

Sprache und Lernen

Internationale Studien
zur pädagogischen Anthropologie

Herausgegeben
von Prof. Dr. Werner Loch,
Professor Dr. Harm Paschen
und Professor Dr. Gerhard Priesemann

Band 43

Hans Ramge

Spracherwerb und sprachliches Handeln

Studien zum Sprechen eines Kindes im dritten Lebensjahr

Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

Für
Rosi
Peter
Thomas

© 1976 Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf
Alle Rechte vorbehalten · 1. Auflage 1976
Umschlaggestaltung Paul A. Wohlrab
Schreibsatz Brigitte Struve, Düsseldorf
ISBN 3-590-14143-3

INHALT

Vorwort	9
Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Symbole	11
Einleitung: Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsziele	13
1. Spracherwerb im Deutschen: eine Fallstudie	13
a) Ausgangslage	13
b) Untersuchungsmaterial	15
2. Spracherwerb im Deutschen: Untersuchungsabsichten	19
I. Sprachliches ‚Handeln‘ als Kategorie des Spracherwerbs	24
1. Verstehen und Intendieren	24
a) Problemstellung	24
b) Intention	27
c) Soziale Handlungen	29
d) Sprachliches Handeln	31
e) Kommunikative Handlungsspiele	34
2. Wittgensteins ‚Sprachspiele‘ und der Spracherwerb	36
a) Wittgensteins Auffassung über Sprachlernen	36
b) Ein Sprachspiel: Der Erwerb des Wortes ‚Stirn‘	38
c) Sprachspiel und Sprechhandlungskompetenz	45
3. Zur Funktion der Sprachentwicklung im Sozialisationsprozeß	48
a) Entwicklungstheorie als Theorie der symbolischen Rollenübernahme	48
b) Entwicklung als Prozesse der Assimilation und der Akkomodation	52
c) Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz und die psycholinguistische Theorie des Spracherwerbs	58
4. Zur sozialpsychologischen Fundierung der Sprechhandlungskompetenz	61
II. ‚Symbolische Rollenübernahme‘ in der Eltern-Kind-Interaktion	67
1. Hypothesen	67
2. Sprachliches Handeln in verschiedenartigen Sprechsituationen	70
a) Strukturieren und Explizieren in ‚autistischem‘ und in partnerbezogenem Sprechen	70

b)	Trainieren in ‚autistischem‘ Sprechen	74
c)	Abweichende Wörter und Lautspiele	77
d)	Sprechvarianten in partnerbezogenem Sprechen	82
3.	Rollenspiele und Rollenübernahme	87
a)	Rollenspiel und Interaktionszusammenhang	87
b)	Symbolische Rollenübernahme in Rollenhandlungen	91
4.	Imitationen	96
a)	Imitation und interaktionale Synchronie	96
b)	Imitationen als Handlungen	98
c)	Imitationshandlungen und Entwicklung der Sprechhandlungs- kompetenz	103
5.	Selbstkorrekturen	105
6.	Merkmale des Sprechens der Eltern in der Eltern-Kind-Interaktion	113
a)	Problemzusammenhang	113
b)	Merkmale des vereinfachten und formaleren Sprechens der Eltern	115
7.	Zusammenfassung	120
III.	Sprachliches Agieren: Fragen – Auffordern – Begründen	122
1.	Darstellungszusammenhang	122
2.	Entwicklung von Fragehandlungen	124
a)	Problemstellung	124
b)	Statistische Auswertung	126
c)	Die einzelnen Fragetypen und ihre illokutive Kraft	130
d)	Fragesequenzen	135
e)	Fragen als Aufforderungshandlungen	140
3.	Entwicklung von Aufforderungshandlungen	143
a)	Problemstellung	143
b)	Statistische Auswertung	145
c)	Die syntaktischen Formen für Aufforderungshandlungen und ihre illokutive Kraft	150
d)	Aufforderungssequenzen	153
4.	Feststellungshandlungen: Begründung	158
a)	Problemstellung	158
b)	Erwerb und Entwicklung von Begründungshandlungen mit Hilfe sprachlicher Indikatoren	159
5.	Erwerb und Entwicklung von sprachlichen illokutiven Indikatoren	168
a)	Problemstellung	168
b)	Explizite performative Formeln	169
c)	Nachgestellte Formeln als illokutive Indikatoren	171
d)	Syntaktisch integrierte illokutive Indikatoren	173
6.	Zusammenfassung	178
IV.	Sprachliches Handeln in Interaktionszusammenhängen	180
1.	Einleitung	180

2.	Interaktionszusammenhänge beeinflussende Variablen	186
a)	Grad der Motiviertheit zum Vollzug eines IZ	186
b)	Grad der Einbeziehung des Anderen in den IZ	190
c)	Grad des Erwerbs und Entwicklungsstand des IZ	192
d)	Erwartungen über die Förderung von Teilfähigkeiten in den IZ	193
3.	Interaktionszusammenhang ‚Bauen‘	195
4.	Interaktionszusammenhang ‚Betrachten‘	199
5.	Interaktionszusammenhang ‚Kooperieren‘	204
6.	Interaktionszusammenhang ‚Position bestimmen‘	209
7.	Interaktionszusammenhang ‚Problem lösen‘	215
8.	Zusammenfassung	220
	Schluß: Ergebnisse	223
1.	Ergebnisse der empirischen Untersuchung in bezug auf die Hypothesen	223
2.	Mögliche Konsequenzen für Spracherwerbsforschung und Sprachwissenschaft	226
3.	Mögliche Konsequenzen für sprachdidaktische Fragestellungen	228
	Literaturverzeichnis	232

VORWORT

Als ich mich vor Jahren ernsthafter mit der Kindersprache zu beschäftigen begann, war eines der ersten Bücher, das mir in die Hände fiel, das von Ruth Weir über ‚Language in the crib‘; und ich war beeindruckt von der Fülle der Entsprechungen zwischen dem Sprechen ihres Sohnes Anthony und dem meines Sohnes Peter. Als ich kurze Zeit später in dem Sammelband von Frank Smith und George Miller las, daß Ruth Weir ihren Syposium-Beitrag nicht mehr verlesen konnte, weil sie verstorben sei, war ich von dieser Notiz tief betroffen: Durch ihre minutiöse Darstellung in ihrem Buch hatte sie indirekt ein Bild von sich und ihrer Familie vermittelt; ich ‚kannte‘ die Familie (sozusagen). Anthony war plötzlich nicht mehr ein Kind, dessen Sprechen Forschungsgegenstand war, sondern ein Kind, das seine Mutter verloren hatte.

Das Sprechen der eigenen Kinder zu untersuchen und die Ergebnisse zu veröffentlichen, schließt ein – so scheint mir –, daß man notwendig ein gutteil der familiären Privatsphäre preisgibt; vielleicht in einem ziemlich oberflächlichen Sinn, aber immerhin. Mir scheint im Nachhinein, daß die zahllosen ‚unpersönlichen‘ Satzkonstruktionen in diesem Buch, daß die abstrahierenden Rollenzuweisungen (‚die Mutter‘, ‚der Vater‘, ‚das Kind‘) letztlich nichts anderes darstellen als den Versuch, möglichst wenig von diesem privaten Raum herzugeben.

Die Untersuchung lag in erweiterter Fassung dem Fachbereich Germanistik der Justus Liebig-Universität Gießen vor und wurde am 11. Juni 1975 als Habilitationsschrift angenommen. Für wertvolle kritische Stellungnahmen und Hinweise bin ich Gerhard Augst, Heinz Engels, Wolfhard Kluge, Erwin Leibfried und Albert Spitznagel zu Dank verbunden.

Besonderen Dank schulde ich Heinz Engels, der mir in seiner Funktion als Institutsdirektor genügend Freiraum ließ, daß mir wissenschaftliches Arbeiten möglich war. Besonderen Dank schulde ich auch Lutz Huth für seine kritischen Hinweise und seine Ermutigung. Für seine Hilfe bei technischen Arbeiten und beim Lesen der Korrekturen habe ich Martin Knipper zu danken.

Aus naheliegenden (und auch aus nicht so naheliegenden) Gründen wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen ohne meine Familie: ohne die Unterstützung meiner Frau, ohne unsere Kinder. Ihnen möchte ich dieses Buch in Liebe und Dankbarkeit widmen.

Biebental und Saarbrücken, Oktober 1975

Hans Ramge

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN UND SYMBOLE

1. Im laufenden Text:

Neben den in der Literatur allgemein üblichen Abkürzungen werden im laufenden Text abgekürzt:

IZ = Interaktionszusammenhang

SP = Stundenprotokoll

TP = Tagesprotokoll (Liste der Protokolle s. Einleitung 1. b)

/ / = Zitat aus den Protokollen (phonemische Transkription)

[] = phonetische Transkription

2. In den Protokollen:

a) Abkürzungen für Sprecher:

M = Mutter

P = Peter

T = Thomas

V = Vater

(Sonstige gelegentliche Abkürzungen für Sprecher werden an der jeweiligen Stelle aufgelöst.)

b) Transkriptionsnotationen

. = Pausen (ungefähre Dauer)

(. . .) = Auslassung

= = unverständlich

' = Kodierungspause, ganz kurze Sprechpause

^ \ = Betonung

- = (zwischen Segmenten) kontinuierliche Aussprache („Verschleifung“)

:	=	Vokallänge; bei langem Vokal: Überlänge
:	=	zwischen gleichen Vokalen: Tonschleife
>	=	Sprecher wendet sich an bestimmten Hörer (bei Wechsel)
+	=	bejahend (auch nicht-verbal)
-	=	verneinend (auch nicht-verbal)
< >	=	Zitat, Metasprache

c) Kennzeichnung der Sprechweise

(In Klammern hinter der Äußerung; die Kategorisierung erfolgt mittels subjektiver Interpretation des Beobachters; die Sprechweise wird auf diese informelle Weise nur gekennzeichnet, wenn sie ‚auffällig‘ von der ‚normalen‘ Sprechweise und Stimmführung des Sprechers abweicht. Manchmal werden verschiedene Kennzeichen kombiniert; es handelt sich dann um Mischformen zwischen verschiedenen Sprechweisen.)

%	=	flüsternd
&	=	leise
§	=	laut
Ä	=	ärgerlich
Aff	=	affirmierend (auf sich selbst bezogen)
B	=	bittend
E	=	energisch
F	=	fordernd – befehlend
G	=	begütigend (auf den Hörer bezogen)
I	=	imitierend
K	=	kläglich
L	=	lachend – glücklich
Q	=	‚gequetschte‘ Aussprache, Zeichen emotionalen Unbehagens
T	=	tadelnd
W	=	wütend, zornig
Z	=	zärtlich

EINLEITUNG

UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND UNTERSUCHUNGSZIELE

1. Spracherwerb im Deutschen: eine Fallstudie

a) Ausgangslage

Das gegenwärtige Interesse an der Erforschung der ‚Kindersprache‘ läßt sich hauptsächlich auf zwei Problemstellungen der derzeitigen Sprachwissenschaft zurückführen:

(1) Für die generative Transformationsgrammatik (TG), namentlich jedoch für deren Begründer N. Chomsky, bedeutet der Spracherwerb des Kindes einen entscheidenden Prüfstein für die Einschätzung der Richtigkeit des sprachtheoretischen Ansatzes (N. Chomsky 1965). Dieser Impuls beförderte die Entwicklung einer psycholinguistischen Forschungsrichtung, besonders in den angloamerikanischen Ländern, deren Hauptinteresse darauf gerichtet war und ist, die ‚psychologische Realität‘ des TG-Ansatzes empirisch und theoretisch kritisch zu überprüfen (für ausführliche Referate s. zum Beispiel H. Hörmann ²1970, H. Leuninger u. a. 1972, G. List 1972, E. Bense 1973, D. Slobin dt. 1974; für die Geschichte der Kindersprachforschung G. Kegel 1974).

(2) Grundsätzliche Vorbehalte innerhalb der Sprachwissenschaft gegen den formalen Kalkül grammatiktheoretischer Modelle, vor allem gegen das Ausblenden aller sozialen Aspekte, wie es sich paradigmatisch im Konstrukt des ‚idealen Sprecher-Hörers‘ spiegelt, führten zur Rückbesinnung auf die Tatsache, daß Sprache und Sprechen Formen menschlichen Handelns mit sozialen Voraussetzungen und Verbindlichkeiten darstellen. Hier steht das Problem im Mittelpunkt, wie und warum Verständigung mittels sprachlicher Zeichen gelingen kann. Dieser Impuls führt im Bereich der Spracherwerbsforschung zu der Problemstellung, wie sich das Kind vom hilflos schreienden Neugeborenen zum sprachlich kompetent handelnden Mitglied seiner Gesellschaft entwickelt.

Die Erforschung der Kindersprache hat im deutschen Sprachraum eine lange und reiche Tradition, wobei das Werk von Clara und William Stern

(zuerst 1907) den Höhepunkt einer aus dem 19. Jahrhundert stammenden Forschungstradition markiert. Das umfangreiche Werk von Werner F. Leopold (1939 ff) über die Sprachentwicklung seiner zweisprachig aufwachsenden Kinder stellt zeitlich die letzte große Untersuchung zum Spracherwerb des Deutschen dar. Dies scheint insofern erstaunlich, als – wie eben angedeutet – Probleme des Spracherwerbs in der internationalen linguistischen Forschungsdiskussion seit weit über einem Jahrzehnt eine wichtige Rolle spielen. Für das Fehlen neuerer Untersuchungen zum Spracherwerb im Deutschen sind meines Erachtens in erster Linie zwei Momente verantwortlich:

(1) Die Ende der sechziger Jahre verspätet, aber rapide einsetzende Rezeption der ‚modernen Sprachwissenschaft‘ führte nicht zur Entwicklung einer der angloamerikanischen Psycholinguistik entsprechenden Forschungsrichtung in der Bundesrepublik Deutschland, weil nur wenige Jahre danach Rezeption und Weiterentwicklung von Theorien sprachlichen Handelns (J. Searle dt. 1971, U. Maas / D. Wunderlich 1972, D. Wunderlich (Hrsg.) 1972, J. Habermas 1971) die Berechtigung einer derartigen Forschungsrichtung in Frage zu stellen schienen.

(2) Soweit die Sprach- und Sprechfähigkeit von Kindern zur Diskussion stand, beschränkte sich die Sprachwissenschaft hauptsächlich auf die Rezeption und Weiterentwicklung der soziolinguistischen Ansätze B. Bernsteins (1959 ff) (U. Oevermann 1966 / 1970) und war deshalb besonders an der Untersuchung der Sprach- und Sprechfähigkeiten von Kindern im Schulalter interessiert. Abgesehen von dem großangelegten, seit Jahren laufenden Projekt von Oevermann – Krappmann – Kreppner über ‚Elternhaus und Schule‘, liegen erst in jüngster Zeit auch Untersuchungen über Kinder im Vorschulalter vor (E. Neuland 1974, H. Grimm 1973).

Aus dieser angedeuteten wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung in der Bundesrepublik wird erklärlich, warum Fragen des Spracherwerbs des Kindes in den ersten Lebensjahren gewissermaßen im Windschatten der Sprachwissenschaft lagen; notfalls deckten ausführliche Referate des Forschungsstandes (zum Beispiel U. Oevermann 1970) oder – seit etwa 1970 – Übersetzungen ausländischer Autoren die Lücke ab. Studien zum Spracherwerb im Deutschen in den ersten Lebensjahren liegen nur für Einzelfragen und Teilgebiete vor (T. Roeper 1973, T. Park 1974; H. Ramge 1973a).

Wegen dieser Forschungssituation scheint der Versuch lohnenswert, unter Berücksichtigung relevanter Fragestellungen der Sprachwissenschaft zu untersuchen, wie ein deutsch lernendes Kind die Fähigkeit zu sprechen und sprachlich zu handeln erwirbt.

b) Untersuchungsmaterial

Aus Gründen, die im Zusammenhang mit den Untersuchungszielen dargestellt werden (s. 2.), sollten Detailanalysen von Sprachlernen in natürlichen Sprechsituationen möglich sein, wobei ein möglichst umfangreiches Korpus zusammenhängender Daten erstellt werden sollte. Die Untersuchung ist deshalb von vornherein als eine Fallstudie angelegt, in der Aspekte der Sprachentwicklung eines Kindes in einem begrenzten Zeitraum analysiert werden sollen.

Sprecher

Aufgenommen wurde das Sprechen in der Familie des Verfassers. Zu ihr gehören außer ihm und seiner Frau die Söhne Peter (geb. 24. 5. 1969) und Thomas (geb. 23. 4. 1971). Sie wohnt in einer Großgemeinde in der Nähe Gießens in einem Haus mit großem Garten und entspricht in ihrem Lebensstandard im wesentlichen dem Standard der (gehobenen) Mittelschicht. Die Mutter ist nicht berufstätig, der Vater arbeitet meistens zuhause.

Im Mittelpunkt der Aufnahmen steht das Sprechen von Peter. Seine körperliche und geistige Entwicklung verlief völlig ‚normal‘ in dem Sinne, daß er bis zum Ende des Aufnahmezeitraums nie nennenswert erkrankt war oder irgendwelche körperliche Entwicklungsstörungen aufwies. Seine geistige Entwicklung kann informell so charakterisiert werden, daß er ‚aufgeweckt‘ war (und ist), ohne ‚altklug‘ zu sein oder besondere Talente an den Tag zu legen, die ‚man‘ ‚in seinem Alter‘ nicht erwartet hätte. Seine Mutterbindung war ziemlich stark ausgeprägt, hat jedoch seine soziale Kontaktfähigkeit und -bereitschaft nicht erkennbar eingeschränkt.

Auch Peters sprachliche Entwicklung verlief völlig im Rahmen des ‚Normalen‘: Mit sieben Monaten das erste ‚Wort‘ (/ bama / , / maba /), mit 19 Monaten die ersten Zweiwort-Äußerungen. Als einzige Besonderheit ist zu bemerken, daß Peter von Anfang an phonetisch auffällig klar gesprochen hat (eine Eigenheit, die die Transskription seiner Äußerungen sehr erleichtert hat).

Thomas, der zweite Sohn, war im Aufnahmezeitraum 2 bis 14 Monate alt.

Korpus

Im Mittelpunkt des Untersuchungsmaterials stehen drei Aufnahmen des gesamten Tagesablaufs Peters, die in halbjährigem Abstand aufgenommen wurden (= im 26., 32. und 38. Lebensmonat des Kindes). Daneben wurden in unregelmäßigen Abständen im Laufe des Aufnahmejahres insgesamt 32 einzelne Stunden aufgenommen, die im wesentlichen der Ergän-

zung und Ausfüllung der zeitlichen Zwischenräume zwischen den Tagesaufnahmen dienen sollten (s. Tabelle 1, S. 17).

Über die Schwierigkeiten bei der Aufnahme von ganzen Tagesabläufen hat sich jetzt K. Wagner (1974, Bd. 1, 15 - 40 u. ö.) so ausführlich geäußert, daß nur einige ergänzende Informationen notwendig sind.

In der ersten Aufnahmeserie (vgl. Tabelle 1) wurde nur handschriftlich notiert, was bei der relativ geringen Redemenge und langsamen Sprechgeschwindigkeit des Kindes weiter keine Schwierigkeiten bereitete. Paralinguistische Merkmale und situativer Kontext wurden mitnotiert, so daß die Äußerungen des Kindes trotz des primitiven Aufnahmeverfahrens als vollständig betrachtet werden können. Einschränkungen ergeben sich bei den Äußerungen der teilnehmenden Eltern, weil nicht immer sicher ist, ob die volle Länge der Äußerung notiert wurde, und weil nicht an das Kind gerichtete Äußerungen der Eltern nicht aufgeschrieben wurden.

In der zweiten Aufnahmeserie wurde ein Grundig-TK 404-Tonbandgerät verwendet, wobei das Mikrophon durch ein 15 m langes Kabel mit dem Gerät verbunden war. Außerdem wurden, soweit es noch möglich war, die Äußerungen des Kindes und der situative Kontext mitnotiert.

In der dritten Aufnahmeserie wurde neben dem Grundig-Gerät für das dritte Tagesprotokoll (TP C) ein tragbares Uher-Report-Gerät verwendet, das beim Aufenthalt im Freien eingesetzt wurde. Der situative Kontext wurde auf Band eingesprochen.

Die Aufnahmen wurden, wenn irgend möglich, umgehend verschriftet. Es wurde graphemisch unter Berücksichtigung phonemischer Eigenheiten transkribiert. Wert wurde auf die Erfassung von Tonführung, Akzent, Sprechgeschwindigkeit und Sprechpausen gelegt. Der paralinguistische Gesamteindruck wurde kategorisiert, wenn er erkennbar von der gewöhnlichen Stimmführung des Kindes abwich. Die Äußerung erhielt am Ende einen Buchstaben, der ihre (von mir so interpretierte) emotional-intentionale Qualität charakterisieren soll.

Durch die Aufnahmemethode bedingte Einschränkungen

Zweck und Ziel der Aufnahmemethode war es, 'natürliches Sprechen' zu erhalten. Dies ist meines Erachtens voll gelungen, soweit es das Sprechen des Kindes betrifft, denn das 'Beobachterparadoxon' W. Labovs (dt. 1971, 135) entfiel hier so gut wie völlig: Der Beobachter selbst ist als Familienmitglied kein Störfaktor für das sprachliche Handeln des Kindes; auch die Aufnahmetechnik änderte daran nichts, weil es Peter vertraut war, daß der Vater schrieb und – auch schon vor Beginn der zweiten Aufnahmephase – mit dem Tonband hantierte. Die Einschränkungen betreffen vielmehr die Beobachterposition in zweifacher Hinsicht:

Tabelle 1:

Übersicht über die aus den Aufnahmen entstandenen verschriftlichten Protokolle

Datum	Stundenprotokoll (= SP) Tagesprotokoll (= TP)	Anzahl der Stunden	Peters Alter (= Lebensmonat)
7. 7. 71	14.30 bis 15.30 SP	1	26.
8. 7. 71	14.35 bis 15.35 SP	1	26.
9. 7. 71	18.45 bis 19.45 SP	1	26.
10. 7. 71	17.00 bis 18.00 SP	1	26.
12. 7. 71	10.30 bis 11.30 SP	1	26.
13. 7. 71	9.35 bis 10.35 SP	1	26.
14. 7. 71	8.30 bis 9.30 SP	1	26.
15. 7. 71	7.35 bis 8.35 SP	1	26.
17. 7. 71	7.24 bis 19.40 TP A	8,30	26.
1. 9. 71	9.05 bis 10.05 SP	1	28.
8. 9. 71	18.06 bis 19.06 SP	1	28.
9. 10. 71	10.48 bis 11.48 SP	1	29.
16. 10. 71	9.37 bis 10.37 SP	1	29.
22. 10. 71	8.45 bis 9.45 SP	1	29.
30. 10. 71	10.25 bis 11.25 SP	1	30.
7. 11. 71	9.20 bis 10.20 SP	1	30.
14. 11. 71	9.30 bis 10.30 SP	1	30.
21. 11. 71	9.30 bis 10.30 SP	1	30.
28. 11. 71	9.40 bis 10.40 SP	1	31.
5. 12. 71	9.25 bis 10.25 SP	1	31.
12. 12. 71	9.25 bis 10.25 SP	1	31.
19. 12. 71	9.40 bis 10.40 SP	1	31.
26. 12. 71	9.50 bis 10.50 SP	1	32.
2. 1. 72	9.50 bis 10.50 SP	1	32.
9. 1. 72	9.40 bis 10.40 SP	1	32.
16. 1. 72	9.20 bis 10.20 SP	1	32.
21. 1. 72	7.45 bis 19.50 TP B	10	32.
6. 2. 72	9.00 bis 10.00 SP	1	33.
20. 2. 72	8.55 bis 9.55 SP	1	33.
8. 3. 72	9.15 bis 10.15 SP	1	34.
3. 4. 72	15.00 bis 16.00 SP	1	35.
20. 4. 72	8.45 bis 9.45 SP	1	35.
21. 5. 72	8.45 bis 9.45 SP	1	36.
14. 6. 72	18.45 bis 19.45 SP	1	37.
12. 7. 72	7.10 bis 20.20 TP C	9,30	38.
7. 7. 71 bis			
12. 7. 72		60	26. bis 38.

(1) Der Beobachter war in der Regel zugleich auch Partner in der Interaktionssituation. Daraus ergab sich, daß er gleichzeitig auf der interaktionalen Ebene mit dem Kind handelte und zugleich metainteraktionale Wahrnehmungen registrieren (und notieren) mußte. Im Zweifelsfall entschied sich der Beobachter für das Handeln im Interaktionsprozeß, was zweifellos auf Kosten der Wahrnehmungsfeststellungen ging, vom Aufnahmeziel her aber gerechtfertigt erschien. Praktisch trat das Problem gar nicht so häufig auf, weil meistens Peters Mutter als weiterer Interaktionsteilnehmer anwesend war.

(2) Wenn auch das Handeln des Kindes von der Tatsache der Aufzeichnung nicht beeinflußt wurde, so gilt das nicht in gleichem Maße für die erwachsenen Interaktionsteilnehmer. Daß dennoch behauptet werden kann, es handle sich durchweg um ‚natürliches Sprechen‘, liegt daran, daß der Beobachter an der Aufnahme des kindlichen Sprechens interessiert war und nicht an seinem eigenen und dem anderer erwachsener Interaktionsteilnehmer. Die Aufnahmen wurden unter der naiven Annahme gemacht, daß die Äußerungen der Eltern nur gelegentlich und hilfswise in die Bearbeitung und Analyse des Materials einbezogen würden, in dessen Zentrum eben das Sprechen des Kindes stehen sollte. Diese Einstellung ging zweifellos wieder auf Kosten der Genauigkeit der Wahrnehmungsfeststellungen, erlaubt aber wenigstens die Qualifizierung der gewonnenen Daten als ‚natürliches Sprechen‘. (Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, daß mir die Beobachterposition, je länger die Aufnahmen dauerten, immer unbehaglicher wurde, weil ich befürchtete, daß sie sich ungünstig auf die Vater-Kind-Beziehung auswirken würde. Ich möchte nicht ausschließen, daß Peter gerade bei den letzten Aufnahmen nicht doch unterschwellig in seiner Beziehung zum Vater irgendwie irritiert war. Es ist deshalb kein Zufall, daß ich nach der letzten Tagesaufnahme keine einzige Aufnahme mehr mit Peter gemacht habe.)

Den Nachteilen der durch die Aufnahmemethode bedingten Einschränkungen stehen mehrere Vorteile gegenüber, die hier abschließend nur stichwortartig notiert seien:

Das erstellte Korpus repräsentiert ‚natürliches Sprechen‘ und – so kann man hinzufügen – ‚natürliche Interaktionen‘ in einer Familie. Es handelt sich um Ausschnitte aus dem alltäglichen Leben des Kindes (und der ganzen Familie).

Es sind umfangreiche Ausschnitte, nämlich zum Teil Aufnahmen des gesamten Tagesablaufs mit der Fülle seiner Situationen und Interaktionszusammenhänge.

Die Tatsache, daß der Beobachter zugleich Familienmitglied ist, ermöglicht aufgrund des Vertrautheitsgrades mit dem Kind und seiner Entwicklung, Beobachtungen auch dann in größerem Rahmen zu analysieren, wenn die Datenmenge des Korpus selbst im Einzelfall nicht hinreichend ist.

2. Spracherwerb im Deutschen: Untersuchungsabsichten

Das gemeinsame Thema der folgenden Studien besteht in dem Versuch, anhand einer Fallstudie zum Spracherwerb im Deutschen einen Beitrag zum Verhältnis von Entwicklungspsycholinguistik und Sprechhandlungstheorie zu liefern. Dies setzt eine vorläufige Klärung der Probleme voraus, wieweit die Untersuchungen (als Fallstudie) gewissermaßen lediglich einen privaten Charakter haben, wie das Verhältnis von empirischer Analyse und Theoriebildung angegangen werden soll, und welche allgemeinen Hypothesen zum Verhältnis von Spracherwerb und sprachlichem Handeln daraus abgeleitet werden können.

Zur ‚Privatheit‘ der Fallstudie

Zunächst einmal steht völlig außer Zweifel, daß alle Beobachtungen und Aussagen zu Sprache, Sprechen und Handeln Peters nur für *dieses* Kind gelten und nicht für *den* Spracherwerb im Deutschen. Insofern können die Untersuchungen natürlich nur beanspruchen, explorativ zu sein: offen und modifizierbar durch weitere Untersuchungen. Andererseits muß es aber auch Ziel der Untersuchung sein, plausibel zu machen, daß die beobachteten Erscheinungen nicht prinzipiell idiosynkratisch sind, sondern zumindest tendentiell auch für die Entwicklung von Sprache und Sprechen bei anderen Kindern zutreffen. In diesem Sinne sind verallgemeinernde Aussagen als Hypothesen zu betrachten.

Dieser ‚Privatheits‘-Aspekt ist aber sicher nicht das entscheidende Problem, weil dadurch höchstens der Geltungsbereich der Aussagen eingeschränkt wird. Eigentlich problematisch ist die Art und Weise, *wie* die Aussagen und Ergebnisse zustandekommen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß der Verfasser nicht nur als Beobachter, sondern zugleich als Familienmitglied in der familiären Interaktion fungiert. Für die Analyse der so gewonnenen Daten folgt daraus, daß er seine eigenen Sprechaktivitäten, seine Handlungen, seine Position in der Familie mitanalysieren muß; denn die Handlungen einzelner Familienmitglieder und damit eben auch die des Kindes sind ja nicht ohne Berücksichtigung der anderen Interaktionsteilnehmer zu ‚verstehen‘. ‚Verstehen‘ vollzieht sich für den Verfasser somit auf zwei Ebenen: Als Teilnehmer an den Interaktionsprozessen versteht er (meistens), was das Kind tut und sagt; als Bearbeiter der (verschrifteten) Aufnahmen versteht er (oder: will er verstehen), was sich in den Interaktionsprozessen abspielt. Zweifellos kommen dadurch subjektive Einschät-

zungen oft nicht kontrollierbarer Natur ins Spiel. Anstatt nun aber quasi-objektivistisch so zu tun, als sei diesem Dilemma irgendwie zu entinnen, ist es meines Erachtens sinnvoller, für die Zwecke der Untersuchung diese Gebundenheit des Verfassers zu akzeptieren und methodologisch brauchbar für die Analyse von Interaktionsprozessen einzusetzen (vgl. Kapitel 2). (Damit wird natürlich nicht für eine subjektivistische Interpretation der Interaktionsprozesse plädiert. Eine hilfreiche, wenn auch gewiß nicht ausreichende Bemühung, Irrtümer und Fehlverstehen zu vermeiden, bestand darin, daß der Verfasser seine Beschreibungen ausführlich mit seiner Frau diskutieren konnte. Die Beobachter-Kontrolle war dadurch wenigstens ansatzweise gewährleistet.)

Zum Verhältnis von empirischer Analyse und Theoriebildung

Das Interesse des Verfassers am Untersuchungsmaterial verlagerte sich im Laufe der Zeit von der Untersuchung einzelner Sprach- und Sprechfähigkeiten des Kindes immer stärker zur Untersuchung der interaktionalen Handlungen des Kindes, weil er darin zunehmend den methodischen Zugang zur Beschreibung und Erklärung von Spracherwerbsprozessen erblickte. Begründet in dem oben skizzierten ‚privaten‘ Interesse des Verfassers, folgte daraus die Notwendigkeit, die theoretischen und praktischen Möglichkeiten eines derartigen Ansatzes genauer zu reflektieren. Denn es gibt zwar eine Reihe interaktionstheoretischer Entwürfe und Modelle; es gibt aber kaum Ansätze für Analyseverfahren, mithilfe derer Erwerb und Entwicklung von Sprechhandlungsfähigkeiten und -fertigkeiten auf interaktionaler Basis untersucht werden könnten. Insoweit das Sprechen des Kindes als soziales Handeln begriffen wurde, mußte deshalb ständig ein Wechselbezug zwischen empirischen Beobachtungen und theoretischen Beschreibungs- und Erklärungsangeboten hergestellt werden. Dieser Prozeß spiegelt sich in der Darstellung in zweierlei Hinsicht:

(1) Für die Darstellung wurde das Prinzip gewählt, theoretische Positionen anhand konkreter Interaktionssequenzen aus dem Untersuchungsmaterial zu diskutieren und umgekehrt theoretische Schlüsse aus der Analyse empirischer Beobachtungen abzuleiten. Insofern handelt es sich um einen kontinuierlichen Argumentationszusammenhang durch alle Kapitel hindurch, wobei das in Kapitel 1 entwickelte theoretische Modell mehr den Status eines Konzepts hat, das in den folgenden Kapiteln stärker präzisiert wird. (2) So sehr die Darstellung inhaltlich Sprechhandlungstheorien, insbesondere der Theorie des ‚symbolischen Interaktionismus‘ zu Dank verpflichtet ist, so wenig ist sie bemüht, sich auf die reine Applikation bestimmter theoretischer Ansätze zu beschränken. Auch Probleme der Formalisierung spie-

len keinerlei Rolle. Vielmehr machen es der Entwicklungsstand von Sprechhandlungs- und Interaktionstheorien einerseits und die zentrale Untersuchungsabsicht andererseits doch gerade notwendig, eine möglichst informelle Beschreibungssprache zu wählen, um vorgängigen theoretischen Festlegungen zu entgehen. Die damit gegebene relative Unschärfe der Begriffe liegt aber nicht zuletzt im interaktionstheoretischen Konzept selbst begründet:

„Eine offensichtliche Schwierigkeit besteht darin, daß die wesentlichen Begriffe in diesen Ansätzen meistens ziemlich vage sind in dem Sinne, daß sie nur ungenaue oder überhaupt keine Bezugsgrößen haben. Als Folge davon ist es schwierig, empirische Indikatoren für solche Begriffe zu entwickeln, und diejenigen, die entwickelt werden, müssen normalerweise indirekte oder stellvertretende Indikatoren sein, deren Korrespondenz mit den Begriffen ziemlich problematisch ist. Die Folge verschwommener und problematischer Begriffe und Indikatoren ist, daß dieselbe Verschwommenheit notwendigerweise jede Untersuchung durchdringt, die sie anwendet. Wenn Begriffe und Indikatoren unscharf sind, müssen die Forschungsfragen und empirischen Hypothesen ebenfalls unscharf sein; was bedeutet, daß das Forschungsdesign und die Analyse und Interpretation der Ergebnisse wiederum unscharf sein müssen.“ (G. McCall – J. Simmons dt. 1974, 266)

Der einzige Rechtfertigungsgrund für die Wahl eines derartigen Ansatzes besteht dann darin, daß die Prämissen und die daraus abgeleiteten Forschungshypothesen zunächst unmittelbar *evident* sind und daß sich aus dem Wechselbezug von empirischer Beobachtung und theoretischem Ansatz eine Perspektive entwickeln läßt, die zu einer möglichst weitreichenden Theorie führen kann. Von daher kann dann meines Erachtens eine Präzisierung der Begriffe ins Auge gefaßt werden. Es sollen deshalb abschließend zunächst die zentralen Hypothesen genannt werden, die der Arbeit zugrunde liegen und die in den folgenden Kapiteln nach dem ange-deuteten Verfahren genauer untersucht werden.

Hypothesen

Um es nochmals zu wiederholen: Die Arbeit versucht, unter Akzeptieren ‚privater‘ Verstehensprozesse durch ständigen Wechselbezug zwischen empirischer Beobachtung und Theoriebildung einen Beitrag zum Verhältnis von psycholinguistisch fundierter Spracherwerbsforschung und Theorien sprachlichen Handelns zu leisten. Sie geht dabei von der evident erscheinenden Basisannahme aus, daß Erwerb und Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit des Kindes kein isolierter Prozeß ist, sondern aufs engste mit der allgemeinen Entwicklung und Sozialisation des Kindes zum hand-

lungsfähigen Subjekt seiner Gesellschaft verbunden ist. Deshalb lautet die erste Hypothese:

(1) Für den Spracherwerb des Kindes sind Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit zu sprachlichem Handeln konstitutiv. Deshalb müssen Spracherwerb und -entwicklung des Kindes im Rahmen sozialpsychologischer Theorien analysiert werden. Insbesondere liefert der theoretische Ansatz des symbolischen Interaktionismus eine adäquate Grundlage für das Verständnis von Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsprozessen.

Es wird also angenommen, daß Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln die Basiskategorien für Erwerb und Entwicklung der ‚Sprache‘ im engeren Sinne darstellen, d. h. des sprachlich-grammatischen Regelsystems, der Sprachkompetenz. Das Problem ist dann, auf welchen Grundlagen das Kind seine Sprechhandlungskompetenz entwickelt. Dazu lautet die zweite Hypothese:

(2) Die Fähigkeit zum sprachlichen Handeln, die Sprechhandlungskompetenz, wird durch fünf Faktoren konstituiert, die als Fähigkeiten vom Kind erworben und entwickelt werden müssen: Imitieren, Strukturieren, Trainieren, Explizieren und Agieren.

Diese Hypothese differenziert die sich intern entwickelnde Sprechhandlungskompetenz, wobei sie die interne Entwicklung als interaktional vermittelt betrachtet. Daraus ergibt sich das Problem, welchen Einfluß die Interaktionsprozesse, in denen sich das Kind alltäglich und ständig befindet, auf die Entwicklung der einzelnen Faktoren der Sprechhandlungskompetenz haben. Das führt zur dritten Hypothese:

(3) Die fünf Faktoren, die für die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz konstitutiv sind, werden durch Interaktionszusammenhänge als im alltäglichen Leben des Kindes ständig wiederkehrende thematische Einheiten und Handlungsmustern in unterschiedlicher Weise vermittelt und gefördert.

Die Darstellung versucht, diese drei Haupthypothesen nacheinander zu explizieren und in ihrem Zusammenhang zu erhellen. Sie blendet damit bewußt eine Reihe zentraler Fragestellungen der Spracherwerbsforschung aus, so etwa die, ob die menschliche Sprachlernfähigkeit angeboren oder ausschließlich gesellschaftlich vermittelt ist. Dies ist meines Erachtens dadurch gerechtfertigt, daß niemand den außerordentlichen Einfluß der sprachlich handelnden Umwelt des Kindes für die Entwicklung seiner Sprach- und Sprechhandlungskompetenz bestreitet (vgl. zum Beispiel N. Chomsky 1974). Wie diese Vermittlungsmechanismen funktionieren, liegt aber noch weitgehend im Dunkeln. Für die soziale Funktion der Spracherwerbsforschung ist jedoch meines Erachtens gerade dieser Aspekt von größter Wichtigkeit, denn das Erhellen der Sprachlernmechanismen in den ersten Lebensjahren vermag dann vermutlich dazu beizutragen, methodisch-didaktische Probleme des Sprachlernens in Institutionen (Schule) zu lösen.

Die vorliegende Untersuchung arbeitet gewissermaßen noch im Vorfeld dieser Probleme und hofft, damit weitere Untersuchungen anzuregen. Über die Einschränkungen, die für die Aussagen und Ergebnisse gelten, ist schon gesprochen worden. Im Hinblick auf die Hypothesen ist abschließend weiter dahingehend einzuschränken, daß der Aufnahmezeitraum den 26. bis 38. Lebensmonat des Kindes umfaßt, daß Aussagen über die Anfänge der Sprechhandlungskompetenz also nicht gemacht werden können. Es wird sich aber meines Erachtens zeigen, daß gerade der gewählte Zeitraum für Fragen der Entwicklung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln von besonderer Bedeutung ist.

I. ‚SPRACHLICHES HANDELN‘
ALS KATEGORIE DES SPRACHERWERBS

1. Verstehen und Intendieren

a) Problemstellung

Im SP vom 16. 10. 1971 (30. M.) findet sich folgender Dialog zwischen Peter und Vater:

P V

(P und V in Ps Zimmer; längeres Schweigen . . .)

Peter ' sagmal ' <der Thómas wird im kúnderwagn gefáhren >!

Thómas kúnderwagn defáhrn! (I) . de Thómas! . .

und jétz sagmal ' <der Peter wird héute ábend gebádet >!

Péter nich! . der Péter wird ních gebadet! . ich werd auch nich debádet!

5 pápi!?! (B)

gút ' wenn du nich wíllst!

doch! . dóch badn! . dóch badn! . dóch bád! (E) . werd auch gebádet!

ja ' is ja gút! du wírst auch gebádet! (G)

kríeg noch die tíere! (= ins Badewasser) . ních-n kòpf waschn! (läuft in

10 die Küche zu M)

Der Vater hatte gedacht, die Pause durch einen kleinen, informellen Imitationstest beenden zu können, in dem er prüfen wollte, ob Peter Passivkonstruktionen nachsprechen konnte (für den Zusammenhang vgl. H. Ramge 1973a, 17 - 26, bes. 26). Auf solche Aufforderungsspiele war Peter sonst schon oft willig eingegangen; hier aber ist das Ergebnis verblüffend. Während er den ersten Satz noch bereitwillig imitiert, kommt es beim zweiten Satz zu einem überraschenden Protest. Wie ist das zu verstehen? Offensichtlich hat Peter die Äußerung des Vaters nicht als Aufforderung zum Nachsprechen verstanden, obwohl dies ausdrücklich gesagt war (/ und jétz sagmal /) und obwohl er die entsprechende vorangegangene Äußerung des Vaters (1) ganz dessen Absicht entsprechend verstanden hatte. Vielmehr hat das Kind den Testsatz ersichtlich als eine Feststellung des Vaters über ein zukünftiges Ereignis aufgefaßt, das es betreffen würde.

Das aber heißt nichts anderes, als daß das Kind / < der Péter wird héute ábend gebadet > ! / als eine sprachliche Handlung begriff, mittels derer über es verfügt wird; deren propositionaler Gehalt seine eigene Lebensweise betrifft. Diesen Aspekt hatte der Vater, von der Testabsicht befangen, ganz außer Betracht gelassen (vgl. für eine ähnliche Beobachtung U. Maas 1974b, 146 f).

Man kann Vermutungen darüber anstellen, warum Peter gerade so reagierte, da doch Baden zu seinen Lieblingsbeschäftigungen gehört (wie er ja denn auch in der Folge seine Ablehnung sofort zurücknimmt (7 ff)), und wird den Schlüssel dafür in seiner letzten Äußerung (/ ních-n kòpf waschn! /) suchen dürfen: Wahrscheinlich ist ihm zum ‚Baden‘ als erstes das verabscheute Haarewaschen eingefallen.

Offensichtlich ist dies aber eine recht schwache ‚Erklärung‘ für Peters Reaktion. Sie ist deshalb schwach, weil es (1) in der Interaktionssequenz keine faßbaren Indikatoren für die Richtigkeit der Vermutung gibt und weil (2) der Verfasser die Erklärung gewissermaßen gegen seine Erfahrung als Familienmitglied über die Einstellung Peters zum Gebadetwerden anführen muß: Peters Reaktion hier ist ihm letztlich unverständlich.

Die Frage der ‚Erklärung‘ muß also zunächst einmal wenigstens umrißhaft theoretisch geklärt sein. Anknüpfend an das Beispiel geht es dabei um zwei Hauptprobleme:

(1) Die ‚Erklärung‘ wäre sicher überzeugender, wenn sich intersubjektiv nachvollziehbare Indikatoren in der Interaktionssequenz fänden, daß bzw. warum es sich um ein ‚kommunikatives Mißverständnis‘ handelt. Daß es sich um ein solches Mißverständnis handelt, ist für jeden kompetenten Sprecher des Deutschen einsichtig. Denn jeder kompetente Sprecher des Deutschen würde die Äußerung des Vaters als ‚Aufforderung zum Nachsprechen einer Äußerung‘ verstehen, also genau das, was der Vater mit dem Vollzug der Äußerung *intendiert* hatte. (Wobei vorerst dahingestellt sei, unter welchen Bedingungen ein kompetenter Sprecher einer solchen Aufforderung auch Folge leisten würde.) Als ‚Erklärung‘ könnte dann gelten, daß Peter die ‚Intention‘ der väterlichen Äußerung nicht verstanden hat, weil er dazu aus zu spezifizierenden Gründen noch nicht in der Lage ist.

Im gerade vorangegangenen Dialogabschnitt beweist aber Peter durch sein Befolgen der Aufforderung, daß er die Intention des Vaters durchaus ‚verstanden‘ hat, bei einem völlig analogen Fall. Hier kann aus der Folgehandlung geschlossen werden, daß in einem Verstehensprozeß die Intention der Äußerung des Vaters rekonstruiert wurde. Daraus ergibt sich die Fragestellung, wie Intentionen in sprachlichen Handlungen konstituiert und rekonstruiert werden. Dabei muß der Aspekt im Vordergrund stehen, ob ‚Intentionalität‘ auch für das Sprechen des kleinen Kindes gilt, denn erst dann kann man von einer Fähigkeit zum ‚sprachlichen Handeln‘ reden.

Auf das Beispiel bezogen, kann man demnach sagen, daß das Mißverständnis nicht durch ein Unverständnis bedingt ist. Da der Aussagegehalt, die Proposition, der Äußerung des Vaters verstanden wurde (wie ebenfalls aus der Folgehandlung des Kindes eindeutig hervorgeht), läßt sich das ‚Mißverständnis‘ auf der Ebene der Analyse linguistisch weder an der Illokution noch an der Proposition festmachen. Insofern ist es schwierig, überhaupt von einem ‚kommunikativen Mißverständnis‘ zu sprechen.

Gewiß ist, daß bei der verstehenden Rekonstruktion durch Peter trotz seiner meines Erachtens erwiesenen Verstehensfähigkeit irgendetwas ‚schief‘ gelaufen ist. Was diese Reaktion veranlaßte, worauf sie zurückzuführen ist, könnte zwischen kompetenten Sprechern in einem anschließenden Gespräch festgestellt und ausgehandelt werden. Der Vater verzichtet aber von vornherein auf jeden Versuch, eine Begründung für Peters Reaktion zu erfragen, obwohl eine Frage von der Art / warum willst du nicht gebadet werden? / naheliegender ist. Daß er dies nicht tut, wurzelt in seiner Erfahrung, seinem ‚Wissen‘, daß Peter in diesem Alter ‚Warum‘-Fragen noch nicht beantworten kann. So vermeidet er sie generell: In allen Protokollen verwenden die Eltern nur insgesamt 15 mal eine ‚Warum‘-Frage, zuerst und vereinzelt im SP vom 9. 1. 1973, also kurz vor TP B. Als Fragestellung ergibt sich daraus, wie Erwartungen über die Verstehbarkeit von Äußerungen hergestellt werden und wie sie die konkrete Interaktion zwischen Eltern und Kind beeinflussen.

(2) Wie Äußerungen und Äußerungsfolgen zu ‚verstehen‘ sind, ist ein zentrales Problem für die Untersuchung, und zwar in doppelter Hinsicht: Der Verfasser ‚versteht‘ die Äußerung Peters einmal als Vater, als Teilnehmer der Interaktionssituation, zum andern als Bearbeiter der (verschrifteten) Interaktionssequenz. Doch offensichtlich handelt es sich um verschiedenartige Verstehensprozesse. In der konkreten Interaktionssituation ‚versteht‘ der Vater die Sprechhandlung des Kindes (zutreffend) als Weigerung und reagiert korrespondierend mit einer Sprechhandlung des Versprechens. Mag er sich auch über das Verhalten Peters insgeheim wundern, so thematisiert er es jedoch nicht; es spielt deshalb im Verlauf der Interaktion keine Rolle, es wird als gegeben hingenommen. Seine verstehende Rekonstruktion hat sich hier auf die Rekonstruktion der Intention beschränkt, die das Kind mit der Äußerung verbunden hat. In der Analyse der Interaktionssequenz versucht er darüber hinaus die Voraussetzungen zu rekonstruieren, die zu dieser Äußerung geführt haben bzw. geführt haben könnten. Dabei verwendet er seine verschiedenen Wissensbestände, hier im besonderen seine Erfahrungen als Vater aus der alltäglichen Interaktion mit dem Kind. Die Intention ist jetzt, die Sequenz verstehend zu rekonstruieren, um Aussagen über deren Struktur, Funktion und Motivation zu machen, wobei er sich gewissermaßen in die Positionen der Interaktionsteilnehmer versetzt.

dies aber notwendig beschränkt durch seine individuell-subjektiven Möglichkeiten. Die Rekonstruktion von Intentionen des Kindes durch Verstehen ist damit zweifach ‚gebrochen‘ – auf der Ebene der unmittelbaren Interaktion und auf der Ebene der Analyse.

Im folgenden wird deshalb – aus Raumgründen möglichst knapp – der Problemkreis ‚Intentionalität-Konventionalität-Verstehen‘ diskutiert, um daraus ein theoretisches Konzept ‚sprachliches Handeln‘ abzuleiten. Dessen Brauchbarkeit für Beschreibung und Erklärung von Spracherwerbsprozessen wird exemplarisch anhand der linguistischen Aspekte der ‚Sprachspiel‘-Theorie Wittgensteins erprobt. Indem dessen Grenzen herausgearbeitet werden, ergibt sich die Notwendigkeit einer sozialisationstheoretischen Begründung der Kategorie ‚sprachliches Handeln‘.

b) Intention

Eine zureichende Klärung des ‚Intentions‘-Begriffs ist deshalb notwendig, weil die Unterstellung einer ‚Intention‘ methodologisch eine Basisannahme darstellt, um die Tätigkeit Anderer verstehen zu können (vgl. J. Habermas 21971, 138 ff). Das Verstehen ist nur dann möglich, wenn das Verhalten des Anderen dem Verstehenden nicht völlig fremd ist. Deshalb

„setzt das Verstehen einer Handlung eine Gemeinschaft von Institutionen, Praktiken und technologischen Einrichtungen voraus, in die man durch Lernen und Abrichten eingeführt worden ist. Man könnte es vielleicht eine Lebensgemeinschaft nennen.“ (G. v. Wright 1974, 108)

Aufgrund dieser gemeinsamen Lebenspraxis unterstellt der Verstehende, daß das Verhalten des Anderen von diesem intendiert ist. Damit ist nicht behauptet, daß die ‚Intention‘ unabhängig und losgelöst vom Verhalten wäre; sie liegt vielmehr ‚in‘ dem Verhalten selbst, allerdings in dem Sinne, daß das Verhalten vom Anderen oder vom Verstehenden im Zusammenhang von Zielen gesehen wird. Damit wird die verstehende Rekonstruktion der Intention dadurch möglich, daß es als *intentional verstanden* wird. Aufgrund dieses Verstehensprozesses wird es als Handeln identifiziert. Sobald unterstellt wird, daß der Handelnde handelt, um ein Ziel oder einen Zweck zu erreichen, versucht der Verstehende das als intentional verstandene Verhalten zu *erklären* (G. v. Wright 1974, 116).

Die Rekonstruktion der Intention des Anderen kann dann dadurch erfolgen, daß mithilfe eines ‚praktischen Schlusses‘ das beobachtete Verhalten im Rahmen der Beschreibung als ‚intentional‘ erwiesen wird. Das Handlungs-Schlußschema formuliert G. v. Wright so (A=Handelnder, a=Handlung, p=Handlungsziel):

„Von jetzt an beabsichtigt A, p zum Zeitpunkt t herbeizuführen.
Von jetzt an glaubt A, daß er p zum Zeitpunkt t nur dann herbeiführen kann, wenn er a nicht später als zum Zeitpunkt t tut.
Folglich macht sich A nicht später als zu dem Zeitpunkt daran, a zu tun, wo er glaubt, daß der Zeitpunkt t gekommen ist – es sei denn, er vergißt diesen Zeitpunkt, oder er wird gehindert.“
(G. v. Wright 1974, 102)

Dieses Handlungs-Schlußschema macht deutlich, daß ‚*Intention*‘ eine *Kategorie des Handelns* selbst ist, d. h. daß es keine Kausalbeziehung zwischen einer (vorzeitigen) Intention als Ursache und einem (nachfolgenden) Verhalten als Folge gibt: Eine Handlung als Handlung erklären, heißt dann, ihre Intentionalität im Handeln selbst aufweisen.

Für Verstehen und Erklären von Handlungen des Kindes ergeben sich daraus jedoch zwei Probleme:

(1) Der verstehende Beobachter gründet sein verstehendes Erklären auf die Annahme, daß die Intentionalität des kindlichen Handelns auf der Grundlage der ‚Lebensgemeinschaft‘ erfaßbar ist. Was aber, wenn das eine Illusion wäre, wenn kindliches Handeln – zumindest teilweise – ein völlig fremdes, damit per definitionem nicht verstehbares Verhalten ist? Da nicht ausgeschlossen werden kann, daß bei konkreten Beobachtungen die Intentionalität eine bloße Unterstellung des Beobachters ist, soll in solchen Fällen, um terminologische Schwierigkeiten zu vermeiden, im folgenden von *Tätigkeiten* oder *Aktivitäten* des Kindes gesprochen werden als einem neutralen Begriff, der keine Aussage über die (vermutete oder nicht vermutete) Intentionalität macht. (Der Begriff ‚Tätigkeit‘ / ‚Aktivität‘ ist damit ‚neutral‘, im Unterschied zum marxistischen ‚Sprechtätigkeits‘-Begriff (zum Beispiel A. A. Leontev dt. 1972, 30 ff)).

(2) Wenn die Intention als (Hume’sche) Ursache der Handlung ausgeschlossen wird, bedeutet das noch nicht, daß es nicht doch Ursachen für Handeln gibt, d. h. Faktoren, die bestimmte Tätigkeiten begründen oder beeinflussen, zum Beispiel Bedürfnisse, Wünsche, Gewohnheiten. Um reale Handlungen untersuchen zu können, müssen diese Verursachungsfaktoren von Handlungen mitberücksichtigt werden. Damit wird es notwendig, den durch erkenntnistheoretische und methodologische Fragestellungen bisher begrenzten Argumentationszusammenhang zu erweitern durch die Frage, wie psychische und soziale Faktoren konkrete Handlungen konstituieren und beeinflussen.

Dies gilt für die analytische Ebene auch dann, wenn man akzeptiert, daß für den Handelnden das Verstehen mit der Intentionalität der Handlung selbst verknüpft ist:

„Was ich von meinen eigenen Intentionen unmittelbar weiß, basiert nicht auf einer Reflexion über mich selbst (meine inneren Zustände). Mein Wissen *ist* die Intentionalität meines Verhaltens, dessen Verknüpfung mit der Intention, etwas zu erreichen.“
(G. v. Wright 1974, 108)

Legitimiert wird dadurch zunächst ein analytisches Verfahren, das versucht, die Intentionen anhand und mithilfe der vorfindlichen (beobachteten) Handlungen zu rekonstruieren. Die Verbindung von Intentionalität und konkreter Handlung besagt dann aber auch, daß die Rekonstruktion ihr Entscheidungskriterium, ob die Intention (als Handlungsplan, Handlungsentwurf) als Ursache *vor* dem Handlungsvollzug liegt oder nicht, nicht der beobachteten Handlung selbst entnehmen kann. Hier ist sie auf die Analyse psychischer und sozialer Faktoren verwiesen.

c) Soziale Handlungen

Die bisherige Darstellung zielte darauf ab, die Kategorie ‚Handeln‘ so einzuführen, daß sie als Basis menschlicher Tätigkeit und als Erkenntnisproblem sozialwissenschaftlicher Hermeneutik deutlich wurde. Es ist nun zu untersuchen, welche spezifischen Merkmale herangezogen werden müssen, um ‚soziales Handeln‘ als Form menschlichen Handelns hinreichend zu bestimmen.

Dabei kann von der trivialen Feststellung ausgegangen werden, daß der Andere, mit dem der Handelnde handelt, ebenfalls zu handeln vermag. Nicht-menschliche Objekte reagieren bei Manipulationen des Handelnden entsprechend den Naturgesetzen; der Handelnde lernt im erfahrenden Umgang mit diesen Objekten, was er mit seinen Aktivitäten zu bewirken vermag und was nicht. Er kann die Reaktionen der manipulierten Objekte aber nicht (im definierten Sinne) ‚verstehen‘, weil sie eben keine Intentionalität besitzen. Gerade dieses Verständnis der Intentionalität des Verhaltens des Anderen ist nun konstitutiv für ‚soziales Handeln‘. Es ist – wie bereits oben bemerkt – vermittelt über die Lebensgemeinschaft der Handelnden: Verstehen und Handeln mit Anderen sind möglich aufgrund eines gemeinsamen Bestandes an ‚Wissen‘, aufgrund eines ‚Systems intersubjektiv geltender Normen‘. Der Prozeß des Umgangs von Menschen miteinander wird im folgenden als *Interaktion* bezeichnet.

Die apodiktische Rede von den ‚intersubjektiv geltenden Normen‘ schließt zwei – in sich zusammenhängende – Probleme ein, die für den Argumentationszusammenhang von erheblichem Belang sind:

(1) Wo sollten die intersubjektiv geltenden Normen anders existieren, als ‚in‘ den Handelnden selbst? Die Frage ist dann: Wie stellen sich Normen

im Individuum her, wie werden sie erworben? Die vorläufige Antwort kann nur heißen: durch den erfahrenden Umgang mit Anderen, durch Interaktion.

(2) Wenn zwischenmenschliches Handeln auf der Grundlage wechselseitigen Verstehens möglich ist, welche Funktion kommt dann dem Spezifikum menschlicher Verständigung, der Sprache, für die Herstellung und Vermittlung intersubjektiv geltender Normen zu? Wie hängt ihr Erwerb mit dem Erwerb handlungsleitender Normen zusammen? Auch hier kann die vorläufige Antwort nur heißen: durch erfahrenden Umgang mit Anderen, durch Interaktion.

Bevor auf diese Fragen im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, sei auf eine wichtige Implikation dieses handlungstheoretischen Ansatzes für die Psychologie von Handlungen hingewiesen. Neben der Intentionalität als handlungsimmanenter Kategorie hatten sich Bedürfnisse als Verursacherkategorie für Handlungen herausgestellt. Da sich keine der beiden Kategorien aus der anderen herleiten läßt, bleibt ein ‚idealistisches‘ Handlungskonzept, das sich allein auf ein Handeln qua intersubjektiv geltender Normen verläßt, fragwürdig:

„Die Reduktion des Handelns auf stimuliertes Verhalten stößt an die Schranken der sprachlichen Kommunikation: es gelingt nicht, die Intentionalität spurlos zu tilgen. Aber die Projektion des Verhaltens auf die Ebene intentionalen Handelns erweist sich als ein Vorgriff, der der Korrektur bedarf: es gelingt nicht, Handeln ganz aus dem subjektiv vermeinten Sinn abzuleiten. (. . .) denn die Orientierung der Handelnden fällt am Ende mit ihren Motiven doch nicht zusammen. (. . .) Wenn aber beide Teile gleichermaßen Verhalten motivieren, dann zeigt sich, daß wir die Institutionalisierung der Werte dialektisch begreifen müssen. Indem sie den intentionalen Verhaltenserwartungen intersubjektive Geltung und damit motivierende Kraft verschafft, formt sie den verdrängten Anteil der Bedürfnisse sowohl in Stimuli nichtintentionaler Verhaltensweisen und chiffrierter Handlungen, als auch in ein Potential von Träumen um, das die bewußten Intentionen überschwemmt. So ist denn das soziale Handeln eine Resultante aus beidem: aus reaktiven Zwängen und sinnvollen Interaktionen.“

(J. Habermas 21971, 182 f)

Es ist zu prüfen, ob der hier dialektisch begriffene Dualismus zwischen Bedürfnissen (als Triebenergien) und Intentionalität (als normvermittelt) nicht konstitutiv für die Entwicklung des sozialen Handelns beim Kind ist, insbesondere die dadurch bewirkte Diskrepanz zwischen den an der Interaktion Beteiligten, deren ‚gebrochene Intersubjektivität‘ (vgl. J. Habermas 1968, 9, 18) Herstellung von und Verständigung über gemeinsame Normen notwendig macht.

d) Sprachliches Handeln

Für die weiteren Überlegungen sind die zwei Hauptergebnisse des vorherigen Abschnitts wesentlich, nämlich daß ‚soziales Handeln‘ eine Sonderform des Handelns darstellt, eine Dialektik zwischen Bedürfnissen und Intentionen im sozialen Handeln besteht.

Dabei war die Frage aufgetaucht, welche Rolle der Sprache als dem Medium der Verständigung zwischen den Menschen zukommt. Die Frage läßt sich präzisieren: Ist die Sprache bloß ein Vehikel, das soziales Handeln ermöglicht, oder ist sie nicht vielmehr selbst schon eine bestimmte Form des sozialen Handelns? Wenn letzteres gilt, dann müßte die spezifische Bedingung für soziales Handeln, nämlich die Intentionalität qua intersubjektiv geltender Normen auch für die Sprache zutreffen; sie müßte aber als Handlungsform darüber hinaus eine besondere Funktion im sozialen Handeln haben, denn als Medium vermittelt sie ja die Normen:

„Normen beruhen stets auf gemeinsamer Anerkennung, setzen also eine Identität der Bedeutung für das Universum aller Beteiligten kontinuierlich über eine Zeitstrecke voraus: zeitkontinuierlich und intersubjektiv geltende, in diesem Sinne konstante Bedeutungen konstituieren sich nur als Sprache.“

(J. Habermas 21971, 160)

Hierin wird die *symbolische Funktion* der Sprache angesprochen, die man dann als die *differentia specifica* des Handlungscharakters von Sprache behaupten kann, wenn sie zunächst als ‚soziales Handeln‘ erwiesen ist. Das soll dann als zureichend erwiesen gelten, wenn sie sich als *konventionelle* und *regelgeleitete Tätigkeit* zeigt. Da darüber in der wissenschaftlichen Diskussion weitgehend Übereinstimmung herrscht, genügt im folgenden ein kurzer Umriß, der nur den Stellenwert aufzeigen soll, der der Kategorie ‚sprachliches Handeln‘ für eine Theorie des Spracherwerbs zukommt.

Regularität

Das Kind erwirbt seine Sprache, indem es spricht; und man kann davon ausgehen,

„daß eine Sprache sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens darstellt. Um es deutlicher auszudrücken: Sprechen bedeutet, in Übereinstimmung mit Regeln Akte zu vollziehen.“

(J. Searle dt. 1971, 38)

Was aber sind diese ‚Regeln‘? Wenn ein Kind zu seiner Mutter sagt: /gib mir den ball!/, so macht es mit dieser Äußerung zumindest von zwei verschiedenen Regel-Mengen Gebrauch:

Eine Menge von Regeln erlaubt ihm die Erzeugung der Äußerung als sprachlichem Gebilde: Regeln, die die ‚richtige‘ Auswahl der Laute und Lautverbindungen steuern; Regeln, die die einzelnen sprachlichen Elemente syntaktisch ‚richtig‘ verbinden; Regeln, die die ‚richtige‘ Verwendung der einzelnen Wörter steuern. Diesen Satz von Regeln muß das Kind gelernt haben, wenn es verstanden werden will. Das heißt natürlich nicht, daß ihm diese Regeln in irgendeiner Weise bewußt wären; es könnte sie sich auch nicht bewußt machen, was vielleicht dem erwachsenen Sprecher ansatzweise gelänge, d. h. es könnte sie nicht erkennend rekonstruieren. Verwendung der grammatischen Regeln setzt also nicht ihre Kenntnis voraus, dennoch sind sie ‚irgendwie da‘.

Die zweite Menge von Regeln erlaubt dem Kind die Verwendung der Äußerung in einer bestimmten sozialen Situation. Diese Regeln gewährleisten, daß in diesem Fall die Mutter die sprachliche Äußerung des Kindes als Aufforderung versteht; sie gewährleisten also, daß der Sprecher mit seiner Äußerung etwas zu bewirken vermag, aber eben nur unter der Voraussetzung, daß die Äußerung an einen Anderen in der Interaktion gerichtet ist. (Die Äußerung bewirkt gar nichts, wenn sie an ein unbelebtes Objekt gerichtet ist; eine Erfahrung, die das Kind erst machen muß.) Auch diese Regeln sind dem Kind natürlich nicht bewußt, wenn es sie verwendet. Aber sie sind analytisch ebenso wie die grammatischen Regeln rekonstruierbar; sie können als Regeln explizit formuliert werden.

Das Funktionieren der beiden Regel-Mengen in der sprachlichen Interaktion basiert darauf, daß beide Interaktionspartner über zumindest *ähnliche* Sets von Regel-Mengen verfügen. Anderenfalls verstehen sie sich nicht (zum Beispiel fremde Sprachen oder fremdes Verhalten, das sich in sprachlich verstehbaren Äußerungen ausdrückt). Damit ist die Regelhaftigkeit der Regeln wieder in der gemeinsamen Lebenspraxis begründet.

Konventionalität

Die genannten Regeln sind deshalb *soziale Regeln*, weil sie sich in gesellschaftlicher Praxis gründen. Ihre Anwendung setzt voraus, daß der Sprecher erwartet, daß der Hörer ihn versteht, und daß der Sprecher erwartet, daß der Hörer erwartet, daß er so spricht, wie er es tut. Ferner erwartet der Sprecher, daß der Hörer als Sprecher die gleichen oder ähnliche Regeln verwendet. Insofern sind die Regeln auf Übereinkunft gegründet, sind *konventionell*. Die verschiedenen Weisen, in der sprachliche Handlungen konventionell sind, hat D. Wunderlich (1972, 15) festgestellt. Hier geht es nur

darum festzuhalten, daß ihre Konventionalität dem entspricht, was zuvor als ‚intersubjektiv geltende Norm‘ bezeichnet worden ist.

Erst ein bewußtes oder versehentliches Durchbrechen der Regeln macht den Beteiligten deutlich, daß es Regeln gibt, daß mit ihrer Verwendung bestimmte Verbindlichkeiten eingegangen werden, daß ‚Sprechen‘ eben auch heißt, Verbindlichkeiten zu übernehmen und einzugehen. Die Konventionalität als reziproke Erwartung der wechselseitigen Verbindlichkeiten macht damit den Handlungscharakter des Sprechens aus.

Es wurde weiter oben Wert auf die Feststellung gelegt, daß die verwendeten Regeln ‚ähnlich‘ sein müssen, damit sprachliche Handlungen in der Interaktion gelingen können. Dies ist eine wichtige Einschränkung für Konventionen als intersubjektive Normen, weil damit ganz realistisch Abstand davon genommen wird, eine Identität der Konventionen bei den beteiligten Interaktionspartnern zu postulieren. Das gilt gerade für die Interaktion mit dem kleinen Kind, das die Konventionen ja erst in der Interaktion erwerben muß, bei dem also bestenfalls eine partielle Regelhaftigkeit unterstellt werden kann. Das Akzeptieren der Ähnlichkeitsbedingung (vgl. dazu H. Schnelle 1973, 298 ff, und D. Wunderlich 1974) für Konventionen ist demnach die Voraussetzung dafür, daß kindliche Sprechhandlungen als konventionell verstanden werden können. Dem entspricht auf der Seite des Erwachsenen, daß er die meisten sprachlichen Handlungen nicht nur ‚versteht‘, sondern daß er bei Abweichungen gewöhnlich auch *Toleranz* walten läßt:

„Toleranz heißt nämlich nicht nur, eventuell andere und unvereinbare Konventionen in ihrer Art anzuerkennen, sondern zugleich (und vermutlich primär), daß bei gewissen Abweichungen von den für einen selbst geltenden Konventionen keine Sanktionen angewendet werden.“
(D. Wunderlich 1974, 23)

Diese Toleranz des Erwachsenen kann allerdings mit Erziehungsabsichten kollidieren. Sie vermag aber begreiflich zu machen, warum etwa die meisten ‚Regelverstöße‘ des Kindes sowohl auf der sprachlich-grammatischen Ebene wie auf der Ebene des sprachlichen Handelns (dort noch eher) nicht korrigiert werden.

Symbolfunktion

Es ist hier nicht der Ort, die verschiedenen, vielfältigen Symbolbegriffe zu erörtern. Worauf es im Argumentationszusammenhang lediglich ankommt, ist herauszustellen, daß sich ‚sprachliches Handeln‘ von anderen Formen ‚sozialen Handelns‘ wesentlich dadurch unterscheidet, daß es sich Symbole

bedient, die nicht kausal von dem, was sie symbolisieren, erzeugt werden. Wohl aber haben Symbole Substitutionscharakter, d. h. sie ersetzen in gewisser Weise das, was sie vertreten, wofür sie stehen.

Sie halten als sprachliches Zeichen das fest, was in Konventionen der Gesellschaft festgelegt ist; in ihnen ‚gerinnen‘ Handlungen und Handlungszusammenhänge und vermögen sich nun im Symbolzusammenhang zu verselbständigen. Indem das Kind die sprachlichen Zeichen erwirbt, erwirbt es zugleich die sich darin manifestierenden Zusammenhänge. Sprachliche Verständigung heißt also Verständigung mittels Symbolen. Verständigung aber – das sollte gezeigt werden – ist ein Prozeß der wechselseitigen Erwartung und Vorwegnahme dieser Erwartungen über die Konventionen. Insoweit erwartet also der Sprecher, daß der Hörer das Symbol in gleicher Weise versteht wie er selber. Die damit verbundene Vorwegnahme unterscheidet das Symbol vom Signal, wie G. Mead ausgeführt hat:

„Die vokale Geste wird zum signifikanten Symbol (. . .), wenn sie auf das sie ausführende Individuum die gleiche Wirkung ausübt wie auf das Individuum, an das sie gerichtet ist oder das ausdrücklich auf sie reagiert, und somit einen Hinweis auf die Identität des Individuums enthält, das die Geste ausführt.“
(G. Mead dt. 1973, 85)

Die damit verbundene Problematik für die Sprachentwicklung des Kindes wird später erörtert. Jetzt ist festzuhalten, daß durch die Symbolhaftigkeit der Sprache Konventionen und Normen konstituiert und tradiert werden, daß die Sprache zugleich aber auch eine Konvention selbst darstellt.

e) Kommunikative Handlungsspiele

Die bisherige Erörterung hat erbracht, daß Sprechen eine Form des Handelns ist und darüber hinaus über die Symbolhaftigkeit der Sprache soziales Handeln allererst ermöglicht. Indem die Sprache die Intersubjektivität der Normen konstituiert, liefert sie zugleich ein Raster, mithilfe dessen die Mitglieder einer Gesellschaft die ‚Wirklichkeit‘ erfahren und interpretieren. Die Sprachsymbole beziehen sich nicht auf die ‚Wirklichkeit‘, sondern auf die Vorstellungen von der ‚Wirklichkeit‘, die von einer Gesellschaft akzeptiert sind. Die Intersubjektivität der Normen / Konventionen wird in den konkreten Interaktionen immer wieder hergestellt und damit überprüfbar und revidierbar. Die konkreten Interaktionen sind deshalb ein Untersuchungsgegenstand, an dem sich die Reichweite

des theoretischen Ansatzes festmachen und seine Tragweite überprüfen läßt.

Für praktische Zwecke bedarf es einer Festlegung, was unter einer Interaktion oder einer Interaktionseinheit zu verstehen ist. Das läßt sich weitgehend aus dem bisher Gesagten ableiten:

(1) Interaktion wird konstituiert durch die Beteiligung von wenigstens zwei Interagierenden. Aus praktischen Gründen (und im Hinblick auf das Untersuchungsmaterial) soll dahingehend eingeschränkt werden, daß die Interaktionsteilnehmer physisch so dicht beieinander sind, daß sie sich wechselseitig hören und sehen können und daß sie damit auch einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum haben.

(2) Indem die Interaktionsteilnehmer anwesend sind, kommunizieren sie notwendig miteinander, denn „man kann nicht *nicht* kommunizieren“ (P. Watzlawick u. a. dt. 1969, 53). Kommunizieren kann man auch ohne Hilfe der Sprache (Gestik, Mimik). Voraussetzung ist jedoch, daß das nichtsprachliche Verhalten als Handeln vom anderen Interaktionsteilnehmer verstanden werden kann.

(3) Die Interaktionsteilnehmer verständigen sich in der Kommunikationssituation. Neben den nichtsprachlichen Kommunikationsformen bedienen sie sich gewöhnlich auch sprachlicher Kommunikation. Die Verständigung basiert auf der reziproken Annahme, daß der Andere sich intentional verhält, handelt.

(4) Im Verständigungsprozeß rekonstituieren sich die (individuellen) verinnerlichten Normen als intersubjektiv geltende qua Konventionen und Regularitäten. Das sprachliche Symbol ist mit der aktuellen Tätigkeit im Interaktionsprozeß durch gemeinsame, konventionalisierte Muster der Wirklichkeitserfahrung verwoben.

(5) Die konkrete Interaktion ist in ihrem Vollzug also abhängig von den Konventionen des Gesellschaftssystems. Sie geht darin aber nicht auf, weil sie spezifische Faktoren aufweist:

- a) die Individualität der Interaktionsteilnehmer,
- b) zeitlich: Anfang und Ende, räumlich: ein gemeinsamer Wahrnehmungsraum
- c) die Kommunikationen sind auf ein ‚Thema‘ hin bezogen (nicht notwendig sprachlich-kognitiver Natur), wodurch die potentielle Vielfalt der möglichen Themen im Kommunikationsprozeß eingegrenzt wird.

Um auf die Verbundenheit von konventionellem Wirklichkeitsmodell, Tätigkeit und Sprachsymbol abzuheben, nennt S. J. Schmidt Interaktionen der umschriebenen Art „kommunikative Handlungsspiele“ (1973, 44).

Er erweitert damit und rekurriert zugleich auf L. Wittgensteins Terminus ‚Sprachspiel‘ (ebd. 45), indem er die Kommunikativität und den Handlungscharakter dessen, was Wittgenstein unter ‚Sprachspiel‘ versteht, terminologisch stärker hervorhebt. Anhand einer Beispielanalyse soll versucht

werden herauszufinden, was das Konzept des ‚Sprachspiels‘ für eine praktische Untersuchung des Spracherwerbs beizutragen vermag.

2. Wittgensteins ‚Sprachspiele‘ und der Spracherwerb

a) Wittgensteins Auffassung über Sprachlernen

Wittgenstein geht aus von dem Modell einer „vollständigen primitiven Sprache“ (1971, § 2), bei der wenige Wörter zur Verständigung zwischen einem Bauenden und seinem Gehilfen für die Tätigkeit genügen. Dieses Modell überträgt er auf den Spracherwerb des Kindes und entwickelt daraus seinen Begriff des ‚Sprachspiels‘:

„In der Praxis des Gebrauchs der Sprache (2) ruft der eine Teil die Wörter, der andere handelt nach ihnen; im Unterricht der Sprache aber wird sich *dieser* Vorgang finden: Der Lernende *benennt* die Gegenstände. Das heißt er spricht das Wort, wenn der Lehrer auf den Stein zeigt. – Ja, es wird sich hier die noch einfachere Übung finden: der Schüler spricht die Worte nach, die der Lehrer ihm vorsagt – beides sprachähnliche Vorgänge.

Wir können uns auch denken, daß der ganze Vorgang des Gebrauchs der Worte in (2) eines jener Spiele ist, mittels welcher Kinder ihre Muttersprache erlernen. Ich will diese Spiele ‚*Sprachspiele*‘ nennen, und von einer primitiven Sprache manchmal als einem Sprachspiel reden.

Und man könnte die Vorgänge des Benennens der Steine und des Nachsprechens des vorgesagten Wortes auch Sprachspiele nennen. Denke an manchen Gebrauch, der von Worten in Reigenspielen gemacht wird.

Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das ‚Sprachspiel‘ nennen.“

(L. Wittgenstein 1971, § 7)

Weil gewöhnlich nur der letzte Satz zitiert wird, scheint der Hinweis sinnvoll, daß der Begriff ‚Sprachspiel‘ sich hier auf drei verschiedene Dinge bezieht:

die „primitive Sprache“ als ganze,

Benennen und Nachsprechen (Imitieren) der Wörter,

die Verbindung von Sprache und Tätigkeiten, „das Ganze“, ohne Einschränkung auf eine „primitive Sprache“ (ähnlich ebd. § 23).

Wichtig ist hervorzuheben, daß Wittgenstein hier auch sprachliche Imitationen des Kindes als ‚Sprachspiele‘, d. h. eben als sprachliche Handlungen begreift.

Das Kind lernt also seine Sprache zu einem wesentlichen Teil durch „hinweisendes Lehren der Wörter“ (ebd. § 6) in der Praxis, durch „Abrichten“:

„Das Lehren der Sprache ist hier kein Erklären, sondern ein Abrichten.“
(ebd. § 5)

Und deshalb ist das, was das Kind an ‚Bedeutung‘ mit einem Wort verbindet, identisch mit Gebrauch des Wortes im praktischen Vollzug;

„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“
(ebd. § 43)

Wenn es das Wort verwendet, folgt es „blind“ (ebd. § 219) der Verwendungsregel, die es durch den Prozeß der Abrichtung erworben hat. Dabei ist das ‚der Regel folgen‘ selbst:

„eine Praxis‘ Und der Regel zu folgen *glauben* ist nicht: der Regel folgen. Und darum kann man nicht der Regel ‚privatim‘ folgen, weil sonst der Regel zu folgen glauben dasselbe wäre, wie der Regel folgen.“
(ebd. § 202)

Die Möglichkeit einer ‚Privatsprache‘ ist damit ausgeschlossen; Sprache ist gebunden an die konventionelle Lebenspraxis einer Gesellschaft. Damit ist wieder der Punkt im Argumentationszusammenhang erreicht, auf den bei der Diskussion der Intentionalität und der Konventionalität hingewiesen wurde.

Die Kritik an Wittgenstein wird – bezogen auf den Spracherwerb – an zwei Punkten ansetzen müssen:

(1) Ist der Sprachlernprozeß mit dem ‚Abrichtungs‘-Modell wirklich zureichend erklärt? Es wird damit ja zunächst nur beschrieben, wie die Sprache vermittelt wird (‚hinweisendes Lehren‘) und welche Beobachtungen am Sprechen des Kindes auffallen (‚verwenden‘, ‚nachsprechen‘), nicht aber, was nun eigentlich im Inneren des Kindes sich vollzieht, wenn es sich in einem (Sprach-)Lernprozeß befindet. Obwohl sich Wittgenstein manchmal in behavioristischem Sinne auszudrücken scheint (zum Beispiel ebd. § 6), bleibt er insgesamt in dieser Frage ziemlich unbestimmt und vage (vgl. zum Beispiel ebd. §§ 307 f, 495). Die Einbeziehung der internen Faktoren ist aber wesentlich, damit beurteilt werden kann, ob und inwieweit nicht auch Eigen- und Selbstlernaktivitäten des Kindes den Spracherwerbsprozeß mitkonstituieren.

