Vor dem Hintergrund des Überschneidungsbereiches der drei maßgeblichen Bezugswissenschaften (vgl. Abb. 1) ist es eine Metapher für den sprachdidaktischen Raum, in dem sprachliches → Lehren und Lernen professionell organisiert wird (vgl. Definition, 1). Dieser Raum konstituiert sich aus einem dynamischen und komplexen Zusammenspiel folgender drei Konstituenten (vgl. Abb. 3):

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

Tab. 5b: Leitfragen zur Reflexion der sprachdidaktischen Handlungskompetenzen

- REFLEXION - LEITFRAGEN: SPRACHDIDAKTISCHE HANDLUNGSKOMPETENZEN	
SACH-KOMPETENZ	<ul style="list-style-type: none"> Wie verändert ein bestimmtes von mir gewähltes pädagogisch-didaktisches Paradigma bzw. eine bestimmte pädagogisch-didaktische Perspektive(n) den sprachlichen Lerngegenstand? [z. B. <i>das handlungsorientierte Paradigma fokussiert den pragmatischen Gebrauch, das lerntheoretische die überprüfbare äußere Form des sprachlichen Lerngegenstandes</i>] Welcher pädagogisch-didaktische Zugang entspricht am ehesten den linguistischen Spezifika dieses sprachlichen Lerngegenstandes? [z. B. <i>Relationale Didaktik bei Aufbau des Symbolverständnisses im Rahmen einer tiefgreifenden Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörung</i>] Welche Methodik ist bei diesem sprachlichen Lerngegenstand mit dem gewählten übergeordneten pädagogisch-didaktischen Ansatz kompatibel? [z. B. <i>Freiarbeit, Metaplan und Metalearning, Schreibgespräche oder offene Materialfelder mit der konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik</i>]
METHODEN-KOMPETENZ	<ul style="list-style-type: none"> Wie müssen die sprachlichen Lernangebote methodisch gestaltet sein, um in diesem speziellen Kontext diesen spezifischen sprachlichen Lerninhalt an diesen Lernenden zu vermitteln? [z. B. <i>Inputspezifizierung, neurofunktionelle Reorganisation, Deblockierung, Symbolspiel</i>] Welche Medien und Materialien sind bei diesem spezifischen sprachlichen Lerninhalt bei diesem Lernenden unter Berücksichtigung der Alters- und Entwicklungsadäquatheit einzusetzen? [z. B. <i>Realmedien, realitätsnahes ikonisches Bildmaterial, Realität-abstrahierendes symbolisches Laut- und Schriftmaterial; sensorische, imaginative oder digitale Medien</i>] Wie ist die Methodik zeitlich, räumlich und organisatorisch zu präsentieren? [z. B. <i>Methodenwechsel, -kombination oder -variation; große Methoden, kleine Methoden oder Lernarrangements</i>]
DIALOG-KOMPETENZ	<ul style="list-style-type: none"> Wie kann der interpersonale sprachdidaktische Kontext reguliert werden, um eine lernprozessunterstützende Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem herzustellen? [z. B. <i>Gestaltung von Beginn und Ende der Beziehung, Umgang mit Krisen und Widerstand, Etablierung von Kommunikationsregeln, Klärung von Rollen und Auftrag, Reflexion des Störungsbewusstseins</i>] Wie kann innerhalb des sprachdidaktischen Lehr-Lern-Kontextes die Position der lernenden Person mit einer Sprachstörung dialogisch unterstützt werden? [z. B. <i>Vermittlung von Lernautonomie, Entscheidungsfreiheit, Verantwortungsübernahme für den Lernprozessverlauf etc.</i>] Wie kann innerhalb des sprachdidaktischen Lehr-Lern-Kontextes die Position der lehrenden Person dialogisch unterstützt werden? [z. B. <i>Einsatz von Techniken der Metakommunikation, der Rollenreflexion, des Störungsmanagements, der Psychohygiene etc.</i>]

Komplexe sprachdidaktische Triangulation

Unter „Triangulierung“ versteht man das Herstellen einer Beziehung zwischen drei beteiligten Elementen („dreieckig machen“, von lat. *triangulum*, „Dreieck“). Innerhalb der Sprachdidaktik ist Triangulierung das In-Beziehung-Treten der drei Konstituenten des sprachdidaktischen Dreiecks („Sprache“, „lernende Person“ und „lehrende Person“), wobei die Be-

sonderheit ist, dass dem Lehrenden, z. B. der Pädagogin oder Therapeutin, die Aufgabe der Herstellung, Gestaltung, Evaluation und Veränderung der stagnierenden oder fluktuierenden, funktionalen oder dysfunktionalen Beziehungsstrukturen innerhalb dieses Dreiecks zukommt. Die dabei anfallenden Triangulierungsaufgaben der Pädagogin/Therapeutin können auf drei ansteigenden Komplexitätsstufen analysiert werden.

