
Tilman Sutter

V

*Soziale Kognition und Bedeutungsverhandlung im
Mediengebrauch - am Beispiel des Falles Georg*

In unserer Fallanalyse haben wir die Konstruktion von Bedeutungen in der sozialisatorischen Interaktion von Mutter und Kind anhand des Gebrauchs von Bilderbüchern untersucht, wobei wir weitgehend von theoretischen Querverweisen abgesehen haben. Im folgenden sollen deshalb die Resultate der Fallanalyse in den im zweiten Kapitel entfaltenen theoretischen Kontext gestellt werden. Am Fall Georg haben wir gesehen, wie im interaktiven Gebrauch des Mediums Bilderbuch die Bedeutung symbolischer Gehalte verhandelt wird. Daran anknüpfend werden nun im folgenden drei Fragen untersucht.

Zum einen geht es um die sozial-kognitive Entwicklung in dem durch unseren Fall gegebenen Rahmen des Mediengebrauchs, wobei die Resultate der Fallanalyse mit den in Kapitel 2 formulierten Desideraten der *Beschreibung und Erklärung* der sozial-kognitiven Entwicklung verknüpft werden sollen: Lassen sich diese Desiderate in den Begriffen der rekonstruierten Fallstruktur konkretisieren? Die Möglichkeit sowie die Art und Weise der interaktiven Verhandlung von Bedeutungen hängen wesentlich vom Stand der sozialen Entwicklung des Kindes ab. Diese Entwicklung kann nicht in Begriffen subjektiver Einstellungen, sondern nur im Kontext sozial-aktiver Regeln und Strukturen einsichtig gemacht werden. Entscheidend ist dabei die Rekonstruktion jener Sinnstrukturen, in denen die verschiedenen Handlungsperspektiven eingebettet sind und die den Raum der möglichen Handlungsoptionen bilden. Im Verlauf der Interaktion werden diese Sinn-

strukturen durch das regelgeleitete Handeln der Subjekte reproduziert und transformiert. Im Zusammenspiel mit der subjektiven Innenausstattung konstituieren diese Sinnstrukturen die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes (1).

In einem zweiten Schritt ist anhand unserer Fallanalyse noch einmal die Frage nach einer *sachhaltigen strukturgenetischen Methode* aufzunehmen. Die Vorgehensweise einer sachhaltigen Strukturanalyse, so lautete das Argument, muß sich in den sozialisatorischen Prozessen selbst wiederfinden lassen. Die Gültigkeit des rekonstruktiven Verfahrens kann nicht in einer abgehobenen methodologischen Geltungsbegründung, sondern nur am Fall selbst nachgewiesen werden. Wir haben deshalb auch auf eine derartige Begründung unserer Vorgehensweise verzichtet. Eine sachorientierte Rechtfertigung für unser an der strukturalen Hermeneutik orientiertes Verfahren läge in Hinweisen auf eine Homologie des *Erschließens von Sinnstrukturen* in der rekonstruktiven Methode und in der analysierten sozialisatorischen Interaktionssequenz. Damit wären zugleich Fortschritte in der erklärungs-theoretischen Frage der *Dynamik* der Entwicklung gemacht (2).

Schließlich geht es, allerdings lediglich im Zusammenhang der Fallanalyse, um die *Rolle des Mediums Bilderbuch* in der sozialen Entwicklung des Kindes. Durch die bildliche Darstellung der Objekte und Ereignisse, auf welche sich die symbolischen Gehalte beziehen, erleichtert und fördert das Medium Bilderbuch das interaktive Aushandeln von Bedeutungen zwischen einem Kind und einer kompetenten Bezugsperson. Dieser Aspekt der Fallanalyse soll ebenfalls im theoretischen Kontext näher (aber keineswegs umfassend) beleuchtet werden (3).

1 Thematisierung und Unterstellung von Handlungsregeln in der sozialisatorischen Interaktion

Welches sind, so ist zunächst zu fragen, die Bedingungen und Möglichkeiten der sozial-kognitiven Entwicklung im Fall Georg? Im Unterschied zum üblichen Vorgehen sozial-kognitiver Untersuchungen zielen wir nicht auf die sprachlich geäußerten faktischen Lernresultate (soziale Urteile, soziales Wissen) der Subjekte ab, sondern auf die zugrunde liegenden Interaktionsprozesse, in denen die Subjekte sich entwickeln. Auf den ersten Blick erscheinen gerade die von uns so ausführlich analysierten ersten Interakte der Sequenz in bezug auf die sozial-kognitiven Lernprozesse Georgs, um

die es uns ja zu tun ist, wenig aufschlußreich. Das interaktive Geschehen wird weitgehend von der Mutter bestritten und die Beiträge Georgs sind marginal. Aber ein solcher Verlauf ist typisch für die Interaktion zwischen Erwachsenen und den sich entwickelnden Kindern, und er erscheint auch nur unter der traditionellen, auf sprachliche Äußerungen und subjektive Repräsentationen gerichteten Perspektive wenig aufschlußreich in bezug auf die sozial-kognitive Entwicklung des Kindes. Wir konzentrieren uns dagegen auf die das Handeln organisierenden Sinnstrukturen in der sozialen Interaktion und die darin eröffneten *Entwicklungsmöglichkeiten* für die Subjekte (in diesem Sinne sprechen wir mit Oevermann von einer "sozialisatorischen Interaktion"). Unter dieser Perspektive bildet jede Interaktion zwischen einer sorgenden Bezugsperson und dem Kind ein relevantes und aufschlußreiches Datum.