(2) Das Kind lernt nach Wittgenstein in Sprachspielen. Es vollzieht damit auch selbst Sprachspiele; aber reproduzieren sich darin einfach die Sprach-

spiele der Lehrenden? Wie käme dann Veränderung in Sprache und Tätigkeitsformen zustande? Die historische Dimension der Sprachspiele fehlt somit völlig. Deshalb kann man der Kritik von J. Habermas zustimmen:

„Mit den ersten fundamentalen Sprachregeln erlernt das Kind nicht nur die Bedingungen möglichen Konsensus, sondern zugleich die Bedingungen einer möglichen Interpretation dieser Regeln, die ihm erlauben, einen Abstand zu überwinden und dadurch auch auszudrücken. Das hermeneutische Verstehen, das sich in der Situation der gestörten Verständigung erst artikuliert, liegt dem Sprachverstehen ebenso zugrunde wie das primäre Verständigtsein.“

(J. Habermas 21971, 258)

Die Untersuchung der folgenden Interaktionsprozesse, die auf den ersten Blick ein Musterbeispiel für den Erwerb von Sprache durch ‚Sprachspiele‘ im Sinne Wittgensteins zu sein scheinen, soll zur Klärung der beiden kritischen Punkte beitragen.

b) Ein Sprachspiel: Der Erwerb des Wortes ‚Stirn‘

Das Beispiel stammt aus TP C und ist recht umfangreich, weil das Thema ‚Stirn‘ an diesem Tage mehrfach zur Sprache kommt. Es handelt sich also um mehrere ‚Sprachspiele‘. Da aber gerade durch die Wiederholungen die Konstanten deutlich werden, muß es so ausführlich zitiert werden.

Vorangegangen war folgendes: Die Mutter hatte am Vortage bei einem Besuch davon gehört, daß sich ein Mädchen, das im gleichen Alter wie Peter war und das Peter auch kannte, durch einen Sturz von der Kellertreppe an der Stirn verletzt hatte. Von dieser Begebenheit hat die Mutter Peter bereits am Vortage erzählt, und zwar – auf Drängen Peters – mehrfach. Peter hat die Geschichte offensichtlich beschäftigt, obwohl er sich am Vortage nicht zu der Wunde an der Stirn geäußert hatte. Am Tag der Aufnahme von TP C erinnert er sich wieder der Geschichte, als die Eltern und er gegen 11.00 Uhr in seinem Zimmer sitzen. Die Mutter hat bereits durch die Wiederholungen am Vortage eine gewisse Routine darin, die Geschichte zu erzählen:

P M

zählma von der Bentína mami!

ach, von der Bettína! ' dás soll ich dir wieder erzähl!?

hn +

die Bettína ' ein kleines mädchen ' das wohnt in der königsberger

5 stráße! ' die hat ihrer mami nich gehórch't ' als ihre mami gesácht hat ' < Bettína ' geh nich die kèllertreppe rúnter ' du hast háusschuhe an '

P M

un fállst vielleicht hìn! >. aber die Bettína ' wie gesácht ' hat nich gehórch't ' rútscht óbn auf der kèllertreppe áus ' und fállt ' hólterdípóler ' rúmdídúm ' die ganze kèllertreppe rúnter! . und ' hat sich só wehgetan! ' 10

hat ein lóch im kopf gehabt ' und aus dem lóch ' kam blút rausgelaufen! am kalénder?

bitte?

am kalénder hat-se loch kopf?

ne- ' ich weiß nich ' wo-se híngefalln is ' an de stirn ' ob-se am geländer

15 sich wehgetan hat ' oder auf der tréppe ' ich weiß es nich! . un da hat-se . leg-s auf den ständer! . un da hat-se só gewéint ' ist zu ihrer mámi gelaufen ' und ihre mami hat einn wáschlappn genómmn

hn

hat ihr das blút abgewísch't ' hat-se auf-n schóß genómmn ' 20

un dänn? . hat-se getrót:stet!

hat-se getrót:stet! (- > V) nach oberhessischer Art! . (- > P) un hat dann ein großes fláster draufgeklébt ' auf die stirn!

auf die stirn?

ja

25 wo is-n die stirn?

dás is die stírne! ' h́ier!

dás die stírne? ' is da h́ngefalln? . das áuch die stírne?

ja

wó hat-se-n lòch? . wó hat-se-n lòch? . hat-se das lòch?

30 da! ' an der stírne!

war das só groß? . hat das geblínket?

wás hat dás? ' geblínket?

ja:a? . mami, ja:a! . geblínket, mami!

was is das, bitte?

35 das hat geblínket ' die stírne!

so!

bei der Bentína!

= . un da hat-se sich in ihr bétt gelègt ' un hat geschlá:fn!

un hat nich mehr gewéint?

40 un hat áuch nicht mehr gewéint ' nèn! ' un jètzt is-es bestimmt wieder h́il! ' un die Bettína hat das schon gánz vergèssn!

wie hat-n das vergèssn? ' mami?

Bettína hat vergèssn ' daß sie-n lòch im kopf gehabt hat ' und ihrer

mami nicht gehórch't hat!

45 jètzt hat-se ihr gehórch't? ' mami? . gestern? . wir géhn ma zur Bentína! ' ob die immer noch-n kópf hat, já? !

den kópf hat-se immer noch ' dòch!

Daß Peter die Geschichte wohlvertraut ist, läßt sich seiner ersten Äußerung (11) entnehmen, in der er ein Erzähldetail vom Vortage, das die Mutter längst vergessen hatte (14), einfordert. In der Antwort erscheint zum er-

stenmal an diesem Tag beiläufig das Wort /stirn/ (14). Aber erst, als sie am Ende der Geschichte – betont durch eine nachgestellte Topic-Konstruktion – noch einmal darauf zu sprechen kommt (22), wird das Sprachspiel ausgelöst.

Die den Äußerungsteil /auf die stirn/ aufnehmende Frage Peters (23) zielt auf eine Klärung des sprachlichen Zeichens hin, während die Mutter sie als reine Vergewisserungsfrage versteht (24). Peter muß deshalb seine Frage präzisieren, indem er sprachlich explizit macht, daß sie als Informationsfrage intendiert ist (25). Die Mutter antwortet durch ‚hinweisendes Lehren‘: sie faßt sich an die Stirn und begleitet die Handlung mit deiktischen Ausdrücken (/das/, /hier/). (Nach Wittgenstein werden auch die deiktischen Ausdrücke ‚hinweisend‘ gelehrt, denn das „Zeigen (geschieht) ja auch im Gebrauch der Wörter und nicht nur beim Lernen des Gebrauchs“ (ebd. § 9)). So wie das sprachliche Zeichen /stirn/ bisher von der Mutter verwendet ist, kann man es auch als Namen verstehen, „und die Bedeutung eines Namens erklärt man manchmal dadurch, daß man auf seinen Träger zeigt“ (ebd. § 43).

Peter aber versucht in seiner Antwort sofort, das sprachliche Zeichen als *Wort*, als Bezeichnung für eine Klasse von Objekten, zu verstehen, indem er sich auf drei mögliche Anwendungsobjekte bezieht: auf die Stirn der Mutter (Vergewisserungsfrage: /das die stirne? /), auf die Stirn Bettinas (/is da hingefalln? /) und dann – während er sich an die eigene Stirn faßt – auf seine eigene (/das auch die stirne? /). Die bestätigende Antwort der Mutter ratifiziert das versuchsweise Verwenden des Zeichens als Appellativum; die ‚Bedeutung‘ von /stirn/ könnte für das Kind damit hinreichend geklärt sein.

Seine folgenden sprachlichen Handlungen zeigen jedoch, daß Peters Interesse nicht auf ein Interesse an der Verwendung, dem Gebrauch des Zeichens zu reduzieren ist. Sein Hauptinteresse gilt dem Zusammenhang, in dem /stirn/ ursprünglich eine Rolle gespielt hatte, nämlich der Verletzung Bettinas. Der erneute deiktische Verweis der Mutter durch sprachliches und nichtsprachliches Handeln (30) wird von Peter weiter nicht mehr registriert, weil er an der Rekonstruktion der Verletzung interessiert ist. Es ist unklar, wieso er hier den Ausdruck */blinken/ für ‚bluten‘ (31 ff) verwendet, der sonst nur noch einmal vorkommt (vgl. Kapitel 4 d); aber klar ist, was gemeint ist. Man kann wohl davon ausgehen, daß die Verbindung zwischen /stirn/ und */blinken/ ‚bluten‘ nicht belanglos ist für die Affekte, die mit der jetzigen (und vielleicht: künftigen) Verwendung des Zeichens /stirn/ verwoben sind; Affekte, die /stirn/ mit Bedrohlichem, Gefährlichem in Verbindung bringen. Unter diesem Aspekt muß man aber die erzählte Geschichte als Ganzes mitberücksichtigen: die Geschichte geht ‚gut‘ aus; Bettinas Mutter /trö:stet/ (20 f) sie, Bettina wird wieder gesund (40 f). (Der

überlange Vokal in /trö:stn/ geht auf die begütigend-affirmierende Aussprache des Wortes zurück. Für Peter ist der Trost zur Bewältigung der Geschichte wichtig, wie sein Hineinreden in die Geschichte in 21 zeigt. Der an V gerichtete Einschub der M /nach oberhessischer art!/ (21) meint, daß Bettina in Wirklichkeit anschließend eine Tracht Prügel bezogen hat. Es ist aufschlußreich, daß die Mutter genau diesen Punkt unterschlägt, weil sie, die Erwartungen Peters vorwegnehmend, diese nicht zerstören will.) Die affektiven Elemente in der Verwendung des Zeichens /stirn/ können sich so mit eigenen Erfahrungen Peters aus dem Erfahrungsbereich Verletzung – Tröstung – Heilung verbinden.

Die letzte Äußerung Peters (45 f) deutet darauf hin, daß er die Richtigkeit seiner Rekonstruktion sozusagen ‚testen‘ will, daß er sich durch konkreten Augenschein überzeugen will. Indem die Mutter darauf nicht eingeht, sondern durch eine implizite Korrektur (47) aus dem Redezusammenhang ausbricht, ist das Sprachspiel vorerst beendet.

Festgehalten sei,

daß Peter die Verwendung des sprachlichen Zeichens /stirn/ durch hinweisendes Lehren und Gebrauch des Zeichens durch Mutter und Kind lernt, daß er selbst die Verallgemeinerung vom Namen zum Wort vollzieht, daß die Verwendung des sprachlichen Zeichens mit Affekten und Emotionen aus dem Gebrauchszusammenhang heraus verbunden ist, daß die Affekte mit der Rekonstruktion eines Erzählzusammenhanges verbunden sind.

Über sieben Stunden später (18.15) kommt die Geschichte wieder zur Sprache; Peter ist mit der Mutter in seinem Zimmer; sie hat ihm etwas vorgelesen. Der Vater hört derweil in einem anderen Zimmer auf dem zweiten Tonband ein Stück früherer Aufnahme ab; das ist leise in Peters Zimmer zu hören:

- P M
spricht n da?
der pápi! ' is am andern tonbandgerät
(. . .) ich darf auch míthelfn!
n + ' deine stímme is da drauf!
5 drauf (I). zähl von der Bentína!
das hab ich dir doch heut mórgn schomal erzählt! (M erzählt die Geschichte von Bettina erneut)
(. . .)
un da hat-se sich ein lóch in-n kopf gehäuen!
10 wo:o?
ja ' an der stírn ' am áuge! . un da is blút rausgekòmmn!
un da kann tránchn?
un da hat-se gewéint ' mit vieln ' vieln tránchn! ' is zu ihrer mámi

P M

gelaufn ' un hat gerüfn < mámi! ' mámi! ' mámi! > un hat geweint
15 un geweint! . un da hat ihre mami sie getró:stet' un hat einn waschlappn
gehólt ' un das blút abgewaschn! ' hat ein großes fláster dráufgeklebt .
un da hat-se nich mehr gewéint ' als-e n fláster bekám? (. . .)

In diesem Ausschnitt sind für den Zusammenhang nur zwei Erscheinungen von Belang:

- (1) Die eigene Stimme auf dem Tonband beschäftigt Peter bei dieser Aufnahme mehr als sonst (wahrscheinlich ausgelöst durch das neue, tragbare Uher-Gerät). Das kommt an dieser Stelle nur ganz indirekt durch die Imitation des /drauf/ (5) zum Ausdruck.
 - (2) Als die Mutter wieder von der Kopfverletzung erzählt, hakt Peter sofort ein (10). Für die Mutter ist dieser Punkt gar nicht so wichtig, wie ihre Folgehandlung ausweist (11), das Kind erfährt damit aber erneut die Verbindung von /stirn/ und /blut/. Seine /wo:o? /-Frage zeigt, daß es ihm (anscheinend) darum geht, die Mutter zu veranlassen, das Lexem /stirn/ zu verwenden. Das Sprachspiel der Mutter ist in diesem Fall also durch eine Eigeninitiative des Kindes bedingt.
- Eine halbe Stunde später ist Peter mit dem Vater allein in seinem Zimmer; Peter spielt mit Klötzen, es herrscht ein längeres Schweigen, dann:

P V

wenn ich híngefalln bin ' dann krieg ich ne große stímme! ' papi ' dá! (faßt sich an den Kopf)
:
(versteh nicht) da kriegste ne große stímme?
já! . Bettina hat ne große stímme gekricht! ' Bentína!
5 die hat ne wunde an die stírn gekricht!
stírne
die stírn ' das is dás hier ' díeser teil vom kopf!
hab áuch stírn!
du hast áuch eine stírn!
10 wo-sin-n die stírn? ' hab ich jetz kéine?
dóch ' wo du grad die hánd drauf hálst ' da hast-e die stírn!
stírn (I) (nimmt die Hand von Stirn weg) . háb ich-se wieder wéggemacht!
nèinnein ' da is die stírne! ' díeses hier! ' dás is die stírne (legt seine Hand auf seine Stirn)
15 dás is die stírne? (I) (faßt sich an Stirn)
wo du oft die béuln hast ' wenn du dich mim kopf àngestoßn hast an de stírn (&)
da hast-du ne béule an der stírn!
béule an die stírn (&)
20 un só hat die Bettina ne gróße wunde gehabt ' hat das geblútet an der stírn!
an der stírn (I) . (legt sich Bauklotz an die Stirn) . papi ' das hat das klótzchen

P V

das an die stírne gekricht! ' bèinah! . kukma ! . álles kannst-du schon bàun!
ach ' ich kuk lieber zú ' wie dú bàust!
die blútet noch bíßchn! ' papi ' (betrachtet kleinen Kratzer am Bein)
25 oja!
wer hat n stírn? (zu sich selbst) . kuk áuch noch! (singt und spielt (. . .)
(. . .) (2 Minuten später)
wo is-n die stírn ' dá? (faßt sich an Stirn)
ja! ' dá!
30 da!
dá is die stírn
hab ich a stírn?
hn +
da sin meine háare aber drüber! (kämmt seine Haare nach vorn)
35 ja!
sin an die stírn dir áuch háare drüber?
kann-ich áuch drübermachen ' siehst-du (tut es)
+ (neigt bejahend den Kopf)
da sin über méiner stírn áuch die háare! . wenn ich die haare wégmach '
40 dann sieht man die stírn!
ich die háare wégmach ' un dann sieht man die stírn! (I) (&) . ich mach das áuch jetzt! (streicht sich Haare aus der Stirn)
+ (Kopfnicken) ' so ' siehst-du jetzt sieht man die stírn!
sieht man die stírn! (I) (&) (. . .)

Die erste Äußerung des Kindes zeigt, daß das zeitliche Hintereinander des Gesprächs über das Tonband und der Geschichte eine halbe Stunde zuvor nicht folgenlos geblieben ist. Sie zeigt fernerhin, daß der Gebrauch des Wortes ‚Stirn‘ durchaus noch nicht vom Kind ‚gelernt‘ ist, wie es nach Abschluß des ersten Sprachspiels mit der Mutter den Anschein erweckt hatte. Immerhin bezieht sich Peter ersichtlich darauf, und es kann deshalb rekonstruiert werden, wodurch der Gebrauch hier charakterisiert ist: Indem Peter * /stimme/ für ‚Stirn‘ verwendet, folgt er einer privaten Regel. Da ‚Stimme‘ für den kompetenten Sprecher eine andere ‚Bedeutung‘ hat, kann der Hörer (= V) die Äußerung bereits deshalb nicht verstehen (3), weil er erwartet, daß das Kind eine zumindest ähnliche Gebrauchsweise von ‚Stimme‘ hat wie er selbst. Dadurch daß Peter /stimme/ mit /krieg/ und /große/ verbindet, kann rekonstruiert werden, daß er auch dann eine abweichende Gebrauchsweise von ‚Stirn‘ hätte, selbst wenn er dessen korrekte phonologische Repräsentation verwendet hätte. Es wird dadurch nämlich deutlich, daß er einen Gebrauch von ‚Stirn‘ hätte, der standardsprachlich mit ‚Wunde, Verletzung‘ o. ä. wiederzugeben wäre. Indem er von sich selbst spricht (/ich/), zeigt er an, daß er die Generalisier-

barkeit der Bettina-Wunde erkannt hat, zugleich aber auch, daß die Verallgemeinerung hier zunächst nur Bettina und ihn umfaßt.

Der Vater versteht die Äußerung vor allem auch deshalb nicht, weil sie unvermittelt, ohne Kontext fällt. Peter scheint Vaters Unverständnis abhelfen zu wollen, indem er auf Bettina verweist (4). Er nimmt damit zunächst die versuchsweise Verallgemeinerung zurück und führt die Verwendung auf den Zusammenhang zurück, in dem er sie zuerst durch die Geschichte der Mutter erfahren hat; denn er weiß ja, daß V die Geschichte von Bettina kennt. Peter berücksichtigt damit das Wissen des Vaters in seiner zweiten Äußerung.

Nachdem der Vater ‚verstanden‘ hat, geht er zunächst auf die abweichende Lautform durch Korrektur, durch Verwendung in einer ‚korrekten‘ Äußerung ein. Das ist erkennbar an der Intonation der Äußerung, in der /stirn/ und nicht etwa /wunde/ besonders betont wird. Das Sprachspiel der Imitation durch Peter (6) ist deshalb bemerkenswert, weil sie lautlich nicht identisch ist mit der phonologischen Repräsentation in der Sprache des Vaters: [schtirRne]. Die Abweichung in der Imitation ist vielleicht aus dem zuvor verwendeten /stimme/ zu erklären. Wahrscheinlicher aber scheint (und das hat vielleicht die Verwendung von /stimme/ mitbedingt), daß sie durch das erste Sprachspiel bedingt ist, in dem die Mutter beim hinweisen den Lehren mehrfach die Form /stirne/ verwendet hatte (s. o.). Das Kind hatte dort auch so imitiert: Die ‚Abrichtung‘ wirkt also nach, aber sie hat, wie die Verwendung Peters zeigt, internen Veränderungsprozessen unterlegen.

Das folgende Sprachspiel (7 - 15) entspricht recht genau dem Sprachspiel zwischen Mutter und Kind im ersten Fall; es braucht deshalb nicht mehr genauer beschrieben zu werden. Im folgenden Teil des Sprachspiels (16 - 22) wird die abweichende Verwendung von /stirn/ ‚Wunde, Verletzung‘ durch Korrektur abgebaut. Zentral für das Gelingen dieses Sprachspiels scheint die Imitation von /beule an der stirn/ (18 f) zu sein, weil hier die zwei in-frage stehenden Referenten in eine syntaktische Beziehung zueinander gebracht werden. Die diesen Teil des Sprachspiels abschließende Handlung des Kindes (21 f) zeigt, daß /kriegen/ und /stirn/ jetzt nicht mehr in einer Agens-, sondern in einer Lokal-Relation zueinander stehen, wenngleich die Funktion des Aktors /klötzchn/ in der Äußerung nicht ganz klar ist.

Der Themawechsel, den das Kind herbeiführt (23), unterbricht das Sprachspiel nur vorübergehend. Peters Aufmerksamkeit wendet sich anderen Dingen zu, aber es ist sicher kein Zufall, daß er sich gerade jetzt eines kleinen Blutkatzers erinnert, den er sich bei einem Waldspaziergang am Aufnahmetag nachmittags zugezogen hatte. Vielmehr spiegelt sich darin meines Erachtens eine weitere interne Beschäftigung mit dem ‚Stirn‘-Zusammenhang, auf dessen affektive Elemente bereits hingewiesen worden ist. Die

anschließende, an sich selbst gerichtete Frage /wer hat n stirn? / (26) geht offensichtlich auf die Verallgemeinerbarkeit der Verwendung von /stirn/ aus, nimmt also auch den dritten der anfangs genannten Punkte zu 1 wieder auf.

Die letzte Phase des Sprachspiels – zwei Minuten später beginnend – zeigt den übereinstimmenden Gebrauch von /stirn/ zwischen Vater und Sohn. Peters sprachliche Handlungen dienen jetzt im wesentlichen der Vergewisserung, ob sein Gebrauch des Wortes den intersubjektiv geltenden Regeln entspricht. Nichtsprachliche Handlungen spielen auch bei dieser Verifikation eine erhebliche Rolle, zumal sie dann auch sprachlich gefaßt werden. Der Gebrauch des Wortes erscheint damit wieder in Verbindung mit einer Tätigkeit, ist eingebunden in Handeln, jetzt aber in einer Weise, die wechselseitiges Verstehen erlaubt. Indem sich so substantiell nichts mehr verändert, kann man von diesem letzten Teil auch von einer Phase der Übung, des Trainings sprechen, wobei ‚Übung‘ sich hier auf das Interesse und Bedürfnis des Kindes bezieht, den ‚korrekten‘ Gebrauch des Wortes zu stabilisieren.

c) Sprachspiel und Sprechhandlungskompetenz

Die detaillierte Analyse des Sprachspiels ‚Stirn‘ hat eine Reihe von Beobachtungen erbracht, die es nun in bezug auf den theoretischen Ansatz zu formulieren gilt.

(1) Wenn man den Begriff ‚Sprachspiel‘ im dritten Sinne Wittgensteins (s. S. 36), dem weitesten, nimmt, muß man seine These von der ‚Abrichtung‘ schlichtweg zurückweisen, denn es steht meines Erachtens ganz außer Zweifel, daß das Kind *aktiv* und nicht nur reaktiv-reproduktiv an der Herstellung und Durchführung des Sprachspiels beteiligt ist. Das gilt in mehrfacher Hinsicht:

Anstoß und Bedürfnis zum Sprachspiel gehen vom Kind aus. Es ist ja nicht so, daß Peter mit der Bettina-Geschichte zum erstenmal das Wort /stirn/ gehört hätte; im Gegenteil: es gehört längst zu seinem aktiven Wortbestand, auch wenn er es nicht häufig verwendet (weil die Stirn für ihn kein sehr wichtiges Objekt ist). Entscheidend ist doch wohl, daß ihm das Wort im Zusammenhang der Geschichte zum ‚Problem‘ wird, d. h. zu einem noch unbewältigten Objekt seiner Außenwelt, das seine kognitiven Fähigkeiten aktiviert.

Der Gang des Sprachspiels wird weitgehend vom Kind bestimmt. Es setzt zielbewußt eine Menge von Strategien ein, um für sich eine Klärung der Verwendungsweise von ‚Stirn‘ zu erreichen: es fragt, es fordert auf, es sagt aus unter Verwendung des Wortes; es imitiert, es übt.

Die Aktivitäten des Kindes setzen die Anwesenheit eines Interaktionsteilnehmers voraus. Von ihm erwartet es aufgrund seiner Erfahrungen eine Regulierung seiner Gebrauchsnormen für zum Beispiel ein sprachliches Zeichen. Das aber heißt, daß das Kind sich nicht nur nach den Verwendungsweisen der Erwachsenen qua Abrichtung richtet, sondern daß es auch ‚weiß‘, daß es sich nach diesen Verwendungsweisen richtet und daß es sich vom Erwachsenen vermitteln lassen kann.

(2) Das Sprachspiel ist in einem weiteren Sinn mit den Tätigkeiten „verwoben“, als es nach Wittgensteins Bemerkungen den Anschein hat. Die Verwobenheit der Sprache und der Tätigkeiten würde sich im Beispiel auf die Interaktionsstellen beschränken, in denen Verwendung des Wortes und damit verbundene Handlungen (vor allem der Gestik) vorliegen. Es ist aber bei der Analyse deutlich geworden, daß der Zusammenhang des Geschichtszählens und der Interaktionssituation für Motivation und Durchführung des Sprachspiels von entscheidender Bedeutung waren. Das gilt namentlich für die Affekte und Emotionen, mit denen die Verwendung des Wortes /stirn/ befrachtet ist. Sie sind integrierter Bestandteil des Sprachspiels und könnten (grundsätzlich) nur aus der Gesamtbiographie des Kindes verstehend herausanalysiert werden (vgl. zum Beispiel hier auch Lorenzers ‚kommunikative Handlungsspiele‘ in: A. Lorenzer 1972, bes. 102 ff).

(3) ‚Sprachspiele‘ sind nur möglich aufgrund interner Verarbeitungsprozesse durch das Kind: Das Kind reproduziert nicht nur, sondern es erschafft die Verwendungsweisen neu. Was sich an inneren Vorgängen abspielt, ist annähernd rekonstruierbar durch eine vergleichende Analyse der beobachtbaren Eingaben („Input“) und Ausgaben („Output“) im Sprachspiel (vgl. zum Beispiel den ‚Output‘ zu Beginn des dritten Dialogs).

Die Analyse des Beispiels erbrachte als Hauptargument gegen Wittgensteins ‚Spracherwerbstheorie‘, daß Sprachlernen durch Sprachverwenden ersichtlich nicht als Abrichtungsprozeß begriffen werden kann. Nun kann man gegen die Beispielanalyse einwenden, daß es sich ja auch nicht um ein ‚Sprachspiel‘ in einer ‚primitiven Sprache‘ handle: Das Kind kann ja vielleicht nur deshalb über Selbstlernaktivitäten verfügen, weil es in einem früheren Entwicklungsstadium durch Erfahrungen mit einer ‚wirklich‘ ‚vollständigen primitiven Sprache‘ dazu allmählich befähigt worden ist. Dies ist sicherlich insofern richtig, als Sprachlernen durch Sprachverwendung in der Interaktion anders funktioniert, wenn mithilfe anderer Wörter gelehrt werden kann, wie zum Beispiel durch /dieser teil vom kopf/ (vgl. C. Hardwick 1971, 110). Von Wittgenstein ist der Übergang von ‚primitiven Sprachen‘ zu komplizierteren nur durch eine Spielanalogie umrissen worden (ebd. § 31), ohne daß das Lernen durch Sprachspiele auf ‚primitive Sprachen‘ beschränkt worden wäre. Wo soll auch der prinzipielle Übergang von einer (Entwicklungs-)Stufe zur anderen liegen? Ferner:

Wenn Selbstlernaktivitäten des Kindes nachweisbar sind, zu welchem Entwicklungspunkt soll man sie beginnen lassen? Kurz: Wittgensteins Sprachspiel-Konzept ist elastisch genug, um am Sprechen eines Zwei- bis Dreijährigen empirisch kritisch überprüft werden zu können.

Dies gilt um so mehr, als die Analyse des Beispiels zeigte, daß die wesentlichen Elemente des Sprachspiel-Konzepts auch für praktische Anwendungen tragfähig sind:

Sprachlernen als soziales Handeln,

Spielanalogie: Regelverstehen im Gebrauch,

Lernen durch Ermutigung und Hinweisen seitens der Eltern.

Nur: Die sprachphilosophisch-linguistischen Grundlagen einer Sprachverwendungstheorie, wie sie von Wittgenstein und seinen Nachfolgern im Rahmen der ordinary language philosophy entwickelt wurden, bedürfen einer sozialisationstheoretischen Begründung, die empirische Fakten einbezieht. Ohne diese Fundierung stellt die Pragmatiktheorie – bildlich gesprochen – einen Kopf ohne Körper dar. In der Beispielanalyse zeigte sich, daß das Kind offensichtlich über eine Reihe von Fähigkeiten als Teilkompetenzen verfügen muß, um erfolgreich sprachlich handeln zu können und damit: um lernend seine Sprechhandlungskompetenz zu entwickeln.

Den bisherigen Darstellungszusammenhang zusammenfassend, können in einer ersten Annäherung meines Erachtens folgende Bedingungsfaktoren für die *Sprechhandlungskompetenz* des Kindes spezifiziert werden:

(1) Das Kind verfügt über die Fähigkeit, ein Sprachspiel dadurch gelingen zu lassen, daß es die Äußerung des Anderen *imitiert*.

(2) Das Kind verfügt über die Fähigkeit, seine Wahrnehmungen intern zu organisieren, indem es sie mit sprachlichen Mitteln *strukturiert*.

(3) Das Kind verfügt über die Fähigkeit, seine Erfahrungen und sein Wissen dadurch zu stabilisieren, daß es *trainiert*.

(4) Das Kind verfügt über die Fähigkeit, sich gelingend mitzuteilen, indem es – die Erwartungen und die Perspektive des Anderen berücksichtigend – sprachlich *expliziert*.

(5) Das Kind verfügt über die Fähigkeit, regelgeleitete interaktionale Handlungen zu vollziehen, es *agiert*.

Von diesen Faktoren: Strukturieren, Imitieren, Trainieren, Explizieren und Agieren wird *behauptet*, daß sie die wesentlichen sind, die die *Entwicklung* der Sprechhandlungskompetenz bedingen und daß sie insofern auch für eine zureichende Theorie des Spracherwerbs konstitutiv sind.

Mit dieser ersten Annäherung ist noch nicht geklärt, ob sie auch für die Anfänge des Spracherwerbs konstitutiv sind und auf welche allgemeinen Theorien über die Entwicklung des Kindes sie bezogen werden können. Dies soll im nächsten Abschnitt untersucht werden.

3. Zur Funktion der Sprachentwicklung im Sozialisationsprozeß

Der Versuch einer sozialisationstheoretischen Fundierung des Erwerbs und der Entwicklung der Fähigkeit zu sprachlichem Handeln führt sofort zum zentralen Problem jeder Sozialisationstheorie, nämlich der Frage nach dem Verhältnis von kognitiver, sprachlicher und interaktionaler (oder: interaktiver) Entwicklung des Kindes (für Überblicke vgl. zum Beispiel H. Fend 1973, R. Oerter 1971, F. E. Weinert u. a. 1974, J. Habermas 1975). Verbunden damit ist das Problem, welche dieser Entwicklungen in welcher Weise durch angeborene Anlagen (mit) bedingt sind. Diese Frage ist bei der Beurteilung des Problems wichtig, welche Entwicklungen primär sind und dadurch andere beeinflussen. Nimmt man zum Beispiel – wie Chomsky – eine angeborene Sprachlernfähigkeit an, so ist zu vermuten, daß die Sprachentwicklung die kognitive Entwicklung beeinflusst; es sei denn, diese sei ihrerseits durch angeborene kognitive Lernschemata bedingt und könne damit den Primat über die anderen Entwicklungen beanspruchen. Das ist die Position J. Piagets. Man kann aber auch – Erbanlagen für Sprache und Denken bestreitend – vom Primat der Entwicklung zur Interaktionsfähigkeit ausgehen wie G. H. Mead. Die folgende kurze Darstellung der relevanten Positionen soll zum Ansatz eines sozialisationstheoretischen Konzepts führen, das in den wesentlichen Punkten mit dem jetzt von J. Habermas (1975) vorgelegten Vorschlag ‚Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz‘ übereinstimmt, insofern es ebenfalls einen komplexen Erklärungszusammenhang vorschlägt. Hauptziel ist aber, den erörterten linguistisch-sprachphilosophischen Ansatz der Theorie sprachlichen Handelns genauer sozialpsychologisch zu verankern.

a) Entwicklungstheorie als Theorie der symbolischen Rollenübernahme

In der Darstellung der sprechhandlungstheoretischen Überlegungen wurde bereits mehrfach darauf verwiesen, daß der Erwartung und der Erfüllung der Erwartung im sozialen und sprachlichen Handeln eine grundlegende Bedeutung zukommt. Es wäre nun zu klären, aufgrund welcher psychischer-kognitiver Mechanismen diese Erwartungen sozusagen funktionieren und wie sie erworben werden bzw. sich entwickeln. Eine Theorie dazu hat schon Anfang dieses Jahrhunderts G. H. Mead entworfen, die von den Vertretern des ‚symbolischen Interaktionismus‘ (zum Beispiel E. Goffman, A. Cicourel; vgl. die Sammelbände von H. Steinert 1973; Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973) weiterentwickelt wurde. Da in der Fortführung dieses Ansatzes der Entwicklungsaspekt kaum je meines Wissens berücksichtigt wurde (außer A. Cicourel 1973a), muß auf Meads Theorie selbst zurückgegriffen werden.

Für Mead ist das menschliche Bewußtsein die Grundlage für soziales Handeln des Menschen. Da er eine modifizierte behavioristische Theorie zugrunde legt, den ‚Sozialbehaviorismus‘ (1973, 44, vgl. ebd. 46 ff), definiert er ‚Bewußtsein‘ so:

„Bewußtsein als Substanz, als Erfahrung, ist vom Standpunkt der behavioristischen oder dynamischen Psychologie aus einfach die Umwelt des menschlichen Individuums oder der gesellschaftlichen Gruppe, insoweit sie durch dieses Individuum oder diese gesellschaftliche Gruppe konstituiert wird, von ihnen abhängt oder existentiell auf sie bezogen ist.“

(G. Mead dt. 1973, 152)

Bezogen auf das Individuum ist der Begriff ‚Bewußtsein‘ doppeldeutig: im Sinn von ‚Erleben‘ (‚awareness‘) und ‚Bewußtsein von etwas‘ (‚consciousness of‘) (G. Mead 1969, 74)). Die Erfahrung des ‚Erlebens‘ kann nur von einem Lebewesen gemacht werden, das ‚Geist‘ (‚mind‘) besitzt, und

„Dabei ist unterstellt, daß lediglich das Selbst Geist (mind) besitzt, d. h. daß zu kognitiven Leistungen – selbst in der einfachsten Form des Erlebens (awareness) – nur das Selbst fähig ist.“

(ebd. 1969, 82)

Das Individuum handelt sozial, weil es ein ‚Selbst‘ (‚self‘) besitzt, das seine eigene Reaktion danach organisiert, wie es erwartet, daß Andere auf seine Handlungen reagieren. So repräsentiert es die Einstellung der Anderen in seinem eigenen Handeln:

„Und das Individuum wird in seiner Erfahrung zu einem Selbst nur dann, wenn seine Einstellung im sozialen Geschehen die entsprechende Einstellung (bei den anderen) hervorruft.“

(ebd. 1969, 90)

Das Selbst nimmt die Bedingungen des sozialen Objekts und die Einstellungen der Anderen vorweg. Insofern es die Einstellung der Mitglieder einer Gruppe einbezieht, spricht Mead hier von einem ‚generalisierten Anderen‘ (‚generalized other‘). Dadurch wird das Individuum sich selbst zum sozialen Objekt. Aus der Internalisierung dieses ‚generalisierten Anderen‘ ergibt sich eine Differenzierung des individuellen Ichs derart, daß ein ‚Ich‘ (‚me‘), das die Einstellung der Anderen repräsentiert und die Selbsterfahrung ermöglicht, von einem ‚Ich‘ (‚I‘) zu unterscheiden ist, das in der konkreten Handlung in Erscheinung tritt und das die relative Freiheit der Handlung in der Situation gewährleistet:

„Beide sind im Prozeß getrennt, gehören aber so wie Teile eines Ganzen zusammen. (. . .) Zusammen bilden sie (=die beiden Ich, H. R.) eine Persönlichkeit, wie sie in der gesellschaftlichen Erfahrung erscheint. Die Identität ist im wesentlichen ein gesellschaftlicher Prozeß, der aus diesen beiden unterscheidbaren Phasen besteht. Gäbe es diese beiden Phasen nicht, so gäbe es keine bewußte Verantwortung und auch keine neuen Erfahrungen.“
(ebd. 1973, 221)

Die menschliche Fähigkeit, die Einstellungen der Anderen über den internalisierten ‚generalisierten Anderen‘ zu *antizipieren*, nennt Mead die Fähigkeit zum ‚*role-taking*‘ oder ‚taking the role of the other‘. Charakteristisch ist für Mead die Berücksichtigung der historischen Perspektive: Die Fähigkeit zur Rollenübernahme hat sich phylogenetisch durch Evolution entwickelt und hängt nach Auffassung Meads mit einer veränderten Struktur des Zentralnervensystems zusammen (ebd. 1969, 87 ff). Ontogenetisch entwickelt sie sich in zwei Stufen:

„At the first of these stages, the individual's self is constituted simply by an organization of the particular attitudes of the other individuals toward himself and toward one another in the specific social acts in which he participates with them. But at the second stage in the full development of the individual's self that self is constituted not only by an organization of these particular individual attitudes, but also by an organization of the social attitudes of the generalized other or the social group as a whole to which he belongs.“
(G. Mead 1947, 186)

Zur Erläuterung zieht Mead mehrfach die Entwicklung des kindlichen Spiels heran. In der ersten Phase übernimmt das Kind im Spiel („play“) die Rollen einzelner Anderer: es ist Kaufmann, Vater, Mutter usw. Das Kind ruft in sich die Reaktionen der Anderen wach, die im Ansatz schon in ihm stecken (ebd. 1969, 91). Die zweite Phase ist dadurch charakterisiert, daß im organisierten Spiel („game“) der Spieler die Rollen aller am Spiel Beteiligten übernehmen und sein Handeln entsprechend steuern muß.

Welche Funktion kommt nun der Sprache in diesem Zusammenhang zu? Wegen seines behavioristischen Ansatzes erfordert nach Mead der Mechanismus des ‚generalisierten Anderen‘ einen Stimulus im erzeugenden Individuum, der die gleiche Reaktion in diesem auslöst wie in dem Gegenüber in der Interaktionssituation. Dieser Stimulus ist gegeben durch eine ‚Geste‘, die auf den Anderen ebenso wirkt wie auf mich. Das sind häufig nichtsprachliche Gesten: Gestik, Mimik; aber entscheidend sind die ‚vokalen Gesten‘, weil sie tendentiell im Erzeuger immer die gleiche Reaktion auslösen wie beim Anderen:

„Wo eine von einem Individuum geäußerte vokale Geste bei einem anderen Individuum zu einer Reaktion führt, können wir von ihr als dem Symbol dieser Handlung sprechen; wenn sie in dem, der sie äußert, die Tendenz zu der gleichen Reaktion hervorruft, sprechen wir von einer signifikanten Geste.“
(ebd. 1969, 94 f)

Als vokale Geste wird sie in diesem Fall zu einem ‚*signifikanten Symbol*‘. Die symbolische Bindung von Handlungen in sprachlichen Zeichen konstituiert deren Handlungscharakter; signifikante Symbole ermöglichen Verständigung im sozialen Handeln, weil sie als Gesten gleichartige Reaktionen auslösen.

Für den Argumentationszusammenhang ergeben sich aus dem knappen Referat des Mead'schen Ansatzes folgende Einsichten und Fragen:

Das Konzept des ‚generalisierten Anderen‘ und damit verbunden die Konzepte der Rollenübernahme und des signifikanten Symbols sind meines Erachtens als ein plausibler Ansatz zu betrachten, mit deren Hilfe das Postulat der intersubjektiv geltenden Normen im sozialen, sprachlichen Handeln psychologisch fundiert werden kann. Denn im Gegensatz zum (sprach-)handlungstheoretischen Ansatz rekurriert Mead mit seinem Modell auf konkrete psychische Vorgänge. Problematisch sind meines Erachtens vor allem drei Punkte:

(1) Die Betonung des kognitiven Aspekts

Der ‚generalisierte Andere‘ ist ein Konstrukt, mit dem das Problem der psychischen Realität der Erwartungen im Interaktionsprozeß plausibel gemacht werden kann. Dies ist aber entsprechend der Mead'schen Bewußtseinspsychologie ein kognitives System von Erwartungen an sich selbst und an den Anderen. Auch geht aus der Unterscheidung des ‚Me‘ und ‚I‘ nicht hervor, daß die Ausbildung des ‚generalisierten Anderen‘ möglicherweise in einem Wechselverhältnis zum biologisch-organischen Substrat des Individuums steht und welche Funktion die affektiv-emotionale Komponente dabei haben könnte.

(2) Die Vernachlässigung des Entwicklungsaspekts

Zwar konnte ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß Mead den historischen Aspekt in seiner Handlungstheorie berücksichtigt; das gilt jedoch nur in einem allgemeinen, vagen Sinne. Abgesehen von dem ‚play‘, ‚game‘-Beispiel haben weder er noch seine Nachfolger konkrete Vorstellungen darüber entwickelt, wie Aufbau und Entwicklung des ‚generalisierten Anderen‘ sich ontogenetisch vollziehen, welche Faktoren dabei welche Funk-

tion haben, wie vor allem die kognitive Entwicklung des Kindes mit den postulierten Phasen im Aufbau der Rollenübernahme verbunden ist.

(3) Die behavioristische Grundlage

Mead ist sicher kein Behaviorist im strengen Sinne, aber er wird auch andererseits nicht müde, immer wieder auf die Stimulus-Response-Mechanismen beim Funktionieren besonders der signifikanten Gesten hinzuweisen. Die wissenschaftstheoretische Verkürzung, die dem behavioristischen Ansatz eigen ist, braucht hier nicht diskutiert zu werden. Sie ist jedenfalls meines Erachtens als Erklärungsparadigma ungeeignet. Meads Haltung gegenüber dem Behaviorismus ist allerdings durchaus ambivalent und offen für andere entwicklungspsychologische Modelle:

„Die gesellschaftliche Handlung ist nicht schon dadurch erklärt, daß man sie aus Reiz und Reaktion aufbaut; . . . ein komplexer organischer Prozeß. (. . .) Die Gestaltpsychologie gibt uns ein anderes Element, das der Erfahrung des Individuums und der Welt, die die Voraussetzungen festlegt, unter denen diese Erfahrung auftritt, gemeinsam ist. Wo man es vorher mit den Reizen und den Vorgängen im Zentralnervensystem zu tun hatte, die man mit der Erfahrung des Individuums korrelierte, haben wir nun eine bestimmte Struktur, die sowohl in der Erfahrung des Individuums als auch in der konditionierenden Welt erkannt werden muß. Eine behavioristische Psychologie ist eher eine bestimmte Tendenz als ein System. . .“
(ebd. 1973, 45 f, 76)

Es ist deshalb sicher keine gröbliche Mißachtung der Mead'schen Theorie, wenn nun versucht werden soll, die als plausibel erachteten Konzepte unter den Prämissen der ganzheitlich orientierten Entwicklungspsychologie J. Piagets zu untersuchen.

b) Entwicklung als Prozesse der Assimilation und der Akkomodation

J. Piaget unterscheidet drei große Phasen in der Entwicklung des Kindes. In den beiden ersten Lebensjahren bauen sich sensomotorische Schemata auf, die das Kind im direkten Umgang mit den Objekten der Umwelt erwirbt. In der zweiten Phase, die vom zweiten bis ins elfte Lebensjahr reicht, werden diese Aktionsschemata auf der Ebene der Vorstellungen rekonstruiert und führen zu ‚konkreten Operationen‘ und ‚Kooperationsstrukturen‘. In der dritten Phase schließlich entwickelt sich das ‚formale Denken‘ in Begriffen. Dabei ist eine Teilphase zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr hier von besonderem Interesse:

„Es beginnt mit der sensomotorischen Stufe der direkten Aktion auf das Wirkliche; von 7 bis 8 Jahren an gibt es die Stufe der Operationen, die sich ebenfalls auf die Transformationen des Wirklichen erstrecken, aber durch verinnerlichte und zu kohärenten und reversiblen Systemen (vereinigen und trennen usw.) gruppierte Aktionen; und dazwischen liegt, beginnend bei 2 bis 3 und endend mit 6 bis 7 Jahren, eine Stufe, die nicht bloßer Übergang ist: sie ist zwar der unmittelbaren Aktion, die durch die semiotische Funktion verinnerlicht wird, voraus, aber sie ist auch durch wirkliche und neue Hindernisse gekennzeichnet, denn es dauert 5 oder 6 Jahre, bis der Übergang von der Aktion zur Operation vollzogen ist.“
(J. Piaget – B. Inhelder ²1973, 99)

Die Hindernisse bestehen nach Piaget darin, daß das, was auf der Ebene der direkten Aktion erworben wurde, auf der neuen Ebene der Vorstellung rekonstruiert werden muß, sich die Vorstellungen ‚dezentrieren‘ müssen, d. h. sich von der unmittelbaren eigenen Aktion lösen müssen, sich die Vorstellungen aufgrund der sich nun entwickelnden Semiotik (vor allem der sprachlichen Zeichen) auf ein sehr viel komplexeres, nämlich soziales ‚Universum‘ ausdehnen müssen:

„Diese Betrachtungen zeigen, daß die kognitiven Konstruktionen und die kognitive Dezentrierung, die für die Ausbildung der Operationen notwendig sind, nicht von affektiven und sozialen Konstruktionen und einer affektiven und sozialen Dezentrierung getrennt werden können.“
(ebd. 101)

Jede Phase hat eine spezifische Gesamtstruktur und wird von der nächstfolgenden integrierend aufgehoben. Vier Faktoren sind für diese Entwicklung nach Piaget verantwortlich:

- (1) das organische Wachstum, besonders die Reifung des Komplexen Nerven- und Hormonsystem,
- (2) Übung und Erfahrung aus der auf Gegenstände ausgeübten Aktion,
- (3) die sozialen Interaktionen und Übermittlungen,
- (4) „Doch drei ungleichartige Faktoren ergeben keine gelenkte Entwicklung mit so einfacher und regelmäßiger Richtung wie der der drei großen aufeinanderfolgenden Strukturen. . . (Die) zentrale Frage (ist) die nach dem inneren Mechanismus eines jeden Konstruktivismus. Ein solcher innerer Mechanismus . . . ist beobachtbar: er ist ein Ausgleichsprozeß, nicht im Sinne eines bloßen Gleichgewichts der Kräfte wie in der Mechanik oder einer Zunahme wie in der Thermodynamik, sondern im Sinne, wie er heute dank der Kybernetik bekannt ist, einer Selbstregulierung, d. h. einer Folge von aktiven Kompensationen des Subjekts als Antwort auf die äußeren Störungen und einer gleichzeitig rückwirkenden (Rückkopplungssysteme oder Feedbacks) und vorausgreifenden Regulierung, die ein permanentes System solcher Kom-

pensationen darstellt. . . . Die Ausgleichung durch Selbstregulierung stellt also den Prozeß dar, der die beschriebenen Strukturen ausbildet.“ (ebd. 157, 159)

Der entscheidende Unterschied gegenüber Mead besteht also darin, daß nach Piaget das Individuum in der Entwicklung sich seine Umwelt aneignet (*assimiliert*) und aufgrund einer internen Organisationsfähigkeit seinem Ich-System, dieses verändernd, einordnet (*akkomodiert*), während bei Mead die Gesellschaft qua soziale Handlungen das Selbst des Individuums konstituiert. Dieses Ganzheitskonzept, bei dem durchaus noch unentschieden bleibt, ob die Entwicklung durch Erbanlagen bedingt ist (die Piaget zumindest für organische Reifungsvorgänge und für Gefühle annimmt), erlaubt die Einbeziehung der affektiven Komponente in die Entwicklung des ‚generalisierten Anderen‘ (s. o.) (vgl. G. Bittner 21973). Indem ‚Entwicklung‘ als Veränderung des Ich-Systems begriffen wird, entfällt die Notwendigkeit, Stimulus-Response-Folgen als Basis der Entwicklung postulieren zu müssen und die Entwicklung des Kindes auf diese Schemata reduzieren zu müssen (vgl. dazu zum Beispiel den TOTE-Mechanismus bei Galanter-Miller-Pribram 1960).

Die (logischen) Operationen entwickeln sich nach Piaget über die durch ‚Vorstellungen‘ vermittelte ‚Wirklichkeit‘, indem die ‚Vorstellungen‘ die Wirklichkeit für das Subjekt organisieren. Mittels der ‚Vorstellung‘ wird der Gegenstand als etwas Anderes erfahren, losgelöst von der sensomotorischen Aktion. Dieser jahrelang dauernde Prozeß der ‚Dezentrierung‘ löst das Kind aus seinem ‚Egozentrismus‘, seiner ‚Ich-Zentriertheit‘ (vgl. ebd. 69). Der Egozentrismus schlägt sich in der sensomotorischen Phase in der Ungeschiedenheit von Subjekt und Objekt nieder und in der Phase der konkreten Operationen in der Unfähigkeit, eine andere als die Ich-Perspektive einzunehmen. Dabei „stellt die Affektivität die Energetik der Verhaltensweisen dar“ (ebd. 117), ohne jedoch die kognitiven Strukturen zu determinieren: Sympathie und Antipathie, Selbstbewußtsein und Selbstbestätigung.

Von diesem Ansatz kommt Piaget im Bereich der sozialen Beziehungen (Interaktionen) zu der Hypothese, daß der Sozialisationsprozeß eine kontinuierliche Dezentrierung des ‚ursprünglichen‘ kindlichen Egozentrismus darstelle; denn die interne Struktur der Beziehungen sei in den ersten Lebensjahren nur höchst unzureichend organisiert. An dieser Stelle ist meines Erachtens eine konsistente Verknüpfung mit Meads Ansatz möglich. Denn die zunehmende innere Strukturierung der sozialen Beziehungen durch zunehmende ‚Dezentrierung‘ bedeutet nichts anderes als „Unterschiede in den Gesichtspunkten der Gesprächspartner zu berücksichtigen“ (ebd. 121), also die Fähigkeit zum ‚role-taking‘. Sie wird durch Assimila-

tionsprozesse ausgebildet, wobei Interaktionssituationen die Voraussetzung sind: durch Nachahmung, Rollenspiele, Regelspiele, gemeinschaftliche Aktionen und verbalen Austausch (ebd. 121). Im Rahmen der Entwicklungspsychologie Piagets läßt sich die Entwicklung der Fähigkeit zur Rollenübernahme präziser bestimmen, als es von Meads Theorie her möglich war: Sie ist abhängig von den (strukturierten) Phasen der allgemeinen Entwicklung des Kindes und bedingt sie zugleich mit. Die sich beim zwei-, dreijährigen Kind bildenden Vorstellungen enthalten soziale Erfahrungen, die durch die aktionistische Nachahmung Anderer usw. zu einer allmählichen Umstrukturierung der Ich-Organisation in dem Sinne führen, daß das Kind die Perspektive des Anderen zu antizipieren lernt. Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, daß das Kind allmählich einen ‚generalisierten Anderen‘ in sich repräsentiert, der bei Piaget dann allerdings Bestandteil der akkomodierten Ich-Struktur wäre. Seine Entwicklung verlief interdependent mit den affektiven, sozialen und kognitiven Faktoren. Bei dieser Präzisierung ist allerdings noch nicht so recht klar, welchen Status die Assimilierungsprozesse in der Interaktionssituation haben. H. Aebli hebt die Beziehung zur Erkenntnistheorie Kants hervor:

„Im Prozesse des Erkennens sind die ‚Assimilationsschemata‘ funktionelle Äquivalente der Apriori, der subjektiven Bedingungen und Instrumente des Erkennens.“ (in: J. Piaget dt. 1969, 7)

Die Interaktionssituation wäre demnach bloß noch gewissermaßen das Material für die Entfaltung der apriorischen Kategorien; eine Position, die – in diesem Punkte jedenfalls – sehr ähnlich der Chomsky’schen Hypothese von der angeborenen Sprachlernfähigkeit ist. Die Gegenposition dazu nimmt eine materialistische Sozialisierungstheorie ein, wie sie etwa von A. Lorenzer (1972) vertreten wird. Bei weitgehender Übereinstimmung mit Piaget (ebd. 83) wendet er sich gegen diese anthropologische Grundlage der Piaget’schen Theorie, indem er die Interaktion zwischen Mutter und Kind als die Basis für die Entwicklung des Kindes qua Assimilation behauptet:

„Indem die Interaktion zwischen kindlichem Organismus und Mutter sich in bestimmten gleichen Formen abspielt, gewinnt das Interagieren seine Interaktionsform. Diese Interaktionsform braucht keineswegs ‚verinnerlicht‘ zu werden, sie ist innerlich.“ (A. Lorenzer 1972, 88)

Auch wenn man das Reiz-Reaktionsschema, das Lorenzer zugrundelegt, als erklärungsunadäquat ablehnt, bleibt doch die Frage offen, ob nicht die Interaktionsform selbst eine formende ‚Kraft‘ auf das Individuum ausübt.

Dies könnte man sich in dem Sinne vorstellen, daß die Assimilationsschemata durch die Interaktionsformen mitbedingt sind, also nicht als apriorisch zu betrachten sind, sondern als sich selbst in der Interaktion verändernd. Es ist meines Erachtens in der Tat notwendig, Piagets Einschätzung der Interaktion als Akzidens der Entwicklung des Kindes einer kritischen Prüfung zu unterziehen, doch ist dies ein Problem, das hier weder diskutiert noch gar ‚gelöst‘ werden kann, zumal es für die folgenden Untersuchungen keine nennenswerte Bedeutung hat. Denn Lorenzers Gegenposition bezieht sich ausdrücklich auf die vorsprachliche Phase der Mutter-Kind-Interaktion.

Für die sprachliche Phase in der Entwicklung des Kindes verliert das genannte Problem viel von seiner Dringlichkeit, weil hier die Bedeutung der Interaktion für die Vermittlung der Sprachen auch von Piaget stärker betont wird. Wie bei Mead „löst“ auch bei Piaget die Sprache „das Denken vom Tun und schafft so gewissermaßen die Vorstellung“ (1973, 91). Insofern ist auch für Piaget das sprachliche Zeichen das Symbol der Handlung, aber da es durch Assimilations- und Akkomodationsprozesse erworben wird, wird die symbolisch gebundene Handlung letztlich in die Ich-Struktur integriert und unterliegt deren Systemprozessen.

Das zeigt sich besonders deutlich daran, wie Piaget die Entwicklung der Sprachfunktionen beschreibt: Da das Kind in den ersten Lebensjahren ‚egozentrisch‘ lebt, sind auch seine sprachlichen Äußerungen egozentrisch. Es spricht nicht Anderen zugewandt – ‚kommunikativ‘, sondern für sich selbst – ‚autistisch‘. Entsprechend der fortschreitenden Dezentrierung wird auch das Sprechen des Kindes immer ‚sozialer‘, aber noch bei Fünf- bis Sechsjährigen ist nach Piaget (1972a, 44) knapp die Hälfte aller sprachlichen Äußerungen autistisch. Piaget nennt das Sprechen von Kindern zum Beispiel in einer peer-group einen ‚kollektiven Monolog‘, d. h. die Kinder sprechen scheinbar miteinander, in Wirklichkeit spreche jedes Kind aber letztlich zu sich selbst. Sprechenlernen und Sprechen ist demnach für Piaget ein Produkt des sich auf alle Lebensbereiche erstreckenden Dezentrierungsprozesses, soweit damit die kommunikativ-soziale Funktion des Sprechens gemeint ist.

Gegen diese Auffassung von der Sprachentwicklung des Kindes hat bekanntlich vor allem L. S. Wygotski (1969) eingewendet, daß das Sprechen des Kindes von Anfang an sozial gerichtet sei. Phylo- und ontogenetisch verlaufen nach Wygotski Denken und Sprechen auf verschiedenen Bahnen, bis sie sich im ‚sprachlichen Denken‘ vereinen. Mit ähnlichen Gründen wie Mead argumentiert Wygotski für den Primat des Sozialen in der Entwicklung des Kindes. Das egozentrische Sprechen des kleinen Kindes, das – weil sozial vermittelt – auch von Anfang an sozial gerichtet ist, differenziert sich nach Wygotski im Laufe der Entwicklung in zwei ver-

schiedene Sprachformen: eine kommunikativ gerichtete, die in sprachlichen Interaktionssituationen verwendet wird mit Einbeziehung der Hörerperspektive, und ein ‚inneres Sprechen‘, das als Ausfluß des ‚sprachlichen Denkens‘ immer stärker verkürzte Formen enthält und schließlich nur noch aus den Prädikaten der Denkkakte besteht.

Es steht nach dem im Abschnitt über Theorien sprachlichen Handelns Gesagten außer Zweifel, daß die Kritik Wygotskis an Piagets ‚autistischem Sprechen‘ berechtigt ist. Dort wurde festgestellt, daß Verstehen und Verständigung im sprachlichen Kommunikationsprozeß nur durch die sich in diesem verwirklichenden intersubjektiv geltenden Normen möglich ist. Der Rekurs auf ein ‚autistisches Sprechen‘ würde diesen erreichten Reflexionsstand wieder in Frage stellen, denn u. a. würde man dann wieder die Möglichkeit einer ‚Privatsprache‘ einräumen müssen, eine Möglichkeit, die ja gerade von der Theorie sprachlichen Handelns aus systematischen Gründen ausgeschlossen werden muß. Die Hypothese vom ‚autistischen Sprechen‘ ist jedoch kein unabdingbarer Bestandteil der Entwicklungspsychologie Piagets. Für ihn leitet sie sich aus dem Egozentrismus des Kindes ab. Die sich im ‚Egozentrismus‘ spiegelnde (teilweise) Unfähigkeit des Kindes, die Perspektive des Anderen zu berücksichtigen, liegt aber eindeutig auf der *kognitiven* Ebene und besagt noch nichts über die Fähigkeit zur Einbeziehung der Perspektive des Anderen auf der Ebene *semiotisch-symbolischen* Handelns aus. Indem die sprachlichen Zeichen als Symbole assimiliert und akkomodiert werden, unterliegt ihre Erzeugung und Verwendung durch das Kind den bereits begründeten Bedingungen symbolischer Interaktion. Die Erzeugung und Verwendung sprachlicher Äußerungen ist damit prinzipiell sozial. Von ‚Autismus‘ kann man dann nur in übertragenem Sinn sprechen, um nämlich damit anzudeuten, daß das Sprechen als kognitiver Akt in einer konkreten Situation nicht an einen Anderen gerichtet ist. (Das Problem des pathologischen ‚Autismus‘ bleibt dabei ausgespart.) In dem Maße, in dem sich Vorstellungen semiotisch vermittelt bilden, übernimmt das Kind symbolisch die Einstellung des / der Anderen in einem sich entwickelnden Sollsystem internalisierter Normen. Bei konkreten Interaktionshandlungen werden die verschiedenen Teilsysteme der Ich-Organisation aktiviert und ggf. in ihrer Internstruktur verändert, sofern Neues nicht nur assimiliert, sondern auch akkomodiert wird. Die Fähigkeit zur sprachlich-symbolischen Rollenübernahme geht deshalb den kognitiven Dezentrierungsprozessen voran und fördert deren Entwicklung. Dies schließt nicht aus, daß kognitive Apriori (‚Universalien‘) die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten für symbolisches Handeln in Interaktionen begrenzen, abgesehen von neurophysiologischen Performanzrestriktionen.

Es bleibt die Frage, wie die als Handlungsformen festgestellten Fähigkeiten des Imitierens, Strukturierens, Trainierens, Explizierens und Agierens in einem derart umrissenen Lernmodell zu lokalisieren und zu spezifizieren sind.

c) Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz und die psycholinguistische Theorie des Spracherwerbs

Die bisherige Diskussion liefert den theoretischen Rahmen, in dem die gegenwärtige angloamerikanische psycholinguistische Spracherwerbsforschung einer kurzen kritischen Würdigung unterzogen werden kann. Dabei soll auf N. Chomskys Hypothese von der angeborenen Sprachlernfähigkeit hier nicht weiter eingegangen werden, obwohl sie die angloamerikanische Spracherwerbsforschung maßgeblich beeinflusst hat (Gesamtdarstellungen im Rahmen der TG s. D. McNeill 1966, dt. 1974, P. Menyuk 1969, 1971). Die Spracherwerbstheorie Chomskys ist vielfältiger Kritik unterzogen worden (u. a. E. Bense 1973, K. O. Apel 1974, D. Wunderlich 1974), so daß eine Darstellung hier zum eklektizistischen Referat geriete, ohne den Argumentationszusammenhang zu fördern. Für diese Untersuchung ist nur eine Behauptung Chomskys von Interesse, daß nämlich u. a. ein Argument für die Angeborenheitshypothese spräche: Die sprachlichen Daten, die das Kind in seiner sozialen Umwelt höre, seien so diffus und verworren, daß das Kind unmöglich daraus eine Grammatik dieser Sprache rekonstruieren könne. Diese Behauptung soll in Kapitel II empirisch und theoretisch falsifiziert werden.

Die nativistische Spracherwerbstheorie Chomskys wurde in der angloamerikanischen Psycholinguistik – nach einigen programmatischen Vorläufern (u. a. D. Slobin 1967) – seit etwa 1970 überwunden. Es ist recht aufschlußreich, daß dies im wesentlichen durch eine Rückbesinnung auf das Verhältnis von Kognition und Sprache bzw. deren Entwicklung geschah. Dabei wurde auf Piagets Entwicklungspsychologie (D. Slobin 1970, 1971), auf kognitiv determinierte Perzeptionsstrategien (T. Bever 1970) oder auf die kognitiv bestimmte Konstruktion einer ‚mentalenen Grammatik‘ (W. Watt 1970) zurückgegriffen. Der entscheidende Punkt scheint der, daß die Sprachentwicklung nun scheinbar fundiert war, indem sie aus dem Gesamtzusammenhang der kognitiven Entwicklung des Kindes ableitbar war, daß aber weiter nicht mehr gefragt wurde, wodurch denn die kognitive Entwicklung bestimmt sei. Die Universalität des Spracherwerbs wurde mit der Universalität der kognitiven Entwicklung begründet, am deutlichsten vielleicht von D. Slobin 1970 (vgl. auch N. Chomsky 1974).

Immerhin wurde durch diese Veränderung das empirische Untersuchungsinteresse von der Erforschung der Syntax-Entwicklung (am differenziertesten bei L. Bloom 1970) verlagert zur Untersuchung von solchen sprachlichen Erscheinungen, in denen sich die kognitive Orientierung des Kindes in Zeit und Raum spiegelt, also vor allem die Deixis und Temporal- und Lokalphrasen (E. Clark 1973 u. ö., die Arbeitsgruppe in Edinburgh unter J. Lyons). Aber auch die Untersuchung der sprachlichen Interaktion zwischen Eltern und Kind trat jetzt wieder mehr in den Vordergrund (R. Brown 1973).

Die Diskussion um die Frage, ob die menschliche Sprachlernfähigkeit angeboren sei oder nicht, wurde lange Zeit unter dem Einfluß Chomskys unter der stillschweigenden Prämisse geführt, daß sie es sei (von den behavioristischen Einwänden einmal abgesehen). Von daher erklärt sich die Vernachlässigung der Untersuchung von konkreten sozialen Interaktionen und ihrem Einfluß auf die Sprachentwicklung des Kindes. Gerade die Ergebnisse L. Blooms (1970), die konsequent im Sinne des TG-Modells gearbeitet hatte,

„erzwingen eine Neubestimmung bzw. Präzisierung dessen, was möglicherweise als angeborene Disposition zur Spracherlernung aufgefaßt werden kann, und zu einer Reflexion über den Zusammenhang von Spracherwerb, kognitiver Entwicklung und den Strukturen sozialer Interaktion, in die ein Kind hineingestellt ist.“
(M. Miller, in: H. Leuninger u. a. 1972, 170)

Und ähnlich postulieren R. Campbell – R. Wales:

„It is a matter of methodological emphasis whether one directs attention to the environmental variables or to the predispositions. However, it seems clear to us (and to this extent we are in line with traditional approaches) that it is the environmental variables that should be made the primary object of study, since they are more accessible to investigation.“
(R. Campbell – R. Wales 1970, 248 f)

Was hier programmatisch gefordert wird, hat sich meines Wissens bisher noch nicht in größeren empirischen Untersuchungen niedergeschlagen, wengleich die neueren Arbeiten aus der Stanforder Arbeitsgruppe (vgl. E. Clark 1974) zweifellos in diese Richtung gehen. Besonders aber zeigen sich in der englischen Forschung differenzierte programmatische Entwürfe (J. Ryan 1974, M. Shields 1974) in den Umrissen des in diesem Kapitel entwickelten theoretischen Konzepts.

Eine Verbindung der in diesem Buch vertretenen These, daß sprachliches Handeln die Basiskategorie für eine zureichende Theorie des Spracherwerbs darstellen muß, mit bereits bestehenden Ansätzen im Rahmen der TG-orientierten Psycholinguistik scheint an zwei Stellen möglich.

Sie kann einmal anknüpfen an die Untersuchungen von R. Brown und seinen Mitarbeitern (zuletzt 1973) über die sprachlichen Interaktionen zwischen Mutter und Kind als Basis für die Entwicklung des kindlichen Sprechens. A. van der Geest (1972) hat bereits detailliert nachgewiesen, daß im Vergleich mit strukturalen und generativen Modellen Browns Ansatz die größte Reichweite hat, besonders im Hinblick auf explorative empirische Studien zum Spracherwerb und zur Sprachentwicklung des Kindes. Sie kann zum anderen anknüpfen an das Konzept der ‚communicative competence‘, wie es seit 1964 von der kalifornischen Arbeitsgruppe um D. Slobin und S. Ervin-Tripp vertreten wird. Die von Ervin-Tripp (1969, in der Systematisierung von D. Hymes 1964) untersuchten Faktoren in einer Interaktionssituation, nämlich:

Teilnehmer

Situation

Form der Kommunikation

Sprechakt, Thema, Botschaft

Funktionen der Interaktion

lassen sich ohne weiteres in das Modell des ‚kommunikativen Handlungsspiels‘ integrieren und in diesem spezifizieren. Die Spezifizierung betrifft vor allem den Aspekt, daß sich in der Interaktion aufgrund des Prinzips der wechselseitigen Antizipation der Erwartungen intersubjektiv geltende Normen erst herstellen (dynamischer Aspekt), während bei S. Ervin-Tripp die Teilnehmer bereits mit einem festen Set an (soziologischen) Rollenattributen und Rollenerwartungen in die Interaktion eintreten (statischer Aspekt).

Es ist deshalb meines Erachtens bedauerlich, daß die Anregungen von J. Gumperz, die er bereits 1967 in D. Slobins ‚Field Manual‘ vorgetragen hatte, in dieser Hinsicht ohne Einfluß auf die Methodologie der Spracherwerbstheorie geblieben sind;

„Concepts such as status and role are thus not permanent qualities of speakers; instead they become abstract communicative symbols, somewhat like phonemes and morphemes. Like the latter, they can be isolated in the analyst's abstract model, but they are always perceived in particular contexts. The division between linguistic and social categories is thus obliterated. Communication is seen as a single process in which the speaker modifies stimuli from the outside environment in accordance with his cultural background and thus derives the communicative norms that apply to the situation at hand. These norms in turn determine his selection of verbal signs.“ (J. Gumperz, in: D. Slobin 1967, 132)

Das Modell des Kommunikationsprozesses, das Gumperz unter Berücksichtigung dieser Annahmen erstellt (vgl. N. Dittmar 1973, 234), braucht hier nicht weiter erörtert zu werden, denn es stimmt durchaus mit dem Kon-

zept des ‚kommunikativen Handlungsspiels‘ in den wesentlichen Punkten überein.

Die Ausführungen in diesem Abschnitt hatten vor allem die Funktion zu verdeutlichen, daß der in diesem Buch vertretene Ansatz keineswegs völlig ‚abseits‘ der herkömmlichen Spracherwerbsforschung und -theorie liegt. Er strebt vielmehr eine stärkere Fundierung von bereits bestehenden Forschungstendenzen im Bereich der Spracherwerbsforschung an, indem er einmal einen umfassenderen theoretischen Ansatz zugrunde legt, zum anderen durch konkrete Untersuchungen realer Interaktionssituationen Beiträge zu einer adäquateren Erfassung von Spracherwerbsprozessen zu liefern hofft.

4. Zur sozialpsychologischen Fundierung der Sprechhandlungskompetenz

Die in den vorangegangenen Abschnitten begründete Auffassung, daß sich Spracherwerb als Sprachlernen in Interaktionssituationen vollzieht, muß nun so mit dem dargestellten entwicklungspsychologischen Ansatz verbunden werden, daß sich daraus ein für die Untersuchungszwecke hinreichendes vorläufiges Modell ergibt. Dieses vorläufige Modell soll vor allem deutlich machen, welche internen Faktoren in welcher Weise an der Ausbildung der Teilfähigkeiten für sprachliches Handeln beteiligt sind. Dabei ist einschränkend zu bemerken, daß es die Rekonstruktion des Sprachlernens von Kindern in einem Alter erlauben soll, das dem Peters im Untersuchungszeitraum entspricht; daß es also insbesondere keine Vorstellung für den Übergang von der sensomotorischen Phase zur darauf folgenden enthält. Vielmehr wird davon ausgegangen, daß die wichtigsten internen Teilsysteme zumindest ansatzweise ausgebildet sind.

Das gilt vor allem für den Gedächtnisbereich. Das Teilsystem, in dem *Erfahrungen, Wissen, Routinen* gespeichert sind, steht mit dem *Wahrnehmungssystem* und dem System der verinnerlichten Normen, dem *Sollsystem*, in Wechselbeziehung. Wahrnehmungen werden anhand der Erfahrungen selektiv aufgenommen (vgl. R. Laing u. a. dt. 1973, 21 ff). Die Wahrnehmung ist deshalb eine aktive Tätigkeit des Individuums. Andererseits erfolgt eine Veränderung und Erweiterung der Speicher im Gedächtnisbereich durch vorläufiges Registrieren neuer und / oder wiederholter Wahrnehmungen, die nicht oder noch nicht mit dem bisher Gespeicherten kompatibel sind, diese Speicher aber durch Reize affizieren. Wenn auch das Verhältnis von Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis noch nicht hinreichend geklärt ist, so scheinen hier doch eine Reihe von Zwischenspeichern zu gewährleisten, daß nur bestimmte Wahrnehmungen ins Langzeitgedächtnis gelangen (M. Braine 1971).

In bezug auf das sprachliche Handeln in Interaktionssituationen kommt dabei dem System der verinnerlichteten Normen eine besondere Bedeutung zu: und zwar einerseits im Hinblick auf Sprechen als regelgeleitetem Verhalten (Konventionalität, Intersubjektivität) und andererseits im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Herstellung von Verständigung. Konkret heißt das, daß das Konstrukt des ‚generalisierten Anderen‘ und der antizipierenden symbolischen Rollenübernahme den wesentlichen Bestandteil des Sollsystems ausmacht. Da der ‚generalisierte Andere‘ beim Kind als Ziel und Ergebnis des Sozialisationsprozesses betrachtet wird, muß davon ausgegangen werden, daß eine beim kleinen Kind ansatzweise entwickelte Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme einerseits in der konkreten Interaktion verwirklicht in Erscheinung tritt, andererseits durch die Interaktionsprozesse modifiziert und weiterentwickelt wird (Lernprozeß).

Der kognitive Bereich der Gedächtnisspeicher steht nun wiederum in einer Wechselbeziehung zu den *Motiven, Bedürfnissen, Triebenergien* des Individuums, deren Einfluß sich – zusammen mit dem der internen *Effektorsysteme* – besonders dann auswirkt, wenn das *Selektorsystem* eine von mehreren Handlungsalternativen für das Handeln im konkreten Interaktionsprozeß auswählt.

Die Abbildung (S. 63) stellt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die skizzierten Zusammenhänge dar.

Die Abbildung ist in zweifacher Hinsicht interpretierbar:

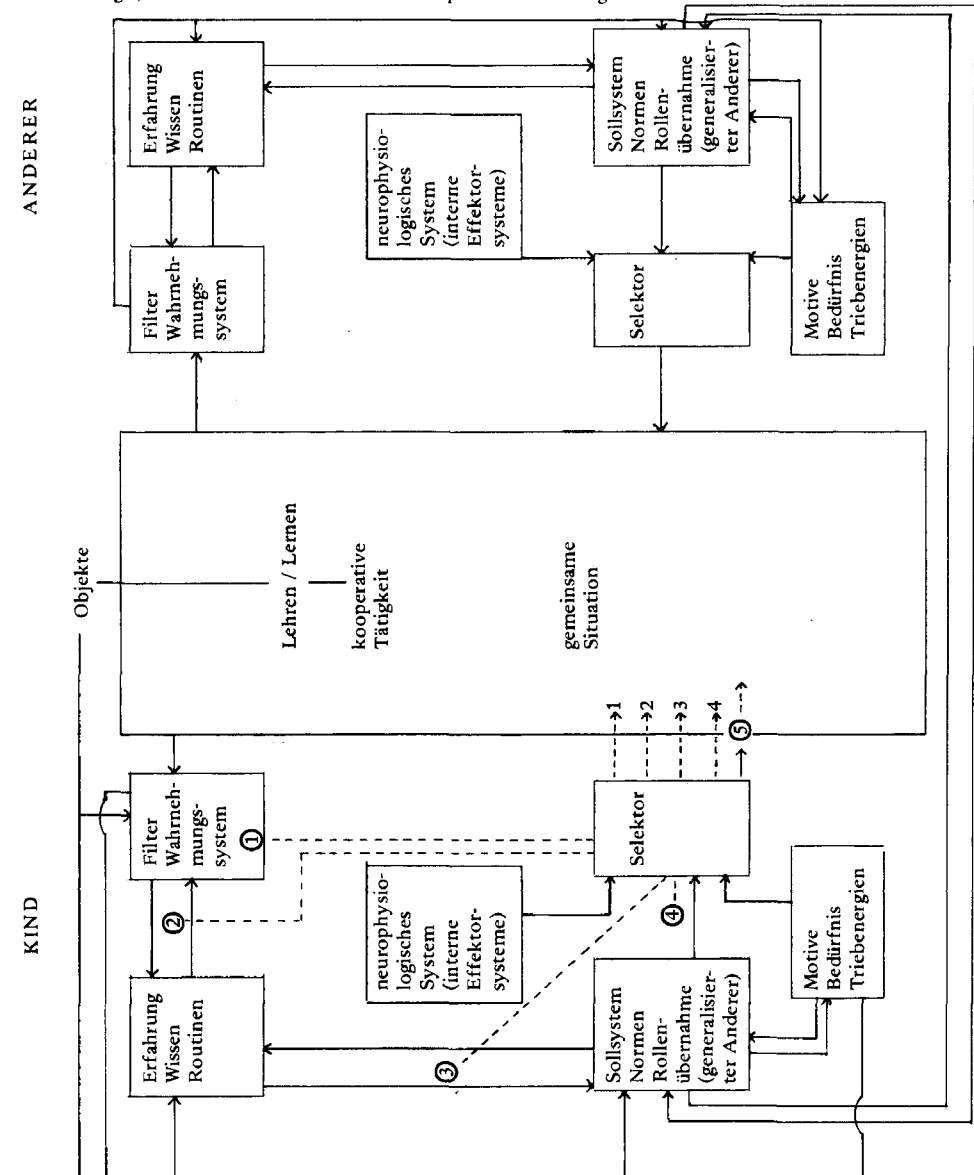
(1) Sie versucht einmal, die internen Vorgänge abzubilden, die in einer konkreten Interaktionssituation ablaufen, wenn etwas als Input ins Wahrnehmungssystem kommt und zu einer (sprachlichen) Handlung als Output führt.

(2) Sie versucht zum anderen abzubilden, welche Teilsysteme im besonderen in Aktion versetzt sind, wenn bestimmte Sprechaktivitäten als sprachliche Handlungen vollzogen werden (= die in Kreise gesetzten Ziffern). Es handelt sich um die Tätigkeiten des Imitierens, Strukturierens, Trainierens, Explizierens und Agierens, von denen behauptet wurde, daß sie als Teilfähigkeiten die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz bedingen.

Während die Analyse des ‚Stirn‘-Sprachspiels nur die Beobachtung und Feststellung dieser Teilfähigkeiten erlaubte, kann nun mithilfe des Modellentwurfs deren psychologischer Ort vorläufig genauer festgelegt werden. Dabei ergibt sich zunächst eine systematische Mehrdeutigkeit.

Einmal beziehen sich die behaupteten Fähigkeiten als Tätigkeiten auf konkret beobachtbare sprachliche Handlungen, so daß Aussagen vom Typ ‚Die Äußerung x ist (oder: stellt dar) eine Imitation, Strukturierung, . . .‘ möglich sind. Dabei ist es zunächst ganz gleichgültig, welche illokutive Kraft diese Äußerungen als Sprechhandlungen haben (zum Beispiel Feststellungen, Fragen, Warnungen usw.). Es muß nur gesichert sein, daß diese Tätig-

Abbildung: ‚Handeln‘ als Lernmodell für die Sprachentwicklung des Kindes



keiten als sprachliche Handlungen zu verstehen sind (s. u.). Von dieser Bestimmung her fällt auf, daß die Tätigkeit des Agierens einen anderen Status hat als die anderen, denn man kann nicht sagen ‚Die Äußerung x ist (oder: stellt dar) ein Agieren‘, jedenfalls nicht im gleichen Sinn wie bei den andern.

Zum andern beziehen sich die behaupteten Fähigkeiten als interne Verarbeitungsmechanismen auf Prozesse zur Erzeugung von sprachlichen Handlungen. Das heißt: Wenn das Kind eine Äußerung produziert, sind dem interne Prozesse zum Beispiel des Strukturierens oder des Trainierens vorgegangen, obwohl sich in der konkreten Äußerung dann zum Beispiel nur die Fähigkeit zum Explizieren als Tätigkeit zeigt. Kurz: daß beim interaktiven Sprechen mehrere oder alle Faktoren im Erzeugungsprozeß beteiligt sind.

Da die internen Prozesse sich der Beobachtung entziehen, wohl aber sich die Fähigkeiten in empirisch feststellbaren sprachlichen Handlungen (als Tätigkeiten) widerspiegeln, ergibt sich daraus als methodische Konsequenz, daß unter Beachtung des theoretischen Modells die behaupteten Fähigkeiten, ihr Erwerb und ihre Entwicklung, da zu analysieren sind, wo sie sich als konkrete sprachliche Handlungen manifestieren.

Daß es sich bei all den behaupteten Äußerungsformen um sprachliche *Handlungen* handelt, scheint dann als Hypothese gerechtfertigt, wenn sie konsistent mit dem Konzept der symbolischen Rollenübernahme verknüpft werden können. Das vorgeschlagene Modell erlaubt die Behauptung, daß dies für alle fünf festgestellten Teilfähigkeiten gilt. Denn jede dieser Fähigkeiten ist, wenn sie als konkrete Äußerung erscheint, in bestimmter, differierender Weise an das Sollsystem, also im besonderen auch an die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme, gebunden.

(1) *Imitieren* von sprachlichen Äußerungen Anderer gehört unmittelbar zum Wahrnehmungsprozeß (als vorläufiges Registrieren), steht damit aber bereits in Beziehung zu den Erfahrungs- und Sollsystemen und erhält somit qua Selektion eine Intentionalität, die den Handlungscharakter von Imitationen konstituiert. Der performatorische Grad des Gelingens von Imitationen hängt ab vom Entwicklungsstand der internen Effektorsysteme.

