

Zuerst veröffentlicht in: In J. Lompscher (Ed.) (1996), *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht, Vol. 2* (S. 491-506). Marburg: BdWi-Verlag.

Jens Brockmeier

Verstehen, Interpretieren, Verhandeln.

Zur psychologischen Hermeneutik des Verhältnisses von Zeichen und Bedeutung

Der Interpretive turn

In den letzten zwanzig Jahren hat sich in Teilen der englischsprachigen Psychologie wie überhaupt in den Wissenschaften vom Menschen eine theoretische und methodische Neuorientierung vollzogen, für die Begriffe wie *Discursive turn*, *Narrative turn* oder *Cultural turn* stehen. Eine wichtige Rolle spielte dabei das Werk Wygotskis. Im "Rückgriff" auf seine zum größten Teil bis dahin unbekannteren Arbeiten sind zahlreiche Untersuchungen entstanden, in denen die Zeichenvermitteltheit der menschlichen Psyche eine prominente Stellung einnimmt. Damit einhergehend sind hermeneutisch-interpretative Verfahren, wie sie in den Literatur- und Kulturwissenschaften üblich sind, auch in der psychologischen Forschung zur Anwendung gelangt, so bei Themen wie Identität und Selbst, Gedächtnis und Erinnerung, Sprache und Denken. Hier wie in anderen Bereichen läßt sich beobachten, wie ein traditionell epistemologisches Interesse, das sich etwa auf Datenerhebungen, Faktorenanalysen und Testdiagnostik richtet, zurücktritt hinter einem semiotischen Interesse an Interpretationen, Deutungsprozessen, Zeichen- und Diskursanalysen.

In diesem Zusammenhang hat sich auch der herkömmliche Begriff der Hermeneutik gewandelt und eine Bedeutung gewonnen, in der er über die Philologie und Philosophie hinaus in einem allgemeinen Sinne das Studium der Interpretation, genauer, des interpretativen Verstehens menschlicher Wirklichkeiten bezeichnet. Im Anschluß an Clifford Geertz (1983) ließe sich diese transdisziplinäre Entwicklung als *Interpretive turn* beschreiben. Diese Wende fügt sich ein in eine generelle Tendenz in den

Humanwissenschaften, wobei allerdings eingeräumt werden muß, daß diese Verschiebung der epistemologischen Leitbilder in Disziplinen wie Anthropologie, Philosophie und Kulturwissenschaften ungleich deutlicher ausgeprägt ist als in der Psychologie.

Mit dieser Umorientierung tritt an die Stelle positivistischer und nomothetisch-deduktiv ausgerichteter Erkenntnismodelle immer häufiger ein Verständnis der Welt, in dem diese wie ein Text, Geertz (1983, S. 30 f.) spricht von "Textanalogie", behandelt und dementsprechend untersucht wird. Für Geertz ist das zentrale Moment in diesem Übergang vom Text als Gegenstand zum Text als Modell, vom Schreiben als Diskurs zum Handeln als Diskurs mit dem Begriff des "Einschreibens" aufgezeigt, – ein Begriff, mit dem er sich auf die philosophische und psychologische Hermeneutik Paul Ricoeurs bezieht. Einschreiben heißt Fixieren von Bedeutungen, heißt, Bedeutungen mit Bedeutungen verknüpfen, heißt, sich auf ein intertextuelles Verweisungsgefüge einzulassen, das alles andere als eindeutig und unabhängig von seinem zeitlichen Fluß faßbar ist. Für Geertz (1983, *ibid.*) besteht die besondere Leistung der Ausweitung des Textbegriffs über das etwa auf Papier oder Stein Geschriebene hinaus darin, daß sie die Aufmerksamkeit auf eben die Frage lenkt, "how the inscription of action is brought about, what its vehicles are and how they work, and on what the fixation of meaning from the flow of events – history from what happened, thought from thinking, culture from behavior – implies for (...) interpretation." In dieser Hinwendung zu interpretativen Verfahren zeigt sich ein weiteres: die Unterschiede zwischen traditionellen akademischen Genres verwischen. Indem die wissenschaftlich-objektive Strahlkraft nomothetischer Kausalerklärungen schwächer wird, werden die herkömmlichen Demarkationslinien zwischen naturwissenschaftlich erklärenden und geisteswissenschaftlich verstehenden Disziplinen durchlässiger.

In diesem Licht betrachtet erscheint der intellektuelle Modus, dem sich etwa der Piagetsche oder Chomskysche Denktyp oder, aktueller, das kognitionspsychologische Informationsverarbeitungsmodell verpflichtet wissen, nur mehr als ein Sonderfall, der durch partikuläre, zumeist artifizielle (etwa experimentelle) Rahmenbedingungen definiert ist. Im sozialen, ökologischen und kulturellen Kontext menschlicher Lebensbewältigung repräsentiert dieser Rationalitätstyp ein eher seltenes Phänomen; vielleicht ließe sich sinnvoller von *einer* Option im Rahmen eines weiten Spektrums höchst unterschiedlicher interpretativer Operationen sprechen (Brockmeier, 1996a).