Soziale Kognition entsteht als Teil der sozialen Interaktionsfähigkeit in der Praxis sozialer Beziehungen. In unserem Material zeigt sich die soziale Kognition als eine *praktische Fähigkeit des Symbol- und Regelgebrauchs*. Wir haben, wie das auch die Vertreter der sozialen Konstitutionshypothese vorschlagen, das *fallspezifische Muster der sozialisatorischen Interaktion* am Modell der sozialen Beziehung zwischen zwei voll sozialisierten Subjekten expliziert, indem wir dieses mit dem tatsächlichen Interaktionsverlauf kontrastiert haben. Durch die Kontrastierung der zwei extremen Kontexte: symmetrisch strukturierte Beziehung zweier annähernd gleich kompetenter, voll sozialisierter Subjekte vs. asymmetrisch strukturierte Beziehung zwischen Interaktionspartnern mit starkem Kompetenzgefälle, konnte eine bestimmte Struktur der sozialisatorischen Interaktion zum Vorschein gebracht werden: in dieser finden sich (aktuell oder potentiell) extensive *Thematisierungen* und *Explikationen von Handlungs- und Interaktionsregeln*. Auf der Ebene der Pragmatik handelt es sich dabei um *Anweisungen für den Gebrauch von Regeln*. Ein allgemeines Merkmal dieser Struktur der sozialisatorischen Interaktion ist also: was mangels Regelkompetenz beim Sozialisanden *nicht unterstellt* werden kann, muß explizit thematisiert werden.

Bezüglich *des Verhältnisses von Interaktionsstruktur und Subjektstruktur* ergibt sich daraus folgender Zusammenhang: Auf den Stand der Regelkompetenz des Sozialisanden verweisen einerseits das Ausmaß der in der Interaktion implizit in Anspruch genommenen Unterstellungen und andererseits - diesem Ausmaß entsprechend - die Thematisierungen von Situationsdefi-

nitionen und Handlungsregeln (in unserem Fall: wem soll Georg was und wie erzählen). Damit wäre fallspezifisch eine Art Parameter der sozial-interaktiven Entwicklung gewonnen, der einer Strukturanalyse des Zusammenhangs von Subjekt- und Sozialstrukturen entnommen wurde. Dieser *Richtungssinn des Erwerbs von Regelkompetenz* in sozialen Interaktionen läßt sich in folgende Strukturhypothese fassen, die in weiteren Sequenzanalysen überprüft werden könnte: Regelkompetenz erwirbt das Kind dadurch, daß der Interaktionspartner, auf das kindliche Handeln Bezug nehmend, die Art und Weise des Regelgebrauchs explizit thematisiert - und zwar entsprechend dem bereits erreichten Stand der Regelkompetenz des Kindes -, wodurch gemeinsame Unterstellungen (konsensuelle Situationsdefinitionen und Interaktionsroutinen) geschaffen werden. Im Verlauf der Entwicklung nehmen derartige Thematisierungen ab und der Bestand des gemeinsam geteilten Hintergrundwissens zu.

Genau dieses Verhältnis haben wir in der Fallanalyse geprüft, wobei wir bezüglich der strukturanalytischen Beschreibung auf der Linie der *sozial-konstruktivistischen Ansätze* liegen, die allgemein ihr Augenmerk darauf richten, wie die sorgende Bezugsperson ihr Verhalten an das kindliche Verhalten ankoppelt. Es können so nicht nur die Verhaltensweisen des Kindes gesteuert und interaktive Routinen aufgebaut werden (vgl. Bruner/Sherwood 1976), sondern dem Kind wird mehr an sozialer Handlungskompetenz unterstellt, als es tatsächlich erworben hat. In diesem Sinne werden (wie in Kap. 2, Abschn. 2.3 erörtert) in Anknüpfung an Vygotskys (1978) Konzept einer "zone of proximal development", also eines interaktiv konstituierten Bereiches der nächstfolgenden Entwicklung des Kindes, Ansätze des "implicit scaffolding", der Interaktionsstrukturierung durch kompetentere Andere entwickelt. Was dem Kinde unterstellt wird und wie Interaktionssituationen eingerichtet werden, muß im Rahmen der potentiellen Lernmöglichkeiten, d.h. im Bereich der nächstfolgenden Entwicklungsschritte des Kindes liegen, um bildungswirksam werden zu können. Die Mutter unterstellt Georg das Vermögen zu erzählen und wir haben Hinweise darauf, daß Georgs Handlungsfähigkeit dieser Unterstellung nur ansatzweise entspricht. Durch diese Unterstellungen lernt das Kind jedoch, das eigene Verhalten regelförmig zu interpretieren. Was die Mutter unterstellt, muß im Rahmen der potentiellen Möglichkeiten Georgs liegen, sonst wäre jede Strategie eines "scaffolding" (einer "impliziten Pädagogik") vergeblich.