(2) *Strukturieren* ist in stärkerem Maße als die Imitation als aktiver Prozeß der Verarbeitung von Wahrnehmungen zu kennzeichnen. Im Prozeß der Strukturierung wird die Wahrnehmung assimiliert und akkomodiert, wobei die Wahrnehmung durch Erfahrungs- und Sollsystem intern rekonstruiert wird, so daß der Strukturierungsprozeß, wie er sich in Strukturierungsäußerungen widerspiegelt, als intentionale Handlung zu verstehen ist.

(3) *Trainieren* gehört zu den Selbstlernaktivitäten des Kindes, mithilfe derer es sich der intersubjektiven Geltung, der ‚Richtigkeit‘ von Regeln und (sprachlichen) Formen zu vergewissern trachtet; eine Form des Handelns, die eben gerade deswegen als sprachliche Handlung zu verstehen ist, weil sie die Existenz eines Systems internalisierter Normen voraussetzt, das nur sozial vermittelt sein kann.

(4) *Explizieren* setzt die (ansatzweise) Entwicklung der Fähigkeit voraus, die Erwartung und die Perspektive des Anderen im Interaktionsprozeß zu berücksichtigen; d. h. die Fähigkeit einzuschätzen, ob und wie ggf. die eigene sprachliche Handlung vom Anderen verstehend rekonstruiert werden kann, und sich deshalb ggf. zu revidieren, die Äußerung im Hinblick auf den Anderen zu verbessern. Explizieren ist deshalb eine Form sprachlichen Handelns.

(5) Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß *Agieren* in dieser Liste eine Sonderstellung einnimmt; denn eine Aussage ‚Die Äußerung x ist ein Agieren‘ ist trivial, weil jede Äußerung in einer kommunikativen Situation ein Agieren darstellt, sofern sie intentional vollzogen wird. Insofern stellen Tätigkeiten aufgrund der Fähigkeiten (1) bis (4) im Interaktionsprozeß zugleich ein Agieren dar. ‚Agieren‘ meint aber darüber hinaus die Fähigkeit, kommunikative Verbindlichkeiten (Obligationen) im Interaktionsprozeß zu berücksichtigen, zum Beispiel auf eine Frage des Anderen zu antworten, ggf. zurückzufragen oder die Berechtigung der Frage in Zweifel ziehen, zum Beispiel eine Äußerung als Frage oder als Aufforderung verstehend zu rekonstruieren. Insofern ist die Fähigkeit zum Agieren weitgehend identisch mit der Fähigkeit zu sprachlichem Handeln schlechthin. Der Unterschied besteht darin, daß die ‚Fähigkeit zu sprachlichem Handeln‘ sich auf die Gesamtheit der beim Sprechen in Interaktionssituationen aktivierten Faktoren bezieht, während die ‚Fähigkeit zum Agieren‘ sich spezieller auf die Aktivierung der Verbindlichkeiten zwischen den Interaktionspartnern beschränkt. Die Sonderstellung des Agierens beruht deshalb im wesentlichen darauf, daß die Fähigkeiten zum Imitieren, Strukturieren, Trainieren und Explizieren als *Tätigkeiten* intentional der Kontrolle durch das Individuum unterliegen, während die Intentionalität des Agierens sich im Interaktionsprozeß erst herstellt, da beide Interaktionsteilnehmer daran beteiligt sind. Da (1) bis (4) als Tätigkeiten Formen des Agierens darstellen, ist zu vermuten, daß diese Fähigkeiten unter dem Einfluß der Fähigkeit zum Agieren ebenso entwickelt werden, wie umgekehrt die Entwicklung dieser Fähigkeiten die Fähigkeit zum Agieren fördernd entwickelt. Die Fähigkeit zum Agieren setzt per definitionem die Existenz eines Sollsystems mit verinnerlichteten Normen aufgrund symbolischer Rollenübernahme voraus.

Bisher wurde versucht, die genannten fünf Faktoren als Formen und Teilfähigkeiten sprachlichen Handelns abzuleiten, indem – vom theoretischen Ansatz her – ihre Beziehung zur Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme festgelegt wurde. Das Konzept der symbolischen Rollenübernahme ist ja aber zunächst nichts anderes als ein hypothetisches Konstrukt, dessen Validität erst noch erwiesen werden muß. Methodologisch besteht das Problem also darin, daß eine Hypothese (nämlich: daß die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz aufgrund von fünf Teilfähigkeiten erfolgt) aus einer anderen Hypothese (nämlich: dem Konstrukt der Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme) abgeleitet und damit begründet wird. Umgekehrt wird die Existenz der sich entwickelnden Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme mit eben der Entwicklung der Fähigkeit zu sprachlichem Handeln begründet.

Um diesem methodologischen Dilemma zu entgehen, gehen wir davon aus, daß die Annahme, daß sich die behaupteten Teilfähigkeiten in konkreten Sprechaktivitäten manifestieren, unmittelbar evident ist. Wenn dem so ist, können aus der Analyse empirischer Beobachtungen vorsichtige Rückschlüsse gezogen werden, die die ‚inhaltliche‘ Füllung der Hypothesen betreffen. Dies soll in den folgenden Kapiteln versucht werden.

II. ‚SYMBOLISCHE ROLLENÜBERNAHME‘ IN DER ELTERN-KIND-INTERAKTION

1. Hypothesen

Das Konzept der ‚symbolischen Rollenübernahme‘ spielte eine zentrale Rolle bei der theoretischen Begründung, daß ‚sprachliches Handeln‘ Basis-kategorie einer zureichenden Spracherwerbtheorie sein müsse. Jetzt stellt sich das Problem: Wie können Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme beim Kind empirisch überprüft werden? Zur Lösung dieses Problems bietet sich zunächst scheinbar die Konstruktion von Testaufgaben an, in denen die Kinder in ihrer Antwort oder in ihrem Handeln zeigen, ob sie die Perspektive des Anderen zu berücksichtigen vermögen oder nicht. Experimentelle Untersuchungen haben in der Nachfolge J. Piagets (zusammenfassende Darstellung der Testaufgaben bei H. Aebli 1963) in dieser Richtung vor allem J. Flavell und seine Mitarbeiter gemacht (1967 = dt. 1973, 1968, 1974). Zwar beschäftigen sie sich hauptsächlich mit den ‚role-taking‘-Fähigkeiten von Schulkindern, aber in J. Flavell u. a. 1968 wird auch (160 ff) von Experimenten mit Drei- bis Fünfjährigen berichtet. Diese Kinder hatten Aufgaben zu lösen wie zum Beispiel: Ist das Kind in der Lage, dem Interviewer auf Aufforderung ein Bild so hinzuhalten, daß der Interviewer es sehen kann, das Kind aber nur die Rückseite sieht? Das Experiment zielte also darauf ab herauszufinden, ob das Kind die Wahrnehmungsperspektive des Anderen in seiner Handlung zu berücksichtigen vermochte. Bei den Untersuchungen stellte sich heraus, daß die Fähigkeit zum ‚role-taking‘ bei den Drei- bis Vierjährigen insgesamt noch sehr wenig entwickelt ist. Dieses Ergebnis steht scheinbar in direktem Widerspruch zu der im letzten Kapitel entwickelten Annahme, daß die ‚symbolische Rollenübernahme‘ konstitutiv für den Sprachentwicklungsprozeß des Kindes sei, denn der beginnt ja schon (meist) gegen Ende des ersten Lebensjahres. Der Widerspruch löst sich auf, wenn man bedenkt, daß bei Flavells Experimenten (ebenso wie bei denen Piagets) rein *kognitive* Fähigkeiten und Fertigkeiten erfaßt werden. Das wird besonders deutlich, wenn man die Konstituenten, die nach Flavell zur Rollenübernahme notwendig sind, untersucht. In Re-

vision seiner früheren Kategorisierungen (dt. 1973, 216 f; 1968, 208 ff) unterscheidet J. Flavell jetzt:

„... . characterization of four general classes of knowledge or ability that may be brought into play when making inferences about another individual's inner properties. According to this characterization, the subject must know that the other individual might conceivably possess a given property (*Existence*), be aware that some inferential or other information-gathering activity regarding the existence and nature of that property in the other is called for by the present situation (*Needs*), be able then actually to carry out that cognitive activity (*Inference*), and be capable of using the resulting information about the other as a means to some situationally appropriate interpersonal end (*Application*).“

(J. Flavell 1974, 111)

Der entscheidende Gesichtspunkt ist wohl der, daß sich das Individuum dessen *bewußt* sein muß, was es in Einschätzung der Perspektive des Anderen tut. Gerade das aber ist bei der ‚symbolischen Rollenübernahme‘ nicht der Fall. Zwar kann man die vier Faktoren meines Erachtens durchaus auch auf die Funktionsweise der ‚symbolischen Rollenübernahme‘ übertragen, aber eben nicht im Sinne einer kognitiven Aktivität, sondern als Ausfluß der interaktional vermittelten, verinnerlichten Konventionen und Regularitäten, die das Individuum zwar befolgt, die es aber nicht ‚weiß‘. Es ist deshalb auch in diesem Zusammenhang wenig hilfreich, weil weitgehend irrelevant, wenn Flavell neuerdings (1974, 74) die Anfänge der Fähigkeit zum ‚role-taking‘ ins zweite oder dritte Lebensjahr ‚vorverlegt‘. Die postulierte Trennung des Konzepts ‚Rollenübernahme‘ in eine Komponente kognitiven Handelns und eine Komponente symbolischen Handelns erlaubt eine Operationalisierung in der empirischen Überprüfung. Soweit sich symbolisches Handeln als sprachliches Handeln äußert, können die sprachlichen Äußerungen des Kindes selbst daraufhin befragt werden, ob sie offene oder verborgene Indizien enthalten, die darauf hinweisen, daß das Kind mit seinem sprachlichen Handeln die Perspektive und Erwartung des Anderen berücksichtigt.

Als überprüfbare *Hypothese* kann deshalb formuliert werden:

(1) *Es gibt in den sprachlichen Äußerungen des Kindes Indikatoren dafür, daß das zwei- bis dreijährige Kind die Perspektive des Anderen (ansatzweise) einzubeziehen vermag.*

Das Problem ist, welche Erscheinungen in den sprachlichen Äußerungen des Kindes man als solche Indikatoren ansprechen kann. Heuristisch kann man meines Erachtens so vorgehen, daß man untersucht, ob es strukturelle Unterschiede gibt, wenn das Kind mit sich selbst spricht und wenn es zu Anderen spricht. Ferner kann man untersuchen, ob es spontan (also nicht imitativ) Sprechvarianten verwendet, die dem Sprechen des Anderen,

aber nicht dem Sprechen des Kindes eigentümlich sind. Schließlich kann man untersuchen, inwieweit spontane Selbstkorrekturen des Kindes ein Phänomen sind, das auf die Einbeziehung der Perspektive des Anderen zurückzuführen ist.

Damit ist aber die Frage noch ungeklärt, wie das Kind die Fähigkeit zur Einbeziehung der Perspektive des Anderen erwirbt und entwickelt. Soweit es sich um beobachtbare Phänomene handelt, kann man hierfür von der früher begründeten *Hypothese* ausgehen:

(2) *Erwerb und Entwicklung der symbolischen Rollenübernahme sind vermittelt durch Interaktionsprozesse, in den ersten Lebensjahren des Kindes im besonderen durch die Interaktion zwischen Eltern und Kind.*

Dazu werden als relativ objektiv überprüfbare Indikatoren Rollenspiele und sprachliche Imitationen in der Interaktion behauptet und untersucht, weil sie die beobachtbaren Erscheinungen sind, in denen das Kind das Handeln Anderer offenkundig adaptiert.

Schließlich betrifft das Prinzip der symbolischen Rollenübernahme in der Interaktion nicht nur das Kind, sondern auch die anderen Teilnehmer im Interaktionsprozeß, also vor allem die Eltern. Bei ihnen muß die entwickelte Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme vorausgesetzt werden:

(3) *Die Eltern antizipieren in der Eltern-Kind-Interaktion die Perspektive des Kindes.*

Konkret kann das nur heißen, daß sie ihre sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen so realisieren, daß sie erwarten können, daß das Kind sie ‚versteh‘. Es heißt aber auch, daß sie so handeln, wie sie glauben, daß es für das Kind ‚am besten‘ ist; d. h. es kommt notwendig auch der Erziehungsstil mit ins Spiel. Daraus folgt, daß zwei Tendenzen im Sprechen der Eltern zu untersuchen sind: Einmal, inwieweit sie ihr Sprechen ‚vereinfachen‘ (*simplifizieren*), wenn sie mit dem Kind sprachlich handeln; zum andern, inwieweit ihrem Sprechen Erziehungsabsichten zugrunde liegen. Dabei ist im Fall der Eltern zu berücksichtigen, daß bei ihnen auch die Fähigkeit zur kognitiven Rollenübernahme vorauszusetzen ist.

Die drei Hypothesen sollen in diesem Kapitel anhand des Untersuchungsmaterials geprüft werden. Sie hängen miteinander zusammen, weil sie die *allgemeine Hypothese* aufgliedern:

(1) bis (3) *Die Eltern-Kind-Interaktion ist aufgrund der wechselseitigen Einbeziehung der Perspektive des Anderen die Basis für Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme beim Kind.*

Einschränkend ist erneut zu bemerken, daß Peter zu Beginn des Untersuchungszeitraums 26 Monate alt war, das Untersuchungsmaterial demnach nichts über die allerersten Anfänge des Erwerbs der Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme aussagen kann.

2. Sprachliches Handeln in verschiedenartigen Sprechsituationen

a) Strukturieren und Explizieren in ‚autistischem‘ und in partnerbezogenem Sprechen

Wenn Piagets These vom ‚autistischen‘ Sprechen (vgl. I. 3. b)) zuträfe, wäre zu erwarten, daß die An- oder Abwesenheit eines Interaktionspartners keinen Einfluß auf die Sprechfähigkeit des Kindes an sich hat. Erst wenn das Kind seine Informationsgabe dem Gesprächspartner anpasse, wenn es kritisiere, auffordere, frage, antworte, könne man von einer ‚sozialisierten Sprache‘ reden (J. Piaget 1972a, 22 f).

Die Frage ist nun, ob sich erkennbare Unterschiede zwischen ‚autistischem‘ und ‚sozialisiertem‘ Sprechen nachweisen lassen. (Statt ‚sozialisiertem Sprechen‘ erscheint der Ausdruck ‚partnerbezogenes Sprechen‘ angebrachter; er wird im folgenden verwendet.) Falls sich diese Frage eindeutig bejahen läßt, liegt es nahe, dies darauf zurückzuführen, daß das Kind bei der sprachlichen Realisierung seiner Äußerungsabsichten die Existenz des Anderen und seine Verstehensfähigkeit berücksichtigt, also seine sprachliche Kodierung über die symbolische Rollenübernahme steuert, auch wenn damit keine kognitive Rollenübernahme verbunden ist.

H. Francis (1969) hat bereits in der Untersuchung des Sprechens eines Zweieinhalbjährigen nachgewiesen, daß bei partnerbezogenem Sprechen der Anteil der Äußerungen, die Transformationen enthalten, höher ist, daß die Referenten klarer spezifiziert sind (ebd. 297 f).

Zur Klärung der Verhältnisse sei wieder von einem Beispiel ausgegangen (TP C): Peter betrachtet allein ein Bilderbuch; später kommt der Vater zurück:

P V

(. . .) . násnkrítzíkřátzi . . . (Lautspiele) . . . (Sprechgesang:) die is hóchgefáhrn!
 . mit eim tópf sitze . ==. die pínsel . die pins . polípolápp . polípolápp .
 polípolápp . polípolápp . polípolápp . polípolápp . búlebi . do .
 (V kommt herein)

5 (normale Sprechlage:) pàpi ' kommst wíeder? . die katze is da hóchgefáhrn!
 wó is die hòchgefáhrn?
 da! . da sitz-se auf-n tópf! . un da hat se fá:be! . rote fá:be!
 wó hat die rote fá:be?

10 dá drin! . in díesn gròßn gròßn gelbn tópf! . in den gélbn!
 zeigma!

da! . híer! ' da sitz-se drin!

achja! ' ríchtich ' in dem róten tópf!

un da nimmt-se n pínsel rein ' un dann pínsel-se . dúrfs die dás?

P V

ja ' die dúrft das . sonst wár das ja nicht gemált ' hier!

15 ich fahr áuchma so hòch ' mit ein tópf . da sitz ich dann áuchma drin!
 (. . . .)

Die Äußerungen über einen Bildausschnitt auf der Titelseite eines – von Peter in dieser Zeit hochgeschätzten – Bilderbuchs (R. Scarry: Mein aller schönstes ABC, München: Delphin-Verlag o. J.) stehen am Ende eines langen autistischen Monologs. Abgebildet ist eine Katze (die Peter als die Jungkatze /kritzikratzi/ identifiziert, obwohl es sich nach der Legende des Bilderbuchs genau genommen um ein anderes Mitglied der Katzenfamilie handelt). Sie sitzt im topfartigen, ausgefahrenen Rettungskorb eines Feuerwehrautos und malt von dort aus mit einem Pinsel aus verschiedenen Farbtöpfen.

Sowohl beim autistischen wie beim partnerbezogenen Sprechen werden die wichtigsten Bestandteile des Bildausschnitts benannt und in Verbindung zueinander gesetzt. Ein detaillierter Vergleich der vergleichbaren Sprechsequenzen deckt aber beträchtliche Differenzen in der sprachlichen Realisierungsform auf, die in der folgenden Übersicht zusammengestellt sind:

Autistisch		Partnerbezogen	Betroffener Objektbereich
/nasnkrítzíkřátzi/ (1) (idiosynkratisch)	<->	/die katze/ (5) (standardsprachlich-konventionell)	Referenz
/die/ (1) (deiktische Anapher)	<->	/die katze/ (5) (NP wie oben)	Referenz
/is hochgefáhrn/ (1) (-)	<->	/is da hochgefáhrn/ (exophorisch)	Deixis
/mit eim topf/ (2) (syntaktische Interferenz: */mit einem T. hochfahren/ +* / in (auf) einem T. sitzen/	<->	/auf-n topf (7) (Standard-Syntax, evtl. perzeptuell bedingte semantische Abweichung)	Syntax
/sitze/ (2) (lautlich ‚verschliffen‘)	<->	/sitz-se/ (7) (Morpheme phonologisch repräsentiert)	Phonologie
/sitze/ (2) (-)	<->	/da sitz-se/ (7) (exophorisch)	Deixis

Autistisch		Partnerbezogen	Betroffener Objektbereich
/die/ (1 f) (deiktisch- referentiell)	<->	/se/ (7) (text-referentiell)	Referenz
/pinse, pins/ (2) (phonologisch defekt)	<->	/pinselt/ (13) (Morpheme phonologisch repräsentiert)	Phonologie
/die pinse/ (2) (-)	<->	/un dann pinselt-se/ (13) (Zeitreferenz)	Deixis

Als Ergebnis der Analyse dieses Beispiels kann festgehalten werden, daß Peter mit dem Vater referentiell konventioneller, syntaktisch differenzierter (unter Verwendung textverknüpfender Pronomina), deiktisch expliziter und lautlich präziser spricht als in den entsprechenden Äußerungsakten des autistischen Sprechens.

Beeinflusst sind diese Differenzen zweifellos von paralinguistischen Merkmalen des Sprechens: zuerst eine Art rhythmischen Sprechgesangs, dessen Rhythmik vor allem in den wiederholten Lautspielen (1, 2 f) zum Ausdruck kommt, dann die bewußte, betonte Zuwendung zum Vater. Worauf ist nun das sehr viel besser verstehbare Sprechen Peters in der Interaktion zurückzuführen? Zunächst einmal sicher darauf, daß Peter aus Erfahrung weiß, daß er sich seinem Interaktionspartner ‚verständlich‘ machen muß, wenn dieser mit ihm interagieren soll. Die Notwendigkeit dazu wird im Beispiel u. a. dadurch besonders deutlich, daß der Vater mehrfach zurückfragt (6, 8, 10) und damit Peter indirekt auffordert, seine Äußerungen informativ zu gestalten. Allerdings – und dies scheint ein sehr wesentlicher Gesichtspunkt zu sein – sind die Fragen des Vaters nicht auf ein echtes Informationsinteresse zurückzuführen; er möchte vielmehr lieber die Zeitung lesen. Das Kind aber möchte sich gern mit dem Vater unterhalten, es möchte interagieren. Von dieser Motivation her ist es bestrebt, den Vater in eine sprachliche Interaktion zu ‚zwingen‘, und versucht deshalb, sich so deutlich wie möglich auszudrücken.

Dieser Zwang aus der Interaktionssituation und dem Interaktionsinteresse heraus entfällt beim autistischen Sprechen. Hier kann das Kind seine Wahrnehmungen so strukturieren und verbalisieren, wie es seinen augenblicklichen Bedürfnissen und Stimmungslagen entspricht. Wenn man die Interaktionssituation psychologisch als einen Spannungszustand betrachten kann,

weil das Kind immer auf den Interaktionspartner Rücksicht nehmen muß und von diesem auch auf das Kind eingewirkt wird, so könnte man die Situation des autistischen Sprechens als ‚entspannt‘ bezeichnen.

Das schließt jedoch nicht ein, daß autistisches Sprechen als ‚entspanntes‘ Sprechen völlig frei und assoziativ funktioniere. Auch hier lassen sich Sequenzen beobachten, in denen sich das Kind bemüht, einen wahrgenommenen Sachverhalt sprachlich möglichst explizit und zutreffend ‚in den Griff‘ zu bekommen. Ein Beispiel aus dem gleichen Monolog und zu einem Bild aus dem gleichen Bilderbuch (ebd. 8) möge das verdeutlichen. Abgebildet ist ein Hase, der seine Hosen über den Kopf und sein Hemd über die Beine gezogen hat. Unter dem Bild steht ein Text, der Peter schon mehrfach vorgelesen worden ist:

„Hoppi will sich immer ohne Hilfe anziehen. Hemd und Hose hat er schon angezogen. Aber stimmt das denn auch?“

Wie mehrfach in seinem Monolog versucht Peter, diesen Text zu zitieren, erkennbar daran, daß er in eine langsamere und deutlichere Sprechweise als zuvor verfällt:

kritzi ' un hat seine hós n viele . kritzi hat sich die falsch ángezogn . kón dòch! , die hóse auf sein kóp f . kritzi hat sein bóler (= ‚Pullover‘) ángezogn . sein hémd . kritzi-krázi . (. . .)

Das Problem besteht für Peter darin, eine /falsche/ Tätigkeit (/anziehen/) eines Agenten /kritzi/ zu verbalisieren, der ein Objekt (/hose/) an einen Ort (/kopf/) bringt. Konstant bleibt die objektiv abweichende Benennung des Agenten ‚Hoppi‘ (/kritzi/), eine Verwechslung, die sich aus der Ähnlichkeit der Tiergestalten ohne weiteres erklären läßt. Aber auch sonst hat sein ‚Zitat‘ mit dem ursprünglichen Text nur wenig gemeinsam. Erkennbar ist nur, daß der Satz: „Hemd und Hose hat er schon angezogen.“ in verschiedenen Anläufen partiell paraphrasiert wird. Die Schlußfrage des Textes wird als beantwortet behandelt (/falsch/), sicher in Erinnerung an frühere Interaktionen mit den Eltern, in denen auch über dieses Bild gesprochen worden ist.

Der Vergleich der beiden ersten Äußerungen zeigt, daß die /hosn/ im Mittelpunkt des durch die Wahrnehmung ausgelösten Strukturierungsprozesses stehen, so daß weder die Tätigkeit noch ihre Qualifikation als /falsch/ verbalisiert werden. Beides wird in der zweiten Äußerung nachgeholt, erleichtert durch die entweder textreferentiell oder exophorisch zu interpretierende Partikel /die/. Diese wird in der nächsten Äußerung wieder expliziert durch eine Phrase, in der zugleich auch das /falsch/ inhaltlich

spezifiziert wird. In der nächsten Äußerung konzentriert sich die Strukturierung auf das /hemd/, das – zunächst abweichend benannt – in einem Selbstkorrekturprozeß referentiell zutreffend bezeichnet wird. Der Abschluß der Strukturierung wird durch die nochmalige, diesmal vollständige Nennung des Agenten bestätigt. Der Verlauf des Strukturierungsprozesses wird in einer Strukturskizze deutlicher:

Agent (Hase)	Tätigkeit (sich anziehen)	Objekt (Hose/Hemd)	Ort (Kopf)	Qualifizier (falsch)
kritzi →	hat	seine hosn		viele
kritzi	hat sich angezogn	die		falsch
		die hose	auf sein kopf	
kritzi →	hat angezogn	sein böler		
		sein hemd		
kritzikratzi ←				

Gemeinsam mit dem Beispiel partnerbezogenen Sprechens ist hier zweifellos, daß die Äußerungen fortlaufend präziser und referentiell exakter werden. Der entscheidende Unterschied liegt meines Erachtens darin, daß im ersten Fall eine Explikationsabsicht in bezug auf die Einbeziehung des anderen Interaktionsteilnehmers in einen Interaktionsprozeß bestand, während in diesem Fall die ‚Explizierung‘ ausschließlich der Strukturierung der Wahrnehmungen und der Rekonstruktion von bereits Erfahrenem (‚Zitat‘) gilt. Eben diesen Unterschied sollte die im letzten Kapitel vorgenommene Unterscheidung zwischen ‚strukturieren‘ und ‚explizieren‘ bezeichnen. Als Merkmal des autistischen Sprechens kann deshalb behauptet werden, daß in seinen Sprechsequenzen strukturiert, aber nicht expliziert wird.

Soweit ein ‚Zwang‘ im Strukturierungsprozeß vorliegt, ist er allein bedingt durch die Bedürfnisse und kognitiven Aktivitäten des Kindes, seine Strukturierungsmotivation.

b) Trainieren in ‚autistischem‘ Sprechen

Im Alter von 31 Monaten (SP vom 2. 1. 1972) äußert Peter – allein – beim Betrachten eines Bilderbuchbildes folgende Sequenz:

ham ráders! . ham ráders! . hãm auch was¹ die flúgzeuge! . ham ráder! . ham ráde! . ham ráde! . ham kéine ráder! . der flúchzeuch nich!

Kein Zweifel, daß Peter hier nach der korrekten Pluralform für [rat] sucht, indem er verschiedene Pluralallomorphe des deutschen Pluralmorphems der Reihe nach durchprobiert. Es geht in diesem Zusammenhang nicht darum, wie die Pluralallomorphe des Deutschen erworben werden und welcher Konflikt zwischen den gespeicherten Regeln und den gespeicherten pluralischen Lexikoneinträgen besteht (dazu ausführlicher H. Ramge 1973a, 61 ff), sondern darum, zu ergründen, warum solche Sequenzen sich auffallend häufig in autistischen Sprechsituationen finden. Denn es besteht ja keine kommunikative Notwendigkeit, die standardsprachlichen Formen zu erzeugen, um sich verständlich zu machen. (Es gibt auch keine erkennbaren Indizien dafür, daß sich Peter etwa vorstellt, sich in einer Interaktionssituation zu befinden.) Auch sonstige Zwänge der Interaktionssituation entfallen. Daraus ist meines Erachtens zu schließen, daß das Kind zu seinen versuchsweisen, ständig revidierten sprachlichen Formen durch eine *Selbstlernaktivität* motiviert ist. Sie scheint dadurch ausgelöst zu sein, daß das Kind ein Empfinden dafür entwickelt hat, daß der Regel folgen eine Bedingung für glückende Kommunikationsakte darstellt; d. h. daß die mittlerweile gespeicherten Regeln und Normen die Selbstlernaktivität auslösen, auch beim autistischen Sprechen den Regeln zu folgen und – wenn das Ergebnis für das Kind unbefriedigend ist – einen neuen Anlauf zu versuchen. Erkennbare Folge dieser Einstellung ist, daß das Kind sprachliche Formen und Muster trainiert (übt), um sich der Übereinstimmung mit der Norm zu vergewissern. Da die Einflüsse der Interaktionssituation entfallen, kann sich die Selbstlernaktivität gerade beim autistischen Sprechen zwanglos entfalten. Sofern diese Interpretation die realen Verhältnisse korrekt wiedergibt, unterstützt sie den Einwand Wygotskis gegen Piaget, daß alles Sprechen von Anfang an sozial gerichtet sei.

Im Beispiel führen die mehrfachen Selbstkorrekturen für Peter anscheinend zu keinem befriedigenden Ergebnis, obwohl er zum Schluß die korrekte Form erzeugt hat. Das kann man meines Erachtens aus den beiden letzten Äußerungen folgern, in denen Peter zweimal in der Proposition negiert, was objektiv zu sehen ist, nämlich die (ausgefahrenen) Landeräder der abgebildeten Flugzeuge. Indem er die Existenz der /räder/ negiert und sich sofort einem anderen Bild zuwendet (/oh! ' der hat viel háschn! /), entzieht er sich dem sprachlichen Konflikt, den er nicht zu lösen vermag.

Die psychische Entspannung fördert also offensichtlich die Produktion des Trainings sprachlicher Formen und Muster, des ‚pattern-trainings‘. Es ist deshalb nicht erstaunlich, daß sich in den von R. Weir (1960) untersuchten Einschlafmonologen ihres zweieinhalbjährigen Sohnes außerordentlich

zahlreiche Fälle dafür finden. Ein weiteres Beispiel soll abschließend die Verbindung zwischen pattern-training und Anwendung des Trainierten im partnerbezogenen Sprechen exemplarisch verdeutlichen. Es handelt sich um die Verwendung der Konjunktion ‚als‘.

/als/ konnte erstmals im SP vom 6. 2. 1972 (33. Monat) aufgenommen werden. In diesem und in den SP vom 8. 3. 1972 und vom 14. 6. 1972 erscheint es jeweils einmal, im SP vom 21. 5. 1972 zweimal; in allen Fällen korrekt und in partnerbezogenen Sprechhandlungen, sowie nicht imitativ. Im TP C verwendet Peter /als/ in folgenden Zusammenhängen:

(1) beim Singen eines Liedes („ABC, die Katze lief im Schnee“):	1
(2) im Bilderbuch-Monolog:	8
(3) bei bewußtem Sprechen ins Mikrophon:	13
(4) in Interaktion mit den Eltern, partnerbezogen:	<u>19</u>
	41

Dabei scheint nun folgendes bemerkenswert:

Der Anteil der /als/-Verwendungen bei autistischem Sprechen beträgt zwar nur etwa ein Fünftel, sie erscheinen dafür binnen weniger Minuten beim Bilderbuchbetrachten. Die letzte erscheint scheinbar unmotiviert, assoziativ: /un áls ich == in Itálie . Itálie . (%)/. Viele Stunden später, bei einem Waldspaziergang, erzählt er wieder – durch nichts erkennbar stimuliert – den Eltern von einem früheren Italien-Urlaub und verwendet dabei 7 Mal /als/, jetzt aber in partnerbezogenem Sprechen (4).

Beim bewußten Sprechen ins Mikrophon fällt als paralinguistisches Merkmal auf, daß Peter meist angespannt beginnt und dann sehr schnell in einen quengeligen Ton verfällt, verbunden mit erhöhter, ‚atemloser‘ Sprechgeschwindigkeit. Von den 13 /als/-Verwendungen erscheinen 6 in einem Pattern: /als ich schòma gehát hat!/ (mit leichten morphologischen Varianten), in 3 Fällen wird dieses Pattern um ein Objekt erweitert (/schokolade/, /boie/ (=?)), und in weiteren 3 Fällen geht der /als/-Verwendung des Pattern voraus: /das hab ich schoma gehábt/. Nur eine Verwendung ist nicht von diesem Muster beeinflusst: /als die wieder kámn ' da háb ich ' da bìn ich wieder gewótzt! (Q)/.

Die Beschreibung der Distribution der /als/-Verwendungen im TP C macht meines Erachtens deutlich, daß Peter in dieser Zeit die Konstruierbarkeit von Temporalsätzen mit /als/ beschäftigt, d. h. grammatisch die Verbindung mit Formen des Präteritums und der zusammengesetzten Tempora (vgl. das Pattern) und verwendungsmäßig die Einbindung in Erzählzusammenhänge vergangener Ereignisse. Man kann sagen, daß diese Lernmotivation sowohl im autistischen Sprechen wie beim Sprechen ins Mikrophon trainiert wird, aber es gibt einen entscheidenden Unterschied: Der Spannungszustand beim Sprechen ins Mikrophon führt zu einer stereotypen Verbindung von /als/ und dem genannten Muster, also einer Gebrauchsrestriktion, während beim autistischen Sprechen sozusagen die ‚freie‘ Ver-

wendung der Konjunktion geübt wird (/als ich gekámn bin/ , /als ich aufstánde/ , /als ich hab geschrien/), wobei das Verb mehrfach gar nicht genannt wird (/als ich wieder . dáppdidópp/) oder akustisch unverständlich ist (/als ==/). Eben dieses freie, assoziative Training scheint die sinnvolle Verwendung der Konjunktion im partnerbezogenen Sprechen zu ermöglichen; dafür kann man meines Erachtens die zeitlich weit auseinanderliegenden /als-Italien/-Vorstellung als überzeugendes Indiz heranziehen.

Als Charakteristikum des Trainings im autistischen Sprechen wäre demnach festzuhalten, daß das Fehlen interaktionaler Einflüsse die Selbstlernaktivität des Kindes begünstigt, sprachlichen Regeln zu folgen, sie zu kontrollieren (mittels akustischem feed-back) im Hinblick auf die Übereinstimmung mit den verinnerlichten Normen, sie daraufhin zu verändern, zu variieren und zu wiederholen. Die relativ freie Assoziation (abhängig vom Strukturierungsinteresse des Kindes) erweitert die Verwendungsmöglichkeiten versuchsweise über den im interaktionalen Sprachspiel erworbenen Gebrauch hinaus aus und bereitet so auf die versuchsweise Verwendung im partnerbezogenen Sprechen vor.

c) Abweichende Wörter und Lautspiele

Im bereits mehrfach zitierten autistischen Monolog des TP C finden sich (auf 28 Textzeilen!) folgende Äußerungsteile, die man als Beobachter nicht ohne weiteres ‚versteht‘:

- (1) /koménde/ (2 Wiederholungen)
- (2) /die náne/
- (3) /un da kam die ráupe mit ein klúkelchn/
- (4) /dopp dopp/
- (5) /naní naní . kokó kokó/
- (6) /bóler/
- (7) /dáppdidópp/
- (8) /mit sónnnbraun ' mit sónnnbraunchn/ (2 Wiederholungen)
- (9) /dadídadà/ (2 Wiederholungen)
- (10) /dalét/ (3 Wiederholungen)
- (11) /dadí dadí/
- (12) /die ká:tn fliegn wó:na wèg/
- (13) /die núll hab ich schon gebúllt/
- (14) /dalídalètta/
- (15) /polípolápp/ (5 Wiederholungen)
- (16) /búlebi. do/

Von den 16 Fällen sind 9 eindeutig als *Lautspiele* zu verstehen: 4, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16. In ihnen manifestiert sich der rhythmische Singsang der Sprechweise in diesem Monolog am deutlichsten; das Spiel mit Lauten und Silben, ohne daß damit irgendeine (erkennbare) ‚Bedeutung‘ verbunden wäre; emotive Äußerungen, in denen sich die behagliche Stimmung des Kindes spiegelt. Sie kommen auch sonst sehr häufig im autistischen Sprechen des Kindes vor, sind jedoch nicht darauf beschränkt: Sie erscheinen auch häufig beim manipulativen Spiel (Bauen, Malen) mit einem Interaktionspartner.

Interessanter sind die anderen Fälle. Hier verwendet das Kind offensichtlich *Wörter*, die es standardsprachlich nicht gibt. Die Abweichung von der Gebrauchsnorm hat aber verschiedene Ursachen: In zwei Fällen weicht die phonologische Repräsentation des Lexems von der standardsprachlichen ab: /komende/ (1) ‚Instrumente‘, /boler/ (6) ‚Pullover‘. Weil die Eltern das aus anderen Interaktionszusammenhängen wissen, in denen die Referenz eindeutig ist, ‚verstehen‘ sie diese Lexeme. In zwei anderen Fällen verwendet Peter phonologische Repräsentationen, die ein Jahr zuvor in gleicher Weise vom Standard abwichen: /die na:ne/ (2) ‚Banane‘, /wo:na/ (12) ‚Wohnzimmer‘. In beiden Fällen ist aber kein Referent im Bilderbuch feststellbar, der die Behauptung erlauben würde, Peter habe die Lexeme auch so ‚gemeint‘. In den drei übrigen Fällen handelt es sich ersichtlich um mögliche Lexeme des Deutschen: /klükelchn/ (3), /sonnebraun/ (8), */bullen/ (13); aber es ist in keiner Weise erkennbar, was sie ‚bedeuten‘ sollen, schon gar nicht in bezug auf Abbildungen im Bilderbuch. Die Vermutung liegt nahe, daß das Kind das auch nicht ‚weiß‘, daß es also Wörter spontan erfindet, die keinen intersubjektiven Gebrauchsnormen unterliegen, die als Augenblickserfindungen auch gewöhnlich nicht im Gedächtnis gespeichert werden. Doch was ist dann deren Funktion?

Einen Hinweis zur Lösung dieser Frage enthalten meines Erachtens zwei schon im Zusammenhang mit der /als/-Verwendung angeführte Fälle: /boie/ und /gewotzt/. Im ersten Fall leuchtet die vollständige Sequenz:

(ins Mikrofon:) da hab ich schonma gehábt ' als ich schoma bóie habt! .
 (-> V:) kénntst das von der bóie? (Q)
 (-> Mikrofon:) als ich schoma gehát hát ' un kolétt! (Q).

In beiden Fällen äußert Peter ein ‚neues‘ Wort unter hoher Anspannung mit den entsprechenden paralinguistischen Merkmalen. (Da zuvor von Essen die Rede war, kann /kolétt/ eindeutig als ‚Kotelett‘ verstanden werden, eine auch sonst von Peter verwendete Abweichung in der phonologischen Repräsentation.) Im eben zitierten Beispiel wird ihm anscheinend aber auch die Abweichung von den Gebrauchsnormen bewußt: Er wendet sich fragend

an den Vater, der allerdings keine Gelegenheit bekommt, darauf einzugehen, weil sich Peter gleich wieder dem Mikrofon zuwendet. Immerhin scheint in beiden Fällen das abweichende Wort erzeugt zu sein, weil Peter den Zwang empfindet, eine begonnene syntaktische Konstruktion oder eine Vorstellung zu Ende zu führen, zu verbalisieren, und dabei verwendet er spontan die nächstbeste Sprachform, die ihm assoziativ einfällt und fügt sie syntaktisch entsprechend in das Syntagma ein.

Eine mögliche Schlußfolgerung wäre, daß auch beim autistischen Sprechen die häufige Verwendung von Wörtern ohne erkennbare ‚Bedeutung‘ Produkt eines Verbalisierungszwanges ist. Das Kind folgt beim Sprechen den verinnerlichten Regeln, nämlich hier Regeln des Syntagmas, Regeln der Referenzierung und Präzisierung, die durch Interaktion vermittelt sind. Insoweit realisieren sich auch die intersubjektiv geltenden Normen im Sprachgebrauch. Es fehlt aber die Notwendigkeit, die konventionelle Form für ein Lexem zu verwenden, um sich verständlich zu machen.

Auf dieser Basis könnte sich eine Privatsprache im lexikalischen Bereich entwickeln, wenn das Kind in der sprachlichen Interaktion nicht ständig an die Grenzen der Reichweite seiner spontanen Erfindungen stieße. Hier fragen die Eltern aber meistens nach, weil sie den Ausdruck nicht verstehen. Ein Beispiel dafür ist die Verwendung von */blinken/ ‚bluten‘ (s. I. 2 b); meist geht das Kind darauf aber nicht ein, zum Beispiel (TP C);

P M V
 áchtung! ' da is die wérne!
 was is das?
 ne wérne!
 was is eine werne?
 gúk! ' der (= Thomas) hat nichts zu spiéln!

Offensichtlich ist mit der Produktion die Funktion des Wortes erfüllt, es ist für das Kind ohne weiteres Interesse.

Allerdings können solche Augenblicksverwendungen gelegentlich auch usuell fest werden, ohne daß eine Ausweitung in einen intersubjektiv geltenden Anwendungsraum (etwa die sprachliche Interaktion in der Familie) erfolgt. So gebraucht Peter von seinem 20. Lebensmonat an häufiger das Wort /donge/ (/das ist eine donge/), ohne daß es den Eltern jemals gelungen wäre, hinter die ‚Bedeutung‘ (den Referenzbereich) des Wortes zu kommen, weil gerade bei Spielaktivitäten des Kindes alles Mögliche damit bezeichnet wurde (vergleichbar etwa der standardsprachlichen Sprachhülle /ding/, aber nicht identisch damit). Das Wort wurde etwa ein halbes Jahr lang verwendet und verschwand dann spurlos.

Die größeren Phasen mit autistischem Sprechen finden sich bei Peter, wenn er entweder ein Bilderbuch o. ä. betrachtet oder wenn er mit Objekten

spielt. Im Kapitel über die Interaktionszusammenhänge (Kapitel IV) wird darauf noch näher eingegangen. Jetzt sollen nur noch zwei Beobachtungen die Bemerkungen über die Tendenz von abweichenden Wörtern im autistischen Sprechen abrunden und ergänzen.

Die Tendenz zur Verwendung von Augenblicksbildungen bestand bei Peter bereits zum Aufnahmezeitpunkt TP A. Obwohl hier Spiele mit Objekten nie länger als eine Minute dauerten, finden sich in 5 von 8 Fällen derartige Erscheinungen.

Ebenfalls in TP A wurde eine Sequenz aufgenommen, in der die interne Beziehung zwischen Pattern-Training und der Produktion von abweichenden Wörtern deutlich wird:

(P betrachtet Abbildungen in einem Versandhauskatalog:)

gùgema ' die màmisi! ' ne màmisi! . eine màmisi . nóch eine màmisi! . méine màmisi! . kléine màmisi! . kleine . kleine . kleine . kleine . . gúma! ' viel wássa! . gánz viele . ganz nien . gánzes niene . gánze niene . eins níen . ánnere machn! . noch rág . ein ánorak! . álle álle ánorakn! . álle ánorakn! . alle . . .

Abgebildet sind Modelle, auf die Peter als /mamis/ referiert, vor einem blauen Hintergrund (/wassá/). Auf einem anderen Bild werden Anoraks vorgeführt. Diese drei Elemente werden von Peter als Wahrnehmungen sprachlich strukturiert.

Es ist nicht ungewöhnlich, daß Peter in diesem Alter (26. Monat) Frauen als /mamis/ bezeichnet, wenngleich einschränkend hinzugefügt werden muß, daß dies nur bei Abbildungen der Fall war, und dann auch nur bei solchen, bei denen ihn irgendwelche auffallenden Merkmale (zum Beispiel Haarfarbe und Frisur) an seine Mutter erinnerten. Zweifellos zielt die wiederholte Nennung von /mami/ auch auf eine möglichst genaue sprachliche Wiedergabe des Wahrgenommenen, sei es durch die Opposition Singular-Plural (/mamis/ vs. /mami/), sei es durch die additive Aufzählung (/nóch eine màmisi!/), sei es durch die Qualifizierung mittels eines Possessivpronomens (/méine màmisi/), welches aber zu dieser Zeit ausschließlich in Verbindung mit /mami/ verwendet wird. Das deutet bereits auf die affektiv-emotionale Tönung hin, durch die der Strukturierungsprozeß hier beeinflusst ist: Die Affektsignale verstärken die behaglich-entspannte Stimmung, in der sich Peter in dieser autistischen Sprechsituation befindet. Sie dürften eine Ursache für das Erscheinen des Qualifikators /kleine/ darstellen, denn es gibt keinen ‚objektiven‘ Grund, die abgebildeten Personen als ‚groß‘ oder als ‚klein‘ zu bezeichnen. Der andere – und vielleicht wichtigere – Grund aber dürfte in der lautlichen Assonanz zu /eine/ und /meine/ liegen. Dies hieße jedoch, daß hier letztlich ein assoziatives Lautspiel den Prädikator determiniert hat und nicht eine ‚objektive‘ Kategorisierung aufgrund des Wahrgenommenen.

Die /mami/-Sequenz ist deshalb als ein sprachlicher Strukturierungsprozeß zu verstehen, in dem die Referenz auf das Wahrgenommene fortschreitend aufgrund von Affekten durch Lautspiele überlagert und dadurch von den Wahrnehmungsreizen selbst losgelöst wird: Die Sprechhandlung verselbstständigt sich in gewisser Weise in bezug auf die Referenten.

Diese Tendenz wird bestätigt durch eine Analyse der zweiten Sequenz. /wasser/ ist für Peter zum Zeitpunkt des TP A noch nicht mit dem Merkmal <-num> versehen, so daß es von seinem Standpunkt aus vermutlich eine Selbstkorrektur darstellt, wenn er im zweiten Anlauf /ganz viele/ sagt, also einen möglichen Plural unterstellt. Diese Variation scheint ihn jedoch nicht zu befriedigen, denn nun erscheint ‚plötzlich‘ ein abweichendes Lexem /nien(e)/, das in verschiedenen grammatischen Varianten durchprobiert wird. Es liegt nahe, die Entstehung des Lexems auf die lautliche Assonanz zu /viele/ zurückzuführen, so daß hier auch einmal beobachtet werden kann, warum ein abweichendes Lexem eine bestimmte phonologische Repräsentation erhält. Der grammatische Status des Lexems variiert folgendermaßen:

	/ganz/	+ Modifikator (/nien/)		
∅ +	/ganzes/	+ Nomen	(/niene/)	/∅ = Art. indef.
		neutr. nom. sg.		
∅ +	/ganze/	+ Nomen	(/nienc/)	/∅ = Art. indef.
		fem. nom. sg.		
Num./	(/eins/)	+ Nomen	∅ (/nien/)	
Art.				indef.

Im Verlauf dieser Sequenz wechselt – nach den strukturellen Oberflächenmerkmalen zu urteilen – das Lexem die Wortklasse und als Nomen das Genus. Innerhalb der NP wird der deklinierte Quantifikator /ganz/ (neutraler: Determinator) durch den zuvor nicht repräsentierten indefiniten Artikel ersetzt, wobei – diese Interpretation begründend – hinzugefügt werden muß, daß für Peter Numeral und indefiniter Artikel zur Zeit des TP A noch nicht deutlich getrennt sind (vermutlich aufgrund von Mustern wie: /noch eins/ ein bonbon!/). Jedenfalls wird aus diesen Beobachtungen meines Erachtens eine weitere Funktion von abweichenden Lexemen im autistischen Sprechen deutlich:

Sie erleichtern, weil sie nicht in erfahrene Verwendungszusammenhänge gebunden sind, das Training von Formen und Pattern, indem sie sozusagen Hülsen mit relativ beliebiger Verwendungsmöglichkeit sind.

Diese Feststellung ist eine Modifizierung der aufgrund der zuerst gemachten Beobachtungen gewonnenen Einsicht, derzufolge abweichende Wörter Produkt von Referenzierungsbedürfnissen und von Zwängen des begonnenen Syntagmas sind. Jetzt kann der Zusammenhang expliziter formuliert

werden: Die Entlastung von interaktionalen Zwängen beim autistischen Sprechen erlaubt dem Kind ein assoziatives, affektiv beeinflusstes Strukturieren von Wahrnehmungen unter Befolgung sprachlicher Regeln. Das Training von sprachlichen Regeln steht damit in einem dialektischen Zusammenhang: Es ist Basis und Folge des autistischen Verbalisierungsprozesses zugleich, indem sich einmal Regelbefolgung und Regelrevision darin verwirklichen, zum andern die Fähigkeit zum Training diese Tätigkeit allererst ermöglicht. Vom Standardsprachlichen abweichende Lexeme im beschriebenen Sinne sind deshalb ‚unverbindlich‘ nur im Hinblick auf Interaktionsprozesse.

d) Sprechvarianten in partnerbezogenem Sprechen

Unter *Sprechvarianten* werden im folgenden solche sprachlichen Formen verstanden, zu denen jeweils (mindestens) zwei semantisch im wesentlichen äquivalente sprachliche Formen zum gespeicherten sprachlichen Repertoire des Kindes gehören (zum Beispiel /nicht/ vs /net/. Hier interessieren vor allem diejenigen Varianten, bei denen die eine Form sozusagen die ‚Normalform‘ ist, d. h. die das Kind gewöhnlich verwendet, während die andere Form nur unter speziellen Bedingungen und Kontexten erscheint. (So erscheint zum Beispiel bei Peter im Alter von zwei Jahren /net/ fast ausschließlich im Syntagma /geht net/, wohingegen er sonst /nich(t)/ gebraucht.) Unter den Produktionsbedingungen für die im Sprachgebrauch des Kindes ungewöhnlichen Varianten ist für das hier zur Diskussion stehende Problem diejenige von besonderer Bedeutung, in der das Kind (anscheinend oder scheinbar) die Sprechgewohnheiten des Anderen im Interaktionsprozeß in Merkmalen seines eigenen Sprechens berücksichtigt, in der es also sein Sprechen am Sprechen des Anderen orientiert. Wenn solche Merkmale festgestellt werden, können sie als Indikator dafür gewertet werden, daß das Kind durch die Variation der geltenden sprachlichen Normen seine gewöhnliche Gebrauchsnorm zugunsten einer vermuteten besseren Verständbarkeit zurückstellt, insofern also die Perspektive des Anderen berücksichtigt.

Es besteht kein Zweifel, daß der Erwachsene seine Sprechweise unter Berücksichtigung der Sprechweise seines Interaktionspartners variiert, daß er also über eine *Sprechvariantenkompetenz* verfügt. Untersuchungen darüber, wie das Kind diese Teilkompetenz erwirbt und wie sie sich entwickelt, fehlen meines Wissens völlig. An anderer Stelle (H. Ramge 1975) wurde die These vertreten, daß der Erwerb von Sprechvarianten durch ein sich entwickelndes *Sprachnormbewußtsein* des Kindes bedingt ist, d. h. durch die Entdeckung des Kindes, daß das Herstellen von intersubjektiv geltenden

sprachlichen Normen Voraussetzung für gelingendes sprachliches Handeln ist und daß diese Normativität nicht unabhängig vom Interaktionspartner ist. Die Anfänge des Erwerbs der Sprechvariantenkompetenz liegen meines Erachtens im dritten Lebensjahr des Kindes; diese Behauptung bedürfte aber umfassenderer empirischer Untersuchungen. Im folgenden wird nur das eigene Untersuchungsmaterial herangezogen.

Danach kann man davon ausgehen, daß zwei Ursachen für Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit, Sprechvarianten zu verwenden, maßgeblich sind: Lautspiele und Rollenspiele. Erstere führen ‚spielerisch‘ zu Variationen wie /mami/, /mama/, /mä:mi/, /miml(chn)/. Während sich die Funktion von Lautspielen sonst (s. o.) meist auf den Ausdruck von Emotionen beschränkt, können Lautspiele dieser Art, die ein bedeutungstragendes Morphem variieren, dann usuell fest werden, wenn ihre Produktion im Interaktionsprozeß durch die positive Reaktion des Anderen verstärkt wird. Rollenspiele führen dazu, daß das Kind auch Elemente des sprachlichen Handelns des Anderen imitiert, einschließlich bestimmter Varianten, so daß es auf eben diese Weise die Varianten speichernd lernt (ausführlicher dazu II. 3). Daneben erfährt es in Interaktionen, daß zum Beispiel andere Kinder Objekte, Personen oder Tätigkeiten teilweise anders benennen, als es selbst es gewohnt ist. In den Anfängen des Erwerbs von sprachlichen Varianten ist aber dieser Faktor meines Erachtens als gering einzuschätzen: Auch wenn es die andere Bezeichnung ‚versteht‘, übernimmt es sie nicht; und die Divergenz wird auch nicht sprachlich irgendwie thematisiert. Eine Ausnahme stellte bei Peter lediglich die Variante /mu:di/ ‚Mutti‘ dar, die er ab dem 30. Lebensmonat gelegentlich verwendete, dann aber fast nie als Anrede der Mutter, sondern in Mitteilungen an den Vater oder in Selbst-aufforderungen: /(ich) geh ma zur mu:di!/.
Aufschlußreich für Auslösung und Verwendung von Varianten ist folgendes Beispiel (30. Monat; die Mutter ist in die Stadt gefahren):

P V
 (läuft in den Flur, rufend:) má:mi! . má:mi!
 mámi is nich dá!
 mámi is nich dá! (I) . im keller is die! (öffnet Tür zur Kellertreppe)
 néin ' is-sie áuch nicht!
 Ro:si: . . is-se áuch nich ' die Rósi! . is weg . nach Gíeßn is die!

Peter ruft die Mutter beim Vornamen wie der Vater. Da er zuvor mit /ma:mi/ nach der Mutter gerufen hat, ist zu fragen, was den Wechsel in der Anrede ausgelöst haben mag. Es ist meines Erachtens mit hoher Wahrscheinlichkeit zu vermuten, daß die dazwischen liegende Imitation des väterlichen /mámi is nich dá!/ den Wechsel ausgelöst hat: Indem Peter die Äußerung des Vaters imitiert, versetzt er sich für den Augenblick in die Rolle des Vaters,

und diese Rollenübernahme wirkt nach, so daß er ein sprachliches Element des Rollenhandelns des Vaters, das er aus Erfahrung kennt, übernimmt. Diese Interpretation wird meines Erachtens bestätigt durch eine zweite Imitation /is-se áuch nich/ bei erneuter Nennung von /Rosi/ als Topic. Solche versuchsweise verwendeten Sprechvarianten treten erst gegen Ende des Aufnahmezeitraums häufiger auf. Sie sind dann aber schon in bemerkenswert stabiler Weise im sprachlichen Handeln des Kindes verankert. Dies soll exemplarisch an den Sprechvarianten aufgezeigt werden, die Peter in einer über eine Stunde dauernden Interaktionssituation mit dem zwei Jahre älteren Frank, einem Mitglied von Peters peer-group zu dieser Zeit, verwendet (TP C). In Franks Sprechen gibt es einige Merkmale des rheinfränkisch-(ober-)hessischen Dialekts (/en/>/-e/; /baba, papa/; /gelle/); sie sind aber nicht besonders stark ausgeprägt, das Kind ist kein ‚Mundartsprecher‘. Es werden nur solche Fälle betrachtet, bei denen aufgrund des Kontextes ersichtlich keine Imitationen vorliegen, bzw. wo der Einfluß der Imitation erkennbar und damit kontrollierbar ist. Ein solcher Fall kommt bereits am Anfang der Interaktionssituation vor; bevor Frank auch nur eine einzige /-e/-Form geäußert hat, sagt Peter:

P F
(. . .) brauchst du kein kisse! ' setz dich!
ich brauch kein kisse! . (. . .)

Später tritt nochmals eine derartige Form auf:

des darfst-e-nich hábe! (Q)

Beide Fälle sind jedoch nicht gleich zu bewerten. Die zweite Äußerung ist charakterisiert durch eine aggressive, quengelige Stimmungslage des Kindes. In solchen Situationen finden sich häufiger /-e/-Formen in Abweichung von den üblichen /-n/-Formen; sie sind vermutlich eher Resultat der gepreßten Stimmführung, also eine reine Performanzerscheinung, als Ausdruck einer Sprechvariante. Diese Einschränkung gilt jedoch keinesfalls bei der ersten Äußerung. Hier antizipiert er meines Erachtens eindeutig die Sprechgewohnheit Franks in seinem eigenen Sprechen, stellt demnach die intersubjektiv geltende Norm qua symbolischer Rollenübernahme her. Ähnlich ist meines Erachtens folgende Beobachtung zu klären:

Bevor Peter in TP C mit Frank spielt, sprechen Peter und die Eltern in Abwesenheit von Frank als /Franki/. Peter verwendet diese Form ebenfalls, wenn er mit den Eltern von Frank spricht. In der direkten Interaktion mit Frank spricht er diesen aber regelmäßig (mit einer Ausnahme) als /Frank/ an.

Die Distribution ist auffällig; Frank spricht von sich selbst als /Frank/. Die Koseform ist deshalb sozusagen ‚unangemessen‘, wenn es im Spiel um interaktionale Partnerschaft geht. Im Akzeptieren des Namens durch Peter symbolisiert sich seine Einbeziehung des Selbstverständnisses, das Frank von sich (in bezug auf den Namen) hat. Auch der folgende Fall ist vermutlich nicht einfach als ‚Imitation‘ abzutun:

P F
mein pápa hat áuch so was! (. . .)
wo wóhnt-n dein pápa?

Der korrekte Wechsel im Possessiv-Pronomen deutet darauf hin, daß Peter hier nicht nur imitiert, sondern eine appellative Referenz (auf Franks Vater) vollzieht. Indem er Franks Bezeichnung /papa/ übernimmt, zeigt er, daß er Franks Perspektive einzubeziehen vermag. Daß Peter im umgekehrten Fall Schwierigkeiten im Nachvollzug hat, demonstriert die wenig später liegende Sequenz:

P F
(. . .) . (> V, der in einigen Metern Entfernung sitzt:) was kúkst-n ' piplchn?
(Z) . . Frank!
der schláft!
was?
5 der schláft ' bestimmt!
wer?
wárm ' gelle?
der schláft? (I) . wer schláft?
dei bába!
10 wer? . dein bába? (I)
déin!
méin ' der is ja wách! . is ja wách!

Peter versucht, Franks erste Äußerung /der schláft/ (3) zu verstehen. Deshalb fragt er nacheinander nach 1. der Proposition (4), 2. dem Referenzobjekt (6), 3. — nach der Ausweichhandlung Franks — nach der Proposition (8), 4. noch einmal nach dem spezifizierten Referenten (10). Erst dann ist er in der Lage, die Behauptung Franks (3) als falsch zurückzuweisen (12). Peter hat anscheinend hauptsächlich deshalb Verständnisschwierigkeiten, weil er weiß, daß sein Vater nicht /schläft/. Deshalb kommt er nicht darauf, daß Frank den anwesenden Vater meint, und eben deshalb vermag er die ihm bekannte Sprechvariante /baba/ nicht zu übertragen. Der schließlich erfolgreiche Lernprozeß wirkt jedoch nach, denn wenig später löst der Anblick der eigenen Mutter (die Abfall zur Mülltonne trägt), diese Sequenz aus:

P F
 mutti! . mutti! . bist-du die mútti?
 he ' ich bin kéine!
 bist-du die mútti? . oder meine mútti is da úntn! (= deutet auf M) . mutti! . an
 die múlltonne . meine mútti! . (. . .)

Es ist nicht ganz klar, ob Peter mit seiner ersten Äußerung ein Spielangebot macht (,Mutter-Kind'-Spiel). Jedenfalls zeigt die extensive Verwendung der Variante /mutti/, daß er Franks Bezeichnung für ,Mutter' antizipiert. Da Frank nicht zuvor diesen Ausdruck verwendet hat, ist es naheliegend, die Produktion von /mutti/ mit dem vorhergehenden /baba/ in Verbindung zu bringen.

Abschließend sei die Sprechvariante /was? / als Rückfrage betrachtet; dazu ein Beispiel:

P F
 . . was machn wír denn? . Frank ' was machst dú denn?
 n koch
 was?
 n koch!
 was? ' ich mach áuch n koch! . (. . .)

Zwei Beobachtungen sind in diesem Zusammenhang bemerkenswert:

(1) Ein großer Teil der sprachlichen Handlungen Peters im Spiel mit Frank besteht aus Fragen: von diesen enthalten sehr viele nichts Anderes als die lapidare Nachfrage /was? /. In der Interaktion mit den Eltern gebraucht Peter /was? / nur selten; er wird dann von den Eltern auch meist dahingehend korrigiert, daß ,es' /bitte? / oder /wie bitte? / heiÙe, wenn ,man' etwas nicht verstanden habe. Peters /was? /-Fragen können deshalb als Ausbrechen aus dem Erwartens-Zwang in der Eltern-Kind-Interaktion verstanden werden, wobei Peter (zu Recht) antizipiert, daß Frank keine Einwände gegen diese Art der Rückfrage erheben wird, weil sie auch zu dessen Sprachroutinen gehört.

(2) Die Ernsthaftigkeits-Bedingung für die Verwendung der /was? /-Frage als Aufforderung an den Anderen zur Wiederholung besteht darin, daß der Fragende die Äußerung des Anderen nicht verstanden hat. Diese Ernsthaftigkeits-Bedingung gilt bei vielen /was? /-Fragen Peters gegenüber Frank nicht. So zeigt im Beispiel Peters Äußerung im unmittelbaren Anschluß an die zweite /was? /-Frage eindeutig, daß er Frank durchaus verstanden hat. Diese quasi-automatisierte Routine-Rückfrage kann man bei vielen Kindern beobachten; sie gehört aber nicht zu den Sprachroutinen Peters im Aufnahmezeitraum. Es ist deshalb zu vermuten, daß ihre Funktion im Interaktionsprozeß mit Frank darin besteht, diesen zu ständigem Sprechen

zu veranlassen, wobei Peter auch hier antizipiert, daß er mit dieser Strategie Erfolg haben wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Peter zumindest am Ende des Aufnahmezeitraums, also mit 3;2 Jahren, Sprechvarianten in Interaktion mit Anderen verwendet unter Berücksichtigung von deren Sprach- und Sprechgewohnheiten. Diese Beobachtung läßt sich als ein Indiz dafür interpretieren, daß er über Ansätze einer Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme verfügt.

3. Rollenspiele und Rollenübernahme

Das Untersuchungsinteresse in diesem Abschnitt beschränkt sich darauf herauszufinden, inwieweit ein bestimmtes Rollenhandeln des Kindes Merkmale seines sprachlichen Handelns bedingt oder beeinflusst, d. h. konkret: (1) inwieweit es sich in die ,Rolle' eines Anderen hineinzusetzen vermag, (2) inwieweit es die Perspektive des Anderen in seinem Rollenhandeln antizipiert. Aufgrund des eingegrenzten Untersuchungsinteresses erübrigt sich eine detaillierte Darstellung von rollentheoretischen Entwürfen, die die Diskussion der Rollentheorie in der Bundesrepublik seit einigen Jahren bestimmen (R. Dahrendorf ¹³1974, J. Habermas 1968, H. P. Dreitzel ²1972; zur Kritik: F. Haug 1972, H. Joas 1973).

a) Rollenspiel und Interaktionszusammenhang

Im Rollenspiel übernimmt das Kind die Rolle eines Anderen aus dem sozialen System, das es aus Erfahrung kennt: Es ,ist' Mutter, Vater, Kaufmann, Metzger, Arzt usw. Dabei ist es meines Erachtens ein wesentlicher Unterschied, ob das Kind ,spontan' im autistischen oder interaktionalen Spiel sich in eine Berufs-, Geschlechts- oder Generationsrolle versetzt oder ob der Interaktionsprozeß selbst zu einem interaktionalen Rollenspiel führt. Für letzteres sei wieder exemplarisch ein Beispiel angeführt. Es stammt aus dem SP vom 9. 1. 1972 (32. Lebensmonat); P spielt mit M mit Bauklötzen und Autos: ,Biebertal' ist aufgebaut; M und P kommen mit dem ,Auto' aus der Stadt und ,parken' beim Kaufmann S.:

P M V
 erst-ma párnk! . beim herr S. mússn wir éinkaufn! ' mámi . ' Péter! . só!
 jetz der pápi!
 so ' jetz gehn wir éinkaufn ' beim herr S.! . was ságn wir denn dā?
 prost néujahr!

- P M V
 5 (M wendet sich mit veränderter Stimme an P als ‚Herr S.‘) bitte ' herr S.
 mǐlch!
 mǐlch
 sprudl!
 ja
 10 was habn sie nóch?
 éier!
 já! ' eier!
 die túr zumachn! . mach die túr zu!
 wo?
 15 da ' bein herr S.!
 was habn sie nóch? ' káse?
 káse!
 und schokoláde?
 auch!
 20 so! ' jetz ham wir álles òingekauft!
 víele eiers! . víele sprudlse! . .
 und was nóch?
 víele káse nich! . . . nóch eine stadt! ' màmi!
 jetz steign wir wieder éin!
 25 jetz steign wieder éin! (I) . da is der fáhrrad! . . . kuk ' da is ja schnée!

Das Beispiel ist charakteristisch für viele interaktionale Rollenspiele zwischen Mutter und Kind in dieser Zeit. Es ist deutlich, daß die Initiative zum Rollenspiel von der Mutter ausgeht, indem sie Peter wie selbstverständlich in die Rolle des Kaufmanns versetzt (5).

Das Kind geht zwar auf das Spiel ein, aber seine Aktivität als ‚Kaufmann‘ beschränkt sich im wesentlichen auf die nichtsprachliche Handlung des Hinüberreichens von imaginären Waren (6-12). Offensichtlich versetzt sich Peter zwar in den Laden des Kaufmanns, aber nicht so recht in die Rolle des Kaufmanns (13-15). Hier wirkt die anfängliche Spielsituation nach (1-4), in der das Kind die Mutter in der vorgestellten Situation im Auto begleitet. Die Mutter beendet auch das Rollenspiel (20). Daß Peter wenig zum Rollenspiel motiviert war, geht aus seinen sprachlichen Handlungen hervor, als er wieder ‚Kind‘ ist (21 ff): sie sind spontan selbständiger, umfangreicher und – vor allem – affektbeladener (21, 23) als die während des Kaufmannspiels. Das ‚Eingekaufte‘, dessen Auswahl durch die Mutter schon von deren Antizipation von Peters Vorlieben (8, 18) und Abneigungen (17) gesteuert war, ist jetzt für den Augenblick ein ‚reales‘ Objekt, über das sich Peter emotional freut. Insgesamt kann man sagen, daß Peter zwar Merkmale der Situation und der Rolle übernimmt, daß er sich aber nicht mit der Rolle des Kaufmanns identifiziert. Es ist deshalb auch nicht zu erwarten, daß er in seinem sprachlichen Handeln Merkmale des Rollenhandelns über-

nimmt. (Das geschah übrigens erst ein Jahr später, als Peter zu Weihnachten einen Kaufladen erhielt.)

Das weitgehende Scheitern des Rollenspiels geht sicherlich nicht zuletzt auf die Tatsache zurück, daß die Mutter die Initiative im Spielzusammenhang ergreift. Andererseits wird aber gerade durch solche interaktionalen Rollenspiele dem Kind die Befähigung vermittelt, sich in die Rolle eines Anderen zu versetzen: Im Spiel werden die Erfahrungen des Kindes reproduziert, die es im Umgang mit seiner sozialen Umwelt ständig macht. Aber das Spiel erschöpft sich nicht in der Reproduktion: In der konkreten Interaktion erschaffen sich die Erfahrungen neu und damit verändert oder jedenfalls veränderbar.

Ein weiterer Faktor sei in diesem Zusammenhang genannt, weil er im Beispiel so besonders deutlich zutage tritt: Rollenhandeln des Kindes ist gebunden in Handlungszusammenhängen, die – auch wenn sie nicht offensichtlich interaktional sind – die Interaktionserfahrung reproduzieren. Von daher erklärt sich, daß – jedenfalls im Untersuchungsmaterial – niemals ‚reines‘ Rollenhandeln auftritt, d. h. Rollenhandeln ohne Verbindung zu sprachlichen Handlungen außerhalb der ‚Rolle‘, zum Beispiel sprachliche Strukturierung der Situation u. ä. Dadurch wird die Rollenhandlung selbst ständig gebrochen, aber zugleich in den Handlungszusammenhang integriert.

Dabei verdient die Art und Weise, wie das Kind aus dem situationalen Zusammenhang heraus die Voraussetzungen für das Rollenhandeln schafft, besondere Aufmerksamkeit. Auch hier mag zunächst ein Beispiel verdeutlichen: Im SP vom 5. 12. 1972 (31. Monat) erblickt Peter plötzlich seinen kleinen Teddy, der in einer Büchse sitzt:

- du bádet schon ganz allèine? ! . du bádet schon ganz allèine? ' hást schon ganz allèin? . (P nimmt Teddy aus der Büchse, greift einen Lappen:) ábgröckne!
 ' so! . . kómm jetz ins bétt! . wegtue! . (P legt Teddy auf einen Pullover:) plóver
 ' is heiabettchn! . zúdeck! (= ‚Bettdecke‘; P sucht etwas, womit er den Teddy
 5 zudecken kann.) . das is eine zúdeck! . ich hol eine ráus! . dem téddy hol ich eine zúdeck! . ich sùch eine zúdeck für téddy! . (P sucht weiter, findet ein Puppenkleid:) ein zudeck gefúndn! . is das? . von de Ánnegret! (= Name der Puppe) . (P schlenkert Puppenkleid herum:) blups! . flup! . flup! . (P legt den Teddy das Puppenkleid über:) dá ' hier ma! . du mußt schnell zúdeckn! . du
 10 fríert! . . .)

In diesem autistischen Spiel übernimmt Peter spontan die ‚Helferrolle‘ der Eltern (vgl. H. P. Dreitzel 1972, 140), d. h. er reproduziert eine bestimmte Handlungsweise seiner Eltern, die er als Kind selbst ständig erfährt. Aufgrund des Wissens, daß auf das tägliche Bad das Zubettgehen folgt, genügt die Strukturierung der Wahrnehmung (des in der Büchse sitzenden Teddys),

um die Folgehandlungen auszulösen. In seinem Sprechen reproduziert er auch den zärtlich-besorgten Tonfall der Mutter und deren Argumentations-Muster (9 f).

In den Äußerungen des Kindes im Rollenhandeln reproduzieren sich aber nicht nur Sprechhandlungsformen der Mutter, die jetzt im Spiel an den Teddy adressiert sind, zugleich regulieren und definieren sie die simulative Tätigkeit des Kindes als Handeln. Eine Äußerung wie /ábgrockne! só!/ ist also als Sprechhandlung sowohl auf das als belebt gedachte Objekt bezogen (,ich teile dir mit, daß ich dich jetzt abtrockne') als auch definierend-regulierende Feststellung der Eigentätigkeit (,ich stelle fest, daß ich jetzt den Teddy abtrockne').

Dieser Doppelcharakter der sprachlichen Handlungen hängt damit zusammen, daß die Rollenhandlung in der konkreten Situation ja erst konstituiert werden muß. Das wird besonders deutlich bei der Suche nach der Bettdecke (/zudeck/ 4 ff). Da kein Objekt vorhanden ist, dem diese Funktion aus Peters Erfahrung a priori zukäme, muß es erst ,erschaffen' werden. Das geschieht durch sprachliche Handlungen, in denen die Intention zunehmend präziser verbalisiert wird:

- | | |
|--|---|
| (1) Nennung des Referenten (/zudeck/): | NP |
| (2) Herstellung einer Referenz-Relation
(/das is eine zudeck/, wobei /das/
unbestimmt bleibt): | NP _{S(exoph.)} + V + NP _{VP} |
| (3) Tätigkeits-Referenz unter Reduktion
der Topic-NP (/ich hol eine raus/): | NP _S + V + NP _{VP} (anaph.) |
| (4) Erweiterung von (3) durch vollständige
Topic-NP + NP _{VP-indir.}
(/dem teddy hol ich eine zudeck/): | NP _S + V + NP _{VP-dir.} + NP _{VP-indir.} |
| (5) Semantische Präzisierung von V
(/ich such eine zudeck für teddy/
unter Transformierung der NP _{VP-indir.}
in eine NP _{VP-PP}): | NP _S + V + NP _{VP-dir.} + NP _{VP-PP} |

Als grammatische ,Konstante' bleibt in diesem Strukturierungsprozeß nur /zudeck/ erhalten, alle anderen Elemente der Handlung werden erst nach und nach in sprachlichen Formen gefaßt. Aber darin spiegelt sich genau der Prozeß der Handlungskonstituierung im praktischen Vollzug.

Der Abstand zur intendierten Rollenhandlung wird ferner indiziert durch die Bezeichnung /teddy/, während zuvor dieser mit /du/ angesprochen

wurde. Nachdem der gesuchte Gegenstand gefunden ist, kann die Rollenhandlung weitergehen, doch nicht, ohne daß das gefundene Objekt in seiner ,eigentlichen' Funktion rekonstruiert würde (7) und ohne daß damit erst einmal gespielt würde(8).

b) Symbolische Rollenübernahme in Rollenhandlungen

Tierrollen

Kinder verwandeln sich gern in Tiere; dafür gibt es verschiedene Gründe, zum Beispiel daß das Kind durch die Rollenübernahme seine Angst vor dem Tier zu bewältigen sucht. Wenn Peter (30. Lebensmonat) angelaufen kommt und mit dunkler Stimme ruft:

da kommt ein wólf! 'pápi! . hu:!' da kommt ein wó:lf raus! 'pápi! . hui' (mit ausgreifenden Armbewegungen) jetz bin ich ein frósch!

so signalisiert dieses Handeln dem angesprochenen Vater, daß Peter begonnen hat, seine scheinbar durch nichts motivierte Angst vor ,Wölfen' zu überwinden. Das ,Wölfische' seiner Tätigkeit symbolisiert sich im Versuch, mit möglichst dunkler Stimme zu sprechen und in dem /hu:/. Beim ,Frósch'-Spiel kommt die Gestik hinzu.

Tierrollen sind insofern für den Diskussionszusammenhang aufschlußreich, als sie zeigen, inwieweit das Kind die lautlichen Äußerungen der Tiere übernimmt und wie es sie sprachlich gestaltet. Ein ausführliches Beispiel findet sich in TP B:

- | | | | |
|----|---|--------|--|
| | P | V | M |
| | wir | setzen | uns ' mami! . ich sag ma ' schíckilein ! . tshieptschiep . hab n |
| | schnábl | | |
| | nein ' das is eine náse! | | |
| | das is ein schnábl! . ich hab n káfich! . tshieptschàpe ' tshiep tshàpe | | |
| 5 | tshape ' tshieptschàpe – | | |
| | bist-du das hazele? | | |
| | ja – tshiep! . Timilein! . tshiep . tshieps . hüpfhüpf ' tshipf . will ein bétchen liegn! . ich geh zun hazelegi! (macht Anstalten, den Vogelkäfig zu öffnen) | | |
| | geh in dein bétchen ' dás is dein káfich | | |
| 10 | ach ' dás is diès! . ja! (. . .) das bétchn is káfich! (. . .) (krabbelt aus dem Bett) | | |
| | jetz krábbelt da das hazele wieder ráus? | | |
| | ja . ich he:ß ja Péter! . der hazele is mein Peter! (. . .) | | |

Das Rollenspiel ‚Hazele‘ (= Name des Kanarienvogels) wird explizit-performativ eingeleitet (/ich sag ma/) und bewußt beendet, indem die /hazele/-Identifizierung durch die Mutter zurückgewiesen wird: /ich he:ß ja Peter!/(12). Der ‚Anderer‘ (der Vogel) wird im Spiel durch zwei Merkmale (Lautäußerungen und Schnabel) konstituiert und durch den /käfich/ (4) situiert. Die Laute des Vogels werden onomatopoetisch nachgebildet, darüber hinaus aber auch das Hüpfen des Vogels (7). Die Rollenzuweisung des Bettes als /käfich/ wird wieder durch eine sprachliche Handlung konstituiert (10), allerdings auf Anregung der Mutter (9). Daß aber auch hier die Rollenidentifikation nur teilweise gelungen ist, zeigt sein Ausbruch aus dem Rollenhandeln: /ich geh zum hazelegi!/(8).

Immerhin zeigt aber das Beispiel, daß das Kind hier weiß, daß und welche relevanten Merkmale des ‚Anderen‘ es auswählen muß, um eine gelingende Rollenhandlung zu vollziehen.

‚Vereinfachtes Sprechen‘ in der Helferrolle

Im letzten Abschnitt wurde bereits darauf hingewiesen, daß Peter im Spiel mit dem Teddy Merkmale des mütterlichen Sprechens (Intonation, Argumentationsmuster) reproduziert. Besonders bemerkenswert scheint, daß Peter Merkmale des ‚vereinfachten Sprechens‘ (s. II. 5), das die Eltern ihm gegenüber verwenden, seinerseits zu gebrauchen beginnt. Drei kurze Beispiele mögen das verdeutlichen:

(1) TP A: (→ Teddy)

dom gleines . dó:ser dèin (,Komm, Kleines . großer Stein)

(2) TP A: (→ Teddy)

nimm n táchtntuch! . ánnersrum! (legt Taschentuch Teddy auf den Kopf) . n hut! . n hut! . teddy báuch! (Teddy wird auf den Bauch gelegt; P legt sich bäuchlings daneben; zärtlich:) teddylein! . kómm ' papi! . o teddy! . ei ' eia! . . ja . . bum . daddi . bum . auch bum! . héiaschal holn! (holt ihn, legt sich wieder neben Teddy) . gúkema! . teddy ' kón! (= ‚komm‘) (P lutscht Daumen)

(3) TP C: (→ Teddy)

kómm ' mein gullegulle dèddi! . didádídádídá . gi:gá . hábn! . hábn!

Es kommen Vereinfachungen im phonologischen Bereich vor (1. und 3. Beispiel); die Äußerungsakte sind außerordentlich kurz und syntaktisch einfach (2. Beispiel). Sie repräsentieren insgesamt einen sprachlichen Entwicklungsstand, den Peter in Wahrheit längst hinter sich gelassen hat. Das gilt auch vereinzelt für die Verwendung von Wörtern, die Peter sonst nicht mehr gebraucht, zum Beispiel /alleallebauz essn/ u. ä. Die Beispiele zeigen aber auch, besonders das zweite, daß das Rollenhandeln in diesen Szenen weitgehend durch Affekte bestimmt ist: Die zärtliche Stimmung im Um-

gang mit dem Teddy verstärkt seine eigenen Behaglichkeitsgefühle: ‚pflegen‘ und ‚umhegt werden‘ führen zum gleichen Resultat: Peter lutscht Daumen und entspannt sich.

Die Tendenz zu ‚vereinfachtem Sprechen‘ läßt sich auch beobachten, wenn Peter die Rolle eines Babys spielt. Diese Rollenhandlungen sind motiviert durch die Konkurrenz zu dem zwei Jahre jüngeren Bruder und zielen darauf ab, gleichartige Zuwendungen von den Eltern wie dieser zu erhalten. Anfangs (29. Monat) beschränkt sich die Rollenübernahme auf ‚babyhaftes‘ Greinen. Die fragende Bestätigung der Handlung durch die Eltern (/bist du jetzt der Thomas? /) veranlaßte die Fortsetzung der Handlung. Im 32. Monat wurde der Rollenwechsel intendierter vollzogen, zum Beispiel /guk jetzt bin ich ins ställchn! . bá:bä:bä:bä: . ä:ä:ä:ä:/ . Das ‚Greinen‘ wird jetzt bewußt gestaltet: es ist sozusagen ‚Zitat‘ des Weinens von Thomas. Die Rollenübernahme repräsentiert sich in der verminderten Sprechfähigkeit des ‚Babys‘, wofür folgendes Beispiel aus TP C charakteristisch ist; Peter liegt auf dem Boden und strampelt:

P M

das bébi kann-nich krábbeln!

was is mit dem bébi?

leg an árm! (K) . leg an á:m! (K) . iche . . möcht auch dás noch ' díe habn! . díe da!

díe da? (I)

hábn! (K)

Die Rollenübernahme wird in der Selbst-Referenz verbalisiert; Peter ‚spielt Baby‘. Aber indem die Mutter darauf eingeht, entwickelt sich sehr schnell bei Peter die Intention, mithilfe des ‚Spiels‘ Zuwendung von der Mutter zu erhalten: ‚nimm mich auf den Arm‘, formuliert in einem längst überwundenen Sprachstandard. Die Syntax der Äußerungsakte verkürzt sich immer stärker bis zum abschließenden, babyhaften /hábn!/, verbunden mit einer kläglich-mitleiderregenden Stimmführung.