Indem wir lebenspraktisch handeln und uns bemühen, unsere soziale und natürliche Umwelt wie uns selbst zu verstehen, bedienen wir uns dieser interpretativen Operationen in vielfältigen Kombinationen. Je genauer wir nun die Formen und Diskurse der sozialen Lebensbewältigung untersuchen, desto deutlicher wird, daß unsere kognitiven Strategien, Wissen zu erwerben und anzuwenden, weniger dem Anliegen verpflichtet sind, rational, logisch oder widerspruchsfrei zu sein. Worauf sie vor allem anderen abzielen ist, der Welt, in der wir leben, Bedeutung und Sinn zu verleihen und damit unserem Handeln und unseren Selbstentwürfen eine Orientierung zu geben.

Dieser Prozeß der Bedeutungskonstruktion und der Sinnkonstitution tritt mit dem *Interpretive turn* in das Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, und ich habe ihn deshalb so betont, weil ich vorschlagen möchte, auch den (mündlichen und schriftlichen) Spracherwerb des Kindes in diesem Zusammenhang zu betrachten. Ich werde im ersten Teil dieses Beitrages einige philosophische Aspekte dieser hermeneutisch-interpretativen Sichtweise und insbesondere ihrer Entwicklung in der Psychologie skizzieren. Dabei möchte ich vor allem das mit dieser Perspektive verbundene interpretative Zeichen- und Bedeutungskonzept hervorheben. Im zweiten Teil werde ich anhand einer kleinen empirischen Studie einige Aspekte dieses Konzepts erläutern, und zwar werde ich aus diskursanalytischer und erzähltheoretischer Perspektive einen Ausschnitt aus einem Dialog zwischen einem 22 Monate alten Kind und einem Erwachsenen analysieren. Dieser Dialog führt uns in eine spannende Phase des Spracherwerbs, in der es unter anderem um die Anfänge dessen geht, was Ricoeur die narrative Funktion nennt, also das Verstehen und Erzählen von Geschichten.

Wygotskis semantische Semiotik

Für die Untersuchung des Verhältnisses von Zeichen und Bedeutung ist das Werk Wygotskis in zweifacher Hinsicht ein faszinierender Gegenstand. Zum einen ist Wygotski einer der ersten und zugleich wichtigsten Psychologen, der die Beziehung von Zeichen und Bedeutung als einen Entwicklungszusammenhang studiert hat, als ein Verhältnis, dessen Ontogenese einen sowohl psychologischen wie kulturellen und historischen Prozeß darstellt (vgl. Brockmeier, 1983). Zum anderen ist seinen Arbeiten eine erstaunliche Langzeitwirkung eigen. Viele seiner Texte sind in den letzten Jahren aus dem Strom der Psychologiegeschich-

te aufgetaucht wie Nachrichten aus einer Flaschenpost, auf die, wie es scheint, nicht wenige gewartet haben.

Vor allem in den siebziger und achtziger Jahren sind eine Reihe theoretischer und empirischer Verknüpfungen hergestellt und Konsequenzen aus Wygotskis Überlegungen gezogen worden, die zwar in verschiedener Hinsicht über den Rahmen seiner eigenen Untersuchungen aus den zwanziger und frühen dreißiger Jahren hinausgehen, sie jedoch zugleich auch einbringen in neue Projekte zur Erkundung der kulturellen Natur des Menschen, in Projekte wie die *Cultural Psychology* (Bruner 1990; Lucariello, 1995), *Discursive Psychology* (Harré & Gillett, 1994; Edwards & Potter, 1992), *Narrative Psychology* (Sarbin, 1986; Britton & Pellegrini, 1990), *Rhetorical Psychology* (Billig, 1987) und *Sociocultural Psychology* (Wertsch, del Rio & Alvarez, 1995; Maritin, Nelson & Tobach, 1995). Aus linguistischer, philosophischer, psychologischer und historischer Perspektive ist, und dies durchaus in systematischer Absicht, eine Wittgensteinsche Seite (Harré, 1987 u. 1990; Shotter, 1993) eine Bachtinsche Seite (Wertsch, 1991), eine Deweysche Seite (Bruner, 1986), eine Sapirsche und Fregesche Seite (Lee, 1985) sowie eine Saussuresche Seite (Brockmeier & Tschuggnall, 1995) aufgedeckt worden, um nur die für die erwähnten neueren Ansätze wichtigsten Sprach- und Zeichentheoretiker zu erwähnen.

Offenkundig ist es vor allem der Semiotiker und Sprachtheoretiker Wygotski, der das Interesse auf sich gezogen hat. Es scheint, als ob von seinen psychologischen Untersuchungen zur kulturellen Textur von Zeichen und Bedeutung ein Weg ausginge, der geradewegs ins Zentrum des gegenwärtigen Interesses an kommunikativen, diskursiven und narrativen Modellen führt. Um diese Entwicklung nachzuvollziehen, scheint es mir hilfreich, einen Gedanken besonders hervorzuheben – gewissermaßen als Orientierung auf diesem Weg von Wygotskis Arbeiten zu einer wygotskischen Semiotik und Semantik. Dieser Gedanke ist eng verbunden mit dem Ausgangspunkt der sprachphilosophischen und semiotischen Moderne; ich meine die Überzeugung, daß es keine Bedeutungen ohne ein Zeichen gibt. Anders gesagt, wenn von Bedeutungen die Rede ist, sei es in einem psychologischen, linguistischen, philosophischen oder ästhetischen Sinn, dann ist immer auch von Zeichen und Zeichenträgern die Rede.

