

Vorwort

Es ist für den Leser dieser Publikation sicher hilfreich, einleitend einige Hinweise auf den Entstehungszusammenhang der vorliegenden Forschungsarbeit zu erhalten.

An der Universität Freiburg besteht ein seit 1985 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Bonn, geförderter kulturwissenschaftlicher Sonderforschungsbereich 321 "Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit". Unter dieser Generalüberschrift wird in ca. 20 Teilprojekten der Frage nach den Entstehungs-, Vermittlungs- und Wandlungsprozessen von Sprache, Literatur und Kultur nachgegangen.

Das interdisziplinäre Teilprojekt B7, das unter der Leitung der Unterzeichnenden durchgeführt wird, trägt den Titel "Ontogenese der Fähigkeit zum Mediengebrauch" und widmet sich folgender Fragestellung: Im Kleinkind- und Vorschulalter erwerben Kinder das, was man mit den Begriffen 'kulturelles Wissen' und 'kulturelle Techniken' benennen könnte. Unter den gesellschaftlichen Bedingungen der heutigen Kindheit haben die Massenmedien einen großen Anteil daran, daß Kinder Zugang zur Symbolwelt bzw. zur Kultur bekommen. Untersucht wird deshalb das Geflecht sozialer Interaktion und Kommunikation, in das Erwerb und Umgang mit Symbolen eingebettet sind. Analysiert werden soll speziell der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der sozialen und sprachlichen Kompetenz und dem Gebrauch von Massenmedien durch ein- bis vierjährige Kinder. Im einzelnen geht es um folgende Forschungsaspekte: (a) Strukturprinzipien von Rezeptionssituationen und soziale Praktiken beim gemeinsamen Mediengebrauch von Elternteil und Kind, (b) Motive und Handlungs- bzw. Rezeptionssteuerungsstrategien von Elternteil und Kind bei ihrer Auseinandersetzung mit massenmedialen Angeboten sowie (c) sozial-kognitive Voraussetzungen und Entwicklungsstufen bei der Medienrezeption des Kindes.

Das Forschungsprojekt B7 kann inzwischen als weitgehend abgeschlossen gelten. Im einzelnen liegen Arbeiten zu folgenden Themen vor: (a) kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter (Michael Charlton und Klaus Neumann (-Braun): Medienrezeption und Identitätsbildung. Tübingen: Narr 1990);

(b) kindlicher Spracherwerb im Spannungsfeld von interpersonaler und Massenkommunikation (Klaus Neumann(-Braun) und Michael Charlton (Hg.): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen: Narr 1990); (c) Strukturen und Prozesse des gemeinsamen Mediengebrauchs von Elternteil und Kind (Klaus Neumann-Braun, Michael Charlton und Christian Roesler: Kindliche Mediensozialisation, elterliche 'gate keeper'-Funktion und familiäre Umgangsstile mit Medienangeboten. Ergebnisse einer Elternbefragung. Rundfunk und Fernsehen 41 (1993), No. 4, S. 497-511), (d) Strategien der Handlungskoordination im Rahmen von Verständigungsprozessen beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Mutter und Kind (Silvia Schneider: Das Bilderbuchlesen als gemeinsame Handlung von Eltern und Kind. Eine interaktionstheoretische Untersuchung. Dissertation/im Druck); (e) Analyse ontogenetisch früher Formen des Mediengebrauchs (Barbara Braun: Vorformen der Lesesozialisation in der frühen Kindheit - eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Dissertation/im Manuskript); schließlich (f) soziale Kognition und Symbolerwerb - Voraussetzungen für die Fähigkeit zum Mediengebrauch. Dieser Fragestellung wird zentral in der vorliegenden Publikation "Soziale Kognition und Sinnstruktur" nachgegangen.

Wie unschwer zu sehen ist, erfolgt die Bearbeitung der Themenstellungen in umfassender und fachübergreifender Weise. Der projektinternen Interdisziplinarität (Psychologen und Soziologen arbeiten im Teilprojekt B7 zusammen) bzw. der inneruniversitären Interdisziplinarität (Sonderforschungsbereich) zur Seite gestellt ist auch eine enge Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen anderer Universitäten. Hier ist die inzwischen langjährige Zusammenarbeit mit der Universität Oldenburg, insbesondere mit dem Kollegen Stefan Müller-Doohm, hervorzuheben, der den Fortgang der Projektarbeiten kontinuierlich verfolgt und in konstruktiver Weise begleitet hat. Daß der vorliegende Reader nun auch in der Oldenburger Schriftenreihe "Studien zur Soziologie und Politikwissenschaft" erscheint, bestätigt nur die enge Zusammenarbeit, für die wir uns an dieser Stelle ausdrücklich bedanken möchten.

Oldenburg, Juni 1994

Klaus Neumann-Braun / Michael Charlton

Die Menschen werden in eine historisch entstandene soziale und kulturelle Außenwelt hineingeboren. Das Vermögen eines Zugangs zu dieser Außenwelt bringen sie aber nicht schon von Natur aus mit, sie müssen es ontogenetisch erst ausbilden. Um in der gegebenen Sozialwelt handlungsfähig zu werden, ist der Erwerb der Fähigkeit sozialer Kognition besonders bedeutsam: Die Subjekte müssen lernen, sich selbst, andere Personen und soziale Beziehungen zu verstehen. Im folgenden werden wir uns dieser Dimension der sozialen Entwicklung im Kindesalter zuwenden.

In der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung können drei Ebenen unterschieden und zueinander in Beziehung gesetzt werden: Die Makroebene des Gesellschaftssystems, die Mikroebene der Interaktionen zwischen zwei oder mehreren Personen und die Ebene der Subjektorganisation (vgl. Steinkamp 1991; Liegle 1991). Wir werden unser Augenmerk im folgenden auf die Beziehungen zwischen Interaktionsstrukturen und der sozial-kognitiven Subjektentwicklung legen. Man könnte nun einwenden, daß doch gerade dieser Bereich - im Gegensatz zur Frage der Integration der oben genannten drei Ebenen - recht gut erforscht wurde. Was die *Beschreibung* sozial-kognitiver Entwicklungsprozesse anbelangt, ist dies zweifellos zutreffend. Dabei herrscht allerdings eine Beschränkung auf sprachlich geäußerte soziale und moralische Urteile vor, so daß wir wenig Einsicht in die Genese sozialer Kognition in Prozessen sozialen Handelns in konkreten Kontexten haben. Mit noch größeren Unklarheiten ist die

Frage der *Erklärung* behaftet. Strittig ist insbesondere, ob und in welcher Weise sozial-kognitive Fähigkeiten auf die Strukturen sozialer Interaktionen zurückgeführt werden können, in denen die Subjektentwicklung verläuft (vgl. das folgende Kapitel). Diese Probleme sind von hoher Relevanz, wenn eine Entwicklungs- und Sozialisationstheorie nicht nur beansprucht, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen von Gesellschafts-, Interaktions- und Persönlichkeitssystemen zu untersuchen, sondern darüber hinaus in fundierten Strukturanalysen die allgemeinen entwicklungsmäßigen Beziehungen zwischen Subjektorganisation und Sozialwelt zu rekonstruieren.

Einer allgemeinen Auffassung zufolge sind Entwicklungs- und Sozialisationstheorien mit Prozessen der Veränderung der Persönlichkeit befaßt. Die zeitliche Abfolge unterscheidbarer Zustände der Persönlichkeit steht unter inneren und äußeren Bedingungen. Entsprechend hat sich eine Arbeitsteilung herausgebildet: Entwicklungstheorien fokussieren eher auf die inneren, Sozialisationstheorien eher auf die äußeren Faktoren. Der in den Forschungen zur Entwicklung und Sozialisation des Menschen herrschende Pluralismus von theoretischen und methodischen Vorstellungen läßt es ratsam erscheinen, vorab die eigenen grundlegenden Annahmen, die in den folgenden Kapiteln eingehender behandelt werden, möglichst klar zu explizieren. Dies ist umso dringlicher, als Sinn und Zweck universalistischer Fragestellungen, wie sie insbesondere in klassischen Entwicklungstheorien in der Tradition der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets bearbeitet wurden, aus sozialisationstheoretischer Perspektive in Zweifel gezogen werden. Dies wird mit dem Argument begründet, die klassischen Entwicklungstheorien könnten einem *interaktionistischen* Verständnis menschlicher Entwicklung und Sozialisation nicht gerecht werden (vgl. Geulen 1987; Ulich 1986). Interaktion meint dabei ganz allgemein die Beziehungen zwischen den Subjekten und der Außenwelt, in der sie leben. Unter interaktionistischer Perspektive wird entsprechend die prominente Rolle *externer* Faktoren und Bedingungen der Entwicklung hervorgehoben und eine verstärkte Bearbeitung *differentieller* Fragestellungen angemahnt. Zugleich wird der Idee des *Universalismus* eine Absage erteilt, die (mit Piaget) davon ausgeht, daß den entwicklungsmäßigen Veränderungen eine allgemeine Struktur unterliegt, die Entwicklung einem Richtungssinn folgt und sich unter allgemeinen Bedingungen vollzieht. Dem Universalismus wird entgegengehalten, daß die feststellbaren interindividuellen und interkulturellen Unterschiede der Vor-

stellung widersprechen, es gebe einen einzigen, durch allgemeine Bedingungen und Strukturen determinierten Entwicklungspfad; vielmehr müsse man von einer Vielfalt individuell möglicher Entwicklungsverläufe ausgehen.

Wir meinen nun nicht, daß der Befund differentieller Sozialisationsverläufe der Annahme universeller Entwicklungs- und Interaktionsstrukturen widerspricht. Zwar ist nicht von der Hand zu weisen, daß eine Sozialisationstheorie die Rolle äußerer Faktoren der Entwicklung stärker berücksichtigen muß als dies im genetischen Strukturalismus Piagets und der in dieser Tradition stehenden Moraltheorie Kohlbergs und der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie Selmans der Fall war. Aber man muß deswegen nicht gleich das Kind mit dem Bade ausschütten, nach dem Motto: "Im Süden ist alles anders". Der Beschreibung interpersonell und interkulturell unterschiedlicher Sozialisationsverläufe kann erst dann eine Erklärung der vorfindlichen Variabilität hinzugefügt werden, wenn die unterliegenden allgemeinen Strukturen einsichtig gemacht worden sind. Deshalb erscheint es als sinnvoller, die eher auf die Entwicklung einzelner Subjekte ausgerichtete klassische Entwicklungstheorie im Sinne einer Interaktionstheorie zu erweitern und gegebenenfalls zu modifizieren. Die Subjektentwicklung vollzieht sich in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis von inneren und äußeren, von subjektiven und sozialen Faktoren, das näher bestimmt und spezifiziert werden muß. Dazu ist indessen eine *Integration* von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien nötig.

Wir werden nachfolgend die Annahme vertreten, daß eine Integration von entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Fragestellungen im Rahmen einer weiteren Ausarbeitung strukturgenetischer Ansätze möglich ist. *Entwicklungstheoretisch* werden wir deshalb vor allem auf die Tradition des *genetischen Strukturalismus Piagets* zurückgreifen. Hier wurde nicht nur ein qualifizierter Begriff menschlicher Entwicklung erarbeitet, sondern auch die zentrale Annahme empirisch belegt, daß die Subjekte sich in einer aktiven Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Außenwelt entwickeln. Für eine interaktionstheoretische Ausrichtung des genetischen Strukturalismus spricht schon die überragende Rolle, die der sozialen Beziehung zwischen dem Neugeborenen und der sorgenden Bezugsperson zukommt. Den sozialen Bedingungen der Entwicklung hat Piaget jedoch lediglich in seinen früheren Werken eine eingehende Beachtung geschenkt; später rückte die Operationalität des individuellen Umgangs der Subjekte

mit der natürlichen Außenwelt in den Mittelpunkt des Interesses. Aus soziologischer Perspektive kann man sich deshalb nicht mit einem genetischen Strukturalismus Piagetscher Prägung begnügen. Noch bevor die Subjekte die Natur in konstanten Relationen einholen, verarbeiten sie Erfahrungen, die sie im Umgang mit einem sozialen Anderen (i.d.R. der Mutter) machen. Von Anfang an sind es Strukturen sozialer Interaktion, in denen die Subjekte ihre kognitiven Fähigkeiten erwerben.

*Sozialisations*theoretisch und *methodisch* werden wir uns an der ebenfalls strukturgenetischen *Theorie der sozialisatorischen Interaktion* und dem *Verfahren der strukturalen Hermeneutik* von Oevermann orientieren. Dieser Ansatz erweitert und modifiziert den genetischen Strukturalismus Piagets durch die These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen. Im Vordergrund steht dabei nicht mehr eine intrasubjektiv ansetzende entwicklungspsychologische Erklärung, sondern eine sozialisations-theoretische Rekonstruktion der Strukturen der Sozialität, in welchen die Subjektentwicklung verläuft. Die strukturgenetischen Theorien von Piaget und Oevermann liefern u.E. wertvolle Bausteine für eine umfassende Theorie der Konstitution von Subjektstrukturen. Um diese Ausgangslage kenntlich zu machen, wollen wir in aller Kürze Gemeinsamkeiten und Divergenzen dieser Ansätze sowie die eigenen konzeptionellen Vorstellungen erörtern. Der zentrale Konvergenzpunkt liegt im *Begriff der Struktur* als Fundament einer Entwicklungstheorie.

Entwicklung vollzieht sich nach Piaget als Konstruktionen aktiv handelnder Subjekte unter äußeren Verhältnissen und Anforderungen (vgl. Piaget 1985a, 26f.; Seiler 1991). In diesem Konstruktionsprozeß werden - auf der Grundlage vorhandener Strukturen - neue Subjektstrukturen generiert. Strukturen bilden das, je nach Analyse-Ebene mehr konkrete oder mehr abstrakte, Muster der Beziehungen zwischen Handlungen. Eine strukturgenetische Verfahrensweise geht von den Strukturen praktischen Handelns aus, die von den Subjekten im Verlauf der Entwicklung interiorisiert werden. Der genetische Strukturalismus kennt keinen Zustand der Nicht-Strukturiertheit: Strukturen entstehen stets auf der Grundlage bereits ausgebildeter Strukturen. Strukturen werden nicht als statische Gebilde, sondern als Einheiten dynamischer Prozesse aufgefaßt (ein Gesichtspunkt, der in den abstrakten Stufenmodellen nicht mehr zum Tragen kommt).

Nach Oevermann (u.a. 1976) vollzieht sich die Entwicklung von Subjektstrukturen in den Strukturen der sozialisatorischen Interaktion. Strukturen

geben jene Regeln an, welche einen oder mehrere Fälle (Interaktionssequenzen) sinnhaft organisieren. Jedes sinnhafte Geschehen ist durch Regeln organisiert und strukturiert, d.h. Strukturen geben (auf der Ebene des Besonderen wie jener des Allgemeinen) die Regeln an, denen sinnhafte Abläufe folgen. Auch dieser Ansatz kennt keinen nicht-strukturierten, nicht regelgeleiteten Zustand, etwas vor aller Regel (vgl. Oevermann 1986). Und auch hier wird der Strukturbegriff strikt prozessual gefaßt, nämlich als in konkreten Abläufen konstituierte Sinnstruktur.

Neben diesen strukturtheoretischen Konvergenzen bestehen auch gemeinsame *Erklärungserwartungen*. Erstens geht es um die Rekonstruktion der strukturellen Determinanten (entwickelte Subjektstruktur, Sinnstruktur des bestehenden Interaktionssystems), welche die weiteren Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten zugleich eröffnen und begrenzen. Zweitens geht es um die Frage der Entstehung neuer Strukturen auf der Grundlage der bereits ausgebildeten Strukturen, also allgemein um das Zusammenspiel von Strukturreproduktion und -transformation, von Kontinuität und Diskontinuität der Entwicklung. Diese Konvergenz der Erklärungserwartungen schlägt denn auch auf die Ebene der Methode durch: Piagets klinische Methode kann als eine Vorläufermethode der strukturalen Hermeneutik Oevermanns betrachtet werden.

Mit dem genetischen Strukturalismus gehen wir davon aus, daß Subjekte sich in Prozessen aktiven Handelns entwickeln und daß es allgemeine Merkmale dieser Entwicklungen gibt. Einen konstitutiven Bedingungs-zusammenhang bilden die *sozialen Kontexte*, in denen Subjekte handeln. Um der Bedeutung dieser Kontexte gerecht zu werden, muß die *pragmatische* Dimension des genetischen Strukturalismus betont werden. In diesem Punkt läßt sich - neben der sprachpragmatischen Tradition von Habermas und Oevermann - ohne weiteres an die Untersuchungen des frühen Piaget (1973; 1980) zur kindlichen Weltbild- und Moralentwicklung anschließen, in welchen die allgemeinen Strukturmerkmale der kognitiven Konstruktionen der Kinder durch den konkreten Gebrauch alltäglicher Begriffe hindurch rekonstruiert wurden. Was sich auf den ersten Blick als widersprüchlich, variabel und kontextspezifisch ausnimmt, stellt sich bei genauerer Betrachtung als strukturiert und regelhaft organisiert heraus, wobei, je nach Analyse-Ebene, mehr oder weniger allgemeine Regeln in den Blick kommen. Aus dieser Perspektive lautet die entscheidende entwicklungstheoretische Frage: Wie ist es möglich, daß Subjekte in

unterschiedlichen Kontexten handeln und dennoch allgemeine Strukturen ausbilden? Dabei sind drei Fragekomplexe zu unterscheiden: das Problem der Beschreibung, der Erklärung und der Methode.

a) Die Beschreibung: Die soziale Entwicklung läßt sich nicht befriedigend erhellen, solange lediglich die subjektiv repräsentierten und sprachlich geäußerten Resultate sozialer Lernprozesse beschrieben werden, so daß diese Lernprozesse selbst mehr oder weniger spekulativ von den Repräsentanzen (genauer: den geäußerten Einstellungen und Stellungnahmen) abgeleitet werden müssen und im Dunkeln bleiben. Vielmehr gilt es, die konkreten Handlungen der Subjekte in sozialen Interaktionsprozessen zu beschreiben, auf die die Subjektentwicklung zurückgeführt werden kann. Sozialisierungstheoretisch sind die Interaktionsprozesse deshalb von überragender Bedeutung, weil soziale Regeln und Strukturen das Handeln der Subjekte organisieren, dabei aber nicht einfach in der Außenwelt bereitliegen und von den Subjekten übernommen werden, sondern von den Subjekten ständig produziert und reproduziert und dadurch aufgebaut und gelernt werden. Eine zentrale Dimension dieser sozialen Lernprozesse bilden die sozial-kognitiven Fähigkeiten, die in sozialen Interaktionen erworben werden und Voraussetzung der weiteren Teilnahme an sozialen Interaktionen sind.

b) Die Erklärung: Eine Konstitutionstheorie der Subjektentwicklung setzt an der Grundfrage an, wie die Entstehung von Neuem möglich ist (vgl. Oevermann 1991). Was ermöglicht es, daß Subjekte die Grenzen des Wissens überschreiten können? Der genetische Strukturalismus Piagets beantwortet diese Frage aus der Perspektive des sich entwickelnden Subjekts, wobei die Funktion der Äquilibration den dominanten Entwicklungsfaktor bildet. Dagegen ist diese Frage der sozialen Konstitutionsthese zufolge unter Rekurs auf die Subjekte selbst nicht zu beantworten, da die Subjekte *allein* im Rahmen ihrer entwickelten kognitiven Ausstattung nicht Neues lernen können (vgl. Miller 1986). Es muß also etwas hinzutreten, was die Subjektstrukturen übersteigt und ihre Weiterentwicklung antreibt: Regeln und Strukturen sozialer Interaktion. Die Strukturen der sozialisatorischen Interaktion würden in diesem Modell nicht nur den Lerngegenstand, sondern auch den Lernmechanismus bilden.

Mit der Konzeption sozialer Entwicklung als interaktive Ko-Konstruktion von Regeln und Sinnstrukturen versuchen wir, eine konstitutionstheoretische Zwischenstellung zwischen Piagets genetischem Strukturalismus und

der sozialen Konstitutionshypothese anzusteuern, und zwar im Sinne eines interaktionstheoretisch und pragmatisch ausgerichteten genetischen Strukturalismus. Mit der sozialen Konstitutionstheorie begreifen wir die soziale Entwicklung als einen interaktiven Prozeß der Konstruktion und Rekonstruktion von Regeln und Strukturen. Die soziale Entwicklung mag sich zwar in statisch gefaßten Stufen bzw. Niveaus (der sozialen Perspektivenkoordination und moralischen Bewußtseins) beschreiben lassen, aber ihre Rekonstruktion ist nur in einem Prozeß-Ansatz möglich, der offenlegt, wie Regeln konstituiert und erworben werden. Gegen die soziale Konstitutionshypothese (und in Anlehnung an Piaget) hegen wir allerdings Zweifel, ob man die Erklärung der Subjektentwicklung vom Handeln der Subjekte abziehen und auf außerhalb der Subjekte liegende Regeln und Strukturen verlegen kann, die das Handeln organisieren. In der Frage der Genese dieser Regeln und Strukturen kann man auf das Handeln der Subjekte schwerlich verzichten: Subjekte entwickeln sich nicht, weil Regeln gelten, sondern Regeln gelten, weil die Subjekte, auf der Grundlage naturgeschichtlicher Voraussetzungen, sich in symbolisch verfaßten sozialen Kontexten entwickeln. Die sozialisatorische Interaktion bildet nicht den eigentlichen Lernmechanismus, wohl aber einen Lerngegenstand und eine zentrale Entwicklungsbedingung.

In diesem Sinne sprechen wir von einer Entwicklung der Subjekte durch Handeln im Kontext. Wir legen dabei den Schwerpunkt *nicht* auf den *kontextualistischen Trend*, der sich in der kognitiven Entwicklungspsychologie während der letzten Jahre durchgesetzt hat (vgl. Sternberg 1988). Diesem Trend liegt die Einsicht zugrunde, daß die Umwelt wichtige Einflüsse auf die kognitive Entwicklung ausübt und daß die Untersuchung dieser Kontexte die beobachtbaren Varianzen von Entwicklungsverläufen einsichtig macht, die in der klassischen strukturgenetischen Theorie unterbelichtet geblieben sind. In einem weniger deterministisch angelegten Modell von "Entwicklung als Handlung im Kontext" (Silbereisen 1986) kann die Offenheit möglicher Entwicklungsverläufe über verschiedene Faktoren der Person-Umwelt-Interaktion erklärt werden.

Mit Entwicklung durch Handeln im Kontext meinen wir vielmehr eine Verbindung der klassischen strukturgenetischen Theorie mit soziologischen Erklärungsstrategien. Es wird dabei weder die Varianz noch die Kontextabhängigkeit von Entwicklungsverläufen geleugnet, im Gegenteil. Aber in der Perspektive einer strukturgenetisch verfahrenen Sozialisationstheorie ist es

die entscheidende Aufgabe, jene allgemeinen Strukturmerkmale sozialer Kontexte zu rekonstruieren, die das Handeln der Subjekte organisieren und dadurch als allgemeine Entwicklungsbedingungen wirksam werden, die *variablen*, aber eben *nicht zufälligen* Entwicklungsverläufen unterliegen. Soziale Kognitionen sind subjektive (Re-) Konstruktionen, d.h. Verarbeitungen der in einer aktiv handelnden Auseinandersetzung mit der Sozialwelt eingeholten Erfahrungen, deren Möglichkeitsraum sowohl von der bestehenden Subjektorganisation als auch von den gegebenen Strukturen der sozialen Interaktion zugleich eröffnet und begrenzt werden. Der Ort des Aufbaus sozial-kognitiver Konstrukte sind handelnde Subjekte, und der Grund, warum dieser Aufbau trotz der Offenheit des Handelns nicht zufällig verläuft, liegt - neben der Subjektausstattung - in den Strukturen der sozialen Interaktion, die das Handeln organisieren. Das sich hieraus ergebende grundlegende Merkmal von Entwicklungsprozessen, das man *strukturierte Offenheit* nennen könnte, zwingt dazu, Reproduktion und Transformation, Kontinuität und Diskontinuität, Struktur und Prozeß etc. zusammen zu sehen, d.h. als analytisch zwar trennbare, realiter aber eng verzahnte Momente von Entwicklung und Sozialisation.

c) Die Methode: Der vorläufig skizzierten Erklärungserwartung entsprechend ist die Methode umzustellen. Die (z.B. von der Kohlberg-Gruppe vorgenommenen) stufentheoretischen Klassifikationen von Äußerungen liefern unsichere, weil vom jeweiligen theoretischen Modell abhängige Beschreibungen, aber keine genetische Rekonstruktion von sozialen Denkmustern. Gegen diese subsumtionslogischen Verfahren versucht die Methode der strukturalen Hermeneutik, mit der wir gearbeitet haben, eine genuin rekonstruktionslogische Vorgehensweise zu etablieren. Es kann dabei jedoch nicht um den uneinlösbaren Anspruch gehen, auf jedwede Subsumtion zu verzichten. Vielmehr geht es um die konstitutionstheoretische Maßgabe, derzufolge eine rekonstruktive Methode in den Ausgangsbedingungen nicht schon vorgeben darf, was sich hernach erst entwickelt und als Entwicklung erklärt werden soll. So hat Piaget die Entstehung der Erkenntnis aus naturalen Bedingungen heraus rekonstruiert, die selbst noch nichts an Geistigkeit enthalten. In einer Konstitutionstheorie stellt sich die Frage nach der Entstehung von Neuem als ein zentrales methodisches Problem.

Am günstigsten in bezug auf das Problem der Strukturrekonstruktion erscheint eine möglichst genaue Beobachtung von Handlungen und Interak-

tionsprozessen und eine Auswertung, die aus den protokollierten Texten selbst die Bildung von Regeln und Strukturen rekonstruiert. Diesen Vorzug können insbesondere die "klinische Methode" Piagets und die strukturelle Hermeneutik Oevermanns für sich beanspruchen, wobei Oevermann darüber hinaus mit dem Prinzip der Sequenzanalyse die methodisch adäquate Erfassung der Bildung von Sinnstrukturen expliziert. Im Kontext einer gegebenen Interaktionssituation sinnvoll handeln heißt, aus einer (rekonstruierbaren) Anzahl möglicher sinnvoller Anschlüsse eine bestimmte Option zu selektieren, wodurch die Interaktionssituation verändert wird und nachfolgend als Kontext weiterer Selektionen von Bedeutungsmöglichkeiten fungiert (usf.).

Diese drei Aspekte einer strukturgenetischen Entwicklungs- und Sozialisationstheorie (Beschreibung, Erklärung und Methode) werden nachfolgend im Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung von Tilmann Sutter ausführlich erörtert (Kapitel II). Zunächst werden die Möglichkeiten und Grenzen sowohl der entwicklungspsychologischen strukturgenetischen Theorien kognitiver, sozial-kognitiver und moralischer Entwicklung als auch der soziologischen Theorie der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen untersucht. Die entwicklungspsychologische Erklärungsstrategie fokussiert auf die subjektiven Konstruktionsleistungen, hat aber - trotz unbestreitbarer Fortschritte des Sozialkonstruktivismus - erhebliche Schwierigkeiten, die interaktiven Kontexte der sozial-kognitiven Entwicklung angemessen zu berücksichtigen. Die soziale Konstitutionstheorie bringt hier den entscheidenden Durchbruch, schießt aber über das Ziel hinaus, wenn sie nicht nur die Bedingungen, sondern auch die Dynamik der Entwicklung in den Strukturen der Sozialität verortet, die auf nichts anderes mehr zurückführbar sein sollen und deshalb ontologisiert werden. Sutter plädiert für einen interaktionistischen Konstruktivismus, der die sozial-kognitive Entwicklung auf Prozesse des Handelns in sozialen Sinnstrukturen bezieht. Dabei muß sorgfältig zwischen der Dynamik subjektiver Konstruktionsprozesse und den sozial-interaktiven Bedingungsbeziehungen unterschieden werden, die wohl die formativen, nicht aber auch schon die dynamischen Aspekte der sozial-kognitiven Entwicklung aufklären können. Vor dem Hintergrund dieser Konzeption wird schließlich die Frage nach einer leistungsfähigen Methode der strukturgenetischen Rekonstruktion beleuchtet. Besonders interessant scheint hier die strukturelle Hermeneutik von Oevermann zu sein, weil diese Methodologie jene Prozesse der Erschließung von Sinn-

strukturen expliziert, die auch in der Sozialisation von grundlegender Bedeutung sein dürften.

Im dritten Kapitel wird eine ausführliche Fallanalyse vorgestellt. Analyse-methode ist aus den bereits oben angedeuteten Gründen die strukturelle Hermeneutik, hier in einer linguistisch orientierten Variante. Dieses methodische Vorgehen erlaubt es, alltägliche Handlungsverläufe zu analysieren an Stelle von Einstellungen oder Urteilsfähigkeiten, wie dies in der Forschungstradition zur sozial-kognitiven bzw. moralischen Entwicklung weitgehend üblich ist. Gegenstand der Untersuchung sind daher die sozial-kognitiven Prozesse, wie sie tatsächlich in einer Interaktionssequenz zum Ausdruck kommen und nicht die Selbstauskünfte der Handelnden. Ein weiterer, unseres Erachtens entscheidender Vorteil der gewählten Methode ist darin zu sehen, daß die Beobachtungsergebnisse in der "Sprache des Falles" wiedergegeben werden können und folglich nicht unter theoretische Kategorien subsummiert werden müssen, die dem Material in der einen Hinsicht mehr, in anderer Hinsicht vielleicht weniger angemessen sein können.

Als Analysematerial dient die verschriftete Version zweier aufeinander folgender Interaktionssequenzen. In der ersten Sequenz fordert eine Mutter ihren zweieinhalbjährigen Sohn dazu auf, in Gegenwart von drei weiteren Personen anhand eines Bilderbuchs eine Geschichte zu erzählen. Die zweite Sequenz handelt von den Verständigungsschwierigkeiten, die sich aus dem Versuch des Kindes ergeben, diese Aufgabe zu erfüllen. Entsprechend ihrem Stellenwert für die weitere Argumentation ist die Strukturanalyse außerordentlich detailliert durchgeführt worden. Die rekonstruierte Fallstruktur liefert Einblicke in die Interaktionsbedingungen, unter denen das Erzählen für ein so kleines Kind bereits möglich wird, und erlaubt es, die sozial-kognitiven Fähigkeiten des Kindes in einer vertrauten Situation mit ihren Möglichkeiten und Grenzen zu identifizieren.

Auf diese Weise liefert die hermeneutische Fallanalyse das notwendige Material, an welchem die nachfolgenden theoriebezogenen Überlegungen in ihrer Aussagefähigkeit gewertet werden können. Gegenüber einem experimentellen oder quasi-experimentellen Forschungsansatz bietet das gewählte Vorgehen den entscheidenden Vorteil, daß nicht nur die narrativen und sozial-kognitiven Kompetenzen des Kindes beschrieben werden, sondern daß auch die Bedingung für die Umsetzung des kindlichen Regelwissens in einer alltagsnahen Handlungssituation exakt benannt werden können.

Michael Barth analysiert im folgenden Kapitel IV die Regeln, denen die Erzählung des im Fallbeispiel vorgestellten Kindes folgt. Nachdem in einem ersten Schritt die allgemeinen Konventionen und Strukturprinzipien von Erzählsituationen und Erzähltexten unter Bezug auf Forschungsergebnisse der linguistischen Narrativik charakterisiert worden sind, werden in einem zweiten Analyseschritt die vom Kind realisierten Elemente einer Erzählung dargelegt und in ihrer perlokutiven Wirkung auf den Zuhörer beschrieben. Hierbei läßt sich zeigen, daß die kindlichen Objekt- und Handlungskonzepte sehr basaler Natur sind und gut durch die im Rahmen der kognitiven Semantik entwickelten Modellvorstellungen beschrieben werden können. In einem abschließenden Abschnitt geht der Autor der Frage nach, inwieweit der Rekurs auf die Theorie der Entwicklung des Geistes (insbesondere der kognitiven Repräsentationen von sozialen Ereignissen sowie der metakognitiven Prozesse der Selbststeuerung) einen weiterführenden Beitrag zur Erklärung der beschriebenen Phänomene leisten könnte.

Im abschließenden Kapitel V stellt Sutter die Resultate der Fallanalyse in den Kontext der im zweiten Kapitel angestellten Erörterungen zur sozialkognitiven Entwicklung. Dabei geht es vor allem darum, die in diesen Untersuchungen erarbeiteten beschreibungs- und erklärungstheoretischen sowie methodologischen Desiderate in den Begriffen der rekonstruierten Fallstruktur zu konkretisieren. Die Struktur der sozialisatorischen Interaktion läßt sich durch die Einbettung der Prozesse der Handlungskoordination in die Sinnstruktur eines gegebenen Interaktionssystems beschreiben. Die Dynamik der sozialisatorischen Interaktion kommt in den konstruktiven und interaktiven Prozessen der Sinnerschließung zum Ausdruck. Die Sachhaltigkeit des strukturekonstruktiven Verfahrens der Fallanalyse zeigt sich darin, daß sowohl in der Methode als auch in der untersuchten Interaktionssequenz selbst die gleichen Prinzipien der Exploration von Sinnstrukturen verfolgt werden. Bezogen auf den Fall kommt schließlich noch die Rolle des Mediums Bilderbuch im Sozialisationsprozeß zur Sprache.

Tilman Sutter

II

*Entwicklung durch Handeln in Sinnstrukturen.
Die sozialkognitive Entwicklung aus der Perspektive eines
interaktionistischen Konstruktivismus*

1 Einleitung: Die Konstruktion von Subjektivität und Sozialwelt

Die menschliche Entwicklung steht unter naturalen Voraussetzungen und verläuft in sozialen Beziehungen. Neben der biologischen Ausstattung des menschlichen Organismus ist deshalb die Einbindung menschlichen Handelns in soziale Interaktionen Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung. Im Prozeß der Sozialisation bilden die Subjekte sozial-kognitive Fähigkeiten aus, d.h. ein Verständnis von Selbst, Anderem und sozialen Beziehungen.¹ Dieses Verständnis ist Teil der sozialen Handlungsfähigkeit, die im Umgang mit anderen erworben wird. Im Anschluß an Mead (1973) ist die soziale Entwicklung soziologisch und sozialpsychologisch als Prozeß der Individuierung und Vergesellschaftung des Kindes unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen gefaßt worden. Die sozialisatorische Verklammerung von Individuierung und Vergesellschaftung (vgl. Habermas 1976) meint eine Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft, die sowohl den Aufbau einer Sozialwelt als auch den Aufbau einer Subjektstruktur umfaßt. Ich will zunächst noch einmal die in der Einführung dargelegte Aus-

¹ Zur Übersicht über die sozial-kognitive und moralische Entwicklung vgl. Damon (1989), Shantz (1983), Rest (1983) sowie die Beiträge in Eckensberger/Silbereisen (1980), Edelstein/Keller (1982), Edelstein/Habermas (1984), Edelstein/Nunner-Winkler (1986), Geulen (1982) und Oser/Althof/Garz (1986).

gangslage einer strukturgenetischen Sicht der sozial-kognitiven Entwicklung kurz umreißen.

Die Ontogenese kognitiver und sozialer Fähigkeiten wird in der Psychologie und der Soziologie mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beschrieben. Die Psychologie tendiert dazu, die Entwicklung aus den Subjekten heraus zu erklären, wobei intrapsychische Entwicklungsmechanismen bzw. subjektive Repräsentanzen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Die Soziologie versucht dagegen, die Entwicklung auf ihre interaktiven Bedingungen zu beziehen und fokussiert dabei auf die Strukturen sozialer Interaktionen.

In den Theorien sozialer Entwicklung ist das Wechselverhältnis von Individuierungs- und Vergesellschaftungsprozessen oftmals hervorgehoben worden, vielfach indessen in bloß programmatischen Absichtserklärungen, ohne die entsprechenden Konsequenzen auszuleuchten: die sind aber von fundamentaler Bedeutung, wenn man psychologische und soziologische Vereinseitigungen vermeiden will. Sie lassen sich in der These bündeln, daß die soziale Entwicklung durch Handeln im Kontext vorangetrieben wird, so daß mit den Subjektstrukturen zugleich die Strukturen der sozialen Außenwelt ausgebildet werden. Das bedeutet nun selbstredend nicht, daß zu Beginn der Ontogenese keine schon konstituierte Sozialwelt als Bedingungen sozialer Lernprozesse bereitstünde, gleichwohl muß die Sozialwelt aber von den Subjekten ontogenetisch erst erworben werden.

Die ersten Erfahrungen machen die Subjekte im Umgang mit der sorgenden Bezugsperson. Allgemein ist bezüglich der sozialen Entwicklungsbedingungen zu beobachten, daß Mütter bestimmte, dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angemessene Techniken anwenden, um in den laufenden Interaktionen die fehlenden sozialen Fähigkeiten des Kindes auszugleichen. Diese Techniken stellen Kommunikationsstrategien dar, mit denen die wechselseitige Beziehung von Mutter und Kind entwickelt und eingeübt wird. Dabei bleiben subjektive Innenwelt und soziale Außenwelt konstitutiv miteinander verschränkt, denn *beide* müssen erst ausgebildet werden. Sowohl das Selbst als auch die sorgende Bezugsperson als Teil der sozialen Außenwelt muß das Neugeborene erst zunehmend auf Distanz bringen, damit es sich selbst und die Bezugsperson als besondere, von anderen Menschen unterscheidbare Personen identifizieren kann.

Eine genuin strukturgenetische Sicht auf die Subjektentwicklung stellt auf die Strukturen des Handelns ab, welche von den Subjekten interiorisiert

werden. Den Ausgang muß eine Theorie der sozialen Entwicklung von den sich entwickelnden Subjekten nehmen, denn nur hier läßt sich der Antrieb der Entwicklung aufdecken: Subjekte müssen in einer gegebenen Außenwelt ihre Handlungsfähigkeit erst erwerben. Die soziale Außenwelt ist nicht Antrieb, aber unerläßliche Bedingung der Möglichkeit dieses Erwerbsprozesses. In diesem Sinne muß das Problem des *Verhältnisses von Sozial- und Subjektstrukturen* in der Ontogenese geklärt werden, um reduktionistische Erklärungsstrategien in der Entwicklungs- und Sozialisationstheorie zu vermeiden. Die strukturge-netische *Entwicklungstheorie sozialer Kognitionen* tendiert dazu, dieses Verhältnis auf subjektive Repräsentanzen zu verkürzen. Damit werden jedoch lediglich die *Resultate*, nicht aber der *Prozeß* der sozialen Entwicklung der Subjekte erhellt, die unter gegebenen Bedingungen aktiv die Welt und sich selbst konstruieren. Die strukturge-netische *Sozialisationstheorie sozialer Kognitionen* rekonstruiert die sozialen Kontexte (Regeln und Strukturen), in welche die Subjekte einsozialisiert werden, läuft dabei jedoch Gefahr, die handelnden Subjekte als Entwicklungs- und Lerninstanzen aus dem Blick zu verlieren.

Vor diesem Hintergrund einer nach wie vor fehlenden befriedigenden Integration von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien stehen die folgenden theoretischen und methodologischen Untersuchungen zur Frage, wie sich soziale Kognitionen in Prozessen sozialer Interaktionen ausbilden. Ich werde die Frage nach dem Erwerb der sozial-kognitiven Kompetenz diesem Hintergrund entsprechend unter vier zentralen Gesichtspunkten beleuchten. *Erstens* geht es nicht nur um eine *Beschreibung* soziokognitiver Kompetenzen, sondern auch um die Frage des *Erwerbs* dieser Kompetenzen. Es ist nicht nur zu fragen, was kleine Kinder in sozialen Beziehungen können, sondern auch, warum sie gerade dies und nicht anderes können. Erst über entwicklungstheoretische Erklärungsversuche nämlich kann geklärt werden, ob die Beschreibungen von Kompetenzen auch zutreffen. *Zweitens* ist nach der Rolle der *Subjektorganisation* und der *Sozialwelt* im Erwerbsprozeß zu fragen, denn in bezug auf die Frage nach der Herkunft von Handlungsstrukturen gilt es, sowohl psychologische als auch soziologische Reduktionen und Hypostasierungen zu überwinden. *Drittens* stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von *Strukturen* und *Prozessen* in den Entwicklungs- und Sozialisationstheorien sozialer Kognitionen. Bekanntlich läuft die genetisch-strukturalistische Erklärungsstrategie über die Behauptung der *Stufenförmigkeit* des sozial-kognitiven Kompetenzerwerbs. Dann aber entsteht das sozialisationstheoretische Problem, wie diese Behauptung in-

teraktionstheoretisch, d.h. in bezug auf dynamische Interaktionsprozesse belegt werden kann. *Viertens* schließlich ist nach der Rolle von *Denken* und *Handeln*, von Bewußtsein und Praxis in der sozialen Entwicklung zu fragen. Die Theorien sozialer Kognition können unter dem Aspekt beleuchtet werden, ob sie eher bewußtseinstheoretisch oder eher interaktionstheoretisch ansetzen (wobei für diese Frage natürlich auch die unter Punkt zwei genannte Differenz relevant ist).

Zunächst werden die "klassischen" strukturgenetischen Theorien kognitiver, sozial-kognitiver und moralischer Entwicklung sowie zwei daran anschließende weiterführende Ansätze auf ihre offenen Probleme hin untersucht (2), um dann vor diesem Hintergrund die Tragfähigkeit der sozialisationstheoretischen These der sozialen Konstitution subjektiver Fähigkeiten zu prüfen (3). In einem weiteren Schritt münden die aus psychologischer und soziologischer Sicht erarbeiteten Erklärungsprobleme in den Versuch, die Konturen einer sozial-kognitiven Theorie näher zu umreißen, die eine soziologische, interaktionistische Erklärungsstrategie mit einem auf nichts anderes reduzierbaren Begriff des Subjekts als Konstruktions- und Lerninstanz verbindet (4). Schließlich sind die Fragen des methodischen Zugriffs auf die soziokognitive Entwicklung zu erörtern, um die den Erklärungserwartungen entsprechenden methodologischen Desiderate näher bestimmen zu können (5). Die abschließende Einschätzung der Resultate der Erörterungen (6) weist den methodologischen Aspekten einen zentralen Stellenwert zu.

2 Soziale Kognition unter dem Vorrang des Individuums

In der Psychologie führt der Begriff "soziale Kognition" mittlerweile in unterschiedliche Ansätze, die vom genetischen Strukturalismus in der Tradition Jean Piagets bis zu neueren Entwürfen unter dem Paradigma der Informationsverarbeitung reichen. Nachfolgend konzentrieren wir uns vor allem auf die Frage, wie sozial-kognitive Bildungsprozesse aus strukturgenetischer Sicht untersucht werden können. Über eine kritische Erörterung der Ansätze in der Tradition Piagets (2.1) hinausgehend werden deshalb neuere Entwürfe nur insoweit berücksichtigt (und auch dies nur exemplarisch), als sie an die Probleme der "klassischen" strukturgenetischen Entwicklungstheorien in der Tradition Piagets anschließen. Neben der Theorie der Fertigkeitentwicklung (2.2) ist hier insbesondere die Skript-Theorie zu nennen (2.3), die einen großen Einfluß auf die soziokognitive Entwick-

lungstheorie gewonnen hat: Beide Ansätze gehen von einer Bereichs- und Kontextspezifität kognitiver Entwicklungsphänomene aus, also vor allem von empirisch fundierten beschreibungstheoretischen Problemen, ohne allerdings - wie die soziale Konstitutionstheorie - die individualpsychologische Erklärungsstrategie in Frage zu stellen.

2.1 Die strukturgenetische Theorie sozialer Kognition

Der genetische Strukturalismus Piagets geht von einem Subjekt aus, das durch handelnden Umgang mit der Außenwelt Einsicht in diese Welt gewinnt.² Grundlegend sind dabei die Annahmen des *Interaktionismus* und des *Konstruktivismus*: Der Interaktionismus besagt, daß ein Wechselverhältnis zwischen einem handelnd erkennenden Subjekt und der physikalischen und sozialen Außenwelt besteht. Der Konstruktivismus besagt, daß in diesem Wechselverhältnis das Subjekt aktiv, d.h. durch eigene Tätigkeit an der Außenwelt die allgemeinen Strukturen dieser Welt als kognitive Strukturen aufbaut.

Der Interaktionismus bindet die subjektiven Konstruktionsleistungen in Subjekt-Objekt-Beziehungen ein. Im Rahmen der zwischenzeitlich entwickelten erkenntnistheoretischen Tradition des "Radikalen Konstruktivismus" (vgl. Schmidt 1987; 1992) sind allerdings alternative Lesarten des Piagetschen Konstruktivismus vorgeschlagen worden, die weitgehend von der Annahme des Interaktionismus absehen. Dabei wird die Ausbildung kognitiver Strukturen einseitig auf die Konstruktivität der Subjektorganisation hin relativiert (vgl. von Glasersfeld 1987). Die Widerständigkeit einer realen Außenwelt spielt dann keine konstitutive Rolle in der kognitiven Entwicklung mehr.³ Als erkenntnistheoretisches Motiv fungiert dabei

-
- 2 Diese Vorordnung der Praxis bei der Untersuchung historischer und ontogenetischer Entwicklungsverläufe teilt Piaget mit dem historischen Materialismus von Marx und der Sozialphilosophie Meads (vgl. dazu Thorlindsson 1984). Dies ist der entscheidende Schritt der Überwindung einer idealistischen Erkenntnistheorie kantischer Prägung. Die Rückbindung der Erkenntnis an die empirischen Bedingungen des Handelns und der Erfahrungsverarbeitung setzt Piaget (1985) in ein kritisches Verhältnis zur philosophischen Erkenntnistheorie. Die Psychologie dient Piaget als Instrument, mit dem über die Rekonstruktion der kognitiven Entwicklung der Subjekte eine allgemeine Erkenntnistheorie erarbeitet wird.
 - 3 Die Annahme von Subjekt-Objekt-Beziehungen wird durch Prozesse rekursiver Operationen autopoietischer Systeme ersetzt. So zeigt von Förster (1987), ebenfalls vermeintlich auf der Linie des Piagetschen Konstruktivismus stehend, wie sich im fortlaufenden Prozes-

immer wieder der Verweis auf die Untauglichkeit von Abbildtheorien. Mit diesem Argument kann allerdings der interaktionistische Konstruktivismus, den Piaget im Sinne hat, gerade nicht kritisiert werden, da Außenwelt nicht im Subjekt abgebildet, sondern von diesem handelnd erschlossen und rekonstruiert wird. Die Subjekte bauen also *realistische* Konstruktionen auf, deren Nicht-Beliebigkeit daher rührt, daß in ihnen Erfahrungen an einer vorfindlichen Wirklichkeit verarbeitet werden (vgl. Dux 1982, 76ff.). Anders als der ganz auf die Selbstreferenz von Systemen bezogene Radikale Konstruktivismus führt der Piagetsche Konstruktivismus die Fremdreferenz von Entwicklungsprozessen im Rahmen von Subjekt-Objekt-Beziehungen mit.⁴ Allerdings ist die Auffassung, daß kognitive Konstrukte aus der Verarbeitung von Erfahrungen einer vorfindlichen Wirklichkeit entstehen, durchaus mit einer radikal-konstruktivistischen Sichtweise verträglich, wenn man Realität und Wirklichkeit (als kognitive Konstruktion der Welt) sorgfältig auseinanderhält. Die Realität bleibt unzugänglich; sie bringt - mittels eines konstruktiven Gehirns - die Wirklichkeit hervor, die wir zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis machen können (vgl. Roth 1992). Der Radikale Konstruktivismus bestreitet lediglich die *Beweisbarkeit*, nicht aber die *Plausibilität* der Annahme, daß kognitive Konstrukte zumindest zu einem gewissen Grad realistisch sind.⁵

Die natürliche und soziale Außenwelt stellt bei Piaget eine Bedingung der Möglichkeit von Lernprozessen dar, wobei die eigentliche Ursache, der Antrieb der Entwicklung im Subjekt zu suchen ist. Eine leistungsfähige Motorik und Sensorik ermöglicht zu Anfang den Erwerb einfacher kognitiver Fähigkeiten (vgl. Piaget 1975). Auch später ist die Eigentätigkeit der

sieren rekursiver Operationen Eigen-Werte ausbilden, so daß allgemeine kognitive Konstrukte unabhängig von Außenweltkategorien entstehen können.

- 4 Ich plaziere dieses Argument zunächst nur auf der Ebene der Piagetschen Intentionen. Eine andere Frage ist natürlich, ob Piaget tatsächlich den aus der Annahme des Interaktionismus resultierenden Realismus kognitiver Konstrukte empirisch einsichtig gezeigt hat, bzw. wie dieser Nachweis aus strukturgegenetischer Sicht überhaupt zu bewerkstelligen wäre. Diese Frage betrifft das Verhältnis zwischen der Konstruktivität auf der Subjektseite und den sozialen Interaktionsstrukturen, die an der Organisation der Subjektentwicklung beteiligt sind (vgl. dazu Sutter 1992).
- 5 Immerhin ist davon auszugehen, "...daß es ein Minimum an Korrespondenz kognitiver Ordnung mit der Ordnung der Welt gibt, sonst erscheint uns die hochgradige Stabilität von Wahrnehmungssystemen und ihr offener Erfolg in Ontogenese und Phylogenese völlig rätselhaft." (vgl. ebda., 324)

Subjekte der zentrale Aspekt, über den die Frage des Erwerbs kognitiver Kompetenz zu beantworten ist.

Der genetisch-strukturalistischen Beschreibung zufolge vollzieht sich der Aufbau sozialer Kognitionen als ein Prozeß der *Dezentrierung*, d.h. der Differenzierung und Integration sozialer Handlungsperspektiven. Dabei lassen sich sowohl physikalische als auch soziale Kognitionen über den grundlegenden Prozeß der Dezentrierung von Perspektiven beschreiben. Während Mead (1980) und auch Piaget in seiner frühen, 1932 veröffentlichten Moraluntersuchung in der Sozialität als Handlungsbedingung die Ursache für das Reflexivwerden von Handlungsperspektiven sehen und nicht im Umgang mit physikalischen Objekten, bildet in den späteren Arbeiten Piagets die Kognition der physikalischen Welt das Modell, das den Parameter menschlicher Entwicklung: den Prozeß der Dezentrierung durch reflektive Abstraktion (vgl. Piaget 1973a, 25f.), einsichtig macht.

Wenn man - den späteren Arbeiten Piagets folgend - die stufenförmig sich entfaltende physikalische Kognition konstitutionslogisch vorordnet als eine notwendige Bedingung des Erwerbs sozialer Kognitionen, dann kann auch eine Stufenförmigkeit der sozialen Entwicklung erwartet werden. Mit eben dieser Annahme knüpfen die klassischen Ansätze der sozialen Kognition: die Moraltheorie Kohlbergs und die Theorie der sozialen Perspektivenübernahme von Selman, an den genetischen Strukturalismus von Piaget an (was beim gleichzeitigen Rückgriff auf die Sozialtheorie Meads nicht ganz unproblematisch ist). Sie übernehmen dabei die starke Annahme Piagets, derzufolge eine *entwicklungslogische* Entfaltung stufenförmig sich ausbildender kognitiver Strukturen gezeigt werden könne.

Im folgenden werden die "klassischen" strukturgenetischen Theorien der kognitiven, sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung erörtert. Zunächst werden wir den Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung über die angrenzenden Entwicklungsdimensionen der kognitiven und moralischen Entwicklung eingrenzen (2.1.1). Mit den Theorien von Piaget und Kohlberg wird zugleich der Hintergrund markiert, vor dem die Theorien zur sozialen Kognition von Selman und anderen stehen, deren interaktions- und entwicklungstheoretischen Ansprüche zu prüfen sein werden (2.1.2). Diesen Überlegungen schließt sich eine Diskussion der offenen Probleme dieser strukturgenetischen Entwicklungstheorien an (2.1.3).

2.1.1 Urteilen und Handeln: Piaget vom Kopf auf die Füße stellen

In welcher Dimension sind die Gründe für die Entwicklung sozialer Kognition zu suchen, in jener der sozialen Praxis oder in jener des sozialen Denkens? Und welche Stufen lassen sich in der Entwicklung sozialer Kognitionen aufdecken? Kann die Entwicklung über die aufgedeckten Stufen erklärt werden oder ist es selbst wiederum erklärungsbedürftig, warum die Entwicklung stufenförmig verläuft? Genügt es, Stufen sozialen Denkens zu beschreiben oder müssen diese wiederum auf Stufen sozialer Interaktion genetisch rückbezogen werden? Dies sind klassische Fragestellungen im Bereich sozial-kognitiver Entwicklung, die zwar häufig formuliert, aber nur selten systematisch verfolgt wurden.

Die Geschichte der Theorie sozialer Kognition ist geprägt von einer unterschiedlichen Gewichtung von sozialer Praxis und sozialem Urteilen, von dynamischen Prozessen des Handelns und formalen Stufen des Denkens und der Rolle von Subjekt und Sozialwelt bei der Untersuchung sozial-kognitiver Entwicklung. Während Piaget stets auf die Tätigkeiten des Subjekts als Grundlage der Denkentwicklung abhob und diese Perspektive auch im Bereich der sozialen Entwicklung entfaltete (vgl. Piaget 1973), legten die ihm nachfolgenden Ansätze, insbesondere die Moraltheorie von Kohlberg, das Hauptgewicht auf die Erfassung des sozialen und moralischen Denkens und Urteilens. Mit dieser Umstellung der entwicklungstheoretischen Perspektive von der Praxis auf das Denken bzw. Urteilen ging ein unbekümmerter und unzulässiger Gebrauch der von Piaget entwickelten Konzeption von Entwicklungslogik einher.

Der genetische Strukturalismus faßt Entwicklungsverläufe als Konstruktionen der Subjekte. Die Universalität dieser subjektiven Konstruktionen sieht Piaget in der konstanten Funktion der Äquilibration kognitiver Strukturen angelegt. Im Unterschied zu späteren Arbeiten, in denen Piaget eine *autonome funktionale Strukturlogik* der Entwicklung des Erkennens verfolgte (vgl. Piaget 1983), hob Piaget - wie schon erwähnt - in seinen frühen Phasen auf die *Sozialität von Lernbedingungen* ab. Beispielhaft dafür ist die frühe Untersuchung zum moralischen Urteil beim Kinde, mit der Piaget (1973) Zusammenhänge zwischen diskreten Interaktionsformen und Formen moralischen Urteilens herausarbeitete, ohne diese konstitutiven Zusammenhänge mit starken entwicklungslogischen Ansprüchen zu befrachten. Der über Zwang und einseitige Achtung regulierten Interaktionsform entspricht ein heteronomes Moralbewußtsein, der über Zusammenarbeit und

gegenseitige Achtung regulierten Interaktionsform entspricht ein autonomes Moralbewußtsein. Der Zwang herrscht in den Beziehungen der Kinder zu den Eltern vor, die Gegenseitigkeit zeichnet Beziehungen zwischen Gleichaltrigen aus.

Eine zweite bedeutende Einsicht gewinnt Piaget anhand des Studiums des Murrelspiels von Kindern: Die Praxis der Regel läuft dem Bewußtsein der Regel voraus. Entsprechend muß sich die Entwicklung der sozialen Urteilsfähigkeit auf eine vorauslaufende soziale Praxis zurückführen lassen. Die Universalität von sozialen Urteilsformen muß deshalb aus den Strukturen der Interaktion heraus erklärt werden, in denen sie erworben werden.⁶ Piaget sieht in der Zusammenarbeit, in der Ko-Operation der Kinder den Antrieb für die Moralentwicklung. Bei dem Versuch, über den Zusammenhang von Interaktionsformen und Urteilsformen hinausgehend die Entwicklung zu erklären, fokussiert Piaget deshalb allzu einseitig auf die Rolle von Kooperation in Gleichaltrigen-Interaktionen, die es erst ermöglichen sollen, den hemmenden Zwang der Eltern zu überwinden. Die Bedeutung der sozialisatorischen Eltern-Kind-Beziehung als Voraussetzung für die Teilnahme des Kindes an Gleichaltrigeninteraktionen (vgl. Damon 1989) blendet Piaget aus.

Die Ausrichtung der entwicklungstheoretischen Perspektive auf die soziale Praxis legt einen stringenten Stufenbegriff gerade *nicht* nahe. Weder die soziale Praxis noch das soziale Bewußtsein der Subjekte lassen sich in strukturellen Stufen einfrieren, ohne daß man Gefahr läuft, die Prozessualität des Entwicklungsverlaufs, also den diachronischen Aspekt der Entwicklung, aus den Augen zu verlieren.⁷ Nach Piaget werden die Strukturen

6 Dies ist auch ein tragender Gedanke der Meadschen Sozialtheorie: "Die Sozialität ist die Ursache der Universalität ethischer Urteile...". (Mead 1973, 430)

7 "Zwischen den verschiedenen Typen von Regeln, die wir auseinanderhalten werden, besteht also gleichzeitig eine Kontinuität und ein qualitativer Unterschied: eine Kontinuität der Funktion und ein qualitativer Unterschied der Struktur. Im Psychischen ist demnach jede Stadieneinteilung willkürlich. ... Es gibt also keine Gesamtstadien, die das ganze psychologische Leben eines Subjekts zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung charakterisieren würden: die Stadien sind als aufeinanderfolgende Phasen regelmäßiger Prozesse aufzufassen, die sich wie Rhythmen auf den übereinanderliegenden Gebieten des Verhaltens und des Bewußtseins wiederholen. ... Man kann also nicht von Gesamtstadien sprechen, die durch Autonomie oder Heteronomie charakterisiert werden, sondern nur von Phasen der Heteronomie und Autonomie, die einen Prozeß charakterisieren, welcher sich anlässlich jeder neuen Gruppe von Regeln oder jeder neuen Stufe des Bewußtseins oder der Überlegung wiederholt." (Piaget 1973, 91f.)

sozialen Bewußtseins durch die Reflexion vorlaufender Handlungskoordinationen aufgebaut. Im Zentrum der Entwicklungstheorie steht nicht der Aufweis von Stufen sozialer Entwicklung, sondern die Konstitution sozialen Bewußtseins durch Prozesse sozialen Handelns, wobei die Theorieanlage auf die Prozessualität des Handelns abgestellt ist.

Piaget erzielte seine Ergebnisse mit einer Methode, die teilnehmende Beobachtung und klinisches Interview umfaßte. Damit konnte nicht nur die soziale Urteilsfähigkeit, sondern auch die soziale Praxis der Kinder erfaßt werden. Wenn auch entwicklungstheoretische Fragen offen geblieben sind, so ist der Aufweis eines Zusammenhangs von Formen sozialer Interaktion und Formen sozialen Urteilens von höchster Bedeutung, gerade angesichts der Piaget nachfolgenden Untersuchungen zur sozialen Kognition.

Kohlberg, der wichtigste Piaget nachfolgende Entwicklungstheoretiker, hat sich vor allem zwei Aufgaben gestellt: Zum einen will er die von Piaget in seinen späteren Arbeiten formulierte stringente *Logik der Entwicklung physikalischer Kognition* übertragen auf den Bereich des *moralischen Urteilens*. Zum anderen will er die moralische Entwicklung über die ganze Lebensspanne hinweg untersuchen. Interessant im Rahmen unserer Überlegungen ist insbesondere die erste Aufgabenstellung: der Aufweis einer Logik kognitiver und moralischer Entwicklung.

Entwicklungslogik nach Piaget meint ein autonomes Entwicklungsgesetz, wonach es eine von beschleunigenden oder verzögernden Faktoren unabhängige, invariante Abfolge von Stufen gibt, wobei jede Stufe durch eine Gesamtstruktur definiert sein muß; diese Strukturen müssen durch einen Integrationsprozeß verbunden sein, so daß eine vorlaufende Struktur die nachfolgende vorbereitet und in diese integriert wird (vgl. Piaget 1983, 18). Nur unter diesen drei Bedingungen kann von Entwicklungslogik gesprochen werden. Piaget weist eine autonome Logik der Entwicklung kognitiver Strukturen - in Anlehnung an das biologische Konzept der Epigenese - funktional nach: Kognitive Strukturen werden durch einen Prozeß der Selbstregulation bzw. Äquilibration, i.e. die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen Assimilation und Akkommodation, konstituiert.⁸ Dabei koordiniert der grundlegende Faktor der Äquilibration die anderen Ent-

8 Assimilation vollzieht sich, wenn Außenwelterfahrungen den entwickelten kognitiven Schemata eingebaut werden. Akkommodation meint die Anpassung der kognitiven Schemata an die Außenweltbedingungen.

wicklungsfaktoren (Reifung, Lernen aus Erfahrung der physikalischen Außenwelt, soziale Einflüsse: vgl. ebda. 62ff.). Erkennen ist das Resultat von Konstruktionen, die Handlungen und Objekte koordinieren und zueinander in Beziehung setzen. Kognitiver Fortschritt beruht auf dem Prozeß der Dezentrierung und der zunehmenden Reversibilität von Handlungskoordinationen. Kognitive Entwicklung folgt der Funktion der Äquilibration bzw. Selbstregulation und ist deshalb - und nur deshalb - unter der Annahme einer autonomen Logik der Entwicklung zu erklären. Diese Auffassung von Entwicklungslogik hebt also auf eine *konstante*, allen Formen der Erkenntnis unterliegende *Funktion* ab.

Kohlberg hat nun - Piaget folgend - eine Logik der Entwicklung von Stufen moralischer Urteilsfähigkeit zu zeigen versucht. Die Logik der Entwicklung von kognitiven, sozial-kognitiven und moralischen Strukturen wird mit vier Kriterien gefaßt:

- a) *Qualitative Unterscheidbarkeit*: Stufen der Kognition bilden qualitativ unterscheidbare Formen des Denkens ab, die die ganze Entwicklung hindurch einer Funktion dienen.
- b) *Invarianz der Abfolge*: Die unterscheidbaren Stufen bilden eine invariante Sequenz. Im Verlauf der Ontogenese wird keine Stufe übersprungen und die Stufenabfolge ist nicht umkehrbar (irreversibel). Soziale Einflüsse können die Entwicklung lediglich beschleunigen oder verzögern, nicht aber Blockaden oder Regressionen bedingen.
- c) *Strukturierte Ganzheit*: Jede der unterscheidbaren Denkformen bildet ein strukturiertes Ganzes. Eine bestimmte Reaktion eines Probanden auf eine Aufgabe (z.B. ein moralisches Dilemma) repräsentiert nicht bloß eine spezifische Einstellung oder Meinung, sondern eine fundamentale Denkorganisation.
- d) *Hierarchische Integration*: Stufen bilden eine Abfolge zunehmend differenzierter und integrierter Strukturen, wobei die vorlaufend entwickelte Struktur einer Stufe in der nächsthöheren Stufe integriert und reorganisiert wird.⁹

Kognitive Entwicklungstheorien in der Nachfolge Piagets sollten diese Kriterien erfüllen. Soweit sie dies leisten, können sie nach Kohlberg den "harten" Stufentheorien zugerechnet werden, von denen "weiche" bzw. "funk-

9 Vgl. Döbert u.a. 1977, 12; Eckensberger/Reinshagen 1980, 68f.; Kohlberg 1974, 17f.

tionale" Stufentheorien unterschieden werden.¹⁰ Die psychologischen Forschungen Kohlbergs waren im Kern darauf ausgerichtet, den *entwicklungslogischen* Status der eigenen Stufentheorie moralischen Bewußtseins zu belegen.¹¹

Kohlbergs Begriff der Moral fokussiert auf den Bereich moralischen Urteilens und dieses wiederum meint die Fähigkeit des formalen Gerechtigkeitsdenkens. Die Stufentheorie umfaßt sechs Stufen moralischen Urteilens auf drei Hauptniveaus:

Niveau I. Präkonventionell:

- Stadium 1. Heteronome Moralität.
- Stadium 2. Instrumenteller Individualismus und Austausch.

Niveau II. Konventionell:

- Stadium 3. Interpersonelle Übereinstimmung.
- Stadium 4. Sozialsystem.

Niveau III. Postkonventionell:

- Stadium 5. Sozialer Vertrag und individuelle Rechte.
- Stadium 6. Universale ethische Prinzipien.

(nach: Colby/Kohlberg 1978, 354)

Im ersten Stadium auf präkonventionellem Niveau herrscht ein heteronomes Moralbewußtsein, das sich an Strafe und Gehorsam gegenüber Autoritäten orientiert. Im zweiten Stadium werden Regeln im Dienste der instrumentellen Verfolgung eigener Interessen geachtet. Im Übergang auf das konventionelle Niveau wird der Begriff der Norm gebildet. Im dritten Stadium orientiert sich das Moralbewußtsein an gruppenspezifischen Normen,

10 Zu den "harten" Stufentheorien rechnet Kohlberg Piagets kognitive Theorie, Selmans (1984) soziokognitive Theorie und seine eigene Theorie moralischer Entwicklung. Dagegen sieht Kohlberg z.B. in Loevingers (1976, 1977) Theorie der Ich-Entwicklung eine "weiche" und Eriksons (1966) Theorie der Ich-Identität eine "funktionale" Stufentheorie (vgl. Kohlberg u.a. 1983, 29ff.; Kohlberg/Armon 1984.).

11 Eine kritische Haltung zur Moraltheorie Piagets hat Kohlberg v.a. in bezug auf deren unklaren Strukturbegriff: "Piaget versucht zwar, zwei Stufen des moralischen Urteils (die heteronome und die autonome) zu bilden, doch extensive empirische Forschungen und logische Analysen zeigen, daß seine Stufen nicht den von ihm vorgeschlagenen Stufen-Kriterien genügen..., wie dies bei seinen kognitiven Stufen der Fall ist." (Kohlberg 1974, 72) Kohlbergs Kritik berücksichtigt nicht, daß Piaget das Konzept der Entwicklungslogik erst später entwickelt hat und in seiner Moraluntersuchung auf die Prozesse sozialen Handelns abhebt.

im vierten Stadium an faktisch geltenden gesellschaftlichen Normen. Im Übergang auf das postkonventionelle Niveau kann die Gültigkeit faktisch geltender Normen vor dem Hintergrund allgemeiner Prinzipien hypothetisch überprüft werden. Im fünften Stadium sind dies Prinzipien, auf welche sich die Gesellschaftsmitglieder im Dienste der Bestandserhaltung der gesellschaftlichen Ordnung geeinigt haben, im sechsten Stadium orientiert sich das Moralbewußtsein an selbst gewählten, universalen ethischen Prinzipien.

Die *Struktur moralischen Urteilens* wird in zwei Dimensionen gefaßt. Einmal mit der *Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme*: diese "deskriptive" soziale Kognition (vgl. Edelstein/Keller 1982) schließt an die physikalische Kognition sensu Piaget an und ist selbst eine Voraussetzung zur Entfaltung des moralischen Bewußtseins. Den Stufen moralischen Urteilens unterliegen entsprechende "soziale" (vgl. Kohlberg u.a. 1983) bzw. "sozio-moralische" (vgl. Kohlberg 1984, Colby/Kohlberg 1987) Perspektiven, die den Stufen der sozialen Perspektivenübernahme von Selman (vgl. hierzu weiter unten) nachgebildet sind. Einer egozentrischen Stufe 1 folgt eine konkret-reziproke Stufe 2, die Orientierung an interpersonalen Beziehungen auf Stufe 3, eine am Gesellschaftssystem orientierte Perspektive auf der Stufe 4 und schließlich auf postkonventionellem Niveau eine dem Sozialsystem vorgelagerte "prior-to-society-perspective" (vgl. Kohlberg 1984, 174ff.). Die sozialen Perspektiven sind in einer ähnlichen Begrifflichkeit wie die Moralstufen abgefaßt, wodurch die Beziehung zwischen sozialen Perspektiven und Moral plausibel gemacht werden soll. Eine derartige Tautologisierung nährt jedoch Zweifel am explanativen Wert dieser Beziehung.

Zum anderen wird die Struktur des moralischen Urteils in der *Dimension der Gerechtigkeit* bestimmt. Auf jeder Stufe moralischen Urteils wird auf unterscheidbare Weise ein Verhältnis von Rechten und Pflichten gebildet (vgl. Kohlberg u.a. 1983, 42). Um eine Logik der Entwicklung der Moral zu bestimmen, bedarf es nach Kohlberg eines *normativen Bezugspunktes*, der mit der sechsten Endstufe moralischen Bewußtseins expliziert wird. Dieser normative Bezugspunkt ist das kantische Prinzip der Achtung vor anderen Personen, dem alle anderen Gerechtigkeitsprinzipien untergeordnet werden. Die postkonventionelle Endstufe 6 enthält jene Elemente in reiner Form, die sich sukzessive im Verlauf der Moralentwicklung durchsetzen. Die Moralstufen können entsprechend aus dem normativen Bezugspunkt abgeleitet werden. Diese Bestimmung weckt jedoch ebenfalls Zweifel: sie bezieht sich mehr auf einen umgrenzten Bereich moralphilosophischen

Denkens in der Tradition Kants und umfaßt so mehr einen Spezialfall von Moral denn eine allgemeine Interaktionsmoral (vgl. Edelstein u.a. 1986, 50).¹²

Im Gegensatz zu Piaget legt Kohlberg seinen Forschungen ein *begründungstheoretisches* Verständnis von Entwicklungslogik zugrunde: Die Moralstufen werden von einer als normativ angemessen gesetzten Moral-konzeption (universale Prinzipien des Gerechtigkeitsdenkens) deduziert und entsprechend geht Kohlberg davon aus, daß die moralische Entwicklung notwendig auf diese Moralkonzeption hin zulaufe. Dieser Begriff von Entwicklungslogik zielt auf eine Begründungslogik moralischer Entwicklung und führt in entsprechende Probleme, denn über die *Begründung* der Moralstufen läßt sich nicht zeigen, *warum* die Moralentwicklung in den behaupteten Stufen verläuft. Kohlberg hat nicht nur Piagets *funktionalen* Begriff von Entwicklungslogik *begründungstheoretisch* umgedeutet, sondern er hat auch die *interaktionstheoretischen* Einsichten Piagets nicht weiter verfolgt.¹³ Ein wichtiger und folgenreicher Unterschied zwischen Kohlberg und Piaget ist das Verhältnis von Urteil und Handeln. Bei Piaget reflektiert das Regelbewußtsein eine vorlaufende Regelpraxis, wohingegen Kohlberg das moralische Urteil vorordnet, wodurch das Problem entsteht, wie eine entsprechende moralische Handlungsbereitschaft ausgebildet wird (vgl. Kavathatzopoulos 1991). Es gilt deshalb, Piaget vom Kopf wieder auf die Füße zu stellen. Moralische Einsichten entwickeln sich nicht um ihrer selbst willen, sondern sie reflektieren eine normativ regulierte soziale Praxis. Unter kognitivistischer Perspektive ordnet Kohlberg die moralische Urteilsfähigkeit des einzelnen Individuums¹⁴ der moralischen Praxis vor und versucht, das Konzept der Logik der Entwicklung kognitiver Strukturen des späten Piaget auf die Entwicklung der sozialen Urteilsfähigkeit zu übertra-

12 Dieser Zweifel wird noch dadurch erhärtet, daß sich - nach wiederholten Revidierungen des Stufenmodells und der empirischen Auswertungsinstrumente - keine empirischen Korrelate für die postkonventionelle Moral mehr finden lassen. Die postkonventionellen Moralstufen erweisen sich als begründungstheoretische Setzungen, die den entwicklungstheoretischen Status der Kohlbergschen Moraltheorie in Frage stellen (vgl. Sutter 1990a).

13 Die interaktionstheoretische Ausrichtung der Moraltheorie Piagets hat insbesondere Miller (1986) herausgestellt.

14 Der Individualismus der Moraltheorie Kohlbergs rührt von der begründungslogischen Theoriearchitektur her, die einem moralphilosophischen Denken in der Tradition Kants verpflichtet ist, das normative Letztbegründungen für möglich und sinnvoll hält. Solche Letztbegründungen setzen keinen Dialog, sondern lediglich die Rationalität eines reifen Individuums voraus (vgl. Habermas 1986).

gen und zu erhärten. Der Nachweis erfolgt rückläufig, von einem normativen Bezugspunkt ausgehend: Von den Elementen der höchsten Endstufe 6 moralischer Entwicklung wird die Bestimmung der unteren Stufen theoretisch abgeleitet und dann empirisch überprüft. Das rückläufige, begründungslogische Verfahren geht nicht nur an entwicklungs-theoretischen Fragen vorbei, sondern mindert auch ganz erheblich den *deskriptiven* Wert der erzielten Forschungsergebnisse (vgl. Damon 1984, 67f.). Dabei wird eine Logik der Entwicklung soziokognitiver Strukturen nicht interaktionstheoretisch rekonstruiert, sondern normativ begründet und über eine klassifizierende Zuordnung der moralischen Einstellungen der einzelnen Subjekte zu den behaupteten Moralstufen empirisch untersucht (vgl. Sutter 1990).

Piaget setzt dagegen nicht an subjektiven Haltungen, sondern sozialen Beziehungen an. Er hat in seiner frühen Moraluntersuchung die konstitutive Rolle der Sozialwelt als Bedingung der sozial-kognitiven Entwicklung eingeführt: Weil die Beziehungen zwischen den Subjekten eine bestimmte Form annehmen, entwickelt sich das moralische Urteil in einer entsprechenden Form. Stufen und eine Logik der Entwicklung spielen noch keine Rolle bei der Erklärung der Entwicklung. Er hat allerdings den Ansatz einer sozialen Konstitution subjektiver Kompetenzen hernach nicht weiter verfolgt, so daß keine weitere entwicklungs-theoretische Klärung des beschriebenen Zusammenhangs von Praxis- und Bewußtseinsformen geleistet wurde.

