

Sprache, Emotion und Bedeutung

Ulrike M. Lüdtke

1 Definition

„Bedeutung“ ist ein zentraler Begriff der Sprachphilosophie, Sprachwissenschaft (Linguistik) und Zeichentheorie (Semiotik). Wichtig ist er auch in der Behindertenpädagogik, da er Dreh- und Angelpunkt vieler Ansätze der Sprachdidaktiktheorie [→ VIII Sprachdidaktiktheorie] wie beispielsweise des basalen Dialogaufbaus, der Kommunikationsförderung, der Unterstützten Kommunikation oder der Sprachtherapie ist. In Alltagstheorien finden meist drei grundlegende Aspekte des Begriffes Beachtung:

1. Die Bedeutung ist das Objekt, das mit einem Wort *bezeichnet* wird.
2. Die Bedeutung *umfasst* und *beinhaltet* in einem Wort eine Fülle von Eigenschaften eines Objektes.
3. Die Bedeutung ist das Wissen darüber, wie ein Wort in einem spezifischen Kontext in einer bestimmten Sprachgemeinschaft *verwendet* wird.

In der Wissenschaft wird sich mit dem Bezeichnungsaspekt in *Referenz*-Theorien, mit dem Inhaltsaspekt in *Semantik*-Theorien und mit dem Verwendungsaspekt in *Pragmatik*-Theorien befasst. Darüber hinaus werden weiterführende Unterscheidungen getroffen, wie z. B. die von „Denotation“ und „Konnotation“, wobei der erste Terminus die direkte Bedeutung erster Ordnung, z. B. das Datum 11. September, bezeichnet und Letzterer die indirekte, mitschwingende Bedeutung zweiter Ordnung, z. B. die subjektiven und kollektiven Bilder und Emotionen dieses Tages im Jahre 2001. Auch die Wandelbarkeit der Bedeutung im Kommunikationsprozess in Abhängigkeit von der Mitteilungsabsicht des Senders und der Interpretation des Empfängers wird erörtert. Zu-

sammengefasst werden diese Diskurse in sog. „Bedeutungstheorien“, die epochenspezifisch einen der genannten Aspekte fokussieren und ausdifferenzieren.

2 Begriffs- und Gegenstandsgeschichte

Bedeutungstheorien beschäftigen sich nicht nur mit der Frage, was Bedeutung eigentlich ist und wie sie entsteht, sondern mit vielfältigen damit verknüpften Fragestellungen, welche auch für sonderpädagogische Aufgabenfelder relevant sind: Wie kann Bedeutung durch Zeichen kommuniziert und verstanden werden? Was ist überhaupt ein „Zeichen“? Wie kann ich die „Wirklichkeit“ erkennen und mit Sprache beschreiben? Wer und wie kann mittels Zeichen etwas „bedeuten“? Kann im Nichtsprachlichen Bedeutung übermittelt werden? Kann jemand, der nicht sprechen kann, denken und bedeuten?

Vor dieser Vielfalt der Fragen lassen sich grob skizziert zwei große Traditionen unterscheiden, welche in unterschiedlichen Epochen die „semiotische Schwelle“, das heißt die Abgrenzung zwischen der zeichenhaften und der nichtzeichenhaften Welt und damit der bedeutungsvollen und der bedeutungslosen Sphäre, verschieden weit bzw. eng bestimmen (Kristeva 1989): [→ VIII Person und Sprache]

- der in allen Epochen und Kulturen zu findende *Pansemiotismus*, der von der allumfassenden Zeichenhaftigkeit des gesamten Universums ausgeht und damit auch sämtliche belebte und unbelebte Materie (u. a. Pflanzen, Tiere) als Zeichen-Agenten und damit als Bedeutungs-Übermittler ansieht; sowie

- der auch im Abendland vorherrschende *Anthropozentrismus*, der ausgehend vom antiken Konzept des „*zōon logon echon*“ den Sprachbesitz und damit die Deutungs- und Bedeutungshoheit exklusiv auf den Menschen beschränkt und durch dieses kulturelle Alleinstellungsmerkmal das Humane als „Krone“ der Schöpfung über das Animalische erhebt.