Es wäre sicher vereinfacht, die bisher gefundenen Merkmale vereinfachten Sprechens allesamt und ausschließlich auf das Prinzip der Rollenübernahme zurückzuführen. Dazu spielen zu viele Affektmomente und Verhaltensambiguitäten hinein. Immerhin machen die Beispiele meines Erachtens soviel deutlich, daß sich die Rollenübernahme beim Kind auch und gerade darin zeigt, daß es Merkmale des sprachlichen Handelns des ‚Anderen‘ in sein Rollenhandeln übernimmt.

Abschließend ist in diesem Zusammenhang zu fragen, ob Peter auch beim Sprechen mit dem kleineren Bruder Thomas Merkmale des vereinfachten Sprechens verwendet oder ob andere Indizien auf spezifische Eigenheiten des Sprechens beim Rollenhandeln hinweisen, wenn Peter also zum Bei-

spiel die Elternrolle gegenüber Thomas einnimmt. Man muß sagen, daß in der Interaktion zwischen Peter und Thomas so gut wie keine Indikatoren feststellbar sind, die darauf hindeuten. Die wenigen Beispiele im Untersuchungsmaterial, die überhaupt herangezogen werden können, sind eher als direkte, d. h. kontextuell gebundene Imitationen elterlichen Handelns zu interpretieren, als ein Handeln des Kindes in der Helferrolle, zum Beispiel (32. Monat):

P M
(> T:) sagma <pápa>!
sagma <pápa>! (I) . sagma <mama>! . sagma <pipe>! . . papilein! ' nimm mich an-n á:m!

Dabei zeigt der Verlauf der Sequenz, daß es Peter gar nicht um eine Interaktion mit Thomas geht, sondern daß er die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich lenken will, um Zuwendung zu erhalten. Diese Tendenz bleibt zum Ende der Aufnahmeperiode erhalten (und darüber hinaus), zum Beispiel TP C:

P M T
(> T:) wó: isser? . dá!
da
da: ! . da: ! . ga: ! . ich find das so lústich ' wenn ich <dá> sach!

Aus der Konkurrenz zu seinem jüngeren Bruder heraus imitiert er nicht nur, sondern liefert drüber hinaus noch eine explizierende Einschätzung seiner sprachlichen Handlung. Wenn Peter zärtlich mit seinem Bruder umgeht und dabei eine Helferrolle übernimmt, beschränkt sich die Rollenübernahme auf die Imitation sprachlicher Merkmale, zum Beispiel (32. Monat):

P M
(> T, an dessen Bett:) wie liegst dú denn da? (Z)
hast dich éingebindn? (Z, gleicher Tonfall) (= ,eingewickelt')

Gelegentlich reproduziert er auch sprachliche Routinen der Eltern in deren Tonfall (32. Monat):

Tímilein! . haste lang geschláfn? . bist nich mú:de? (Z)

Aber insgesamt ist die ,Helferrolle' in der Interaktion mit Thomas sehr schwach entwickelt.

Sprechvarianten in der ,Gastgeber'-Rolle

Von den zahlreichen Rollenhandlungen, in denen Elemente des Handelns Anderer übernommen werden, sei zum Schluß eine herausgegriffen, die zeigt, wie Peter eine ,Einstellung' aufgrund des Rollenhandelns erwirbt; die Rolle des ,Gastgebers'.

Mit 31 Monaten liebte Peter innig ein Bilderbuch, in dem eine ,Mutter' einen ,Peter' in den ,Kindergarten' bringt, wo dieser mit seinen ,Freunden' spielt. Peter wartete damals schon sehnsüchtig darauf, selbst in den Kindergarten zu kommen und spielte deshalb oft Szenen wie diese:

ich mách was ' ihr frèundn! . ich mách was ' frèundn ' kommt jetz réin! . bitte ' frèundn! . Pétersfrèundn! . Pétersfrèundn! . Pétersfrèundn! . die kriegn noch alle mein mútzn auf! . (. . .)

An Tonfall und weit ausladenden Handbewegungen war erkennbar, daß Peter ,einladen' wollte, daß er ,Gastgeber' war. Bemerkenswert ist, daß mehrfach ungewöhnliche sprachliche Formen in den Sprechhandlungen erscheinen: Einmal ist das Zeichen /freunde/ bzw. /Peters-freundn/ Zitat aus dem Bilderbuchtext. Peter versucht, durch ständige Verwendung des sprachlichen Zeichens mit tentativen Inhalten zu ,füllen' und so seine ,Bedeutung' zu erwerben. Zweitens wird das Personalpronomen 2. Pl. /ihr/ ebenfalls aus dem Text zitiert; es taucht hier erstmals auf, verschwindet dann wieder und wird erst ein halbes Jahr später aktiv erworben. Schließlich ist die explizite Einladung durch Aufforderungshandlungen (/kommt jetz réin! . bitte ' frèundn!/) in dieser Zeit ebenfalls ungewöhnlich. Insoweit reproduziert Peter das, was er durch den Bilderbuchtext gelernt hat. Indem er sich aber in die Rolle des Gastgebers versetzt, wird die Verwendung dieser Ausdrücke zu Varianten in einem bestimmten Handlungskontext. So kommt es zu imaginären ,Gastgeber'-Spielen wie zum Beispiel zur gleichen Zeit.

zwei gíng-gòng! (= ,Klingeltöne') . wer is-n dá? . àch ' die Ká:rin! . kòmm du bitte réin! . zieh du bitte áus! . nein ' mútzn! ' ánorak! . túr zu! . (. . .)

Mit der Rollenübernahme ,Gastgeber' sind besondere Anforderungen an die Kodierung der Äußerungsakte gestellt, die Peter durch das Spiel versuchsweise erfüllt.

Das Gelingen solcher Spiele impliziert natürlich nicht, daß die ,Gastgeber'-Rolle auch in einer konkreten Gastgeber-Situation erfolgreich bewältigt wird. Aber immerhin zeigen einige Äußerungen Peters zu Beginn des Spiels mit Frank (s. o. II 2. d) in TP C, daß Merkmale des Gastgeber-Handelns erworben sind:

- (1) erste Äußerung zu Frank:
 dù setzt dich auf die tréppe! . setz dich draúf ' Frank!
- (2) zu Beginn des manuellen Spiels:
 was machn wír denn? . Frank ' was machst dú denn?
- (3) ca. 30 Sekunden später:
 ich mach auch ma músikchn an! . úns! (= Tonband)

(1) kann man meines Erachtens dahingehend interpretieren, daß Peter die Legitimation für seine Handlungsanweisung an Frank aus einer Rolle als Gastgeber ableitet. Auch die /wir/-Form in (2) ist vermutlich darauf zurückzuführen, daß sich Peter als Gastgeber verpflichtet fühlt, eine Verständigung über das gemeinsame Tun herzustellen (denn interessiert ist er offensichtlich an dem, was Frank vorhat). Auch (3) kann in diesem Sinn als der Versuch verstanden werden, seinen ‚Pflichten‘ als Gastgeber zur Unterhaltung nachzukommen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß durch die Rollenübernahme in Rollenspiel und Rollenhandeln das Kind die Befähigung erwirbt, Einstellungen und Handlungsweisen Anderer nachzuvollziehen und dann – in der Interaktion – zu antizipieren. Für den konkreten Erwerb dieser Fähigkeit ist konstitutiv, daß sie in Interaktionen vermittelt wird und daß Rollenhandeln stets in Handlungszusammenhänge eingebunden ist. Diese Einbindung gewährleistet, daß die Konstituierung des Rollenhandelns stets rückbezogen bleibt auf aktuelles Spiel und auf aktuelle Interaktion, daß also keine reine Reproduktion des Handelns Anderer stattfindet. Gelingende Rollenübernahme wird manifest in der Verwendung von nichtsprachlichen, parasprachlichen und sprachlichen Merkmalen des Handelns des Anderen. Für das sprachliche Handeln konnte in den Einzelanalysen festgestellt werden, daß das Kind im dritten Lebensjahr bereits ansatzweise sprachliche Merkmale des Anderen in der Rollenhandlung berücksichtigt, daß also auch unter diesem Gesichtspunkt die These von der symbolischen Rollenübernahme der empirischen Überprüfung standhält.

4. Imitationen

a) *Imitation und interaktionale Synchronie*

In I. 4. wurde behauptet, daß die Fähigkeit zur Imitation ein Faktor in der Ausbildung der Sprechhandlungskompetenz sei, die mit dem Prinzip der symbolischen Rollenübernahme zusammenhänge. Dabei wurde von der An-

nahme ausgegangen, daß sich in Imitationen die Tätigkeit des Wahrnehmungsmechanismus widerspiegeln, der Wahrnehmungsreize der Umwelt unter dem Einfluß gespeicherter Erfahrungen selektiv registriert, wozu bei sprachlichen Imitationen noch Restriktionen durch den neuro-physiologischen Apparat kämen. Es stellen sich daher jetzt die Fragen, wie diese Mechanismen funktionieren, welcher Zusammenhang zwischen Imitation und symbolischer Rollenübernahme besteht und wie die Bedeutung des Faktors ‚Imitation‘ auf die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz des Kindes einzuschätzen ist.

Was die erste Frage angeht, so ist es an sich notwendig, auch die Imitation nichtsprachlicher Tätigkeiten durch das Kind einzubeziehen. Zweifellos lernt das Kind sehr viel früher, mit nichtsprachlichen Mitteln zu kommunizieren als mit sprachlichen, und es gibt eine Reihe plausibler Anhaltspunkte dafür, daß viele dieser nicht-sprachlichen Kommunikationsformen aufgrund angeborener Dispositionen funktionieren (I. Eibl-Eibesfeldt 1972 u. ö.). Im Gegensatz zu den biologistischen Bestrebungen der ‚Verhaltensforscher‘ (wie K. Lorenz) ist aber – für die Entwicklung des Kindes – die Tatsache hervorzuheben, daß auch alle nichtsprachlichen Kommunikationsformen sozial vermittelt, zumindest sozial-kulturell überformt (M. Argyle (1972) und deshalb in ihrer spezifischen Ausprägung durch Lernprozesse erworben sind. Das gilt zum Beispiel auch für die verschiedenen Mundstellungen (‚Flunsch‘, herabgezogene Mundwinkel, hochgezogene Oberlippe, die verschiedenen Formen des Lachens), die sich anscheinend generell gleichmäßig als Signale für Affekte bei Kindern entwickeln (Blurton Jones 1972).

Daß nichtsprachliche Kommunikationsformen die sprachlichen begleiten (Körperbewegung, Mimik), ist eine jedermann vertraute Tatsache; sie wird auch als ‚Selbst-Synchronie‘ bezeichnet. Aber es gibt auch eine ‚interaktionale Synchronie‘ der Körperbewegungen des Zuhörers zu denen des Sprechers.

Aus der Mikroanalyse einer Gesprächssequenz mit vier Teilnehmern zieht A. Kendon u. a. folgende Schlüsse:

„In the examples described we have illustrated interactional synchrony, and we have seen that it may occur, even when the individuals who are ‚synchronous‘ with one another are not looking at each other. This suggests that the coordination of the listener's movements with the behavior of the speaker is brought about through the listener's response to the stream of speech. . . . The precision with which the listener's movements are synchronized with the speaker's speech means that the listener is in some way able to anticipate what the speaker is going to say, as indeed current work on speech perception leads us to expect. This work tends to support the analysis-by-synthesis theory of speech perception. . . .

If we allow that cognitive processes and bodily movement are interrelated, we may

expect that the processes involved in the processing of speech by a listener may affect his movements or even be marked in movement. . . .
 To move with another is to show that one is ,with' him in one's attentions and expectancies. Coordination of movement in interaction may thus be of great importance since it provides one of the ways in which two people signal that they are ,open' to one another, and not to others."
 (A. Kendon 1970, 222-224)

Kendons Beobachtungen und Schlüsse sind meines Erachtens eine überzeugende Bestätigung des in Kapitel I entwickelten theoretischen Ansatzes auf empirischer Grundlage. Für das Problem der Imitation kann man daraus mit aller Vorsicht die These ableiten, daß sich in der Imitation so etwas wie eine verzögerte interaktionale Synchronie widerspiegelt, d. h. daß die synchronisierte Koordination mit den (Sprech-)Bewegungen des Anderen die Imitation dann auslöst, wenn die durch interne Vorgänge bewirkte Kontrolle der Synchronisation aus zu spezifizierenden Gründen sozusagen ,aus dem Takt' geraten ist und deshalb mittels der Imitation rekonstituiert werden muß.
 Die These kann allerdings anhand des Untersuchungsmaterials nicht überprüft werden, weil keine Filmaufnahmen gemacht wurden und auch nicht systematisch unter diesem Aspekt beobachtet wurde.

b) Imitationen als Handlungen

Bei Imitationen ist zu unterscheiden, ob das Kind durch den Interaktionspartner (meist die Eltern) zur Imitation direkt oder indirekt aufgefordert wird, oder ob es eine Äußerung oder einen Äußerungsteil ohne (erkennbare) Stimulation imitiert. Im ersten Fall handelt es sich prinzipiell um eine didaktische Situation, in der der Erwachsene einen Lerneffekt erzielen will (ausführlicher zur Korrektur H. Ramge 1974). Im zweiten Fall handelt es sich um eine ,spontane' Reaktion des Kindes, deren Ursachen herauszufinden sind.

Um festzustellen, warum das Kind imitiert, muß zunächst beobachtet werden, was es imitiert. Die Wahrnehmungsselektion ist beim Sprechen / Hören einerseits durch den auditiven Kanal, andererseits durch Erfahrung, Erwartung und memory span des Kindes bestimmt. Von daher liegt es nahe, daß es entweder das letzte Wort (oder die letzten Wörter) des Sprechers wiederholt oder daß es besonders stark betonte oder ,auffällige' Wörter auswählt. (Es gehört zu den Charakteristika des Eltern-Sprechens, daß Eltern aus dieser Erfahrung bei der Kodierung die Merkmale Betonung und Endstellung berücksichtigen; vgl. II. 6.)

Vom Zwei- bis Dreijährigen kann man generell sagen, daß er das imitiert, was sein durch kognitive und affektive Faktoren gesteuertes Wahrnehmungsinteresse erregt. Es richtet sich
 (a) auf den für das Kind wesentlichen Informationsgehalt der Äußerung,
 (b) auf die sprachliche Form: ungeläufige Wörter, Aussprache, grammatische Formen,
 (c) affektive und performative Elemente der Äußerung, die Einstellungen und Haltungen symbolisieren.

Da für die Fragestellung die ,spontanen Imitationen' von besonderem Interesse sind, wurden die drei Tagesprotokolle daraufhin ausgezählt und entsprechend den drei genannten Kategorien aufgelistet. Da davon ausgegangen werden kann, daß bei vielen Imitationen mehrere Faktoren maßgeblich waren, wurde versucht, die vermutlich vorwiegende Imitationsursache festzustellen, indem Situationskontext, paralinguistische Merkmale sowie bei Kode-Imitationen der sprachliche Standard des Kindes berücksichtigt wurden. Obwohl damit keine ,objektive' Klassifizierung erreicht werden kann, läßt sich die Verteilung in den TP A – C etwa so bestimmen:

Tabelle 2: Imitationshäufigkeit und -ursachen

Imitation vorwiegend wegen:	TP A	TP B	TP C	N
Proposition	27	42	23	92
sprachlicher Form	29	24	40	93
affektiven Reizen	16	15	19	50
N	72	81	82	235

Die Anzahl der Imitationen, zu denen noch die erstaunlich geringe Zahl von 16 Imitationen aufgrund elterlicher Stimuli kommen, ist in allen TPs etwa gleich hoch. Das bedeutet, daß die relative Häufigkeit der Imitationen im Laufe des Jahres kontinuierlich abgenommen hat, weil die Gesamtzahl der Äußerungen Peters pro Protokoll erheblich gestiegen ist. Der relativ hohe Anteil von Imitationen der sprachlichen Form in TP A und TP C ist u. a. auf eine Situation zurückzuführen, die in TP B fehlt, den ,Waldspaziergang'. Da sich hier auch die durch elterliche Stimuli ausgelösten Imitationen massiert finden, scheint es sinnvoll, die in dieser Situation vorfindlichen Imitationen zusammenzustellen und einer qualitativen Analyse zu unterziehen; denn die rein statistische Ver-

teilung sagt wenig aus für die Fragestellung. Der Spaziergang dauerte in TP A = 1.30 Stunden, in TP C = 1.15 Stunden. Die Imitationshäufigkeit (TP A = 13, TP C = 15) entspricht damit ungefähr der durchschnittlichen Imitationshäufigkeit an diesen Tagen:

TP A

- 1 P: Peter tragdich (nimmt Papierbeutel) . V: /ja ' Peter trägt die tasche/ . . . trägt die tasche
- 2 V: /(. . .) is wohl zu ausgetrocknet!/ . ausdognet
- 3 M: /der is zu kléin' dèn lassn wir liegn!/ . lassn liegn
- 4 M: /pfui!' da hat mich was gestochn!/ . gedochn!
- 5 M: /ja' ne olle fliege!/ . olle fliege!
- 6 M: /schau mal!' eine libéllé!/ . belle . ganz große belle . guk 'mami!' belle! . béllé! 'mami! . fliegt die wólkn! . M: /guk' da isse wieder!/ . die belle wieder! . die belle wieder! . guk 'eine belle' papi! . V: /eine libéllé!/ . libéllé . eine béllé is das' mami! .M: /jetz isse wég!/ . guk 'eine belle' mami! . guk 'eine béllé' mami! .
- 7 M: /so!' da komm wir in die sónne!/ . kommt die sonne
- 8 erdbeern! . V: /himbeeren!/ . himbeern . himbeern . himbeern . himbeere . ne himbeere habn!
- 9 V: /das is rinde!/ . rinde
- 10 M: /komm' wir gehn n stück wéiter!/ . dük wéitergehn 'mámi!
- 11 V: /hier kannst du mit den rindn spielen!/ . rindn
- 12 M: /hier sind schöne himbeern!/ . himbeern
- 13 seh ihn (= Opel)! . V: /ich auch!/ . ich auch

TP C

- 1 V: /da óbn' wo das fòrsthaus is' da fahrn wa hìn!/ . forsthaus
- 2 M: /am wáldrand machn wir-n halt!/ . ich frier! . M: /Peter' frierst? / . n halt . ich frier!
- 3 V: /wenn wir páuse màchn!/ . wenn wir páuse màchn!
- 4 V: /wéið ich nicht! . sicherlich dumme búbn!/ . dumme búbn!
- 5 V: /die stínkn!' deshalb heiß die <stínkmorchl>!/ . <stínkmorchl>
- 6 V: /ein bowíst!/ . ein bowíst . V: /ein gánz größer' ein gánz größer weißer wáldbowíst!/ . wáldbowíst
- 7 . . (>M) ich habe eine bopíst gesèhn! . eine weiße bobíst!' mami! . eine botíst! V: /ein bowíst' einn kartófflbowíst!/ . ein bowíst . ein katofflbowíst! .
- 8 V: (. . .) libéllé/ . eine béllé? . V: /eine libéllé!/ . ribéllé . V: /libéllé! / . libéllé . libéllé . V: /libéllé!/ . is die hier rúmgeflógn?
- 9 V: /is sicherlich in himmel geflògn!/ . himml geflògn!
- 10 V: /un da machema páusn!/ . ganz viele? . V: /ja' ganz lánge!/ . gánz lange! . só lange? (= zeigt mit den Händen Spanne)
- 11 V: /ne schnúr' ja!/ . schnur . schnur
- 12 V: /eine larfe!/ . laufe . V: /lárfe!/ . lárfe
- 13 V: /das wár' glaub ich' ein eichlhäher!/ . eichlhäer
- 14 V: /(. . .) prima! . éin bein' das ändere! (= beim Klettern)/ . ein bein
- 15 M: /ríchtich' das is der Gléiberg!/ . der Gleiberg

Man sieht, wie der Mechanismus der lehrend-lernenden Imitation funktioniert (A 1, 6, 8; C 7, 8, 10, 12): Der Vater korrigiert eine spontane syntaktische Struktur, die für das Kind zu dieser Zeit charakteristisch ist; Peter lernt von den Eltern die Bezeichnung für ein Tier (/libelle/) und einen Pilz (/bowíst/) (A 6. C 6, 7, 8), wobei die phonologische Form dem Kind wegen der Zweitsilbenbetonung Schwierigkeiten bereitet. Es ist auffällig, daß die Imitationsbereitschaft des Kindes begrenzt ist. So kehrt es in A 6 schließlich zu der zuerst imitierten Form zurück (wobei es vielleicht kein Zufall ist, daß es sich dabei an die Mutter wendet). In C 8 wechselt es durch Pronominalisierung (/die/) einfach das Imitations-Thema. Mitunter empfindet also das Kind offenbar die Aufforderung zur Imitation durch elterliche Korrektur als Zwang, dem es zu entfliehen trachtet. Fälle wie A 8 zeigen, wie korrigierte Formen dann wirklich adaptiert werden, indem sie (in diesem Fall als Lexikon-Eintrag) in spontanen Äußerungen verwendet werden. C 10 schließlich spiegelt wider, daß dieser Vorgang über kognitive Prozesse vermittelt ist: Für Peter ist /lang/ zunächst ein Raumadjektiv, dessen Verwendung als Zeitangabe versucht er sich durch eine nichtsprachliche Geste zu konkretisieren.

Sehr häufig liegt die Funktion der Imitation darin, semantisch und phonologisch korrekte Bezeichnungen für Objekte usw. zu erwerben und damit das Lexikon zu erweitern (A 6, 8, 9, 11, 12; C 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15) sowie in der Festigung syntaktischer Strukturen (A 1, 3, 7, 10, 13; C 3).

Mit diesen Kategorisierungen und Beschreibungen ist aber wenig ‚erklärt‘: Die Funktionsbestimmung gibt keinen Aufschluß über die soziopsychischen Grundlagen der Imitation. Darüber vermögen vielleicht eher Fälle Aufschluß zu geben, in denen die ‚Funktion‘ nicht so klar auf der Hand liegt. So könnte man in A 4 sagen, daß die Imitation die ‚Funktion‘ hat, daß das Kind die standardsprachliche Partizip Perfekt-Form ‚gestochen‘ erwirbt. Selbst wenn das im Endergebnis zum Erwerb führen würde, so ist die *Ursache* für die Imitation auf jeden Fall eine andere. Die Äußerung der Mutter ist affektiv geprägt von Überraschung und leichtem Abscheu (/pfui/) über den wahrgenommenen Schmerz. Eben diese Affektsignale wirken auf das Kind ein und lösen dort die mit der Erfahrung des ‚Gestochen-Werdens‘ verbundenen Schmerz- und Unlustgefühle aus. ‚Stechen‘ ist das sprachliche Symbol für diesen Vorgang. Indem das Kind ‚gestochen‘ (als /gedochn/) imitiert, symbolisiert es sein eigenes Unlustempfinden in einer signifikanten Geste; es übernimmt die sprachliche Handlung des Anderen, indem es seine eigenen Affekte im Symbol faßt und damit die intersubjektive Gültigkeit des sprachlichen Zeichens im Interaktionsprozeß rekonstituiert.

Entsprechend ist das Beispiel unter dem Gesichtspunkt der ‚interaktionalen Synchronie‘ interpretierbar: Das Kind stellt sich mit seiner Imitation synchron auf das Handeln und die Tätigkeit der Mutter ein und zeigt damit sein sympathisches Mitempfinden. Diese Übertragung spiegelt sich oft auch nur in nichtsprachlichen oder parasprachlichen Merkmalen. Peters Anteilnahme am Leid anderer ging manchmal so weit, daß die Eltern ihn trösten mußten, /so schlimm/ sei es nun ja auch nicht gewesen.

Auch andere Fälle in der Beispielsammlung lassen sich als Imitationen aus symbolischer Rollenübernahme heraus verstehen; zum Beispiel A 5: mit der Imitationshandlung /olle fliege/ im gleichen Tonfall wie die Mutter übernimmt Peter symbolisch die Schimpffunktion des Ausdrucks (und stellt damit zugleich eine Solidarisierung mit der Mutter her). So ist zum Beispiel auch C 4 nicht in erster Linie als Sprachform-Imitation zu verstehen, sondern als symbolische Imitationshandlung. Dazu muß man wissen, daß etwa zwei Wochen vor der Aufnahme lustige Kirmesburschen nachts das Gartentürchen ausgehängt hatten, wobei die Eltern von den ‚Tätern‘ als /dumme bubn/ gesprochen hatten. Als der Ausdruck jetzt wieder vom Vater verwendet wird (angesichts eines demolierten Hochstands), ruft das bei Peter die gleiche affektive Einstellung hervor wie beim ersten Ereignis, über das er sich sehr aufregen mußte. Einige andere Imitationen, wo die symbolische Rollenübernahme in der Imitationshandlung qua Affizierung deutlich wird, finden sich in anderen Zusammenhängen der Tagesprotokolle, zum Beispiel:

TP A

V: (tadelnd:) /Pé:ter!/. Pé:ter! . papi wéint-er!

M: /néin ' die is dem kleinn Thómas!/. klein Thomas

M: /ja ' hol die brótchn!/. hol die die brótchn

TP B

M: /wír beide ' baun einn schnéemann!/. wír baun n schnéemann

M: /das wólte ich nicht!/. woll ich nich (entschuldigend)

M: (>T:)/ daß du groß wirst wie der Péter!/. du groß wirst wie der Péter!

TP C

M: (>T:)/ná ' du kleine núdl ' komm hèr!/. na ' du kleine núdl!

V: /das siehst-du dárán ' daß der so viele árme hat!/. árme hat . arme hat . hát der!

Frank: /só! . gléich is-er fértich ' der dicke wáms!/. die dicke wáms! . die dicke wáms!

In allen Fällen ist evident (für den mit dem Kind vertrauten Beobachter jedenfalls), daß die Wahrnehmungsselektion und die damit verbundene Imitationshandlung gesteuert ist durch die von Affektsignalen aktivierte

Erfahrung und daß die Verbalisierung in der Imitation das versuchsweise Einverständnis zwischen den Interaktionsteilnehmern gewährleistet. Dies gilt meines Erachtens unbeschadet sonstiger Funktionen von Imitationen, und zwar sowohl den ‚innerpsychischen‘ (Imitation als Vorbereitung für das Strukturieren von Wahrnehmungen) als auch den ‚objektiven‘ Funktionen für die Weiterentwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit.

c) Imitationshandlungen und Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz

Die sprachlichen Charakteristika von Imitationen wurden hauptsächlich von R. Brown und seinen Mitarbeitern (zuletzt R. Brown 1973) im Zusammenhang mit dem ‚telegraphic speech‘ des Kindes untersucht. Sie schätzen, ebenso wie S. Ervin-Tripp (1964a, 1973, 185 ff), den Einfluß und die Funktion von Imitationen für die Sprachentwicklung des Kindes als recht gering ein. Sie kommen hauptsächlich deshalb zu dieser Auffassung, weil sich in der Analyse von Imitationen herausgestellt hat, daß die Reduktionen, die das Kind bei der Imitation der (elterlichen) Äußerung vornimmt, also zum Beispiel Verkürzungen der Äußerung in Umfang und Komplexität, Auslassen von grammatischen Morphemen usw., im wesentlichen zu Imitationen führen, die dem grammatischen Standard des Kindes auch in seinem spontanen Sprechen entsprechen. Insofern sind Imitationen nicht progressiv.

Dieses Ergebnis kann durch das Untersuchungsmaterial von Peters Sprechen nur teilweise bestätigt werden. Es ist sicher richtig, daß Peter in seinen Imitationshandlungen häufig Auslassungen vornimmt, die seinem sprachlichen Entwicklungsstand entsprechen. Eine qualitative Analyse zeigt aber, daß das nur grosso modo gilt. Als Beispiel diene A 1:

P V

Peter trágdich! (nimmt Papierbeutel)

ja ' Péter trägt die tásche! . . .

trägt die tasche (I)

Die erste Äußerung ist zu paraphrasieren mit ‚Peter trägt – ich‘, denn /dich/ ist für Peter zu dieser Zeit nicht Pers. Pron. 2. Sg. Akk., sondern im Pattern wie /trag-dich/ ein Pronomen der 1. Person (vgl. dazu H. Ramge 1973 a, 85). ‚tragen‘ verwendet Peter damals fast ausschließlich im Sinne eines Selber-getragen-werden-Wollens, so noch kurz vor der Beispielsequenz: /papi gragdich!/. und /mami tragdich!/. Im TP A und den zur gleichen Zeit aufgenommenen SPs wird /tragen/ insgesamt 26 mal verwendet; davon entfallen 11 Fälle auf das Muster /mami (papi) tragdich/,

ebenfalls 11 auf das Muster /mami (papi) tragn!/, 2 auch zum Tragen auffordernd, aber ohne Nennung des Trägers (/auch (noch) tragn!/), in einem Fall ist Peter der Agent (/die tasche tragn!/) und dann schließlich die Imitation /trägt die tasche/.

Die Verwendung von /tragen/ ist zur Zeit des TP A also sehr stark restringiert. Insofern ist bereits die spontane Äußerung /Peter tragdich!/ ungewöhnlich. Sie zeigt, daß Peter beginnt, den Verwendungsbereich von /tragen/ so zu erweitern, daß auch er als ‚Träger‘ in der sprachlichen Kodierung erscheint.

Die syntaktische Struktur der Imitation /trägt die tasche/ (Verb + direktes Objekt) hat Peter zu dieser Zeit längst erworben, insofern ist die Imitation also durchaus nicht progressiv. Sie ist es aber – und das ist die progressive Funktion der Imitation – in bezug auf die Verwendung der Lexeme. Sie kommen in dieser syntaktischen Verbindung sonst nicht vor. Die Funktion der Imitation im grammatischen Bereich liegt dann (u. a.) darin, daß sie – aus der Perspektive der Wörter – die Verwendungsrestriktionen von Lexemen in bestimmten Patterns auflöst und – von der Ebene der Syntax aus – die Verwendungsmöglichkeiten syntaktischer Strukturen erweitert.

Daß die Beschreibung des Beispiels nicht nur für einen Sonderfall gilt, zeigt die Tatsache, daß von den 13 zitierten Imitationen des TP A 5 in analoger Weise analysiert werden könnten (A 1, 3, 7, 10, 13), worauf allerdings aus Raumgründen hier verzichtet werden muß. Als Ergebnis ist festzuhalten, daß man die These von der Nicht-Progressivität der Imitationen nicht einmal im morphologisch-syntaktischen Bereich aufrecht erhalten kann, wenn man die Verwendungsbedingungen der sprachlichen Äußerungen mit in die Analyse einbezieht.

Daß Imitationen die Sprachentwicklung im phonologischen und semantisch-lexikalischen Bereich entscheidend fördern, haben auch R. Brown u. a. nicht in Frage gestellt. Es ist jedoch noch auf einen weiteren Bereich hinzuweisen, in dem die Imitation eindeutig progressiv ist: die Imitation von Sprechakten und performativen Teilen der Sprechakte. Ein Beispiel dafür wurde schon zitiert (TP B):

P M
das wóllte ich nicht! (entschuldigend)
woill ich nich (entschuldigend)

Das Kind lernt in der Imitation die sprachliche Formel für eine Entschuldigung als Sprechakt, wobei die Imitationshandlung eben wieder als eine symbolische Rollenübernahme zu verstehen ist. Andere Fälle dieser Art sind zum Beispiel:

(26.M.) M: /das gehört der Gábi ' gläub ich!/. Gábi ' gläub ich

(34.M.) M: /und wie sagt der Péter? ' áu!/. <áu!>! sag ich <áu>! . sag ich <áu!>! . iau!

(36. M.) V: /wolln wer ma séhn!/. <wolln-wa séhn!>' hat der papi gesächt!

(38. M.) M: /das is dem Péter sein àpflsaft' gläub ich!/. glaub ich

Indem das Kind derartige Äußerungen imitiert, übernimmt es Einstellungen und Haltungen des Anderen und erweitert damit seine Sprechhandlungskompetenz – ganz unbeschadet des Problems, ob es syntaktisch-morphologisch auf seinen Sprachentwicklungsstand reduziert oder nicht (vgl. III). Gerade an solchen Fällen wird aber auch deutlich, daß das Kind Äußerungsakte als Sprechakte erst dann aktiv zu produzieren vermag, wenn es sie zunächst passiv in seine Sprechhandlungskompetenz aufnimmt. Die Imitationshandlungen vermitteln diese Aufnahme in die Kompetenz, wenn gleich eben nicht ‚ungefiltert‘. Es ist deshalb meines Erachtens sehr unwahrscheinlich, daß es Kinder geben soll, die nicht imitieren (J. Ryan 1973). Es mag sein, daß sie nicht hörbar, nicht laut imitieren, aber daß sie es im Rahmen ihres Wahrnehmungsapparates tun müssen, um ihre Sprechhandlungskompetenz zu verändern, steht meines Erachtens außer Zweifel.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß sprachliche Imitationen eine Form des sprachlichen Handelns darstellen. In der Kommunikation zwischen Eltern und Kind führen die Mechanismen Äußerung-Imitation und Korrektur-Imitation zu ständigen feed-backs an die Standards der Erwachsenen und erweitern deshalb dessen Sprechhandlungskompetenz. Konstituiert wird der Faktor ‚Imitationshandlung‘ durch das Prinzip der symbolischen Rollenübernahme. Dies wird dadurch indiziert, daß Imitationen in der konkreten Interaktion nicht auf ein rein formales Wiederholen sprachlicher Formen zu reduzieren sind, sondern daß das Kind die gesamten affektiv-emotionalen Begleitumstände der Äußerung mit reproduziert: es versetzt sich mit der Imitation in die Rolle des Anderen, es stellt damit zugleich wieder die ‚interaktionale Synchronie‘ her.

5. Selbstkorrekturen

Unter den Verzögerungserscheinungen beim Sprechen (‚hesitation phenomena‘) wie stille oder gefüllte Sprechpausen, Wiederholungen, Wechseln der Sprechstrategie stellen die Selbstkorrekturen eine abgrenzbare Sondergruppe dar:

„Die Selbstkorrektur ist eine Verzögerung des Redeflusses, in der ein Teil des Sprechansatzes unter Einwirkung der sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen als ungültig markiert und neu produziert wird, ohne daß die Sprechstrategie grund-

sätzlich gewechselt oder der erste Sprechansatz mit sprachüblichen Formen der Textkonstitution verändert wird.“

(H. Ramge, 1973 b, 170)

Sie sind für den Argumentationszusammenhang deshalb von besonderem Interesse, weil die Korrekturprozesse als Indikator dafür gewertet werden können, ob und inwieweit das Kind die Perspektive des Anderen in seinen sprachlichen Äußerungen berücksichtigt, wenn es sich selbst korrigiert. Dabei ist die Frage, ob die Selbstkorrektur in autistischem oder in partnerbezogenem Sprechen erscheint, von zweitrangiger Bedeutung, denn es wurde bereits bei der Untersuchung von Merkmalen des autistischen Sprechens gezeigt, daß Trainieren im autistischen Sprechen durchaus auch unter dem Gesichtspunkt des Geltens intersubjektiver Normen verstanden werden muß.

Selbstkorrekturen kommen auf allen Ebenen der Grammatik und des sprachlichen Handelns vor. Es empfiehlt sich daher, beobachtbare Selbstkorrekturen zunächst daraufhin zu klassifizieren, welcher Teil der Sprechhandlung davon betroffen ist: die phonologische Komponente, die syntaktische Komponente, die lexikalisch-semantische Komponente oder die Ebene der Sprechhandlung selbst. Um Vermischungen mit anderen Erscheinungen, namentlich der Textkonstitution, zu vermeiden, wurde der Begriff der Selbstkorrektur sehr eng gefaßt, d. h. nur solche Fälle, in denen beobachtbar eindeutig ein Korrekturprozeß im oben definierten Sinne vorlag, wurden berücksichtigt (vgl. R. Rath 1975). Dadurch ist die Zahl der festgestellten Selbstkorrekturen relativ gering. Andererseits erlaubt gerade die enge Fassung des Begriffs eine stringente qualitative Analyse und empirische Überprüfung der Hypothese, daß auch Selbstkorrekturindikatoren für die Entstehung der Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme darstellen, womit natürlich nicht gesagt ist, daß das bei allen Selbstkorrekturen der Fall sein muß. Es ist zu prüfen, inwieweit die Verteilung auf die einzelnen Komponenten unter diesem Aspekt bereits aussagekräftig ist.

(1) phonologische Komponente

TP A:

- (a) ‚Versprecher‘ werden korrigiert: /leine mami . deine mami/ (1)
- (b) Hyperkorrekturen: /nicht . nücht/; /bigel ham . . diesn bügel/ (2)
- (c) Korrekturen distinktiver Merkmale: /a bibi ein bipilein . kleines pipilein/; /daumn . taumdn / (2)
- (d) Korrekturen in Phonemsequenzen: /zwei hazi . dwei hazi/; /grau K. . frau K./; /knöpfn . knöpfn/ (3)
- (e) Korrekturen in Phonemkombinationen: /biln . klötzchn spiel/ (1)

- (f) morphophonologische Korrekturen: /ein pipi macht . ein pipi gemacht/; /zwei hazi . zwei hazin/ (2)

- (g) Wortbau wird korrigiert: /noch rak . ein anorak/ (1)

TP B:

- (a) ‚Versprecher‘: /noch n blett . brett legn/ (3).
- (b) phonemische Distinktionen: /becher . dächer/ (8)
- (c) Wortbau wird korrigiert: /lokotive . lokomotive/; /ste:n-jem . stejn/ /ein sinchn . ein rosinchn/; /s täschchn . s ga:tentäschchn . kindergartentäschchn/ (8)
- (d) morphophonologische Korrekturen: /tu abschließn . tu abschlossn!/; /hör auf zu schrubn . hör auf zu schriebn/; /das sin die dächern . das sin die dächer/ (12)

TP C:

- (a) phonemische Distinktionen: /gekauft . getauft/; /daß der zug hier nich durchkommt! ' zuch!/ (5)
- (b) Wortbau: /wumml! ' du kleiner wurm/ (2)

Auffällig ist zunächst die Häufigkeitsverteilung: TP A = 12, TP B = 31, TP C = 7. Daß es sich dabei nicht um eine zufällige Verteilung handelt, zum Beispiel eine punktuelle Korrekturtätigkeit in TP B, zeigt die Durchsicht der Belege in den Stundenprotokollen: Die Zahl der Selbstkorrekturen im phonologischen Bereich steigt ab dem 32. Lebensmonat rapide an, erreicht in der Zeit des TP B einen Höhepunkt und fällt danach rasch wieder ab. Ein großer Teil dieser Selbstkorrekturen betrifft die Morphologie von sprachlichen Formen, besonders Pluralbildung und Konjugation des Verbs. Es ist die Phase in der Sprachentwicklung Peters, in der er vielfach versuchsweise Regeln generalisiert und deshalb öfter in Konflikt kommt mit dem gespeicherten Lexikoneintrag (vgl. H. Ramge 1973 a, 61-68). Zur Zeit des TP C hat die Zahl der standardsprachlich abweichenden generalisierten Formen zwar abgenommen, aber andererseits korrigiert das Kind sich nur noch ganz selten, wenn es sie verwendet, ein Zeichen dafür, daß anscheinend ein sprachlicher Normenkonflikt kaum wahrgenommen oder empfunden wird.

In den phonetisch-phonemischen Selbstkorrekturen spiegeln sich zum Teil Schwierigkeiten aufgrund der distinktiven Merkmale in der phonologischen Repräsentation; Schwierigkeiten, die im Laufe der Zeit in dem Maße abnehmen, in dem die distinktiven Merkmale fest erworben sind. Man wird also davon ausgehen können, daß die korrigierten ‚Fehler‘ anfangs eher auf Unsicherheiten im Phonemsystem zurückzuführen sind, daß dann später ein ‚Versprecher‘ vorliegt, den das Kind als solchen erkennt und korrigiert. Das läßt sich den Selbstkorrekturen selbst aber nicht entnehmen.

Um zu solchen Korrekturen fähig zu sein, muß das Kind über eine ‚Beurteilungsinstantz‘ verfügen, die ihm Entscheidungskriterien über das, was ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ ist, an die Hand gibt; es muß über ein *Sprachnormbewußtsein* verfügen (H. Ramge 1973 b, 1975). Bei Korrekturen des Wortbaus ist das besonders auffällig: Indem das Kind zuerst die früher gespeicherte Form, meist eine einfachere Phonemsequenz, produziert und sie dann durch die standardsprachliche Form ersetzt, zeigt es an, daß es sich an der intersubjektiv geltenden Norm orientiert, daß es anstrebt, sprachlich korrekt zu handeln.

Dies scheint aber auch für manche Korrekturen im phonetisch-phonemischen Bereich zuzutreffen. Bei Hyperkorrekturen (TP A (b)) kann zumindest nicht ausgeschlossen werden, daß damit ein ‚formaleres‘ und auch ‚besseres‘ Sprechen intendiert ist, bezogen auf den (vermuteten) Sprachstandard. In gleicher Weise läßt sich die ‚Korrektur‘ /zug/ → /zuch/ (TP C (a)) verstehen, in der sich Varianten des Sprechens der Eltern reflektieren.

(2) Syntaktische Komponente

TP A:

- (a) Negation: /schuhe an! . keine schuhe an!/ (4)
- (b) Expansion Vb: /fläschchn ausgeschlafn . hat ausgeschlafn!/ (1)
- (c) Kongruenz: /Peter machst ' macht/ (1)
- (d) Expansion NP (+ ART): /tafel! ' ne tafel!/ (2)
- (e) Expansion PP: /gugma ' die omi! ' für die omi!/ (1)
- (f) Wechsel best. / unbest.: /ne schaufl' die schaufl/ (1)
- (g) Wechsel Genus: /ganzes niene ' ganze niene/ (1)
- (h) Wechsel Numerus: /viel wassa ' ganz viele!/ (1)

TP B:

- (a) Tempuswechsel: /is das ' war das die Bergit? / (3)
- (b) AUX-Mod: /das is ' kann keine türe machen!/ (1)
- (c) Personwechsel: /ich kann . mami macht mit/ (5)
- (d) <+ NUM>: /ein schnee! ' viel schnee!/ (2)
- (e) Kasus: /mamichn ' ich nehm dich alles ab ' von dir jetz!/ (1)
- (f) + ART: /zun C. . zu ! . . zum C. mußma!/ (1)
- (g) PRÄP: /in meine unterlage ' auf de unterlage grauf!/ (1)
- (h) + AO: /weiß ich feines! ' weiß ich was feines!/ (1)

TP C:

- (a) Negation: /ich möcht . ich möcht kei- ' ich möcht ein schiff habn! / ; /trink ich ma nich mehr ' niks mehr!/ (4)
- (b) Tempuswechsel: (3)
- (c) AUX: /jetz is gleich ' hammer eingeräumt!/ (2)

- (d) S-O: /B. Z. ' wohnt bei der . meine freundin wohnt bei der B. Z./ (1)
- (e) + ADV O: /haste kein mund ' haste kein essen an mund? / (1)
- (f) + ART: /wo hat-se-n loch? . wo hat-se-n das loch? / (1)
- (g) Genus: /die oster ' der osterhase/ (2)

Bei Selbstkorrekturen im syntaktischen Bereich ist nicht immer zweifelsfrei zu entscheiden, ob eine ‚echte‘ Selbstkorrektur vorliegt oder ein Wechsel in der Sprecherstrategie (vgl. zum Beispiel TP B (c)). Die Selbstkorrekturen entsprechen dem jeweiligen Entwicklungsstand des syntaktischen Regelsystems. Es ist deshalb nicht auffällig, daß in dieser Gruppe die Korrekturen im TP A durchweg sehr einfach sind und daß sich der Komplexitätsgrad der Korrekturen im Laufe der Zeit entsprechend steigert. Eine (in Grenzen) korrekte Regelverwendung im syntaktischen Bereich ist Voraussetzung dafür, daß man sich kommunikativ verständlich machen kann. Insofern setzen sie ein Einverständnis über das Gelten von Normen voraus. Die Selbstkorrektur dient diesem Zweck, und es ist nur bemerkenswert, daß sie auch in allen beurteilbaren Fällen (nicht beurteilbar ist TP A (g)) gelingt; d. h. daß die ursprüngliche Redeintention auch syntaktisch zugänglich realisiert wird.

(3) Lexikalisch-semantische Komponente

TP A:

- (a) Paraphrasen: /erst slafn ' erst heia machn!/ ; /Thomasseife ' Thomas seine seife/ (2)
- (b) Zahl: /ein ' zwei lichte . zwei lichte!/ (1)
- (c) Eigenschaft: /groß ' kleines/ ; /heiß ' warm/ (2)
- (d) Partikel: /noch eins . auch eins!/ (1)
- (e) Verkleinerung: /ein köpfchn . kopf!/ (2)
- (f) spez. Merkmale: /kindchn ' mädchn/ (2)
- (g) ‚richtige‘ Bezeichnung: /koffer ' ne kiste . ne kiste is das!// ; /erdbeern! ' himbeern! . himbeern/ (2)

TP B:

- (a) Eigenschaft: /krank ' gesund/ ; /heute warn wer ma ' gestern in Gießn/ ; /links – rechts/ (4)
- (b) Relation: /über . auf den schienn (1)
- (c) Partikel: /schreib noch nich ma . schreib nich weiter!/ (2)
- (d) spez. Merkmale: /mit de huschhusch mit de schienn!/ (1)
- (e) richtige Bezeichnung: /mami macht die fläumchn ' macht die körnchn raus!/ (2)
- (f) Objekt: /du mußt nich dich ausziehn ' mich!/ (1)
- (g) spez. Merkmale Verb: /zumachn ' reintue!// ; /kann ich ' darf ich auch drückn? / ; bring mich! ' tragmich!/ (5)
- (h) Wechsel der Sprecherstrategie: /jetz biste ' jetz komm ich auch zu dir!// ; /der will der spuckt// ; /ich hab ' ich krieg von Timi/ (3)

TP C:

- (a) Paraphrasen: /entn¹ quackquackchn/; /is-n das? (. .) was steht-n da? / (2)
- (b) Zahl: /da warn doch fünf¹ viele! / (2)
- (c) Eigenschaft: /klein – groß/; /links – rechts/; /viel – groß/ (6)
- (d) Partikel: /kamma das auch aufmachn, papi?¹ das? . kamma das noch aufmachn¹ papi? / (1)
- (e) Relationen: /un dann geh ich runt¹ . un dann geh ich auf die sandaln! / (2)
- (f) Objekt: /ich!¹ dudududu! / (3)
- (g) spez. Merkmale Verb: /ich möchtma¹ ich mußma . ./ (5)
- (h) spez. Merkmale Nomen: /messerchn auf¹ gabl auf (=,heben)/ (6)
- (i) Paraphrasen: /ich will das wasser voll mache!¹ mami¹ ich möcht das wasser voll mache! / (2)

Am bemerkenswertesten ist meines Erachtens die Tatsache, daß fast alle semantisch-lexikalischen Selbstkorrekturen im zuerst produzierten Objektbereich bleiben. Dies zeigt sich nicht nur beim Verb, wo häufig gerade Modalverben korrigiert werden, sondern auch bei den Adjektiven, wo die Korrektur nicht selten Antonyme betrifft, bei den Objektrelationen, wo 1. oder 2. Person Sg. zunächst abweichend erzeugt wurden, und auch bei den Nomina, bei denen Oberbegriffe durch spezifischere ersetzt werden oder durch ein Zeichen aus der gleichen Klasse. Unter dem Gesichtspunkt einer denkbaren semantischen Merkmale, die im Korrekturprozeß betroffen sind. Auch hier ist die Beobachtung bemerkenswert, daß die semantisch-lexikalischen Selbstkorrekturen fast immer gelingen: Das Kind drückt sich referentiell ‚richtig‘ aus, es bemüht sich, den Referenten ‚genau‘ und ‚angemessen‘ zu bezeichnen. Genau dieser Sachverhalt aber indiziert, daß das Prinzip der symbolischen Rollenübernahme im Sprechen des Kindes wirksam geworden ist, denn diese Kriterien haben nur ‚Sinn‘, wenn das Kind intersubjektiv geltenden Regeln (hier: hauptsächlich der Referenzierung) folgt, wobei es ‚Fehlproduktionen‘ deshalb korrigiert, um eine zureichende Verständigung mit dem Anderen herzustellen.

Das spiegelt sich besonders in den Fällen, in denen es um die ‚Angemessenheit‘ des Ausdrucks geht, zum Beispiel /kann ich¹ darf ich auch drückn? / (TP B (g)): Das Kind antizipiert, daß die sprachliche Kodierung einer Aufforderung die Erfüllung der Aufforderung durch die Eltern beeinflusst. Daneben darf aber der Faktor der Affizierung durch die Korrektur nicht übersehen werden, wie er sich namentlich bei ‚Paraphrasen‘ zeigt: Selbstkorrekturen vom Typ /erst schlafn¹ erst heia machn! / oder /entn¹ quackquackchn! / spiegeln scheinbar einen Regreß im Sprachgebrauch. Man muß aber bedenken, daß mit der Produktion der ‚Baby‘-Form auch die damit verbundenen Behaglichkeits-Affekte revoziert werden, daß sie insofern durchaus ‚angemessen‘ sind.

(4) Kommunikative Explikation

TP A:

- (a) Nennung des Referenten: /da is-er ja¹ de Opl! /; /siehstu da . is-er¹ schlüss! / (2)
- (b) syntaktische Expansion: /gugma¹ n finger . guk! . mamifinger . mamifinger is das! / (3)

TP B:

- (a) Nennung des Referenten: /de auch mit . s lastauto auch mit! / (1)
- (b) Expansion des Topics: /aufschließen! . die türme tu ma alle ma aufschließen¹ die türme! /; /noch nich¹ ich hab schon!¹ ich bade noch nicht!¹ ja! / (7)
- (c) Expansion um Satzglied: /der kopf!¹ vom Wolfgang sicht! /; /ganz voll!¹ ja! . ganz voll¹ in mäulchn!¹ mamilein? /; /kann ich ma? ! . n tisch! / (6)
- (d) Expansion durch illokutive Indikatoren: /tragn! . kannst bitte tragn!? /; /mami¹ komm! . mamilein¹ komm jetzt!¹ mami!! . komme bitte! / (6)

TP C:

- (a) Nennung des Referenten: /dann darf die mit¹ Gabi¹ fahrn? . darf die mit? / (2)
- (b) Expansion des Topics: /beine weh¹ mir tun meine beine weh! / (1)
- (c) Expansion um Satzglied: /dieser! . der da¹ is auf! / (3)
- (d) Explikation der deiktischen Angabe: /wer wohnt n da? ! in hütte? /; /da¹ am baum links¹ wächst was! / (6)
- (e) illokutive Indikatoren: /du gehst ganz weit!¹ weg!¹ geh! / (2)

In dieser Gruppe sind solche Fälle zusammengefaßt, in denen aufgrund paralinguistischer Merkmale angenommen werden kann, daß das Kind nicht ‚von vornherein‘ seine Äußerung in bestimmter Weise explizieren wollte, sondern wo es das sozusagen ‚nachträglich‘ versuchte, sich also selbst korrigierte. Die Abgrenzung gegeneinander ist natürlich nicht in jedem Fall zweifelsfrei. Insofern kann die Gruppe nur als ein Trend im sprachlichen Handeln gewertet werden. Entweder wird durch die Explikation die zuerst kodierte Information vereindeutigt, oder die Redeabsicht, der illokutive Akt, wird deutlicher formuliert. In beiden Fällen setzt die Explikation voraus, daß das Kind berücksichtigt, was der Hörer zu verstehen vermag und was nicht. Gewonnen hat es dieses Wissen aus der Interaktion mit den Eltern, weil es sich – bei zu ‚ungenauer‘ Referenzierung – Rückfragen ausgesetzt sieht. Die kommunikative Explikation nimmt die Rückfrage sozusagen schon vorweg. Sie ist also in besonderem Maße gesteuert von der Hörererwartung qua symbolischer Rollenübernahme. Dies wird dadurch bestätigt, daß alle Fälle in dieser Gruppe in Interaktionssituationen auftreten. Es ist nicht auszuschließen, daß auch nicht-sprachliche Reaktionen des Interaktionspartners zur Explikation beitragen. In diesem Falle wäre die Geschwindigkeit erstaunlich, in der das Kind die Explikation nachträgt. Aber auch sie setzt ein ‚Verständnis‘ der Hörererwartung voraus.

Insgesamt verteilen sich die Selbstkorrekturen in den Tagesprotokollen wie folgt:

Tabelle 3: Selbstkorrekturen: Häufigkeit und Verteilung

Komponente	TP A	TP B	TP C	N
phonologisch	12	31	7	50
syntaktisch	14	16	14	44
semantisch-lexikalisch	12	19	29	60
kommunikativ-explizierend	5	22	14	41
	43	88	64	195

Der hohe Anteil des TP B ist zum großen Teil bedingt durch die zahlreichen Selbstkorrekturen im phonologischen Bereich, über die bereits gesprochen wurde. Aber auch sonst fällt auf, daß sich nur in der semantisch-lexikalischen Komponente eine eindeutige Steigerung der Selbstkorrektur-Rate zeigt. Gerade für diese konnte aber – wie für die kommunikativ-explizierende – beansprucht werden, daß sie den Erwerb der Fähigkeit zur Einbeziehung der Perspektive des Anderen spiegelt. Nimmt man diese beiden Komponenten zusammen, so zeigt sich (TP A = 17, TP B = 41, TP C = 43), daß diese Fähigkeit zwar schon zu Beginn des dritten Lebensjahres vorhanden ist, sich aber erst in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres ausgeprägter im sprachlichen Handeln niederschlägt. Eine entsprechende Entwicklung kann in den Bereichen der phonologischen und syntaktischen Komponente nicht festgestellt werden. Der Unterschied ist, gemäß dem theoretischen Ansatz, vielleicht darauf zurückzuführen, daß die verinnerlichten Normen der sprachlichen Regelbefolgung in geringerem Maße der interaktionalen konkreten Revision unterliegen als die referentiellen: Die Notwendigkeit, sich zu korrigieren, ist hier höher als dort, wenn man Mißverständnisse vermeiden will.

Das sich in den Selbstkorrekturen niederschlagende Sprachnormbewußtsein hängt als eine kognitive Aktivität (F. Goldman-Eisler 1970) sicher auch mit der Selbstlernfähigkeit des Kindes zusammen. Dafür spricht, daß sich nicht wenige Selbstkorrekturen bei autistischem Sprechen finden, allerdings vornehmlich solche aus dem phonologischen und syntaktischen Bereich (Trainieren). Aber andererseits kann meines Erachtens kein Zweifel darüber bestehen, daß auch dieser Aspekt der Selbstlernaktivität sozial vermittelt ist: Indem die Eltern das Kind korrigieren, indem sie

sich auch selbst korrigieren, vermitteln sie dem Kind den Mechanismus, mithilfe dessen es seine eigenen Äußerungen und Sprechansätze revidieren kann. Indem das Kind die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme erwirbt, bekommen die Selbstkorrekturen auch eine Funktion im Interaktionsprozeß: Sie stellen eine Strategie dar, sich mit dem Anderen über die Gültigkeit und Verbindlichkeit der eigenen intendierten Äußerung ins Benehmen zu setzen und seine Hörererwartung zu antizipieren.

6. Merkmale des Sprechens der Eltern in der Eltern-Kind-Interaktion

a) Problemzusammenhang

Soweit die Eltern-Kind-Interaktion bisher in Kapitel II als Basis für Erwerb und Entwicklung von Sprach- und Sprechhandlungskompetenz untersucht wurde, wurde stillschweigend davon ausgegangen, daß das Sprechen der Eltern etwas Vorgegebenes sei, das selbst keiner weiteren Analyse bedürfte. An einigen Punkten ist jedoch schon deutlich geworden, daß das Handeln der Eltern in der Interaktion mit dem Kind besonderen Regelmäßigkeiten unterliegt. Dies ist an sich natürlich eine triviale Feststellung, deren Evidenz für jeden Beobachter einer Eltern-Kind-Interaktion unmittelbar auf der Hand liegt. Aufgrund des in Kapitel II entwickelten theoretischen Ansatzes kann geradezu postuliert werden, daß das Handeln der Eltern mit dem Kind ‚anders‘ sein muß, weil die Eltern über die symbolische Rollenübernahme die Erwartungen und Handlungsfähigkeiten des Kindes antizipieren. Aus dieser Einbeziehung der Perspektive des Kindes im elterlichen Sprechen sind a priori zwei Prinzipien abzuleiten, denen das (sprachliche) Handeln der Eltern unterliegen muß:

(1) Die Eltern wissen, daß das Kind über geringer entwickelte Kompetenzen verfügt. Sie berücksichtigen das, indem sie ihr Sprechen in zu spezifizierender Weise vereinfachen (simplifizieren).

(2) Die Eltern wissen, daß dem Kind ihr Handeln umso eher und umso leichter verstehbar ist, je eindeutiger, präziser und klarer sie handeln, besonders auch sprachlich handeln. Sie berücksichtigen das, indem sie *formaler* sprechen als in anderen Interaktionssituationen. (Der Ausdruck ist in Anlehnung an W. Labov (dt. 1971) gewählt.)

Dabei sind jedoch verschiedene Variablen zu berücksichtigen, die den Grad der Vereinfachung und Formalisierung – jetzt bezogen auf das sprachliche Handeln – betreffen:

(a) Der Grad der Vereinfachung und Formalisierung orientiert sich am Entwicklungsstand des Kindes; er nimmt deshalb vermutlich im Laufe der Zeit immer stärker ab.

- (b) Der Grad der Vereinfachung und Formalisierung hängt auch von situationalen und emotionalen Faktoren ab: Eine Mutter, die gerade keine Zeit für das Kind hat oder zornig mit ihm schimpft, wird weniger vereinfacht und formal sprechen als in einer Spielinteraktion.
- (c) Der Grad der Vereinfachung und Formalisierung hängt ab von Temperament, Erziehungsstil der Mutter, korreliert also mit der sozialen Identität der einzelnen Mutter.

Von den beiden Prinzipien wird also nicht behauptet, daß sie immer und überall wirksam sind, sondern nur, daß sie grundsätzlich vorhanden sein müssen. Gerade die Frage des Erziehungsstils ist dabei von weitreichender Bedeutung, wie u. a. die Untersuchungen von Heß / Shipman / Gleitman (dt. 1973) und W. Robinson – S. Rackstraw (dt. 1973) gezeigt haben. Wie eine Mutter mit ihrem Kind spricht, spiegelt den gesamten Erziehungsstil und ist von den Sozialerfahrungen der Mütter geprägt; die kognitiven Erziehungsstile differieren erheblich und sind weitgehend schichtenspezifisch. Über die Tragweite der Heß'schen Untersuchungsmethode kann man Kritisches äußern (N. Dittmar 1973, 84 ff), nicht aber über die grundsätzliche Richtigkeit der Einsicht, daß das sprachliche Handeln von Müttern gegenüber ihren Kindern mit ihrer Biographie, ihrer Identität in Verbindung steht.

Aussagen zum vereinfachten und formalen Sprechen gelten demnach – wie auch sonst – für das Untersuchungsmaterial. Sie werden allerdings zum großen Teil bestätigt durch die Untersuchungen zur ‚telegraphic speech‘ von R. Brown und Mitarbeitern (1964 bis 1973). Hier wurde u. a. festgestellt, daß die Mutter einzelne Wörter der Äußerung stärker zu betonen pflegt als sonst; daß ihre Äußerungen im Durchschnitt erheblich kürzer sind als beim Sprechen in anderen Interaktionssituationen (meist 6 bis 8 Wörter); daß die Mutter sehr viel häufiger fragt als sonst: ihre ‚occasional questions‘ beziehen sich auf Teile der kindlichen Äußerung, wobei die Fragepronomina der wh-Fragen ebenfalls besonders stark betont werden (vgl. auch S. Savic 1974). Daraus erhellt bereits, daß die Veränderungen des elterlichen Sprechens sich auf alle Ebenen des sprachlichen Handelns erstrecken.

Zu den Merkmalen der sprachlichen Interaktion zwischen Mutter und Kind gehört auch – nach diesen Untersuchungen –, daß die Mutter oft eine standardsprachlich abweichende Äußerung des Kindes aufnimmt, indem sie sie ‚korrekt‘ wiederholt durch Einfügen der sprachlichen Elemente, die das Kind aufgrund seines sprachlichen Entwicklungsstandes ausgelassen hat. Mit dieser ‚Expansion‘ berücksichtigt die Mutter einerseits die Sprechfähigkeit des Kindes, andererseits bietet sie ihm damit das standardsprachliche Muster zum Lernen, etwa durch Imitation, an.

Die aus der symbolischen Rollenübernahme abgeleiteten Prinzipien der Vereinfachung und Formalisierung sowie die empirischen Beobachtungen zur ‚telegraphic speech‘ sind meines Erachtens in Verbindung zu bringen mit N. Chomskys Argument für die Existenz eines LAD, wonach die linguistischen Daten der sprachlichen Umwelt des Kindes so diffus und verworren seien, daß das Kind daraus unmöglich eine Grammatik rekonstruieren könne, wenn es nicht über eine angeborene Sprachlernfähigkeit verfüge. Zumindest dieses Argument ist meines Erachtens nicht haltbar, denn in der empirischen Überprüfung zeigt sich, daß das Sprechen der Eltern durchaus nicht diffus und verworren ist, sondern in hohem Grad die Perspektive des Kindes berücksichtigt und ihm damit Sprechenlernen auf der Basis der Eltern-Kind-Interaktion ermöglicht. Mit der Widerlegung dieses Arguments wird natürlich nicht die Hypothese Chomskys und der TG umgestoßen, aber sie kann sich nicht auf dieses Argument stützen. Aus Raumgründen müssen im folgenden die Beobachtungen zu Vereinfachungen und Formalisierungen im Sprechen der Eltern sehr stark verkürzt dargestellt werden.

b) Merkmale des vereinfachten und formaleren Sprechens der Eltern

Die Sprechfähigkeit ist im konkreten Vollzug immer mit der Gesamttätigkeit des Sprechers verbunden: sie läuft (in aller Regel) synchron mit Gestik und Mimik (‚aktionale Synchronie‘), sie schlägt sich in den paralinguistischen Merkmalen nieder. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß gerade Gestik und Mimik sowie die paralinguistischen Merkmale des Sprechens in der sprachlichen Interaktion mit dem Kind besonders betont sind. Der erwachsene Sprecher begleitet viele seiner Äußerungen mit charakterisierenden Gesten, er drückt Anteilnahme und Interesse durch lebhaftes Mienenspiel aus, die Tonkurven verlaufen sehr viel steiler als sonst, die Betonungsverhältnisse verändern sich häufig (zum Beispiel /ganz groß!/), Vokale erscheinen leicht überdehnt; insgesamt: Der Sprecher ‚überzieht‘ in seinem gesamten Handeln ein wenig im Vergleich zu sonstigen Interaktionssituationen, weil er erwartet, daß ihn das Kind dadurch besser versteht und um den Erwartungsroutinen des Kindes zu entsprechen. Merkmale im Bereich der nicht-sprachlichen aktionalen Synchronie werden hier nicht weiter verfolgt, weil vor allem umrissen werden soll, welche Folgen die beiden Prinzipien für Veränderungen in den einzelnen Teilen der Grammatik haben.

Phonologische Veränderungen

Das Bestreben nach ‚formalerem‘ Sprechen schlägt sich vor allem im phonologischen Bereich nieder. Indem der Sprecher betonter spricht (oft mit Emphase), indem er langsamer spricht (oft mit Überdehnung von Vokalen) und indem er seine Rede akzentuierter gliedert, folgt notwendig, daß er klarer spricht, d. h. es werden weniger Phonemsequenzen ‚verschliffen‘ oder ‚verschluckt‘. Das bedeutet nicht, daß sich die Eltern etwa hochsprachlicher Aussprachenormen befleißigten, nur kann man sehr deutlich die Tendenz beobachten, die Äußerungen phonetisch so zu realisieren, daß die Morpheme noch rekonstruierbar bleiben, zum Beispiel /ge:sd-de in-n ga:tn? /, was beim Sprechen in anderen Situationen bis zu [gè:s-n-gá:n?] reduziert werden kann.

Die häufig verwendete Emphase verstärkt die Differenz zwischen betonten und unbetonten Äußerungsteilen. Dies trägt u. a. dazu bei, daß die unbetonten Teile vom Kind – besonders in den Anfängen des Spracherwerbs – nicht oder als nicht relevant wahrgenommen werden; am auffälligsten ist das bei Wörtern mit Zweitsilbenbetonung: /kapútt/ > /put/, /gehórt/ > /hórt/, /tabú/ > /bu/, /libéllé/ > /belle/ usw. Wenn den Eltern das einmal aufgefallen ist, ‚korrigieren‘ sie gelegentlich durch bewußte Tonverlagerung; so daß Peter zum Beispiel phonologisch /músik/ lernte und verwendete.

Sprechvarianten der Eltern im phonologischen Bereich sind eindeutig durch das Prinzip des formaleren Sprechens bedingt, so der Wechsel zwischen /nich(t)/ gegenüber dem Kind gegen /net/ im Sprechverkehr der Eltern untereinander oder die dialektal bedingte /x/-Palatalisierung standardsprachlichen /g/s beim Vater, die er beim Sprechen mit dem Kind weitgehend meidet. Die Häufigkeit der formaleren Formen nimmt im Laufe des Aufnahmezeitraums kontinuierlich ab, so daß Peter später auch die ‚unformalen‘ Formen lernt und verwendet.

Semantisch-lexikalische Veränderungen

Im lexikalischen Bereich ist die Veränderung im Wortschatz am auffälligsten, die sog. ‚Ammensprache‘, deren Charakteristika in mehreren Sprachen C. Ferguson (1964) beschrieben hat. Ausdrücke wie /wauwau/, /muhkuh/, /heia/, /(d)ada/ usw. hängen locker mit dem Lexikon der deutschen Sprache zusammen, ihre Verwendung ist aber (gewöhnlich) konventionell auf den sprachlichen Umgang mit Kleinkindern beschränkt. Sicher spielt bei manchen dieser Wörter ihre onomatopoetische Gestalt eine Rolle, wichtiger aber scheint, daß ihre einfache Phonemstruktur vom Kleinkind relativ früh erworben werden kann und daß man sich deshalb mit dem Kind mittels solcher Wörter ‚unterhalten‘ kann. Die ‚Ammensprache‘

kann daher als ein sprachliches Subsystem betrachtet werden, das aufgrund wechselseitig gelingender Kommunikation funktioniert. Dabei ist die emotionale ‚Befruchtung‘ dieser Wörter in der Interaktionssituation nicht zu unterschätzen.

Überhaupt hat die affektive Zuwendung zum Kind einen erheblichen Einfluß auf die Auswahl solcher Lexeme. Sie symbolisiert sich zum Beispiel auch in der häufigen Verwendung von Diminutiv-Formen (/chen/). Die Mutter verwendet die Verkleinerungsform meist in bewußten Zuwendungssituationen, in denen das Kind zu etwas veranlaßt werden soll, vor allem bei den Mahlzeiten: /erbschn/, /süppchn/, /pilzchn/, /karottchn/ usw. Sie spiegelt sich ferner im häufigen Gebrauch von /bißchen/, das besonders dann erscheint, wenn der Sprecher den emotionalen Zustand des Kindes erhalten will, indem er auf eine bevorstehende Veränderung affirmativ-beiläufig hinweist, zum Beispiel /mußt noch bißchn warn!./ oder /wir gehn hier ma bißchen rein!./ Zu den die Emotion des Kindes antizipierenden und befestigenden Elementen des elterlichen Sprechens gehört auch die emphatische Betonung von Quantifiern wie /ganz/, /so/, /sehr/, /gar/, die ebenso affirmierend wirken sollen wie Formeln wie /is nicht schlimm/, /prima/ oder übertreibende Zusätze wie /riesengroß/. Emotional getönt ist ferner die Verwendung mancher Adjektive / Adverbien wie /schön/ und /schick/ (M), die als allgemeiner Ausdruck für alles mögliche Wünschenswerte verwendet werden.

Die affektiv-emotionale Komponente in der Verwendung zahlreicher Wörter der ‚Ammensprache‘ führt auch zu gelegentlichen spontanen Neubildungen, die in der Familiensprache manchmal usuell fest werden, wie zum Beispiel /flup/ ‚Haarwaschmitteltube‘, /brumbrum/ ‚Staubsauger‘, /ginggong/ ‚Klingel‘ u. ä.

Aber wichtiger unter dem Gesichtspunkt der symbolischen Rollenübernahme durch die Eltern sind meines Erachtens die zahlreichen Fälle, in denen standardsprachlich mögliche, aber nicht übliche Ausdrücke von den Eltern verwendet werden, von denen sie offensichtlich erwarten, daß sie für das Kind leichter verständlich sind. Sie erinnern vielfach an Dekompositionen in der generativen Semantik. So ist zum Beispiel nicht unmittelbar einzusehen, warum der Ausdruck /mäulchnwisch machn/ ‚verständlicher‘ sein soll als */das mäulchen abwischen/, aber die Komponentenanalyse zeigt, daß ‚abwischen‘ das PRÄD ‚machen‘ enthält. Ähnlich verhält es sich bei /gartnguck machn/ ‚im Garten nach den Pflanzen schauen‘, wozu natürlich noch kommt, daß ‚machen‘ als Tätigkeitsbezeichnung für alles mögliche gebraucht wird: /heilmachen/, /kaputt machen/, /musik machen/ usw. Ein ähnlicher Fall liegt vor, wenn statt standardsprachlichem ‚wachsen‘ /groß (größer) werden/ gebraucht wird.

Syntaktisch-textkonstitutive Veränderungen

Bei den Veränderungen im syntaktischen Bereich soll hier nur auf zwei wichtige Erscheinungen eingegangen werden, die dazu beitragen sollen, qualitativ zu klären, was es mit der festgestellten ‚Kürze‘ der elterlichen Äußerungen in der Eltern-Kind-Interaktion auf sich hat.

(1) Ein großer Teil der elterlichen Feststellungshandlungen besteht aus einem einfachen Referenzierungsakt mithilfe des sprachlichen Patterns /das (der, die, dort, hier, . . .) ist (hat, . . .) x/. Im TP A sind allein 15 % aller Feststellungshandlungen nach diesem Muster gebaut, ein Anteil, der im Laufe der Zeit erheblich abnimmt. Es war auch das erste syntaktische Muster, das Peter mit ca. 20 Monaten erworben hat.

(2) Im Sprechen der Eltern zum Kind häufen sich textkonstitutive Erscheinungen, die beim Sprechverkehr untereinander sehr viel seltener sind; die wichtigsten sind:

a) *topic-comment-Konstruktionen*:

/das bánd ' das hab ich gekáuft!/, /jetz hast-de wieder álle beisámmn ' die klötze!/
b) oberflächenstrukturelle *Extrapolation*, aber *topic-comment*:

/is ja gar nich náß ' das bètt!/
c) *Extrapolationen*:

/so! ' ábtrocknn den kopf ' mit dem schickn hándtuch!/, /ich muß bréi kochn ' für den Thómas!/, /das tut séhr wèh ' dann!/
d) nachgestellte *Expansionen*:

/nein ' auch die ándern tiere ' die elefántn ' die kaméle!/
Es ist nicht auszuschließen, daß der Sprecher sich manchmal einfach nur selber korrigieren will. Aber im Regelfall ist die vor- oder nachgestellte Ergänzung oder Angabe ‚bewußt‘ aus dem Sprechfluß herausgenommen, durch Betonung und Sprechpause ausgegliedert. Derartige Äußerungen sind oft dicht daran, in zwei separate zu zerfallen. Gerade dadurch ermöglichen sie aber dem Kind die Konzentration auf das ‚Wesentliche‘ der intendierten Aussage, nämlich einmal auf den syntaktischen ‚Kern‘ (die von ausführlichen NPs entlastete syntaktische Struktur), zum andern auf das ausgegliederte Thema. Die sprachliche Komplexität des Äußerungsaktes wird dadurch vermindert und erleichtert damit auch zum Beispiel den Erwerb von syntaktischen Basisstrukturen, weil es gewissermaßen über Teile der Äußerung ohne Schaden hinweghören kann.

Veränderungen in Aufforderungs- und Fragehandlungen

Veränderungen in Aufforderungs- und Fragehandlungen

Auch wenn man danach fragt, wie bestimmte illokutive Akte sprachlich realisiert werden, zeigt sich, daß die Eltern den Sprachentwicklungsstand

des Kindes und sein mögliches Verständnis für Sprechhandlungen Anderer antizipieren.

So kann man zum Beispiel davon ausgehen, daß bei Aufforderungshandlungen für ein kleines Kind ‚direkte‘ Aufforderungen mit einem Infinitiv (zum Beispiel /erst schlafen!/) ‚leichter‘ verständlich sind als syntaktisch relativ komplexe Aufforderungen mit einem sprachlich realisierten Modalverb (zum Beispiel /du sollst jetzt erst mal schlafen!/). Entsprechend entfallen im TP A 23,7 % aller Aufforderungshandlungen auf solche kurzen infinitivischen Imperative und nur 6,8 % auf Imperative mit realisiertem Modalverb. Im TP B hat sich das Verhältnis gerade umgekehrt: 10,0 % infinitivische Imperative gegen 19,5 % Imperative mit Modalverb. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß Peter zum Zeitpunkt des TP B fast alle Modalverben erworben hat und sie sehr häufig verwendet (Übungsphase), so daß die Eltern mit ihrem Gebrauch der Modalverben zugleich den Gebrauch dieses Subsystems beim Kind fördern und festigen.

Diese Verbindung zwischen Sprachverwendungsweisen der Eltern und der Sprachentwicklung des Kindes zeigt sich auf der Ebene der illokutiven Akte sehr deutlich bei der Verwendung von Fragehandlungen. Dies gilt schon für die Häufigkeit, mit der die Eltern überhaupt Fragen stellen: Pro Stunde stellen im Durchschnitt die Eltern Fragen in TP A = ca. 6 (N = 54), in TP B = ca. 20 (N = 201), in TP C = ca. 27 (N = 218). Dieser sprunghafte Anstieg hängt offensichtlich mit der sich in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres besonders rasch entwickelnden Fähigkeit Peters zusammen, selbst Fragen zu stellen. Die Eltern antizipieren jetzt stärker als früher die Kompetenz des Kindes für Fragehandlungen (vgl. S. Savic 1974).

Das wird bestätigt, wenn man das Verhältnis der Entscheidungsfragen (E-Fragen) und der Fragen mit einem Fragepronomen (W-Fragen) zueinander betrachtet: Im TP A beträgt der Anteil der E-Fragen fast 50 %, in der beiden anderen TPs nur etwa 30 %. Anfangs wird offensichtlich antizipiert, daß W-Fragen für das Kind schwieriger zu beantworten sind als E-Fragen, die nur eine /ja/- oder /nein/-Antwort erfordern (vgl. Kapitel III). Disjunktive Fragen kommen fast überhaupt nicht vor.

Fragehandlungen können mit verschiedenen Intentionen vonseiten des Sprechers verbunden sein. In der Interaktion zwischen Eltern und Kind kommt es häufig vor, daß die Eltern ‚Fragen‘ stellen, deren Antwort sie schon kennen, die also nur in dem Sinne als Fragehandlungen zu bezeichnen sind, daß sie das Kind als ‚echte‘ Fragen verstehend rekonstruiert. Diese *didaktischen* Fragen machen in allen TPs ca. 20 % sämtlicher Fragen aus. Dabei verdient die Beobachtung Aufmerksamkeit, daß alle didaktischen Fragen der Eltern W-Fragen sind. Man kann daraus mit aller Vorsicht die Vermutung ableiten, daß didaktische Fragen besonders geeignet

sind, die Entwicklung der Sprachkompetenz des fördern, weil sie das Kind zur Formulierung einer – durch das Fragepronomen bestimmten – gezielten Information auffordern.

Auch der Anteil der *metasprachlichen* Fragen (Rückfragen über eine Äußerung des Kindes) liegt mit ca. 30 % oder etwas darüber in den TPs ziemlich gleich hoch. Das zeigt, daß die Eltern dem Sprechen des Kindes relativ viel Aufmerksamkeit widmen und auf die Äußerungen des Kindes einzugehen bereit sind; denn die meisten metasprachlichen Fragen sind echte Informationsfragen.

Insgesamt kann man feststellen, daß die Mutter häufiger Fragehandlungen vollzieht als der Vater. Dieser vollzieht dafür häufiger didaktische und metasprachliche Fragehandlungen als die Mutter: Differenzen, die auch Unterschiede im Erziehungsstil der Eltern reflektieren.

7. Zusammenfassung

In Kapitel II stand das Problem zur Diskussion, ob das zwei- bis dreijährige Kind in seinem sprachlichen Handeln bereits die Perspektive des Anderen zu berücksichtigen vermag und auf welcher Basis das ggf. geschieht. Es konnte gezeigt werden, daß die sich entwickelnde Fähigkeit zur Einbeziehung der Perspektive des Anderen sich in einer Reihe von Indikatoren im sprachlichen Handeln des Kindes niederschlägt. Als Indikatoren stellten sich heraus:

daß das Kind *expliziter* spricht, wenn es mit einem Anderen spricht als wenn es mit sich allein redet: Es hat begonnen, die Zwänge der Interaktionssituation zu akzeptieren, indem es dazu tendiert, sich dem Interaktionspartner so mitzuteilen, daß diesem sein sprachliches Handeln verstehend rekonstruierbar ist;

Sprach- und Sprechgewohnheiten des Anderen, die das Kind als *Sprechvarianten* spontan verwendet, wenn es mit dem betreffenden Anderen spricht;

daß das Kind ein *Sprachnormbewußtsein* zu entwickeln beginnt, das auf die Verwendung intersubjektiv geltender ‚richtiger‘ und ‚angemessener‘ sprachlicher Formen zielt.