Der später - strikt funktional in der Dimension physikalischer Kognitionen entfaltete - Ansatz von Entwicklungslogik hat nur einen begrenzten Wert für eine sozial-kognitive Entwicklungstheorie und geht an sozialisations-theoretischen Fragestellungen weitgehend vorbei. Auch wenn die Entwicklung sowohl der physikalischen als auch der sozialen Kognition als Dezentrierungsprozeß beschrieben werden kann, so ist die soziale Entwicklung nicht auf die Operationalität kognitiver Strukturen zuzurichten, ohne die Differenz von Subjekt-Objekt- und Subjekt-Subjekt-Beziehungen einzuebennen. Damit kommt aber der Sozialität als ermöglichender Bedingung und als Gegenstand sozialer und moralischer Lernprozesse nur noch eine marginale Bedeutung zu. Auch der Aufbau der physikalischen Kognition steht von Anfang an unter sozialen Bedingungen und muß deshalb unter sozialisations-theoretischen Aspekten beleuchtet werden. Die Entwicklung sozialer Kognitionen erfolgt über das Handeln der Subjekte in sozialen Beziehungen und die Frage ist, wie sich in Prozessen sozialen Handelns allgemeine (interaktive und kognitive) Strukturen ausbilden. Entsprechend müßte eine

Logik der Entwicklung sozialer Kognitionen in der Dimension sozialer Interaktionsstrukturen gezeigt werden, d.h. als invariante Abfolge qualitativ unterscheidbarer, hierarchisch geordneter Interaktionsstufen, auf welche die diskreten Formen der sozialen Kognition konstitutiv zurückgeführt werden könnten.¹⁵

Da das Konzept einer autonomen Logik der Entwicklung nicht umstandslos in die soziale Entwicklung hinein verlängert werden kann, liegt es nahe, den Strukturbegriff am Gegenstand selbst: den Prozessen sozialen Handelns und Urteilens, zu entwickeln. Hier erscheint der Anschluß an den frühen Piaget fruchtbarer als jener an die Moraltheorie Kohlbergs, denn über die Begründung einer Stufenabfolge moralischen Urteilens läßt sich keine interaktionstheoretische Erklärung gewinnen, die einsichtig macht, warum Moral sich unter den gegebenen Bedingungen der sozialen Praxis in Stufen entwickelt. Diese Erklärung würde erfordern, die Stufenförmigkeit der Moralentwicklung auf die allgemeinen Formen der Verarbeitung sozialer Erfahrungen zu beziehen, die in Prozessen sozialen Handelns gewonnen wurden. Dieses Problem weist über den Bereich moralischer Begründungen hinaus auf eine allgemeine Entwicklungstheorie sozialer Kognitionen.

2.1.2 Warum die Theorie der sozialen Perspektivenkoordination keinen Zugang zu Interaktionsstrukturen findet

Das moralische Bewußtsein ist ein Teilbereich der sozialen Interaktionskompetenz. Soziale Interaktionskompetenz meint die Fähigkeit, die interaktiv eingebrachten Handlungsperspektiven anderer zu verstehen und in den eigenen Handlungsentwurf einzubauen. Diese kognitive Leistung der Reziprozität der Perspektiven befähigt die Subjekte zur Teilnahme an sozialen Interaktionen und sie entsteht durch die Teilnahme der Subjekte an sozialen Interaktionen (auf das damit verbundene konstitutionstheoretische Problem kommen wir weiter unten zu sprechen). Diese Verstehensleistung wird als Übernahme und Koordination sozialer Perspektiven beschrieben.

Die Theorie der sozialen Perspektivenübernahme bzw. -koordination ist von Selman (1984) ausgearbeitet worden. In ihr werden die Theorie der sozialen Rollenübernahme¹⁶ von Mead, die kognitive Entwicklungstheorie

15 In diese interaktionstheoretische Strategie mündet die Rezeption der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklungstheorien von Habermas (1983).

16 Zur Übersicht über die Theorie der sozialen Rollenübernahme vgl. Keller (1976).

Piagets und die Moraltheorie Kohlbergs zusammengeführt. Der Prozeß der Dezentrierung wird als Differenzierung und Integration sozialer Handlungsperspektiven beschrieben, wobei ein immer differenzierteres Verständnis von immer umfassenderen Räumen der Sozialwelt ausgebildet wird.

Selman hat in einer früheren Version 4 Stufen der Rollenübernahme (vgl. Selman/Byrne 1977) und in der ausgearbeiteten Fassung 5 Niveaus der sozialen Perspektivenkoordination formuliert, auf welche im folgenden Bezug genommen wird.¹⁷ Soziales Verstehen meint sowohl ein Verständnis von Personen als auch ein Verständnis sozialer Beziehungen. Deshalb beschreibt Selman auf jedem Niveau sowohl Personen- als auch Beziehungskonzepte. Darüber hinaus müssen Ausdifferenzierung und In-Beziehung-Setzen von Perspektiven unterschieden werden. Die Niveaus 0-3 bezeichnen die Entwicklung eines Verständnisses interpersonaler Beziehungen in Dyaden und überschaubaren Gruppen, das Niveau 4 bezeichnet ein Verständnis gesellschaftlicher Beziehungen.

Auf *Niveau 0* unterscheidet das Kind zwar zwischen Ego und Alter als verschiedenen Einheiten, aber sein Denken ist lediglich auf einen Handlungsstrang und entsprechend eine Perspektive zentriert. Auf dem *ersten Niveau* herrscht ein einseitiges Verständnis (aus der Perspektive der ersten Person) sozialer Beziehungen vor. Das Kind kann nun zwar zwischen Standpunkten von Ego und Alter differenzieren, jedoch noch nicht den Standpunkt des Anderen unter Beibehaltung des eigenen verstehen. Erst auf dem *zweiten Niveau* kann die wechselseitige Verschränkung von Perspektiven reflexiv eingeholt werden. Ego weiß nun, daß Alter von seinem, Egos, Standpunkt aus zu denken versucht, und daß Alter weiß, daß Ego vom Standpunkt Alters aus zu denken versucht. Das Verständnis bzw. die reflexive Distanzierung der sozialen Beziehung selbst wird auf dem *dritten Niveau* möglich durch die Einnahme einer Beobachterperspektive (die Perspektive der dritten Person). Nun kann die reziproke Verschachtelung von Perspektiven selbst reflektiert werden. Darüber hinaus können im Rahmen sozialer Gruppen konkrete von generalisierten Verhaltenserwartungen unterschieden und auf einen übergeordneten Gesichtspunkt (die soziale Norm) bezogen werden. Auf dem *vierten Niveau* überschreitet die soziale Kognition den Bereich überschaubarer Beziehungsgefüge und richtet sich auf das soziale System, dessen Standpunkt nun übernommen werden kann. Gruppenspezi-

17 Vgl. Selman 1984, 50ff.; Selman 1982; Selman/Byrne 1977; Selman/Lavin/Brion-Meisels 1982.

fische Normen und Regeln können nun auf einen von allen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Begriff von Legalität bezogen werden.

Die formale Stufenbeschreibung wird durch eine Beschreibung der Entwicklung von inhaltlichen sozialen Konzepten in den Bereichen Individuum, Freundschaft, Gleichaltrigengruppe und Eltern-Kind-Beziehung ergänzt. Dadurch soll deutlich werden, wie bestimmte Inhaltsbereiche auf den verschiedenen Niveaus sozialer Perspektivenübernahme entwickelt und koordiniert werden. Durch diese funktionale Analyse wird der Gebrauch von sozialen Konzepten untersucht, ohne daß der entwicklungstheoretische Zusammenhang von formal-struktureller und funktionaler Analyse näher spezifiziert wäre.

Selmans Ansatz ist dem eigenen Anspruch nach ein *beschreibender* Ansatz, der Mittel für die Diagnose und Intervention in therapeutischen und pädagogischen Anwendungsfeldern bieten soll. Die *entwicklungstheoretische* Bedeutung der Theorie sozialer Perspektivenübernahme im Rahmen einer Theorie der Ich-Entwicklung¹⁸ wird im Kontext anderer kognitiver Ansätze expliziert: Das Erreichen einer Stufe der kognitiven Entwicklung im Sinne Piagets sei eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Erreichen der entsprechenden Stufe sozialer Perspektivenübernahme; die gleiche Beziehung bestehe wiederum zwischen den Stufen der sozialen Perspektivenübernahme und des moralischen Bewußtseins (vgl. Selman 1982, 239 ff.). Allerdings wurden diese Beziehungen nur auf der Ebene sprachlich geäußelter Urteile untersucht und sie sind wenig aussagekräftig, solange sie nicht auch auf die Prozesse sozialer Interaktionen bezogen werden können.

Dem eigenen Anspruch nach will Selman denn auch die *sozialen Interaktionsprozesse* untersuchen, in denen soziale Kognition sich entwickelt. Die Formulierung der Niveaus sozialer Perspektivenübernahme zielt jedoch auf die Deskription sozial-kognitiver Vorstellungen von Individuen ab. Selman untersucht *individuelle Konzepte* in verschiedenen Bereichen (Individuum, Freundschaft, Gleichaltrigengruppe und Eltern-Kind-Beziehung), die auf zunehmend generalisierte *soziale Räume* (Dyade, Gruppe, soziales System) bezogen sind. Von Piaget übernimmt Selman den entwicklungslogischen Strukturbegriff (vgl. Selman 1984, 71ff.) und ordnet - wie Kohlberg - die soziale Praxis dem sozialen Urteilen unter. Soziales Lernen wird so im

18 Vgl. zu den Dimensionen der Ich-Entwicklung Döbert u.a. 1977; Loevinger 1976.

wesentlichen auf inhaltliche soziale Konzeptionen und individuelle soziokognitive Einstellungen reduziert.

In der Theorie der sozialen Perspektivenübernahme gerinnen diskrete Formen sozialer Beziehungen zu subjektiven Vorstellungen, so daß nicht ersichtlich wird, durch welche sozialen Koordinationsleistungen diese Vorstellungen aufgebaut werden.¹⁹ Es stellt sich also die Frage nach *sozialen Interaktionsprozessen als Mechanismus*, durch den die Entwicklung sozialer Kognition vorangetrieben wird. Selman teilt die verbreitete Annahme, daß der Akkommodation einer soziokognitiven Struktur konzeptuelle Konflikte zugrundeliegen. Konzeptuelle Konflikte sollen jedoch in der *individuellen* Wahrnehmung von Konflikten entstehen²⁰, so daß nicht klar wird, warum ein Subjekt einen Konflikt als Konflikt wahrnimmt, d.h. wodurch diese Erkenntnis ermöglicht und vermittelt wird. Hier wird wiederum die Rolle sozialer Interaktion beim Erwerb sozialen Wissens ausgeblendet. Die Annahme des konzeptuellen Konflikts liegt also wiederum auf der Ebene inhaltlicher individueller Konzepte.

Ein weiteres Problem liegt in der "Metaphorik" (vgl. Miller 1986, 351) der Beschreibung der soziokognitiven Entwicklung. Selman hebt den Aspekt der *Perspektivenübernahme* hervor: Das Subjekt übernimmt den Standpunkt des Anderen, der Gruppe und der Gesellschaft. Damit aber wird die sehr komplexe Balance verfehlt, die in sozialen Interaktionsprozessen hergestellt wird: Die Perspektiven Anderer werden in den eigenen Handlungsentwurf eingebaut, was auch heißt, daß die Differenz zwischen der eigenen Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung Egos durch Alter bzw. den "generalisierten Anderen" mit reflektiert wird, so daß der eigene Standpunkt gegebenenfalls gegen die Standpunkte anderer Personen durchgehalten werden kann - eine Leistung, die für den Aufbau einer stabilen Identität un-

19 "Das Konzept der sozialen Perspektivenübernahme *reifiziert* interpersonelle Koordinationsprozesse zu mentalen Einstellungen der an einer Interaktion Beteiligten, und es kann mit Hilfe dieses Konzeptes nicht verständlich gemacht werden, wie Interaktionspartner die diesen Einstellungen zugrundeliegenden intramentalen Reflexionsprozesse so miteinander koordinieren können, daß eine soziale Perspektivenübernahme in der Tat in einer Koordination unterschiedlicher Sichtweisen verschiedener Individuen resultiert." (Miller 1986, 352f.)

20 "Ein konzeptueller Konflikt kann darin gesehen werden, daß dem Kind 'äußere' Evidenzen auffallen, die mit seinem 'inneren' Verständnis der sozialen Realität im Widerspruch stehen, oder darin, daß dem Kind plötzlich Aporien und Inkonsistenzen innerhalb seines (inneren) Systems von Überzeugungen und Werten bewußt werden." (Selman 1984, 76)

erläßlich ist. Soziales Verstehen kann deshalb nicht auf einer eindimensionalen Entwicklungslinie abgebildet werden, die lediglich eine zunehmend reflexive Distanz zur Sozialwelt durch die Übernahme einer immer abstrakteren und generalisierteren Perspektive beschreibt. Eine solche Metaphorik erhebt die sehr *unwahrscheinliche* Möglichkeit einer *Identität* der interaktiv eingebrachten sozialen Perspektiven zum Normalfall. Ein solch idealisierter Verstehensbegriff läßt sich interaktionstheoretisch und empirisch kaum durchhalten, da Perspektivenkoordination die Differenz von Perspektiven nicht aufhebt, sondern in eine regelhafte, sozial anschlussfähige Form bringt.²¹ Das wäre ein vorsichtigerer, aber auch realistischerer Begriff sozialen Verstehens.

Die Einsicht in die Defizite soziokognitiver Ansätze, die - begründungslogisch oder mit deskriptiven Strukturanalysen - vornehmlich um ein zunehmend reflektiertes Selbstbewußtsein von Individuen kreisen, hat Versuche auf den Weg gebracht, einen direkteren Zugriff auf Strukturen der sozialen Interaktionen zu erarbeiten, unter denen sich soziale Kognition ausbildet.

Neben Selman hat v.a. Damon (1982, 1984, 1984a) ähnlich gelagerte Forschungen zur Entwicklung sozialer Konzepte in verschiedenen Bereichen betrieben. Die Untersuchungen von Damon und Selman bilden den Ausgangspunkt der Suche nach entsprechenden *Interaktionsformen*, die aus sozialen Interaktionsprozessen resultieren, welche als *interpersonale Verhandlungsstrategien* gefaßt werden:

"Interpersonale Verhandlungsstrategien umfassen eine Sequenz von Interaktionen zwischen zwei oder mehr Personen in einem als bedeutungsvoll erlebten sozialen Kontext. Die Verhandlung dient dem Versuch, irgend eine Art von signifikantem Ungleichgewicht in und zwischen den Teilnehmern zu überwinden - d.h. Konflikte zwischen Bedürfnissen, Interessen oder Absichten zu lösen." (Brion-Meisels/Selman 1986, 139)

Den Motor der Entwicklung bildet ein Ungleichgewicht sowohl in den Subjekten wie in sozialen Interaktionen, wobei den intramentalen soziokognitiven Strukturen diskrete Niveaus interpersonaler Verhandlungsstrategien entsprechen: auf Niveau 0 impulsive und egozentrische Strategien, auf Niveau 1 einseitige Strategien (Befehl und Gehorsam), auf Niveau 2 rezi-

21 Dieses Argument wird weiter unten im Rahmen der Fallanalyse und ihrer theoretischen Explikation breiter ausgeführt werden.

proke Strategien (Austauschorientierung) und auf Niveau 3 Strategien der Wechselseitigkeit und Zusammenarbeit (vgl. ebda., 142).

Darüber hinausgehend entwickelt Selman eine orthogenetische Ausrichtung der Analyse des *Gebrauchs* interpersonaler Verhandlungsstrategien:

"Die orthogenetische Erforschung interpersonaler Verhandlungsstrategien umfaßt nicht nur die Entwicklungsanalyse des Verstehens, sondern auch die der affektiven und interaktionalen Faktoren sowie des interaktionalen Moments der Handlungsorientierung des Selbst in Beziehung zum Anderen." (Selman 1984a, 117)

Damit sollen auch beobachtbare Regressionen erklärt werden können, wobei Regression den Gebrauch einer unter der entwickelten soziokognitiven Kompetenz liegenden Verhandlungsstrategie meint. Als "Moment der Handlungsorientierung" bleiben soziale Interaktionen jedoch erklärungs-theoretisch nachrangig. Auf diese Weise wird vornehmlich ein begrifflicher Zusammenhang zwischen Interaktionsstrategien und sozialen Orientierungen hergestellt, der keine Unterscheidbarkeit von bloßen Einstellungen und unterliegenden Interaktionsprozessen erkennen läßt. So markieren die sozialen Konzepte der Individuen und die interpersonalen Verhandlungsstrategien, wie sie Selman beschreibt, nur die Resultate eines interaktiven Lernprozesses, der ansonsten im Dunkeln bleibt.

Wenn man über die Beschreibung sozial-kognitiver Konzepte von Individuen hinausgehend nach den sozial-interaktiven Bedingungen der soziokognitiven Entwicklung fragt, so liegt es nahe, nach Zusammenhängen zwischen diskreten Formen sozialer Interaktion und sozialer Kognition zu suchen.

Eine entsprechende Programmatik hat Youniss (1983) erarbeitet: sie geht von der Gemeinsamkeit einer diskurstheoretischen Ausrichtung in den Moralthorien von Piaget und Habermas (1983) aus. Unter dieser Perspektive sind die *Interaktionsstrategien* der Subjekte Gegenstand der Analyse, mit denen ein gemeinsames soziales Wissen über Beziehungen und Personen hergestellt wird. Youniss' Beschreibungen der frühen Stufen des sozialen Verstehens zielen darauf ab, die Interaktion zwischen Subjekt und sozialer Außenwelt zu erfassen.

In der frühen Phase der Ontogenese erwirbt das Kind Interaktionskompetenz im Umgang mit einer kompetenteren Person, in der Regel ist das die Mutter. Diese Beziehung zeichnet sich durch die ungleichen Fähigkeiten

der Interaktionspartner aus. Piaget (1973) charakterisiert diese Interaktionsform als einseitige Achtung, der eine Moral des Zwanges bzw. ein heteronomes Moralbewußtsein entspricht. Youniss zufolge ist es entsprechend eine komplementäre Reziprozität, die die Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern organisiert. Diese in Autoritätsbeziehungen eingebaute Struktur *asymmetrischer* Reziprozität wird in einem einseitigen und subjektiven Verständnis sozialer Beziehungen reflektiert. Dagegen werden die Beziehungen zu Gleichaltrigen über Strukturen *symmetrischer* Reziprozität organisiert. Die Bedingungen annähernd gleicher Interaktionsstärken schaffen die Möglichkeit für das Kind zu lernen, mit anderen zu kooperieren. Kooperation und Gegenseitigkeit in symmetrisch strukturierten Beziehungen ermöglichen die Entwicklung eines autonomen Moralbewußtseins.²²

Soziale Beziehungen werden also über diskrete Formen von Reziprozität strukturiert und diese Formen werden von den Subjekten reflexiv eingeholt. Youniss rekurriert demnach in einem entscheidenden Punkt auf Piaget: Was an Reziprozität reflexiv eingeholt wird,²³ hat sich vorlaufend in einer sozialen Praxis hergestellt. Der nicht-symmetrischen Reziprozität, die Autoritätsbeziehungen strukturiert, entspricht ein Moralbewußtsein, das sich an der Komplementarität von Befehl und Gehorsam orientiert. Der symmetrischen Reziprozität, die Beziehungen unter annähernd gleich kompetenten Personen strukturiert, entspricht ein Moralbewußtsein des gleichen Austausches von Interessen. Dieser Entwicklungsschritt entspricht dem Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 nach Selman und Kohlberg (was für eine gewisse *strukturanalytische* Plausibilität der frühen Stufen spricht). In der weiteren Entwicklung wird die labile, an konkrete Interessen gebundene Wechselseitigkeit erweitert und stabilisiert, indem Verhaltenserwartungen über die Ausbildung des Begriffs der sozialen Norm generalisiert werden (vgl. Habermas 1983, 161ff.). Der soziokognitive Dezentrierungsprozeß und die intersubjektiven Koordinationen stehen in einem gegenseitigen Bedingungs Zusammenhang: Die perspektivische Distanz des Subjekts zur sozialen Außenwelt wird durch die Erfahrung einseitigen Zwangs in Autoritätsbeziehungen begrenzt (vgl. Blasi 1984); erst die Erfahrung, als

22 Vgl. Youniss 1980, 1980a, 1982, 1984.

23 Youniss beschreibt den Prozeß der Reflexion Piaget folgend als "reflexive Abstraktion": "Der Prozeß der reflexiven Abstraktion führt subjektiv zum Begreifen dessen, was sich über die veränderlichen Erscheinungen hinweg wiederholt und invariant bleibt. Piaget bezieht sich auf die wiederkehrenden und invarianten Aspekte von *Interaktionen*." (Youniss 1984, 39)

Gleicher mit Gleichen kooperieren zu können, ermöglicht eine weitere reflexive Distanzierung der sozialen Außenwelt, so wie umgekehrt die sozio-kognitiven Dezentrierungen eine Teilnahme an kooperativen Beziehungen ermöglichen.

Diese Überlegungen zeigen, wie - anknüpfend an die Moraluntersuchung Piagets - sozialisationstheoretische Aspekte in die entwicklungstheoretische Erforschung der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung eingebracht werden können. Allerdings führen sie noch nicht über den Rahmen einer strukturanalytischen Beschreibung hinaus, die Entsprechungen zwischen unterschiedlichen Formen sozialer Beziehungen und Strukturen des sozialen und moralischen Denkens und Urteilens offenlegen. Darüber hinausgehend hätte ein genuin sozialisationstheoretischer Ansatz zu klären, wie die sozialen Strukturierungen entstehen, wie sie das praktische Handeln organisieren, in dem neue Erfahrungen gewonnen und reflexiv verarbeitet werden.

2.1.3 Offene Probleme individualpsychologischer Erklärungsstrategien

Es sind vorläufig nur die bekanntesten einer Vielzahl von strukturanalytischen Untersuchungen sozial-kognitiver Entwicklung beleuchtet worden. Wenn man sich die neueren Arbeiten zur Entwicklung sozialer Kognition und moralischen Bewußtseins ansieht, fällt auf, daß zwar eine sozialisationstheoretische Umorientierung angestrebt wird: unter einer "sozialkonstruktivistischen Perspektive" Interaktionsprozesse als zentralen Entwicklungsmechanismus direkt zu erfassen (vgl. Edelstein u.a. 1986, 49). Aber die theoretische und methodische Umsetzung dieser Absicht wird durch eine Orientierung an individualpsychologischen Erklärungsstrategien behindert, die zu sehr auf eine Typologisierung individueller sozialer Konzepte aus sind.

Diese Theoriearchitektonik führt in offene Problemlagen, die auf entwicklungstheoretische Erklärungsdefizite hinweisen. Sie betreffen das Verhältnis von Struktur und Inhalt sozialer Kompetenz, von Handeln und Urteil, von Kompetenz und Performanz, die Kontextgebundenheit bzw. Bereichsspezifität sozialer Kognition und die motivationalen Aspekte der soziokognitiven Entwicklung.

Die beiden ersten Probleme sind weiter oben schon zur Sprache gekommen; sie hängen mit den eingangs skizzierten systematischen Perspektiven

zusammen, unter denen hier die soziale Kognition betrachtet wird. Zum einen geht es darum, ob Strukturtheorien die soziale Entwicklung nur beschreiben oder auch erklären können: Der Erklärungsanspruch wird, wie wir gesehen haben, über den Nachweis einer Logik der stufenförmigen Entwicklung einzulösen versucht.²⁴ Zum anderen stellt sich die Frage, auf welcher Ebene Strukturen sozialer Kognition zu verorten sind, so daß sie trennscharf von den Inhalten, die sie organisieren, zu unterscheiden sind. Hier reicht weder der Rekurs auf mentale Repräsentationen noch die Beschreibung diskreter Interaktionsformen hin, weil so die Verschränkung von subjektiver Eigentätigkeit und sozialen Beziehungen in Prozessen der Strukturierung sozialer Praxis nicht in den Blick kommt. Schließlich ist zu klären, wie die unterschiedlichen Formen sozialen Denkens über eine vorlaufende Praxis generiert werden, wie also die intersubjektiven Koordinationsprozesse selbst erfaßt werden können.²⁵ Die Untersuchung intersubjektiver Koordinationsprozesse ist ein Problem, über das zugleich die Frage nach Struktur und Inhalt zu bearbeiten ist - wir kommen weiter unten darauf zurück.

Einige Konfusion herrscht bezüglich des Begriffs der (kognitiven) *Kompetenz* und deren Abgrenzung von *Performanz*. Diese Unterscheidung ist aus der Linguistik Chomskys geläufig: "Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen *Sprachkompetenz* (*competence*; die Kenntnis des

24 Ebenso wie die Begriffe der Entwicklungslogik weisen auch die Begriffe von Struktur bei Piaget und Kohlberg wesentliche Unterschiede auf. Es würde jedoch zu weit führen, an dieser Stelle weiter darauf einzugehen und das Problem der Trennung von Struktur und Inhalt, wie es sich in Kohlbergs Theorie darstellt, nachzuzeichnen: Kohlberg (1984) hat es durch vielfach vorgenommene Modifikationen und Differenzierungen des Stufenmodells in Haupt-, Übergangs-, Zwischen- und Unterstufen in den Griff zu bekommen versucht (vgl. Sutter 1990, 40ff.). Zur Möglichkeit eines näher an Piaget liegenden Strukturbegriffs in der Moraltheorie vgl. Eckensberger (1986).

25 Das Problem des Verhältnisses von Urteilen und Handeln geht auf eine Vorentscheidung zurück, die dann selbst nicht noch einmal geprüft wird. Durch die Vorordnung der Urteilsfähigkeit erscheint die Frage entsprechender Handlungsdispositionen als Folgeproblem, das mit Korrelationsstudien zum Verhältnis von Urteilen und Handeln bearbeitet wird, als ob die soziale Praxis über soziale Urteile strukturiert würde. Kohlberg/Candee (1984) haben entsprechend die These aufgestellt, daß mit zunehmender Stufenhöhe moralischen Urteilens zunehmend auch die entsprechende Handlungsbereitschaft ausgebildet würde, im Fortlauf der Entwicklung moralischen Bewußtseins also eine zunehmende Konsistenz zwischen Urteil und Handeln zu beobachten sei (ebda., 529). Diese Konsistenz wird unter einer individuellen Perspektive interpretiert: Mit steigender Stufenhöhe werden nicht nur angemessenere Gerechtigkeitsurteile, sondern auch reifere, die Probleme der situativen Anwendung moralischer Urteile berücksichtigende Verantwortungsurteile gefällt.

Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und *Sprachverwendung* (*performance*; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)." (Chomsky 1972, 14) Mit guten Gründen sind Bedenken gegen die Überführung von synchronisch angelegten linguistischen Beschreibungsinstrumenten in die kognitive Entwicklungstheorie vorgebracht worden. Mit der Kompetenz *sensu* Chomsky solle lediglich die Natur des intuitiven Regelwissens, nicht dessen Erwerb oder Gebrauch beschrieben werden. Kompetenz in diesem Sinne sei ein biologisch begründetes, statisches, individuelles Konzept. Es werde daher in Erwerbtheorien unzulässig mit Konnotationen der Fähigkeit oder Fertigkeit vermischt und mit begriffsfremden Elementen (etwa einer "kommunikativen" Kompetenz) verbunden (vgl. Taylor 1988).

Die Kritik scheint, soweit sie die umstandslose Überführung des Begriffs Kompetenz im Chomskyschen Sinne in kognitive Entwicklungstheorien meint, berechtigt. Sie läßt jedoch den allgemeinen *methodischen Aspekt* unberücksichtigt, über den die Kompetenz-Performanz-Unterscheidung sich auch an Chomsky anschließen läßt. Die Linguistik als Kompetenztheorie hat das methodische Problem, "...aus den Daten der Sprachverwendung heraus das zugrunde liegende Regelsystem zu bestimmen, über das der Sprecher-Hörer verfügt..." (Chomsky 1972, 14). Dieses Problem stellt sich auch kognitiven Kompetenztheorien: "Da Kompetenzen immer nur an ihren greifbaren Äußerungsformen, also anhand von Performanzphänomenen dingfest gemacht werden können, stehen diese theoretischen Ansätze vor besonderen Meßproblemen." (Habermas 1983, 199) Das Problem der Erfassung von Kompetenzen über Performanzen stellt sich also synchronisch und diachronisch angelegten Ansätzen gleichermaßen, was immer mit Kompetenz und Performanz sonst noch verbunden wird.

Es erhebt sich jedoch die Frage, was denn überhaupt zu der Einführung der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz nötig ist. Habermas (ebda.) geht davon aus, daß die Kohlbergsche Moraltheorie vor besonderen Meßproblemen steht, weil sie als Kompetenztheorie konzipiert ist. Diese Einschätzung trifft nicht zu, weil bei Kohlberg nicht besondere Meßprobleme aus der Kompetenztheorie, sondern umgekehrt die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz aus besonderen Meßproblemen der Moralforschung resultiert. Offensichtlich gebrauchen die Befragten nicht immer die höchste verfügbare Stufe moralischen Urteilens, so daß sich das methodische Problem erhebt, wie die maximale Urteilskompetenz der Probanden erfaßt werden kann (vgl. Colby/Kohlberg 1987, 5, 8). Im übrigen wäre zu fragen, warum sich etwa Piaget nicht zu dieser Unterscheidung gezwungen

sah, denn auch diese Theorie wird von den Rezipienten als Kompetenztheorie bezeichnet. Offenbar stand Piaget nicht vor den entsprechenden meßtechnischen Problemen.

Es ist also die Streuung, d.h. die fehlende Konsistenz der sprachlich geäußerten Urteile eines Probanden, die auf Performanzunterschiede aufmerksam macht, wobei der Umfang, in dem diese Streuungen empirisch festgestellt werden können, umstritten ist (vgl. Peltzer 1986, 124ff.). Es sind inzwischen eine ganze Anzahl performanzbestimmender Faktoren zusammengetragen worden, die sich entweder der Persönlichkeitsstruktur des Individuums oder sozialen Umwelteinflüssen bzw. Elementen der Handlungssituation zurechnen lassen.²⁶ Die Annahme einer autonomen Logik der Entwicklung schließt aus, daß die performanzbestimmenden Faktoren einen Einfluß auf den Verlauf der Entwicklung nehmen können: sie haben lediglich einen fördernden bzw. hemmenden Einfluß auf die Entwicklung, was sich in unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten in verschiedenen Bereichen niederschlägt. Piaget (1984) faßt diese Unterschiede als Verschiebungen (*décalages*) der Entwicklung. Da Strukturen nicht wie ein Schlüssel bereitstehen, mit dem alle möglichen Bereiche aufgeschlossen werden können, sondern sich im Prozeß ihres Gebrauchs allmählich über verschiedene Bereiche hinweg aufbauen, muß von einer *Bereichsspezifität* des Gebrauchs kognitiver Strukturen ausgegangen werden.

Es ist nun nach allem durchaus nicht klar, ob Performanzphänomene lediglich theoretische und methodische Probleme oder tatsächlich einen empirischen Sachverhalt widerspiegeln. Performanztheoretische Annahmen dienen als a posteriori erstellte Konstruktionen vor dem Hintergrund einer als gültig angenommenen Kompetenztheorie. Sie treten da auf den Plan, wo sich ganz offensichtlich nicht erklärbare Anomalien einstellen, die auf ungeklärte entwicklungstheoretische Fragen verweisen. Ob Urteilsvarianzen unter Bezug auf Bereichsspezifität sozialer Kognition oder persönlichkeitsstrukturelle bzw. situative Einflüsse auf die Entwicklung mit der Kompetenztheorie kompatibel gemacht werden können, ist dabei eine nachran-

26 Döbert/Nunner-Winkler (1980, 268ff.) zählen zu den persönlichkeitspezifischen Faktoren generalisierte Ich-Ressourcen ("Willensstärke"), Abwehr- und Bewältigungsmechanismen (insbesondere Umdeutungsstrategien im Dienste der Konfliktabwehr), allgemeine Einstellungsmuster (Entfremdung, Autoritarismus usw.) und Wertpräferenzen. Internalisierte Rollenverpflichtungen (Geschlechts-, Berufs-, Altersrollen) sind nicht eindeutig dem internen oder externen Bereich zuzuordnen. Externe Faktoren sind physische und soziokulturelle Vorgegebenheiten und begrenzte Ressourcen (z.B. Zeitknappheit).

gige Frage. So verweist Turiel (1977; Turiel/Smetana 1986), einer der Hauptvertreter der These der Bereichsspezifität sozial-kognitiver Entwicklung, ganz zu Recht auf das ungeklärte Problem, wie denn Einsicht in die *Stufenübergänge* zu gewinnen sei. Die These der Bereichsspezifität setzt jedoch am Primat der Urteilsfähigkeit an und versucht, *Urteilsvarianzen* zu erklären.²⁷ Damit verfehlt sie jedoch den Aufbau von Strukturen in Prozessen des Handelns in Kontexten.

Entscheidend ist der Aspekt der Leistungsfähigkeit der Kompetenztheorie. Eine Logik der Entwicklung ist dann gezeigt, wenn nicht nur behauptet wird, daß der Kompetenzerwerb stufenförmig verläuft, sondern auch erklärt wird, warum. Diese Erklärung muß über die Untersuchung der Prozesse von Stufenübergängen geführt werden, was eine Erfassung von Prozessen sozialen Handelns erfordert. So kann die Statik der sprachlich geäußerten Urteile kategorisierenden Stufen sozialer Kognition überwunden werden. Solange diese Punkte nicht geklärt sind, bleibt der Verdacht, daß die sogenannten Performanzphänomene ihre Existenz einem synchronischen Überhang der schwerpunktmäßig deskriptiv bzw. begründungstheoretisch verfahrenen Kompetenztheorien verdanken, die - entgegen der weiter oben angeführten Einschätzung von Piaget - meinen, Prozesse der Persönlichkeitsbildung ließen sich in Gesamtstadien einfrieren.²⁸

Derartige Probleme schlagen sich mittlerweile vor allem im Bereich der begründungslogisch angelegten kognitiven Moralthorie nieder. Vor dem

27 Ein umfassender Überblick von Blasi (1980) führt zu dem Ergebnis, daß die erfaßten empirischen Untersuchungen zu etwa gleichen Teilen Konsistenz und Inkonsistenz, hohe und niedrige Korrelationen zwischen Urteilen und Handeln belegen. Man kann nun auf einer deskriptiven Ebene Konsistenz (des Urteilens selbst und des Verhältnisses von Urteilen und Handeln) mit einer stabilisierten Stufe und Inkonsistenz mit Stufenübergängen identifizieren, die über inneres (widersprüchliche subjektive Haltungen) und äußeres Ungleichgewicht (interaktives Ungleichgewicht zwischen Subjekt und Außenwelt) laufen (vgl. Turiel 1977). Aber es bleibt - ebenso wie bei Selmans konzeptuellen Konflikten - unklar, wie es möglich ist, daß Subjekte Widersprüche als Widersprüche identifizieren und so Neues lernen können. Diese Leerstelle wird mit dem Verweis auf noch zu untersuchende Einflüsse der sozialen Außenwelt auf die Kompetenzentwicklung markiert (vgl. ebda.). Ein Überblick von Lempert (1988) zeigt, daß auf diesem Feld eher magere und undifferenzierte Konzeptionen und Resultate vorliegen.

28 Neben den Untersuchungen zur Bereichsspezifität sozialen Urteilens, die mit einer umfassenden Tiefenstruktur sozialer Kognition arbeiten (vgl. z.B. Turiel 1983, Turiel/Smetana 1986, Weinreich-Haste 1983, 1984), folgen dieser Grundannahme auch die Ansätze umfassender Strukturen des Selbst, in denen verschiedene Teilstrukturen zusammengeschlossen werden (vgl. Blasi 1986, Edelstein/Noam 1982, Kegan 1986, Noam 1986).

Hintergrund der empirischen Datenlage muß nicht nur die postkonventionelle, sondern auch die präkonventionelle Ebene der Moralentwicklung, wie sie von Kohlberg und Habermas konzipiert wurde, einer gründlichen Revision unterzogen werden (vgl. Döbert 1987). Denn offenbar läßt sich die Charakterisierung des präkonventionellen Stadiums der Moralentwicklung mit außermoralischen, instrumentalistischen Standpunkten nicht aufrechterhalten. Kleine Kinder können weit eher und angemessener moralisch handeln und urteilen, als die auf einem ethischen Formalismus aufgebaute Moralthorie zu erkennen gibt.²⁹ So ist die von Kohlberg hervorgehobene Orientierung der Kinder an Strafe keine Begründung für die Geltung einer moralischen Norm (vgl. Nunner-Winkler 1992, 260), sondern die Strafe zeigt eine Verletzung der Norm an und dient so dazu, die Norm zu identifizieren. Ebenso wie der amoralische Instrumentalismus auf dem präkonventionellen muß auch der formale Prinzipalismus auf der postkonventionellen Ebene der Moralentwicklung als Resultat ethisch begründeter Vorentscheidungen angesehen werden, das sich auch mit performanztheoretischen Hilfshypothesen mit den empirischen Daten nicht mehr vereinbaren läßt (vgl. Sutter 1990, 53ff.).

Das letzte performanztheoretische Problem, das hier angesprochen werden soll, stellt sich ebenfalls insbesondere in der Moralthorie. Es ist die Frage, wie sich mit den kognitiven Einsichten die entsprechenden motivationalen Dispositionen herausbilden. Diese Frage betrifft wiederum das Verhältnis von Urteil und Handeln: Wie setzen sich moralische Urteile in entsprechende Handlungsbereitschaften um bzw. was verhindert diese Umsetzung? Hier versucht man vor allem, über die von Anna Freud (1984) beschriebenen und klassifizierten Abwehr- und Bewältigungsmechanismen weiterzukommen (vgl. Haan 1977; Döbert/Nunner-Winkler 1980, 1983). Abwehr- und Bewältigungsmechanismen dienen der Herstellung einer Konsistenz zwischen persönlichkeitsstruktureller Organisation und Außenwelтанforderungen. Im Dienste der Konsistenz zwischen moralischen Urteilspräferenzen und moralischen Handlungsbereitschaften können moralische Konflikte umgedeutet und irrational interpretiert werden (vgl. Villenave-Cremer/Eckensberger 1986; Althof/Garz 1986).

Die Schwierigkeit liegt nun in der Bestimmung von Rationalität und Irrationalität der Konfliktwahrnehmung (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1980,

29 "Für kognitives wie motivationales moralisches Lernen gilt: es gibt keine universelle amoralische ('präkonventionelle') Phase." (Nunner-Winkler 1989, 597)

280f.). Eine solche Bestimmung müssen die Versuche der Klassifizierung von Abwehr- und Bewältigungsmechanismen und deren Einpassung in den Richtungssinn der kognitiven Entwicklung implizit voraussetzen. Dieser Schwierigkeit liegt das allgemeine Problem zugrunde, daß es keine genetische Theorie der Affektivität gibt, die es erlauben würde, die Frage nach Rationalität *und* Pathologie entwicklungstheoretisch zu untersuchen.

Bezüglich solcher Fragen weist Piaget (1976) auf die Parallelen zwischen dem affektiven und dem kognitiven Unbewußten und der psychodynamischen und der kognitiven Theorie hin. Zwar sind die affektiven und die kognitiven Mechanismen verschieden (die einen energetisch, die anderen strukturell bedingt), sie hängen aber in der Entwicklung voneinander ab. Entsprechend versucht Furth (1983, 1990), die Theorien von Freud und Piaget in einer Theorie der Entwicklung von Bedeutungen in sozialen Beziehungen zusammenzuführen. In die gleiche Richtung weisen die Entwicklungstheorien des Selbst (vgl. Fn. 26), das eine Balance zwischen Innen- und (physikalischer und sozialer) Außenwelt herzustellen hat.³⁰ Die motivationale Dimension wird der kognitiven Theorie eingepaßt.³¹ Das läuft auf eine bloße Synthetisierung von Teilstrukturen in einer Gesamtstruktur des Selbst hinaus, ohne daß die unterschiedlichen affektiven und kognitiven Teilstrukturen entwicklungstheoretisch plausibel in der übergreifenden Struktur des Selbst verschachtelt würden.³²

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die "klassischen" strukturgene-tischen Ansätze sozial-kognitiver Entwicklung vor Problemen stehen, die sich aus einer (begründungslogisch bzw. deskriptiv verfahrenen) individu-

30 Im Bereich sozialer Kognition sind hier insbesondere praktische Erklärungen (Rechtfertigungen und Entschuldigungen in sozialen Beziehungen) von Bedeutung (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1983; Keller 1984; Keller/Reuss 1986).

31 Es geht dann wieder darum, was zur Urteilsfähigkeit hinzutreten muß, deren Primat unangetastet bleibt, z.B. Empathie (Hoffman 1981, 1984), Altruismus (Wallwork 1986) oder Engagement (Weinreich-Haste 1986).

32 Hier ist noch vieles ungeklärt. Anhaltspunkte für die Frage, wie moralisches Wissen in affektiv verankerte moralische Einsicht überführt wird, liefern die Befunde von Nunner-Winkler (1989), die - gegen die These der Parallelität von Kognition und Affekt - ein Zwei-Phasen-Modell moralischen Lernens nahelegen: Zunächst wird ein Wissen um die Geltungsgründe moralischer Regeln und erst hernach eine entsprechende, affektiv gestützte Einsicht erworben, "...daß man moralische Regeln befolgen wollen soll." (ebda., 594) Allerdings vermag diese Forschung, die sich auf die Inhalte der sprachlichen Äußerungen von Kindern richtet, nicht auf die Ebene des kognitiven und affektiven Unbewußten vorzustoßen, auf der Piaget seine Parallelitätsthese plazierte.

alpsychologischen Erklärungsstrategie ergeben, die sich empirisch zu sehr auf sprachlich geäußerte individuelle Urteile konzentriert, um die Genese sozial-kognitiver Strukturen in sozialen Interaktionsprozessen erfassen zu können. Auch die Strukturanalyse von Interaktionsformen und entsprechender Strukturen der Subjektorganisation ist nur ein Schritt nach vorn, der durch einen strukturgeenetisch-sozialisierungstheoretischen Ansatz weitergetrieben werden muß. Die Möglichkeiten hierzu werden weiter unten erörtert werden. Statt den Weg einer Veränderung der *Erklärungsstrategie* zu beschreiten, kann man sich auf das Problem konzentrieren, wie die kognitive und soziale Entwicklung am angemessensten *beschrieben* werden kann. Deshalb sollen zunächst exemplarisch einige eher beschreibungstheoretisch orientierte Weiterentwicklungen erörtert werden, die im Rahmen des kontextualistischen Trends in der kognitiven Entwicklungstheorie der letzten Jahre einige der oben dargestellten offenen Probleme der strukturgeenetischen Theorie aufgegriffen und einer Lösung näherzubringen versucht haben.³³ Diese Erörterungen sollen den Hintergrund weiter anreichern, vor dem das Argument steht, daß eine soziologische Erweiterung strukturgeenetischer Ansätze auf der basalen Ebene der Erklärungsstrategie notwendig und fruchtbar ist.

2.2 Kognition im Kontext: Die Entwicklung von Fertigkeiten

Die strukturgeenetische Theorie der kognitiven und moralischen Entwicklung hat es sich vor allem zur Aufgabe gemacht, den theoretischen und empirischen Nachweis zu führen, *daß* in der Ontogenese allgemeine Strukturen ausgebildet werden. Die Beschreibung der Subjektentwicklung im Rahmen von Stufenmodellen läßt jedoch nicht ohne weiteres erkennen, *warum* eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungserfahrungen in allgemeinen kognitiven Strukturen verarbeitet wird. Die Debatte um das Verhältnis von Kompetenz und Performanz hat sich zu sehr um die methodisch induzierte Frage zentriert, wie die entwickelten Kompetenzen tatsächlich umgesetzt werden. Dadurch trat das eigentliche entwicklungstheoretische Problem in den Hintergrund, wie die kognitiven Strukturen *im Prozeß ihres Gebrauchs* entstehen. Wenn kognitive Strukturen, unter biologischen Voraussetzungen und den Bedingungen der gegebenen Außenwelt, erst im Handeln in verschiedenen Kontexten entstehen, dann stellt sich die Frage,

33 Weitere neuere entwicklungspsychologische Arbeiten zur kognitiven Entwicklung werden in dem Beitrag von Michael Barth in diesem Band erörtert.

warum sie dennoch allgemeine Formen annehmen. In mehreren neueren, an Piaget orientierten Ansätzen dominiert nicht mehr die Idee einer autonomen Entwicklungslogik und der Stufenförmigkeit der kognitiven Entwicklung, sondern eine stärkere Beachtung des Kontextes der kognitiven Entwicklung.³⁴

Einen deutlichen Schritt in Richtung einer Theorie kognitiver Entwicklung im Kontext, der noch recht eng an Piaget geführt wird, macht die Theorie der Fertigkeitentwicklung (skill theory) von Fischer (vgl. Fischer/Farrar 1988; Fischer/Hogan 1989; Flammer 1988, 181ff.). Fischer entwickelt neue Konzepte, mit denen sowohl die *Konstanz* von Verhaltensstrukturen als auch die *Varianz* von Verhaltensweisen integriert werden sollen, so daß das Piagetsche Problem der *décalages* (Verschiebungen, d.h. ein unterschiedlicher Stand der kognitiven Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen) einer Lösung nähergebracht werden kann. Die im Verlauf der Entwicklung entstehenden Fertigkeiten sind den Piagetschen Schemata vergleichbar. Fischer geht von dem elementaren Prozeß der Aktion aus, die eine Klasse ähnlicher Verhaltensweisen umfaßt. Fertigkeiten beschreiben die Koordinierungen von Verhaltensweisen, so daß deutlich wird, wie Kognitionen aus Verhaltensweisen entstehen und diese kontrollieren.

Ein wichtiger Ausgangspunkt der Skill-Theorie ist die Erklärungsbedürftigkeit des Befundes, daß in der Ontogenese sowohl allgemeine, situationsübergreifende als auch spezifische, kontextgebundene kognitive Fähigkeiten erworben werden (vgl. Fischer/Farrar 1988). Kognitive Strukturen liegen nicht einfach wie Universalschlüssel bereit, mit denen ein kontextübergreifender Zugang zur Außenwelt gewährleistet wäre. Die Universalität kognitiver Strukturen kann nicht lediglich kompetenztheoretisch behauptet werden (was dann erst systematisch die Plazierung von Performanzphänomenen als *Folgeprobleme* der Kompetenztheorie begründet), sondern die Generalisierung der kognitiven Schemata muß in den Prozessen ihres Gebrauchs in verschiedenen Kontexten erst ausgebildet werden - eine Leistung, die mehr oder minder mißlingen kann. Statt die Spezifität kognitiver Leistungen als Folgeproblem der Stufentheorie zu konzipieren, werden Bedingungen untersucht, unter denen eine stufenförmige oder aber eine konti-

34 In diesen Ansätzen wird die Piagetsche Konzeption der kognitiven Entwicklung vor dem Hintergrund neuer Befunde überprüft und gegebenenfalls modifiziert (einen Überblick gibt z.B. Halford 1989).

nuierlich verschiedene Bereiche erschließende kognitive Entwicklung zu erwarten ist.

Das Skill-Konzept faßt die Entwicklung von Fertigkeiten deshalb bereichs- und kontextspezifisch, ohne dabei die Annahme allgemeiner Entwicklungsstufen aufzugeben. Eine Fertigkeit bezeichnet die Fähigkeit, eine bestimmte Anzahl Handlungen in einer bestimmten Art von Aufgaben durchzuführen. Fischer spricht nicht von Stufen im Piagetschen Sinne, sondern von aufgaben- und situationsspezifischen Niveaus ("levels") von Fertigkeiten (vgl. Fischer/Hogan 1989). Er unterscheidet dreizehn Niveaus auf vier Ebenen (Reflexe, sensu-motorisch, repräsentational und abstrakt), mit denen die strukturelle Organisation der Entwicklung gefaßt wird (vgl. Fischer/Farrar 1988). Jede Ebene gibt eine Gesamtstruktur an, welche die Grundlage für die Generalisierung kognitiver Schemata bietet. Die jeweils vier Niveaus auf jeder Ebene geben jene Struktur an, die die Differenzierung und Koordination von Variationsmöglichkeiten und damit den Aufbau zunehmend komplexer Fertigkeiten organisiert. Von der strukturellen Organisation sind die funktionalen Mechanismen zu unterscheiden (Aufgaben- und Problemeffekte, fördernde und hemmende Umwelteinflüsse, verfügbare Zeit für die Stabilisierung von Fertigkeiten usw.), auf welche die Variation des Verhaltens und die Generalisierung kognitiver Fertigkeiten bezogen werden.

Die Skill-Theorie beschreibt nicht nur die Übergänge zwischen verschiedenen Ebenen und Niveaus, sondern analysiert auch die Entwicklungsschritte innerhalb eines Niveaus (vgl. ebda., 147ff.). Auf diese Weise ist eine strukturanalytische Feinzeichnung jener Vorgänge möglich, die zu beobachten sind, wenn ein Kind z.B. lernt, die Szene des Schlafengehens spielerisch zu reproduzieren.³⁵ Derartige Verhaltensweisen laufen nicht gleichförmig, sondern in großen Variationsmöglichkeiten ab, weil es immer Personen in Kontexten sind, die handeln. Die Kontextabhängigkeit der Strukturentwicklung wird mit funktionalen Mechanismen gefaßt, mit denen eine weiter ausdifferenzierte Beschreibung der kognitiven Entwicklung möglich wird. So kommt etwa den spezifischen Aufgabenfeldern, in denen der Aufbau kognitiver Fertigkeiten erfolgt, eine prominente Rolle zu.

35 Zunächst werden Handlungen ausdifferenziert und getrennt nacheinander ausgeführt (das Kopfkissen richten und dann den Kopf darauf legen, später tritt die Äußerung "gute Nacht" hinzu usw.). Diese Handlungen werden in der Folge koordiniert und zu einem konsistenten Geschehen verknüpft.

Wie Piaget richtet die Theorie der Fertigkeitentwicklung den Fokus ebenfalls auf das einzelne problemlösende Subjekt. Dabei wird der "harte", entwicklungslogische Stufenbegriff aufgeweicht, um jene funktionalen Mechanismen einzubeziehen, die einer Variation von Verhaltensweisen zugrunde liegen. Das integrative Modell einer kontextabhängigen kognitiven Entwicklung verbleibt im wesentlichen auf einer deskriptiven Ebene. Damit wird ein wesentlich verbessertes Verständnis erzielt, wie unter bestimmten aufgaben-, problem- und umweltspezifischen Bedingungen konkrete Verhaltenskoordinationen entstehen.

Gerade durch die verbesserte Beschreibung konkreter Verhaltenskoordinationen, die situative, kontextuelle und aufgabenspezifische Bedingungen berücksichtigt, hat das Konzept der Fertigkeit in den verschiedenen kognitiven Entwicklungstheorien eine große Bedeutung erlangt (vgl. Hazen/Lockman 1989). Es können drei zentrale Konstrukte unterschieden werden, auf welche die verschiedenen Ansätze in unterschiedlichem Maße das Hauptgewicht legen: a) Struktur als die allgemeinen Prinzipien der Handlungsregulierung über Fertigkeiten; b) die Funktion der Fertigkeiten zur Handlungsregulierung und c) der Kontext als die empirischen Bedingungen konkreten Handelns.

Im Rahmen des individualpsychologisch ansetzenden Fertigkeitkonzepts wird jedoch nicht einsichtig, wie es möglich ist, daß sich über die Funktion von Fertigkeiten in variablen Kontexten allgemeine regulative Strukturen herausbilden. Wenn die Kontexte konstitutive Bedingungen der Entwicklung sind, dann müssen sie - entsprechend der Allgemeinheit kognitiver Strukturen - allgemeine Merkmale aufweisen. Damit wird das zentrale Argument der Theorie der Fertigkeitentwicklung, daß dem Befund der Varianz von Verhaltensweisen in der kognitiven Entwicklung bislang nicht die rechte Beachtung geschenkt wurde, gar nicht bestritten. Aber es entlastet auch nicht von der Aufgabe, die Entstehung der allgemeinen Strukturen zu rekonstruieren, die der Varianz von Verhaltenskoordinationen unterliegen und das Handeln organisieren. Unter universalistischer wie auch differentieller Perspektive stellt sich die Frage des Verhältnisses allgemeiner Strukturen und konkreter Inhalte und Kontexte auf der Ebene von Subjekt-Außenwelt-Interaktionen. Und hier fokussiert auch die Theorie der Fertigkeitentwicklung zu sehr auf den Umgang individueller Subjekte mit der Außenwelt, um die Rolle der sozialen Entwicklungsbedingungen in den Blick zu bekommen.

2.3 "Skripts": Die Organisation sozialen Wissens³⁶

Es ist die insbesondere im Bereich der kindlichen Entwicklung offenkundige Differenz zwischen der Urteilskompetenz und der Handlungsfähigkeit in vertrauten Kontexten, die den Hintergrund für die Erarbeitung von Entwicklungstheorien bildet, die auf die Kontextspezifität soziokognitiver Entwicklung abheben. Kinder können mehr, als die empirische Forschung bislang zu erkennen gab (vgl. Miller/Aloise 1989). Zudem hat die strukturge-netische Theorie sozialer Kognition dem Kleinkindalter wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In Strukturtheorien sozialer Kognition wie jenen von Kohlberg und Selman bleiben die frühen ontogenetischen Phasen unbestimmt. Dies liegt an der Fokussierung auf sprachlich geäußerte soziale Urteile, die mit erheblicher Verzögerung das wiedergeben, was vorlaufend an sozialer Kompetenz entwickelt wurde. Folgt man diesen Stufenmodellen, dann beginnt die Entwicklung sozialer Kognition erst im Vorschulalter. Die Vorordnung der sozialen Urteilsfähigkeit vor die Praxis blendet den Erwerb der über soziales Handeln erworbenen Voraussetzungen sozialer Urteilsfähigkeit aus.

Die Skript-Ansätze gehen davon aus, daß der genetische Strukturalismus nicht geklärt habe, wie über Handeln in sozialen Kontexten soziales Wissen erworben wird.³⁷ Sie stützen sich dabei auf den Befund, daß bereits kleine Kinder über eine erstaunlich komplexe Organisation sozialen Handlungswissens verfügen. Dieses Phänomen wird nun auf dem Feld *individueller Repräsentationen von Ereignissen* zu klären versucht. Skripts sind *Ereignisrepräsentationen*, d.h. konkrete, wenig generalisierte Schemata typischer Ereignisfolgen (vgl. Arcuri u.a. 1984; Nelson/Seidman 1984). Über in Skripts organisierte Erfahrungen sozialen Handelns werden allmählich zunehmend dekontextualisierte und generalisierte kognitive Schemata entwickelt. Die Grundbausteine der sozialen Kognition sind demnach Repräsentationen alltäglicher Ereignisse (Skripts wie z.B. Abendessen, zu Bett gehen, Geburtstagsfest etc.: vgl. Bretherton/Beeghly 1989). Skripts sind

36 Im folgenden wird nicht die im Rahmen des Informationsansatzes entwickelte, sondern, im Hinblick auf die Fragestellung der weiteren Erörterungen, die eher sozial-konstruktivistisch argumentierende Skript-Theorie behandelt.

37 Einmal mehr geht es dabei um das Verhältnis von sozialem Handeln und der Reflexion von Handlungserfahrungen. Die soziale Kognition ist keine Fähigkeit, die dem sozialen Verhalten unterliegt, sondern sie ist in Prozessen sozialen Handelns implizit eingeschlossen und wird im Verlauf der Reflexion der entsprechenden Handlungserfahrungen zunehmend explizit (vgl. Light 1987).

dynamische mentale Strukturen, die soziale Beziehungen in Begriffen der Handlungen, Gefühle und Ziele der Akteure in einem zeitlich-räumlich-kausalen Rahmen repräsentieren.

Der Skriptansatz hat zweifellos einen Fortschritt in der *Beschreibung* des an konkrete Handlungen und Ereignisfolgen gebundenen kindlichen Denkens gebracht. So wird dem empirischen Befund Rechnung getragen, zu welcher komplizierten praktischen Verständnisleistungen schon 1 bis 3 Jahre alte Kinder im Spiel fähig sind (vgl. Bretherton/Beeghly 1989; Dunn/Dale 1984), die allerdings noch streng an vertraute Kontexte gebunden bleiben. Die Skript-Ansätze legen deshalb den Schwerpunkt auf die Kontexte, in die das Handeln eingebettet ist (vgl. Kreye 1984). Auf der Ebene der mentalen *Repräsentationen* treten in den skript-theoretischen Untersuchungen die kontextabhängigen soziokognitiven Leistungen im frühen Kindesalter deutlicher als in den strukturalistischen Analysen hervor. Aber die uns hier vordringlich interessierende Frage des Erwerbs des in Ereignisschemata organisierten sozialen Wissens ist damit noch nicht einsichtig gemacht. Die Anschlußfrage nach der *Dynamik* des Aufbaus von Skripten und Fertigkeiten wird in vielen Untersuchungen in Anlehnung an die Denk- und Sprachentwicklungstheorien von Vygotsky und Bruner bearbeitet.

Im Bereich der Psychologie ist (neben Mead) Vygotsky jener "Klassiker", auf den sich - Piaget kritisierende oder ergänzende - sozial-interaktive Erklärungen der sozialen (insbesondere sprachlichen) Entwicklung vornehmlich stützen.³⁸ Vygotsky sieht in den sozialen Strukturen die Voraussetzung für die individuelle Entwicklung, wobei er eine entschiedene Gegenposition zu Piaget einnimmt: Während Piaget die Entwicklung vom Individuellen zum Sozialen beschreibe, versuche er umgekehrt die Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen zu zeigen (vgl. Vygotsky 1934/1986, 44).³⁹ Dabei können subjektive Fähigkeiten aus der gegebenen

38 In einem allgemeineren Sinne ist auch versucht worden, über die Zusammenführung von Vygotsky und Piaget eine umgreifende, verschiedene Traditionen vermittelnde und versöhnende "dialektische" Konzeption von Entwicklung zu erarbeiten (vgl. Bidell 1988). Vorläufer zu diesen Versuchen bilden Riegels dialektisches Modell kognitiver Entwicklung (vgl. Meacham/Riegel 1978) und die Diskussionen um die Ausbildung postformaler Operationen im Erwachsenenalter (vgl. Commons/Richards/Armon 1984).

39 Dabei ist allerdings zu beachten, daß Vygotsky lediglich die frühesten Arbeiten Piagets zur Kenntnis nehmen konnte (insbesondere jene zur Sprachentwicklung: vgl. Piaget 1923/1972), nicht aber die 1932 erschienene Untersuchung zum moralischen Urteil beim

Sozialität heraus erklärt werden, ganz im Sinne der These einer sozialen Konstitution subjektiver Strukturen (vgl. weiter unten). Dieser Prozeß soll durch das Konzept einer "zone of proximal development" erklärt werden können: damit wird jener Unterschied zwischen den individuell erzielbaren und den unter Anleitung Erwachsener bzw. in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen möglichen kognitiven Leistungen bezeichnet.⁴⁰ In diesem Sinne kann man von einer "Zone der nächstfolgenden Entwicklung" (vgl. Miller/Weissenborn 1991, 548) sprechen, die jenes Feld umreißt, das zwischen dem liegt, was sich auf der Ebene sozialer Interaktionen zeigt, *bevor* es intramental repräsentiert wird. Die Zone der nächstfolgenden Entwicklung ermöglicht eine zunehmende Kontrolle und Bewußtheit des Verhaltens (vgl. Bruner 1985).⁴¹

Mit dem Aufweis eines Unterschieds zwischen individuell und im Rahmen sozialer Beziehungen erbrachter Leistungen ist jedoch noch nicht die Dynamik aufgedeckt, die für die soziale Entwicklung verantwortlich ist. An dieser Stelle schlägt Bruner (1985) eine Erklärung über "scaffolding" vor: damit sind die Unterstützungsleistungen bzw. eine "implizite Pädagogik" (Miller 1986, 66) kompetenter Interaktionspartner gegenüber dem Kind gemeint. Die Routinisierung und Steuerung von Interaktionen sowie sinnvolle Ergänzungen der kindlichen Beiträge durch die sorgende Bezugsperson bzw. kompetentere peers ermöglichen dem Kind die Teilnahme an einer seinen Entwicklungsstand übersteigenden sozialen Praxis. Über das "scaffolding" soll in dieser Weise der Erwerb sozialer Fertigkeiten (vgl. Hazen/ Lockman 1989) bzw. von Skripts (vgl. Lucariello/Kyratzis/Engel 1986; Slackman/Hudson/Fivush 1986) aufgeheilt werden. Die Interaktionsbeiträge der kompetenten Bezugspersonen bilden jene Angebote, aus denen die Kinder aktiv das auswählen, was sie verwenden und bewältigen können (vgl. O'Connell/Bretherton 1984). Das Konzept der "guided participation"

Kinde, die in besonderem Maße Anlaß zur Modifizierung dieser strikten Gegenstellung gibt.

40 In Vygotskys (1978, 86) Worten ist dieser Unterschied "...the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." Die soziale Umwelt, die aus dieser Sicht die kognitive Entwicklung vorantreibt, ist dann auch schon in den frühen Phasen der kindlichen Entwicklung in ihrer ganzen Breite wirksam, die nicht nur die isolierte Mutter-Kind-Dyade, sondern den ganzen familialen Kontext umfaßt (vgl. Dunn 1980).

41 Vygotskys "zone of proximal development" hat nicht nur in ontogenetischen, sondern auch in interkulturellen Studien Verwendung gefunden (vgl. Cole 1985).

unterstreicht darüber hinaus die aktive Rolle des Kindes bei der Einrichtung von Unterstützungssituationen, die vom Kind und der kompetenten Bezugsperson gemeinsam konstruiert werden (vgl. Rogoff 1989).

In eine ganz ähnliche Richtung führt der Weg, den Erwerb von Skripten über die "participatory interaction" des Kindes mit einem kompetenteren, steuernden Interaktionspartner zu beschreiben (vgl. Nelson 1986; French 1985). Während es zunächst die sorgende Bezugsperson ist, die das interaktive Geschehen organisiert, wächst das Kind immer mehr in die ihm zugewiesenen Rollen hinein und erwirbt die Fähigkeit, den Ablauf der sozialen Handlungen (z.B. Mutter-Kind-Spiele) zu gestalten.⁴² Um soziale Interaktionen zu stabilisieren, müssen die Interaktionspartner in der Lage sein, die Erwartungen und Handlungsabsichten anderer Personen zu verstehen. Auch wenn noch nicht die kognitive Fähigkeit der abstrakten Koordination von Handlungsperspektiven ausgebildet wurde, muß hintergründig ein routinisiertes Interaktionswissen vorliegen, das über wiederholte Erfahrungen in einer verlässlich geregelten Praxis aufgebaut wird und das den Entwurf zunehmend komplexer Handlungspläne erlaubt. Bereits dreijährige Kinder verfügen über ein umfassendes implizites Wissen um die Struktur von Handlungssequenzen und ein Verständnis logischer Beziehungen (vgl. Nelson 1986).

Trotz der Entlehnung dieser vor allem im Bereich der Sprachentwicklung erarbeiteten sozial-interaktiven Konzepte erscheinen die Skript-Ansätze, einer eher wissenspsychologischen Ausrichtung entsprechend (vgl. Silbereisen 1987), auf individuelle Repräsentationen sozialer Ereignisse fokussiert, deren soziale Herkunft zwar hervorgehoben, in ihrer Dynamik aber nicht rekonstruiert wird. Wie in anderen psychologischen Ansätzen liegt hier die Tendenz vor, den Prozeß des Aufbaus von Subjekt- und Außenweltstrukturen nur in seinen *Resultaten* (subjektive Repräsentationen) zu beschreiben.⁴³

42 Die elterliche Kontrolle des Interaktionsverlaufs steuert vor allem die Aufmerksamkeit des Kindes und leitet dessen Handlungen an, wobei die Mutter ihre eigenen Handlungsaufforderungen an Stelle des Kindes ausführt, solange dieses dazu noch nicht in der Lage ist (vgl. Schaffer 1984).

43 In ungleich höherem Maße gilt dies für das Paradigma der Informationsverarbeitung (vgl. Schoeler 1988; Strack 1988), soweit das Paradigma auf eine individualpsychologische Bewußtseinstheorie zugeschnitten bleibt (vgl. Graumann 1988). Auch der Versuch, Piaget und den Ansatz der Informationsverarbeitung in ein komplementäres Verhältnis zu setzen (die Konstruktion des Wissens aus der Handlung einerseits und die Konstruktion der

Wo dieser Fokus durchbrochen wird, kommen soziale Interaktionen lediglich statisch als intermentale Kategorien in den Blick. In der Skript-Theorie wird zwar deutlich, daß einer routinisierten sozialen Praxis ein gut organisiertes, subjektiv repräsentiertes Wissen *entspricht*. Aber es bleibt weiterhin die Frage offen, wie die Strukturen sozialer Interaktionsprozesse tatsächlich bildungswirksam werden, d.h. wie und warum die Kinder neue, sozial konstituierte Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten realisieren und erschließen können. Wenn ein Kind Erfahrungen nur im Rahmen seiner strukturellen Innenausstattung verarbeiten kann, dann stellt sich die Frage, wie es überhaupt von einer "Zone der nächstfolgenden Entwicklung" profitieren kann. Begriffe wie "participatory interaction" und "scaffolding" sind sicherlich wertvolle und nützliche Beschreibungen der Phänomene der sozialisatorischen Interaktion, aber damit ist noch nicht erklärt, wie soziale Interaktionen eine Veränderung sozial-kognitiver Fähigkeiten bewirken können.

Man könnte an dieser Stelle wiederum entwicklungspsychologisch aus der Subjektperspektive heraus ansetzen. Besonders nahe liegt dabei der Verweis auf die Affektgebundenheit sozialer Kognitionen, etwa erhöhte Aufmerksamkeit, Interesse und eine zuverlässige Bindung als Voraussetzung für das Verständnis sozialer Beziehungen (vgl. Ratner/Stettner 1991), so daß soziale Kognition, soziale Erfahrungen und Affekte als Einheit zu behandeln sind (vgl. Goodnow/Warton 1991). So plausibel es ist, daß die Ausbildung sozialer Kognition nicht nur von der sozialen Außenwelt aufgenötigt, sondern stets auch motiviert ist, offen bleibt weiterhin, wie im Rahmen der gegebenen Subjektausstattung neue soziale Erfahrungen überhaupt möglich sind. Diese Frage kann vielleicht mit einer soziologischen Erklärungsstrategie beantwortet werden, die von der sozialen Konstitution der Möglichkeit neuer sozialer Erfahrungen ausgeht.

3 Interaktion und Subjektstruktur: Soziale Kognition unter dem Vorrang der Sozialität

Das Problem, ob und wie die Subjekt- und insbesondere die sozial-kognitive Entwicklung auf genuin sozial-interaktive Konstitutionsprozesse zurückgeführt werden kann, steht im Zentrum der nachfolgenden Überlegungen. Die Soziologie untersucht den Erwerb sozialer Kognitionen im Rah-

Handlung aus dem Wissen andererseits), findet in der entwicklungstheoretischen Einsicht seine Grenze, daß die Erkenntnis aus der Handlung entsteht (vgl. Brown 1988).

men einer umfassenden Theorie des Erwerbs von Interaktionskompetenz und sozialer Handlungsfähigkeit. Unter sozialisations- und identitätstheoretischer Perspektive wird eine allmähliche Umstellung von einer bewußtseinstheoretischen auf eine interaktionstheoretische Analyse des Erwerbsprozesses angestrebt. Mitte der 80er Jahre bilanzieren Edelstein und Habermas (1984, IX) "...eine vorsichtige Soziologisierung des zunächst individualpsychologisch beschränkten Ansatzes..." des sozialen Verstehens. Dieser Prozeß schreitet bis heute nur zögerlich voran.

Den traditionellen theoretischen Hintergrund einer Soziologie sozialer Kognition bildet die Frage nach dem *Verhältnis von Individuum und Gesellschaft*. Dabei geht es um die Beziehungen zwischen der Subjektorganisation und der sozialen Ordnung, in der die Subjekte leben. Vor allem der Versuch von Mead (1973), eine umfassende Konzeption der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft zu entwickeln, bildet eine zentrale Grundlage der strukturgenetischen Theorien sozialer Kognition. Mead stellt die alte philosophische Frage nach der Möglichkeit von *Selbstbewußtsein* unter einer neuen Perspektive, die auf eine Verklammerung von Individuierungs- und Vergesellschaftungsprozessen abhebt. Mead wechselt von einem individualistischen Begriff des Selbstbewußtseins zu einem Modell, das die Bildung des Selbstbewußtseins in sozialen Beziehungen beschreibt. Selbstbewußtsein begreift Mead als eine Vorstellung des Subjekts von sich selbst. Diese Vorstellung (das "Me") als objektivierte Identität erwirbt das Subjekt in Prozessen der Rollenübernahme, in der die Handlungsperspektiven von Ego und Alter zueinander in Beziehung gesetzt werden. Anhand der Reaktionen des Anderen auf das soziale Handeln Egos kann Ego sich selbst durch die Perspektive des Anderen auf Distanz bringen (so wie umgekehrt der Andere anhand der Reaktionen Egos eine Identität aufbauen kann). Das derart auf Distanz gebrachte Subjekt ist stets ein vergangenes Subjekt, ein "Me", das von dem aktuell handelnden und beobachtenden "I" zu unterscheiden ist (vgl. Mead 1980, 239). Das Subjekt nimmt sich als eines, wie es in den Augen eines Anderen gehandelt hat und wie es über die Reaktionen eines Anderen vermittelt wird, in den Blick. Das Selbstbewußtsein bildet sich über die Perspektivenübernahme in Prozessen symbolischer Interaktion, über die zugleich die Vergesellschaftung des Subjekts läuft: Die Fähigkeit zur Rollenübernahme versetzt die Interaktionsteilnehmer in die Lage, die interaktiv eingebrachten Verhaltenserwartungen Anderer zu verstehen und ihnen gegebenenfalls Rechnung zu tragen.

Die Subjekttheorie Meads wie auch die ihm nachfolgenden Ansätze sozialen Verstehens kreisen allerdings zu sehr um das Thema des Selbstbewußtseins, als daß die sozialen Beziehungen selbst in den Fokus der Analyse treten könnten (auf eine alternative Lesart von Oevermann (1991), die dieses Problem eher den Mead nachfolgenden Theorien als diesem selbst zuschreibt, kommen wir weiter unten zu sprechen). Dies führt zu dem Problem, daß der Einbau Alters in den Handlungsentwurf Egos nur auf jeweils *einer* Seite der Interaktion thematisiert wird.⁴⁴ Im Anschluß an eine sprachwissenschaftliche Tradition gewann in der Soziologie kognitiver und moralischer Entwicklung der Gedanke eine zentrale Bedeutung, daß soziale Interaktionen den Mechanismus bilden, über den Subjektstrukturen aufgebaut werden (vgl. Miller 1986).

Die soziale Konstitutionstheorie bezieht zentrale Motive aus den Defiziten entwicklungspsychologischer Erklärungsstrategien (vgl. Oevermann 1979):

- Die Logik der Entwicklung, d.h. die entwicklungssteuernden Mechanismen werden intrasubjektiv verortet, statt Entwicklungslogik als ein außerhalb der Subjekte sozial konstituiertes Prinzip zu veranschlagen. Aus der Subjektperspektive stellt sich das Problem, wie in der Ontogenese zum ersten Mal eine regelgenerierte Handlung entstehen konnte, deren Struktur vom Subjekt interiorisiert wird. Wenn man den Rekurs auf die biologische Ausstattung der Subjekte vermeiden will, muß die Herkunft der Handlungsstrukturierung sozial bestimmt werden.
- Die Entwicklung wird nur in bezug auf intrasubjektive Repräsentanzen beschrieben "...und nicht umfassend als spiralförmig sich nach vorne drehender (d.h. in der Entwicklung fortschreitender, T.S.) Kreislauf zwischen objektiver sozialer Strukturebene und subjektiver psychischer Strukturebene." (ebda., 158f.)
- Schließlich tendieren entwicklungspsychologische Erklärungen dazu, auf Annahmen über die Vorausattung der Subjekte zu rekurrieren. "Entwicklung wird gewissermaßen zum monologischen Prozeß der Selbstexplikation des sich bildenden Subjekts." (ebda., 159) Die soziale Konstitutionstheorie bietet dagegen die Möglichkeit, auf der Subjektseite nicht schon vorgeben zu müssen, was erst zu erklären wäre.

⁴⁴ In Begriffen des auf Individuen zurechenbaren Handelns werden soziale Koordinationsprozesse systematisch simplifiziert (vgl. Luhmann 1984, 154, 191ff.).

Lernens in kollektiven Argumentationen (3.2) und die Theorie der Entwicklung in den Strukturen der sozialisatorischen Interaktion (3.3). Dann werden die offenen Probleme der sozialen Konstitutionstheorie benannt, die vor allem um die Frage der Entstehung der handlungsorganisierenden Regeln und Sinnstrukturen kreisen (3.4).

3.1 Zirkularität und Spekulation in der Geltungstheorie von Habermas

Im Rahmen einer Theorie kommunikativen Handelns hat Habermas die Entfaltung von Subjektstrukturen interaktionstheoretisch zu erklären versucht. Die soziale Kognition ist ein Teilbereich einer kommunikativen Kompetenz, die das Subjekt in der Teilnahme an sozialen Interaktionen erwirbt. Soziale Interaktionen meinen dabei Prozesse *verständigungsorientierten Handelns*. Es sind "...die Akte der Verständigung, die die Handlungspläne verschiedener Teilnehmer verknüpfen und die zielgerichteten Handlungen zu einem Interaktionszusammenhang zusammenfügen...". (Habermas, 1983, 145) Verständigung meint ein über Begründungen erzielt Einverständnis. Intersubjektive Koordinationsprozesse werden formalpragmatisch über die interaktiv eingebrachten Geltungsansprüche der Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit gefaßt, die auf etwas in der objektiven, der sozialen und der subjektiven Welt Bezug nehmen (vgl. ebda. 148ff.).