Im üblichen, klassischen Zugang werden Bedeutungstheorien meist im Kontext der zuletzt genannten abendländischen Philosophiegeschichte des Logos und der Logik erläutert:

- angefangen bei Platons (399 v. Chr.) im Kratylos gestellter Frage, ob ein Begriff bzw. Name und seine Bedeutung durch ein natürliches Band miteinander verbunden sind oder ihr Verhältnis auf Zufall, Willkür oder Vereinbarung beruht;
- über Freges (1892) Suche nach dem Wahrheitsgehalt von Sätzen und der in seiner analytischen Semantik ausgeführten Darlegung, dass die Begriffe „Abendstern“ und „Morgenstern“ beide den Planeten Venus bezeichnen, aber etwas anderes bedeuten;
- bis hin zu den poststrukturalistischen Ansätzen, wie z. B. Derridas (1967) Dekonstruktion des Zeichens – einem permanenten Prozess, in dem die vormalig enge Beziehung zwischen Bezeichnendem (Name) und Bezeichnetem (Bedeutung) gelöst und in einem beständigen Spiel unentwegt vermindert und erweitert wird, sodass Bedeutung und Wahrheit fluktuieren, vage bleiben, nie endgültig sind, immer neu konstruiert werden.

Bedeutung wird in all diesen abendländischen Ansätzen – wenn auch ganz unterschiedlich – als Bestandteil der menschlichen Sprache aufgefasst und konstituiert sich im theoretisch durchaus je verschieden konzeptualisierten Verhältnis von Sprache – Denken – Wirklichkeit (vgl. weiterführend u. a. Aristoteles 384–322 v. Chr., Locke 1690, Russell 1940, Wittgenstein 1953, Austin 1962, Searle 1969, Habermas 1988, Kristeva 1998, Lakoff & Johnson 1999). Um die darin liegenden zentralen

Probleme und Erkenntnisse besser zu verstehen, ist es unabdingbar, sich mit dem jeweiligen Verständnis des Aufbaus des kleinsten Elements der Sprache – dem sprachlichen Zeichen – zu befassen.

3 Zentrale Probleme und Erkenntnisse

Im Verlauf der historischen Entwicklung von Sprachphilosophie, 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 sonderpädagogische Sprachdidaktik, nämlich *Form*, *Inhalt*, *Gebrauch* oder *Bedeutungskonstruktion*. 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 (Sprach-)Behindertenpädagogik bis heute am meisten rezipierte Zeichenmodell ist das von de Saussure (1916) entwickelte der strukturalen Linguistik. [vgl. weiterführend → VIII Zeichen und Semiose] Es konzipiert das sprachliche Zeichen dyadisch aus dem Bezeichnenden, dem „Signifikant“, und dem Bezeichneten, dem „Signifikat“. 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 Bedeutung, der Repräsentation bzw. dem Konzept des Zeichens gleichgestellt, d. h. dementsprechend einem Phonem, Morphem oder Lexem (vgl. **Abb. 1**).

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

Abb. 1: Das mentalistische, dyadische Zeichenmodell der strukturalen Linguistik (*de Saussure*) als arbiträre Verbindung von Bezeichnendem (Form) und Bezeichnetem (Inhalt, Bedeutung)

In den vergangenen Jahrzehnten wurden diese beiden Konstituenten als zwei unterschiedliche sprachdidaktische Ansatzpunkte genutzt: der Signifikant beim Üben der korrekten Aussprache des Namens „Kati“ z.B. bei einer Person mit einer Dysarthrie oder einer 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 bedeutungsdifferenzierende Minimalpaarübungen (<Tanne> vs. <Kanne>, <Topf> vs. <Kopf>).

Zwei theoretische wie sprachdidaktisch relevante Probleme sind mit dieser *dyadischen* Zeichenkonzeption verbunden:

- zum einen die Konzeptualisierung der Verbindung von Bezeichnendem (z.B. Wort) und Bezeichnetem (z.B. Bedeutung) als *willkürlich*, „arbiträr“, was das Erlernen ge-

rade für einen Menschen mit Behinderung erschwert;

- zum anderen die Konzeptualisierung beider Konstituenten als rein *mentale* Größen, wodurch z. B. jeglicher das Erlernen unterstützende Wahrnehmungsgehalt in Form von Sinn(es)spuren aus dem Zeichen eliminiert ist. [→ VIII Sprache und Wahrnehmung]