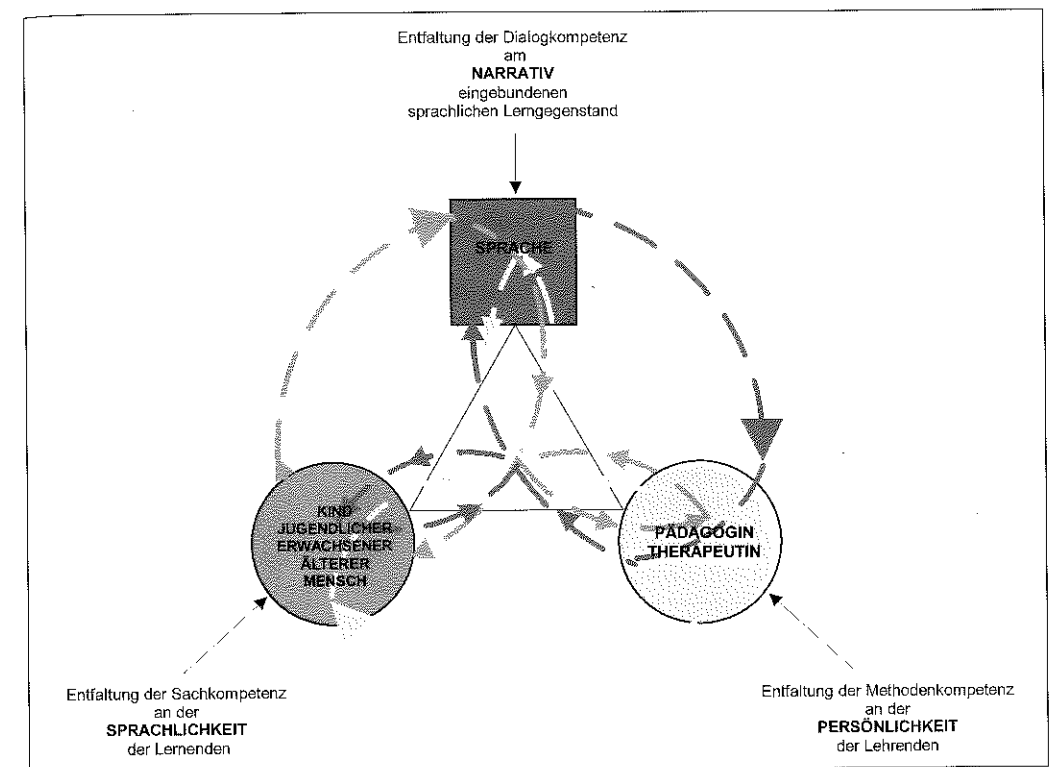


Abb. 4c: Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 3: Tertiäre Triangulierung von gegenstandsspezifischen, methodischen und dialogischen Entfaltungsprozessen

Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 1: Primäre Triangulierung von Sach-, Subjekt- und Beziehungsbezogenem Fachwissen

Auf dem niedrigsten Anforderungsniveau, der 1. sprachdidaktischen Komplexitätsstufe, hat die Pädagogin/Therapeutin die Aufgabe, das auf je eine Konstituente des sprachdidaktischen Dreiecks bezogene sprachdidaktische Fachwissen der Bezugswissenschaften (vgl. Tab. 5a) hinsichtlich ihrer Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses zu triangulieren (vgl. Abb. 4a):

1. zum Komplex „Sprache“: z. B. ihr linguistisch-semiotisches Fachwissen über den sprachlichen Lerngegenstand (vgl. 2.1),
2. zum Komplex „lernende Person“: z. B. ihr sprach(erwerbs)theoretisches Fachwissen über individuelle sprachliche Lernprozesse (vgl. 2.2), und
3. zum Komplex „lehrende Person“: z. B. ihr pädagogisch-didaktisches Fachwissen über

die Gestaltung des interpersonalen Lehr-Lern-Kontextes (vgl. 2.3).

Resultat dieser Triangulation ist eine *dreifache sprachdidaktische Fokussierung*, die von der Pädagogin/Therapeutin stets simultan zu leisten ist (vgl. Abb. 4a):

1. die *Sachorientierung* am sprachlichen Lerngegenstand,
2. die *Subjektzentrierung* auf die lernende Person, und
3. die *Beziehungsgestaltung* zwischen den Beteiligten durch die lehrende Person.

Seiffert (2008 und in diesem Band) weist jedoch darauf hin, dass unterschiedliche unterrichtsdidaktische Konzepte (vgl. 2.3) zumeist einen oder zwei Aspekte hervorheben: z. B. die „Kontextoptimierung“ (Motsch 2006) die Sachorientierung und die „Kooperative Didaktik“ (Welling 2004) sowie die „Relationa-

Tab. 5c: Leitfragen zur Reflexion der sprachdidaktischen Prozessregulation

- REFLEXION - LEITFRAGEN: SPRACHDIDAKTISCHE PROZESSREGULATION	
Entfaltung an der SPRACHLICHKEIT des Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Welche pädagogisch-didaktischen Entscheidungen sind so ausgewählt, dass sie helfen, die spezifischen sprachlichen Lerninhalte des Lerngegenstandes in die gelebte Sprachlichkeit des Lernenden zu integrieren? [z. B. Lernen durch Lehren, kooperatives Lernen, Selbstevaluation von in-vivo-Training]
Entfaltung an der PERSÖNLICHKEIT des Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> • Welche sprachdidaktischen Methoden und Materialien passen zu meiner individuellen Persönlichkeit als Lehrende, so dass ich sie „verkörpern“ und „mit Leben füllen“ kann? [z. B. körperorientierte, beratungsorientierte, technologisch orientierte oder kognitiv orientierte Ansätze]
Entfaltung am NARRATIV eingebundenen sprachlichen Gegenstand	<ul style="list-style-type: none"> • Welche von mir etablierten Beziehungs- und Dialogstrukturen binden den spezifischen sprachlichen Lerngegenstand so in ein gemeinsames Narrativ ein, dass die sprachlichen Lerninhalte „Sinn“ machen? [z. B. storyline-Methode, Wandzeitung, Reflecting Teams]

le Didaktik“ (Lüdtke 2004) die Subjektzentrierung und die Beziehungsgestaltung.

