

Das Potential eines dialogischen Verständnisses von Sprache für die empirische Entwicklungspsychologie

Carolin Demuth

[Journal für Psychologie, Jg. 19 (2011), Ausgabe 1]

Zusammenfassung

Ausgehend von neueren Entwicklungen in der diskursiven Psychologie, die sich an den Arbeiten Bachtin's orientieren wird das dialogische Selbst in diesem Beitrag auf die Erforschung frühkindlicher Entwicklung angewendet. Anhand einer vergleichenden Studie von Mutter-Säugling Interaktionen in Mittelschichtsfamilien in Norddeutschland und in kamerunischen Nso Bauernfamilien soll aufgezeigt werden welche Potential ein dialogisches Verständnis von Sprache und Selbst für die Entwicklungspsychologie darstellt und welche empirischen Zugänge hierzu diskursanalytische Verfahren bieten.

Schlagwörter: Dialogisches Selbst, Ontogenese, Mutter-Säuglings-Interaktion, Kamerunische Nso Bauern, Deutsche Mittelschichtsfamilien

Summary

The potential of a dialogical understanding of language for empirical research in developmental psychology

Based on recent developments within the field of discursive psychology that integrate the works of Bakhtin, the present paper discusses the dialogical self with regard to early infancy research. It draws on examples from a comparative study of mother-infant interactions among North German middle class families and Cameroonian Nso to illustrate the potential of a dialogical approach to language and self for developmental psychology and to demonstrate empirical ways of studying child development from this perspective.

Key words: Dialogical self, ontogenesis, mother-infant interaction, Cameroon Nso farmers, German middle class families

1. Einleitung

Nach der narrativen Wende (z.B. Bruner 1990) und dem Aufkommen der diskursiven Psychologie (z.B. Edwards & Potter 1992; Potter & Wetherell 1987) bzw. des sozialen Konstruktivismus (Gergen 1985) Ende der 80er Jahre setzen sich in der Psychologie in den letzten Jahren zunehmend eine dialogische Konzeptionen des Selbst durch (für einen Überblick siehe z.B. Valsiner & Han 2008). Viele dieser Arbeiten beziehen sich dabei auf die sprachtheoretischen Arbeiten Bachtin's (z.B. Bachtin 1965, 1979; Bakhtin 1981/1986). Sprache wird als aktive Praxis und damit als *konstitutiv* und in *dialogischer* Relation mit dem Selbst verstanden (z.B. Bamberg & Zielke 2007; Cresswell & Teucher 2011; Cresswell & Hawn in Begutachtung; Gergen 2009; Zielke 2009). In der empirischen Forschung der Mainstream Psychologie wird Sprache jedoch methodologisch weitgehend weiterhin als *reflektiv*, also als auf dahinter liegende mentale Strukturen (z.B. Kognitionen, Einstellungen etc.) verweisend behandelt und das Selbst als abgetrennte (Untersuchungs-)Einheit konzipiert (z.B. Rose, Feldman, & Jankowski 2009; Rowe 2008; für eine Diskussion siehe Budwig 1996). Dieser Beitrag soll aufzeigen, welche Potentiale ein dialogisches Verständnis von Sprache und Selbst speziell für die frühkindliche Entwicklungspsychologie bietet und welche empirischen Zugänge ein solches Verständnis ermöglicht.

2. Das dialogische Verhältnis von Ontogenese, Sprache, Selbst und Kultur

Es herrscht in der Entwicklungspsychologie zunehmend Übereinstimmung darüber, dass menschliche Ontogenese als genuin soziokulturell und dialogisch aufgefasst und erforscht werden muss (Fogel 1993; Keller 2007; Rochat 2009; Rogoff 2003; Valsiner 2007). Dem liegt ein Verständnis der dialogischen Natur des Menschen zugrunde, das eine Konzeption des Selbst als universelle, stabile und getrennte Einheit ablehnt. Entsprechend kann Entwicklung nicht als kausalistische Beziehungen zwischen äußeren Einheiten (Bezugspersonen, "Kultur") und einer "inneren" Einheit ("Selbst") aufgefasst werden, sondern als Prozess *relationaler Ko-Konstruktion*. Der Fokus liegt deshalb nicht auf individuellen psychischen Funktionen des sich entwickelnden Kindes, sondern vielmehr darauf, wie *Interaktionsmuster* als Mechanismen für Entwicklungsprozesse verstanden werden können (siehe auch Mey 2005). Ein zentraler Aspekt ist hier wiederum die Kommunikation mit dem heranwachsenden Kind. Die Bezugspersonen, mit denen Kinder im normalen Alltag kommunizieren "rahmen" (Bruner, 1987; Goffman 1974) durch ihre diskursiven Praktiken das Erleben und Handeln des Kindes und schaffen - in Koordination mit dem Kind - einen Mikrokosmos sozialer Realität, der dem Kind Deutungen seiner Erfahrungen bietet. Ontogenetisch stehen diskursive Praktiken in der alltäglichen Interaktion mit Kindern in untrennbarem Zusammenhang des sich entwickelnden Bewusstseins des Kindes, d.h. der eigenen Subjektivität, des Verständnisses von sich selbst in Bezug zur sozialen Welt.

Während ein dialogische Verständnis von Entwicklung durch soziale Interaktion bereits auf die Arbeiten Wygotski's zurückgeht, der semiotischen Werkzeugen und hier vorrangig Sprache eine zentrale Rolle für die menschliche psychische Entwicklung zuwies, so wurde dieses Verständnis von Wertsch (Wertsch 1985, 1991, 1998) um eine *soziokulturelle* Perspektive erweitert, indem er den Ansatz Wygotski's mit dem von Bachtin verband. Nach Bachtin sind sprachliche Äußerungen immer dialogisch eingebettet in die Praktiken einer größeren soziokulturellen Gruppe (Bachtin 1981, 1986): jede Äußerung eines Individuums enthält und kommuniziert andere vorher existierende Äußerungen aus dem Erfahrungsschatz dieser Person. Indem eine Gruppe von Menschen bestimmte diskursive Praktiken teilt (zentripetale Kräfte) entstehen kulturelle Traditionen von Sprachgebrauch und Bedeutungszuweisungen (Einstimmigkeit), die wiederum keinesfalls als statisch zu sehen sind, sondern sich durch individuelle Variation (zentrifugale Kräfte) ständig mehr oder weniger stark verändern, da die Mitglieder einer Gesellschaft auch an Sprachpraktiken anderer Gruppen teilnehmen (Vielstimmigkeit). Bestimmte wiederkehrende Muster von diskursiven Praktiken verstand er entsprechend als relativ stabile Historien von Sprachgebrauch (*Sprach Genres*), die den Akteuren helfen, einer bestimmten Interaktion Bedeutung zu verleihen. Individuelle sprachliche Praktiken und Bedeutungszuweisungen sind damit untrennbar verwoben mit soziokulturellen Praktiken und Ideologien einer kulturellen Gemeinschaft (siehe hierzu auch Brockmeier 2006; Cresswell & Teucher 2011).

Der Ansatz Bachtin's ist im Einklang mit anderen theoretischen Traditionen, wie z.B. der Ethnomethodologie, der Wissenssoziologie und dem Sozialen Konstruktivismus, die ebenfalls den kollektiven Prozess von Bedeutungsherstellung hervorheben. Entwicklungspsychologisch betrachtet wird die *Bedeutung* einer kindlichen Erfahrung in der konkreten Interaktion gemeinsam hergestellt, d. h. nicht alleine durch die (erwachsene) Bezugsperson, und auch nicht subjektiv allein seitens des Kindes, sondern durch *gemeinsame Ko-Konstitution*, also im dialogischen Handlungsvollzug der Interaktion ("collaborative action", Gergen 2009; "joint action", Shotter 1993, siehe auch Bruner, 1987, 1990). Das sich entwickelnde Selbst wird an der Schnittstelle dieses dialogischen Aushandlungsprozesses angesiedelt (Cresswell & Teucher 2011; Fogel 1993; Gergen 2009; Rochat 2009).

Sprachliche Praktiken sind nach dem Verständnis Bachtin's niemals frei von soziokulturellen Werten, wie das folgende Zitat verdeutlicht: "*Languages are philosophies - not abstract but concrete, social philosophies, penetrated by a system of values inseparable from living practice ...*"

(Bakhtin 1984/1940, S. 471, zitiert in Cresswell & Teucher 2011). Nicht nur diskursive Praktiken und die damit konstituierten Bedeutungen, sondern unser Bewusstsein und Sein ist dialogisch mit pre-existierenden kulturellen Sprachpraktiken und Bedeutungs- und Wertesystemen untrennbar verwoben (Brockmeier 2006; Bruner 1991; Slunecko & Hengl 2007). Dies bedeutet, dass Selbstkonstruktionen ebenso einem gesellschaftlich-historischen Wandel unterliegen wie Sprachpraktiken und immer auch zeitlich-historisch sowie soziokulturell verortet sind.

