

Gefördert von:



Bedeutung der Interaktion für die sprachlich-geistige Entwicklung

Gudula List

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Gudula List

Bedeutung der Interaktion für die sprachlich- geistige Entwicklung

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozial-wissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© Februar 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 6 23 06 – 216
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de
ISBN: 978-3-935701-86-0

Inhaltsverzeichnis

1	Wechselseitige Imitationen, Mienenspiel und die Anfänge mentalen Austauschs mit dem Gegenüber	8
2	Die besondere Funktion der Zeigegeste und ihre vermuteten mentalen Hintergründe für die sozial-kognitive Entwicklung	12
3	Die Entwicklung der Wortbedeutung: Vom Bezugnehmen auf präsente Ereignisse zum Reden über Gedanken	14
4	Anfänge der gemeinschaftlichen Konstruktion des ‚narrativen Selbst‘ in Gesprächen über die Vergangenheit	18
	Literatur	22

Das steigende Interesse an Vorläuferfähigkeiten für den Spracherwerb in der frühkindlichen Entwicklung lässt sich recht genau auf die frühen 1970er Jahre datieren.

Jerome Bruner (1974/75, 1983) war einer der ersten, die ganz explizit ausgeführt haben: Der Auftakt zur aktiven Sprachverwendung, also der Wort- und Satzproduktion, wie sie mit linguistischen Mitteln ab dem zweiten, dritten Lebensjahr beschrieben werden kann, ist bereits ein *Ergebnis* von interaktiven Prozessen, die diesen Stand der Entwicklung erst herbeigeführt haben. Sein Diktum, dass Kinder kommunizieren bevor sie sprechen können, ist zum geflügelten Wort geworden. Im Fokus der Beobachtung stand das nonverbale (gestische und mimische) Verhalten in Mutter-Kind-Dyaden, wie es dem einsetzenden Spracherwerb den Weg bahnt. Eine mitgebrachte Sprachlernbereitschaft ist dabei zwar immer vorausgesetzt worden, aber Bruner hat dem von Chomsky postulierten LAD (dem eingeborenen Sprachlernmechanismus) dezidiert das Konzept des LASS entgegengesetzt, mit dem begründet wird, wie Spracherwerb bei Kindern nicht aus sich heraus geschehen kann, sondern jeweils eine Generation der nächsten das notwendige Unterstützungssystem dafür zur Verfügung stellen muss, um ihn in Gang zu setzen.

Schon im ersten Lebensjahr etabliert sich hiernach in dyadischen Interaktionen ein Katalog jeweils kulturgeprägter Muster (*frames*), in denen Kinder und Erwachsene aufeinander eingehen: auf etwas hinweisen – einen Hinweis empfangen, Auffordern – Zustimmen, Handlungen initiieren – sie vollenden, etc. Bevor es in der Reichweite eines Kindes liegt, lexikalische Mittel für entsprechende Aktionen einzusetzen, kann es so ansatzweise schon im Vorfeld eine Menge über Kontexte und Konventionen erfahren, in die wechselseitige Mitteilungen eingebunden sind. Dieses noch ganz implizite ‚Wissen‘, Basisstruktur für den nachfolgenden aktiven Beginn von Verstehen und Sprechen, verdankt sich nach Bruner einer unsymmetrischen Interaktionsstruktur, in der erwachsene Partner dazu neigen, die Kundgebungen der Kinder ein Stück weit über das hinaus zu interpretieren, was sie wohl gemeint haben könnten, und die Botschaften auch entsprechend zu beantworten. Dieses interaktionelle Muster von Interpretation, Vergewisserung und Erweiterung (vergleichbar den Interaktionen innerhalb von Vygotskij's ‚Zone der nächsten Entwicklung‘) wird später auch den Spracherwerb prägen.

Während Bruner und seine Mitarbeiterinnen Mutter-Kind-Dyaden noch mit recht konventionellen Mitteln im häuslichen Umfeld aufgezeichnet haben, verlagerte sich die Forschung bald ins Labor, wo man ausgefeilte technische Mittel einsetzen konnte, um wechselseitigen emotionalen Austausch schon im ersten Lebensjahr genau zu registrieren: Blickaustausch, Imitation von mimischen Ausdrücken und körperlichen Bewegungen, wechselseitige Vokalisationen. Es entwickelten sich spezialisierte Forschungszentren: Stimmliche Interaktionen sind beispielsweise von dem Ehepaar Papousek in München genau analysiert worden, mimisch-gestische Interaktionen mit ihren vermuteten kognitiven Hintergründen etwa von Colwyn Trevarthen in Edinburg, oder von Michael Tomasello, der seit etlichen Jahren an einem

Max-Planck-Institut in Leipzig arbeitet. Populär bekannt geworden sind z. B. die Beiträge von Daniel Stern oder Martin Dornes - er war es, der den ‚kompetenten Säugling‘ ins Spiel gebracht hat, der inzwischen zum ‚Forschergeist in Windeln‘ (Gopnik, Meltzoff & Kuhl 2007) mutiert ist. ‚Kompetenzen‘ werden immer weiter nach vorn verschoben, so als ob sie sich gar nicht entwickeln müssten. Nativistische Standpunkte sehen sich dadurch bestätigt – natürlich wird dies sehr kontrovers diskutiert (z.B. durch Kagan 2008). Wir haben es mit einem umfangreichen, ständig anwachsenden und schillerndem Forschungsgebiet zu tun, von dem ich hier nur sehr selektiv berichten kann.

Eines gilt jedoch übergreifend: Alle Forschungen gehen davon aus, dass sich kindliches Verhalten und kindliche Entwicklungsvorgänge nur dann sinnvoll beobachten und interpretieren lassen, wenn man den Blick nicht *allein auf das Kind* richtet, sondern beobachtet, wie es sich *interaktiv* verhält. Es geht also um wechselseitige Imitationen, die als Quelle erster sozialer Kognitionen angesehen werden, um mimischen und Gestischen Austausch und um beginnende verbale Interaktion in der dyadischen Kommunikation, und dies alles hauptsächlich mit erwachsenen Personen. Bis in die jüngere Vergangenheit hinein konzentrieren sich die Forschungen in der Tat auf die Dyade Erwachsener/Kind - vor allem auf die Untersuchung von Müttern und Kindern. Es ist aber ein neuer Trend zu beobachten: Die Interaktionen *zwischen* Kindern werden deutlicher wahrgenommen, auch im frühen Alter bis 3 (Wittmer 2008). Dieser Trend wird vermutlich überall dort wirken, wo Kinder unter 3 zunehmend außer Haus betreut werden. Das ist ein relativ neues und sehr wichtiges Thema, zu dem mir allerdings die Zeit hier nicht ausreicht.