Nachfolgende exemplarische Leitfragen – orientiert an Tabellen 2 bis 4 – stellen Angebote für eine Reflexion des sprachdidaktischen Fachwissens im Rahmen der Planung, Beratung oder Evaluation eines kurz-, mittel- oder langfristigen Handlungsansatzes (vgl. Tab. 5a) dar.

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

Auf einem bereits etwas anspruchsvolleren Anforderungsniveau, der 2. sprachdidaktischen Komplexitätsstufe, hat die Pädagogin/Therapeutin aufbauend auf ihrem Fachwissen (Stufe 1) die Aufgabe, ihre auf das Zusammenspiel von je zwei Konstituenten des Dreiecks bezogenen sprachdidaktischen Handlungskompetenzen (vgl. Tab. 5b) hinsichtlich ihrer Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses zu triangulieren (vgl. Abb. 4b):

1. Mit ihrer sprachdidaktischen *Sachkompetenz* muss sie ihre pädagogisch-didaktischen Entscheidungen an die lin-

guistischen Spezifika des sprachlichen Lerngegenstandes *anbinden*.

2. Mit ihrer sprachdidaktischen *Methodenkompetenz* muss sie durch eine entwicklungsadäquate Gestaltung der sprachlichen Lernangebote die spezifischen sprachlichen Lerninhalte an den Lernenden *vermitteln*.
3. Und mit ihrer sprachdidaktischen *Dialogkompetenz* muss sie den interpersonalen sprachdidaktischen Kontext *regulieren*, um eine lernprozessunterstützende Beziehung zum Lernenden *herzustellen*.

Nachfolgende exemplarische Leitfragen sind ebenfalls Angebote für eine Reflexion der sprachdidaktischen Handlungskompetenzen im Rahmen der Planung, Beratung oder Evaluation eines kurz-, mittel- oder langfristigen Handlungsansatzes (vgl. Tab. 5b).

Sprachdidaktische Komplexitätsstufe 3: Tertiäre Triangulierung von gegenstandsspezifischen, methodischen und dialogischen Entfaltungsprozessen
Auf dem höchsten Anforderungsniveau, der 3. sprachdidaktischen Komplexitätsstufe, hat die Pädagogin/Therapeutin aufbauend auf ihrem Fachwissen (Stufe 1) und ihren Hand-

lungskompetenzen (Stufe 2) die Aufgabe, ihre auf den Synergieeffekten zwischen je drei Konstituenten des Dreiecks aufbauenden Fähigkeiten zur sprachdidaktischen Prozessregulation (vgl. Tab. 5c) hinsichtlich ihrer Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses zu triangulieren (vgl. Abb. 4c):

1. Das linguistisch-semiotische Fachwissen und die sprachdidaktische Sachkompetenz der Pädagogin/Therapeutin entfalten sich letztlich an der *Sprachlichkeit* der Lernenden.
2. Das spracherwerbstheoretische Fachwissen und die sprachdidaktische Methodenkompetenz entfaltet sich letztlich durch die *Persönlichkeit* der Lehrenden.
3. Und das pädagogisch-didaktische Fachwissen und die sprachdidaktische Dialogkompetenz entfalten sich letztlich am *narrativ* eingebundenen sprachlichen Lerngegenstand, d.h. am Konkretum und nicht am Abstraktum.

Auch diese letzten exemplarischen Leitfragen können für eine Reflexion der sprachdidaktischen Prozessregulation im Rahmen der Planung, Beratung oder Evaluation eines kurz-, mittel- oder langfristigen Handlungsansatzes genutzt werden (vgl. Tab. 5c).

4 Zusammenfassung: Sprachdidaktiktheorie als Annäherung an sprachdidaktische Realität

Wie in allen Bereichen stellt sich auch in der Sprachdidaktik die Frage nach einem möglichen Erkennen und damit Durchdringen, Verstehen und möglichen Verbessern sprachdidaktischer Realität. Wie uns die Erkenntnistheorie gelehrt hat, werden zeitgeistabhängig unterschiedliche Möglichkeiten angenommen, die „Wirklichkeit“ eins-zu-eins abzubilden, durch Introspektion ihres Wesens offenbar zu

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

Eine Annäherung an sprachdidaktische Realität – mehr kann und soll Sprachdidaktiktheorie nicht sein. Doch sie möchte alle Möglichkeiten ausschöpfen, uns mit Reflexionsangeboten zu helfen, eine paradigmunenabhängige, pluralistische Meta-Perspektive einzunehmen, mit der wir ohne einseitige Verengungen unseres sprachdidaktischen Blickes durch vorgefasste Meinungen, Methoden und Konzepte auf unsere individuelle sprachdidaktische Praxis schauen können, um immer wieder neu Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen und zu realisieren.

Literatur

- Adler, A. (1912): Über den nervösen Charakter. Alfred Adler Studienausgabe. Bd. 2: Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, T. W. (1967): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Aebli, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) (1996): Inclusive practices for children and youths with communication disorders: Position statement and technical report. ASHA 38 (Suppl. 16), 35–44.
- Austin, J. (1962): How to do things with words. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bahr, R. (2000): Didaktischer Subjektivismus oder subjektorientierte Didaktik. Tendenzen sonderpädagogischen Unterrichts am Beispiel der Sprachheilpädagogik. Die neue Sonderschule 45, 3, 203–212.
- Bahr, R. (2003): Qualitätsmerkmale sprachtherapeutischen Unterrichts. In: Hübner, K. & Röhner-Münch, K. (Hrsg.): Einblicke in die Sprachheilpädagogik (13–30). Aachen: Shaker.
- Bahr, R. & Nondorf, H. (1991): Grundlagen und Beispiele komplexer Sprachentwicklungsförderung in Sprach-Handlungs-Spielräumen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4: Störungen der Grammatik (144–166). Berlin: Marhold.