In Auseinandersetzung mit konkurrierenden Modellen teleologischen, strategischen, normenregulierten und dramaturgischen Handelns wird gezeigt, daß das Modell kommunikativen Handelns die umfassendsten Voraussetzungen gelingender Verständigung liefert (vgl. Habermas 1981, Bd.1, 126ff.). Allein die Theorie kommunikativen Handelns, so lautet der Anspruch, leiste eine unverkürzte Explikation der Differenzierung und Integration unterschiedlicher Weltbezüge und der damit verbundenen Geltungsansprüche. Diese Explikation sei deshalb sprachpragmatisch zu entfalten, weil nur im Medium sprachlicher Verständigung die im Handeln implizit vorausgesetzten Weltbezüge und Geltungsansprüche reflexiv werden, nur hier seien sie intersubjektiv überprüfbar. Mit jeder Äußerung nimmt ein Sprecher auf etwas in der objektiven, sozialen oder subjektiven Welt Bezug und er erhebt entsprechend die Geltungsansprüche der Wahrheit, Richtigkeit oder Wahrhaftigkeit. Gegenüber den vom Sprecher erhobenen Geltungsansprüchen kann der Adressat Stellung beziehen, er kann sie akzeptie-

ren oder zurückweisen. Weiterhin hat ein Sprecher die Wahl, gegenüber jeder der drei Welten (Natur, Sozialwelt und subjektive Innenwelt) eine objektive, normative oder expressive Einstellung und die mit den Kommunikationsrollen der ersten, zweiten und dritten Person verknüpften Perspektiven einzunehmen. Aus diesem Modell der intersubjektiven Verhandlung von Geltungsansprüchen leitet Habermas nun die diskreten Kommunikationsstufen ab, in die die Subjekte einsozialisiert werden (vgl. Habermas 1983, 144ff.).

In diesen sprachanalytisch explizierten Rahmen einer Theorie kommunikativen Handelns baut Habermas die entwicklungstheoretischen Ansätze von Piaget, Selman und Kohlberg ein. Der Parameter der Subjektentwicklung wird Piaget folgend als Prozeß der Dezentrierung bestimmt, der mit einer zunehmenden Ausdifferenzierung von Geltungsansprüchen umrissen wird. In dieser Weise wird eine stufenförmige Abfolge zunehmend komplexer Perspektivenstrukturen erkennbar, in denen die drei diskreten Weltbezüge und die entsprechenden Kommunikationsrollen integriert sind. An die Entwürfe von Kohlberg und Selman trägt Habermas ein umfangreiches Modell heran, das eine hierarchisch gegliederte Abfolge verschiedener Interaktionsformen und entsprechender subjektiver Kompetenzen beschreibt. Dies geschieht in der Absicht, eine interaktionstheoretische Grundlegung einer Theorie des Erwerbs sozialer Handlungsfähigkeit zu leisten.

Kognitive, soziale und moralische Kompetenz erwirbt ein Subjekt nur als *Interaktionskompetenz*. Interaktionskompetenz wiederum erwirbt das Subjekt in der *Teilnahme* an Prozessen der Herstellung von Intersubjektivität. Diese Prozesse können durch eine Abfolge diskreter *Kommunikationsstufen* abgebildet werden, die unterscheidbare Modi der reziproken Verschachtelung von Handlungsentwürfen - gefaßt in Begriffen der Perspektivenkoordination - und der darin implizierten Verhaltenserwartungen beschreiben (vgl. Döbert u.a. 1977; Habermas 1976, 82ff.; 1983, 169ff.). Auf dem *ersten Niveau* werden konkrete Handlungen und Verhaltenserwartungen zunächst in Form einer unvollständigen (Autoritätsbeziehungen) und dann in der Form einer vollständigen Reziprozität (Ausgleich von Interessen) verknüpft. Auf dem *zweiten Niveau* werden die im Rollenhandeln implizierten, zunächst gruppenspezifisch und hernach gesellschaftlich generalisierten Verhaltenserwartungen koordiniert, wodurch die Begriffe der sozialen Rolle und der gesellschaftlichen Norm erworben werden. Auf dem *dritten Niveau* werden schließlich faktisch gültige Normen bzw. Normensysteme unter Rekurs auf Prinzipien und diese wiederum unter Rekurs auf Verfah-

ren der Normbegründung auf Distanz gebracht und unter einer hypothetischen Perspektive kritisierbar.

Die *normativistische Theoriearchitektur* Kohlbergs, die auf Fragen der Geltungsbegründung moralischer Urteile hin angelegt ist, wird von Habermas übernommen und ausgebaut. Dafür macht er ein grundlegendes *methodologisches* Argument geltend. Der verstehende Zugang zum sozialwissenschaftlichen Objektbereich setze eine *normative Stellungnahme* des Interpreten voraus, die er nicht aus einer beobachtenden, sondern nur aus einer *teilnehmenden* Perspektive abgeben kann (vgl. Habermas 1981, Bd.1, 154). Prozesse sozialen Handelns und sozialer Entwicklung zu rekonstruieren heißt dann, Handlungsgründe bzw. die Gültigkeit von Äußerungen zu explizieren. Damit aber wird die Frage der *Angemessenheit* sozialer und moralischer Urteile zum alles weitere entscheidenden Ausgangspunkt. Sozialkognitive und moralische Entwicklungs- und Sozialisationstheorien bedürfen demnach stets eines vorab begründeten normativen Bezugspunktes, der sich hernach empirisch bewähren muß.⁴⁵

Der Versuch, die Subjektentwicklung auf den Mechanismus der Teilnahme der Subjekte an Prozessen der interaktiven Handlungskoordination zurückzuführen, denen Regeln zugrunde liegen, deren Angemessenheit normativ begründet werden muß, führt nun in einige Schwierigkeiten, auf die wir weiter unten zurückkommen werden:

- Wenn die Subjekte Interaktionsfähigkeiten nur in der Teilnahme an sozialen Interaktionen erwerben, dann muß das Vermögen dieser Teilnahme bereits vorausgesetzt werden. Dann aber liegt ein zirkuläres Verfahren vor, das bereits vorgibt, was erst zu erklären wäre.
- Wenn Habermas den Fragen der Geltung von Regeln bzw. Rationalitätsstandards einen überragenden Stellenwert zuweist, so ist damit noch nicht die Frage des Erwerbs dieser Regeln geklärt. Auch wenn man annimmt, daß universelle Regeln der Handlungskoordination existieren, die aus sprachpragmatischer Sicht nicht hintergebar sind, muß man fragen, wie weit diese Regeln in den Übergangsbereich von der Natur zur

45 Dieses Verfahren erläutert Habermas im Bereich der Moraltheorie mit der Komplementaritätsthese (nicht zu verwechseln mit der Komplementarität von kommunikativem Handeln und Lebenswelt), derzufolge zunächst moralphilosophisch ein normativer Bezugspunkt zu begründen ist und hernach mit den Instrumenten der empirischen Moralforschung, die diese Angemessenheitskriterien nicht liefern kann, erklärt werden muß, warum die Moralentwicklung in der behaupteten Stufenabfolge verläuft (vgl. Habermas 1983, 48).

Kultur reichen, der in der Ontogenese immer wieder neu durchschritten wird.

- Schließlich erscheint der Anspruch als unhaltbar, Fragen der Geltungsbe-gründung als Leitfaden der Entwicklungstheorie vorab klären zu können. Hier taucht das gleiche Problem wie in Kohlbergs Moraltheorie auf: Es wird dann zwar geltungstheoretisch begründet, daß die Subjekte eine bestimmte Abfolge von Kommunikationsstufen durchlaufen müssen, um sozial handlungsfähig zu werden. Aber es handelt sich dabei nur um ein Vorurteil, das spekulativ bleiben muß und schon vorab die empirische Forschung der sozialen Entwicklung mit dieser Unsicherheit belastet.

Die Erklärungsstrategie von Habermas liegt noch vergleichsweise nahe an entwicklungspsychologischen Theorien: sie legt den Schwerpunkt auf die handelnden Subjekte, die in sozialen Beziehungen ihre Handlungspläne koordinieren.⁴⁶ Die Stufenbeschreibungen von Selman und Kohlberg finden bei ihm zwar eine weitgehende Bestätigung. Es bleibt jedoch bei einer Plausibilität, die lediglich auf einer Anstrengung des Begriffs beruht, so daß weiterhin offen bleibt, wie unter interaktionistischer Sichtweise eine stufenförmige Entfaltung sozialer Kompetenzen *empirisch* gehaltvoll rekonstruiert werden kann.

3.2 Argumentative Selbstwidersprüche als Lernzwang? Die Theorie kollektiver Lernprozesse

Aus soziologischer Sicht ist zu fragen, ob das Modell der sozialen Perspektivenkoordination hinreicht, um Einsicht in soziale Interaktionen als Motor des Aufbaus subjektiver Kompetenzen zu gewinnen. Im Gegensatz zu Habermas sieht Miller im Konzept der sozialen Perspektivenkoordination "...nur eine erste Annäherung an ein Verständnis der Mechanismen einer intersubjektiven Handlungskoordination...". (Miller 1986, 351) Fortschritte sucht Miller durch einen umfassenden Ansatz einer *soziologischen Lerntheorie* zu erzielen, der die Gegenlage einer subjektzentrierten entwick-

46 Besonders deutlich wird dies in den evolutionstheoretischen Arbeiten von Habermas, in denen ein Vorrang entwicklungspsychologischer Erklärungen individueller Lernprozesse behauptet wird, die nachfolgend in gesellschaftliche Lernprozesse umgesetzt werden (vgl. Habermas 1976, 36). Es wird jedoch nicht klar, wie man sich diesen Umsetzungsprozeß im einzelnen vorzustellen hat (vgl. Freitag 1983). Deshalb stellen Miller (vgl. den nächsten Abschnitt) und Eder (1985) in der ontogenetischen und historischen Umsetzung dieser Programmatik auf einen Vorrang "kollektiver Lernprozesse" um.

lungspsychologischen und einer auf intersubjektive Koordinationen abstellenden soziologischen Sichtweise radikalisiert. Weder der symbolische Interaktionismus noch die daran anknüpfenden Ansätze soziokognitiver Entwicklung stellen eine empirisch tragfähige Programmatik der Untersuchung sozialer Interaktionsprozesse bereit. Eine solche Programmatik verfolgt Miller mit dem Konzept *kollektiver Lernprozesse*. Zwei Gründe lassen eine breitere Erörterung dieses Ansatzes als lohnend erscheinen: Zum einen expliziert Miller den auch *empirisch umsetzbaren* Bedeutungsgehalt der Kommunikationstheorie für eine Theorie der Entwicklung sozialer Kompetenz. Zum anderen stellt Miller mit einer bis dahin nicht erreichten Schärfe genuin *entwicklungstheoretische* Desiderate heraus.

In einem ersten Schritt konzentriert sich Millers Systematik auf das konstitutionstheoretische Problem, wie es überhaupt möglich ist, daß ein Subjekt etwas *strukturell Neues* lernt. Allein aufgrund einer bereits entwickelten Innenorganisation, so lautet das Argument, kann ein Subjekt keine strukturellen Lernfortschritte erzielen. "Strukturelles Lernen wird somit für subjektzentrierte Ansätze zu einer paradoxen Angelegenheit." (Miller 1987, 196) Im Vordergrund steht demnach die Frage nach dem Neuen in der Entwicklung (vgl. auch Oevermann 1991): Wie kann ein Subjekt etwas Neues lernen und welches ist die universelle Dynamik dieser Entwicklung (vgl. Miller 1986, 253ff.)? In dieser Frage stellt Miller einen genetischen Individualismus gegen einen genetischen Interaktionismus, der soziale Interaktionen als konstitutiven Grund sozialer Lernprozesse betrachtet (vgl. ebda. 15ff.). Die sozial-kognitiven Ansätze, soweit sie über Konzepte des kognitiven Konflikts oder der Überführung von Inkonsistenz in Konsistenz des Selbst-Welt-Verhältnisses die Entwicklungsdynamik an das Subjekt binden, sind dem genetischen Individualismus zuzuschlagen. *Die These der sozialen Konstitution subjektiver Kompetenzen*, wie sie in der Spracherwerbsforschung und der Moralthorie Piagets entwickelt wurde, *sieht die dialogische, kooperative Lösung intersubjektiver Koordinationsprobleme als Antrieb der individuellen Lernprozesse*.

Mit dem Begriff des "kollektiven Lernens" soll nicht die Lerninstanz vom Subjekt aufs Kollektiv verschoben werden. Es sind nach wie vor einzelne Individuen, die etwas lernen können. Aber - und in diesem Punkt hebt Miller (1986, 16f.) den Interaktionismus vom Individualismus ab - der Lernmechanismus ist nicht in intramentalen, sondern intersubjektiven Prozessen zu suchen. Nur in diesen Prozessen ist es möglich, über die Konstitution neuer Erfahrungen Wissen zu relativieren, zu reorganisieren und zu restrukturieren.

ren. Es handelt sich dabei nicht um das Lernen eines Kollektivs, sondern um individuelles Lernen im Kollektiv (vgl. ebda. 32). Die Mechanismen des Lernens eines Individuums in der Gruppe lassen sich als Formen argumentativen Dialoges rekonstruieren, weil eben dadurch die Entstehung und Lösung intersubjektiver Koordinationsprobleme beschrieben werden können. Mit diesem Konzept kollektiver Lernprozesse entwirft Miller einen argumentationstheoretischen Ansatz moralischer Entwicklung, den er explizit an Kohlberg vorbei an die Moraltheorie Piagets anschließt. In dieser habe Piaget subjektive Kompetenzen im Sinne der sozialen Konstitutionshypothese rekonstruiert (vgl. ebda. 212ff.).

Um die Stärken und Schwächen der Millerschen Lerntheorie zu verdeutlichen, ist es nützlich, jene Unterscheidung von strukturanalytischen und entwicklungstheoretischen Aspekten zu übernehmen, die Miller an die Moraltheorie Piagets heranträgt. Der strukturanalytische Aspekt betrifft die Frage, ob überhaupt Zusammenhänge zwischen Formen sozialer Interaktion und Formen sozialen Denkens erfaßt und beschrieben werden können. Der entwicklungstheoretische Aspekt betrifft die Frage, was der Grund ist, warum die Entwicklung so und nicht anders verläuft. Der erste ist also der beschreibungstheoretische und der zweite der erklärungsstheoretische Aspekt.

Miller wählt einen bestimmten Argumentationstyp, um die interaktive Konstitution moralischen Bewußtseins zu rekonstruieren. Der Grund: Nur die Interaktionsform kollektiver Argumentation kann fundamentale Lernprozesse in Gang setzen und weitertreiben (vgl. ebda. 362). Unter strukturanalytischer Perspektive ist die Logik der kollektiven Argumentation, d.i. die intersubjektive Koordination von Widersprüchen, der Lerngegenstand. "Die Logik der Argumentation befaßt sich mit der Frage, welches die legitimen kommunikativen Formen von Widersprüchen sind." (ebda. 26) Durch die Methode des Widersprechens wird etwas kollektiv Strittiges auf der Grundlage eines schon hergestellten kollektiv Geltenden in ein neues kollektiv Geltendes überführt. Den Prozeß argumentativen Lernens rekonstruiert Miller anhand dreier Kooperationsprinzipien einer kollektiven Argumentation:

"Eine Aussage zählt dann zum Bereich des kollektiv Geltenden, wenn sie von den Argumentierenden unmittelbar akzeptiert wird (Verallgemeinerungsprinzip); eine Aussage führt dann zur Erweiterung oder Einschränkung des kollektiv Geltenden, wenn sie von einem oder einigen der Argumentierenden nicht bestritten (d.h. ihre

Negation nicht auf kollektiv Geltendes zurückgeführt) werden kann (Objektivitätsprinzip); und der Bereich des kollektiv Geltenden muß dann erweitert oder eingeschränkt werden, wenn das, was unter den an einer Argumentation Beteiligten kollektiv gilt, Widersprüche enthält (Wahrheits- bzw. Konsistenzprinzip)." (ebda., 29)

Voraussetzen muß diese Vorgehensweise allerdings eine schon hergestellte Intersubjektivität, sonst könnte Sozialität nicht als Ursache sozialer Lernprozesse fungieren. Intersubjektive Koordinationen beruhen immer auf einer nicht hintergehbaren Basis eines bereits kollektiv Geltenden. Deshalb "...lassen sich diese Kooperationsprinzipien einer Argumentation auch verstehen als grundlegende Strukturprinzipien von Sozialität." (ebda.) In dieser Weise führt Miller, ganz nach Art der Diskurstheorie von Habermas, inter-subjektive Verständigung als Letztbezug der Lerntheorie ein.

Mit diesem Konzept wird die grundlegende strukturanalytische Frage nach der *Unterscheidung von Struktur und Inhalt* sozialer Kognition aufgegriffen. Diese reformuliert Miller als Frage nach der Trennung von formalem und inhaltlichem Interaktionswissen (vgl. ebda., 248ff.). Das formale Wissen, gefaßt als Logik der Argumentation, beinhaltet die Methode der Erzeugung und Aneignung eines inhaltlichen (sozialen und normativen) Wissens. Das formale Interaktionswissen umfaßt die Regeln der Erzeugung eines materialen sozialen und moralischen Wissensbestandes. Den synchronischen, strukturanalytischen Aspekt: d.h. die Frage, "...in welcher systematischen Beziehung ein formales Wissen im Sinne der Logik der Argumentation und ein materiales Wissen im Sinne eines Weltbildwissens zueinander stehen..." (ebda., 249), untersucht Miller anhand zweier empirischer Fallstudien zum Übergang von einem präkonventionellen zu einem konventionellen Moralbewußtsein (vgl. ebda., 364ff.). Dabei arbeitet er die Logik der Argumentation heraus, wie sie den Stufen 2 und 3 sozialer Perspektivenübernahme nach Selman (reziprok und gegenseitig) und moralischen Bewußtseins nach Kohlberg (instrumenteller Austausch, Gruppennormen) entspricht. Der *strukturanalytische* Gewinn des Millerschen Ansatzes liegt im direkten empirischen Zugriff auf Prozesse sozialer Interaktion, so daß der Zusammenhang zwischen sozialer Interaktion (gefaßt als kollektive Argumentation) und sozialer Kognition (bzw. moralischem Bewußtsein) nicht nur über Begriffe rekonstruiert wird, die in einem tautologischen Verhältnis zueinander stehen.

Millers *entwicklungstheoretische* Ausführungen allerdings bleiben weitgehend Spekulationen. Kollektive Lernprozesse sind nicht nur Lerngegenstand, sondern zugleich Lernmechanismen. Millers entwicklungstheoretische These lautet,

"...daß eine gelingende Praxis des kollektiven Argumentierens eine notwendige Voraussetzung für die Konstitution derjenigen empirisch-theoretischen bzw. normativ-moralischen Erfahrungen bildet, die im einzelnen Subjekt allererst eine grundlegende Reorganisation und Weiterentwicklung seines formalen Wissenssystems (Logik der Argumentation) und somit fundamentale Entwicklungsschritte ermöglichen und die darüber hinaus auf das einzelne Subjekt einen ganz bestimmten Zwang zur Fortentwicklung seines formalen Wissens ausüben." (ebda., 251f.)

Kann in dieser Weise eine universale Entwicklungsdynamik sozialer Lernprozesse bestimmt werden? Gesetzt, das Individuum könnte nur durch Teilnahme an kollektiven Argumentationen ein zunehmend rationales formales Wissenssystem aufbauen (Verallgemeinerungsprinzip), und es könnte nur im Rahmen kollektiver Lernprozesse die eigenen Erkenntnisstrukturen verändern (Objektivitätsprinzip): Man wüßte noch nicht, was ein Individuum dazu anhält, diese Entwicklung zu durchlaufen, die Nötigung zu sozialen Lernprozessen wäre nicht ersichtlich.

Welches also sind die in der Praxis kollektiven Argumentierens eingeholten Erfahrungen, die einen Zwang zur Fortentwicklung des formalen Wissens ausüben? Ein Lernzwang kann nach Miller (ebda., 329) von Argumentationen nur dann ausgehen, wenn sie Problemsituationen schaffen, die für das einzelne Individuum eine "kritische Qualität" haben und deren Auflösung einen Fortgang der kollektiven Argumentationen zwingend erfordert. Diese Problemsituationen werden durch (nichtintendierte) *Selbstwidersprüche* erzeugt, in die sich die Argumentationsteilnehmer verstricken. Der Grund: Kein Argumentationsteilnehmer wird es sich erlauben können, Selbstwidersprüche auf sich beruhen zu lassen. Andernfalls würde das Wahrheitsprinzip von Argumentationen verletzt, d.h. man gäbe zu erkennen, daß man an einer gemeinsamen Wahrheitsfindung (d.i. kommunikative Verständigung) überhaupt nicht interessiert sei (vgl. ebda. 330). Miller erhebt die mit Selbstwidersprüchen verbundenen, unausweichlichen Rationalisierungszwänge (die Nötigung, Selbstwidersprüche argumentativ aufzulösen) zur universalen Entwicklungsdynamik sozialer Lernprozesse.

Diese Fassung des Mechanismus sozialer Lernprozesse kann allerdings an strategisch entscheidenden Punkten: den Anfängen und den späten Phasen der Ontogenese, nicht durchgehalten werden, so daß sehr in Zweifel steht, ob dieser Mechanismus universell ist. Diese Probleme sieht Miller selbst (ebda. 334ff.) mit aller Klarheit, vermag sie jedoch nur höchst spekulativ zu bearbeiten. Die Wahrnehmung und die Lösung von Selbstwidersprüchen stehen unter umfangreichen kognitiven Voraussetzungen, die selbst erworben werden müssen. Es hilft nicht weiter, Intersubjektivität vorauszusetzen - und dies gar noch unter nativistischen Annahmen (vgl. ebda. 334), die doch konstitutionstheoretisch überwunden werden sollen.⁴⁷ Eine soziale Konstitutionstheorie, die die Rolle der Innenorganisation des Subjekts und dessen sensomotorische Eigentätigkeiten unterschätzt, wird die Fragen nach den Anfängen der Ontogenese nicht bestehen können. In den späten Phasen der Entwicklung, das konzidiert Miller (ebda. 337) selbst, können Selbstwidersprüche bewußt in Kauf genommen werden, so daß hier nicht mehr von einem Lernzwang die Rede sein kann.

Diese Einwände sollen deutlich machen, daß im Rahmen einer Argumentationstheorie kein durchgehender Entwicklungsmechanismus rekonstruiert werden kann, der die These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen einsichtig werden läßt. Die harte Gegenstellung von Individualismus und Interaktionismus setzt die soziale Konstitutionstheorie jedoch unter eben diesen Belegzwang und verschärft damit die Frage nach dem Entwicklungsmechanismus. Die kognitive Entwicklung wird nach Piaget durch die Überwindung von Ungleichgewichten durch die Funktion der Äquilibration vorangetrieben. Die Prozesse des Erwerbs kognitiver Operationen können intramental beschrieben werden. Dagegen setzt der Sozialkonstruktivismus die interaktive Ko-Operation als Voraussetzung der Beherrschung von Operationen (vgl. Doise/Palmonari 1984; Mugny/Paolis/Carugati 1984). Dann aber stellt sich wiederum die Frage, was die Subjekte dazu befähigt, an Ko-Operationen teilzunehmen.⁴⁸ An diesen Fragen setzt die Sozialisationstheorie von Oevermann an.

47 In diesem Punkt fällt Millers "genetischer Interaktionismus" hinter Piagets "genetischen Individualismus" zurück, der lediglich auf die sensomotorische Ausstattung der Subjekte und allgemeine, bereits in der Naturgeschichte gebildete funktionale Konstanten rekurriert.

48 Die Revision eines intramentalen Begriffs der Kognition (vgl. Forman/Kraker 1985) löst diese Frage nicht auf. Doise/Palmonari (1984) sprechen von einer "Ursachenspirale", die zwar die Alternative Subjekt oder Sozialität umschiffet, aber die Beziehung zwischen diesen Dimensionen nicht zu erhellen vermag. So erklärt etwa der soziale Konflikt, dem aus

3.3 Entwicklung in der objektiven Struktur sozialisatorischer Interaktion

Eine konsequent durchgeführte Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese muß die Logik der Entwicklung subjektiver Fähigkeiten außerhalb der Subjekte verorten. Ein wichtiges Argument für diesen Standpunkt liefert das Dilemma, in dem sich eine über das kommunikative Handeln und die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten der Subjekte geführte soziale Konstitutionshypothese verfängt, und zwar eben in bezug auf die Erwerbsfrage. Die allgemeinen Regeln der intersubjektiven Verständigung sollen allererst den Dialog erzeugen und *gleichzeitig* zur Teilnahme am Dialog befähigen.

"Die Theorie führt in ein von ihr selbst nicht lösbares Dilemma, wenn nach den Bedingungen des Erwerbs und der Entfaltung dieser Kompetenz gefragt wird: Einerseits ist nämlich die entfaltete Kompetenz notwendige Bedingung für die Herstellung intersubjektiv verständlicher Kommunikation, andererseits kann das Kind, das über diese Kompetenz noch nicht verfügt, sie nur über die Teilnahme am intersubjektiv verständlichen Dialog erwerben." (Oevermann u.a. 1976, 397)

Es muß demnach eine Fassung der sozialen Konstitutionshypothese entwickelt werden, die nicht auf die subjektive Fähigkeit der Teilnahme an intersubjektiven Koordinationsprozessen rekurrieren muß.

Für die noch fehlende soziale Handlungsfähigkeit des Kindes - und darauf zielt Oevermanns These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen ab - muß ein Äquivalent gefunden werden, das außerhalb des Subjekts liegt und den Aufbau von Subjektstrukturen in sozialen Interaktionen unter objektiv beschreibbaren (und nicht nur geltungstheoretisch verhandelbaren) Bedingungen einsichtig macht. Dieses Äquivalent bilden die in Prozessen der *sozialisatorischen Interaktion* (d.h. in Eltern-Kind-Beziehungen) erzeugten *latenten Sinnstrukturen*, die die soziale Kognition des Kindes strukturell übersteigen "...und entsprechend ihrer objektiven Bedeutung das

dieser Sicht eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung beigemessen wird (vgl. Goodnow 1990, 103), für sich genommen noch keineswegs, wie die Subjekte in die Lage versetzt werden, die entsprechenden Differenzenerfahrungen einzuholen. Auch andere sozialkonstruktivistische Ansätze flüchten sich in bezug auf die zentrale Frage nach dem Entwicklungsmechanismus in vorsichtig formulierte Spekulationen (vgl. z.B. Auwärter/Kirsch 1984).

praktische Handeln des Kindes regulieren." (ebda.) In den frühen Phasen der Ontogenese werden die das kindliche Handlungsvermögen übersteigenden Sinnstrukturen über fiktive Unterstellungen der Eltern erzeugt, die dem kindlichen Handeln mehr Bedeutung und dem Kind mehr Kompetenz zuschreiben als dies tatsächlich der Fall ist.

Sozialisations-theoretisch grundlegend ist demnach die Differenz zwischen den Strukturen der sozialisatorischen Interaktion, die das Handeln organisieren und den konstruktiven Bildungsprozeß der Subjekte fundieren, und den subjektiven Rekonstruktionen und Repräsentationen dieser Strukturen. In dieser Differenz liegt denn auch der Grund, warum jede Bewußtseinstheorie die Ebene der Konstitution kognitiver Fähigkeiten gar nicht erreicht. In der Eltern-Kind-Interaktion werden Sinnstrukturen erzeugt, denen der Status einer eigenständigen, von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes unabhängigen Realität zukommt. Im Verlauf der Sozialisation werden diese Sinnstrukturen für die Nachwachsenden dadurch zum expliziten Erfahrungs- und Lerngegenstand, daß die kompetenten Bezugspersonen, ausgestattet mit der vollen Fähigkeit des Sinn- und Bedeutungsverständnisses, stellvertretend für die Kinder die Handlungsbedeutungen interpretieren. Durch diese Interpretationen werden wiederum die anschließenden Handlungen der Kinder organisiert. In dieser Weise werden im Interaktionssystem Handlungsstrukturen erzeugt, die zum Gegenstand kognitiver Interiorsationsleistungen der Subjekte werden.

In Prozessen der sozialisatorischen Interaktion zeigt sich die *objektive* Strukturiertheit von Sozialität, in der sich Subjektstrukturen bilden. Diese objektive Strukturiertheit läßt sich nicht über an die subjektive Kommunikationskompetenz gebundene Lösung von Koordinationsproblemen zeigen. Konstitutionslogisch vorgeordnet sind nicht geltungstheoretisch explizierbare Regeln, über die intersubjektive Koordinationsprobleme gelöst werden - so jedenfalls lautet das Argument der Habermas-Kritik von Oevermann (1983, 239; 1986, 27ff.). Ein über Sinn strukturiertes Handeln ist immer schon ein koordiniertes Handeln, weil ein nicht koordiniertes Handeln keinen Sinn machen würde. In Abhebung von Habermas' Kommunikationstheorie werden allgemeine Sinnstrukturen der diskursiven Verfügbarkeit entzogen: diese sind objektiv gegebene Bedingungen von Diskursen, deren Gültigkeit in Diskursen von vornherein nicht zur Disposition steht. In dieser Weise kann die soziale Konstitutionshypothese nicht nur im Modell intersubjektiver Relationen, sondern in Subjekt-Objekt-Relationen entfaltet werden. Der Prozeß der Sozialisation wird deshalb nicht auf die Teilnahme an

Diskursen (Strategien der Lösung von Koordinationsproblemen), sondern auf die Objektivität der die Sozialität konstituierenden Regeln bezogen.

Bezüglich der Entwicklung der *Fähigkeit der Perspektivenkoordination* heißt das, daß ein Kind in einer Struktur der sozialisatorischen Interaktion handelt, die der Kommunikation zwischen handlungskompetenten Subjekten strukturell entspricht. Diese Struktur wird allerdings in der sozial-kognitiven Kompetenz des Kindes noch nicht repräsentiert, so daß die Struktur der sozialisatorischen Interaktion in bezug auf die soziale Kompetenz des Kindes als eine Unterstellung fungiert. Dem Kind wird systematisch mehr an sozial-kognitiver Kompetenz zugeschrieben als es tatsächlich erworben hat. Durch diese Unterstellung wird es dem Kinde möglich, im Rahmen der konkreten Eltern-Kind-Beziehung an sozialen Interaktionen teilzunehmen und über die Verarbeitung dieser Handlungserfahrungen eine sozial-kognitive Kompetenz aufzubauen. Es sind nicht die bereits vorliegenden Voraussetzungen einer schon erworbenen sozial-kognitiven Kompetenz, die soziale Interaktionen ermöglichen, sondern umgekehrt ist es die objektiv gegebene Struktur der sozialisatorischen Interaktion, die den kognitiven Erwerbsprozeß ermöglicht (vgl. Oevermann u.a. 1976, 377). In diesem Sinne ist dann auch die kognitive Theorie Piagets, soweit sie auf individuelle Erwerbsprozesse abzielt, im Sinne einer sozialen Konstitutionshypothese zu modifizieren, denn erklärungs-theoretisch primär ist nicht die Kognition, sondern die Struktur der sozialisatorischen Interaktion (vgl. ebda., 397).

Mit der Vorstellung, daß es objektive Sinnstrukturen sind, in denen sich die Subjektentwicklung vollzieht, ist eine grundlegende Annahme über die Beschaffenheit sozialwissenschaftlicher Gegenstände verknüpft, die mit der *These der Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit* (vgl. Oevermann 1986; Oevermann u.a. 1979) zum Ausdruck gebracht wird. Demnach können Sozial- und Subjektstrukturen auf die Logik und die Regeln von Sprache bezogen werden. Jedwedes sinnstrukturierte - sprachliche wie vorsprachliche - Handeln läßt sich in die Form eines Textes bringen. Alle Handlungen, so lautet das Argument, ob sprachliche oder nichtsprachliche, beziehen als über Sinn strukturierte Handlungen ihre Bedeutungsfunktion von der sprachlichen Bedeutungsfunktion (vgl. Oevermann 1986, 46). Damit wird die Sprache konstitutionslogisch vorgeordnet, der Gegenstand der Sozialwissenschaften ist stets ein textförmiger und dies gilt auch für außersprachliche Ausdrucksformen des Handelns. Wir finden eine Realität vor, die nach Art von Sprechhandlungen sich immer schon selbst beschreibt (vgl. Oevermann 1984, 3). Der Zugriff auf sozialwissenschaftliche Gegenstände

- und hierin liegt die methodologische Pointe dieser These - bedarf keiner eigenen Beschreibungssprache, sondern es geht lediglich darum, die Gegenstände selbst zum Sprechen zu bringen.⁴⁹ Demnach läßt sich das, was Subjekte ausbilden, als Text fassen, dessen Struktur wie die Bedeutungen von Sprechhandlungen rekonstruiert werden kann.⁵⁰

Wenn die sozialisatorische Interaktion das praktische Handeln der Subjekte strukturiert und über die Interiorisation dieser Strukturierung entwicklungs-wirksam wird, stellt sich die Frage nach der *Herkunft* dieser Strukturierung. An diesem Punkt verweist Oevermann auf Regeln, die unterschiedliche Reichweiten haben können (historisch-spezifische bis universelle). Die universellen Regeln sind konstitutiv für Sozialität überhaupt. In Absetzung von Habermas stellt Oevermann von der geltungstheoretischen Überprüfung nicht hintergebar und daher nicht kritisierbarer Regeln (die selbst immer kritisierbar sein muß, also hypothetisch bleibt) um auf die Feststellung der Existenz nicht kritisierbarer und daher konstitutionslogisch vorgeordneter Regeln (die selbst nicht kritisierbar ist und in diesem Sinne den Rahmen einer Diskurstheorie verläßt). Dabei läßt sich die konstitutionslogisch vorzuordnende Strukturiertheit von Sozialität, wie sie in den Strukturen der sozialisatorischen Interaktion zum Ausdruck kommt, als eine zweckfrei sich reproduzierende Reziprozität bestimmen (vgl. Oevermann 1986, 30). Unterhalb dieser allgemeinsten Ebene der Strukturierung sozialen Handelns liegen Typen von Regeln, die ebenfalls universell, weil ihrem materialen Gehalt nach nicht kritisierbar sind: Oevermann (ebda., 29) nennt universal-grammatische und universalpragmatische Regeln, Regeln des logischen Schließens und Regeln der Moral. Die Universalität bzw. Nichtkritisierbarkeit von Regeln erweist sich notwendig bei jedem Versuch ihrer Kritik, denn jede Kritik muß diese Regeln selbst wieder in Anspruch nehmen.

Wie ist nun das Verhältnis der sozialen Konstitutionstheorie zu strukturge-netischen Erklärungsstrategien Piagetscher Prägung? Zwar spricht Oevermann (1979, 158) von einer "...*Ergänzung* der Entwicklungspsychologie um die These der sozialen Konstitution der Entwicklungslogik..." (Hervorhebung von mir, T.S.), welche die subjektiven Konstruktionsleistungen angemessen zu berücksichtigen habe, aber diese bilden unter explanativen

49 Hier sieht Oevermann (ebda.) den entscheidenden Unterschied zu den Naturwissenschaften, deren Gegenstand sprachlos ist.

50 Dieser sprachtheoretische Fokus unterliegt auch den Entwicklungstheorien von Habermas und Miller, die mit der Rekonstruktion intersubjektiver Koordinationsprozesse befaßt sind.

Gesichtspunkten doch eine untergeordnete Ebene, so daß über eine Ergänzung hinausgehend eine *erklärungslogische Wende* vollzogen wird: Die Handlungen der nachwachsenden Subjekte sind in die Struktur der sozialisatorischen Interaktion eingebettet und erhalten gerade dadurch Bedeutungen, die a posteriori wahrgenommen und kognitiv verarbeitet werden können.

"Eine Struktur, deren Erzeugung die Kapazität des sich bildenden Subjekts bei weitem übersteigt, wird auf diese Weise gleichwohl realisiert und homolog erfahrbar und unter dieser Bedingung zum Antrieb der Entwicklung, sofern die *Konstruktionstätigkeit* des Subjekts als *Rekonstruktionstätigkeit* in Gang gesetzt wird." (ebda., 160)

Der Piagetsche Vorrang des Konstruktivismus handelnder und erkennender Subjekte wird, plakativ gesprochen, bei Oevermann abgelöst vom Vorrang der sozialen Interaktion bzw. des Sozialkonstruktivismus.

Während Piaget die Bildung kognitiver Strukturen ausgehend von der sensomotorischen Ausstattung des Organismus rekonstruiert, steht die Subjektentwicklung bei Oevermann unter dem Vorrang der Sozialität. Dabei setzt die These der Textförmigkeit sozialwissenschaftlicher Gegenstände die regelgeleitete Konstitution dieser Gegenstände voraus und Regeln wiederum setzen strukturierte Sozialität voraus. Diese ist als zweckfrei vollzogene, wechselseitige Reziprozität "...die Fundierungsschicht, in der alle Lebensäußerungen einer Gattung letztlich verankert sind und strukturiert werden." (Oevermann 1986, 56) Daraus folgt wiederum, daß die Sozialität der Subjektentwicklung gerade nicht mit der Grundeinheit der *Handlung* und entsprechend mit Prozessen der Handlungskoordination erfaßt werden kann. "Eine individuelle Handlung ist als Teil der Reziprozität, in die sie von vornherein eingelassen ist, immer schon mit anderen koordiniert, ohne das existierte sie gar nicht." (ebda., 57) Die Grundeinheit sozialwissenschaftlicher Gegenstandsbereiche kann deshalb nur die *Interaktion* sein (vgl. Oevermann 1979, 161), gefaßt als jene Reziprozität, die allem sinnstrukturierten Handeln unterliegt. Aus dieser Perspektive "...besteht die soziale Welt aus einem ununterbrochenen Strom von Interaktionen, aus dem sich unter spezifischen Kontextbedingungen individuelle Handlungen herauslösen und isolieren lassen - nicht umgekehrt, wie in den Handlungstheorien." (Oevermann 1986, 60) Damit wäre eine Grundlage für die im Vorausgehenden vielfach thematisierte Überwindung bewußtseins- und reprä-

sentationstheoretischer Verkürzungen in der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie geschaffen.

3.4 Regelontologie und Regelerwerb. Die Grenzen der sozialen Konstitutionstheorie

Wie ist nun die entwicklungs- und sozialisationstheoretische Tragfähigkeit der sozialen Konstitutionstheorie einzuschätzen? Wie wir gesehen haben, weisen die drei vorlaufend erörterten Versionen Differenzen auf, die sicherlich am markantesten in der Kontrastierung der Habermasschen und der Oevermannschen Versionen zum Vorschein kommen. Für eine kritische Einschätzung ist eine schärfere Konturierung der sozialen Konstitutionshypothese vorteilhaft. Hierzu bietet sich die Frage an, ob die von Oevermann nachdrücklich herausgestrichene fundamentale Differenz zur Habermasschen Theorie kommunikativen Handelns tatsächlich vorliegt und ob ihr eine prominente Rolle in einer sozialen Konstitutionstheorie subjektiver Kompetenzen zukommt. Im Kern geht es dabei um folgende Fragen: 1. Kann man die Metaphorik und Simplifizierung der Beschreibung intersubjektiver Koordinationsprozesse überwinden, ohne die handelnden Subjekte als Lerninstanzen aus dem Blick zu verlieren? 2. Welche Rolle spielen universelle Regeln in der Subjektentwicklung, wie können sie konstitutionstheoretisch angemessen eingeführt werden? 3. Welche Konsequenzen hat eine auf Sprache und Text zentrierte Konzeptualisierung sozialwissenschaftlicher Gegenstände?

1. Ein *erster* Punkt ist sicherlich zu beachten: Oevermanns Begriff der *sozialen Interaktion* läßt sich nicht auf das Handeln eines Individuums reduzieren, welches auf das Handeln anderer Individuen allererst bezogen werden müßte. Die Vorordnung der Koordination und des Verstehens sozialer Handlungen, wie sie in der Handlungstheorie Webers, dem symbolischen Interaktionismus Meads und den daran anschließenden Entwicklungstheorien sozialer Kognition sowie der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas zu finden ist, ersetzt Oevermann durch die Vorordnung einer schon hergestellten Sozialität als Bedingung sinnhaften und sozialen, weil auf das Handeln anderer Personen schon bezogenen Handelns (vgl. Oevermann 1986, 55ff.). Damit werden Phänomene wie der subjektive Sinn des sozialen Handelns eines Individuums, Intersubjektivität, die gelingende Praxis kollektiver Argumentationen, Perspektivenübernahme wie auch die Subjektentwicklung in ihren verschiedenen Dimen-

sionen als aus den Strukturen der sozialen Interaktion abgeleitete Fälle behandelt. Insoweit finden wir bei Oevermann die Position des Sozialkonstruktivismus bzw. einer sozialen Konstitutionstheorie konsequenter als in anderen Entwürfen entfaltet.

Diese Strategie läuft jedoch Gefahr, die handelnden Subjekte als *Lerninstanzen* und als *Produzenten von Sinnstrukturen* in den Hintergrund zu drängen.⁵¹ Die strukturgenetische Theorie Oevermanns behauptet eine den Subjekten äußerliche Herkunft der basalen Strukturierungen; die sinnhaft handelnden Subjekte sind diesen Strukturen immer schon unterworfen, eben deshalb sind intersubjektive Koordinationsprobleme nicht im Sinne Habermas' und Millers konstitutiv für die Subjektentwicklung. Dann aber erhebt sich - ontogenetisch wie phylogenetisch - die Frage nach dem Ort der Produktion dieser Strukturen, wenn sie nicht einfach als Ausgangsbedingungen gesetzt werden.⁵²

2. Das führt uns zu einem *zweiten* wichtigeren, weil dem ersten konstitutionslogisch vorgeordneten Punkt, der nun allerdings keine wesentliche Differenz zu Habermas' Theorie erkennen läßt. Der Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften, soziale Interaktionen im oben explizierten Sinne, wird über universelle, weil nicht kritisierbare Regeln gefaßt, die zugleich transzendente Kategorien und empirische, d.h. rekonstruierbare Gesetzmäßigkeiten darstellen. In ganz der gleichen Weise entfaltet Habermas das

51 Entscheidend für diese Kritik ist die Frage der *Strukturgenese*. Eine Alternative wäre, die Frage der *Strukturlogik* in den Mittelpunkt zu stellen. Aus dieser Perspektive hält Döbert (1992) mit guten Gründen der sozialen Konstitutionstheorie einen soziologischen Reduktionismus vor. Allerdings weitet er die Bedenken zu einem Einwand gegen die Notwendigkeit aus, die kognitive Entwicklungstheorie Piagets zu soziologisieren. Strukturtheoretisch, also auf der Ebene der Logik operativer Denkstrukturen, mache es keinen Unterschied, ob Handlungen individuell oder in sozialen Interaktionen koordiniert werden, weil sich dabei identische Strukturen herausbilden. Diese Position vermag dann aber den Umstand nicht mehr angemessen zu berücksichtigen, daß die frühesten Erfahrungen im Umgang mit anderen Subjekten gemacht werden, so daß auf der Ebene strukturgenetischer Erklärungen die soziale Interaktionsfähigkeit konstitutionslogisch vorgeordnet werden muß und deshalb eine soziologische Modifikation Piagets durchaus sinnvoll ist (vgl. Sutter 1992, 431ff.).

52 Insofern vermag auch die soziale Konstitutionstheorie die unbefriedigende Aufspaltung der Entwicklungstheorie in individualistische und sozialkonstruktivistische Aspekte nicht zu überwinden. Wenn man von der sozialen Interaktion, bestehend aus bereits koordinierten Handlungen, welche in die Ordnung einer bestehenden Praxis eingespannt sind, als Grundkategorie der Analyse ausgeht (vgl. Barth/Charlton 1988, 4), so rückt zugleich die Frage in den Blick, wie diese Ordnung durch Prozesse der Handlungskoordination immer wieder hergestellt und verändert wird.

diskurstheoretische Fundament seiner Theorie, mit dem einzigen Unterschied zu Oevermann, daß er das diskurstheoretische Fundament nicht verläßt, d.h. nicht nur den partikularen, sondern auch den universellen Regeln einen nur hypothetischen, diskursiv verhandelbaren Status zuspricht. Das Gemeinsame der beiden Entwürfe ist ihre *regelontologische Grundlegung*, expliziert über die Nicht-Kritisierbarkeit der universellen Regeln, die hüben als hypothetisch verhandelbare, drüben als objektiv existierende gefaßt werden. Hier finden wir gewissermaßen eine "weiche", dort eine "harte" Fassung der Regelontologie.⁵³

Diese Gemeinsamkeit mündet nun in einen *dritten* zentralen Punkt: Reicht es unter einer entwicklungstheoretischen Perspektive hin, die soziale Konstitutionshypothese auf nicht hintergehbare Regeln zulaufen zu lassen? Tatsächlich sprengt Oevermann ja nicht den geltungstheoretischen Rahmen, wenn er sagt, im Falle universaler Regeln stelle sich die Frage der Geltung nicht mehr, weil sie ohnehin gelten. Damit aber wird die Frage, ob die behaupteten konstitutiven Regeln nicht selbst unter naturgeschichtlich entwickelten Voraussetzungen erst entstanden sind, schlichtweg abgeblockt. Statt dessen werden ontologisierend konstitutive Regeln eingeführt, die zwischen der Natur und den sozio-kulturellen Lebensformen der Subjekte liegen (vgl. Reichertz 1988). "Geschichte wird erst - in ihrer spezifischen Differenz zur Evolution oder zur Naturgeschichte - auf der Basis der universellen Regeln von Sozialität bzw. durch diese eröffnet." (Oevermann 1991, 284) Entsprechendes würde dann für die Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit gelten, auch diese würde durch präexistente Regeln der Sozialität angesprochen. Diese Theorieanlage muß dann weder - wie bei Piaget - sich der naturalen Ausgangsbedingungen der Ontogenese versichern noch - wie bei Habermas - sich Problemen der Geltungsbegründung von Regeln stellen.

53 Das Problem der Regelontologie ergibt sich aus einer grundsätzlich innerhalb der Sprache ansetzenden Perspektive, welche die *objekttheoretische* Divergenz zwischen den sinnhaften Gegenständen und den sprachlich verfaßten Texten, in denen diese Gegenstände *methodisch* erst zugänglich werden, nicht angemessen berücksichtigt wird. Wenn auch der wissenschaftliche Zugriff auf die Welt sinnhafter Gegenstände auf sprachlich verfaßte Texte verwiesen ist, so geht diese Welt im Text nicht auf, sie muß in diesen erst überführt werden. Die Oevermannsche These der Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit ist deshalb nur in einem strikt methodologischen Bezugsrahmen zu begründen (vgl. Sutter/Weisenbacher 1993).

Ein zentrales Argument dieser Theorieanlage hebt die analytische Unterscheidbarkeit und gleichzeitige ontologische Überschneidung von Regeln und Fallstrukturen hervor (vgl. ebda., 283ff.). Fallstrukturen können immer nur im *konkreten* Prozeß ihrer Reproduktion und Transformation erfaßt werden, die entsprechende Frage nach dem "Was" einer gegebenen Fallstruktur ist deshalb stets zuerst zu beantworten. Erst dann kann das "Wie" der Entstehung dieser Fallstruktur geklärt werden. Dabei trifft man dann allerdings letztlich auf universelle Regeln, deren Geltungsbasis jeder Lebenswelt und jeder Praxis vorausläuft und die von Regeln der praktischen Stellungnahme sensu Habermas unterschieden werden müssen. Diese nicht kritisierbaren Regeln liegen ebenso den Fallstrukturen wie auch den Fallrekonstruktionen und der Kritik bzw. der Falsifizierbarkeit dieser Rekonstruktionen zugrunde. An ihnen findet der Verdacht der Zirkularität der Erklärung und "...der vermeintliche infinite Regreß sein natürliches Ende." (ebda., 284) Aber wie könnte die "Natürlichkeit" dieses Haltepunktes, da ja nicht kritisierbar und nicht beobachtbar, anders als (regel-)ontologisch eingeführt werden, und was entzieht diese Behauptung, da sie ja nur in konkreten Fallrekonstruktionen empirisch überprüfbar ist, dem von Habermas herausgestellten hypothetischen Status geltungstheoretischer Grundlagen?

Es soll hier nun nicht behauptet werden, daß eine Konstitutionstheorie auf den Rekurs auf Regeln verzichten könnte. Aber über einen solchen Rekurs allein wird die Erwerbsfrage nicht geklärt. Vielmehr müßte einsichtig werden, in welcher Weise die behaupteten universellen Regeln der Sozialität eine *Brücke zwischen Natur und Kultur* bilden. Sieht man einmal von der biologischen Ausstattung des Organismus ab, so muß jede Handlungsstrukturierung, jede Regel erst erworben werden. Jedwede Regel der Sozialität, wie grundlegend und universell auch immer, konnte nur entstehen, weil die Naturgeschichte Organismen hervorgebracht hat, die die Organisation ihres Verhältnisses zur Außenwelt in sozialen Beziehungen erst aufbauen müssen. Die These der "Natürlichkeit" geltungstheoretischer Grundlagen steht also vor immensen, nicht eingelösten Beleganforderungen.

3. Die angeschnittene Problemlage läßt sich anhand einer *weiteren Gemeinsamkeit* der Entwürfe im Rahmen der sozialen Konstitutionshypothese verdeutlichen, die - an die Sprachtheorie anknüpfend - bei der Explikation universeller Regeln als Fundament der Konstitution subjektiver Kompetenzen auf *Sprache* und deren universalgrammatische und universalpragmatische Regeln fokussieren. Nun beginnt die Ontogenese nicht mit Sprache, sondern diese selbst ist Resultat eines ontogenetischen Erwerbsprozesses. Men-

schen haben eine Naturgeschichte und eine biologisch beschreibbare Natur, aus der heraus sie die sozialen und kulturellen Lebensformen erst entwickeln und erwerben.⁵⁴ Mit Piaget (1973a, 54ff.) lassen sich Argumente und Befunde dafür anführen, daß der Sprache eine allgemeine symbolische bzw. semiotische Funktion unterliegt, die neben der Sprache innere Bilder, Gesten, Nachahmung abwesender Vorbilder etc. beinhaltet. Die semiotische Funktion bezeichnet die Fähigkeit, "...etwas durch ein Zeichen oder ein Symbol oder ein anderes Objekt zu repräsentieren." (ebda., 55) Der Sprache geht eine allgemeine nichtsprachliche Funktion der Symbolisierung und der Konstitution von Bedeutungen voraus. Diese Behauptung wird durch Untersuchungen gestützt, die eine vergleichsweise untergeordnete Rolle der Sprache in der Entwicklung des Denkens belegen. So haben z.B. die Untersuchungen von Furth an Gehörlosen gezeigt, daß diese nicht nur ohne Sprache denken können, sondern daß die Denkleistungen auch keine auffallenden strukturellen Mängel aufweisen (vgl. Furth 1978; 1981, 174ff.). Dagegen scheinen bei blinden Kindern weit ausgeprägtere Entwicklungsverzögerungen aufzutreten, die durch Sprache nicht kompensiert werden (vgl. Piaget 1973, 56). Damit wäre, nicht unter methodologischen, aber unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten das Argument entkräftet, daß auch alle nichtsprachlichen Handlungen ihre Bedeutungsfunktion notwendig von der sprachlichen Bedeutungsfunktion beziehen.

4 Wie finden Subjekte Anschluß an die Außenwelt?

Die im Vorangehenden erörterten Versionen der sozialen Konstitutionstheorie sind - freilich in je spezifischer Ausprägung - mit Problemen behaftet, die sich in einigen Stichworten zusammenfassen lassen: normative Begründungslogik, handlungstheoretische Simplifizierung, Rekurs auf kognitive und interaktive Fähigkeiten, geltungstheoretische Regelontologie sowie Zentrierung auf Sprache. Hält man einmal das Verdienst der sozialen Konstitutionstheorie fest, die vereinfachende Beschreibung der Subjektentwicklung und insbesondere sozialer Lernprozesse interaktionstheoretisch überwunden zu haben, so münden diese Probleme in ein zentrales Desiderat: den unbestimmt gebliebenen Ort der Produktion bzw. Konstruktion von

54 Dies ist auch methodologisch in bezug auf die These der Textförmigkeit sozialwissenschaftlicher Gegenstände von Bedeutung, denn diese Bedingungen sind nicht "in der Sprache des Falles" (vgl. Oevermann 1984, 11) zu rekonstruieren, da sie - als naturwissenschaftliche Gegenstände - sprachlos sind, also ein Beschreibungsproblem aufwerfen.

Regeln und Sinnstrukturen zu rekonstruieren. In das Zentrum rückt damit einmal mehr die Frage nach dem Entwicklungsantrieb, deren Beantwortung zugleich die Möglichkeiten einer tragfähigen Integration von entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Erklärungsstrategien in einer strukturgenetischen Theorie konturiert.

Die soziologische Modifikation des genetischen Strukturalismus schießt an dem Punkt über das Ziel hinaus, wo die Sozialität nicht nur die Gegenstände und Bedingungen, sondern auch den Antrieb sozialer Lernprozesse bilden soll. Dies führt dann zwangsläufig zu einer Ontologisierung basaler Regeln der Sozialität bzw. intersubjektiver Koordinationsprozesse. Diese Ontologisierung läßt sich vermeiden, wenn man mit Piaget lediglich von der sensomotorischen Ausstattung des Organismus ausgeht, dabei aber stets berücksichtigt, daß subjektive bzw. sozial-kognitive Fähigkeiten als Interaktionsfähigkeiten ausgebildet werden. Die Sozialität stellt notwendige Bedingungen und Lerngegenstände kognitiver Erwerbsprozesse bereit, Orte der Konstruktion sozial-kognitiver Strukturen sind jedoch die handelnden Subjekte. *Ein in diesem Sinne verstandener Sozialkonstruktivismus läßt sich mit der These der sozialen Konstitution von Entwicklungsbedingungen und Lerngegenständen fassen.* Weder muß man dann auf Fähigkeiten der Teilnahme an sozialen Interaktionen noch ausschließlich auf das individuelle Handeln der Subjekte noch auf einen sozialen Ursprungszustand rekurrieren, kann aber gleichzeitig die Differenz zwischen subjektiver Handlungsfähigkeit und den Sinnstrukturen der Sozialwelt angemessen berücksichtigen, die an der Organisation des Handelns beteiligt sind.

Die in diesem Zusammenhang gerne verwendete Metapher einer zwischen den Subjekten und der Sozialwelt sich in der Entwicklung nach vorne (oder, wenn man so will, nach oben) drehenden Spirale verbleibt zunächst noch im Ungefähren: Entweder geht sie von einem als Ursprung eingeführten Punkt aus, von dem aus sie sich nach oben dreht, oder aber von einem Kreis bzw. Zirkel. Wenn man Ursprungslogik vermeiden will, muß also der anfängliche Kreis präzisiert werden. Das kann man natürlich mit der in der Spracherwerbsforschung verbreiteten nativistischen Annahme versuchen, die von einer "primären Intersubjektivität" ausgeht, die auf einen angeborenen Mechanismus zurückführbar ist (vgl. Miller 1986, 334). Dann aber macht die soziale Konstitutionstheorie Vorgaben, die mit einer strukture-

netischen Erklärungsstrategie gerade vermieden werden sollen.⁵⁵ Das Problem der Ausgangskonstellation bleibt also bestehen. Immerhin müßte ja auch im Rahmen einer Theorie der sozialisatorischen Interaktion gezeigt werden, wie das Kind überhaupt in die Lage versetzt wird, die von der sorgenden Bezugsperson anläßlich der spontan geäußerten kindlichen Handlungen vorgenommenen Bedeutungszuweisungen als solche wahrzunehmen und zu interiorisieren. Die soziale Konstitutionstheorie führt hier in die Vorstellung, daß das Kind von den Merkmalen des sozialen Interaktionssystems gleichsam imprägniert wird. So spricht Miller (1986, 337), der das Problem immerhin klar erkannt hat, von einseitigen Interventionen der kompetenten Interaktionspartner (z.B. durch Präsentation inkonsistenter Interpretationen), wodurch die Entwicklungsdynamik ausgelöst wird. Die Interventionen bilden wohl Lerngegenstände, erklären aber nicht, warum sie auf der Subjektseite kognitiv rekonstruiert werden können.

Die Anschlußfrage lautet also: Wie wird die Sozialität, in welche die Subjekte hineingeboren werden, als Bedingung und Gegenstand von Lernprozessen entwicklungswirksam? Entscheidend ist es nun, diese Frage aus der Subjektperspektive - und damit die soziale Konstitutionsthese modifizierend - ohne die Vorgabe einer bereits hergestellten sozialen Identität zu beantworten. Hier scheint erneut ein Rekurs auf die kognitive Entwicklungstheorie Piagets hilfreich, wobei allerdings aus soziologischer Sicht Probleme entstehen, deren Lösung weitere Fortschritte im Rahmen eines interaktionistischen Konstruktivismus ermöglichen könnten. Mit Piaget kann man, strikt aus der Perspektive der sich entwickelnden Subjekte und dabei höchst voraussetzungsarm, an der sensomotorischen Ausstattung des menschlichen Organismus und dessen einfachsten Tätigkeiten ansetzen. Diese Tätigkeiten sind zunächst auf ererbte sensomotorische, reflexhafte Verhaltensweisen beschränkt, die dem Überleben des Organismus dienen und die im Modell eines spiralförmigen Entwicklungsverlaufs den primären Kreis des Innen-Außen-Verhältnisses bilden würden. Diese Verhaltensweisen bilden aber keine rigiden Mechanismen, sondern in ihnen zeigt sich von Anfang an eine spontane Aktivität, durch welche die Reflexe wie Saugen und Greifen differenziert und eingeübt werden (vgl. Piaget 1974, 158). In der frühen Entwicklung der Zirkulärreaktionen, und das ist entscheidend,

55 Dieses Problem entsteht, wenn man die Sozialität der menschlichen Entwicklung als eine natürliche Anlage in den Organismus verlegt, etwa als "Transaktionalität", die von Anfang an einen Zugang zur Sozialwelt sichert (vgl. Bruner 1987, 20ff.).

müssen Außenweltelemente erst konstituiert, d.h. von den Subjekten aktiv konstruiert werden. Dabei werden zu Anfang Reflexe durch äußere Reize wiederholt ausgelöst und die Wiederholungen beginnen, zunehmend über die Auslösereize hinaus anzudauern. In dieser Weise beginnen die Subjekte, auf der Grundlage ihrer naturalen Ausstattung, im Umgang mit der Außenwelt einfache Regelmäßigkeiten auszubilden. Nun entsteht die Erkenntnis Piaget zufolge "...weder aus den Objekten noch aus dem Subjekt, sondern aus - zunächst unentwirrbaren - Interaktionen zwischen dem Subjekt und diesen Objekten." (Piaget 1985a, 26) Das heißt nichts anderes, als daß Subjekt und Objekt anfänglich undifferenziert sind (vgl. Piaget 1975a, 31). Daraus ergibt sich aber das Problem zu bestimmen, in welcher Weise Elemente der Außenwelt in die Reflexschemata eingebaut werden.

Dieses Problem hängt zusammen mit der Piagetschen Bestimmung der Entwicklungsdynamik, die - ausgehend von der Selbstregulation des menschlichen Organismus - in der Äquilibration von Assimilation und Akkommodation den Motor der kognitiven Entwicklung sieht. Solange aber subjektseitig noch keine Außenweltelemente ausdifferenziert worden sind, ist es äußerst schwierig, zwischen den Funktionen der Assimilation und der Akkommodation zu unterscheiden. Dies ist zumindest während der Entwicklung der primären und sekundären Zirkulärreaktionen der Fall, während der die Welt lediglich als eine Verlängerung der subjektiven Aktivitäten erscheint. Die für die frühesten Phasen so typischen Imitationen von Körperbewegungen und Lauten bleiben innerhalb der Grenzen der relativ unbeweglichen Assimilationsschemata des Subjekts.⁵⁶ Diese frühen Konstruktionen der Subjekte scheinen lediglich die Funktion der Assimilation zu haben. Die kognitive Entwicklung wird durch die *selbstregulative Eigentätigkeit* des Kindes vorangetrieben, die einen geregelten Verkehr zwischen Innen- und Außenwelt konstituiert.

Die überragende Stellung der assimilatorischen Funktion in den frühen Phasen der Entwicklung läßt die Rolle der Gegebenheiten der Umwelt im Verhältnis von Subjekten und Außenwelt nur sehr undeutlich aufscheinen. Die Daten der Außenwelt sind zunächst nur relevant in bezug auf das, was assi-

56 Zu den ersten vier Stufen der sensomotorischen Entwicklung während der ersten 8-10 Monate bemerkt Piaget (1971, 117f.): "Die bisherigen Assimilationsschemata akkomodieren sich natürlich ununterbrochen an die Gegebenheiten der Umwelt. Aber die Akkommodation wird eher erlitten als gesucht."

milierbar ist, so daß unklar bleibt, in welcher Weise die Prozesse der Nachahmung von Handlungen und Lauten neue Außenweltelemente konstituieren, an die dann die kognitiven Schemata akkommodiert werden. Hier kann auch der Verweis nicht befriedigen, daß die Vorbilder, die das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes zur Nachahmung auf sich ziehen, den entwickelten Assimilationsschemata nur ähnlich und nicht gleich sein müssen, wodurch sie den Reproduktionsversuchen Widerstände entgegensetzen können, die allerdings im Bereich des Bewältigbaren bleiben müssen (vgl. Piaget 1975a, 73). Der Piagetsche Konstruktivismus steht vor der Schwierigkeit, die Genese einer subjektunabhängigen Realität aus der Subjektperspektive heraus zu rekonstruieren.⁵⁷ Es wird zwar deutlich, daß die Konstanz der verhaltensauslösenden Reize bzw. reproduktionshemmender Widerstände für die Akkommodation der kognitiven Schemata wichtig ist, aber erst im vierten Stadium der sensomotorischen Entwicklung kommt eine differenzierte Akkommodation ins Spiel, die eine Subjekt-Objekt-Trennung ermöglicht (vgl. ebda., 72ff.). Nun erst vermag das Kind, mittels einfacher Explorationen neue Merkmale von Objekten zu erkunden.

Die angesprochene Leerstelle kann nun nicht umstandslos mit dem Verweis auf eine subjektunabhängig existierende soziale Realität aufgefüllt werden, insofern es die Subjekte selbst sind, die die Subjekt-Objekt-Differenz erst konstruieren müssen.⁵⁸ Ohne diese konstruktivistische Einsicht preiszugeben, ist über Piaget hinausgehend die Sozialität der Bedingungen und Gegenstände der kognitiven Entwicklung angemessen zu berücksichtigen (vgl. Sutter 1992). Es sind nämlich vor allem handelnde Subjekte (d.h. die sorgenden Bezugspersonen), deren Reaktionen auf die Verhaltensweisen der Neugeborenen jene Anreize zur Akkommodation erzeugen, die zur ko-

57 Zwar bleibt mit Seiler (1978) festzuhalten, daß es nicht nur um die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Außenwelt geht, sondern auch um die Interaktion der im Subjekt schon vorhandenen Strukturen untereinander, durch welche diese verändert werden. Aber der Verweis auf eine in jede Assimilation eingebaute - und sei es auch noch so minimale - Akkommodation (vgl. ebda., 631) vermag das Problem nicht zu lösen, wie die Einheit von Gegenstand und Assimilationsschema aufgelöst wird. Offen bleibt, wie der Akkommodation eine eigenständige Funktion im Erkenntnisprozeß zuwächst.

58 Ebenfalls höchst unzureichend ist es, aus einer nicht-konstruktivistischen Sicht die Subjekt-Objekt-Differenzierung als implizites Merkmal schlichter Wahrnehmungen aufzufassen (zu solchen Versuchen vgl. Butterworth 1987), das dann auch in sehr einfachen Organismus-Außenwelt-Verhältnissen aufzufinden sein müßte. Der Begriff eines Selbst in Differenz zur Außenwelt bzw. anderen Personen macht dann keinen Sinn mehr: naiv wird diese Instanz von einem direkten Zugang des Subjekts zur Realität abgeleitet.

gnitiven Objektbildung nötig sind. Das bemerkt auch Piaget, aber eben nur als randständige Ausnahme:

"Aber wenn in Ausnahmefällen das Objekt selbst auf die assimilatorische Aktivität des Subjektes reagiert und diese Tätigkeit von außen aufrechterhält, setzt sich die Akkommodation an das Objekt über die Wahrnehmung hinaus fort, und genau dieses Phänomen stellt den Beginn der Nachahmung dar." (ebda., 32)

Tatsächlich legen jedoch Piagets Falldarstellungen diese Interpretation der frühen kognitiven Entwicklung sehr häufig nahe.

Die Konstruktion einer Subjekt-Objekt-Differenz entspricht dem, was Piaget als Überwindung des Egozentrismus bezeichnet. Nun sind schon häufig Zweifel angemeldet worden, ob die Überwindung des Egozentrismus, wenn man ihn denn als Charakterisierung der anfänglichen kognitiven Struktur gelten lassen will, im Modell des manipulativen Umgangs mit physikalischen Gegenständen erklärt werden kann. Den Argumenten und Reinterpretationen van de Voorts (1980) zufolge lassen sich diese Zweifel durchaus an Piagets eigenen Materialien erhärten, insofern hier Daten zur Entwicklung der sozialen Interaktionsfähigkeit vorliegen, die in Piagets Rekonstruktionen systematisch vernachlässigt wurden. Diese Überlegungen führen zu dem Schluß, daß die sozialen Interaktionserfahrungen, verarbeitet in sozial-kognitiven Schemata, der physikalischen Kognition vorauslaufen und die dominierende Rolle im Prozeß der Dezentrierung des Egozentrismus (also der Subjekt-Objekt-Differenzierung) spielen. Das erste permanente Objekt ist nicht ein unbelebter Gegenstand, sondern eine Person. Deren Aktionen drängen dem Kind - weit zwingender als im Umgang mit unbelebten Objekten - Differenzenerfahrungen auf, indem sie der Einflußnahme durch die kindlichen Aktivitäten Widerstände entgegensetzen, d.h. nicht in gleicher Weise wie natürliche Gegenstände manipulierbar sind. Diese Erfahrungen an einer autonomen Handlungsquelle werden in einer konstanten Relation der Nichtidentität von eigenen und fremden Handlungen kognitiv verarbeitet und diese Nichtidentität impliziert eine Ausdifferenzierung von Selbst und anderem als autonome Handlungsinstanzen. Dieser Auffassung zufolge müssen zunächst die sozial-interaktiv erzeugten Handlungsprobleme (Koordination von eigenen und fremden Aktivitäten) gelöst werden, bevor die strukturell homologen Probleme des Umgangs mit der physikalischen Objektwelt bewältigt werden können (vgl. ebda., 27).

Die eindrucksvollsten Belege für diese Auffassung lassen sich Piagets Untersuchungen zum kindlichen Animismus in der frühen Ontogenese entnehmen. Gerade weil die sorgende Bezugsperson das dominierende Objekt in der Umwelt des Kleinkindes darstellt, bildet sie bzw. der Umgang mit ihr auch das Modell für die allgemeinen Formen der Erfahrungsverarbeitung in der frühen Ontogenese. Objekte werden im Schema eines Subjekts begriffen, so als ob sie handlungsfähig seien. Ereignisse in der Außenwelt werden im Schema von Handlungen begriffen. Sei es der Donner, sei es der Lauf der Sonne: alles scheint dem Kind von einem steuernden Willen bzw. einer zielgerichteten Kraft durchdrungen. Allen beweglichen Dingen wird, wie Piaget (1980) die Befunde bilanziert, Bewußtsein, jedem Ereignis eine dahinter liegende Absicht zugeschrieben. Die Welt, so kann man auch sagen, wird in einem "subjektivistischen Schema" (Dux 1982) begriffen. Diese primäre Struktur des Weltaufbaus entsteht, weil die frühen Lernprozesse in der sozialen Beziehung zu einer kompetenten Bezugsperson ablaufen und durch solch eine Beziehung erst ermöglicht werden.⁵⁹

Der Sozialität kommt also als Bedingungs-zusammenhang der kognitiven Entwicklung eine prominente Stellung zu, ohne daß sie als bereits hergestellte Identität die Last der entwicklungs-dynamischen Erklärung tragen muß. Der vorlaufend entwickelten Lesart eines interaktionistischen Konstruktivismus kommt eine neuerdings von Oevermann (1991) im Rückgriff auf Mead erläuterte Konzeption von Subjektivität zumindest näher als sein Sozialisationskonzept der 70er Jahre. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie unmittelbar Neues produziert werden kann, das dennoch nicht zufällig so und nicht anders entsteht, also nach dem Verhältnis von Emergenz und Determination des Neuen. Damit wird zugleich Subjektivität aus den Merkmalen sinnstrukturierten Handelns heraus begreifbar. Ort der Produktion des Neuen bzw. der Transformation einer Fallstruktur ist die *Lebenspraxis*, mit der die Logik sinnstrukturierten Handelns gefaßt werden kann.

"Wir bestimmen sie vorläufig als jenes Entscheidungszentrum, das die Mitte der Autonomie des sozialen Lebens, sei es individuell oder kollektiv, ausmacht, und das sich darstellen läßt als widersprüchli-

59 Zu einer diesem Befund entsprechenden Rekonstruktion der Entwicklung der Kausalität aus konstruktivistisch-interaktionistischer Perspektive vgl. Wenzel (1992). Sie macht deutlich, daß die frühen, durch Dynamismus und Finalismus gekennzeichneten Konzepte von Kausalität nur durch die Struktur der einfachen Handlungen des Kleinkindes im sozialen Kontext einsichtig werden.

che Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung." (ebda. 297)

Der Entscheidungszwang ergibt sich aus einer Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten, die an einer bestimmten Stelle eines Interaktionsprozesses als sinnvolle Anschlüsse vorliegen und unter denen ausgewählt werden muß. Diese Wahl steht unter der Anforderung, begründbar zu sein. Diese Begründbarkeit kann auf der Grundlage eingespielter Normen und Routinen unproblematisch sein, kann aber auch in Krisenfällen als einstweilen unlösbares Problem in die Zukunft verschoben werden. Rationalitätsstandards bilden sich demnach in einer Lebenspraxis unter dem Primat von Selektionszwängen, die in Krisenfällen in erst aposteriori auflösbare Widersprüche zu den Begründungsanforderungen geraten können.

Aus dieser Konzeption von Lebenspraxis kann nun ein Begriff von Subjektivität gebildet werden, "...gerade nicht innerhalb der Reflexion des Bewußtseins auf sich selbst, sondern als funktionales Moment innerhalb der objektiven Gegebenheiten sinnstrukturierten Handelns." (ebda., 310) Die Frage, wie Neues spontan entstehen und dennoch determiniert sein kann, klärt Oevermann im Bezugsrahmen der Meadschen I-Me-Relation durch eine Interpretation des I als Spontaneitätsinstanz, die ein funktionales Komplement für die Autonomie und die Entscheidungszwänge der Lebenspraxis darstellt.

"Das 'I' ist die Quelle möglicher Emergenz, die zugleich immer in eins fällt mit der Gegenwärtigkeit der sich vollziehenden Praxis. (...) Im 'me' ist die jeweils gegenwärtige Emergenz des 'I' zur erinnerten und rekonstruierten Gegenwart geworden, mithin der Vergangenheit des Selbst, seiner Bildungsgeschichte hinzugefügt." (ebda., 298)

In der I-Me-Relation wird einsichtig, wie im sinnstrukturierten Handlungsfluß Neues entsteht, das über die Sinnstruktur motiviert und determiniert wird, was das handelnde Subjekt aktuell nicht weiß, aber (ebenso wie der wissenschaftliche Interpret) nachträglich ins Bewußtsein heben kann. Analog zur These der Autonomie von Lebenspraxis entwickelt Mead gemäß der Oevermannschen Lesart einen Begriff von Subjektivität, der gerade nicht auf Bewußtsein, sondern nur auf Praxis bezogen werden kann, wobei die Praxis, in der Neues entsteht, unmittelbar ist. Unmittelbarkeit im Meadschen Sinne meint den "...Fortfall von Referenz eines Momentes von Handeln auf anderes als es selbst." (ebda., 311) Erkenntnis wird deshalb erst möglich durch die im praktischen Handeln implizierte unmittelbare Erfah-

rung eines konkreten handelnden Subjekts bzw. durch die konkrete Lebenspraxis. Dann aber stellt sich wiederum die Frage der Subjekt-Objekt-Differenzierung, oder, um im weiter oben gebrauchten Bild zu bleiben, des anfänglichen Kreises, von dem aus sich die Entwicklung spiralförmig nach oben dreht.

An dieser Stelle verweist Oevermann (ebda. 313) auf die Meadsche Vorstellung eines sozialen Handlungskreises, in den die Handlungen einzelner Subjekte eingebunden sind und der das Innen-Außen-Verhältnis reguliert. Reiz und Reaktion sind als Komponenten intersubjektiver Interaktionen zu sehen und nicht gebunden an die Perspektive eines einzelnen Subjektes: die Reaktion von A fungiert als Reiz für B, dessen Reaktion für A wiederum als Reiz fungiert usw. Dies entspräche dem Prozeß der Eröffnung und der Realisierung sinnvoller Handlungsoptionen in Interaktionssequenzen. Im Normalfall bleibt dieser Prozeß unproblematisch und wird nicht ins Bewußtsein gehoben, eine gegebene Sinnstruktur wird weitgehend reproduziert, Neues emergiert nicht. Die Bedingung für die Entstehung des Neuen sieht Oevermann (ebda., 314) deshalb in der *Krise* des eingespielten Handlungskreises, also wenn Reproduktions- bzw. Assimilationsversuche scheitern. Nun tritt das I als die Instanz in Erscheinung, die mit der aufgetretenen Krise in der Struktur der Lebenspraxis fertig werden muß. Die "inneren Bilder" und das unmittelbare Erleben und Empfinden der Krise müssen dabei schrittweise rekonstruiert und schließlich als artikulierte Elemente einer veränderten Praxis stabilisiert werden.

"Diesen Prozeß der Stabilisierung des 'inneren Bildes' zum Prädikat, also zum Begriff, müssen wir uns als spiralförmig sich steigernden kontinuierlichen Prozeß der Rekonstruktion vorstellen, in dem einerseits 'Bilder' produziert, andererseits rekonstruiert werden, so daß als Ergebnis des jeweiligen Rekonstruktionsschrittes neue, artikulierte Bilder entstehen, bis eine 'Äquilibration' der Akkommodation an die 'brute facts' der Krise und eine Assimilation der davon zurückbehaltenen Bilder an die inneren Schemata gelungen ist, die einen sprachlich zu bezeichnenden Begriff ausmacht." (ebda., 316)

In diesem Modell sehen wir also den Komplex einer Lebenspraxis, die aufgrund der Entscheidungszwänge, denen jedwedes sinnstrukturierte Handeln unterliegt, ohne Krisen nicht denkbar ist, verknüpft mit einer an Mead und Piaget orientierten Subjektkonzeption, die die selbstregulative (und das heißt eben nicht: un-bedingte) Eigentätigkeit der Subjekte in Relation zu den Bedingungen sinnstrukturierter Praxis setzt.