In den diskursiven Praktiken einer Person überlappen sich nach Bachtin unterschiedliche Sprachgenres einer Gesellschaft, welche die multiple Verwobenheit diskursiver Praktiken widerspiegelt, an denen die Person im Laufe ihres Lebens teilgenommen hat. Ähnliche kulturelle Erfahrungen werden demnach ähnliche Sprachgenres und sprachliche Bedeutungsgewebe (Brockmeier 2006) hervorbringen (ähnlich dem Konzept des "konjunktiven Erfahrungsraums", Mannheim 1952). Bezogen auf kindliche Entwicklung lässt sich damit sagen, dass Eltern, die einen ähnlichen soziokulturellen Erfahrungsraum haben auf ähnliche Sprachgenres zurückgreifen, in denen sich kulturelle Vorstellungen (Ethnotheorien) darüber, wie man angemessener Weise mit einem Kind spricht, und wie ein Kind in angemessener Weise reagiert, wieder spiegeln. Sie bieten damit ihren Kindern kulturelle Orientierungsrahmen, um ihren Erfahrungen und ihrem Erleben Bedeutung zu geben. Sie schränken damit auch implizit die möglichen Bedeutungszuschreibungen durch das Kind und entsprechende Erwidlungsmöglichkeiten ("supplement", Gergen 2009) kulturell ein.

Verschiedene Arbeiten aus der linguistischen Anthropologie (z.B. Ochs & Schieffelin 1984; Schieffelin & Ochs 1986) und der *cultural developmental psychology* (z.B. Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi 2001; Miller, Fung, & Mintz, 1996) haben eindrucksvoll gezeigt, wie Kinder in unterschiedlichen kulturellen Kontexten durch spezifische diskursive Alltagspraktiken in der Familie auf bestimmte Normen und Werte hin sozialisiert werden.

Diese vereinheitlichenden (zentripetalen) Kräfte sind wiederum verschränkt mit diversifizierenden (zentrifugalen) Kräften, die es dem heranwachsenden Kind im Laufe seines Lebens erlauben an weiteren diskursiven Praktiken unterschiedlicher sozialer Gruppen teilzunehmen und somit auch Bedeutungszuweisungen gegebenenfalls zu ändern. Diskursive Selbstkonstruktion steht also in einem Spannungsfeld zwischen sozio-historisch bedingt und individuell konstituiert, sowie zwischen Konstanz und Veränderung über die Lebenszeit.

Bamberg (2010) spricht in diesem Zusammenhang von einem dynamischen Navigationsprozess, in dem wir auf kulturell verfügbare symbolische Werkzeuge zurückgreifen, die ihrerseits kontinuierlich Veränderungsprozessen unterliegen. Zum anderen führen individuell wiederholte narrative Praktiken über die Zeit dazu, dass das eigene Selbst als relativ stabil wahrgenommen wird.

In der *cultural developmental psychology* werden diesbezüglich, unterschiedliche *kulturelle Entwicklungspfade des Selbst* diskutiert (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard 2003; Keller 2007; Weisner 2002). Um kindliche Entwicklungspfade und die daraus entstehenden Subjektivitäten zu verstehen, ist es von zentraler Bedeutung, kommunikative Alltagspraktiken zu untersuchen, an denen Kinder partizipieren. Die Vermittlung metalinguistischer *Bedeutung* von sprachlichen Äußerungen beginnt dabei nicht erst mit dem eigentlichen Spracherwerb des Kindes, sondern bereits im frühen Säuglingsalter (Taylor 2010). Taylor argumentiert beispielsweise, dass kulturelle Konventionen und metalinguistische Bedeutungen ("reflexive affordance") bereits ab dem Säuglingsalter interaktiv durch Partizipation an diskursiven Alltagspraktiken vermittelt werden, denn das familiäre Umfeld des Kindes ist durchdrungen von metadiskursivem Feedback gegenüber dem Verhalten des Kindes und dem Geschehen um das Kind. Die Bedeutung des eigenen Erlebens und Verhaltens wird so bereits präverbal graduell vom Kind internalisiert.

Ähnlich argumentieren Cresswell & Teucher (2011) mit Verweis auf die frühen phänomenologischen Arbeiten Bachtin's, dass Sprache genuin gebunden an *körperliche* ('embodied') *emotional-volitionale* Tönung von Erfahrung ist:

"Thus, expressing oneself from within a speech genre is to express a communally generic vocabulary, oughts, and embodied styles that are an emotional-volitional experience / both the bodily enactment (e.g. smiling at a friend) and the experiential aspect (e.g. feeling joy in the smiling)" (Cresswell & Teucher 2011, S. 111).

Fasst man Sprachgenres als *gelebte Praxis* ('lived experience') auf, die ein Erleben auf körperlich-emotionaler Ebene mit einschließt (siehe hierzu auch Ruck 2009), wie dies die frühen Arbeiten Bachtin's nahelegen, so nehmen sich präverbale Säuglinge mittels körperlich-emotionaler Partizipation an Sprachgenres mit anderen war. Dies geschieht zunächst als "heterophonische Einfühlung" (Scheler 1979, zitiert in Cresswell & Teucher 2011) mit den das Kind umgebenden Sprachgenres:

"The child receives all initial determinations of himself and of his body from his mother's lips and from the lips of those close to him. ... they are the words that for the first time determine his personality *from outside*, the words that *come to meet* his indistinct inner sensation of himself, giving it a form and a name in which, for the first time, he finds himself and becomes aware of himself as a *something*. ... The child begins to see himself for the first time as if through his mother's eyes, and begins to speak about himself in his mother's emotional-volitional tones" (Bachtin 1990/1920, pp. 49-50, Herv. im Orig., zitiert in Cresswell & Teucher 2011).

Heteropathische Einfühlung steht hierbei nach Cresswell & Teucher nicht im Widerspruch mit individueller Agentizität (*agency*), vielmehr ist diese notwendig, um sich im Laufe der weiteren Entwicklung weiteren neuen Sprachgenres und Bedeutungszuweisungen (Polyphonie) *responsiv* zu stellen und somit zur Individuation des Kindes beizutragen.

Auch aus der Säuglingsforschung ist bekannt, dass bereits präverbale Säuglinge in der Lage sind, Bedeutung auf einer affektiven Ebene zu erfassen (Reddy 2003; Trehub & Trainor 1993; Trevarthen & Aitken 2001; Trevarthen & Reddy 2007). Ausgehend von der phänomenologischen Psychologie Merleau-Ponty's argumentieren einige Wissenschaftler, dass bereits im Säuglingsalter ein körperliches Wissen (*embodied knowledge*) aufgrund der unmittelbaren sensu-motorischen Erfahrung möglich ist (Forrester 2006). Leibliche Erfahrung ('*embodied experience*') ist demnach "the existential condition in which culture and self are grounded" (Csordas 1993). So wird verständlich, wie auch nonverbale Kommunikation, die kinästhetische, vokale und prosodische Merkmale einschließt, kulturelle Bedeutung bereits im Säuglingsalter durch kollaborative Handlung ('*joint activity*') ko-konstruieren kann (Cowley, Moodley, & Fiori-Cowley 2004; Gratier 2003; Van Deusen-Phillips, Goldin-Meadow, & Miller 2001). Dies kann auch im Modus von Musikalität und Rhythmizität geschehen, wie Gratier (1999-2000; 2008) herausstellt. Sie sieht Rhythmus als "communicating door between two minds, leading to transmission of motives and awareness before language can serve that function" (Gratier 1999-2000, S. 96).

Während die dialogische Natur menschlicher Entwicklung und die zentrale Rolle von Kommunikation zunehmend erkannt wird, gibt es jedoch kaum empirische Arbeiten über den *Prozess* der dialogischen Ko-Konstruktion des Selbst (siehe jedoch Bamberg 2004; Korobov & Bamberg 2004) und Entwicklungsverläufen in der frühen Kindheit (siehe aber Forrester 2001, 2002). Aus dem oben aufgeführten Verständnis von Entwicklung wird jedoch deutlich, dass entwicklungspsychologische Forschung an den konkreten diskursiven Alltagspraktiken ansetzen muss, an denen Kinder ab Geburt aktiv teilnehmen.