- Becker, K.-P. & Autorenkollektiv (1979): Rehabilitationspädagogik. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Becker, K.-P., Becker, R. & Autorenkollektiv (1983): Rehabilitative Spracherziehung. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Becker, K.-P. & Sovák, M. (1975): Lehrbuch der Logopädie. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Bishop, D. V. M. (2000): Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In: Bishop, D. V. M. & Leonard, L. B. (Eds.): Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome (99–113). Hove: Psychology Press.
- Bloom, L. (1978): Notes for a history of speech pathology. *Psychoanalytic Review* 65, 3, 432–463.
- Bloom, L. (1982): Notes for a history of speech pathology: An addendum. *Folia Phoniatrica* 34, 6, 296–299.
- Bloom, L. (2002): The transition from infancy to language. Acquiring the power of expression. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, L. & Beckwith, R. (1989): Talking with feeling: Integrating affective and linguistic expression in early language development. *Cognition and Emotion* 3, 313–342.
- Bloom, L. & Capatides, J. (1987): Expression of affect and the emergence of language. *Child Development* 58, 6, 1513–1522.
- Bollnow, O. F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik – Versuch über unetliche Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowerman, M. (1977): The acquisition of word meaning: An investigation of some current concepts. In: Johnson-Laird, P. N. & Wason, P. C. (Eds.): *Thinking: Readings in Cognitive Science* (239–253). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S. (Ed.) (1998): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S. (2002): Altercentric perception by infants and adults in dialogue: Ego's virtual participation in alter's complementary act. In: Stamenov, M. & Gallese, V. (Eds.): *Mirror neurons and the evolution of brain and language* (273–294). Amsterdam: Benjamins.
- Braun, O. (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 25, 4, 135–142.
- Braun, O. (1983): Sprachtherapeutischer Unterricht in Theorie und Praxis – Bestandsaufnahme und Diskussion. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (Hrsg.): *Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter* (167–178). Hamburg: Wartenberg & Söhne.
- Braun, O. (2004): Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht (25–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brezinka, W. (1975): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Brown, R. (1973): *A first Language: The early stages*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton. – Dt. (1993): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press. – Dt. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Auer.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (MA): MIT. – Dt. (1972): *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1986): *Language and problems of knowledge*. Cambridge (MA): MIT.
- Cicchetti, D. (2002): The impact of social experience on neurobiological systems: Illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development* 17, 1407–1428.
- Clahsen, H. (1988): *Normale und gestörte Kindersprache*. Amsterdam: Benjamins.
- Clahsen, H. (1990): Die Untersuchung des Spracherwerbs in der generativen Grammatik. Eine Bemerkung zum Verhältnis von Sprachtheorie und Psycholinguistik. *Der Deutschunterricht* 42, 5, 8–18.
- Cube, F. von (1965): *Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens*. Stuttgart: Klett.
- Damasio, A. (1994): *Descartes' Error*. New York: Grosset/Putnam. – Dt. (1999): *Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: dtv.
- Damasio, A. (2003): *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. New York: Minerva. – Dt. (2005): *Der Spinoza-Effekt: Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. Berlin: List.
- Dannenbauer, F. M. (2001): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*: Bd. 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder (48–74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannenbauer, F. M. (2003): Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*: Bd. 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation (159–177). Stuttgart: Kohlhammer.