1 Wechselseitige Imitationen, Mienenspiel und die Anfänge mentalen Austauschs mit dem Gegenüber

Colwyn Trevarthen (Edinburg), Stein Bråten (Oslo), und viele andere in der Folge, sind seit langem Wortführer der These, dass zur genetischen Ausstattung des Menschen nicht nur die Bereitschaft zum Spracherwerb zählt, sondern auch eine Bereitschaft, sich auf unmittelbare *Intersubjektivität* einzustellen (vgl. den umfassenden Forschungsbericht von Trevarthen & Aitken 2001, und die kürzlich publizierte Zusammenfassung von Bråten 2003). Die Autoren haben die Entwicklung dieser sozialen Fähigkeit in der Kindheit beschrieben (und filmisch dokumentiert), indem sie erkennbare Kompetenzerweiterungen systematisierten: Von der instinktiven Nachahmung der Gesichtsbewegungen (z.B. Öffnen und Schließen des Mundes) schon wenige Wochen nach der Geburt - bis zu symbolischer Kommunikation dank der allmählich bewusstseinsfähigen und sprachlich artikulierbaren Vorstellungsfähigkeit über eigene Gedanken und Gefühle und über die des Gegenübers.

Ich möchte dieses Entwicklungsmodell hier einbringen: Es ist stark abgewandelt aus Stein Bräten (1998). Man muss das Modell von unten lesen, wie man eine Treppe besteigt!

Entwicklung und Ebenen zwischenmenschlichen Verstehens und Handelns

Von Anfang an von 6-9 Mon. an von 18-24 Mon. an von 3-5 Jahren an

Tertiäre Intersubjektivität:
Dank allmählich bewusstseinsfähigem und sprachlich begleitetem Vorstellungsvermögen über eigene und fremde Gedanken, Absichten und Emotionen etablieren sich **symbolische Kommunikationsfähigkeit und explizites Lernen** - damit wird es möglich, mit anderen (Erwachsenen, Kindern) gemeinsam mentale Konstruktionen zu entwickeln (sich über 'Geschichten' zu verständigen) und Phantasien in die Realität umzusetzen.

Beginnende tertiäre Intersubjektivität: Vorbewusste, implizite Unterscheidungen von Selbst und Anderen. Beginnende symbolische Kommunikation und erwachende **Person-Person-Phantasien**, die über direkt Beobachtetes hinausführen.

Sekundäre Intersubjektivität: Implizit gelernte dyadische Kommunikation mit Einbezug von Signifikaten (**Person-Objekt/Ereignis-Person-Triangulation**): Geteilte Aufmerksamkeit, gemeinsames Hantieren und Austauschen von Gegenständen. Zunehmendes Gedächtnis für Wirkungen auf Gegenstände.

Primäre Intersubjektivität: Einstimmung in Zweierbeziehungen mittels Gestik, Mimik und Stimme. ‚Protokversationen‘ Implizit, aufgrund geteilter Unmittelbarkeit gelernt (**Person-Person-Zentrierung**) – ein Potential, das lebenslang für spontane symbolische Übermittlungen und Kurzschließung im Dialog verfügbar bleibt.

Interessant an dieser Veranschaulichung ist, dass es sich *nicht* um ein *Stadienmodell* handelt, wo ein erreichtes Kompetenzniveau das vorherige ablösen würde. Man muss sich eher eine massive Treppe vorstellen, in der die Kompetenzen der früheren Stufen nicht einfach überlagert oder verändert werden, vielmehr bleiben auch früheste Formen wechselseitiger Abstimmung und Imitation von Mimik, Gestik und Lautproduktion als ein Potential zur ‚*Protokommunikation*‘ verfügbar. Es ergänzt lebenslang die später voll entwickelte symbolische Kommunikationsfähigkeit durch sehr effektive Möglichkeiten der Kurzschließung im Dialog (z.B. das Öffnen des eigenen Mundes der Krankenschwester beim Füttern eines Patienten). Über die Bedeutung derartig unwillkürlicher interaktiver Mimik, Gestik und Vokalisation im Erwachsenenalter gibt es viele interessante Befunde aus der Sozialpsychologie.

Exkurs: Implizites und explizites Lernen

An dieser Stelle lässt sich gut auf den grundsätzlichen Unterschied zwischen impliziten und expliziten Lernvorgängen hinweisen: Implizites Lernen geschieht ohne bewusste Konzentration auf das, was vor sich geht. Es schlägt sich in Kompetenzen nieder, die man zwar zuverlässig erwirbt, über deren Zustandekommen sich aber nichts mitteilen lässt. Das erwähnte, von uns allen beherrschte Potential zu unwillkürlichem interaktivem Verhalten mittels Mimik, Gestik und Vokalisation gehört hierzu. Diese implizite Form des operativen Kenntniserwerbs beherrscht die ersten Lebensjahre auf der ganzen Linie. Denn Bewusstsein, damit Einsicht in Absichten und planvolle Zielerreichung, die explizite Lernprozesse auszeichnen, bildet sich in der Entwicklung ja erst heraus, nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Erwerb des wichtigsten Instruments symbolischer Interaktion, also der Sprache. Viele Verrichtungen, die kleine Kinder lernen, ohne dass sie merken, dass sie etwas lernen, gehören zu den lebensnotwendigen Dingen, ohne die wir auch als Erwachsene nicht auskommen könnten: einer Gefahr ausweichen, einen Becher zum Mund führen, eine Treppe besteigen, usf. Besonders intensiv ist implizites Lernen im Bereich der eher größeren sensumotorischen Koordination untersucht worden. Aber genau diese Lernform gilt auch für den Erwerb des wohl kompliziertesten Systems an Sensumotorik, das Menschen zu bewältigen haben, nämlich Sprechen und Verstehen zu lernen. Glücklicherweise verlaufen diese Prozesse ohne Mühe und in aller Regel ohne Komplikationen, sie brauchen nur Zeit und Anregerungen!

Die Lage wird undurchsichtiger, wenn man bedenkt, dass die bloße Dichotomie von implizit und explizit nicht ausreicht um das Kompetenzspektrum insgesamt abzudecken. Auf der Basis frühkindlich zuverlässig eingeübter Praxis gibt es viele Lernprozesse im späteren Leben, die sich am Ende so darstellen, als seien sie implizit erworben worden: Autofahren, Lesen und Schreiben und vieles mehr. Dies sind Vorgänge, die sehr wohl zu Beginn mit Bedacht und Konzentration erarbeitet werden müssen, sich in der Folge jedoch automatisieren lassen. Sie werden also nicht beiläufig *erworben*, aber von Geübten durchaus beiläufig *ausgeführt*. Im Unterschied zu tatsächlich implizit Gelerntem lassen sich die Erwerbsbedingungen solcher Leistungen in der Regel ins Bewusstsein holen, wenn man sich darum bemüht - implizit Erworbenes aber nicht: niemand weiß zu sagen, wie wir in unsere ersten Sprachen hinein gekommen sind. Überhaupt erschließen sich die (etwa) ersten drei Jahre nicht von selbst dem explizierbaren Erinnern. Auf der anderen Seite sind wir auch als Erwachsene durchaus noch fähig, *wirklich implizit* zu lernen. Das kann man an interessanten Ergebnissen ablesen, die zum Erwerb von regelhaft aufgebauten Kunstsprachen vorliegen. Da zeigt sich, dass bewusste Konzentration auf die Entdeckung von Regeln sehr hinderlich sein kann.