Zeichen können bekanntlich unter philosophischen, linguistischen, informationstheoretischen, soziologischen und biologischen Gesichtspunkten untersucht werden. Um sie psychologisch zu begreifen, schlug Wygotski vor, zu untersuchen, wie

Individuen sie gebrauchen und zu gebrauchen lernen. Zeichengebrauch ist der symbolische Gebrauch materieller Artefakte. In diesem Gebrauch werden sie, mit Wygotski gesprochen, zu "psychologischen Werkzeugen". Diese psychologischen Werkzeuge *und* die Regeln ihres Gebrauchs konstituieren die kulturellen Symbolismen, also die verallgemeinerten Symbolsysteme einer Gesellschaft. Indem das Kind etwa die mündliche und schriftliche Sprache – nicht die einzigen, aber gewiß die wichtigsten Symbolsysteme unserer Kultur – zu gebrauchen lernt, "schreibt" es sich zugleich in diese Kultur "ein", um auf diesen Begriff der neueren Hermeneutik zurückzukommen.

So gesehen sind für Wygotski in einem durchaus ähnlichen Sinn wie für Wittgenstein Bedeutungen durch den Gebrauch von Zeichen bestimmt.¹ Damit ist aber nicht nur eine semiotische Vorstellung umrissen, es kommt hier vielmehr ein Gedanke ins Spiel, der in seinen Konsequenzen sowohl die traditionellen Cartesianischen Grenzziehungen zwischen Ideellem und Materiellem, Internem und Externem, Mentalem und Körperlichem unterläuft als auch – Michael Cole und James Wertsch (1996) haben dies zu Recht bemerkt – die gleichermaßen als selbstverständlich unterstellte Antinomie von Individuellem und Sozialem.

Ich glaube, daß es zur Erklärung der großen Bedeutung, die Wygotski in den letzten zwei Jahrzehnten gewonnen hat, wichtig ist, sich neben anderen geistesgeschichtlichen Affiliationen insbesondere diesen Zusammenhang mit der sprachphilosophischen und semiotischen Moderne zu vergegenwärtigen. In ihrer Ablehnung der Idee einer präsemiotischen Unmittelbarkeit überschneiden sich Wygotskis Überlegungen gleichermaßen mit denen des späten Wittgenstein wie mit der strukturalistischen und poststrukturalistischen Tradition von Saussure über Foucault bis Derrida. Die spezifisch Wygotskische Variante dieser Argumentationslinie besteht in der Vorstellung der Zeichenvermitteltheit aller "höheren psychischen Funktionen". Wygotski hat die intentionalen Formen von Tätigkeiten wie Denken, Sprechen, Erinnern, Problemlösen als höhere psychische oder mentale Funktionen bezeichnet, und er hat gezeigt, daß sie – sowohl

¹ Die Gebrauchs- und Anwendungsdimension war auch für andere Repräsentanten der kulturhistorischen Schule ein wichtiges Bestimmungskriterium der Bedeutung. Jedoch im Unterschied etwa zu A. N. Leontjew, der die Bedeutung, unabhängig von ihrer Zeichenvermitteltheit, entweder als materielle Eigenschaft der Welt oder als ideelle Bewußtseinsform, als geistiges "Prisma" (vgl. Brockmeier, 1988) sah, verstand Wygotski Bedeutung primär als eine semiotisch-linguistische Kategorie.

im Prozeß ihres Erwerbs wie in ihrer weiteren Entwicklung – allesamt auf dem Gebrauch von Zeichen beruhen. Dementsprechend stehen die Prozesse der Zeichenvermittlung, der Semiose, im Zentrum von Wygotskis Konzeption der Bedeutung, also seiner Semantik. Die Vorstellung ideeller Bedeutungen, die losgelöst von Zeichen und den Praktiken, in denen Zeichen gebraucht werden, als Elemente "reinen Denkens" fungieren, ist für Wygotski ebensowenig haltbar wie die Idee einer "reinen" Verständigung. Diese käme jenem letztlich mysteriösen Typ einer ätherischen Verständigung gleich, die nicht durch Zeichen und damit durch einen kulturellen Prozeß vermittelt ist, sondern, so Wygotski (1974, S. 12), sich als "unmittelbare Kommunikation der Seelen" aus gibt. Es ist übrigens nicht allein diese Überzeugung, sondern auch diese Art von Ironie, die Wygotski mit Wittgenstein teilt.

Um das hermeneutisch-interpretative Potential dieser semantischen Semiotik deutlich zu machen, möchte ich anhand einer Fallstudie zwei Auffassungen kritisch beleuchten, die in der Psychologie des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs, und nicht nur da, weit verbreitet sind. Die erste Auffassung ist die eines philosophischen wie sprach- und zeichentheoretischen Realismus, in der ein Zeichen durch das Objekt definiert ist, auf das es verweist. Die zweite Auffassung geht davon aus, daß sich das Kind Bedeutungen und Zeichen als etwas aneignet, das - zumindest in einem historisch gegebenen kulturellen Rahmen - konstant und fixiert ist.

Die Geschichte von Milamala und dem Hammer

Der folgende Auszug stammt aus einem Dialog zwischen dem 22 Monate alten Felix (F) und einer Freundin seiner Mutter, meiner Innsbrucker Kollegin Barbara Juen (B). Felix erwähnt dabei seinen Freund Maximilian, den er "Milamala" nennt, und seine Mutter Patrizia, zu der er "Tigit" sagt. Die Transkription beschränkt sich auf die notwendigsten Angaben, sie werden im anschließenden Kommentar (gestützt auf die Videoaufzeichnung) ergänzt.