Der Ansatz der "participatory interaction" (vgl. Dunn 1987; Nelson 1986) streicht die aktive Rolle des Kindes in diesem Prozeß heraus. Damit wird die Bedeutung der kindlichen Tätigkeiten in der sozialen Entwicklung betont. Aus dem Fluß der kindlichen Verhaltensweisen greift die sorgende Bezugsperson Stücke heraus und liefert dem Kind soziale Reaktionen (Interpretationen) auf dessen Verhalten, an denen das Kind die weiteren Verhaltensweisen orientieren kann. Dabei wächst das Kind von einer zunächst eher passiven in eine zunehmend aktive Interaktionsrolle. Regel- und Symbolkompetenz erwirbt das Kind, indem es handelt. Ohne diesen beständigen Fluß kindlicher Verhaltensweisen wäre die soziale und kognitive Entwicklung nicht denkbar. Ebenso unabdingbar ist jedoch die Beziehung zu einer sozialen Bezugsperson, in welcher die Tätigkeiten des Kindes von Anfang an stehen. In dieser Weise wird eine Ko-Konstruktion von Regeln vorangetrieben, indem allmählich ein gemeinsamer Regelgebrauch eingeübt wird.

In unserem Fall stellt sich dieser Prozeß folgendermaßen dar: Georg soll erzählen, orientiert am personalen (Mutter) und medialen (Bilderbuch) Lernmodell. Wir wissen nicht, was Georg vor der von uns analysierten Sequenz gemacht hat und welche Bedeutung diese Handlungen *für ihn selbst* hatten. Wir wissen jedoch, daß die Mutter - in bezug auf eine vergangene oder zukünftige Handlung Georgs - ein Modell des Regelgebrauchs expliziert, an dem Georg sein Handeln ausrichten *könnte*. Im weiteren Verlauf des Falles übernimmt der Beobachter von der Mutter die Rolle dessen, der die im Hinblick auf die vorliegende Regelkompetenz des Kindes und die dadurch möglichen gemeinsamen Unterstellungen adäquaten Thematisierungen des Lernmodells vorzunehmen hat.

Die sozialisatorische Interaktion im Sinne Oevermanns läßt sich nicht aus den faktisch von Sozialisanden erzielten Lern*resultaten* deduktiv ableiten, sondern nur als handlungsorganisierende Regeln und interaktiv generierte Lern*möglichkeiten* rekonstruieren. Auf dieser Ebene ist also nicht entscheidend, was Georg faktisch tut oder sagt, sondern welche Handlungsoptionen die jeweils gegebenen pragmatischen Geltungsbedingungen eröffnen bzw. begrenzen. Diese Bewegung wurde in der Fallanalyse als eine in bezug auf die Handlungsweise Erzählen zunächst unbestimmte und im folgenden zunehmend bestimmte Aufforderung der Mutter zum Erzählen beschrieben. Diese Strategie der Organisation der Handlungssituation durch einen kompetenten Anderen eröffnet Entwicklungsmöglichkeiten unter den (in unse-

rem Fall gegebenen) Bedingungen einer mangelnden Handlungskompetenz des Kindes: Die Anforderungen des Erzählens werden in einem den konkreten Handlungskontext klärenden Modell (Georg soll so erzählen, wie es die Mutter getan hat) expliziert, so daß Georg sie leichter verstehen und ihnen damit potentiell auch nachkommen könnte. Georg wird damit die Möglichkeit eröffnet, trotz mangelndem Hintergrundwissen den Anforderungen der Handlungsweise Erzählen nachzukommen. *In unserem Fall läßt sich also die Strukturlogik des Interaktionsprozesses mit der Dynamik des komplementären Verhältnisses von implizit in Anspruch genommenem Hintergrundwissen und Regelexplikation beschreiben.* Über eine "Gebrauchsanweisung" wird - zumindest potentiell - die Aufforderung zum Erzählen an die soziale Handlungsfähigkeit des Kindes angekoppelt.

Die Interaktionssituation und die soziale Handlungsfähigkeit Georgs sind in unserem Fall so beschaffen, daß Georg realiter nur sehr ansatzweise erzählen kann (vgl. den Beitrag von Barth in diesem Band). Vor dem Hintergrund der gegebenen Interaktionssituation läßt sich im weiteren Interaktionsverlauf an der Genese und Auflösung der *Verständigungsschwierigkeiten* zwischen Georg und dem Beobachter ablesen, welche *tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen* der sozialen Handlungsfähigkeit Georgs bestehen. Was wird vor dem Hintergrund möglicher Anschlüsse im Rahmen der Handlungssituation "Erzählen anhand eines Bilderbuches" faktisch realisiert? Zunächst ist festzuhalten, daß Georg bereits gelernt hat, nicht nur mit der vertrauten Bezugsperson, sondern auch mit einem Dritten Bilderbücher zu rezipieren und dabei bestimmte Handlungsrollen selbst zu übernehmen: er setzt ein Thema durch Benennen und Zeigen, blättert im Buch auf der Suche nach etwas, signalisiert, ob Verständigung erzielt wurde oder nicht usw. Die Rezeption von Bilderbüchern ist eine Abfolge von Handlungen, die Georg bereits in einer konventionalisierten und von einer vertrauten Bezugsperson abgelösten Form beherrscht. In unserem Falle ist dies eine wichtige Voraussetzung, um der Aufforderung der Mutter nachzukommen, dem Beobachter anhand eines Bilderbuches etwas zu erzählen.