Zurück zur *gegenseitigen Imitation* von Babys und Erwachsenen, also der ersten Treppenstufe im beschriebenen Modell: Sie setzt schon sehr früh ein und wirkt sogar über eine gewisse Zeitdistanz hinweg. Meltzoff & Moore (1994) haben Videos von 2 und 3 Monate alten Babys aufgenommen, denen

sie im Rahmen einer kommunikativ gestalteten Spielsituation eine auffällige Handlung mit lebhafter Miene vorführten (sie stießen mit der Stirn einen Schalter an, woraufhin ein Licht aufleuchtete). Am nächsten Tag besuchten sie die Kinder und setzten sich mit neutralem Gesichtsausdruck vor sie hin. Die Kinder imitierten zuverlässig die am Vortag beobachtete Handlung. Sie ‚erkannten‘ also die Person, so interpretieren die Autoren, und zwar weniger an deren äußerer Erscheinung als aufgrund der wiederbelebten Erinnerung an den interaktiven Spielverlauf. Damit werde *Person-Permanenz* hergestellt, sogar über den Kreis vertrauter Betreuer hinaus. Jemand wird als Spielpartner markiert und für das Baby zum Auslöser, um ein zurückliegendes Erlebnis zu reproduzieren. In der Gedächtnispsychologie behandelt man diese Sorte von spontanen, implizit vollzogenen Wiederbelebungen, die durch einen Auslöser zustande kommen, als ‚*priming*‘. In früher Kindheit dürfte so etwas nur für einen sehr begrenzten Zeitraum wirksam sein, im erwachsenen Zustand können derart bruchstückhafte Signale aber weit zurückliegende Erinnerungen wachrufen (Markowitsch 1996).

Andrew Meltzoff und andere arbeiten daran, zu zeigen, dass mit frühen Imitationen die Brücke zu komplizierteren Leistungen aufgebaut werde, nämlich zu kindlichem Verständnis des Anderen als einer Person, mit der *Ziele und Absichten* geteilt werden können. Bis dies geschehen kann, müssen Kinder das erste Lebensjahr überschritten haben. Meltzoff (1995) konnte dies mit Kindern im Alter von 12 und von 18 Monaten demonstrieren, indem er folgende Versuchskonstellation ersonnen hat: eine Versuchsleiterin beginnt eine Handlung auszuführen, die den Kindern vertraut ist (z.B. nach einem Becher greifen und daraus zu trinken vorgeben), sie stößt den Becher dabei jedoch um, gelangt also nicht ans Ziel. Je einer Gruppe von Kindern beider Altersstufen wurde diese *misslungene* Handlung vorgeführt, einer anderen, jeweils parallelierten Gruppe die gleiche, aber ans Ziel gelangende Handlung. Die meisten Kinder um 18 Monate, nicht jedoch um 12 Monate, führten spontan die *komplette* Handlung durch, auch diejenigen, die nur den Versuch und den Misserfolg gesehen hatten. Interpretiert werden solche Ergebnisse dahingehend, dass Kinder ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahrs nicht nur das imitieren, was sie direkt beim Spielpartner beobachten, sondern bereits implizit innerlich mitvollziehen, was ihre Partner *im Sinne hatten* zu tun, wenn sie sie beim Scheitern erlebt haben.

In diesem frühen Alter sind wir noch ganz auf die *nonverbalen* Aktionen der Kinder angewiesen, die mit bewährten experimentellen Methoden recht verlässliche Ergebnissen bringen. Aus vielen Untersuchungen, die sich später an *sprachlichen* Äußerungen der Kinder orientieren, ist bekannt, dass im späten zweiten Lebensjahr allmählich Ausdrücke wie ‚ich will‘ geläufig werden, und nach dem zweiten Geburtstag viele Kinder bereits akzeptieren und sogar äußern können, dass Personen unterschiedliche Vorlieben haben: ‚Papi will Auto‘ und ‚Elena will Teddy‘. Aber es dauert bis ins dritte Lebensjahr hinein, bis erkannt und *sprachlich ausgedrückt* werden kann, dass verschiedene Personen zu *ein und derselben* Sache *unterschiedliche* Einstellungen haben können.

Alison Gopnik ist mit Mitarbeiterinnen den Vorläufern *nonverbaler Art* von derart sozial-kognitiven Differenzierungsleistungen genauer nachge-

gangen. Sie wollten erkunden, ob Kinder schon im zweiten Lebensjahr Wünsche anderer Personen erkennen und berücksichtigen, auch dann, wenn sie sich von ihren eigenen Vorlieben unterscheiden. Eine Untersuchung (Repacholi & Gopnik 1997) will ich kurz schildern. Die Autorinnen wollten also wissen, ob bereits *vor* der *sprachlichen* Ausdrucksfähigkeit eine *behaviorale* Indikation für mentale Operationen zu beobachten ist, die für die Berücksichtigung derart von den eigenen Einstellungen abweichenden Wünsche zeugt. Sie haben Kinder im Alter um 14 Monate und um 18 Monate untersucht und sie einzeln in Spielsituationen involviert, in denen sie verschiedene Speisen ausprobieren konnten: eine Schale enthielt die bei den meisten Kindern beliebten Cracker in Form von kleinen Fischchen, die andere halbrohes Brokkoli. So vergewisserte man sich zunächst, dass tatsächlich die Cracker von allen bevorzugt wurden. Im kritischen Experiment hat sich nun eine Versuchsleiterin den Kindern gegenüber gesetzt mit zwei Schalen, aus denen sie vor den Augen des Kindes probiert: Brokkoli und Cracker. Für jeweils eine Gruppe der Kinder beider Altersstufen hat die VI bei Brokkoli ein scheußliches Gesicht gezogen und bei den Cracker große Begeisterung gemimt, also genau das bekundet, was die Kinder selbst empfinden. Für die jeweils zweite Gruppe hat man das non-konforme Verhalten mimen lassen: Begeisterung für Brokkoli und Widerwillen bei den Cracker. Danach hat die VI das Tablett mit den beiden Schalen immer vor die Kinder hin geschoben und die Hand ausgestreckt mit der Bitte: ‚Gib mir doch bitte was‘.

Nun, die Kinder um 14 Monate beider Gruppen haben der VI überwiegend die Cracker zugeschoben, sie sind also ganz selbstverständlich davon ausgegangen, dass ihre Vorliebe von der Erwachsenen geteilt wird, auch diejenigen Kinder, die erlebt hatten, wie angewidert die VI von den Crackern waren. Die älteren Kinder haben hingegen in dem unkonformen Fall (auf den es hier ja ankam) der VI die Schale mit Brokkoli hingeschoben, obwohl das ihren eigenen Vorlieben widersprach.