Felix spielt mit einem Flugzeug. Er läßt es abstürzen, zeigt dann auf das auf dem Rücken liegende, aber unbeschädigte Spielzeug.

- 1 (F) put?
- 2 (B) mhm, jetzt ist er abgestürzt, jetzt ist er kaputt
- 3 (F) wirft das Flugzeug

- 4 (B) nicht so wild schmeißen, Felix...
- 5 (F) put
- 6 (B) aber das tut man ja nicht!
- 7 (F) da amal put
- 8 (F) da amal put Milamala da
- 9 (B) hat der Milamala das mit dem Hammer kaputtgemacht?
- 10 (F) da Flieger put
- 11 (B) nein, das stimmt gar nicht, was du sagst...
- 12 (F) ja...
- 13 (B) das hat er nicht gemacht
- 14 (F) Milamala da hammer put
- 15 (B) ja aber den hat der Maximilian nicht kaputt gemacht mit dem Hammer
- 16 (F) Milamala da hammer put
- 17 (F) Tigit schimpfen
- 18 (B) und die Patrizia hat geschumpfen
- 19 (F) ja
- 20 (F) "nita tun!"
- 21 (B) hat sie gesagt?
- 22 (F) ja
- 23 (B) und was hat da der Max dann getan?
- 24 (F) put da Flieger tan
- 25 (B) ach so, hat er ihn immer noch kaputtgemacht?
- 26 (F) ja
- 27 (B) und was hat dann die Patrizia gemacht?
- 28 (F) weinen auch
- 29 (B) hat sie auch weinen müssen?
- 30 (F) ja
- 31 (F) da Flieger umfalln da Bett (wirft das Flugzeug)
- 32 (F) put...

Spiel und Sprache. Es sind verschiedene Handlungs- und Diskursebenen sowie Erzählformen, die sich in dieser Sequenz überlagern. Sie beginnt damit, daß eine

Spielhandlung – Felix läßt sein Flugzeug abstürzen – in eine Erzählhandlung übergeht, in welcher Felix Freund Maximilian, der "Milamala", ebenfalls in einen Absturz verwickelt ist beziehungsweise war: (7 u. 8) "amal" (tirolerisch für "einmal"). Beide Handlungen werden von Felix in einem kombinierten gestisch-enaktiven und sprachlichen Modus ausgeführt, einem Modus, der einen bruchlosen Übergang zwischen Spiel und Sprache geradezu nahelegt.

Diese Vermischung von Spiel und narrativem Diskurs zieht sich durch die ganze Sequenz. Wenn man mit Wygotski (1980) Sprachentwicklung und Spiel als Aspekte *eines* Entwicklungsprozesses sieht, und wenn man in diesem Sinne davon ausgeht, daß beispielsweise das Symbol- oder Fiktionsspiel wesentlich ein sprachliches Spiel ist, andererseits bestimmte Prozesse des Spracherwerbs sich nur im Spiel vollziehen können – Helga Andresen (1995) hat dies genauer dargestellt –, dann kann es nicht überraschen, daß uns Spiel und narrativer Diskurs hier wie zwei unterschiedlich benannte Seiten eines Geschehens begegnen. Wir verfolgen die Erzählung eines Spiels, die selbst ein Spiel ist. Gleichwohl werde ich versuchen, mich auf die narrative Seite dieses Prozesses zu konzentrieren, also vor allem untersuchen, wie Felix seine Geschichte erzählt.

Ko-Narration. Doch genaugenommen geht es gar nicht um Felix Geschichte. Es sind Felix und seine Dialogpartnerin, die zusammen eine Geschichte erzählen, es handelt sich also um eine narrative Ko-Konstruktion oder eine Ko-Narration. Dabei lassen sich drei Interaktionssequenzen beziehungsweise Teilerzählungen oder Episoden unterscheiden. Die erste Episode (1-6) handelt vom Absturz des Fliegers von Felix, die zweite (7-16) von Maximilian, die dritte bringt Felix Mutter Patrizia, "Tigit" (17), ins Spiel.

Schon die erste Sprechhandlung Felix in diesem Auszug – (1) "put?" – bezieht sich direkt auf seine Gesprächspartnerin. Gestisch, durch Blickkontakt und durch die Frageintonation wird in dieser Holophrase eine Verbindung hergestellt zwischen dem unmittelbar vorangegangenen Geschehen (Felix hat sein Flugzeug auf den Boden geworfen), Felix Interpretationsangebot "der Flieger ist kaputt" (obwohl das Spielzeug unbeschädigt geblieben ist) und der Bestätigung der Spielrealität, die durch diese Interpretation evoziert wird, durch die Miterzählerin (2). Diese Bestätigung geht einher mit einer narrativen Ausführung und Ausweitung des Themas: Es entsteht das verbalisierte Story-Schema eines Flugzeugabsturzes (2), das von Felix umgehend in einer weiteren Spielhandlung – erneut wirft er das Flugzeug und läßt es auf den Boden stürzen (3) – "nacherzählt" wird.