Indem durch die Spezifizierung der Indikatoren die Hypothese von der Einbeziehung der Perspektive des Anderen durch das Kind empirisch bestätigt wurde, stellte sich das Problem, wie das Kind diese Fähigkeit erwirbt. Hierfür konnte nachgewiesen werden, daß und wie die Interaktion zwischen Eltern und Kind die entscheidende Grundlage darstellt. Untersucht wurden die Rollenübernahme im Spiel und verwandte Erscheinungen sowie die sprachlichen Imitationen des Kindes. Dabei stellte sich

heraus, daß die *Rollenübernahme im konkreten Interaktionszusammenhang* die Fähigkeit zur *symbolischen* Rollenübernahme vermittelt.

Als Argument gegen theoretische Auffassungen, wonach die Übernahme einfach eine Reproduktion des Vorgegebenen darstellt, konnte in diesem Zusammenhang mehrfach auf Erscheinungen hingewiesen werden, die dem widersprechen. Sie lassen sich von der *Selbstlernaktivität* des Kindes her begreifen. Sie schlägt sich in Prozessen des Strukturierens, des Trainierens und der Selbstkorrektur nieder.

Durch die Untersuchung dieser Zusammenhänge auf empirischer Basis konnten vier Faktoren genauer spezifiziert werden, die in Kapitel I als Faktoren für die Entwicklung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln behauptet worden waren:

(1) Die *sprachliche Imitation* konnte als eine Form des sprachlichen Handelns erwiesen werden, die eine aktive Leistung des Individuums im Interaktionsprozeß und nicht eine einfache Reproduktion darstellt.

(2) Ebenso konnte die Fähigkeit zum *Strukturieren* als eine Form des sprachlichen Handelns erwiesen werden, weil das Strukturieren von Wahrnehmungen mithilfe bestimmter Prozeduren eine Voraussetzung für gelingendes sprachliches Handeln in Interaktionssituationen bedeutet, vor allem aber, weil sich darin die sich entwickelnde Fähigkeit des Kindes spiegelt, Wahrnehmungen unter dem Aspekt der vermittelbaren, sprachlich intersubjektiven Gültigkeit zu organisieren.

(3) Eben dieser Sachverhalt spiegelt sich auch in der Fähigkeit zum *Trainieren* sprachlicher Muster und Formen wider: Indem das Kind übt, handelt es in bezug auf geltende Normen.

(4) Schließlich konnte gezeigt werden, daß die Fähigkeit zum *Explizieren* begründet ist durch die sich entwickelnde Fähigkeit zur Einbeziehung der Perspektive des Anderen in Interaktionen.

Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme werden dem Kind dadurch erleichtert, daß die Eltern in der Interaktion mit dem Kind dessen Perspektive berücksichtigen und in ihren sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen vereinfachter und formaler sprechend handeln als in anderen Interaktionssituationen.

III. SPRACHLICHES AGIEREN: FRAGEN – AUFFORDERN – BEGRÜNDEN

1. Darstellungszusammenhang

Während in Kapitel II auf empirischer Grundlage versucht wurde, den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Teilfähigkeiten Imitieren, Strukturieren, Trainieren und Explizieren einerseits und dem Konstrukt der symbolischen Rollenübernahme andererseits aufzuzeigen, soll in Kapitel III die Entwicklung der Fähigkeit zum Agieren in Interaktionssituationen untersucht werden.

Die Beschreibung erfolgt im Rahmen der Sprechakttheorie, wie sie in der Tradition der ‚ordinary language philosophy‘ vor allem von Austin und Searle ausgearbeitet und in der Bundesrepublik von D. Wunderlich und Mitarbeitern weiterentwickelt wurde (J. Austin 1962, J. Searle dt. 1971, dt. 1973, dt. 1974, U. Maas / D. Wunderlich 1972, D. Wunderlich (Hrsg.) 1972, 1974). Wenn Sprechen als eine Form des Handelns bedeutet, in Übereinstimmung mit Regeln Akte zu vollziehen, so müssen die regulativen und die konstitutiven Regeln gewährleisten, daß der Hörer die sich im Sprechakt konstituierende Intention des Sprechers verstehen und akzeptieren kann. Insofern muß der Sprecher bei der Befolgung der Regeln die Erwartung des Anderen antizipieren und ebenso die Erwartungen des Hörers bezüglich seiner Erwartungen (so auch D. Wunderlich 1974, 333, gegen A. Leist 1972, 78). Das Prinzip der symbolischen Rollenübernahme ist damit auch in der Sprechakttheorie gewahrt.

Die Darstellung in diesem Kapitel muß sich notwendig auf die Untersuchung einzelner Aspekte in der Entwicklung der Sprechaktkompetenz beschränken:

In welcher Beziehung stehen Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit zum Vollzug bestimmter illokutiver Akte zu Erwerb und Entwicklung der dazu gehörigen sprachlich-grammatischen Regeln?

Wie erwirbt das Kind die Fähigkeit zum Vollzug ‚indirekter‘ Sprechakte? Welche Funktion haben die bisher erörterten Fähigkeiten, insbesondere Strukturieren und Explizieren, für die Entwicklung der Fähigkeit zum Agieren in Interaktionssituationen?

Diese Fragen werden anhand der Entwicklung von Frage-, Aufforderungs- und Begründungshandlungen untersucht. Diese Einschränkung ergibt sich einmal aus Raumgründen, ist zum andern aber auch dadurch begründet, daß das Untersuchungsmaterial nicht ausreicht, um seltener vorkommende Sprechakte wie zum Beispiel Warnungen, Ratschläge, Versprechen u. ä. systematisch zu untersuchen. Die in die Einleitungsregeln eingehenden ‚pragmatischen Präsuppositionen‘ (R. Stalnaker dt. 1974) werden versuchsweise in Einzelfällen herausgearbeitet.

Viele wichtige Fragestellungen der Sprechakttheorie müssen aber völlig unberücksichtigt bleiben, etwa Fragen des Erwerbs von Interaktions-Patterns (im Sinne der ethnomethodologischen Konversationsanalyse) oder das Problem, wie sich ein ‚Bewußtsein‘ für konstitutive Sprechakt-Regeln bildet. Ein in dieser Hinsicht so aufschlußreiches Beispiel wie das folgende kommt eben im Untersuchungszeitraum noch nicht vor:

Der viereinhalbjährige Thomas kommt zu V und schaut ihn an:

T V

papi? ! . papi? !

ja?

was frágst-n so dumm? (lacht und freut sich)

Thomas muß dieses ‚Spiel‘, die Intention des Anderen bewußt mißverstehen und diesen durch die Folgehandlung damit zu disqualifizieren, von Spielkameraden gelernt haben: Der ahnungslose Vater fällt prompt darauf herein. Sicher ist hier das sich in den Redestrategien Thomas‘ spiegelnde Bewußtsein der Manipulation durch sprachliches Handeln eingebunden in ein ‚Spiel‘, das für das Kind auch nach vielfacher Wiederholung mit dem gleichen Interaktionspartner nichts von seinem Reiz verliert. Aber entscheidend scheint doch, daß die Täuschung – die Trennung von Absicht und Intention – Kindern erst ab einem Lebensalter möglich ist, das jenseits des hier untersuchten Aufnahmezeitraums liegt.

Beim ‚strategischen Sprechen‘ des zwei- bis dreijährigen Kindes stellt sich dieses Problem nicht (vgl. J. Habermas 1971, 1974). In diesem Alter muß es erst einmal die grammatischen und illokutiven Basisregeln lernen, die ihm den gelingenden Vollzug von Sprechakten erlauben.

2. Entwicklung von Fragehandlungen

a) Problemstellung

Folgt man Searle, so ergibt sich zunächst das Problem, ob ‚Fragen‘ überhaupt als ein selbständiger illokutiver Akt behauptet werden kann. Zwar bestimmt er (dt. 1971, 102) selbst die Regeln für diese Handlung, bei seinem Versuch einer Klassifizierung der Typen illokutiver Akte (dt. 1973, 117) fehlt ‚Fragen‘ aber selbst bei der Aufzählung der Beispiele. Als einzige mögliche Klasse kommen die Direktive in betracht, denn jemanden etwas fragen, impliziert immer zugleich die Aufforderung an den Angesprochenen zu antworten, also „etwas zu tun“. Aber bei einer ‚echten‘ Frage – einer Informationsfrage – zielt die Hauptintention ja nicht darauf ab, den Hörer zu veranlassen, eine (sprachliche) Handlung zu vollziehen, sondern auf die Proposition der Antwort, also auf die Information. Insofern ist es meines Erachtens gerechtfertigt, auf dem Sonderstatus von ‚Fragen‘ zu bestehen, wobei es dahingestellt bleiben mag, ob man dafür eine eigene Kategorie braucht oder sie als Sondergruppe der Direktive markiert. Äußerungen mit fragender Intonation sind schon in den ersten Anfängen des Spracherwerbs zu beobachten. Bei Peter war in der Phase der Einwort- und Zweiwort-Äußerungen ausschließlich an der Intonation erkennbar, daß er etwas fragen wollte; Fragepronomina, die bei vielen Kindern schon in der Zweiwort-Phase erscheinen, fehlten bei ihm völlig. Dennoch war den Eltern aufgrund des situationalen Kontexts und der sprechbegleitenden Gestik und Mimik des Kindes in der Regel klar, was Peter ‚meinte‘. Erst in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres erwarb Peter die Fähigkeit, seine Fragehandlungen auch mit differenzierteren syntaktischen Mitteln, die konventionell Fragen indizieren, zu verbinden (H. Ramge 1973 a, 69-71, 89 f).

Man kann davon ausgehen, daß zwischen der Fähigkeit, den illokutiven Akt ‚Frage‘ zu vollziehen, und der Fähigkeit, Fragesätze im grammatischen Sinn zu erzeugen, eine Wechselbeziehung besteht. Es ist deshalb notwendig, die syntaktische Kodierungsfähigkeit des Kindes in bezug auf Fragen mit zu berücksichtigen. Diese Notwendigkeit ergibt sich auch unter dem Aspekt der Interaktionssituation: Die Wahrscheinlichkeit, daß eine Fragehandlung vom Anderen verstanden wird, ist um so höher, je eindeutig-expliziter, konventionellen Regeln folgend, die Frage formuliert wird. Schließlich ist zu berücksichtigen, daß eine Reihe von Fragehandlungen überhaupt erst dann intendiert werden können, wenn die entsprechenden syntaktischen Frageschemata erworben sind, zum Beispiel disjunktive Fragen, aber auch Fragen nach dem ‚Wie‘ und dem ‚Warum‘

(vgl. J. Piaget dt. 1972a, 37 - 42, 191 ff). Dies jedoch hängt zweifellos mit dem Stand der kognitiven Entwicklung zusammen.

Kognitiv-psychische Prozesse haben gewiß auch Einfluß auf die Herausbildung der Fähigkeit zum Vollzug des illokutiven Akts ‚Frage‘. Nur müssen sie dann direkt die Akt-Regeln betreffen. Als ‚Aufrichtigkeits‘-Regel und als ‚Wesentliche Regel‘ gibt Searle an:

„S wünscht diese Information.
Gilt als ein Versuch, H diese Information zu entlocken.“
(J. Searle dt. 1971, 102)

Mit der konstitutiven ‚Wesentlichen Regel‘ unterliegt der so definierte Frage-Akt der rigiden Einschränkung, daß nur *Informationsfragen* eigentliche Fragen sind. Der Grad der Einschränkung richtet sich dann danach, was man unter ‚Information‘ versteht. Nach Searle (ebd.) gehört es zu den Einleitungsregeln, daß der Sprecher nicht weiß, „ob die Proposition wahr ist, oder verfügt, im Fall der propositionalen Funktion, nicht über die nötige Information, um die Proposition richtig vervollständigen zu können“. Eine Frage des Kindes wie zum Beispiel /is das heiß? / angesichts eines Bügeleisens wäre demnach nur dann eine echte Fragehandlung, wenn es tatsächlich nicht weiß, ob das Bügeleisen (im Augenblick) heiß oder kalt ist. Wenn das Kind die gleiche ‚Frage‘ stellt, während die Mutter bügelt, wäre es danach aber keine Fragehandlung, weil das Kind aus Erfahrung weiß, daß die Mutter immer mit dem heißen Eisen bügelt. Gleiches gälte, wenn es in dieser Situation fragte: /wie is das? /. Man zögert, derartige (syntaktische) Fragen nicht als Fragehandlungen zu bezeichnen, denn ‚irgendwie‘ ist mit diesen Fragen ja auch der Wunsch nach einer Information intendiert. Das ‚irgendwie‘ läßt sich vorläufig dahingehend spezifizieren, daß sich das Kind über einen Sachverhalt vergewissern will. Daß es sich um eine Fragehandlung handelt, wird auch dadurch indiziert, daß das Kind eine bestätigende (oder verneinende) Antwort erwartet; daß eine Obligation zur Antwort seitens der Mutter besteht. Damit ist grundsätzlich auch die Aufrichtigkeits-Regel vereinbar, denn das Kind wünscht auch dann die Antwort (‚Information‘), wenn es sie (aus Erfahrung oder aufgrund der vorangegangenen Äußerung) schon kennt. Deshalb wird im folgenden beim illokutiven Akt ‚Frage‘ unterschieden zwischen ‚*Informationsfragen*‘ (im Sinne Searles) und ‚*Vergewisserungsfragen*‘ (oder: ‚*Bestätigungsfragen*‘; auch U. Maas (1972, 214) hat diesen Fragetyp, wenn er ihn auch etwas anders definiert). Bei letzteren ist Searles Einleitungsregel 1. suspendiert und durch folgende Regel zu ersetzen:

S will sich vergewissern, ob oder daß p.

Obgleich im konkreten Einzelfall nicht immer eindeutig zu entscheiden ist, welcher der beiden Fragetypen vorliegt, scheint die Unterscheidung im Hinblick auf die sich entwickelnde Kompetenz, Fragehandlungen zu vollziehen, nützlich; vor allem, weil sie die Frage zu präzisieren gestattet, welche pragmatischen Präsuppositionen das Kind beim Fragestellen macht. In diesem Zusammenhang ist zu prüfen, *inwieweit sich die Differenzierung der Frageintention mit den syntaktischen Frageformen verbindet*. Als Fragesätze im grammatischen Sinn sind auch solche Äußerungen anzusprechen, in denen die syntaktische Struktur des Aussagesatzes mit fragender Intonation verbunden ist (zum Beispiel /du kommst? /). Sie sind auch hier mit aufgenommen, obwohl sich herausstellen wird, daß die weitaus meisten mit der Frageform eine Aufforderungshandlung intendieren. Hier wurde aber entsprechend dem Stand der linguistischen Fragekompetenz differenziert: So wurde zum Beispiel TP A /papi mag? / ‚Was macht Papi?‘ als W-Frage mit nichtrealisiertem Fragepronomen klassifiziert, weil sie vom Kind eindeutig so intendiert ist, obwohl es noch nicht über die entsprechenden sprachlichen Mittel verfügt.

Dies leitet über zum Problem der indirekten Sprechakte: hauptsächlich betreffen sie Fragen, die als Aufforderungen intendiert sind. Es ist zu prüfen, inwieweit illokutive Indikatoren das ‚eigentlich‘ Gemeinte indizieren. Dabei ist auf eine Erscheinung genauer einzugehen, die sich in den Protokollen relativ häufig findet, daß nämlich das Kind Fragen mit gleicher oder ähnlicher Proposition mehrmals hintereinander formuliert oder auch so, daß sie mit anderen illokutiven Akten in Verbindung stehen. Gerade solche *Fragesequenzen* versprechen Aufschluß darüber, wie die sich entwickelnde Fähigkeit, den illokutiven Akt ‚Frage‘ zu vollziehen, als Fähigkeit zum Agieren verbunden ist mit anderen Faktoren der Sprechhandlungskompetenz einerseits und den Faktoren des Interaktionsprozesses andererseits.

b) Statistische Auswertung

In Tabelle 4 sind alle Äußerungen ausgezählt, die zumindest das Merkmal der *fragenden Intonation* aufweisen; von denen deshalb vermutet werden kann, daß das Kind in irgendeiner Weise auf den illokutiven Akt der Frage rekurriert. Die festgestellten pragmatischen Hauptfunktionen Information, Vergewisserung, Aufforderung (dazu eine Gruppe ‚Sonstiges‘, wenn die illokutive Kraft nicht bestimmbar war) wurden auf syntaktische Merkmale der Äußerung bezogen: E-Fragen, W-Fragen, Aussageform und eine

Gruppe ‚Sonstiges‘. Metasprachliche Fragen sind gesondert ausgezählt; sie erscheinen aus technischen Gründen in der Spalte mit den syntaktischen Merkmalen. Hier wurde im übrigen nach dem Merkmal der vollständigen oder unvollständigen Realisierung und nach zu begründenden weiteren Merkmalen differenziert. Ausgewertet wurden wieder nur die TP A, B und C.

Tabelle 4: Verteilung der Fragehandlungen in TP A - C

	TP	Information	Vergewisserung	Aufforderung	Sonstiges	N	
<i>E-Fragen</i>							
vollständig	C	70	148	137	9	364	
	B	17	27	55	6	105	
	A	3	4	2	1	10	
unvollständig							
Präzisierung des Referenten	C	—	22	—	4	26	
	B	—	1	—	5	6	
	A	—	1	—	—	1	
fragende Wieder- aufnahme	C	—	10	—	—	10	
	B	—	5	—	—	5	
	A	—	—	—	—	—	
Ergänzung	C	—	28	—	—	28	
	B + A = 0						
metasprachliche							
E-Frage	C	—	6	—	—	6	
	B + A = 0						
<i>W-Fragen</i>							
vollständig	/wo? /	C	61	5	—	—	66
		B	6	1	—	—	7
		A = 0					
/wer? /	C	23	7	—	1	31	
	B + A = 0						
/was? /	C	45	7	—	—	52	
	B + A = 0						

	TP	Information	Vergewisserung	Aufforderung	Sonstiges	N
<i>W-Fragen vollständig</i>						
/wie? /	C	28	3	—	—	31
	B + A = 0					
/wem? /	C	2	—	—	—	2
	B + A = 0					
/welche(s)? /	C	2	—	—	—	2
	B + A = 0					
<i>/PRÄP + was/wer? /</i>						
	C	12	—	—	—	12
	B + A = 0					
<i>unvollständig</i>						
*/wo? /	C	5	1	—	—	6
	B	5	1	—	—	6
	A	2	—	—	—	2
*/wer? /	C	3	—	—	1	4
	B + A = 0					
<i>metasprachliche W-Frage, s. u. ‚Sonstiges‘</i>						
	C	4	2	—	—	6
	B + A = 0					
<i>Indirekte Frage</i>						
	C	2	—	—	—	2
	B + A = 0					
<i>NP + VP + ?</i>						
nur						
/? /-Indikator	C	3	30	3	—	36
	B + A = 0					
mit						
/ja? /-Indikator	C	—	1	5+1(/ne? /)	—	7
	B	—	—	30	—	30
	A	—	—	1	—	1

	TP	Information	Vergewisserung	Aufforderung	Sonstiges	N
<i>Sonstiges</i>						
/was? /	C	45	—	—	—	45
/hn? / u. ä.	C	3	—	—	—	3
	B	2	—	—	—	2
	A	6	—	—	—	6
/un da(s)? /	C	8	—	—	—	8
/un dann? /	C	13	—	—	—	13
N		402	317	234	28	981

Auffällig ist zunächst der gewaltige Anstieg der Fragehandlungen im Laufe eines Jahres, besonders am Ende des Aufnahmezeitraums: auf TP C allein entfallen annähernd 80 % aller ausgezählten Fragen. Es spiegelt sich darin der Erwerb der Kompetenz in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres von Peter, Fragehandlungen aktiv zu vollziehen, nachdem dieser Prozeß zunächst recht langsam ‚angelaufen‘ war. Um hinter die Ursachen für diese Entwicklung zu kommen, soll die pauschale Feststellung über den Anstieg der Fragenhäufigkeit dahingehend differenziert werden, daß die Zahlen für die großen Gruppen der syntaktischen Fragetypen und der illokutiven Kraft für die einzelnen TPs zusammengestellt werden und ihr prozentualer Anteil – bezogen auf das jeweilige TP – an der Gesamtzahl der Fragen errechnet wird (Tabelle 5).

Tabelle 5: Anteil syntaktischer und illokutiver Fragetypen

	TP A		TP B		TP C	
	N	%	N	%	N	%
<i>a) syntaktisch</i>						
E-Fragen	11	29,7	116	69,8	434	55,7
W-Fragen	19	51,4	18	10,9	230	29,6
NP + VP + ?	1	2,7	30	18,1	43	5,5
indirekte Frage	—	—	—	—	2	0,3
Sonstige	6	16,2	2	1,2	69	8,9
<i>b) illokutiv</i>						
Information	25	67,6	32	19,3	345	44,4
Vergewisserung	8	21,6	38	22,9	271	34,8
Aufforderung	3	8,1	85	51,2	146	18,8
Sonstiges	1	2,7	11	6,6	16	2,0
N in a) und b)	37		166		778	

Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, daß die absoluten Zahlen in TP A viel zu gering sind, als daß ihr prozentuales Verhältnis zueinander irgend etwas aussagen würde, und daß auch die absolute Zahl des TP B nicht hoch genug ist, um mehr als einen (mutmaßlichen) Trend zu signalisieren. Dennoch ist das Ergebnis einigermaßen überraschend, wenn man die Prozentanteile in TP B und TP C vergleicht: Im syntaktischen Bereich fällt der Anteil der E-Fragen von außerordentlich hohen 69,8 % in TP B auf 55,7 % in TP C, während umgekehrt der Anteil der W-Fragen von 10,9 % auf 29,6 % zunimmt. Auch der Anteil der Äußerungen mit syntaktischer Aussagesatz-Struktur geht von 18,1 % auf 5,5 % zurück. Das zweite bemerkenswerte Ergebnis findet sich im illokutiven Bereich, denn nicht weniger als 51,2 % aller Fragen in TP B enthalten den indirekten Sprechakt der Aufforderung, ein Anteil, der in TP C auf 18,5 % heruntergeht. Umgekehrt steigt der Anteil der Informationsfragen von 19,3 % in TP B auf 44,4 % in TP C.

Diese Veränderungen sind erklärungsbedürftig; denn sie können meines Erachtens nicht auf eine zufällige Distribution zurückgeführt werden. Aufgrund des zahlenmäßigen Befunds bieten sich zwei mögliche Hypothesen an:

- (1) *Die Zunahme der Informationsfragen steht in Zusammenhang mit der sich entwickelnden Kompetenz für W-Fragen.*
- (2) *Die illokutiven Akte ‚Frage‘ und ‚Aufforderung‘ sind in einer bestimmten Entwicklungsphase für das Kind ganz eng miteinander verbunden und differenzieren sich erst später.*

Um hierzu detailliertere Aussagen machen zu können, ist es wiederum notwendig, die qualitative Analyse einzelner Fragehandlungen einzubeziehen. In diesem Zusammenhang sollen auch die Unterkategorien der Tabelle 4 genauer erläutert und begründet werden.

c) Die einzelnen Fragetypen und ihre illokutive Kraft

E-Fragen

Die Unterscheidung der Entscheidungsfragen in ‚vollständige‘ und ‚unvollständige‘ wurde unter folgendem Gesichtspunkt vorgenommen: Als ‚vollständig‘ wurde eine E-Frage dann bezeichnet, wenn sie mindestens Subjekt-NP und V enthielt und die Permutations-Transformation durchgeführt (mit Ausnahme von TP A, zur Begründung s. o.) war. Als ‚unvollständig‘ wurden die E-Fragen klassifiziert, in denen sich das Kind auf die vorangegangene Äußerung des Interaktionspartners oder einen Teil derselben bezieht, indem es in verschiedener Weise nachfragt. Ein Beispiel

für eine vollständige E-Frage wäre das schon erwähnte /is das heiß? /, ein anderes /kann der (= Frank) schon senfbrot essen? /.

Bei den unvollständigen E-Fragen sind zu unterscheiden:

- (a) solche, in denen das Kind den angesprochenen Referenten durch Explikation oder einen deiktischen Ausdruck präzisiert; zum Beispiel M: /die wolln den noch fängn!/ . /den Sérafin? / ; M: /die will ich erst noch säuber mächn!/ . / die da? /;
- (b) solche, in denen das Kind eine Äußerung (Äußerungsteil) wiederholend-fragend aufnimmt, ohne imitieren zu wollen, denn es erwartet eine Antwort; zum Beispiel F: /geht schwér!/ . /geht schwér n häus? . geht schwé:er? /;
- (c) solche, in denen das Kind einen Äußerungsteil oder eine Äußerung durch einen Zusatz ergänzt; zum Beispiel M: /du kannst só schön jetzt bauen!/ . /ganz größe? /.

Die wenigen Beispiele machen bereits deutlich, daß die pragmatische Funktion dieser unvollständigen E-Fragen darin besteht, sich zu vergewissern, ob der Angesprochene die gleichen Präsuppositionen macht wie der Fragende, bzw. ihn aufzufordern, sich deutlicher über die Präsuppositionen zu äußern, um sich der Übereinstimmung sicher zu sein. Das Kind kann deshalb in der Regel eine bejahend-bestätigende Antwort erwarten. Erst in TP C macht Peter von dieser Fragestrategie in größerem Umfang Gebrauch, obwohl es ja – linguistisch gesehen – eine ‚einfache‘ Frageform ist, weil keine vollständige Frage formuliert zu werden braucht und das Kind sich meist an vorangegangene Äußerungsteile sozusagen ‚anlehnen‘ kann. Es ist deshalb meines Erachtens zu vermuten, daß das Kind die Erfahrung erworben haben muß, daß man sich im Zweifelsfall über pragmatische Präsuppositionen verständigen muß, wenn das (sprachliche) Handeln in der Interaktionssituation gelingen soll. Das aber heißt nichts anderes, als daß das Kind damit indiziert, daß es die Perspektive des Anderen in diesen Fällen zu berücksichtigen weiß.

Die vollständigen E-Fragen stellen insgesamt die größte Teilgruppe der Fragen dar. Der Anteil der reinen Informationsfragen ist relativ gering: sie machen in TP C nur knapp ein Fünftel aller vollständigen E-Fragen aus, und selbst dabei sind eine Reihe von Fragen enthalten, bei denen nicht sicher ist, ob Peter wirklich nur eine ‚Information‘ im strengen Sinn erlangen wollte. So kann man zum Beispiel bei einer scheinbar ‚echten‘ Informationsfrage wie /wohnn hier mäuschn drin? ' da? / (mit Blick auf den Waldboden) sich fragen, ob Peter sich nicht bloß seiner eigenen Präsupposition vergewissern wollte, daß da tatsächlich Mauselöcher bewohnt sind. Die Übergänge zwischen ‚Information‘ und ‚Vergewisserung‘ sind hier besonders fließend, wie auch folgendes Beispiel veranschaulichen mag (wie alle bisherigen aus TP C); Familie beim Abendessen, die Mutter ißt ein Käsebrod:

P M

is das stínkn kã:äs?

ja ' ich eß <stínkn kãs>! (L)

mágs-du den?

ja! ' dú nich ' gell?

In gewisser Hinsicht ist die erste Frage Peters eine echte Informationsfrage, denn er möchte wissen, welche Art von Käse die Mutter ißt. Außer einer einzigen Käsesorte lehnt Peter alle anderen strikt als ‚stinkend‘ ab. ‚Käse‘ ist deshalb für ihn ein Objekt, das in ihm fast generell unangenehme Affekte auslöst, so daß sich in seiner Informationsfrage zugleich das Erstaunen spiegelt, daß andere Leute Käse essen, eine Erfahrung, derer er sich mit der Frage zugleich vergewissert. Diese Interpretation wird bestätigt durch Peters zweite Frage, in der genau dieses Problem thematisiert wird. Hier geht es Peter explizit darum, sich der Einstellungen und Haltungen Anderer, in diesem Fall der Mutter, zu vergewissern. Peter weiß aus Erfahrung, daß die Mutter, daß die Eltern Käse essen, und zwar alle Käsesorten. Insofern ist das Kriterium der Aufrichtigkeits-Bedingung, die für den illokutiven Akt ‚Frage‘ gilt, scheinbar außer Kraft gesetzt, denn da Peter die Antwort weiß, erübrigt sich die Frage eigentlich. Aber aus dem Gesagten ergibt sich, daß Peter ernsthaft eine Antwort wünscht: Sie ist ihm Bestätigung, ggf. Revision seines Wissens. Mit Fug und Recht weist deshalb die Mutter das Kind nicht zurück mit der objektiv durchaus gerechtfertigten Bemerkung ‚das weißt du doch!‘, sondern bestätigt und macht darüber hinaus auf die Differenz zwischen ihrer und des Kindes Einstellung zum Käseessen explizit aufmerksam.

Wenn – gelegentlich – bei derartigen Vergewisserungsfragen die Antwort von den Eltern verweigert wird, ist das meist ein Indiz dafür, daß der erwachsene Interaktionspartner einen Lernprozeß in Gang setzen will, also didaktische Absichten verfolgt, zum Beispiel:

P V

is das gélb?

na ' wie ís das?

Peter hat die wichtigsten Farbenbezeichnungen zur Zeit des TP C längst erworben, aber immer wieder übt er, zumal er gerade zwischen ‚gelb‘ und ‚grün‘ Diskriminierungsschwierigkeiten hat, wie auch in diesem Fall. Der Vater, der das weiß, korrigiert also nicht einfach, sondern versucht mit seiner Gegenfrage, das Kind selbst auf die richtige Lösung zu bringen. Auch hier ist kaum entscheidbar, ob die Frage als Informationsfrage oder als Vergewisserungsfrage vom Kind aus intendiert war. Es ist meines Er-

achtens eher eine Vergewisserungsfrage, weil das Kind vermutlich davon ausgeht, daß es die richtige Farbe genannt hat und sich nun dessen vergewissern will.

Man kann jedoch meines Erachtens derartige Fragen nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Vergewisserung analysieren. Vielfach kommt eine kommunikative Funktion auf der Beziehungsebene hinzu. So ist im letzten Beispiel die Frage wohl nicht zuletzt dadurch verursacht, daß Peter mit dem Vater in eine sprachliche Interaktion treten will, daß er sozusagen ‚Konversation‘ betreiben will. Von daher lassen sich viele Fragen erklären, die hier unter der Rubrik ‚Vergewisserungsfragen‘ eingeordnet sind, obwohl dieser Aspekt für das Kind mutmaßlich eine eher periphere Rolle spielen dürfte, zum Beispiel:

P M F (= Frank)

(1) so ' kartóffl! (stellt Schüssel auf den Mittagstisch)

hast-dú da katóffl?

(2) gibt doch nachher púdding heut!

hast-du heut púgging gekócht?

(3) ach ' dónner! (schält heiße Kartoffel)

hast dich verbránn't ' papi?

(4) kann schon alléin immer hóch! (auf Schaukel)

kannst du schon alléine hòch ' dù? (Z)

Die hauptsächliche Funktion dieser Äußerungen besteht offensichtlich darin, den sprachlichen Kontakt im Interaktionsprozeß aufrechtzuerhalten, gewissermaßen ‚Konversation‘ zu betreiben (Beispiele 1 und 2) und den Andern seiner (emotionalen) Anteilnahme zu versichern. In dieser Hinsicht sind derartige ‚Fragen‘ wichtig für die affirmierende Stabilisierung der Interaktion auf der Beziehungsebene; die Proposition der Äußerung spielt dabei anscheinend keine nennenswerte Rolle.

W-Fragen

Bei der Unterscheidung der W-Fragen in ‚vollständige‘ und ‚unvollständige‘ wurde als formales Kriterium zugrunde gelegt, ob das Fragepronomen in der Oberflächenstruktur sprachlich realisiert ist oder nicht. Während in TP A noch kein einziges Fragepronomen erworben ist, wohl aber die Permutations-Transformation für W-Fragen, wird in TP B /wo? / zum Teil verwendet (in 7 von 13 ‚wo‘-Fragen). Dagegen wird /was? / kein einziges Mal sprachlich realisiert, obwohl dieses Muster /is-n das? / u. ä. bei Peter das erste aller W-Fragen-Typen war, auch am häufigsten von allen W-Fragen gebraucht wurde (allein in TP A 17 von 19 W-Fragen) und schließlich in

den Wochen vor TP B häufiger mit /was/ (zum Beispiel /was-n das hier? /) erscheint, wie die SPs ausweisen. Bemerkenswert ist ferner, daß sich in TP C nur bei den drei zuerst erworbenen Fragepronomina (/wer/ erscheint zwar nicht in TP B, wohl aber gelegentlich in den davor liegenden SPs) mitunter Ausfälle in der sprachlichen Realisierung zeigen. Die in der Zeit zwischen TP B und TP C erworbenen Fragepronomina /wie? /, /wem? /, /welche(s)? / und /Präp + was/wer? / werden hingegen immer realisiert. Das deutet meines Erachtens darauf hin, daß Peter zum Zeitpunkt TP C die Kompetenz für W-Fragen in dem Sinne erworben hat, daß die Miterzeugung des Fragepronomens zur Regel geworden ist. Daß ab und zu dann unvollständige W-Fragen auftreten, wäre auf das Nachwirken der Gewohnheit früherer Produktionsweisen oder auf Performanzgründe zurückzuführen.

W-Fragen sind in den weitaus meisten Fällen echte Informationsfragen. Das hängt mit der Funktion von W-Fragen zusammen, in denen das Fragepronomen ja immer nach einer Funktion der Proposition fragt. Deshalb enthalten sie auch nicht den indirekten Sprechakt der Aufforderung. Mitunter sind W-Fragen deshalb als Vergewisserungsfragen zu klassifizieren, weil das Kind die erfragte Propositionsfunktion aufgrund des Handlungs- oder Situationskontexts bereits kennt, insofern die Frage eigentlich überflüssig ist.

Fragen mit Aussagesatz-Struktur

Bei den Fragen mit Aussagesatz-Struktur ist zu unterscheiden zwischen solchen, in denen die Frageintention allein durch die Frageintonation zum Ausdruck kommt, und solchen, in denen zusätzlich ein fragendes /ja? / als illokutiver Indikator hinzu kommt, zum Beispiel /un da tu ich mich wéh? / vs. /so léckt-ma' ja? /.

Nur in den seltensten Fällen ist damit eine Informationsfrage intendiert. Die gewöhnliche Bedeutung der Aussagesatz-Struktur, nämlich ein Repräsentativ zu indizieren, schlägt besonders beim ersten Typ durch. Die Folge ist, daß sich das Kind mithilfe der fragenden Intonation des in der Proposition behaupteten Sachverhalts vergewissern will. Der fragende /ja? /-Indikator, der vor allem in TP B relativ häufig verwendet wird, hat hauptsächlich die Funktion, den Interaktionspartner zu einer Zustimmung zu der in der Äußerung gemachten Proposition aufzufordern (zum Beispiel /ich eß scho-ma fläumchn? ' já? /) oder ihn zu einer Handlung aufzufordern (zum Beispiel /mami klébt es? ' já? /) (vgl. III. 5. c).

Metasprachliche Fragen und Sonstiges

Explizit formulierte metasprachliche Fragen kommen nur in TP C vereinzelt vor. Sie dienen der Vergewisserung, ob die vorangegangene Äußerung des Interaktionspartners richtig verstanden wurde (zum Beispiel V: /das is ein bánd! / . /papi ' un das heißt <band> ' ein gróßes? /), oder der Information, was zuvor gesagt wurde (zum Beispiel V murmelt . P: /was ságst-du' papi? . ságst-du' pápi? /).

Zu letzteren kommen allerdings noch die recht zahlreichen /was? /-Fragen u. ä. hinzu, die in der Gruppe ‚Sonstiges‘ zusammengefaßt sind. Sie beziehen sich meist darauf, daß die vorangegangene Äußerung oder ein Äußerungsteil nicht richtig verstanden wurde; sie haben aber auch zum Teil eine Funktion auf der Beziehungsebene, wie bereits in II. 2. d gezeigt wurde. Auch die Formeln /un da(s)? / und /un dann? / können als Informationsfragen aufgefaßt werden, obwohl nicht immer sicher ist, ob sich das Kind nicht nur eines Sachverhalts vergewissern will. Zweifellos haben sie auch Aufforderungscharakter, denn oft fordern sie den Interaktionspartner zum Weitererzählen usw. auf. Dennoch überwiegt meines Erachtens ihr Informationscharakter, weil es dem Kind darum geht, Weiteres zu erfahren (verkürzt aus */und was ist (war) dann? /).

d) Fragesequenzen

Namentlich in TP C finden sich außerordentlich viele Passagen, in denen Peter mehrere Fragen hintereinander stellt, sei es, daß sie durch Antworten oder Randbemerkungen der Interaktionspartner unterbrochen sind, sei es, daß sie unmittelbar aufeinander folgen. Aus Raumgründen muß sich die Untersuchung darauf beschränken, einige wenige exemplarisch zu betrachten; Zi ist herauszufinden, wie die Fragen hier in die allgemeinen Kategorien der sprachlichen Interaktion eingeordnet sind und was man aufgrund dieser Beobachtungen für die Bedeutung des Erwerbs der Fragekompetenz beim Kind vermuten kann. Eine relativ durchsichtige Fragesequenz erscheint in TP C zum Beispiel beim Mittagessen; es gibt Heringssalat:

P M
 mami . héring . héringse . héring . mami ' is-n hèring scho-ma geschwómmn?
 ja
 hat der hering scho-ma gelébt?
 bitte?
 5 hat der hering scho-ma gelé:ebt?
 ja
 hatte der scho-ma n múnd?
 ja

- n schwá:anz?
 10 ja
 jetz hà'm die kéin mehr!
 nein
 jetz ham die kein gesícht mehr!

In den Äußerungen des Kindes spiegelt sich offensichtlich ein kognitives Problem: die Veränderung der aus Bilderbuch und Wirklichkeit vertrauten ‚lebendigen‘ Fische zu einem Objekt des Essens. Wenn man so will, ‚weiß‘ Peter alles, was er in dieser Sequenz fragt. Aber dieses Wissen ist gebrochen und ‚in Frage gestellt‘ durch den Anblick der Heringsteile auf seinem Teller. Um das kognitive Problem lösen zu können, muß er sich deshalb zunächst seines Vorwissens vergewissern. Dabei fällt es ihm anfangs offenbar nicht leicht, überhaupt eine Frage zu formulieren: Er muß seine Empfindungen und Wahrnehmungen erst einmal strukturieren (1). Die Fragen nach dem ‚Leben‘ des Herings (3, 5) hängen damit zusammen, daß Peter zu dieser Zeit die Opposition ‚Leben‘ vs. ‚Tod‘ beschäftigt, eine Erfahrung, die hier durch den Augenschein bestätigt wird. Die Konkretisierung (/der/) auf Mund und Schwanz bezieht sich genau auf die Teile, die den Heringsstücken fehlen. Indem dies abschließend konstatiert wird (11, 13), ist das Problem für Peter insoweit geklärt, als die Differenz zwischen totem und lebendigem Fisch explizit herausgestellt ist. Die Fragehandlungen hatten die Funktion, eben diesen Sachverhalt herauszuarbeiten (vgl. IV. 7.). Ein komplizierteres Beispiel findet sich – ebenfalls in TP C – in einer Unterhaltung zwischen Peter und Vater nach dem Frühstück:

- P V
 papi?
 ja? . was wolltest du frág'n?
 is die dècke . wie is-n die dècke hier hóch? ' pàpi?
 bei úns hier?
 5 já! ' papi? . die is zéhn màrk! . zéhn mèter is die hóch!
 zéhn meter is die hòch? ! (L) . (. . .)
 wie is únsre? ' pàpi? . wie is únsre? . wie is únsre? ' pàpi? ' ság!
 die is ních so hòch!
 kamm-alléine da drá:an? ' pàpi? ' ság!
 10 da bräuchtst-du doch ne léiter ' um hier dránzukommn!
 wie kamma denn da drá:an? ' pàpi?
 wenn-ma die leiter hóchklettert
 wir müssn jetz ma hier hóchkrabbeln ' an die dècke! . ich wár da noch ních
 auf der dècke!

Drei Aspekte sind in dieser Sequenz für den Darstellungszusammenhang von Belang:

(1) *Explizierung und Strukturierung mit Hilfe von Fragesequenzen*

In Zeile 3 formuliert sich Peter gewissermaßen seine Frage vor, bevor er sie standardsprachlich korrekt dem Vater stellt. Hier spiegelt sich meines Erachtens sehr deutlich die Fähigkeit zum Explizieren. Das Kind weiß, daß das Gelingen der Fragehandlung u. a. davon abhängt, ob und daß die Frage explizit genug geäußert wird. Viele unmittelbar aufeinander folgende Fragen sind offensichtlich von der Absicht, sich klar auszudrücken, geprägt (alle TP C):

- was hást-n? . was hàst-n da in der tásche?
 hast-n gemácht ' mimelchn? ' wás denn?
 un der Thómas ' darf-er mit spiéln? ' da mit-n té:e? . dárf-er?
 huh ' is-n dás? ' màmi? . halt ma án! . was stéht-n dà?

Deutlich ist das Bestreben, sich möglichst klar und explizit auszudrücken, auch dann zu erkennen, wenn die Reaktion des Interaktionspartners für das Kind nicht eindeutig genug ausfällt:

- P M V
 (1) wie pützt-n das áb?
 só! ' siehste!
 wie pützt-du dás? . mit óhne òl?
 (2) kánnst-es?
 wás kann-ich?
 kannst-es hóchhebn?
 ja
 kannst du-s hóchhebn?

Gerade bei den Fragehandlungen lassen sich die Sprechhandlungsfaktoren ‚Explizieren‘ und ‚Strukturieren‘ ziemlich genau voneinander abgrenzen. Strukturierende Fragehandlungen stellen einen Entwurf der organisierten Wahrnehmung dar, der versuchsweise formuliert wird und jederzeit revidierbar ist. Es ist deshalb nicht erstaunlich, daß bei derartigen Fragen das Kind sich oft selbst die Antwort gibt. Bemerkenswert ist, daß solche Fragen schon in TP A auftreten, während explizierende Fragehandlungen erst in TP C häufig sind. Einige Beispiele sind:

- n éi? . nein! . mami kocht wúrst! (TP A)
 mein nágl! . mein nágl! . wo is mein nágl? (TP B)
 is-n dás? . n stúhl! (TP B)
 was kómmt-n da? . ein búller! (TP C)

Strukturierende Fragehandlungen erscheinen im Untersuchungsmaterial nicht in Fragesequenzen, höchstens in identischer Wiederholung. Eine besondere Variante explizierender Fragesequenzen stellen die Fälle dar, in denen innerhalb der Sequenz eine Veränderung der Frageintention erfolgt (alle TP C):

wie géht-n dàs? . wo kamma das ma hín? ' tùn?
wie mach-n mésser? . du machst ein mésser?
wie war-se denn wèg? ' papi? . pàpi ' wo war-se dann wég?
kann-ich ma mítkochen? . darf-ich ma tomáte essn? . ich möcht n bißchn ápflsaft! (KQ)

Für diese Fälle ist charakteristisch, daß sie meist dann auftreten, wenn das Kind in einem inneren Spannungszustand ist (vgl. das letzte Beispiel), wenn es selbst nicht so recht weiß, was es eigentlich will. Man kann deshalb nur in eingeschränktem Sinn hier von explizierenden Fragesequenzen reden.

(2) Variationen in der Intensität der Fragehandlung

Vergleicht man die Fragehandlungen in Zeile 7 des Beispiels, so fällt auf, daß die Proposition und der Äußerungsakt gleich bleiben, daß aber die Intensität der Fragehandlung variiert. Die erste Variation wird durch die Fragesequenz als solche bewirkt: durch die dreimalige Wiederholung wird die Intensität des fragenden Zugriffs gesteigert. Aber auch innerhalb der Sequenz gibt es Unterschiede: Die zweite Frage ist eine um das /papi? / gekürzte Wiederholung der ersten; damit wird das Schwergewicht auf die Proposition der Frage gelegt, der Aufforderungscharakter durch die Anrede entfällt. Nachdem nicht sofort eine Antwort des Vaters erfolgt, wird die erste Frage intensiver wiederholt (auch in der Lautstärke) und durch das explizit auffordernde /sag!/ ergänzt.

Auch derartige Sequenzen kommen in TP C mehrfach vor; die sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel sind verschieden. Eine Strategie besteht darin, durch die Intonationsschleife die Eindringlichkeit der Frage herauszustellen, zum Beispiel:

is das gélb ' mami? . is das gé:elb? ' màmi?

Eine andere besteht in der Verlagerung des besonders betonten Worts unter Auslassung von illokutiven Indikatoren, zum Beispiel:

wie màcht-ma denn-n mésser? ' Frànk? . . wie màcht-ma n mésser?

oder in dem versuchsweisen Austausch des illokutiven Indikators, zum Beispiel:

kamma das auch áufmachn ' pàpi? ' dàs? . kamma das noch áufmachn ' pàpi?

Die Funktion derartiger Sequenzen besteht hauptsächlich darin, den Anderen zu einer Antwort zu zwingen.

(3) *Einbettung von Fragehandlungen in den Handlungszusammenhang*
Aus der sprachlichen Form der Fragen in Zeile 9 und 11 ist in keiner Weise erkennbar, daß sie in irgendeiner Weise einen Aufforderungscharakter haben. Aus den Folgehandlungen ist aber unschwer ableitbar (13 f), daß die Fragen nicht als reine Informationsfragen intendiert waren, sondern daß ‚dahinter‘ das Interesse an einer Handlung stand, zu der anschließend aufgefordert wird. Dabei ist im Einzelfall sicher schwer zu entscheiden, ob das Handlungsziel schon im Augenblick der Fragestellung bestand oder erst durch die Antwort oder einen schlußfolgernden Denkprozeß ausgelöst wurde, aber häufig kann man doch beobachten, daß die Frage schon die künftige Handlung antizipiert. Das ist besonders deutlich bei Aufforderungsfragen, bei denen der Handlungsentschluß eigentlich schon feststeht, zum Beispiel:

kànn ich ma zu den schállplattn kùkn? . ich mách das! (TP B)

Umgekehrt folgt auf Aufforderungen, besonders Selbstaufforderungen, und Behauptungen / Feststellungen häufig eine Fragehandlung, in der sich das Kind der Berechtigung der ersten Äußerung vergewissern möchte, zum Beispiel:

ich mache meine schúhe! . kann-ich àuch ma máchn? (TP B)
is kapùtt gemacht! . is kapùtt! . is das kapùtt? . so wäckeln müss-es! . hab ich was kapùtt gemacht? (TP B)
raus! . pápilein! ' gehn wir ma ráus? (TP B)
krítzikrátzi ' gróßmutter . is das gróßmutter ' papi? (TP C)

Der entscheidende Punkt ist offensichtlich der, daß durch die Einbindung der Fragehandlung in vorangegangene und nachfolgende Sprechhandlungen die illokutive Kraft der einzelnen Fragehandlung starken Schwankungen unterliegen kann. Dies betrifft vor allem den indirekten Sprechakt der Aufforderung in Fragehandlungen: Inwieweit die Frage auch als Aufforderung oder primär als Aufforderung zu verstehen ist, ergibt sich nicht zuletzt aus dem Kontext der sprachlich-nichtsprachlichen Handlungen, in dem sie steht. Wenn man hier von der Annahme ausgeht, daß es im Ablauf des Sprechhandlungsprozesses auch zu Interferenzen kommt, folgt daraus, daß die Indirektheit der Aufforderung im Frageakt nicht unbedingt im Sinne der Searle'schen Hypothese zustande kommt, sondern auch durch psychische Prozesse der Antizipation und Postposition in der Sprechhandlungssequenz zumindest mitbedingt ist. Soweit es den Erwerb der Frage-

kompetenz durch das Kind betrifft, müßte man dann davon ausgehen, daß von vornherein die illokutiven Kräfte der Frage und der Aufforderung miteinander verbunden sind. Mitunter kann man in der kindlichen Äußerung diese Verbindung gespiegelt sehen (TP B):

P M V
 papi 'ápflsaft 'pàpilein! . kann-ich 'hàst ápflsaft? 'pàpilein? . hast ápflsaft? ! .
 (>M) hat der ápflsaft?
 der papi trinkt bier!
 haste ápflsaft 'papilein!
 bier!
 kann-ich bißchn ápflsaft hàbn? (B)

Erst ganz zum Schluß kommt die Bitte um Apfelsaft zum Ausdruck. Sie war aber intentional offensichtlich bereits bei der zweiten Äußerung des Kindes vorhanden und spiegelt sich hier in der Selbstkorrektur. Daß es ihm weder um Vergewisserung noch um Information geht, sieht man meines Erachtens auch daran, daß er auf die Antwort beider Elternteile überhaupt nicht eingeht.

e) Fragen als Aufforderungsbehandlungen

Die bisherige Untersuchung der Fragehandlungen hat gezeigt, daß in konkreten Interaktionssituationen Fragen in vielfältiger Weise zugleich auch Aufforderungscharakter haben. In diesem Sinne kann man die Fälle, in denen bei Fragen der indirekte Sprechakt der Aufforderung im Verständnis der Sprechakttheorie vorliegt, schon fast als einen Spezialfall auffassen. Sein Charakteristikum bestünde dann darin, daß er die eindeutigste, weil am stärksten konventionalisierte Form der Aufforderung in Frageform darstellt: Jeder, der eine Frage mit Aufforderungsintention stellt (und das ja häufig auch noch mit einem illokutiven Indikator wie /bitte/ indiziert), weiß, daß der Andere die Frage als Aufforderung verstehen wird, von Grenzfällen einmal abgesehen.

Das ist aber zunächst nicht so in der Interaktion zwischen Eltern und Kind. Hier ist einmal zu bemerken, daß die Eltern Aufforderungen mittels Fragen solange weitgehend vermeiden, bis das Kind die Anfänge der Fragekompetenz erworben hat; ein Ausfluß des ‚vereinfachten Sprechens‘ der Eltern, die wissen, daß direkte Aufforderungen für das Kind leichter zu verstehen sind als indirekte. Aus der Sicht des Kindes ist zu bemerken, daß die Kompetenz, Informations- und Vergewisserungsfragen zu stellen, früher erworben wird als die Kompetenz, mithilfe von Fragen Aufforderungs-

akte zu vollziehen. Die vereinzelt Fälle in TP A sprechen nicht dagegen: /spaziern . spaziern? . ja! / kann auch aufgrund des situationalen Kontext als Aufforderung zum Spaziergang verstanden werden. Mit der Frage fordert das Kind auf und vergewissert sich zugleich des proponierten Sachverhalts. Expliziter vermag Peter die indirekte Aufforderung erst ein Vierteljahr später zu vollziehen. Die ersten Belege finden sich in den SPs vom 30. 10. und 7. 11. 1971 (30. Monat):

ich muß pinseln . hier kann pinseln?
 da kann-ich so grauf máln! . kann-ich so máln? . ja?

Es scheint kein Zufall zu sein, daß die Fähigkeit, indirekte Aufforderungen zu vollziehen, parallel läuft mit dem Erwerb des Modalverbs ‚können‘. Jedenfalls ist ein sehr großer Anteil der indirekten Aufforderungen in TP B und darüber hinaus mit diesem Modalverb (Muster: /kann-ich ma? /) und später mit anderen Modalverben verbunden. Dies hängt offensichtlich damit zusammen, daß sehr viele dieser Fragen auf der Grenze zwischen Vergewisserungsfragen und indirekten Aufforderungen stehen: Das Kind vergewissert sich beim Elternteil, ob eine bestimmte Handlung möglich / erlaubt / erwünscht ist, und bittet zugleich um das Einverständnis des Anderen. Dabei muß man aber berücksichtigen, daß eine Reihe derartiger Fragen in erster Linie dazu dienen, das eigene Handeln zu regulieren, so daß auch eine ablehnende Antwort des Interaktionspartners die Handlung gewöhnlich nicht unterbrechen würde, es sei denn, es würde sehr strikt abgelehnt. Oft wird auch eine Antwort gar nicht abgewartet, d. h. vermutlich auch gar nicht erwartet. Dies wären die Fälle, wo man am ehesten davon sprechen könnte, daß die Ernsthaftigkeits-Bedingung nicht eingehalten wird. Die Fähigkeit, mithilfe der Frage den Interaktionspartner zu einer eigenen Tätigkeit zu veranlassen, tritt bei Peter noch etwas später auf; zuerst im SP vom 14. 11. 1971, aber zu dieser Zeit noch vereinzelt:

kommst-du mithelfn 'pàpi?

Wenn man versuchsweise in die skizzierten drei Funktionen der Frage als Aufforderung: Selbstregulierung des Handelns, Bitte um Erlaubnis / Zustimmung und Aufforderung an den Interaktionspartner zum Handeln, aufgliedert – wobei zwischen Selbstregulierung und Bitte um Erlaubnis schwer zu unterscheiden ist – so ergibt sich etwa folgendes Bild (bei den E-Fragen):

Tabelle 6: Aufforderungshandlungen in syntaktischer Frageform

	TP A	TP B	TP C
Selbstregulierung	2	27	51
Bitte um Erlaubnis	–	17	38
Handlung des Interaktionspartners	–	11	48

Man kann demnach sagen, daß die konventionelle Form der Frage als indirekter Aufforderung, nämlich den Anderen zu etwas aufzufordern, am spätesten erworben wird und in den Veränderungen von TP C gegenüber TP B die größte Zuwachsrate hat. Man kann daraus vielleicht mit aller Vorsicht schließen, daß die Differenzierung der Fragehandlung in eine ‚echte‘ Fragehandlung und eine (indirekte) Aufforderungshandlung als ein Differenzierungsprozeß auf der Basis einer anfänglichen Einheit zwischen Frage- und Aufforderungscharakter beim Vollzug der Fragehandlung zu betrachten ist. Diese Einheit kommt zu dem Zeitpunkt zustande, in dem das Kind seine Kompetenz für Fragen über einige eingefahrene Muster hinaus zu erweitern beginnt. Diese Annahme wäre eine Spezifizierung der zweiten Hypothese (S. 130) und wird durch den statistischen Befund in den Tabellen 5 und 6 gestützt.

Zusammenfassend kann man zur Entwicklung der Fähigkeit, Fragehandlungen zu vollziehen, aufgrund des Untersuchungsmaterials feststellen: Bei Fragehandlungen des Kindes besteht immer, von wenigen Fällen abgesehen, ein aufrichtiges Interesse an einer Antwort des Interaktionsteilnehmers. Die Aufrichtigkeits-Bedingung für den illokutiven Akt ‚Frage‘ kann deshalb als erfüllt angesehen werden, wenn man die Einleitungsregeln im eingangs begründeten Sinn verändert.

Im konkreten Interaktionszusammenhang ist die Fragehandlung meist nicht auf den Vollzug des illokutiven Akts im strengen Sinn beschränkt. Dadurch, daß sie immer in Sprechhandlungszusammenhänge eingebunden ist, hat sie in verschiedener Weise zugleich Aufforderungscharakter, sei es durch das Anreden des Interaktionspartners selbst, sei es durch vorangegangene oder nachfolgende Aufforderungshandlungen, sei es durch Strukturieren und Explizieren als Sprechhandlungsfaktoren, die für das Gelingen von Fragehandlungen auch auf der Beziehungsebene wichtig sind.

Aus dieser Multifunktionalität der Fragehandlungen in konkreten Interaktionen ergibt sich, daß während der Entwicklung der Fragehandlungskompetenz vermutlich eine Phase zu durchlaufen ist, in der Frage- und Aufforderungscharakter relativ ungeschieden sind, gefolgt von einer fortschreiten-

den Differenzierung als Erwerb der konventionellen Verwendung einzelner Fragehandlungstypen.

Die Fragehandlungskompetenz ist ferner als eine Funktion der kognitiven und affektiven Entwicklung des Kindes zu verstehen. Dies spiegelt sich vor allem im Erwerb der W-Fragen, aber auch in den Vergewisserungsfragen, mithilfe derer sich das Kind gemeinsamer Präsuppositionen vergewissert, indem es von seiner beginnenden Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme Gebrauch macht.

3. Entwicklung von Aufforderungshandlungen

a) Problemstellung

Den Anderen mithilfe nichtsprachlicher und – mit Beginn des Spracherwerbs – sprachlicher Mittel zu einer Tätigkeit zu veranlassen, kann in gewisser Weise als die ‚natürlichste‘ und ursprünglichste Form der kindlichen Kommunikation betrachtet werden. Von einem illokutiven Akt ‚Aufforderung‘ kann man aber erst dann reden, wenn dieses Aufforderungsverhalten des Kindes ‚regelgeleitet‘ (im Sinne der Sprechaktheorie) geworden ist, d. h. wenn das Kind damit eine Handlung vollzieht. Die Vermittlung dieser Fähigkeit im Sozialisationsprozeß und ihre Entwicklung im dritten Lebensjahr (Peters) soll wieder von der Annahme aus angegangen werden, daß eine Verbindung zwischen der Entwicklung der grammatisch-syntaktischen Möglichkeiten, Aufforderungsäußerungen zu produzieren, und der Entwicklung der Fähigkeit, Aufforderungshandlungen zu vollziehen, besteht.

Dabei wurde so vorgegangen, daß alle Belege aufgenommen wurden (in den TPs A bis C), in denen das Kind aufgrund beobachteter, angebbarer Fakten offenbar eine Aufforderungshandlung intendierte; feststellbar aufgrund der verwendeten sprachlichen und parasprachlichen Mittel, Gestik, Mimik oder des situationalen Kontext. Ausgenommen sind lediglich die indirekten Aufforderungshandlungen in (syntaktischen) Fragen, die bereits (III. 2. e) besprochen wurden. Dieses Verfahren erlaubt eine Untersuchung der Frage:

Mit Hilfe welcher sprachlicher Mittel vermag das Kind Aufforderungshandlungen zu vollziehen? Wie verändern sie sich im Laufe des Aufnahmezeitraums?

Was die pragmatische Differenzierung des illokutiven Akts ‚Aufforderung‘ angeht, so wurden außer der Differenzierung in ‚neutrale Aufforderung‘,

‚Bitte‘ und ‚Befehl‘ (womit die subjektive Redeabsicht des Kindes charakterisiert werden soll) folgende Unterscheidungen vorgenommen:

(1) Gesondert ausgezählt wurden alle Aufforderungen, die zum *Unterlassen* einer Handlung auffordern (die syntaktisch also einen NEG-Marker enthalten). Dabei wurde unterschieden in *Ablehnungshandlungen*, in denen das Kind den Anderen dazu auffordert, eine auf das Kind bezogene oder von diesem als auf sich bezogen erwartete Handlung zu unterlassen, weil sie das Kind ablehnt (Typ: /ich will nicht!/); und *Verbotshandlungen* (oder: Warnungshandlungen), in denen das Kind den Anderen auffordert, eine von diesem intendierte Tätigkeit zu unterlassen (Typ: /du sollst nicht gehen!/).

(2) Ähnlich wie bei den Fragehandlungen und analog zu der in (1) getroffenen Unterscheidung wurde differenziert in Aufforderungshandlungen, in denen das Kind den Anderen zu einer Handlung auffordert, d. h. ihn dazu direkt veranlassen will (Typ: /geh weg!/); und in Aufforderungshandlungen, in denen sich das Kind des Einverständnisses des Anderen, seiner Erlaubnis, für eine intendierte Handlung vergewissern will, in die der Andere in irgendeiner Weise involviert ist (Typ: /ich will mal p!/ i. S. ‚ich kann p aber nur vollziehen, wenn du mir hilfst/ damit einverstanden bist‘ etc.).

(3) Schließlich sind Aufforderungen gesondert zu betrachten, in denen das Kind seine Aufforderung nicht an den Interaktionspartner richtet, sondern damit seine eigene Tätigkeit begleitet, reguliert. Diese Aufforderungen als *Selbstregulierung* sind generell als pragmatisch unspezifizierte Aufforderungen einzuschätzen.

Es ist klar, daß auch bei den Aufforderungshandlungen nicht jede einzelne Äußerung immer eindeutig einzuordnen ist; dies schon deshalb nicht, weil auch hier prinzipiell von der Multifunktionalität ausgegangen werden muß, die bereits bei den Fragehandlungen beobachtet werden konnte. Die Statistik kann demnach wiederum nur einen Trend deutlich machen. Eine besondere Schwierigkeit bereiteten die Äußerungen, die nur ganz indirekt eine Aufforderung enthielten, ohne daß sie durch ein feststellbares Merkmal indiziert wäre. Diese wurden nicht mitgezählt. Auch von den Aufforderungen als Selbstregulierung wurden nur die ganz klaren Fälle genommen, so daß die hier erfaßte Zahl mit Sicherheit sehr viel geringer ist, als es den tatsächlichen auffordernden Selbstregulierungen entspricht.

b) Statistische Auswertung

Tabelle 7: Verteilung der Aufforderungshandlungen in TP A-C

Syntaktische Struktur	TP	Aufforderung		Bitte		Befehl		Unterlassung		Selbstregul.	N
		H	E	H	E	H	E	V	A		
1) <i>V_{IMP-Trans.}</i>											
V	A	18		11		1		–	–	–	30
	B	85		24		4		8	–	–	121
	C	86		33		20		3	–	–	142
/kuk!/ u. ä.	A	11		–		–		–	–	–	11
	B	15		–		–		–	–	–	15
	C	20		–		5		–	–	–	25
2) <i>V_{IMP+}/du/</i>											
A	A	–		–		–		–	–	–	–
	B	2		–		–		–	–	–	2
	C	3		1		–		–	–	–	4
3) <i>Infinitiv</i>											
A	A	90	45	16	7	–	–	8	4	54	224
	B	11	4	3	3	–	–	8	–	25	54
	C	9	1	–	–	–	–	1	–	4	15
4) <i>NP + VP + !</i>											
a) /ich/ + V	A	–	–	–	2	–	–	–	–	2	4
	B	7	15	3	7	–	–	–	2	20	54
	C	2	19	2	3	–	1	–	8	14	49
b) /ich/ + V _{mod} /man/ + V _{mod}	A	1	–	–	–	–	–	–	–	–	1
	B	6	9	3	4	–	–	–	12	11	45
	C	22	29	10	10	5	2	–	8	23	109
c) NP ₂ . P. + V NP	A	22		2		–		–	–	–	24
	B	23		4		–		–	–	–	27
	C	2		3		–		–	–	–	5
/du/	A = O										
	B	5		–		–		3	1	–	9
	C	10		7		2		3	–	–	23
/wir/	A = O										
	B	29		8		1		–	–	–	38
	C	13		2		–		–	–	–	15

Syntaktische Struktur	TP	Aufforderung		Bitte		Befehl		Unterlassung		Selbst-regul.	N
		H	E	H	E	H	E	V	A		
/ihr/	A + B = O										
	C	1									1
Passiv	A + B = O										
	B	1									1
d) NP ₂ . P. + V _{mod}											
NP	A = O										
	B	3		1							4
	C = O										
/du/	A = O										
	B	10		1			2	1			14
	C	19		1		4	12				36
/wir/	A = O										
	B	4		2							6
	C	2		2							4
e) NP ₃ . P. + V											
/Thomas/	A = O										
	B	14					8				22
	C	5					3				8
Sonstige	A = O										
	B	8									8
	C	11									11
5) Unvollständig (-V)											
/bitte/	A			5							5
	B			7							7
	C			5				1			6
/noch/ + (NP)A	A	34									34
/auch/ + (NP)A	B	16		2				1			19
	C	12									12
IP/NP _{Pro-F.}	A	5									5
	B	1									1
	C	1									1
NP/NP _{prof.}	A	17		4			3	8			32
	B	19		4			3	2			28
	C	14				3	2	3			22

Syntaktische Struktur	TP	Aufforderung		Bitte		Befehl		Unterlassung		Selbst-regul.	N
		H	E	H	E	H	E	V	A		
V _{Partikel}	A	7				1		1	1		10
	B	1									1
	C	2									2
NP + V _{Partikel}	A	18						1	2		21
	B	5									5
	C	2									2
Sonstiges	A = O										
	B	5									5
	C	4						4			8
6) V + NP + !											
NP ₁ . P.	A = O										
	B	1								2	3
	C			1						1	2
NP ₂ . P.	A	3									3
	B	3		5							8
	C	4		1						5	10
N		744	123	173	36	46	3	73	54	161	1413

Abkürzungen der 2. Zeile: H = Aufforderung zum Handeln,
E = Aufforderung durch Vergewisserung, Erlaubnis
V = verbietende, warnende Aufforderung
A = Ablehnung

Um die Entwicklung der Aufforderungshandlungen in den TPs zu veranschaulichen, wird zunächst wieder entsprechend Tabelle 5 zusammengefaßt, d. h. der prozentuale Anteil der einzelnen Typen bezogen auf die Gesamtzahl des jeweiligen TP festgestellt:

Tabelle 8: Anteil syntaktischer und illokutiver Aufforderungstypen

	TP A		TP B		TP C		
	N	%	N	%	N	%	
a) syntaktisch							
1) + 2)	41	10,2	138	27,8	171	33,4	
3)	224	55,5	54	10,9	15	2,9	
4) (a)	4	1,0	54	10,9	49	9,6	
(b)	1	0,2	45	9,0	109	21,3	
(c)	24	6,0	75	15,1	44	8,6	
(d)	—	—	24	4,8	40	7,8	
(e)	—	—	30	6,0	19	3,7	
5)	107	26,3	66	13,3	53	10,4	
6)	3	0,8	11	2,2	12	2,3	
b) illokutiv							
Aufforderung	H	226	56,1	274	55,1	245	47,8
	E	45	11,1	28	5,6	49	9,6
Bitte	H	38	9,4	67	13,5	68	13,3
	E	9	2,2	14	2,8	13	2,5
Befehl	H	1	0,2	5	1,0	39	7,6
	E	—	—	—	—	3	0,6
Unterlassung	V	13	3,2	32	6,5	28	5,5
(undifferenziert)	A	16	4,0	19	3,8	20	3,9
Selbstregulierung		56	13,8	58	11,7	47	9,2
		404	100,0	497	100,0	512	100,0
+ Aufforderungen in Frageform (s. Tabelle 5)		3	(+ 0,7)	85	(+ 17,1)	146	(+ 28,5)
							1413
N		407		582		658	1647

Bei einem Überblick über die beiden Teiltabellen fällt zweierlei auf: einerseits die außerordentlich starken Veränderungen im Bereich der für Aufforderungshandlungen verwendeten grammatisch-syntaktischen Formen, andererseits die bemerkenswerte Konstanz in der Verteilung der illokutiven Funktionen. Daraus ist der Schluß zu ziehen, daß offensichtlich Erwerb und Entwicklung syntaktischer Möglichkeiten, Aufforderungen zu vollziehen, *nicht* zu einer entsprechenden illokutiven Differenzie-

rung führt. Umgekehrt ergibt sich daraus die Frage, welche Funktion die Differenzierung der syntaktischen Möglichkeiten dann für die Entwicklung der Fähigkeit, Aufforderungshandlungen zu vollziehen, hat. Dazu wird es wiederum notwendig sein, die einzelnen Typen daraufhin genauer zu untersuchen.

Anhaltspunkte ergeben sich aber bereits aus der prozentualen Verteilung der einzelnen syntaktischen Typen in der Entwicklung der TPs A bis C. Als generelle Tendenzen lassen sich festhalten:

Der Anteil der ‚charakteristischsten‘ Aufforderungsform, nämlich mit dem Verb in der Imperativ-Form, steigt von einem Zehntel in TP A auf ein Drittel in TP C.

Der Anteil der Aufforderungen in Aussagesatz-Struktur mit einem Modalverb (4 b und 4 d) nimmt von 0,2 % über 13,8 % auf 29,1 % zu, während derjenige ohne Modalverben (4 a und 4 c) starken Schwankungen unterliegt: TP A = 7,0 %, TP B = 26 %, TP C = 18,2 %.

Diesen prozentualen Zunahmen stehen zwei auffällige Abnahmen in der Jahresentwicklung gegenüber: Die Infinitiv-Konstruktionen nehmen gewaltig ab (von 55,5 % auf 2,9 %) und auch die syntaktisch unvollständigen Aufforderungen gehen von 26,3 % auf 10,4 % zurück. Wenn man bedenkt, daß diese beiden Gruppen zusammen in TP A über vier Fünftel (81,8 %) aller Aufforderungen ausmachen, liegt die Vermutung nahe, daß namentlich die Zunahme der Imperativ-Formen mit Modalverben damit in einem Zusammenhang steht. Auch dies soll in der Einzelanalyse untersucht werden.

Die oben getroffene Feststellung über die Konstanz der Verteilung im illokutiven Bereich ist in zwei Punkten leicht zu modifizieren: Einmal nimmt der Anteil der neutralen Aufforderungshandlungen im Laufe des Jahres leicht ab, zum anderen nimmt der Anteil der Bitten und im besonderen der ‚Befehle‘ zu: Nimmt man diese beiden Gruppen zusammen (und auch jeweils H und E), so stehen in TP A 67,2 % neutralen Aufforderungen 11,8 % Bitten / Befehle gegenüber, in TP B ist das Verhältnis 60,7 % : 17,3 % und in TP C 57,4 % : 24,0 %. Es muß jedoch einschränkend hierzu bemerkt werden, daß zum einen aufgrund der Aufnahmetechnik für TP A eine erneute Überprüfung nicht mehr möglich war, zum anderen die meisten ‚Befehle‘ in TP C auf die Interaktionssituation des Spiels mit anderen Kindern entfallen, eine Situation, die den andern TPs fehlt. Berücksichtigt man diese Faktoren, ergibt sich vermutlich eine stärkere Nivellierung in der Entwicklung.

c) Die syntaktischen Formen für Aufforderungsbehandlungen und ihre illokutive Kraft

Imperative

Bei den Imperativen wurden Imperativ-Formen vom Typ /kuk!/, /horch!/ u. ä. gesondert behandelt. Soweit sie nur die Funktion haben, die Aufmerksamkeit des Interaktionspartners auf die folgende Proposition zu lenken, wurden sie nicht als Aufforderungshandlung, sondern als sprachliche Routine zur interaktionalen Einleitung einer Feststellungshandlung (o. ä.) betrachtet und deshalb nicht mitgezählt (Typ: /kukma ' ein vógl!/). Sie wurden gezählt, wenn sie ausdrücklich als Aufforderung zum (Her-)Schauen intendiert waren, zum Beispiel /gúgma! . ja! . guma ' gúck!/ (TP A). Deshalb ist die Zahl der hier aufgeführten Belege nicht besonders hoch.

In einigen Fällen verwendet Peter das bei Imperativen oberflächenstrukturell gewöhnlich getilgte /du/, was auch konventionell möglich ist, wenn auf den Angesprochenen emphatisch abgehoben werden soll: /sing du ma was ' Franki!/ (TP C); doch ist die Emphase bei Peter keine Bedingung: /geh-du ma bißchen wég! ' màmi! (B)/ (TP C).

Die Imperativ-Formen des Verbs sind von Peter zum Zeitpunkt des TP A erst ansatzweise erworben: Abgesehen von den sprachlichen Routinen wie /guk/ sind es im wesentlichen nur die Formen /komm!/ (das auch manchmal als Routine verwendet wird) und /trag-dich!/ ,trage mich!'. Meist werden in TP A Infinitiv-Konstruktionen gebraucht, wenn standardsprachlich eine Imperativ-Form üblich ist: /papi helfn!/ ,Papi, hilf (mir)!'. Offensichtlich hängt das weitgehende Fehlen der Imperativ-Formen damit zusammen, daß die Fähigkeit zur Pronominalisierung gerade erst ansatzweise erworben ist. Zum andern sind es unvollständige Aufforderungen in TP A, die die Grundlage für spätere Imperativ-Formen bilden, vor allem die beiden Teilgruppen, die in der Äußerung eine Verb-Partikel, das Präfix, enthalten: /schuhchn án!/ ,Zieh (mir) die Schuhchen an!'. Die Differenzierung in Bitten und Befehle mittels Imperativ-Formen ist in starkem Maße an den Erwerb von Partikeln als illokutiven Indikatoren gebunden (III. 5.). Für ,Befehle' ist der Imperativ bei Peter die üblichste Form: In TP C entfallen zwei Drittel aller ,Befehle' darauf, zum Beispiel /geh doch rán!/, /sing doch wéiter!/. Häufig erscheint als illokutiver Indikator (neben dem energisch-fordernden Ton) /doch/. Es muß noch einmal bemerkt werden, daß ,Befehl' hier nicht auf ein objektives soziales Autoritätsgefälle rekurriert, sondern die subjektive Intention des Kindes bei der Äußerung charakterisieren soll. Mitunter werden solche ,Befehle' von den Eltern nicht akzeptiert, sondern mit Sanktionen belegt, zum Beispiel:

P M
gib mir auch noch n schlúck! (EF)
(tadelnder Blick)
heißt das <bitte>erst!

Da ,Befehle' an die Eltern selten vorkommen, gehen diese meist stillschweigend darüber hinweg. Immerhin aber erfährt das Kind in Fällen wie dem zitierten, daß es eine Einleitungsregel für ,Befehle' nicht beachtet hat.

Infinitive

Erstaunlicherweise kommen Infinitiv-Konstruktionen mit der illokutiven Kraft des Befehls überhaupt nicht vor, obwohl sie sich standardsprachlich offenbar gut dafür eignen (Militärsprache, auch: Lehrersprache). In TP A sind Infinitiv-Konstruktionen gewissermaßen eine unspezifizierte Standardform, um Aufforderungen, um Wünsche auszudrücken, um die eigene Tätigkeit auffordernd zu regulieren und zu strukturieren: die Infinitiv-Form ist für alles zu verwenden. Zwei Entwicklungstrends sind allerdings zu beobachten, die widerspiegeln, was aus den Infinitiv-Aufforderungen wird. Ein Teil geht, wie bereits bemerkt, in die Gruppe der Imperative über, nachdem die entsprechenden Transformationsregeln erworben sind. Ein anderer Teil aber geht in die Gruppe der Aufforderungen mit Aussagesatzstruktur über, besonders die mit Modalverben. Das liegt an der systematischen Ambiguität des Infinitivs im Äußerungsakt: /mitkommn!/ (TP A) kann heißen ,komm mit!', ,du kommst mit!', ,du sollst mitkommen!', ,ich komme mit!', ,ich will mitkommen!'; und das sind genau die Äußerungsakte, die vom Kind ab TP B produziert werden können. Der Infinitiv ist zwar auch in TP A in der Regel aufgrund des situationalen Kontexts und / oder zusätzlicher sprachlicher Angaben oder Ergänzungen eindeutig (zum Beispiel /fläschchn warm machn!/), aber mit der Differenzierung der syntaktischen Realisierungsmöglichkeiten vermeidet das Kind ,einfache' Infinitive weitgehend, weil die differenzierten Formen kommunikativ klarer und expliziter sind (Prinzip des Explizierens). Diese Interpretation wird dadurch erhärtet, daß Infinitive mit selbstregulativer Funktion noch zum Zeitpunkt TP B häufig verwendet werden, als die interaktionale Verwendung schon stark zurückgegangen ist: Knapp die Hälfte der selbstregulierenden Aufforderungen in TP B entfallen auf Infinitiv-Formen. Bei anderen Verwendungen in TP B und C ist nicht immer klar, ob nicht nur das Modalverb aus Performanzgründen ausgefallen ist.

Aussagesatz-Struktur + !

Charakteristikum dieser Gruppe ist es, daß die Aufforderungshandlung als indirekter Sprechakt in der syntaktischen Struktur des Aussagesatzes auftritt. Die normale illokutive Kraft des Aussagesatzes, nämlich Feststellungs-, Behauptungshandlungen usw. zu indizieren, ist vielfach noch erhalten. Wenn das Kind zum Beispiel sagt: /ich krieg noch kékschn!/, dann ist das zunächst eine Feststellung oder Behauptung. Sie ist dann aber nur sinnvoll, wenn das Kind weiß oder aufgrund bestimmter Umstände erwarten kann, daß es tatsächlich welche bekommt. Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, ist die Behauptung nur sinnvoll, d. h. verstößt nicht gegen Konversationspostulate, wenn das Kind sich mit dieser Äußerung an einen kompetenten Interaktionspartner wendet, von dem es weiß, daß er Verfügungsgewalt über Kekse hat, und von dem es aufgrund seiner Erfahrung annehmen kann, daß er die Behauptung als Aufforderung versteht und akzeptiert. Die illokutive Kraft der Aussagesatz-Struktur bewirkt dann, daß das Kind das Einverständnis und das daraus resultierende Handeln des Interaktionspartners antizipiert. Diese Antizipation könnte vom Interaktionspartner in Frage gestellt werden, indem er zum Beispiel zurückfragt: ‚Wie kommst zu dieser Behauptung, auf diesen Gedanken?‘ In den realen Interaktionssituationen aber lehnen die Eltern höchstens ab: ‚Nein, jetzt nicht!‘ o. ä., d. h. sie verstehen die Äußerung des Kindes durchaus als Aufforderung, lehnen aber den Wunsch ab.

Eine Modifizierung dieses Antizipationsmechanismus in den Aussagesatz-Äußerungen erfolgt mit und nach dem Erwerb von Modalverben. In ihnen spiegelt und differenziert sich die illokutive Kraft des indirekten Sprechakts der Aufforderung. Soweit der Sprecher in der Subjekt-NP des Aussagesatzes von sich selbst spricht (wozu in TP B auch öfter /man/ gehört, zum Beispiel /kann-ma ruhich néhmn!/), dienen die indirekten Aufforderungen in Aussagesätzen am häufigsten der Vergewisserung, der Bitte um Erlaubnis und der Selbstregulierung der Tätigkeit. Die mit einer Subjekt-NP in der 2. Person gebildeten Äußerungen dienen ausschließlich der Aufforderung zum Handeln des Anderen. Soweit Modalverben verwendet werden, modifizieren sie die Dringlichkeit der Aufforderung: /du mußt . . ./, /du sollst . . ./, /du kannst . . ./.

Die skizzierte illokutive Kraft der Äußerungen in dieser Gruppe liegt bereits vielen Äußerungen mit Infinitiv-Konstruktionen des TP A zugrunde: /Karin gehn!/ ‚ich will zur Karin gehen!‘ ist eine Aufforderung an den Interaktionspartner, seine Erlaubnis zum Weggehen zu geben, und antizipiert zugleich dessen Einverständnis. Insofern ist es vermutlich eher auf die gemeinsame illokutive Kraft als auf grammatische Gründe (Konstanz des Infinitivs bei Modalverb-Konstruktionen) zurückzuführen, daß die Abnah-

me der Infinitiv-Konstruktion zum Teil mit der Zunahme der Aussagesatz-Struktur-Aufforderungen verbunden ist.

Indirekte Aufforderungen in Aussagesatz-Äußerungen sind ab TP B mitunter auch zu beobachten, wenn in der Subjekt-NP von einer dritten Person gesprochen wird, oft bezogen auf den jüngeren Bruder Thomas; zum Beispiel /das will-er nich!// ist als eine indirekte Aufforderung an den anwesenden Elternteil zu verstehen, Thomas etwas abzunehmen oder zu verbieten, was Peter ‚stört‘.