Georg kann ein Ereignis bzw. eine Handlung oder ein Objekt benennen und er zeigt ein Verständnis dafür, was es heißt, eine gemeinsame Handlungsinterpretation herzustellen (er führt das Thema "Eimer" ein und hält es gegen die Deutungsversuche der Mutter und des Beobachters durch, bis der Kontext befriedigend geklärt ist). Dieses Verständnis ist allerdings auf den selbst eingeführten Kontext und seinen eigenen, privilegierten Zugang zu

diesem Kontext *zentriert*. Ihm bleibt der Unterschied verborgen, sich selbst etwas anzuzeigen und jemand anderem etwas anzuzeigen. Zwar drückt sich Georg in allgemein verständlichen, konventionalisierten Begriffen aus, aber der Bedeutungsgehalt der Handlung, d.h. die Beziehung zwischen der Äußerung und dem Kontext, bleibt individualisiert und in dieser Hinsicht ist die Stellung Georgs in der Interaktion isoliert.

Um selbst die Verständigungsschwierigkeiten zu beseitigen, müßte Georg verstehen, daß der Beobachter nicht in gleicher Weise wie er selbst Zugang zu dem Kontext hat, der dem Begriff "Eimer" die Bedeutung verleiht. Georg müßte also den Unterschied der eigenen Handlungsperspektive und der Perspektive des Beobachters wahrnehmen, konkret: daß er den hinter der Tür verborgenen Eimer meint, den der Beobachter nicht sieht, so daß dieser nicht versteht, was Georg mitteilen will. Daß Georg diese Perspektivendifferenzierung zumindest intuitiv beherrscht, ergibt sich aus der beharrlichen Wiederholung des Zeigens und Benennens des Gegenstandes "Eimer", und zwar solange, bis eine für ihn verständliche, d.h. auf denselben Kontext bezogene Reaktion des Beobachters erfolgt. Es sind zwar unterschiedliche Handlungsperspektiven ausdifferenziert (Ego registriert, daß Alter nicht versteht, was Ego meint), die stehen aber unverbunden und weitgehend isoliert nebeneinander.

Die Beharrlichkeit Georgs läßt jedoch darauf schließen, daß er implizit eine Erwartung in die Interaktion einbringt, was es heißt, zu einer gemeinsamen Verständigung über die fragliche Äußerung zu gelangen. Wenn Georg zu einem solchen Verständnis nicht in der Lage wäre, läge ein instabilerer und sprunghafterer Interaktionsverlauf nahe. Im Falle eines Mißverständnisses würde die Interaktion abgebrochen oder ein Themenwechsel erfolgen, weil das Kind das Interesse verliert oder seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes richtet. Die Verständigungserwartung Georgs trägt wesentlich zum weiteren Interaktionsverlauf bei. In bezug auf die Erfüllung dieser Erwartung ist er allerdings auf Hilfe von Anderen angewiesen. In diesem Sinne ist die kooperative Verhandlung von Bedeutungen asymmetrisch strukturiert. Interaktionslogisch, so könnte man es auch ausdrücken, haben wir damit den *Fall einer komplementär strukturierten Reziprozität* (vgl. Habermas 1983; Youniss 1984) vor uns, die für die partizipatorische Interaktion zwischen Eltern und Kindern bezeichnend ist. Die Eltern organisieren zum größten Teil die Interaktionssituation, die Kinder spielen die dieser Situation entsprechenden Handlungsrollen.

Ein Verzicht auf die Hilfe von kompetenteren Anderen würde erfordern, daß Georg nicht nur registriert, *daß* der Beobachter nicht versteht, was er meint, sondern auch begreift, *warum* der Beobachter nicht versteht, was er meint. Dies gelänge, wenn Georg die eigene Handlungsperspektive dezentrieren, also von seinem subjektiven Zugang zum Kontext ablösen könnte. Diese Relativierung würde es ermöglichen, die Differenz zur Handlungsperspektive des Beobachters in den eigenen Handlungsentwurf einzuschachteln, um so eine kooperative Konstruktion gemeinsamer Bedeutungen (Text-Kontext-Verknüpfungen) zu bilden. In diesem Falle könnten die ausdifferenzierten Perspektiven pragmatisch in Beziehung zueinander gesetzt und es könnte eine kommunikative Koordination der unterschiedlichen Text-Kontext-Verknüpfungen hergestellt werden. Erst diese Perspektivkoordination ermöglicht eine gemeinsame, d.h. auch für den Beobachter verständliche Bedeutung von Georgs Äußerung.