Man könnte darin das Grundmuster der dialogischen Diskursform sehen, in der diese Geschichte erzählt wird. Diese Diskursform besteht darin, daß Felix gestisch, mimisch, enaktiv und sprachlich einen narrativen Rohentwurf vorgibt, der von seiner Gesprächspartnerin gedeutet und auf rein verbalem Niveau reformuliert und erweitert wird. Felix Erzählvorgaben markieren gewissermaßen Fragen, die beantwortet und dabei elaboriert werden, wobei diese Elaborierung jedoch innerhalb des symbolischen oder semiotischen Raums der von Felix vorgegebenen Spielhandlung bleibt.

Freilich ist es nicht nur ein semantisches und syntaktisches Geschehen, das in diesem symbolischen Raum stattfindet. Es geht auch um eine gleichsam affektive Pragmatik. Martin Hildebrand-Nilshon (1994) und Chung-Woon Kim (Kim & Hildebrand-Nilson, 1994) haben betont, daß die frühen Formen pragmatischer Zeichenkonventionalisierung immer eingebettet sind in eine emotionale Matrix sozialer Interaktionen. Sie knüpfen dabei an Bruners (1987) Konzept eines kulturspezifischen *Language Acquisition Support Systems* an. Damit ist ein kommunikatives "System" der Konventionalisierung elementarer Interaktionspraktiken gemeint, das in der Beziehung zwischen Kleinkind und Erwachsenem entsteht und die semiotisch komplexeren Prozesse des Spracherwerbs entwicklungspsychologisch überhaupt erst möglich werden läßt. In unserem Beispiel zeigt sich dies etwa darin, daß sich Felix Dialogpartnerin, selbst wenn sie ausschließlich sprachlich agiert, immer schon in einem auch affektiven Sinne auf das gemeinsame Erzählen mit Felix "eingelassen" hat. Kurz, sie spielt mit, und so bringt sie beispielsweise ihre Antworten auf Felix Fragen selbst wieder als Fragen ein, auf die Felix erneut antworten kann. Insbesondere in der dritten Sequenz (17-30) wird diese Frage-und-Antwort-Form des narrativen Dialogs recht deutlich. Man könnte von einer "Zone der nächsten narrativen Entwicklung" des Themas sprechen, einer Entwicklungszone, die durch beide Diskursprotagonisten in einem kognitiven und emotionalen Wechselspiel gegenseitiger Interpretationen konstruiert und, wie wir sogleich sehen werden, erweitert wird.

Erzähltes Ereignis und Erzählereignis. Soweit könnte dies, wie gesagt, als Grundfigur der Ko-Narration gelten; doch die Geschichte nimmt schon nach dem ersten Wechsel einen Verlauf, in dem diese Ko-Konstruktionsregel sogleich gebrochen wird. Als Felix die Handlungs- beziehungsweise Erzählsequenz erneut ausführt, wirft er das Flugzeug so schwungvoll, daß seine Dialogpartnerin aus der Erzählung aussteigt und die Regeln der aktuellen Erzählsituation neu zu definieren beginnt: "nicht so wild schmeißen, Felix..." (4).

Wenn man davon ausgeht, daß jeder narrative Diskurs in zwei Kontexten stattfindet, dem des *erzählten Ereignisses* und dem des *Erzählereignisses*, und daß jede gelingende Erzählung eine Balance zwischen beiden herstellt, dann wird diese Balance nun durch diese Intervention gestört. Der Schwerpunkt wird auf das Erzählereignis verschoben, das heißt, nicht der erzählte Inhalt, sondern die gegenwärtige diskursive Situation des Erzählens selbst tritt in den Vordergrund. Felix Gesprächspartnerin eröffnet einen metanarrativen, einen moralischen Diskurs: "aber das tut man ja nicht!" (6).

Felix reagiert auf diese Störung der narrativen Balance von erzähltem Ereignis und Erzählereignis mit einem interessanten Zug. Er erzählt nämlich eine neue Geschichte (beziehungsweise eine neue Episode im Rahmen derselben Geschichte) von einem anderen Flugzeugabsturz, in den "Milamala" verwickelt war (7-8), und wir mögen spekulieren, ob er dies tut, um die Imperative des moralischen Diskurses zu entkräften (wie man wohl im Rahmen einer Kognitionspsychologie der Moralentwicklung argumentieren würde), oder weil er diesen Diskurs schlichtweg ignoriert (etwa weil er nicht überzeugend genug oder mit zu geringem verhaltensmodifizierendem Nachdruck vorgebracht worden ist, wie man auf Grundlage einer kognitiven Handlungstheorie oder verhaltenspsychologisch sagen würde), oder aber weil er diese Intervention vielleicht gar nicht als Unterbrechung oder Einschränkung, sondern als Bestandteil und Fortsetzung des gemeinsamen Geschichtenerzählens versteht, kurz, weil für ihn nach wie vor der Kontext des erzählten Ereignisses handlungsbestimmend ist.