Die resultierende Aussage der Autorinnen über das alte Problem von Sprache und Denken geht dahin: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit sei nicht die *Vorbedingung* für bereits recht komplizierte geistige Leistungen, vielmehr seien diese es, die verbale Kompetenzen *einleiten*.

2 Die besondere Funktion der Zeigegeste und ihre vermuteten mentalen Hintergründe für die sozial-kognitive Entwicklung

Ähnliche Aussagen zur Entwicklung von Sprache und Denken werden auch von einem Arbeitskreis getroffen, der sich momentan besonders stark in der Erforschung der sozial-kognitiven Entwicklung engagiert, nämlich der Gruppe um Michael Tomasello in Leipzig.

Dem *Pointing* (Hinweisen mit dem Zeigefinger), diesem nur scheinbar simplen Akt, ist schon länger Beachtung geschenkt worden, z.B. von Elizabeth Bates (Bates et al. 1975). Zwei Funktionen von quasi ‚sozialem Werk-

zeuggebrauch' wurden dabei unterschieden: das ‚protoimperative' Zeigen, mit dem ein Kind einen Erwachsenen instrumentalisiert, um einen Gegenstand zu erhalten – und das ‚protodeklarative' Zeigen, mit dem auf ein Objekt oder Ereignis hingewiesen wird, um die Aufmerksamkeit eines Erwachsenen hierauf zu lenken. Die Arbeitsgruppe um Tomasello (Tomasello et al. 2007) geht nun mit ihren Beobachtungen und Annahmen hierüber hinaus. Babys seien nicht nur von vornherein mit der Disposition zum Sprachenlernen, sondern auch mit der Bereitschaft ausgestattet, mit anderen Menschen Absichten zu teilen und letztlich auf die Erreichung von gemeinsamen Zielen hinzuarbeiten. Damit kommt neben dem eher vordergründig behavioralen Aspekt ein *mentaler* Gesichtspunkt der Zeigebewegung ins Spiel.

Das Zeigen sei der Kern humanspezifischer symbolischer Handlungen überhaupt. *Kern* deshalb, weil der Typus Zeigegeste als solcher noch nicht mit Bedeutung ausgestattet ist, vielmehr Bedeutungen erst im Umfeld von mit anderen Menschen geteilten Wahrnehmungen überhaupt *erzeugt* und damit letztlich zur Sprache hinführt. Anders als z.B. konventionalisierte Gesten (wie das Winken zum Abschied), die kulturell gelernt sind und die *anstelle* von Sprache für in sich geschlossene Bedeutungen eintreten können, sei das Zeigen der Ursprung für produktive interaktive Botschaften, und zwar Botschaften *über mentale Vorgänge*. Das Zeigen bereite jene Effekte vor, die sich sprachlich am Ende etwa so mitteilen lassen: ‚ich will, dass du hinschaust, wohin ich zeige, damit du weißt, was ich meine, und warum ich mit dir mein Wissen und meine Gefühle teilen will'. Zeigen stelle somit die Keimzelle für den Versuch dar, das ‚Denken' anderer zu beeinflussen, lange bevor dies mittels Sprache geschehen kann.

Die Zeigegeste wird also als etwas grundsätzlich anderes verstanden als konventionalisierte gestische Mitteilungen mit in sich geschlossener Signalwirkung, und zwar weil sie den *Rahmen für Kommunikation über geteiltes und zu teilendes Wissen* absteckt. Das beginnt bei den Anfängen, wo ein Erwachsener und ein Kleinkind gemeinsam ein präsenten Ereignis zum Gegenstand der noch vorsprachlichen Erörterung machen - und reicht bis hin zum verbalen Austausch in Sprachgemeinschaften über abwesende Dinge, wo Menschen, auch wenn sie einander gar nicht kennen, damit rechnen dürfen, dass sie sich gegenseitig klarmachen können, was sie denken und was sie dem anderen zu denken aufgeben wollen. Genau so funktionieren ja in der Tat *Sprachen als Bedeutungsträger* in der Kommunikation.

Um zu verdeutlichen, dass Kinder ab etwa dem ersten Geburtstag den Typus des Zeigens einsetzen, um viele *verschiedene* Botschaften auszusenden (also keineswegs nur als Wunsch, etwas haben zu wollen oder jemandes Aufmerksamkeit darauf zu lenken), führen die Autoren ganz alltägliche Beobachtungen an. Damit wird demonstriert, dass durch Zeigen sehr vieles übermittelt werden kann, beispielsweise der Wunsch, etwas zu tun, oder der Hinweis auf etwas, das geschehen ist oder passieren wird, oder auf etwas, das man erreichen möchte, Beifall etwa, und anderes mehr (Tomasello et al. 2007, 709f). Dies zum *aktiven* bedeutungstragenden Zeigebrauch bereits in früher Kindheit.

Experimentelle Nachweise darüber, dass Kinder ab etwa 1 ½ Jahren die Zeigegesten anderer je nach Kontext und implizit erschlossener Intention auch als *unterschiedliche* Botschaften *verstehen*, also deren Intentionen implizit erschließen und entsprechend auf sie reagieren können, liegen inzwischen vor (vgl. Tomasello et al. 2007, 710f). Z.B. können sie ein Spielzeug, auf das ein Erwachsener beim Aufräumen zeigt, *in den entsprechenden Korb legen*, aber kurz darauf dasselbe Spielzeug einem anderen Erwachsenen *ausbändigen*, der in veränderter Situation darauf zeigt. Es geht also nicht nur darum, aktiv oder passiv mit dem Zeigen auf etwas hinzudeuten, nur weil es da ist oder weil man es haben möchte, sondern um die weitergehende sozial motivierte Intention, dies aus ganz bestimmten *Gründen* zu tun, nämlich um je nach Situation damit auf einen Partner Einfluss auszuüben: er soll etwas darüber erfahren, *was* das Kind über die Dinge mitteilen möchte, und er soll die Gefühle *teilen*, die das Kind dabei leiten – bzw. umgekehrt: der Erwachsene soll wissen, dass das Kind verstanden hat, was es tun soll.