Dagegen verrät Georgs Regelgebrauch einen auf die eigene Handlungsperspektive zentrierten assimilatorischen Überhang, d.h. die Reaktionen der Interaktionspartner werden der eigenen Text-Kontext-Verknüpfung unterworfen. Dieser assimilatorische Überhang muß durch Akkommodationen der Interaktionspartner ausgeglichen werden, die Georgs Text-Kontext-Verbindung auszuleuchten versuchen. Diese Bemühungen, die von entscheidender sozialisatorischer Bedeutung sind, sollen nun näher beleuchtet werden.

2 Die Erschließung von Sinnstrukturen und die interaktive Einbettung von Handlungskoordinationen

Wie erschließen die Interaktanden in der von uns untersuchten Interaktionssequenz die Sinnstrukturen des Handelns, und lassen sich Bezüge zu dem von uns angewandten strukturrekonstruktiven Verfahren aufzeigen? Im vorliegenden Fall haben wir einen Interaktionsprozeß vor uns, in dem über die Koordination unterschiedlicher Text-Kontext-Verknüpfungen eine gemeinsam geteilte Bedeutung konstituiert wird. Dieser Koordinationsprozeß weist allerdings einen eigentümlichen Verlauf auf. Nicht (der Sprecher) Georg und der (Hörer) Beobachter, sondern *stellvertretend* für Georg die Mutter in Interaktion mit dem Beobachter verhandelt den Kontext und damit die Bedeutung von Georgs Äußerung. Georgs Rolle besteht darin zu signalisieren, ob das Verhandlungsergebnis mit dem zur Deckung kommt, was er gemeint hat.

Betrachten wir die Pragmatik dieser Koordination genauer. *Im wesentlichen besteht sie darin, die fehlenden Stücke von Georgs Äußerung zu ergänzen.* Die Einwortäußerung Georgs läßt sich für die Hörer zunächst nicht mit einem gemeinsam geteilten, für alle zugänglichen Kontext verknüpfen. Da der Sprecher Georg diese Koordination nicht leisten kann, müssen die Interaktionspartner nun versuchsweise Kontexte bilden, welche die Äußerung Georgs sinnvoll machen könnten.¹ Sie erfinden kleine Geschichten, die mögliche pragmatische Geltungsbedingungen der Äußerung Georgs enthalten könnten, d.h. sie konstruieren hypothetische Text-Kontext-Verknüpfungen. Dabei steht dieser Perspektivenwechsel und das flexible Durchspielen verschiedener Kontexte in einem komplementären Verhältnis zu Georgs Zentrierung auf den nur für ihn zugänglichen Kontext. Durch das Wechselspiel des Erfindens neuer Lesarten der Äußerung Georgs und dessen Reaktionen darauf wird interaktiv nach einer gemeinsamen Perspektive gesucht.

Der interaktionistische Konstruktivismus geht davon aus, daß die Regeln, die einem bestehenden Interaktionssystem zugrunde liegen, das Handeln der Subjekte in der Interaktion organisieren, und daß diese Regulierung der entscheidende sozialisatorisch bildungswirksame Faktor ist. Derartige Regeln bzw. Sinnstrukturen ermöglichen erst eine anschluffähige Koordination von Handlungen. Nicht Interaktion als eine Zusammensetzung von Einzelhandlungen, sondern als regelförmige Handlungsorganisation bildet den *Bedingungs-zusammenhang* der sozial-kognitiven Entwicklung. Bestimmt das vorlaufend anhand des ersten Teils der Fallanalyse explizierte Verhältnis von Thematisierung und Unterstellung von Handlungsregeln den Prozeß der praktischen Realisierung der Interaktionsstruktur, formuliert im Modell einer Beziehung zwischen voll handlungsfähigen Subjekten, so wird diese "vollständige" Gestalt der Sinnstrukturen im zweiten Teil der Fallanalyse als "Regel, der Georgs Erzählung folgt" beschrieben. Damit haben wir eine Folie rekonstruiert, die das Handeln der Subjekte dadurch organisiert, daß sie nicht nur ihre im Handeln realisierten, sondern auch ihre jeweils fehlenden Bestandteile in

1 Vgl. die Interakte 21, 23, 26, 27, 29-34. Die Mutter und der Beobachter betten den von Georg thematisierten "Eimer" in den Kontext einer Szene ein (die Hände werden gewaschen und mit Papier abgetrocknet, das dann in den Eimer geworfen wird). So wird die Frage geklärt, ob Georg vielleicht den hinter einer Tür verborgenen Mülleimer gemeint hat.

der Interaktion (die bildliche Darstellung des Referenzobjektes bzw. eine sprachlich ausgeführte Handlungsbeschreibung) in Form von regelhaften Geltungsbedingungen festhält.