- Dannenbauer, F. M. & Kotten-Sederqvist, A. (1990): Sebastian lernt Subj+Mod+XY+V(inf): Bericht von einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem dysgrammatisch sprechenden Kind. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN) 59,1, 27–45.
- Dannenbauer, F. M. & Künzig, A. (1991): Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdisphatischen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie*, Bd. 4: Störungen der Grammatik (167–190). Berlin: Marhold.
- de Bleser, R. (2003): Aufbau und Funktionen der Sprache. In: Karnath, H.-O. & Thier, P. (Hrsg.): *Neuropsychologie* (340–345). Heidelberg: Springer.
- Denhardt, R. (1890): *Das Stottern. Eine Psychose*. Leipzig: Verlag von Ernst Keil's Nachfolger.
- Derrida, J. (1967): *De la grammatologie*. Paris: Minuit. – Dt. (2003): *Grammatologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Descartes, R. (1637): *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Leiden: Maire. – Dt. (1997): *Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung*. Hamburg: Meiner.
- Dilthey, W. (1890): *Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling*. In: Kluge, N. (Hrsg.) (1973): *Das pädagogische Verhältnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Duchan, J. (2009a): *Speech disorders*. In: Burch, S. (Ed.): *Encyclopedia of American Disability History*. Facts on file.
- Duchan, J. (2009b): *Getting Here: A short history of Speech Pathology in America*. URL: <http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/history.html>.
- Eckert, A. R. (1985): *Auswirkungen psychomotorischer Förderung bei sprachbehinderten Kindern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Engels, F. (1884): *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats*. Zürich: Schweizerische Volksbuchhandlung.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002): *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Flitner, W. (1963): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Foerster, H. v. (2000): *Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen?* In: Gumin, H. & Meier, H. (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus* (41–88). München: Piper.
- Fox, A. V. & Dodd, B. J. (1999): *Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. Sprache – Stimme – Gehör* 23, 4, 183–191.
- Freinet, C. (1973): *La Méthode Naturelle I. L'Apprentissage de la Langue*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg: Rowohlt.
- Freud, S. (1995 [i. O. 1923]): *Analyse der Phobie eines 5jährigen Knaben*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Friederici, A. D. (2002): *Neurobiologische Grundlagen der Sprache*. In: Karnath, H.-O. & Thier, P. (Hrsg.): *Neuropsychologie* (367–377). Heidelberg: Springer.
- Fröschels, E. (1913): *Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie) für Ärzte, Pädagogen und Studierende*. Wien: Deuticke.
- Froeschels, E. (1945): *About the name and some pathologic functions of the „Unconscious“*. *Journal of Clinical Psychotherapy* 7, 2, 273–279.
- Froeschels, E. (1952): *Chewing method as therapy*. *AMA Archives of Otolaryngology* 56, 427–434.
- Führung, M., Lettmayer, O., Elstner, W. & Lang, H. (1951, 1976): *Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Füssenich, I. (1983): *Der neue Terminus: Pragmatik, linguistische, Sonderpädagogik* 13, 2, 93–95.
- Füssenich, I. (1987): *Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht*. Heidelberg: Schindele.
- Füssenich, I. (1999): *Semantik*. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren*. München: Reinhardt.
- Gallese, V., Keysers, C. & Rizzolatti, G. (2004): *A unifying view of the basis of social cognition*. *Trends in Cognitive Sciences* 8, 9, 396–403.
- Galperin, P. J. (1969): *Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes*. Sowjetwissenschaft: *Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge* 22, 12, 1270–1283.
- Gillam, R., McFadden, T. & van Kleeck, A. (1995): *Improving narrative abilities: Whole language and language skills approaches*. In: Fey, M., Windsor, J. & Warren, S. (Eds.): *Language intervention: Preschool through the elementary years* (Vol. 5). Baltimore (MD): Paul Brookes.
- Goldstein, K. (1948): *Language and language disturbances*. New York: Grune and Stratton.
- Glück, C. (1998): *Kindliche Wortfindungsstörungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Glück, C. (2003): *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*: Bd. 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation (178–184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grimm, H. (1995): *Spezifische Störung der Sprachentwicklung*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (943–953). Weinheim: Beltz.

- Grohnfeldt, M. (1981): Handlungstheoretische Aspekte in der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. & Schoor, U. (Hrsg.): Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik (21–33). Berlin: Carl Marhold.
- Gudjons, H. (1986): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gundermann, H. (1994): Die Kommunikative Stimmtherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 7: Stimmstörungen (157–171). Berlin: Marhold.
- Gutzmann, A. (1879): Das Stottern und seine gründliche Beseitigung durch ein methodisch geordnetes und praktisch erprobtes Verfahren. Berlin: Elwin Staude.
- Gutzmann, H. sen. (1912): Sprachheilkunde. Vorlesungen über die Störungen der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Therapie. Berlin: Kronfeld.
- Habermas, J. (1979): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hacker, D. (1992): Phonologie. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (13–62). München: Reinhardt.
- Hacker, D. (2003): S-Bahn ist keine Essbahn – Kritische Anmerkungen zum Training phonologischer Bewusstheit. In: Lütke, U. (Hrsg.): Fokus: MENSCH. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik (141–154). Würzburg: von freisleben.
- Heidtmann, H. (1983): Theorien kommunikativer Kompetenz und ihre Bedeutung für die Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 28, 1, 17–21.
- Heidtmann, H. (1990): Die Bedeutung der vorsprachlichen Kommunikation für die Sprachentwicklung – Bruners interaktionistischer Ansatz. Der Sprachheilpädagoge 22, 3, 1–35.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Holtz, A. (1983): Themen, Thesen, Theorien in der Sprachbehindertendidaktik. Die Sprachheilarbeit 28, 2, 69–78.
- Homburg, G. (1978): Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Heidelberg: Schindele.
- Homburg, G. & Lütke, U. (2003): Zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns. Sprachheilpädagogische Therapietheorie: Die Kunst der Balance in einem dreidimensionalen theoretischen Raum. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie: Bd. 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation (114–133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Horkheimer, M. (1979): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horsch, U. & Werner, L. (1982): Kommunikationstheoretische Überlegungen zur Therapieimmanenz bei sprachbehinderten Schülern. Die Sprachheilarbeit 27, 3, 138–148.
- Husserl, E. (1993 [i. O. 1913]): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Tübingen: Niemeyer.
- Jahn, T. (2001): Phonologische Störungen bei Kindern. Stuttgart: Thieme.
- Jakobson, R. (1941): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Jantzen, W. (2004): Sprache, Bewusstsein und Tätigkeit – Methodologische Bemerkungen. In: Lütke, U. (Hrsg.): Fokus: MENSCH. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik (155–172). Würzburg: von freisleben.
- Jetter, K. (1985): Was ist Kooperative Pädagogik? Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 8, 1, 2–13.
- Johnson, D. J. & Myklebust, H. (1967): Learning disabilities: Educational principles and remedial approaches. New York: Grune & Stratton.
- Katz-Bernstein, N. (1987): Aufbau der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit bei redeflussgestörten Kindern. Luzern: Edition SZH.
- Katz-Bernstein, N. (2003): Therapie aus pädagogischer Sicht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie: Bd. 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation (66–90). Stuttgart.
- Katz-Bernstein, N. (?2007): Selektiver Mutismus bei Kindern: Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. München: Reinhardt.
- Katz-Bernstein, N. & Subellok, K. (2002): Gruppentherapie mit stotternden Kindern und Jugendlichen. Konzepte für die sprachtherapeutische Praxis. München: Reinhardt.
- Kauschke, C. (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons – Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Kauschke, C. (2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. Die Sprachheilarbeit 25, 1, 4–16.
- Keller, P. (1973): Sprachliche Kommunikation bei sprachbehinderten Schülern. Die Sprachheilarbeit 18, 3, 65–83.
- Kilens, K. (1982): Die Behandlung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Knura, G. & Neumann,