"Krisenzustand ist, wie schon mehrfach bemerkt wurde, ein Zustand der Relation zwischen dem Subjekt als Entscheidungszentrum und seinen inneren und äußeren sowie seinen epistemischen Handlungsbedingungen, oder besser: ein Zustand eines Handlungszusammenhanges relativ zu einer daran beteiligten Fallstruktur." (ebda., 322)

Die vorliegenden Sinnstrukturen und die entwickelte subjektive Innenausstattung determinieren die Möglichkeitsräume, innerhalb derer Krisen entstehen und verarbeitet werden können, wodurch Neues emergiert.

Unter der Perspektive eines wohlverstandenen interaktionistischen Konstruktivismus - das ist im Hinblick auf eine Integration von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien hervorzuheben - erscheinen sozialisatorische Prozesse in der menschlichen Ontogenese als ebenso grundlegend und universell wie Entwicklungsprozesse. Ansatzpunkte sind nicht irgendwelche aparte Übertragungs- oder Übernahmeprozesse zwischen Individuum und Gesellschaft. Sozialisation findet notwendig statt, wenn Subjekte unter Bedingungen einer sinnstrukturierten Praxis ihre Innenorganisation aufbauen. *Die konstruktive Eigentätigkeit der Subjekte entfaltet sich in Sinnstrukturen und impliziert schon deswegen Sozialisation.* Eine derart konstruktivistisch ausgerichtete Sozialisationstheorie muß und kann dann allerdings auf jede Form von Teleologie oder auf normative Modelle gelungener Sozialisation bzw. idealer Subjektformation verzichten.⁶⁰ Sozialisation ist ein integraler Bestandteil der sinnhaften Organisation des Austauschs zwischen Innen- und Außenwelt.⁶¹

60 Einen normativistischen Ansatz hat die Kritische Theorie bei ihrem Versuch favorisiert, ein einheitliches gesellschafts- und sozialisationstheoretisches Modell zu entwickeln. Die Unvermeidlichkeit normativer Erklärungen hat auch Oevermann vielfach herausgestellt (vgl. Liebau 1987, 101ff.). Zu den Problemen normativistischer Erklärungsstrategien vgl. Sutter 1990.

61 Diese Auffassung, das ist nicht zu übersehen, konvergiert in wichtigen Punkten mit den sozialisationstheoretischen Weiterungen der Luhmannschen Systemtheorie (vgl. Gilgenmann 1986; Schulze/Künzler 1991). Immer wenn zwei autopoietische, sinnhaft prozessierende Systeme miteinander in Kontakt treten, findet eine Selbstsozialisation statt. Dabei geht es um den Aufbau typischer Verhaltensweisen und stabiler Verhaltenserwartungen. Da psychische und soziale Systeme stets selbstreferentiell, d.h. bezogen auf die eigenen Operationen prozessieren, kann Sozialisation nur Selbstsozialisation meinen. Hier liegt denn auch der zentrale Unterschied zu einem interaktionistischen Konstruktivismus, der die Außenwelt als determinierenden Faktor der Subjektentwicklung behandelt, d.h. in der Erklärung Fremdreferenz mitführt.

Aus einer Subjekttheorie im Rahmen eines interaktionistischen Konstruktivismus können nun einige allgemeine Konsequenzen für die sozial-kognitive Entwicklungstheorie gezogen werden:

- Die Ausgangskonstellation wird durch einen "Handlungskreis", oder vielleicht besser: ein Interaktionssystem gebildet, das aus den Relationen zwischen sensomotorischer Ausstattung und den einfachsten Tätigkeiten des Organismus (in Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Außenwelt) und anderen Subjekten besteht. Der Austausch zwischen Innen- und Außenwelt wird über Sinn strukturiert. Das gilt schon zu Anfang, insofern bereits Reflexe keine völlig starren Mechanismen, sondern flexible Verhaltensweisen darstellen, die eine Transformation und Stabilisation der Verknüpfung von Inhalten, also Strukturbildung ermöglichen.
- Der Ort der sozialen Lernbedingungen und der möglichen Lerngegenstände sind die Sinnstrukturen bzw. Handlungsmöglichkeiten eines zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Interaktionssystems. Hier liegt das Potential der Organisation des praktischen Handelns durch Sinnstrukturen bereit.
- Der Ort der Konstruktion von Selektionen und Reflexionen, d.h. der Realisierungen und kognitiven Verarbeitung von Handlungsentscheidungen, ist ein handelndes Subjekt. Es ist eine auf nichts anderes reduzierbare Selektions- und Lerninstanz.
- Die Nicht-Dispensierbarkeit von Selektionen als zentrales Merkmal sinnstrukturierter Handelns bedeutet, daß die soziale Kognition sich über entweder als unproblematisch gegebene oder aber aposteriori zu erfüllende Reflexionsanforderungen bildet, die wiederum in Prozessen der Realisierung von Handlungsmöglichkeiten in der sozialen Praxis konstituiert werden. Die versprochenen sozialen Urteile, an denen der sozial-kognitive Entwicklungsstand in der Regel abgelesen wird, stehen als inhaltliche Lernresultate am Ende jenes Prozesses, in dem aus den Bedeutungsmöglichkeiten, die in den Sinnstrukturen gespeichert sind, durch Handeln selektiert und diese Selektion reflektiert wird. Aus dieser Perspektive erfährt mithin Piagets (1973) Einsicht, daß die Regelpraxis dem Regelbewußtsein vorausläuft, eine erneuerte Bestätigung. Dieses Erkenntnis kann nun präzisiert werden: Der Aufbau und die Veränderung sozial-kognitiver Strukturen läßt sich auf Prozesse sinnstrukturierter Handelns zurückführen, in denen (neue) Inhalte in Relation zueinan-

der gesetzt werden. Determiniert ist dabei der Raum der möglichen Handlungsoptionen und die Notwendigkeit einer Selektion, nicht determiniert in dem Sinne, daß immer erst hernach die Struktur der (neuen) Verknüpfungen kognitiv eingeholt werden kann, ist die Realisierung einer Handlungsmöglichkeit, also das aktuelle Prozessieren von Praxis. Der Kontext (z.B. die Reaktionen und Interpretationen anderer Subjekte) legt fest, was eine bestimmte Handlung bedeuten *kann*. Die Relation zwischen *Bedeutungsmöglichkeiten* und *aktualisierter* Bedeutung wird von den Subjekten als Entscheidungsinstanzen konstruiert.

- Diesen Überlegungen entsprechend muß die Methode einer sozial-kognitiven Entwicklungstheorie nicht nur darauf angelegt sein, den strukturellen Gehalt sozialer Urteile zu beschreiben, sondern auch die Entstehung der Strukturen in Prozessen sinnhaften Handelns zu rekonstruieren (wie weiter unten ausführlicher zu behandeln sein wird).
- Prozesse der Perspektivenkoordination gehen aus von einer Differenz von Handlungsentwürfen, die in einem Möglichkeitsraum situiert sind. Aufgrund dieser Situierung können Handlungen - unabhängig vom Bewußtsein der Subjekte - Bedeutungen haben. Die kognitive Rekonstruktion bereits vollzogener Selektionen hebt die - vorlaufend im Handeln konstruierte - Beziehung zwischen Bedeutungsmöglichkeit und Bedeutungsaktualisierung ins Bewußtsein. Wenn man sich die Komplexität der Inhaltsverknüpfungen in Prozessen sinnstrukturierten Handelns vor Augen hält, dann stellt die Identität von Perspektiven auf der kognitiven Ebene allerdings einen sehr unwahrscheinlichen Idealfall dar.⁶² Eine soziologische Strukturanalyse ist deshalb nicht gut beraten, soziale Kognition lediglich auf Prozesse der "Verständigung" i.S. einer Identität koordinierter Perspektiven zuzuschneiden. Klärungsbedürftig wäre vielmehr, wie trotz der tatsächlich bestehenden Differenzen von Perspektiven in sozialen Interaktionen intersubjektive Koordinationen möglich

62 Eine Theorie sozialer Kognition, die mit einem derart emphatischen Verständigungsbegriff arbeitet, muß geradezu zwangsläufig in simplifizierende Metaphern (Übernahme von Standpunkten etc.) münden. Die Kommunikationstheorie Habermas' liefert hierfür durchaus die soziologischen Grundlagen, wenn sie sprachlich-interaktiv hergestellte Verständigung durch lebensweltliche Hintergrundgewißheiten und gemeinsame Situationsdefinitionen schon vorab grundsätzlich eingerichtet sieht. Dagegen wäre die Einsicht geltend zu machen, daß (Sprech-) Handlungen nur in Kontexten (bzw. wie oben gesagt: Möglichkeitsräumen) Bedeutung erhalten, wobei diese Relationen über Hintergrundgewißheiten keineswegs schon eingerichtet sind (vgl. Wenzel/Hochmuth 1989). Diesem Umstand muß eine tragfähige Konzeption intersubjektiver Koordinationsprozesse Rechnung tragen.

sind. Interaktionstheoretisch betrachtet ist entscheidend, daß die verschiedenen, mehr oder weniger unterschiedlichen Handlungsperspektiven in einen gemeinsamen, sinnstrukturierten Möglichkeitsraum eingebettet sind, also in ein Interaktionssystem, das per geltenden Regeln die Relationen zwischen möglichen und aktualisierten Handlungsoptionen enthält. "Koordination" meint dann lediglich die Beziehungen zwischen einem aktuell gegebenen Interaktionssystem und der regelgeleiteten Anschlußfähigkeit (bzw. fehlenden Anschlußfähigkeit) von Handlungen, die künftig realisiert (bzw. nicht realisiert) werden könnten.

- Die soziale Kognition als Teilbereich der subjektiven Innenausstattung läßt sich in diesem Bezugsrahmen als funktionaler Bestandteil der Merkmale sinnstrukturierten Handelns rekonstruieren. Die jeweils eröffneten Möglichkeitsräume von Selektionen, also die vorliegenden Sinnstrukturen, und die jeweils aktualisierten Handlungsoptionen müssen von den Subjekten in konstante Relationen gebracht werden. Soziale Interaktionen können nur stabilisiert werden, wenn künftiges Verhalten erwartbar wird. Die Regelmäßigkeiten der Selektionen in Prozessen sinnstrukturierten Handelns werden als *Verhaltenserwartungen* kognitiv eingeholt, die im Verlauf der Entwicklung konventionalisiert werden. Die soziale Kognition rekonstruiert die Beziehungen zwischen den interaktiv eingebrachten Verhaltenserwartungen.
- Mit Verhaltenserwartungen können künftige Selektionen nicht nur antizipiert, sondern auch normativ besetzt, d.h. in sozialen Interaktionen angefordert werden. Die Verbindlichkeit von Selektionen (als Gesolltes), also der Reproduktion und Transformation von Sinn Grenzen, wird im *moralischen Bewußtsein* reflektiert. Wenn aus Handlungsmöglichkeiten selektiert wird, muß etwas realisiert und damit notwendig anderes ausgeschlossen werden. Das aber schafft dann ein Begründungsproblem: Wieso dies und nicht das? Wie erörtert zeichnet sich die Lebenspraxis Oevermann zufolge durch einen Zwang aus, Selektionen zu konstruieren, die auch anders ausfallen könnten, wodurch Begründungsanforderungen entstehen. Moralisches Bewußtsein wird durch die kognitiven Rekonstruktionen dieses Moments sinnstrukturierten Handelns gebildet.⁶³

63 Eine ausführlichere Darstellung dieses Zusammenhanges findet sich in Bora u.a. 1991.

Diese Konsequenzen münden wiederum in zwei zentrale Einsichten: Zum einen ist dies der Gedanke der *Sequentialität* von Interaktionsprozessen, in denen sinnstrukturierte Gegenstände konstituiert werden. Zum anderen wird damit die in der (sozial-)kognitiven Entwicklungstheorie verbreitete *Unterscheidung von Struktur und Prozeß* (z.B. in Form von Stufen und Stufenübergängen) *überwunden*. Mit der Sequentialität als Strukturierungsprinzip der Sozialität kommt v.a. zweierlei zum Ausdruck (vgl. Oevermann 1991, 269ff.): Strukturen haben zum einen immer eine Entstehungsgeschichte, d.h. sie markieren nicht einen Anfangs- bzw. Urzustand oder einen Endzustand von Handlungssequenzen und Interaktionssystemen. Strukturen werden nur in Phasen bzw. Ausschnitten des Prozesses ihrer Reproduktion und Transformation faßbar. Sie entstehen und werden verändert in konkreten Interaktionsverläufen, in denen bestimmte Bedeutungen aus dem Horizont möglicher Bedeutungen selegiert werden. Zum anderen bilden sich Strukturen immer als Strukturen konkreter Fälle, kommen also in einer individuierten, besonderen Gestalt in den Blick, aus der erst das Allgemeine (in Form mehr oder weniger allgemeiner Regeln) erschlossen werden kann.

"Der konkrete soziale Ablauf wird also durch zwei ganz verschiedene Parameter der Sequenzierung strukturiert. *Zum einen* durch die Menge aller Regeln, die bei Gegebenheit einer beliebigen Sequenzstelle, d.h. bei Gegebenheit einer bestimmten Äußerung oder Handlung, determinieren, welche Handlungen oder Äußerungen regelgerecht angeschlossen werden können und welche vorausgehen konnten. ... Der *zweite Parameter* von Sequenzierungen besteht in den Determinanten der Selektionsentscheidung der jeweils handelnden Instanz, also der je konkreten Lebenspraxis." (ebda., 271)

Die Substrate der Strukturen der sozialen Kognition entstehen, wenn sich im Fluß der sozialen Praxis regelmäßige Selektionen aus dem Raum möglicher Handlungsentscheidungen herauskristallisieren und damit die Ausbildung zunehmend stabilisierter Verhaltenserwartungen ermöglichen.

Die Sequentialität sozialer Interaktionen läßt eine Unterscheidung von Struktur und Prozeß nicht länger als sinnvoll erscheinen.

"Struktur läßt sich also in diesem Modell von Prozeß gar nicht mehr unterscheiden oder dazu in Gegensatz bringen, denn Struktur zeigt sich nur als Strukturiertheit von konkreten Gebilden, und diese wiederum läßt sich nur nachweisen als Verlauf, d.h. als Prozeß ihrer Reproduktion." (ebda., 274)

Das spricht nun nicht gegen die Formulierung von Stufenmodellen interaktiver Fähigkeiten und diskreter Interaktionsformen, bestimmt aber deren Status im Forschungsprozeß als nachrangig: Formulierungen allgemeiner Strukturen oder Stufen sind strukturanalytische Abstraktionen, gewonnen aus den Reproduktionsregelmäßigkeiten konkreter Fallstrukturen. Man muß also bereits rekonstruiert haben, wie die Stufenübergänge (Strukturtransformationen) sich vollzogen haben, um Stufen (stabilisierte Strukturreproduktionen) erklären zu können, und nicht umgekehrt, wie in den Forschungen zur sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung in der Regel verfahren wurde.

5 Gegenstände jenseits des Bewußtseins. Zur Frage nach einer strukturgenetischen Methode

Die abschließenden Überlegungen werden sich darauf beschränken zu prüfen, wie nach dem Stand der Dinge eine angemessene Methode der Rekonstruktion kognitiver und moralischer Entwicklung im Rahmen strukturgenetischer Erklärungsstrategien zu konzipieren wäre. Es geht dabei weniger um eine Begründung des Verfahrens, das wir in der Fallanalyse im nächsten Kapitel gewählt haben. Vielmehr sollen die methodischen Implikationen der vorlaufenden theoretischen Erörterungen diskutiert werden. Aus diesen läßt sich der allgemeine Schluß ziehen, daß die Methode der Wahl in der Lage sein muß, Prozesse sozialer Interaktion zu erfassen, in denen jene allgemeinen Sinnstrukturen hergestellt werden, auf welche subjektive Kompetenzen konstitutiv bezogen werden können. Dieses Desiderat legt ein hermeneutisches Verfahren der Strukturrekonstruktion nahe.

Bezogen auf unsere besondere Fragestellung erscheinen folgende methodische Verfahrensweisen diskussionswürdig: Die klinische Methode Piagets (5.1), die daran anschließenden Verfahren im Bereich der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung (die Mixtur von Hermeneutik und Psychometrie bei Kohlberg in Verbindung mit der Methode der rationalen Rekonstruktion von Habermas, die deskriptiv verfahrenen Strukturanalysen von Selman und anderen; 5.2) und schließlich die strukturelle Hermeneutik von Oevermann (5.3). Dabei soll der Gedanke verdeutlicht werden, daß die klinische Methode und die strukturelle Hermeneutik, indem sie auf die den Subjekten nicht oder nur teilweise bewußten Strukturen gerichtet sind, im Hinblick auf eine strukturgenetische Erklärungsstrategie die leistungsfähigere Alternative im Vergleich zu den anderen Verfahrensweisen bilden, die

eher auf die den Subjekten bewußten kognitiven und moralischen Leistungen und damit mehr auf Inhalte denn auf Strukturen abzielen. Die strukturelle Hermeneutik erweist sich als ein Verfahren, das aus soziologischer Sicht wesentliche Errungenschaften der klinischen Methode aufnimmt und damit zentrale Grundlagen für eine auch soziologisch leistungsfähige strukturgegenetische Methode liefert.

5.1 Die Rekonstruktion des kognitiven Unbewußten: Piagets klinische Methode

In seinen frühen Untersuchungen, als es Strukturen der Kognition allererst zu eruieren galt, stand Piaget (1980) vor dem Problem, wie man die Strukturen des spontanen kindlichen Denkens und Urteilens untersuchen kann. Dabei sollte sich die Strukturrekonstruktion nicht an vorab gebildeten Hypothesen orientieren, die mit standardisierten Interviews überprüft werden, sondern an den von den Kindern selbst benutzten Begriffen. Im offenen Interview gilt es vor allem, der Gefahr suggestiver Einflüsse auf das kindliche Denken zu entgehen. Durch eine geschickte, der Denkbewegung des Kindes folgende Fragestrategie soll die kindliche Begriffsverwendung umfassend und systematisch ausgeleuchtet werden. Die klinische Methode besteht also aus einer Art Detektivarbeit: Können die kindlichen Aussagen als authentisch gelten, was meint das Kind und welche Überzeugungen liegen seinen Aussagen zugrunde, welche organisierenden Muster lassen sich in den kindlichen Aussagen aufdecken?

Die besonderen methodischen Anforderungen dieser Detektivarbeit ergeben sich aus dem Umstand, daß kognitive Strukturen und die Entwicklungsmechanismen den Subjekten nicht bewußt sind. Bewußt sind allein die inhaltlichen Ergebnisse der Lernprozesse. Die strukturrekonstruktive Methode richtet sich also auf das "kognitive Unbewußte" (Piaget 1976) der Subjekte. Die unbewußten sensomotorischen und operativen Schemata werden erst ins Bewußtsein gehoben, wenn Anpassungsschwierigkeiten mittels aktiver Regulierungen behoben werden müssen. Die klinische Methode versucht, durch die Schicht der bewußten Äußerungen hindurch auf die tieferliegenden Ebenen der unbewußten Strukturen zu stoßen. Die Strukturrekonstruktion wird deshalb ganz an die von den Kindern produzierten Texte gebunden. Es werden nicht Kategorien an die Texte herangetragen, sondern aus den Texten selbst erst gewonnen. Dabei stellt sich das Problem, unter der Oberfläche vielfältiger, widersprüchlicher und kontextreicher Handlungen

und Aussagen eine organisierende Struktur zu rekonstruieren. Gerade hierfür ist eine Testmethode denkbar ungeeignet: Den hauptsächlichsten Mangel des Tests sieht Piaget darin, "...daß die geistige Orientierung des befragten Kindes verfälscht wird oder mindestens verfälscht werden könnte." (1980, 15)⁶⁴ Die klinische Methode, eben weil sie auf die dem Kinde nicht bewußten Haltungen abzielt, läßt sich nicht wie ein jedermann gleichermaßen zugängliches Rezept vermitteln, sondern erfordert jahrelange Übung (vgl. ebda., 19f.).

Piaget selbst hat deshalb auf eine breitere Darstellung der klinischen Methode verzichtet.⁶⁵ Im Bereich der Entwicklung sozialer Kognitionen kam die klinische Methode in der Moraluntersuchung Piagets zur Anwendung und wir finden sie hier gut nachvollziehbar expliziert. Moral faßt Piaget (1973, 7) als Achtung vor der Regel und er fragt, wie diese Achtung entsteht und welche Formen sie annimmt. Am Beispiel des Murmelspiels untersucht Piaget Regelanwendung und Regelbewußtsein der Kinder.

"Die Befragung ist also leicht vorzunehmen. In einem ersten Teil braucht man nur die Kinder zu befragen..., wie man Murmeln spielt. Der Fragesteller sagt etwa folgendes: Hier sind Murmeln... Du lehrst mich die Regeln, und ich spiele mit Dir. Dann zeichnet das Kind ein Viereck, nimmt die Hälfte der Murmeln, legt seine 'Einlage' hinein, und das Spiel beginnt. Man tut gut daran, sich systematisch alle möglichen Fälle zu vergegenwärtigen und das Kind über jeden ein-

64 Das erläutert Piaget folgendermaßen: "Wir wollen beispielsweise herausfinden, wie sich das Kind die Bewegung der Gestirne vorstellt. Wir stellen die Frage: 'Weshalb bewegt sich die Sonne?' Das Kind wird etwa antworten: 'Der liebe Gott stößt sie' oder 'Der Wind stößt sie' usw. Das sind zwar Vorstellungen, deren Kenntnis nicht unwesentlich ist, auch wenn sie auf kindliche Fabulierlust zurückzuführen sind, denn Kinder neigen dazu, Mythen zu erfinden, wenn sie durch eine bestimmte Frage in Verlegenheit gebracht werden. Wenn man aber Kinder jeden Alters auf diese Weise getestet hat, ist man immer noch gleich weit wie vorher, denn es ist durchaus möglich, daß sich das Kind diese Frage noch nie in dieser Weise gestellt hat oder daß es sie sich überhaupt noch nicht gestellt hat. ... Mit der Frage: 'Weshalb bewegt sich die Sonne?' suggeriert man möglicherweise im Gegenteil eine Beschäftigung mit dem 'Wie', um das sich das Kind bisher gar nicht gekümmert hatte, und provoziert man neue Mythen: 'Die Sonne bewegt sich durch Blasen' ... usw. Es gibt nur ein Mittel, um mit solchen Schwierigkeiten fertig zu werden, nämlich die Fragen abwandeln, Gegenvorschläge vorbringen, mit einem Wort: auf jeden fixen Fragebogen zu verzichten." (Piaget 1980, 15)

65 Im Verlauf ihrer Forschungen haben Piaget und Mitarbeiter, je nach konkreter Aufgabenstellung, mit verschiedenen Methoden gearbeitet (vgl. Vinh-Bang 1978). Über die klinische Methode wurde jedoch die Rekonstruktion kognitiver Strukturen auf den Weg gebracht, das macht ihre besondere Bedeutung aus.

zelen zu befragen. Hierbei muß man sich jedoch davor hüten, ihm irgend etwas zu suggerieren: es genügt, sich unwissend zu zeigen, und selbst absichtlich Fehler zu machen, damit das Kind jedesmal die Regel im einzelnen darlegt." (Piaget 1973, 19)

Bei kleineren Kindern mit beschränkten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten kann man zur Kontrolle die Kinder miteinander spielen lassen. In einem zweiten Teil werden die Kinder über Herkunft, Geltungsbedingungen und Veränderbarkeit von Regeln befragt (vgl. ebda., 20f.). Dabei wird die Fragestrategie den jeweiligen spontanen Gedankengängen der Kinder angepaßt. Nur durch eine flexible Handhabung der Fragestrategie kann die Eigenlogik der kindlichen Begriffsverwendung eruiert werden. Die besondere, für ungeübte Interviewer nicht zu bewältigende forschungspraktische Schwierigkeit der klinischen Methode besteht darin, daß Auswertungsgesichtspunkte bereits in der Erhebung berücksichtigt werden: Der Forscher muß in der Lage sein, sich im Verlauf der Befragung die möglichen Bedeutungen der kindlichen Handlungen und Äußerungen zu vergegenwärtigen und diese Bedeutungsmöglichkeiten zu überprüfen. Da diese Analyse im Verlauf der Befragung unter einem erheblichen Zeit- und Handlungsdruck steht, muß der Interviewer bestimmte Konzeptionen im Kopf haben, die als Bezugspunkte der Interpretationen der kindlichen Äußerungen fungieren.

In der klinischen Methode wird eine Verfahrensweise entfaltet, die auch der strukturalen Hermeneutik Oevermanns zugrunde liegt: Der Forscher sollte in den Texten bzw. den kindlichen Aussagen selbst jene Regeln rekonstruieren, die den Sinn der Aussagen konstituieren. Wie wir sehen werden, besteht jedoch ein wichtiger Unterschied darin, daß in der strukturalen Hermeneutik die Probleme der Erhebung keine Rolle spielen. Statt dessen vertraut sie ganz einer möglichst extensiven Auswertung von Texten, wobei unter einer Entlastung von Zeit- und Handlungsanforderungen die Vorgabe von Auswertungsgesichtspunkten weitgehend vermieden werden soll, da andernfalls dem Interpretieren mögliche Sinnzusammenhänge entgehen könnten, wodurch die Strukturrekonstruktion auf ein falsches Gleis geraten könnte.

5.2 Die gescheiterte Verbindung von Normativismus und Empirismus

Obwohl die kognitive Theorie Piagets einen großen Einfluß auf die Moraltheorie Kohlbergs ausgeübt hat, sind die oben genannten strukturrekon-

struktiven Intentionen der klinischen Methode in der Moralforschung kaum mehr aufzufinden.⁶⁶ Wie Piaget benutzt zwar auch Kohlberg moralische Dilemmata, die Konflikte beschreiben, deren Bearbeitung die Struktur des moralischen Denkens von Individuen besonders deutlich werden lassen soll. Dabei werden jedoch die von den Probanden zur Konfliktlösung angeführten Gründe in bestimmten Moralstufen klassifiziert, als ob die Moralstufen konstitutiv für das moralische Denken wären. So kommen weniger die Sinnstrukturen der Äußerungen selbst als vielmehr jene Inhalte in den Blick, die dem Stufenmodell zuzuordnen sind. Das besondere Problem der Kohlberg'schen Moralforschungen besteht darin, eine normativ begründete Moralthorie, die eine hermeneutische Verfahrensweise erfordert, mit standardisierten Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu verbinden. Dieses Problem ist nach Kohlberg (u.a. 1983) erfolgreich gelöst worden. Die Frage ist allerdings, ob ein methodologischer Standpunkt begründet werden kann, in dem tatsächlich Empirismus und Normativismus bzw. psychometrische und hermeneutische Desiderate zusammengeführt werden können.

Sehen wir uns zunächst die normativ-hermeneutische Seite dieses Standpunktes an. Kohlberg geht - wie wir weiter oben gesehen haben - grundsätzlich davon aus, daß Einsicht in die Moralentwicklung nur über eine vorlaufend geleistete normative Begründung zu gewinnen sei. Sowohl die Formulierung eines Stufenmodells als auch der empirische Zugriff auf die Moral stehen unter einem Präjudiz über die Angemessenheit moralischer Urteilsbegründungen. Eine entsprechende methodologische Konzeption liefert das Programm einer *rationalen Rekonstruktion* von Habermas, dem sich Kohlberg angeschlossen hat. Der Ausgangspunkt der von Habermas (1981, Bd.1, 152ff.; 1983, 29ff.) explizierten Methode der rationalen Rekonstruktion ist das von Weber (1973) diskutierte Problem des Sinnverstehens in den Sozialwissenschaften. Das Problem des Verstehens sozialer Handlungen hängt eng mit dem gewählten Handlungsbegriff zusammen. Die rationale Rekonstruktion bildet jene Methode, mit der ein auf kommunikativ erzielte Verständigung abzielendes Handeln erfaßt werden kann. Entscheidend ist dabei, daß soziale Handlungen nicht aus einer objektivierenden *Beobachterperspektive*, sondern nur aus einer performativen *Teilnehmer-*

66 Kohlberg weist verschiedentlich darauf hin, daß er in seinen frühesten Arbeiten zur Moralentwicklung an Piagets Methode anknüpfte (vgl. z.B. Colby/Kohlberg 1987). Seit Mitte der 70er Jahre wurde allerdings unter dem Eindruck massiver methodischer Kritiken die interpretative Ausrichtung der empirischen Vorgehensweise mehr und mehr zugunsten psychometrischer Methoden aufgegeben (vgl. Oser 1988).

rolle zu verstehen sind.⁶⁷ Es ist die Notwendigkeit eines sinnverstehenden Zugangs zum Objektbereich, welche die rekonstruktive Sozialwissenschaft auf eine hermeneutische Methode festlegt. Dabei setzen die aus performativer Einstellung vorgenommenen rationalen Rekonstruktionen des Interpreten eine von allen Seiten geteilte Beurteilungsbasis voraus (vgl. Habermas 1981, Bd.1, 154). Die rationalen Deutungen explizieren Gründe für soziales Handeln bzw. die Gültigkeit von Äußerungen: eben dies meint, soziales Handeln zu verstehen.

Der geltungstheoretischen Ausrichtung Habermas' entsprechend wird das methodische Problem des rekonstruktiven Verstehens sozialen Handelns zu einem *Problem der Verständigung*. Die rationale Rekonstruktion impliziert notwendig eine *normative Stellungnahme* des Interpreten. Denn "...Gründe können nur in dem Maße *verstanden* werden, wie sie als Gründe ernst genommen - und *bewertet* - werden." (Habermas 1983, 39) Auf sicheren Boden gelangt die Rekonstruktion, wenn sie "...die Unausweichlichkeit, d.h. Nichtverwerfbarkeit von Voraussetzungen relevanter Praktiken..." zeigen kann (vgl. ebda., 41). Die am Begriff des kommunikativen Handelns ausgerichtete Methode der rationalen Rekonstruktion hat Habermas im Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung anhand der Moraltheorie Kohlbergs weiter ausgearbeitet und erläutert. Im kommunikationstheoretischen Entwurf von Habermas wird der kognitive und moralische Kompetenzerwerb als Lernprozeß verstanden, der nur rückläufig von einem normativ begründeten Endpunkt her rekonstruiert werden kann (vgl. Habermas 1986, 291). Die Methode wie auch der Erwerb moralischer Kompetenz selbst werden an das Kriterium der Gültigkeit einer nicht hintergehbaren normativen Stellungnahme gebunden.

Kohlberg hat die Konzeption der rationalen Rekonstruktion als methodologische Reflexion seiner Moraluntersuchungen übernommen (vgl. Kohlberg u.a. 1983). In der Forschungspraxis der Kohlberg-Gruppe lassen sich aller-

67 Die rationale Rekonstruktion spielt das traditionelle hermeneutische Paradigma des Verstehens gegen das kritisch-rationalistische des objektivierenden Erklärens aus (vgl. Habermas 1983, 29ff.). Allerdings kann der Gesichtspunkt des Verstehens durch Teilnahme an Kommunikationen nur eine bestimmte methodische Praxis bezeichnen; wenn man aber methodologisch über diese Praxis reflektiert (etwa anhand der Frage, was in der Sozialwissenschaft Verstehen heißt), dann muß man notwendig einen Beobachterstandpunkt einnehmen, von dem aus die Regeln der verstehenden Methode rekonstruiert werden. Methodologisch wird man Beobachten und Verstehen nicht in eine Gegenstellung zueinander bringen können.

dings hermeneutische Ansprüche kaum nachvollziehen (Ausnahmen seien zugestanden, vgl. z.B. Kohlberg u.a. 1986). Insbesondere die zentralen Maßgaben einer Teilnehmer-Rolle der Interpreten und der Rekonstruktion von Strukturen moralischen Denkens aus der Perspektive der befragten Subjekte heraus finden kaum Entsprechungen im methodischen Vorgehen (vgl. Peltzer 1986, 31f.). Zwar sind in das Stufenmodell und das Auswertungsmanual umfangreiche empirische Kenntnisse eingegangen und es wurde ernsthaft an Widersprüchen zwischen der Moraltheorie und den empirischen Resultaten gearbeitet. Aber Kohlberg und Mitarbeiter haben in ihren Untersuchungen Standardisierungen vorgenommen, die das Etikett Psychometrie weit mehr verdienen als jenes der Hermeneutik (vgl. Colby/Kohlberg 1987).

Zunächst umfaßten die auf die Stufenformulierungen bezogenen Auswertungskategorien verschiedene Gesichtspunkte moralischen Denkens (aspect scoring: z.B. Gewissen, Pflicht, Gerechtigkeit), später wurden 10 vermutlich universale moralische Gegenstandsbereiche herangezogen (issue scoring: z.B. Strafe und Schuld, Eigentum, Gesetz, Leben). Schließlich wurde ein standardisiertes Auswertungsmanual entwickelt, das für jede der verwendeten Dilemma-Geschichten prototypische Argumente für jeweils zwei Gegenstandsbereiche für jede Moralstufe beinhaltet, welchen dann die Aussagen der Probanden zugeordnet werden können.⁶⁸ Trotz aller Bemühungen um eine sorgfältige Trennung von Struktur und Inhalt moralischer Urteile kann der strukturelle Zusammenhang der Äußerungen der Befragten nicht mehr in den Blick kommen, da diese *inhaltlich* konzipierten Kategorien unterworfen werden, mit denen Gegenstandsbereiche und Aspekte der Moral gefaßt werden. Die Hoffnung, einen geltungstheoretischen Normativismus, der eine Abfolge von Moralstufen begründen soll, mit einem diese Begründungen überprüfenden, kategorisierenden Empirismus zusammenführen zu können, ist gründlich gescheitert.⁶⁹ Die rationale Rekonstruktion taucht denn auch nur als eine im Ungefähren verharrende Referenz in Arbeiten auf, die sich dem Programm einer rekonstruktiven Sozialforschung verpflichtet sehen.

68 Das "standardized issue scoring" (vgl. Kohlberg 1984) stellt eine geradezu "kochbuchartige" (Eckensberger u.a. 1980, 343) Auswertungsanleitung auch für moraltheoretisch wenig informierte Forscher bereit.

69 Auch wenn die Unverträglichkeit dieser Mischung nicht immer gesehen und der Kohlberg-Ansatz für vorbildlich in Sachen rekonstruktiver Sozialisationsforschung gehalten wird (vgl. z.B. Garz 1983).

Neben der mangelnden Unterscheidung von Struktur und Inhalt steht eine *subsumtionslogische* Verfahrensweise, die den Gegenstand unter theoretisch vorgegebenen Modellen untersucht, vor einem weiteren Problem, nämlich jenem der Validität der verwendeten theoretischen Konstrukte. Was sichert eigentlich, daß die vorgegebenen Kategorien, in diesem Falle also die moraltheoretisch für unvermeidlich gehaltenen normativen Vorurteile, etwas über den Gegenstand selbst aussagen? Zwar kann man wieder und wieder testen, ob sich die theoretisch begründeten Kategorien in den Aussagen der Probanden wiederfinden lassen.⁷⁰ Aber damit läßt sich nicht ausschließen, daß die behaupteten Strukturen externe Zuschreibungen sind, die den inneren Zusammenhang der Aussagen selbst verdecken. Hier macht ein rekonstruktionslogisches Verfahren (wie die klinische Methode) den Vorzug geltend, auf Tests vorgegebener theoretischer Konstrukte und standardisierte Fragestrategien zu verzichten und statt dessen den Sinnzusammenhang der Texte selbst (etwa die Art der Verwendung von Begriffen) auszuleuchten.

Im Bereich strukturgenetischer Theorien sozialer Kognition läßt sich insbesondere in den Untersuchungen von Damon und Selman der Anschluß an Piagets klinische Methode erkennen, wobei je nach Forschungsstand Verfahren der Beobachtung, des Interviews und des Experiments kombiniert wurden. Beide Forscher betonen, daß die Untersuchung sozialen Verstehens vor aller Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente eine Analyse möglichst reichen und authentischen Materials erfordert, um zu einem Verständnis des sozialen Denkens von Kindern zu gelangen (vgl. Damon 1984; Selman 1984).⁷¹ Mit explorativen Vorstudien werden die Themen und Begriffe des sozialen Denkens der Kinder sowie die Interviewstrategien entworfen. Allerdings bleiben auch diese deskriptiven Untersuchungen der Ebene der inhaltlichen Kategorisierung subjektiver Einstellungen verhaftet (Vorstellungen über Personen und soziale Beziehungen in verschiedenen Bereichen), so daß - in Anlehnung an Piaget gesprochen - das "sozial-kognitive Unbewußte" nicht faßbar wird. Zwar lassen sich typische Merkmale dieser Vorstellungen, gefaßt in den Niveaus der Perspekti-

70 Hierzu setzt die Kohlberg-Gruppe das sogenannte "bootstrapping"-Verfahren ein, das ein wechselseitiges In-Beziehung-Setzen von normativer Theoriebildung und empirischen Resultaten ermöglichen soll (vgl. Kohlberg u.a. 1983, 33).

71 Dabei streicht Damon (1984, 67f.) die Unterschiede zwischen dem rückläufigen, kategorisierenden Verfahren der Kohlberg-Schule und der klinischen, genetisch-rekonstruktiven Methode Piagets heraus.

venkoordination, erkennen, die den Subjekten so nicht voll bewußt sein mögen. Aber diese Analysen können nicht zu den Regeln und Sinnstrukturen vorstoßen, in welchen die Vorstellungen über Personen und soziale Beziehungen erst generiert werden. Dies ist nur mit einem strukturgenetischen Verfahren möglich, das sich nicht nur auf subjektive Konstruktionen richtet, sondern Prozesse der Sinn- und Bedeutungskonstitution zu rekonstruieren vermag.

5.3 Die struktural-hermeneutische Rekonstruktion von Sinnstrukturen

Neben der These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen hat Oevermann im Rahmen sozialisationstheoretischer Untersuchungen die Methode der "objektiven" bzw. "strukturalen" Hermeneutik entwickelt (vgl. Oevermann u.a. 1976; Reichertz 1986). Dies ist kein Zufall, denn in diesem Forschungsfeld geht es um die Bildungsprozesse jener Strukturen, über die Subjekt- und Sozialwelt entstehen, sich reproduzieren und transformiert werden. Der Theorieanlage entsprechend handelt es sich dabei um ein Verfahren der Rekonstruktion von Sinnstrukturen. Die struktural Hermeneutik geht davon aus, daß Strukturtheorien (wie überhaupt sozialwissenschaftliche Theorien) nur am Gegenstand selbst zu gewinnen sind.⁷² Das Problem einer sachhaltigen Theoriebildung ist damit an die Frage nach einem methodisch gesicherten Zugang zur Sache gebunden (vgl. Oevermann 1983, 270f.). Damit übersteigt die struktural Hermeneutik die gängige Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden und ersetzt sie durch die Differenz zwischen subsumtionslogischen und rekonstruktionslogischen Verfahren.⁷³ Subsumtive Verfahren der empirischen Sozialforschung konzentrieren sich darauf, theoretisch vorgegebene Modelle bzw. apriori den Gegenständen aufgezwungene Kategorisierungen zu überprüfen. Dagegen sucht eine rekonstruktive Methode sachhaltige Erkenntnis aus der Erschließung des Gegenstandes selbst zu erlangen.

72 Angesichts der Vielfalt und Schwammigkeit theoretisch formulierter Strukturbegriffe (vgl. Charlton/Neumann 1986, 16f.) liegt die gegenläufige Strategie nahe, Strukturen in den Fällen selbst aufzudecken und - im Unterschied zu Regeln - nur als Fallstrukturen zu behandeln.

73 Aus dieser Perspektive sind auch all jene qualitativen Verfahren (etwa die Inhaltsanalyse), die mit vorgefertigten Auswertungskategorien arbeiten, den subsumtionslogischen Verfahren zuzurechnen.

Die strukturelle Hermeneutik macht *grundlegende methodologische Annahmen*, wobei sie sich explizit auf jene Voraussetzungen beruft, die jede sozialwissenschaftliche Methode in Anspruch nehmen muß, weil sie *im methodischen Zugriff* (also damit nicht schon auch der Natur der Sache nach) den Gegenständen selbst: der Sozialwelt und den Subjektstrukturen, unterstellt werden müssen. Erstens sind alle sozialwissenschaftlichen Gegenstände sinnstrukturiert und in Sinnstrukturen entstanden. Allen Fällen, die man vor sich haben mag, liegen - jeweils in der Sprache des Falles - rekonstruierbare Regeln zugrunde. Die Fallstruktur drückt aus, wie der konkrete Fall unter den gegebenen Bedingungen (das Besondere) mit den zugrundeliegenden Regeln (dem Allgemeinen) verknüpft ist. Da Sinn immer nur in der prozessualen Relation von Bedeutungsmöglichkeiten und realisierten Bedeutungen entsteht, die immer Zeit beansprucht, ist - zweitens - von der schon angesprochenen Sequentialität sinnstrukturierter Gegenstände auszugehen. Schließlich muß die grundlegende Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit unterstellt werden in dem Sinne, daß soziale Wirklichkeit außerhalb von Protokollen methodisch nicht zugänglich ist. Auch dann, wenn der Gegenstand nicht textförmig vorliegt, muß er kommunizierbar, also in die Form eines Textes gebracht werden.⁷⁴ Gegenstände sind nur rekonstruierbar, wenn sie protokolliert bzw. textförmig vorliegen. Der Text verkörpert die Realität sozialwissenschaftlicher Gegenstände und ist nicht bloß Anzeichen einer dahinter liegenden Realität. Die strukturelle Hermeneutik verfährt deshalb auch strikt textimmanent.

Der Konstitution von Sinnstrukturen entsprechend stellt die strukturelle Hermeneutik ein *Verfahren der Sequenzanalyse* dar (vgl. Oevermann u.a. 1979). Den Prinzipien der Sequenzanalyse liegt die Annahme zugrunde, daß Sozial- und Subjektstrukturen interaktiv konstituiert und deshalb sequentiell strukturiert sind. Das methodische Vorgehen besteht darin, einen protokollierten Gegenstand (dies können Texte, Äußerungen, Bilder etc. sein) als Fall einer konkreten Selektion einer Sinnstruktur aus dem Horizont von Bedeutungsmöglichkeiten zu rekonstruieren. Dieser Horizont

74 Die objekttheoretischen und methodologischen Aspekte der These der Textförmigkeit sind strikt zu unterscheiden. "Als Soziologen vermögen wir die prinzipiell autonomiefähige Lebenspraxis immer nur in ihren textförmigen Ausdrucksgestalten zu erfassen. Der direkte Zugriff auf die einzig' außerhalb der Textförmigkeit liegende Schicht sozialer Wirklichkeit, die Unmittelbarkeit der Erfahrung der Lebenspraxis ihrer selbst unter den Bedingungen der Krise, ist uns wissenschaftlich nicht möglich. Wir sind methodisch auf die Vermittlung durch die Textförmigkeit notwendig angewiesen." (Oevermann 1986, 49)

von Bedeutungsmöglichkeiten (also was per geltenden Regeln der Fall sein *könnte*) muß erschlossen werden, um die Geltungsbedingungen der im Fall realisierten Selektion vollständig erfassen zu können. In einer Interaktionsanalyse wird die sequentielle Bewegung nachgezeichnet, in der jeder Interaktionsakt mögliche Anschlüsse für den folgenden Interaktionsakt zugleich eröffnet und begrenzt.⁷⁵ Dabei kann man jede Stelle eines laufenden Interaktionsgeschehens zum Ausgangspunkt einer Rekonstruktion von Sinnstrukturen nehmen (wiewohl sich die tatsächlichen Initialstellen einer Interaktionssequenz besonders gut dafür eignen). Sequenzanalytisch entscheidend ist, daß möglichst alle durch einen Interakt eröffneten Anschlußmöglichkeiten expliziert und dann die möglichen zu den tatsächlich realisierten Anschlüssen in Beziehung gesetzt werden. In der Sequenzanalyse werden fortlaufend Strukturhypothesen über die Relationen zwischen den jeweils vorliegenden potentiellen und realisierten Anschlußmöglichkeiten (das sind die Lesarten eines Textes) sequenzanalytisch gebildet und überprüft. Der erhebliche Aufwand dieses Vorgehens ist dadurch gerechtfertigt, daß in dieser Weise - über strukturanalytische Beschreibungen hinausgehend - der Reproduktions- und Transformationsprozeß, also die Bildungsgeschichte einer Fallstruktur rekonstruiert werden kann.

Ist eine Fallstruktur einmal rekonstruiert, kann diese *generalisiert*, d.h. mit weiteren Sequenzanalysen überprüft werden (vgl. Oevermann u.a. 1979, 412ff.). Dabei können unerwartete Ereignisse auftauchen, die mit der gewonnenen Strukturhypothese nicht kompatibel sind. Man steht dann vor folgender Alternative: Es erweist sich entweder die gewonnene Strukturhypothese als falsch und muß deshalb korrigiert werden, oder es liegt eine Transformation der Fallstruktur vor. In anderen Worten: Entweder man hat den Raum möglicher Selektionen von Sinnstrukturen nicht voll ausgeleuchtet oder aber der Raum möglicher Selektionen hat sich verändert. Die Realisation eines Anschlusses, der von den durch die rekonstruierte Fallstruktur abgedeckten Anschlußmöglichkeiten abweicht, kann eine Strukturhypothese aposteriori als unzureichend aufdecken (was eine Modifikation erzwingt) oder eine Strukturtransformation aufzeigen (was die Strukturhypothese weiter anreichert).

75 Oevermann (1983, 240) hat dies eindrücklich am Beispiel einer allgemeinen Begrüßungshandlung demonstriert, die aufgrund ihrer reziproken Strukturierung bereits ganz bestimmte Anschlußmöglichkeiten determiniert.

Mit den Prinzipien der Sequenzanalyse, so behauptet die strukturelle Hermeneutik, lassen sich die realen Prozesse der Konstitution von Regeln und Sinnstrukturen angemessen, d.h. sachhaltig erfassen. Im Hinblick auf alternative methodische Zugangsweisen im genetischen Strukturalismus läßt sich diese Behauptung vor allem mit zwei Argumenten stärken. Zum einen geht es um das Problem des *Fremdverstehens*, das mit einem sozialisationstheoretisch informierten, strikt textimmanenten Verfahren gelöst werden kann. Zum anderen stehen subsumtionslogische Verfahren vor dem Problem, lediglich theoretische Vorannahmen überprüfen zu können, so daß dem bereits Bekannten kein wirklich neues Wissen hinzugefügt wird. Wie es möglich ist, daß *neues Wissen* entsteht, kann vielleicht mit den Besonderheiten der *abduktiven Schließweise* einsichtig gemacht werden, deren sich die strukturelle Hermeneutik methodisch kontrolliert zu bedienen versucht.

Die klinische Methode Piagets wie auch die Untersuchungen zur sozialkognitiven und moralischen Entwicklung stehen vor dem Problem, von den Aussagen der Subjekte auf die Strukturen des Bewußtseins schließen zu müssen: Meinen die Subjekte, was sie sagen? Welchen subjektiven Sinn machen die Aussagen aus der Sicht der befragten Subjekte? Dieses Problem des Fremdverstehens auf der Bewußtseinssebene löst die strukturelle Hermeneutik auf, indem sie Sinnstrukturen nicht aus dem Bewußtsein der Subjekte, sondern allein aus den vorliegenden Texten (also den protokollierten Fällen) hervorgehen läßt. Den Texten lassen sich Sinnstrukturen entnehmen, unter denen sich das Bewußtsein der Subjekte bildet. Wenn also die Aussage (ein soziales Urteil oder eine moralische Argumentation) eines Probanden protokolliert vorliegt, so fragt der strukturelle Hermeneut primär nicht danach, was der Proband mit seiner Aussage gemeint hat (als ob der Text erst dadurch seinen Sinn bekäme), sondern welcher sinnstrukturierte Zusammenhang (welche soziale Beziehung oder welche Moral) sich unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn im Text realisiert.

Gegen die bewußtseinstheoretische Konturierung von Methodenproblemen macht die strukturelle Hermeneutik sozialisationstheoretische Einsichten geltend. Das stärkste Argument für die Möglichkeit, mit einem hermeneutischen strukturrekonstruktiven Verfahren zu sachhaltigen Ergebnissen kommen zu können, liefert in der Tat die Sozialisationstheorie. Weil im Prozeß der Sozialisation alle Regeln von den Subjekten (in fallspezifischen Sinnzusammenhängen) erst konstruiert und erworben werden, können diese Regeln methodisch kontrolliert wieder re-konstruiert und erschlossen wer-

den. Aus diesem Grunde verfährt der strukturelle Hermeneut so wie jedes beliebige andere Subjekt, wenn es die Fähigkeit zum regelgeleiteten Handeln und zum Regelverständnis erwirbt: er erschließt die Bedeutungen von Handlungen aus den Kontexten, in die sie jeweils eingebettet sind. Der Unterschied zu alltäglichen Lernprozessen liegt darin, daß die Analyse nicht unter dem für die Lebenspraxis typischen Zeit- und Handlungsdruck steht, weil der Gegenstand textförmig protokolliert vorliegt, und daß der Interpret den Prozeß der Erschließung von Regeln und Sinnstrukturen methodologisch explizieren kann. Die strukturelle Hermeneutik kann also unter Berufung auf das Paradigma der Sozialisation auf eine aparte, rein methodologische Geltungsbegründung des Verfahrens, die ohnehin unsicher bleiben müßte, verzichten.⁷⁶ Der Hermeneut muß nicht schon vorab jene Regeln kennen, die er dann auf den Gegenstand anwendet (es wäre unklar, wie dann Subjekte jemals Regelkompetenz erwerben könnten), sondern die noch nicht bekannten Regeln werden aus den Sinnzusammenhängen der Fälle selbst erschlossen. Damit rückt die weiter oben schon angeschnittene konstitutionstheoretische Grundfrage nach dem Neuen bzw. der Möglichkeit neuer Erkenntnis in den Mittelpunkt des - nun allerdings methodologischen - Interesses: Wie können neue Regeln rekonstruiert werden?

Die strukturelle Hermeneutik versucht durch ein strikt textimmanentes Vorgehen den weiter oben angesprochenen Fallstricken der Subsumtionslogik zu entgehen. Wenn in einer Fallrekonstruktion ein vorliegender Text bezüglich seiner möglichen Bedeutungen expliziert, also um jene Bedingungen ergänzt wird, die ihn sinnvoll machen, dann bedient sich der Interpret einer abduktiven Schlußweise, die vermutlich allen strukturellen Lernfortschritten in der kognitiven Entwicklung zugrunde liegt und die Forschungslogik der strukturellen Hermeneutik charakterisiert. Im Unterschied zu Induktion und Deduktion führt nämlich allein die von Peirce (1967) explizierte abduktive Schlußweise zu neuem Wissen. Während die Deduktion von einem Gesetz und einem Fall auf ein Ergebnis (bzw. ein Resultat oder eine Konsequenz) und die Induktion von einem Fall und einem Ergebnis auf ein Gesetz schließt, vermag allein die Abduktion von einem Gesetz und einem Ergebnis auf einen Fall zu schließen, indem sie durch Erfinden ge-

76 Diese Position ließe sich leicht in die Nähe des Positivismus rücken. Aber woran sollte eine Geltungsbegründung, die vor dieser Gefahr schützen soll, wiederum ihren Anhalt finden?

eigneter Hypothese zu klären versucht, was unter den gegebenen Bedingungen der Fall ist.⁷⁷ Es ist jedoch sicher ratsam, diesen Syllogismus als metaphorische und simplifizierende Beschreibung der abduktiven Schlußweise aufzufassen. Nur abduktiv kann Neues aufgedeckt, d.h. bislang Unbekanntes in Bekanntes überführt werden, und es bleibt einstweilen unsicher, ob dieser Erkenntnisprozeß genau definiert werden kann.⁷⁸

Der abduktive Schluß kann nicht in gleicher Weise als sicher und beweiskräftig wie die Deduktion gelten (vgl. Habermas 1973, 143ff.). Deshalb muß jede abduktiv verfahrenende, auf Sachhaltigkeit abzielende Rekonstruktion mit einem Rest Unsicherheit und in diesem Sinne mit einer Vorläufigkeit der Erkenntnisse rechnen. Fälle können sequenzanalytisch immer nur annähernd, nie vollständig gelöst werden. Zwar sinkt die Wahrscheinlichkeit, daß unvorhergesehen nicht erklärbare Ereignisse auftauchen, aber dies kann prinzipiell nicht ausgeschlossen werden (vgl. Oevermann u.a. 1976, 391). Forschungslogisch muß der Anspruch auf Sachhaltigkeit geradezu zwingend mit der empirischen Falsifizierbarkeit der Resultate verknüpft werden, will man nicht wieder im Zirkel bereits bekannter Gewißheiten enden. Das Ziel des rekonstruktiven Verfahrens ist allerdings nicht die Falsifizierung (dies wäre die angemessene Form sachhaltiger Kritik), sondern eine zumindest annähernde Verifikation von Strukturhypothesen.

Ob und in welcher Weise man mit struktural-hermeneutischen Fallanalysen einmal zur Formulierung allgemeiner Strukturen in Form von Stufen der sozial-kognitiven Entwicklung kommt, ist eine offene und sicherlich nicht vorrangige Frage. Im Vordergrund - dies sei im Hinblick auf die im nächsten Kapitel dargestellte Fallanalyse angemerkt - steht zunächst der Versuch einer empirischen Rekonstruktion der Bildungsprozesse sozialer Kognitionen in sinnstrukturierten Handlungen. Dabei kann sich nur in konkreten Fallanalysen zeigen oder widerlegen lassen, ob die strukturale Hermeneutik zu Recht beansprucht, nichts als der Logik der sozialisatorischen

77 Vgl. Apel 1975; Eco 1985; Habermas 1973, 146ff.; Peirce 1967, 373ff.

78 In diesem Zusammenhang macht Reichertz (1991) auf ein verarbeitetes Mißverständnis aufmerksam: Der für die Beschreibung der Abduktion verwendete Syllogismus formalisiere keineswegs eine abduktive Schlußweise, mit der Neues entdeckt werden könne, sondern eine davon strikt zu unterscheidende hypothetische Schlußweise, mit der lediglich bereits vorhandenes Wissen verifizierend erhärtet wird. Auf der Grundlage umfangreicher methodologischer und empirischer Erkundungen kommt Reichertz zu dem Schluß, daß Abduktionsprozesse nicht genau beschrieben, sondern nur indirekt in der Darstellung des Forschungshandelns offengelegt werden können.

Prozesse selbst zu folgen und gerade darauf den Anspruch auf die Sachhaltigkeit der Rekonstruktion und der Theoriebildung gründen zu können.

6 Schlußbemerkung

Wir haben die Frage nach einer leistungsfähigen strukturalgenetischen Theorie sozial-kognitiver Entwicklung in Auseinandersetzung mit den an Piaget orientierten entwicklungspsychologischen Ansätzen und der sozialen Konstitutionstheorie beleuchtet. Abschließend ist nun der Ertrag dieser Überlegungen zusammenzufassen, wobei wir uns an der in der Einleitung schon näher erläuterten Unterscheidung der Probleme der Beschreibung, der Erklärung und der Methode orientieren wollen.

Die entwicklungspsychologische Beschreibung der sozial-kognitiven Entwicklung muß unvollständig bleiben, solange die Konstitution der Lerngegenstände und Lernbedingungen nicht in Betracht gezogen wird. Die Beschreibung subjektiver Repräsentanzen, also der inhaltlichen Resultate sozialer Lernprozesse, läßt erkennen, welches die sozialen und moralischen Urteile der Subjekte in bestimmten Altersabschnitten sind. Dies kann man zumindest den deskriptiv verfahrenen Untersuchungen der sozialen Kognition bescheinigen, im Falle der Moraluntersuchungen unter normativen Vorannahmen tauchen aber bereits auf dieser Ebene Zweifel auf. Der Fokus auf subjektive Konstruktionen verfehlt indessen systematisch die Frage, wie Subjekte befähigt werden, über soziale Beziehungen in der behaupteten Weise zu reflektieren. Hier hat die soziale Konstitutionstheorie erhebliche Fortschritte erzielt, indem sie in Anschluß an Piaget und darüber hinaus die sozial-konstruktivistischen Überlegungen auf der Linie von Vygotsky und Bruner erweiternd auf die Sinnstrukturen verweist, die in sozialen Interaktionen konstituiert werden und die das Handeln der Subjekte organisieren. Die sinnstrukturierten Verkettungen von Handlungen in sozialen Interaktionssystemen werden in den subjektiven Re-Konstruktionen kognitiv verarbeitet. Allerdings muß wohl hinzugefügt werden, daß dem aufwendigen theoretischen Programm ein erhebliches Defizit an entsprechend konzipierten empirischen Untersuchungen gegenübersteht. So gibt es zwar viele Untersuchungen, die beschreiben, in welcher Weise die kompetenten Interaktionspartner den Handlungen der Kinder Bedeutungen unterstellen, wodurch eine die Interaktionsfähigkeiten der Kinder übersteigende Sinnstruktur geschaffen wird. Aber darüber hinaus müßte die Sinnstruktur dieser Unterstellungen sorgfältig ausgeleuchtet werden, die den Möglichkeitsraum

jener kindlichen Handlungen konstituieren, die dann kognitiv verarbeitet werden.

Vor weit schwerwiegenderen Problemen steht die Frage nach dem Entwicklungsmechanismus, mit dem die Entwicklung erklärt werden kann. Ein wesentliches Motiv der sozialen Konstitutionstheorie bildet die Absicht, dem von Piaget formulierten intrasubjektiven Entwicklungsgesetz der Äquilibration von Assimilation und Akkommodation eine außerhalb der Subjekte liegende Entwicklungslogik der sozialisatorischen Interaktion bzw. der intersubjektiven Koordinationsprozesse entgegenzusetzen. Dabei tauchen dann allerdings zwei Schwierigkeiten auf: Zum einen wird die These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen mit der Behauptung einer den Subjekten äußerlichen Entwicklungsdynamik hoffnungslos überfrachtet. Die Sozialität stellt Bedingungen und Lerngegenstände der sozial-kognitiven Entwicklung bereit, fungiert deshalb aber nicht auch als Antrieb. Dieser systematische Fehler der Argumentation hat zum anderen darin seinen Grund, daß nicht sorgfältig zwischen Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsdynamik unterschieden wird und deshalb - wie etwa Millers (1986) Untersuchungen gezeigt haben - bezüglich der Entwicklungsdynamik spekuliert werden muß. Am plausibelsten erscheint die Annahme, daß die Entwicklungsdynamik im Aufbauprozess der Subjektorganisation zu suchen ist. Die Regeln, die den Relationen zwischen der je gegebenen Sinnstruktur eines Interaktionssystems und den Handlungen der Subjekte zugrunde liegen, verdanken ihre Existenz dem Umstand, daß das Innen-Außen-Verhältnis der Subjekte über Sinn strukturiert ist, was wiederum nur auf naturgeschichtlich entwickelte Bedingungen zurückgeführt werden kann. Diese Regeln werden von den Subjekten konstituiert und erschlossen. Dieser Prozess kann vielleicht durch ein Modell von Subjektivität und Lebenspraxis aufgeschlüsselt werden, das die konstruktive, selbstregulative Eigentätigkeit der Subjekte in Beziehung zu den Bedingungen sinnstrukturierter Praxis setzt.

Das Problem der Erklärung bleibt also bestehen. Ob es durch die Bildung und Überprüfung weiterer entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Hypothesen gelöst werden kann, darf nach dem Stand der Dinge bezweifelt werden. Vielleicht helfen hier am ehesten methodologische Überlegungen weiter. Diese lassen sich in der These bündeln, daß das denkbar stärkste Argument für eine sachhaltige strukturgenetische Methode der Untersuchung sozial-kognitiver (wie überhaupt der subjektiven) Entwicklung im Nachweis liegt, daß die Logik des methodischen Vorgehens der Logik

sozialisatorischer Prozesse selbst entspricht. Gerade der Umstand, daß alle Subjekte die Fähigkeit zum regelgeleiteten Handeln und eines Regelverständnisses erst erwerben müssen, begründet die methodologische Erwartung, daß diese Regeln methodisch gesichert wieder rekonstruiert werden können. Es muß an dieser Stelle mit diesem Hinweis sein Bewenden haben, da er nur erhärtet werden kann, indem konkrete Strukturhypothesen zur Explikation des methodischen Vorgehens von Fallanalysen in Beziehung gesetzt werden.

Barbara Braun • Michael Charlton • Waltraud Orlik
Silvia Schneider • Tilmann Sutter

III

Fallanalyse: Die Sozialisation des Erzählens

A *Georg soll erzählen*¹

1 Fragestellung der Fallanalyse

Die Fallanalyse steht unter der Fragestellung, welches die Prozesse der sozialen Interaktion zwischen Mutter und Kind beim gemeinsamen Bilderbuchlesen sind. In diesen Prozessen lernt das Kind, soziale Beziehungen und die in Medien verwendeten Symbole zu verstehen. Die Fallanalyse richtet sich auf die sozial-kognitiven Voraussetzungen und die sozial-interaktiven Bedingungen des *kindlichen Aufbaus von Medienkompetenz*.

Die inhaltliche Fragestellung grenzt das ein, was der zu rekonstruierende Fall ist. Idealerweise ist der Fall die Totalität des vorliegenden Textes und der ihm zugrunde liegenden Regeln. Realiter kommt jedoch nur ein Ausschnitt dieser Totalität in den Blick, der durch das theoretische und inhaltliche Erkenntnisinteresse eingegrenzt wird. In diesem Sinne ist unser Fall das interaktive Geschehen des gemeinsamen Bilderbuchlesens einer Mutter und ihres Kindes.

¹ Unser herzlicher Dank für anregende Diskussionen und wertvolle Hinweise gilt Stefan Aufenanger, Michael Barth, Klaus Neumann-Braun, Christian Roesler sowie Ulrich Oevermann und den Teilnehmern an dessen Seminar im Frühjahr 1990.

2 Vorbemerkungen zum methodischen Vorgehen

Gegenstand der Analyse ist das Protokoll eines Filmausschnitts. Die Videoaufnahme zeigt eine Mutter mit ihrem Kind, die gemeinsam ein Bilderbuch anschauen.

2.1 Zur Vorgehensweise der fallanalytischen Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen

Mit einer struktural-hermeneutischen Fallanalyse soll die sequentielle, interaktive Konstitution von Sinnstrukturen rekonstruiert werden. Bei der Anwendung dieser Methode gehen wir davon aus, daß soziales (Sprech-) Handeln nur in gegebenen Kontexten Bedeutung gewinnt, also über Sinnzusammenhänge strukturiert wird.

2.1.1 Klärung der methodischen Begriffe

Der *Kontext* umfaßt alle Möglichkeiten, durch Handeln sinnvoll an ein gegebenes (vorlaufend durch Handeln konstituiertes) Interaktionssystem anzuschließen: Wir bezeichnen dies als die sich aus einem Interaktionszustand ergebenden *Anschlußmöglichkeiten*. Der vorliegende *Text* stellt den aktuellen (Sprech-)Handlungsvollzug dar, mit dem aus den Anschlußmöglichkeiten eine bestimmte Option realisiert wird: dies bezeichnen wir als den *realisierten Anschluß*, durch den ein Interaktionszustand in einen neuen transformiert wird. Die Einheit dieses Transformationsprozesses nennen wir *Interakt* und die rekonstruierte Regelmäßigkeit dieses Transformationsprozesses bezeichnen wir als *Struktur eines Interakts*. Entsprechend besteht eine *Interaktionssequenz* (als textförmig protokollierter Gegenstand der Analyse) aus einer Abfolge von Interakten und die dem Ablauf der rekonstruierten Interakte zugrunde liegenden Regeln bilden die gesuchte *Struktur des Falles*.

Die Bestimmung von Beginn und Ende einer Interaktionssequenz erfolgt nach inhaltlichen Kriterien: Ein Thema (bzw. ein Problem) wird eingeführt, verhandelt und abgeschlossen. Diese inhaltliche Abgrenzung einer Interaktionssequenz vom Fluß des vor- und nachlaufenden Interaktionsgeschehens fassen wir mit dem Begriff der Episode: damit wird die thematische Einheit der gewählten Interaktionssequenz zum Ausdruck gebracht. Die nachfolgend analysierte Episode heißt: "Georg soll erzählen".

2.1.2 Das Verhältnis von Text und Kontext

Die Frage nach dem Verhältnis von Text (wie er im Protokoll vorliegt) und Kontext steht im Mittelpunkt unseres methodischen Vorgehens, mit dem die Anschlußmöglichkeiten eines Interaktes (also dessen Kontext) im Rahmen der rekonstruierten Struktur des vorlaufenden Interaktes expliziert werden. Im tatsächlich ablaufenden Interaktionsprozeß nehmen die Anschlußmöglichkeiten eine Art Schaltstellung zwischen den Interakten ein: sie werden im vorlaufenden Interakt als sinnstrukturiertes Interaktionssystem konstituiert, das als Kontext (man könnte auch sagen: situativer Kontext, Set pragmatischer Geltungsbedingungen) für den folgenden Interakt fungiert. Dieser Interakt wiederum bildet den Text, der zum vorlaufend rekonstruierten Kontext in Beziehung gesetzt wird. Die Abfolge sinnstrukturierter Interakte wird also aus einer sequentiellen Verklammerung von Text und Kontext gebildet.

Jeder Interakt fungiert für den nachfolgenden als Kontext. Dabei realisiert sich in jedem Interakt eine Anschlußmöglichkeit, wodurch zugleich für den nachfolgenden Interakt mögliche Anschlüsse eröffnet werden. Genau dieses Verhältnis von Text und Kontext, von möglichen und realisierten Anschlüssen bildet den realen Prozeß der *Konstitution von Sinnstrukturen* nach.

Eine besondere Vorgehensweise erfordert die Analyse der *Initialstelle*, da diese nicht vor dem Hintergrund vorlaufend rekonstruierter Anschlußmöglichkeiten bearbeitet werden kann. Hier muß der Kontext aus dem Text selbst erschlossen werden, was eine extensive Suche nach Bedeutungsmöglichkeiten der Initialstelle erfordert, da der Interpret über keine Kenntnis des vorlaufend konstituierten Interaktionssystems verfügt.

2.1.3 Instrumente der Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen

Diese Konzeption eines struktural-hermeneutischen Vorgehens legt nun folgende Instrumente der Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen nahe, die je nach Fragestellung und (Gegen-) Stand der Analyse zum Einsatz kommen:

- 1) Die *Segmentierung* des Textes in Interakte ergibt sich aus dem Wechsel der Sprecher. Wird ein Interakt wiederum in einzelne Segmente unterteilt, so wird diese Zerlegung nach dem Kriterium "nach dieser Äußerung wäre ein Sprecherwechsel möglich" vorgenommen. Der Versuch

einer *Paraphrase* eines Interakts wird nur dann unternommen, wenn die Äußerung unvollständig bzw. schwer verständlich erscheint.

- 1a) Die Analyse jedes Interakts bzw. Segments beginnt mit der Explikation des jeweils *realisierten Anschlusses* vor dem Hintergrund eines vorlaufenden Kontextes. An dieser Stelle wird nur das dargestellt, was sich den vorangehend formulierten Anschlußmöglichkeiten direkt entnehmen läßt. Die Art und Weise des realisierten Anschlusses wird dann in den nachfolgenden Analyseschritten genauer spezifiziert.
- 1b) Bei der *Initialstelle* (also dem ersten Interakt) werden stattdessen mögliche Kontexte (unterschiedliche szenische Einbettungen) gesucht, an welche die Initialstelle sinnvoll anschließen könnte. Dieser Schritt ist notwendig, weil wir möglichst ohne äußeres Kontextwissen arbeiten, das zu vorschnellen Urteilen über die im Fall vorliegenden Geltungsbedingungen führen könnte. Wir werden allerdings nicht alle von uns gefundenen Kontexte, sondern nur einige ausgewählte Kontexte zu illustrativen Zwecken darstellen. Sodann werden die *gemeinsamen Strukturmerkmale* der aufgelisteten Kontexte formuliert. Um die Geltungsbedingungen des umfangreichen ersten Interakts möglichst genau zu erfassen, und weil sich innerhalb dieses Interakts Möglichkeiten des Sprecherwechsels eröffnen, wird dieser in einzelne Segmente zerlegt.
- 2) Die *pragmatische Analyse* rekonstruiert jene Regeln, denen der Gebrauch der Begriffe folgt und die unterstellt werden müssen, wenn die Äußerung sinnvoll sein soll. Dies kann mit drei unterschiedlichen Instrumenten bewerkstelligt werden, die je nach Art und Vollständigkeit der vorliegenden Textstelle zum Einsatz kommen:
 - 2a) Im folgenden Schritt werden zunächst eventuell auftretende *syntaktische und semantische Auffälligkeiten* festgehalten. Sodann werden die der (Sprech-)Handlung zugrunde liegenden *pragmatischen Geltungsbedingungen* analysiert. Bei unspezifischeren Äußerungen (z.B. ein schlichtes "Hm") oder bei Interakten, deren Analyse vor dem Hintergrund der bereits geleisteten Rekonstruktion wenig neue Aspekte erwarten läßt, werden direkt die pragmatischen Geltungsbedingungen rekonstruiert, wobei nur einige konkrete Kontexte/Szenen exemplarisch zur Überprüfung dieser Rekonstruktion herangezogen werden.
 - 2b) Die *Szenario-Methode*: Ein *Szenario* ist das Modell eines *konventional geregelten Interaktionsverlaufs*, das zur Analyse *unvollständiger* Äußerungen herangezogen wird (hierzu sind auch die in Beobachterkommentaren festgehaltenen Handlungsbeschreibungen zu zählen). Die

lückenhafte Textstelle bildet Teil eines Sets von Interaktionsroutinen, das im Szenario in seiner vollständigen Gestalt nachgebildet wird. Das Szenario komplettiert die nur bruchstückhaft vorliegende (Sprech-) Handlung und fungiert als Folie, vor der sich die Besonderheit des Falles schärfer konturieren (deshalb jedoch nicht schon: erklären) läßt.

Mit den in 2a) und 2b) dargestellten Instrumenten der pragmatischen Analyse wird ein Wort/Segment bzw. ein Satz oder eine Handlungsbeschreibung um die zugrunde liegenden pragmatischen Geltungsbedingungen ergänzt: es sind dies die *Geltungsbedingungen* des vor dem Hintergrund möglicher Anschlüsse *realisierten Anschlusses*. Diese Geltungsbedingungen können als die "konventionalen Aufmachungen von Situationen" (vgl. von Savigny 1983) bezeichnet werden. Von dieser allgemeinen Ebene, auf der sich die Analyse vor allem bewegt, ist die schwieriger zu beantwortende Frage nach der subjektiven Repräsentation sozialer Interaktionen, also des impliziten Regelwissens der Akteure, abzuleiten.

- 3) Die pragmatische Analyse mündet in die Formulierung der *Anschlußmöglichkeiten* für weitere Interakte.
- 4) Der jeweils erreichte Stand der Analyse wird in einer *Strukturhypothese* zusammengefaßt, in welcher die Regelmäßigkeit eines Interakts oder einer Abfolge mehrerer Interakte systematisch dargestellt wird. Falls die Analyse eines Interaktes keine neuen Strukturierungen des Falles offengelegt hat, werden die gefundenen Strukturelemente des Interaktes zusammengefaßt.
- 5) Die Analyse der Interaktionssequenz als der Gesamtheit der rekonstruierten Interakte resultiert schließlich in der Hypothese über die *Struktur des Falles*.

Da es sich bei diesen Schritten nicht um einen fixen Auswertungsleitfaden, sondern um je nach Interakt bzw. Stand der Analyse in variabler Kombination angewendete Instrumente der Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen handelt, verzichten wir in der Darstellung der Fallanalyse auf eine Durchnummerierung der einzelnen Arbeitsschritte; statt dessen werden wir diese durch die jeweilige Überschrift kennzeichnen.

3 Zum äußeren Kontext

3.1 Situativer Kontext der Interaktion

Es handelt sich um eine Interaktion zwischen einer Mutter und einem Kleinkind, in der ein Medium (Bilderbuch) rezipiert wird.

Das starke *Kompetenzgefälle* zwischen den Beteiligten läßt eine asymmetrische Form der Interaktionsstruktur erwarten. Die Interaktion verläuft zudem unter der Bedingung, von anwesenden Personen *beobachtet* zu werden. Damit ist zumindest impliziert, a) daß alle Beiträge der Beteiligten als bedeutsam markiert sind, b) daß die Beteiligten nicht wissen, wie die Beobachter ihre Äußerungen interpretieren, c) daß die Interaktion an gewissen Erwartungen der Beobachter orientiert ist und zu einem bestimmten Zweck in Szene gesetzt wird: Die Beobachter sind nicht an irgendeiner Handlung, sondern an der Rezeption eines Buches durch Mutter und Kind interessiert.

Die (ohnehin asymmetrisch strukturierte) Mutter-Kind-Interaktion steht unter den (ebenfalls asymmetrischen) Bedingungen der Beobachtung, die eine systematische Einschränkung der zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen erwarten läßt (ob dies nun der Mutter/dem Kind bewußt ist oder nicht; diesen Restriktionen unterliegt auch ein Beobachter, der in eine teilnehmende Rolle wechselt). Es besteht eine Hierarchie, die durch die *zweifache Asymmetrie* zwischen Beobachter - Mutter/Kind und Mutter - Kind gebildet wird.

3.2 Allgemeine Merkmale von Bilderbüchern und deren Rezeption

Es handelt sich um eine spezifische Interaktion, nämlich die gemeinsame Rezeption eines *Bilderbuchs*. Bilderbücher sind durch zwei Momente charakterisiert: einmal durch ein *statisches Moment*, d.h. im Unterschied etwa zum Fernsehen, zu Tonträgern oder Textbüchern werden Objekte, Personen, Handlungen und Ereignisse in einem unbewegten Bild eingefroren (aus der Konstellation der Personen und Objekte müssen Handlungen, Aussagen, Intentionen, Ereignisse usw. erschlossen bzw. erfunden werden); zum anderen durch ein *dynamisches, sequentielles* Moment des Umblätterns: in der Regel handelt es sich um eine Abfolge von verschiedenen Bildern, die in einem thematischen Zusammenhang stehen.