Zwar beginnen Babys schon mit wenigen Wochen, den Zeigefinger auszustrecken. Aber erst nach etwa einem Jahr, so Tomasello, entwickeln sie dieses implizite Verständnis dafür, *warum* andere etwas tun, und wie sie mit anderen etwas *gemeinsam* wissen und fühlen können. Wenig später beginnen sie dann, Miene zu basaler Kooperation zu machen (Warneken & Tomasello 2006), im dritten Jahr auf Regelverstöße beim Spielen zu reagieren, im vierten Jahr schließlich kommen sie in die Lage, solches Fehlverhalten auch *verbal* zu missbilligen (Rakoczy et al. 2008). Bis Kinder sich *explizit* über Intentionen, Gemeinsamkeiten und Differenzen austauschen können, also über die vollen Details der Formel ‚ich will, dass du hinschaust, wohin ich zeige, damit du weißt, was ich meine und warum ich mein Wissen und meine Gefühle mit dir teilen will‘, vergehen noch Jahre. Im Laufe dieser Entwicklung führt immer stärker ausgefeilte Sprache weit über die Anfänge deiktischer Gesten hinaus. Aber, so argumentiert Tomasello, ‚pointing paves the way to language‘. Deshalb müssten auch bereits die Kombinationen des Zeigegestus mit ersten wortähnlichen Artikulationen als strukturierte kommunikative Handlungen aufgefasst werden.

3 Die Entwicklung der Wortbedeutung: Vom Bezugnehmen auf präsen- te Ereignisse zum Reden über Gedanken

Dennoch gilt es, zwischen sensumotorisch angeleiteten *Vorläuferleistungen* und manifesten, symbolisch basierten *Kompetenzen* zu unterscheiden, auch beim beginnenden Sprachgebrauch. Katherine Nelson (zusammenfassend 2007) ist beispielsweise eine Forscherin, die unterstreicht, dass man erste Wortproduktionen bei Kindern, die ja durchaus von stabilen Assoziationen mit Objekten, Gefühlen und Bedürfnissen zeugen, dennoch nicht als vollgültigen Gebrauch von *Symbolen* missverstehen sollte. Zwar haben solche Äußerungen eindeutig kommunikative Funktion (und sind insofern den Zeigegesten vergleichbar). Aber, so die Autorin, der Sprachgebrauch auf

symbolischer Ebene hat einen anderen Charakter: er beruht auf der (gemeinsam mit bereits Sprachkundigen zu leistenden) Erarbeitung von lexikalischen (und dann grammatischen) *Systemen*, in denen Wörter in *Netzwerken von Beziehungen* (paradigmatischen und syntagmatischen) zu anderen Wörtern ihren *konventionalisierten* Platz haben.

Wenn also Wörter als Symbole funktionieren, dann steckt mehr in ihnen als Bezeichnungen, die auf einzelne Referenten verweisen. Wörter als Symbole definieren sich vielmehr über *andere* Wörter eines Sprachsystems und ermöglichen *auf diese Weise* den Austausch komplexer Bedeutungen zwischen Gesprächspartnern. Solcher Austausch dient der Absicht, im Gesprächspartner ein Verständnis für die eigenen Vorstellungen, Kenntnisse und Gefühle zu erzeugen oder unterschiedliche Verständnisse mit ihm auszuhandeln. Das aber verlangt ein Vorstellungsvermögen darüber, was der andere wissen, denken und fühlen kann. Wir sehen: Das Grundmuster sozialen Austauschs, so wie Tomasello und andere es schon für den *nonverbalen* Bereich annehmen, findet sich in der beginnenden Sprachentwicklung wieder, nur wird es in der Folge in diesem besonderen *systemischen* Medium erst allmählich zur *symbolischen* Form sprachlicher Mitteilung ausgearbeitet.

Es gibt im zweiten und dritten Lebensjahr *qualitative Veränderungen* im Wortgebrauch, die gut dokumentiert sind: Erste Wörter, Wortbrocken (oder gebackene Wendungen) sind *Signale*, Bezeichnungen, die auf Objekte, Gefühle, Bedürfnisse verweisen und von den unmittelbar Beteiligten auch verstanden werden; sie sind quasi privat, situationsbezogen und stets in konkrete Tätigkeiten eingebettet. Zunächst gelten sie einzelnen Ereignissen oder Sachen, und bald Klassen von Objekten und Ereignissen. Kinder brauchen dieses Stadium des Indizierens mittels Wörtern (die sie in diesem Stadium noch nicht als Symbole handhaben). Denn auf dieser Grundlage beginnen sie allmählich zu entdecken, dass die Bedeutung eines Wortes nicht jeweils für sich steht, sondern eben im systemischen Zusammenhang der Netzwerke der Sprache verankert ist. Ich will das gleich an einem Beispiel erörtern. An sich ist der Wortgebrauch im 2. und 3. Lebensjahr umfangreich untersucht, nur wird er leider oft rein quantitativ dargestellt (Grimm & Weinert 2002). Traditionell werden dabei zwei Einschnitte beschrieben: Das Auftauchen erster Wörter (meist zwischen 10 und 14 Monaten), danach ein langsamer Anstieg im nächsten Halbjahr auf die sprichwörtlichen 50 Wörter um 18 - 20 Monate, und dann der sog. ‚Vokabelspurt‘ ins dritte Lebensjahr hinein. Bleibt man für die Beschreibung des Entwicklungsgangs beim bloßen Zählen, so verstellt man sich den Blick auf qualitative Veränderungen der Prozesse.

Katherine Nelson, die ich hier als eine prominente Spracherwerbtheoretikerin einbringen möchte (es gibt eine ganze Reihe, auch Tomasello gehört dazu), verzichtet auf das Zählen und behandelt stattdessen genau diese Veränderungen der *mental*en Hintergründe im Wortgebrauch: Um ein Mitglied der Sprachgemeinschaft zu werden, eine Benutzerin des *Symbolsystems* von Sprachen also, so wird argumentiert, müssen Kinder den Übergang vom pragmatisch gelernten *Bezeichnen* zur kulturbestimmten, konventionalisierten Benutzung des *Symbolsystems* leisten. Dieser Prozess schließt eigentlich nie

ab, kann sich über das ganze Leben erstrecken, aber zu Schulbeginn sind bereits wichtige Etappen bewältigt.

Es liegen zahlreiche Studien vor, die den Wortgebrauch von Kindern in den ersten Jahren im Zusammenhang von Gesprächen aufgezeichnet haben. Dabei sind bestimmte Wörter bevorzugt untersucht worden, nämlich solche, die mentale Vorgänge bezeichnen, wie ‚denken, wissen, erinnern‘ usf. Das kommt daher, dass diese Termini im Zusammenhang mit einem Thema stehen, das die Entwicklungspsychologie in der letzten Zeit ohnehin ganz besonders beschäftigt hat, nämlich die Entwicklung der ‚*theory of mind*‘, der erwachenden kindlichen Vorstellungsfähigkeit über das, was in den Köpfen vorgeht, dem eigenen und auch fremden. In diesem Zusammenhang wird die enge Verbindung zwischen voranschreitendem Spracherwerb im Kindergartenalter und der wachsenden sozialen Phantasietätigkeit besonders augenfällig. Ich bringe das hier ein, um deutlich zu machen, wie die erwähnten Vorformen des Symbolgebrauchs in echte symbolische Interaktionen einmünden.