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

Ein in der deutschsprachigen Sonder- und Sprachpädagogik bislang nur wenig beachtetes Zeichenmodell ist das des amerikanischen Semiotikers Peirce (1931–1958). [vgl. weiterführend → VIII 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*) bzw. der Bedeutung aus dem realen *Referenzobjekt*, auf das der Zeichenträger im sprachlichen „Gebrauch“ (*use*) verweist (vgl. **Abb. 2**). Neben dieser Einbeziehung des Referenzobjektes, die das Zeichenmodell von einer rein mentalen Konzeption in eins mit einer realen, materialen, sinn(es)geladenen 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 Personen mit Sprachentwicklungsstörungen, pragmatischen Störungen oder tiefgreifenden Kommunikationsstörungen sprachdidaktisch genutzt: Das reale Referenzobjekt – die Puppe „Kati“ – wird in interaktive Sprachhandlungsprozesse, in denen die Therapeutin und das Kind sprachbegleitend mit

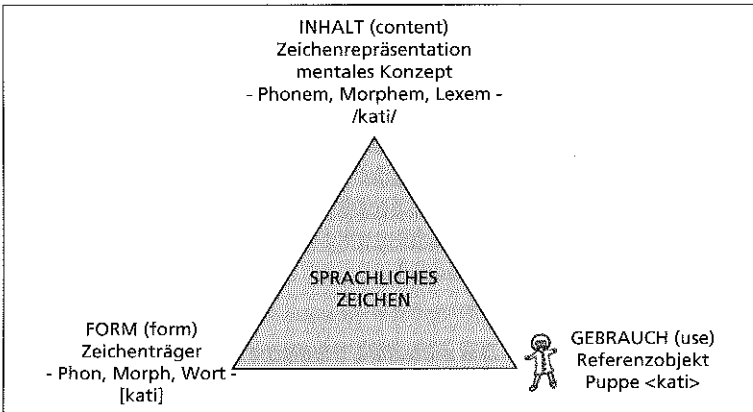


Abb. 2: Das materiale, triadische Zeichenmodell (Peirce) mit Einbeziehung des Referenzobjektes durch unterschiedliche Grade der Motiviertheit

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 Kind passen – z. B. als realitätsnahe ikonische Fotokarte der Puppe „Kati“ oder bereits als realitätsentferntere symbolische Wortkarte <Kati>.

4 Aktueller Forschungsstand

In jüngster Zeit – seit dem „emotional turn“ und seiner Einbeziehung der Emotion in ehemals klassische kognitionswissenschaftliche Domänen (Lüdtke 2011) – geht das relationale Zeichenmodell (Trevorthen & Lüdtke) noch einen Schritt weiter, indem es aktuellste poststrukturalistische, entwicklungsneuropsychologische und emotionstheoretische Forschungserkenntnisse miteinander vereint (Lüdtke 2010). [→ VIII Geistige Entwicklung]

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

Aufbauend auf der Peirceschen triadischen Konzeption werden in diesem aktuellen Zei-

chenmodell 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. [→ VIII Intersubjektivität und Kommunikation]