3. Methodische Zugänge zum Verständnis kindlicher Entwicklung

Ein Verständnis von Selbstkonstruktion als diskursive, kulturelle und in der Interaktion lokal situierte Aktivität erfordert methodische Zugangsweisen, die diese Ko-konstruktiven Prozesse zum einen mikroanalytisch zu rekonstruieren vermögen, sie zum anderen in ihrer Verwobenheit mit historisch und soziokulturell verorteten Ideologien verstehen (siehe auch Miller et al. 2000). Die aus der Diskursiven Psychologie hervorgegangene *discourse analysis* (Potter & Wetherell 1987; Potter 2007), die *Positionierungsanalyse* (Bamberg, 2003, Bamberg im Druck; Harré & Van Langenhove 1999) sowie die aus der Ethnomethodologie stammende *Konversationsanalyse* (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974; Sacks 1992) bieten hierfür geeignete Verfahren. Bei letzterer wird die ursprünglich eng gefasste Definition von Kontext inzwischen auch um eine ethnographische Perspektive erweitert (Demuth im Druck; Deppermann 2000; Miller, Hengst, & Wang 2003). Die *discourse analysis* zielt darauf ab, von sozialen Gruppen geteilte "Interpretative Repertoires" zu identifizieren, d.h. "systematically related sets of terms that are often used with stylistic and grammatical coherence and often organized around one or more central metaphors" (Potter 1996, p. 131). In gewissem Sinne können "Interpretative Repertoires" als Sprachgenres aufgefasst werden. Videobasierte Technologien erlauben darüber hinaus multimodale Analyseverfahren die über die rein verbale Ebene hinaus reichen (Demuth 2011 im Druck; Monaco 2007). Zum Vergleich diskursiver Praktiken, an denen Kinder in unterschiedlichen kulturellen Gruppen oder Milieus teilhaben bieten die komparative Analyse (Bohnsack 2001) bzw. Methode der minimalen und maximalen Kontrastierung (Kelle & Kluge 1999; Strauss & Corbin 1990) Möglichkeiten, milieu- bzw. kulturspezifische Orientierungsrahmen systematisch herauszuarbeiten. Darüber hinaus gibt es mittlerweile Vorschläge, eine weiter gefasste Definition von Diskursanalyse anzubieten, die phänomenologische und körperliche Aspekte des Erlebens berücksichtigt (Cresswell & Hawn in Begutachtung; Cresswell in Begutachtung).

4. Empirisches Beispiel aus der *cultural developmental psychology*

Im verbleibenden Teil dieses Beitrags möchte ich Beispiele aus einer Studie (Demuth 2008; Demuth, Keller, & Yovsi, prepublished April 23, 2011) anführen, die illustrieren sollen, wie entwicklungspsychologische Forschung aussehen kann, die an einem dialogischen Verständnis von Selbst, Kultur und Sprache ansetzt. In der Studie wurden Mütter aus Mittelschichtfamilien in Münster sowie Nso-Bäuerinnen in Kikaikelaki (Nordwest-Kamerun) jeweils zu Hause mit ihren 3-Monate alten Säuglingen in freien Spielinteraktionen videografiert. Die Nso sind die größte ethnische Gruppe in den sogenannten 'Grassfields' im Nordwesten Kameruns. Die Nso Familien in dem Dorf Kikaikelaki sind sesshaft und leben vom Ackerbau und Viehzucht. Das Dorf besteht aus zusammengruppierten einfachen Lehmhäusern, wobei sich das Leben vorrangig im Freien in der Dorfgemeinschaft abspielt (Keller 2007; Yovsi 2001). Die Regierungssprache ist Englisch, so dass auch der Unterricht in Englisch statt findet. Die lokale Sprache der Nso ist Lamnso - eine Sprache, die bis vor kurzem noch nicht als Schriftsprache existierte (Trudell 2006), daneben ist Pigeon English sehr verbreitet. Die meisten Nso Bauern in Kikaikelaki haben eine geringe Schulbildung oder sind Analphabeten (Yovsi 2003).

Münster ist eine Universitätsstadt und hat eine hohe Verwaltungs- und schulische Infrastruktur. Die Familien dieser Studie gehören der gebildeten Mittelschicht an und leben als Kernfamilie in Einfamilienhäusern und Mietwohnungen.

Die Interaktionen wurden gemäß den Transkriptionsregeln der Konversationsanalyse (Jefferson 1984) mit einigen zusätzlichen Regeln speziell für die Äußerungen der Säuglinge (Ochs 1979) transkribiert. Ebenfalls transkribiert wurden kinästhetische Modalitäten, wie Körperbewegung, Blick,

Mimik und Gestik (zur Erläuterung der Transkriptionsregeln siehe Appendix). Die Nso Interaktionen wurden von einer muttersprachlichen Mitarbeiterin von Lamnso direkt ins Englische übersetzt. Ziel der Analyse war es, mittels konversationsanalytischer und diskursanalytischer Verfahren herauszuarbeiten, welche Bedeutungszuweisungen in der laufenden Interaktion hergestellt werden und inwiefern sich darin kulturelle Orientierungen offenbaren. Durch systematischen Vergleich wurden wiederkehrende Muster ("interpretative repertoires") identifiziert, von denen einige beispielhaft im folgenden illustriert werden sollen:

4.1 Die Münster Familien

4.1.1 Das Kind als Erzähler seiner individuellen Erfahrung

Ein erstes "interpretative repertoire" der Münster Gruppe kann folgendermaßen beschrieben werden: die Mütter ko-konstruieren mit dem Kind ein dyadisches Turn-Taking, indem sie, die Signale des Kindes aufgreifen und interpretieren und indirekte und direkte Turn-Übergaben machen. Sie interpretieren die Vokalisationen des Kindes als intendierten kommunikativen Akt und ergänzen ihn. Das Kind wird so eingeladen, sich und seine individuellen Erfahrungen in die Konversation einzubringen. Ein sehr typisches Muster war dabei der erzählgenerierende Modus der Mütter, indem sie das Kind (1) explizit und implizit zum erzählen aufforderten (2) auf kurz zurückliegende Erfahrungen des Kindes verwiesen (3) anstehende Ereignisse ankündigten.

Beispiel 1: Münster Dyade Nr. 13: Die Mutter sitzt auf dem Sofa und beugt sich über ihr Baby, das neben ihr liegt:

BABY		MUTTER	
NONVERBAL	VOKAL	NONVERBAL	VERBAL
1	Blickt Mutter an	Blickt Kind an, Hält Hände	
2		Hebt Augenbrauen, nickt	JOA!!
3			Erzähl's mir doch! Erzähl's mir doch! :Ji °Erzähl's mir doch!°



Die Mutter greift die Vokalisation des Kindes auf und ratifiziert sie durch eine bestätigende Äußerung (JOA!!), die durch die Intonation noch betont wird (Zeile 2). Die Mutter elaboriert diese Bestätigung, indem sie das Baby wiederholt explizit zum "Erzählen" auffordert und somit ein starkes Interesse ausdrückt dem, was das Kind "erzählen" möchte, zuzuhören (Zeile 3). Wenige Turns später, finden wir dieses Muster erneut:

BABY		MUTTER	
NONVERBAL	VOKAL	NONVERBAL	VERBAL
4	Blickt Mutter an	Blickt Kind an	
5			Ja! Ja, dann er:zähl's mir doch! Erzähl's mir doch! (1)
6			!Tu's doch! (1)
7			Ja. Kannst doch sonst so schön erzähl'n. Wollst heut morgen nicht? Wollst heut morgen nicht? Hm? Nein? Wollst heut morgen nicht?
8			
9			Hö:h ((imitiert B))
10			<Noch zu müde?> Biste noch zu müde? Hm? Bist noch zu müde?



Wieder ratifiziert die Mutter die Vokalisierung des Kindes und fordert es explizit wiederholt zum "erzählen" auf (Zeile 4-5). Die darauf folgende Vokalisation des Kindes (Zeile 6) wird durch eine weitere Aufforderung (Tu's doch!) ratifiziert. Nach einer Pause, die als Turnübergabe an das Kind interpretiert werden kann, reagiert die Mutter mit einem zweifachen Repair: sie verweist zunächst darauf, dass das Kind "sonst" so schön erzählen kann, d.h. sie interpretiert das jetzige Verhalten als ein Abweichen von der Norm. Daraufhin liefert sie eine Erklärung für das ausbleibende erwartete "Erzählen" des Kindes, nämlich, dass es heute morgen nicht will (Zeile 7) und dass es noch zu müde ist (Zeile 10). Beide Repair-Mechanismen verweisen auf die implizite Erwartung an das Kind, sich in die Interaktion "narrativ" einzubringen.