Nur am Rande sei die kleine Zahl von Belegen in der Gruppe erwähnt, in der eine Fragesatzstruktur eine indirekte Aufforderung beinhaltet, die Intonation aber ausschließlich als Aufforderung zu verstehen ist. Es handelt sich wohl um eine Sonderform der großen Zahl von Aufforderungen in Fragesätzen, die in III. 2. besprochen wurde, bei denen aber die illokutive Kraft der Aufforderung so stark ist, daß sie bei der Realisierung die illokutive Kraft der Frage praktisch völlig verdrängt hat, zum Beispiel /hólses-ma!// ‚holst du es mal!‘.

Unvollständige Äußerungen

In dieser Sammelgruppe wurden alle Aufforderungen zusammengefaßt, die syntaktisch insofern unvollständig sind, als ihnen ein Verb fehlt, allerdings auch solche, bei denen – wie in TP A – ein Teil des Verbs, das Präfix, sprachlich realisiert ist. Eine Einzeldiskussion der Fälle würde hier zu weit führen, weil sehr verschiedenartige Erscheinungen in dieser Gruppe zusammengefaßt sind. Immerhin kann man als generelle Tendenz bei den syntaktisch unvollständigen Äußerungen feststellen, daß sie im Zeitverlauf kontinuierlich textgebundener werden, d. h. vorangegangene Äußerungen des Interaktionspartners mit einbeziehen, verändern, erweitern und von daher als funktional durchaus vollständig zu betrachten sind. Das gilt vor allem für die Verwendung von NPs und die Proformen von NPs.

d) Aufforderungssequenzen

Bei der Untersuchung der Fragesequenzen konnte gezeigt werden, daß Fragehandlungen in vielfacher Weise mit Aufforderungshandlungen direkter und indirekter Art verbunden sind, daß sie oft eingebunden sind in Interaktionssituationen, in denen der Andere in der Situation gehalten und zum Handeln veranlaßt werden soll. Bei den Aufforderungssequenzen lassen sich ähnliche oder entsprechende Erscheinungen wie bei den Fragesequenzen beobachten: Strukturieren, Explizieren, Variationen in der Aufforderungsintensität, wozu hier noch einige Fälle kommen, die

unter dem Gesichtspunkt von Antizipation und Präsupposition von Interesse sind.

(1) *Strukturieren und Explizieren*: Die Aufforderungshandlungen zur Selbstregulierung der Tätigkeit (Typ: /ich kann das ma aufmachn!) sind als sprachliche Strukturierungsprozesse zu verstehen. Ihnen geht – ebenso wie interaktionalen Aufforderungen – mitunter eine verbale Strukturierung des wahrgenommenen Objekts oder Sachverhalts voraus, zum Beispiel /himbeere . ne himbeere habn!/, /Peter bade bade . badn! mami! (TP a). Explikationen dienen in der Regel dazu, die Proposition der Aufforderung zu präzisieren, Mehrdeutigkeiten auszuschließen:

bí:gl ham! . . díesn bú:gl ' mami! (= ‚Spiegel‘) (TP A)
mach ma säuber! . mach ma alles schön säuber! (TP B)
dann síngst-ma . dú! . von dem stúhl kannst síngn! (TP C)

Hierzu gehört auch die Erfahrung des Kindes, daß Aufforderungen so vorgebracht werden müssen, daß sie dem Interaktionspartner als solche verstehbar sind:

P M
dá ' bei dír (= Thomas) is-n große flíege! . gu ' da is beim Thòmas ne große flíege!
i: ' já!
mách-se ma ráus ' mami! (Q)

Die erste Äußerung ist wohl eher als eine Strukturierung der Wahrnehmung zu begreifen, denn Peter weiß – oder merkt es jedenfalls beim Sprechen –, daß Thomas nicht in der Lage ist, weder die Fliege zu vertreiben noch die Äußerung Peters als Aufforderung zu verstehen. Die zweite Äußerung – deshalb jetzt an die Mutter gerichtet – enthält in der Feststellungsform des Aussagesatzes die indirekte Aufforderung an die Mutter: ‚jag die Fliege weg!‘. Aber die Mutter bestätigt, abgesehen von einem Ausruf der Abscheu, nur die Feststellung des Kindes. Peter muß deshalb die indirekte Aufforderung in eine direkte umwandeln, um das gewünschte Ziel seiner Aufforderung zu erreichen.

Zum Prinzip der Explikation kann man auch rechnen, wenn Peter gelegentlich eine Aufforderung begründet:

jetz baun wir ne stádt! . jetz ham-mer verspróchn ' hab ich geságt! (TP B)
kindergartn ' mami ' gib mir mein táschchn! . du mußt mir mein táschchn gèbn '
sonst vergéß ich das nõch! (TP C)

Solche Fälle sind erste Anzeichen dafür, daß Peter zu lernen beginnt, daß sprachliche Handlungen auch begründbar sein müssen, wenn oder weil es vom Interaktionspartner erwartet wird (vgl. III. 5.).

(2) *Variationen in der Intensität von Aufforderungshandlungen*: Variationen in Aufforderungssequenzen erfolgen unter drei Aspekten: Veränderung der Dringlichkeit der Aufforderung, Reformulierungen aufgrund des Prinzips der Höflichkeit, Veränderung des illokutiven Akts, ohne daß die Aspekte in den konkreten Äußerungen genau zu trennen wären. Syntaktische Struktur, paralinguistische Merkmale und sprachliche illokutive Indikatoren bestimmen die Variation. In TP A hat der Imperativ – in Ansätzen erworben – noch nicht die Funktion, eine gesteigerte Dringlichkeit zu indizieren. Hier ist es hauptsächlich die leicht variierende Wiederholung als solche, ohne Rücksicht auf sprachliche Indikatoren:

papi trág-dicht! . papi trágn! ' kómm!
papi máchn! . papi máchn! . papi máchs-des!

Ab TP B sind die Variationen reichhaltiger; die Dringlichkeit der Aufforderung kommt häufig in einer zunehmenden Verkürzung der Aufforderungsäußerung und im Übergang von mehr indirekten (antizipierenden / selbstregulierenden) Aufforderungen zu direkten zum Ausdruck: (TP B)

die mami bríngt mich ' já! . mámi! . bríng mich . trágmich! . trágn!
ich verstéck mich da! . verstéck dich da ' já! . verstéck! ' já! . papilein verstéckn!

Oft endet eine Aufforderungssequenz mit einer bittenden Aufforderung. Dafür nur ein Beispiel:

mach das ma ríchtich ' mami! . mami ' mach das ma bitte! . mami ' mach das ma bitte ríchtich! ' mami! (TP B)

Das Kind antizipiert in solchen Fällen, daß eine Aufforderung, gerade wenn der Interaktionspartner nicht sofort darauf eingeht, dann eher Erfolg haben wird, wenn sie im illokutiven Akt der Bitte vorgetragen wird. Im umgekehrten Fall wird eine Aufforderung an eine Bitte angeschlossen, weil die Bitte die Dringlichkeit der Aufforderung nicht ausreichend zum Ausdruck bringt:

papi ' geh rúhich wèch! (BG) . geh wég ' já! (TP B)

Zum Abschluß sei noch eine Sequenz angeführt, die die in TP C erworbenen Aufforderungsmöglichkeiten fast alle enthält. Peter möchte den Kinderwagen mit Thomas auf einem Waldweg schieben:

P M

Thómas 'Thómas! (Z) . läßt mich fáhrn 'jà 'màmi? ! (B) . läßt mich géhn?
(B) . laß mích ma! (F) . Thómas! . fahr doch schon zú 'éndlich! (ÄF) . laß-n
doch dá fáhrn! (B) . laß-n jetz fáhrn! (F)
wenn er úmkippt? !
ích darf-n fáhrn! (schiebt).

Peter setzt in dieser Sequenz einen Wunsch gegen den mehr passiven Widerstand der Mutter durch. Er bedient sich zweier Fragen mit indirekter, auch durch den bittenden Tonfall ausgedrückter Aufforderung und geht dann zu energisch-fordernden Aufforderungen mit Befehlscharakter über, kodiert in Imperativen. Da die Mutter diese Aufforderungen nicht zurückweist, sondern nur ein Bedenken äußert, schließt die Sequenz mit einer feststellend-antizipierenden Aufforderung, auf die der Handlungsvollzug folgt. Bemerkenswert ist die Variation der sprachlichen illokutiven Indikatoren bei den fordernden Aufforderungen (/ma/, /doch/, /jetz/), wobei die bittend vorgetragene Äußerung /laß-n doch dá fáhrn!/ deutlich macht, daß /doch/ durchaus nicht immer als Indikator für den illokutiven Akt des Befehls zu werten ist (D. Hartmann 1975).

(3) *Präsuppositionen in Aufforderungen*: Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß Aufforderungshandlungen mit Aussagesatz-Struktur und Subjekt-NP in der 1. Person, soweit sie an den Interaktionspartner gerichtet sind, das Einverständnis des Interaktionspartners antizipieren. Insofern beruhen sie auf der Präsupposition, daß die mit der Aufforderung intendierte zukünftige Handlung sowohl im Interesse des Sprechers wie des Anderen liegt. Zugleich präsupponiert das Kind, daß der Andere auch in der Lage ist, das in der Proposition Vorgeschlagene durchführen zu können. Wenn Peter in TP A zum Beispiel (mehrfach) sagt: /kinder kommt gleich!/, (andere) Kinder sollen gleich zu mir kommen!', nimmt er einerseits in der sprachlichen Formulierung ein künftiges Ereignis vorweg, nimmt aber andererseits zugleich an, daß der Vater, an den die Äußerung gerichtet ist, in der Lage ist, dieses Ereignis zu veranlassen.

Der Vollzug jeder Aufforderungshandlung präsupponiert, daß der Auffordernde dazu berechtigt ist und daß der Andere diese Berechtigung akzeptiert. Diese grundlegende Präsupposition wird zum Problem, wenn das Kind Aufforderungen vollzieht, deren Form oder Proposition dem Interaktionspartner als abweichend erscheint, so zum Beispiel dann, wenn das Kind die Berechtigung zu Aufforderungshandlungen als Weisungsbefugnis gegenüber den Eltern versteht: wenn es ‚Befehle‘ gibt: (TP C)

P M

(> V) bring das bròt mit!
<papi ' bring bítte das bròt mit!>

Die Korrektur durch die Mutter, die sozusagen die ‚richtige‘ Form der Aufforderung zitiert, macht deutlich, daß die Äußerung in dieser Form nicht akzeptabel ist: die Präsupposition des Kindes wird zurückgewiesen. Die Durchbrechung der Präsuppositionsregeln wird manchmal auch am propositionalen Gehalt der Äußerung deutlich, zum Beispiel (TP C):

schméiß heut den becher nich ùm!

als Aufforderung an die Mutter beim Abendessen. Das Kind hat präsupponiert, daß es berechtigt ist, der Mutter eine Verhaltensvorschrift zu machen. Da es sich um keine das familiäre Interaktionssystem bedrohende Verletzung der Regel in diesem Falle handelt, erfolgen keine Sanktionen; der Fall wird aufgrund der Proposition als lustiger Einfall belacht.

Insgesamt muß man jedoch feststellen, daß das Kind von Beginn des Aufnahmezeitraums an die konstitutiven Regeln für den illokutiven Akt ‚Aufforderung‘ beherrscht und befolgt. Die Ernsthaftigkeits-Bedingung ist in allen Fällen erfüllt. Das einzige, was den Vollzug von Aufforderungshandlungen gegenüber den standardsprachlichen Normen und Verwendungsweisen unterscheidet, ist die Neigung, in der Aufforderung das Einverständnis des Anderen zu antizipieren. Diese Tendenz muß unter dem Gesichtspunkt des Prinzips der symbolischen Rollenübernahme so interpretiert werden, daß das Kind in diesem Punkt noch nicht in der Lage ist, mögliche Divergenzen zu seinen eigenen Wünschen und Interessen beim Anderen vorwegzunehmen. Davon unberührt bleibt die Feststellung, daß gerade auch beim Vollzug von Aufforderungshandlungen das Kind sich ebenfalls in reichem Maße der Strategie der Explikation bedient, insofern also die Erwartung des Anderen antizipiert, um seine Aufforderung präzise und deutlich zu machen.

Zusammenfassend kann man in bezug auf die Entwicklung der Fähigkeit, Aufforderungshandlungen zu vollziehen, feststellen, daß die illokutiven Teiltypen neutrale Aufforderung, Bitte, Befehl und – mit einem NEG-Marker – die Aufforderungen zu Unterlassungen erworben sind und im Laufe des Aufnahmezeitraums keinen sehr großen Veränderungen unterliegen. Die entscheidenden Veränderungen für die Differenzierung des illokutiven Akts ‚Aufforderung‘ werden bewirkt durch die Erweiterung und Differenzierung der syntaktischen Komponente. Mit ihrer Hilfe vermag das Kind seine Aufforderungsintention eindeutiger auszudrücken und zu differenzieren. Neben dem Erwerb der Imperativ-Formen spielt vor allem die Differenzierung in Aussagesätzen eine wichtige Rolle, weil Aussagesatzstrukturen neben der gewöhnlichen illokutiven Kraft der Feststellung usw. oft den indirekten Sprechakt der Aufforderung enthalten. Bezüglich der zeitlichen Reihenfolge des Erwerbs von syntaktischen Strukturen für Auf-

forderungshandlungen und ihrer pragmatischen Verwendung konnten keine bemerkenswerten Abweichungen gegenüber den Beobachtungen S. Ervin-Tripps (1974) festgestellt werden.

4. Feststellungshandlungen: Begründung

a) Problemstellung

Von den zahlreichen Differenzierungen und Teiltypen, die unter dem illokutiven Akt ‚Feststellung‘ (J. Searle dt. 1971, 100) subsumierbar sind, wird in diesem Abschnitt nur ein einziger herausgegriffen und genauer behandelt: der illokutive Akt des Begründens. Diese Einschränkung ist aus Raumgründen notwendig; sie ist aber andererseits auch dadurch gerechtfertigt, daß Begründungen weitere Aufschlüsse darüber geben, in welchem Ausmaß die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme vom Kind erworben ist.

Es ist also nicht so sehr an eine Untersuchung gedacht, wie sich Argumentationen theoretisch beschreiben lassen (S. Toulmin 1974, J. Kopperschmidt 1973, L. Huth 1975) unter dem Aspekt der Sprachentwicklung, als vielmehr Beziehungen zwischen dem kognitiven Akt des Begründens und dem Erwerb der dazu notwendigen sprachlichen Mittel herauszustellen. Mit K. Ehlich / J. Rehbein (1974) ist zu unterscheiden zwischen der Begründung einer vergangenen Handlung (*Handlungsbegründung*), der Begründung für eine zukünftige Handlung (*Absichtsbegründung*), der Begründung einer Behauptung (*kognitive Begründung*) und der *kognitiv-operativen Begründung* innerhalb eines kognitiv-internen Problemlösungsprozesses.

Unter psychologischem Gesichtspunkt stellen Begründungen kognitive Aktivitäten des Kindes dar, für deren Durchführung und Gelingen es über eine Reihe von Voraussetzungen verfügen muß. Noch Begründungen von Kindern im Grundschulalter lassen häufig die Fähigkeit vermissen, kognitiv die Perspektive des Anderen zu berücksichtigen (J. Piaget 1972 b). Im Hinblick auf das Prinzip der symbolischen Rollenübernahme sind Begründungshandlungen aber nur dann notwendig und sinnvoll, wenn sie Erwartungen und Einstellung des Anderen symbolisch antizipieren. Insofern die sprachliche Handlung dem Anderen etwas begründet, expliziert sie; insofern sie den kognitiv-internen Problemlösungsprozeß spiegelt, setzt sie die Fähigkeit zum Strukturieren voraus.

Wenn keine sprachlichen Indikatoren für eine Begründungshandlung vorliegen, ist schwer zu rekonstruieren, ob eine Äußerung vom Kind als Begrün-

dung intendiert ist oder nicht. Diese sprachlichen Indikatoren werden deshalb als empirisch beobachtbarer Maßstab für die Entwicklung der Fähigkeit zum Vollzug von Begründungshandlungen gewertet und untersucht. Eines steht allerdings fest: Peter vollzieht Begründungen, längst bevor er auf ‚Warum‘-Fragen der Eltern sinnvolle Antworten gibt und längst bevor er selbst ‚Warum‘-Fragen formulieren kann. Daraus ist zu schließen, daß die Anfänge des Erwerbs der Fähigkeit, Begründungen zu geben, *nicht* durch derartige Interaktionsmuster vermittelt sind. Man kann sich demnach den Erwerb dieser Fähigkeit nicht so vorstellen, daß das Kind die Frage nach der Begründung durch den Interaktionspartner sozusagen antizipierend verinnerlicht und deshalb auch ungefragt manchmal einen Grund angibt. Denn daß das Kind in zahlreichen Fällen bereits im dritten Lebensjahr ‚begründet‘, steht – wie die folgende Untersuchung zeigen wird – außer Zweifel.

b) Erwerb und Entwicklung von Begründungshandlungen mit Hilfe sprachlicher Indikatoren

Begonnen werde mit einem relativ komplexen Fall: mit /sonst/, das standardsprachlich als Kausaladverb oder als kausale Konjunktion verwendet werden kann. In TP B findet sich folgende Sequenz:

P V
(P spielt mit der Mikrophonschnur:) achtung!
laß bitte die schnur liegn!
(P spielt weiter)
was hab ich gesagt? (T)
sonst schümpft der papi nämlich!

Die letzte Äußerung Peters enthält zwei sprachliche Indikatoren für eine Begründung: /sonst/ und /nämlich/. Die Äußerung wäre zu paraphrasieren als: ‚Wenn ich die Schnur nicht liegenlasse, schimpft der Papi.‘ Dies ist aber keine Begründung, sondern eine Aussage über eine zukünftige Handlung des Vaters, die unter bestimmten Bedingungen eintreten wird. Als Begründung ist die Äußerung nur sinnvoll, wenn der Vater sie ausspricht: ‚Ich fordere dich auf, die Schnur liegenzulassen, weil ich sonst (nämlich) mit dir schimpfen muß.‘ Es ist also eine Begründung für die Aufforderungshandlung. Das Kind vervollständigt demnach gewissermaßen die Äußerung des Vaters, indem es den Grund für die Aufforderung nachliefert. Es ist klar, daß Peter hier eine oft gehörte ‚Begründung‘ der Eltern reproduziert. Indem er reproduziert, strukturiert er für sich den Handlungszu-

sammenhang im Hinblick auf mögliche Konsequenzen, wenn er der Aufforderung nicht nachkommt. Da der Erwerb dieses Begründungsmusters in TP A in statu nascendi beobachtet werden kann, soll der Erwerb von /sonst/ exemplarisch genauer verfolgt werden.

In TP A kommt es, wenige Minuten, nachdem Peter aufgestanden ist, zu folgender Szene: Peter fährt fort, das Bett mit einem Bleistift zu bemalen, obwohl der Vater ihn gerade deswegen getadelt hatte (/papi hat schimpft!/). Als die Mutter dazu kommt, sagt sie: /muß die mami áuch schimpfn? / . P: /papi áuch schimpfn! . álle schimpfn! . . winkewinke!/(geht ins Wohnzimmer). Eine halbe Stunde später, beim Frühstück, äußert

äußert Peter ohne jeden Anlaß: /schimpft die mami!/. Vier Stunden nach der ersten Szene – die Familie ist jetzt im Garten – wirft Peter Gartenerde auf die Terasse:

P V
jetz is aber schluß damit!
noch einmal! (wirft)
Péter! (T)
Péter! (I) . papi wéint-er! (Aff) . kúckma! . . . (wirft wieder)
áh! ' viele! . gugma ' viele!
schluß jetzt!
papi schimpft!

Wenige Minuten, nachdem Peter aus dem Nachmittagsschlaf erwacht ist, wirft er mit einem Spielzeug nach M:

P M
is das lieb? !
ja! . mánnlein werfn . Franki áuch wèinn!
ja ' der Fránki muß dann áuch wèinn!
der Fránki auch lieb!

Eine dreiviertel Stunde nach dieser Sequenz wirft Peter wieder mit Erde:

P V
das réicht!
noch einmal!
nein! (ET)
schimpft die mami! . mámi!

In allen Fällen sieht sich Peter einem elterlichen Zwang ausgesetzt, den er als /schimpfen/ bzw. /weinen/ bezeichnet. Während aber in den Sequenzen am Vormittag des TP A Peters Äußerungen noch unter dem Gesichtspunkt der Wahrnehmungsstrukturierung interpretiert werden können, findet in den Sequenzen am Nachmittag ein zusätzlicher kognitiver Prozeß statt: Nicht der Tadelnde ,schimpft' oder ,weint', sondern ein Dritter. Wenn auch unklar ist, woher die /Franki/-Assoziation in diesem Zusammenhang kommt, so ist doch hier und in der letzten Sequenz deutlich, daß Peter ansatzweise zu begründen intendiert, warum seine Tätigkeit unerwünscht ist. In allen Fällen könnte man unschwer /sonst/ einsetzen, ohne

die Intention der Äußerung zu verändern. Worauf es meines Erachtens ankommt, ist die Tatsache, daß mittels der Wahrnehmungsstrukturierung ein künftiges Handeln des Anderen oder eines Dritten antizipiert wird, wobei die Realisierung der Antizipation die Funktion hat, als Begründung für die Ablehnung der aktuellen Tätigkeit des Kindes zu dienen. Insofern kann man auch hier von einer Antizipation aufgrund der symbolischen Rollenübernahme sprechen und sie als Erklärung für den Erwerb von Begründungshandlungen heranziehen.

Sprachlich realisiert erscheint /sonst/ erst vier Monate später im SP vom 21. 11. 1971:

- (1) P V
pápi ' gleich mal mal n háus!
ich muß jetzt schréibn! ' èrst wenn der zéiger hier rùm ist!
gleich ' wenn de zéiger . sonst kann de papi nich máln!
(2) án ' die hõse! . mámi zieht die hõse án ' sonst . ich bin noch so kléin!

Im ersten Fall steht /sonst/ wieder in Verbindung mit einer Ablehnungshandlung des Vaters, wenngleich einer begründenden (/ich muß jetzt schreiben!/). Diese Begründung will Peter anscheinend expliziter verbalisieren, wenngleich ihm das nicht so gelingt, daß seine Redeabsicht präzise rekonstruierbar wäre. Im zweiten Fall wird die Begründungsfunktion von /sonst/ gerade im Scheitern der Redeabsicht deutlich: Peter will begründen, warum er seine Hose nicht selbst anziehen kann; da ihm das mit dem /sonst/-Ansatz nicht gelingt, vollzieht er die Absichtsbegründung ohne einen sprachlichen Indikator (/ich bin noch so klein!/). Für die weitere Entwicklung ist charakteristisch, daß /sonst/ nie in nachgelieferten Begründungen aufgrund einer elterlichen Rückfrage auftritt, sondern stets eine unmittelbar vorangegangene Äußerung oder nichtsprachliche Handlung des Kindes begründet. In TP B finden sich Beispiele für /sonst/ in Handlungsbegründungen:

ich mach ma die túr zu! . wird sonst so kált!

für Absichtsbegründungen:

hélf mich mit! . nimm-ma eine hánd ' pàpichn! . ich fáll sonst!

und für kognitive Begründungen:

ich nehm lieber stúhlchn . nein ' nehm ich den stúhlchn lieber! ' kann ich besser grán sonst!

Daneben finden sich auch Beispiele, in denen /sonst/ standardsprachlich abweichend verwendet wird, zum Beispiel:

krieg das große thermométer sonst! (= ?)

Vor allem aber wird in TP B /sonst/ jetzt auch in seiner zweiten Verwendungsweise ‚ansonsten‘ gebraucht:

gugma¹ schönes héiabett! . schláfn wir sonst!

In den sechs Belegen des TP C wird /sonst/ regelmäßig begründend und standardsprachlich korrekt verwendet. Auch wenn es – wie in zwei Fällen – sprachlich nicht realisiert wird, ist es ‚vorhanden‘ und erscheint offensichtlich aus Performanzgründen nicht; zum Beispiel:

du sollst nicht spréchn¹ du sollst rúhen! . kann ich nicht éinschlafn!

Überblickt man die Verwendung von /sonst/ in ihrer Entwicklung im Aufnahmezeitraum, so kann man für Erwerb und Entwicklung von Begründungshandlungen folgendes vermuten:

Die Fähigkeit zu Begründungshandlungen wird nicht durch (stimulierende) Rückfragen des Interaktionspartners erworben, sondern zunächst durch die Reproduktion von Begründungshandlungen der Eltern in bestimmten Interaktionssituationen. Indem diese Reproduktionen einerseits der Strukturierung der Wahrnehmung dienen und andererseits die Einstellung des Anderen antizipieren, werden die Reproduktionen in interaktionale Begründungs- als Handlungszusammenhänge eingebunden. Aus der Einbindung in die Interaktionssituation (mit ihren positiven Verstärkungen durch den Elternteil bei Gelingen der Reproduktion) kristallisiert sich die Begründungshandlung als eine Einheit zusammen mit der vorangegangenen sprachlichen oder nichtsprachlichen Handlung des Kindes heraus. Aufgrund dieser Struktur der Begründungshandlung ist es für das Kind kognitiv in diesem Stadium unmöglich, die Begründung sozusagen separat zu behandeln und auf Rückfrage des Interaktionspartners nachzuliefern. Indem die im skizzierten Begründungszusammenhang geäußerte Begründung vom Interaktionspartner als separate verstanden und akzeptiert wird, erhält sie objektiv im Interaktionszusammenhang den Status einer Explikation der vorangegangenen Handlung. Man muß jedoch meines Erachtens davon ausgehen, daß die Begründungshandlung beim Kind nicht oder nur in Ausnahmefällen als solche Explikation intendiert ist. Sie dürfte aus den genannten Gründen eher den Status einer Differenzierung im (internen) Strukturierungsprozeß haben.

Unter ontogenetischem Aspekt kann man deshalb auch nicht sagen, daß etwa die Handlungsbegründung der Prototyp für den illokutiven Akt ‚Begründen‘ wäre. Hier liegt vielmehr die Vermutung nahe, daß die kognitiv-operative Begründung die Basis für Erwerb und Entwicklung der anderen Begründungstypen darstellt. Denn durch die Strukturierung organisiert das Kind Wahrnehmungen, indem es sie mittels seiner gespeicherten Routinen und Erfahrungen überformt, assimiliert und akkomodiert. Da aber diese Strukturierungsprozesse laut geäußert werden, werden sie zugleich interaktional relevant und bewirken etwas beim Interaktionspartner. Damit ist die Grundlage gelegt für Erwerb und Entwicklung der anderen Begründungstypen.

Es steht außer Zweifel, daß die Fähigkeit zum Vollzug von Begründungshandlungen durch das wechselseitige Verhältnis von kognitiver Entwicklung und dem Erwerb sprachlicher Indikatoren für Begründungshandlungen bedingt ist. Im folgenden werden Erwerb und Entwicklung der wichtigsten Indikationen skizziert:

(1) Begründungen mit unterordnender Konjunktion: weil, daß ‚damit‘, ob, wenn

/weil/ erscheint zuerst in einem konditionierten Pattern: /weil ich so süß bin/, taucht in diesem Zusammenhang allerdings nicht in den Protokollen auf. Hier kommt es zuerst im SP vom 7. 11. 1971 vor:

geh zur mámi¹ weil ich grécke hõse hab! (= ‚dreckige‘)

/weil/ wird erst in den SPs zwischen TP B und TP C häufiger verwendet. Es ist bemerkenswert, daß es von Anfang an fast immer standardsprachlich korrekt gebraucht wird, obgleich die Proposition der Begründung häufig ziemlich nichtssagend ist (TP C):

bau auf-n téppich n kleinn túrm¹ weil da untñ keiner kómmt!

Dies gilt namentlich für kognitiv-operative Begründungen, während bei Absichtsbegründungen die Proposition durchaus in sinnvoller Weise sich auf das zu Begründende bezieht (SP vom 14. 6. 1972):

laß das ma schön hier stéhn¹ weil das nachher úmkippt!

Auch die Konjunktion /daß/ ‚damit‘ wird seit SP vom 21. 11. 1971 als Kausalkonjunktion öfter verwendet; allerdings oft sprachlich unrealisiert (aus Gründen der Performanz) bis hin zu TP C:

schnéll zudeckn ' daß schnell trocken wird! (SP vom 21. 11. 1971)
báukastn ' besser báuen kann! (SP vom 5. 12. 1971)
paßt-du auf-s tónband auf? ' s-ni überläuft? (TP C)

Der Grund, warum unterordnende Konjunktionen oft sprachlich nicht realisiert werden, obwohl sie offensichtlich erworben sind und es aufgrund der syntaktischen Konstruktion und des semantisch-pragmatischen Zusammenhangs außer Zweifel steht, daß im Syntagma eine Konjunktion realisiert werden müßte, liegt wohl darin, daß die Konjunktionen an unbetonter Stelle der Äußerung stehen und deshalb ‚verschwinden‘, zumal wenn noch keine Sicherheit im Gebrauch erreicht ist. Mitunter kommt es zu selbstkorrigierenden Sequenzen; zum Beispiel mit /ob/:

kann-ma aus-m fénster kugn! . wétter is ' ob schönes wétter is! (SP vom 28. 11. 1971)

Die Konjunktion /wenn/ wird meist in temporalem Sinn gebraucht, seltener in kausalem (SP vom 12. 12. 1971):

wenn-s dúnk! is! ' dann muß-ma spaziern gehn ' erst!

In vielen solcher Fälle läßt sich nicht eindeutig klären, ob das temporale oder das kausale Merkmal vorherrscht. Erst in TP C sind die Verhältnisse oft klarer, zum Beispiel:

wenn-s régnet ' dann dürfs du kéin eis kàufn!

(2) Begründungen mit nebenordnender Konjunktion oder Adverb: aber, dann, doch, nämlich, sicher, ja, so, immer, besser; lieber

In dieser Gruppe sind sehr verschiedenartige Partikel zusammengefaßt. Ihr gemeinsames Merkmal besteht darin, daß sie in bestimmter Weise Stellung nehmen zur vorangegangenen sprachlichen oder nichtsprachlichen Handlung. Es ist hier auch die adversative Konjunktion /aber/ aufgenommen, weil sie als Beispiel dafür gelten kann, daß der Ausdruck der ‚Nichtübereinstimmung‘ (J. Piaget 1972b, 65 ff), für den u. a. /aber/ charakteristisch ist, auch für Begründungen verwendet werden kann. Das hängt offensichtlich mit der diffusen Semantik von /aber/ in den Anfängen der Verwendung dieses sprachlichen Zeichens zusammen, worauf schon J. Piaget (ebd.) aufmerksam gemacht hat. Manchmal ist es in Äußerungen des Kindes semantisch ‚nämlich‘ äquivalent und fungiert als Begründung (TP B):

des wár nix! . die mámi kann aber schnéller! (= ‚nämlich‘)
ich krabbl hier ráus! . hast aber n hóches bètt! (SP vom 20. 4. 1972)

Erst in TP C tritt /aber/ häufiger als adversative Konjunktion auf; jedoch sicher nicht zufällig in Zusammenhängen, in denen eine Ablehnung begründet werden soll (TP C):

mócht aber nich badn!
ich-will-aber-nich-zun-wáld! (K)
die heißt Kúla! . stínkt aber nicht! (Kula = ‚Gunda‘)

Oft ist /aber/ nur Ausdruck der Überraschung, zum Beispiel (TP C):

kúkma ' was ich kànn! . das entchn quíekt aber!

Die Zahl der ‚echten‘ Fälle, in denen /aber/ begründende Funktion hat, ist deshalb sehr gering.

Auch /doch/ hat manchmal die Funktion einer Begründung:

ich mócht zur mámi (K)! . ich móchte dir ' doch zu dír! (TP C)
och ' ménsch! . mensch! . ich will doch zun pápi! (TP C),

wenngleich in den weitaus meisten Fällen die Funktion als illokutiver Indikator im Vordergrund steht.

Ähnlich verhält es sich mit /ja/. Auch hier steht die Funktion als illokutiver Indikator im Vordergrund, und nur gelegentlich wird /ja/ als Begründung verwendet (SP vom 16. 1. 1972):

kuk ' n dách! . oh ' das wird ja so kált! . zweí dach machn!
ich he:ß ja Péter! (TP B)

Als Auswahlkriterium für die Begründungsfunktion wurde bei den bisher betrachteten Adverbien die gelingende Ersetzung durch ‚nämlich‘ genommen. /nämlich/ wird von Peter zu dieser Zeit auch schon verwendet (SP vom 2. 1. 1972):

P M
ich sehe keine karótttnase!
ich dréh ihn um! (= Bild mit Schneemann)
dann séh ich die nämlich!

/nämlich/ wird in allen Fällen standardsprachlich korrekt verwendet. Auch /so/ kann gelegentlich die Funktion einer Begründung haben:

die mámi mácht das! . der Peter is só klein! (SP vom 30. 10. 1971)

Gewiß würde auch die Äußerung /der Peter is klein/ als Absichtsbegründung gelten können; aber funktional scheint das /so/ als Qualifizierung des /klein/ der ‚eigentliche‘ Begründungsträger zu sein. /dann/ erscheint häufig, aber fast immer als Temporaladverb. Selten scheint aber auch eine begründende Komponente mit hineinzuspielen (SP vom 19. 12. 1971):

P M
den stíftn zèign!
du willst das den stíftn zèign?
jo! . da könnn sich fréuen!

oder TP B:

wíll nich méhr! . krie hústn dann!

/immer/ könnte dann als Begründungsadverb fungieren, wenn die darin enthaltene semantische Komponente der Zeitlosigkeit als Begründung für eine zeitlich fixierte Aussage verwendet würde. Dies ist in den Belegen aber nicht der Fall oder jedenfalls nicht hinreichend erkennbar. Von den Adjektiv-Adverben, die aufgrund ihrer Semantik als Begründung für eine vorangegangene Handlung dienen können, werden nur zwei besonders signifikante herausgegriffen: /besser/ als Komparativ zu ‚gut‘ und /lieber/, beide in adverbialer Verwendung:

nich n téppich' màmi! (= ‚bemalen‘) . Peter geht bésser! (TP A)
setz dich ruhich scháuklstúhl! . kannste besser schríebn! (TP B)
(P deckt sich zu:) . lieber mit-m zúdeck! (SP vom 2. 1. 1972)
(P nimmt sich Serviette:) . ich nehm lieber die frísche! ' màmi! (TP B)

Abschließend seien die Konjunktionen, Adverben und Partikel, die für Begründungshandlungen verwendet werden, in einer Tabelle zusammengestellt. Dabei werden nur die Fälle gezählt, in denen sie eindeutig Begründungsfunktion haben. Für die TPs wird die absolute Zahl des Vorkommens als Begründung notiert, in den Spalten ‚SP A - B‘ und ‚SP B - C‘ das erste Vorkommen des betreffenden Lexems in den zwischen den TPs liegenden Stundenprotokollen. Es wurden auch solche Fälle gezählt, in denen das Lexem aus Performanzgründen in der sprachlichen Realisierung nicht vorhanden ist, aufgrund des syntaktisch-semantischen Kontexts aber eindeutig rekonstruierbar ist.

Tabelle 9: Sprachliche Indikatoren für Begründungshandlungen

	TP A	SP A - B	TP B	SP B - C	TP C
sonst	—	21. 11.	6		6
weil	—	7. 11.	2		5
daß ‚damit‘	—	21. 11.	—		8
ob	—	28. 11.	1		4
wenn	—	12. 12.	5		7
aber	—	—	2		8
doch	—	—	—	14. 6.	5
nämlich	—	2. 1.	4		5
ja	—	16. 1.	4		12
so	—	30. 10.	3		5
dann	—	19. 12.	3		3
besser	1		6		6
lieber	—	2. 1.	1		—
	1		37		74

Man sieht, daß die meisten sprachlichen Indikatoren für Begründungshandlungen im 30. / 31. Lebensmonat von Peter erworben wurden. Man sieht aber auch, daß sie insgesamt sehr selten verwendet werden. Gewiß verdoppelt sich die Häufigkeit in TP C gegenüber TP B, doch muß man feststellen, daß insgesamt sprachlich indizierte Begründungen relativ selten vorkommen.

Es ist die Frage, wie man diesen Befund interpretieren will. Für Piaget ist er ein sicheres Zeichen dafür, daß das jüngere Kind aufgrund seines Egozentrismus Begründungen weder vollziehen will noch kann; denn es bezieht die Perspektive des Anderen nicht in sein Handeln ein. Demgegenüber kann man aber meines Erachtens auch gerade umgekehrt argumentieren und sagen, daß die beginnende Fähigkeit, Begründungshandlungen zu vollziehen, im dritten Lebensjahr signalisiert, daß einmal das Kind zu lernen begonnen hat, Begründungszusammenhänge auch sprachlich zu realisieren, zum andern aufgrund der oben skizzierten Fähigkeit zum Strukturieren implizit die Basis schafft, die Perspektive des Anderen in seinem sprachlichen Handeln zu berücksichtigen. Man kann meines Erachtens von der Annahme ausgehen, daß der Erwerb von sprachlichen Zeichen für Begründungen wesentlich dazu beiträgt, daß der am Beispiel von /sonst/ beschriebene Komplex von Handlung und Begründung als

Einheit sich später aufzulösen beginnt und damit das Kind zu separaten Begründungshandlungen befähigt.

5. Erwerb und Entwicklung von sprachlichen illokutiven Indikatoren

a) Problemstellung

Bei den vorangegangenen Beobachtungen über die Entwicklung einzelner illokutiver Akte ergab sich öfter die Notwendigkeit, auf diesen oder jenen ‚illokutiven Indikator‘ hinzuweisen. Man kann darunter generell jene Elemente der Gesamthandlung (sprachlich und nichtsprachlich) verstehen, die spezifizieren, wie die sprachliche Handlung ‚genau‘ intendiert ist, d. h. welche illokutive Kraft sie im Rahmen der Äußerungsform und deren gewöhnlicher illokutiver Kraft hat. So kann zum Beispiel eine Feststellung durch eine entsprechende Handbewegung oder einen entsprechenden Gesichtsausdruck zu einer Entschuldigung werden, oder eine Aufforderung durch einen bittenden Tonfall zu einer Bitte.

Im Darstellungszusammenhang interessieren aber vor allem die sprachlichen Elemente, mit deren Hilfe derartige Spezifizierungen erreicht werden. Meist handelt es sich um kleine sprachliche Elemente, deren grammatischer Status nicht immer leicht zu bestimmen ist wie zum Beispiel /-ja-/ , /doch/ , /bitte/ , /mal/ usw.

Die Untersuchung dieser sprachlichen illokutiven Indikatoren „scheint lohnenswert zu sein für die Klärung dessen, wie eindeutige Verständigung auch ohne den Gebrauch von EPFn (= explizite performative Formeln; H. R.) mithilfe sprachlicher Ausdrucksmittel möglich ist“.

(D. Wunderlich 1972, 19)

Der semantische Gehalt der illokutiven Indikatoren ist oft außerordentlich schwer, wenn überhaupt, zu bestimmen (H. Weydt 1969, D. Hartmann 1975). Das hängt u. a. damit zusammen, daß sie meist – je nach Kontext – verschiedene illokutive Akte indizieren können. Gerade deshalb sind sie vielseitig verwendbar, und es bedarf in jedem Falle der Einbeziehung des Kontextes, um die einzelnen Verwendungsmöglichkeiten herauszufinden.

Wegen ihrer vielseitigen Verwendbarkeit werden manche der illokutiven Indikatoren vom Kind relativ früh erworben und mitunter häufig verwen-

det. Das Kind erreicht damit, daß seine Aussageintention präziser und expliziter wird, ohne daß es explizite performative Formen verwenden muß. Es soll deshalb in einem ersten Abschnitt gezeigt werden, wie das Kind beginnt, explizite performative Formeln zu verwenden, um daraus abzuleiten, daß die illokutiven Indikatoren auch für das Kind eine äquivalente Funktion haben, daß sie nicht einfach als Sprachroutinen oder -floskeln abgetan werden können.

Anhand einiger qualitativer Analysen soll dann untersucht werden, auf welche Verwendungskontexte sich einzelne illokutive Indikatoren beziehen, ob und wie sie sich erweitern. Dabei soll das Augenmerk darauf gelegt werden, inwieweit der illokutive Indikator in der Sprechaktkategorie differenziert, einen Teiltyp indiziert.

b) Explizite performative Formeln

In TP B sagt Peter zur Mutter:

jetz b'au'n wir ne stádt! . jetz ham-mer verspróchn' hab ich geságt!

Mit der ersten Äußerung ist eine Aufforderung (in der syntaktischen Struktur des Aussagesatzes) intendiert. Der erste Teil der zweiten Äußerung begründet die Aufforderung, indem er auf die früher eingegangene Verpflichtung der Mutter zur Erfüllung der in der Aufforderungshandlung genannten Proposition verweist: ‚das hast du (mir) versprochen‘, wobei das /-mer/ ‚wir‘ vielleicht die Einsicht des Kindes widerspiegelt, daß zum Versprechen immer zwei gehören. Der zweite Teil der Äußerung mutet dysfunktional an: Was soll das /hab ich gesagt/? . Bezieht es sich auf die Begründung oder auf die Aufforderung? Auf jeden Fall hat es offensichtlich die Funktion der verstärkenden Bestätigung, der expliziten Feststellung, daß gerade etwas festgestellt worden ist. Standardsprachlich wäre diese Explikation zweifellos abweichend, vom Standpunkt des Kindes aus gesehen aber vermutlich sinnvoll: Sie bringt zum Ausdruck, daß eine der vorangegangenen Äußerungen als besonders ernsthaft intendierte Aussage gemeint war. Das aber kann nach Lage der Dinge nur die Aufforderungshandlung gewesen sein, denn die zweite ist ja schon eine Begründung für diese. So erweist sich die Formel /hab ich gesagt/ als eine Explizierung der Aufforderung: ‚ich sage: jetzt bauen wir eine stadt! und das gilt als eine ernstgemeinte Aufforderung‘.

Der Vollzug derartiger Formeln (soweit sie nicht Imitationen sind) setzt offensichtlich die Fähigkeit voraus, die eigenen sprachlichen Handlungen als etwas Gesagtes bzw. zu Sagendes zu qualifizieren, damit gewisserma-

ßen vom Handlungsvollzug zu abstrahieren. Wenn solche Fälle bei Peter im Aufnahmezeitraum nur selten vorkommen, so sind sie doch bemerkenswert genug:

- (1) de Serafíne . die frau Serafíne . die frau Serafíne . ság ich! (SP vom 22. 10. 1971)
- (2) ich bráuch aber kein jáckchn! sách ich-s dir! (SP vom 20. 4. 1972)
- (3) sprich ich <dáuerdauf> geságt! . <dáuerdauf> . <báuerbauf> . <báuerbauf>! hab ich geságt! . <báuerndauf>! (SP vom 21. 5. 1972)
- (4) ich móchte das ních! ' háb ich geságt! (TP C)

Die Belege (1) und (3) machen deutlich, womit diese Fähigkeit in Zusammenhang steht: mit der vom Sprachnormbewußtsein gelenkten Reflexion bei spielerischem Verstoß gegen die konventionellen Regeln und Wissensbestände; (1) der ‚Serafín‘ ist eine Märchenbuchfigur, (2) <dauerdauf> ein Lautspiel mit dem Lexem ‚Bauerndorf‘. Sie erlaubt es dem Kind, sich selbst zu ‚zitieren‘:

- (1) P V (SP vom 3. 4. 1972)
was hat denn die Frau L. geságt ' wie du so schnèll wieder wéggeláufn bist? <geh nach háuse!> ' hab ich geságt! . <nach háuse will-ich!>
- (2) <da!> . <ga!> . ich find das so lústich ' wenn ich <dá> sach! (SP vom 21. 5. 1972)

Zeitlich voran gehen diesen Selbstzitat Zitate mit den Äußerungen Anderer, zum Beispiel:

die kommn ángeschwímmn ' zum búb ' und ságt: <gùtn tág ' liebes búbchn! . ich bin wieder dá! . ich kann zum schwímmn!> (SP vom 9. 1. 1972)

Grundlage von all dem ist die Verwendung des Lexems ‚sagen‘, das bereits in TP A erscheint:

n stéin ' papi! . der pàpi n stéin! . <dánke> sàgn! (= ‚du mußt‘)

Semantisch verwendet Peter es entsprechend dem standardsprachlichen Gebrauch, semantisch differenziert von /singen/ und /rufen/:

rama rama . papi ' ich hab <diramaram> gesíngt! (SP vom 21. 5. 1972)
muß n pípi! . ruf die mámi! . ich ruf dann <má:mi>! . dann kómmt die màmi! (TP B)
kómm ' papilein ' ich hab dich gerúft! (TP B)
un da hab ich só geschláfn ' mit-m plóber! . un da hab ich <má:mi> geruft! (SP vom 20. 2. 1972)

Die skizzierte Entwicklung macht deutlich, wie es zu einer expliziten performativen Formel vom Typ ‚ich sage dir (hiermit), daß p‘ kommen kann: Von /sagen/ als Bezeichnung einer Tätigkeit über die Kennzeichnung einer Äußerung als Zitat bzw. Selbstzitat mittels /sagen/ bis zur Kennzeichnung einer Äußerung als etwas Gesagtem. Damit ist es nur noch ein kleiner Schritt bis zum Vollzug der expliziten performativen Formel. Daneben spielt natürlich auch die Imitation von performativen Formeln eine wichtige Rolle. So ist die Formel /glaub ich/ – in den Protokollen dreimal vorkommend – rein imitativ erworben:

- P M
- (1) dás gehört der Gábi ' gläub ich!
Gábi ' gläub ich! (I) (TP A)
 - (2) das gehört dír ' gläub ich!
das gehört mír ' gläub ich! (SP vom 3. 4. 1972)

Demgegenüber wird das performative Verb ‚meinen‘ als Spezifizierung von Behauptungshandlungen wie /sagen/ über die Verwendung in nicht-expliziten Behauptungsausäßerungen erworben:

dén mein ich! (SP vom 26. 12. 1971)
was ich méin! (TP B)
aber tú mich ních wéh! . das is nämlich hólzich! . wie kamma da drauf géhn? ' méinte ich!

Das letzte Beispiel spiegelt offenbar die beginnende Fähigkeit des Kindes wider, /meinen/ in einer prä-expliziten Formel zur Bestätigung und Differenzierung des zuvor Gesagten zu verwenden.

Von diesen wenigen Ansätzen abgesehen, verfügt Peter im Aufnahmezeitraum noch nicht über die Möglichkeit, seine Aussageintention durch Formeln zu explizieren.

c) Nachgestellte Formeln als illokutive Indikatoren

Formal lassen sich die illokutiven Indikatoren in zwei Gruppen einteilen: solche, die als Partikel in die syntaktische Struktur der Äußerung integriert sind, und solche, die syntaktisch vor- oder nachgestellt sind.

Peter erwirbt und verwendet im Aufnahmezeitraum einige Indikatoren aus der zweiten Gruppe. Ihr gemeinsames Merkmal besteht darin, daß sie den Kontakt zum Interaktionspartner auf der Beziehungsebene herstellen oder aufrecht erhalten sollen. Meist versuchen sie, den Interaktionspartner zu etwas aufzufordern oder seine Aufmerksamkeit auf das Kind zu lenken.

Letzteres gilt vor allem für die zahlreichen /kuk!/, /kukmal!/ u. ä., die einer Behauptungshandlung des Kindes vorangehen, oft als reine Sprachroutine. Von größerem Interesse sind die nachgestellten illokutiven Indikatoren, vor allem /-ja/. Andere kommen auch nur vereinzelt vor: /gell!/? / – obwohl bei den Spielkameraden Peters sehr häufig – kommt nur zweimal vor (SPs vom 8. 9. 1971 und vom 5. 12. 1971), /ne!/? / nur einmal (TP C), /weißt-du!/? / nur viermal am Ende des Aufnahmezeitraums. Beherrschend ist /ja!/? /. Es erscheint vereinzelt bereits in TP A:

die Gábi ' die hát-se! . ja!
 eimer wáasser! ' ja!
 kleines ' nóch láde! ' màmi! . . . ja!
 gúgma ' mami! ' jà!

Aus den Beispielen ist zweierlei ersichtlich: Einmal, daß /ja/ noch nicht fest mit der vorangegangenen Äußerung verbunden ist, denn es kann eine deutliche, längere Sprechpause dazwischen liegen. Zum andern, daß die Bestätigungsfunktion, die semantisch mit ,ja' als Antwortpartikel verbunden ist, noch deutlich erkennbar ist. Die beiden letzten Beispiele lassen aber auch schon erkennen, daß /ja/ über die Bestätigung hinaus bereits als *Aufforderung* intendiert ist.

Die weiteren Belege in den SPs bis etwa Mitte Dezember 1971 (31. Monat) zeigen, daß /ja/ immer enger mit der vorangegangenen Äußerung verbunden wird, nachdem es anfangs in seiner Stellung relativ frei war (auch Anfangsstellung: /ja! noch ein háuschn!/ (SP vom 8. 9. 1971)). Außerdem wird die Aufforderungsfunktion immer deutlicher und ausschließlicher; sie integriert die Bestätigungsfunktion insoweit, als mit der Aufforderung häufig nach einer Bestätigung durch den Interaktionspartner geheischt wird, daß sie dessen Zustimmung antizipiert (III. 4.) (SP vom 22. 10.):

papi gléich fertich! ' dänn spieln-mer báll! ' ja!

Aus dieser Funktion als bestätigend-sich-vergewissernder Aufforderung entwickelt sich – nach vereinzelt ,Vorläufern' – seit dem 31. Lebensmonat eine fragende Aufforderung, charakterisiert durch eine Verbindung von fragender und auffordernder Intonation, manchmal auch nur fragender Intonation (SP vom 2. 1. 1972):

das darf ich áusschütt'n! ' jà?

Da /ja/ fast immer syntaktischen Aussagesätzen nachgestellt ist, indiziert es als illokutiver Indikator also entweder eine Aufforderungs- oder eine Fragehandlung, wobei

die Frage so gut wie immer den indirekten Sprechakt der Aufforderung intendiert. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß Häufigkeit und Distribution von /ja/ im Zusammenhang stehen mit der Entwicklung der Kompetenz, Aufforderungs- und Fragehandlungen zu vollziehen. Das spiegelt sich ganz klar in der Verteilung in den TPs B und C:

	TP B	TP C
/ja!/	89	24
/ja? (!?)/	38	30

Einmal wird /ja/ als nachgestellter illokutiver Indikator umso eher entbehrlich, je mehr das Kind über andere sprachliche Möglichkeiten verfügt, die entsprechenden sprachlichen Handlungen zu vollziehen. Zum andern wirkt sich die Steigerung der Anzahl von Fragehandlungen in TP C darin aus, daß sich das Mehrheitsverhältnis der beiden /ja/-Realisationen umkehrt.

Zugleich wird durch die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz /ja/ von seiner Funktion als Indikator für einen bestimmten illokutiven Akt sozusagen ,entlastet': Die Folge ist, daß die Verwendung mehr und mehr die *Dringlichkeit* der Frage / Aufforderung signalisiert, den sprachlichen Zugriff, um den Andern in einen Interaktionsprozeß zu ,zwingen'. Dies tritt besonders dann zutage, wenn die sprachliche Form der Äußerung schon den illokutiven Akt indiziert, zum Beispiel (TP C):

aber gib mir die ganze tónne! já! (E)
 màmi ' màch mir die kruste áb! ' jà! (B)

d) Syntaktisch integrierte illokutive Indikatoren

Im folgenden werden die im Untersuchungsmaterial festgestellten syntaktisch integrierten illokutiven Indikatoren in alphabetischer Reihenfolge nacheinander kurz skizziert.

(1) /aber/

/aber/ ist bereits als Indikator für Begründungshandlungen begegnet (s. S. 164 f). Seine illokutive Kraft besteht hauptsächlich darin, eine Einschränkung oder einen Gegensatz zum Ausdruck zu bringen (TP C):

n großn háifisch ' der béißt! . der béißt mich aber ñich ' der-s líeb!
 kannst doch kein háus baun! . ich mach aber n großn gróßn stádt!
 nachher hílfst-du mir aber! ' kómm!

Deshalb bezieht sich /aber/ sehr oft auf eine vorangegangene Äußerung des Gesprächspartners (TP C):

P M V

áugnblick ' ich geb dir-n becher!
aber nich so frisch wässer!
já ' die kènn ich!
aber Bentína kennst du nìch! (G)

Insofern ist /aber/ ein Indikator, der die Nichtübereinstimmung des Kindes indiziert. Der Indikator wird erst kurz vor TP C häufiger verwendet, dann aber auch meist standardsprachlichem Gebrauch entsprechend.

(2) /bißchen/

/bißchen/ hat oft die illokutive Funktion, die Direktheit einer Aufforderung oder Aussage abzumildern, die Proposition als geringfügig hinzustellen und damit – bei Aufforderungen – dem Interaktionspartner das Einverständnis zu erleichtern:

bißchn téé hàmm! (TP A)

Thomas kommt bißchn ins stühlchn! (SP vom 8. 9. 1972)

ich kómm bißchn! (TP B)

darf der Fránki zu uns bißchn kómmn? (TP C)

/bißchn/ wird in diesem Sinn auch oft von den Eltern beim vereinfachten Sprechen verwendet (vgl. S. 117).

(3) /bitte/

/bitte/ indiziert, daß die Aufforderung als Bitte intendiert ist. Über Schwierigkeiten beim Erwerb und der Verwendung von /bitte/ vgl. H. Ramge 1973a, 8 ff, 88.

(4) /denn/

/denn/ tritt ausschließlich in Verbindung mit W-Fragen auf; in TP C in über der Hälfte aller W-Fragen. Es ist nicht erkennbar, daß /denn/ irgendeine illokutive Funktion hätte, die über die Sprachroutine hinausginge, es sei denn die einer leichten Abtönung der Fragehandlung selbst.

(5) /doch/

/doch/ dient außer als Indikator für Begründungen hauptsächlich der Steigerung der Intensität der Aufforderung, meist verbunden mit energischerfordernder Intonation, so daß /doch/ häufig ein Indikator dafür ist, daß das Kind den illokutiven Akt ‚Befehl‘ intendiert: /komm doch!/ (E), /kuk doch!/ (EF), /du sollst doch was singn! komm doch!/ (ÄE) (alle TP C). Daneben hat /doch/ die mit der Begründungsfunktion zusammenhängende Funktion, Überraschung, Nichtübereinstimmung, Gegensatz zum Ausdruck zu bringen (TP C):

P V

so ' vorsichtich máchste des gárnet!
mách das doch vòrsichtich!
sò lange béine – der hat doch keine béine! . muß welche habn!
muß-n pípi! . ich mùß doch e pípi! (QÄ)

(6) /grad/

/grad/ indiziert das Einverständnis des Sprechers mit der Proposition. Es kommt in den Protokollen nur dreimal vor:

ich hol n bésn ' grad! (TP B)

mami ' schaukl án! ' schaukl grad an! (SP vom 14. 6. 1972)

ich hab grad jemand zum spieln! (TP C)

(7) /ja/-

Wenn /ja/ in die syntaktische Struktur integriert ist, hat es entweder Begründungsfunktion oder dient – sehr viel häufiger – als illokutiver Indikator, um eine Überraschung anzudeuten. So schon beim ersten Beleg (SP vom 9. 10. 1971):

kúrbes! ' da is nóch n kúrbes! . die falle ja alle rúnder!

húch! ' da is ja das mikrophón! (TP B)

ich hab ein féuer gemacht! . ich hab ja ein féuer gemacht ' kúk! (SP vom 9. 1. 1972)

Die folgende Sequenz zeigt, daß die Indizierung für Begründungen und für den Ausdruck der Überraschung nicht immer zu trennen ist (TP C):

P V

un dà ' da sin ja brénness!

hm+

da kann ich ja mich verbrénnn!

In der Funktion als Ratschlag wird /ja/ noch nicht verwendet.

(8) /jetzt/

Das Zeitadverb /jetzt/ hat in Aufforderungshandlungen öfter die Funktion, die Dringlichkeit der Aufforderung zu betonen. Insofern verliert es seine Semantik als Zeitadverb, wenngleich die Grenzen nicht immer genau zu ziehen sind:

papi mále! . jétz der papi màln! (SP vom 8. 9. 1971)

geh wég ' pàpi! . géh jetz wèg ' pàpi! . géh jetz weiter wèg ' pàpi! . géh jetz wèg! .

geh jetz wèg! (SP vom 9. 1. 1972)

Gelegentlich wird der Aufforderungscharakter der Äußerung vornehmlich durch das /jetzt/ indiziert:

mami spíelt jetzt mit mìr! (TP B)
jetz muß-ma schiënn bàun! (TP B)

In TP C wird der temporale Aspekt von /jetzt/ mitunter herangezogen, um die Proposition zu legitimieren:

jetz singst dú ma!
jetz mócht ích ma fàhn! (B)

(9) /mal/

Über /mal/ als illokutiver Indikator ist wenig zu sagen, obgleich er bei weitem am häufigsten vorkommt. Gerade deshalb ist /mal/ aber von Anfang an eine reine Sprachroutine, so daß auch in den wenigen Fällen, wo vielleicht eine intendierte Abmilderung der direkten Aussage / Aufforderung vorliegt, eher zu vermuten ist, daß es sich auch hier um den Ausfluß der routinemäßigen Verwendung von /mal/ handelt.

(10) /nur/

/nur/ als Indikator für eine abschwächende Einschränkung der Proposition wird kaum verwendet:

ich hol einn ánneren schrëibe nur! (SP vom 22. 10. 1971)
hab nur bißche spúcke gemàcht! (TP B)
ich geh nur min pápi in-n wàld! (TP C)

(11) /ruhig/

/ruhig/ ist ein Beispiel dafür, daß ein sprachliches Zeichen im Laufe der Sprachentwicklung vorübergehend die Funktion eines illokutiven Indikators erhält und sie dann wieder verliert. /ruhig/ wird fast ausschließlich im 32. und 33. Lebensmonat als illokutiver Indikator verwendet:

éß das rùhich! (SP vom 2. 1. 1972)
mach gúguck ruhich! (TP B)
die mámi baut rùhich! (TP B)

Der affirmativ-begütigende Tonfall zusammen mit /ruhig/ dient als Indikator dafür, daß das Kind die Aufforderung ‚gut‘ meint, daß sie in die Nähe des ‚Ratschlags‘ rückt.

(12) /schon/

Das Zeitadverb /schon/ wird nicht selten so verwendet, daß sein temporales Merkmal in den Hintergrund tritt und es statt dessen als illokutiver Indika-

tor verwendet wird, der den als selbstverständlich vorausgesetzten eigenen oder fremden Handlungsvollzug indiziert; deshalb wirkt es meist ‚begütigend‘ und ist häufig abgeschwächt auch mit /mal/ verbunden:

ich krább! schon-ma rëin! (SP vom 9. 10. 1971)
ich èß scho-ma fláumchn! ' ja? ! (TP B)
geh scho-ma wég! (TP B)
mami mácht das schon! (TP B)

Die Verwendung als eindeutiges Zeitadverb ist allerdings sehr viel häufiger.

Werden die Belege mit relativ eindeutig erkennbarer illokutiver Verwendung der Indikatoren tabellarisch so zusammengestellt, daß wieder (wie Tabelle 9) die absolute Zahl der Fälle für die TPs und das erste Auftreten in den Protokollen genannt werden, so ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 10: Sprachliche illokutive Indikatoren

	TP A	SP A-B	TP B	SP B-C	TP C
aber	—	8. 9.71	4		42
bißchen	8		30		47
bitte	21		15		12
denn	2		5		142
doch	—	12.12.71	3		33
grad	—		1		1
-ja-	—	9.10.71	13		35
-ja! / -ja?	4		127		54
jetzt	—	8. 9.71	31		20
mal	105		184		227
nur	—	22.10.71	2		2
ruhig	—	2. 1.72	10		—
schon	—	9.10.71	23		28

Die Tabelle läßt erkennen, daß die Verwendung illokutiver Indikatoren im Aufnahmezeitraum kontinuierlich zunimmt und daß um den 29. / 30. Lebensmonat Peters herum einige Indikatoren neu erworben werden. Gemeinsames Merkmal der Indikatoren (außer dem Sonderfall des nachgestellten /ja/) ist, daß sie den durch die anderen sprachlichen Elemente indizierten illokutiven Akt spezifizierend modifizieren, ihn jedoch (noch) nicht in einen anderen Akt transformieren.

6. Zusammenfassung

Als wichtigstes Ergebnis für die Entwicklung der Fähigkeit zum Agieren ist festzuhalten, daß offensichtlich eine enge *Korrelation* zwischen der Entwicklung der syntaktischen Komponente und der Entwicklung der Sprechaktkompetenz im Sinne eines wechselseitig sich beeinflussenden Prozesses besteht: Je differenzierter die sprachlichen Mittel erworben sind, um so differenzierter werden auch die in den Sprechakten gebundenen Intentionen realisiert. Aber auch umgekehrt: Je stärker das Interesse des Kindes an den Möglichkeiten ist, Intentionen eindeutig-präzise und differenziert zu verbalisieren, umso mehr ist es auf den Erwerb der konventionell dafür zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel angewiesen.

Daß ein solches Interesse beim zwei- bis dreijährigen Kind vorhanden ist, ist meines Erachtens unbestreitbar (wenn auch natürlich nicht als ‚bewußtes‘ Interesse). Es resultiert aus dem kommunikativen Zwang, in der Interaktionssituation zu *agieren*, d. h. gemeinsam mit dem Interaktionspartner Verständigungs- und Akzeptierungsprozesse qua sprachlichen Handelns herzustellen, eine Intentionalität des Interaktionsprozesses herzustellen und zu gewährleisten. Die Gebundenheit der sprachlichen Handlungen im Interaktionsprozeß entzieht sie der alleinigen Kontrolle durch das Individuum. Durch dieses Merkmal unterscheidet sich der für die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz als konstitutiv behauptete Faktor ‚Agieren‘ vom Faktor ‚Explizieren‘, bei dem sozusagen eine Intention von der Art ‚ich will mich jetzt klar und deutlich ausdrücken, damit mich der Andere versteht‘ unterstellt werden kann.

Dieser Unterschied scheint der entscheidende Grund dafür zu sein, warum für Erwerb und Entwicklung der illokutiven Akte als Manifestation der Fähigkeit zum ‚Agieren‘ das Konzept der symbolischen Rollenübernahme nicht in gleicher Weise herangezogen werden kann wie bei den in Kapitel II untersuchten Erscheinungen in der Sprachentwicklung Peters. In Kapitel III mußte mehrfach darauf verwiesen werden, daß Erscheinungen, die oberflächlich betrachtet scheinbar zum Faktor ‚Explizieren‘ gehören, in Wirklichkeit eher zur Strukturierung von Wahrnehmungen und Erfahrungen gehören, gewissermaßen ein Versuch, Interaktion selbst und ihre Bedingungen zu bewältigen. Insofern scheinen Erwerb und Entwicklung der Sprechaktkompetenz nur vermittelt über andere Faktoren der Sprechhandlungskompetenz vom Prinzip der symbolischen Rollenübernahme her verstehbar zu sein. Die Fähigkeit zum Agieren ist in gewisser Hinsicht Produkt der Kompetenzen zum Strukturieren und Explizieren, wohl auch denen zum Imitieren und Trainieren. Die Wirkungsweise und Funktion dieser Faktoren konnte gerade bei der Untersuchung von Sequenzen gleicher illokutiver Akte aufgezeigt werden.

Theorie und Instrumentarium der Sprechakttheorie erwiesen sich meines Erachtens als eine geeignete Grundlage zur Untersuchung, wie das Kind sprachlich zu handeln (als ‚agieren‘) lernt. Als Problem bleibt offen, daß viele der sprachlichen Äußerungen des Kindes unter dem Gesichtspunkt der Intentionalität als *multifunktional* zu bezeichnen sind und daß sich deshalb eine rigide Kategorisierung anhand der Typen illokutionärer Akte verbietet. (Die Multifunktionalität ist vermutlich nicht nur ein Problem für die Beschreibung von Sprachentwicklungsprozessen, sondern für konkretes sprachliches Handeln im Interaktionsprozeß generell.)

Bei der Sprachentwicklung kommt jedoch, worauf auch mehrfach eingegangen wurde, als weiteres Problem hinzu, inwieweit und wie die Entwicklung der Sprechaktkompetenz mit der kognitiven Entwicklung des Kindes verbunden ist. Denn meines Erachtens haben gerade verschiedene qualitative Analysen deutlich gemacht, daß die soziale Vermitteltheit der Sprechhandlungen auch im konkreten sprachlichen Handeln des Kindes ‚durchschlägt‘, indem es interaktional unter Berücksichtigung der Perspektive des Anderen handelt, allerdings unter den oben gemachten Einschränkungen.

IV. SPRACHLICHES HANDELN IN INTERAKTIONSZUSAMMENHÄNGEN

1. Einleitung

Die Beobachtungen zu Erwerb und Entwicklung der Fähigkeit zum Agieren in Kapitel III tendierten dazu, die sprachlichen Äußerungen des Kindes als vereinzelt Einheiten zu betrachten. Obgleich aus methodischen Gründen notwendig, bedeutete dies in gewisser Weise einen Rückschritt gegenüber dem in Kapitel I entwickelten Untersuchungsansatz. Denn dort ist begründet worden, daß die einzelne sprachliche Handlung vom Zusammenhang des Interaktionsprozesses her konstituiert und deshalb auch von da her zu verstehen ist. Ein Ziel dieses abschließenden Kapitels soll es deshalb sein, die Gebundenheit der einzelnen sprachlichen Äußerung im Interaktionsprozeß aufzuzeigen.

Dabei ist zurückzugreifen auf Überlegungen, die in Kapitel I im Zusammenhang mit den Konzepten ‚kommunikative Handlungsspiele‘, bzw. ‚Sprachspiele‘ angestellt wurden. Danach kann man davon ausgehen, daß es im Kontinuum der alltäglichen Interaktion in der Familie heuristisch separierbare Einheiten gibt, die als ‚kommunikative Handlungsspiele‘ aufgrund angebbarer Merkmale definiert sind. Sie sollen im folgenden ‚Interaktionszusammenhänge‘ (= IZ) genannt werden, vor allem weil die Diskussion des ‚Sprachspiel‘-Konzepts in Kapitel I ergeben hat, daß die konkrete menschliche Tätigkeit in interaktionalen Prozessen nicht auf Handlungen oder Handlungsspiele allein zu reduzieren ist. Insofern ist der Begriff ‚Interaktionszusammenhang‘ ein neutraler Begriff, der noch nichts über die Handlungsqualität des Interaktionsprozesses aussagt. Andererseits schließt er natürlich Handlungen (und Handlungszusammenhänge) ein.

Formal wird ein Interaktionszusammenhang durch folgende Faktoren bestimmt:

- (1) die Einheit der Situation: des zeitlichen Ablaufs und des Raums;
- (2) die gleichbleibende Anzahl der in der Situation anwesenden Interaktionsteilnehmer;

(3) die Einheit des Themas als die Einheit all dessen, was den Interaktionsprozeß für eine bestimmte Zeit ‚zusammenhält‘, was ihn überhaupt erst als Interaktionszusammenhang konstituiert.

Diese konstitutiven Elemente für einen Interaktionszusammenhang sind im Hinblick auf konkrete Interaktionsprozesse, besonders der Eltern-Kind-Interaktion, wie folgt zu spezifizieren:

- (1) Die Einheit der Situation ist nicht in einem strikten Sinn zu verstehen: Es kann eine räumliche Veränderung stattfinden, ohne daß dadurch der IZ aufgehoben wird (zum Beispiel wenn das Kind etwas aus einem anderen Raum holt); es kann zeitlich eine Unterbrechung des IZ erfolgen dadurch, daß sich ein anderer IZ einschiebt. Die Einheit des IZ gelte dann als gewahrt, wenn er nach der Unterbrechung wieder aufgenommen wird und der andere IZ den ursprünglichen nur relativ kurzzeitig unterbrochen hat.
- (2) Der IZ kann auch dann erhalten bleiben, wenn ein anwesender Interaktionsteilnehmer (d. h. praktisch: ein Elternteil) den Raum verläßt oder wenn ein neuer hinzukommt. Ob der IZ erhalten bleibt, hängt davon ab, inwieweit der kommende / gehende Interaktionsteilnehmer im IZ involviert ist / wird.

(3) Damit erweist sich die Einheit des Themas als der zentrale Faktor für die Konstituierung des IZ. Sie ist zugleich der komplexeste Faktor, weil ‚Thema‘ nicht auf die sprachlich-kognitiven Aktivitäten im Interaktionsprozeß beschränkt werden darf. Vielmehr differenziert sich die Einheit des Themas – aus der Sicht der Interaktionsteilnehmer gesehen – mindestens aufgrund zweier Faktoren:

- (i) Die Einheit des Themas wird hergestellt durch die in der Interaktionssituation gemeinsam oder von einem Interaktionsteilnehmer ausgeübte nichtsprachliche, gewöhnlich *manuelle Tätigkeit* (Spielen / Arbeiten / Umgang mit Objekten). Die darauf bezogene sprachliche Interaktion transformiert den Tätigkeitszusammenhang in einen sprachlichen Interaktionszusammenhang, der als solcher zusätzlichen Bedingungen unterliegt (s. u.).
- (ii) Die Einheit des Themas wird hergestellt durch *Interessen* des oder der Interaktionsteilnehmer(s) in bezug auf die Erzeugung und / oder Aufrechterhaltung des IZ. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Interessen, die konstitutiv sind für die Erzeugung des IZ (zum Beispiel Diskurs zur Lösung eines kognitiven Problems; didaktische Intentionen des erwachsenen Interaktionsteilnehmers), und solchen, die sich auf die Aufrechterhaltung oder Veränderung von Beziehungen im familiären Interaktionssystem beziehen (zum Beispiel Ausschluß eines Dritten im Interaktionsprozeß; Versuche, den Anderen in der Interaktionssituation zu halten).

Es ist klar, daß die unter (i) und (ii) genannten Faktoren sich in konkreten Interaktionsprozessen miteinander verbinden. Es ist für diese aber sicher nicht ohne Belang, welcher Faktor im Vordergrund steht. Vielmehr muß

davon ausgegangen werden, daß die Einheit des Themas im IZ gerade durch die Verbindung der beiden Faktoren bewirkt wird, wobei man sich vorstellen kann, daß die Art der Verbindung eine Skala von möglichen IZ schafft – einschließlich fließender Übergänge.

Die für den Argumentationszusammenhang zentrale Hypothese besagt nun, daß es eine relativ kleine Menge von IZ gibt, die im Alltagsleben des kleinen Kindes ständig wiederkehren und von denen deshalb erwartet werden kann, daß sie einen großen Einfluß auf die Ausbildung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln haben. Wenn diese Hypothese zutrifft, ist zu fragen, worin dieser Einfluß besteht; konkret: *welche der für die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz als konstitutiv behaupteten Faktoren (Imitieren, Strukturieren usw.) von welchen IZ in welcher Weise gefördert werden.*

Dazu bedarf es jedoch vorweg einer (knappen) Skizze der Bedingungen, unter denen das Kind in der familiären Interaktion steht. Daß die Bedingungen für diese Fragestellung thematisiert werden müssen, sieht man zum Beispiel daran, daß in den vorangegangenen Kapiteln häufig vom ‚Interaktionspartner‘ die Rede war, wenn ein Elternteil gemeint war. Von einem ‚Partner‘ kann man ja aber eigentlich nur sprechen, wenn die Interaktionsteilnehmer in gleichberechtigter, symmetrischer Position sind. Dies ist im familiären Interaktionssystem aber offensichtlich nicht der Fall: Die Eltern sind a priori in der überlegenen Position, die Kinder in der abhängigen; die Eltern haben Verfügungsgewalt über das Kind, aber nicht umgekehrt (was nicht ausschließt, daß das Kind die Eltern ‚tyrannisiert‘). Diese strukturelle Asymmetrie im System der Familie hat zweifellos die weitreichendsten Konsequenzen für die soziopsychische Entwicklung des Kindes:

Das Kind erfährt und internalisiert von Anfang an diese Dominanz-Abhängigkeitsstruktur.

Das Kind internalisiert das übermächtige Elternbild qua Identifikation und orientiert sein Handeln daran.

Normen und Werte der Gesellschaft werden in der Sozialisationsinstanz der Familie über die Eltern dem Kind vermittelt.

Die Familie selbst als Institution wird von manchen als ein Interaktionssystem (mit den Eigenschaften ‚offener Systeme‘; vgl. P. Watzlawick u. a. 1971) begriffen, in dem sich die Antagonismen der (bürgerlichen) Gesellschaft reproduzieren (L. Kartens 1974) bzw. die innerpsychischen Konflikte der Eltern dem Kind eine Rolle zuweisen, die dessen soziale Entwicklung nachhaltig deformiert (H. E. Richter 1969).

Wie ist unter solchen Bedingungen eine ‚harmonische‘ Interaktion zwischen Eltern und Kind möglich? Eine Interaktion, für die schlichtweg in Abrede gestellt wird, daß irgendwelche ‚objektiven‘ Konflikte herausana-

lysierbar sind – aus dem einfachen Grund, weil im Familiensystem keine vorhanden sind? (Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß die Mitglieder der Familie konfliktfrei leben; das gibt es – entsprechend den Erkenntnissen der Psychoanalyse – überhaupt nicht; es wird nur behauptet, daß es keine generellen Konflikte gibt, die für die Interaktion zwischen den Mitgliedern der Familie in irgendeiner Weise konstitutiv sind.)

Die partielle Aufhebung der institutionellen Asymmetrie in aktuellen Eltern-Kind-Interaktionen erfolgt aufgrund des Prinzips der symbolischen Rollenübernahme. Wenn zum Beispiel die Mutter mit dem Kind auf dem Boden sitzt und beide mit Bauklötzen eine ‚Stadt‘ bauen, dann kann man meines Erachtens mit Recht davon sprechen, daß das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Mutter und Kind in gewisser Weise aufgehoben ist: Beide akzeptieren sich wechselseitig als gleichberechtigte Partner (in dieser Interaktionssituation!) mit gleichen Rechten und Pflichten bei der Realisierung der Tätigkeit. Die Mutter spielt, *wie* das Kind spielt, und umgekehrt. Beide befriedigen in der gemeinsamen Interaktionssituation emotionale Bedürfnisse, sie befinden sich in einer ‚Einigungssituation‘. Gerade wenn die Mutter in solchen Situationen auf das Kind ‚eingeht‘, antizipiert sie in besonderem Maße dessen Bedürfnisse und Interessen. *Partiell* ist die Asymmetrie aufgehoben, weil sie objektiv natürlich weiterbesteht und leicht interferiert.

Es dürfte außer Zweifel stehen, daß in derartigen Situationen der Interaktionsprozeß ohne jeden Zwang abläuft, daß über den Fortgang der Tätigkeit durch sprachliche Handlungen Einverständnis hergestellt wird usw. Unter psychologischem Aspekt ist charakteristisch, daß das Kind dadurch in einen *entspannten* Zustand versetzt wird, weil eben erzieherische Zwänge aufgrund der Elternrolle fehlen. Ebenso gibt es aber auch Situationen, in denen sich das Kind in einem *angespannten* Zustand befindet, sei es durch interaktionalen Zwang, der auf es ausgeübt wird (zum Beispiel wenn es ‚gehorsam‘ soll, aber auch, wenn es zum Beispiel eine an sich geschätzte Tätigkeit ausüben soll, zu der es im Augenblick aber nicht motiviert ist), sei es durch den Zwang des IZ selbst (zum Beispiel wenn es etwas erzählen oder erklären will oder wenn es etwas nachmachen will). Bezogen auf den IZ kann man demnach von internen und externen Zwängen reden.

Interaktionszusammenhänge sind also nach dem Gesagten nicht als statische Strukturen, sondern als dynamische Konzepte zu begreifen, deren Realisierung von sehr verschiedenartigen Faktoren her bestimmt ist, jedoch immer so, daß sich damit eine Einheit des Themas herstellt. Die Variablen, die nicht mit der ‚Grundform‘ des IZ zusammenhängen, sind nach dem eben Festgestellten:

- (1) der Grad der Motiviertheit zum Vollzug eines IZ,
- (2) der Grad der Einbeziehung des anderen Interaktionsteilnehmers in den IZ.

Nimmt man hinzu, daß die Fähigkeit zum Vollzug von IZ vom Kind erst erworben werden muß und sich im Laufe der Zeit differenzierend entwickelt, so kommt als Variable hinzu:

(3) der Grad des Erwerbs und der Entwicklungsstand des IZ.

Aus der Menge der möglichen IZ werden in Kapitel IV fünf IZ genauer untersucht: ‚Bauen‘, ‚Betrachten‘, ‚Kooperieren‘, ‚Position bestimmen‘, ‚Problem lösen‘. Es ist deutlich, daß die Bezeichnungen für diese IZ auf verschiedenen Ebenen liegen; es sind auch nur hilfweise verwendete Etikette, die in Ermangelung besserer Ausdrücke andeuten sollen, wodurch die wesentliche Einheit des Themas im IZ konstituiert wird. Die Menge der alltäglichen IZ im Leben des kleinen Kindes ist damit nicht erschöpft; hinzu kommen zumindest sämtliche *Tätigkeitsroutinen* des Alltags: Aufstehen / Waschen / Anziehen / Baden / ins Bett legen; Toilettenverrichtungen; die einzelnen Mahlzeiten u. ä. Hinzu kommen auch ‚*Erzählungen*‘, sei es der Eltern, sei es des Kindes. Der Auswahl der fünf IZ – aus Raumgründen notwendig – lag als Kriterium die Absicht zugrunde, die Skala der möglichen IZ durch möglichst charakteristische Einzel-IZ zu repräsentieren:

Der IZ ‚*Bauen*‘ repräsentiert alle IZ, die unter dem Oberbegriff ‚spielerischer Umgang mit Objekten‘ gefaßt werden können, also den Umgang mit Spielzeugen des Kindes, aber auch anderen Objekten des Haushalts (soweit nicht ‚Kooperieren‘), ‚Malen‘ / ‚Schreiben‘ u. ä.

Der IZ ‚*Betrachten*‘ repräsentiert alle IZ, in denen sich das Kind mit Abbildungen beschäftigt: Bilderbücher, Kataloge u. ä.

Der IZ ‚*Kooperieren*‘ repräsentiert alle IZ, in denen das Kind mit den Eltern / einem Elternteil zusammenarbeitet, sei es durch ‚Helfen‘ (Übernahme einer Funktion im Handlungszusammenhang), sei es durch ‚Mitmachen‘ (parallel Arbeiten) oder ‚Nachmachen‘ (Imitieren).