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

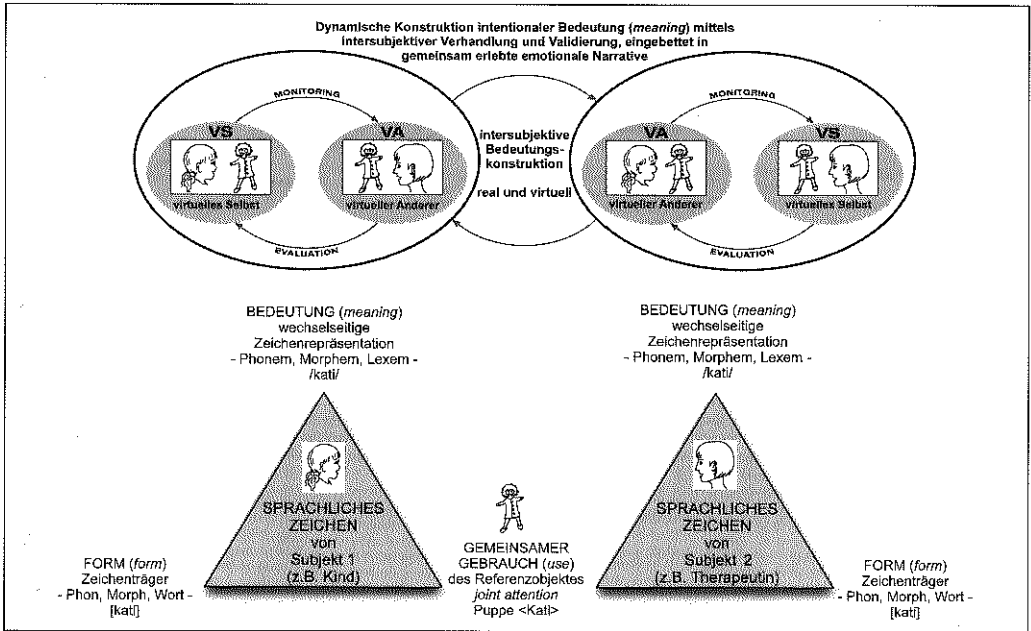


Abb. 3: Das relationale, poststrukturalistische Zeichenmodell (Trevarthen/Lüdtke) mit Einbeziehung des emotional bedeutsamen Dialogpartners

[→ VIII Geistige Entwicklung; 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.

5 Ausblick

Dialog aus Perspektive der Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie

Nicht nur im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sondern in allen sonderpädagogischen Kontexten stellen sich häufig die eingangs angesprochenen prinzipiellen Fragen: Was ist ein Zeichen? Was hat kommunikativi-

ve Bedeutung? Und wie und warum ist beispielsweise das unaufhörliche Zerreißen von Papier – wie in therapeutischen Institutionen häufig zu beobachten und zuweilen als bedeutungslose Tätigkeit oder höchstens als Auto-stimulation bezeichnet – ein Dialogangebot? Eine bedeutungsübermittelnde und/oder bedeutungsstiftende Kommunikation?

In der Perspektive der *Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie* (Lüdtke 2011) möchten wir als Ausblick und unter Einbeziehung der bislang erörterten Zeichenmodelle und inhärenten Bedeutungstheorien folgende Definition vorschlagen: *Dialog ist die affekt-generierte und affektgesteuerte intersubjektive Konstruktion von bedeutungsübermittelnden und sinn(es)geladenen verbalen und nonverbalen Zeichen sowie ihr Austausch in allen Zeichen-Kodes.* Zur näheren Erläuterung sind folgende Aspekte einzubeziehen (vgl. **Abb. 4**):

- Jegliche Form von Kommunikation und Sprache – z. B. zwischen Mutter und Kind, Lehrerin und Schülerin – basiert auf dem Austausch ihrer kleinsten Elemente: den *Zeichen*.