Vor dem Hintergrund dieser Regeln, die (wie wir gegen die soziale Konstitutionstheorie argumentiert haben) als solche noch nicht den eigentlichen Antrieb der Entwicklung bilden, kommt nun die *Dynamik* des sozial-kognitiven Lernprozesses als *konstruktiver und kooperativer Prozeß der Sinnerschließung* ins Spiel. Die kompetenten Interaktionspartner rekonstruieren in Kooperation mit dem Kind die pragmatischen Geltungsbedingungen der kindlichen Äußerung. *Wir haben nun gemeinsame Bedeutungen generierende interaktive Koordinationsprozesse vor uns, die in eben der gleichen, Sinnstrukturen explorierenden Art und Weise verfahren wie die Methode der strukturalen Hermeneutik.* Die Mutter und der Beobachter suchen nach Kontexten, die Georgs Äußerung sinnvoll machen könnten. Genau diese Methode haben wir in unserer Fallanalyse verfolgt. Erinnern wir uns: Im Kern besteht das Verfahren darin, einen mehr oder weniger bruchstückhaft protokollierten Gegenstand um jene Bedingungen zu ergänzen, die den Fall als sinnvollen Anschluß aus einem Horizont von Bedeutungsmöglichkeiten, also als Fall einer oder mehrerer Regeln verständlich machen. In der gleichen Weise versuchen die Mutter und der Beobachter jene Geltungsbedingungen zu rekonstruieren, die der Äußerung Georgs zugrunde liegen. Diese Rekonstruktion der kompetenten Interaktionspartner konstituiert nun wiederum einen Sinnzusammenhang, d.h. einen Lerngegenstand für das Kind: es kann, wiederum im Prozeß des Sinnerschließens, daran lernen, was es heißt, Handlungen mit verständlichen Bedeutungen zu verstehen.

Die Interpretationen der kompetenten Interaktionspartner sind nun keineswegs so tieferschürfend wie eine zeitaufwendige Fallrekonstruktion. Im gegebenen Zeitrahmen einer aktuell ablaufenden Interaktionssequenz muß die Rekonstruktion des Sinns und der Bedeutung einer Handlung vergleichsweise stark abgekürzt werden, indem man mit einem impliziten Hintergrundwissen operiert, von dem man *annimmt*, es sei auf der anderen Seite in gleicher Weise gegeben. Dieser Umstand gibt nun Anlaß zu fragen, welche *Art von Verständigung* in unserem Fall hergestellt wird. Die Theorie der Koordination sozialer Perspektiven impliziert (wie in Kap. 2 erörtert) einen emphatischen, identitätstheoretischen Begriff der Verständigung. Die Integration von Handlungsperspektiven meint eine Einheit bzw. eine Identität von Perspektiven; dies kommt in der von Mead entlehnten Metapher der

Übernahme der Perspektive eines verallgemeinerten Anderen deutlich zum Ausdruck. Verständigung besteht in faktischer Übereinstimmung, die sich in Prozessen der Handlungskoordination ausbildet.

Dieser "starke" Verständigungsbegriff läßt sich nun nicht problemlos an unsere Fallrekonstruktion anschließen. Als eine zentrale, den Interaktionsverlauf organisierende Sinnstruktur haben wir das komplementäre Verhältnis von Thematisierung und Unterstellung von Handlungsbedeutungen und Handlungsregeln bzw. die Regeln des Erzählens anhand eines Bilderbuches rekonstruiert: was - bewußt oder unbewußt - als geltend unterstellt wird, wird nicht explizit thematisiert. Und umgekehrt: was nicht erfolgreich als geltend unterstellt werden kann, muß thematisch gemacht und verhandelt werden. Die sinnerschließende Ergänzung der Handlungen Egos durch den bzw. die Interaktionspartner führt in der Regel nicht zu einer Identität der Handlungsperspektiven.² So wie nämlich die Methodologie der strukturalen Hermeneutik versucht, den vollständigen Prozeß der Rekonstruktion von Sinnstrukturen zu explizieren, der unter Entlastung von Zeit- und Handlungsdruck zu einer gültigen Lesart führen soll, so kommen vor diesem Hintergrund die Abkürzungen und die Bruchstückhaftigkeit der alltäglichen Prozesse des Sinnerschließens unter den Beschränkungen von Zeit- und Entscheidungsdruck in den Blick. Solange die Praxis in einer routinisierten Form abläuft, ist das auch nicht problematisch: So können in unserem Fall die kompetenten Interaktionspartner zunächst so tun, als ob Georg erzählt bzw. erzählen kann, unabhängig davon, was Georg davon realisiert oder "versteht"; erst wenn die Routine aufbricht (wenn Verständigungsprobleme manifest werden), muß eine extensivere Verhandlung der Handlungsbedeutungen durchgeführt werden. Aus der Perspektive der strukturalen Hermeneutik führen sozialisatorische Prozesse nicht zu einer Übereinstimmung subjektiver Vorstellungen, sondern es genügt eine *anschlußfähige Situierung der unterschiedlichen Handlungsperspektiven* in einem gemeinsamen sinnstrukturierten Kontext.³

2 So muß etwa, bevor eventuell ein gemeinsamer Standpunkt ausgehandelt werden kann, ein "koordinierter Dissens" (Miller 1984) hergestellt werden, also eine Verständigung darüber, was überhaupt das Strittige sein soll.