Der IZ ‚*Position bestimmen*‘ repräsentiert alle IZ, in denen das Kind versucht, in der Interaktion seine Position in der Familie zu bestimmen, indem es Interessen durchsetzt, sich gegenüber Anderen abgrenzt oder mit ihnen solidarisiert, Konflikte austrägt u. ä., d. h. eben seine Ich-Identität in der Interaktion zur Geltung bringt. Diese Elemente spielen auch bei anderen IZ eine Rolle; der IZ konstituiert sich dann, wenn sie zum beherrschenden Thema der Interaktion werden.

Der IZ ‚*Problem lösen*‘ repräsentiert alle IZ, in denen das Kind einen Diskurs mit den Eltern / einem Elternteil führt, um ein kognitives Problem zu lösen, um explizit seine Erfahrungs- und Wissensbestände zu erweitern. Auch dieser IZ ist also dadurch definiert, daß ausdrücklich thematisiert wird (= die Einheit des Themas konstituiert), was bei anderen IZ implizit mitspielt.

Um festzustellen, welcher zeitliche Anteil auf die genannten IZ entfällt, wurde die Dauer aller IZ in Minuteneinheiten aufgelistet. (Die Zeiteinheit

ist meines Erachtens dadurch gerechtfertigt, daß es nur um einen Annäherungswert geht, der eine allgemeine Einschätzung erlaubt, weil die Übergänge von einem IZ zu einem andern oft fließend sind und weil auch Pausen, Ortswechsel u. ä. einzurechnen sind.) Danach ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 11: Zeitlicher Anteil der 5 IZ in TP A-C

IZ	TP A	TP B	TP C
‚spielerischer Umgang mit Objekten‘	164	214	154
davon: ‚Bauen‘		9	107
‚Betrachten‘	21	28	48
‚Kooperieren‘	64	31	30
‚Position bestimmen‘	43	93	57
‚Problem lösen‘	16	24	90
Summe in Minuten	308	390	379
prozentualer Anteil an Gesamtzeit des TP	53,7 %	70,5 %	65,1 %

Entwicklungstendenzen in bezug auf den zeitlichen Anteil zeichnen sich für die IZ ‚Betrachten‘ und ‚Problem lösen‘ sowie – abnehmend – für den IZ ‚Kooperieren‘ ab. Der hohe Anteil von ‚spielerischer Umgang mit Objekten‘, besonders auch von ‚Bauen‘ sowie vielleicht von ‚Position bestimmen‘ in TP B hängt vermutlich damit zusammen, daß Peter wegen des Wetters die Wohnung nicht verließ. Wenn auch der Anteil der zu untersuchenden IZ nur in TP A = 26,7 %, in TP B = 51,2 % und in TP C = 46,5 % beträgt, so kann meines Erachtens doch davon ausgegangen werden, daß er groß genug ist, um feststellen zu können, ob das Konzept der IZ zum Verständnis der Spracherwerbsprozesse beiträgt.

Ziel dieses Kapitels ist es, durch die Detailanalyse einiger konkreter IZ herauszufinden, ob und wie die Entwicklung der Fähigkeiten zum Imitieren, Strukturieren, Trainieren, Explizieren und Agieren in bestimmten Interaktionssituationen gefördert wird. Da im konkreten IZ sich offensichtlich eine ganze Fülle von Faktoren als Variablen verbinden, deren theoretische Ableitung für die praktische Analyse wenig hilfreich ist, soll heuristisch eine Einschätzung dieser Variablen durch Vergleich mehrerer IZ, in denen das Kind malt, gewonnen werden.

2. Interaktionszusammenhänge beeinflussende Variablen

In IV. 1. wurden drei Variablen genannt, die den IZ beeinflussen, soweit sie das Kind betreffen:

- (1) Grad der Motiviertheit zum Vollzug eines IZ,
- (2) Grad der Einbeziehung des Anderen in den IZ,
- (3) Grad des Erwerbs und Entwicklungsstand des IZ.

Der IZ ‚Malen‘ als ein durch die Maltätigkeit spezifizierter IZ ‚spielerischer Umgang mit Objekten‘ soll dazu dienen, den Einfluß dieser Variablen umrißhaft aufzuzeigen.

a) Grad der Motiviertheit zum Vollzug eines IZ

Malen ist eine Tätigkeit, die Peter Spaß macht. Im Aufnahmezeitraum hat er es allerdings noch lieber, wenn ihm Mutter oder Vater etwas vormalen, namentlich das Standardmuster ‚Haus‘. Im IZ ‚Malen‘ ist deshalb häufig zu beobachten, daß Peter malt und zugleich versucht, einen Elternteil zum Malen zu veranlassen. Das ist für Peter quasi konstitutiv für den Ablauf des Interaktionsprozesses auch in solchen Fällen, wo er selbst mit Begeisterung, mit einem hohen Grad an Motiviertheit für den Vollzug des IZ, tätig ist, wie das folgende Beispiel zeigt (SP vom 7. 11. 1971):

- P V
der papi malt mal-n háus!
nein!
keins! . ich mal ein háus! . guma! ' gléich fèrtich ' das háus! . tür! . n séglboot
is das! . séglboot . kuma ' das is ein séglboot ' papi! . wasser! . obn! . schüff! .
5 fährt über! . kleines háuschn mà ich! . ne burch! . keins! . nein! . gléich das
haus fèrtich ' gánz fèrtich! . rauch . rauch . rauch . rauch . rauch . alles rauch .
rauch . rauch . rauch . ich mach ein háus! ' mami! . kúkma ' pàpi! . klingl! .
fenster nóch n fenster! . ich mach mal-n <T>! (kritzelt eine Reihe) . má ma
<Púnktchn>! (= Name eines Hundes) . mà ma <Púnktchn! > . mà ma
10 <Púnktchn>! . pápi malt n kopf vom <Púnktchn>hin! . .
(V malt Umriss eines Hundes)
das <Púnktchn> is das! . knopf! . nóch ein knopf! (malt Umriss aus) háuschn!
' is das! ' papi! . háuschn! ' is das! ' papi! . háuschn is das! ' papi! . pape (= Papi) '
nóma! .

Die erste Maltätigkeit Peters ist eingebettet in eine sprachliche Interaktion mit dem Vater; diese beginnt mit einer Aufforderung, die der Vater ablehnt (1 f) und endet mit einer Beteiligung des Vaters am IZ nach erneuter Aufforderung (8 ff). In der Zwischenzeit ist er für das Kind sozusagen nicht

anwesend: Er wird zwar angeredet (3, 4, 7), aber wie die gleichzeitige Nennung der nicht anwesenden /mami/ (7) zeigt, ist die Anrede eher durch Gewohnheit als durch ein interaktionales Interesse bedingt.

In den sprachlichen Äußerungen des Kindes spiegelt sich das Produkt der sich vollziehenden manuellen Tätigkeit wider. So ‚unrealistisch‘ die Striche auf der Tafel sein mögen: sie ‚sind‘ das, wozu sie durch Benennung gemacht werden. So kann aus der /tür/ assoziativ ganz plötzlich ein /seglboot/ werden (3 f), aus dem ‚Hund‘ ein /háuschn/ (12 f). Die Tätigkeit wird sprachlich-rhythmisch begleitet: so das vielfach wiederholte /rauch/ (6 f); es benennt kreisähnliche Linien, die sich über die ganze Tafel erstrecken, so daß von Rauch aus dem häuslichen Schornstein nicht die Rede sein kann. Vielmehr spiegelt sich darin die Erleichterung oder die Befriedigung über die gelungene Leistung, ein Haus (oder das, was Peter dafür hält) gemalt zu haben: Der Rauch ist das letzte, was die Eltern ihren Haus-Malereien hinzuzufügen pflegen; Gipfel und Vollendung des Gezeichneten.

Überhaupt ist die Antizipation des Endes konstitutiv für den Vollzug dieses IZ; schon die zweite auf die Maltätigkeit bezogene Äußerung Peters nimmt darauf Bezug: /gleich fertich ' das haus!/ (3). Das zeigt zumindest, daß das Kind die Intention hat, etwas Vollständiges zu produzieren. Von daher erklärt sich auch, daß die assoziativen ‚Abweichungen‘ vom Handlungsplan (/seglboot/, /burch/) sich nur vorübergehend verselbständigen (/schüff! . fährt über!/ (4 f)) bzw. sofort für ungültig erklärt werden (5). Daran schließt sich jeweils die Nennung des Handlungsziels an.

Die mehrfache Nennung der Tätigkeit und des Handlungsziels zeigt darüber hinaus an, daß sie insofern konstitutiv für den konkreten IZ ist, als das Kind dadurch seine manuelle Tätigkeit intentional selbst reguliert. Insgesamt kann man sagen, daß die sprachlichen Äußerungen Peters seine Tätigkeiten einerseits begleiten, andererseits konstituieren.

Charakteristisch für Peters Vollzug des IZ ‚Malen‘ ist, daß er zuerst ‚malt‘ und dann ‚schreibt‘ (8). Wenn er mit dem ‚Malen‘ eines Objekts fertig ist oder damit für sein Empfinden nicht zurande kommt, behält er zwar die Grundtätigkeit bei, weicht aber auf etwas aus, von dem er aus Erfahrung weiß, daß es ihm sicher gelingt: das ‚Schreiben‘ einzelner Buchstaben, vorzüglich solcher, die zu seinem Vornamen gehören.

Der zweite Teil des IZ ist gekennzeichnet durch die gemeinsame Tätigkeit von Vater und Sohn (11 - 14). Am Ende der wiederholenden Aufforderungssequenz (8 - 10) formuliert Peter seinen Wunsch explizit, indem er eine gerade erst erworbene Präpositional-Konstruktion verwendet (/n kopf vom <Púnktchn>/). Daß Peter sich nicht nur (passiv) vormalen lassen will, zeigt die Tatsache, daß er die vom Vater gemalten Umriss selbst ausmalt. Danach ist sein Interesse am IZ erloschen, er wendet sich anderen Tätigkeiten zu.

Als Kontrast folge nun ein IZ ‚Malen‘ aus dem TP C, in dem Peter wenig Lust zum Malen hat:

- P M V
 willst du was máln? . hier¹ willst du was schreíbn? ¹ min blèistift?
 der pápi malt was!
 mal den pápi doch mal! . den kannst-du doch schon ríchtich máln? !¹ mit
 gesícht¹ mit áugn! . mußt aber die brílle nicht vergèssn¹ vom pápi!
 5 e?
 papi hat ne brílle auf! . wenn du jetzt dem papi sein gesícht málst?
 un dann?
 mußte die brílle mitmaln! . erst die áugn¹ un dann die brílle dráufmaln!
 das kánn-ich-nich!
 10 das kánnstu!
 ach¹ ich-schreíb-ma! . n ándern block! ¹ der! . gró:ßn mann! . so! .
 +
 gróße mann, pápi! . ich nimm ein blátt!
 jetz mal mal nich éin blatt nach dem ándern voll! (GT)
 15 ich mal das = . ich mal jetz was púmme! . papi¹ kúkema!
 was málst du denn da?
 mal gár niks!
 dann mal mal ein gárniks! (L) . mit der réchten hând!
 kánn ich ja nich mehr máln!
 20 is das die brílle?
 die nase
 +
 mund
 + . was is dás?
 25 das is der múnd! . guma¹ die schláppohrchen! . schlappóhrchen! . die óhrchn!
 ja¹ was n dés? ¹ die áugn? . was féhlt jetz noch¹ vom pápi?
 pápi, ich mócht jetz hier ma schreíb! . n <P>un¹ ne núll . <P>, só! . zwéi
 is das. <zwéi> hab ich jetz geschrieb! . oder sóll-ich-ma¹ein <P>machn! .
 hm + . . láuter <P>s hat der Peter gemált!
 30 oder ich mal was ánderst! . ich má! ¹ . darf ich hier das rót máln?
 ja¹ das kannste hábn!
 kann-ich auf-n tisch maln?
 (P hört M bei T)
 is die mami zum Thómas?
 35 hmhm +

Der Verlauf des Interaktionsprozesses ist ersichtlich dadurch bestimmt, daß einerseits Peter keine sonderliche Lust zum Malen hat, andererseits die Eltern versuchen, ihn zum Malen zu motivieren. Damit ist die Struktur des IZ von Anfang an dadurch charakterisiert, daß ein externer Zwang

auf das Kind ausgeübt wird. Entsprechend versucht Peter ständig, auszuweichen und auszuweichen. Von dieser Diskrepanz ist bereits die erste Interaktionsphase beherrscht, bevor es überhaupt zu einer Maltätigkeit kommt (1 - 10). Die Mutter präzisiert ihre Aufforderung durch inhaltliche Vorschläge, während Peter durch einen Alternativvorschlag (2) und durch zum Weitererzählen auffordernde Fragen (5, 7) der Aufforderung auszuweichen versucht.

Die kategorische Ablehnung (/das kánn-ich-nich!/ (9)) und die gegenteilige Behauptung der Mutter führen schließlich zu einer Art Kompromißvorschlag Peters: /ich schreíb ma!/: Akzeptieren des Vorschlags, aber Ausweichen auf eine Tätigkeitsform, bei der das Gelingen sicher ist. Ähnlich ist der Übergang zum ‚Schreiben‘ in Z. 27 ff zu verstehen: Die Aufforderung des Vaters zum Vervollständigen empfindet Peter als Zwang, dem er auszuweichen trachtet. Auch nach der Schreibtätigkeit versucht Peter erneut, den IZ aufzuheben (30 f). Während hier die erste Frage an den Vater (/darf ich hier das rót máln? /) noch als sinnvoll im IZ zu verstehen ist, zeigt die zweite Frage (/kann-ich auf-n tisch maln? / (32)), daß es Peter nicht um ‚Zugeständnisse‘ im IZ geht, sondern um dessen Aufhebung, denn Peter weiß aus früheren Erfahrungen, daß ihm streng verboten ist, den Tisch zu bemalen. Die Ablenkung durch Geräusche im Nachbarzimmer bietet ihm deshalb die willkommene Gelegenheit, den IZ endgültig abzubauen.

Bleiben die Phasen der eigentlichen Mal- und Schreibtätigkeit (11-25; 27-28). In der ersten Phase kritzelt Peter flüchtig Kreise, indem er in rascher Folge ein Blatt nach dem andern des Malblocks benutzt (deshalb der Tadel des Vaters in Z. 14). Mit kurzen sprachlichen Handlungen begleitet er die manuelle Handlung und antwortet auf die Fragen des Vaters, während die sprachlichen Handlungen, mit denen er die Tätigkeit konstituiert (11, 13, 27), sprachlich ausführlich formuliert sind. Insgesamt ist die Zahl der auf die manuelle Tätigkeit bezogenen Äußerungen sehr gering. Wie besonders die Äußerungen /ich mal jetz was púmme!/ (15) und /mal gár niks!/ (17) deutlich machen, ist das auf ein ausgesprochenes Desinteresse an der Tätigkeit zurückzuführen. Auf das Auftreten von Lexemen mit abweichender Semantik als Spontanproduktionen in besonders angespanntem oder besonders entspanntem Zustand wurde bereits eingegangen (II. 2 c): so ist hier auch das /pumme/ zu verstehen.

Vergleicht man die beiden IZ, so wirkt sich die Variable ‚Grad der Motiviertheit‘ tendentiell so aus:

Bei einem hohen Grad der Motiviertheit versucht das Kind, einen Handlungsplan vollständig zu verwirklichen, bei einem niedrigen verzichtet es darauf von vornherein.

Sprachliche Handlungen konstituieren und begleiten in jedem Fall die manuelle Tätigkeit des Kindes. In ihnen spiegelt sich der Grad der Motiviertheit dergestalt, daß bei einem hohen Grad die Äußerungen tendentiell umfangreicher und zahlreicher sind als bei einem niedrigen Grad. Sie regulieren hier stärker die eigene Tätigkeit und tendieren zu autistischem Sprechen, während bei niedrigem Motiviertheitsgrad das Kind häufiger partnerbezogen spricht. Bei einem hohen Grad der Motiviertheit sucht das Kind den Anderen kooperativ in die eigene Tätigkeit einzubeziehen, bei einem niedrigen empfindet es den IZ als Zwang und versucht, den Anderen zu einem Abbruch zu veranlassen.

b) Grad der Einbeziehung des Anderen in den IZ

Feststellungen darüber, wie der andere Interaktionsteilnehmer in den IZ einbezogen wird, waren bereits bei der Analyse der Motiviertheits-Variable von Belang. Die Spannweite des Einbeziehungsgrads reicht von der völligen Ignorierung des physisch anwesenden Interaktionsteilnehmers bis zu dessen totaler Beschlagnahme für die eigenen Interessen.

Der folgende IZ aus dem SP vom 22. 10. 1971 ist gekennzeichnet durch einen hohen Motiviertheitsgrad zum Malen seitens des Kindes und seinen Versuch, den Vater zum Kooperieren zu veranlassen. Insofern liegt die gleiche Ausgangslage vor wie beim zuerst betrachteten Beispiel, dessen analytische Aussagen damit außerdem an einem anderen IZ überprüfbar gemacht werden:

- P M V
(P will malen, M gibt ihm einen – stumpfen – Bleistift:)
ich hab noch n schréibe! . das géht net!
ach ' dóch! (zeigt ihm, daß Bleistift senkrecht zu halten ist)
ein háuschn bitte màln! . bitte ein háuschn màln! . das géht net! 'ich hol einn ánnern schreibe nür! . . is kapútt! ' màmi! . is káputt ' màmi!
- 5 ich mach ihn héil! (spitzt Bleistift) . . .
(P malt)
nimm bitte die ándere Hand!
nein!
die réchte Hand!
- 10 nein! . . . mach mal-n háuschn ' bitte! ' papi!
(V zeichnet Umrisse, P füllt aus und spricht dazu:)
kling! . dás die tür! . klingl! . schórñstein! ' kommt ráuch raus!
was fehlt noch?
tür! . mach eine stráße bitte!
- 15 (V zeichnet zwei Parallelen, P fügt ein:)

- P M V
ein bürgersteig!
was fährt auf der straße?
fährt ein áuto . fahrñ áutos! . da fährt die báhn! . fährt die báhn über! . .
nóchma straße! . nóchma straße!
- 20 (V zeichnet wieder)
da féhlt noch? (oder: fährt)
ja ' wás fehlt da noch?
da fährt die báhn!
was für ne báhn?
- 25 das! . nóchma! ' mal stráße! . bitte stráße machñ! .
is gnug!
létztema!
(V zeichnet, P kritzelt)
was machst du?
- 30 hn?
was máchst du dènn?
eine báhn! . . ein paár áutobahn demächt .
(sieht, daß seine Hände mit Kreide beschmiert sind; sieht M mit Mülleimer)

Die bereits besprochenen Strukturelemente des IZ wiederholen sich hier in bemerkenswerter Konstanz: Aufforderung an den Anderen zu malen (3) – eigene Maltätigkeit (hier ohne sprachliche Äußerungen) (6) – erneute Aufforderung an den Anderen, nachdem ein Zwang auf das Kind ausgeübt worden ist (10) – zeichnerische Kooperation mit dem Vater (11 ff) – Verlust des Handlungsinteresses (28) und Aufhebung des IZ (33).

Von besonderem Interesse ist in diesem IZ, wie Vater und Sohn in der Phase der gemeinsamen Maltätigkeit sprachlich miteinander agieren. Der Vater vollzieht Fragehandlungen, die sich auf die Zeichnung beziehen. Das Kind wird dadurch aufgefordert, einerseits den Stand der Zeichnung mit dem vorgestellten fertigen Bild zu vergleichen (/was fehlt noch? /), andererseits seine Äußerungen zu explizieren (/was für ne bahn? / (24)). Es ist offensichtlich, daß der Vater eine didaktische Absicht verfolgt: Das Kind soll lernen, die Ergebnisse des Produktionsprozesses zu antizipieren; dies jedoch nicht im Sinne einer Abrichtung, denn die Frage /was fehlt noch? / ist ambig. Sie kann einmal paraphrasiert werden durch ‚Was muß ich noch malen, damit das Bild vollständig wird? ‘ und referiert damit auf Erfahrungen des Kindes mit der Produktion gleichen Tableau-Typs; sie kann aber auch paraphrasiert werden durch ‚Was soll ich nun malen, damit deine Wünsche erfüllt werden? ‘ und referiert damit auf Intentionen des Kindes im Kooperationsprozeß.

Mit der Ambiguität der Fragehandlung wird bewirkt, daß das Bild gemeinsames Produkt der Interaktionsteilnehmer wird, indem das Kind seine Vorstellungen explizierend verbalisiert (18 f).

Vergleicht man den Grad der Einbeziehung des Anderen in den IZ in diesem und den beiden in IV. 2. a betrachteten Beispielen, so kann man feststellen:

Der Grad der Einbeziehung des Anderen in den IZ hängt davon ab, in welchem Grad das Kind für den Vollzug der die Einheit des Themas konstituierenden Tätigkeit motiviert ist.

Der Grad der Einbeziehung hängt ferner davon ab, inwieweit der Andere zur Teilnahme am IZ motiviert oder interessiert ist.

Damit schließlich hängt zusammen, daß der Grad der Einbeziehung dadurch variiert, inwieweit es zu sprachlicher Interaktion kommt, in denen Vorschläge, Wünsche, Handlungsziele, Meinungen usw. thematisiert werden.

c) Grad des Erwerbs und Entwicklungsstand des IZ

Es ist evident, daß der erfolgreiche Vollzug des IZ ‚Malen‘ beim Kind eine Reihe von Voraussetzungen hat: Es muß über die neurophysiologische Fähigkeit verfügen, mit den Malgeräten umzugehen; es muß wissen, daß mit den Geräten Objekte erzeugt werden können; es muß affektiv zum Vollzug der Tätigkeit motiviert sein; es muß schließlich fähig sein, seine Wahrnehmungen und Absichten sich und Anderen mitzuteilen, also im IZ sprachlich zu handeln.

Die skizzenhafte Untersuchung der Beispiele hat gerade dies gezeigt, daß die manuelle Tätigkeit als sinnvolles Handeln als ‚Malen‘, bzw. ‚Schreiben‘, nicht möglich ist ohne die tätigkeitskonstituierenden und -begleitenden sprachlichen Handlungen. Entscheidend ist dabei, daß die Befähigung zum Vollzug des IZ ‚Malen‘ eben durch ständige IZ dieser Art sozial vermittelt ist, daß Erwerb und Entwicklung sich in Interaktionen mit den Eltern vollziehen. Je mehr sich die oben genannten Faktoren aufgrund der und in den IZ entwickeln und differenzieren, um so differenzierter wird der IZ. Im 29. / 30. Lebensmonat hat Peter, wie die beiden Beispiele aus dieser Zeit zeigten, darin bereits eine bemerkenswerte Fertigkeit erlangt, vor allem wenn man mit einem (charakteristischen) IZ aus der Zeit des TP A – aus dem SP vom 12. 7. 1971 (26. Monat) – vergleicht:

P V

(P hat ein Stückchen Pfirsich gegessen; nach einer längeren Pause:)
schreibn hier!

(P erhält Papier und Bleistift; er beginnt sofort zu malen:)

grünes ' ein großes . viele ja! . viele is das!
sind das!

P V

5 greibn! ' gugma ' gréibn! . eine mámi! . eine mámi!! . eine mámi! . . .
nicht auf die Tischdecke malen!

n n nur auf de zeítung màchn! . . . (verläßt nach langer Pause den Raum)

Auffällig ist die kurze Dauer des IZ (ca. eine Minute): Zu längerer Konzentration auf die Maltätigkeit ist Peter zu dieser Zeit noch nicht fähig. Wieder begegnen tätigkeitskonstituierende (5) und -begleitende (3, 5) Äußerungen; wieder begegnet ein Eingreifen des Vaters: korrigierend (4) und ermahmend (6), wobei der Tadel bei Peter eine internalisierte Verhaltensvorschrift evoziert (7) ‚nur auf der Zeitung malen!‘.

Vergleicht man den Grad des Erwerbs und den Entwicklungsstand des IZ in den Beispielen, so kann man sagen:

Die Dauer des IZ nimmt im Laufe der Zeit erheblich zu.

Die Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit und die Entwicklung des IZ stehen in einem Wechselverhältnis zueinander.

Die Differenzierung bezieht sich auf technische Malfertigkeiten; die Fähigkeit, verschiedenartige Objekte zu malen; die Entwicklung der Fähigkeit, das Dargestellte sprachlich zu konstituieren und zu begleiten; die Entwicklung der Fähigkeit, den Anderen in verschiedener Weise in den IZ einzubeziehen.

Die Variablen bedingen die Vielfältigkeit der konkreten IZ. Bei der Auswahl der IZ in den folgenden Einzeluntersuchungen ist deshalb darauf zu achten, daß sie in bestimmter Weise ‚typisch‘ sind für den Vollzug des jeweiligen IZ durch Peter, d. h. daß solche IZ ausgewählt werden, in denen keine der Variablen den IZ in ungewöhnlicher Weise verzerrt oder abändert. Die Entscheidung darüber wird anhand der Gesamtmenge der jeweiligen IZ in den Protokollen getroffen.

d) Erwartungen über die Förderung von Teilfähigkeiten in den IZ

Immerhin erlauben die konkreten Beobachtungen nun die Formulierung einiger Erwartungen im Hinblick auf die Frage, ob und wie die Entwicklung der Teilfähigkeiten in IZ gefördert wird.

(1) Wenn jede Interaktionssituation zwischen Eltern und Kind grundsätzlich als eine *Lernsituation* (für das Kind) zu begreifen ist, hängt der Lernerfolg oder die Lernwirkung offensichtlich am meisten davon ab, ob und inwieweit sich das Kind *Zwängen* der Interaktionssituation ausgesetzt fühlt. Dabei ist ‚Zwang‘ in doppeltem Sinn zu verstehen: einmal als der Zwang, zu Handlungen veranlaßt zu werden, die seinen augenblicklichen Bedürfnissen nicht entsprechen, zum andern als der Zwang, der sich aus den Ver-

bindlichkeiten kommunikativen Handelns selbst ergibt (vgl. Kapitel I). Während es dem ersten Zwang durch Ausweichhandlungen, Widerspruch u. ä. zu entgehen trachten kann, gehört die zweite Art des Zwanges notwendig zu jeder Interaktion. Der dadurch hervorgerufene Spannungszustand verhindert sozusagen automatisch die Betätigung der Fähigkeit zum *Trainieren*, das praktisch nur in nichtpartnerbezogenem Sprechen vorkommt, wie das schon in Kapitel II gezeigt wurde. Es ist deshalb nicht zu erwarten, daß irgendein IZ die Fähigkeit zum Trainieren fördert, es sei denn, er enthalte von seiner Struktur her Passagen, die das Kind von interaktionalem Handeln entlasten.

(2) Die Handlungen und damit auch die Lernprozesse erfolgen umso intensiver, je stärker das Kind zum Vollzug des IZ motiviert ist. Motiviert ist es natürlich auch sehr häufig zu interaktionalen Handlungen mit deren immanenten Zwängen. So hängt es ganz wesentlich vom Thema und dessen strukturellen Merkmalen ab, welche Sprechhandlungsfähigkeiten in einzelnen IZ gefördert werden. Von den fünf zu untersuchenden IZ sind drei thematisch an den Umgang mit Objekten gebunden (,Bauen', ,Betrachten', ,Kooperieren'). Während ,Kooperieren' ebenso wie ,Position bestimmen' und ,Problem lösen' per definitionem eine Interaktionssituation voraussetzt, können ,Bauen' und ,Betrachten' auch ohne Anwesenheit eines Anderen vollzogen werden. Es ist zu erwarten, daß die Strukturierungsprozesse beim spielerischen Umgang mit Objekten und beim Betrachten, wie sie bei nichtpartnerbezogenem Sprechen zu beobachten sind (vgl. auch Kapitel II), auch bei Anwesenheit eines Interaktionspartners ,durchschlagen' werden. Da beim IZ ,Bauen' in der Regel eine emotional entspannte Atmosphäre herrscht und ein Einverständnis über den zu verwirklichenden Handlungsplan besteht (vgl. IZ ,Malen'), ist zu erwarten, daß hier hauptsächlich die Fähigkeit zum *Strukturieren* gefördert wird.

Beim ,Betrachten', ebenfalls meist in emotional-behaglicher Atmosphäre, steht die gemeinsame sprachliche Rekonstruktion des Abgebildeten im Vordergrund, gebunden an Wahrnehmungsfähigkeiten und strukturierende Verarbeitung. Das damit verbundene Lerninteresse des Kindes läßt erwarten, daß das Kind neben dem Strukturieren auch die Fähigkeit zum *Explizieren* entwickelt, indem es sich der Gemeinsamkeit der Rekonstruktion des Abgebildeten durch sprachliche Handlungen vergewissert. Während die Asymmetrie der Eltern-Kind-Beziehung durch den Spielcharakter der IZ ,Bauen' und ,Betrachten' zeitweise suspendiert wird, ist sie als konstitutives Merkmal der drei anderen IZ zu betrachten, wenn auch in unterschiedlicher Weise:

Beim IZ ,Kooperieren' ist der Erwachsene in der Position der Überlegenheit, weil er über Handlungsfähigkeiten und Wissen verfügt, die durch die kooperative Tätigkeit dem Kind vermittelt werden sollen. Soweit das

Kind diese Überlegenheit akzeptiert, ist zu erwarten, daß es häufiger Imitationshandlungen vollzieht, daß also seine Fähigkeit zum *Imitieren* gefördert wird.

Bei den IZ ,Position bestimmen' und ,Problem lösen' muß es einerseits für einen gelingenden IZ die Perspektive des Anderen berücksichtigen, andererseits (sprachlich) so handeln, daß dem Anderen die Intention des Kindes verstehbar wird. Daraus folgt, daß zu erwarten ist, daß in beiden IZ die Fähigkeit zum *Explizieren* besonders gefördert wird.

Weil die drei ,asymmetrischen' IZ die Interaktion mit einem Anderen notwendig erfordern, ist zu erwarten, daß gerade in diesen IZ insgesamt die Fähigkeit zum *Agieren* entwickelt und gefördert wird.

Methodisch wird wieder so vorgegangen, daß am empirischen Material geprüft wird, wieweit sich die Fähigkeiten als Tätigkeiten im IZ niederschlagen. Abschließend ist noch zu bemerken, daß die Formulierung der Erwartungen darauf aus war, herauszufinden, welche Fähigkeit vermutlich *am meisten* in den einzelnen IZ-Typen gefördert wird. Das schließt die Erwartung ein, daß auch andere Fähigkeiten – wenn auch in geringerem Maße – entwickelt und gefördert werden. In den Einzelanalysen soll auch dieser Aspekt herausgearbeitet werden.

3. Interaktionszusammenhang ,Bauen'

Das folgende Beispiel, das analysiert werden soll, stammt aus TP B:

- P M V
 papilein! (Z)
 mámi spielt jetz wieder mit dir!
 hast bis halb acht geschláfn ' un bist schon wieder múde! (G)
 mámi spielt mit mir jètz!
 5 die mámi spielt mit dir! . muß aber erst das bétt fèrtichmachn!
 schíck machn! . schíck bauen wir! (§)
 nich so láut! (GT)
 machn wir ne húschhuschbàhn ' ne púppnstúbe!
 ne púppnstube! ' ojá! . ráum schon-ma die klótzchn weg ' daß wir ne
 10 púppnstube dahin baun könnn!
 hm +
 das mússn-wer dem pápi ma zèign!
 das músse-wer! . ich bin schon dá! . wir baun dá! ' in díesn erst! . mach
 scho-ma éin strich!
 15 und nóch ein strich! . so is-es ríchtich! . (stóßt P an:) o' entschúldigung!
 das wóllt ich nich!

- P M V
gröÙe striche grauf! . *diesn!*
hier is noch gröÙer! . *dá eins drauf* ' auf die andere seite *áuch!*
 noch n *strích grauf!* ' ja! ' *púppnstufe!*
 20 *hier kléine säulchn* ' *dfe is gröÙer!*
die-is gröÙer! (I)
die müssn-wer noch súchn! . *ich séh da keine!* . . (Suchen) .
dás is gröÙer! . . *hab ich schön gemacht!*
ja! ' *das hast-du schön gemacht!* . *is das genau so hoch* ' ja? . *so'bitte!*
 25 n *groÙes brétt grauf!* ' *kuk!*
gánz vorsichtig árbeiten! . *nimm-ma das béttn!* ' *súch-s ma!* ' *dá is-es* ' *kúk!*
nimm das púppchn in béttn! ' *jà!*
das kann nur sítn im bett! . *der Tími sitzt ja áuch manchma!* . *só!* ' *jetzt*
 30 *kommt-?*
ein dách! . *mamimami* ' *mach-ma n dách!*
so ' *der Péter kann das só schíck!* . *das mußte doch m pápi ma zèign!*
mámi macht ma n dàch! . *un da baun wir ne stádt!*
un dann baun wir noch ne stádt! . *so* ' *wo sin-n noch klótze?*
 35 *un mach-n klótz* ' *já!* . *un-n kírchturm!* . *á lles baun-wer!*
só! ' *jézt is die puppnstube fèrtich!*
pápi zeign! . *da muß ich mir ne brúcke machn!*
ja ' *von áuÙn* ' *da geht das bésser!*
auÙn (I) . *auÙn* (I) . . *mach das ma réin!* . . *s kínderwáglchn!* . . . *die bécher* .
 40 *dies bécher!* .
ja ' *un hier noch zúmachn!* ' *dächer!*
dächer . *becher* . *dächer* . *dächer* . (stóÙt M:) *schúldigung* ' *mami!*
bitte ' *Peter!*
schúldigung ' *mami!* (B)
 45 *só machst-du das gánz prima!* . *gléich is das dach fèrtich!* ' *dann könn-wer-n*
schórnstein draufbaun! . *vórsicht!* . *un nóch n dàch!* . *so* ' *ún dann sin-wer*
fèrtich!
 . . *pápi* ' *gúma!*
prima ' *Peterlein* ' *wie du das gebáut hast!*
 50 *nich so dóll!* ' *nimm-ne säule!* . *das geht doch bésser!*
nein ' *kéine säule!* . *nein* ' *das kann-ich schon!* . *gléich bau-mer nóchma ne*
stadt!
 (. . .)

Der IZ ist an dieser Stelle noch nicht zu Ende: In das Haus wird ein Klotz als /herd/ gestellt und /gekocht/.

Der IZ beginnt mit einer Anrede des Vaters, die dieser als Aufforderung versteht, sich mit Peter zu beschäftigen. Da er mit Mitschreiben und dem Tonband zu tun hat, lehnt er indirekt ab, indem er Peter an die Mutter verweist (2). Das unspezifizierte /spielt/ wird von Peter (und der Mutter)

aufgenommen, dann aber als /bauen/ spezifiziert (6) und gleich darauf das Bauobjekt benannt: eine /puppnstube/ (8). Durch die Zustimmung der Mutter (9) ist damit das gemeinsame Handlungsziel bestimmt. Mit ihrer Äußerung /das müssn-wer dem pápi ma zeign!/ (12) und Peters zustimmender Bestätigung (13) ist zugleich die Gruppenkonstellation für diesen IZ konstituiert: Mutter und Kind solidarisieren sich in einer Kooperationsgemeinschaft; der Vater ist ausgeschlossen, er ist der Zuschauer, für ihn wird gebaut.

In dieser Vorbereitungsphase strukturiert und expliziert Peter seine Handlungsabsichten in sprachlichen Handlungen ganz zielbewußt. Er übergeht nicht zum Thema gehörende Äußerungen der Eltern (3, 7) völlig; er korrigiert erste Äußerungen, weil sie nicht explizit genug sind (6 : /schick machn!/ ist mißverständlich, denn es kann sich auch auf die vorangegangene Äußerung der Mutter über das Bett beziehen) oder weil er sein Handlungsziel ändert (8).

Peter ist in hohem Grad zum Vollzug des IZ motiviert, vermutlich vor allem, weil die Mutter mitzumachen versprochen hat. Er äußert seine Freude spontan und sehr laut (6), so daß der Vater fürchtet, Thomas könne wach werden (7). Er bestimmt den Platz, wo gebaut werden soll (13), und beginnt unverzüglich mit dem Bauen (13 f), wobei er seine manuellen Handlungen durch sprachliche reguliert (/striche/ nennt er übrigens die langgestreckten Klotzquader, eine von der Mutter akzeptierte und übernommene Bezeichnung (15)). Das Ziel des Bauens bleibt ihm in Erinnerung (19), eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Vollzug des IZ.

In gemeinsamer Tätigkeit mit der Mutter lernt das Kind die Voraussetzungen für eine gelingende Baukonstruktion, wozu auch kognitive Operationen gehören. So spielt bei der Konstruktion der Puppenstube die Größe der Bauklötze eine wichtige Rolle. Die Diskriminierungsfähigkeit für Längen wird geübt dadurch, daß die Mutter Größenvergleiche anstellt (20) und das Kind selbst zum Vergleich auffordert (24). Für das Kind bedeutet es ein Erfolgserlebnis, wenn es einen Bauklotz in der passenden Größe findet (23) und damit Anspruch auf ein Lob hat (24). Sprachlich wird damit zugleich die Verwendung des Komparativs /größer/ geübt, einmal imitativ (21; Strukturierung der Wahrnehmung), dann spontan verwendet (23). So ,unscheinbar' die Lernprozesse in dieser Sequenz (17-25) auch sein mögen, so zeigen sie doch, wie sich kognitives Lernen in IZ vollzieht: durch konkrete Tätigkeit und durch die Tätigkeit strukturierendes sprachliches Handeln. Dabei kann man in diesem Fall sicher davon ausgehen, daß bei der Mutter keine bewußten didaktischen Intentionen zugrunde liegen.

Mit der Einrichtung des /bettes/ (28) ist die /puppnstube/ bis auf das /dach/ fertig. In diesem Augenblick ändern sich ersichtlich Peters Handlungen und Interessen. Waren seine Handlungen bis dahin auf dieses Handlungsziel hin gerichtet, und waren sie für ihn leicht durchzuführen, so ist er nun in bezug auf das weitere Vorgehen unentschlossen: Weil er weiß, daß er mit der Dachkonstruktion technische Schwierigkeiten haben wird, versucht er, die Mutter zum Dachbau zu veranlassen (31, 33); weil das Handlungsziel für ihn im wesentlichen erreicht ist, erinnert er sich der Vereinbarung, das Produkt dem Vater zu zeigen (37) und verbindet damit die Erwartung, von diesem gelobt zu werden (vgl. 38 f); weil er das Handlungsziel als erreicht betrachtet, fordert er die Mutter zum Bau anderer Objekte auf (33, 35, 37). An dieser Stelle steht der IZ in der Gefahr zusammenzubrechen, weil die Motivation für Peter zu erlöschen beginnt. Damit entsteht eine Diskrepanz zwischen den Handlungsabsichten der Mutter und denen des Kindes, denn die Mutter möchte die /puppnstube/ fertigbauen und das Kind zum Dachbau veranlassen (29 f, 32); sie verspricht deshalb sogar eine Fortsetzung der Bautätigkeit (34). Indem sie mit dem Dachbau beginnt und nach dem halben Dach das Ende sprachlich vorwegnimmt (36), gelingt es ihr, das Kind zur Beteiligung zu veranlassen (39 ff). Auch hier vollzieht sich ein Lernprozeß: In der Kooperation mit der Mutter gelingt dem Kind der Dachbau, an dem es früher öfter gescheitert war; es gewinnt Sicherheit und Vertrauen in seine manuellen Fertigkeiten. Zudem lernt es, eine Sache fertig zu machen, ein Handlungsziel voll zu erfüllen. Dazu bedarf es der manuellen Hilfe, aber auch der ermunternden sprachlichen Aufforderung durch die Mutter. Der Erfolg im gelingenden Vollzug spiegelt sich darin, daß Peter wieder in entspanntem Zustand seine Tätigkeit sprachlich begleitet (39 f, 42). Dabei wird sprachlich ein phonologisch-distinktives Merkmal trainiert (/b/ – /d/).

Nur ein Wort noch zu den ‚Entschuldigungen‘ im IZ (15 f, 42 ff): Die Sprechhandlungen ‚Entschuldigung‘ entstehen in beiden Fällen dadurch, daß ein Interaktionsteilnehmer den Anderen versehentlich anstößt; bei der Enge des Beisammenseins kommt das fast zwangsläufig vor. Den Sprechakt ‚Entschuldigung‘ muß Peter erst lernen; die Regeln dafür sind noch nicht fest erworben. So wiederholt er die Entschuldigung (44), obwohl sie von der Mutter bereits akzeptiert ist (43).

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Einzelanalyse die Erwartungen in bezug auf die Förderung der Sprechhandlungsfaktoren bestätigt haben: Am intensivsten wird zweifellos der Faktor ‚Strukturieren‘ gefördert, und zwar sowohl was die Strukturierung von konkreten Wahrnehmungen im Handlungsvollzug als auch was das Strukturieren der Struktur des jeweiligen vom Handlungsziel bestimmten Handlungsmusters an-

geht. Der Faktor ‚Explizieren‘ wird im IZ anscheinend nicht sonderlich gefördert. Der Grund dafür dürfte – soweit die Einzelanalyse verallgemeinerbar ist – hauptsächlich darin liegen, daß die enge Kooperation mit dem Anderen, die gemeinsame Tätigkeit ein sprachliches Explizieren überflüssig macht; die hohe Zahl deiktischer Ausdrücke im IZ bestätigt diese Vermutung.

4. Interaktionszusammenhang ‚Betrachten‘

Die Tätigkeit des ‚Betrachtens‘ unterscheidet sich vom ‚spielerischen Umgang mit Objekten‘ im wesentlichen dadurch, daß in der Regel keine manuelle Tätigkeit damit verbunden ist. Für die folgende Einzelanalyse wurde ein Beispiel ausgewählt, in dem die sprachliche Interaktion zwischen Mutter und Kind im Vordergrund steht. Es stammt aus TP C:

- P M V
jetz erzählst du mir ma die gánze geschichte von dem Sérafin! ' hm?
des kánn-ich nich! . hat-n der Serafin gemá:acht? ' mami?
das síehst du doch auf den bíldern ' was er mácht!
spielt er koménte?
5 ja ' der spielt koménte! (L) . ínstrumènte!
ínstrumente (I) . der hat-n kleinn férnseh! ' ich muß áuch so ein hábn!
sícher mußtú das! (ironisch)
des-in zwei knópfe!
wenn du so gróß bist ' wie der Sérafin ' dann káufst-du dir sò was!
10 is der Serafin schon gróß?
ja ' der is schon víel gróößer als dù!
kann der schon koménte spielen?
ja
un die géige!
15 ja
kann der schon géige spièln?
hn +
wie kánn der denn géige spielen? ' mami? . kánn der denn geige spielen?
der hat die da áufgebaut ' síehstu . un da spièlt die so ' ham so gebástelt
20 ham-se zusammengebaut!
un der Plúm ' un der ' wer ís-n das da? ' Hérkules!
+
der íßt kórchn!
ja ' un was machn díe beidn gràde?
25 der steckt sich in óhr! . der macht so réiberéibe ' macht der so!
já! ' der will nich hórñ ' was der Serafin für schöne músík mácht!
hm

P M V
 der macht só¹ wie wenn papi sich óropax in die òhrn steckt!
 mácht-der?

30 dann hört der áuch ñichts! . ach¹ Péter¹ wir müssn wieder die háare
 schnèidn!
 die frau M.?
 ja¹ (>V) oder nimmst dú ihn mìt?
 wolln-wer auch ma wieder zum herr S. gèhn?

35 nein
 un wenn die mami mìtkommt¹ gehst du dánn? . (>V) ich mócht nich
 ìmmer¹ ich mein¹ ich weiß nich! . kámmer vielleicht áuch¹ die is ja
 immer nétt!
 der will nich hórñ¹ der Plum! . der will nigs hórñ!

40 nn-
 was der Serafin schöne músik màcht!¹ mami! . was der schön músik màcht!
 was kommt-n dá raus¹ mami?¹ aus der schwarzn wólke?
 ach¹ lauter tóne¹ músik!
 da auch

45 ganz láut!
 ganz láute? . das hórñt der Plum ñich?
 néin¹ weil er sich die óhrn zùgesteckt hat!
 hórñt der Plum ñicht! . der Sérafin mácht das nicht!¹ mami!¹ der Sérafin!¹
 mami!

50 +
 au! . kann-i-hier-ma-kúkn? (Q) (= dritte Umschlagseite)
 kannst-hier-ma-kúkn! (I)¹ já!
 gu¹ der steigt die stúfn hoch! . un da schénkt jemand eine stúfe un da blínkt
 der!¹ mácht der mànn?

55 die wolln den noch fángn!
 den Sérafin?
 das sin féuerwehrleute¹ die wolln den Serafin und-den Plum fángn! . aber
 Sérafin un Plum¹ die bauen einfach ihre treppe ìmmer wèiter¹ und ziehn
 einfach in die wólkn!

60 <der mann sóll nicht? >¹ sáchn ðie? . der sóll nich¹ der mànn?
 néin¹ der kriegt die nich mèhr!
 kriegt die nicht! . un die máchn¹ was máchn ðie?¹ mami?¹ . was máchn ðie?¹
 mami?¹ . was máchn ðie?¹ die zwèi?¹ mami?¹ die zwèi da? . ðie da?¹ mami?
 . was máchn die da?

65 die kúkn dumm!
 das sin zwei ráuber! . gu¹ der mann will die fángn!¹ den Sérafin . der mánn!¹
 der will die kapúttmáchn!
 néin¹ der will die éinsperrn!
 éinsperrn (I)

70 só¹ mein máusele¹ s-is gleich víertl vor àcht!¹ jetz geht-s in die bádwanne!
 ee- . ich mócht nicht (QK) (. . .)

Der IZ beginnt kurz zuvor, indem Peter das Bilderbuch (Philippe Fix: Serafin und seine Wundermaschine, Diogenes-Verlag o. O., o. J.) aus dem Wohnzimmer holt; nach einer kurzen Unterhaltung mit dem Vater beginnt der hier wiedergegebene Abschnitt. In den IZ ist ein Gespräch über die Notwendigkeit des Haarschneidens bei Peter eingelagert (30-38), der aber den IZ nicht in Frage stellt. Dies ist offensichtlich auf das Interesse Peters an der Aufrechterhaltung des IZ zurückzuführen. Inhaltlich ist der IZ klar gegliedert nach Gesprächsthemen:

1. Thema: ‚Instrumente spielen‘ (2-20)
2. Thema: ‚zugehaltene Ohren‘ (21-29)
3. Thema: (Unterbrechung des IZ) ‚Haarschneiden‘ (30-38)
4. Thema: ‚Instrumente und zugehaltene Ohren‘ (39-50)
5. Thema: ‚Flucht in die Wolken und Verfolgung‘ (51-69)

Bei den Themen 1., 2., 4. betrachten die Mutter und Peter die Titelseite des Bilderbuchs: /Serafin/ spielt auf einem aus allen möglichen Musikinstrumenten zusammengebastelten Apparat, der am Schalterpult auch einen Monitor hat (6), während im Vordergrund /Plum/ und der Hamster /Herkules/ – neben dem einige Getreidekörner liegen (23) – sich die Ohren zuhalten.

Peter besitzt das Bilderbuch seit über einem Jahr und hat es oft betrachtet. Deshalb ist die Aufforderung des Vaters (1) durchaus keine Überforderung des Kindes (wenn man das /ganze/ nicht wörtlich nimmt). Aber für Peter konstituiert sich der IZ ‚Betrachten‘, speziell ‚Bilderbuch betrachten‘, dadurch, daß er mit einem Anderen betrachtet und daß vornehmlich der Andere erzählt. Von daher erklären sich die Ablehnung und die sich anschließende allgemeine Aufforderungsfrage an die Mutter (3). Diese versucht ihn durch Verweis auf die Bilder zu eigener Sprechaktivität zu motivieren (4), denn sie hat anfangs ersichtlich keine große Lust, selbst in den IZ ‚einzusteigen‘: Auch ihre folgenden sprachlichen Handlungen sind eher ablehnend: Erheiterte Imitation des /komente/ mit anschließender Korrektur (5), ironische Bestätigung (7). Diese Antworten entsprechen mit Sicherheit nicht den Erwartungen des Kindes. Seine Strategie muß deshalb darauf abzielen, die Mutter ernsthaft an dem IZ zu interessieren, so daß sie sich engagiert.

Gelegenheit dazu erhält er, als die Mutter – wohl merkend, daß ihre Einstellung Peters Erwartungen enttäuscht – ihn auf eine spätere Zeit vertröstet (9). Indem er einen Teil der mütterlichen Proposition (‚Serafin ist groß‘) als Frage formuliert (10), verpflichtet er die Mutter zu einer sachbezogenen Antwort und läßt, nachdem sie dieser Verpflichtung nachgekommen ist, nicht locker, indem er genau mit der Frage anschließt, mit

der er begonnen hatte (12 bzw. 4). Die folgende Fragesuada, auf die die Mutter, wenn auch einsilbig, antwortet, zeigt erst am Ende, worauf Peter eigentlich hinaus wollte: /wie kann der denn geige spielen? / (18). Die sprachlichen Handlungen Peters müssen deshalb von zwei Gesichtspunkten her verstanden werden: Einmal aus seinem Interesse, die Mutter im IZ zu engagieren (Beziehungsebene), zum andern mit Hilfe der Mutter ein kognitives Problem zu lösen (Inhaltsebene). Letzteres wird in den sprachlichen Handlungen Peters erst allmählich expliziert. Damit wird nicht behauptet, das Kind habe von Anfang an die Intention gehabt, das Problem zu lösen, wie Serafin mit den Instrumenten spielen kann. Vielmehr ist damit zu rechnen, daß sich diese Fragestellung erst im Verlaufe des Interaktionsprozesses aus vagen Vorstellungen heraus strukturierte und deshalb durch die sprachlichen Handlungen in der Interaktion mitbedingt ist.

Beim zweiten Gesprächsthema sind die Positionen gerade vertauscht: Jetzt hat sich die Mutter im IZ engagiert – die Einigungssituation ist auch affektiv-emotional hergestellt – und versucht, Peter ein Verständnis dafür zu vermitteln, was die zugehaltenen Ohren von ‚Plum‘ und ‚Herkules‘ zu bedeuten haben. Denn auch dies stellt für Peter offensichtlich ein kognitives Problem dar (25): Seine Beschreibung des Sachverhalts macht deutlich, daß er den Zusammenhang zwischen der Musik und den zugehaltenen Ohren noch nicht begriffen hat. Die Erklärungsversuche der Mutter (26 f, 28, 30) werden daher von Peter auch nur einsilbig bestätigt.

Die Unterbrechung des IZ durch die Mutter (30 f) zeigt, daß sie anscheinend doch nicht so ganz bei der Sache ist. Peter beteiligt sich auch nur soweit an der Interaktion zwischen Mutter und Vater, daß er klarstellt, von wem er die Haare geschnitten bzw. nicht geschnitten haben möchte.

Nach dieser Unterbrechung nimmt Peter den Diskurs mit der Mutter an genau der Stelle wieder auf, an der er unterbrochen worden war: Das Problem der zugehaltenen Ohren hat ihn offenbar weiter beschäftigt, und er hat sich jetzt die begründende Erklärung der Mutter zu eigen gemacht (39 ff bzw. 26). Mit anderen Worten: Er hat den objektiven Begründungszusammenhang zwischen der Musik und dem Zuhalten der Ohren dadurch akzeptiert, daß er die Begründung der mütterlichen Autorität imitiert. Um diesen Zusammenhang zu verstehen, kann er nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen: /musik/ hört Peter sehr gern, besonders sofern sie – wie hier – als /schön/ qualifiziert ist. Zu der sich zwanglos ergebenden Frage, warum Plum und Herkules sich bei dieser /schönen musik/ die Ohren zuhalten, ist Peter in diesem Alter aber noch nicht in der Lage. Das Problem reduziert sich für ihn auf die Frage, ob das Zuhalten der Ohren den gewünschten Effekt hat (46, 48): Vergewisserungsfragen an die Mutter, die ihm bestätigen sollen, ob er den Zusammenhang richtig verstanden hat. Daß das Problem noch nicht völlig gelöst ist, zeigt die letzte Äußerung Peters zu diesem Gesprächsthema (48 f).

Sein Interesse an diesem Thema ist aber erschöpft: Unvermittelt verändert sich seine Stimmung, unvermittelt schlägt er die letzte Doppelseite des Bilderbuchs auf (51). Der Stimmungsumschwung ist nur ganz vorübergehend und hängt vielleicht damit zusammen, daß er mit seinem Problem im Augenblick nicht weiterkommt.

Auf der letzten Doppelseite sind Serafin und seine Freunde abgebildet, wie sie sich dem Einfangen durch Feuerwehrleute dadurch entziehen, daß sie vier Treppenstufen aneinander setzen, dann jeweils die letzte wieder vor die erste usw. und so in Richtung Himmel entschweben. Peter versucht, den Vorgang des Sich-Entfernens zu beschreiben (53) und damit seine Wahrnehmungen zu strukturieren. Sprachlich gelingt dieser Versuch nur unvollkommen: /schenkn/ ist zwar in der Bedeutung ‚geben‘ noch verstehbar, aber was der Feuerwehrmann macht, wenn er /blinkt/, ist wohl auch Peter nicht so ganz klar, denn seine Anschlußfrage /mácht der mann? / (54) zielt offensichtlich auf die standardsprachlich korrekte Bezeichnung für die Tätigkeit des Feuerwehrmannes. Dabei ist daran zu erinnern, daß /blinken/ an diesem Tag schon einmal im Zusammenhang mit der ‚Stirn‘-Geschichte in der Bedeutung ‚bluten‘ verwendet worden ist (vgl. I. 2. b), ohne daß der Gebrauch des Zeichens korrigiert worden wäre. Auch jetzt gibt die Antwort der Mutter Peter keinen Hinweis auf den möglichen Gebrauch von /blinken/. Meines Erachtens sind die gesamten folgenden Äußerungen Peters von dem Interesse bestimmt herauszufinden, wie die Tätigkeit des Feuerwehrmannes standardsprachlich korrekt zu bezeichnen ist. Der direkten Rede (60) und der anschließenden Frage fehlt genau das Verb, das die Tätigkeit angeben würde: /kriegen/ scheint es jedenfalls nicht zu sein, denn dessen Verwendung in der Antwort der Mutter wird von Peter zwar aufgenommen, aber gleich wieder in Frage gestellt (62 ff). In der Fragesequenz spiegelt sich die Dringlichkeit des Interesses an einer zureichenden Antwort, wobei die Betonung einmal auf dem /machn/, zum andern auf /die/ (‚Männer‘) liegt. Die Antwort der Mutter (65) hilft ihm offenbar auch nicht weiter; so liefert er selbst eine Interpretation der Angelegenheit (66 f). Es gibt kein Vorbild aus früheren IZ mit diesem Bild, das ihm die Einschätzung der Feuerwehrleute als /räuber/ vermittelt hätte. /räuber/ sind für Peter zu dieser Zeit bedrohliche Gestalten, und die Assoziation an dieses Konzept scheint durch das wiederholte Verwenden von /fangn/ durch die Mutter (55, 57) ausgelöst zu sein. Die Behauptung, daß der /räuber/ Serafin und seine Freunde /kaputtmachn/ will (67), legt die Vermutung nahe, daß es sich um eine versuchsweise Paraphrasierung des /blinken/ handelt; eine Vermutung, die dadurch erhärtet wird, daß es sich auch beim /blinken/ der /stirn/ um etwas Bedrohlich-Gefährliches gehandelt hatte. Auch daß die widersprechende Interpretation der Mutter (68) von Peter imitiert wird (69), spricht dafür, daß er weiter auf der Suche

nach einer Lösung für sein Problem ist. Es kann im Augenblick nicht weiter geklärt werden, weil die Mutter den IZ abbricht.

Die Leistung des IZ ‚Betrachten‘ für die Förderung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln besteht nach den Ergebnissen der Einzelanalyse vor allem darin, daß die Fähigkeit zum Strukturieren von Wahrnehmungen entwickelt wird. Im IZ ‚Betrachten‘ erfolgt die Strukturierung aber im Gegensatz zum assoziativen Strukturieren bei autistischem Betrachten in einem gemeinsamen Arbeitsprozeß der Interaktionsteilnehmer. Da – im Beispiel – Mutter und Kind die betrachteten Bilder verschieden ‚verstehen‘, müssen und können die Differenzen im sprachlichen Interaktionsprozeß aufgearbeitet werden, indem die Mutter (qua symbolischer Rollenübernahme) die Verständnismöglichkeiten des Kindes antizipiert oder indem dessen sprachliche Handlungen, die auf der Erwartung der Überlegenheit der Mutter im Verstehen beruhen, sie zur Vermittlung von Informationen und Interpretationen veranlassen. Erreicht wird durch diesen gemeinsamen Prozeß vor allem, daß das Kind abgebildete (und in der Abbildung als solche intendierte) Zusammenhänge begreifen lernt, indem es seine Wahrnehmungen mit sprachlichen Mitteln strukturiert. Dabei verbinden sich praktische Alltagserfahrungen (gespeichert) mit Erfahrungen im Umgang mit Bilderbüchern, vermittelt durch vorangegangene IZ dieser Art.

Aufgrund dieser strukturellen Kennzeichen des IZ ‚Betrachten‘ wird die Fähigkeit zum Explizieren gefördert: Da Strukturieren im IZ als gemeinsamer Arbeitsprozeß zu begreifen ist, müssen dem Anderen die Interpretationsvorschläge möglichst explizit übermittelt und die eigenen Fragestellungen so vermittelt werden, daß sie für den Anderen rekonstruierbar sind.

5. Interaktionszusammenhang ‚Kooperieren‘

Beim IZ ‚Kooperieren‘ sind zwei Typen zu unterscheiden: Beim einen übt das Kind gemeinsam mit dem Anderen die gleiche Tätigkeit wie dieser aus; beim anderen vollzieht es eine andere Tätigkeit, wobei die Tätigkeiten der Interaktionsteilnehmer die Gesamttätigkeit konstituieren (Prinzip der Arbeitsteilung). Im folgenden wird nur der erste Typ analysiert, weil der zweite in den Protokollen noch kaum in Erscheinung tritt (abgesehen von ganz kurzen IZ, in denen das Kind beispielsweise ein für die Tätigkeit benötigtes Objekt holt oder wegbringt).

Der folgende IZ ist aus Raumgründen um die Interaktionssequenzen gekürzt, in denen sich die Eltern (relativ ausführlich) unterhalten, sowie um einige eingelagerte IZ, die nicht zum Thema des IZ gehören. Er stammt aus TP C.

- P M V
(>G) du gehst gánz wèit! . wég! ' geh! . .
(M kommt mit Fahrrad)
ich muß jètz fáhrrad pùtzn!
(. . .)
- 5 mámi ' darf ich das mítte fáhrrad pùtzn?
ja
(V schickt die anderen Kinder weg)
(. . .) ' un dáln müssn-wa àrbeít ' da ham-wa gár keine zèit ' kekse zu èssn!
- 10 der fáhrrad pùtzn! . is dréckich!
(. . .)
so ' jètz hált das ma schön! . die lámpe pùtzn ' den lénker! . die klíng! ' die géht sogar!
géht sogár (I) . (klingelt) . ich hab gedrück't ' àls-se ' die hat jètz geklíngelt!
- 15 hm +
kann ich mítputzn?
ja ' du darfst mítputzn! . ja ' wir stelln das jètz gleich auf den kópf ' das fáhrrad!
wie?
20 auf-n sáttl!
wí:ie? . auf-n sáttl?
das wíste glèich séhn! . bitte! . putz ma bitte die púmpe!
pumpe!
pumpe
- 25 die pumpe . mít dás ' màmi? (= Öllappen)
hier ' mín láppn!
da brauch man öl dazu?
augnblick! ' síhst-du! (M tropft Öl auf ihren Lappen)
mami ' gibst mir ma ó:öl? ! (E)
- 30 ja . kannst-du auch noch bítte sàgn?
bitte!
só ' bítte!
danke! . . (reibt) . ich kánn-s nicht ' pàpichn! (K)
du machst das doch práma ' un-da ságst-du ' du kannst es nicht! .
- 35 gánz geht das nicht àb ' der dréck! ' das is zum teil róst!
pùtzt du das áb?
ja
wie pùtzt-n das áb?
só! ' síhste!
- 40 wie pùtzt du dás? . mít óhne öl?
bíßchn öl hab ich auf-m láppn ' so ' wie du áuch hattest ' wèißt-du!
ich mócht áuch noch!
(. . .)
du kannst ja auch híer weiterputzn!

- P M V
- 45 kánnich (Q) . . gáanz viel! (= Öl)
 (.)
 màmi ' gibst mir noch stück öl? . màmi ' kómm!
 hier is ' kannst dir nêhmn!
 kann ich mir-s sêlbst nêhmn?
- 50 ja ' darfst du mal sêlbst nêhmn!
 (.)
 kann-i no-n bißchn nêhmn?
 hn + . jêtz is aber genúg ' schätzchn! . (. . .)
 war noch bißchn öl in tãnk? . ich dãrf noch bißchn hàbn! . ich dãrf noch
- 55 bißchn hàbn!
 (.)
 pédaln mÛsse-ma pÛtzn!
 ja ' die pédaln muÛte ma pÛtzn! . so! . màchst du auf mein lappn ma
 bißchn öl?
- 60 hn +
 so ' dankeschön! . lèg-s bitte wieder hín ' das ölkãnnchen!
 oder ich brãuch-s wieder! (E)
 Péter ' nich so viel! (. . .)
 stop! . stó:op! ' éin tröpfchn nÛr! . a ' Peter! . dann tú ich-s wég! (TG) . so!
- 65 ich kãnn-nich n tröpfchn! . gibst ma den gróßn lãppn? . nur n bißchen hàbn! . .
 héut mach ich wieder ein tröpf!
 néin ' Peter! ' der is ölich genúg! ' wirklich!
 (.)
 màmi ' ich hab ' ich kann = (K) . . kuk ' das geht póin (&) . ich pump jêtz
- 70 lúft ein! . soll ich hîer ma pumpn?

Fahrradputzen gehört zu den selten ausgeführten, aber dem Kind nicht unbekannt Tätigkeiten in der Familie. Es lassen sich deutlich zwei Phasen im IZ unterscheiden: Eine Phase der Erwartung und der Strukturierung des Wahrgenommenen (1-24) und eine Phase des praktischen Tuns (25-70).

Der vorangegangene IZ, in dem Peter mit mehreren Kindern im Garten gespielt hatte, ist gerade zusammengebrochen: Peter ist der Kinder überdrüssig geworden und versucht, sich ihnen zu entziehen (1). Insofern ist das (zu diesem Zeitpunkt zufällige) Erscheinen der Mutter mit dem Fahrrad für Peter ein willkommener Anlaß, sein Betätigungsfeld zu wechseln. Das Modalverb /muß/ (3) begründet einerseits gegenüber Gabi, warum er sich zurückzieht, und verpflichtet ihn andererseits selbst zur Beteiligung an dem Fahrradputzen.

In der folgenden Sequenz werden die Bedingungen für die Teilnahme an der Aktion ausgehandelt: Peter bittet darum, /mitputzn/ (16) zu dürfen, speziell /das mitte fahrrad/ (= den mittleren Teil des Fahrrads = den Rah-

men) (5), wobei er auch begründet, warum das Fahrrad geputzt werden muß: /is dreckich!/ (10). Die Mutter ist mit der Mitarbeit einverstanden (6), macht von dem Angebot aber vorerst nicht den Gebrauch, den Peter erwartet: Sie putzt, und er muß den Lenker festhalten (12). Daraus resultiert die erneute Bitte Peters (16) und das Versprechen der Mutter auf die nächste Zukunft (17). Ihre Proposition des ‚Auf-den-Kopf-Stellens‘ versteht er jedoch nicht und auch nicht das als Erklärung intendierte /auf-n sattl!/ (20). Dabei ist nun aufschlußreich, wie die Mutter auf die Fragen des Kindes reagiert: Sie versucht nicht, weiter zu erklären, sondern sie verweist auf die gleich erfolgende Tätigkeit (22): Das Kind soll durch konkrete Anschauung lernen: die problematisierte Äußerung wird geklärt, d. h. ihre Bedeutung vermittelt, durch nichtsprachliches Handeln. Die erste Phase des IZ wird dadurch beendet, daß die Mutter Peter eine Arbeit anweist, nämlich die Luftpumpe zu putzen (22), worauf das Kind seine Wahrnehmungen durch die Nennung des Objekts strukturiert (23, 25). Seine ursprüngliche Handlungsabsicht ist damit nur teilweise erfüllt (5, 16). Die Arbeitsanweisung der Mutter hat zumindest den Effekt, daß Peter sich räumlich etwas entfernt von der Mutter aufhalten muß, daß die Intimität der Kooperation nicht auch eine räumliche ist. In der Phase der konkreten Kooperation sind vier verschiedene Handlungssequenzen zu unterscheiden:

1. das Erhalten des Öllappens (25-33),
2. Mißerfolge bei der Ausführung der Tätigkeit (33-42),
3. der Umgang mit dem Ölkännchen (44-55),
4. die Verselbständigung des Umgangs mit dem Öl (57-67).

Die Gliederung orientiert sich an den Tätigkeiten des Kindes. Die Abfolge der Handlungssequenzen kann verstanden werden aus den Aktivitätsinteressen des Kindes einerseits und den interaktionalen Interessen der Eltern andererseits.

Das Interesse des Kindes besteht darin, möglichst genauso zu arbeiten wie die Mutter. Dieses Bestreben manifestiert sich in der Benutzung des /öls/. Nachdem sich Peter vergewissert hat, daß dieses ein notwendiges Requisite für erfolgreiches Putzen ist (27), insistiert er in einem derart energischen Ton darauf (29), daß sich die Mutter veranlaßt sieht, das Höflichkeitsritual in Gang zu setzen, um Peter seine Grenzen innerhalb der familiären Interaktionsformen aufzuzeigen (29-33). Dem Kind wird damit die Einsicht vermittelt, daß die Tatsache der Kooperation mit dem Erwachsenen noch lange nicht ein quasi-überlegenes Betragen legitimiert. Die Mutter setzt weiterhin die Bedingungen für die Kooperation fest, das Kind ist auf ihre Hilfe angewiesen. Allein das Putzen selbst unterliegt seiner Verfügungs-

gewalt, das Imitieren der Tätigkeit der Mutter, die am Fahrrad herumputzt.

Trotz des /öls/ ist der Putzerfolg nicht so groß, wie ihn sich Peter vorgestellt hatte. Er verzagt (33), und es bedarf des väterlichen Trostes (34 ff) und der Vergewisserung, daß auch die Mutter nichts anderes benutzt (36-40), bis er den Mißerfolg dadurch zu überwinden sucht, daß er noch mehr Öl fordert (42). In diesem Abschnitt ist besonders die Fragesequenz (36-40) von Interesse. Intentional zielt Peter offensichtlich darauf ab zu lernen, wie die Mutter das macht, daß bei ihr alles sauber wird. Um das herauszufinden, fragt er; aber seine beiden ersten Fragen sind – von seiner Intention her – falsch formuliert: Die Mutter beantwortet sie so, wie sie sie versteht, wie sie konventionell verstanden werden müssen. Aus den Antworten der Mutter lernt Peter, daß seine Fragen falsch gestellt waren; er revidiert explizierend. Dieser Faktor spielt offensichtlich im Vollzug des IZ ‚Kooperieren‘ eine gewisse Rolle: Man muß sich über die Voraussetzungen, die Bedingungen und die Durchführung der gemeinsamen Tätigkeit explizit verständigen können, wenn die Kooperation gelingen soll.

Die Motivation zur Mitarbeit beginnt zu schwinden: Peter wird quengelig (45). Nur sein Interesse am /öl/ ist unvermindert groß. Die Tatsache, daß ihm die Mutter die Verfügungsgewalt über das Ölkännchen einräumt (48), überrascht ihn so, daß er – um Bestätigung heischend – noch einmal zurückfragt (49). Die Überraschung ist nicht so sehr darauf zurückzuführen, daß er nun im Arbeitsprozeß über etwas verfügen darf, was ihm zuvor die Mutter zugeteilt hatte. Vielmehr enthüllt sich der tiefere Grund in der scheinbar unmotivierten Frage /war noch bißchn öl in tank? / (54), womit entweder der Benzintank des Autos oder die Tanks der Ölheizung gemeint sind. Beide stellen Objekte dar, vor denen Peter gewaltigen Respekt hat, denn sie enthalten brennbares /öl/, und vor jedem Feuer hat Peter panische Ängste. Der Kooperations-IZ hat hier also sogar einen psychischen Effekt: Der Umgang mit dem Ölkännchen bedeutet für Peter ein Erfolgserlebnis; linguistisch gesprochen: den negativen Konnotationen, die für ihn mit dem Zeichen /öl/ verbunden sind, wird eine positive Komponente hinzugefügt.

Nicht zuletzt daraus erklärt sich der exzessive Umgang mit dem Öl in der letzten Handlungssequenz: er erprobt die neue Erfahrung. Damit gerät er aber bald in Konflikt mit den Eltern, die – sein Interesse zunächst unterstützend (58 f) – dann eindringlich darauf bestehen, daß er nicht das ganze Ölkännchen ausgießt (63 ff). Dadurch erlischt bei Peter das Interesse an einer weiteren Beschäftigung mit dem Putzen, und er wendet sich einer anderen Tätigkeit zu (69 f); doch nicht, ohne zuvor den Verlust seines Interesses signalisiert zu haben: Die klägliche Intonation und das

spontan erfundene /poin/ (69) sind sichere Kennzeichen dafür, daß Peter sich einem Zwang ausgesetzt fühlt (II. 2. b).

Unter dem Gesichtspunkt des IZ ‚Kooperieren‘ muß man sagen, daß die Beteiligung Peters an der gemeinsamen Tätigkeit in dieser letzten Sequenz aufhört: Die Erklärung über die /pedaln/ (57) ist rein verbal, ihnen folgt keine manuelle Handlung. Das Interesse an der Erprobung des Ölkännchens ist so stark, daß sich der Umgang damit in bezug auf den Tätigkeitszusammenhang verselbständigt hat.

Dies ist eine Möglichkeit, wie der IZ ‚Kooperieren‘ in den IZ ‚spielerischer Umgang mit Objekten‘ übergehen kann. Eine andere besteht darin, daß sich die im IZ ausgeübte Tätigkeit von der Kooperation mit dem Anderen löst, sich zu einem Spiel verselbständigt, häufig einem Rollenspiel (II. 3.). Gerade an diesen Verselbständigungen ist dann deutlich erkennbar, daß die sprachliche und manuelle Imitation im IZ eine ganz wesentliche Rolle spielen, daß Imitieren der Faktor ist, der am stärksten im IZ gefördert wird. ‚Kooperieren‘ fördert ferner intensiv den Erwerb und die Entwicklung sozialer Handlungsformen: So ist die Vermittlung technischer Fertigkeiten eingebunden in sprachliche Handlungsformen, die ihrerseits konventionelle Handlungsmuster des kooperativen Umgangs widerspiegeln. Die Förderung der Fähigkeit zum Explizieren findet gerade auf dieser Ebene aus der Notwendigkeit heraus statt, daß sich die Interaktionsteilnehmer über Voraussetzungen, Durchführung und Ziele ihrer gemeinsamen Tätigkeit verständigen müssen. Dagegen braucht weniger auf der Ebene der Referenz der vorfindlichen Objekte expliziert zu werden: Die hohe Zahl deiktischer Ausdrücke bestätigt dies. Soweit Kooperationen noch nicht zur alltäglichen Routine geworden sind, wird zweifellos auch der Faktor ‚Agieren‘ gefördert: Gelingende Sprechhandlungen müssen vollzogen werden, damit das kooperative Einverständnis hergestellt werden kann.

6. Interaktionszusammenhang ‚Position bestimmen‘

Die bisher besprochenen IZ waren dadurch charakterisiert, daß die Einheit des Themas durch eine (gemeinsame) Tätigkeit konstituiert wurde, die manuelle Handlungen einschloß. Dem IZ ‚Position bestimmen‘ (und dem in IV. 7. zu betrachtenden IZ ‚Problem lösen‘) fehlt dieser Handlungszug. Auch in den bisher besprochenen IZ werden – wie gezeigt wurde – Positionen bestimmt und Probleme zu lösen versucht, aber eben eingebettet in die die Einheit des Themas konstituierende Tätigkeit. Davon abzugrenzen sind IZ, in denen die Positionsbestimmung selbst die Einheit des Themas herstellt, während keine oder eine interaktional irrelevante manuelle Tätigkeit zugrunde liegt. Herstellung, Bestätigung und Verän-

derung positionsbestimmender Interaktionen tangieren hauptsächlich die Beziehungsebene; der Redegegenstand selbst kann dabei von durchaus sekundärer Bedeutung sein.

Der IZ ‚Position bestimmen‘ tritt meines Erachtens in zwei Typen auf: Das Kind setzt ein Interesse durch, indem es von seiner sozialen Position als Kind Gebrauch macht, sich sozusagen die Asymmetrie in der Familienstruktur zunutze macht, um vor allem Wünsche erfüllt zu bekommen, die es sich selbst nicht erfüllen kann.

Das Kind provoziert oder gerät in Konflikt mit anderen Familienmitgliedern, wobei es die institutionelle Asymmetrie zu überwinden und / oder seine soziale Position neu zu bestimmen versucht, bzw. die erlangte Position zu festigen versucht.

Ein kurzer IZ des ersten Typs stammt aus TP B:

- P M
 mamichn! (B) . mami 'ich krieg noch bónbòns!
 jetzt heb érst die mánnlein auf ' dann kriegst du ein bónbòn!
 ich krieg ein =ätzchn!
 was?
 5 plätzchn! . bittebitte! (B) . jetzt krieg ich ein bónbòn! ' viel schokoládn ' un
 viele bónbòns! ' ja!
 éin bonbon ' und ein páar schokoládeplätzchn! . (M teilt zu.)

Die Erfüllung des Wunsches, /bonbons/ zu bekommen, wird von der Mutter an eine Bedingung geknüpft. Während er die Bedingung erfüllt, erweitert Peter seinen ursprünglichen Wunsch, indem er nun auch noch um Schokoladeplätzchen bittet. Das Ergebnis ist ein Kompromiß, bei dem Peter aber immerhin mehr erhält, als er ursprünglich gefordert hatte. Bemerkenswert scheint der kleine IZ vor allem deshalb, weil er zeigt, daß das Kind bereits gelernt hat, daß das Durchsetzen von Interessen und Wünschen nicht nach einem starren Schema abzulaufen braucht; daß es Kompromisse eingehen (Bedingungen erfüllen) und akzeptieren muß und daß im Interaktionsprozeß die Wünsche thematisiert und verändert werden können.

Eine häufig vorkommende Konstellation, die zu Konflikten führt, besteht darin, daß die Handlungswünsche und Intentionen der Interaktionsteilnehmer divergieren; meist handelt es sich um Anforderungen der Eltern an das Kind, die dieses zu erfüllen nicht bereit ist. Hierzu ein Beispiel aus TP C. Der IZ schließt sich unmittelbar an das Betrachten des ‚Seraphin‘-Bilderbuchs (IV. 4.) an:

- P M V
 (. . .) wenn es hier viert! vor àcht is ' dann gehen wir in die bádewanne! . ' is das klár?
 beide?
 nein ' heut nìcht beide! ' gehst nur du alléin!
 5 aber in die gróÙe? !
 in die kléine! . (. . .)
 ich mócht heut ríchtich badn! (KB) ' màmi . (. . .)
 (. . . .)
 náchher geh ich bißchn zur frau Semmler! (BF)
 10 náchher gehste bißchn badn ' un dann gehste bißchn in-s bètt!
 geh ich bißchn gártn!
 né! ' heut nìch mehr ' is schon so spät!
 (. . . 10 Minuten . . .)
 (. . .) ' jetzt geht-s in die bádewanne!
 15 ee- ich mócht nicht (QK)
 móchst du heut nìch badn?
 ee-
 willst dich gleich ins bètt legn? (. . .)
 aber mach nìch dúnk! ' màmi! ' já!
 20 was willst-du dénn?
 soll héll bleibn!
 (. . .) wie is-es denn jetzt mit badn?
 ich móchte das nìch ' háb ich gesàcht!
 hm i?
 25 ich mócht jetzt nìcht!
 paßma áuf ' wir machn uns ma fértich ' un dánn sehn wir wèiter! ' nè?
 (quàkt)
 mein bébi! ' ach! (L)
 (quàkt)

Genau genommen handelt es sich um zwei IZ, denn die Unterbrechung (13) dauert zehn Minuten. (Die IZ sind wieder um einige Redesequenzen gekürzt, die nicht zum ‚Thema‘ gehören.)

Die den ersten IZ einleitende Feststellung der Mutter (1 f), mit der sie die tägliche Routine des Badens ankündigt, ist zunächst überhaupt nicht konfliktträchtig. Peter akzeptiert schweigend, versucht aber, Bedingungen auszuhandeln, von deren Erfüllung er es abhängig macht, der indirekten Aufforderung Folge zu leisten: Er will zusammen mit der Mutter baden (3) und – als das abgelehnt wird – wenigstens in der großen Badewanne baden (5). Als auch dies ausgeschlagen wird (6), formuliert er zum erstenmal vorsichtig seine Anti-Position (7). Der kläglich-bittende Tonfall signalisiert, daß er mit der Ablehnung seiner Bedingungen nicht einverstanden ist, aber durch den Vollzug der Bitte-Handlung doch noch einen

Kompromiß zu erreichen glaubt. Somit sind sowohl die beiden Fragehandlungen wie diese Feststellung als indirekte Aufforderungen zu verstehen, die die Mutter veranlassen sollen, auf seine Wünsche einzugehen, sie zumindest teilweise zu akzeptieren.

Die ein wenig später geäußerte Feststellung, daß er noch außer Hauses gehen wolle (9), ist scheinbar unmotiviert. Peter bringt darin seinen Anspruch zum Ausdruck, über seine Handlungspläne frei verfügen zu können, ohne sich des Einverständnisses der Eltern zu vergewissern. Der trotzig-fordernde Tonfall bestätigt dies; er ist aber zugleich auch bittend und spiegelt damit das Wissen Peters, daß er zu solchen Handlungen ohne das Einverständnis der Eltern ‚in Wirklichkeit‘ nicht berechtigt ist. Die Mutter nimmt Peters sprachliche Formulierung leicht ironisierend auf und formuliert darin zugleich ihre Ablehnung seiner Feststellung: Sie nimmt sie nicht sonderlich ernst. Dem Kind ist es jedoch offensichtlich ernst, und zwar weniger der Wunsch, zur Nachbarin zu gehen, als vielmehr die Weigerung, unter den gegebenen Bedingungen zu baden. Das macht seine folgende Äußerung deutlich (11), mit der er wieder seine Handlungsouveränität demonstrieren will. Diesmal nimmt die Mutter seine Äußerung immerhin so ernst, daß sie eine Begründung für ihre Ablehnung gibt (12). Die Strategie Peters besteht in dieser Sequenz also darin, seinen Widerspruch und seine Ablehnung des Badens indirekt zum Ausdruck zu bringen, indem er sich als jemand präsentiert, der über sein Handeln frei verfügen kann.