Die Erschließung der Bedeutung von Bildern geschieht durch das Erzählen von *Geschichten* (die Mutter "macht dem Bild Beine") auf dem

Hintergrund vorhandener Kooperationsmuster. Bereits vor dem Beginn der Rezeption besteht ein lebensweltlicher Hintergrund gemeinsamer Interaktionsroutinen (z.B. eingespielte Dialogregeln, bestimmte thematische Ausrichtungen und Bedeutungen) sowie eine gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung von Mutter und Kind.

4 Fallanalyse

Im folgenden wird zunächst die Transkription der zu analysierenden Interaktionssequenz dargestellt. Es handelt sich dabei um die Videoaufnahme einer Interaktionssequenz, in der eine Mutter ("Mu") mit ihrem Kind (Georg, "Ge") ein Bilderbuch anschaut. Die einzelnen Interakte werden durchnummeriert, wobei mit der ersten Zahl die Interakte fortlaufend durchnummeriert werden und mit der hinter der Sprecherbezeichnung stehenden Nummer die Anzahl der Interaktionsbeiträge der einzelnen Sprecher angegeben werden.

Transkription der Textstelle:²

- 1 Mu 1 ja (') jetzt erzählst du mal (,) das find' ich gut (.) hm (') (,)
 2 Ge 1 (*Georg schaut kurz vom Buch auf in Richtung Beobachter. Sein Blick geht dann wieder Richtung Buch und begleitet nachlaufend die Handlung, das Buch neben den B2 zu legen*)
 (kurz und leise) ja
 3 Mu 2 erzählst du mal (?)
 4 Ge 2 (*Georg streckt ein Bilderbuch in Richtung Beobachter 2 (B2) und legt es zwischen sich und dem Beobachter ab, wobei das Buch immer noch in Georgs "Leserichtung" liegt (d.h. für den B2 steht das Buch auf dem Kopf). Georg rückt auf den Beobachter zu*)
 ha (,) drehn (,) (*Schaut auf zum Beobachter*)
 5 Mu 3 erzähl doch du mal (,)

2 Die Transkription folgt den Regeln von Kallmeyer/Schütze (1976, 6f.). Wir verwenden folgende Zeichen:

- () = ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
 (.) = Senken der Stimme
 (-) = Stimme in der Schwebe
 (') = Heben der Stimme
 (?) = Frageintonation
sicher = auffällige Betonung
 (*gibt das Buch*) = Beschreibung von nicht-sprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise und Tonfall.

- 6 B2 1 gibst du's mir (?)
 (*greift zum Buch und rückt näher zu Georg*)
- 7 Mu 4 jetzt erzählst du mal
 (*lachend, mit Blick in Richtung Beobachterin*)
 was die Mami da eben (,)

(Hinweis: Die schriftliche Protokollierung der Interaktionssequenz und insbesondere die eingeschobenen Beobachterkommentare verleiten den Leser dazu, die Zeitdauer des Geschehens stark zu überschätzen; die Zeitdauer der Interaktionssequenz beträgt ca. 10 Sekunden. Die ersten drei Beiträge der Mutter folgen rasch aufeinander.)

Interakt 1 Mu 1

Segment 1: ja (') jetzt erzählst du mal (,)

Hinweise: Prinzipiell wäre nach dem "ja (')" ein Sprechwechsel möglich. Da dieses Segment aber viel zu unspezifisch wäre, um eine gerade für die Initialstelle so wichtige Kontextsuche durchzuführen, haben wir das oben dargestellte größere Segment gewählt. Die Möglichkeit eines Sprecherwechsels wird in der Sequenzanalyse berücksichtigt.

An dieser Stelle ist hervorzuheben, daß wir das externe Kontextwissen, demzufolge es sich um eine Mutter-Kind-Interaktion handelt, methodisch nicht in Anspruch nehmen (vgl. den methodischen Schritt 1b) unter 2.1.3). Wir haben zur vorliegenden Initialstelle eine Reihe von Kontexten erarbeitet, von denen nur eine Auswahl dargestellt wird.

Ausgewählte Kontexte

- I) Eine Lehrerin spricht vor einer Klasse zu einem Kind. Hier sind verschiedene Varianten denkbar, z.B.: Die Lehrerin läßt die Kinder über ihre Ferienerlebnisse berichten.
- II) Freunde erzählen sich ihre Erlebnisse. Die Aufforderung zum Sprecherwechsel ist durch den Wunsch motiviert, dem anderen ebenfalls Raum zur Selbstdarstellung zu geben. Dabei fällt aber auf, daß kein inhaltliches Interesse formuliert wird.

- III) Es handelt sich um ein Spiel. Die Rollen werden durch einen "Regisseur" verteilt. Denkbar wäre auch ein "Bestimmer", der eine irgendwie geartete Gruppenaktivität zu koordinieren versucht (zum Beispiel ein selbst ernannter Anführer).
- IV) Ein Gesprächsleiter (z.B. ein Familientherapeut) will den Dauerredner abwürgen. Er fordert einen anderen zum Erzählen auf. Es ist dabei egal, worüber erzählt wird.

Gemeinsame Strukturmerkmale der ausgewählten Kontexte

1. Interaktionsteilnehmer

In den Kontexten kristallisieren sich folgende Handlungsrollen heraus: 1 Sprecher, 1 oder mehrere Adressaten und evtl. weitere Zuhörer, die nicht explizit in Erscheinung treten müssen. Obwohl der Sprecher nur eine Person anspricht, kann sich die Rede (implizit) auch an einen oder mehrere Dritte richten. Unklar bleibt, wem der Adressat erzählen soll.

2. Interaktionsverlauf

a) Sprecherwechsel

Allen Kontexten ist gemeinsam, daß für den weiteren Interaktionsverlauf ein Sprecherwechsel (turn) angekündigt wird. Das Rederecht soll entweder vom Sprecher selbst oder von einem anderen Gesprächsteilnehmer abgegeben werden. Dabei sind zwei Varianten denkbar:

Variante 1: Erzählen als (Lern-)Aufgabe.

Diese Variante findet sich im Kontext I. Wir nehmen an, daß das Rahmenthema festliegt. Es geht um das Ausüben der Tätigkeit Erzählen: das kann auch eine Nacherzählung oder ein Bericht sein.

Variante 2: Selbstdarstellung.

Diese Variante kann mit dem Kontext II illustriert werden. Der Sprecher soll seine persönliche Sicht darstellen. Der Inhalt soll von dem neuen Redner selbst bestimmt werden.

b) Initiierung einer Erzählung

Die Initiierung einer Erzählung ist allgemein in drei Situationstypen denkbar, die sich nach dem sozialen Status des Initiierenden unterscheiden lassen.

- Eine Aufforderung zum Erzählen kann in hierarchisch strukturierten Situationen erfolgen, zum Beispiel durch einen Richter, Polizist, Schlichter, Regisseur oder Lehrer (vgl. Kontext III).
- Eine *Aufforderung zum Erzählen unter Gleichgestellten* schafft passagere Statusdifferenzierungen, etwa indem ein "Bestimmer" die Rollenverteilung vornimmt (wie im Kontext II).
- Um ein *Zulassen des Erzählens* handelt es sich, wenn der Sprecher sich selbst zurücknimmt oder einen anderen potentiellen Sprecher "zurückpfeift" (Kontext IV). Falls ein schwacher Gesprächsteilnehmer bereits zu erzählen begonnen hat und nun nach einer Unterbrechung fortfahren soll, wird das "jetzt" im Sinne von "weiterhin" verwendet. Andernfalls bedeutet "jetzt" soviel wie "ab jetzt".

Allgemein kann unter den Bedingungen einer asymmetrisch strukturierten Interaktion die Freiheit des Erzählens für einen Schwächeren durch die Aufforderung des überlegenen Interaktionspartners eingeschränkt werden. Soweit nun die ersten Resultate, die wir in der Kontextsuche gewonnen haben.

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Syntaktische Auffälligkeiten: Es handelt sich syntaktisch um einen Aussagesatz. Die Subjekt-Prädikat-Inversion wird durch das vorangestellte Adverb "jetzt" bedingt und ist regelförmig.

Im Sinne einer möglichst genauen Analyse werden wir zunächst die einzelnen Begriffe und Begriffskonstellationen untersuchen:

"du erzählst"

Mit "du" werden üblicherweise vertraute Personen oder Kinder angesprochen. Darüber hinaus signalisiert "du" (im Unterschied zum "Sie") Nähe bzw. (in ritualisierter Form) Pseudonähe gegenüber und/oder Zugehörigkeit zu anderen Personen.

Erzählen gibt immer *Freiheit* zur subjektiven Darstellung eines Themas. Zwar kann ein *Rahmenthema* oder auch die Aufgabe, jetzt erzählen zu müssen (*Übernahme der Sprecherrolle*), vorgegeben werden, aber die Ausgestaltung ist immer frei und persönlich. Das Kontinuum an Freiheitsspiel-

raum für den Erzähler reicht vom relativ engen Spielraum beim Akt des Nacherzählens bis zur relativ freien Selbstdarstellung.

Der Verwendungskontext für das "Erzählen" ist meist eine *nicht-institutionalisierte Situation*. Dort darf man erzählen (synonym: plaudern, schwätzen, quatschen, tratschen), während unter *institutionellen Bedingungen* (Beispiel: wissenschaftlicher Diskurs) in der Regel abgewogene, logische, begründbare Aussagen erwartet werden, die nicht mit dem Terminus "Erzählen" belegt werden können. Es gibt jedoch eine Gruppe von Ausnahmen, bei denen unter institutionalisierten Bedingungen subjektive Aussagen eine Rolle spielen (z.B. die institutionalisierte Situation eines therapeutischen Gesprächs, in dem der Patient zu einer subjektiven Erzählung angeregt wird). Aber in diesen Fällen wird nicht geschwätzt oder getratscht, sondern die Erzählung folgt einem klar geregelten Handlungsablauf.

Die besondere Charakteristik des Erzählens tritt in der Kontrastierung zum *Berichten* hervor. Die Unterscheidung von Berichten und Erzählen wird von Rehbein (1980) folgendermaßen begründet:

" Die Kette von propositionalen Gehalten, mit der man es beim Berichten zu tun hat und in der das komplexe Geschehen der Wirklichkeit sprachliche Form erhält, steht im Dienste einer Darstellung der Wirklichkeit als Sachverhalt. Demgegenüber ist beim Erzählen der Sprecher noch in den wiederzugebenden Sachverhalt involviert. Beim Erzählen kommt damit der Verbalisierung selbst eine besondere Handlungsqualität zu..." (Rehbein 1980, S. 84). "Beim Erzählen ist die Reproduktion der Geschichte an die Konstruktion eines gemeinsamen Vorstellungsraums gebunden: er ist vorwiegend szenischer Vorstellungsraum" (Rehbein 1980, S. 85).

In einem anderen Beitrag aus demselben Band zur Erzählforschung (Ehlich 1980) stellt Gumbrecht die Erzählung in einen Zusammenhang zum subjektiven Erleben des Sprechers: Durch Erzählen werden die in subjektiven Bewußtseinsabläufen vollzogenen Thematisierungssequenzen (d.h. die Verlaufsformen der Aufmerksamkeitszuwendung zu einzelnen Objekten) kommunizierbar (Gumbrecht 1980, S. 408).

Die Aspekte der *Handlungsqualität* von Verbalisierungen, der Kommunikation von *subjektiven Wahrnehmungsweisen* und der *szenischen Verortung* des Dargestellten machen mithin den besonderen Charakter der Erzählung aus.

Die Aussage "du erzählst" kann *pragmatisch* folgende Bedeutungen annehmen:

1. Feststellung/Behauptung: Es handelt sich um eine (neutrale i.S. von nicht wertende) Aussage über etwas in der Welt.
2. Aufforderung: Es kann sich um eine Aufforderung im Gewand einer Feststellung handeln. Für diesen Fall gilt, daß die 2. Person Indikativ eine ungewöhnliche Form der Aufforderung darstellt.

Im vorliegenden Kontext wäre der Fall einer Feststellung deswegen ungewöhnlich, weil die Tätigkeit des Erzählens, um die es im vorliegenden Satzteil geht, in der Regel *selbstevident* ist (das gilt allerdings nicht für den Inhalt des Erzählens).

- *Wenn dieser Satzteil als Konstatierung fungiert, dann bedeutet dies, daß die Tätigkeit des Erzählens im vorliegenden Fall nicht selbstevident ist. Es ergibt sich an dieser Stelle also ein Hinweis auf den Fall einer Interaktion, in der der Hörer tatsächlich oder auch nur aus der Sicht des Sprechers (noch) nicht in der Lage ist, sich selbst als Erzähler bzw. die eigene Tätigkeit als Erzählen zu erkennen.*
- Wenn demgegenüber der Satzteil als Aufforderung fungiert, wird die Selbstevidenz der Tätigkeit des Erzählens nicht problematisiert. Dies setzt als Hörer ein sozialisiertes Subjekt voraus, das um die Regeln weiß, welche die Tätigkeit des Erzählens organisieren.

Über den Unterschied der Verwendung von 2. bzw. 3. Person Singular und den Zweischritt von Feststellung/Deutung und Zuschreibung:

Es ist ungewöhnlich, daß eine Feststellung über das Handeln einer Person an diese Person selbst gerichtet wird (2. Person Singular). Üblicher wäre die 3. Person Singular ("er erzählt"). Wenn die 2. Person verwendet wird, kommt zur Feststellung noch die *Zuschreibung* an die betreffende Person dazu. Diese in eine Behauptung gekleidete Zuschreibung kann sich auf zweierlei beziehen: a) die Handlungsweise und b) die Handlungsfähigkeit. *Derartige Zuschreibungen würden es nahelegen, daß wir es in der vorliegenden Interaktionssequenz mit einer sozialisatorischen Interaktion zu tun haben, denn in einem solchen Kontext wären sie nicht ungewöhnlich: dem Kind würde so (kontrafaktisch) eine volle Handlungsrolle unterstellt.*

Nicht nur über eine Feststellung, sondern auch über eine Aufforderung können dem Hörer Zuschreibungen übermittelt werden. Den vorlaufend expli-

zierten zwei Varianten der Sprechhandlung entsprechen demnach *drei Zuschreibungsvarianten*:

Feststellung	-----	Zuschreibung einer Handlungsweise ("Das, was du tust, ist Erzählen.")
Feststellung	-----	Kompetenzzuschreibung ("Du kannst erzählen.")
Aufforderung	-----	Zuschreibung einer Interaktionsrolle ("Du sollst erzählen.")

"ja (")"

Ja (") ist ein Zustimmungspartikel, das auch adversative Bedeutung annehmen kann. Die Frage, ob das "ja (")" gedehnt oder kurz ist, kann nicht eindeutig entschieden werden.

Was kann nun das "ja (")" mit der protokollierten steigenden Intonation bedeuten? Folgende Bedeutungsfacetten des "ja (")" lassen sich finden: Frage, Aufforderung (Anweisung), Mischung aus Aufforderung und bereits gegebener Zustimmung (im Sinne einer Ermunterung: "ja ("), das war schon ganz gut, mach' weiter so"), Vergewisserung, Zweifel (der möglicherweise in Ablehnung übergeht im Sinne von "ja (") aber..."), Hörsignal.

Sprechakttheoretisch ist "ja", egal mit welcher Intonation versehen, eine regulative Sprechhandlung ("ja" selbst konstatiert nicht, es bezieht sich auf eine andere (Sprech-)Handlung). Als Zustimmung, Frage (auch rhetorische) oder Hörsignal ist es eine kommunikative, der Gesprächsorganisation (z.B. Gesprächsrollenverteilung) dienende Sprechhandlung.

Ein "ja (")" verweist auf etwas Vorgegangenes, auf das es Bezug nimmt, z.B.:

- Das Telefon läutet: "ja (")" (im Sinne von: wer ist dort?).
- Jemand betritt ein Amtszimmer, der Beamte sagt: "ja (")" (im Sinne von: was kann ich für Sie tun?).

"Ja (")" hat zäisierenden Charakter, es markiert eine Pause und macht damit einen Sprecherwechsel möglich, auch wenn ein solcher nicht stattfindet. Die steigende Intonation signalisiert zwar einen Anschlußbedarf (so könnte

man schwerlich eine Interaktion beenden), der aber nicht zu einem turn-taking führen muß.

Das Nichterfolgen eines Sprecherwechsels kann zwei Gründe haben: Die Möglichkeit eines turns ist entweder nur scheinbar vorhanden (rhetorisches ja; "so tun als ob"). Oder der Sprecher zeigt einen turn an, dieser wird aber noch nicht ausgeführt, da der Wechsel vom Sprecher erst noch erläutert wird. Ein Anschluß wäre dann notwendig und könnte grundsätzlich auf drei Arten erfolgen:

- der Sprecher setzt seine Rede selbst fort,
- der Sprecher setzt die Rede quasi stellvertretend für den Hörer fort (z.B. bei rhetorischen Fragen, Pseudodialog) oder
- es erfolgt tatsächlich ein Sprecherwechsel.

"jetzt"

"Jetzt" legt einen Zeitpunkt bzw. Zeitraum in einem zeitlichen Kontinuum fest. Es kann sich sowohl auf etwas Vergangenes (ein bereits eröffnetes Kontinuum) als auch auf etwas Nachfolgendes beziehen (ein neues Kontinuum wird eröffnet). Daraus ergeben sich drei Bedeutungsvarianten:

- "Jetzt" im Sinne von "bis jetzt": Es wird ein Zeitpunkt markiert, der etwas Vergangenes abschließt. Diese Variante kommt nur in einer Vergangenheitsform (z.B. Perfekt) vor und kann daher für unseren Fall ausgeschlossen werden.
- "Jetzt" im Sinne von "ab jetzt": Es wird ein Zeitpunkt markiert, der etwas Zukünftiges eröffnet. Grammatikalisch ist Präsens und Futur zulässig.
- "Jetzt" im Sinne von "jetzt gerade": Es wird ein Zeitraum bezeichnet, der schon angefangen hat und noch andauert (im Englischen gibt es dafür die "-ing-Form", die im Deutschen nicht möglich ist: "Du bist jetzt erzählend" ist nicht vorgesehen).

"mal"

"Mal" ist ein Modalpartikel, das in der gesprochenen deutschen Sprache häufig zur Andeutung (nicht: eindeutigen Bestimmung) der an bestimmte

illokutionäre Akte gebundenen kontextuell-interaktionellen Bedingungen und Erwartungen eingesetzt wird.³

"Mal" markiert eine Stelle in einer Reihenfolgesequenz/Alternation, in einem Auswahlraum:

- Zahladverb: "mal" im Sinne von "einmal"
- Zeitadverb: "mal" im Sinne von "dieses mal"
- Das Ermunterungsadverb (adverbium hortativum) kann in unserem Fall personen- oder handlungsbezogen sein (die Entscheidung fällt im vorliegenden Fall durch die Betonung des Satzes für die "du"-Variante):

"mal *du*" hebt die angesprochene Person unter anderen Personen heraus und bezeichnet das turn-taking;

"mal *erzählen*" hebt die Tätigkeit des Erzählens unter anderen möglichen Tätigkeiten heraus.

In beiden Fällen wird durch das implizite Mitführen des Möglichkeitsraumes die Autonomie des Angesprochenen gestärkt: Es wird ihm erlaubt, seine Rolle auch wieder abzugeben oder die Ausführung aufzuschieben; die Aufforderung wird auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt ("jetzt erzählst du mal, und dann tust du wieder etwas anderes"). Dadurch wird auch ein möglicher Leistungsdruck abgeschwächt.

Im Kontext einer schieren Behauptung "du erzählst" wäre "mal" ungewöhnlich. Dagegen ist die Verwendung von "mal" im Zusammenhang mit einer Aufforderung unproblematisch: hier spricht "mal" einen Entscheidungsspielraum an. Daraus folgt, daß eine Aufforderung mit "mal" dem Hörer mehr Spielraum läßt als eine gleichlautende Aufforderung ohne "mal".

"jetzt ... mal"

Die "ab jetzt"-Variante wird durch das "mal" relativiert; es wird sozusagen angedeutet, daß das eröffnete Zeitkontinuum begrenzt sein soll.

Die Zeitraum-Variante ("jetzt gerade") wird durch den Gebrauch des "mal" zwar nicht völlig ausgeschlossen, aber doch in ihrer Bedeutung abgeschwächt (Beispielsatz: "Du bist jetzt mal gerade dabei, zu erzählen"). Am

³ vgl. hierzu Koch & Oesterreicher 1990, S. 68.

ehesten ist eine solche Bezeichnung eines laufenden Geschehens noch in sozialisatorischen Kontexten denkbar.

Anschlußmöglichkeiten

I. Es findet ein Sprecherrollenwechsel statt.

1. Der Adressat folgt der Aufforderung, beginnt zu erzählen bzw. setzt seine Erzählung fort.
2. Der Adressat bringt Einwände hervor,
 - 2.1 bezüglich der Aufforderung:
 - den Zeitpunkt betreffend (nicht jetzt),
 - die Erzählerrolle betreffend (nicht ich...), die in der Aussage der Mutter betont wird, so daß dieser Einwand naheliegt,
 - die Handlung betreffend (nicht erzählen...),
 - den in der Aufforderung implizierten Statusunterschied betreffend;
 - 2.2 bezüglich der Feststellung (ich erzähle gerade nicht).
3. Der Adressat bringt seine Zustimmung zum Ausdruck (Deklination wie in 2. möglich).

II Der Sprecher setzt die Rede fort.

1. Wiederholung/Modifizierung der Aussage,
2. Begründung der Aussage,
3. Bekräftigung der Aussage,
4. Negation der Aussage.

III. Die Kommunikation wird beendet.

Strukturhypothese

Die Interaktionsstruktur läßt sich durch folgende *Spannungsmomente* charakterisieren:

Spannung 1: Sie ergibt sich aus der Gleichzeitigkeit von Feststellung und Aufforderung.

Auf den ersten Blick wirkt das Segment "ja (!), jetzt erzählst Du mal (,)" wie eine Behauptung, aber die Verwendung der beiden gesprächsorganisierenden Wörter "ja" und "mal" erscheint im Kontext einer Feststellung sehr ungewöhnlich; beide Wörter (besonders aber das "mal") transportieren eine Aufforderung und rahmen als solche das in der Mitte stehende, der

Form nach konstatierende "du erzählst" ein. Durch die Betonung des "du" geht es um die Herbeiführung bzw. die Bekräftigung eines Wunsches nach einem Sprecherrollenwechsel (das wäre eine Aufforderung, die eine Rollenzuschreibung impliziert); gleichzeitig wird durch das indikativisch gebrauchte "du erzählst" die (konstatierende) Aussage über etwas in der Welt weiter mitgeführt. "Jetzt" steht als eine Art Schaltelement zwischen dem auffordernden Rahmen und dem konstatierenden Kern der Aussage.

Beide möglichen Bedeutungsvarianten haben jedoch eine gemeinsame Wurzel: Sie machen nur Sinn, wenn der Sprecher (kontrafaktisch) von der Unterstellung ausgeht, daß der Angesprochene *in der Lage ist*, das fragliche Verhalten - entweder jetzt im Moment oder in naher Zukunft - tatsächlich auch auszuführen. Sowohl die Feststellung wie auch die Aufforderung basieren also auf einer impliziten *Kompetenzzuschreibung* an den "Erzähler".

Spannungen 2 und 3: Ein weiterer Widerspruch liegt zwischen der Pragmatik der Tätigkeit Erzählen und den möglichen Geltungsansprüchen der Äußerung: Die Gegensätze von Selbstevidenz vs. Feststellung des Erzählens sowie Freiheit vs. Initiierung des Erzählens erzeugen zwei weitere Spannungsmomente, die beide etwas mit der implizit mitgeführten Referenz der Äußerung auf eine *dritte Person* zu tun haben.

Spannung 2: Selbstevidenz versus Feststellung.

Wie in der Analyse von "du erzählst" schon erwähnt ist es auffällig, wenn eine Feststellung über das Handeln einer Person, die eigentlich an einen Dritten gerichtet ist, an diese Person selbst adressiert wird. Das, was einerseits als Aufforderung fungiert, führt zugleich eine Behauptung mit, die einem Dritten mitgeteilt wird. ("Das, was Georg hier tut, ist Erzählen.") Dabei ist auch der Fall möglich, daß die zweite und die dritte Person zusammenfallen, wenn nämlich aus der Perspektive des Dritten dem Zweiten (in unserem Fall also Georg) Informationen gegeben werden, die dieser selbst nicht hat. Die mitgeführte dritte Person kann ein konkreter (real anwesender) Beobachter oder der "verallgemeinerte Andere" (Regel/Konvention) sein. Die Lesart, daß die Rede an den "verallgemeinerten Anderen" gerichtet ist, schließt die Möglichkeit der Anwesenheit eines realen Beobachters mit ein, weist jedoch nicht notwendigerweise darauf hin. (Die Mutter kann unbewußt aus sozialisatorischer Absicht den "verallgemeinerten Anderen" mitführen; sie teilt Georg mit: "Was Du tust ist erzählen".). Allgemein läßt sich sagen, daß dieser spannungsreiche Aspekt

der mütterlichen Rede aus der auffälligen Form entsteht, mit der hier eine *Bedeutungszuschreibung* vorgenommen wird.

Spannung 3: Freiheit versus Initiierung.

Das eben genannte Spannungsmoment zieht ein weiteres nach sich: wenn die mütterliche Äußerung implizit eine dritte Person mitführt, und wenn es sich dabei nicht nur um einen fiktiven Zuhörer handeln sollte, so bleibt unklar, ob die Mutter ihre Äußerung eher an diesen Dritten oder an die explizit angesprochene Person richtet und ob eher die Mutter selbst oder diese dritte (bzw. weitere) Person(en) Adressat(en) des Erzählens sein sollen. Diese dritte Spannung bezieht sich also auf die in der Rede implizit mitgeführte *Rollenzuschreibung*.

Interakt 1 Mu 1

Segment 2: das find' ich gut (.)

Realisierter Anschluß

Der Sprecher behält die Sprecherrolle bei und setzt seine Rede fort, indem er seine Aussage bekräftigt.

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Syntaktische Auffälligkeiten: Es handelt sich um einen Indikativ-Satz. Die Subjekt-Verb-Inversion wird durch die Voranstellung von "das" erzwungen und ist regelförmig. "Find" ist eine umgangssprachliche Verkürzung der 1. Person Singular "finde".

Durch "das" wird die Aussage auf etwas zeitlich Vorangehendes oder etwas im Raum Befindliches bzw. Stattfindendes bezogen. In der Äußerung "das, was du da tust/getan hast, finde ich gut" wird die Konstatierung mit einer Aufforderung verbunden. Dies wäre eine Ermunterung im Sinne von "weiter so!".

Mit "gut finden" kann sowohl eine evaluative (etwas schmeckt gut) als auch eine normative (ein Argument wird für gut befunden) Stellungnahme zum Ausdruck gebracht werden. Eine solche Stellungnahme kann zur

Handlung einer Person oder zu einer Eigenschaft von Personen oder Objekten abgegeben werden. Pragmatisch aufschlußreich ist die Einleitung des Satzes ("find' ich"), da sie eine subjektive, auf die Person des Sprechers bezogene Stellungnahme anzeigt. Der Geltungsanspruch der Bewertung wird aus einem subjektiven Blickwinkel heraus erhoben - im Gegensatz zu einer Aussage mit überpersönlichem Geltungsanspruch wie: "Das Argument ist gut".

Durch eine Bewertung kann eine asymmetrische Beziehung ausgedrückt bzw. hergestellt werden: Der Sprecher schreibt sich das Recht/die Kompetenz zur Bewertung zu. Weiterhin kann der Sprecher mit der Ambivalenz evaluativ vs. normativ spielen und sich so eine Art Unverbindlichkeit sichern:

- Der Sprecher kann sein Argument der Kritik mit normativ begründeten Einwänden entziehen, indem er es auf die eigene Subjektivität bezieht;
- Mit dem Argument kann deshalb umso effektiver eine Aufforderung untermauert, einer normativen Verhaltenserwartung Nachdruck verliehen werden.

Im sozialisatorischen Kontext hat diese Ambivalenz besondere Bedeutung, da Kinder *kognitiv* noch nicht zwischen evaluativen und normativen Äußerungen der Eltern zu unterscheiden vermögen. Die Meinung der Eltern ist unantastbar, so daß auch evaluative Stellungnahmen als Gebote fungieren können.

Anschlußmöglichkeiten

I. Der Sprecher setzt seine Rede fort.

1. Er begründet oder ergänzt seine Stellungnahme.
2. Er fordert den Hörer explizit zur Stellungnahme auf.
3. Der Sprecher versichert sich rhetorisch des Verständnisses/der Aufmerksamkeit des Hörers.

II. Der Hörer antwortet und bezieht sich in seiner Äußerung

1. auf den Inhalt der subjektiven Stellungnahme,
2. auf die Sachkompetenz des Sprechers, eine Bewertung vorzunehmen,
3. auf die Rollenverteilung (der Sprecher hat die Rolle eines Bewertenden reklamiert).

4. Auf jeden dieser Bereiche kann er
- akzeptierend (u.U. ergänzend),
 - ablehnend, grenzensetzend, fragend,
 - nicht reagieren.

III. Die Interaktion wird nicht fortgeführt.

Dies ist natürlich immer möglich; im vorliegenden Fall würden wir eher erwarten, daß der Hörer (besonders wenn sein Verhalten Gegenstand der Bewertung war) "den Bogen schließt".

Strukturhypothese zu den Segmenten 1 und 2

Segment 2 enthält eine subjektive, evaluative Stellungnahme, die aber eine normative Beurteilung bzw. Verhaltenserwartung mitführen kann. Dadurch entsteht eine weitere Spannung.

Spannung 4: evaluativer und normativer Geltungsanspruch.

Die drei im vorangehenden Segment gefundenen Spannungen werden im zweiten Segment nicht aufgehoben, d.h. es wird nicht bestimmt, was der Hörer wem wie erzählt bzw. erzählen soll; sie können durch die vierte Spannung fortgeführt bzw. ergänzt werden. Die *Spannung 1* (Feststellung vs. Aufforderung) wird in der *Spannung 4* (evaluativ vs. normativ) fortgeführt: Syntaktisch (Gebrauch des Indikativs) hat der Satz "das find' ich gut" eine Affinität zu einer Feststellung (bei einer rein nach vorne gerichteten Aufforderung wäre der Konjunktiv "das fände ich gut" zu erwarten). Die Vermutung, daß bereits erzählt wird, wird dadurch gestärkt. Weiterhin wird durch das Mitführen eines normativen Geltungsanspruches die Aufforderung gestärkt ("du sollst erzählen, weil ich es gut finde"). Wie bereits erwähnt, ist der Aufforderungscharakter von evaluativen Äußerungen besonders bei Kindern hoch einzuschätzen, da sie noch nicht zwischen evaluativ und normativ unterscheiden können, d.h. sie verstehen nicht die subjektive Relativierung von Geltungsansprüchen.

Die Spannung 1 (Feststellung vs. Aufforderung) wird im zweiten Segment nicht zusätzlich betont. Die Verwendung des Indikativs (statt Konjunktivs) scheint, für sich betrachtet, auf ein bereits stattfindendes Geschehen zu verweisen. Durch die Verknüpfung mit dem vorangehenden Segment bleibt diese Spannung jedoch erhalten.

Auch die Spannungen 2 und 3 (Ansprechen eines Gegenübers bei Mitführen eines Dritten) werden durch die Spannung 4 (evaluativ vs. normativ) fortgeführt: In bezug auf einen konkret anwesenden Dritten kann durch "das find' ich gut" nach Koalitionen gesucht werden (hier: mit dem Beobachter). Unter Bezugnahme auf den mitgeführten allgemeinen Anderen kann eine Regel expliziert werden ("das macht man so", "das ist regelkonform").

Interakt: 1 Mu 1
Segment 3: hm ('),(.)

Paraphrase

Ja? Na? Nicht wahr?

Realisierter Anschluß

Der Sprecher setzt seine Rede fort. Er begründet seine Stellungnahme nicht, sondern ergänzt seine Äußerung, indem er den Hörer um Einverständnis bittet bzw. zu einer Stellungnahme auffordert.

Syntaktische und semantische Auffälligkeiten

Das Wort "hm" ist eine Interjektion. Interjektionen dienen u.a. als Ausdrucksformen der Aufforderung bzw. leiten Aufforderungssätze ein. Die aufsteigende Intonation des "hm" ist nicht sehr eindeutig, sondern eher schwach ausgeprägt, nimmt aber deutlich als Frage bzw. Verstärkung einer Aufforderung zum Vorangehenden Bezug.

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Im Kontext der vorlaufend analysierten Segmente versichert sich der Sprecher durch "hm" des Einverständnisses des Hörers ("Bist Du einverstanden?"). Dieses Einverständnis kann sich auf eine vom Sprecher ergangene Aufforderung oder auf eine Argumentation, eine Bewertung oder eine Feststellung des Sprechers beziehen: Ist der Hörer mit der Feststellung "du

erzählst" oder mit der Aufforderung "erzählst du" oder mit der Bewertung bzw. der Beurteilung "das find' ich gut" einverstanden?

"Ja" und "hm" weisen pragmatisch viele Parallelen auf, "hm" wiederholt das anfängliche "ja". Das "hm" eignet sich allerdings nicht in gleicher Weise wie das "ja" für eine bloß rhetorische Anwendung, da es eine spezifische Reaktion des Hörers einfordert (Auskunft über dessen Einverständnis).

Sequentiell betrachtet greift das "hm" die Funktion des "ja" auf, so daß pragmatisch ein Rahmen entsteht: Der bereits durch das "ja (")" erfolgten Aufforderung zu einem realen (bzw. virtuellen) Sprecherwechsel wird durch das "hm (")" noch mehr Nachdruck verliehen. Zugleich stärkt aber die Bitte des Sprechers um Einverständnis die Position des Hörers und steht damit in Kontrast zu einem autoritären Gestus (so wäre etwa die Aufforderung "Machen wir eine Pause" autoritärer als "Machen wir eine Pause (,) hm (")"). In dieser Weise versucht der Sprecher die Verteilung der Gesprächsrollen zu organisieren.⁴ Die Art der Gesprächsrollen wird im Mittelteil ("jetzt erzählst du mal (,) das find' ich gut (.)") expliziert: Der Hörer soll erzählen bzw. setzt seine Erzählung fort, der Sprecher und möglicherweise anwesende Dritte hören der Erzählung zu.

Anschlußmöglichkeiten

Der Hörer ist zu einer Stellung nehmenden Reaktion bzw. zum Erzählen aufgefordert. Die Reaktion des Hörers muß aber nicht auf der Stelle erfolgen. Die Alternative zu einem Sprecherwechsel wäre ein weiterer Redebeitrag des Sprechers, der nun aber thematisch gebunden ist, weil sich das "hm" im Unterschied zum "ja" auch im rhetorischen Gebrauch nicht lediglich nur auf ein implizites (z.B. Hörersignal), sondern ein explizites, auf einen bestimmten Inhalt bezogenes Einverständnis des Hörers richtet.

4 Koch & Oesterreicher (1990) unterscheiden zwischen turn-taking-Signalen (S. 55ff.) und Gliederungssignalen (S. 51ff.). Sie warnen davor, Gliederungssignale mit ihrem Wortsinn zu identifizieren (S. 54).

Zusammenfassende Strukturhypothese Interakt 1 Mu 1:

ja (') jetzt erzählst du mal (,) das find' ich gut (,) hm ('')(,)

Die Sinnstruktur der Initialstelle wird charakterisiert durch das Verhältnis zwischen der Pragmatik des Handlungstypus "Erzählen" (Freiheit der inhaltlichen Ausgestaltung, Selbstevidenz der Art und Weise der Tätigkeit "Erzählen") und den möglichen Geltungsansprüchen der Äußerung (Feststellung und/oder Aufforderung). Aus den Möglichkeiten, die Frage zu beantworten, wer wem wie etwas erzählen soll bzw. gerade dabei ist zu erzählen - dies läßt das "jetzt" offen -, ergeben sich unterschiedliche Sinnzusammenhänge.

A. *Systematische Darstellung der pragmatischen Implikationen des Interakts*

Die im ersten Interakt etablierte komplexe Sinnstruktur läßt sich nach zwei Gesichtspunkten systematisieren: Welche Widersprüche bzw. Spannungen werden pragmatisch erzeugt? Welcher Aspekt des Erzählens könnte dadurch mit der Äußerung angesprochen und was könnte damit dem Hörer zugeschrieben werden?

Der interaktiv erzeugte Kontext, durch den die anschließenden Interakte strukturiert werden, läßt sich schematisch wie folgt darstellen:

<i>Angesprochener Aspekt/ Zuschreibung</i>	<i>Paraphase</i>	<i>Rekonstruktion der Sinnstruktur der Äußerung</i>
Handlungsfähigkeit Kompetenzzuschreibung	„Mach weiter so, ich sehe, Du kannst es“	Spannung zwischen Feststellung und Auf- forderung
Bedeutung Zuschreibung einer Hand- lungsweise.	„Das ist Erzählen, was Du da tust“	Spannung zwischen Be- nennung des Tuns und Selbstevidenz. Unterscheidung zwi- schen handelnden und epistemischem Subjekt.
Rollen	„Ge soll jemandem etwas erzählen“ „Du sollst jemandem etwas erzählen“ Zuschreibung von Interaktionsrollen	Spannung zwischen Ge oder Beobachtern als Adressaten der Äuße- rung von Mu sowie auch von Mu oder Beobachter(n) als Adressat(en) des kindli- chen Erzählens. Ambitendenz der triadi- schen Rollenkonstella- tion
Norm/Wert Regelzuschreibung mit unklarer Verbindlichkeit	„Es ist gut, daß Du „erzählst“	Spannung zwischen evaluativer und nor- mativer Stellungnahme.

*B Annahmen über die Einbettung des Interakts in den weiteren
Geschehenszusammenhang:*

Diese Sinnzusammenhänge lassen sich in ganz unterschiedliche Interakti-
onsmuster einbeziehen, deren mögliche Variation durch zwei Pole kontu-
riert werden kann:

1. Auf der einen Seite finden sich Interaktionsmuster im Kontext *einer
annähernd symmetrischen Beziehung* zwischen zwei sozial handlungsfähi-
gen, gleichermaßen kompetenten Interaktionspartnern.

In diesem Kontext wäre eine Problematisierung bzw. Explikation der im
Handlungstypus "Erzählen" implizierten pragmatischen Regeln (Freiheit

und Selbstevidenz) nicht zu erwarten. Damit würde aber auch die Form der Feststellung keinen Sinn machen, da diese ja die Explikation der Handlungsweise "Erzählen" zum Inhalt hat. Demnach würde es sich also um eine *Aufforderung* handeln, die den/die Adressaten, die Art und Weise sowie den Inhalt des Erzählens *nicht thematisiert*. Erklärungsbedürftig bliebe in diesem Fall, warum der Sprecher so auffallend unscharf formuliert, obschon in wohl definierten Interaktionssituationen diese Unschärfe nicht ungewöhnlich wäre. In der Äußerung selbst läßt sich eine Begründung hierfür (noch) nicht finden.

Von einem kompetenten Gesprächspartner wäre in jedem Fall zu erwarten, daß er die verbleibenden Leerstellen des Interakts nachfolgend problemlos schließen kann und damit die Spannungen aufhebt. Die "rhetische Unschärfe" des Interakts korrespondiert für den kompetenten Gesprächspartner mit der Freiheit zur Selbstdarstellung beim Erzählen. Die Äußerung der Mutter ist zwar auffällig, aber nicht in sich selbst widersprüchlich.

2. Auf der anderen Seite kann der Interakt, wie wir gezeigt haben, aus vielerlei Gründen in den *Kontext einer asymmetrisch strukturierten sozialisationischen Beziehung* zwischen sehr unterschiedlich kompetenten Interaktionspartnern (z.B. Kleinkind und Bezugsperson) gesetzt werden. In diesem Zusammenhang zerfällt die pragmatische Eindeutigkeit des obigen Kontextes in vielfältige, in einem gespannten, widersprüchlichen Verhältnis zueinander stehende Bedeutungsmöglichkeiten, welche die *Ausgestaltung* der verschiedenen Aspekte des Erzählens (Erzähler, Adressat etc.) umfassen (vgl. die schematische Darstellung oben). Während, dann allerdings *kontrafaktisch*, dem Gegenüber eine allgemeine Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird, bleibt unbestimmt, ob es sich bei dem vorausgegangenen Interakt schon um eine Erzählung gehandelt hat oder nicht. Durch die Verbindung zwischen Feststellung ("es wird erzählt"), Aufforderung ("es soll erzählt werden"), Evaluation ("das, was geschieht bzw. geschehen soll, gefällt mir") und Norm ("Erzählen ist situationsadäquat und normgerecht") signalisiert die Mutter eine breite Zustimmung zum Tun des Gesprächspartners, *ganz gleichgültig, ob sich dieses nun bereits eindeutig als Erzählung klassifizieren läßt oder nicht*.

Da die Frage der grundsätzlichen Kompetenz des Gesprächspartners positiv vorentschieden ist, bezieht sich die mütterliche Zustimmung offensichtlich nicht nur auf *mögliche Inhalte* beim Erzählen, sondern auch auf *die möglichen Formen, also auf das Erzählschema selbst*.

Ferner wird durch die Unbestimmtheit der Rollenverhältnisse (Hörerrolle) offengelassen, an wen sich diese gewünschte Erzählung im folgenden richten soll. Die Etablierung einer ambitendenten Rollenzuschreibung in diesem Zusammenhang ist allerdings kein Spezifikum des vorliegenden Textes, denn die Unklarheit der Rollenzuweisung ist pragmatisches Merkmal des Erzählens selbst (vgl. weiter oben die Analyse von "du erzählst"). Wenn jemand zum Erzählen aufgefordert wird, ist es oftmals nicht nötig, Inhalt und Adressaten des Erzählens ausdrücklich zu benennen.

Die pragmatische Funktion der beschriebenen Sprechweise besteht im Falle eines nicht-kompetenten Interaktionspartners also zusammengefaßt darin, daß zahlreiche Anschlußmöglichkeiten offen gehalten werden. Angesichts einer derart spannungsreichen und widersprüchlichen Vorgabe, können *vielfältige Anschlüsse als zulässig und regelkonform* aufgefaßt werden.

Zwischen diesen Polen, d.h. einer rein symmetrisch und einer rein asymmetrisch strukturierten Beziehung liegt ein Kontinuum, auf dem verschiedene Kontexte anzusiedeln wären, z.B. verschiedene Typen von Gleichaltrigeninteraktionen oder von autoritäts- bzw. machtgesteuerten Interaktionen. Die auf diesem Kontinuum liegenden, unterschiedlich strukturierten Interaktionszustände eröffnen nun ganz bestimmte Anschlußmöglichkeiten, die im einen Extremfall durch die eindeutigen Geltungsbedingungen einer Aufforderung des Hörers zu einer routinisierten Tätigkeit (Erzählen) begrenzt, im anderen Extremfall durch vielfältige Bedeutungsmöglichkeiten aufgefächert werden.

Bereits an dieser Stelle lassen sich also - unabhängig vom äußeren Kontextwissen! - Möglichkeitsräume des weiteren Interaktionsverlaufs bestimmen, mit denen die Gültigkeit der geleisteten Rekonstruktion überprüft werden kann.⁵

Die innerhalb dieser Bandbreite aufgefächerten Vorhersagevarianten können bereits im Anschluß an die Analyse des ersten Segments der Äußerung aufgestellt werden. Legt man der Prognose darüber hinaus die pragmatischen Geltungsbedingungen der folgenden Segmente des Interaktes 1 Mu 1 zugrunde, so wird deutlich, daß es sich bei dem solchermaßen Angespro-

5 Zögen wir den eingangs dargelegten äußeren Kontext hinzu, ließe sich sogar eine recht präzise Prognose des weiteren Verlaufs im Sinne des zweiten Extremfalles stellen.

chenen wahrscheinlich nicht um Extremfall 1 (kompetenter Erzähler) handelt, deswegen aber nicht auch schon definitiv um Extremfall 2.

Interakt 2 Ge 1:

(Georg schaut kurz vom Buch auf in Richtung Beobachter. Sein Blick geht dann wieder Richtung Buch und begleitet nachlaufend seine Handlung, das Buch neben den B2 zu legen) (kurz und leise) ja (,)

Realisierter Anschluß

Die Beantwortung der Frage, welcher Anschluß von Georg tatsächlich realisiert worden ist, hängt deutlich von der Lesart ab, die dem "ja" beigelegt wird. Für den Fall der Deutung des "ja" als *Hörersignal* Georgs liegt kein Sprecherwechsel vor, insofern wird strenggenommen auch kein irgendwie gearteter Anschluß realisiert. Für den Fall der Deutung des "ja" im Sinne einer *Einverständniserklärung* Georgs gegenüber der Mutter kann sich diese auf die verschiedenen Aspekte der mütterlichen Äußerung (bzw. des ersten Interaktes) beziehen: Kompetenzzuschreibung, Zuschreibung einer Handlungsweise, Regelzuschreibung, Rollenzuschreibung.

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Syntaktisch handelt es sich bei dem "ja" um ein Satzwort. Pragmatisch läßt sich nicht eindeutig bestimmen, ob es sich bei dem "ja" um ein Hörersignal oder um einen vollständigen turn handelt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß der Mutter diese Äußerung von Georg gänzlich entgeht. Die beiden Lesarten (Hörersignal oder Einverständniserklärung) müssen nun genauer expliziert werden.

1. Lesart: "ja" als Hörersignal in "schwacher" Verwendung⁶
Paraphrase: Ich höre Dir zu, sprich weiter!

6 In ihrer schwächeren Form haben Hörersignale weder einen klaren inhaltlichen Bezug noch dienen sie der Gesprächsrollenverteilung. In der stärkeren Variante des Hörersignals gibt der Hörer über die Kontaktbestätigung hinaus eine klare inhaltliche Stellungnahme zum Gehörten ab (vgl. hierzu Koch/Oesterreicher 1990, S. 59f.).

In diesem Falle wird von Georg weder signalisiert, er habe verstanden, was die Mutter meint, noch gibt er seinem Einverständnis bzw. seiner Zustimmung zu dem von der Mutter geäußerten Sachverhalt Ausdruck.

2. Lesart: "ja" als Hörersignal in "starker" Verwendung

Paraphrase: Ich stimme grundsätzlich zu.

Die mit dem "starken" Hörersignal vermittelte positive Stellungnahme kann sich, wie weiter oben schon dargelegt, auf ganz verschiedene Aspekte des ersten Interaktes beziehen. Die Zustimmung wird aber bei dieser Reaktionsform gerade *nicht* weiter spezifiziert. Dadurch behält der Zustimmungende die Möglichkeit, im folgenden einzelne Aspekte der Vorrede zu problematisieren, Nachfragen zu stellen usw.

Mit einer derartig unspezifischen Zustimmung kann der Sprecher darüber hinaus aber auch Zeit gewinnen, indem er ein Moratorium, eine Entscheidungspause erzeugt. Die pragmatischen Verpflichtungen, die aus dem Interakt erwachsen, sind relativ gering. Georg wird durch sein "ja" weder handelnd noch argumentativ zu einem Anschluß gezwungen. (Im Falle eines "nein" dagegen würde erwartet werden, daß der Sprecher seine ablehnende Stellungnahme in irgendeiner Form begründet.)

Ein Moratorium wäre für Georg dann sinnvoll, wenn er bereits verstanden hätte, was er soll bzw. daß er etwas soll, ihm aber das Wie noch unklar wäre. Georg könnte die möglicherweise entstehende Pause dazu nutzen, um a) zu entscheiden, welchen Aspekt der mütterlichen Rede er weiter explizieren bzw. beantworten will, oder er könnte b) die Durchführung einer konkreten Reaktion planen.

3. Lesart: "ja" als Einleitung zu einer (Sprech-)Handlung, entweder in Richtung einer argumentativen Auseinandersetzung über die offenstehenden Bedeutungsmöglichkeiten ("Spannungen") der mütterlichen Rede, oder - die gegenseitige Verständigung als unproblematisch voraussetzend - Beginn einer Handlung im Sinne des jeweiligen Verständnisses in bezug auf den mütterlichen Vorschlag.

Paraphrase: Ich stimme diesem Aspekt zu, jenem aber nicht bzw. benötige weitere Information zu diesem Punkt.

Oder: Ich verstehe, was Du meinst und richte mich danach.

Falls Georgs Rede mit dem "ja" abbrechen würde, wäre diese dritte Variante nur in Verbindung mit einer unmittelbar nachfolgenden Unterbrechung durch einen anderen Sprecher denkbar.

Die Bedeutung des Blicks zum Beobachter:

Es könnte sich einmal um eine *unspezifische Orientierungsreaktion* im verhaltensbiologischen Sinne handeln (vgl. Wawra 1989).

Der Blick könnte zweitens *Teil einer Handlungsvorbereitung* sein. Er würde dann - in einem kognitiv-instrumentellen Sinne - der Überprüfung des Handlungsfelds dienen. In diesem Fall könnte der Blick auch eine nicht-soziale Handlung sein. Er würde der eigenen, strategischen Informationsverarbeitung dienen und hätte keine kommunikative Funktion (Bsp.: Orientierungsblick im Straßenverkehr).

Schließlich könnten wir eine *kommunikative Geste* vor uns haben, die zur Einleitung einer gemeinsamen Handlung mit dem Angeblickten dient (intersubjektiver, sozialer Aspekt). Als kommunikative Geste könnte der Blick paraphrasiert werden als:

Variante 1: *Stimmst Du mit der Äußerung meiner Mutter überein?*

Variante 2: *Ich wende mich Dir zu. Ich plane eine gemeinsame Handlung mit Dir.*⁷

Bei der Interpretation des Blicks wäre weiterhin zu berücksichtigen, daß Georg mit der Mutter zu diesem Zeitpunkt nur unter großem Aufwand Blickkontakt aufnehmen kann, da er mit dem Rücken zu ihr sitzt: von daher liegt der Blickkontakt mit dem Beobachter nahe.⁸

Anschlußmöglichkeiten

Handelt es sich beim "ja" um ein Hörsignal in schwacher Verwendung, dann würde die Mutter die Sprecherrolle behalten. Gleiches wäre bei "ja" als (Einverständnis erklärendes) Hörsignal in starker Verwendung zu

7 Es ergibt sich hier ein grundsätzliches Problem bei der Paraphrasierung von nicht-sprachlichem Verhalten: Jede Phrase ist für den Sprecher selbst in ihrer Bedeutung wahrnehmbar, zumindest tendenziell also bewußtseinsfähig. Über die Selbstwahrnehmung beim Aufblicken wissen wir aber nichts.

8 Blickveränderungen sind häufig mit einem Rollenwechsel verbunden (vgl. Rehbein 1988).

erwarten. Falls Georg mit "ja" einen turn einleitet, könnte er nun präzisieren, auf welchen Aspekt der mütterlichen Äußerung (Kompetenz-, Regel- und Rollenzuschreibung sowie Zuschreibung einer Handlungsweise) er eingehen wird. Allerdings sind die Anschlußmöglichkeiten an ein "ja" generell sehr breit, da sich aus einem "ja" prinzipiell weniger Handlungsverpflichtungen ergeben als aus einem "nein". Durch Georgs Blick in Richtung des Beobachters wird die Situation aus der Dyade in die - potentiell bereits angelegte - Triade überführt (vgl. die Analyse von Interakt 1, die den Aspekt der triadischen Beobachtungssituation berücksichtigt). Voraussetzung dieser Lesart wäre, daß das Blickverhalten Georgs nicht als biologisch/physiologisch begründete Orientierungsreaktion, sondern als kommunikative Geste zu deuten ist.

Entsprechend ergeben sich daraus folgende Anschlußmöglichkeiten:

- Die Mutter spricht weiter.
- Georg selbst fährt fort in seiner Stellungnahme und spezifiziert diese
 - a) gegenüber der Mutter,
 - b) gegenüber dem Beobachter.
- Der Beobachter reagiert auf die kommunikative Geste von Georg oder die Äußerung der Mutter.

Strukturelemente

Bislang wurden die Äußerung "ja" und der Blick vorwiegend getrennt behandelt. Der nachfolgende Überblick soll nun beides integrieren.

<i>1. Lesarten zum "ja"</i>	<i>2. Lesarten zum Blickverhalten</i>
1.1 Hörsignal (schwach)	2.1 Orientierungsreaktion
1.2 Hörsignal (stark)	2.2 Handlungsvorbereitung
1.3 Einleitung einer (Sprech-)Handlung	2.3 Kommunikative Geste
	2.3.1 dyadisch
	2.3.2 triadisch

Aufgrund der Unspezifität der sprachlichen wie der nicht-sprachlichen Handlung mündet die Strukturhypothese nicht in eine eindeutige Lesart. Dies könnte zum einen ein Charakteristikum der beobachteten Interaktions-

form selbst darstellen (d.h. die Handlung ist in sich mehrdeutig). Zum anderen könnte die Entscheidungsproblematik aber auch damit zusammenhängen, daß die der Interaktion zugrunde liegende Regel z.B. aufgrund des Zugangsproblems bei Handlungsbeschreibungen noch nicht klar erkennbar bzw. deutbar ist (d.h. die Methode führt zu keiner Eindeutigkeit).

Wir formulieren daher ein Bündel von Lesarten, die in einem Kontinuum zwischen der pragmatisch "schwächsten" und der pragmatisch "stärksten" Variante angeordnet werden können, und zwar je nach der Stärke der durch sie erzeugten pragmatischen Verbindlichkeiten.

Pragmatisch "schwächste" Variante:

Das "ja" ist ein Hörersignal, das für den Sprecher keine Handlungsverpflichtung schafft (Lesart 1.1. oder 1.2); der Blick ist nicht bedeutungshaltig im Sinne einer kommunikativen Geste und kann z.B. als Orientierungsblick eine unspezifische Erwartung ausdrücken (Lesart 2.1).

Pragmatisch "stärkste" Variante:

Das "ja" ist eine Einverständniserklärung, die eine Handlung Georgs einleitet (Lesart 1.3). Die von der Mutter ausgedrückten Kompetenz-, Regel- und Rollenzuschreibungen sind für Georg unproblematisch. Er schließt die Lücken selbst und drückt durch seinen Blick aus, daß er mit dem Beobachter eine Handlung beginnen will (Lesart 2.3.2). Er bezieht sich auf den Aspekt Rollenzuschreibung: Er interpretiert die Aufforderung der Mutter so, daß sein Erzählen eine Kooperation mit dem Beobachter erfordert.

Der mit dieser Variante verbundene Übergang zur triadischen Interaktion wäre zwar grundsätzlich bereits vorbereitet (siehe oben), würde aber - sofern sich diese Lesart als "richtig" herausstellen sollte - *durch auffallend sparsame Mittel realisiert*.

Interakt 3 Mu 2:
erzählst du mal (?)

Realisierter Anschluß

Die Mutter setzt ihre Rede, anknüpfend an den ersten Interakt, fort. Es läßt sich an dieser Stelle jedoch nicht entscheiden, ob sie Georgs "ja" als Zustimmung aufgefaßt hat, oder ob sie widerspricht, weil die Gesprächsrollenverteilung in ihren Augen nicht zur Disposition steht (d.h. als ob Georg nichts gesagt hätte, oder als ob sie sein "ja" als Rezeptionssignal interpretiert hätte).

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen:

Syntaktisch wird die Inversion bei diesem Satz (im Gegensatz zu 1 Mu 1) nicht durch ein vorangestelltes Adverb erzwungen, sondern hat eine eigene Funktion: Es handelt sich um eine Satzfrage.⁹ Die Möglichkeit, daß der Satz eine Wiederholung von 1 Mu 1 mit verschlucktem "jetzt" sein könnte, wird durch die Frageintonation ausgeschlossen.

Jede Frage, die nicht rhetorisch ist, hat Aufforderungscharakter, d.h. sie impliziert ein Angebot zum Rollenwechsel. Die deutlich ermunternde Funktion des "mal" spricht dagegen, daß es sich bei der vorliegenden Frage um eine rhetorische handelt.¹⁰

Je nach der Art der Aufforderung unterscheiden wir drei Klassen von Fragen:

- a) Bitte um Auskunft,
- b) Bitte um Ja/Nein-Stellungnahme,
- c) Aufforderung zu einer Tätigkeit.

Die vorliegende Frage ist wegen des Gebrauchs des "mal" eindeutig der Variante c) zuzuordnen. Es handelt sich um die Aufforderung zu einer Tätigkeit. Eine Ja/Nein-Stellungnahme kann zwar zur Beantwortung dieser Aufforderung hinzukommen, reicht aber allein nicht aus: Zum "ja" muß die

9 Diese läßt sich folgendermaßen bestimmen: "Ein Sachverhalt wird als Ganzes in Frage gestellt; das Finitum steht an erster Stelle." (vgl. Drosdowski u.a. 1984, 561)

10 Zum Begriff der rhetorischen Frage: "Die interrogatio ist der Ausdruck eines gemeinten Aussagesatzes als Frage, auf die keine Antwort erwartet wird, da die Antwort durch die Situation im Sinne der sprechenden Partei als evident angenommen wird." (Lausberg 1960, zit. nach Rehbock 1984, S. 156). Hinzu kommt als weitere Kennzeichnung (nicht als Ausschlußkriterium) die meistens vorhandene Umkehrung des Assertionsmodus: Das Gegenteil der Frageproposition wird mit der rhetorischen Frage behauptet. Die verneinte Form meint, daß es so ist, die bejahte oft, daß es nicht so ist.

Ausführung der gewünschten Handlung hinzukommen, ein "nein" bedarf einer Begründung. Für den Hörer entsteht ein *Handlungsdruck* dadurch, daß die angefragte Tätigkeit durch das "mal" in die *nahe Zukunft* plaziert wird. Wenn eine Tätigkeit in der Vergangenheit, Gegenwart oder entfernten Zukunft erfragt würde, wäre eine reine Ja/Nein-Stellungnahme als Antwort darauf möglich. Beispiele: "Warst du gestern schwimmen?" "Arbeitest du gerade?" "Hilfst du mir nächste Woche beim Umzug?"

Die Betonung des "du" hebt die Aufforderung zum Wechsel der Sprecherrolle heraus, der für die im ersten Interakt hervorgehobene Tätigkeit des Erzählens notwendig ist.

Anschlußmöglichkeiten

Der Hörer ist zum Reagieren aufgefordert. Er kann nun

1. nach den Leerstellen der Aufforderung fragen (*wem soll was erzählt werden?*),
2. die Leerstellen selbst ergänzen und dabei
 - 2.1 die gewünschte Handlung (das Erzählen) ohne weiteren Kommentar ausführen,
 - 2.2 "Ja" sagen und die Handlung ausführen,
3. "Nein" sagen und seine Verweigerung begründen,
4. die Aufforderung der Mutter ignorieren.

Interakt 4 Ge 2:

*Georg streckt ein Bilderbuch in Richtung Beobachter und legt es zwischen sich und dem Beobachter ab, wobei das Buch immer noch in Georgs "Leserichtung" liegt (d.h. für den B2 steht das Buch auf dem Kopf). Georg rückt auf den Beobachter zu.
ha (.) drehn (.) (Schaut auf zum Beobachter)*

Zur Analyse der Handlungsbeschreibung und der unvollständigen Sprechhandlung in 4 Ge 2 wenden wir im folgenden die Szenario-Methode an. Mit dem Verfahren werden die einzelnen Schritte eines routinisierten Handlungsablaufs, der als Szenario dargestellt wird, möglichst vollständig rekonstruiert. Damit wird der vorliegende lückenhafte Text, der einen Bestandteil

des Szenarios bildet, um die fehlenden pragmatischen Geltungsbedingungen ergänzt, die ihn als sinnvoll erscheinen lassen.

Realisierter Anschluß

Falls sich "ha drehn" auf 3 Mu 2 bezieht, hat sich die Variante 2.1. der vorlaufend dargestellten Anschlußmöglichkeiten realisiert: Gewünschte Handlung ohne weiteren Kommentar ausführen (weitere Bedeutungsmöglichkeiten werden weiter unten erörtert). Die anderen Anschlußmöglichkeiten sind mit der Äußerung "ha drehn" nicht kompatibel. Da sowohl der Inhalt als auch der Adressat des Erzählens bislang unbestimmt geblieben sind, müssen zwei Leerstellen geschlossen werden (wem soll was erzählt werden). Damit lassen sich für die Variante 2.1 sechs mögliche Untervarianten bestimmen:

<i>(Mit) Wem:</i>	<i>Was:</i>	<i>Neues erzählen</i>	<i>Buch gemeinsam anschauen u. erklären</i>
Mutter	Variante	a	b
Beob. B2	Variante	c	d
Allen	Variante	e	f

Der vorliegende Text selbst legt nun nahe, daß Georg die *Untervariante d oder c* realisiert: Georgs Handeln richtet sich deutlich an den Beobachter, wobei sein "ha drehn" sich auch auf etwas anderes als den Buchinhalt beziehen könnte: Er könnte nun frei erzählen und dazu das Buch ablegen. Wenngleich der Bezug von "ha drehn" in diesem Fall noch unklar ist, so kann doch eine Reihenfolge in der Plausibilität aufgestellt werden: Am wahrscheinlichsten ist, daß für den Fall d Georgs "ha drehn" eine buchbezogene Erzählung einleitet; Georg könnte mit seiner Äußerung aber auch eine Handlungsvorbereitung treffen (den Beobachter auffordern, seine Sitzposition zu ändern, damit das gemeinsame Buchlesen möglich wird).

Im folgenden werden wir das Verhältnis der intuitiv plausibelsten Untervariante d mit dem Text prüfen.

Analyse von Szenario d: *Georg will dem Beobachter etwas unter Zuhilfenahme des Buches erzählen, indem er es mit diesem zusammen anschaut.*

Im folgenden wollen wir die rekonstruierte Idealform des Szenarios mit dem vorliegenden Text vergleichen:

<i>Das genannte Szenario enthält in seiner Idealform folgende Handlungsschritte:</i>	<i>Überprüfung der Übereinstimmung zwischen Szenario und Text (2 Ge 1 und 4 Ge 2):</i>
1. Herstellung von Kontakt mit dem Beobachter 2 zur Vergewisserung der gemeinsamen Aufmerksamkeit (durch Blickkontakt, evtl. Anrufen mit Namensnennung).	
2. Ankündigung der gemeinsamen Handlung („Ich erzähle dir“).	Fehlt
3. Markierung des Handlungsbeginns (z.B. durch ein „also“).	Fehlt
4. Überprüfung des Einverständnisses des Hörers zum Beginn der gemeinsamen Handlung „Erzählen und Zuhören“.	Fehlt
5. Eine Sitzposition herstellen, die ein gemeinsames Betrachten ermöglicht. Dabei gibt es 4 Realisierungsmöglichkeiten a) Georg setzt sich um, b) Georg fordert den B2 auf, sich umzusetzen, c) Georg legt das Buch so ab, daß der B2 und er selbst hineinschauen können. d) Georg fordert den B2 auf, das Buch in die richtige Blickrichtung zu bringen.	Eventuell wurden a) und c) andeutungsweise realisiert. Die Buchdrehung fehlt.
6. Bezug zwischen Thema, Erzähler und Hörer herstellen (was hat das Buch mit dir und mir zu tun?)	Fehlt
7. Themensetzung durch Zeigen und Benennen eines Ausschnitts (des Bildes, des ganzen Buches) als Anfangspunkt der Erzählung.	Möglicherweise erfüllt durch „ha drehn“.
8. Zwischenversicherung der Aufmerksamkeit des Hörers (z.B. durch Aufblicken, Fragen usw.).	Möglicherweise erfüllt durch den Blick in 4 Ge 2.

Eine alternative Lesart zu derselben Variante, Punkt 5 betreffend, wäre: "ha drehn" bezieht sich auf die Schritte 5b oder 5d der Idealform des Szenarios d (Georg fordert den Beobachter auf, sich umzusetzen bzw. das Buch in die richtige Blickrichtung zu bringen).

Wie ist nun das Verhältnis des Szenarios zum Text, der den Gegenstand der Rekonstruktion darstellt?

Das vorlaufend ausformulierte Szenario bildet einen "clear case" ab: Die allgemeinen Regeln des Erzählens unter Zuhilfenahme eines Buches tauchen darin in idealtypischer Weise auf. Allerdings müssen nicht alle Schritte, die in dieser "Idealform" enthalten sind, tatsächlich vorkommen, denn der clear case beschreibt sowohl die implizit unterstellten als auch die explizit gemachten Regeln.

Ein Grund für das Fehlen einzelner Handlungsschritte im Text könnte darin bestehen, daß sie im vorliegenden Fall gar nicht explizit in Erscheinung treten müssen, da die zugrunde liegenden Regeln vorgängig bereits realisiert worden sind (die Handlungsschritte 1-4 könnten deshalb wegfallen, weil sie im Setting bereits vorgegeben sind).

Eine andere Möglichkeit läge darin, daß der Sprecher "Georg" nicht in der Lage ist, die Regeln, die im Szenario enthalten sind, zu realisieren (etwa wegen mangelnder Kompetenz). In diesem Fall wäre es interessant zu prüfen, ob Georg auch deshalb auf die Realisierung einzelner Handlungsschritte verzichten kann, weil die Mutter sie bereits stellvertretend für ihn vorgenommen hat. Die Prüfung der möglichen Gründe kann methodisch unter Rückgriff auf Kontextinformationen, aber auch anhand des weiteren Interaktionsverlaufs erfolgen; sie soll deshalb weiter unten durchgeführt werden.

Das möglicherweise von Georg realisierte *Szenario c* (dem Beobachter nicht aus dem Buch, sondern etwas Neues erzählen) unterscheidet sich vom Szenario d lediglich dadurch, daß die in Punkt 6 genannte Regel (Bezug zwischen Thema, Erzähler und Hörer herstellen) notwendig erfüllt werden muß. Im Vergleich zu Variante 1d ist Variante 1c schwieriger zu realisieren.

"ha (,) drehn (.)"

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Syntax: Es handelt sich bei "ha" nicht um ein Wort, sondern um einen Laut mit vermutlich privatsprachlicher Bedeutung. "Drehn" ist die mündliche Abkürzung des Infinitivs "drehen". Dieses Verb kann sowohl transitiv als auch reflexiv gebraucht werden (eine Person kann sowohl etwas als auch sich selbst drehen). Es handelt sich um einen höchst unvollständigen Satz, da weder das Subjekt noch das Objekt des Drehens genannt werden.

Semantik: Das Verb "drehen" bezeichnet eine Art der Bewegung. Unter Einbeziehung des situationalen Kontextes kann sich das Drehen entweder auf Georg, eine andere anwesende Person oder das Buch bzw. eine Buchseite beziehen. Außerdem kann sich der Sprecher symbolisch mit einem Drehvorgang beschäftigen: entweder im Rahmen einer Erzählung oder einer Bildbetrachtung.

Die Lesart, daß der Sprecher selbst gedreht werden will, wäre nur unter folgenden Zusatzbedingungen sinnvoll: Der Sprecher besitzt das Skriptwissen um die Notwendigkeit einer parallelen Sitzposition, ist aber körperlich nicht in der Lage, sich selbst zu drehen.

Eine Interpretation von "ha drehn" ohne Einbeziehung weiterer Kontextinformation erweist sich als sehr schwierig, da es sich bei "ha" möglicherweise um eine privatsprachliche Äußerung handelt. Über seine Bedeutung kann spekuliert werden: ist "ha" eine Interjektion (mit kommunikationssteuernder oder expressiver Funktion) oder ein privatsprachliches "da" (mit deiktischer Funktion)?

Um diese Frage zu entscheiden, soll die Gebrauchskonvention von Georg bezogen auf "ha drehn" über Querverweise im Text geklärt werden. Dabei stellt sich nun die Frage, auf welche vorauslaufenden Interaktionsabschnitte zurückgegriffen werden soll. Bei der Transkriptlektüre zeigt sich, daß "ha drehn" im unmittelbar vorausgehenden Interaktionsgeschehen sehr häufig auftaucht. Im Zusammenhang mit Georgs Erzählung über die Möglichkeit, mit im Buch abgebildeten Objekten zu hantieren, sind die Wörter "ha" und "drehn" zentral. Wir werden also auf diese, unmittelbar unserem Text vorauslaufende Textstelle rekurren. Es handelt sich um folgende Textstelle:

- 1 Ge (nimmt das vorher von der Mutter gehaltene Buch in seine Hände) (wa?) (schlägt das Buch auf - Waschraumseite)
- 2 Mu jetzt sind sie da (.)
- 3 Ge da sind se (,) Papier rein (') (zeigt)
- 4 Mu ja (,) das ist der (-)
- 5 Ge der Drehknopf (') (dreht)
- 6 Mu genau (')
- 7 Ge ha (,) ha (,) (Eimer rein?) (zeigt auf den Mülleimer)
- 8 Mu ja (')
- 9 Ge ha (,) ha (,) ha (,) Eimer rein (,) (zeigt auf die Papierhandtücher)
- 10 Mu ja (,) genau (.)
- 11 Ge (schaut zur Beobachterin)
- 12 Mu so geht das (.)
- 13 Ge so geht das (,) da Knopf drehn (,) ha drehn (')
- 14 Mu mhm (')

Erschließung von "ha drehn" aus dem vorauslaufenden Kontext:

Die Verwendung von "ha" ist auch im vorauslaufenden Kontext nicht eindeutig. Folgende drei Varianten können unterschieden werden:

- a) deiktisch: "ha" kann durch "da" ersetzt werden und bezeichnet einen Ort oder Gegenstand.
- b) "ha" dient im Sinne von "also" der Sicherung der Aufmerksamkeit, stellt also ein Gesprächswort zur Kommunikationsregelung dar.
- c) Es handelt sich um ein expressives Signal mit nichtkommunikativer Funktion, z.B. um ein kindliches Stottern, mit dem sich der Sprecher selbst "in Schwung bringt".

Diese Varianten werden nun vor dem Hintergrund der in der Szenariemethode getroffenen Vorentscheidungen geprüft: "ha drehn" wird im Szenario als Beginn der Erzählung Georgs über das Buch mit dem Beobachter als Adressaten verstanden.

Zu a):

Dies ist die semantisch gehaltvollste Variante; sie ist auch dadurch plausibel, daß "ha" im vorauslaufenden Transkript dreimal gemeinsam mit Zeigegesten auftritt (Zeilen 7, 9 und 13).

Als Beginn einer Erzählung erscheint "da drehn" sonderbar; verwunderlich ist auch, daß kein direkter Bezug des "da" sichtbar ist (das Buch ist nicht an der Dreh-Stelle aufgeschlagen). Es könnte sich höchstens um einen erwei-

terten Hinweis handeln: "Da (in diesem Buch) ist etwas, das man drehen kann".

Die Suche nach Kontexten, in denen die Äußerung regelförmig auftreten könnte, ergab, daß mit "da drehn" dann eine Erzählung eingeleitet werden kann, wenn es sich um ein Zitat handelt ("Da drehn" stand auf einem Schild...), oder wenn innerhalb eines stark geregelten Handlungsmusters immer wieder die gleiche Geschichte erzählt wird, so daß eine kurze Erwähnung der Pointe ausreicht, um alle Anwesenden ins Bild zu setzen (Bsp.: Erzählen von Witzen oder Verwendung von Schlagworten in der Jugendszene).

Zu b):

Mit "also" könnte eine Erzählung eher begonnen werden als mit "da". Erklärungsbedürftig bleibt der unvollständige Satz: Wenn jemand eine Erzählung nur mit "also" und einem Verb einleitet, ist pragmatisch zu erwarten, daß das Thema vorher bereits eingeführt wurde. Der Themenankündigung muß die eigentliche Erzählung folgen.

Ein möglicher Kontext wäre: Jeder Teilnehmer einer Runde soll zu einem bestimmten Stichwort eine Geschichte erzählen. Der Sprecher markiert sein Stichwort "drehn" (z.B. auch, um Zeit zu gewinnen) und beginnt.

Zu c):

Wenn "ha" als expressives Signal (z.B. als Ausdruck des Erschreckens oder als Stottern zum Zeitgewinn) verstanden wird, steht "drehn" pragmatisch isoliert im Raum. In bezug auf die Themensetzung durch ein einziges Wort würde ähnliches wie unter b) zu vermerken sein.

Für alle drei Varianten a) bis c) gilt: Das Thema-Rhema-Problem wird nicht gelöst, es fehlt jegliche Markierung, an welcher Stelle der Erzählung der Sprecher sich befindet bzw. welchen Teil des Ganzen er mit seiner Themensetzung anspricht. Es bleibt vieles unbestimmt: Um den Fall eines vollsozialisierten Subjektes annehmen zu können, müßten sehr viele Situationsbedingungen gegeben sein, insbesondere eine umfassende Vorverständigung von Sprecher und Hörer.

Ansonsten kann es sich nur entweder um einen wenig kompetenten Sprecher handeln, der entwicklungsbedingt (noch) nicht in der Lage ist, regelförmig zu handeln, oder es handelt sich um einen Sprecher, der bewußt unterschieden hat, sich über ihm bekannte Regeln hinwegzusetzen. Die Unbe-

stimmtheit der Äußerung der Mutter (was soll erzählt werden) wird durch die Unbestimmtheit der Themensetzung durch "ha drehn" fortgeführt.

Anschlußmöglichkeiten

- Georg könnte die Sprecherrolle beibehalten und seine Rede fortführen.
- Da der Beobachter möglicherweise direkt von Georg angesprochen und so in das Interaktionsgeschehen einbezogen wurde, könnte er auf Georgs Äußerung reagieren.
- Die Mutter könnte ebenfalls auf Georgs Äußerung eingehen oder aber an ihre vorlaufenden Redebeiträge anknüpfen, z.B. mit weiteren bestärkenden Aufforderungen.

Der weitere Interaktionsverlauf, d.h. wer nachfolgend die Sprecherrolle beibehält oder übernimmt und was dabei verhandelt wird, hängt im vorliegenden Kontext davon ab, in welchem Maße die Situation pragmatisch festgelegt ist und welche Interaktionsfähigkeiten Georg besitzt. Genauer ausgedrückt: hiervon hängt ab, ob Georgs Äußerung für die Hörer verständlich war, so daß Georg selbst oder die Hörer ohne weiteres daran anknüpfen können, oder ob die Verständigungsbedingungen ausgehandelt werden müssen.