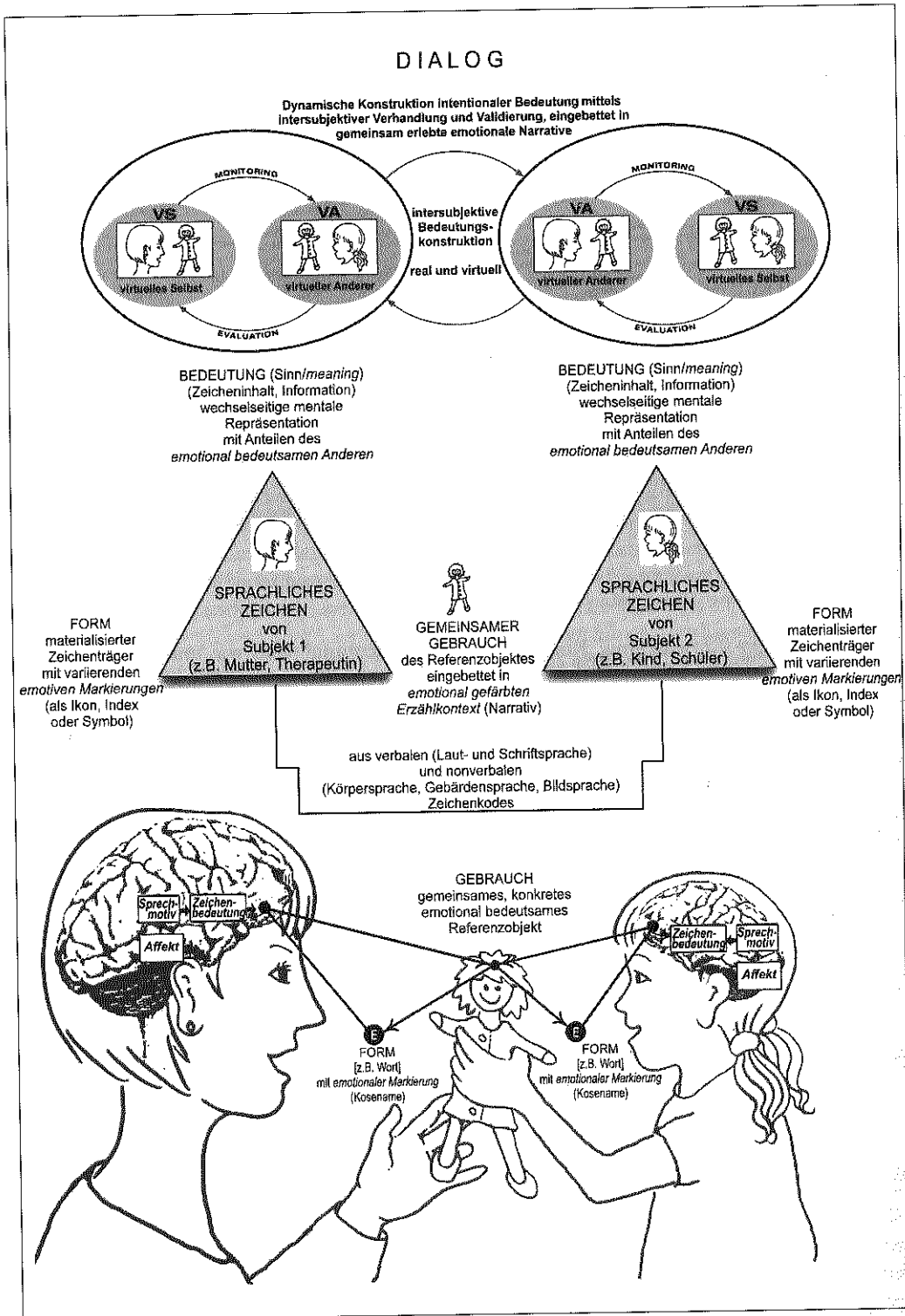


Abb. 4: Dialog aus der Perspektive der Relationalen Kommunikations- und Sprachtheorie

- Zeichen können je nach Medium, in dem sie sich materialisieren, in unterschiedliche *verbale* (Laut- und Schriftsprache) und *nonverbale Sprachcodes* (z.B. Körpersprache, Gebärden, Braille-Schrift, Bildsprache) klassifiziert werden.
- Die *Funktion* des Zeichens ist, Informationen und damit Bedeutung zwischen Sender und Empfänger zu übermitteln – beispielsweise zwischen zwei Personen, aber auch zwischen Mensch und Tier (wie z. B. bei tiergestützter Therapie) oder Mensch und Umwelt (wie z. B. bei sensorischer Stimulation).
- Um Informationen vermitteln zu können, konstituiert sich das Zeichen aus drei Elementen: dem wahrnehmbaren verbalen oder nonverbalen *Zeichenträger* (z. B. ein gesprochenes Wort), der nicht wahrnehmbaren, „unsichtbaren“ mentalen *Bedeutung* (z. B. der semantische Gehalt des Wortes) sowie der *Referenz* in der realen äußeren, inneren oder virtuellen Welt (z. B. ein bezeichneter Gegenstand wie hier eine Puppe, eine Empfindung oder eine Vorstellung), auf welche das Zeichen im *gemeinsamen Handlungsgebrauch* verweist.
- Das kommunikative Bedürfnis, Informationen auszutauschen, das Kommunikations- bzw. Sprech-Motiv, ist *affektgeneriert* und *-reguliert*, da – wie u. a. die Auswirkung frühkindlicher Isolation und Deprivation gezeigt hat – die Erwartung eines emotional kommunikativen Gegenübers angeboren ist. [vgl. weiterführend → VIII Intersubjektivität und Kommunikation; Bindung und Sicherheit; X Isolation und Entwicklungspsychopathologie; Frank & Trevarthen 2011, Trevarthen et al. 2005, Spitz 1974] Jeder Signifikationsprozess, das heißt jeder Bedeutung materialisierende Zeichenprozess, wird demnach in der Tiefe permanent emotional prozessiert (vgl. weiterführend Lütke 2011): vom Sprechmotiv bis hin zur erwarteten, emotional bestätigenden Antwort des kommunikativ angesprochenen Anderen.
- Jede Konstituente eines Sprachzeichens kann deshalb auch in unterschiedlichem Maße *emotional durchdrungen* sein (vgl.