Wörter die mentale Vorgänge bezeichnen, so muss man sich vor Augen führen, sind zugleich für die Grammatikentwicklung interessant. Denn sie verlangen, wenn sie *symbolisch* verwendet werden, im Allgemeinen komplexe Satzkonstruktionen (‚ich vermute, dass es ihm nicht gut geht‘, ‚ich verstehe, dass sie das nicht wissen kann‘). Das Beispiel, an dem ich den qualitativen Unterschied zwischen Wortgebrauch als Bezeichnen und Wortgebrauch als symbolischem Akt festmachen will, betrifft die Wörter ‚*know*‘ und ‚*think*‘, im Deutschen am besten: ‚wissen‘ und ‚meinen‘. Sie stehen für unterschiedliche mentale Operationen: ‚Wissen‘ drückt einen *verlässlichen* mentalen Besitz aus, ‚meinen‘ - das in paradigmatischer Beziehung zu ‚wissen‘ steht, also in Satzzusammenhängen dieselbe Position einnehmen kann - steht dagegen für eine *Vermutung*, für einen Schluss aus mentalem Besitz, dem jedoch eine gewisse Unsicherheit anhaftet. Wer Sprachen im Sinne von Symbolsystemen benutzt, muss solche Relationen zwischen Bedeutungen berücksichtigen und darauf vertrauen, dass Gesprächspartner sie ebenfalls kennen oder sich beim aktuellen Sprechanlass vergewissern, welche Informationen der andere zum Verständnis benötigt. Also: Symbolsysteme sind Netzwerke, in denen eine Position durch andere Positionen ihre Bedeutung erhält, und Sprachen sind - das unterscheidet sie von anderen Symbolsystemen - unendlich produktiv, denn mit ihnen lassen sich Dinge ausdrücken, die bisher noch nie gesagt wurden. Sprachen sind diejenigen Systeme, mit denen immer neu gegenseitiges Verständnis hergestellt werden kann.

Nun zu dem Beispiel, an dem ich qualitative Veränderungen im Wortgebrauch erläutern möchte: Wann beginnen Kinder ‚ich weiß‘ zu sagen oder ‚meinst du‘? Anhand vieler Aufzeichnungen von Gesprächen zwischen Kindern und Erwachsenen und Auszählungen der Wörter, die mentale Zustände benennen, ist gut belegt worden, dass dies gegen Ende des 2. Jahres noch selten, gegen Ende des 3. Jahres schon wesentlich häufiger der Fall ist. Nun sollte man sich mit solchen Auszählungen nicht zufrieden geben, besser fragt man nach kommunikativen Zusammenhängen, etwa so: Korreliert das Gesprächsverhalten von Müttern, die mit ihren 2 ½ jährigen Kindern selbst viele mentale Verben benutzen, mit einem über den Erwartungen

liegenden Gebrauch solcher Verben durch die Kinder, wenn sie ein Jahr älter sind? (Das ist bestätigt worden, z.B. von Fivush et al. 2006). Auch dies bliebe allerdings noch eine recht undifferenzierte Versuchsanordnung, denn man müsste sich den Wortgebrauch bei Müttern und Kindern *genauer* im Hinblick auf ihren (vorsymbolischen oder symbolischen) Status ansehen. Keineswegs muss ja allein die Nennung solcher Wörter einen echten systemischen Gebrauch bezeugen, mit dem präzise – und interaktiv einsichtsvoll – ein mentaler Zustand markiert wird. Viele konversationelle Floskeln ‚weißt du?‘ ‚ich weiß nicht‘, ‚das glaub ich nicht‘ kann man in *diesem* Sinne vernachlässigen. Sie sind nicht wirklich Bezeugungen mentaler Einsichten und taugen daher nicht als Hinweise auf eine sich entwickelnde *theory of mind*.

Zwei Beispiele aus einem Bericht von Nelson & Kessler Shaw (2002):

1. *Child (4 years): That block was my favorite.*

Mother: Why was it your favorite?

C.: I don't know. I think maybe it was my favorite color

2. *Child (3;6): Let me think... what's her name again?*

Mother: Who?

C: That girl?

M: Who?

C: Don't you remember her?... You have seen her before

M: No, where is she?

C: I don't know... I don't know her name... somebody had a rocket

M: Yeah? Who is that person? Where did you meet her?

C: At our house

M: Somebody with a rocket came to our house?

C: Uh, huh

M: Was I home for this?

C: (shakes head)

M: So, how would I know who this is?

Das erste Beispiel ist das einzige, das in der umfangreichen Untersuchung von Gesprächen mit 2 ½ bis 4 ½ jährigen Kindern ganz klar anzeigt, dass dieses Kind einen vollen systemischen Gebrauch von mentalen Verben macht: es kontrastiert ‚wissen‘ und ‚meinen‘ in einer Äußerung, die auf diese Weise exakt seinen mentalen Zustand beschreibt.

Im zweiten Beispiel produziert das Mädchen zwar alle möglichen mentalen Verben und platziert sie völlig korrekt in Sätzen. Aber der Einsatz dieser Wörter entspricht konversationellen Floskeln und erreicht noch keine systemisch-symbolische Qualität. Das Kind versucht, von der Mutter den Namen einer Person zu erfahren, von der es etwas erzählt, was die Mutter gar nicht wissen kann, weil sie nicht dabei gewesen ist. Die Tochter ist befangen in der Illusion, dass eine Erfahrung, die sie selbst gemacht hat, von der Gesprächspartnerin geteilt wird. Sie geht also davon aus, dass sie also wissen müsse, von wem die Geschichte handelt und daher ihren Namen nennen könnte. Das Kind hat noch nicht das Vermögen, den mentalen Zustand ihres Gegenübers zu berücksichtigen. In diesem Gespräch kommt

allein dem ‚know‘ der Mutter im abschließenden turn eine volle symbolisch-systemische Qualität zu, denn nur diese Wortverwendung trifft präzise ihren eigenen mentalen Zustand in dem Diskurs.

Dies ist ein schönes, wenn auch von den Autorinnen als solches nicht gekennzeichnetes Beispiel für die unsymmetrische Kommunikation, die Vygotskij ebenso wie Bruner als so förderlich und wirkungsvoll beschrieben haben: Die Mutter benutzt eine sprachliche Wendung von hoch symbolischer Qualität, ganz gewiss ohne Kalkül, und sie setzt voraus, dass ihre Tochter sie versteht. Das scheint das sichere Mittel zu sein, um Kindern den Weg vom Bezeichnen zum symbolischen Gebrauch der Sprache zu ermöglichen, denn bald werden auch sie aktiv solche Differenzierungen verbalisieren.