- B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten (174–208). Berlin: Marhold.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1980): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Westermanns Pädagogische Beiträge 32, 1, 32–37.
- Klann-Delius, G. (?2008): Spracherwerb. Stuttgart: Metzler.
- Klein, M. (1962): Das Seelenleben des Kleinkindes. Stuttgart: Klett.
- Kleinert-Molitor, B. (1989): Das Spielgeschehen als Sprachlernort – Psychomotorisch orientierte Sprachentwicklungsförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 1: Grundlagen der Sprachtherapie (222–250). Berlin: Marhold.
- Klingberg, L. (?1982): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Berlin: Volk und Wissen.
- Knebel, U. v. (2004): Sprachheilpädagogik als Wissenschaft pädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht (69–87). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knura, G. (1982): Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G. & Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten (3–67). Berlin: Marhold.
- Kusssmaul, A. (1877): Die Störungen der Sprache. Leipzig: von F. C. W. Vogel.
- Kristeva, J. (1986): The system and the speaking subject. In: Moi, T. (Ed.): The Kristeva Reader (24–33). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1998): The subject in process. In: French, P. & Lack, R.-F. (Eds.): The Tel Quel Reader (133–178). London: Routledge.
- Kristeva, J. (2002): Revolution in poetic language. In: Oliver, K. (Ed.): The portable Kristeva. European perspectives: A series in social thought & cultural criticism (27–92). New York: Columbia University Press. – Dt.: (2008): Die Revolution der poetischen Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003): Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Labov, W. (1972): Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacan, J. (1973): Schriften I. Olten: Walter.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999): Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books.
- Lenneberg, E. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leonard, L. B. (1998): Children with specific language impairment. Cambridge (MA): MIT.
- Leont'ev, A. N. (1971): Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leont'ev, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Leont'ev, A. N. (1979): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Levelt, W. J. M. (1989): Speaking: From intention to articulation. Cambridge (MA): MIT.
- Lütke, U. (2003): Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre. Ein Beitrag zur Einheit des Faches. Die Sprachheilarbeit 48, 140–150.
- Lütke, U. (2004): Emotionen im Unterricht – Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht (106–126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütke, U. (2006a): Sprache und Emotion. Linguistische, neurowissenschaftliche und didaktische Relationen. Die Sprachheilarbeit 51, 60–75.
- Lütke, U. (2006b): Intersubjektivität und Intertextualität: Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen sprachlicher und emotionaler Entwicklung. Sonderpädagogische Förderung 51, 3, 11–23.
- Lütke, U. (2010): Vorschulische Sprachdiagnostik und Sprachförderung in den USA – Impulse einer internationalen Vergleichsuntersuchung für die bildungspolitische Planung in Deutschland. In: dgs-Westfalen-Lippe e.V. (Hrsg.): Zur Sprache bringen. Disziplinen im Dialog, 183–188.
- Lütke, U. (2011): Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: Zlatev, J., Foolen, A., Racine, T. & Lütke, U. (Eds.): Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness, and language. Consciousness and Emotion Series: Amsterdam: Benjamins.
- Lütke, U. & Bahr, R. (2002): Verstehende Diagnostik individueller Sprachentwicklungsprozesse: Außensichten und Innensichten. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation (129–147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütke, U., Beta, K. & Degenhardt, T. (2003): „Fremde sind wir uns selbst.“ Interkulturelle Erfahrungen und sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung in einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik. Die Sprachheilarbeit 48, 5, 200–211.