Abb. 4): die mentale oder reale Zeichenreferenz (das bezeichnete Referenzobjekt, z. B. eine Puppe), welche emotional bedeutsam ist bzw. in ein gemeinsames emotional gefärbtes Narrativ eingebettet sein kann, die mentale Bedeutung, der Zeicheninhalt, da in ihr der emotional bewertete kommunikative Andere repräsentiert und somit inhärent ist (diese Puppe hast du mir geschenkt) und der materiale Zeichenträger (der in verschiedenen Codes in unterschiedlichem Ausmaß emotiv markiert ist). Dies

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

tional positiv repräsentierten Dialogpartner: dem relationalen Anderen. Negative Selbst-Andere-Repräsentationen können deshalb zu schwersten Kommunikations- und Sprachentwicklungsstörungen führen (Trevarthen et al. 2005). [→ VIII Intersubjektivität und Kommunikation]

Literatur

- Aristoteles (1941): *De Interpretatione* [i. O. ca. 384–322 v. Chr.]. In: McKeon, Richard (Ed.): *The basic works of Aristotle*. New York, 38–61
- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. Oxford
- Derrida, Jacques (1967): *De la grammatologie*. Paris [Dt. 2003: *Grammatologie*. Frankfurt am Main]
- Frank, Bodo & Trevarthen, Colwyn (2011): *Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language*. In: Zlatev, Jordan, Racine, Tim, Lüdtkke, Ulrike & Foolen, Ad (Eds.): *Moving ourselves: Motion and emotion in the making of intersubjectivity, consciousness and language*. Amsterdam (in prep.)
- Frege, Gottlob (2002): *Über Sinn und Bedeutung* [i. O. 1892]. In: Textor, Mark (Hrsg.): *Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien*. Sammlung Philosophie, Bd. 4. Göttingen, 23–46
- Habermas, Jürgen (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1 u. 2. Frankfurt am Main
- Kristeva, Julia (1989): *Language the unknown. An initiation into linguistics*. New York
- Kristeva, Julia (1998): *The subject in process*. In: French, Patrick & Lack, Roland-François (Eds.): *The Tel Quel Reader*. London, 133–178
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999): *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York
- Locke, John (1975): *An essay concerning human understanding* [i. O. 1690]. Oxford [Dt. 2000: *Ein Versuch über den menschlichen Verstand*. Hamburg]
- Lüdtkke, Ulrike (2011): *Relational emotions in semi-otic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy*. In: Zlatev, Jordan, Racine, Tim, Lüdtkke, Ulrike & Foolen, Ad (Eds.): *Moving ourselves, Moving others: Motion and emotion consciousness, intersubjectivity and language*. Amsterdam. (in prep.)
- Peirce, Charles Sanders (1931–1958): *Collected papers*, vols 1–6, ed. by Hartshorne, Charles, Weiss, Paul & Burke, Arthur. Cambridge (MA): Harvard University Press (collected papers)
- Platon (1854): *Kratylos* [i. O. ca. 399 v. Chr.]. Leipzig
- Russell, Bertrand (1940): *An Inquiry into meaning and truth*. New York
- Saussure, Ferdinand de (1916): *Cours de linguistique générale*. Paris [Dt. 1931: *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin]
- Searle, John R. (1969): *Speech acts*. Cambridge [Dt. 1971: *Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main]
- Spitz, René (1974): *Vom Säugling zum Kleinkind* [i. O. 1965]. Stuttgart
- Trevarthen, Colwyn; Aitken, Kenneth J.; Vandekerckhove, Marie; Delafield-Butt, Jonathan & Nagy, Emese (2005): *Collaborative regulations of vitality in early childhood: Stress in intimate relationships and postnatal psychopathology*. In: Cicchetti, Dante & Cohen, Donald J. (Eds.): *Developmental Psychopathology*. New York: Wileys.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): *Philosophische Untersuchungen* [i. O. 1953]. Frankfurt am Main