Auch im zweiten IZ (14-29) geben ihm die sprachlichen Handlungen der Mutter zunächst keinen Grund zu der Vermutung, daß sie auf ihrer Bade-Aufforderung auch gegen den Wunsch Peters bestehen würde. Er muß aus ihren Äußerungen (16, 18, 20, 22, 24) im Gegenteil den Eindruck gewinnen, daß er sich mit seiner Weigerung, die jetzt erstmals explizit ausgesprochen wird (15), durchsetzen wird. Ihren scheinbaren Alternativvorschlag (18) glaubt er sogar in seinem Interesse ‚verbessern‘ zu können (keine Verdunkelung durch Herablassen des Rolladens; 19, 21); auch dies ohne ausdrücklichen Widerspruch der Mutter. Der Fall ist für ihn soweit erledigt, daß er sogar eine erneute Anfrage der Mutter (22) energisch-entrüstet zurückweist unter Verwendung einer explizierenden performativen Formel (23).

Erst am Schluß der Sequenz bricht der Konflikt offen auf (26-29). Obwohl die Mutter scheinbar einen Kompromißvorschlag macht (26), ist Peter aus Erfahrung völlig klar, wie es weitergehen wird. Unvermittelt wechselt er seine Strategie und verfällt in die Rolle eines quäkenden Babys, wodurch er vermutlich Mitgefühl und Aufschub zu erlangen trachtet. Die Mutter geht auch lachend darauf ein, ohne allerdings im Endeffekt ihr Handlungsziel aufzugeben. Der Konflikt steigert sich noch einige

Minuten später bis zu wütendem Gebrüll Peters und ist plötzlich wie ausgelöscht, als er wirklich in der Badewanne sitzt.

Diese Weiterentwicklung des Konflikts im einzelnen zu verfolgen, ist hier ohne Belang, weil namentlich die wiedergegebenen IZ zeigen, wie der Mechanismus der Positionsbestimmung im Konflikt mit den Eltern funktioniert. Peter konnte in diesem Fall seine Position nur deshalb so pointiert bestimmen, weil und solange ihn die Mutter als quasi Gleichberechtigten behandelte; so konnte er sprachlich explizit und differenziert mit der Mutter sozusagen verhandeln und seine Interessen verfolgen. Das gelingende Agieren im Interaktionsprozeß gibt Peter vorübergehend die Illusion der Unabhängigkeit, gefolgt von einer Ernüchterung über die tatsächlichen Machtverhältnisse, was wohl nicht zuletzt zu seinem schließlichen wütenden Protest beigetragen hat.

Als weiteres Beispiel des zweiten Typs soll ein Konflikt untersucht werden, der in einen umfangreichen IZ ‚Bauen‘ im TP B eingelagert ist; ein Konflikt wegen Thomas (zur Zeit des TP B 8 Monate alt). Peters Beziehung zu Thomas ist ambivalent: einerseits liebt er den jüngeren Bruder, andererseits sieht er in ihm den Konkurrenten um die Liebe der Eltern und ist oft aggressiv gegen ihn. Während Peter mit der Mutter baut, krabbelt Thomas auf dem Boden und sucht Gegenstände zu ergreifen:

- P M
 jetz hámmerr ' màmilein!
 so! ' jetz müssn-wer hîer die häuser weiterbaun!
 jetz wíll-er nich mehr! (= T) (W). ich will die klöpfchn`blßchen! ja! . des muß er auch ' die mami!
 5 ach ' das éine klötzchen lássn wir ihm!
 nein
 wir ham doch noch so víele klötzchn!
 nein! ' das wíll-er jetz nich! (EA)
 Péter! ' gib ihm bitte was zu spieln! (T)
 10 ich hol dir ein rásslchn! ' ja? ! (->T)
 na ' gut!
 (P holt Rassel) ich kómme dann gleich! . dés will-er haben! . papilein ' da háb ich was ihn! (Z) . n élefant! ' ich hab n élefant geschenkt! (Z)
 jetz müssn wir wéiterarbeitn!
 15 arbeiten (I)

Der Konflikt bricht unvermittelt auf: Peter erblickt einen Bauklotz in Thomas' Hand und wird sofort wütend (3 f.). Die erste Äußerung ist eine Aufforderung zur Unterlassung ‚Thomas soll nicht mit dem Klötz spielen‘; in der Verwendung des /will/ spiegelt sich die Unfähigkeit Peters in diesem Punkt, die Wünsche und das Wollen des Anderen zu antizipieren; es

kommt zur Zeit des TP B sehr häufig gerade in bezug auf Thomas vor, auch im IZ noch zweimal (8, 12). Abgesehen von dieser Projektion des eigenen Wollens in den Anderen, fällt an der ersten Redesequenz Peters auf, daß er sich an die Mutter wendet, daß er sie indirekt auffordert, Thomas den Bauklotz wegzunehmen: Peter weiß aus zahlreichen früheren Konflikten, daß er nicht zur ‚Selbsthilfe‘ berechtigt ist, wenn der Bruder etwas tut, was ihm nicht gefällt. Deshalb entzündet sich der Konflikt nicht zwischen Thomas und Peter, sondern zwischen der Mutter und Peter. Die Mutter versucht Peter zu besänftigen, indem sie an seine Großmutter appelliert und auf sein Übermaß an Klötzen hinweist (7, 9). Durch das /wir/ (7) solidarisiert sie sich aber auch mit Peter und grenzt Thomas somit indirekt aus.

Als dies nichts nutzt (8), tadelt sie ihn (9). Obgleich der sprachlichen Form nach eine Bitte-Handlung, handelt es sich objektiv um einen Befehl, dem Peter folgen muß, will er nicht einen ernsthaften Konflikt mit der Mutter heraufbeschwören und damit den IZ ‚Bauen‘ gefährden, an dessen Erhaltung er interessiert ist. Ihr Befehl enthält aber zugleich ein Kompromißangebot: Peter soll Thomas /was/ ‚etwas‘ geben, d. h. es muß nicht der Bauklotz sein. Flugs ergreift Peter dieses Angebot und holt aus Thomas‘ Zimmer eine Rassel und einen Stoff-Elefanten (12 f). Damit hat er dem Befehl der Mutter gehorcht und sieht sich überdies in die Lage versetzt, auch noch den gönnerhaften großen Bruder spielen zu können. Mit zärtlicher Zuwendung überreicht er Thomas die beiden Objekte und nimmt ihm den Bauklotz ab. Daß es ihm dabei in erster Linie auf die Wiederherstellung des Friedens mit den Eltern ankommt, zeigt die Tatsache, daß er dabei den Vater anredet (12) (/schenkn/ verwendet Peter – standardsprachlich abweichend – für ‚geben‘). Vermutlich erwartet er auch noch ein Lob von den Eltern; die Mutter aber geht schweigend darüber hinweg und führt den IZ ‚Bauen‘ fort (14).

Man kann sagen, daß es Peter gelingt, in diesem Konflikt seine Bedürfnisse zu befriedigen: Einerseits hat er Thomas den Bauklotz abgenommen, andererseits ist es darüber nicht zu einem ernsthaften Konflikt mit den Eltern gekommen. Dies ist ihm hauptsächlich dadurch gelungen, daß er seine Kompetenzen im familiären System nicht überschritten hat: Er greift nicht zur (verbotenen) Selbsthilfe, er gehorcht dem Befehl. Dennoch ist seine überlegene Position gegenüber Thomas bestätigt: Er ist letztlich der Gebende, und die erhaltene, fortdauernde Solidarisierung mit der Mutter ist durch den Konflikt eher bestätigt als vermindert worden: Thomas bleibt aus dem IZ ausgeschlossen.

Allen untersuchten IZ ‚Position bestimmen‘ ist gemeinsam, daß sie in den sprachlichen Äußerungen Elemente enthalten, die das Schließen von Kompromissen erlauben; Ausdruck der wechselseitigen Einbeziehung der Per-

spektiven im sprachlichen Agieren; die Möglichkeit der explizierenden und differenzierenden Handlung in symmetrisch organisierten Interaktionsprozessen, deren objektive Asymmetrie erst dann offen zutage tritt, wenn die Kompromißangebote nicht akzeptiert werden. Dabei muß man aber meines Erachtens davon ausgehen, daß das Kind bereits beim Aushandeln von Kompromissen ‚weiß‘, daß Zwangsmaßnahmen bei Nichtgelingen zu erwarten sind und daß es seine sprachlichen Strategien entsprechend anzuwenden versucht.

7. Interaktionszusammenhang ‚Problem lösen‘

Auch kognitive Probleme werden häufig in IZ, deren Einheit sich durch andere Tätigkeiten konstituiert, aufgearbeitet und gelöst. Hier werden solche Sequenzen untersucht, die dadurch gekennzeichnet sind, daß das Gespräch über ein kognitives Problem die Einheit des Themas bedingt. Derartige IZ sind häufig in andere IZ eingelagert, unterbrechen diese für eine mehr oder minder kurze Frist.

Bei der Problemlösung als IZ spielen die wechselseitigen Verstehensprozesse der Interaktionsteilnehmer eine besonders große Rolle. Die ‚gebrochene Intersubjektivität‘ wird im Diskurs thematisiert, besondere Strategien für Erklären und Begreifen sind für beide Seiten notwendig, weil gerade bei diesen sprachlichen Handlungen die Divergenzen bei den Präsuppositionen deutlich zutage treten.

Der folgende kurze IZ aus TP C vermag das zu verdeutlichen. Der Vater und Peter unterhalten sich über einen Zoobesuch, der einige Wochen zurückliegt:

- P V
 un wo wóhnn laubfröschn?
 im wässer ' im wässer un im láub auf-n báumn!
 wolln-wer ma ein laubfrosch ángeln? ' pàpi? . kamma laubfrösche éssn? ' pàpi?
 ne
 5 kamma nicht?
 nene-
 kamma laubfrösche ángln? (F) ' pàpi?
 ja ' das kamma schön ' aber ob die sich ángln lássn? . wenn die auf-m báum
 sìtzn ' dann kannste die nicht àngln!
 10 dann fliegn-se wég!
 ja
 ins wässer! . und da komm ich schnell nách ' un àngl-se schnèll!
 hm + (L)

Peter sammelt Informationen über /laubfrösche/. Die sprachliche Handlung, wie man zu Informationen kommt, nämlich durch Fragen, beherrscht er zur Zeit des TP C ziemlich gut (außer den /warum/-Fragen). Doch seine Fragen sind nicht interesselos auf das Erhalten von Informationen gerichtet. Das zeigt schon die zweite Frage (3), die eine Aufforderung als indirekten Sprechakt enthält. Nun käme ein Erwachsener kaum auf den Gedanken, zu fragen, ob man Laubfrösche angeln kann, und dabei schon zu unterstellen, daß man es kann. Für Peter ist das aber eine reale Möglichkeit, denn der Vater hat ja gerade erklärt, daß Laubfrösche /im wasser/ leben (2), und was im Wasser lebt, kann man angeln; Peter /angelt/ mit Vorliebe /haifische/. Aus der Sicht des Kindes ist seine Frage-Aufforderung also durchaus logisch. Die sich anschließende Frage, ob man Laubfrösche essen könne, reproduziert eine gleiche Fragesequenz, wie sie kurz zuvor in bezug auf /haifische/ erfolgt war. Die Verneinung des Vaters, der dabei an Froschschenkel denkt, ist Peter wohl nicht entschieden genug ausgefallen, deshalb fragt er noch einmal sich vergewissernd nach, um dann mit umso größerer Entschiedenheit auf die Angel-Frage zurückzukommen (7). Jetzt stellt er sie jedoch als echte Informationsfrage. Daß der Vater sie wider besseres Erwachsenen-Wissen bejaht (8), zeigt, daß er von seiner Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme Gebrauch macht: Er ‚weiß‘, was Peter unter /angln/ versteht, nämlich das Hineinhalten eines Stockes ins Wasser, und so gut man damit Fische /angln/ kann, kann man es auch mit /laubfröschn/ tun. Immerhin formuliert er einen Einwand, der auf die Aussage seiner ersten Äußerung zurückgreift (8 f). Diesen Einwand akzeptiert und versteht Peter. Seine Antwort (10) läßt erkennen, daß er mitgedacht hat und die Folgen eines derartigen /angl/-Versuchs voraussieht. Auch das /fliegn/ wird vom Vater bestätigt, weil er Peters Vorstellung von ‚fliegen‘ kennt (oder zu kennen glaubt).

Der entscheidende Punkt im Diskussionszusammenhang ist aber die Problemlösungsstrategie Peters. Der Vater hat seiner Vorstellung, Laubfrösche angeln zu können, ein zu akzeptierendes Hindernis in den Weg gelegt. Das dadurch entstandene kognitive Problem wird nun von Peter selbst gelöst: Wenn die Frösche im Wasser und auf den Bäumen leben und wenn sie dann von den Bäumen vertrieben werden, dann müssen sie notwendig zurück ins Wasser und dann kann man sie /angln/.

Damit erweist sich, daß die Problemlösung eingebettet ist in allgemeine logische Operationen des Kindes, erworben und erfahren in der Kenntnis der zugleich temporalen und kausalen Abfolge ‚wenn p, dann q‘, wie er sie im Umgang mit gleich strukturierten Abfolgen und Zusammenhängen gelernt hat, eingebettet in einen Diskurs als Lernprozeß, motiviert durch die Wißbegierde des Kindes.

Auch dies kann man als ein generelles Merkmal des IZ ‚Problem lösen‘ bezeichnen: daß er von den Interessen des Kindes gesteuert wird und nicht von didaktischen des Erwachsenen. So entstehen solche IZ meist ganz spontan – ausgelöst durch eine Assoziation des Kindes oder eine Sache, die es aus irgendwelchen Gründen beschäftigt, wobei oft eine optische/akustische Wahrnehmung den aktuellen Anlaß für das Entstehen des IZ bildet. So auch im folgenden IZ, der etwa eine halbe Stunde später sich entwickelte (TP C):

- P V
(P auf der Fensterbank, blickt in den Vorgarten, erblickt Schleifspur einer Schnecke auf der Fensterbank:)
gu ' wer hat-n das ' das pípi hingemà:acht? ' pipi?
das is von ner schnécke ' die spur ' die schleifspur!
schleifspur (I)
die laufspur
5 spu:ur?
da is-ne schnécke gekróchn!
wie? . wí:ie?
na ' das wéißt du doch ' wie die schneckn kriéchn!
ne schnécke is da gekrókst!
10 gekrokst! (IL) ' gekróchn ' gekrabbelt!
is-se-gekrabbelt-un-da-war-se kapútt?
nein
war-se noch héi:eil?
wenn der Thómas kràbbelt ' dann is-er ja áuch nicht kapútt ' wenn dú
15 krabbelst!
un-da kràbbelt die schnecke nìcht? ' das war tót?
nn-
was wàchst-n dá? ' pàpi? (. . .)

Das Kind hat bei diesem Interaktionsprozeß offenbar zwei kognitive Probleme: (1) wie das wahrgenommene Objekt, die Schleifspur der Schnecke, zustande gekommen ist, und (2) was mit dem Erzeuger der Spur geschehen ist.

In der ersten Frage (1) strukturiert Peter seine Wahrnehmung, zögernd und unsicher in der Wahl des Lexems, wie er das Objekt bezeichnen soll. Daß er sich nicht sicher ist, zeigt die Kodierungspause und die Wiederholung des Artikels (/das ' das/) sowie die erneute Nennung des /pipi/ am Ende der Fragehandlung. /pipi/ ist anscheinend für ihn in diesem Augenblick eine versuchsweise verwendete Bezeichnung, deren Einbettung in eine Fragehandlung zugleich eine indirekte Aufforderung an den Vater darstellt, ggf. zu korrigieren; eine vorläufige Klassifizierung des Objekts, um überhaupt darüber reden zu können.

Jedenfalls versteht der Vater die Frage als Aufforderung, zwei verschiedene Informationen zu geben: Er antwortet auf die /wer/-Frage und korrigiert die Bezeichnung des Kindes, wobei er sich selber, um der Deutlichkeit willen, korrigiert. Peter versucht die neue Information zu verarbeiten, indem er die Bezeichnung imitiert (3), eine erneute Bestätigung für die Behauptung, daß es ihm um die Strukturierung der Wahrnehmung mittels des zutreffenden sprachlichen Zeichens geht. Der Vater, antizipierend, daß Peter vielleicht Verständnisschwierigkeiten mit dem Bestimmungswort /schleif-/ hat, reagiert darauf mit einem neuen Angebot für die Bezeichnung der /spur/ (4), erreicht damit aber nur, daß Peter nun nach einer Erklärung für das sprachliche Zeichen ‚Spur‘ fragt. Der Vater aber ‚erklärt‘ nicht explizit, sondern verweist auf die Tätigkeit des Spur-Erzeugers (6) und – nach erneuter Rückfrage Peters – auf dessen Erfahrung und Wissen (8). Aufgrund dieses Hinweises auf seine Erfahrung versucht nun Peter, den konkreten Fall zu rekonstruieren (9), signalisiert jedoch dem Vater durch das ‚verunglückte‘ /gekrokt/, daß er den Vorgang immer noch nicht verstanden hat, weil er mit dem Verb ‚kriechen‘ nichts anfangen kann. Wieder versucht der Vater, durch Einsetzen eines Worts mit ähnlicher Bedeutung zu erklären, von dem er mit Sicherheit weiß, daß es Peter kennt (10). Bis zu dieser Stelle ist die Interaktion dadurch konstituiert, daß Peter sich an den Vater wendet, um das wahrgenommene Objekt und dessen Erzeugungszusammenhang rekonstruieren zu können. Der Vater erkennt diese Intention und versucht, ihr durch Erklärungen gerecht zu werden, wobei er durch ständige Selbstkorrektur auf gemeinsame Präsuppositionen zurückzugreifen sucht; Korrekturen, die im Interaktionsprozeß notwendig werden, weil das Kind mitteilt, wenn die Präsupposition nicht gegeben ist. Am Ende dieser Sequenz hat Peter anscheinend den Erzeugungszusammenhang verstanden (10).

Aber aus dem Begreifen ergibt sich für Peter sofort ein neues Problem: Was ist mit der Schnecke geschehen, wenn sie eine Spur erzeugt hat, jetzt aber augenscheinlich nicht mehr anwesend ist? Diese Intention der Frage erkennt der Vater aber nicht; während Peter wissen will, was mit der Schnecke geschehen ist, ist für den Vater das Weiterleben der Schnecke eine so selbstverständliche Präsupposition, daß er nur erneut auf das Alltagswissen Peters verweist (14 f). Nach drei ‚Anläufen‘ (11, 13, 16) gibt Peter auf und wendet sich anderen Wahrnehmungsobjekten zu (18): Die Problemlösungs-Intention Peters ist gescheitert, weil der Vater sie nicht erkannt hat. Peter konnte sein Problem nicht hinreichend explizieren; gerade die wortlose Verneinung des Vaters (17) zeigt an, daß auch der Versuch zur Explizierung (16) dem Anderen im Interaktionsprozeß nicht rekonstruierbar war.

Vermutlich war Peters Interesse an dem /tot/-Sein der Schnecke nicht zuletzt durch das Lexem /tot/ selbst bedingt, dessen Semantik er in dieser Zeit zu verstehen versuchte. Am gleichen Tag (TP C) wird dieses Problem in einem anderen IZ thematisiert, der eingelagert ist in die (in IV. 5. teilweise untersuchte) Fahrrad-Putzaktion:

- P M V
(P entdeckt im Garten einen ausgedörrten Regenwurm:)
gugma ' eine wúrm! (G) (stochert daran herum)
nich tót-machn' Péter!' lász den doch gèhn! . (kommt hinzu:) der ís
ja schon tót!
wer hat-n den tót-gemàcht?
5 niemand
papi ' wá:as? . wer hat den tót-gemàcht?
niemand
niemand (I) . hat der sich sélbt tót-gemàcht?
das wàr wahrscheinlich die sónne' da is der áusgetrocknet ' der
10 règenwurm!
wi:ie? . wi:ie?
weiß nich
= (%)
ja
15 (. . . Ablenkung; ca. 5 Minuten später:)
= (%) . mami ' só rein! . hast du mit dém gelàcht? (= Regenwurm)
né! (L)' mit dír hab ich gelàcht!
is der schon tót?
ja ' ich glaub ' den légn wir gleich ma rúber auf-s blúmenbeet!
20 da wird-er wieder héil!' mami! (Aff)
pflanzn wer-n éin!' hn?
dann wàchst er wieder! (Aff)' mámi?
ja ' das is so deine vórstellung! (L) . só! ' só! ' stéin draufgelècht!

Das Stichwort gibt der Vater (2 f). Wieder fragt Peter nach dem Verursacher (4); die Eigenschaft des /tot/-Seins wird nicht hinterfragt. Nun liegt Peters Frage allerdings auch nahe, denn der Vater hatte – Peters Interesse aus einiger Entfernung beobachtend – ihn gerade ermahnt, den Regenwurm nicht totzumachen. Die Antwort des Vaters auf seine Frage muß Peter erst verarbeiten, indem er sich die Semantik von /niemand/ durch Rückfrage und Imitation mühsam rekonstruiert (6, 8). Daß er verstanden hat, zeigt seine logische Schlußfolgerung in der anschließenden Frage (8). Auch hier wird wieder das Bestreben Peters deutlich, das Problem dadurch zu lösen, daß es in einen (historischen) Zusammenhang gestellt wird. Die Antwort des Vaters wäre deshalb zureichend (9 f), wenn Peter sie verstehen könnte. Das aber ist nicht oder nur teilweise der Fall, wie Peters ein-

dringliche Nachfrage zeigt (11). Die Reaktion des Vaters darauf macht deutlich, daß er kein Interesse an der Aufrechterhaltung des IZ hat (12), womit er objektiv sicher die Erwartung des Kindes enttäuscht.

Wenige Minuten später wird das Thema wieder aufgenommen. Die Vermutung, die Mutter könne mit dem Regenwurm /gelacht/ haben, erheitert diese; seine Frage zeigt aber auch, daß ihn das Problem immer noch beschäftigt. Wieder vergewissert er sich des /tot/-Seins, erhält nun aber durch den Vorschlag und die anschließende Handlung der Mutter (19) Gelegenheit, sein Konzept von der Eigenschaft /tot/ zu überprüfen. Das emotionale Unbehagen Peters über das Phänomen /tot/, das die Eltern auch bei anderen Gelegenheiten beobachten konnten, wird durch begütigende Affirmierungsstrategien bewältigt (20, 22), die die Mutter durch ihre sprachlichen Handlungen eher bestätigt als – für das Kind erkennbar – in Frage stellt (21, 23). Das Problem /tot/ ist als affekt-tan-gierendes Problem gelöst; die Erfahrung, wie es lösbar ist, stammt aus Peters Umgang mit Pflanzen: Wenn er im Garten etwas herausgerissen oder abgebrochen hat, wird es wieder eingepflanzt; das Problem ist ‚gelöst‘, die ‚heile Welt‘ wieder hergestellt.

Man kann meines Erachtens sagen, daß im IZ ‚Problem lösen‘ alle Faktoren der Sprechhandlungskompetenz in Anspruch genommen und gefördert werden. Das Kind muß seine Wahrnehmungen strukturieren und als ‚problematisch‘ erkennen, indem es den Zusammenhang zu rekonstruieren versucht; es muß sein Problem dem Anderen explizieren, damit dieser es versteht, und es muß an den Reaktionen des Anderen einschätzen lernen, inwieweit ihm das gelungen ist; es muß die Erklärungsangebote des Anderen aufarbeiten, wobei das Imitieren eine wichtige Rolle spielt; es muß schließlich agieren, indem es fragt, auffordert, feststellt, sich vergewissert, behauptet, begründet usw.

8. Zusammenfassung

Ziel des Kapitels IV. war es zu zeigen, wie die einzelnen sprachlichen Handlungen im Interaktionsprozeß in Sequenzen eingebettet sind und wie diese ihrerseits dazu beitragen, Interaktionszusammenhängen zu konstituieren. Es erwies sich als möglich, mithilfe verschiedener Kriterien Interaktionszusammenhänge zu bestimmen, die durch die Einheit des Themas gekennzeichnet sind. Das Konzept der Interaktionszusammenhänge scheint deshalb von Belang, weil sich im Tagesablauf des Kindes die relativ kleine Menge der IZ ständig wiederholt, so daß davon ausgegangen werden kann, daß sie erheblichen Einfluß auf die Entwicklung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln haben. Wie groß die Menge der postulierbaren IZ ist, hängt davon

ab, wie weit man in der Differenzierung der ‚Einheit des Themas‘ gehen will bzw. wie weit man Teiltypen von IZ als selbständige IZ betrachten will. Dieses Problem stand in diesem Kapitel nicht explizit zur Debatte, weil es in diesem ersten heuristischen Zugriff meines Erachtens in erster Linie darauf ankam nachzuweisen, daß und wie verschiedene IZ die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz fördern. Es wurde versucht, dieses Problem dadurch zu operationalisieren, daß aus den Strukturmerkmalen der IZ Erwartungen abgeleitet wurden, welche Faktoren der Sprechhandlungskompetenz in einzelnen IZ besonders in Anspruch genommen und damit zugleich in ihrer Entwicklung gefördert werden, wenn man die Verschiedenheit konkreter IZ aufgrund der Variablen ‚Grad der Motiviertheit‘, ‚Grad der Einbeziehung des Anderen‘ und ‚Grad des Entwicklungsstands‘ so weit wie möglich auf einen ‚Normal-‘ oder ‚Regelfall‘ reduziert.

In der exemplarischen Analyse konkreter IZ mit verschiedenen Themen konnten die Erwartungen zum großen Teil, aber nicht völlig bestätigt werden. Das ist zum Teil darauf zurückzuführen, daß bei jedem der besprochenen IZ jeweils nur ein oder nur ganz wenige konkrete IZ analysiert wurden. (Der konkrete IZ bleibt eben immer notwendig ein Einzelfall, beeinflusst von Variablen. Aus Raumgründen konnten jedoch nur wenige konkrete IZ genauer untersucht werden: Der Entwurf für dieses Kapitel war viermal so umfangreich!) Es hängt aber sicher auch damit zusammen, daß die Art und Weise, *wie* die einzelnen Faktoren und ihre Teilkomponenten im IZ beansprucht werden, einer genaueren und differenzierteren Analyse unterzogen werden müßten, als es in dieser Arbeit möglich war. Das wichtigste Ergebnis bei der Untersuchung der konkreten IZ besteht meines Erachtens in zweierlei:

(1) Die generelle Hypothese, daß verschiedene IZ die Faktoren der Sprechhandlungskompetenz in verschiedener Weise in Anspruch nehmen und fördern, konnte bestätigt werden, wenngleich das Problem nicht hinreichend geklärt werden konnte.

(2) Gemeinsames Kennzeichen aller behandelten IZ war es, daß im sprachlichen Interaktionsprozeß strukturierte Zusammenhänge und Pläne thematisiert werden, seien es Ziele des (gemeinsamen) Handelns, also auf die Zukunft bezogen, seien es Rekonstruktionen von Vergangenen, die gegenwärtig Wahrgenommenes begründen. Das Kind lernt in den IZ, wie reale und vorgestellte, wie gegenwärtige und nicht-gegenwärtige Elemente zueinander in Beziehung stehen; wie aktuelle Tätigkeit und Wahrnehmung Teil größerer Zusammenhänge ist.

Die These von der ‚sozialen Vermittlung durch die Eltern‘ kann jetzt ein wenig präzisiert werden: Das Kind lernt in den IZ, weil Zusammenhänge und Pläne, die zu überblicken die Eltern kompetent sind, im gemeinsamen

Interaktionsprozeß durch sprachliche und nichtsprachliche Handlungen aufgearbeitet werden. Die Eltern machen dabei von ihrer Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme Gebrauch, indem sie die Perspektive des Kindes berücksichtigen und im Interaktionsprozeß die ‚gebrochene Inter-subjektivität‘ der geltenden Normen aufzuarbeiten versuchen. Soweit das Kind zur symbolischen Rollenübernahme fähig ist, gelingt es ihm, seine Wahrnehmungen, Einschätzungen usw. den Eltern so zu vermitteln, daß diese seine Intentionen rekonstruieren können. Im gemeinsamen Abarbeiten und Abklären im sprachlichen Handeln des IZ erwirbt und erweitert das Kind seine Sprechhandlungskompetenz.

SCHLUSS: ERGEBNISSE

1. Ergebnisse der empirischen Untersuchung in bezug auf die Hypothesen

Das Konzept der ‚symbolischen Rollenübernahme‘, wie es von G. H. Mead begründet wurde, ist zunächst und zu allererst als ein theoretisches Konstrukt zu verstehen. Deshalb sind sprachliche Daten, die unter diesem Aspekt untersucht wurden, in keinem Fall ein Beweis dafür, ob die Hypothese von der ‚symbolischen Rollenübernahme‘ richtig oder falsch ist: denn die Daten sind ja unter dem Gesichtspunkt ausgewählt und interpretiert, daß die behauptete Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme sich in beobachtbaren sprachlichen Phänomenen niederschlägt. Man kann demzufolge nur davon reden, daß die Interpretation bestimmter sprachlicher Daten die Vermutung nahelegt, daß sie als Indizien oder Indikatoren für eine reale Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme zu werten sind.

Unter dieser Einschränkung läßt sich meines Erachtens als Ergebnis der empirischen Untersuchungen festhalten, daß es beim Sprechen im konkreten Interaktionsprozeß eine Reihe von Indikatoren gibt, die dafür sprechen, daß der Sprecher symbolisch die Rolle des Anderen übernimmt, indem er die Erwartung und die Erwartung der Erwartung des Anderen antizipiert; daß sich anhand der behaupteten Indikatoren nachweisen läßt, daß sich nach dem Untersuchungsmaterial die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme bereits im dritten Lebensjahr des Kindes vorfindet und daß sie sich in dieser Zeit in einer raschen Entwicklung befindet; daß die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme über Interaktionsprozesse vermittelt wird.

Die Vermittlung geschieht durch sprachliche / nichtsprachliche Imitationen und durch imitative Rollenhandlungen sowie durch die Erfahrungen mit den Reaktionen und Handlungen des Anderen. Was das Kind durch diese Vermittlung seinen Wissens- und Erfahrungsspeichern, seinen verschiedenen internen Systemen assimiliert, fördert nicht nur – zusammen mit neurophysiologischen Reifungsprozessen – die ‚Entwicklung‘ des Kindes allgemein, sondern befähigt es allmählich zu sozialem Handeln in In-

teraktionssituationen, die durch wechselseitige Verstehensprozesse konstituiert sind. Die beginnende und sich entwickelnde Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme, vermittelt durch Imitation und Rollenhandlung, spiegelt sich – nach den Ergebnissen der Untersuchung – auf zwei Ebenen:

(1) auf der Ebene der sprachlichen Zeichen und des sprachlichen Regelsystems in der Tendenz zur Befolgung der ‚Regeln‘: ihrer Regularität, Konventionalität, intersubjektiven Gültigkeit. Hier zeigen die beginnenden Fähigkeiten, Sprechvarianten zu verwenden und sich selbst zu korrigieren, sowie das aktive Interesse, ‚hinter‘ die Verwendungsmöglichkeiten von sprachlichen Zeichen zu kommen, an, daß das Kind ein ‚Sprachnormbewußtsein‘ zu entwickeln anfängt. Es setzt die Erfahrung voraus, daß gelingende Kommunikation – innerhalb gewisser Grenzen der Toleranz – die intersubjektive Geltung von Zeichen und Regeln voraussetzt; die Erfahrung, daß ihre Verwendung durch den Sprecher (das Kind) auf die Verstehbarkeit durch den Anderen angewiesen ist.

(2) auf der Ebene des sprachlichen Handelns in der Tendenz zum Explizieren und in der Fähigkeit zum Agieren. Die sich im Untersuchungszeitraum rasch steigernde Fähigkeit zum sprachlichen Explizieren, wie sie sich in syntaktischen Erweiterungen und vor allem in Sequenzen spiegelt, setzt die erworbene Erfahrung voraus, daß die Verstehbarkeit der Intention durch den Anderen daran gebunden ist, daß sowohl ihre Proposition wie ihre Illokution dem Andern klar und eindeutig genug vermittelt werden müssen. Bei der Entwicklung dieser Fähigkeit – ebenso wie beim Agieren – spielt die Erfahrung, wie der Andere reagiert, eine besonders wichtige Rolle. In die sich entwickelnde Fähigkeit zum Agieren sind die Erfahrungen, was mit der sprachlichen Handlung bewirkt werden kann oder notwendig bewirkt wird, eingebunden in die konkreten Interaktionssituationen. Sie setzt die Befolgung von Regeln voraus, die a priori die Perspektive des Anderen einbeziehen.

Es steht nach den Ergebnissen dieser Untersuchung meines Erachtens außer Zweifel, daß das Kind im dritten Lebensjahr sprachliche Fähigkeiten entwickelt, die hinreichend nur mit den Konzepten der ‚symbolischen Rollenübernahme‘ und der ‚Einbeziehung der Perspektive des Anderen‘ verstanden und analysiert werden können. Dabei ist noch einmal darauf hinzuweisen, daß die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme nicht identisch ist mit der Fähigkeit zur kognitiven Rollenübernahme als einem bewußten (oder jedenfalls bewußt zu machenden) Prozeß. Es kann und soll auch nicht behauptet werden, daß jeder einzelne Fall im Untersuchungsmaterial von den für das Bestehen der ‚symbolischen Rollenübernahme‘ behaupteten Indikatoren nur und ausschließlich unter diesem Konzept zu interpretieren ist.

Die Hypothese, daß sich die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz auf fünf Faktoren gründet, konnte in vielen Zusammenhängen der Darstellung und anhand zahlreicher Einzelanalysen begründet und meines Erachtens weitgehend bestätigt werden. Die Fähigkeiten zum Imitieren, Strukturieren, Trainieren und Explizieren schlagen sich in jeweils spezifischen Formen sprachlichen Handelns nieder und begründen die Fähigkeit, in sprachlicher Interaktion zu agieren. ‚Sprechenlernen‘ heißt demnach, diese fünf Faktoren als Fähigkeiten zu erwerben und zu entwickeln.

Die Fähigkeiten schlagen sich in konkreten Sprechaktivitäten des Kindes nieder; nur diese Manifestationen sind empirischer Untersuchung zugänglich. Trotz der dadurch bedingten Einschränkungen erbrachten die Einzelanalysen eine Fülle von Beobachtungen, die Rückschlüsse auf Wirkungsweise und Entwicklung der einzelnen Fähigkeiten erlaubten. Danach kann man generell von zwei Faktoren ausgehen, die die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz entscheidend bedingen:

Der eine besteht in den situativen Kennzeichen der Situation, in der das Kind spricht. So zeigte sich zum Beispiel sehr deutlich, daß das Kind nur ‚trainiert‘, wenn es sich in einem von interaktionalen Zwängen unbeeinflussten Entspannungszustand befindet, während es andererseits besonders dann extensiv explizierend handelt, wenn es stark motiviert ist, den Anderen zur Interaktion zu veranlassen.

Der andere Faktor besteht darin, daß das Kind über eine Selbstlernaktivität verfügt. Deren Wirken berechtigt zu der Ablehnung aller Erklärungsversuche, die Sprechenlernen als einen Abrichtungsprozeß, als reine Reproduktion des Vorgegebenen zu begreifen versuchen:

Spracherwerb und Sprachentwicklung müssen als ein kreativer Prozeß verstanden werden, an dem das Kind aktiv beteiligt ist. Dazu bedarf es keiner angeborenen Sprachlernfähigkeit, obwohl diese Möglichkeit ziemlich plausibel ist. Nur ist die Angeborenhypothese meines Erachtens keine zwingend notwendige Annahme, um Spracherwerbsprozesse erklären zu können.

Daß die Argumentation bezüglich der Angeborenhypothese nicht in allen Punkten stichhaltig ist, wurde an der Untersuchung des sprachlichen Handelns der Eltern gegenüber dem Kind aufgezeigt, deren simplifiziertes und formaleres Sprechen auf das Prinzip der symbolischen Rollenübernahme zurückgeführt wurde.

Vor allem aber ist die Untersuchung der Interaktion zwischen Eltern und Kind für das Verständnis der Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz von grundlegender Bedeutung. Gerade wenn man die Annahme über die Bedeutung der fünf Faktoren für deren Entwicklung akzeptiert, muß sich das Interesse auf die Interaktionsformen zwischen Eltern und Kind richten. Auf dieser Grundlage wurde die Hypothese von den Interaktionszusammenhängen entwickelt. Sie konnte trotz größerer methodischer

Schwierigkeiten meines Erachtens im wesentlichen bestätigt werden: In verschiedenen Interaktionszusammenhängen werden die für die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz konstitutiven Faktoren in verschiedenem Ausmaß und in verschiedener Weise in Anspruch genommen und dadurch gefördert. Ihre Entwicklung ist damit eingebunden in sich ständig wiederholende, wenn auch variierende thematische Einheiten.

2. Mögliche Konsequenzen für Spracherwerbsforschung und Sprachwissenschaft

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Ergebnisse dieser Untersuchung und die daraus gezogenen Folgerungen in mehrfacher Hinsicht Einschränkungen unterliegen, die in der Einleitung schon angesprochen wurden; Einschränkungen aufgrund der Tatsache, daß es sich um eine Fallstudie handelt, aber auch Einschränkungen, bedingt durch die Methode der Datengewinnung und der Auswahl der untersuchten Fragestellungen und Themen; rigide Beschränkungen waren notwendig, um den Umfang des Buches in Grenzen zu halten. Die im folgenden angedeuteten möglichen Konsequenzen für Spracherwerbsforschung und Sprachwissenschaft können deshalb nur den Status von Vorschlägen und Überlegungen haben, wie man das hier entworfene Konzept weiter verfolgen und besser fundieren könnte.

Das Problem der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einer Fallstudie führt zunächst zu der Forderung, daß weitere empirische Untersuchungen angestellt werden müßten, die gleiche oder revidierte Fragestellungen in der Sprachentwicklung einer größeren Zahl von Kindern analysieren. Soweit Teiluntersuchungen zu einzelnen Fragestellungen vorliegen, etwa zum Problem der ‚simplified speech‘ oder zur Entwicklung einzelner Faktoren für die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz oder zur Entwicklung einzelner illokutiver Akte, konnten keine grundsätzlichen Differenzen gegenüber der Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz bei Peter festgestellt werden. Diese Feststellung gilt aber nur *grosso modo* und erlaubt lediglich die Behauptung, daß sich Peters Entwicklung im Rahmen des ‚Normalen‘ (was darunter man auch verstehen mag) vollzogen hat, daß es sich jedenfalls sicher nicht um einen Extremfall handelt. Was nun aber gerade spezifische Differenzen in der Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz einzelner Kinder angeht, welche Strategien sprachlichen Handelns sie entwickeln und anwenden, welchen Weisen der Interaktion sie ausgesetzt sind, das alles müßte in größeren Populationen und in Longitudinalstudien einer qualitativen und quantitativen Analyse unterzogen werden.

Nun gibt es natürlich solche Studien zu Einzelfragen, und eine Reihe von Untersuchungen, auch mit deutschsprachigen Kindern, sind im Gange. Die Hauptforderung, die deshalb aus den Ergebnissen dieser Fallstudie abzuleiten wäre, bestünde darin, daß die Indizien für die Richtigkeit der hier entwickelten Hypothesen empirisch und theoretisch genauer untersucht werden, als das im Rahmen dieser Arbeit möglich war. So ist zum Beispiel das Problem der Interaktionszusammenhänge meines Erachtens noch ziemlich ungeklärt. Hier wären noch Fragen zu klären: Wie kommt es zur Sequenzierung von Handlungen? Welche Handlungssequenzen sind sozusagen konstant, welchen Einfluß haben sie auf die Organisation von Erfahrung und auf die Fähigkeit zum sprachlichen Handeln beim Kind? Wie verlaufen die Vermittlungsprozesse, mit welchem Ergebnis? usw. Die Einzelanalysen in Kapitel IV verfolgten in erster Linie den Zweck, mittels des interpretativen Verfahrens versuchsweise nachzuvollziehen und zu rekonstruieren, was sich im interaktionalen Vermittlungsprozeß zwischen Eltern und Kind abspielt. Es ist klar, daß es sich dabei nur um einen vorläufigen Versuch handeln kann, der legitimiert ist durch den extrem hohen Grad an Vertrautheit (bzw. Identität) mit den an den Interaktionsprozessen beteiligten Personen. So vage die verwendeten Kategorien zum Teil auch sein mögen, das angewandte Verfahren selbst ist meines Erachtens hilfreich und notwendig für eine zureichende Analyse von Sprachentwicklungsprozessen. Vergleichende Untersuchungen könnten hier meines Erachtens weiterhelfen.

Ähnliches gilt auch für eine Validierung des zugrunde gelegten theoretischen Konzepts. Das Hauptargument gegen die TG-orientierte psycholinguistische Spracherwerbsforschung lautete ja, daß ihr theoretischer Ansatz zu ‚eng‘ sei, indem er nur das sprachliche Regelsystem und seine Entwicklung zum Untersuchungsgegenstand mache, auch dann, wenn Chomskys LAD-Hypothese durch die Einbeziehung der kognitiven Entwicklung relativiert wird. Der in diesem Buch zugrunde gelegte interaktionistische Ansatz schließt das Untersuchungsinteresse der genannten psycholinguistischen Spracherwerbsforschung keineswegs aus. In der Konsequenz stellt er aber eine Gegenposition dar, die gerade im Bereich der Spracherwerbsforschung weiterer, diffizilerer empirischer und theoretischer Untersuchungen bedarf.

Immerhin kann man meines Erachtens so viel zu recht sagen, daß das Konzept ‚sprachliches Handeln‘ eine Basiskategorie für jede zureichende Spracherwerbtheorie darstellt. Daraus ergibt sich das Problem, welche Anforderungen an Interaktions- und Sprechhandlungstheorien zu stellen sind, damit sie zur Erklärung von Spracherwerbsprozessen tauglich sind, und umgekehrt: welchen Beitrag die Untersuchung des Spracherwerbs für zureichende Interaktions- und Sprechhandlungstheorien leisten könne.

Dieses Problem kann hier nur als Frage gestellt werden. Soviel ist jedoch meines Erachtens in den Untersuchungen und ihren Ergebnissen deutlich geworden: Die Sprechakttheorie stellt in Grenzen ein brauchbares Instrument für die Untersuchung der Entwicklung der Sprechaktkompetenz zur Verfügung. Ihr Kategoriensystem ist aber noch zu ‚weitmaschig‘, es ist zu sehr an erkenntnistheoretischen Problemstellungen orientiert und im Hinblick darauf entwickelt worden; sie vernachlässigt zu sehr psychische und soziale Faktoren, um etwas über konkrete Interaktionen aussagen zu können. Hierin besteht meines Erachtens ein möglicher Beitrag der Spracherwerbsforschung für die allgemeine Sprachwissenschaft und die Sprechhandlungstheorie im besonderen: daß sie nicht nur ‚Sprache im sozialen Kontext‘ untersucht – das tun andere Forschungsbereiche auch –, sondern daß sie sozusagen in statu nascendi zeigen kann, wie sich Sprechen als ‚regelgeleitete Form des Verhaltens‘ entwickelt und welchen Bedingungen es beim (noch) nicht kompetenten Sprecher unterliegt.

3. Mögliche Konsequenzen für sprachdidaktische Fragestellungen

Entsprechend dem theoretischen Ansatz wurde in der Untersuchung der Analyse der sprachlichen Interaktion zwischen Eltern und Kind großes Gewicht beigelegt. Viele der Einzelanalysen enthalten meines Erachtens sprachdidaktische Implikationen, die im einzelnen zu entfalten hier nicht der Ort ist. Doch sollen zum Abschluß wenigstens einige der möglichen Konsequenzen für die Sprachdidaktik der Vorschule und der Primarstufe umrissen werden. Denn ein Hauptproblem der Sprachdidaktik in diesen Bereichen besteht meines Erachtens darin, daß man immer noch sehr wenig darüber weiß, wie Sprachlernen sich in ‚natürlichen Situationen‘ vollzieht. Das ist ein Mangel, dem auch diese Arbeit nur wenig und nur in einzelnen Punkten abzuhelpen vermag, aus dem sich aber auch aus dieser Perspektive die Forderung nach weiteren Detailuntersuchungen rechtfertigt.

Die wichtigsten möglichen Konsequenzen ergeben sich daraus, daß die Hypothesen dieser Arbeit im wesentlichen durch die empirischen Untersuchungen bestätigt werden konnten.

Die erste Konsequenz ergibt sich daraus, daß die Entwicklung der Sprachkompetenz (im grammatischen Sinn) an die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz gebunden ist. Daraus folgt zunächst – was auch völlig unbestritten ist –, daß ‚Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit‘ stets beides umfassen und verändernd beeinflussen muß: die Fähigkeit zur Verwendung der sprachlichen Zeichen und ihrer Verbin-

dungsregeln als konventionalisierten Mitteln der Verständigung und die Fähigkeit zum sprachlichen Handeln in Interaktionssituationen. Das didaktische Ziel kann aber nicht darin bestehen, die Konventionalität der ‚Sprache‘ als theoretische Rechtfertigung für die Abrichtung auf die herrschenden Normen einer wie auch immer definierten ‚Hochsprache‘ zu mißbrauchen. Es muß vielmehr darin bestehen, die Sprachfähigkeit der Schüler dahingehend zu fördern, daß die Konventionalität der sprachlichen Zeichen und ihrer Regeln das wechselseitige Verstehen im konkreten Interaktionsprozeß ermöglicht und daß Strategien vermittelt werden, die die Rekonstitution und Aufarbeitung bei abweichender Verwendung (idiosynkratisch von der Konvention abweichend!) im Hinblick auf intersubjektiv geltende Normen erlauben.

Dazu gehört einmal die Korrektur durch den kompetenten Interaktionsteilnehmer mittels verschiedener Strategien: explizite oder implizite Korrektur, Rückfrage. Solange er das Kind versteht, wird das Gelingen des Interaktionsprozesses nicht gefährdet, es sei, er selber richte ihn durch ständige explizite Korrekturen zugrunde. Die Konsequenz kann allerdings nicht auf ein ‚laissez faire, laissez aller‘ hinauslaufen: Korrekturen sind notwendig und sinnvoll, um dem Kind nicht durch fortschreitende Idiosynkrasien das Verstehen des Anderen zu erschweren, um es nicht sozialen Schwierigkeiten bei Interaktionen mit Dritten, die eine geringere Toleranz haben, auszusetzen. Korrekturen sind auch ‚natürlich‘ in dem Sinne, daß diese Erfahrung dem Kind von früh an vertraut ist, allerdings variierend durch den Erziehungsstil der Eltern. Als didaktisch-methodische Folgerung ergibt sich daraus, daß Korrekturen sparsam und dann eher implizit und durch Rückfragen (Rekurs auf das vermutete Wissen des Kindes) verwendet werden sollten.

Dabei sind zwei Faktoren, die für die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz konstitutiv sind, in die didaktischen Überlegungen einzubeziehen: Die Fähigkeiten zum Imitieren und zum Trainieren. Beide signalisieren das Interesse des Kindes an der Verwendung der intersubjektiv geltenden Normen, ebenso wie sie durch die Neigung zur Selbstkorrektur indiziert wird. Bedingt durch die sich entwickelnde Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme erwirbt das Kind ein Sprachnormbewußtsein, das es durch didaktisch reflektierte Lernprozesse auch im Unterricht zu fördern gilt. Der Erfolg dieser Lernprozesse wird weitgehend davon abhängen, wieweit es gelingt, die Selbstlernaktivität des Kindes zu erhalten und zu fördern. Es liegt nahe, daß dies am ehesten erreicht werden kann, wenn das Kind zu spontanem Handeln motiviert werden kann, wenn der institutionell bedingte, unvermeidliche Zwang in der schulischen Interaktion so gering wie möglich gehalten wird.

Die Bindung der Sprachkompetenz an die Sprechhandlungskompetenz bedeutet also einerseits, daß Sprachentwicklung nur als Entwicklung der Fähigkeit zum sprachlichen Handeln möglich ist, andererseits, daß es diese Fähigkeit selbst zu fördern gilt. Wenn in der sprachdidaktischen Diskussion von der ‚Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit‘ die Rede ist, steht dieser Aspekt meist im Vordergrund. Hier sind meines Erachtens zwei in diesem Buch entwickelte und überprüfte Konzepte von Belang: die behaupteten fünf Faktoren für die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz und die Interaktionszusammenhänge.

Unter den Bedingungen der familialen Sozialisation vollzieht sich das sprachliche Handeln des Kindes in Interaktionszusammenhängen, bei denen die bewußte didaktische Vermittlung durch die Eltern eine geringe Rolle spielt. Insofern unterscheidet sich der schulische Erziehungsprozeß grundsätzlich vom familialen: Alle Beteiligten wissen, daß die Kinder etwas ‚lernen‘ sollen. Der entscheidende Punkt ist meines Erachtens, welche didaktischen Konsequenzen man daraus zieht. Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung liegt die Vermutung nahe, daß auf Dauer die Lernprozesse am nachhaltigsten wirken, die in Interaktionszusammenhängen sich vollziehen, die dem Kind vertraut sind, die es als ‚natürlich‘ (eben aufgrund seiner Primärsozialisations-Erfahrungen) empfindet. Daraus wäre als didaktische Konsequenz abzuleiten, daß die curricularen Inhalte soweit wie möglich in ‚natürlichen‘ sozialen Situationen vermittelt werden; daß die Erweiterung der Sprechhandlungskompetenz nicht durch künstlich konstruierte Situationen trainiert wird, sondern in ‚ernsthaften‘ Interaktionszusammenhängen, d. h. in solchen, in denen die Verbindlichkeit des Handelns nicht letztlich aufgehoben ist in dem gemeinsam geteilten Wissen, daß das Ganze nur ein ‚Lernspiel‘ ist. Doch es wäre sicher falsch, hier zu verabsolutieren, weil dadurch der wichtige Lernfaktor ‚Spiel‘ bagatellisiert zu werden scheint. Das ist natürlich nicht gemeint, denn Spiele verschiedenster Art konstituieren die thematische Einheit vieler Interaktionszusammenhänge. Von daher vermögen gewiß auch und besonders Rollenspiele die Entwicklung der Sprechhandlungskompetenz zu fördern.

Wenn die Hypothese, daß verschiedene Interaktionszusammenhänge die verschiedenen Faktoren der Sprechhandlungskompetenz in unterschiedlicher Weise fördern, haltbar ist, ergibt sich daraus die didaktische Konsequenz, daß diese unterschiedlichen Ansprüche genauer reflektiert werden und daß jeder geplante Interaktionszusammenhang im Unterricht daraufhin befragt wird, welche Faktoren er in besonderem Maße zu fördern geeignet ist und welche nicht.

Gerade bei den hier angedeuteten möglichen sprachdidaktischen Konsequenzen stellt sich das Problem der Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Arbeit erneut und verschärft. Sicher entsprechen die skizzierten Konsequenzen durchaus dem gegenwärtigen Stand der sprachdidaktischen Diskussion, beanspruchen auch in keiner Weise, ‚originell‘ zu sein. Die Frage ist nur, ob die Untersuchung der sprachlichen Entwicklung eines einzigen Kindes (und auch hier nur eines Lebensjahres) es rechtfertigt, daraus Postulate für eine Sprachdidaktik abzuleiten. Andere Kinder wachsen unter ganz anderen Bedingungen auf, entwickeln ihre eigenen Strategien des sprachlichen Handelns, kommen mit anderen Einstellungen und Motivationen in Kindergarten (wenn überhaupt) und Schule. Wenn die Untersuchung eines erbracht hat, dann vielleicht dieses: daß es notwendig und lohnend ist, von interaktionistischen und sprechhandlungstheoretischen Ansätzen her Spracherwerb und Sprachentwicklung des Kindes zu studieren.

Literaturverzeichnis

- H. Aebli (1963): Über die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart
- H. P. Althaus / H. Henne (1971): Sozialkompetenz und Sozialperformanz. Thesen zur Sozialkommunikation, in: ZDL 1, 1 - 15
- E. Andersen (1975): A selected bibliography on language input to young children, in: Papers and reports on child language development 9, 75 - 86
- J. Anglin (1970): The growth of word meaning, Cambridge (Mass.)
- K.-O. Apel (1974): Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart – Eine wissenschaftstheoretische Fallstudie, in: M. Gerhardt (Hrsg.), 87 - 140
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bde., Reinbek
- M. Argyle (1972): Non-verbal communication in human social interaction, in: R. Hinde (Hrsg.), 243 - 268
- J. Austin (1962): How to do things with words, London
- B. Badura (1971): Sprachbarrieren – Zur Soziologie der Kommunikation, Stuttgart
- R. Bales (1968): Die Interaktionsanalyse, in: R. König (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1968, 148 - 167
- A. Bar-Adon / W. Leopold (Hrsg.) (1971): Child language. A book of readings, Englewood Cliffs
- Y. Bar-Hillel (1974): Indexikalische Ausdrücke, in: S. J. Schmidt (Hrsg.), Pragmatik I, München, 166 - 186
- R. Barker / H. Wright (²1971): Midwest and its children, Hamden (Conn.)
- U. Bellugi (1971): Simplification in children's language, in: R. Huxley / E. Ingram (Hrsg.), 95 - 120
- U. Bellugi / R. Brown (Hrsg.) (1964): The acquisition of language, Monogr. Soc. Res. Child Development 29, Nr. 92
- E. Bense (1973): Mentalismus in der Sprachtheorie Noam Chomskys, Kronberg
- P. Berger / T. Luckmann (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt
- B. Bernstein (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958 - 1970, Amsterdam
- T. Bever (1970 a): The cognitive basis for linguistic structures, in: J. Hayes (Hrsg.), 279 - 362
- T. Bever (1970 b): The influence of speech performance in linguistic structures, in: G. Flores d'Arcais / W. Levelt (Hrsg.), 4 - 30
- M. Bierwisch (1970): Fehler-Linguistik, in: Linguistic Inquiry 1, 397 - 414
- G. Bittner (²1973): Sprache und affektive Entwicklung, Stuttgart
- L. Bloom (1970): Language development. Form and function in emerging grammars. Cambridge (Mass.)
- L. Bloom (1973): Why not pivot grammar? , in: C. Ferguson / D. Slobin (Hrsg.), 430 - 440
- L. Bloom (1973): One word at a time, The Hague
- H. Blumer (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe (Hrsg.), 80 - 146
- N. Blurton Jones (1972): Non-verbal communication in children, in: R. Hinde (Hrsg.), 271 - 296
- M. Braine (1971): On two types of models of the internalization of grammars, in: D. Slobin (Hrsg.), 153 - 186
- R. Brown (1973): A first language. The early stages, London
- R. Brown (1970): Psycholinguistics, New York
- R. Brown / C. Hanlon (1970): Derivational complexity and order of acquisition in child speech, in: J. Hayes (Hrsg.), 11 - 54
- J. Bruner u. a. (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart
- K. Bühler (³1929): Die geistige Entwicklung des Kindes, Leipzig
- K. Bühler (²1965): Sprachtheorie, Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart
- R. Campbell / R. Wales (1970): The study of language acquisition, in: J. Lyons (Hrsg.): 242 - 260
- C. Cazden (1971): Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch, in: W. Klein / D. Wunderlich (Hrsg.), 272 - 296
- C. Chomsky (1969): The acquisition of syntax in children from 5 to 10, Cambridge (Mass.)
- N. Chomsky (1969): Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt
- N. Chomsky (1974): Problems and mysteries in the study of human language, Paper: L. A. U. T. Trier
- N. Chomsky / J. Katz (1974): On innateness: A reply to Cooper, Paper: L. A. U. T. Trier
- J. Church (1971): Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb des Kleinkindes, Frankfurt
- A. Cicourel (1973a): The acquisition of social structure: Towards a developmental sociology of language and meaning, in: A. Cicourel: Cognitive Sociology, Harmondsworth, 42 - 73
- A. Cicourel (1973b): Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle, in: Arbeitsgruppe (Hrsg.), 147 - 188
- A. Cicourel (1974): Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt
- E. Clark (1973): How children describe time and order, in: C. Ferguson / D. Slobin (Hrsg.), 585 - 606
- E. Clark (1974): What should LAD look like, in: Papers and reports on child language development No. 7, Stanford (Cal.), 53 - 66
- R. Dahrendorf (¹³1973): Soziolinguistik, Frankfurt
- W. Dietrich / H. Ramge / R. Rigol / F. Vahle / R. Weber (1975): Strukturierung einer Kommunikationssituation, in: DD 24/1975, 342 - 368
- N. Dittmar (1973): Soziolinguistik, Frankfurt
- M. Donaldson / R. Wales (1970): On the acquisition of some relational terms, in: J. Hayes (Hrsg.), 235 - 268
- H. P. Dreitzel (1972): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart

- K. Ehlich (1972): Thesen zur Sprechakttheorie, in: D. Wunderlich (Hrsg.), 122 - 126
- K. Ehlich / J. Rehbein (1972): Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant, in: D. Wunderlich (Hrsg.), 209 - 254
- K. Ehlich / J. Rehbein (1974): Begründen, Arbeitspapier I – Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft, Düsseldorf
- V. Ehrich / G. Saile (1972): Über nicht-direkte Sprechakte, in: D. Wunderlich (Hrsg.), 255 - 287
- I. Eibl-Eibesfeldt (1972): Similarities and differences between cultures in expressive movements, in: R. Hinde (Hrsg.), 297 - 312
- W. Eichler / A. Hofer (Hrsg.) (1974): Spracherwerb und linguistische Theorien, München
- E. Erikson (1965): Childhood and society, Harmondsworth
- S. Ervin-Tripp (1970): Discourse agreement: How children answer questions, in: J. Hayes (Hrsg.), 79 - 108
- S. Ervin-Tripp (1973): Language acquisition and communicative choice, Stanford
- S. Ervin-Tripp (1964a/1973): Imitation and structural chance in children's language in: S. Ervin-Tripp 1973, 185 - 203
- S. Ervin-Tripp (1964a/1973): An analysis of the interaction and language, topic, and listener, in: S. Ervin-Tripp 1973, 239 - 261
- S. Ervin-Tripp (1972/1973): Children's sociolinguistic competence and dialect diversity, in: S. Ervin-Tripp 1973, 262 - 301
- S. Ervin-Tripp (1973/1973): The structure of communicative choice, in: S. Ervin-Tripp 1973, 302 - 373
- S. Ervin-Tripp (1974): The comprehension and production of requests by children, in: Papers and reports on child language development 8, Stanford (Cal.) 188 - 196
- C. Farwell (1973): The language spoken to children, in: Papers and reports on child language development 5, 31 - 62
- H. Fend (1973): Sozialisierung und Erziehung, Weinheim
- C. Ferguson (1964): Baby talk in six languages, in: American Anthropologist 66, 103 - 114
- C. Ferguson (1975): Baby talk as a simplified register, in: Paper and reports on child language development 9, 1 - 27
- C. Ferguson / D. Slobin (1973) (Hrsg.): Studies of child language development, New York
- J. Flavell u. a. (1968): The development of role-taking and communication skills in children, New York
- J. Flavell (1973): Rollenübernahme und Kommunikationsfertigkeiten bei Kindern, in: C. Graumann / H. Heckhausen (Hrsg.): 201 - 220
- J. Flavell (1974): The development of inferences about others, in: T. Mischel (Hrsg.), 66 - 116
- G. Flores d'Arcais / W. Levelt (Hrsg.) (1970): Advances in psycholinguistics, Amsterdam
- J. Fodor / M. Garret (1966): Some reflections on competence and performance, in: J. Lyons / R. Wales (Hrsg.), 135 - 154
- G. Francescato (1972): Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kinde, Stuttgart
- H. Francis (1969): Structure in the speech of a 2 1/2-year-old, in: Brit. J. of Educational Psychology 39, 291 - 302
- D. Franck (1975): Zur Analyse indirekter Sprechakte, in: V. Ehrich / P. Finke (Hrsg.), Beiträge zur Grammatik und Pragmatik, Kronberg, 219 - 231

- C. Fraser / U. Bellugi / R. Brown (1973): Control of grammar in imitation, comprehension, and production, in: C. Ferguson / D. Slobin, 465 - 484
- J. Frese (1967): Sprechen als Metapher für Handeln, in: H. G. Gadamer (Hrsg.): Das Problem der Sprache, München, 45 - 55
- H. Garfinkel (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, in: Arbeitsgruppe (Hrsg.), 189 - 262
- A. J. M. van der Geest (1972): Evaluation of theories on child grammars, Amsterdam (= Publikaties van het Instituut voor Algemene Taalwetenschap No. 3)
- T. van der Geest / R. Gerstel / R. Appel / B. Tervoort (1973): The child's communicative competence, The Hague
- M. Gerhardt (Hrsg.) (1974): Linguistik und Sprachphilosophie, München
- H. Gipper (1969): Sprachwissenschaftliche Grundlagen für die Hörgeschädigten-erziehung, Erlangen
- S. & H. Goepfert (1973): Sprache und Psychoanalyse, Reinbek
- S. & H. Goepfert (1975): Redeverhalten und Neurose, Reinbek
- E. Goffman (1973): Rollendistanz, in: H. Steinert (Hrsg.), 260 - 279
- E. Goffman (1971): Interaktionsrituale, Frankfurt
- F. Goldman-Eisler (1968): Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech, New York
- W. Gottschalch u. a. (1971): Sozialisationsforschung, Frankfurt
- D. Goyvaerts (1972): Linguistic behavior and the acquisition of social roles, in: Studia Linguistica 26, 1 ff
- C. Graumann / H. Heckhausen (1973) (Hrsg.): Pädagogische Psychologie 1: Entwicklung und Sozialisation, Frankfurt
- H. Grice (o. J.): Logic and conversation, unveröff. Ms.
- H. Grimm (1973): Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache, Bern
- J. Gruber (1973): Correlations between the syntactic constructions of the child and of the adult, in: C. Ferguson / D. Slobin (Hrsg.), 440 - 445
- J. Gumperz / D. Hymes (Hrsg.): Directions in sociolinguistics, New York 1972
- J. Habermas (1968): Thesen zur Theorie der Sozialisation, o. O.
- J. Habermas (1971): Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt
- J. Habermas (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas / N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt, 101 - 141
- J. Habermas (1975): Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, Frankfurt
- F. Hager / H. Haberland / R. Paris (1973): Soziologie und Linguistik, Stuttgart
- M. A. K. Halliday (1970): Language structure and language function, in: J. Lyons (Hrsg.), 140 - 165
- C. Hardwick (1971): Language learning in Wittgenstein's later philosophy, The Hague
- M. Hartig / U. Kurz (1971): Sprache als soziale Kontrolle, Frankfurt
- D. Hartmann (1975): Zur Semantik von Satzpartikeln und zu ihren Funktionen in Texten, in: V. Ehrich / P. Finke (Hrsg.): Beiträge zur Grammatik und Pragmatik, Kronberg, 233 - 252
- F. Haug (1972): Kritik der Rollentheorie, Frankfurt
- U. Haug / G. Rammer (1974): Sprachpsychologie und Theorie der Verständigung, Düsseldorf
- J. Hayes (Hrsg.) (1970): Cognition and the development of language, New York
- J. Hennig / L. Huth (1975): Kommunikation als Problem der Linguistik, Göttingen

- R. Hess / G. Handel (1975) Familienwelten, Düsseldorf
- R. Hess / V. Shipman (1973): Frühkindliche Erfahrung und Sozialisation, in: C. Graumann / H. Heckhausen (Hrsg.), 287 - 307
- P. Herriot (1974): Einführung in die Psychologie der Sprache, München
- R. Hinde (Hrsg.) (1972): Non-verbal communication, Cambridge
- H. Hörmann (*1970): Psychologie der Sprache, Berlin
- S. Houston (1972): A survey of psycholinguistics, The Hague
- L. Huth (1975): Argumentation und Textanalyse, in: DU, H. 6/1975
- R. Huxley / E. Ingram (Hrsg.) (1971): Language acquisition: Models and methods, New York
- R. Huxley (1970): The development of the correct use of subject personal pronouns in two children, in: G. Flores d'Arcais / W. Levelt (Hrsg.), 141 - 165
- D. Hymes (Hrsg.) (1966): Language in culture and society, New York
- D. Hymes (1973a): Modelle für die Wechselwirkung von Sprache und sozialer Situierung, in: D. Kochan (Hrsg.): Sprache und kommunikative Kompetenz, Stuttgart, 80 - 108
- D. Hymes (1973b): Über linguistische Theorie, kommunikative Kompetenz und die Erziehung unterprivilegierter Kinder, in: D. Kochan (Hrsg.): Sprache und kommunikative Kompetenz, Stuttgart 109 - 130
- D. Hymes (1973c): Die Ethnographie des Sprechens, in: Arbeitsgruppe (Hrsg.), 338 - 432
- R. Jakobson (1969): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Frankfurt
- H. Joas (1973): Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie, Frankfurt
- M. Jovic (1974): Adult interpretations of child utterances: Their function in adult-child verbal communication, Paper Institute for Linguistics, Novi Sad / Jug.
- W. Kamlah / P. Lorenzen (²1973): Logische Propädeutik, Mannheim
- S. Kanngießer (1973): Aspekte zur Semantik und Pragmatik, in: LB 24, 1 - 28
- G. Kegel (1974): Sprache und Sprechen des Kindes, Reinbek
- A. Kendon (1970): Movement coordination in social interaction, in: Acta Psychologica 32, 100 - 125
- G. Klaus (³1972): Semiotik und Erkenntnistheorie, Berlin
- M. Klein (1972): Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse, Reinbek
- W. Klein / D. Wunderlich (1971) (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt
- D. Kochan (1973): Deutschunterricht, in: K.-D. Bünting / D. Kochan: Linguistik und Deutschunterricht, Kronberg, 107 - 224
- A. Köhler (1973): Die strukturelle Pivot-open-class-Distinktion als Grammatik zur Beschreibung von Kindersprache, unv. Examensarbeit, Gießen
- J. Kopperschmidt (1973): Rhetorik, Stuttgart
- W. Labov (1971): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext, in: W. Klein / D. Wunderlich (Hrsg.), 111 - 194
- R. Laing / H. Phillipson / A. Lee (²1973): Interpersonelle Wahrnehmung, Frankfurt
- J. Laver / S. Hutcheson (Hrsg.) (1972): Communication in face to face interaction, Harmondsworth
- A. Leist (1972): Zur Intentionalität von Sprechhandlungen, in: D. Wunderlich (Hrsg.), 59 - 98
- E. Lenneberg (1972): Biologische Grundlagen der Sprache, Frankfurt
- A. A. Leont'ev (1971): Sprache - Sprechen - Sprechfähigkeit, Stuttgart
- A. N. Leont'ev (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt
- W. Leopold (1939 - 1949): Speech development of a bilingual child, Evanston/Ill.
- W. Leopold (1969): Das Sprechlernen der Kinder, in: H. Helmers (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Darmstadt, 258 - 271
- H. Leuninger / M. Miller / F. Müller (1972): Psycholinguistik, Frankfurt
- H. Leuninger (1973): Linguistik und Psychologie, in: R. Bartsch / T. Vennemann (Hrsg.): Linguistik und Nachbarwissenschaften, Kronberg, 225 - 242
- M. Lewis (1970): Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter, Düsseldorf
- G. List (1972): Psycholinguistik, Stuttgart
- K. Lorenz (1974): Der Höhepunkt der sprachanalytischen Philosophie - Ludwig Wittgensteins Vermittlung von logischem Empirismus und linguistischem Phänomenalismus, in: M. Gerhard (Hrsg.), 71 - 86
- A. Lorenzer (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt
- A. Lurija / F. Judowitsch (1970): Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf
- A. Lurija (1968): The directive function of speech in development and dissolution, part I / part II, in: R. Oldfield / J. Marshall (Hrsg.): Language, Harmondsworth, 70 - 81, 353 - 365
- J. Lyons (Hrsg.) (1970): New horizons in linguistics, Harmondsworth
- J. Lyons (1972): Human language, in: R. Hinde (Hrsg.), 49 - 85
- J. Lyons / R. Wales (1966) (Hrsg.): Psycholinguistic papers, Edinburgh
- U. Maas / D. Wunderlich (1972): Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt
- U. Maas (1973): Grundkurs Sprachwissenschaft I. Die herrschende Lehre, München
- U. Maas (1974a): Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht, Frankfurt
- U. Maas (1974b): Sprechen und Handeln - zum Stand der gegenwärtigen Sprachtheorie, in: M. Gerhardt (Hrsg.), 141 - 170
- K. Martens (1974): Sprachliche Kommunikation in der Familie, Kronberg
- G. McCall / J. Simmons (1974): Identität und Interaktion, Düsseldorf
- D. McCarthy (²1954): Language development in children, in: L. Carmichael (Hrsg.): Manual of child psychology, New York, 476 - 581
- D. McNeill (1970): The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics, New York
- G. Mead (1947): Language and the development of the self, in: T. Newcomb / E. Hartley (Hrsg.): Readings in social psychology, New York
- G. Mead (1969): Philosophie der Sozialität. Einleitung von H. Kellner, Frankfurt
- G. Mead (1973): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt
- P. Menyuk (1971): The acquisition and development of language, Englewood Cliffs
- G. Miller / E. Galanter / K. Pribram (1960): Plans and the structure of behavior, New York
- M. Miller (1973): Linguistik und Spracherwerbsforschung, in: R. Bartsch / T. Vennemann (Hrsg.): Linguistik und Nachbarwissenschaften, Kronberg, 243 - 262
- T. Mischel (Hrsg.) (1974): Understanding other persons, Oxford

- C. Morris (1972): Grundlagen der Zeichentheorie, München
 C. Morris (1973): Zeichen, Sprache und Verhalten, Düsseldorf
 E. Mueller / A. Thomas (1974): Einführung in die Sozialpsychologie, Göttingen
 P. Mussen (1971): Einführung in die Entwicklungspsychologie, München
- E. Neuland (1975): Sprachbarrieren oder Klassensprache? , Frankfurt
- R. Oerter (¹⁰1971): Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth
 U. Oevermann (1970): Sprache und soziale Herkunft, Berlin
 U. Oevermann / L. Krappmann / R. Kreppner (1973): Zur Diskussion der ‚Kode-Theorie‘, in: LB 23, 59 - 69
 E. Oksaar (1970): Zum Spracherwerb des Kindes in zweisprachiger Umgebung, in: Folia Linguistica 4, 330 - 358
 D. Olson (1970): Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantics, in: Psych. Review 77, 257 - 273
- T.-Z. Park (1974): A study of german language development, unv. Ms., Psychologisches Institut, Bern
 T. Parsons / F. Bales u. a. (1955): Family, sozialization and interaction process, New York
 J. Piaget (1962): Einleitung zu: L. S. Vygotsky: Thought and language, Cambridge (Mass.)
 J. Piaget (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart
 J. Piaget (1972a): Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf
 J. Piaget (1972b): Urteil und Denkprozeß des Kindes, Düsseldorf
 J. Piaget / B. Inhelder (²1973): Die Psychologie des Kindes, Olten
- H. Ramge (1973a): Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes, Tübingen
 H. Ramge (1973b) Spontane Selbstkorrekturen im Sprechen von Schulanfängern, in: Diskussion Deutsch 12, 165 - 190
 H. Ramge (1973c): Zur Funktion pragmatischer Faktoren in der Sprachentwicklung des Kindes, in: Veröffentlichungen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung Nr. 301, Kassel
 H. Ramge (1974): Faktoren in der Sprachentwicklung des Kindes: Regelbildung – Korrektur – Handeln, in: C. Hannig (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter, Kronberg, 9 - 41
 H. Ramge (1975): Zum Verhältnis von historischem Sprachwandel und der Sprachentwicklung des Kindes, in: G. Bellmann u. a. (Hrsg.): Festschrift für K. Bischoff, Köln, 190 - 216
 R. Rath (1975): Korrektur und Anakoluth im Gesprochenen Deutsch, in: LB 37, 1 - 12
 H.-E. Richter (²1967): Eltern, Kind und Neurose, Reinbek
 W. Robinson / S. Rackstraw (1973): Soziolinguistische Untersuchungen über Antworten, Düsseldorf
 T. Roeper (1973): Theoretical implications of word order, topicalization, and inflection in german language acquisition, in: C. Ferguson / D. Slobin (Hrsg.), 541 - 553
 J. Ryan (1973): Interpretation and imitation in early language development, in: R. Hinde / J. Stevenson-Hinde (Hrsg.): Constraints on learning, London, 427 - 444
- J. Ryan (1974): Early language development: towards a communicational analysis, in: M. Richards (Hrsg.): The integration of a child into a social world, Cambridge, 185 - 214
- S. Savic (1974): Aspects of adult-child communication: The problem of question acquisition, Paper Institute for Linguistics, Novi Sad/Jug.
 E. v. Savigny (1969): Die Philosophie der normalen Sprache, Frankfurt
 H. Schaffer (Hrsg.) (1971): The growth of sociability, Harmondsworth
 K. Scherer (1970): Nonverbale Kommunikation, Hamburg
 S. J. Schmidt (1973): Texttheorie, München
 J. Schmidt-Radefeldt (1973): Zum metasprachlichen Fragesatz und seiner Integration in die generative Semantik, in: LB 24, 43 - 53
 H. Schnelle (1971): Language communication with children – Toward a theory of language use, in: Y. Bar-Hillel (Hrsg.): Pragmatics of natural languages, Dordrecht, 173 - 193
 H. Schnelle (1973): Sprachphilosophie und Linguistik, Reinbek
 A. Schütz (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt
 F. Schütze u. a. (1973): Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens, in: Arbeitsgruppe (Hrsg.), 433 - 495
 J. Searle (1971): Sprechakte, Frankfurt
 J. Searle (1973): Linguistik und Sprachphilosophie, in: R. Bartsch / T. Vennemann (Hrsg.), Linguistik und Nachbarwissenschaften, Kronberg, 113 - 126
 J. Searle (1974): Was ist ein Sprechakt? , in: M. Schirn (Hrsg.): Sprachhandlung – Existenz – Wahrheit, Stuttgart, 33 - 53
 M. Shields (1974): Some cognitive aspects of children's language acquisition, unv. Paper, London
 E. Shipley / C. Smith / L. Gleitman (1967): A study on the acquisition of language, in: Language 45, 322 - 342
 H. Sinclair (1973): Some remarks on the Geneva point of view on learning with special reference to language learning, in: R. Hinde / J. Stevenson-Hinde (Hrsg.): Constraints on learning, London, 397 - 416
 D. Slobin (²1967): A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence, Berkeley (Cal.)
 D. Slobin (1970): Universals of grammatical development in children, in: G. Flores d'Arcais / W. Levelt (Hrsg.), 174 - 186
 D. Slobin (1970): Suggested universals in the ontogenesis of grammar, Working Paper No. 32 Language – Behavior – Research Laboratory, Berkeley (Cal.)
 D. Slobin (Hrsg.) (1971): The ontogenesis of grammar, New York
 D. Slobin (1974): Einführung in die Psycholinguistik, Kronberg
 D. Slobin (1972): Leopold's bibliography of child language. Revised and augmented by D. Slobin, Bloomington
 F. Smith / G. Miller (Hrsg.) (1966): The genesis of language. A psycholinguistic approach, Cambridge (Mass.)
 M. Speier (1970): The everyday world of the child, in: J. Douglas (Hrsg): Understanding everyday life, Chicago, 188 - 217
 R. Stalnaker (1974): Pragmatik, in: S. J. Schmidt (Hrsg.): Pragmatik I, München, 148 - 165
 C. & W. Stern (⁴1927/1965): Die Kindersprache, Darmstadt
 H. Steinert (1973) (Hrsg.): Symbolische Interaktion, Stuttgart
 P. Strawson (1974): Intention and Konvention bei Sprechakten, in: M. Schirn (Hrsg.): Sprachhandlung – Existenz – Wahrheit, Stuttgart, 74 - 96

- B. Switalla (1971): Syntaktische Strukturen im Idiolekt eines dreijährigen Kindes, Diss. Aachen
- A. Thomas (1974): Handlung als Gegenstand psychologischer Forschung. Paper 16. Tagung exp. arb. Psychologen, Gießen
- S. Toulmin (1974): Rules and their relevance for understanding human behavior, in: T. Mischel (Hrsg.), 185 - 215
- G. Ungeheuer (²1972): Sprache und Kommunikation, Hamburg
- K. Wagner (1974): Die Sprechsprache des Kindes, 2 Bde., Düsseldorf
- R. Wales / J. Marshall (1966): The organization of linguistic performance, in: J. Lyons / R. Wales (Hrsg.), 29 - 80
- M. Waller (1971): Die Entstehung der Rollenwahrnehmung. Ihre Beziehung zur allgemeinen kognitiven Entwicklung und soziokulturellen Variablen, in: Zs. f. Sozpsych. 2/1971
- W. Watt (1970): On two hypotheses concerning psycholinguistics, in: J. Hayes (Hrsg.), 137 - 220
- P. Watzlawick / J. Beavin / D. Jackson (²1971): Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien, Stuttgart
- U. Weber (1975): Kognitive und kommunikative Aspekte der Sprachentwicklung, Düsseldorf
- F. Weinert u. a. (1974): Funkkolleg Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt
- R. Weir (1962): Language in the crib, The Hague
- H. Weydt (1969): Abtönungspartikel, Bad Homburg
- A. Wilkinson (1971): The foundations of language, Oxford
- T. Wilson (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: Arbeitsgruppe (Hrsg.), 54 - 79
- L. Wittgenstein (1969): Gesammelte Schriften V, Frankfurt
- L. Wittgenstein (1971): Philosophische Untersuchungen, Frankfurt
- L. Wittgenstein (⁹1973): Tractatus logico-philosophicus, Frankfurt
- G. H. v. Wright (1974): Erklären und Verstehen, Frankfurt
- D. Wunderlich (1970): Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik, in: DD 22, 5 - 41
- D. Wunderlich (1971): Pragmatik, Sprechsituation, Deixis, in: LiLi 1/2, 153 - 190
- D. Wunderlich (Hrsg.) (1972): Linguistische Pragmatik, Frankfurt
- D. Wunderlich (1972): Zur Konventionalität von Sprechhandlungen, in: D. Wunderlich (Hrsg.), 11 - 58
- D. Wunderlich (1974): Grundlagen der Linguistik, Reinbek
- L. S. Wygotski (1969): Denken und Sprechen, Frankfurt