4 Anfänge der gemeinschaftlichen Konstruktion des ‚narrativen Selbst‘ in Gesprächen über die Vergangenheit

Erwachsene reden gern schon mit ganz kleinen Kindern über das, was sie gemeinsam mit ihnen erlebt haben. Sie führen dabei eindeutig die Regie, denn Zwei- und auch noch Dreijährige verfügen weder über genügend sprachliche Mittel noch wirklich über langfristige Erinnerungsfähigkeit, um sich gleichberechtigt an solchen Gesprächen zu beteiligen. Man kann (und sollte!) jedoch schon kleinen Kindern zum Einstieg in die später selbst erzählbare Erinnerungswelt verhelfen, etwa so:

Vater: Du bist hingefallen, nicht? Du bist an einer Wurzel hängengeblieben. Hat es weh getan?

Kind: Nein

V.: Ich weiß nicht mehr, aber ich denke, du hast ein bisschen geweint?

K.: Hm

V.: Kann sein, das ist schon lange her

K.: Hm

V.: Na, was haben wir noch gemacht? Wir sind spazieren gegangen und haben uns im Wald hingesetzt und herumgeguckt. Es war richtig schön da. Alles war grün. Und die Vögel haben gesungen. Und dann sind wir zurückgegangen und haben das Auto genommen und sind zu Peter und Hanna gefahren. Erinnerst du dich?

K.: Peter und Hanna

V.: Das war in unserem Urlaub, gelt?

Oder auch so:

Mutter: Erinnerst du dich an Ostern?

Kind: Ja

M.: was haben wir Ostern gemacht?

K.: Was?

M.: Was haben wir Ostern gemacht?

K.: Ja

M.: *Wir haben Eier gefärbt*

K.: Ja

M.: *Wer hat uns dabei geholfen?*

K.: *Was?*

M.: *Großmutter Gertrud*

(frei übernommen aus Fivush & Reese, 1992)

Wie man sieht, legen Erwachsene im Gespräch mit kleinen Kindern, die sich selbst noch wenig einbringen können, ganz unterschiedliche Stile an den Tag, die auf einer großen Bandbreite der Ausschmückung variieren können, wie hier an zwei extremen Beispielen demonstriert. Bei besonders dekorativer Rede über gemeinsam Erlebtes werden Details hervorgehoben, Gefühle angesprochen und die Beteiligung der Kinder herausgelockt. In anderen Gesprächsformen beharren Erwachsene eher auf bestimmten Punkten, wiederholen ihre Fragen und arbeiten auf enge Antworten der Kinder hin, die sie am Ende gar selber einbringen. Die meisten Untersuchungen über frühe Etappen der gemeinsamen Konstruktion des kindlichen episodischen Gedächtnisses sind mit Müttern und Kindern aus Mittelschichtfamilien durchgeführt worden. Dabei fand sich bereits in dieser sozialen Gruppe das ganze Spektrum der Gesprächsstile (beide Beispiele stammen aus einer dieser Untersuchungen), und mehrfach konnte ein korrelativer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Ausschmückung mütterlicher Rede zu einem frühen Zeitpunkt und der Qualität der zu einem späteren Zeitpunkt erhobenen kindlichen Erzähl-Produktion nachgewiesen werden.

Lassen sich Gesprächsstile, die nachgewiesenermaßen mit späterer Erzählfreude der Kinder einhergehen, von außen anregen, sind sie also *lernbar*? Die Frage ist für Elternberatungen und vor allem für die Berufspraxis von pädagogischen Fachkräften sehr bedeutsam. Man kann sie eindeutig positiv beantworten, denn inzwischen liegen international zahlreiche Interventionsstudien vor, die auch außerhäusliche Betreuer mit einbeziehen (z.B. Peterson et al. 1999; Fivush & Reese 2006; Reese & Newcombe 2007). In der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern muss vermittelt werden, dass ein unerhört wichtiges Element dieser Berufspraxis darin besteht, die kindliche narrative Kompetenz von früh an gezielt anzuregen. Dazu bedarf es gesteigerter Selbstbeobachtung, Aufmerksamkeit auf das eigene Gesprächsverhalten und Sensibilität für die Wirkungen, die bei den Kindern damit erzielt werden.

Natürlich besteht eine Abhängigkeit der narrativen Kompetenz vom Stand der aktiven Sprachverfügung. Obwohl schon kleine Kinder früh die zeitliche Ordnung von Handlungsfolgen und auch Beziehungen zwischen Verursachung und Wirkung begreifen können, stehen ihnen zunächst die Mittel nicht zur Verfügung, um solche Beziehungen auch selbst zu versprachlichen und damit für sich im Gedächtnis explizit zu verankern. Sie verstehen durchaus, was ‚gestern‘ war, ‚letzten Sonntag‘, ‚danach‘ und ‚weil‘, aber sie benutzen diese Partikel erst ab drei, vier Jahren selbst aktiver. Daher ist es keineswegs überraschend, dass solche verbalen Verknüpfungen zunächst von Erwachsenen geleistet werden - in häufig intuitiver aber, eben

durchaus lernbarer Unterstützung der Kinder bei der Herausbildung ihrer Autobiographie.

Die Bedeutsamkeit des episodischen Gedächtnisses in der Entwicklung, wird ganz besonders von der ‚narrativen Psychologie‘ hervorgehoben. Jerome Bruner (1997), auch hier ein Wortführer, sieht in den Anfängen des Erzählens über das eigene Ich das Kernelement von situations-entbundener Sprache, die sich ab der Kindergartenzeit entwickelt. Schauen wir zunächst auf den erwachsenen Zustand: Vertreter der narrativen Psychologie begreifen die Person als ein sich im Lebenslauf veränderndes *erzählendes Ich*: Die Menschen erschaffen sich für ihr Selbstverständnis sinnvolle Zusammenhänge, indem sie still für sich oder explizit gegenüber andern ihre Geschichte erzählen und dabei die Episoden immer wieder neu gewichten und bewerten. Es geht nicht um ein getreuliches Nacherzählen, sondern um ausgewählte, rekonstruierte und interpretierte Ereignisse. Die im Erzählen herausgehobenen Erlebnisse, die ‚*Biographeme*‘ (Brockmeier 1999), erhalten ihre Bedeutung dadurch, dass jemand mitteilen möchte, dass genau diese Inhalte als vom Alltäglichen abgehoben verstanden werden sollen. Denn so sehr wir einerseits bemüht sind, uns als typisch und damit Kultur-bestätigend zu präsentieren, so sehr stellen wir unsere Individualität dadurch sicher, dass wir mit unserer Biographie etwas Außergewöhnliches, eben *Erzählenswertes* darstellen. Die Wahl und Qualifizierung der Biographeme fluktuiert und wird auch davon mitbestimmt, wem gegenüber und in welchen Zusammenhängen sie erzählt werden. Deshalb haben wir nicht irgendwann in unserer Entwicklung die *eine* fest gefügte, unverrückbare ‚Identität‘, sondern arbeiten ein Leben lang an unseren *Selbstkonzepten*. Noch einmal hervorgehoben: Es geht um die Herausarbeitung des Besonderen auf der Folie des kulturell geteilten Üblichen und Alltäglichen - und damit um ein Konzept der Person, die im Zuge ihrer *Sozialisierung* beständig an ihrer *Individualisierung* arbeitet.