3 Entsprechende Überlegungen werden auch auf gesellschaftstheoretischer Ebene angestellt. So erscheinen die Habermasschen Begriffe von Verständigung und Konsens als zu anspruchsvoll und idealisierend konzipiert, um die sozialen Koordinationsleistungen der modernen Gesellschaft angemessen zu erfassen (vgl. Giegel 1992; Schmid 1992). Die für die Herstellung gesell-

In unserem Fall spricht denn auch nichts zwingend dafür, daß die Behebung der Verständigungsschwierigkeiten in eine identische Bedeutungsinterpretation der Interaktionspartner mündet: die wäre gegeben, wenn die Geltungsbedingungen der unterschiedlichen Handlungsinterpretationen diskursiv verhandelt worden wären (eben wie die Überprüfung verschiedener Lesarten eines Textes in einer sozialwissenschaftlichen Fallrekonstruktion). Der Fall macht die *Anschlußfähigkeit* von Handlungskoordinationen einsichtig, die reale *Differenzen* zwischen den Handlungsperspektiven einschließen. Diese Anschlußfähigkeit ergibt sich aus den Sinnzusammenhängen des bestehenden Interaktionssystems. Damit liegt bereits eine hinreichende Bedingung vor, um im Fortlauf der Interaktionssequenz zu einer gemeinsamen Begriffsverwendung zu gelangen.

3 Zur sozialisatorischen Bedeutung des Mediengebrauchs

Welche Rolle spielt nun das Medium Bilderbuch in diesem Entwicklungsprozeß? Wie im zweiten Kapitel schon ausgeführt, lassen die neueren psychologischen Untersuchungen der sozialen Entwicklung immer deutlicher eine interaktionstheoretische Ausrichtung erkennen (vgl. Bruner/Haste 1987). Dabei wird der Umstand hervorgehoben, daß die sorgenden Bezugspersonen die Interaktionssituationen derart strukturieren, daß die Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand an den sozialen Interaktionen teilnehmen können. Insbesondere die frühen, körpernahen Spiele zwischen Mutter und Kind (z.B. Geben-Nehmen-Spiele) sind geeignet, im Rahmen allmählich sich verfestigender Interaktionsroutinen den Wechsel und die Verknüpfung sozialer Handlungsperspektiven zu fördern (vgl. Bruner 1987). Diese frühen sozial-kognitiven Erwerbsprozesse sind Voraussetzung für die gemeinsame Rezeption von Bilderbüchern, in welcher der soziale Gebrauch verschiedener Symbolisierungsformen eingeübt wird. Ähnlich wie die frühen Spiele stellen gemeinsame Rezeptionen von Bilderbüchern günstige Bedingungen für die Verhandlung und Konventionalisierung von Hand-

schaftlicher Ordnung tatsächlich relevanten Koordinationsprozesse erscheinen dagegen wesentlich abstrakter und dynamischer. Sie ermöglichen z.B. einen "rationalen Dissens" (Miller 1992), d.h. eine Einigung darüber, was überhaupt strittig ist, oder Kompromisse in bezug auf Entscheidungen, die unter hohem Zeit- und Handlungsdruck stehen und trotz divergierender Orientierungen getroffen werden müssen. Entscheidend ist die Anschlußfähigkeit der Koordinationen, auch wenn sie nur vorläufige und brüchige Resultate erbringen.

lungsbedeutungen dar (vgl. Charlton 1991). Es liegt also die Annahme nahe, daß das Medium Bilderbuch eine wichtige Rolle in der sozialen Entwicklung des Kindes spielt. Dabei werden die frühen körpernahen Spiele durch von Körperbewegungen zunehmend losgelöste, auf bildlich dargestellte Objekte und Ereignisse ausgerichtete Spiele ersetzt.

Unter den für sozialisatorische Interaktionen typischen Bedingungen des Ungleichgewichts zwischen den sozialen Fähigkeiten der Interaktionspartner kommt dem Medium Bilderbuch eine besondere Bedeutung in der Genese eines gemeinsamen Symbolgebrauchs zu. Die bildliche Darstellung von Objekten und Ereignissen schafft einen Referenzrahmen, in dem die Koordination von Handlungs-(Text-)Kontext-Verknüpfungen wesentlich vereinfacht wird. Die bildliche Darstellung veranschaulicht mögliche Kontexte, in denen Objekte und Ereignisse eine Bedeutung gewinnen; auf diese Kontexte kann nicht nur sprachlich, sondern auch *gestisch* verwiesen werden. Das ist gerade unter der Bedingung der mangelnden Sprachfähigkeit eines Interaktionspartners äußerst wichtig, insofern Handlungsbedeutungen auch nichtsprachlich ausgedrückt werden können.