Nun ist Felix derjenige, der mit rein verbalen Mitteln erzählt. Man könnte versucht sein, an Wygotskis (1974, S. 38) Beispiel von dem Jungen zu denken, der eine Straßenbahn zeichnet und als er dabei auf Schwierigkeiten stößt – der Bleistift bricht ihm ab –, anfängt, zu sich selbst über das Sujet seiner Zeichnung zu sprechen. Gewiß, dieser Junge ist bereits fünfeinhalb Jahre alt und zudem geht es Wygotski um die Entstehung des inneren Monologs. In unserem Fall handelt es sich hingegen um das gemeinsame Erzählen einer Geschichte, also um die Entstehung des narrativen Dialoges. Gleichwohl treffen beide Kinder in ihrem Handeln auf unerwartete Schwierigkeiten und beide reagieren mit sprachlichen Mitteln. Bei Felix führt dies jedoch nun zu einer weiteren überraschenden Wende des Erzähldiskurses.

Verständnis und Mißverständnis. Um die zunächst etwas seltsam erscheinende Frage, ob Milamala den Flieger mit einem Hammer kaputtgemacht hat (9), zu verstehen, muß man wissen, daß eine der Besonderheiten von Felix Aussprache in diesen Wochen darin besteht,

Vokalen einen h-Laut voranzustellen. Er sagt also nicht "Auto", sondern "Hauto". Die Geschichte, die er erzählt, daß nämlich auch der Milamala einmal einen Flieger kaputtgemacht hat (wobei wir hier offenlassen können, ob Felix sich ebenfalls auf ein Absturzspiel Milamalas bezieht), bringt seine Dialogpartnerin daher auf eine falsche Fährte: Sie mißversteht "da (h)amal" als "Hammer". Dieses Mißverständnis veranlaßt sie dazu, in Form einer Nachfrage (9) eine neue Variante der Geschichte in die Ko-Narration einzubringen. Während Felix, wie es scheint, demgegenüber zunächst *sein* Verständnis der Geschichte (10) wiederholt und bekräftigt (12) – in der, wie *wir* mit ihm wissen, von einem Hammer keineswegs die Rede war – deutet seine Gesprächspartnerin dies jedoch als eine Bestätigung ihrer Version. Das führt nun zu einem erneuten Wechsel der Bezugsebenen.

Erzählebene und Realitätsebene. Die Miterzählerin bringt nämlich gegenüber Felix Erzählebene eine weitere Realitätsebene ins Spiel, von der aus sie die "Richtigkeit" von Felix Geschichte bestreitet: "nein, das stimmt gar nicht" (11); wobei wir von einer *weiteren* Ebene sprechen können, weil bereits das Erzählereignis eine Realitätsebene darstellt. Doch indem Felix Partnerin nun diese Art von referentieller Realität in das gemeinsame Sprach- oder Erzählspiel bringt, verläßt sie es in gewisser Hinsicht erneut, bestreitet sie doch, analytisch gesprochen, den Wahrheitswert der Hammergeschichte (11 u. 13), einer Geschichte, die wie wir sahen, bislang nur *ihre* Geschichte ist.

Doch etwas Verblüffendes geschieht: Felix läßt sich auf dieses Mißverständnis ein. Er greift den Hammer als Element einer neuen Episode auf, die er weiter erzählt, sogar wiederholt, und zwar, so möchte man sagen, in einer für seine grammatischen Verhältnisse nahezu vollkommenen Form: "Milamala da hammer put" (14 u. 16). Die Vermutung scheint sich zu bestätigen, daß Felix in erster Linie mit dem Fortschreiben des Erzähltextes, also mit dem erzählten Ereignis beschäftigt ist, kaum jedoch an dem Kontext des Erzählereignisses Interesse zeigt und offenkundig überhaupt nicht an einem möglichen referentiellen Kontext des Erzähltextes. Man könnte auch sagen, was ihn allein umtreibt, ist die Narration, nicht die Frage, ob die dabei entstehenden Geschichten "wahr" oder "falsch" sind. Die narrative Funktion, so wie sie sich in diesem dialogischen Diskurs darstellt, ist also weder im Rahmen eines epistemischen noch eines semiotischen Realismus zu verstehen. Sie zielt weder auf die (wahre) Erkenntnis einer wie immer beschaffenen objektiven Wirklichkeit, noch auf die (richtige) Abbildung oder Wiedergabe einer wie immer verstandenen realen Geschichte. Was eine Erzählung glaubwürdig und überzeugend macht und worin ihr besonderer

kognitiver Modus besteht, ist nicht ihr (logisch-wissenschaftlicher) Erkenntnis- oder Erklärungsgehalt, sondern ihre narrative Kohärenz. Diese jedoch hängt nicht zuletzt von dem diskursiven Kontext ab, in dem erzählt wird, also von dem, was wir mit Bruner (1991) die diskursive "Kontextsensibilität" der Narration nennen können. Es scheint geradezu, daß "it is this very context sensitivity that makes narrative discourse in everyday life such a viable instrument for cultural negotiation" (ibid., S. 17).

Im Unterschied zu Felix, für den der kognitive Modus des narrativen Denkens kennzeichnend ist, scheint sich hingegen das Hauptinteresse seiner Gesprächspartnerin in diesem Moment ausschließlich auf die Frage nach dem Verhältnis der Erzählebene zur Realitätsebene zu richten. Sie weist ein weiteres Mal die "Hammerversion" zurück, eine Version, die sich Felix inzwischen zu eigen gemacht hat, und zwar (wie die Videoaufzeichnung besser zu erkennen gibt) mit einer gewissen Freude über das neu erworbene Wort "Hammer" und die damit verbundene Erweiterung seiner narrativen Handlungszone.