Wie erwähnt, wird das narrative Selbst in sozialen Interaktionen auf den Weg gebracht, in denen die Novizen erst ganz allmählich die Regie in die eigenen Hände nehmen. Während der ersten Jahre etablieren sich im Gedächtnis der Kinder die Schemata und Routinen des täglichen Umfelds (Nelson, 1988): wie sich das Zubettgehen abspielt, was auf Ausflügen am Sonntag geschieht, usf. Im Weiteren kommt es jedoch darauf an, dass Besonderheiten bewusst werden, die zu bestimmter Zeit an einem konkreten Ort als *selbst erlebt* erinnert und damit als Bestandteile der persönlichen Geschichte verankert werden können (Tulving 2002). Solche Erinnerungen an Besonderheiten im erlebten Alltag, herausgehobene Ereignisse, die im Gespräch mit anderen aktualisiert werden, sind frühe und prägende mentale Konstruktionen, mit denen das vom Allgemeinen abgehobene, das *Besondere* begriffen wird: Nicht nur was oft geschieht (Fahrten mit der Straßenbahn beispielsweise) hält das episodische Gedächtnis fest, sondern auch und zuvörderst die persönliche Beteiligung (Mami hat meinen Fahrschein verloren), verknüpft mit einem Ort und einem Zeitpunkt (Haltestelle Rathaus am Nachmittag), einem besonderen Ereignis (der Kontrolleur war nett) und einer emotionalen Verarbeitung (Mami ist rot geworden, und wir waren froh). Auf dem Hintergrund allgemeinen Wissens (über Fahrten in die

Stadt) wird erst auf diese Weise eine autobiographische Erinnerung, die mitteilenswert ist. Die Unterstützung der Kinder bei der Herausbildung ihres narrativen Ichs kann nicht hoch genug bewertet werden.

Wenn Kinder von früh an hinreichend angeregt werden, sich Vergangenes in Erinnerung zu rufen, werden sie ab drei, vier Jahren mehr und mehr Fragen nach dem stellen, was genau und warum es geschehen ist, und sie werden Vermutungen darüber äußern, was sich in der Zukunft ereignen könnte. Auf Grund ihres wachsenden allgemeinen Wissens werden sie die *Besonderheiten*, denen sie einen herausgehobenen Sinn verleihen können, nachhaltig begreifen und schließlich auch zur Sprache bringen. Sie werden Erfahrungen zu bewerten lernen, die sich vom Alltäglichen abstrahieren lassen, und werden Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden lernen.

Wie ich berichtet habe, gibt es viele Hinweise darauf, dass Kinder schon bevor sie dies sprachlich begründen können, soziale Intuitionen realisieren. Mit zunehmender Sprachentwicklung können sie auch begründen, dass es Dinge gibt, die sie selbst bereits erlebt haben, von denen andere aber nichts wissen können. Mit anderen Worten: mit wachsender sprachlicher Kompetenz können sie berücksichtigen, dass es mehr als nur eine, die eigene Perspektive auf Ereignisse gibt, und dass sie selbst von anderen in ganz bestimmter Weise unterschieden sind. Deshalb nehmen sie allmählich in Gesprächen darauf Rücksicht, dass jemand, der nicht weiß, was sie selber wissen, mehr Informationen zum Verständnis braucht als solche, die sich direkt aus der Situation ablesen lassen. Hier geht es keineswegs nur um einen messbaren Anstieg der *sprachlichen Mittel*. Es handelt sich vielmehr um die Anreicherung kognitiver und sozialer Kompetenzen, die immer genauer in Sprache *umgesetzt* werden können.

Literatur

- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975): The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill Palmer Quarterly* 21, 205-224
- Bråten, S. (1998): Intersubjective communion and understanding: development and perturbation. In: Ders.(Ed.): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny, 372-382
- Bråten, S. (2003): Participant perception of other's acts: virtual otherness in infants and adults. *Culture & Psychology* 9, 261-276
- Bruner, J.S. (1974/75): From communication to language – a psychological perspective. *Cognition* 3, 255-287 (dt. in: Martens, K. (Hrsg.) (1979): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt/M., 9-60)
- Bruner, J.S. (1983): Child's talk. Learning to use language. New York (dt: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber)
- Bruner, J.. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg: Auer. (Orig. 1990)
- Fivush, R., Haden, C. A. & Reese, E. (2006): Elaborating on elaborations: Maternal reminiscing style and children's socioeconomic outcome. *Child Development*, 77, 1568-1588
- Fivush, R. & Reese, E. (1992): The social construction of autobiographical memory. In Conway, M.A. et al. (Eds.): Theoretical perspectives on autobiographical memory. Dordrecht: Kluwer, 115-132
- Gopnik, A., Meltzoff, A. & Kuhl, P. (2007): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. 6. Aufl. München: Piper
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 517-550
- Kagan, J. (2008): In defense of qualitative changes in development. *Child Development* 79, 1606-1624
- Markowitsch, H.J. (1996): Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses. *Spektrum der Wissenschaft*, Sept. , 52-61
- Meltzoff, A.N. (1995): Understanding the intentions of others: Re-enactment of intentional acts by 18 months-old children. *Developmental Psychology* 31, 838-850
- Meltzoff A. N. & Moore, M. K. (1994): Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development* 17, 83-99
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1998): Infant intersubjectivity: broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. In: Bråten, S. (Ed.): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Cambridge University Press, 47-62
- Nelson, K. (2007): Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory. Cambridge, Mass.: Harvard UP
- Nelson, K. & Kessler Shaw, L. (2002): Developing a socially shared symbolic system. In: Amsel, E. & Byrnes, J.P. (Eds.): Language, Literacy, and cognitive development. The development and consequences of symbolic communication. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 27-57
- Olineck, K.M. & Poulin-Dubois, D. (2005): Infant's ability to distinguish between intentional and accidental actions and its relation to internal state language. *Infancy* 8, 91-100
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999): Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67
- Rakoczy, H., Warneken, F. & Tomasello, M. (2008): The sources of normativity: Young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology* 44, 875-881
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007): Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development* 78, 1153-1170
- Repacholi, B.M. & Gopnik, A. (1997): Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21
- Tomasello, M., Carpenter, M. & Liszkowski (2007): A new look at infant pointing. *Child Development* 78, 705-722
- Trevarthen, C. & Aitken, K.A. (2001): Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology, and Psychiatry and Allied Disciplines* 42, 3-48
- Tulving, Endel (2002): Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2006): Altruistic helping and cooperation in human infants and young chimpanzees. *Science* 31, 1301-1303
- Welzer, H. (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Beck
- Wittmer, D.S. (2008): Focusing on peers. The importance of relationships in the early years. Washington D.C.: Zero to Three