Auch fanden sich eine Vielzahl impliziter Erzählaufforderungen in den Münster Interaktionen, z.B. durch Verweise auf biographische Erlebnisse des Kindes. Dabei entfalteten die Mütter oft schrittweise eine Geschichte unter Einbeziehung des Kindes, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 2: Münster Dyade Nr.08: Die Mutter sitzt mit dem Baby neben ihr liegend auf dem Sofa. Sie ist über das Kind gebeugt als die Filmaufnahme beginnt:

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MUTTER NONVERBAL	MUTTER VERBAL
1	> Mutter		> Baby	(Was) hast Du denn gemacht (.) heute? ;Mh?
2				
3	bewegt Arme	heche lt		Haste mir doch schon <u>alles</u> erzählt.
4				,hh hhh ((imitiert B))
5				,hh hhh
6				(2)
7			Krault B's Füße	Chrchrchrchrchrch chr (2)
8	> unten			
9				Chrchrchrchrchrch
10	Bewegt Arme		Krault B's Bauch	(1)
11	> Bauch bewegt Arme			Wo war'n wir eben? Hab'n wir ,nen Spaziergang gemacht?
12		voc		
13				Ja:?
14				Gestern Abend hast du Mama zweimal angepischert, ne? Hehe (1)
15				
16	> Mutter		nickend	Hast du Mama zweimal angepischert? (2)
17	bewegt Arme	voc		
18				Ja:?
19				Konnte Mama gar nich' so schnell wegsaus'n, ne?
20		voc		(1)
21				Das war gut, ne?
22				(2)
23				Ja:?



Die Mutter eröffnet die Interaktion, indem sie eine Frage nach dem heute Erlebten an das Kind richtet (Zeile 1), gefolgt von einer Tag-Question (Zeile 2), die anzeigt, dass sie den Turn an das Kind übergibt. Ihr Kommentar "Haste mir doch schon alles erzählt (Zeile 3) kann wiederum als Repair im Sinne einer impliziten erneuten Erzählaufforderung interpretiert werden. Nach einer kurzen Spielsequenz, in der sie das Kind imitiert, richtet sie in Zeile 11 erneut eine Erzählaufforderung an das Kind, diesmal in Form einer konkreten Frage. Im Folgenden (Zeile 11-23) entfaltet sie nach und nach die zu erzählende Geschichte indem sie Frage-Antwort Paar-Sequenzen produziert und Pausen lässt. Sie initiiert somit ein Turn-Taking Muster, das das Kind als aktiven Ko-Konstrukteur der Geschichte mit einbezieht.

4.1.2 Das individuelle Erleben als Fokus der Interaktion

Ein weiteres wiederkehrendes Muster in den Münster Interaktionen war ein starker Fokus auf dem Verhalten und Erleben des Kindes. Der folgende Ausschnitt einer Mutter-Kind-Interaktion soll dies illustrieren. Die Mutter sitzt neben ihrer Tochter Tina.¹ Auf dem Sofa.

Beispiel 3: Münster Dyade Nr. 17:

BABY		MUTTER	
NONVERBAL	VOCAL	NONVERBAL	VERBAL
21 > Decke		> B	:Hallo (.) Tina
22		Richtet sich auf, (5) beugt sich dann über das Kind und richtet sich wieder auf	
23			Hallo!
24 Streckt sich	Voc		(1)
25 > Kamera			Oh=hhh=schön strecken tuste dich, ne? (.)
26		Streich über B's Bauch	°Schön strecken tuste dich, ne?
27		Zieht an B's Beinen	So::: lang bist=du schon! So::: lang biste schon!°
28 Dreht Kopf > M		Streich über B's Bauch > B lächelt	



Die Mutter verwendet verschiedene Strategien, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu bekommen und dyadisches Turn-Taking zu initiieren: Sie beugt sich über das Kind und ermöglicht so Blickkontakt. Sie verwendet Aufmerksamkeitswecker ("Hallo" "Tina") und lässt anschließend Pausen die eine Turn-Übergabe an das Kind angeben (Zeile 21-24). In Zeile 25 greift sie das Verhalten des Kindes (Strecken) auf und bestätigt es sowohl verbal als auch körperlich indem sie es lobend spiegelt und gleichzeitig an den Beinen des Kindes zieht (Zeile 24-25). Mit der nachfolgenden Bestätigungsfrage (*tag-question*) ("ne?") gibt sie wiederum den Turn an das Kind (zur Funktion von Bestätigungsfragen siehe Holmes, 1984). Darüber hinaus verwendet sie zwei Wiederholungen (Zeile 25-27). Auf einer Meta-kommunikativen Ebene dienen Wiederholungen als Strategie, um Teilnahme an der Laufenden Interaktion zu signalisieren (Tannen 1987), um die kindlichen Signale zu ratifizieren, und um Aufmerksamkeit gegenüber dem Interaktionspartner zu demonstrieren (Johnstone 1994). Die Mutter hält somit die Kommunikation am Laufen indem sie seine Aufmerksamkeit aktiv sucht und das Verhalten des Kindes ratifiziert und mit Bedeutung füllt.

Die Münster Mütter spiegeln dabei vorrangig das innere Erleben des Kindes, wie das folgende Beispiel verdeutlicht. Die Mutter hält das Kind sitzend auf dem Schoß, als die Kamerafrau sich hinkniet und das Kind den Blick zur Kamerafrau lenkt:

Beispiel 4: Münster Dyade Nr. 15²:

BABY		MUTTER	
NONVERBAL	VOCAL	NONVERBAL	VERBAL
1 > Kamera		> B	(6)
2			°°Jetzt hat die sich da hingekniet. Was ist das denn?°°
3			(1)
4			°°Was ist <u>das</u> ?°°
5			(3)
6		> Kamera	°Komisch, 'ne? (.)
7		> B	Komisch, 'ne?°

Die Mutter spiegelt hier die vermeintliche Gedankenwelt des Kindes, spricht also aus der Perspektive des Kindes und ratifiziert somit dessen inneres Erleben.

4.1.3 Das Kind als Verhandlungspartner

Ein weiteres wiederkehrendes Interaktionsmuster in der Münster Gruppe war das Positionieren des Kindes als "quasi gleichgestellter" Verhandlungspartner. Das nachfolgende Beispiel demonstriert, wie eine Mutter in Reaktion auf negative Emotionsäußerung des Kindes es aktiv in den Problemlöseprozess mit einbezieht um den Wünschen des Kindes gerecht zu werden:

Beispiel 5: Münster Dyade Nr. 06. Die Mutter hat das Kind auf das Sofa gelegt als es anfängt zu quengeln:

	BABY		MUTTER		
	NONVERBAL	VOCAL	NONVERBAL	VERBAL	
1	Bewegt Arme streckt sich	WN		(Stu:mba machen) Ne:, noch nicht?	
2				(1)	
3		WN		Hm?	
4		WN	hebt B leicht hoch und stützt seinen Rücken		
5		stoppt		Ja! Ist es <u>so</u> besser?	
6		WN		(1) Hm?	
7		WN		(1)	
8		WN		Ne:?	
9		vac		Awuh-wuh?	
10		WN		((imitiert B)) Na, es stimmt noch nicht. Wir machen das mal 'n bisschen <u>steiler</u> , mein Freund.	
11			setzt B höher	(1)	
12		stoppt		So:, :H:m?	
13		WN		Is das so besser?	
14			Schüttelt Kopf	:Ne: (.)	
15		CR		noch nicht?	
16		CR	Hebt B hoch	Oder is es (.)	
17		stoppt	Setzt B auf Schoß	<u>so</u> besser? (1)	
18				:H:m? (1)	
19	Blickt umher			:Ja? (2)	
20				:So is es besser. a:ha!	