Diesen Prozeß der Generierung gemeinsamer Bedeutungen kann man mit Bruner (1987, 54) als sequentielle Abfolge eines einführenden referentiellen Ereignisses (eine Person gibt an, woran sie denkt) und einer nachfolgenden referentiellen Episode (die Interaktionspartner ordnen einer Handlung bzw. Äußerung eine Bedeutungs-Interpretation zu) fassen. Diese sequentielle Abfolge entspricht dem Modell, mit dem wir im Rahmen unserer Fallanalyse die Verhandlung von Bedeutungen beschrieben haben (vgl. Schaubilder am Ende des zweiten Teils der Fallanalyse). Georg führt mit einem Stichwort und dem Zeigen und Benennen einer Vorstellung anhand einer bildlichen Darstellung ein referentielles Ereignis ein, worauf hin in einer referentiellen Episode eine gemeinsame Handlungsbeschreibung angefertigt wird. Die Möglichkeit des gestischen Anzeigens als Einführung eines referentiellen Ereignisses im Medium Bilderbuch ist bei begrenzter Sprach- und sozial-kognitiver Fähigkeit eines Interaktionspartners von besonderer Bedeutung. Diese bringt der Fall selbst eindrucksvoll zum Ausdruck, wenn gerade das Fehlen der bildlichen Darstellung die Verständigungsschwierigkeiten zwischen Georg und dem Beobachter bedingt. Das Medium Bilderbuch stellt die Möglichkeit bereit, mental repräsentierte Vorstellungen gestisch oder durch einfaches Benennen anzuzeigen und zu verknüpfen und damit Handlungsentwürfe zu

koordinieren, deren Sinn ohne dieses Medium nicht oder doch nur unter ungleich größeren Schwierigkeiten zu erschließen wäre.

In unserem Fall erweist sich also die Einführung eines referentiellen Ereignisses durch Zeigen und Benennen anhand einer bildlichen Darstellung im Hinblick auf den sozialen Entwicklungsstand des Kindes als funktional adäquat für die nachfolgende interaktive Bedeutungsverhandlung. Allgemein scheint die bildliche Darstellung von Symbolen die Flexibilität der Partizipation der Kinder und der Vermittlungsstrategie der Mütter im Rezeptionsprozeß zu erhöhen (vgl. Pellegrini u.a. 1990). Dagegen schafft bei mangelnder Sprachfähigkeit das Fehlen der bildlichen Darstellung und die bloß sprachliche Äußerung einer geistigen Vorstellung Probleme der Bedeutungsverhandlung in der referentiellen Episode.

4 Zusammenfassung

Wie vorlaufend erörtert konnte am Fall gezeigt werden, in welcher Weise der Gebrauch des Mediums Bilderbuch gerade unter der Bedingung einer mangelnden Sprachfähigkeit des Sozialisanden eine wichtige Rolle im Sozialisationsprozeß spielt. Vor allem aber konnten die Desiderate einer sozial-kognitiven Entwicklungstheorie aus der Sicht eines interaktionistischen Konstruktivismus anhand der Fallanalyse bzw. in den Begriffen des rekonstruierten Falles konkretisiert werden. Zum einen wurden die *Bedingungen und Möglichkeiten* der sozial-kognitiven Entwicklung in Form der Sinnstrukturen eines je gegebenen Interaktionssystems rekonstruiert und beschrieben. Den Resultaten hätte sicherlich etwas mehr Dignität verliehen werden können, wenn sie in einer abstrakteren Theoriesprache abgefaßt worden wären, aber so wären die theoretischen Ausführungen des zweiten Kapitels nur dupliziert worden. Es sollte vielmehr deutlich werden, daß die Regeln, durch welche die Geltungsbedingungen des Handelns in einem bestimmten Interaktionssystem festgelegt werden, in der konkreten Gestalt eines Falles rekonstruierbar sind, so daß eine soziologisch gehaltvolle Beschreibung der interaktiven Bedingungen der sozial-kognitiven Entwicklung gewonnen wird.

Die wesentlich schwierigere *erklärungstheoretische* Frage nach der *Dynamik* des Entwicklungsprozesses wurde mit *methodologischen* Überlegungen verknüpft. Diese vielleicht etwas ungewöhnliche Vorgehensweise beruht auf der Annahme, daß eine Homologie zwischen sozialisatorischen (bzw. alltäglichen) und methodisch kontrollierten Prozessen der Sinn- und Regel-

erschließung besteht. Dabei sollte anhand der Fallanalyse die These gestärkt werden, daß die Methodologie der strukturalen Hermeneutik die Prozesse der Rekonstruktion von Sinnstrukturen expliziert, die auch den subjektiven Lernprozessen zugrunde liegen. Sinnstrukturen werden erschlossen, indem mehr oder weniger bruchstückhaft protokollierte Handlungen um jene Bedingungen ergänzt werden, die den Sinn der regelgeleiteten Handlung zum Ausdruck bringen. Es soll nicht behauptet werden, daß damit die Frage nach der Dynamik der Entwicklung bereits gelöst wäre: Der Zugriff auf subjektive Konstruktionen bleibt spekulativ, gleichwohl kann auf ihn in dieser Frage nicht völlig verzichtet werden. Aber die Idee einer Homologie zwischen sozialwissenschaftlichen und sozialisatorischen Prozessen der Sinnrekonstruktion erscheint fruchtbar und weiterer Anstrengungen wert, weil anders als in diesem Verweisungszusammenhang die Frage einer sachhaltigen Rekonstruktion von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen schwerlich bearbeitet werden kann.