Strukturhypothese

Wir haben die Bedeutung von "ha drehn" aus dem vorauslaufenden Kontext erschlossen und sind zu drei Untervarianten gekommen. Ihre Überprüfung im Zusammenhang mit der Untersuchung der nichtsprachlichen Handlungen Georgs führt zu folgenden Befunden:

Die im Handlungstypus "Jemandem etwas erzählen" pragmatisch implizierten Regeln sind in den Handlungen und Äußerungen Georgs nicht explizit zu erkennen. Die in den Äußerungen der Mutter angelegte Unbestimmtheit (Stichwort: die vier Spannungen) wird von Georg bestenfalls zu einem Teil aufgehoben. Es sind drei Möglichkeiten denkbar, die den vorliegenden Interakt Georgs als sinnvoll erhellen:

1. Die Situation ist vorlaufend bereits in hohem Maße *pragmatisch eingerichtet* worden, in dem Sinne etwa, daß es sich nicht um den Beginn einer Erzählung handelt, sondern um eine (lediglich unterbrochene) fortlaufende Erzählung, oder in dem Sinne, daß der Handelnde sich auf eine schon wohl definierte Rahmensetzung des interaktiven

Geschehens stützen kann. Kontextbezogene Überlegungen (z.B. Witze erzählen) haben jedoch ergeben, daß eine solche schon eingerichtete Situation ziemlich spezifische Bedingungen und Konturen aufweist (ein Spezialfall des Handlungstypus "Erzählen"). Auf jeden Fall muß sich eine solche vorlaufende Einrichtung der Handlungssituation des Georg in den weiteren Interakten (d.h. im vorliegenden Text) zeigen und belegen lassen.

2. Die zweite Möglichkeit besteht in einem *Kompetenzmangel* des Sprechers: er kennt die Regeln nicht, d.h. er kann sie auch nicht anwenden. Die weitere Interaktion kann dann nur gelingen, wenn kompetentere Andere diese Defizite ausgleichen oder wenn
3. sich eine Mischung von 1. und 2. realisiert: d.h. *die Interaktion gelingt trotz mangelnder Kompetenz des Sprechers*, weil die Rahmenbedingungen des Handlungstypus "Jemandem etwas erzählen" vorlaufend bereits hinreichend eingerichtet worden sind. Dennoch bleibt die Schwierigkeit, "ha drehn" als Beginn einer Erzählung zu begreifen, selbst unter der Annahme einer extrem vorgeformten Situation: auch dann wäre Georgs Sprechhandlung sehr unvollständig.

Interakt 5 Mu 3:
erzähl doch du mal (.)

Hinweis: Da es sich hier um eine Äußerung handelt, die große Ähnlichkeiten mit den Interakten 1 Mu 1 und 3 Mu 2 aufweist, sollen an dieser Stelle lediglich die im Verhältnis zur bereits gewonnenen Strukturhypothese *kontrastiven Momente* rekonstruiert werden. In diesem Sinne werden wir das Analyseverfahren dieses Interaktes abkürzen. Zudem werden wir in den folgenden Interakten die Anschlußmöglichkeiten nicht mehr eigens auflisten, da sich nun die sequentiellen Beziehungen der Interakte zueinander komplizierter gestalten. Diese Beziehungen werden wir in der Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen erörtern, so daß deutlich werden wird, in welcher Weise die Interakte in das jeweils bestehende Interaktionssystem eingebettet sind.

Die vorliegende Äußerung der Mutter erfolgt nicht als Reaktion auf den gesamten vorangegangenen 4. Interakt, sondern setzt gleichzeitig mit dem

"drehn" Georgs ein. Deshalb muß auch die Art des realisierten Anschlusses aus der Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen hervorgehen.

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Syntaktisch handelt es sich hier um einen reinen Imperativ, der durch das Abtönungspartikel "doch" verstärkt wird.

Betrachtet man die bisherigen Mutteräußerungen in der Gesamtsequenz, so wird deutlich, daß sich die Dringlichkeit in der Aufforderung der Mutter erhöht, und zwar in einer Form, die vermuten läßt, der Adressat sei ihrer Aufforderung noch nicht nachgekommen. Dabei muß aber berücksichtigt werden, daß "ha drehn" in 4 Ge 2, wenn überhaupt, nur eine unvollständige Form des Erzählens darstellt, und daß die Mutter Georg ins Wort fällt, bevor sie überhaupt wahrnehmen kann, ob er ihrer Aufforderung Folge leistet.

Die Äußerungen der Mutter scheinen einem eigenen Rhythmus zu folgen. Sowohl die in Frageform vorgetragene (vgl. 3 Mu 2) als auch die vorliegende imperativisch formulierte Aufforderung beziehen sich nicht direkt auf Georgs Handeln (die Aufforderung wird dringlicher, obwohl Georg handelt). Die Mutter agiert so, als ob Georg gar nicht bzw. nicht in ihrem Sinne handelte.

In bezug auf die von uns herausgearbeiteten 4 Zuschreibungsvarianten wird der in der Analyse von 3 Mu 2 erhobene Befund erhärtet: in der vorliegenden Aufforderung wird lediglich die ambitendente Rollenzuschreibung realisiert.

Der Interaktionsverlauf legt *folgende Deutung* nahe: Es handelt sich bereits beim 1. Interakt um eine Aufforderung, die nun mit zunehmender Dringlichkeit vorgetragen wird. Die Aufforderung dient dem Versuch, den Beginn oder aber die Fortführung einer Erzählung herbeizuführen (mit zunehmender Dringlichkeit im Vergleich zu 3 Mu 2), falls diese vorlaufend bereits stattgefunden hat. Dagegen läßt sich die Lesart nicht halten, daß mit der zunehmend dringlicheren Aufforderung ein bereits ablaufendes Geschehen in Gang gehalten werden soll, weil die entsprechenden "Verlaufswörter" fehlen (z.B. ja, mach weiter so, gleich haben wir's, nicht nachlassen etc.).

Die Leerstellen (wem soll was erzählt werden) werden von der Mutter auch an dieser Stelle nicht gefüllt. Im Vordergrund steht nach wie vor die Auf-

forderung des Hörers zur Übernahme der Sprecherrolle. Trotz dieser Leerstellen steht Georg nun unter einem erhöhten Erwartungsdruck bezüglich konkreter Reaktionen. Es wird für ihn immer schwieriger, sich den verstärkten Aufforderungen der Mutter zu entziehen.

Zusammenfassend lassen sich *zwei Lesarten* formulieren:

1. Die Mutter nimmt erste Anzeichen dafür wahr, daß Georg Anstalten macht, mit dem Erzählen zu beginnen, und verstärkt diese durch eine wiederholte Aufforderung.
2. Die Mutter nimmt nicht auf Georgs Handlungen im vierten Interakt Bezug. Sie möchte nach wie vor erreichen, daß Georg zu erzählen beginnt.

Interakt 6 B2 1:

gibst du's mir (?) (*greift zum Buch und rückt näher zu Georg*)

Paraphrase:

"Gibst du mir das Buch?"

Realisierter Anschluß

An den B2 ist weder von Mutter- noch von Kindseite eine explizite Aufforderung ergangen, etwas mit Georg zu tun. Die Handlung Georgs in 4 Ge 2 erfolgte aber in Richtung Beobachter. Der Beobachter schließt mit seiner Äußerung an die in 4 Ge 2 erfolgte Handlung an, nicht an die verbale Äußerung Georgs, und realisiert so die Möglichkeit, direkt in das Interaktionsgeschehen einzugreifen.

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Durch die Äußerung des B2 wird nun vollends der Raum eines triadischen Interaktionsgeschehens realisiert. Wir konzentrieren uns zunächst auf die Interaktion zwischen dem B2 und Georg:

1. Es könnte sich um eine in Frageform vorgetragene Aufforderung handeln. Diese Aufforderung impliziert pragmatisch, daß der B2 die Handlung Georgs nicht bereits als ein Geben (des Buches) interpretiert.
2. Es könnte sich um eine in Frageform gekleidete Feststellung handeln: "Weißt du, daß das, was du tust, Geben ist?" Der B2 würde zugleich zu Georg und über Georg reden, wodurch eine Zuschreibung einer Handlungsweise vorgenommen würde.
3. Es könnte sich um eine echte Frage im Sinne einer Bitte um Auskunft handeln, z.B.:
 - Erfragen, ob Georg einverstanden ist, gemeinsam ein Buch anzusehen,
 - Rückversicherung (i.S.v. "willst du's mir wirklich geben?").

Die Frage des B2 hat eine eigentümliche Form, weil die eigene Handlung (er greift zum Buch) bereits die Antwort auf die Frage beinhaltet. Falls es sich um eine Zuschreibung einer Handlungsweise in der Bedeutung von: "Weißt du, daß du mir das Buch gibst?" handeln sollte, so wird Georgs Handlung in ihren Konsequenzen vom Beobachter verdeutlicht und komplettiert.

Es wurde angenommen, daß der vorliegende Interakt im Sinne eines "Nachbesserns" einer nicht eindeutigen und unvollständigen Handlung in 4 Ge 2 zu einer Klärung führt. Der Beobachter müßte die von Georg nicht bzw. nicht eindeutig gefüllten Leerstellen selbst füllen oder diese erfragen. Er müßte außerdem entscheiden, an welcher Stelle des Handlungsablaufes Georg stehengeblieben ist, ob also das "ha drehn" als Beginn einer Erzählung zu betrachten ist. Da der Beobachter auf die Handlungsvorbereitung und nicht auf das "ha drehn" reagiert, ist zu vermuten, daß er der verbalen Äußerung Georgs nicht den Status einer Erzählung zuschreibt.

Das Geben ist kein notwendiger Teil einer Erzählhandlung. Der B2 stellt durch seine Reaktion Georgs Handlung (das Ablegen des Buches) in den Rahmen von Geben und Nehmen und komplettiert das unvollständig gebliebene Skript "Geben und Nehmen", indem er nach dem Buch greift, das Georg abgelegt hat.

Eine alternative Lesart wäre, daß der B2 das Geben-Nehmen als Teilskript des sehr viel komplexeren Skripts "Gemeinsames Bilderbuch-Anschauen" auffaßt (möglicherweise strebt der B2 eine Doppelung der bisherigen Mutter-Kind-Anordnung an, in der v.a. die Mutter das Buch hält). Er reagiert

nicht direkt auf die Mutteräußerung (5 Mu 3), führt diese aber möglicherweise mit, indem er die Aufforderungen der Mutter aufnimmt und fortführt (er läßt sich zeigen, wie Georg erzählen kann).

Wir wenden uns nun dem triadischen Interaktionsgeschehen zu: Der Beobachter übernimmt zwar nicht die Rolle der Mutter, stellt jedoch auch dem laufenden Interaktionsgeschehen keine Alternative gegenüber und verhält sich insofern als Mitspieler der Mutter: so läßt sich die *strukturelle Gemeinsamkeit* der drei oben genannten Lesarten fassen. Der B2 handelt innerhalb von der Mutter eingerichteten Strukturierung, indem er die Regieanleitung der Mutter akzeptiert, was gewissermaßen heißt: er betritt gemeinsam mit Georg die Bühne. Es läßt sich beim Übergang zur Triade keine neue "Weichenstellung" durch den B2 feststellen. Die Mutter hat vorlaufend so gehandelt, als habe Georg noch gar nicht erzählt. Der B2 sprengt diese von der Mutter eingerichtete Pragmatik nicht, d.h. beide beteiligen sich an der Handlungsvorbereitung zum Erzählen, wobei das Handeln des B2 auch das Risiko birgt, daß Georg nicht erzählt, sondern es zum Frage-Antwort-Spiel kommt. Der B2 kooperiert mit der Mutter als Regisseurin. Der Wechsel des B2 von einer Beobachter- zu einer Teilnehmerrolle läßt ihm jedoch auch die Option, den Interakt Georgs als Erzählung zu behandeln und sich direkt auf "ha drehn" zu beziehen.

Weitere Strukturelemente der Sequenz bis einschl. 6 B2 1

Der B2 wechselt von der Beobachter- in die Teilnehmerrolle. Es entsteht eine neue Interaktionsstruktur, weil die Mutter nicht komplementär zu dieser Veränderung ihrerseits die Teilnehmerrolle aufgibt. Georg sieht sich jetzt *zwei* Sprechern gegenüber. Das Geschehen war bislang gekennzeichnet von einer *dyadischen* Struktur, die von einem "polyadischen" Inszenierungsgeschehen eingerahmt war. Nun handelt Georg innerhalb eines *triadischen* Interaktionsgefüges.

Um die Situation zu verstehen, müßte Georg von nun an zwei dyadische Handlungsstränge gleichzeitig verfolgen und miteinander koordinieren. Der Beginn dieser Entwicklung hin zur Triade liegt bereits in 2 Ge 1, als Georg Kontakt mit dem Beobachter aufnimmt, denn als ein solches kommunikatives Anschauen dürfen wir seinen Blick nun begreifen, nachdem wir den weiteren Interaktionsverlauf bis hierher verfolgt haben.

Interakt 7 Mu 4:

jetzt erzählst du mal (*lachend, mit Blick in Richtung Beobachterin*) was die Mami da eben (,)

Paraphrase

Im gegebenen Kontext wären zwei Ergänzungen dieser unvollständigen Äußerung sinnvoll:

- a) jetzt erzählst du mal, was die Mami da eben *getan* hat;
- b) jetzt erzählst du mal, was die Mami da eben *erzählt* hat.

Realisierter Anschluß

Der Beitrag der Mutter schließt weder an die Äußerung des B2 noch an den Interakt 4 Ge 2 nahtlos an. Eher scheint es sich um die Fortsetzung des Interaktes 5 Mu 3 zu handeln.

Die Mutter entschließt sich zum Sprechen, obwohl sie aufgrund der Entwicklung der Sequenz (d.h. des Geschehens in der Triade Mutter-Kind-B2) nicht unter Handlungsdruck steht und der Wechsel in eine Beobachterrolle sich geradezu anbieten würde. Allerdings muß auch bedacht werden, daß sich diese Handlung der Mutter auf die selbst vorgebrachten Aufforderungen beziehen kann, die auf diese Weise fortgesetzt und durch das Eingreifen des B2 unterstützt oder abgeschwächt werden können.

Analyse der pragmatischen Geltungsbedingungen

Es fällt zunächst auf, daß wir nun die viermalige Wiederholung einer Aussage bzw. Aufforderung vor uns haben, die keine neue Information bringt. Unter welchen Bedingungen kommen solche Wiederholungen vor?

Entsprechende Situationen sind gekennzeichnet:

- entweder durch die *Dringlichkeit* des Anliegens des Sprechers (wegen der wenig nachdrücklichen Formulierung dürfte diese Motivierung im gegebenen Kontext allerdings nicht in Frage kommen),
- oder durch die *mangelhafte Kompetenz oder Motivation* des Hörers (zu langsam, zu unfähig, zu unwillig),

- oder durch die *emotionale Betroffenheit* des Sprechers, wenn es sich um eine vorwiegend expressive Äußerung handelt,
- oder es soll die *herausragende Relevanz der Aussage* (nicht zu verwechseln mit dem Nachdruck einer Aufforderung im obigen Sinne) herausgestrichen werden. (Im gegebenen Kontext: Es ist etwas ganz Besonderes, daß Georg erzählt.)

Es handelt sich *im ersten Teil* semantisch um eine Äußerung, die mit 1 Mu 1 Segment 1 weitgehend identisch ist. Die Äußerung steht jedoch aufgrund ihrer Stellung in der Sequenz in einem veränderten Kontext, da einige der *Leerstellen* (wem soll was erzählt werden) inzwischen *geschlossen* sind. Deshalb erscheinen drei der vier *Zuschreibungsvarianten* der ersten Äußerung in einer modifizierten Form:

- Die Vorbereitung zum Erzählen hat inzwischen stattgefunden. Die Äußerung kann daher als ein Georg Kompetenz zuschreibender Kommentar zu einem laufenden Geschehen aufgefaßt werden, auch wenn die Mutter bislang die diesbezüglichen Anstrengungen von Georg nicht explizit gewürdigt hat.
- Die Äußerung hat weiterhin auch auffordernden Charakter, wenn die Mutter Georgs bisherige Handlungen entweder nicht als Anzeichen von Erzählen gedeutet hat oder aber diese Anzeichen verstärken will. Als Hörer der Erzählung ist inzwischen der B2 bestimmt worden. Die ambivalente Rollenzuschreibung wurde in dieser Hinsicht aufgelöst - nicht aber bezüglich der Frage eines Dritten als Adressat der mütterlichen Äußerung. Die Ambitendenz bleibt also in dem Sinne erhalten, als hier ein triadisches Geschehen in eine Polyade eingebettet ist.
- Wie in 1 Mu 1 gilt, daß ein selbstevidentes Tun (Erzählen) thematisiert wird (Zuschreibung einer Handlungsweise).

Im zweiten Teil der Äußerung bringt die Mutter sich selbst wieder ins Spiel und grenzt zugleich ein, was erzählt werden soll ("was die Mami da eben"). Dadurch, daß die Mutter sich hier selbst als "Mami" bezeichnet, wird klar: Es handelt sich um eine Mutter-Kind-Interaktion, an der vermutlich ein Kleinkind beteiligt ist. (Die Verwendung des eigenen Namens anstelle des Personalpronomens "ich" verschwindet im Dialog mit älteren Kindern.)

Es scheint unter den Beteiligten Unklarheit darüber zu bestehen, an welcher Stelle im Erzähl-Szenario sie sich augenblicklich befinden. Der B2 reagiert,

als ginge es um die Vorbereitung der Erzählhandlung. Die Mutter setzt da an, wo erzählt wird, aber der Inhalt noch nicht klar definiert ist. Jedoch, möglicherweise erzählt Georg bereits, aber die Hörer gehen nicht so auf Georg ein, als würde er bereits erzählen.

Pragmatische Implikationen der beiden Paraphrasen:

ad a) In diesem Fall würde die Mutter Georg zu einer *Handlungsbeschreibung* dessen auffordern, was sie selbst zuvor getan hat (sie hat Georg bzw. jemandem anderen zu oder aus einem Bilderbuch erzählt). Eine derartige Aufforderung könnte der Mutter dazu dienen, eine Reaktion (Georgs oder der Beobachter) auf ihr eigenes Handeln zu erhalten. Aufgrund der hohen Anforderungen, die die Mutter mit einer solchen Äußerung an ihr kleines Kind stellen würde, gilt diese Version einer Paraphrase als unwahrscheinlich (insofern ein diesbezüglicher Anschluß Georgs nicht zu erwarten ist) und kann im folgenden ausgeklammert werden.

ad b) In diesem Fall handelt es sich zunächst um eine Aufforderung der Mutter an Georg, den Inhalt dessen, was sie selbst zuvor erzählt hat, wiederzugeben. Dies hätte die Mutter jedoch auch in einer Formulierung wie: "jetzt erzählst du mal, was in dem Buch steht" eindeutiger zum Ausdruck bringen können. Sie hätte sich damit explizit auf das Bilderbuch bezogen.

Die Besonderheit ihrer Formulierung liegt darin, daß sie sich an dieser Stelle selbst benennt ("was die Mami da eben") und damit gleichzeitig eine relativ große *Restriktion* für Georg einführt, die in auffallendem Gegensatz zur vorherigen großen *Offenheit* ihrer Äußerungen (vgl. die oben genannten Leerstellen) steht. *Die Mutter verweist auf sich selbst als Modell* mit dem Effekt, daß Georg nicht frei (autonom) erzählen kann, sondern auf eine heteronom vorgegebene Imitation (aus dem Deutschunterricht bekannt als Nacherzählung) festgelegt wird, eine *imitative Selbstdarstellung* (ein Widerspruch in sich selbst!).

Indem die Mutter auf sich selbst verweist, fordert sie Georg nicht nur dazu auf, den *Inhalt* dessen wiederzugeben, was sie selbst zuvor erzählt hat, sondern ebenso ihre Art des Erzählens, d.h. auch die *Form* des Erzählschemas zu reproduzieren, die sie realisiert hat. In dieser Weise wird (in einer in Sozialisationskontexten typischen Manier) die Aufgabe "Erzählen" verdeutlicht. Georg soll nun seinerseits die Rahmenhandlungen des Erzählens erfüllen, die zuvor von der Mutter gesetzt wurden (Umkehr der Rollenverteilung): Ebenso wie vorher die Mutter als Sprecherin Georg als Hörer in

ihrem Erzählen berücksichtigt hat, soll Georg dies nun seinerseits mit dem Beobachter tun.

Die Mutter agiert in der Rolle einer Regisseurin: Georg und der B2 sollen auf die Bühne, die sie verlassen hat. Die Mutter verfolgt eine Inszenierungsstrategie: Sie spielt den Part der Lehrerin, die Georg etwas beigebracht hat, das Georg nun reproduzieren und darstellen soll, womit die Mutter selbst in dieser Rolle auf dem Prüfstand steht.

Das an die Beobachterin gerichtete Lachen der Mutter, das den zweiten Teil ihrer Äußerung begleitet, dient einer erneuten Kontaktherstellung zwischen Mutter und Beobachtern. Die Mutter nimmt damit auf die "polyadische" Konstellation Bezug. Gleichzeitig wird damit die Lesart bekräftigt, daß es sich hier um eine Inszenierungsstrategie der Mutter handelt: Die Mutter (die dem Sohn gegenüber in die Rolle der Lehrerin schlüpft) führt den Beobachtern ihren Sohn (und dessen Kompetenzen) vor.

Strukturhypothese

Dem Interakt 7 Mu 4 lassen sich nun folgende, den vorliegenden Fall erhellende Klärungen entnehmen:

- Es handelt sich um eine Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Kleinkind, also um einen der in der Strukturhypothese zum ersten Interakt dargestellten Extremfälle. *Die mit diesem Extremfall verknüpfte Prognose*, daß im weiteren Interaktionsverlauf vielfältige Bedeutungsmöglichkeiten eröffnet werden und die verschiedenen Aspekte der Tätigkeit Erzählen (Handlungsfähigkeit, Handlungsweise und Interaktionsrollen) potentiell thematisierbar bleiben, *wurde bestätigt*.
- Indem die Mutter im Interakt 7 Mu 4 sich selbst als Modell des Erzählens einbringt, werden die bislang offen gebliebenen Aspekte des Erzählens thematisiert und näher bestimmt: Georg soll dem Beobachter erzählen, was und wie die Mutter Georg erzählt hat. Hierin liegen Sinn und Ziel der mütterlichen Inszenierungsstrategie.
- Damit wird Georg umfassenden, die Freiheit des Erzählens erheblich einschränkenden Restriktionen unterworfen, die Georg in die widersprüchliche Situation bringen, sich selbst in Form einer Nachahmungshandlung, d.h. dem Modell der Mutter folgend, darzustellen. Diese Definition der Handlungsweise des Erzählens beraubt Georg der für das Erzählen konstitutiven Möglichkeit einer subjektiv freien Gestaltung.

Realisiert sich dieser Widerspruch im weiteren Interaktionsverlauf? Und wenn ja, mit welchen Konsequenzen?

Die Struktur des Falles:

Am Schluß des ersten Teils unserer Fallanalyse soll die bislang rekonstruierte Struktur des Falles zusammenfassend formuliert werden. Wenn Georg darstellen soll, wie er erzählen kann, so impliziert dies Erzählen als (Lern-)Aufgabe und Selbstdarstellung. Interaktionstheoretisch zentral ist nun die These, daß die Sprechhandlung der Mutter systematisch auf einen Dritten verweist. Die Mutter verfolgt in ihrem Umgang mit Georg eine *Inszenierungsstrategie*, in deren Verlauf eine Interaktionssituation mit folgenden Merkmalen und Relationen konstituiert wird:

Erstens bezieht die mütterliche Aufforderung Dritte in das Geschehen ein. Mit ihrer Inszenierungsstrategie stellt die Mutter dar, wie sie Georg als Mitspieler gewinnt, der sich selbst darstellt (bzw. darstellen soll). Die Mutter spricht, indem sie zu Georg spricht, über Georg. Die dyadische face-to-face-Interaktion zwischen Mutter und Georg steht folglich im Kontext eines triadischen Interaktionszusammenhangs. Hierbei erweist sich zunehmend die Ambitendenz der triadischen Rollenkonstellation als zentrales Strukturmerkmal der Interaktionssequenz: eben sie schafft nämlich, durch Unbestimmtheit der Adressaten, einen die Dyade übersteigenden Verweisungszusammenhang. Durch den so eröffneten Möglichkeitsraum wird die Mutter-Kind-Interaktion strukturell überstiegen. Die Mutter könnte zwar ihre Äußerungen auch machen, wenn sie allein mit dem Kind wäre. Dann aber würde sich die ambitendente Rollenverteilung strukturell gar nicht realisieren: es wäre klar, wem das Kind erzählen soll.

Zweitens folgt die gewählte Inszenierungsstrategie aber auch den Regeln einer dyadischen, sozialisatorisch ausgerichteten Interaktion. Auch im Rahmen einer dyadischen Interaktion (die trotz der Anwesenheit von Beobachtern strukturell erhalten bleibt) könnte die Mutter das Erzählen des Georg inszenieren; sie könnte Georg zum Handeln auffordern und ihm auf diese Weise etwas über sich selbst mitteilen (er kann erzählen etc.). Auf diese Weise würde auch in der Zwei-Personen-Situation ein (fiktives) Publikum, an das sich die Inszenierung richtet, mitgeführt. Georg erfährt,

indem er erzählt, wie *man* erzählt. Durch die gewählte Strategie werden das kindliche Erleben und Handeln mit einem gesellschaftlich definierten Bedeutungsgehalt verknüpft.

Drittens wechselt die Mutter bei ihren in rascher Folge vorgebrachten Aufforderungen von einer anfänglichen Unbestimmtheit und Offenheit über zu einer detaillierten Handlungsvorschrift. In den wiederholten, an Georg gerichteten Aufforderungen durch die Mutter bleiben die Art und Weise, der Inhalt und der Adressat der Selbstdarstellung durch Erzählen zunächst weitgehend unbestimmt. Diese Unbestimmtheit kommt in den im ersten Interakt angelegten vier Spannungen zum Ausdruck, denen verschiedene Aspekte der Handlung "Erzählen" und verschiedene Zuschreibungen an den Hörer entsprechen.

Durch die Unbestimmtheit der ersten Aufforderung erreicht die Mutter, daß Georg anfangs einen breiten Möglichkeitsraum vorfindet, in dessen Grenzen er selbst anzeigen kann, in welcher Form ihm die Ausgestaltung einer Erzählung möglich ist. Georg nutzt diese Offenheit dann auch dazu, um eine Handlungsfolge zu realisieren, die entfernt an das Muster einer konventionellen Erzählung erinnert. Zwar ist die Unbestimmtheit der mütterlichen Aufforderung die Voraussetzung, daß Georg überhaupt zu einer Antwort in der Lage ist, zugleich würde sich aber rasch auch die Begrenztheit dieser Strategie zeigen, wenn sie nicht durch weitere Schritte fortgeführt wird: Georg bleibt zunächst in den Anfängen einer Erzählung stecken.

Im Fall einer Interaktion zwischen kompetenten Personen wäre die Unbestimmtheit der Aufforderung zum Handeln unproblematisch, da Erzählen eine routinisierte Tätigkeit darstellt, die in der Regel nicht spezifiziert werden muß. Im Fall einer sozialisatorischen Interaktion müssen dagegen in einem zweiten Schritt die verschiedenen Aspekte des Erzählens (Handlungsfähigkeit, Handlungsweise, Interaktionsrollen) thematisiert und dadurch dem Interaktionspartner (also dem Sozialisanden) zugeschrieben werden: eben diesen Verlauf nimmt die vorliegende Interaktionssequenz. Nachdem Georg die in den mütterlichen Äußerungen unbestimmt gebliebenen Aspekte des Szenarios "Erzählen" nur sehr unvollständig ergänzt hat, stellt die Mutter sich selbst als Modell dar, anhand dessen die offen gebliebenen Aspekte des Erzählens definiert werden. Nach dem Vorbild der Mutter soll Georg dem Beobachter erzählen, was die Mutter zuvor ihm erzählt hat. Die Mutter gibt die Regieanweisungen für eine imitative Selbstdarstellung Georgs.

Diese Inszenierung einer Aufforderung zur Selbstdarstellung anhand eines Modells bringt Georg viertens in eine widersprüchliche und zwiespältige Situation, die aber wiederum für sozialisatorische Interaktionen bezeichnend ist: einerseits ermöglicht sie es Georg, trotz mangelnder Interaktionsfähigkeit den pragmatischen Anforderungen des Erzählens gerecht zu werden; auf der anderen Seite schränkt sie die Autonomie der Selbstdarstellung Georgs erheblich ein. In der analysierten Episode führt dies zu der widersprüchlichen Aufforderung Georgs, die Freiheit des Erzählens auf eine fremdbestimmte, am Modell der Mutter orientierte Art und Weise wahrzunehmen.

Im Verlauf der Interaktionssequenz wird die Interaktionssituation Georgs fünftens dadurch kompliziert, daß der Beobachter in eine Teilnehmerrolle wechselt, ohne daß die Mutter ihre Teilnehmerrolle aufgibt: damit hat sich ein triadischer Interaktionszusammenhang realisiert, in dem Georg zwei Sprechern gegenübersteht.

Aus der bisherigen Analyse kann auf zwei Momente geschlossen werden, deren Verhältnis den weiteren Interaktionsverlauf bestimmt: die soziale Handlungsfähigkeit Georgs und die Steuerung und Explikation des weiteren Interaktionsgeschehens durch die Mutter bzw. den Beobachter.

B *Verständigungsschwierigkeiten*

Vor dem Hintergrund der bislang erarbeiteten Hypothese über die Struktur des Falles werden wir nun das Tempo der Auswertung erheblich steigern, indem wir größere Blöcke der nun folgenden Interaktionssequenz, die sich direkt an die erste Episode anschließt, zusammenfassend analysieren. Eine sorgfältige, extensive Strukturrekonstruktion wäre nur dann nötig, wenn sich im weiteren Interaktionsverlauf Abweichungen zeigen sollten, die mit der bisherigen Strukturanalyse nicht in Einklang zu bringen sind und auf eine Strukturtransformation oder aber einen Mangel in der Analyse verweisen. Als zusätzliche Rechtfertigung für die Temposteigerung können wir anführen, daß in den folgenden Kapiteln die Fallanalyse dieser Episode vertieft und weiter ausgeleuchtet wird.

Transkript 2:

- 8 B2 2 (nimmt das Buch)
 9 Mu 5 (setzt Georg so zurecht, daß er neben dem B2 mit gemeinsamer Blickrichtung auf das Buch sitzt)
 10 Ge 3 drehn () (blättert im vom B2 gehaltenen Buch)
 11 Mu 6 wo ist es denn, was man da drehn kann (-)
 12 Ge 4 (blättert suchend, lehnt sich dann zurück und sagt in fragend-suchendem Ton) Klopier
 13 B2 3 Klopapier (?)
 14 Mu 7 wo is` es (?)
 15 B2 4 hmmmm (-) (blättert)
 16 Ge 5 ha (.) drehn (.) (zeigt)
 17 B2 5 da (.)
 18 Ge 6 ha (.) ha (.) (zeigt, schaut den B2 an) drehn () (dreht)
 19 B2 6 da (zeigt) kann man drehn an dem Knopf (.) (macht zwei Mal eine Drehbewegung mit Begleitgeräusch) kann man drehn (.)
 20 Ge 7 ha (.) (zeigt) Eimer (.) (schaut B2 an)
 21 B2 7 (zeigt) ja (.) ein Eimer (.)
 22 Ge 8 ha (.) Eimer (.) (schaut B2 an)
 23 B2 8 (schaut fragend zu Mu, dann zu Ge) Eimer (?) (zeigt) das (.) da ist Papier drin (.) zum Händewaschen (.) und Abtrocknen (.)
 24 Ge 9 (fast weinerlich) Eimer (-) (zeigt) da (.) Eimer (-)
 25 B2 9 (schaut zu Mu) (...) Eimer ist (?)
 26 Mu 8 ich weiß nicht (.) wahrscheinlich den Mülleimer (.) den ich da
 hinter der Tür ()
 27 B2 10 Mülleimer (?)
 28 Ge 10 (klagend) Eimer (-)
 29 B2 11 da ist der Mülleimer (.)
 30 Mu 9 ja der ist hinter der Tür (-)
 31 B2 12 ja (.)
 32 Mu 10 (schaut den B2 an, erklärend, zeigend) und diese Papiertücher (.) wenn man sie benutzt hat (.) die kommen in den (zeigt) Eimer (.)
 33 B2 13 ja (.) da (zeigt) in den Eimer (.) ne (?) (schaut Georg an) ja (.)
 34 Mu 11 der hinter (.) dieser Tür ist (-)
 35 Ge 11 Eimer (-) (zeigt)
 36 B2 14 (zeigt) da ist der Eimer (-)
 37 Mu 12 der Mülleimer (-)
 38 B2 15 und der Müll (wegwerfende Handbewegung) kommt da rein (.)
 39 Ge 12 (zeigt) bah
 40 B2 16 bäh (.) schmutzig (.)
 41 Ge 13 (leise) schmutzig (-)

Interakte 8 bis 12

In den Interakten 8 und 9 richten der B2 und die Mutter die Situation "gemeinsames Bilderbuchlesen" bzw. "Erzählen anhand eines Bilderbuches" ein. Der B2 agiert sehr sparsam, nimmt lediglich das Buch, ohne sich zu äußern, und gibt Georg somit Raum für weitere Äußerungen. Die Mutter hilft Georg, in die richtige Position zu gelangen. So soll es Georg ermöglicht werden, dem B2 nach dem Modell der Mutter zu erzählen.

Im 10. Interakt wiederholt Georg seine Äußerung vom 4. Interakt, diesmal allerdings mit Frageintonation. Da er gleichzeitig im Buch blättert, bezieht sich die Äußerung "drehn" eindeutig auf etwas im Buch. Falls Georg nun etwas erzählen möchte, so sind offenbar noch nicht alle Voraussetzungen dafür geschaffen, weitere Rahmensetzungen sind nötig. Dies stärkt die dritte der in 4 Ge 2 aufgestellten Hypothesen, derzufolge eine mangelnde Kompetenz des Sprechers vorliegt, so daß umfangreiche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um ein Erzählen zu ermöglichen. Die bloß sprachlich geäußerte Themensetzung reicht offenbar nicht aus, es muß eine entsprechende bildliche Darstellung im Buch hinzutreten. Die Mutter expliziert im 11. Interakt sprachlich, was Georgs Einwortäußerung in Verbindung mit seiner nichtsprachlichen Handlung zum Ausdruck bringt, sie verdeutlicht Georgs Handeln.

Georgs Suche nach "drehn" bleibt erfolglos, er hört auf zu blättern und fragt nach "Klopier". Er braucht also weitere Hilfestellung und führt eine neue Benennung ein, die verkürzt ist. Ob dies ein Hinweis ist, der in Zusammenhang mit "drehn" steht, oder ein neues Thema, ist unklar. Es ist den Akteuren bislang nicht geglückt, einen gemeinsamen Referenzrahmen zu schaffen, der Georgs Äußerungen inhaltlich verständlich machen würde.

Interakte 13 bis 15

Georgs unvollständiger Begriff "Klopier" wird vom B2 ergänzt, wobei dieser mit seiner Frageintonation Georgs Frage nach "Klopier" wiederholen oder Georg fragen könnte, ob er mit "Klopier" Klopapier gemeint habe. Wiederum ergänzt die Mutter Georgs Äußerung, so daß eine große Ähnlichkeit zwischen den Interakten 10/11 und 12/14 besteht. Die Sequenz ist also gekennzeichnet durch einen wiederholten Prozeß, in dem eine kurze, unbestimmt bleibende Äußerung Georgs durch den B2 und die Mutter ergänzt und mit einer bestimmten Bedeutung versehen wird.

Im folgenden übernimmt der B2 von Georg die Aufgabe, die fragliche Stelle im Buch zu suchen. Dabei wiederholt er die Äußerung der Mutter ("wo is` es") mit einem "hmmmm". Der B2 hat nun, entsprechend der passiven Rolle Georgs, eine aktive Rolle übernommen, so daß wir nun eine typische Vorlesesituation eines Erwachsenen mit einem Kind vor uns haben, in welcher der Erwachsene, hier also der B2, dominiert und führt. Der Anspruch, Georg soll erzählen, realisiert sich bislang nicht.

Interakte 16 bis 19

An dieser Stelle muß nun zunächst die bildliche Vorlage beschrieben werden, die einen Kontext der nachfolgenden Interakte darstellt. Auf dem Bild ist ein Toiletten- und Waschraumabteil eines Zugwaggons zu sehen. Hier befindet sich sowohl das Klopapier als auch der Gegenstand, an dem man drehen kann (ein Türkнопf). Ins Spiel kommen außerdem eine Tür, die sich unter dem Waschbecken befindet und ein Loch hat, durch das man Dinge in einen Mülleimer werfen kann, der hinter der Tür verborgen und deshalb nicht sichtbar ist. Über dem Waschbecken hängt ein Spender für Papierhandtücher.

Georg hat die gesuchte Stelle im Buch gefunden und übernimmt nun wieder die Führung: er zeigt dem Beobachter, was oder wo man drehen kann. Der B2 reagiert wiederum sehr zurückhaltend mit einer Ortsbezeichnung und signalisiert so, daß er verstanden hat. Georg wiederholt seine Äußerung (Interakt 18) und ergänzt die Bezeichnung der Tätigkeit "drehn" durch eine entsprechende Handbewegung. Daraufhin übernimmt der B2 explizit in einer ausführlichen Äußerung die Rolle, die bislang die Mutter innehatte: was Georg angedeutet hat, ergänzt er ausführlich zu einer Handlungsbeschreibung.

Nachdem mit dem Vorliegen der entsprechenden Stelle im Buch eine weitere situative Voraussetzung geschaffen wurde, die Georg das Erzählen ermöglichen könnte, ändert sich Georgs sprachliches Handeln dennoch nicht grundlegend: er kann dem B2 nun zeigen, wo man was wie drehen kann, aber dies geschieht durch nichtsprachliche, d.h. gestische Mittel. Ohne das Medium Buch wäre es nicht möglich, dem B2 den Kontext bzw. die Geschichte verständlich zu machen, die Georg mit "drehn" verbindet. Die Bedeutung des Mediums liegt darin, daß es auch im Rahmen von Einwortäußerungen die explizite Übermittlung komplexerer Handlungszusammenhänge erlaubt, indem die sprachliche Äußerung mit nichtsprachlichen

Gesten verbunden wird, so daß eine Zuordnung von Objekten zu Handlungen oder Merkmalen möglich wird. Was Georg mit nichtsprachlichen Mitteln zum Ausdruck bringt, übersetzt der B2 in Sprache. Das Medium Buch bildet also einen geeigneten Kontext, in dem Georgs Handlungen eine soziale Bedeutung gewinnen: dies ist in der vorliegenden Episode geglückt.

Interakte 20 bis 41

Die skizzierte Bedeutung des Mediums Bilderbuch für die interaktive Herstellung gemeinsamer Bedeutungen bei mangelnder Interaktionskompetenz Georgs tritt im weiteren Interaktionsgeschehen noch schärfer hervor, d.h. es treten Verständigungsschwierigkeiten auf, nach deren Gründe wir zu fragen haben. Georg führt zunächst ein neues Thema ein, indem er auf das Loch in der Tür unter dem Waschbecken zeigt und "Eimer" sagt. Wiederum reagiert der B2 recht mager, indem er Georgs Äußerung wiederholt (Interakt 21). Georg gibt sich nicht zufrieden und wiederholt ebenfalls seine Äußerung. Offenbar verbindet er mit "Eimer" einen Kontext, der dem B2 nicht deutlich ist. Daraufhin sieht sich der B2 bei der Mutter nach Hilfe um und macht dann einen Versuch, den Kontext zu klären. Er zeigt versuchshalber auf den über dem Waschbecken hängenden Papierspender und erläutert dessen Funktion (Interakt 23).

Damit ist Georg nicht einverstanden. Offenbar handelt es sich um ein Mißverständnis, das Georg dadurch zu beseitigen sucht, daß er dem B2 nochmals seinen "Eimer" zeigt, der auf dem Bild nicht sichtbar hinter der Tür unter dem Waschbecken verborgen ist. Da dies jedoch zu keiner weiteren Verständigung führt, wendet sich der B2 an die Mutter, um von ihr Hilfeleistung zu bekommen (Interakt 25). Die Mutter weist darauf hin, daß es sich vermutlich um den Mülleimer handelt, der hinter der Tür unter dem Waschbecken verborgen ist. Ihrer Äußerung ist zu entnehmen, daß dieser Mülleimer zwischen Georg und ihr schon einmal zur Sprache gekommen ist. Auch die darauf folgende Frage des B2, ob es sich um einen Mülleimer handelt (Interakt 27), bringt keinen Fortschritt: Georg weist nochmals (in klagendem, Dringlichkeit und Hilflosigkeit signalisierendem Tonfall) auf den Eimer hin (Interakt 28).

In den Interakten 29 bis 34 versuchen die Mutter und der B2, eine einvernehmliche Klärung des Kontextes herbeizuführen, den Georg mit "Eimer" verbindet. Die Mutter erläutert dem B2 den mit dem Eimer verbundenen Kontext (Interakt 32). Der B2 übernimmt diese Erläuterung und prüft, ob

Georg mit dieser Interpretation einverstanden ist, was offenbar der Fall ist: dem B2 und Georg gelingt es in der Folge (Interakte 38 bis 41) sogar, gemeinsam einen neuen Kontext zu entwickeln (der Müll, der in den Eimer kommt, ist schmutzig).

Soweit zur Entstehung und Behebung der Verständnisschwierigkeiten zwischen Georg und dem B2 in dieser Episode. Ein wichtiger Grund für dieses Problem ist in dem Umstand zu sehen, daß der Gegenstand, den Georg benennt, auf dem Bild nicht direkt sichtbar ist; er ist bei Georg nur vorstellungsmäßig repräsentiert, er kann dem B2 diese Vorstellung jedoch nicht verständlich machen, weil die bildliche Darstellung des Gegenstandes fehlt. Dieses Manko wird dadurch verstärkt, daß der B2 davon ausgeht, Georg wolle ihm - wie er es vorauslaufend mit Erfolg gemacht hat - einen bildlich dargestellten Gegenstand zeigen. Deshalb verfällt er auf den Spender für Papierhandtücher, der jedoch in einiger Entfernung vom Eimer über dem Waschbecken hängt. Das hartnäckige Beharren auf "seinem" Eimer zeigt, daß Georg eine klare Vorstellung davon hat, was es heißt, eine gemeinsame Bedeutung herzustellen; er realisiert, daß er und der B2 Unterschiedliches meinen, er kann aber diese Differenz nicht beheben, weil er dem B2 einen bildlich nicht dargestellten Gegenstand nicht zugänglich machen kann (er müßte übermitteln können, daß hinter der Tür ein Eimer verborgen ist, was aber mit Einwortäußerungen nicht möglich ist).

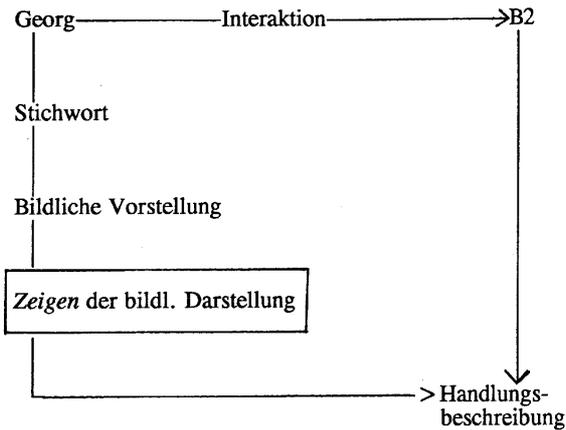
In dieser Episode steht also die zentrale Referenz, die das Medium Bilderbuch liefert: nämlich die bildliche Darstellung eines Objektes bzw. eines Ereignisses, nicht zur Verfügung; andernfalls hätten sich die Verständigungsschwierigkeiten in dieser Form nicht ergeben. Hinzu kommt, daß Georg konsequent in einer dyadischen Interaktion mit dem B2 handelt, sich also nicht an die Mutter richtet und auch nicht auf ihre Äußerungen reagiert.

Die Regel, der Georgs Erzählung folgt

Blickt man auf die Interaktionssequenz zurück, so steht Georg folgendes Modell der Verständigung anhand eines Bilderbuches zur Verfügung: Durch ein Stichwort, d.h. Zeigen und Benennen eines bildlich dargestellten Objekts (einer Person, Handlung etc.), wird ein gemeinsam geteilter Kontext, die Beschreibung einer Handlung oder eines Ereignisses hergestellt. Nötig ist dazu folgendes: a) zwei interagierende Personen; b) ein Stichwort,

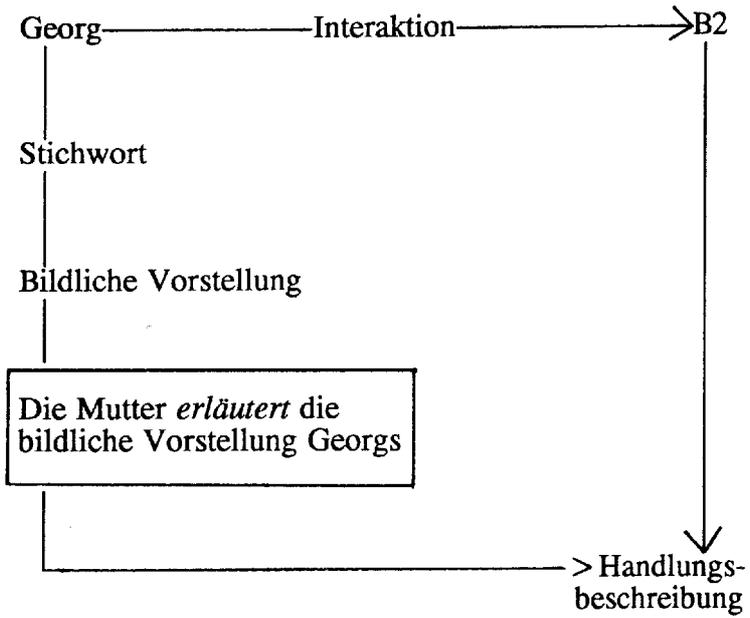
das eine Person setzt (Themensetzung); c) eine bildliche Vorlage; d) eine Handlungsbeschreibung (Geschichte, Kontext).

In den Interakten 10 bis 15 *fehlt* die *bildliche Darstellung*, auf welche sich das Stichwort bezieht, wobei das Stichwort "Klopier" als Suchhilfe fungiert. In den Interakten 16 bis 18 *fehlt* eine *sprachlich ausgeführte Handlungsbeschreibung*. Im Interakt 19 sind *alle* für die Verständigung *notwendigen Elemente realisiert*, so daß folgerichtig in Interakt 20 ein neues Stichwort fällt. Die wesentlichen Elemente des Interaktionsverlaufs können folgendermaßen schematisch dargestellt werden:



Der Interaktionsverlauf läßt sich formal in die Phasen: Vorbereitung, Festlegung des Gegenstandes und Aushandeln des Kontextes unterteilen.

Ab Interakt 20 *fehlt* ebenfalls die *bildliche Darstellung* des Stichwortes, wobei diese durch eine *mental repräsentierte Vorstellung* ersetzt wird. Die daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten sind innerhalb der Beobachter-Kind-Dyade nicht zu lösen, die Mutter muß mit Erläuterungen aushelfen. Das ergibt folgendes Bild:



Nach der Klärung des Kontextes durch die Mutter in Kooperation mit dem Beobachter ist die Basis für eine weitere Verständigung innerhalb der Beobachter-Kind-Interaktion geschaffen.

Michael Barth

IV

*Kindliches Erzählen und sozialkognitive Entwicklung -
Erproben konstruktiven Handelns in konventionalen
Situationen¹*

1 Einleitung

Die alltägliche Beobachtung von Kleinkindern legt die Vermutung nahe, daß zwischen Produktion und Rezeption von Geschichten einerseits und der entwicklungsbedingten kognitiven Organisation des kindlichen Interpretens andererseits eine enge Verbindung bestehen könnte. Auffallend ist, daß bereits zweijährige Kinder nicht nur Geschichten zu rezipieren versuchen, sondern ihrerseits mit Nacherzählen und Generieren von Fragmenten einer Narration beginnen (vgl. Bruner 1990). Versucht man diese produktive Leistung kognitionspsychologisch zu (re-)konstruieren, dann stellt sich zunächst die Frage, wie die diesem "Output" zugrundeliegenden Wissensbestände aufgebaut sein könnten. Eine angemessene Beschreibung dieser Wissensbestände vorausgesetzt, ist im nächsten Schritt zu prüfen, inwieweit damit das Generieren und Rezipieren von Narrationen hinreichend erklärt werden kann oder ob es hierzu der Berücksichtigung und Integration weiterer Aspekte bedarf.

Um uns der Beantwortung dieser beiden Fragen zu nähern, werden zunächst charakteristische Merkmale des Erzählens beschrieben. Nach

¹ Für wertvolle Hinweise und kritisch-konstruktive Kommentare zu früheren Manuskriptfassungen danke ich ganz herzlich Michael Charlton, Paul Goetsch, Klaus Opwis und Tilmann Sutter.

einer kurzen Betrachtung des formalen Aufbaus von Narrationen und der notwendigen situativen Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit "Jemandem-eine-Geschichte-erzählen" stattfinden und als solches auch wahrgenommen werden kann (vgl. 2), werden drei Konstruktionsprinzipien des Narrativen ausführlich vorgestellt (vgl. 3). Diese legen fest, welche Anforderungen vom Sprecher erfüllt werden müssen, um die mit "Erzählen" assoziierten formalen und inhaltlichen Phasen und Aspekte entsprechend ausgestalten zu können (vgl. zusammenfassend Güllich & Quasthoff 1986). Im nächsten Schritt wird dann der von einem zweijährigen Jungen produzierte Text, mit dem dieser auf eine von seiner Mutter geforderte Erzählung antwortete, unter diese Konstituenten zu subsumieren versucht. Zur Rekonstruktion der in diesem Text zu beobachtenden textlinguistischen Organisation ziehen wir die von Lakoff (1987) im Rahmen seiner Theorie einer kognitiven Semantik vorgestellten basalen Schemata heran (vgl. 4). Durch das Vergleichen des kindlichen Textes mit allgemeingültigen Bedingungen des Narrativen und einer schema-orientierten Rekonstruktion des diesem Text zugrundeliegenden Aufbaus kann geklärt werden, ob es sich hier bereits um eine Erzählung handelt, und wenn ja, wie diese aufgebaut ist.

Dieser aus sprach- und kognitionswissenschaftlichen Arbeiten gewonnene theoretische Rahmen dient im folgenden dazu, die in der Sprache des Falles "Georg" formulierten Beobachtungen zu dem derzeitigen Diskussionsstand in der kognitiven Entwicklungspsychologie in Beziehung zu setzen (vgl. 5). Ausgehend von Untersuchungen und Überlegungen zu einer Theorie des kindlichen Geistes (vgl. vor allem Perner 1991, Wellman 1990), wird die Struktur der mentalen Repräsentation, wie sie für die Produktion des beobachteten Textes erforderlich scheint, beschrieben (vgl. 5.1). Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, die von Leslie (1987) und Perner (1991) herausgearbeitete Fähigkeit zwei- bis dreijähriger Kinder, Situationen und symbolische Darstellungen zu markieren oder zu rahmen (vgl. 5.2). Mit dieser Spezifikation von Umgebungen beginnen Kleinkinder, mentale Repräsentationen zu bilden, die nicht länger nur vom wahrgenommenen Objekt determiniert sind, sondern die Bedingungen mit anzeigen, unter denen der gewählte Input wahrgenommen wird. Mit Hilfe dieser kontextsensitiven Wahrnehmung lernen Kleinkinder, in Bilderbüchern abgebildete Objekte und Ereignisse oder in Erzählungen entwickelte Situationsverläufe als symbolische und hypothetische Darstellungen zu erkennen und zu verstehen. Die Überprüfung dieser beschreibungstheoretischen Konzeption

des "kindlichen Geistes" am vorliegenden Fallbeispiel zeigt jedoch, daß die für die Produktion des Erzähltextes erforderlichen Schritte von den genannten Autoren nicht erklärt werden. Um diese Leerstelle zu beseitigen, wird vorgeschlagen (vgl. 6), die mit Markern versehene mentale Repräsentation mit kognitiven Schemata anzureichern, wie sie exemplarisch bei der Rekonstruktion der textlinguistischen Organisation von "Georgs" Erzähltext herausgearbeitet werden kann. Jedoch muß auch bei diesem um eine produktive, verhaltenssteuernde Dimension erweiterten Repräsentationsmodell kindlichen Erzählens derzeit offen bleiben, wie die für das mündliche Erzählen konstitutive Bedingung des direkten, den Erzählverlauf unmittelbar beeinflussenden sozialen Austauschs zwischen Erzähler und Zuhörer angemessen berücksichtigt werden kann.

2 Erzählsituation: Wie entsteht ein "Platz zum Erzählen"?

Mündliches Erzählen ist ein Vorgang, in dem eine Person einer oder mehreren anderen Personen eine Geschichte oder Begebenheit erzählt. Es findet unter bestimmten situativen Bedingungen statt, die zu den Rollenverteilungen monologisierender Sprecher und Zuhörerschaft führen und die innerhalb dieser face-to-face-Interaktion gewisse Handlungsverpflichtungen wie -spielräume festlegen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, daß Aufbau und Verlauf von Narrationen einem Ablaufschema folgen, das sowohl deren Produktion als auch Rezeption steuert (vgl. Flader & Giesecke 1980, Labov 1972, Gülich & Quasthoff 1985). Hiernach beginnt eine Erzählung typischerweise mit einer Themenankündigung (1.). Darauf folgt (2.) zur Orientierung des Hörers eine Versetzungsanweisung, die den zeitlich-räumlichen Bezugsrahmen des sozialen Geschehens markiert, in dem das Ereignis stattfand. Der Erzähler muß dem Zuhörer (3.) sein Interesse an der Geschichte oder seine Betroffenheit über die zu berichtenden Ereignisse vermitteln und ihn schrittweise befähigen, Aufbau und Verlauf seiner Erzählung verfolgen zu können. Dies kann durch die Schilderung der Handlungen der Protagonisten, deren Intentionen und Erwartungen und durch Informationen über die Handlungsumstände geschehen. Im weiteren Verlauf thematisiert die Erzählung ein Skandalon (Rehbein 1980) oder kulminiert in einer "Komplikation" (Labov 1972), worin z.B. eine Person an den jeweiligen Umständen oder unvorhergesehenen Ereignissen zu scheitern droht (4.). Am Ende der Geschichte steht (5.) eine Problemverdeutlichung oder Lösung. "In einem letzten Schritt dokumentiert der Erzäh-

ler die eigene Verarbeitung des Resultats des Geschehens durch die Formulierung einer Moral oder Maxime" (Flader & Giesecke 1980, S. 219).

Bevor eine Narration entlang dieser 5 Schritte organisiert werden kann, müssen sich die Anwesenden darüber einig geworden sein, daß im weiteren Interaktionsverlauf eine Geschichte erzählt werden soll und wer von ihnen dies tun kann oder soll. Diese gemeinsame Herstellung einer Erzählsituation verweist bereits auf die kommunikative Funktion einer Erzählung, die mit Quasthoff (1980, S. 163) in primär kontextorientierte Funktionen (die Erzählung schließt an Themen oder Inhalte der vorhergehenden Gesprächssequenz an), in primär sprecherorientierte Funktionen (Selbstdarstellung, psychische/kommunikative Entlastung) und primär Hörerorientierte Funktionen (Information, Unterhaltung bzw. Belustigung) unterschieden werden können.

Initiierung einer Erzählung: Um zum Erzähler in einer Runde zu werden, bedarf es eines Vermögens, das dem Sprecher von den potentiellen Zuhörern zuerkannt wird. An diesem Prozeß kann der zukünftige Erzähler mehr oder weniger aktiv mitgewirkt haben, indem er z.B. bezogen auf die jeweilige Situation auf die Kenntnis einer passenden Geschichte verweist.

Die Initiierung der sozialen Situation "Erzählen" wird sehr schön in "Geschichten der Liebe aus den 1001 Nächten" dargestellt. Dort weist Schehrezâd, die spätere Erzählerin, ihre jüngere Schwester Dinazâd an, sie unter Beisein des Königs mit den Worten "O Schwester, erzähle mir eine Geschichte zur Unterhaltung, daß wir durch sie uns die wachen Stunden der Nacht verkürzen" (S. 17) zum Erzählen aufzufordern. Es bedarf offensichtlich eines Vorstellungsrituals, mit dem Schehrezâd und ihre Fähigkeit, aus der "Ferne des Raumes wie der Zeit zu erzählen" (Benjamin 1991, S. 441), in die betreffende Gruppe eingeführt werden muß. Die Rollen in diesem Ritual sind die der Erzählerin, des Zuhörers, für den erzählt wird, und die der Animateurin. Letztere Rolle kann auch in Kombination mit den ersten beiden auftreten (vgl. Rehbein 1980). Nicht untypisch dürfte jedoch für das Erzählen in einer Gruppe das oben geschilderte Beispiel sein. Hier plädiert eine dritte Person dafür, daß die Erzählerin eine ihrer Geschichten erzählt, weil sie sie für erzählenswert hält oder die Art und Weise schätzt, wie sie von der Erzählerin vorgetragen wird.

Sind die Rollen von Erzähler und Zuhörer verteilt, ist die Erzählsituation von den beteiligten Personen ausgehandelt, erhält der nun bestimmte Erzähler die Erlaubnis und übernimmt zugleich die Verpflichtung, die

geweckte Neugier und die erhaltene Aufmerksamkeit seiner Zuhörer mit einer "guten, packenden" Geschichte zufriedenzustellen. Hierzu zählt nicht nur der Erzähltext im engeren Sinn, sondern auch dessen Inszenierung durch den Vortragenden.

Aufrechterhaltung oder Wechsel der Rollenverteilung: Die unmittelbare visuelle und auditive Wahrnehmung des Erzählers durch seine Zuhörer sowie deren Präsenz und aktive Rezeption erzeugen eine dem Theater verwandte Situation (Frenk 1991). Gestik, Mimik und Intonation des Erzählers wie die seinen Vortrag begleitenden verbalen und non-verbalen Reaktionen der Zuhörer machen den Rezeptionsprozeß zu einem über den "Text" (stricto sensu) hinausgehenden Phänomen und verleihen diesem zusätzliche Bedeutung. Stellenwert und Wirksamkeit von paralinguistischen Signalen (Scherer 1977) innerhalb des Erzählens spielen jedoch nicht nur eine Rolle bei der Gliederung des Redeflusses, der Ausgestaltung des Erzähltextes, sondern zielen auch auf die Aufrechterhaltung des Erzähler-Hörer-Verhältnisses (vgl. Fischer-Lichte 1991). Der - in der Terminologie von Koch & Oesterreicher (1985) - nächstsprachliche Charakter des Erzählens mit den direktesten Reaktionen, Kommentaren und Unterbrechungen durch das Publikum macht den Vortrag zu jedem Zeitpunkt äußerst störanfällig (Frenk 1991). Mehr als neue Inhalte benötigt der Erzähler ein Repertoire an "Listen, mit denen die Aufmerksamkeit der Lauschenden gebunden wird" (Benjamin 1991, S. 457). Grundsätzlich hat jeder Zuhörer die Möglichkeit, selbst in der Runde die Rolle des Erzählers einzunehmen, sei es, weil man die Geschichte auch kennt oder die bisher erzählte Begebenheit ebenfalls erlebt hat, sei es, weil man aufgefordert wird, die Geschichte um eine weitere Perspektive zu bereichern, oder sei es nur zu dem Zweck, um den bisherigen Sprecher aus seiner Rollenverpflichtung zu entlassen. Dem Wechsel der Erzählerrolle kann schließlich auch eine pädagogische Funktion zukommen. Dessen Zweck wäre nicht nur die Überprüfung dessen, was z.B. ein Kind behalten hat oder wie es das Behaltene ausgestaltet. Ein pädagogisch motivierter Sprecherwechsel könnte darüber hinaus auch das Kind mit der Verpflichtung des Hörers vertraut machen, das Gehörte im Bedarfsfall selbst weiterzugeben.

Fassen wir zusammen, so gelten für die Erzählsituation gewisse konventionale Regelungen, die sowohl Äußerungsbedeutungen und Adressatenkreis festlegen als auch für Sprecher wie Hörer gewisse Handlungen als Signalisierungshandlungen auszeichnen, die ihnen Spielräume wie Verpflichtungen über den Fortgang der Geschichte anzeigen. Das bedeutet, daß

die Beteiligten auf ein Diskurswissen (Ehlich 1980) zurückgreifen können, das die Abfolge und Erwartungen von bestimmten Handlungen und somit die Ergebnisse von Äußerungen mit bestimmten Bedeutungen für die jeweiligen Rollen und möglichen Stellen für einen Sprecherwechsel umfaßt. Die in diesem Zusammenhang eingegangenen Verpflichtungen des Erzählers beziehen sich in erster Linie auf die Gestaltung der Erzählsituation und die Einhaltung der Dramaturgie, die auf das Eintreten des Unerwarteten hinarbeitet. Die erhaltene Erlaubnis bezieht sich hingegen stärker auf die konkrete inhaltliche (Aus-) Gestaltung des Erzähltextes, die dem Sprecher ein breites Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten offen läßt.

3 Gestaltung von Erzähltexten: zwischen Rekonstruktion von Erfahrung und Spiel mit möglichen Welten

Mit der Zuweisung der Sprecherrolle hat der Erzähler die Aufgabe übernommen, die gewünschte und angekündigte Geschichte vorzutragen. Hierbei hat er sich, wie unter Abschnitt 2 beschrieben, an dem idealtypischen Ablauf einer Erzählung zu orientieren und die angekündigte Geschichte zu inszenieren. Die für die Generierung eines Erzähltextes erforderlichen drei Bedingungen sollen zunächst dargestellt werden, bevor im Anschluß daran sprachliche Gestaltungsmittel vorgestellt werden, mit deren Hilfe diese Bedingungen in bezug auf die zu erzählende Geschichte erfüllt werden können.

Konstituenten des Narrativen: Der Erzähler muß im Verlauf seiner Erzählung einen szenischen Vorstellungsraum (Ort, Zeit, Personen, Handlungen, Ereignisse etc.) zur Orientierung des Hörers (Labov 1972) konstruieren und beschreiben (Bedingung 1). Dieser Raum bildet die Bühne, auf der die Geschichte sich abspielen wird und worin die Protagonisten ihre Erlebnisse haben und ihre jeweiligen Ziele verfolgen werden (vgl. Rehbein 1980, S. 85). Die von den Protagonisten gezeigten Handlungen werden wechselseitig aufeinander bezogen und in einer entsprechenden Abfolge präsentiert (Bedingung 2). "Die Reihenfolge der erzählten Handlungsfolge (wird) durch den Bezug der Geschichte zum Skandalon (bzw. Pointe; M.B.) organisiert" (Rehbein 1980, S. 83). Das Skandalon strukturiert die Erzählung. Es bestimmt den Wert der einzelnen Ereignisse und dient als Bezugspunkt, von dem her die Unbeständigkeit und partielle Unvorhersehbarkeit der singulären Handlungsabsichten und Handlungsziele

der Protagonisten im vorgestellten sozialen Zusammenhang betrachtet und bewertet werden. Dieses Aufzeigen der fallspezifischen Konsequenzen von individuellen Handlungen in normativ geregelten Kontexten ist ein häufiges Motiv für Erzählen. Charakteristisch für eine Erzählung ist (Bedingung 3), daß die in ihr vorkommenden Sachverhalte, Handlungen und Ereignisse (die propositionalen Gehalte) nie ausschließlich aus der Beobachterperspektive betrachtet werden. Diese werden vielmehr aus den unterschiedlichen Teilnehmerperspektiven der Protagonisten geschildert. Die bei der Wahrnehmung und Interpretation von propositionalen Gehalten beteiligten subjektiven Überzeugungen (die propositionalen Einstellungen) und Affekte der verschiedenen Protagonisten werden vom Erzähler herausgearbeitet (Bruner 1986, 1990, Olson 1990). Dieser kreative Akt macht einen der wesentlichsten Reize einer Erzählung aus und führt exemplarisch vor, wie Ereignisse subjektiv mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden können.

Mögliche Welten: Indem der Erzähler die Akteure mit ihren unterschiedlichen Wünschen, Erwartungen und Überzeugungen eine soziale Praxis entfalten läßt, die ihrerseits auf die Akteure einwirkt, ohne von diesen völlig dechiffriert zu werden, erzeugt er ein Spannungsverhältnis zwischen Intentionalität und Sozialität. Die sprachliche Gestaltung dieses Spannungsverhältnisses entfaltet ein Spektrum an Bedeutungsmöglichkeiten, die in der Geschichte thematisiert sind und aus denen sowohl der Erzähler wie auch der Rezipient ihre jeweils eigene, fallspezifische Interpretation bilden (Gumbrecht 1980). "...narrative speech acts..., must depend upon forms of discourse that recruit the reader's imagination - that enlist him in the 'performance of meaning under the guidance of the text'" (Bruner 1986, S. 26). Das Spezifische dieses "narrativen Sprechaktes" (Iser 1976) besteht nach Bruner darin, daß mögliche, denkbare (konjunktivische) Realitäten² geschaffen werden, deren Bedeutung nicht ausschließlich durch den Erzähltext bestimmt wird, wie es in einer bloßen Handlungsbeschreibung der Fall wäre, sondern vom Erzähler wie Zuhörer aktiv mitgestaltet werden muß. "Es ist ihm freigestellt, sich die Sache zurechtzulegen, wie er sie versteht, und damit erreicht das Erzählte eine Schwingungsbreite, die der Information fehlt" (Benjamin 1991, S. 445).

2 Bruner (1986) gebraucht hierfür den Begriff 'subjunctivizing reality' (S. 26), in Anlehnung an den Konjunktiv (subjunctive mood), der den Verbmodus Indikativ in die Möglichkeitsform transformiert.

Die sprachliche Konstruktion eines Spektrums an "möglichen Welten" beruht auf der Transformation deskriptiver Aussagen (Propositionen, deren Funktion es ist, einen Sachverhalt zu repräsentieren) in Äußerungen, die von einem Sprecher in einem bestimmten Situationskontext, mit einer bestimmten Intention und Perspektivität getan werden und die dadurch, daß etwas gesagt wurde, auf den anderen einwirken. Für diese Konstruktionen räumt Bruner (1986) den folgenden drei Diskursmerkmalen einen besonderen Stellenwert ein: dem Auslösen von Vermutungen beim Hörer (Präsuppositionen; 1), der Subjektivierung von Sachverhaltsdarstellungen (2) sowie deren Brechung durch das Nebeneinanderstellen mehr oder weniger gleichberechtigter Perspektiven verschiedener Protagonisten (3).

Die erste Möglichkeit, Interpretationen und Konstruktionen über eine soziale Welt anzuregen, besteht darin, Propositionen in ein Netz von impliziten Annahmen einzubetten. Präsuppositionen sind Annahmen oder Voraussetzungen, die von einer Äußerung impliziert werden, jedoch in ihr nicht explizit enthalten sind. So präsupponiert die Äußerung "Hans vergaß, die Tür abzuschließen", daß a) Hans die Türe hätte abschließen sollen und/oder b) die Absicht hatte, sie abzuschließen. Werden Äußerungen mit bestimmten Worten und Konstruktionen (sog. Präsuppositions-Auslösern) versehen - wie z.B. faktiven Verben (wissen, kennen, etc.), Verben der Zustandsveränderung (beginnen, gehen etc.), Fragen etc. (vgl. die Übersichten über Präsuppositions-Auslöser in Levinson (1990, S. 183-185); Grewendorf et al. (1991, S. 432-436)) -, dann müssen notwendigerweise seitens des Hörers entsprechende Inferenzbildungen vorgenommen werden, um die in den Äußerungen vorausgesetzten Sachverhalte zu erkennen und zu verstehen.

Die zweite Möglichkeit, Aussagen aus der Welt der Tatsachen in Äußerungen über deren mögliche Bedeutungen und Realitätsbezüge zu transformieren, besteht darin, daß das Verb der Proposition (*fait accompli*) in die subjektive Perspektive des Protagonisten eingerückt wird. Mit Hilfe von bestimmten Aussagen und durch die Modifikation des propositionalen Gehalts eines Satzes durch Hinzufügung einer zusätzlichen Verbphrase (z. B. Y wird X tun, weil er glaubt, daß Z der Fall ist) wird der betreffende Sachverhalt in den mentalen Zustand des Akteurs eingebettet, sozusagen durch dessen subjektive Brille betrachtet (vgl. Austin 1971, Todorov 1972). "They (the transformations) place the activity in a landscape of consciousness" (Bruner 1986, S. 30).

Das dritte Merkmal zur Erzeugung einer konjunktivischen Realität besteht in der Vielfalt subjektiver Betrachtungsweisen von einer Sache oder einem Ereignis. Sie werden jeweils aus der Teilnehmerperspektive der verschiedenen Protagonisten betrachtet, wobei jeder von ihnen einen anderen Teilausschnitt der Realität repräsentiert hat. Das objektive Ereignis bleibt letztlich ungenannt und muß erschlossen werden. Bei diesen Inferenzen handelt es sich um konversationelle Implikaturen und Gelingensbedingungen für Sprechakte, deren wichtigste Funktion darin besteht, den Akteur auf bestimmte Verhaltensweisen festzulegen, die Richtung in der Übereinstimmung zwischen Wort und Welt (z.B. Behauptung) und Welt und Wort (z.B. Aufforderung, Versprechen) anzudeuten sowie auf Unterschiede in den jeweils zum Ausdruck gebrachten psychischen und mentalen Zustände der Akteure hinzuweisen (vgl. Searle 1987).

Aus den genannten Möglichkeiten zur Konstruktion konjunktivischer Realitäten ergibt sich als Konsequenz, daß ein mündlicher Erzähler nicht nur die Geschichte reproduziert, sondern darin zugleich auch immer eine neue Variante einer (alten) Geschichte erzeugt. Die vom Erzählverlauf, der Erzählsituation wie auch von der idiosynkratischen Ausgestaltung mitbestimmte Wahl der konkret gewählten Transformationen erlaubt ihm nicht nur das improvisierende Korrigieren eventueller Gedächtnisfehler (Frenk 1991), sondern führt je nach Situation, Stimmung, Konzentration und sprachlicher wie kognitiver Kompetenz zu veränderten Akzentsetzungen. Die vielfältigen Möglichkeiten bei der individuellen Gestaltung eines Erzähltextes finden ihre prinzipiellen Grenzen in der kommunikativen Funktion von Narrationen (Quasthoff 1980) und den damit implizierten Geltungsansprüchen (vgl. Habermas 1982). Damit der Erzähler seinen Anspruch auf die Sprecherrolle aufrechterhalten kann, ist er verpflichtet, seine mit der Erzählung inszenierte Selbstdarstellung glaubhaft, die Präsentation der Protagonisten und deren interpersonalen Beziehungen aufrichtig und den szenischen Handlungskontext konsistent zu berichten.

Wie eine empirische Untersuchung von Bruner & Lewis (zitiert in Bruner 1986, S. 31ff.) zeigt, "liest" auch der Rezipient mit Hilfe der drei genannten Diskursmerkmale seine für ihn relevanten Bedeutungen aus dem Text. Dieser kreative Akt besteht darin, daß er das Neue in der Geschichte mit seinem bisherigen Repertoire an Erfahrungen und Kenntnissen über humane Begebenheiten und Schwierigkeiten zu versöhnen trachtet. Löst eine Geschichte solch eine interpretative Auseinandersetzung mit dem Text aus, dann wird der Zuhörer durch seine rekonstruktive Erarbeitung der

Bedeutung in die Lage versetzt, selbst die gehörte Geschichte weitergeben zu können.

4 Kindliche Erzählung als metaphorische Projektion basaler Schemata

Die Beschreibung von allgemeinen Merkmalen der Erzählsituation macht deutlich, daß Produktion und Rezeption eines Erzähltextes in einem entsprechend situierten Gesprächskontext stattfinden, der von den Beteiligten diskursiv ausgehandelt und fortlaufend aufrechterhalten werden muß. Mit dieser situativen Indexikalisierung und Kennzeichnung der vom ausgewählten Sprecher zu produzierenden Rede wird ein Rahmen geschaffen, der das jeweilige Wissen der Beteiligten über Narrationen aktiviert, wodurch zugleich Erwartungen über Form und Verlauf der Erzählung evoziert werden. Hieran hat sich der Sprecher bei der konkreten inhaltlichen Gestaltung seines Erzähltextes zu orientieren. Die drei oben genannten Konstituenten des Narrativen legen Mindestanforderungen fest, die erfüllt sein müssen, damit die mit dem Rahmen "Erzählung" geweckten Erwartungen erfüllt werden können. Da diese Bedingungen sich grundsätzlich auf die Beschreibung und Erklärung menschlichen Handelns in sozialen Kontexten aus der jeweiligen Teilnehmerperspektive beziehen, muß der Sprecher über entsprechendes Weltwissen verfügen wie auch in der Lage sein, den Zusammenhang zwischen propositionalen Einstellungen der verschiedenen Protagonisten und ihrem Handeln erkennen und aufzeigen zu können.

Auf dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen zur Generierung einer Erzählung soll nun im folgenden die Konstruktion einer Erzählung durch einen zweijährigen Jungen betrachtet werden, die dieser an zwei erwachsene Zuhörer richtet. Hierbei interessiert zunächst, ob und wenn ja, welche Aspekte einer Narration in dieser Interaktion beobachtet werden können. Die im obigen Abschnitt herausgearbeiteten Konstituenten des Narrativen dienen als Ordnungsgesichtspunkte, nach denen die in der Sprache des Falles zu rekonstruierenden Handlungsstrukturen einem allgemeinen Erzählschema zugeordnet werden können. Auf diese Weise werden die Redebeiträge und Handlungen der Teilnehmer hinsichtlich ihrer Funktio-

nalität zur Gestaltung und Aufrechterhaltung einer Erzählung aus der Perspektive des externen, unbeteiligten Beobachters beschreibbar.³

Ein Kleinkind erzählt - ein Fallbeispiel

Die folgenden Betrachtungen narrativer Elemente in der Interaktion zwischen zwei Erwachsenen (Mutter (Mu) und Beobachter (B2)) und einem kleinen Jungen (Georg, Ge) stützen sich auf das in dem Beitrag von Braun u.a. dokumentierte Fallbeispiel (vgl. S. 95ff.). Informationen über den allgemeinen Kontext, das Transkript der Interaktion sowie Informationen zur Datenerhebung, sind ebenfalls dort zu entnehmen.