An diesem Punkt beginnt die dritte Sequenz. Den neuen Erzählraum nutzend, schlägt Felix eine weitere Episode vor – (17) "Tigit schimpfen" –, die nach dem bereits geschilderten Ko-Narrationsschema reformuliert (18) und bestätigt (19) wird. Felix nächste Ergänzung – er zitiert seine Mutter: (20) "nita tun!" – mutet zunächst wie eine Ausgestaltung der Szene mit seiner schimpfenden Mutter an, zugleich erinnert das Zitat in direkter Rede jedoch an das Verbot, das seine gegenwärtige Gesprächspartnerin vor wenigen Augenblicken ausgesprochen hat: (6) "das tut man nicht!". Und da wir nach wie vor davon ausgehen dürfen, daß Felix in erster Linie an der Fortsetzung der Ko-Narration und damit an den Ereignissen auf der Erzählebene interessiert ist und nicht wie seine Miterzählerin an einer wahrheitsgetreuen Nachzeichnung von historisch-realen Ereignissen auf der Realitätsebene, können wir auch hier vermuten, daß beide Akteure weiterhin in verschiedenen narrativen Kontexten sowie kognitiven Modi operieren. So ist es naheliegend anzunehmen, daß Felix in der Episode der schimpfenden Protagonistin ein weiteres Element aus dem Kontext des Erzählereignisses in den des erzählten Ereignisses einzufügen sucht.

Für diese Annahme spricht zudem, daß Felix seiner Erzählung eine Episode hinzufügt, bei der wenig wahrscheinlich ist, daß sie auf der Ebene der erzählten Realität einen Ort finden würde: Er beginnt von seiner Mutter zu erzählen (28), die über die trotz ihres Schimpfens offensichtlich fortgesetzten Flugzeugabstürze Maximilians zu weinen anfangen habe.

An diesem Punkt ist das "normale" Ko-Narrationsschema wieder eingeholt, Felix Partnerin ist auf die von ihm vorgegebene Erzählebene zurückgekehrt (29), die narrative Balance von erzähltem Ereignis und Erzählereignis ist wieder hergestellt, Felix beginnt mit einer weiteren Episode. Immer noch geht es um das Thema des Flugzeugabsturzes, nun variiert um ein neues Element: ein Bett (31-32). Wie es aussieht, nimmt er damit zugleich seinen kombinierten enaktiv-gestisch-mimisch-verbale Erzählmodus wieder auf, den er verlassen hatte, als seine Dialogpartnerin die Regeln des Erzählereignisses neu definierte, um – wie wir uns erinnern – eine neue Spielregel einzuführen. Felix hat diese gleichermaßen narrative Regelsetzung im übrigen stillschweigend akzeptiert.

Narrative Sprachspiele und Diskursregeln. Wie wir in dieser kurzen Analyse gesehen haben, zeigt sich Felix in seiner Narration keineswegs (wie so viele Spracherwerbspsychologen) in die Fangstricke referentieller Bedeutungsdefinitionen verwickelt. Auch macht er nicht die nach William Stern für Kinder dieses Alters so entscheidende zeichentheoretische "Entdeckung", daß man nämlich jedes Ding mit einem Wort benennen könne. Es erscheint vielmehr äußerst fraglich, ob wir überhaupt davon ausgehen können, daß die für die "Entdeckung" solcher Referenzbeziehungen notwendigen (Sprach)Zeichen als ein verbindliches System von Bezeichnungen vorgegeben sind – als ginge es hier um eine ontologische Ordnung. Was wir beobachten, sind vielmehr narrative, oder genauer, ko-narrative Sprachspiele, die zu einem wesentlichen Teil dazu dienen, sowohl Bedeutungen wie Zeichen überhaupt erst einmal auszuhandeln. Wobei dieses Aushandeln nicht von den "Dingen", sondern in erster Linie von der Dynamik der dialogischen Diskursform bestimmt wird.

Selbst die Regeln dieses Verhandeln sind keineswegs definitiv vorgegeben und können schon allein deshalb nicht einfach "interiorisiert" oder "internalisiert" werden. Sie werden gleichermaßen zum Gegenstand des Ver- und Aushandelns. Dabei zeigt sich, daß auch in diesem Fall die Erfordernisse sozialer und thematischer Kohärenz eine entscheidende Rolle spielen. Und da diese Erfordernisse selbst wiederum, wie wir gesehen haben, von der Dynamik des Erzählereignisses abhängen, unterliegen auch die Diskursregeln ständiger Veränderung.

So definiert beispielsweise eine der Regeln, die die beiden Erzählprotagonisten in der ersten und zweiten Episode verhandeln, wie "wild" eine Narration beziehungsweise ein Symbolspiel sein darf. Eine andere Regel, von deren Einhaltung die generelle Möglichkeit

sowohl eines Erzähldiskurses wie eines Symbol- und Regelspiels abhängt, basiert auf einem Konsens unter den Diskurspartnern über den Status der (symbolischen) Realität ihres Diskurses (vgl. dazu ausführlicher Brockmeier, 1996b, S. 134 ff.). Die Geschichte von Milamala und dem Hammer zeigt jedoch, daß auch diese Regel nicht unumstößlich ist. Obwohl Felix Partnerin sowohl von der Ebene des erzählten Ereignisses auf die des Erzählereignisses als auch von der Ebene der Erzählrealität auf die der erzählten Realität wechselt, gelingt es Felix, den Erzähltext "weiterzuschreiben" – etwa indem er diesen Wechsel selbst wiederum auf die Erzählebene zurückführt (Milamalas "Hammer", aus einem Mißverständnis entstanden, wird Teil einer neuen Episode) oder indem er der Erzählung an einer kritischen Stelle eine neue thematische Wendung gibt und mit einer neuen Episode beginnt (17), durch die er die Aufmerksamkeit seiner Partnerin zurückgewinnt.