Die Mutter bietet zunächst einen Interpretationsvorschlag des kindlichen Verhaltens an (Zeile 1), den sie als Frage formuliert und mittels einer Bestätigungsfrage wiederholt (Zeile 3). Sie zeigt somit an, dass sie vom Kind eine Rückmeldung bezüglich ihrer Interpretation des kindlichen Befindens erwartet. Nachdem das Kind weiterhin weinerlich quengelt, verändert sie die Position des Kindes, passt also die Situation an das Kind an, und bittet es erneut um Rückmeldung (Zeile 5), wieder gefolgt von einer Pause und einer Bestätigungsfrage. Als das Kind erneut weinerlich reagiert, revidiert sie ihre erste Interpretation (Zeilen 8-10). Sie spiegelt die Vokalisation des Kindes in prosodischer Form einer Frage wieder (Zeile 9) und behandelt die Vokalisation des Kindes somit als intendierte Antwort. Wieder passt die Mutter die Situation an die vermeintlichen Wünsche des Kindes an, indem sie seine Position ändert (Zeile 11). Sie verwendet die Proposition "wir" (Zeile 10) wodurch sie anzeigt, dass der Lösungsfindungsprozess beide Interaktionspartner, Mutter und Kind, kooperativ mit einschließt (Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi 2001). In Zeilen 12-19 wiederholt sie mehrmals eine Positionsveränderung des Kindes und bittet es wiederum jedes Mal um

Rückmeldung bis das Kind schließlich aufhört zu quengeln und zufrieden zu sein scheint. Die Konklusion "aha" (Zeile 20) zeigt an, dass sie nun ihr Ziel erreicht hat, nämlich herauszufinden, was das Kind möchte.

4.1.4 Selbstregulierung

Ein weiteres wiederkehrendes Muster war die Ko-Konstruktion von Selbstregulierung und Zeitmanagement in Bezug auf Essenszeiten, die sich in mehreren Interaktionen zeigte, als das Kind negative Emotionen äußerte und die Mütter diese als Wunsch nach Nahrungsaufnahme interpretierten, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 6: Münster Dyade Nr.: 08. Nachdem Mutter und Kind ca. 8 Minuten spielerisch interagierten, fing das Kind an zu quengeln:

BABY		MOTHER		
NONVERBAL	VOCAL	NONVERBAL	VERBAL	
1	hechelt	spielt mit B's Hand	Jam=jam=jam=jam=jam. Sag nich', du hast schon wieder Hunger! (1)	
2	voc			
3	voc		Papa hat gesagt, du hast deine Ration schon weg! (2)	
4	WN		Dann musst Du den Daumen ess'n. So!	
5		führt B's Hand zum Mund		
6	Wendet Kopf ab		Nimm' mal diesen Daumen!°	
7		führt anderen Daumen zum Mund	Nimm' mal <u>den</u> da!	
8	WN			

Die Mutter verwendet den negativen Imperativ "Sag nicht" (Zeile 1) der angibt, dass das was folgt ("du hast schon wieder Hunger") eine sozio-moralische Botschaft enthält. Sie konstruiert die Interaktion in einer Art und Weise, die anzeigt dass (1) sie den Grund für die negative Gefühlsäußerung des Kindes kennt (Hunger), (2) es gewisse Essenszeiten gibt, die es einzuhalten gilt. Diese Lesart wird in Zeile 3 bestätigt, als die Mutter hinzufügt, dass das Kind bereits eine angemessene Menge (Ration) an Essen erhalten hat. Dies impliziert, dass Nahrungsgabe nicht nach dem (subjektiven) Hungergefühl des Kindes erfolgt sondern nach einer bestimmten zeitlichen und mengenmäßigen Einteilung. Da es laut dem Zeitplan keinen "objektiven" Grund gibt, hungrig zu sein, erfolgt eine verbale und körperliche Aufforderung an das Kind, sich selbst durch Daumenlutschen zu regulieren, indem die Mutter den Daumen zum Mund des Kindes führt und Ihre verbale Aufforderung wiederholt (Zeile 5-8).

4.2 Die Nso Familien

4.2.1 Rhythmisch-synchrone Partizipation

Ein zentrales Muster in der Gruppe der Nso Mutter-Kind Interaktionen war eine stark rhythmisch-synchrone Partizipation, die sich durch Wiederholen des kindlichen Namens oder Wiederholung von einzelnen Satzteilen, Vokalisationen und Sprechgesang äußerten. Häufig wurden die Kinder dabei in gleichem Rhythmus auf und ab bewegt.

Beispiel 7: Nso Dyade Nr. 13. Die Mutter sitzt auf einem Stuhl neben einem offenen Feuer. Ihr Baby Johnny hält sie dabei im Arm und blickt ihn an. Die Mutter beginnt im folgenden eine rhythmische Interaktion, in der sie den Sohn wiederholt beim Namen nennt und sich im gleichen Rhythmus zu ihm vor und zurück beugt:

BABY		MUTTER	
NONVERBAL	VOKA L voc	NONVERBAL	VERBAL
1 > Mother moves arms		> B	
2			Yes! E@he@ He:h!
3 >side			(1)
4 >M		Kisses B several times and moves back	{{flicking lips}}
5			Johnny=Johnny=Johnny
6		Kisses B several times and moves back	{{flicking lips}}
7		Moves towards B and back	Johnny=Johnny=Johnny
8			(1)
9		Moves towards B and back	He::y
10			(1)
11			He:y Johnny!
12		briefly turns around and back	he@he@he@
13 moves arms	vac		He:y Johnny!
14 > camera			E::y Johnny
15			Johnny=Johnny {{flicks lips}}
16		kisses B and moves back	Grandpa Boy
17			(1)
18		kisses B and moves back	Grandpa Boy



Aus diskursanalytischer Sicht sind hier folgende Punkte von Interesse: die Mutter ratifiziert zunächst die Vokalisation des Kindes (Zeile 2). Im Unterschied zu den Münster Müttern wird diese Ratifizierung jedoch nicht weiter elaboriert. Als das Kind wegblickt (Zeile 3) fährt sie mit einem Aufmerksamkeitswecker ("He:h! ") fort und lässt eine kurze Pause. Der zweifache Aufmerksamkeitswecker (Schnalzen der Lippen) sowie die wiederholte Ansprache des Kindes mit dem eigenen Namen können als Repairmechanismen gesehen werden, durch die sie die Sequenz als Aufmerksamkeitssuche rahmt. Die Wiederholungen werden dabei in einem stark rhythmisch-prosodischen Muster produziert, einhergehend mit den wiederholten Bewegungen der Mutter auf das Kind zu und wieder zurück. In den Zeilen 16-18 spricht sie das Kind mit "grandpa boy" an, bleibt jedoch im gleichen Rhythmus.

Nach einer kurzen Sequenz mit Vokalisation und Singen, die hier aus Platzgründen nicht weiter illustriert werden können, entwickelt sich die Interaktion folgendermaßen weiter:

1	>camera	kisses B	{{flicks lips}}	
2			Johny=ou::	
3			{{talks to others}}	
4		kisses B	{{flicks lips}}	
5		briefly turns around to other children, then back to B		
6		Shakes B	He::y (.)	
7			He::y Johny(.	
8			He::y Johny	
9			(1)	
10			He::y Johny	
11			(1)	
12			He:y Johny	
13	>camera >others		{{talks to others, laughs}}	
14			{{flicks lips}}	
15		{{kisses B}}	{{flicks lips}}	
16			Fa:y=o::h!	
17		{{kisses B each time}}	John=John=John=John (.) John=John=John=John (.) John=John=John=John (.) John=John=John=John	
18	>mother		(1)	
19			Johny=Johny=Johny Johny=Johny=Johny (.) Johny=Johny	
20	Moves arms		(1)	
21			He::y!	
22	((smiles))		(1)	
23			He::y!	
24			(1)	
25			He::y Johny	
26			(1)	
27			He::y Johny	
28			(1)	
29			He::y Johny	
30		kisses B	{{flicks lips}}	
31	moves hands	kisses B	{{flicks lips}}	
32		kisses B	{{flicks lips}}	
33		lifts B and starts bouncing him rhythmical ly	Heh! Heh! Heh! Heh! Heh! Heh! Heh! heh! Heh! Heh! E:y! e:y! e:y!	
34				
35			Grandpa John!	
36			Ee:y, grandpa John!	
37			Ee:y, grandpa John!	

Die Mutter greift das gleiche rhythmische Muster wie oben beschrieben wieder auf - mit kurzen Unterbrechungen, in denen sie sich kurz mit anderen Familienmitgliedern unterhält. Zeilen 16-19 zeigen eine Modifikation des Wiederholungsmusters: die Mutter spricht das Baby als 'faay' (einem indigenen Titel als Prinz) an und fügt den Appendix o:: an, der als Verniedlichungsform dient. Es folgt eine Reihe von Wiederholungen des Namens des Kindes. Nachdem das Kind, das bislang die meiste Zeit zur Kamera geblickt hat, nun die Mutter ansieht (Zeile 18), kehrt die Mutter schließlich wieder zu dem ersten Wiederholungsmuster zurück. Das Kind bewegt die Arme und lächelt (Zeile 20-22), worauf die Mutter die rhythmische Interaktion intensiviert und schließlich beginnt, das Kind im gleichen Rhythmus des Sprechgesangs hochzuwerfen (Zeile 33 -37).