- Lüdtke, U. & Frank, B. (2007): Die Sprache der Gefühle - Gefühle in der Sprache. Ausdruck, Entwicklung und pädagogische Regulation von Emotionen am Beispiel der Jugendsprache. In: Arnold, R. & Holzapfel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. (119-142). Hohengehren: Schneider.
- Lurija, A. R. (1969): Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung der psychischen Prozesse. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie (465-530). Stuttgart: Klett.
- Lurija, A. R. (1982): Sprache und Bewusstsein. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Makarenko, A. S. (1964): Werke, Bd. 5: Allgemeine Fragen der pädagogischen Theorie. Berlin: Volk und Wissen.
- Malone, R. (1999). The first 75 years: An oral history of the American-Speech-Language-Hearing Association. Washington, DC: American Speech-Language and Hearing Association.
- Martin, D. (2000): Teaching children with speech and language difficulties. London.
- Martin, D. & Miller, C. (2003): Speech and language difficulties in the classroom. London.
- Marx, K. (1859): Zur Kritik der politischen Ökonomie. Berlin: Duncker.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München: Scherz.
- McGinty, A. S. & Justice, L. M. (2006): Classroom-based versus pullout speech-language intervention: A review of the experimental evidence. EBP Briefs 1, 1, 1-25.
- Merritt, D. D. & Culatta, B. (1998): Language intervention in the classroom. San Diego.
- Möller, C. (1989): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien (63-77). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Moor, P. (1965): Heilpädagogik - Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern: Haupt.
- Moore, P. & Kester, D. (1953): Historical notes on speech correction in the pre-association era. Journal of Speech and Hearing Disorders 18, 1, 48-53.
- Morton, J. (1969): Interaction of information in word recognition. Psychological Review 76, 2, 165-178.
- Motsch, H.-J. (1996): Sprach- oder Kommunikationstherapie? Kommunikationstheoretische Grundlagen eines geänderten sprachtherapeutischen Selbstverständnisses. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 1: Grundlagen der Sprachtherapie (73-95). Berlin: Marhold.
- Motsch, H.-J. (2006): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Berg, M. (2003): Therapie grammatischer Störungen. Interventionsstudie zur Kontextoptimierung. Die Sprachheilarbeit 48, 4, 151-156.
- Motsch, H.-J. & Riehemann, S. (2008): Grammatische Störungen mehrsprachiger Schüler. Interventionsstudie zum Therapieziel Kasus. Die Sprachheilarbeit 53, 1, 15-25.
- Nagy, E. & Molnár, P. (2004): Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation. Infant Behaviour and Development 27, 54-63.
- Naremore, R., Densmore, A. & Harman, D. (2001): Assessment and treatment of school-age language disorders. A resource manual. San Diego.
- Neill, A. S. (1965): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung - Das Beispiel Summerhill. München: Szeszsy.
- Neisser, U. (1967): Cognitive Psychology. New York: Meredith.
- Nelson, K. (1974): Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development. Psychological Review 81, 4, 267-284.
- Nelson, K. (1985): Making sense: The acquisition of shared meaning. Orlando (FL): Academic Press.
- Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Olbrich, I. (1989): Die integrierte Sprach- und Bewegungstherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 1 (252-265). Berlin: Marhold.
- O'Neill, J. J. (1987): The development of speech-language pathology and audiology in the United States. In: H. Oyer (Ed.): Administration of programs in speech-language pathology and audiology. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Orthmann, W. (1969): Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin: Marhold.
- Orthmann, W. (1975): Das sprachliche Kommunikationsfeld der Schule als Mittel der Rehabilitation. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprachrehabilitation durch Kommunikation (9-26). München: Reinhardt.
- Orthmann, W. (1977): Didaktische und methodische Maßnahmen der Rehabilitation Sprachbehinderter. Der Sprachheilpädagoge 9, 4, 12-26.
- Orthmann, W. (1982): Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G. & Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten (67-94). Berlin: Marhold.
- Osgood, C. E., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957): The Measurement of Meaning. Illinois: University of Illinois Press.

- Panksepp, J. (1998): Affective Neuroscience. The foundations of human and animal emotions. Oxford: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2003): At the interface between the affective, behavioral and cognitive neurosciences. Decoding the emotional feelings of the brain. Brain and Cognition 52, 1, June, 4-14.
- Panksepp, J. (2001): The long-term psychobiological consequences of infant emotions: Prescriptions for the 21st century. Infant Mental Health Journal 22, 132-173.
- Panksepp, J. (2007): Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry 16, 2, 57-66.
- Papoušek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vor-sprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Papoušek, M. & Papoušek, H. (1989): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung (465-489). Berlin: Springer.
- Pavlov, I. P. (1927): Conditioned Reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex (translated by G. V. Anrep). Oxford: Oxford University Press.
- Penner, Z. & Kölliker-Funk, M. (1998): Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen: Ein Arbeitsbuch. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Peirce, C. S. (1931-1958): Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Edited by Hartshorne, C., Weiss, P. & Burks, A. Cambridge (MA): Bristol: Thoemmes.
- Piaget, J. (1969a): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1969b): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1972 [i. O. 1923]): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Pinker, S. (1985): Language learnability and children's language: A multifaceted approach. In: Nelson, K. (Ed.): Children's Language. Vol. 5 (399-442). Hillsdale: Erlbaum.
- Pinker, S. (1995): The language instinct. The new science of language and mind. London: Penguin. - Dt. (1996): Wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler.
- Popper, K. R. (1966): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr.
- Prigogine, I. (1998): Die Gesetze des Chaos. Frankfurt a. M.: Insel.
- Rees, N. (1983): Language intervention with children. In: J. Miller, Yoder, D. & Schiefelbusch, R. (Eds.): Contemporary issues in language intervention. Rockville (MD): The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA).
- Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Remmler, S. (1975): Vergleichende Untersuchungen zur Morphologie und Syntax 5- bis 6-jähriger normalsprechender und agrammatisch Sprechender. Inauguraldissertation. Humboldt-Universität Berlin.
- Rizzolatti, G. & Arbib, M. (1998): Language within our grasp. Trends in Neurosciences 21, 188-194.
- Roth, H. (1957): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel.
- Rothe, K. C. (1929): Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwererziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher. Halle a. S.: Marhold.
- Rothweiler, M. (2002): Spracherwerb. In: Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M. & Steinbach, M. (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik (251-293). Stuttgart: Metzler.
- Romonath, R. (2007): Speech-language pathology. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lexikon der Sprachtherapie (290-291). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruthrof, H. (1997): Semantics and the body: Meaning from Frege to the postmodern. Toronto: University of Toronto Press.
- Ruthrof, H. (2000): The body in language. London: Cassell.
- Saussure, F. de (1916): Cours de linguistique générale. Paris. - Dt. (1931): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.
- Schäfer, K.-H. & Schaller, K. (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schönberger F. (1987) (Hrsg.): Kooperative Didaktik. Stadthagen: Pätzold.
- Scholz, H.-J. (1969): Zur Phonologie gestammelter Sprache. Die Sprachheilarbeit 14, 4-11.
- Scholz, H.-J. (1980): Sprachwissenschaftliche Aspekte. In: Knura, G. & Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten (621-652). Berlin: Marhold.
- Schore, A. N. (1994): Affect regulation and the origin of the Self: The neurobiology of emotional development. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Schore, A. N. (2003): Affect regulation and the repair of the Self. New York: Norton.