Verstehen, Interpretieren, Verhandeln. Zusammenfassend läßt sich mithin feststellen, daß Verstehen – der erste meiner drei Schlüsselbegriffe – und insbesondere narratives Verstehen immer ein Prozeß aktiver Bedeutungskonstruktion ist. Diese sinn- und bedeutungshafte Konstruktion von Wirklichkeit habe ich genauer mit dem Begriff der Interpretation bezeichnet. Interpretation oder interpretatives Verstehen verweisen in diesem Zusammenhang auf einen "kognitiven Modus" oder im Sinne Wygotskis auf eine "höhere psychische Funktion". In dem Maße, in dem sich interpretatives Verstehen als soziale oder diskursive Interaktion vollzieht, so wie wir es in unserem Dialog beobachten können, geht es um ein fortwährendes Verhandeln auf mehreren Ebenen: um ein im wechselseitigen Deuten (und Mißdeuten) sich vollziehendes Aushandeln sowohl von Bedeutungen wie von Zeichen und den Diskursregeln, nach denen sie gebraucht werden.

In diesen Praktiken des Interpretierens und Aushandelns, so die meiner Darstellung zugrundeliegende allgemeine These, erwirbt das Kind die angewandte psychologische Hermeneutik seiner Kultur, also jenes System von alltagspsychologischen Sprachspielen, das man mit Wittgenstein kulturelle Grammatik nennen könnte.

Literaturverzeichnis

- Andresen, H. (1995). Spielentwicklung und Spracherwerb. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, H. 10/11* (Hrsg. v. E. Apeltauer).
- Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Britton, B. K. & Pellegrini A. D. (eds.) (1990). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brockmeier, J. (1983). Die Mittel der kognitiven Entwicklung. Zum Zusammenhang der individuellen mit der historischen Entwicklung des Bewußtseins bei Piaget und Wygotski. *Forum Kritische Psychologie, 12*, 44-88.
- Brockmeier, J. (1988). Wort, Prisma und semantisches Feld. Zum Bedeutungsbegriff bei A. N. Leontjew. In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *Proceedings of the 1st International Congress of Activity Theory, Berlin-West 1986, Vol. 2* (S. 97-117). Berlin: System-Druck.
- Brockmeier, J. (1996a). Explaining the interpretive mind. *Human Development, 39* (Special issue "Where is the Mind? Building on Piaget and Vygotsky"), 5, 287-295.
- Brockmeier, J. (1996b). Construction and interpretation: Exploring a joint perspective on Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (eds.), *Piaget - Vygotsky: The social genesis of thought* (S. 125-143). East Sussex: Psychology Press.
- Brockmeier, J. & Tschuggnall, K. (1995). Saussure, Wygotski und das Verhältnis von Sprache und Denken. *Journal für Psychologie*, Doppelheft 4/1995 u. 1/1996, 39-46.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber (engl. 1983).
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Autumn, 1-21.
- Cole, M. & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*. Special issue 1996: "Where is the Mind? Building on Piaget and Vygotsky" (im Druck).
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Geertz, C. (1983). Blurred genres: The refiguration of social thought. In ders., *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology* (S. 9-35). New York: Basic Books.
- Harré, R. (1987). The social construction of selves. In K. Yardley & T. Honess (eds.), *Self and identity* (S. 41-52). Chichester et. Al.: John Wiley.
- Harré, R. (1990). Vygotsky and artificial intelligence: What could cognitive psychology possibly be about? *Midwest Studies in Philosophy, XV*, 389-399.
- Harré, R. & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.

- Hildebrand-Nilshon, M. (1994). Zur Entwicklung der frühen Formen symbolischer Kommunikation bei Kindern mit und ohne Behinderungen. In *Berichte aus dem Bereich "Arbeit und Entwicklung" am Psychologischen Institut der FU, 6* (Hrsg. M. Hildebrand-Nilshon, E.-H. Hoff & U.-U. Hohner). Freie Universität Berlin.
- Kim, C.-W. & Hildebrand-Nilshon, M. (1994). Zur Konventionalisierung bei der Zeichenentwicklung: Beziehungen zwischen Semiotik und Entwicklungspsychologie. In *Berichte aus dem Bereich "Arbeit und Entwicklung" am Psychologischen Institut der FU, 6*. Freie Universität Berlin.
- Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. In J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (S. 94-118). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lucariello, J. (1995). Mind, culture, person: Elements in a cultural psychology. *Human Development, 38*, 2-18.
- Maritin, L. M. W., Nelson, K. & Tobach, E. (1995). *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarbin, T. R. (ed.) (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. London et al.: Sage.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., del Rio & Alvarez, A. (eds). *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Wygotski, L. S. (1974). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wygotski, L. S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychologischen Entwicklung des Kindes. In D. Elkonin, *Psychologie des Spiels* (S. 441-465). Berlin: Volk und Wissen.