Es wird in diesem Beispiel klar, dass Wiederholungen hier verwendet werden, um die rhythmische Interaktion aufrecht zu erhalten und die Aufmerksamkeit des Kindes zu erlangen. Der Fokus liegt offensichtlich weniger auf dem Inhalt des Gesagten, als auf der Erhaltung des Rhythmus. Der Rhythmus wird dabei von der Mutter vorgegeben. Auf der metakommunikativen Ebene wird Aufmerksamkeit, sowie Verbundenheit durch synchrone gemeinsame Erfahrung vermittelt, in der es jedoch die Mutter ist, die "den Takt angibt".

4.2.2 Moralische Sanktionierung negativer Gefühlsäußerungen

Ein typisches Interaktionsmuster auf negative Gefühlsäußerungen des Kindes war ein normativer Diskurs als Konstruktion aus Schambotschaft, rhetorischer Frage und - sobald das Kind aufhörte zu quengeln - Wiederherstellung der relationalen Harmonie mit der Mutter, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 8: Nso Dyade Nr. 9. Die Mutter hat das Kind ca. 1 Minute lang rhythmisch auf dem Schoß bewegt, als es anfängt, zu quengeln.

	BABY		MUTTER	
	NONVERBAL	VOKAL	NONVERBAL	VERBAL
36		WN	shaking B	Has someone touched you?
37		CR		No:=no:=no:=no:=no:= no:=no:=no:!
38		Stops	stops	(1)
39		(CR)		(flicks lips)
40				ship=ship=ship=ship= ship=ship=ship
41		(WN)	picks up a leaf	Look! Take! Take Faay!
42			shaking leaf	See! See! See! Your grass! Take! Take! Take! Take sheey!
43		(CR)	tries to put leaf in B's hand	Take it in your hand like this.



(1) Bezeichnung eines Titelhalters ("Prinz") in der lokalen Regierungshierarchie der Nso

Als das Kind in dieser Interaktion anfängt, zu quengeln, schüttelt die Mutter es abrupt, was als Aufmerksamkeitsaufforderung bzw. Unterbrechung des kindlichen Verhaltens gesehen werden kann. Die darauf folgende Frage ("Hat dich jemand angefasst?" i. S. von geschlagen) stellt eine rhetorische Frage dar, was auch darin deutlich wird, dass sie anschließend keine turn-übergabende Pause lässt und auch selbst keine Antwort auf die Frage gibt. Die pragmatische Funktion rhetorischer Fragen besteht darin, die Aussagen oder Handlungen eines Interaktionspartners infrage zu stellen um dessen Verhalten zu ändern oder zu beenden (Schieffelin 1986). In diesem Beispiel kann die Frage also als eine Form der sozialen Kontrolle verstanden werden, um das Verhalten des Kindes (Quengeln) zu beenden. Die unterliegende Botschaft heißt "Niemand hat Dich

geschlagen, von daher hast Du auch keinen Grund zu weinen (geschlagen worden zu sein wäre demnach der einzige Grund, Weinen nicht sozial zu sanktionieren). Diese Bedeutungszuweisung wird noch intensiviert, indem die Mutter schnell aufeinanderfolgend einen negativen Imperativ wiederholt (Zeile 37) und hektisch versucht, das Kind durch Vokalisation (Zeile 39-40) und Wedeln mit einem Blatt (Zeile 41-42) abzulenken. Die Mutter verwendet wiederholte verbale und visuelle imperative Aufforderungen an das Kind, das Blatt anzusehen und zu nehmen, was die Dringlichkeit der Verhaltensänderung noch unterstreicht. Der imperative Charakter der Aufforderung wird schließlich auch körperlich vermittelt, indem die Mutter dem Kind das Blatt in die Hand drückt (Zeile 43). Es wird in der Interaktion deutlich, dass Weinen ein sozial unangemessenes Verhalten ist (es sei denn, man wurde geschlagen) und dass die Mutter unverzüglichen Gehorsam erwartet.

Im weiteren Verlauf der Interaktion beruhigt sich das Kind und es folgt eine kurze spielerische Sequenz in der Mutter und Kind alternierend vokalisieren. Schließlich beginnt das Kind erneut zu quengeln und beginnt zu Weinen:

BABY		MUTTER		
NONVERBAL	VOKAL	NONVERBAL	VOKAL	
127	CR		(1)	
128	CR		Terrible!	
129	CR	> B. waves leaf	Take! Take!	
130	CR	gives B a stern look, shakes head	See! See! No! No! No Don't cry again! We don't cry in Mbah.	
131	CR		Terrible!!! They don't cry in Mbah!	
132	CR	waves with hand	(angrily) Stop=fast!	
133			Who has told you that they cry here?	
134	vo::c	Smiles at B	(softens her voice) They don't cry here.	
135				
136	vo::c	Smiles at B		
137			They only laugh.	
138	vo::c			
139			They don't cry here.	

Die Mutter verwendet eine Schambotschaft ("terrible") die indiziert, dass das kindliche Verhalten sozial nicht akzeptabel ist. Sie fordert das Kind sowohl verbal (wiederholter negativer Imperativ) als auch mimisch und gestisch (Kopfschütteln, ernster Blick, abweisende Handbewegung) auf, das ungewünschte Verhalten einzustellen (Zeilen 129 - 132). Sie verweist darauf, dass es in der Gegend nicht üblich sei zu weinen (Zeile 130-131), wobei sie interessanterweise von der kooperativen Proposition, "wir" (eine höfliche Form, den Interaktionspartner zur Kooperation zu bewegen) zu einer generalisierenden Proposition "they" (man) wechselt, was einen normativen Diskurs verstärkt. Auch hier verwendet die Mutter eine rhetorische Frage (Zeile 133) ähnlich wie in dem ersten Transkriptausschnitt. Als das Kind schließlich aufhört, zu weinen (Zeile 134), lächelt die Mutter, ihre Stimme wird weicher und sie wechselt in ein spielerisches Wiederholen der normativen Aussage ("hier weinen sie nicht, sie lachen nur"). Die Verhaltensänderung des Kindes wird somit ratifiziert und eine harmonische Beziehung zwischen Mutter und Kind wieder hergestellt.

5. Fazit

Die herausgearbeiteten "interpretative repertoires" verdeutlichen unterschiedliche kulturelle Orientierungsrahmen die in der laufenden Interaktion kollaborativ mit dem Kind konstruiert werden. Die Münster Mütter positionieren das Kind in der Interaktion als quasi-gleichgestellten Partner, der

eigene Wünsche und Präferenzen ausdrücken und mit der Mutter verhandeln kann. Sie konstruieren das Erleben des Kindes in einer dyadisch-alternierenden turn-taking Struktur und vermitteln eine zeitliche Struktur sowohl des Tagesablaufs als auch der individuellen biographischen Erfahrung des Kindes. Die Nso Mütter hingegen konstruieren die Interaktion stark hierarchisch mit einem Fokus auf Gehorsam seitens des Kindes. Das Erleben des Kindes wird in ein synchrones stark rhythmisches Interaktionsmuster eingebettet. Die sprachlich-körperliche Konstruktion der Interaktion begrenzt die Bedeutungszuweisung der konkreten Erfahrung der Säuglinge, die somit unweigerlich mit den prä-existierenden kulturellen Bedeutungs- und Wertesystemen verwoben ist, an denen die Mutter im Bachtin'schen Sinne teil hat. Dieser Beitrag hat gezeigt, wie die dialogische Verwobenheit von Kultur, Sprache und Ontogenese empirisch zugänglich und somit für die entwicklungspsychologische Forschung nutzbar gemacht werden kann. Mikroanalytische diskursanalytische Verfahren bieten hierbei die Möglichkeit den *Prozess* der Vermittlung von Kultur offenzulegen. Da sich Säuglinge generell erst ein Bedeutungssystem ihrer Erfahrung im Sinne einer primären Enkulturation kollaborativ mit ihren Interaktionspartnern aneignen müssen, wirken die zentripetalen Kräfte stark normativ. Von dem sich entwickelnden Selbst kann angenommen werden, dass es trotz relativer Stabilität wandelbar bleibt, und zwar in dem Maße wie sich im Laufe des Lebens die diskursiv und sozial konstruierte Erfahrungswelt des Kindes ändert und je nachdem wie sie sich selbst responsiv zu unterschiedlichen Sprachgenres verhalten. Wenn der konjunktive Erfahrungsraum über das Leben hinweg nur wenig Veränderung von diskursiven Konstruktionen umfasst, wird dieser Wandel entsprechend gering sein. Zielke (2009) argumentiert mit Rekurs auf Hermans (2001) dass die zunehmende Komplexität der modernen westlichen Welt Hand in Hand geht mit einer wachsenden Komplexität des Selbst was die Interpretation nahe legt, dass das dialogische Selbst an sich ein Produkt der Moderne sei. Dem kann jedoch auch eine Sichtweise entgegengesetzt werden, dass das Selbst generell über alle soziokulturellen und historischen Entwicklungen hinweg dialogisch ist, sich in der Polivokalität moderner Gesellschaften jedoch anders darstellt als in traditionellen Gemeinschaften, die geringen Wandel erfahren (siehe hierzu auch der Vergleich oraler und literater Kulturen, Brockmeier & Olson 2002; Freeman & Brockmeier 2001). Die aufgeführten Analysen der Mutter-Kind-Interaktionen der traditionell lebenden Nso Bauern lassen diese Vermutung zumindest zu.