Georg wählt für seine "Erzählung" aus dem Bilderbuch eine Szene aus, in der sich eine Mutter und ihre zwei kleinen Kinder (Junge und Mädchen) in der Zugtoilette befinden. Für Georg ist jedoch nicht das Tun dieser drei Personen von Interesse, sondern ein auf dem Fußboden liegendes Stück Papier, das er als Klopapier ansieht, und ein Mülleimer, an den man durch das Drehen eines Knopfes, so die gemeinsam mit der Mutter entwickelte Interpretation, gelangt. Diese Gegenstände sind für die im Bilderbuch dargestellten Aktivitäten der drei Protagonisten nicht unmittelbar von Bedeutung. Sie waren jedoch bereits Thema beim gemeinsamen Bilderbuchanschaun mit der Mutter. Georgs Erzählung besteht aus einer sequentiellen Abfolge der folgenden Einwortäußerungen: "drehn", "Klo(pa)pier", "drehn" (Deixis und Drehbewegung, wodurch zugleich das Referenzobjekt (Türe bzw. deren Knauf des Waschbeckenschanks) für den Adressaten eingeführt wird) "Eimer" und "bah".

Georgs Einwortäußerungen und begleitende Deixis benennen drei Objekte (Klo(pa)pier, Schranktür und Eimer), eine Handlung (drehn) und bringen eine Bewertung (bah) zum Ausdruck. Sie erhalten ihre Bedeutung durch die Einbettung in eine Interaktion und als Teile einer Sprechsequenz, die die fragmentarische Konstruktion einer Geschichte erkennen lassen und somit über ein bloßes Benennen und Zeigen, wie man mit Bruner (1987) vermuten könnte, hinausweisen (vgl. hierzu auch die folgenden Rekonstruktionen der Bedingungen 1 und 2; sowie Bruner 1990). Das konventional geregelte

3 Den Prozeß der gemeinsamen Herstellung und Etablierung einer Erzählsituation (vgl. Abschnitt 2) mit der Wahl des Kindes als Erzähler wird im folgenden nicht analysiert. Hierzu sei auf die ausführliche Fallanalyse von Braun et al. in diesem Buch (S. 95ff.) verwiesen.

und in der Interaktion zu realisierende narrative Schema organisiert mittels entsprechender Teil-Schemata den relationalen Zusammenhang zwischen den jeweiligen Objekten und wird zugleich durch diese beiden Elemente inhaltlich bestimmt. Die konkrete Form dieses Wechselverhältnisses, das sowohl aus der gemeinsamen interaktiven Konstruktion der Erzählung wie Georgs eigenem Beitrag resultiert, wird im Folgenden entlang der *drei Konstituenten des Narrativen* analysiert. Zunächst wird geprüft, ob und wie die Versetzung des Adressaten in die Erzählwelt gelingt (Bedingung 1). Danach wird der sequentielle Aufbau der Geschichte beschrieben und deren textlinguistische Organisation mittels der von Lakoff (1987) vorgestellten Theorie einer kognitiven Semantik rekonstruiert (Bedingung 2). Im dritten Schritt wird auf die naive Verhaltenstheorie zweijähriger Kinder eingegangen und deren Stellenwert für kindliches Erzählen aufgezeigt (Bedingung 3).

Bedingung 1: Orientierung und Versetzung des Adressaten in den szenischen Vorstellungsraum der Narration

Georgs Erzählung beginnt mit der Äußerung "drehn (")" und dem gleichzeitigen Suchen eines bestimmten Bildes in dem vom Beobachter gehaltenen Bilderbuch (10 Ge 3). Unmittelbar auf Georgs Handlungen beziehend und diese kommentierend fragt ihn die Mutter "wo ist es denn, was man da drehn kann (-)" (11 Mu 6). Diese Frage verleiht Georgs Äußerung ansatzweise den Stellenwert einer Themenankündigung und präsupponiert, daß es in diesem Bilderbuch ein Objekt gibt, das an dem dort dargestellten Ort von jeder beliebigen Person im Bedarfsfall manipuliert werden kann. Die Frage der Mutter eröffnet somit einen Handlungs- und Interpretationsraum, der sowohl Georg als auch dem Beobachter zur weiteren Orientierung dienen kann. Einem Vorschlag Lakoffs (1987, S. 505ff.) über den gemeinsamen Kern von deiktischen Konstruktionen folgend, lassen sich die in dieser Frage enthaltenen Implikationen wie folgt beschreiben:

Es gibt:

2 Adressaten: den zukünftigen Erzähler S (Georg) und dessen Zuhörer H (Beobachter).

6 Elemente:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. Eine Lokalisation A: | Die betreffende Seite im Bilderbuch. |
| 2. Eine Lokalisation B: | Der im Bild, in der Erzählung imaginativ dargestellte Ort ("Zugtoilette"). |

- | | |
|---------------------------|---|
| 3. Eine Entität: | Das im Bild, in der Erzählung dargestellte Objekt ("Schranktür bzw. deren Drehknopf"). |
| 4. Ein Bewegungsprädikat: | Die im Bild, in der Erzählung dargestellte bzw. die hineininterpretierte Handlung ("drehn"). |
| 5. Ein Akteur: | Unbestimmt, grundsätzlich jede Person, die am Ort B sein könnte ("man"). |
| 6. Modalverb: | Bestimmt 4 als optional; wenn ein beliebiger Akteur am Ort B ist, dann hat er prinzipiell die Möglichkeit 4 zu realisieren. |

Zwischen den verschiedenen Elementen gibt es relationale Verknüpfungen in der Form von Propositionen:

- a) eine Proposition, die die Elemente 2 und 3 verknüpft.
- b) eine Proposition, die die Elemente 3 und 4 verknüpft.
- c) eine Proposition, die die Elemente 5, 4, 6 und 3 verknüpft.

Die betreffenden Hintergrundannahmen des Sprechaktes lauten:

- es gibt Element 1 in dem vorliegenden Buch
- es gibt Element 2 in der betreffenden Erzählwelt
- es gibt Element 3 in der betreffenden Erzählwelt
- Element 3 ist in Element 2 lokalisiert
- Element 3 ist im Mittelpunkt von S's Aufmerksamkeit
- die Elemente 2 und 3 sind nicht im Mittelpunkt von H's Aufmerksamkeit

Sprechakt:

- an H, den Adressaten der Erzählung gerichtet: S (Georg) erzählt.⁴
- an S gerichtet: die Proposition der Form a ist als notwendige

Bedin

gung zur Orientierung des Adressaten zu realisieren. Die Formen b und c sind hier zunächst optional, sie hätten eine Versetzung des Adressaten in das symbolische Handlungsfeld der Erzählung zur Folge.

⁴ Nach Sachs (1971) brauchen 'Geschichten nicht schlechthin mehr als eine Äußerung, sie werden vielmehr so gestaltet, daß sie mehr als eine Äußerung erfordern' (S. 307).

Die mit der Frage der Mutter explizierten Elemente und Relationen bilden zusammen ein Schema, dessen Funktion die *Orientierung des Adressaten (H)* über Ort und Raum der Erzählhandlung ist. Georg wird durch diesen Sprechakt dazu angehalten, das Objekt, das im Mittelpunkt seines Interesses steht, in das entsprechende Blickfeld des Adressaten zu rücken, indem er an der entsprechenden Stelle des Buches darauf zeigt. Dieses verbale und/oder nonverbale Zeigen ist der erste Schritt, den Adressaten "näher" an die vom Sprecher imaginierte Welt heranzuführen.

Zusätzlich zu der von der Mutter als notwendig erachteten *räumlichen Orientierung* des Adressaten beinhaltet ihre Frage auch die Möglichkeit, daß der Sprecher sich und den Zuhörer in die an diesem Ort (Lokalität B) dargestellte *Handlungssituation* hineinzusetzen versucht. Georg wird hierdurch ein Raum zur weiteren Gestaltung seiner angekündigten Erzählung eröffnet, wobei diese, sein Alter berücksichtigend (vgl. Perner 1991, S. 25ff.), prinzipiell entlang der drei folgenden Alternativen erfolgen kann:

1. Information des Hörers durch *Benennen* der im Bild dargestellten Situation oder deren Elemente.
2. Ausführen einer *symbolischen Handlung (Geste)*, die der Sprecher bzw. der allgemeine Andere an diesem Ort tun würde oder tun kann.
3. Ausgehend von der dargestellten Ausgangssituation wird eine wünschenswerte *Zielsituation* entwickelt, die den Zuhörer darauf hin weist, wie es aus der Sicht des Erzählers sein sollte.

Berücksichtigt man, daß sowohl von Georg wie auch in der kommentierenden Frage der Mutter das Bewegungsprädikat "drehn" als zentrales Konzept herausgestellt wird, so rücken die Bestimmung des Akteurs sowie die Umstände für dessen Handeln in den Erwartungshorizont des Hörers; d.h. die Alternativen 2 und 3 sind gegenüber der Alternative 1 bevorzugt. Nach der Äußerung der Mutter kann in der dargestellten Situation offensichtlich jedermann das fragliche Objekt manipulieren. Da der Bilderbuchtext den verschiedenen Protagonisten ebenfalls keine Eigennamen zuordnet, ist Georg nicht gezwungen, auf die in der Szene dargestellten Personen einzugehen, sondern kann selbst die Rolle des potentiellen Protagonisten einnehmen und die benannte Handlung symbolisch ausführen.

Der Georgs Äußerung expandierende zweite Teil der mütterlichen Frage legt als mögliche Fortsetzung und Ausführung der angekündigten Erzählung eine symbolische Geste Georgs oder die Explikation einer hypotheti-

schen Veränderung der im Bilderbuch dargestellten Situation nahe. Beide Varianten schließen sich gegenseitig nicht aus. Bei einer Art von symbolischem Spiel könnte Georg so tun, als ob er sich in dieser hypothetischen Situation befinden würde, und die aus seiner Sicht in dieser Situation angemessene Handlung ausführen. Die Darstellung einer wünschenswerten Situation ist im Vergleich hierzu vielschichtiger, da jene Umstände zu benennen sind, die aus der Sicht des Kindes die betreffende Handlung in dieser Situation als erforderlich erscheinen lassen. In diesem Zusammenhang ist der Wunsch nach einem bestimmten Zustand an diesem Ort der Beweggrund für die angekündigte Handlung.

Bedingung 2: Sequentielle Organisation und Skandalon der Erzählung

Georgs Erzählhandlung i.e.S. läßt sich in *drei Phasen* unterteilen. Zunächst (*1. Phase*) sucht er das entsprechende Bild im Bilderbuch, wodurch die geforderte Lokalisierung der Erzählung geleistet wird. Das Suchen wird von der mit fragender Intonation geäußerten Nennung des Objekts "Klopier" begleitet (12 Ge 4), das als Referenzobjekt zur Identifikation der dargestellten Situation eingeführt wird. Sobald das Bild gefunden ist, benennt Georg mit "drehn" nicht nur eine erforderliche Zustandsveränderung, sondern zeigt auch auf das dargestellte Objekt, an dem gedreht werden kann (16 Ge 5; *2. Phase*). Georg wiederholt das Bewegungsverb und verdeutlicht das Gemeinte mit einer symbolischen Drehbewegung an dem zuvor ausgezeichneten Objekt, das offensichtlich als Drehknopf interpretiert wird. Der Beobachter ahmt Georgs Geste nach und nimmt eine Expandierung von Georgs Einwortäußerung und deiktischer Objektbestimmung vor (19 B2 6), wodurch er zu verstehen gibt, daß er Georgs bisherigen Ausführungen zum veränderbaren Objekt 'Drehknopf' gefolgt ist. Durch diese Handlungen ist die von der Mutter als notwendig erachtete räumliche Orientierung des Adressaten (11 Mu 6) geleistet worden. In seinem nächsten Beitrag führt Georg ein weiteres Referenzobjekt, einen (Müll-)eimer, ein, das im Bild nicht dargestellt ist, sondern hinter einer Türe vermutet werden muß. Um an den genannten Gegenstand zu gelangen, muß diese Türe mit dem von Georg gezeigten Drehknopf geöffnet werden. Mit diesem Beitrag ergibt sich eine weitere Notwendigkeit, den Beobachter über die Lokalisation dieses Objekts zu informieren. Georgs sprachliche Fähigkeiten reichen hierzu jedoch nicht aus, um diese Bildinterpretation, die die Mutter beim vorherigen gemeinsamen Anschauen des Bilderbuchs gegeben hat, dem Beobachter mitzuteilen. Es bedarf der mütterlichen Unterstützung, um die Aufmerksamkeit

des Beobachters auf das versteckte Objekt zu lenken. Als dieser über die Lokalisation dieses Objekts informiert ist, beendet Georg (3. Phase) seine Erzählung mit einer abschließenden negativen Bewertung des Klopapiers ((zeigt) bah, 39 Ge 12), die vom Beobachter geteilt wird (40 B2 16).

Die sequentielle Organisation von Georgs Bemühen, die gemeinsam mit der Mutter zuvor erarbeitete Geschichte zu erinnern und zu reproduzieren, läßt sich nach Lakoff (1987) und Johnson (1987) mit Hilfe des sogenannten "Ausgangspunkt-Weg-Zielpunkt-Schemas (*Source-Path-Goal-Schema*)" beschreiben. Dieses Schema zählt nach Auffassung der beiden Autoren zu jenen kinästhetischen, bildhaften Schemata (kinesthetic image schemas, Lakoff 1987, S. 272ff.), die aufgrund unserer Körperlichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit unsere Erfahrung bestimmen. Zusammen mit den sogenannten Basiskonzepten von Objekten und Handlungen (basic level concepts, Lakoff 1987, S. 269ff.) bilden sie die präkonzeptuellen Strukturen unserer kognitiven semantischen Konzepte.

"The basic idea is this:

Given basic-level and image-schematic concepts, it is possible to build up complex cognitive models.

Image schemas provide the structures used in those models" (Lakoff 1987, S. 282).

Ähnlich wie Piaget geht Lakoff von der Annahme aus, daß sich abstraktes Denken aus vielfältigen körperlichen Erfahrungen und den sich hieraus ergebenden Schemata entwickelt, die durch metaphorische Projektionen auf zunehmend abstraktere Bereiche hin ausgedehnt werden. So liegt das Source-Path-Goal-Schema (im folgenden als SPG-Schema bezeichnet) bereits dem auf ein Ziel hin gerichteten Krabbeln des Kleinkindes zugrunde und bildet zugleich die Grundlage für das komplexere Zweck-Mittel-Schema, wie folgende Darstellung verdeutlicht:

Tabelle 1: Merkmale des SOURCE-PATH-GOAL/DESTINATION-SCHEMAS nach Lakoff 1987, S. 275)

Körperliche Erfahrung	Sobald wir uns bewegen, gibt es einen Ort, von dem aus wir 'starten', einen Ort, auf den wir zusteuern, und eine Sequenz von benachbarten Örtlichkeiten, die Startpunkt und Zielpunkt in einer bestimmten Richtung miteinander verbinden.
Strukturelemente	Eine Quelle (Startpunkt; SOURCE), ein Bestimmungsort (Zielpunkt; DESTINATION), ein Pfad (PATH; eine Sequenz von benachbarten Örtlichkeiten, die die Quelle und den Bestimmungsort miteinander verbinden) und eine Richtung (DIRECTION; in Richtung des Bestimmungsorts).
Grundlogik	Wenn man auf einem Pfad von einem Startpunkt zu einem Zielpunkt gelangen möchte, so muß man der Reihe nach durch alle auf diesem Pfad liegenden Stationen gehen. Je weiter man auf diesem Pfad gekommen ist, um so mehr Zeit ist seit dem Start vergangen.
exemplarische Metapher	Zwecke korrespondieren mit Bestimmungsorten und das Erreichen eines Zweckes entspricht dem Abschreiten eines Pfades vom Startpunkt zum Endpunkt. Komplexe Phänomene werden ebenfalls als SOURCE-PATH-GOAL-Schema betrachtet; "Complex events have initial states (sources), a sequence of intermediate stages (Path), and a final state (destination)." (Lakoff 1987, S. 275).

Daß auch die sequentielle Organisation einer Narration als eine metaphorische Projektion des SPG-Schemas gesehen werden kann, zeigt etwa die Auffassung von Bremond (1971, S. 131; vgl. auch Gülich & Quasthoff 1985, S. 171 ff.), wonach einfache Erzählungen von einem Anfangszustand ausgehen, der mittels einer oder verschiedener aufeinanderfolgender Handlungen in einen gewünschten Zielzustand transformiert werden soll. Bezogen auf das eingetretene Ergebnis können sich dann die verschiedenen Maßnahmen als erfolgreich oder erfolglos bewertet werden.

Georgs Erzählhandlung als unvollständige rekursive Anwendung des SPG-Schemas: Die 1. Phase in Georgs Erzählhandlung wird durch die von der Mutter auferlegte Realisation der Versetzungsanweisung (11 Mu 6) bestimmt. Georg hat jenes Objekt im Bilderbuch zu suchen, dessen Zustand verändert werden kann. Hierzu muß Georg wissen bzw. sich daran erinnern, daß dieses Objekt in dem Bilderbuch tatsächlich enthalten ist, und erkennen, ob die aktuell aufgeschlagene Seite die betreffende Szene

enthält. Das Wiederfinden und Wiedererkennen von Seite und Szene verläuft analog zu der Suche nach einem versteckten Objekt (Objektpermanenz nach Piaget). Georg sah, daß das Bild bzw. die beiden markierten Lokalisationen A (Seite) und B (Szene) im Bilderbuch enthalten sind. Wahrnehmungsakt und die darauf basierende Erinnerung kann mittels des von Lakoff (1987) beschriebenen basalen CONTAINER (Behälter)-Schemas erklärt werden. Durch metaphorische Projektion (vgl. Kemke 1992) der Strukturelemente - Innen, Trennungslinie, Außen - des Container-Schemas lernen wir die Begrenztheit unseres Blickfeldes verstehen. Indem die wahrnehmende Person erfährt, daß "things *come into and go out of sight*" (Lakoff 1987, S. 272; Hervorh. im Orig.), erwirbt sie auch das Wissen, daß man unter bestimmten Bedingungen das Zielobjekt durch entsprechende Körperbewegungen wieder in das Blickfeld zurückholen kann. In diesen Fällen aktiviert die mit dem Container-Schema assoziierte Grundlogik, daß wenn etwas nicht mehr innerhalb des Behälters ist (nicht p), es notwendigerweise außerhalb desselben sein muß (p), ein SOURCE-PATH-GOAL Schema (vgl. Tabelle 1). Dies bedeutet im vorliegenden Fallbeispiel, da für Georg die betreffende Bilderbuchseite nicht aufgeschlagen ist, daß er sich an die erforderliche Bewegung (vgl. Sophian 1984) des Umblätterns (Path) erinnern muß, durch die das alte (Source) und erneut von ihm gewünschte Bild (Goal) wiedergefunden werden kann. Für diese Suchhandlung und gleichzeitige Versetzungsanweisung des Zuhörers hat das SPG-Schema die folgende Form:

- Ausgangspunkt (S1): Die Lokalisationen A und B liegen nicht vor [prä supponiert: Es gibt die Lokalisationen A und B mit der entsprechenden Entität im Bilderbuch (s.o.)].
- Zielsituation (G1): Die Lokalisationen A und B mit dem Zielobjekt (Entität) für die Drehbewegung liegen vor.
- Handlung (P1): 1. Suchen der entsprechenden Seite (A) und der dort dargestellten Szene (B), und 2. auf das Zielobjekt zeigen.

Georg unterbricht seine Suche nach der entsprechenden Szene und äußert in fragendem Ton "Klopier". Diese Äußerung beinhaltet 2 Richtungen von perlokutiven Wirkungen. Zunächst ist sie ein Ausdruck für einen Zweifel, ob oder wo nun diese Abbildung im Bilderbuch steht, der durch die Auffor-

derung der Mutter (14 Mu 7) weiterzusuchen, zerstreut wird. Zugleich wird mit der Nennung dieses Begriffs ein neues, die Szene charakterisierendes Objekt eingeführt, das den Grund für die nachfolgende Handlung bildet. Die Nennung dieses Referenzobjektes bzw. die Erinnerung an dessen Vorhandensein an dem dargestellten Ort kann man als den Anlaß für die Erzählung (2. und 3. Phase) sehen, wie die folgende schematische Anordnung der Redebeiträge zeigt.

Ausgangssituation (S2):	"Klopier" (auf dem Fußboden der Zugtoilette) (12 Ge 4).
Ausgangssituation (S3):	Die Schranktür, hinter der sich der Mülleimer befindet, ist geschlossen (hinweisende Geste; 16 Ge 5 und 18 Ge 6).
Zielsituation (G3):	Die Schranktür ist offen und der Mülleimer zugänglich (20 Ge 7).
Handlung (P3):	Der Türknauf ist zu drehen (16 Ge 5 und 18 Ge 6).
Zielzustand (G2):	- ? - [Implikation: Klopapier in Mülleimer; s. Text]
Handlung (P2):	Der Müll kommt in den Mülleimer (38 B2 15 mit wegwerfender Handbewegung).

Auf seine erfolgreiche Suche der betreffenden Szene folgt Georgs Erzählung. Interessant ist hierbei, daß Suchverhalten und Erzählen strukturell äquivalent organisiert sind. Wie die Rekonstruktion zeigt, läßt sich Georgs Erzählung mittels zwei ineinander verschachtelten SPG-Schemata beschreiben. Der eigentliche Erzählbeginn ist das Thematisieren des auf dem Fußboden liegenden Papiers. Wie obiges Schema zeigt, wird der korrespondierende Zielzustand nicht expliziert. Stattdessen eröffnet Georg, sobald er das Bild vor sich liegen hat, ein weiteres SPG-Schema. Hierbei ist seine Aufmerksamkeit ausschließlich auf die entsprechende Handlung am gezeigten Ort gerichtet. Durch die hinweisende Geste Georgs wird die Aktion ("drehn") deiktisch mit dem Objekt (Türe bzw. Türknauf) sowie mit ihm, in der Rolle eines hypothetischen Akteurs, in Beziehung gesetzt. Nach Bühler (1982, S. 102) beinhaltet die hinweisende Geste die "Origo" der drei Zeigewörter ich, jetzt und hier, die Sender, Augenblick und Ort markieren. Da sich das Zielobjekt als ein Objekt-für-meine-Aktion (Hörmann 1988, S. 394) darstellt, ergibt sich aus der Perspektive Georgs keine Notwendigkeit, die beiden Valenzen des Prädikats "drehen" zu benennen. Aus Georgs

Perspektive ist die hypothetische Erreichbarkeit des versteckten Mülleimers das wesentliche Ziel dieser Handlung. Auf diesen Gegenstand muß er die Aufmerksamkeit des Zuhörers lenken, damit dieser den Grund für die hypothetische Handlung wie für die Geschichte erfährt (20 Ge 7).

Nachdem der Beobachter durch den ergänzenden Kommentar der Mutter über die erforderlichen Hintergrundinformationen verfügt, verbindet er durch seine Handlung (P2) die beiden SPG-Schemata (38 B2 15). Indem daraufhin Georg das "Klopier" bewertet ((zeigt) bah, 39 Ge), wird nun implizit die von ihm im Bild vorgefundene (Ausgangs-)Situation (S2) zum Skandalon, das Anlaß wie Verlauf seiner Erzählung motiviert.

Zusammenfassung: Georg kommt in seiner Erzählung der in der Äußerung der Mutter als notwendig herausgestellten Orientierung des Hörers über Ort und Situation des Geschehens nach. Dabei läßt es Georg jedoch nicht bewenden. Er greift die in der mütterlichen Äußerung ebenfalls enthaltene anspruchsvollere Möglichkeit auf, den Umstand zu benennen, warum und wie die an diesem Ort vorgefundene Situation hypothetisch verändert werden sollte. Im Text lassen sich als Fragmente einer Narration die Themenankündigung, die partielle Orientierung des Hörers im Verlauf der Erzählung, das Skandalon mit korrespondierender Evaluation und eine ansatzweise sequentielle Organisation der Geschichte mit einer Lösung erkennen. Wie die Rekonstruktion der sequentiellen Organisation der Erzählung zeigt, besteht diese aus zwei unterschiedlichen Handlungstypen. Zwar initiiert Georg die beiden ineinander verschachtelten Schemata (S2 [S3 G3 P3] G2 P2), wobei es sich jedoch nur bei S3 G3 P3 um eine von ihm produzierte Erzählsequenz handelt. Die diese einbettende Sequenz [S2 G2 P2] ist hingegen das Ergebnis einer gemeinsamen diskursiven Handlung aller drei Personen. Die Umbenennung des Papiertaschentuchs in "Klopier" und die Evaluation des Anfangszustandes sind Georgs genuine Beiträge in bezug auf die Gesamtorganisation der Erzählung. Durch diese wird die im Bilderbuch dargestellte Situation in den lebenspraktischen Horizont von Georgs Alltagswelt gerückt (vgl. Benjamin 1991). Durch Selektion und schemagesteuerte Interpretation wird aus den im Bilderbuch dargestellten Objekten eine Erzählung generiert, worin Georg über wünschenswerte Sauberkeit und deren Einhaltung zu berichten versucht. Für die anderen Elemente einer Narration sowie für die Realisierung ihrer Gesamtorganisation bedurfte er der strukturierenden und kooperativen Unterstützung der beiden Erwachsenen.

Bedingung 3: Propositionale Einstellungen der Protagonisten aus der Perspektivität des Erzählers.

Handelt es sich bei den beiden vorausgegangenen Bedingungen um notwendige Elemente einer Narration, so verleiht die persönliche Sichtweise des Erzählers von den jeweiligen Einstellungen, Überzeugungen und Erwartungen der verschiedenen Protagonisten der Narration ihre fallspezifische Besonderheit oder in den Worten Jerome Bruners (1990, S. 77) ihre "Stimme". Wie die bisherige Analyse von Georgs Erzähltext zeigt, verleiht er diesem durchaus seine "Stimme". Er wählt aus der abgebildeten Szene sehr gezielt verschiedene, ihm wichtige Gegenstände aus und setzt sie zueinander in Beziehung. Die sich hieraus ergebende Situation versucht er dann mittels einer wiederholten Anwendung des SPG-Schemas auf einen erwünschten Zielzustand hin hypothetisch zu verändern. Hinsichtlich der Wünschbarkeit dieses Zielzustandes bzw. der jeweiligen Teilziele gibt es für Georg jedoch keinerlei interpretativen Spielraum. Die von ihm ins Auge gefaßte Zielsituation scheint für ihn die einzige, objektiv mögliche und zulässige zu sein. Für diese Interpretation sprechen die im folgenden genannten Befunde zur sozialkognitiven Leistung zwei- bis dreijähriger Kinder. Sie können jedoch im vorliegenden Fall empirisch nicht geklärt werden.

Georg formuliert hier eine für 2-3-jährige Kinder typische Sichtweise. Das wünschenswerte Ziel, Ereignis etc. wird in diesem Alter als ein objektives Merkmal von Situationen und noch nicht oder erst ansatzweise als eine persönliche Präferenz der jeweiligen Person gesehen (vgl. Perner 1991, S. 213ff., hingegen Flavell et al. 1990). Betrachtet man Georgs Erzählung als ein Indiz für die "objective desirability hypothesis", worunter Perner (1991, S. 214) diese kindliche Neigung subsumiert, dann hätte er zwar prinzipiell den einen oder anderen abgebildeten Protagonisten benennen und ihn die betreffenden Handlungen ausführen lassen können (vgl. Wellman & Woolley 1990), dieser hätte jedoch ebenfalls nur die Beseitigung des Kloppapiers wollen können.⁵

5 Wie eine unveröffentlichte Untersuchung von Peerboy (1990; zitiert in Perner 1991) zeigt, führt nach der Auffassung von zwei- bis dreijährigen Kindern die erfolgreiche Realisation einer 'schlechten' oder 'bösen' Absicht zu keiner Befriedigung des beobachteten Protagonisten.

Die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen der verschiedenen Protagonisten, ihre individuellen Wünsche, Überzeugungen und Intentionen mit ihren jeweiligen Handlungskonsequenzen durch den kindlichen Erzähler setzt die Kenntnis voraus, daß Menschen aufgrund ihrer propositionalen Einstellungen handeln und daß diese sowohl von denjenigen des Erzählers (Beobachters) wie der anderen Protagonisten verschieden sein können (Bennett 1978, Dennett 1978, Harman 1978). Wie zahlreiche Untersuchungen zur sozial-kognitiven Entwicklung zeigen, sind hierzu Kinder unter vier Jahren noch nicht in der Lage (vgl. Astington & Gopnik 1991, Gopnik & Astington 1988, Perner 1991, Wellman 1990). Nach Astington & Gopnik (1991) verstehen zwei- bis dreijährige Kinder nicht "how someone can believe something, different from what they know is really the case. In a similiar way, they do not understand how something can look different from what it really is" (p. 10).

Obgleich jüngere Kinder in der expliziten Berücksichtigung eigener und fremder mentaler Zustände ein "konzeptuelles Defizit" (Astington & Gopnik 1991, S. 11) aufweisen, sind, wie Georgs Erzählhandlung demonstriert, erste Ansätze und Vorläufer vorhanden, die ihrerseits bestimmte kognitive Leistungen erfordern. Im folgenden sollen sozial-kognitive Voraussetzungen betrachtet werden, die es zweijährigen Kindern ermöglichen, Bilder zu erkennen und über hypothetische Situationen nachzudenken.

5 Sozialkognitive Aspekte kindlichen Erzählens

In dem folgenden Abschnitt soll zunächst der Frage nachgegangen werden, welche kognitiven Fähigkeiten bei Georgs Narration vorausgesetzt werden können. Mittels entwicklungspsychologischer Arbeiten, die sich am Paradigma der Symbolverarbeitung orientieren, wird versucht, Aufbau und Nutzung der internen Repräsentation der vorliegenden Erzählhandlung zu beschreiben (5.1). Auf der Grundlage dieser Rekonstruktion von kognitiven Voraussetzungen zweijähriger Kinder bei der Generierung von Erzählungen wird dann die Relation zwischen kognitiven Ressourcen und der in einer sozialen Situation produzierten und rezipierten narrativen Sprechhandlung betrachtet (5.2). Ziel dieses Abschnitts ist es zu klären, inwieweit Georgs Erzählung auf die Realisation bereits vorhandener kognitiver Fähigkeiten und Wissensbestände zurückgeführt werden kann.

5.1 Kindliches Erzählen als lautes Denken über eine hypothetische Situation

Die textlinguistische Organisation von Georgs Erzählung kann, wie in Abschnitt 4 gezeigt, auf eine wiederholte Anwendung des Source-Path-Goal-Schemas zurückgeführt werden. Wie diese Rekonstruktion zeigt, besteht Georgs Erzählung aus einem bewertenden Vergleich von zwei unterschiedlichen Situationen. Ausgehend von dem im gewählten Bildausschnitt dargestellten Sachverhalt (Situation 1 = Source), entwickelt er mittels Gestik und Einwortsätzen jene Situation, aus der hervorgeht, wie die Dinge an diesem Ort beschaffen sein sollten (Situation 2 = Goal).

Damit kognitive Schemata in dieser Weise vom kindlichen Sprecher an bildlich dargestellte Situationen herangetragen werden können, sind grundlegende kognitive Leistungen, wie Wahrnehmung und Verstehen symbolischer Äußerungen, erforderlich. Sie bilden die Grundlage dafür, daß Georg die im Bild dargestellten Gegenstände als Objekte identifiziert, die ihm aus seiner Alltagswelt bekannt und deren Zweck und Funktion ihm von dort vertraut sind. Ferner sind kognitive Leistungen erforderlich, damit das Kind graphische Darstellungen als Repräsentationen von Personen, Objekten und Situationen aufzufassen vermag. Diese Abbildungen sind nicht nur von den Objekten selbst zu unterscheiden, sondern deren Manipulation muß auch mit anderen, symbolischen Mitteln ausgeführt werden. Die Beobachtung von Georgs Handeln, insbesondere seine inhaltliche Gestaltung des Path-Arguments des SPG-Schemas, zeigt sein Wissen darüber, daß das auf einem Stück Papier abgebildete Objekt nicht direkt, sondern nur hypothetisch, beschreibbar mittels symbolischer Gesten oder verbalen Ausdrucks, manipuliert werden kann (vgl. Hochberg & Brooks 1962, Lewis & Brooks-Gunn 1979).

Eine genauere Analyse der von Georg vollzogenen kognitiven Leistungen zeigt, daß *drei verschiedene kognitive Vorgänge* zur Generierung seiner Erzählung angenommen werden müssen. Zunächst muß er erkennen, daß es sich um ein Bild handelt und er muß wissen, was man mit diesem Medium tun kann und was nicht. Es handelt sich hierbei um eine *visuelle Wahrnehmung*, die in einer unmittelbaren Beziehung zur wahrgenommenen äußeren Realität, dem Gegenstand "Bild", steht (Dretske 1969). Hierzu müssen in der Wissensbasis Informationen über die Verwendungsmöglichkeiten von Bildern vorhanden sein und aktiviert werden. In einem zweiten Schritt muß Georg den Inhalt des Bildes, dessen *symbolische Information*, verstehen.

Das bedeutet, daß die Bildinformationen in Beziehung gesetzt werden müssen zu Wissensbeständen über Objekteigenschaften (hier: Drehbarkeit des Griffs zur Öffnung von Türen), zu sozial geregelten Verwendungsweisen von Dingen (hier: Behälter für Abfall) und zu normativen Aspekten des Objektgebrauchs (hier: Sauberkeit). Auf dieser Basis wird zunächst das Dargestellte auf Konsistenz mit dem bereits Bekannten geprüft, bevor dann mittels vorhandener Schemata eine Aktualisierung der Wissensbasis stattfinden kann. Hierbei bildet die Fähigkeit, ein zu einem früheren Zeitpunkt und/oder an einer anderen Lokalität wahrgenommenes Objekt wiederzuerkennen, eine notwendige Voraussetzung. Im dritten Schritt löst sich der kindliche Interpret von der wahrgenommenen symbolischen Information und entwickelt unter Anwendung der bereits im zweiten Schritt aktivierten Schemata eine *hypothetische Situation*, die in der Abbildung selbst nicht konkret realisiert ist. Indem das Kind ein abgebildetes Objekt oder eine dargestellte Situation in einer bestimmten Weise sieht und in einer anderen darüber nachzudenken vermag (Astington & Gopnik 1991, Vygotski 1978), entwickelt es eine erste Bildinterpretation.

Nach einem Vorschlag Perner (1991) werden die für die Interpretation eines Bildes und der hierauf beruhenden Projektion einer hypothetischen Situation erforderlichen drei kognitiven Prozesse durch multiple mentale Modelle organisiert. Unter dem Begriff des Modells integriert Perner in Anlehnung an Leslie (1987) zwei unterschiedliche Fähigkeiten zur Bildung von mentalen Repräsentationen: die *primäre* und die *sekundäre Repräsentation*. Die für die einfache Wahrnehmung erforderliche primäre Repräsentation steht in einer engen Kausalrelation mit der repräsentierten Welt. Im Lauf der kognitiven Entwicklung kommt es dann mit ca. 1 1/2 - 2 Jahren zur Ausbildung der sekundären Repräsentation. Das Kind wird hierdurch in die Lage versetzt, das in der primären Repräsentation erfaßte Objekt (z.B. Banane) aus seiner faktischen kontextuellen Einbettung in der externen Umgebung zu entkoppeln und es in einen anderen fiktiven funktionellen Zusammenhang zu versetzen (Telefonhörer).⁶ Sobald das

6 Die dritte Form der Repräsentation ist die nach Wimmer & Perner (1983) mit ca. 4 Jahren erworbene Fähigkeit zur Metarepräsentation, worunter "the ability to represent that something ... is representing something" (Perner 1991, S. 7) verstanden wird. Mit dieser Fähigkeit erwirbt das Kleinkind ein explizites Wissen darüber, daß der jeweilige Betrachter sich ein eigenes Bild von der betreffenden Sache macht und auch entsprechend danach handelt. Für unsere Betrachtungen wird der Fokus ausschließlich auf die ersten beiden Fähigkeiten

Kleinkind sekundäre Repräsentationen bilden kann, ist sein Denken nicht länger an das unmittelbar Wahrgenommene gebunden, sondern kann nun auch auf Nichtsichtbares bzw. Hypothetisches gerichtet werden. Als Folge hiervon können auch Repräsentationen von Situationen gebildet werden, die nicht den tatsächlichen Sachverhalt repräsentieren, sondern darstellen wie dieser sein sollte oder könnte, wobei multiple mentale Modelle die verschiedenen Situationen und deren kontextuelle Einbettung (Perner 1991, S. 66) repräsentieren. Sie beinhalten die propositionale Repräsentation eines Sachverhalts, in der Terminologie Perners einer Situation (S. 28), und einer oder mehrerer Kontextmarkierungen, die die korrekte Verwendung oder den angemessenen Gebrauch des repräsentierten Sachverhalts kennzeichnen. Diese Modelle lassen sich wie folgt aufschreiben:

Kontextmarker: Situationsbeschreibung

Entsprechend läßt sich das mentale Modell, für den von Georg interpretierten Bildausschnitt des auf dem Fußboden liegenden Klopapiers, in dieser Schreibweise wie folgt darstellen:

in Bild: Klopapier ist auf dem Fußboden.

Der Kontextmarker "*in Bild*" bestimmt, wie der beschriebene Sachverhalt in diesem Kontext von der wahrnehmenden Person verwendet werden kann, indem er das für diesen Kontext spezifische Wissen der Person aktiviert. Es können jedoch auch komplexere Modelle gebildet werden, die dem Kind eine Unterscheidung und ein Vergleich zwischen Realität und Abbildung einerseits oder einer aktuell vorhandenen und der ihr vorausgegangenen oder einer zukünftigen Situation andererseits ermöglichen. Das wesentliche Merkmal dieser mentalen Vorstellungen über Bilder ist, "that there is no mental model representing the picture as a physical object representing" (Perner 1991, S. 73), z. B. das Objekt "Klopapier". Dieses erscheint ausschließlich in dem Kontext "*in Bild*" und kann durch diese Markierung beispielsweise von seiner Einbettung in den Kontext "*real*" unterschieden werden. "This makes the understanding of pictures (as depicted situations) essentially the same as the understanding of other contexts..." (Perner 1991, S. 73). Diese Gleichheit im Aufbau der mentalen Modelle führt in

zur Repräsentationsbildung gerichtet. Ferner ist die von Leslie (1987), Perner (1991) und Wellman (1990) geführte Diskussion, was man unter metarepräsentationalen kognitiven Fähigkeiten zu verstehen habe, sowie über den Zeitpunkt ihres Auftretens bei Kleinkindern in diesem Zusammenhang ohne Relevanz.

bezug auf Georgs Projektion einer hypothetischen Situation auf der Grundlage des gewählten Bildausschnitts zu folgendem Modell:

in Bild: *aktuell:* Klopapier ist auf dem Fußboden.
 hypothetisch: Klopapier ist im Mülleimer.

Mit Hilfe der verschiedenen Kontextspezifikationen "*in Bild*", "*aktuell*" und "*hypothetisch*" wird ein vergleichsweise komplexes Modell gebildet, das eine Unterscheidung zwischen den beiden Situationen ermöglicht, von denen die eine graphisch realisiert ist und die andere hieraus sprachlich projiziert wird. Die jeweiligen Kontextmarker steuern die kognitiven Aktivitäten und Handlungen. Der mit "aktuell" gekennzeichnete Kontext aktiviert das vorhandene Wissen über den Sachverhalt und setzt mittels entsprechender Schemata, wie dem Source-Path-Goal-Schema, die erforderlichen Schritte zur Veränderung der Situation in Gang. Der mit "hypothetisch" markierte Kontext, dessen Inhalt durch das bereits aktivierte Source-Path-Goal-Schema vorgegeben ist, bestimmt sowohl die Suche nach Handlungen, die diesen Inhalt herbeiführen können⁷, als auch die Notwendigkeit der sprachlichen Konstruktion dieser Situation (Perner 1991, S. 66-67). Ausgangs- und Bezugspunkt für alle kognitiven Aktivitäten ist das beiden Kontexten gemeinsame Objekt "Klo(pa)pier" der propositionalen Repräsentation. Dies hat zur Folge, daß ungeachtet des jeweiligen Kontextes die Bedeutung des markierten Objekts bzw. der Situation sowie die sich aus dem betreffenden Sachverhalt ergebenden Implikationen konstant bleiben, wie z. B. Georgs mehrfache Anwendung des Source-Path-Goal-Schemas in verschiedenen, ineinander verschachtelten Kontexten (Erinnern, in Bild, aktuell, etc.) zeigt. Ein Bild, eine mentale Vorstellung, ein hypothetischer Zielzustand etc. können als bestimmte Typen von repräsentierten Kontexten mit entsprechenden Verwendungsmöglichkeiten betrachtet werden, deren Inhalte als miteinander übereinstimmende oder voneinander verschiedene Situationen differenziert werden können. "By attributing the right qualities to the respective situations, the child has gained a quite powerful distinction between reality and depicted situations" (Perner 1991, S. 74).

⁷ Mit der Fähigkeit zur Objektpermanenz, deren zeitliche Relation zweier Situationen mit den Kontextmarkern 'Vergangenheit' und 'Gegenwart' gebildet wird (Perner 1991, S. 49), ist das Kind prinzipiell in der Lage sowohl die zukünftige oder vergangene wie die gegenwärtige Situation zum Ausgangspunkt seiner Operationen mit dem Source-Path-Goal-Schema zu machen.

Indem in einem zweistufigen Prozeß zunächst mittels der jeweiligen Kontextmarker der Situationsinhalt bzw. dessen Bedeutung bestimmt und daran anschließend dessen Angemessenheit evaluiert wird, können zweijährige Kinder erfolgreich verschiedene Typen von Situationen vergleichen. Wegen der in diesem Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess fehlenden Explizitheit der vom kindlichen Beobachter vorgenommenen Kontextmarkierung kann dieser noch nicht verstehen, daß ein und dieselbe Situation in ein und demselben Kontext auf verschiedene Weise gesehen werden kann. Für zweijährige Kinder handelt es sich bei der Abbildung eines Objekts nicht um eine symbolische Darstellungsform dieses Gegenstandes, die vom Betrachter z.B. durch eine entsprechende Benennung bestimmt wird und werden muß, sondern um das konkrete Objekt in dem Kontext "Bild". Zwar ist hierdurch festgelegt wie diese Information zu gebrauchen ist und Verwechslungen mit anderen Kontexten sind ausgeschlossen, doch können sie noch nicht in Betracht ziehen, "that the picture could be interpreted differently since the notion of 'interpretation' is not yet modeled (explicitly represented) and so the child cannot form an alternative model showing this possibility" (Perner 1991, S. 85).

Diese Begrenztheit in der Interpretationsfähigkeit kleiner Kinder läßt sich auch zur Erklärung von Georgs hilfloser Reaktion auf die von seiner Interpretation abweichenden Lesart des Beobachters heranziehen. Wie dem Interaktionsverlauf (vgl. Textprotokoll S. 146f.) weiter zu entnehmen ist, deutet Georg auf die im Bild dargestellte Öffnung im Waschbeckenschrank der Zugtoilette und sagt "Eimer" (22 Ge 8). Der Beobachter, der nicht weiß, daß Georg den dahinter sich befindenden, nicht sichtbaren Mülleimer meint, betrachtet diesen Gegenstand als Papierspender (23 B 8). Beide Interpretieren richten ihre Aufmerksamkeit auf ein und dieselbe Darstellung eines Objekts (selbe Situation, selber Kontext), das sie auf völlig unterschiedliche Weise betrachten und dessen Funktionszuschreibung in der jeweils entwickelten hypothetischen Situation entgegengesetzt ausfällt. Wenn man obige Überlegungen zu den Grenzen sekundärer Repräsentationen zugrundelegt (vgl. Perner 1991, S. 85), versteht Georg nicht, daß der Beobachter dem dargestellten Objekt einen anderen Zweck zuschreibt, es als etwas anderes ansieht. Er ist auch nicht in der Lage, die Interpretation des Beobachters zu verneinen, weil dessen Lesart aus Georgs Sicht gar keinen Bezug auf die durch den Kontext "Bild" markierte Situation "Mülleimer" hat. Eine verneinende oder korrigierende Stellungnahme Georgs würde voraussetzen, daß er beide Interpretationen als zwei

voneinander verschiedene Beschreibungen von hypothetischen Situationen über dieselbe Abbildung erkennen kann, die sich somit auch widersprechen können (vgl. Miller & Aloise 1989). Hierfür wäre jedoch ein explizites Wissen darüber erforderlich, daß eine Darstellung etwas repräsentiert, das unterschiedlich gesehen und worüber unterschiedlich nachgedacht werden kann. Dies impliziert, daß das Kind das Handeln anderer im Zusammenhang mit deren Überzeugungen und Wahrnehmungsperspektiven interpretieren kann, auch wenn diese von denjenigen des Kindes verschieden sind. Wegen den oben genannten Grenzen der sekundären Repräsentationsbildung sind zwei- bis dreijährige Kinder - von Perner (1991) auch als *Situationstheoretiker* bezeichnet - noch nicht in der Lage, diesen Zusammenhang zu verstehen (vgl. Lempers et al. 1977, Wimmer & Perner 1983). Im alltäglichen kommunikativen Handeln stößt der "junge Situationstheoretiker" somit immer wieder auf Probleme, Widerstände und Mißverständnisse, die er mit seinen kognitiven Fähigkeiten nur ansatzweise zu lösen oder zu interpretieren vermag. Zugleich üben diese Erfahrungen aber auch Druck aus, die vorhandenen kognitiven Schemata sukzessive an diese sich im Alltag oftmals in ähnlicher Konstellationen wiederholenden sozialen Bedingungen zu akkommodieren. Nach Dennett (1978) lernen wir nur aufgrund unserer Involviertheit in die alltägliche Kommunikationspraxis das reziproke Verhältnis von eigenen wie fremden Überzeugungen und den jeweiligen Handlungen erkennen. Hier erfährt das Kind die Wirkung von Sprechakten und lernt diese zur Durchsetzung eigener Absichten zu gebrauchen (vgl. Bruner 1990).

5.2 Rahmungswissen und dialogisches Rahmungshandeln

Folgt man dieser auf den Überlegungen Perner's beruhenden Interpretation, dann können zweijährige Kinder aufgrund der noch fehlenden expliziten mentalen Repräsentation des Interpretierens, alternative Sichtweisen symbolischer Darstellungen noch nicht verstehen bzw. sie werden durch diese, wie im vorliegenden Fall, noch verunsichert und verwirrt (24 Ge 9). Wie jedoch das dem lauten Denken über hypothetische Situationen in der kognitiven Entwicklung vorausgehende und es oft begleitende Fiktions- oder frühe Symbolspiel (Vygotski 1978) zeigt, sind bereits 12-15 Monate alte Kinder in der Lage, das wahrgenommene Objekt aus seinem tatsächlichen funktionellen Kontext zu "entkoppeln" (Leslie 1987, S. 118ff.) und als einen völlig anderen Gegenstand symbolisch zu gebrauchen, ohne jedoch wahrgenommenes und symbolisches Objekt miteinander zu verwechseln.

Diese kognitive Fähigkeit ist nicht auf das eigene Handeln begrenzt, sondern ermöglicht dem Kind auch das Fiktionsspiel anderer zu verstehen (vgl. Leslie 1987).

Worin unterscheiden sich nun das Denken über hypothetische Situationen im Fiktionsspiel von demjenigen in einer Erzählung? Offensichtlich erfährt der jeweilige kognitive Verarbeitungsprozess durch die Semantik des betreffenden Handlungsrahmens eine entsprechende Voreinstellung, die jeweils bestimmte Möglichkeiten zuläßt und andere ausschließt. In Anlehnung an Bateson (1972) postuliert Leslie (1987), daß die Markierung des jeweiligen Kontextes (vgl. Perner 1991) "a sort of psychological 'frame'" (Bateson 1972, S. 186) errichtet, der z.B. dem Kind das pretend play ermöglicht, worin X etwas sein kann, was es faktisch nicht ist. Die Markierung eines Handlungskontextes als Fiktionsspiel läßt prinzipiell jeden symbolischen Gebrauch des wahrgenommenen Objektes zu, der lediglich von der jeweiligen individuellen Wissensbasis begrenzt wird. Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen läßt sich die These formulieren, daß Georg durch die Interpretation des Beobachters nicht verwirrt worden wäre, wenn diese im Rahmen eines Fiktionsspiel erfolgt wäre.

Im Unterschied zum Kontextmarker "Fiktionsspiel", der als Input die für das Spiel notwendigen Prototypen mit entsprechenden Schemata in der Wissensbasis aktiviert, erfordert "Erzählen" komplexere kognitive Aktivitäten. Sprecher wie Hörer müssen nicht nur ein gemeinsames Weltwissen über die im Erzähltext berichteten Ereignisse oder Objekte und entwickelten Handlungsverläufe bzw. Schemata haben, sondern auch über Kenntnisse der internen Struktur von Narrationen (Rumelhart 1975) verfügen. Somit wird der den Text einbettende Rahmen selbst zum Gegenstand, der sowohl beim Sprecher wie auch beim Hörer zumindest ansatzweise repräsentiert sein muß, damit sowohl die damit gegebenen Rollenverpflichtungen als auch die geweckten Erwartungen über Form und Verlauf die Produktion wie Rezeption des Erzähltextes ermöglichen. Abbildung 1 illustriert anhand des Fallbeispiels die unterschiedlichen Implikationen der beiden Rahmen "Fiktionsspiel" und "Erzählen" hinsichtlich der dem Kleinkind zur Verfügung stehenden Interpretationsmöglichkeiten bei der Entwicklung hypothetischer Situationen.

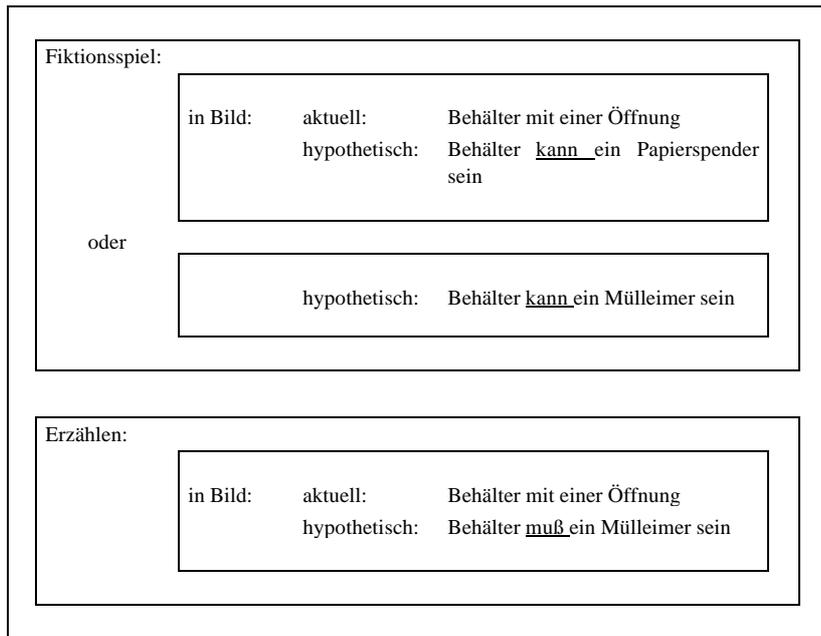


Abb. 1: Implikationen unterschiedlicher Rahmen

Die Relevanz des Rahmens "Erzählen" läßt sich an dem bereits erwähnten Mißverständnis zwischen dem Beobachter und Georg beobachten (vgl. Abschnitt 5.1). Die Bildinterpretation des Beobachters wird dadurch motiviert und auch provoziert, daß Georg die interne Struktur einer Narration erst ansatzweise realisiert und sein Erzähltext sehr lückenhaft ist. Mit seiner Lesart (23 B 8) verläßt der Beobachter jedoch den von Mutter und Sohn gesetzten Rahmen "Erzählen". Seine Äußerung nimmt keinen Bezug auf den bis dahin implizit gebliebenen Organisationskern von Georgs Erzählung - das Skandalon des auf dem Fußboden liegenden Papiers -, wodurch er zugleich das in der bisherigen Erzählsequenz Georgs instantiierte Source-Path-Goal-Schema nicht mit den von Georg erwarteten Inhalten vervollständigt. Aus Georgs Perspektive droht die Äußerung des Beobachters seine bisherige Erzählung zu zerstören. Für Georgs emotionale Reaktion dürfte weniger ausschlaggebend sein, daß der Beobachter ein ihm möglicherweise nicht zugängliches Weltwissen benutzt (vgl. obige Ausfüh-

rungen zum Fiktionsspiel), als vielmehr das Verlassen des vorgegebenen Rahmens "Erzählen", der bei ihm primär durch den rekursiven Gebrauch des Source-Path-Goal-Schemas festgelegt ist. Ohne über die erforderlichen sprachlichen wie kognitiven Mittel zu verfügen, weiß er nicht, wie er die Sprecherrolle und die damit verbundene Strukturierungsmöglichkeiten zurückerobern kann.

Die mit dem Rahmen "Erzählen" vorgegebene Rollenverteilung in Erzähler und Zuhörer bedeutet nicht, daß der Erzähler seine Geschichte einfach abspulen kann. Die dem Zuhörer in diesem Rahmen prinzipiell zugestandene Möglichkeit des Nachfragens, Kommentierens oder Kritisierens beeinflußt nicht nur den Erzähler in der konkreten Gestaltung seines Textes, sondern beinhaltet auch immer die Gelegenheit für einen potentiellen Sprecher- und Rollenwechsel (vgl. Abschnitt 2). Die in einer Erzählsituation stattfindenden Aktivitäten von Erzähler und Zuhörer führen dazu, daß der Verlauf einer Erzählung prinzipiell offen und das Ergebnis eines Dialogs zwischen den in der jeweiligen Situation anwesenden Personen ist. Die von Bruner (1986) betonte Generierung konjunktivischer Realitäten in Narrationen ist somit nicht nur ein Resultat sprachlicher Gestaltungsmittel und entsprechender kognitiver Repräsentationen, sondern wohl zunächst die Anwendung kognitiver Schemata unter den Bedingungen einer sozialen Praxis, in der sich Erzähler wie Zuhörer sowohl über den Rahmen "Erzählen" zu einigen haben wie über die Ausgestaltung des darin zur Sprache kommenden Textes. Wie die Analyse des Fallbeispiels zeigt, wird in der gemeinsamen Konstruktion einer Erzählung von Georg und den beiden Erwachsenen in weit stärkerem Ausmaß Wissen über die innere, konventionelle Struktur einer Narration und zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer Erzählsituation thematisiert als Weltwissen über die im Bild dargestellte Situation. Es ist diese in der sozialen Praxis erfahrene konventionale Rahmung, die die kognitive Repräsentation von "Erzählen" bestimmt. Sie benennt und strukturiert im Sinne einer Top-Down-Hierarchie die erforderlichen Argumentstellen und Konstituenten, die ihrerseits, um die angekündigte Erzählung zu realisieren, wiederum in einer dialogisch strukturierten Situation mit konkreten Inhalten zu füllen sind.

6 Reichweite und Grenzen der beiden gewählten kognitionstheoretischen Ansätze bei der Rekonstruktion einer kindlichen Erzählung

Perners (1991) Darlegungen zum Aufbau interner Repräsentationen von Ausschnitten einer tatsächlichen oder vorgestellten Situation bei zwei- bis dreijährigen Kindern, ermöglicht die (Re-) Konstruktion eines mentalen Modells, das die Fähigkeit von Kleinkindern, über mögliche, von der vorgefundenen Situation verschiedene Situationen nachdenken zu können, beschreibt. Hinsichtlich der Generierung einer Narration gelingt es mit Hilfe dieses Ansatzes zu verstehen, warum zwei- bis dreijährige Kinder die beispielsweise in einem Bilderbuch dargestellte Situation sowohl als Resultat als auch Ausgangspunkt für die Schilderung einer Ereignis- oder Handlungssequenz nutzen können. Voraussetzung hierfür ist, daß Kleinkinder den repräsentierten Sachverhalt bereits mit impliziten Markierungen versehen können, die ihnen anzeigen, wie mit diesem Sachverhalt in dem auf diese Weise hervorgehobenen Kontext zu verfahren ist. Hierzu ist es erforderlich, daß das mit einer Kontextmarkierung korrespondierende Rahmenwissen aktiviert wird. Dieses zeigt dem kindlichen Interpreten, "was >man<, wann, wo, mit wem tut, reden und verabreden kann oder nicht kann" (Soeffner 1989, S. 143). Die mit dieser Anzeigefunktion einhergehenden Aktivierungen von deklarativen und operativen Wissensbeständen, die zur Produktion von kontextsensitiven und somit erwartungsgesteuerten (Sprech-)Handlungen einer Narration unabdingbar sind, werden zwar in Perner's Repräsentationstheorie vorausgesetzt, jedoch nicht explizit herausgearbeitet. Dies hat zur Folge, daß die Organisation einer am situativen Kontext orientierten Wahrnehmung und Interpretation eigener oder fremder Verhaltensweisen von Kleinkindern beschrieben werden kann (vgl. Perner 1991, S. 260ff.), nicht hingegen die Produktion von auf dieser Weise gerahmten (Sprech-)Handlungen. Diese theoretische Leerstelle haben wir bei der vorgestellten Rekonstruktion einer Erzähltextgenerierung unter Rückgriff auf Lakoffs (1987) Konzeption einer kognitiven Semantik zu beseitigen versucht. Während diese durch die Anbindung an die Repräsentationstheorie Perner's eine entwicklungs- und wahrnehmungspsychologische Fundierung erhält (vgl. Abschnitt 5.1), gewinnt die primär beschreibungstheoretische Position einer Theorie des kindlichen Geistes eine handlungstheoretische Dimension. Auf dem Hintergrund der von Lakoff (1987) herausgearbeiteten körpernahen Grundschemata, wie "Container", "Source-Path-Goal" etc., läßt sich zeigen, wie vom Akteur in entsprechend markier-

ten Kontexten passende Handlungen produziert werden können. Eine zentrale Rolle spielt hierbei der in den Grundschemata und den damit assoziierten bildhaften und physikalischen Vorstellungen basierende *Mechanismus der metaphorischen Übertragung*. Dieser ermöglicht es, daß durch Analogiebildung basale Schemata auf andere oder auch neue Sachverhalte bezogen und verallgemeinert werden können. Basale wie elaborierte Schemata benennen einerseits die Argumentstellen, die mit deklarativen Wissensinhalten gefüllt werden müssen und präferieren andererseits einen bestimmten Handlungsverlauf. Auf diese Weise kann mit dem Source-Path-Goal-Schema sowohl eine einfache Erzählstruktur mit den Stadien Beginn - Mitte - Ende (vgl. Bremond 1973) erzeugt als auch, wie obiges Fallbeispiel zeigt, eine inhaltliche Erzählsequenz organisiert werden.

Damit nun ein mittels dieser kognitiven Operationen produzierter Erzähltext von den jeweiligen Adressaten verstanden werden kann, müssen Sprecher und Hörer über eine hinreichend ähnlich organisierte mentale Repräsentation von Erzählen verfügen. Diese gemeinsam geteilte mentale Repräsentation bildet als subjektseitige Rahmung die interne Struktur von Narrationen ab. Sie beinhaltet die verschiedenen Rollen von Erzähler und Zuhörer mit den damit assoziierten Verpflichtungen, den typischen Aufbau und Ablauf einer Geschichte sowie die zu deren Generierung erforderlichen operativen Schemata und Relationen (vgl. die Übersicht in Abbildung 2).

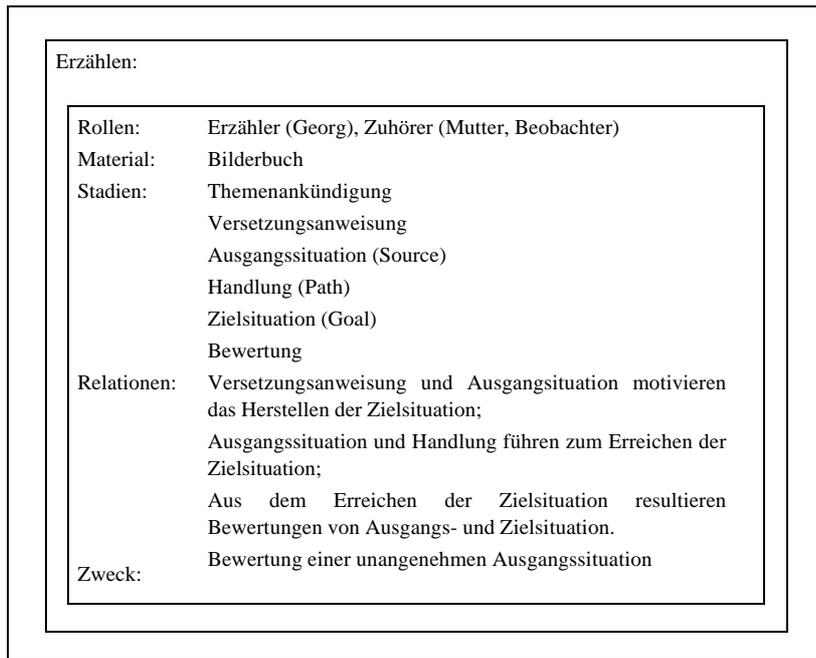


Abb. 2: *Geteilte mentale Repräsentationen über den Rahmen "Erzählen"*

Diese *gemeinsam geteilte mentale Repräsentation* ist die kognitive Voraussetzung dafür, daß die Interaktanden ihre Aufmerksamkeit auf den zu produzierenden Erzähltext richten, dem Verlauf einer Erzählung folgen und die hierzu erforderlichen Inferenzen vollziehen sowie ihre Sprechakte wechselseitig koordinieren können. Beziehen sich Erzähler und Zuhörer auf diese von ihnen jeweils individuell zu (re-)konstruierende und gemeinsam geteilte konventionale Rahmung von Erzählen, so sind sie sich im Grunde genommen über die interne Struktur (vgl. Abb. 2) einer Narration einig. Dieser Konsens über den relevanten Rahmen hat zur Folge, daß, wenn das innerhalb dieser Rahmung benötigte Source-Path-Goal-Schema instanziiert wurde, Sprecher und Hörer dessen sequentielle Abarbeitung vornehmen und projizieren können. Offen bleibt hingegen für den Rezipienten, mit welchen konkreten Inhalten der Erzähler die von diesem Schema verfügbar gemachten Argumentstellen besetzen wird. Neues, Überraschendes oder

Mißverständliches wird sich somit eher und leichter bei der inhaltlichen und sprachlichen Ausgestaltung des Rahmens "Erzählens" einstellen als eine Änderung der internen Struktur dieses Rahmens (vgl. Bartlett 1932, Bruner 1986).

Aus der vorgestellten kognitionstheoretischen Perspektive folgt, daß der Vorgang des gemeinsamen Erzählens, bei dem prinzipiell jeder der Teilnehmer die Sprecherrolle übernehmen kann, um die Geschichte gegebenenfalls fortsetzen zu können (vgl. Abschnitt 2 und unsere Rekonstruktion der Bedingung 2 in Abschnitt 4), nur gelingt, wenn bei den Interaktanden eine gemeinsam geteilte mentale Repräsentation des jeweiligen konventionalen Rahmens "Erzählen" vorausgesetzt werden kann. Ist diese durch entsprechende Markierungen bei den beteiligten Personen aufgerufen worden, kann der Akteur beginnen, die verschiedenen Schritte zur Generierung einer Geschichte auszuführen. Die interaktive Herstellung dieser Markierung, die explizite Kenntlichmachung des betreffenden Rahmens vermögen die hier vorgestellten kognitionstheoretischen Überlegungen zur (Re-)Konstruktion einer Erzählung nicht zu leisten. Wie unsere Fallanalyse von Produktion und Rezeption eines Erzähltextes und der hierauf bezugnehmenden Redebeiträge des erwachsenen Beobachters illustriert, muß das, was vom kindlichen Sprecher als entsprechender Kontext markiert wird, selbst erst im Interaktionsprozeß von den darin Beteiligten festgelegt werden. Da in diesem Interaktionsprozeß immer wieder Hinweise für eine Segmentierung oder einen durch Themenwechsel indizierten Rahmenwechsel für Beendigungs- und Eröffnungsaktivitäten auftauchen, müssen die Akteure immer wieder unter Vorgabe der von ihnen gemeinsam vermuteten und wechselseitig unterstellten Interaktionsrahmung (Herrmann 1990) ihre Sprechhandlungen aufeinander abstimmen. Dieses prozessuale Handlungsgeschehen findet, wie gezeigt, in der jeweiligen Interaktionsrahmung zwar mobile Grenzen (Soeffner 1989), kann jedoch nicht einseitig auf die mit dieser Markierung in Gang gesetzte Instantiierung eines subjektiven mentalen Modells zurückgeführt werden.

7 Diskussion

Ausgehend von der alltäglichen Beobachtung, daß zwischen Produktion und Rezeption von Erzählungen und kognitiver Entwicklung eine enge Verbindung besteht (vgl. Astington 1990, Bruner 1990), sollte mit der vorliegenden Analyse untersucht werden, wie valide die in der Sprache des

Falles "Georg" formulierten Beobachtungen kraft kognitiver Theorien beschrieben werden können. Für kognitionstheoretische Ansätze gleich welcher Provenienz ist die Produktion einer Erzählung die beobachtbare Ausführung eines vom Sprecher konstruierten, bereichsspezifischen kognitiven Schematas bzw. mentalen Modells, das die hierzu erforderlichen kognitiven Prozesse und Wissensbestände organisiert (Edwards 1991). Den Kern dieser Ansätze bildet das Konzept der internen Repräsentation einer externen Umgebung inklusive des situativen Kontextes. Für die (Re-)Konstruktion natürlichsprachlicher und kontextsensitiver Handlungen, worunter auch Narrationen zu zählen sind, spielt die Idee einer indexikalisierten oder gerahmten Wissensrepräsentation (sog. Skripts) eine herausragende Rolle, worin konventionell geregelte und zu erwartende Handlungs- und Ereignisabfolgen sequentiell organisiert sind (vgl. Habel 1986, Opwis 1992, Waldmann 1990).

Zur Beschreibung und Erklärung der bei der Produktion einer Erzählung erforderlichen kognitiven Organisation des Kindes haben wir zwei voneinander isoliert entwickelte kognitive Theorien herangezogen: Lakoffs (1987) naturalistische Konzeption einer kognitiven Semantik und Perner (1991) Überlegungen zur Struktur mentaler Repräsentationen bei Kleinkindern. Obgleich Lakoff (1987) keine dezidierten Aussagen zur kognitiven Entwicklung trifft, legt er eine "extended demonstration of the pervasiveness of bodily experiential imagery in the metaphorical generation and application of human categories in language and in how worldly phenomena are understood" (Edwards 1991, S. 516) vor, mit der, wie gezeigt, die Georgs "Text" zugrundeliegende kognitive Organisation beschrieben werden kann. Damit der kindliche Sprecher eine Geschichte mittels solcher kognitiver Schemata konstruieren kann, braucht er im Paradigma der Symbolverarbeitung eine entsprechend strukturierte mentale Repräsentation, die ihm Wahrnehmung und Gebrauch von symbolischen Informationen und hypothetischen Situationen ermöglicht. Der von Perner (1991) vorgestellte Ansatz einer entwicklungsbedingten Fähigkeit zur Bildung einer mentalen Repräsentation basiert auf der zunächst impliziten und später expliziten Markierung von Kontexten und dem Gebrauchen-Können von Rahmenwissen, auf das der kindliche Sprecher bei der Generierung seiner Narration zurückgreift. Die Analyse des Fallbeispiels zeigt jedoch, daß Kontextmarkierung und Rahmung nicht nur das Ergebnis eines kognitiven Prozesses sind, sondern gleichzeitig und vorgängig das einer sozialen Interaktionssequenz.

Beide kognitionstheoretischen Ansätze zielen hinsichtlich dem Zustandekommen von Sprechhandlungen auf die subjektseitige Konstruktivität und können deren Eingebettetsein in einen sequentiell organisierten Rahmen beschreiben. Sie erfassen jedoch nicht die sich hieraus ergebenden handlungspragmatischen Implikationen und deren Einfluß auf die kognitive Organisation. Hierin sind Sprechakte nicht nur Ergebnis zugrundeliegender kognitiver Prozesse oder nehmen solche für die Realisation der Gesamtorganisation einer Narration in ihren Dienst, sondern verweisen ihrerseits als Teil indexikalierter und situativer Rede auf entsprechende Kognitionen. Indem kompetentere Partner auf Sprechakte des Kindes reagieren und die darin referenzialisierten Kognitionen (Edwards 1991) interpretieren, werden Lernbedingungen für das Kind formuliert, die vom Kind durch Akkommodation seiner kognitiven Organisation erst noch eingeholt werden müssen. Im Fallbeispiel ist das Kind hierzu noch nicht in der Lage. Um seine Geschichte entsprechend dem von der Mutter vorgegebenen Rahmen realisieren zu können, bedarf es noch der supportiven Kooperation der Bezugsperson (Bruner 1987), durch die seine fragmentarische narrative Textsequenz in eine gemeinsam hergestellte Erzählung integriert wird. Unter explizitem Rekurs auf reflexives Wissen - in der Terminologie Pernal (1991) handelt es sich um meta-kognitives Wissen - wird jene Entwicklungsstufe in Anspruch genommen, die das Kind erst noch zu erwerben hat.

Während sowohl Pernal (1991) wie auch Lakoffs (1987) Überlegungen sich fruchtbar zur Beschreibung der konstruktiven kognitiven Leistung des Subjekts verwenden lassen, haben sie beide ihre Grenze in der fehlenden Berücksichtigung des interaktiven Prozesses. Indem kognitive Organisation ausschließlich auf nach innen gerichtete Selbstbeobachtung und nach außen gerichtete Verhaltensbeobachtung bzw. Situationsinterpretation zurückgeführt wird, wird die Generierung einer Geschichte als das Ergebnis eines Automatismus beschrieben, der einmal in Gang gesetzt, das Gewünschte produziert. Inwieweit die kognitionstheoretischen Aspekte einer Erzählhandlung mit deren pragmatischen Realisierung in Zusammenhang gebracht werden können, muß derzeit offen bleiben (vgl. Hirst 1991). Zwei, die Diskussion beherrschende Betrachtungsweisen zum Verhältnis von Kognition und alltäglichem Handeln und Sprechen weisen unterschiedliche Vor- und Nachteile auf. Die eine Position (Edwards & Potter 1992) betrachtet Kognitionen einseitig als vom Gesprächs- bzw. Handlungsverlauf funktionalisiert und verzichtet somit auf die (Re-)Konstruktion mentaler Modelle zur Beschreibung und Erklärung der dem

Handeln zugrundeliegenden kognitiven Organisation. Die andere Position, die, wie im vorliegenden Fall, versucht, die an der Generierung von Alltagsgesprächen beteiligten kognitiven Prozesse zu rekonstruieren (vgl. Lakoff 1987, Neisser 1981, 1982, Schank 1982), vermag aber ihrerseits nicht, deren Eingebundensein und Funktionalität in einem pragmatischen Handlungsverlauf adäquat zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Analyse der bei der Generierung einer Erzählung beteiligten sozial-kognitiven Entwicklungsprozesse haben wir die letztere Position favorisiert. Um jedoch deren am Fallbeispiel aufgezeigte Grenzen überwinden zu können, sind Überlegungen anzustellen, wie die bei der interaktiven Herstellung und Aufrechterhaltung von Rahmung und situativer Umgebung mit ihren jeweils spezifischen an das Kind herangetragenen Anforderungen als Auslöser von erforderlichen Inferenzbildungen modelltheoretisch eingeholt und bei der schema-orientierten (Re-)Konstruktion der mentalen Repräsentation von Erzählen entsprechend berücksichtigt werden können. Die Klärung dieser offenen Frage ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür, daß kognitionstheoretische Ansätze, die mit dem Konzept der mentalen Repräsentation arbeiten, nicht nur die kognitive Organisation und die individuelle Produktion von Handlungen beschreiben, sondern die für die Genese der kognitiven Fähigkeiten bedeutsame Interaktion mit anderen Subjekten und die darin formulierten Lernbedingungen integrieren können (Valsiner 1991; vgl. auch die Beiträge von Sutter in diesem Band).

Tilman Sutter

V

*Soziale Kognition und Bedeutungsverhandlung im
Mediengebrauch - am Beispiel des Falles Georg*

In unserer Fallanalyse haben wir die Konstruktion von Bedeutungen in der sozialisatorischen Interaktion von Mutter und Kind anhand des Gebrauchs von Bilderbüchern untersucht, wobei wir weitgehend von theoretischen Querverweisen abgesehen haben. Im folgenden sollen deshalb die Resultate der Fallanalyse in den im zweiten Kapitel entfaltenen theoretischen Kontext gestellt werden. Am Fall Georg haben wir gesehen, wie im interaktiven Gebrauch des Mediums Bilderbuch die Bedeutung symbolischer Gehalte verhandelt wird. Daran anknüpfend werden nun im folgenden drei Fragen untersucht.