- Schwarz-Friesel, M. (2007): Sprache und Emotion. Tübingen und Basel: Francke.
- Schwarz, M. (2008): Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen: Francke.
- Searle, J.R. (1969): Speech acts. Cambridge: Cambridge University Press. – Dt. (1971): Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seemann, M. (1974): Sprachstörungen bei Kindern. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Seiffert, H. (2008): Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. Die Sprachheilarbeit 53, 3, 147–153.
- Skinner, B.F. (1957): Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. Elsevier: Urban & Fischer.
- Speake, J. (2003): How to identify and support children with speech and language difficulties. Wisbech: LDA.
- Stamenov, M. & Gallese, V. (Eds.) (2002): Mirror neurons and the evolution of brain and language. Amsterdam: Benjamins.
- Throneburg, R.N., Calvert, L.K., Sturm, J.J., Paramboulas, A.A. & Paul, P.J. (2000): A comparison of service delivery models: Effects of curricular vocabulary skills in the school setting. American Journal of Speech-Language Pathology 9, 10–20.
- Tomasello, M. (1992): The social bases of language acquisition. Social Development 1, 1, 67–87.
- Tomasello, M. & Farrar, M.J. (1986): Joint attention and early language. Child Development 57, 6, 1454–1463.
- Trevarthen, C. (1993): The function of emotions in early infant communication and development. In: Nadel, J. & Camaioni L. (Eds.): New perspectives in early communicative development (48–81). London: Routledge.
- Trevarthen, C. (1999): Intersubjectivity. In: Wilson, R. & Keil, F. (Eds.): The MIT encyclopedia of cognitive sciences (413–416). Cambridge (MA): MIT.
- Trevarthen, C. (2001a): The neurobiology of early communication: Intersubjective regulations in human brain development. In: Kalverboer, A.F. & Gramsbergen, A. (Eds.): Handbook on brain and behavior in human development (841–882). Dordrecht: Kluwer.
- Trevarthen, C. (2001b): Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. Infant Mental Health Journal 22, 1–2, 95–131.
- Trevarthen, C. (2004a): How infants learn how to mean. In: Tokoro, M. & Steels, L. (Eds.): A learning zone of one's own. (SONY Future of Learning Series) (37–69). Amsterdam: IOS.
- Trevarthen, C. (2004b): Language development: Mechanisms in the brain. In: Adelman, G. & Smith, B.H. (Eds.): Encyclopedia of neuroscience (with CD-ROM). Amsterdam: Elsevier.
- Trevarthen, C. (2005): Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: Why infants have feelings like ours. In: Nadel, J. & Muir, D. (Eds.): Emotional development (61–91). Oxford: Oxford University Press.
- Trevarthen, C., Aitken, K.J., Papoudi, C. & Robarts, J.Z. (1998): Children with Autism: Diagnosis and interventions to meet their needs. London: Jessica Kingsley.
- Trubetzkoy, N.S. (1939): Grundzüge der Phonologie (Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 7). Prag: Polygrafie v. Brně.
- Valdez, F.M. & Montgomery, J.K. (1997): Outcomes from two treatment approaches for children with communication disorders in Head Start. Journal of Children's Communication Development 18, 65–71.
- Van Riper, C. (1939): Speech correction, principles and methods. New York: Prentice-Hall.
- Van Riper, C. & Irwin, J. (1976 [i. O. 1970]): Artikulationsstörungen. Berlin: Marhold.
- Vygotskij, L.S. (1993): The fundamentals of defectology. Collected works, Vol. 2. Edited by Rieber, R.W. & Carton, A.S. New York: Plenum Press.
- Vygotskij, L.S. (1999): Tool and sign in the development of the child. In: Collected works, Vol. 6: Scientific legacy. Edited by Rieber, R.W. & Carton, A.S. New York: Plenum Press.
- Vygotskij, L.S. (2002 [i. O. 1934]): Denken und Sprechen. Weinheim: Beltz.
- Weigt, R. (1997): Grundlagen der Sprachbehindertendidaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Welling, A. (1995): Didaktik – Eine Herausforderung an die Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 8: Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem (38–59). Berlin: Marhold.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5 (127–146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werner, L. (1972): Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule. Die Sprachheilarbeit 17, 3, 87–92.

- Werner, L. (1975): Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. Die Sprachheilarbeit 20, 3, 77–83.
- Westrich, E. (1974): Der Stammer. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- Winnicott, D. (1969): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. Psyche 23, 9, 666–682.
- Zlatev, J., Foolen, A., Racine, T. & Lüdtkke, U. (Eds.) (2011): Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness, and language. Consciousness and Emotion Series. Amsterdam: Benjamins.
- Zollinger, B. (1995): Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2000): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. Bern: Haupt.
- Zuckrigl, A. (1964): Sprachschwächen. Villingen: Neckar-Verlag.