Danksagung

Ich danke Frau Prof. Dr. Heidi Keller sowie Herrn Prof. Dr. Arnold Lohaus für die freundliche Erlaubnis, die im Rahmen eines früheren Projektes erhobenen Videomaterialien für die hier diskutierte Studie zu nutzen. Ich danke Frau Relindis D. Yovsi für die Mitarbeit bei der Datenerhebung in Kikaikelaki. Das Projekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert.

Literatur

Bachtin, Mikhail Mikhailovich (1965):

. (geschrieben 1940). Deutsche Ausgabe: Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur. Herausgeberin u. Vorwort: Renate Lachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

Bachtin, Mikhail Mikhailovich (1979): Die Ästhetik des Wortes (Hrsg. von Rainer Grüber, Original: Estetika Slovesnogo Tvortchestva, Moscow: Iskusstvo). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1981): The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1984): Rabelais and his world [original Russian publication 1965] (H. Iswolsky Trans.). Bloomington: Indiana University Press.

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1986): *Speech genres and other later essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bamberg, Michael (2003): *Stories, tellings, and identities*. In Colette Daiute & Cynthia Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 135-157). London: Sage.
- Bamberg, Michael (2008): *Selves and identities in the making: The study of microgenetic processes in interactive practices*. In Ulrich Mueller, Jeremy I.M. Carpendale, Nancy Budwig & Bryan Sokol (Eds.), *Social life and social knowledge: Toward a process account of development*. (pp. 205-224). New York, NY: Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Bamberg, Michael (2010): *Who am I? Narration and its contribution to self and identity*. *Theory & Psychology*, 21(1), 1-22.
- Bamberg, Michael (im Druck): *Narrative analysis*. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (3 volumes). Washington, DC: APA Press.
- Bamberg, Michael, & Barbara Zielke (2007): *From dialogical practices to polyphonic thought? development inquiry and where to look for it*. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 223-242.
- Bamberg, Michael (2004): *Form and functions of 'slut bashing' in male identity constructions in 15-year-olds*. *Human Development*, 47(6), 331-353.
- Bohnsack, Ralf (2001): *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode*. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 225-252). Opladen: Leske + Budrich.
- Brockmeier, Jens (2006): *Erzählung und kulturelles Verstehen*. *Journal für Psychologie*, 14(1), 12-34.
- Brockmeier, Jens & David R. Olson (2002): *Introduction: What is a culture of literacy?* In Jens Brockmeier, Min Wang & David R. Olson (Eds.), *Literacy, narrative and culture* (pp. 1-14). Richmond, Surrey: Curzon.
- Brown, Penelope & Stephen C. Levinson (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*, Hans-Huber-Verlag: Bern
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA US: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1991): *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Budwig, Nancy (1996): *Language and the construction of self: Developmental reflections*. *Occasional Papers in Psychology: Visiting Fellowship Series*, 5, (Massey University: Department of Psychology). <http://www.massey.ac.nz/~alock/nancy/nancy2.htm>
- Cowley, Stephen J., Sheshni Moodley & Agnese Fiori-Cowley (2004): *Grounding signs of culture: Primary intersubjectivity in social semiosis*. *Mind, Culture, and Activity*, 11(2), 109-132.
- Cresswell, James (in Begutachtung): *Including social discourses and experience in research on race, ethnicity, and immigration*.

Cresswell, James & Allison Hawn (in Begutachtung): From poetics to persons: A Bakhtin-inspired epistemology that makes visible lived experience.

Cresswell, James & Ulrich Teucher (2011): The body and language: M. M. Bakhtin on ontogenetic development. *New Ideas in Psychology*, 29, 106-118.

Csordas, Thomas J. (1993): Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135-156.

Demuth, Carolin (im Druck): Video-based discourse and conversation analysis in cultural developmental psychology: Mother-infant interactions in Kikaikelaki, Cameroon and Muenster, Germany. In Karin Schweizer, Tiberio Feliz, Mechthild Kiegelmann & T. & Tanja Schielein (Eds.), *Beyond text: Video and other medium use in qualitative research (qualitative psychology nexus: Vol. 9)*. Tübingen: Center for Qualitative Psychology.

Demuth, Carolin, Heidi Keller & Relindis Dzeaye Yovsi: Cultural Models in Communication with Infants Lessons from Kikaikelaki, Cameroon and Muenster, Germany. *Journal of Early Childhood Research* Prepublished April, 23, 2011, DOI: <http://ecr.sagepub.com/content/early/2011/04/20/1476718X11403993>

Demuth, Carolin (2008): Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. the case of Cameroonian farming Nso and North German middle-class families. Doctoral Dissertation. University of Osnabrueck. <http://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2009030626>

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, 1, 96-124.

Drew, Paul (1987): Po-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25, 219-253.

Edwards, Derek & Jonathan Potter (1992): *Discursive psychology*. Sage Publications, Inc.

Fogel, Alan (1993): *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. University of Chicago Press.

Forrester, Michael A. (2001): The embedding of the self in early interaction. *Infant and Child Development*, 10(4), 189-202.

Forrester, Michael A. (2006): Projective identification and intersubjectivity. *Theory & Psychology*, 16(6), 783-802.

Forrester, Michael A. (2002): Appropriating cultural conceptions of childhood: Participation in conversation. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(3), 255-276.

Freeman, Mark & Jens Brockmeier (2001): Narrative integrity: Autobiographical identity and the meaning of the 'good life'. In D. Carbaugh (Ed.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. (pp. 75-99). Amsterdam Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

Gergen, Kenneth J. (1985): The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.

Gergen, Kenneth J. (2009): Dialogue as collaborative action. *Journal Für Psychologie (Online)*, 17(2).

Goffman, Erving (1974): *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York,

NY: Harper & Row.

Gratier, Maya (1999-2000): Expressions of belonging: The effect of acculturation on the rhythm and harmony of mother-infant vocal interaction. *Musicae Scientiae. Special Issue: Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication*, 93-122.

Gratier, Maya (2003): Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: Cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. *Cognitive Development*, 18, 533-554.

Gratier, Maya (2008): Liminal Spaces and Narratives of Voice and Body in Infant Vocal Internchange (Commentary on Morioka). *International Journal for Dialogical Science*, 3 (1), 143-154.

Greenfield, Patricia M., Heidi Keller, Andrew Fuligni & Ashley Maynard (2003): Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.

Harré, Rom & Grand Gillett (1991): *The discursive mind*. London: Sage.

Harré, Rom & Luk Van Langenhove (Eds.) (1999): *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden: Blackwell.

Hermans, Hubert J. M. (2001): Mixing and moving cultures require a dialogical self. *Human Development*, 44, 24-28

Holmes, Janet (1984): Hedging your bets and sitting on the fence: Some evidence for hedges as support structures. *Te Reo*, 27, 47-62.

Jefferson, Gail (1984): Transcription notation. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.), *Structures of social interaction: Studies in conversation analysis*. New York: Cambridge University Press.