Zum einen geht es um die sozial-kognitive Entwicklung in dem durch unseren Fall gegebenen Rahmen des Mediengebrauchs, wobei die Resultate der Fallanalyse mit den in Kapitel 2 formulierten Desideraten der *Beschreibung und Erklärung* der sozial-kognitiven Entwicklung verknüpft werden sollen: Lassen sich diese Desiderate in den Begriffen der rekonstruierten Fallstruktur konkretisieren? Die Möglichkeit sowie die Art und Weise der interaktiven Verhandlung von Bedeutungen hängen wesentlich vom Stand der sozialen Entwicklung des Kindes ab. Diese Entwicklung kann nicht in Begriffen subjektiver Einstellungen, sondern nur im Kontext sozial-aktiver Regeln und Strukturen einsichtig gemacht werden. Entscheidend ist dabei die Rekonstruktion jener Sinnstrukturen, in denen die verschiedenen Handlungsperspektiven eingebettet sind und die den Raum der möglichen Handlungsoptionen bilden. Im Verlauf der Interaktion werden diese Sinn-

strukturen durch das regelgeleitete Handeln der Subjekte reproduziert und transformiert. Im Zusammenspiel mit der subjektiven Innenausstattung konstituieren diese Sinnstrukturen die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes (1).

In einem zweiten Schritt ist anhand unserer Fallanalyse noch einmal die Frage nach einer *sachhaltigen strukturgenetischen Methode* aufzunehmen. Die Vorgehensweise einer sachhaltigen Strukturanalyse, so lautete das Argument, muß sich in den sozialisatorischen Prozessen selbst wiederfinden lassen. Die Gültigkeit des rekonstruktiven Verfahrens kann nicht in einer abgehobenen methodologischen Geltungsbegründung, sondern nur am Fall selbst nachgewiesen werden. Wir haben deshalb auch auf eine derartige Begründung unserer Vorgehensweise verzichtet. Eine sachorientierte Rechtfertigung für unser an der strukturalen Hermeneutik orientiertes Verfahren läge in Hinweisen auf eine Homologie des *Erschließens von Sinnstrukturen* in der rekonstruktiven Methode und in der analysierten sozialisatorischen Interaktionssequenz. Damit wären zugleich Fortschritte in der erklärungs-theoretischen Frage der *Dynamik* der Entwicklung gemacht (2).

Schließlich geht es, allerdings lediglich im Zusammenhang der Fallanalyse, um die *Rolle des Mediums Bilderbuch* in der sozialen Entwicklung des Kindes. Durch die bildliche Darstellung der Objekte und Ereignisse, auf welche sich die symbolischen Gehalte beziehen, erleichtert und fördert das Medium Bilderbuch das interaktive Aushandeln von Bedeutungen zwischen einem Kind und einer kompetenten Bezugsperson. Dieser Aspekt der Fallanalyse soll ebenfalls im theoretischen Kontext näher (aber keineswegs umfassend) beleuchtet werden (3).

1 Thematisierung und Unterstellung von Handlungsregeln in der sozialisatorischen Interaktion

Welches sind, so ist zunächst zu fragen, die Bedingungen und Möglichkeiten der sozial-kognitiven Entwicklung im Fall Georg? Im Unterschied zum üblichen Vorgehen sozial-kognitiver Untersuchungen zielen wir nicht auf die sprachlich geäußerten faktischen Lernresultate (soziale Urteile, soziales Wissen) der Subjekte ab, sondern auf die zugrunde liegenden Interaktionsprozesse, in denen die Subjekte sich entwickeln. Auf den ersten Blick erscheinen gerade die von uns so ausführlich analysierten ersten Interakte der Sequenz in bezug auf die sozial-kognitiven Lernprozesse Georgs, um

die es uns ja zu tun ist, wenig aufschlußreich. Das interaktive Geschehen wird weitgehend von der Mutter bestritten und die Beiträge Georgs sind marginal. Aber ein solcher Verlauf ist typisch für die Interaktion zwischen Erwachsenen und den sich entwickelnden Kindern, und er erscheint auch nur unter der traditionellen, auf sprachliche Äußerungen und subjektive Repräsentationen gerichteten Perspektive wenig aufschlußreich in bezug auf die sozial-kognitive Entwicklung des Kindes. Wir konzentrieren uns dagegen auf die das Handeln organisierenden Sinnstrukturen in der sozialen Interaktion und die darin eröffneten *Entwicklungsmöglichkeiten* für die Subjekte (in diesem Sinne sprechen wir mit Oevermann von einer "sozialisatorischen Interaktion"). Unter dieser Perspektive bildet jede Interaktion zwischen einer sorgenden Bezugsperson und dem Kind ein relevantes und aufschlußreiches Datum.

Soziale Kognition entsteht als Teil der sozialen Interaktionsfähigkeit in der Praxis sozialer Beziehungen. In unserem Material zeigt sich die soziale Kognition als eine *praktische Fähigkeit des Symbol- und Regelgebrauchs*. Wir haben, wie das auch die Vertreter der sozialen Konstitutionshypothese vorschlagen, das *fallspezifische Muster der sozialisatorischen Interaktion* am Modell der sozialen Beziehung zwischen zwei voll sozialisierten Subjekten expliziert, indem wir dieses mit dem tatsächlichen Interaktionsverlauf kontrastiert haben. Durch die Kontrastierung der zwei extremen Kontexte: symmetrisch strukturierte Beziehung zweier annähernd gleich kompetenter, voll sozialisierter Subjekte vs. asymmetrisch strukturierte Beziehung zwischen Interaktionspartnern mit starkem Kompetenzgefälle, konnte eine bestimmte Struktur der sozialisatorischen Interaktion zum Vorschein gebracht werden: in dieser finden sich (aktuell oder potentiell) extensive *Thematisierungen* und *Explikationen von Handlungs- und Interaktionsregeln*. Auf der Ebene der Pragmatik handelt es sich dabei um *Anweisungen für den Gebrauch von Regeln*. Ein allgemeines Merkmal dieser Struktur der sozialisatorischen Interaktion ist also: was mangels Regelkompetenz beim Sozialisanden *nicht unterstellt* werden kann, muß explizit thematisiert werden.

Bezüglich *des Verhältnisses von Interaktionsstruktur und Subjektstruktur* ergibt sich daraus folgender Zusammenhang: Auf den Stand der Regelkompetenz des Sozialisanden verweisen einerseits das Ausmaß der in der Interaktion implizit in Anspruch genommenen Unterstellungen und andererseits - diesem Ausmaß entsprechend - die Thematisierungen von Situationsdefi-

nitionen und Handlungsregeln (in unserem Fall: wem soll Georg was und wie erzählen). Damit wäre fallspezifisch eine Art Parameter der sozial-interaktiven Entwicklung gewonnen, der einer Strukturanalyse des Zusammenhangs von Subjekt- und Sozialstrukturen entnommen wurde. Dieser *Richtungssinn des Erwerbs von Regelkompetenz* in sozialen Interaktionen läßt sich in folgende Strukturhypothese fassen, die in weiteren Sequenzanalysen überprüft werden könnte: Regelkompetenz erwirbt das Kind dadurch, daß der Interaktionspartner, auf das kindliche Handeln Bezug nehmend, die Art und Weise des Regelgebrauchs explizit thematisiert - und zwar entsprechend dem bereits erreichten Stand der Regelkompetenz des Kindes -, wodurch gemeinsame Unterstellungen (konsensuelle Situationsdefinitionen und Interaktionsroutinen) geschaffen werden. Im Verlauf der Entwicklung nehmen derartige Thematisierungen ab und der Bestand des gemeinsam geteilten Hintergrundwissens zu.

Genau dieses Verhältnis haben wir in der Fallanalyse geprüft, wobei wir bezüglich der strukturanalytischen Beschreibung auf der Linie der *sozial-konstruktivistischen Ansätze* liegen, die allgemein ihr Augenmerk darauf richten, wie die sorgende Bezugsperson ihr Verhalten an das kindliche Verhalten ankoppelt. Es können so nicht nur die Verhaltensweisen des Kindes gesteuert und interaktive Routinen aufgebaut werden (vgl. Bruner/Sherwood 1976), sondern dem Kind wird mehr an sozialer Handlungskompetenz unterstellt, als es tatsächlich erworben hat. In diesem Sinne werden (wie in Kap. 2, Abschn. 2.3 erörtert) in Anknüpfung an Vygotskys (1978) Konzept einer "zone of proximal development", also eines interaktiv konstituierten Bereiches der nächstfolgenden Entwicklung des Kindes, Ansätze des "implicit scaffolding", der Interaktionsstrukturierung durch kompetentere Andere entwickelt. Was dem Kinde unterstellt wird und wie Interaktionssituationen eingerichtet werden, muß im Rahmen der potentiellen Lernmöglichkeiten, d.h. im Bereich der nächstfolgenden Entwicklungsschritte des Kindes liegen, um bildungswirksam werden zu können. Die Mutter unterstellt Georg das Vermögen zu erzählen und wir haben Hinweise darauf, daß Georgs Handlungsfähigkeit dieser Unterstellung nur ansatzweise entspricht. Durch diese Unterstellungen lernt das Kind jedoch, das eigene Verhalten regelförmig zu interpretieren. Was die Mutter unterstellt, muß im Rahmen der potentiellen Möglichkeiten Georgs liegen, sonst wäre jede Strategie eines "scaffolding" (einer "impliziten Pädagogik") vergeblich.

Der Ansatz der "participatory interaction" (vgl. Dunn 1987; Nelson 1986) streicht die aktive Rolle des Kindes in diesem Prozeß heraus. Damit wird die Bedeutung der kindlichen Tätigkeiten in der sozialen Entwicklung betont. Aus dem Fluß der kindlichen Verhaltensweisen greift die sorgende Bezugsperson Stücke heraus und liefert dem Kind soziale Reaktionen (Interpretationen) auf dessen Verhalten, an denen das Kind die weiteren Verhaltensweisen orientieren kann. Dabei wächst das Kind von einer zunächst eher passiven in eine zunehmend aktive Interaktionsrolle. Regel- und Symbolkompetenz erwirbt das Kind, indem es handelt. Ohne diesen beständigen Fluß kindlicher Verhaltensweisen wäre die soziale und kognitive Entwicklung nicht denkbar. Ebenso unabdingbar ist jedoch die Beziehung zu einer sozialen Bezugsperson, in welcher die Tätigkeiten des Kindes von Anfang an stehen. In dieser Weise wird eine Ko-Konstruktion von Regeln vorangetrieben, indem allmählich ein gemeinsamer Regelgebrauch eingeübt wird.

In unserem Fall stellt sich dieser Prozeß folgendermaßen dar: Georg soll erzählen, orientiert am personalen (Mutter) und medialen (Bilderbuch) Lernmodell. Wir wissen nicht, was Georg vor der von uns analysierten Sequenz gemacht hat und welche Bedeutung diese Handlungen *für ihn selbst* hatten. Wir wissen jedoch, daß die Mutter - in bezug auf eine vergangene oder zukünftige Handlung Georgs - ein Modell des Regelgebrauchs expliziert, an dem Georg sein Handeln ausrichten *könnte*. Im weiteren Verlauf des Falles übernimmt der Beobachter von der Mutter die Rolle dessen, der die im Hinblick auf die vorliegende Regelkompetenz des Kindes und die dadurch möglichen gemeinsamen Unterstellungen adäquaten Thematisierungen des Lernmodells vorzunehmen hat.

Die sozialisatorische Interaktion im Sinne Oevermanns läßt sich nicht aus den faktisch von Sozialisanden erzielten Lern*resultaten* deduktiv ableiten, sondern nur als handlungsorganisierende Regeln und interaktiv generierte Lern*möglichkeiten* rekonstruieren. Auf dieser Ebene ist also nicht entscheidend, was Georg faktisch tut oder sagt, sondern welche Handlungsoptionen die jeweils gegebenen pragmatischen Geltungsbedingungen eröffnen bzw. begrenzen. Diese Bewegung wurde in der Fallanalyse als eine in bezug auf die Handlungsweise Erzählen zunächst unbestimmte und im folgenden zunehmend bestimmte Aufforderung der Mutter zum Erzählen beschrieben. Diese Strategie der Organisation der Handlungssituation durch einen kompetenten Anderen eröffnet Entwicklungsmöglichkeiten unter den (in unse-

rem Fall gegebenen) Bedingungen einer mangelnden Handlungskompetenz des Kindes: Die Anforderungen des Erzählens werden in einem den konkreten Handlungskontext klärenden Modell (Georg soll so erzählen, wie es die Mutter getan hat) expliziert, so daß Georg sie leichter verstehen und ihnen damit potentiell auch nachkommen könnte. Georg wird damit die Möglichkeit eröffnet, trotz mangelndem Hintergrundwissen den Anforderungen der Handlungsweise Erzählen nachzukommen. *In unserem Fall läßt sich also die Strukturlogik des Interaktionsprozesses mit der Dynamik des komplementären Verhältnisses von implizit in Anspruch genommenem Hintergrundwissen und Regelexplikation beschreiben.* Über eine "Gebrauchsanweisung" wird - zumindest potentiell - die Aufforderung zum Erzählen an die soziale Handlungsfähigkeit des Kindes angekoppelt.

Die Interaktionssituation und die soziale Handlungsfähigkeit Georgs sind in unserem Fall so beschaffen, daß Georg realiter nur sehr ansatzweise erzählen kann (vgl. den Beitrag von Barth in diesem Band). Vor dem Hintergrund der gegebenen Interaktionssituation läßt sich im weiteren Interaktionsverlauf an der Genese und Auflösung der *Verständigungsschwierigkeiten* zwischen Georg und dem Beobachter ablesen, welche *tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen* der sozialen Handlungsfähigkeit Georgs bestehen. Was wird vor dem Hintergrund möglicher Anschlüsse im Rahmen der Handlungssituation "Erzählen anhand eines Bilderbuches" faktisch realisiert? Zunächst ist festzuhalten, daß Georg bereits gelernt hat, nicht nur mit der vertrauten Bezugsperson, sondern auch mit einem Dritten Bilderbücher zu rezipieren und dabei bestimmte Handlungsrollen selbst zu übernehmen: er setzt ein Thema durch Benennen und Zeigen, blättert im Buch auf der Suche nach etwas, signalisiert, ob Verständigung erzielt wurde oder nicht usw. Die Rezeption von Bilderbüchern ist eine Abfolge von Handlungen, die Georg bereits in einer konventionalisierten und von einer vertrauten Bezugsperson abgelösten Form beherrscht. In unserem Falle ist dies eine wichtige Voraussetzung, um der Aufforderung der Mutter nachzukommen, dem Beobachter anhand eines Bilderbuches etwas zu erzählen.

Georg kann ein Ereignis bzw. eine Handlung oder ein Objekt benennen und er zeigt ein Verständnis dafür, was es heißt, eine gemeinsame Handlungsinterpretation herzustellen (er führt das Thema "Eimer" ein und hält es gegen die Deutungsversuche der Mutter und des Beobachters durch, bis der Kontext befriedigend geklärt ist). Dieses Verständnis ist allerdings auf den selbst eingeführten Kontext und seinen eigenen, privilegierten Zugang zu

diesem Kontext *zentriert*. Ihm bleibt der Unterschied verborgen, sich selbst etwas anzuzeigen und jemand anderem etwas anzuzeigen. Zwar drückt sich Georg in allgemein verständlichen, konventionalisierten Begriffen aus, aber der Bedeutungsgehalt der Handlung, d.h. die Beziehung zwischen der Äußerung und dem Kontext, bleibt individualisiert und in dieser Hinsicht ist die Stellung Georgs in der Interaktion isoliert.

Um selbst die Verständigungsschwierigkeiten zu beseitigen, müßte Georg verstehen, daß der Beobachter nicht in gleicher Weise wie er selbst Zugang zu dem Kontext hat, der dem Begriff "Eimer" die Bedeutung verleiht. Georg müßte also den Unterschied der eigenen Handlungsperspektive und der Perspektive des Beobachters wahrnehmen, konkret: daß er den hinter der Tür verborgenen Eimer meint, den der Beobachter nicht sieht, so daß dieser nicht versteht, was Georg mitteilen will. Daß Georg diese Perspektivendifferenzierung zumindest intuitiv beherrscht, ergibt sich aus der beharrlichen Wiederholung des Zeigens und Benennens des Gegenstandes "Eimer", und zwar solange, bis eine für ihn verständliche, d.h. auf denselben Kontext bezogene Reaktion des Beobachters erfolgt. Es sind zwar unterschiedliche Handlungsperspektiven ausdifferenziert (Ego registriert, daß Alter nicht versteht, was Ego meint), die stehen aber unverbunden und weitgehend isoliert nebeneinander.

Die Beharrlichkeit Georgs läßt jedoch darauf schließen, daß er implizit eine Erwartung in die Interaktion einbringt, was es heißt, zu einer gemeinsamen Verständigung über die fragliche Äußerung zu gelangen. Wenn Georg zu einem solchen Verständnis nicht in der Lage wäre, läge ein instabilerer und sprunghafterer Interaktionsverlauf nahe. Im Falle eines Mißverständnisses würde die Interaktion abgebrochen oder ein Themenwechsel erfolgen, weil das Kind das Interesse verliert oder seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes richtet. Die Verständigungserwartung Georgs trägt wesentlich zum weiteren Interaktionsverlauf bei. In bezug auf die Erfüllung dieser Erwartung ist er allerdings auf Hilfe von Anderen angewiesen. In diesem Sinne ist die kooperative Verhandlung von Bedeutungen asymmetrisch strukturiert. Interaktionslogisch, so könnte man es auch ausdrücken, haben wir damit den *Fall einer komplementär strukturierten Reziprozität* (vgl. Habermas 1983; Youniss 1984) vor uns, die für die partizipatorische Interaktion zwischen Eltern und Kindern bezeichnend ist. Die Eltern organisieren zum größten Teil die Interaktionssituation, die Kinder spielen die dieser Situation entsprechenden Handlungsrollen.

Ein Verzicht auf die Hilfe von kompetenteren Anderen würde erfordern, daß Georg nicht nur registriert, *daß* der Beobachter nicht versteht, was er meint, sondern auch begreift, *warum* der Beobachter nicht versteht, was er meint. Dies gelänge, wenn Georg die eigene Handlungsperspektive dezentrieren, also von seinem subjektiven Zugang zum Kontext ablösen könnte. Diese Relativierung würde es ermöglichen, die Differenz zur Handlungsperspektive des Beobachters in den eigenen Handlungsentwurf einzuschachteln, um so eine kooperative Konstruktion gemeinsamer Bedeutungen (Text-Kontext-Verknüpfungen) zu bilden. In diesem Falle könnten die ausdifferenzierten Perspektiven pragmatisch in Beziehung zueinander gesetzt und es könnte eine kommunikative Koordination der unterschiedlichen Text-Kontext-Verknüpfungen hergestellt werden. Erst diese Perspektivkoordination ermöglicht eine gemeinsame, d.h. auch für den Beobachter verständliche Bedeutung von Georgs Äußerung.

Dagegen verrät Georgs Regelgebrauch einen auf die eigene Handlungsperspektive zentrierten assimilatorischen Überhang, d.h. die Reaktionen der Interaktionspartner werden der eigenen Text-Kontext-Verknüpfung unterworfen. Dieser assimilatorische Überhang muß durch Akkommodationen der Interaktionspartner ausgeglichen werden, die Georgs Text-Kontext-Verbindung auszuleuchten versuchen. Diese Bemühungen, die von entscheidender sozialisatorischer Bedeutung sind, sollen nun näher beleuchtet werden.

2 Die Erschließung von Sinnstrukturen und die interaktive Einbettung von Handlungskoordinationen

Wie erschließen die Interaktanden in der von uns untersuchten Interaktionssequenz die Sinnstrukturen des Handelns, und lassen sich Bezüge zu dem von uns angewandten strukturrekonstruktiven Verfahren aufzeigen? Im vorliegenden Fall haben wir einen Interaktionsprozeß vor uns, in dem über die Koordination unterschiedlicher Text-Kontext-Verknüpfungen eine gemeinsam geteilte Bedeutung konstituiert wird. Dieser Koordinationsprozeß weist allerdings einen eigentümlichen Verlauf auf. Nicht (der Sprecher) Georg und der (Hörer) Beobachter, sondern *stellvertretend* für Georg die Mutter in Interaktion mit dem Beobachter verhandelt den Kontext und damit die Bedeutung von Georgs Äußerung. Georgs Rolle besteht darin zu signalisieren, ob das Verhandlungsergebnis mit dem zur Deckung kommt, was er gemeint hat.

Betrachten wir die Pragmatik dieser Koordination genauer. *Im wesentlichen besteht sie darin, die fehlenden Stücke von Georgs Äußerung zu ergänzen.* Die Einwortäußerung Georgs läßt sich für die Hörer zunächst nicht mit einem gemeinsam geteilten, für alle zugänglichen Kontext verknüpfen. Da der Sprecher Georg diese Koordination nicht leisten kann, müssen die Interaktionspartner nun versuchsweise Kontexte bilden, welche die Äußerung Georgs sinnvoll machen könnten.¹ Sie erfinden kleine Geschichten, die mögliche pragmatische Geltungsbedingungen der Äußerung Georgs enthalten könnten, d.h. sie konstruieren hypothetische Text-Kontext-Verknüpfungen. Dabei steht dieser Perspektivenwechsel und das flexible Durchspielen verschiedener Kontexte in einem komplementären Verhältnis zu Georgs Zentrierung auf den nur für ihn zugänglichen Kontext. Durch das Wechselspiel des Erfindens neuer Lesarten der Äußerung Georgs und dessen Reaktionen darauf wird interaktiv nach einer gemeinsamen Perspektive gesucht.

Der interaktionistische Konstruktivismus geht davon aus, daß die Regeln, die einem bestehenden Interaktionssystem zugrunde liegen, das Handeln der Subjekte in der Interaktion organisieren, und daß diese Regulierung der entscheidende sozialisatorisch bildungswirksame Faktor ist. Derartige Regeln bzw. Sinnstrukturen ermöglichen erst eine anschlussfähige Koordination von Handlungen. Nicht Interaktion als eine Zusammensetzung von Einzelhandlungen, sondern als regelförmige Handlungsorganisation bildet den *Bedingungs-zusammenhang* der sozial-kognitiven Entwicklung. Bestimmt das vorlaufend anhand des ersten Teils der Fallanalyse explizierte Verhältnis von Thematisierung und Unterstellung von Handlungsregeln den Prozeß der praktischen Realisierung der Interaktionsstruktur, formuliert im Modell einer Beziehung zwischen voll handlungsfähigen Subjekten, so wird diese "vollständige" Gestalt der Sinnstrukturen im zweiten Teil der Fallanalyse als "Regel, der Georgs Erzählung folgt" beschrieben. Damit haben wir eine Folie rekonstruiert, die das Handeln der Subjekte dadurch organisiert, daß sie nicht nur ihre im Handeln realisierten, sondern auch ihre jeweils fehlenden Bestandteile in

1 Vgl. die Interakte 21, 23, 26, 27, 29-34. Die Mutter und der Beobachter betten den von Georg thematisierten "Eimer" in den Kontext einer Szene ein (die Hände werden gewaschen und mit Papier abgetrocknet, das dann in den Eimer geworfen wird). So wird die Frage geklärt, ob Georg vielleicht den hinter einer Tür verborgenen Mülleimer gemeint hat.

der Interaktion (die bildliche Darstellung des Referenzobjektes bzw. eine sprachlich ausgeführte Handlungsbeschreibung) in Form von regelhaften Geltungsbedingungen festhält.

Vor dem Hintergrund dieser Regeln, die (wie wir gegen die soziale Konstitutionstheorie argumentiert haben) als solche noch nicht den eigentlichen Antrieb der Entwicklung bilden, kommt nun die *Dynamik* des sozial-kognitiven Lernprozesses als *konstruktiver und kooperativer Prozeß der Sinnerschließung* ins Spiel. Die kompetenten Interaktionspartner rekonstruieren in Kooperation mit dem Kind die pragmatischen Geltungsbedingungen der kindlichen Äußerung. *Wir haben nun gemeinsame Bedeutungen generierende interaktive Koordinationsprozesse vor uns, die in eben der gleichen, Sinnstrukturen explorierenden Art und Weise verfahren wie die Methode der strukturalen Hermeneutik.* Die Mutter und der Beobachter suchen nach Kontexten, die Georgs Äußerung sinnvoll machen könnten. Genau diese Methode haben wir in unserer Fallanalyse verfolgt. Erinnern wir uns: Im Kern besteht das Verfahren darin, einen mehr oder weniger bruchstückhaft protokollierten Gegenstand um jene Bedingungen zu ergänzen, die den Fall als sinnvollen Anschluß aus einem Horizont von Bedeutungsmöglichkeiten, also als Fall einer oder mehrerer Regeln verständlich machen. In der gleichen Weise versuchen die Mutter und der Beobachter jene Geltungsbedingungen zu rekonstruieren, die der Äußerung Georgs zugrunde liegen. Diese Rekonstruktion der kompetenten Interaktionspartner konstituiert nun wiederum einen Sinnzusammenhang, d.h. einen Lerngegenstand für das Kind: es kann, wiederum im Prozeß des Sinnerschließens, daran lernen, was es heißt, Handlungen mit verständlichen Bedeutungen zu verstehen.

Die Interpretationen der kompetenten Interaktionspartner sind nun keineswegs so tiefeschürfend wie eine zeitaufwendige Fallrekonstruktion. Im gegebenen Zeitrahmen einer aktuell ablaufenden Interaktionssequenz muß die Rekonstruktion des Sinns und der Bedeutung einer Handlung vergleichsweise stark abgekürzt werden, indem man mit einem impliziten Hintergrundwissen operiert, von dem man *annimmt*, es sei auf der anderen Seite in gleicher Weise gegeben. Dieser Umstand gibt nun Anlaß zu fragen, welche *Art von Verständigung* in unserem Fall hergestellt wird. Die Theorie der Koordination sozialer Perspektiven impliziert (wie in Kap. 2 erörtert) einen emphatischen, identitätstheoretischen Begriff der Verständigung. Die Integration von Handlungsperspektiven meint eine Einheit bzw. eine Identität von Perspektiven; dies kommt in der von Mead entlehnten Metapher der

Übernahme der Perspektive eines verallgemeinerten Anderen deutlich zum Ausdruck. Verständigung besteht in faktischer Übereinstimmung, die sich in Prozessen der Handlungskoordination ausbildet.

Dieser "starke" Verständigungsbegriff läßt sich nun nicht problemlos an unsere Fallrekonstruktion anschließen. Als eine zentrale, den Interaktionsverlauf organisierende Sinnstruktur haben wir das komplementäre Verhältnis von Thematisierung und Unterstellung von Handlungsbedeutungen und Handlungsregeln bzw. die Regeln des Erzählens anhand eines Bilderbuches rekonstruiert: was - bewußt oder unbewußt - als geltend unterstellt wird, wird nicht explizit thematisiert. Und umgekehrt: was nicht erfolgreich als geltend unterstellt werden kann, muß thematisch gemacht und verhandelt werden. Die sinnerschließende Ergänzung der Handlungen Egos durch den bzw. die Interaktionspartner führt in der Regel nicht zu einer Identität der Handlungsperspektiven.² So wie nämlich die Methodologie der strukturalen Hermeneutik versucht, den vollständigen Prozeß der Rekonstruktion von Sinnstrukturen zu explizieren, der unter Entlastung von Zeit- und Handlungsdruck zu einer gültigen Lesart führen soll, so kommen vor diesem Hintergrund die Abkürzungen und die Bruchstückhaftigkeit der alltäglichen Prozesse des Sinnerschließens unter den Beschränkungen von Zeit- und Entscheidungsdruck in den Blick. Solange die Praxis in einer routinisierten Form abläuft, ist das auch nicht problematisch: So können in unserem Fall die kompetenten Interaktionspartner zunächst so tun, als ob Georg erzählt bzw. erzählen kann, unabhängig davon, was Georg davon realisiert oder "versteht"; erst wenn die Routine aufbricht (wenn Verständigungsprobleme manifest werden), muß eine extensivere Verhandlung der Handlungsbedeutungen durchgeführt werden. Aus der Perspektive der strukturalen Hermeneutik führen sozialisatorische Prozesse nicht zu einer Übereinstimmung subjektiver Vorstellungen, sondern es genügt eine *anschlußfähige Situierung der unterschiedlichen Handlungsperspektiven* in einem gemeinsamen sinnstrukturierten Kontext.³

2 So muß etwa, bevor eventuell ein gemeinsamer Standpunkt ausgehandelt werden kann, ein "koordinierter Dissens" (Miller 1984) hergestellt werden, also eine Verständigung darüber, was überhaupt das Strittige sein soll.

3 Entsprechende Überlegungen werden auch auf gesellschaftstheoretischer Ebene angestellt. So erscheinen die Habermasschen Begriffe von Verständigung und Konsens als zu anspruchsvoll und idealisierend konzipiert, um die sozialen Koordinationsleistungen der modernen Gesellschaft angemessen zu erfassen (vgl. Giegel 1992; Schmid 1992). Die für die Herstellung gesell-

In unserem Fall spricht denn auch nichts zwingend dafür, daß die Behebung der Verständigungsschwierigkeiten in eine identische Bedeutungsinterpretation der Interaktionspartner mündet: die wäre gegeben, wenn die Geltungsbedingungen der unterschiedlichen Handlungsinterpretationen diskursiv verhandelt worden wären (eben wie die Überprüfung verschiedener Lesarten eines Textes in einer sozialwissenschaftlichen Fallrekonstruktion). Der Fall macht die *Anschlußfähigkeit* von Handlungskoordinationen einsichtig, die reale *Differenzen* zwischen den Handlungsperspektiven einschließen. Diese Anschlußfähigkeit ergibt sich aus den Sinnzusammenhängen des bestehenden Interaktionssystems. Damit liegt bereits eine hinreichende Bedingung vor, um im Fortlauf der Interaktionssequenz zu einer gemeinsamen Begriffsverwendung zu gelangen.

3 Zur sozialisatorischen Bedeutung des Mediengebrauchs

Welche Rolle spielt nun das Medium Bilderbuch in diesem Entwicklungsprozeß? Wie im zweiten Kapitel schon ausgeführt, lassen die neueren psychologischen Untersuchungen der sozialen Entwicklung immer deutlicher eine interaktionstheoretische Ausrichtung erkennen (vgl. Bruner/Haste 1987). Dabei wird der Umstand hervorgehoben, daß die sorgenden Bezugspersonen die Interaktionssituationen derart strukturieren, daß die Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand an den sozialen Interaktionen teilnehmen können. Insbesondere die frühen, körpernahen Spiele zwischen Mutter und Kind (z.B. Geben-Nehmen-Spiele) sind geeignet, im Rahmen allmählich sich verfestigender Interaktionsroutinen den Wechsel und die Verknüpfung sozialer Handlungsperspektiven zu fördern (vgl. Bruner 1987). Diese frühen sozial-kognitiven Erwerbsprozesse sind Voraussetzung für die gemeinsame Rezeption von Bilderbüchern, in welcher der soziale Gebrauch verschiedener Symbolisierungsformen eingeübt wird. Ähnlich wie die frühen Spiele stellen gemeinsame Rezeptionen von Bilderbüchern günstige Bedingungen für die Verhandlung und Konventionalisierung von Hand-

schaftlicher Ordnung tatsächlich relevanten Koordinationsprozesse erscheinen dagegen wesentlich abstrakter und dynamischer. Sie ermöglichen z.B. einen "rationalen Dissens" (Miller 1992), d.h. eine Einigung darüber, was überhaupt strittig ist, oder Kompromisse in bezug auf Entscheidungen, die unter hohem Zeit- und Handlungsdruck stehen und trotz divergierender Orientierungen getroffen werden müssen. Entscheidend ist die Anschlußfähigkeit der Koordinationen, auch wenn sie nur vorläufige und brüchige Resultate erbringen.

lungsbedeutungen dar (vgl. Charlton 1991). Es liegt also die Annahme nahe, daß das Medium Bilderbuch eine wichtige Rolle in der sozialen Entwicklung des Kindes spielt. Dabei werden die frühen körpernahen Spiele durch von Körperbewegungen zunehmend losgelöste, auf bildlich dargestellte Objekte und Ereignisse ausgerichtete Spiele ersetzt.

Unter den für sozialisatorische Interaktionen typischen Bedingungen des Ungleichgewichts zwischen den sozialen Fähigkeiten der Interaktionspartner kommt dem Medium Bilderbuch eine besondere Bedeutung in der Genese eines gemeinsamen Symbolgebrauchs zu. Die bildliche Darstellung von Objekten und Ereignissen schafft einen Referenzrahmen, in dem die Koordination von Handlungs-(Text-)Kontext-Verknüpfungen wesentlich vereinfacht wird. Die bildliche Darstellung veranschaulicht mögliche Kontexte, in denen Objekte und Ereignisse eine Bedeutung gewinnen; auf diese Kontexte kann nicht nur sprachlich, sondern auch *gestisch* verwiesen werden. Das ist gerade unter der Bedingung der mangelnden Sprachfähigkeit eines Interaktionspartners äußerst wichtig, insofern Handlungsbedeutungen auch nichtsprachlich ausgedrückt werden können.

Diesen Prozeß der Generierung gemeinsamer Bedeutungen kann man mit Bruner (1987, 54) als sequentielle Abfolge eines einführenden referentiellen Ereignisses (eine Person gibt an, woran sie denkt) und einer nachfolgenden referentiellen Episode (die Interaktionspartner ordnen einer Handlung bzw. Äußerung eine Bedeutungs-Interpretation zu) fassen. Diese sequentielle Abfolge entspricht dem Modell, mit dem wir im Rahmen unserer Fallanalyse die Verhandlung von Bedeutungen beschrieben haben (vgl. Schaubilder am Ende des zweiten Teils der Fallanalyse). Georg führt mit einem Stichwort und dem Zeigen und Benennen einer Vorstellung anhand einer bildlichen Darstellung ein referentielles Ereignis ein, worauf hin in einer referentiellen Episode eine gemeinsame Handlungsbeschreibung angefertigt wird. Die Möglichkeit des gestischen Anzeigens als Einführung eines referentiellen Ereignisses im Medium Bilderbuch ist bei begrenzter Sprach- und sozial-kognitiver Fähigkeit eines Interaktionspartners von besonderer Bedeutung. Diese bringt der Fall selbst eindrucksvoll zum Ausdruck, wenn gerade das Fehlen der bildlichen Darstellung die Verständigungsschwierigkeiten zwischen Georg und dem Beobachter bedingt. Das Medium Bilderbuch stellt die Möglichkeit bereit, mental repräsentierte Vorstellungen gestisch oder durch einfaches Benennen anzuzeigen und zu verknüpfen und damit Handlungsentwürfe zu

koordinieren, deren Sinn ohne dieses Medium nicht oder doch nur unter ungleich größeren Schwierigkeiten zu erschließen wäre.

In unserem Fall erweist sich also die Einführung eines referentiellen Ereignisses durch Zeigen und Benennen anhand einer bildlichen Darstellung im Hinblick auf den sozialen Entwicklungsstand des Kindes als funktional adäquat für die nachfolgende interaktive Bedeutungsverhandlung. Allgemein scheint die bildliche Darstellung von Symbolen die Flexibilität der Partizipation der Kinder und der Vermittlungsstrategie der Mütter im Rezeptionsprozeß zu erhöhen (vgl. Pellegrini u.a. 1990). Dagegen schafft bei mangelnder Sprachfähigkeit das Fehlen der bildlichen Darstellung und die bloß sprachliche Äußerung einer geistigen Vorstellung Probleme der Bedeutungsverhandlung in der referentiellen Episode.

4 Zusammenfassung

Wie vorlaufend erörtert konnte am Fall gezeigt werden, in welcher Weise der Gebrauch des Mediums Bilderbuch gerade unter der Bedingung einer mangelnden Sprachfähigkeit des Sozialisanden eine wichtige Rolle im Sozialisationsprozeß spielt. Vor allem aber konnten die Desiderate einer sozial-kognitiven Entwicklungstheorie aus der Sicht eines interaktionistischen Konstruktivismus anhand der Fallanalyse bzw. in den Begriffen des rekonstruierten Falles konkretisiert werden. Zum einen wurden die *Bedingungen und Möglichkeiten* der sozial-kognitiven Entwicklung in Form der Sinnstrukturen eines je gegebenen Interaktionssystems rekonstruiert und beschrieben. Den Resultaten hätte sicherlich etwas mehr Dignität verliehen werden können, wenn sie in einer abstrakteren Theoriesprache abgefaßt worden wären, aber so wären die theoretischen Ausführungen des zweiten Kapitels nur dupliziert worden. Es sollte vielmehr deutlich werden, daß die Regeln, durch welche die Geltungsbedingungen des Handelns in einem bestimmten Interaktionssystem festgelegt werden, in der konkreten Gestalt eines Falles rekonstruierbar sind, so daß eine soziologisch gehaltvolle Beschreibung der interaktiven Bedingungen der sozial-kognitiven Entwicklung gewonnen wird.

Die wesentlich schwierigere *erklärungstheoretische* Frage nach der *Dynamik* des Entwicklungsprozesses wurde mit *methodologischen* Überlegungen verknüpft. Diese vielleicht etwas ungewöhnliche Vorgehensweise beruht auf der Annahme, daß eine Homologie zwischen sozialisatorischen (bzw. alltäglichen) und methodisch kontrollierten Prozessen der Sinn- und Regel-

erschließung besteht. Dabei sollte anhand der Fallanalyse die These gestärkt werden, daß die Methodologie der strukturalen Hermeneutik die Prozesse der Rekonstruktion von Sinnstrukturen expliziert, die auch den subjektiven Lernprozessen zugrunde liegen. Sinnstrukturen werden erschlossen, indem mehr oder weniger bruchstückhaft protokollierte Handlungen um jene Bedingungen ergänzt werden, die den Sinn der regelgeleiteten Handlung zum Ausdruck bringen. Es soll nicht behauptet werden, daß damit die Frage nach der Dynamik der Entwicklung bereits gelöst wäre: Der Zugriff auf subjektive Konstruktionen bleibt spekulativ, gleichwohl kann auf ihn in dieser Frage nicht völlig verzichtet werden. Aber die Idee einer Homologie zwischen sozialwissenschaftlichen und sozialisatorischen Prozessen der Sinnrekonstruktion erscheint fruchtbar und weiterer Anstrengungen wert, weil anders als in diesem Verweisungszusammenhang die Frage einer sachhaltigen Rekonstruktion von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen schwerlich bearbeitet werden kann.

Literatur

- ALTHOF, W; GARZ, D. (1986): Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen. Schlußbetrachtungen. In: F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hg.): Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. München: Kindt, 327-362.
- APEL, K.-O. (1975): Der Denkweg von Charles S. Peirce. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- ARCURI, L. u.a. (1984): Some trends in structuring social knowledge. A developmental study. In: W. Doise & A. Palmonari (eds.): Social interaction in individual development. Cambridge: Cambridge University Press, 159-172.
- ASTINGTON, J.W. (1990): Narrative and the child's theory of mind. In: B.K. Britton & A.D. Pellegrini (eds.): Narrative thought and narrative language. London: Erlbaum, 151-173.
- ASTINGTON, J.W.; GOPNIK, A. (1991): Theoretical explanations of children's understanding of the mind. In: G.E. Butterworth, P.L. Harris, A.M. Leslie & H.M. Wellman (eds.): Perspectives on the child's theory of mind. Oxford: Oxford University Press, 7-32.
- AUSTIN, J.L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam (orig. engl. 1962).
- AUWÄRTER, M.; KIRSCH, E. (1984): Zur Ontogenese der sozialen Interaktion. Eine strukturtheoretische Analyse. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt: Suhrkamp, 167-219.
- BARTH, M.; CHARLTON, M. (1988): Das Verhältnis von Individualität und Sozialität in der Sozialpsychologie von Rom Harré. Forschungsberichte des Psychologischen Instituts der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br., Nr. 46.
- BARTLETT, F.C. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

- BATESON, G. (1972): A theory of play and fantasy. In: G. Bateson (ed.): Steps to an ecology of mind. Aglesburg, England: Chandler, 177-193.
- BENJAMIN, W. (1991): Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Ders.: Werkausgabe Bd. II.2. Frankfurt: Suhrkamp, 438-465. (Erstveröffentlichung 1936).
- BENNETT, J. (1978): Some remarks about concepts. Commentary on cognition and consciousness in nonhuman species. Behavioral and Brain Sciences, 1, 557.
- BIDELL, Th. (1988): Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. Human Development 3, 329-348.
- BLASI, A. (1980): Bridging moral cognition and moral action. A critical review of the literature. Psychological Bulletin, 88, 1-45.
- BLASI, A. (1984): Autonomie im Gehorsam. Der Erwerb von Distanz im Sozialisationsprozeß. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Suhrkamp, 300-347.
- BLASI, A. (1986): Psychologische oder philosophische Definiton der Moral. Schädliche Einflüsse der Philosophie auf die Moralphychologie. In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp, 55-85.
- BORA, A.; DRESEL, Th.; SUTTER, T.; WEISENBACHER, U. (1991): Die Methode der Sozialisation. Eine Fallanalyse zum Zusammenhang von Konstitution und Rekonstruktion der Moral. In: D. Garz & K. Kraimer (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 61-91.
- BREMOND, C. (1973): Logique du récit. Paris: Seuil.
- BREHERTON, I; BEEGHLY, M. (1989): Acting "as if". In: J.L. Lockman & N.L. Hazen (eds.): Action in social context. Perspectives on early development. New York/London: Plenum Press, 239-271.
- BRION-MEISELS, S.; SELMAN, R.L. (1986): Interpersonale Verhandlungen in der Adoleszenz: Drei Portraits sozialer Entwicklung. In: F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hg.): Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. München: Kindt, 136-156.

- BROWN, T. (1988): Ships in the night: Piaget and american cognitive science. *Human Development*, 31, 60-64.
- BRUNER, J.S. (1985): Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: J.V. Wertsch (ed.): *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-34.
- BRUNER, J.S. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern usw.: Huber.
- BRUNER, J.S. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S.; HASTE, H. (1987): Introduction. In: dies. (eds.): *Making sense. The child's construction of the world*. London/New York: Methuen, 1-25.
- BRUNER, J.S.; SHERWOOD, V. (1976): Peekaboo and the learning of role structures. In: J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.): *Play. Its role in development and evolution*. Hammondsworth: Penguin, 277-285.
- BÜHLER, K. (1982): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer (Erstveröffentlichung 1934).
- BUTTERWORTH, G. (1987): Some benefits of egocentrism. In: J. Bruner & H. Haste (eds.): *Making sense. The child's construction of the world*. London/New York: Methuen, 62-80.
- CHARLTON, M. (1991): Identität und Spiegelung an kulturellen Symbolen. Entwicklungsschritte des Kindes bei der Symbolverwendung. In: W. Raible (Hg.): *Jahrbuch 1991 des SFB 321. Reihe SkriptOralia*. Tübingen: Narr, 235-248.
- CHARLTON, M.; NEUMANN, K. (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung - mit fünf Falldarstellungen. München-Weinheim: Psychologie Verlagsunion, 235-248.
- CHOMSKY, N. (1972): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. (1978): Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: G. Steiner (Hg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen*. Zürich: Kindler, 348-366.

- COLBY, A.; KOHLBERG, L. (1987): The measure of moral judgment. Vol.I: Theoretical foundations and research validation. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1985): The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In: J.V. Wertsch (ed.): Culture, communication and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 146-161.
- COMMONS, M.L.; RICHARDS, F.A.; ARMON, Ch. (eds.) (1984): Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger.
- DAMON, W. (1982): Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In: W. Edelstein & M. Keller (Hg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp, 110-145.
- DAMON, W. (1984): Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp.
- DAMON, W. (1984a): Struktur, Veränderlichkeit und Prozeß der sozial-kognitiven Entwicklung des Kindes. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Suhrkamp, 63-112.
- DAMON, W. (1989): Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch. Stuttgart: Klett.
- DENNETT, D.C. (1978): Beliefs about beliefs. Commentary on cognition and consciousness in nonhuman species. Behavioral and Brain Sciences, 1, 568-570.
- DÖBERT, R. (1987): Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 33, 491-511.
- DÖBERT, R. (1992): Die Entwicklung und Überwindung von "Universalpragmatik" bei Piaget. Zeitschrift für Soziologie, 21, 2, 96-109.
- DÖBERT, R.; HABERMAS, J.; NUNNER-WINKLER, G. (1977): Zur Einführung. In: dies. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 9-30.
- DÖBERT, R.; NUNNER-WINKLER, G. (1980): Jugendliche "schlagen über die Stränge". Abwehr- und Bewältigungsstrategien in moralisierbaren Handlungssituationen. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen

- (Hg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Klett, 267-298.
- DÖBERT, R.; NUNNER-WINKLER, G. (1983): Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumwelt für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewußtseins in der Adoleszenz. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut (Hg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen. Weinheim/Basel: Beltz, 95-122.
- DOISE, W.; PALMONARI, A. (1984): Introduction: The sociopsychological study of individual development. In: dies. (eds.): Social interaction in individual development. Cambridge: Cambridge University Press, 1-22.
- DRETSKE, F. (1969): Seeing and knowing. Chicago: University of Chicago Press.
- DROSDOWSKI, G. u.a. (1984): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag.
- DUNN, J. (1980): Die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Kindes. In: M. Waller (Hg.): Jahrbuch für Entwicklungspsychologie IIX, 9-39.
- DUNN, J. (1987): Understanding feelings: The early stages. In: J.S. Bruner & H. Haste (eds.): Making sense. The child's construction of the world. London/New York: Methuen, 26-40.
- DUNN, J.; DALE, N. (1984): I a daddy: 2-year-olds` collaboration in joint pretend with sibling and with mother. In: I. Bretherton (ed.): Symbolic play: The development of social understanding. New York: Academic Press, 131-158.
- DUX, G. (1982): Die Logik der Weltbilder. Frankfurt: Suhrkamp.
- ECKENBERGER, L.H. (1986): Handlung, Konflikt und Reflexion: Zur Dialektik von Struktur und Inhalt im moralischen Urteil. In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp, 409-442.
- ECKENBERGER, L.H.; REINSHAGEN, H. (1980): Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des Moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer

- Konzepte. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Klett, 65-131.
- ECKENSBERGER, L.H.; SILBEREISEN, R.K. (Hg.) (1980): Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Klett.
- ECKENSBERGER, L.H.; VILLENAVE-CREMER, S.; REINSHAGEN, H. (1980): Kritische Darstellung der Methoden zur Erfassung des Moralischen Urteils. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung. Stuttgart: Klett, 335-377.
- ECO, U. (1985): Hörner, Hufe, Sohlen. Einige Hypothesen zu drei Abduktionstypen. In: U. Eco & Th.A. Sebeok (Hg.): Der Zirkel oder im Zeichen der Drei. Dupin, Holmes, Peirce. München: Fink, 288-320.
- EDELSTEIN, W.; KELLER, M. (1982): Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: dies. (Hg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp, 9-43.
- EDELSTEIN, W.; KELLER, M. (Hg.) (1982): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp.
- EDELSTEIN, W.; NOAM, G. (1982): Regulatory structures of the self and "postformal" stages in adulthood. *Human Development*, 25, 407-422.
- EDELSTEIN, W.; HABERMAS, J. (1984): Vorwort. In: dies. (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Suhrkamp, VII-XIII.
- EDELSTEIN, W.; HABERMAS, J. (Hg.) (1984): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Suhrkamp.
- EDELSTEIN, W.; KELLER, M.; ESSEN, C.v.; MÖNNIG, M. (1986): Moralische Sensibilität, Handlungsentscheidung und moralische Konsistenz. In: F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hg.): Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. München: Kindt, 44-66.

- EDELSTEIN, W.; NUNNER-WINKLER, G. (Hg.) (1986): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp.
- EDER, K. (1985): Geschichte als Lernprozeß? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland. Frankfurt: Suhrkamp.
- EDWARDS, D. (1991): Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory & Psychology*, 1, 515-542.
- EDWARDS, D.; POTTER, J. (1992): *Discursive psychology*. London: Sage.
- EHLICH, K. (Hg.) (1980): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt: Suhrkamp.
- EHLICH, K. (1980): Der Alltag des Erzählens. In: K. Ehlich (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt: Suhrkamp, 11-27.
- ERIKSON, E.H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp 1980.
- FISCHER, K.W.; FARRAR, M.J. (1988): Generalizations about generalization: How a theory of skill development explains both generality and specificity. In: A. Demetriou (ed.): *The Neo-piagetian theories of cognitive development: Toward an integration*. Amsterdam: Elsevier, 137-171.
- FISCHER, K.W.; HOGAN, A.E. (1989): The big picture for infant development - levels and variations. In: J.L. Lockman & N.L. Hazen (eds.): *Action in social context. Perspectives on early development*. New York: Plenum Press, 275-305.
- FISCHER-LICHTE, E. (1991): Der dramatische Dialog. Theater zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. In: W. Raible (Hg.): *Symbolische Formen - Medien - Identität, ScriptOralia 37*. Tübingen: Narr, 25-54.
- FLADER, D.; GIESECKE, M. (1980): Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview. In: K. Ehlich (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt: Suhrkamp, 209-262.
- FLAMMER, A. (1988): *Entwicklungstheorien: psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.
- FLAVELL, J.H.; FLAVELL, E.R.; GREEN, F.L.; MOSES, L.J. (1990): Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.

- FÖRSTER, H.v. (1987): Erkenntnistheorien und Selbstorganisation. In: S.J. Schmidt (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp, 133-158.
- FORMAN, E.A.; KRAKER, M.J. (1985): The social origins of logic: The contributions of Piaget and Vygotsky. In: M. Berkowitz (ed.): Peer conflict and psychological growth. New directions for child development, ed. by W. Damon. San Francisco/London: Jossey Bass, 23-39.
- FREITAG, B. (1983): Theorie des kommunikativen Handelns und genetische Psychologie. Ein Dialog zwischen Jürgen Habermas und Jean Piaget. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 35, 555-576.
- FRENCH, L.A. (1985): Real world knowledge as the basis for social and cognitive development. In: J.B. Pryor & J.D. Day (eds.): The development of social cognition. New York: Springer, 179-209.
- FRENK, M. (1991): Lesen und Lauschen. Lettre internationale, Heft 14, 76-77.
- FREUD, A. (1984): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt: Fischer.
- FURTH, H.G. (1978): Denken ohne Sprache. Rückschau und Ausblick auf die Forschung mit Gehörlosen. In: G. Steiner (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen. Zürich: Kindler, 992-1013.
- FURTH, H.G. (1981): Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. (1969/1972) Frankfurt: Suhrkamp.
- FURTH, H.G. (1983): Symbol formation: Where Freud and Piaget meet. Human Development, 26, 26-41.
- FURTH, H.G. (1990): Wissen als Leidenschaft. Eine Untersuchung über Freud und Piaget. Frankfurt: Suhrkamp.
- GARZ, D. (1983): Rekonstruktive Methoden in der Sozialisationsforschung. In: ders. & Kraimer (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt: Scriptor, 176-188.
- GESCHICHTEN der Liebe aus den 1001 Nächten (1977). Frankfurt: Insel.

- GEULEN, D. (Hg.) (1982): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.
- GEULEN, D. (1987): Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialisationsforschung. *ZSE*, 7, 1, 2-25.
- GIEGEL, H.-J. (1992): Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. In: ders. (Hg.): Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp, 7-17.
- GILGENMANN, K. (1986): Autopoiesis und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 71-90.
- GLASERSFELD, E.v. (1987): Wissen, Sprache, Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- GOODNOW, J.J. (1990): Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. *Human Development*, 33, 81-107.
- GOODNOW, J.J.; WARTON, P.M. (1991): The social basis of social cognition: Interactions about work and their implications. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 27-58.
- GOPNIK, A.; ASTINGTON, J.W. (1988): Children's understanding of representational change and its relation to the the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- GRAUMANN, C.F. (1988): Der Kognitivismus der Sozialpsychologie - Die Kehrseite der "Wende" -. *Psychologische Rundschau*, 39, 83-90.
- GREWENDORF, G.; HAMM, F.; STERNEFELD, W. (1991): Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. Frankfurt: Suhrkamp.
- GÜLICH, E. (1980): Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: K. Ehlich (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, 355-384.
- GÜLICH, E.; QUASTHOFF, U.M. (1985): Narrative analysis. In: T.A. van Dijk (ed.): *Handbook of discourse analysis, Volume 2: Dimensions of discourse*. London/New York: Academic Press, 169-197.
- GÜLICH, E.; QUASTHOFF, U.M. (1986): Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. *Poetics*, 15, 217-241.

- GUMBRECHT, H.U. (1980): Erzählen in der Literatur/ Erzählen im Alltag. In: K. Ehlich (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, 403-419.
- HAAN, N. (1977): Coping and defending. Processes of self-environment organization. London/New York/San Francisco: Academic Press.
- HABEL, C. (1986): Stories - an artificial intelligence perspective ? Poetics 15, 111-125.
- HABERMAS, J. (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1986): Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über "Stufe 6". In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp, 291-318.
- HALFORD, G.S. (1989): Reflections on 25 years of piagetian cognitive developmental psychology, 1963-1988. Human Development, 32, 325-357.
- HARMAN, G. (1978): Studying the chimpanzee's theory of mind. Commentary on cognition and consciousness in nonhuman species. Behavioral and Brain Sciences, 1, 576-577.
- HAZEN, N.L.; LOCKMAN, J.L. (1989): Skill and context. In: J.L. Lockman & N.L. Hazen (eds.): Action in social context. Perspectives on early development. New York: Plenum Press, 1-16.
- HERRMANN, T. (1990): Sprechen und Sprachverstehen. In: H. Spada (Hg.): Allgemeine Psychologie. Bern: Huber, 281-322.
- HIRST, G. (1991): Does conversational analysis have a role in computational linguistics? Computational Linguistics, 17, 211-228.

- HOCHBERG, J.E.; BROOKS, V. (1962): Pictorial recognition as an unlearned ability: A study of one child's performance. *American Journal of Psychology*, 75, 624-628.
- HÖRMANN, H. (1983): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt: Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1976).
- HOFFMAN, M.L. (1981): Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. In: J.H. Flavell & L. Ross (eds.): *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press 1981, 67-81.
- HOFFMAN, M.L. (1984): Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In: W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (eds.): *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley, 283-302.
- ISER, W. (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- JOHNSON, M. (1987): *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- KALLMEYER, W.; SCHÜTZE, F. (1976): *Konversationsanalyse*. *Studium Linguistik* 1, 1-28.
- KAVATHATZOPOULOS, I. (1991): Kohlberg and Piaget: Differences and similarities. *Journal of Moral Education*, 20, 1, 47-53.
- KEGAN, R. (1986): *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- KELLER, M. (1976): *Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz*. Stuttgart: Klett.
- KELLER, M. (1984): Rechtfertigungen. Zur Entwicklung praktischer Erklärungen. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt: Suhrkamp, 253-299.
- KELLER, M.; REUSS, S. (1986): Der Prozeß moralischer Entscheidungsfindung. Normative und empirische Voraussetzungen einer Teilnahme am moralischen Diskurs. In: F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt: Suhrkamp, 124-148.

- KEMKE, C. (1992): Metaphern und analogisches Schließen - Ein Überblick. *Künstliche Intelligenz*, 2, 28-36.
- KOCH, P.; OESTERREICHER, W. (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- KOCH, P.; OESTERREICHER, W. (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- KOHLBERG, L. (1974): *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.
- KOHLBERG, L. (1984): *Essays on moral development. Vol.2: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- KOHLBERG, L.; LEVINE, Ch.; HEWER, A. (1983): *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. *Contributions to Human Development*, Vol.10, ed. by J.A. Meacham. New York: Praeger (auch in Kohlberg 1984, 212-319).
- KOHLBERG, L.; ARMON, Ch. (1984): *Three types of stage models used in the study of adult development*. In: M.L. Commons, F.A. Richards & Ch. Armon (eds.): *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger, 383-394.
- KOHLBERG, L.; CANDEE, D. (1984): *The relationship of moral judgment to moral action*. In: L. Kohlberg: *Essays on moral development. Vol.2: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row, 498-581.
- KOHLBERG, L.; BOYD, D.; LEVINE, Ch. (1986): *Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral*. In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt: Suhrkamp, 205-240.
- KREYE, M. (1984): *Conceptual organization in the play of preschool children: Effects of meaning, context and mother-child-interaction*. In: I. Bretherton (ed.): *Symbolic play: The development of social understanding*. New York: Academic Press, 299-336.

- LABOV, W. (1972): *Language in the inner city. Studies in the black english vernacular.* Pennsylvania/ Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, fire, and dangerous things.* Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980): Human conceptual system. *Cognitive Science*, 4, 195-208.
- LAUSBERG, H. (1960): *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft.* München: Hueber.
- LEMPERS, J.D.; FLAVELL, E.R.; FLAVELL, J.H. (1977): The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 3-53.
- LEMPERT, W. (1988): Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 62-92.
- LESLIE, A.M. (1987): Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- LEVINSON, S.C. (1990): *Pragmatik.* Tübingen: Niemeyer.
- LEWIS, M.; BROOKS-GUNN, J (1979): *Social cognition and the acquisition of self.* New York: Plenum.
- LIEBAU, E. (1987): *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisations-theorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann.* Weinheim/München: Juventa.
- LIEGLE, L. (1991): Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim/Basel: Beltz, 215-230.
- LIGHT, P. (1987): Taking roles. In: J. Bruner & H. Haste (eds.): *Making sense. The child's construction of the world.* London/New York: Methuen, 41-61.
- LOEVINGER, J. (1976): *Ego development.* San Francisco: Jossey-Bass.
- LOEVINGER, J. (1977): Zur Bedeutung und Messung von Ich-Entwicklung. In: R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hg.): *Entwicklung des Ichs.* Köln: Kiepenheuer und Witsch, 150-168.

- LUCARIELLO, J.; Kyratzis, A; Engel, S. (1986): Event representations, context, and language. In: K. Nelson (ed.): Event knowledge: Structure and function in development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 137-159.
- LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- MEACHAM, J.A.; RIEGEL, K.F. (1978): Dialektische Perspektiven in Piagets Theorie. In: G. Steiner (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen. Zürich: Kindler, 172-183.
- MEAD, G.H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. (1934) Frankfurt: Suhrkamp.
- MEAD, G.H. (1980): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, hg. v. H. Joas. (1910) Frankfurt: Suhrkamp.
- MILLER, M. (1984): Zur Ontogenese des koordinierten Dissens. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Suhrkamp, 220-250.
- MILLER, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- MILLER, M. (1987): Selbstreferenz und Differenzenerfahrung. In: H. Haferkamp & M. Schmid (Hg.): Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Beiträge zu Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt: Suhrkamp, 187-211.
- MILLER, M. (1992): Rationaler Dissens. Zur gesellschaftlichen Funktion sozialer Konflikte. In: H.-J. Giegel (Hg.): Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp, 31-58.
- MILLER, M.; WEISSENBORN, J. (1991): Sprachliche Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 531-549.
- MILLER, P.H.; ALOISE, P.A. (1989): Young children`s understanding of the psychological causes of behavior. A review. Child Development, 60, 257-285.
- MINSKY, M. (1975): A framework for representing knowledge. In: P.H. Winston (ed.): The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill, 211-277.

- MUGNY, G.; PAOLIS, P. de & CARUGATI, F. (1984): Social regulations in cognitive development. In: W. Doise & A. Palmonari (eds.): Social interaction in individual development. Cambridge: Cambridge University Press, 127-146.
- NEISSER, U. (1981): John Dean's memory: a case study. *Cognition*, 9, 1-22.
- NEISSER, U. (ed.) (1982): Memory observed: Remembering in natural contexts. Oxford: Freeman.
- NELSON, K. (1986): Event knowledge and cognitive development. In: dies. (ed.): Event knowledge: Structure and function in development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 231-247.
- NELSON, K.; SEIDMAN, S. (1984): Playing with scripts. In: I. Bretherton (ed.): Symbolic play: The development of social understanding. New York: Academic Press, 45-71.
- NOAM, G. (1986): Stufe, Phase und Stil: Die Entwicklungsdynamik des Selbst. In: F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt: Suhrkamp, 151-191.
- NUNNER-WINKLER, G. (1989): Wissen und Wollen. Ein Beitrag zur frühkindlichen Moralentwicklung. In: A. Honneth u.a. (Hg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt: Suhrkamp, 574-600.
- NUNNER-WINKLER, G. (1992): Zur moralischen Sozialisation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 2, 252-272.
- O'CONNELL, B.; BRETHERTON, I. (1984): Toddlers play alone and with mother: The role of maternal guidance. In: I. Bretherton (ed.): Symbolic play: The development of social understanding. New York: Academic Press, 337-368.
- OEVERMANN, U. (1979): Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: G. Lüschen (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945 (Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen: Westdeutscher Verlag, 143-168.
- OEVERMANN, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L.v.Friedeburg & J. Habermas

- (Hg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt: Suhrkamp, 234-289.
- OEVERMANN, U. (1984): "Il n'y a pas de problème de description dans les sciences sociales." Vortrag für das Kolloquium "Décrire, un impératif?" im Maison des Sciences de l'Homme, Paris 13.-15. 12. 1984 (unveröff. Manuskript).
- OEVERMANN, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der "objektiven Hermeneutik". In: St. Aufenanger & M. Lenssen (Hg.): *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. München: Kindt, 19-83.
- OEVERMANN, U. (1987): Vortrag über Strukturele Hermeneutik vom 20.06.1987 im Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht in Freiburg. (Unveröff. Tonbandprotokoll).
- OEVERMANN, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: St. Müller-Doohm (Hg.): *Jenseits der Utopie*. Frankfurt: Suhrkamp, 267-336.
- OEVERMANN, U.; ALLERT, T.; GRIPP, H.; KONAU, E.; KRAMBECK, J.; SCHRÖDER-CAESAR, E.; SCHÜTZE, Y. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (Hg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt: Suhrkamp, 371-403.
- OEVERMANN, U.; ALLERT, T.; KONAU, E.; KRAMBECK, J. (1979): Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 352-434.
- OLSON, D.R. (1990): Thinking about narrative. In: H. Berlow, C. Blake-more & M. Weston-Smith (eds.): *Images and understandings*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 26-45.
- OPWIS, K. (1992): *Kognitive Modellierung. Zur Verwendung wissensbasierter Systeme in der psychologischen Theoriebildung*. Bern: Huber.

- OSER, F. (1988): Verlust im Gewinn: Biographie und Determinanten des Entwicklungsmodells von Lawrence Kohlberg. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 47, 2/3, 109-119.
- OSER, F.; ALTHOF, W.; GARZ, D. (Hg.) (1986): Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. München: Kindt.
- PEIRCE, Ch.S. (1967): Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus. Hg. v. K.-O. Apel. Frankfurt: Suhrkamp.
- PELLEGRINI, A.D.; PERLMUTTER, J.C.; GALDA, L.; BRODY, G.H. (1990): Joint reading between black head start children and their mothers. Child Development, 61, 443-453.
- PELTZER, U. (1986): Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils. Eine wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Analyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- PERNER, J. (1991): Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- PIAGET, J. (1971): Psychologie der Intelligenz. (1947) Olten: Walter.
- PIAGET, J. (1972): Sprechen und Denken des Kindes. (1923) Düsseldorf: Schwann.
- PIAGET, J. (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. (1932) Frankfurt: Suhrkamp.
- PIAGET, J. (1973a): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- PIAGET, J. (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer.
- PIAGET, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- PIAGET, J. (1975a): Nachahmung, Spiel und Traum. (1959) Stuttgart: Klett.
- PIAGET, J. (1976): Das affektive und das kognitive Unbewußte. In: ders.: Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften. Frankfurt: Syndikat, 31-45.
- PIAGET, J. (1980): Das Weltbild des Kindes. (1926) Frankfurt usw.: Ullstein.

- PIAGET, J. (1983): *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen.* (1967) Frankfurt: Fischer.
- PIAGET, J. (1984): Die intellektuelle Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter. In: T. Schöfthaler & D. Goldschmidt (Hg.): *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung.* Frankfurt: Suhrkamp.
- PIAGET, J. (1985): *Weisheit und Illusion der Philosophie.* Frankfurt: Suhrkamp, 47-60.
- PIAGET, J. (1985a): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung,* hg. v. R. Fatke. (1983) Frankfurt: Fischer.
- QUASTHOFF, U.M. (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags.* Tübingen: Narr.
- RATNER, H.H.; STETTNER, R.J. (1991): *Thinking and feeling: Putting humpty dumpty together again.* Merrill-Palmer Quarterly, 37, 1-25.
- REHBEIN, J. (1980): *Sequentielles Erzählen - Erzählungen von Immigranten bei Sozialberatungen in England.* In: K. Ehlich (Hg.): *Erzählen im Alltag.* Frankfurt: Suhrkamp, 64-108.
- REHBEIN, J. (1988): *Ausgewählte Aspekte der Pragmatik.* In: U. Ammon, N. Dittmar & K.J. Matheier (Hg.): *Sociolinguistics.* Berlin: de Gruyter, 1181-1195.
- REHBOCK, H. (1984): *Rhetorische Fragen im Gespräch.* In: D. Cherubim, H. Henne & H. Rehbock (Hg.): *Gespräche zwischen Alltag und Literatur. Beiträge zur germanistischen Gesprächsforschung.* Tübingen: Niemeyer, 151-179.
- REICHERTZ, J. (1986): *Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik.* Frankfurt/ New York: Campus.
- REICHERTZ, J. (1988): *Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen.* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40, 1, 207-222.
- REICHERTZ, J. (1991): *Aufklärungsarbeit. Kriminalpolizisten und teilnehmende Beobachter bei der Arbeit.* Habilitationsschrift, Hagen.

- REST, J.R. (1983): Morality. In: P.H. Mussen (ed.): Handbook of child psychology, Vol.3: Cognitive development, ed. by J.H. Flavell and E.M. Markman, Fourth Edition. New York: Wiley, 556-629.
- ROGOFF, B. (1989): The joint socialization of development by young children and adults. In: A. Gellatly, D. Rogers & J.A. Sloboda (eds.): Cognition and social worlds. Oxford: Clarendon Press, 57-81.
- ROTH, G. (1992): Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: S.J. Schmidt (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt: Suhrkamp, 277-336.
- RUMELHART, D. (1975): 'Notes on a schema for stories'. In: D. Bobrow and A. Collins (eds.): Representation and understanding. New York: Academic Press, 211-236.
- SACHS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. (1978): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: J. Schenkein (ed.): Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press, 7-55.
- SACKS, H. (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: R. Kjolseth & F. Sack (Hg.): Zur Soziologie der Sprache. Opladen: Westdeutscher Verlag, 307-314.
- SAVIGNY, E. von (1983): Zum Begriff der Sprache. Stuttgart: Reclam.
- SCHAFFER, H.R. (1984): Parental control techniques in the context of socialization theory. In: W. Doise & A. Palmonarie (eds.): Social interaction in individual development. Cambridge: Cambridge University Press, 65-77.
- SCHANK, R.C. (1982): Dynamic memory: A theory of reminding and learning in computers and people. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E.A. (1972): Sequencing in conversational openings. In: J.J. Gumperz & D.H. Hymes (eds.): Directions in sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart & Winston, 346-380.
- SCHERER, K. (1977): Die Funktion des non-verbalen Verhaltens im Gespräch. In: D. Wegner (Hg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, 275-297.

- SCHMID, M. (1992): Soziale Ordnung und kultureller Konsens. In: H.-J. Giegel (Hg.): Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp, 113-150.
- SCHMIDT, J.S. (Hg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- SCHMIDT, J.S. (Hg.) (1992): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- SCHOELER, J. (1988): Post-Piaget'sche Theorien der kognitiven Entwicklung. Psychologische Rundschau, 39, 156-164.
- SCHULZE, H.-J.; KÜNZLER, J. (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 121-136.
- SEARLE, J.R. (1987): Intentionalität. Frankfurt: Suhrkamp.
- SEILER, Th.B. (1978): Grundlegende Entwicklungstätigkeiten und ihre regulative, systemerzeugende Interaktion. In: G. Steiner (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen. Zürich: Kindler, 628-645.
- SEILER, Th.B. (1991): Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturgenetische Sichtweise. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 99-119.
- SELMAN, R.L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: D. Geulen (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt: Suhrkamp, 223-256.
- SELMAN, R.L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt: Suhrkamp.
- SELMAN, R.L. (1984a): Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Suhrkamp, 113-166.
- SELMAN, R.L.; BYRNE, D.F. (1977): Stufen der Rollenübernahme. In: R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 109-114.

- SELMAN, R.L.; LAVIN, D.R.; BRION-MEISELS, S. (1982): Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern: Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Untersuchung praktischer Verständnisseleistungen verhaltensgestörter Kinder. In: W. Edelstein & M. Keller (Hg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp, 375-421.
- SHANTZ, C.U. (1983): Social cognition. In: P.H. Mussen (ed.): Handbook of child psychology, Vol.3: Cognitive development, ed. by J.H. Flavell and E.M. Markman, Fourth Edition. New York: Wiley, 495-555.
- SILBEREISEN, R.K. (1986): Entwicklung als Handlung im Kontext. Entwicklungsaufgaben und Problemverhalten im Jugendalter. ZSE, 6, 1, 29-46.
- SILBEREISEN, R.K. (1987): Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: R. Oerter & L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, 696-737. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- SLACKMAN, E.A.; HUDSON, J.A.; FIVUSH, R. (1986): Actions, actors, links, and goals: The structure of children's event representations. In: K. Nelson (ed.): Event knowledge: Structure and function in development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 47-69.
- SOEFFNER, H.-G. (1989): Handlung - Szene - Inszenierung. Zur Problematik des "Rahmen"-Konzeptes bei der Analyse von Interaktionsprozessen. In: ders.: Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 140-157.
- SOPHIAN, C. (1984): Developing search skills in infancy and early childhood. In: C. Sophian (ed.): Origins of cognitive skills. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STEINKAMP, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 251-277.
- STERNBERG, R.J. (1988): A day at developmental downs: Sportscast for race #2 - neo-piagetian theories of cognitive development. In: A. Demetriou (ed.): The neo-piagetian theories of cognitive development: Toward an integration. Amsterdam: Elsevier, 1-23.

- STRACK, F. (1988): Social cognition: Sozialpsychologie innerhalb der Informationsverarbeitung. *Psychologische Rundschau*, 39, 72-82.
- SUTTER, T. (1990): Moral aus der Perspektive der Amoral. Pfaffenweiler: Centaurus.
- SUTTER, T. (1990a): Die Entzauberung der postkonventionellen Moral. In: K. Holz (Hg.): *Soziologie zwischen Moderne und Postmoderne. Untersuchungen zu Subjekt, Erkenntnis und Moral*. Gießen: Focus, 82-106.
- SUTTER, T. (1992): Konstruktivismus und Interaktionismus. Zum Problem der Subjekt-Objekt-Differenzierung im genetischen Strukturalismus. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 3, 419-435.
- SUTTER, T.; WEISENBACHER, U. (1993): Divergenz und Konvergenz von Text und Welt. In: Th. Regehly u.a. (Hg.): *Text/Welt*. Gießen: Focus.
- TAYLOR, D.S. (1988): The meaning and use of the term "competence" in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9, 2, 148-168.
- THORLINDSSON, Th. (1984): Gesellschaftliche Organisation und Erkenntnis. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt: Suhrkamp, 3-33.
- TODOROV, T. (1972): *Poetik der Prosa*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- TURIEL, E. (1977): Konflikt und Übergangsprozesse der Entwicklung der Moral Jugendlicher. In: R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 253-269.
- TURIEL, E. (1983): *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURIEL, E.; SMETANA, J.E. (1986): Soziales Wissen und Handeln: Die Koordination von Bereichen. In: F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hg.): *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt, 108-135.
- ULICH, D. (1986): Kriterien psychologischer Entwicklungsbegriffe. *ZSE*, 6, 1, 5-27.

- VALSINER, J. (1991): Construction of the mental. From the 'cognitive' revolution to the study of development. *Theory & Psychology*, 1, 477-494.
- VAN DE VOORT, W. (1980): Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung. Die Bedeutung der sozialen Interaktion für die Entwicklung der kognitiven Strukturen nach J. Piaget. Diss. Frankfurt.
- VILLENAVE-CREMER, S.; ECKENSBERGER, L.H. (1986): Zur Rolle affektiver Prozesse im moralischen Urteil. In: F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hg.): *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt, 180-204.
- VINH-BANG, N. (1978): Die klinische Methode und die Forschung in der Kinderpsychologie. In: B. Inhelder & H. Chipman (Hg.): *Von der Kinderwelt zur Erkenntnis der Welt*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 83-97.
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1986): *Denken und Sprechen*. (1934) Frankfurt: Fischer.
- WALDMANN, M.R. (1990): *Schema und Gedächtnis*. Heidelberg: Asanger.
- WALLWORK, E. (1986): Moralentwicklung bei Durkheim und Kohlberg. In: H. Bertram (Hg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt: Suhrkamp, 163-191.
- WAWRA, M. (1989): *Das Aufschauverhalten beim Menschen. Eine humane-thologische Untersuchung*. Dissertation, Freiburg.
- WEBER, M. (1973): *Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik*. Hg. v. J. Winckelmann. Stuttgart: Kröner.
- WEINREICH-HASTE, H. (1983): Social and moral cognition. In: dies. & D. Locke (eds.): *morality in the making. Thought, action, and social context*. Chichester: Wiley, 87-108.
- WEINREICH-HASTE, H. (1984): Politische, moralische und soziale Urteilsbildung. In: A. Regenbogen (Hg.): *Moral und Politik. Soziales Bewußtsein als Lernprozeß*. Köln: Pahl-Rugenstein, 77-96.
- WEINREICH-HASTE, H. (1986): *Moralisches Engagement. Die Funktion der Gefühle im Urteilen und Handeln*. In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und*

sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp, 377-406.

WELLMAN, H.M. (1990): The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press.

WELLMAN, H.M.; WOOLLEY, J.D. (1990): From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

WENZEL, H.; HOCHMUTH, U. (1989): Die Kontingenz der Kommunikation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41, 241-269.

WENZEL, U. (1992): Dynamismus und Finalismus in der aristotelischen Naturphilosophie. Unveröff. MS Freiburg.

WIMMER, H.; PERNER, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

YOUNISS, J. (1980): Parents and peers in social development. Chicago: University of Chicago Press.

YOUNISS, J. (1980a): Sozialisation und soziales Wissen. In: L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hg.): *Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett, 49-63.

YOUNISS, J. (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: W. Edelstein & M. Keller (Hg.): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt: Suhrkamp, 78-109.

YOUNISS, J. (1983): Beyond ideology to the universals of development. In: D. Kuhn & J.A. Meacham (eds.): *On the development of developmental psychology. Contributions to human development, Vol.8*, ed. by J.A. Meacham. Basel/New York: Karger, 31-52.

YOUNISS, J. (1984): Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt: Suhrkamp, 34-60.