Johnstone, Barbara (1994): Repetition in discourse: A dialogue. In Barbara Johnstone (Ed.), *Repetition in discourse: Interdisciplinary perspectives* (pp. 1-20). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Kelle, Udo & Susann Kluge (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Keller, Heidi (2007): *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Korobov, Neill & M. Bamberg (2004): Positioning a 'mature' self in interactive practices: How adolescent males negotiate 'physical attraction' in group talk. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(4), 471-492.

Mannheim, Karl (1952): In Paul Kecskemeti (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge*. New York: Oxford University Press.

Mey, Günter (2005): Grundlinien einer qualitativen Entwicklungspsychologie - eine Einführung. In Günter Mey (Ed.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie* (pp. 9-31). Köln: Kölner Studienverlag.

Miller, Peggy J., Heidi Fung & Judith Mintz (1996): Self-construction through narrative practices: A Chinese and American comparison of early socialization. *Ethos*, 24(2), 237-280.

- Miller, Peggy J., Heidi Fung & Michele Koven (2007): Narrative reverberations: How participation in narrative practices co-creates persons and cultures. In Shinobu Kitayama & Dov Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 595-614). New York, NY US: Guilford Press.
- Miller, Peggy J., Julie A. Hengst & Su-hua Wang (2003): Ethnographic methods: Applications from developmental cultural psychology. In Paul M. Camic, Jean E. Rhodes & Lucy Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 219-242). Washington, DC: American Psychological Association.
- Monaco, Camilla (2007): An ethnographic-conversational study on the development of sociability of 20-40 months old toddlers within an early educational setting. Doctoral Dissertation. University of Rome "La Sapienza",
- Ochs, Elinor (1979): Transcription as theory. In Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). NY: Academic Press.
- Ochs, Elinor & Bambi B. Schieffelin (1984): Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. In Richard A. Shweder & Robert A. LeVine (Eds.), *Culture theory. essays on mind, self, and emotion* (pp. 276-320). New York: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, Clotilde, Alessandra Fasulo & Laura Sterponi (2001): Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44(6), 340-361.
- Potter, Jonathan (1996): Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. In John T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social science* (pp. 125-140). Leicester: BPS Books.
- Potter, Jonathan (2007): Discourse analysis and discursive psychology. In Camic, Jean E. Rhodes & Lucy Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology* (pp. 73-94). Washington, DC: American Psychological Association.
- Potter, Jonathan & Margaret Wetherell (1987): *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications, Inc.
- Reddy, Vasudevi (2003): On being the object of attention: Implications for self-other consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(9), 397-402.
- Rochat, Philippe (2009): *Others in mind: Social origins of self-consciousness*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Rogoff, Barbara (2003): *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rose, Susan A., Judith F. Feldman & Jeffery J. Jankowski (2009): A cognitive approach to the development of early language. *Child Development*, 80(1), 134-150.
- Rowe, Meredith L. (2008): Child-Directed Speech: Relation to Socioeconomic Status, Knowledge of Child Development and Child Vocabulary Skill. *Journal of Child Language*, 35 (1), 185-205
- Ruck, Nora (2009): Dialog und Körpergeschichte. Dialogische Perspektiven auf "disability". *Journal Für Psychologie* (Online), 17(2).
- Sacks, Harvey (1992): In Jefferson Gail (Ed.), *Lectures on conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1974): *A simplest systematics for the*

organisation of turn-taking in conversation. *Language & Communication*, 50(4), 696-735.

Schieffelin, Bambi B. (1986): Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In Bambi B. Schieffelin & Elinor Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 165-181). Cambridge University Press.

Schieffelin, Bambi B. & Elinor Ochs (1986): *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.

Shotter, John (1993): *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage Publications.

Sirota, Karen Gainer (2006): Habits of the heart: Children's bedtime routines as relational work. *Text & Talk*, 26(4), 493-514.

Slunecko, Thomas & Sophie Hengl (2007): Language, cognition, subjectivity: A dynamic constitution. In Jaan Valsiner & Alberto Rosa (Eds.), *The cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 40-61). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Strauss, Anselm, & Juliet M. Corbin (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.

Tannen, Deborah (1987): Repetition in conversation: Toward a poetics of talk. *Language*, 63(3), 574-605.

Taylor, Talbot J. (2010): Where does language come from? The role of reflexive enculturation in language development. *Language Sciences*, 32(1), 14-27.

Trehub, Sandra E. & Laurel J. Trainor (1993): Listening strategies in infancy: The roots of music and language development. In Stephen McAdams, & Emmanuel Bigand (Eds.), *Thinking in sound*. Oxford: Oxford University Press.

Trevarthen, Colwyn & Kenneth J. Aitken (2001): Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.

Trevarthen, Colwyn & Vasudevi Reddy (2007): Consciousness in infants. In Max Velmans & Susan Schneider (Eds.), *The Blackwell companion to consciousness* (pp. 41-57). Malden, MA, US: Blackwell Publishing.

Trudell, Barbara Louise (2006): Language development and social uses of literacy: A study of literacy practices in cameroonian minority language communities. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(5), 625-642.

Valsiner, Jaan (2007): *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Valsiner, Jaan & Gyoseog Han (Eds.) (2008): *Culture in the Dialogical Self. Special Issue. International Journal for Dialogical Science*, 3 (1).

Van Deusen-Phillips, Sarah B., Susan Goldin-Meadow & Peggy J. Miller (2001): Enacting stories, seeing worlds: Similarities and differences in the cross-cultural narrative development of linguistically isolated deaf children. *Human Development*, 44(6), 311-336.

Vygotsky, Lev Semyonovich (1981): The genesis of higher mental functions. In James V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Weisner, Thomas S. (2002): Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 45(4), 275-281.

Wertsch, James V. (1985): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press

Wertsch, James V. (1991): *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA US: Harvard University Press.

Wertsch, James V. (1998): *Mind as action*. New York, NY US: Oxford University Press.

Wilson, Deirdre (2006): The pragmatics of verbal irony: Echo or pretence? *Lingua*, 116, 1722-1743.

Yovsi, Relindis Dzeaye (2001): *Ethnotheories about breastfeeding and mother-infant interaction. the case of sedentary Nso farmers and nomadic Fulani pastorals with their infants 3-6 months of age in Mbvem subdivision of the Northwest Providence of Cameroon, Africa*. Doctoral Dissertation. University of Osnabrueck.

Yovsi, Relindis Dzeaye (2003): *An investigation of breastfeeding and mother-infant interactions in the face of cultural taboos and belief systems: The case of Nso and Fulani mothers and their infants of 3-5 months of age in Mbvem subdivision of the Northwest Province of Cameroon*. Münster: Lit.

Zielke, B. (2009): Failing better. reflections, comments, and questions considering a social constructionist concept of dialogue. *Journal Für Psychologie (Online)*, 17(2).

Endnoten

¹ Alle Namen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert

² Es werden nur Bildmaterialien gezeigt sofern die Teilnehmer der Studie ihre Einwilligung erteilt haben.

Appendix

Erläuterung der verwendeten Transkriptionsregeln (Jefferson 1984; Ochs 1979):

	Steigende und fallende Intonation
<u>Unterstreichung</u>	Betonung
GROSSBUCHSTABEN	Lautes Sprechen
°Hallo°	Leises Sprechen
(4)	Pausen in Sekunden
(.)	Mikropause, hörbar aber nicht messbar
<langsam>	langsames Sprechen
>schnell<	schnelles Sprechen
Ha::llo	Dehnung eines Wortes

=	unmittelbares Ineinanderübergehen von getrennten Wörtern
hhh	Ausatmen
.hhh	Einatmen
(text)	zusätzlicher Kommentar
Voc	Vokalization
(WN)	Weinerlicher Laut
(GR)	Grunzlaut
(CR)	Weinen
>	Blickrichtung

Dr. Phil. Carolin Demuth

Universität Osnabrück
 Fachbereich Humanwissenschaften
 Institut für Psychologie
 Entwicklung & Kultur
 Artilleriestraße 34
 D-49076 Osnabrück
 cdemuth@bitte-keinen-spam-uni-osnabrueck.de

Carolin Demuth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie, Abteilung Entwicklung & Kultur, der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: dialogisches Zusammenspiel von Entwicklung und Kultur, speziell im Hinblick auf diskursiven Alltagspraktiken, Diskursive und Narrative Psychologie, Qualitative Methoden.

Kommentare

einen Kommentar schreiben

Name

Email

Homepage

Kommentar

Bitte geben Sie hier das Wort ein, das im Bild angezeigt wird. Dies dient der Spamvermeidung
 Wenn Sie das Wort nicht lesen können, [bitte hier klicken](#).

Emailbenachrichtigung bei neuen Kommentaren