

Die zeichnerische Entwicklung des Kindes im Übergang von der Kritzelphase zur Schemaphase

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Universität Hannover
zur Erlangung des Grades
DOKTOR DER PHILOSOPHIE
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation von
Dipl.-Päd. Mathias Meier-Sigwart
geboren am 28. November 1953 in Celle

Referentin: Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha

Korreferent: Prof. Dr. Roland Narr

Korreferent: PD Dr. Jürgen Straub

Tag der Promotion: 15.12.1997

Vorwort

Mein Dank gilt all denen, die mich bei der vorliegenden Arbeit begleitet und unterstützt haben:

Frau Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha gilt mein besonderer Dank für das entgegengebrachte Vertrauen, die stete Anregung und Förderung und die wohlwollende Unterstützung und Geduld bei meiner Forschungsarbeit.

Herrn Prof. Dr. Roland Narr danke ich für die freundliche Übernahme des Korreferates.

Herrn PD Dr. Jürgen Straub gilt mein Dank für das große Engagement bei der Begutachtung meiner Arbeit.

Ich danke Herrn Dipl.-Ing. Peter Palm für die wertvolle Hilfe am Rechner und bei der Lösung der vielen Computer-Probleme.

Frau Dipl.-Sozialpäd. Marlies Kahle, den Eltern der von mir untersuchten Kinder und natürlich den Kindern selbst möchte ich meinen herzlichen Dank dafür aussprechen, daß ich sie ein Stück in ihrem Alltag begleiten durfte.

Aus dem Doktorandenkolloquium konnte ich viele Anregungen mitnehmen.

Ihnen allen wie auch meiner Frau Margarete und meinen Kindern Lasse und Inga, denen diese Arbeit gewidmet ist, gilt mein tiefer Dank.

Mathias Meier-Sigwart

Abstract

Mathias Meier-Sigwart:

Die zeichnerische Entwicklung des Kindes im Übergang von der Kritzelphase zur Schemaphase

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen theoretische Überlegungen über die Bedeutung der Sprache für den Zeichenprozeß bei Kindern in der Phase des Übergangs von der Kritzelphase zur Schemaphase. Empirische Grundlage theoretischer Aussagen sind Videoaufnahmen kindlichen Zeichnens von 9 Kindern (5 Mädchen und 4 Jungen) im Alter zwischen 1;8 bis 3;8 Jahren über einen Zeitraum von 4 Monaten. Die Auswertung orientierte sich am interpretativen Paradigma.

Es liegen in der Literatur verschiedene Theorien zur Zeichenentwicklung vor, die in mehrfacher Hinsicht kritisiert werden. So ist z.B. ein wesentlicher Ausgangspunkt vieler Aussagen über die zeichnerische Entwicklung die Analyse fertiger Zeichenprodukte. In den theoretischen Aussagen werden Beziehungen zwischen fertigen Zeichnungsprodukten und psychologischen Entwicklungsvorstellungen oder weitgehend unbegründete Schlußfolgerungen behauptet.

Diese Untersuchung zeichnet sich in seinem Forschungsansatz gegenüber den gängigen methodischen Vorgehensweisen dadurch aus, daß nicht Zeichenprodukte im Mittelpunkt nachträglicher Analysevorgänge stehen, sondern einzelne Zeichenprozesse von Kindern in ihrem sozialen Entstehungszusammenhang innerhalb alltäglich-vertrauter Interaktionen mit bedeutsamen Bezugspersonen. Wobei es sich als sinnvoll erwiesen hat, nicht die Handlung des einzelnen Kindes zu interpretieren, sondern die gemeinsam verbundenen Handlungen mit dem/den 'ANDEREN'.

Die Analyse dieses situations- und ablaufbezogenen Datenmaterials stützt u.a. die Annahme, daß die Kinder wesentlich früher in der Lage sind, sich mit anderen Menschen reflexiv handelnd auseinanderzusetzen, als alle gängigen Entwicklungstheorien annehmen. Von daher wird hinsichtlich der zeichnerischen Entwicklung von Kindern vorgeschlagen, den Übergang von der Kritzelphase zur Schemaphase im wesentlichen als Symbolbildungsprozeß aufzufassen, dessen Bedeutungsgehalte vornehmlich sprachlich vermittelt sind.

Abstract

Mathias Meier-Sigwart:

The development of the ability to draw in early childhood

The central issue of this project is to consider the significance (importance) of the language for the development of the ability to draw in early childhood. The empirical foundation of the theoretical statements consists of videotapes produced over 4 months while the children (5 girls und 4 boys, aged between 1;8 and 3;8 years) were engaged in drawing. The analysis is grounded in the "interpretative paradigma".

Several existing theories concerning the development of the ability to draw are subjected to critics. The analysis of finished pictures is the starting point of many conclusions about this development. These theoretical concepts refer on relations between finished drawing products and assumptions about the psychological development, or the conclusions are hypotheses not being proved yet, respectively.

In contrast to most standard methodic procedures this investigation refers on the documentation of emergent pictures drawn by preschool children in their everyday-intimate interaction with significant caretaking persons. It makes sense not to interpret the isolated actions of one particular child but to analyze the social inter-actions between the child and its partner (Other; MEAD).

The analysis of the investigated data supports the hypothesis that children are able to interact with other humans in a sophisticated, reflective manner earlier than any existing theory of development suggests.

In consequence it is proposed to assign the development of the ability to draw a development of handling symbols, whose meanings are mediated by language.

Schlagworte:

Zeichenentwicklung, Frühe Kindheit, Sprache, Symbolbildung, Kinderzeichnungen

Development of the ability to draw, Early childhood, Language, Development of handling symbols, Children's drawings

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | EINFÜHRUNG | 3 |
| 2 | DARSTELLUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS IN DIESER ARBEIT | 7 |
| 2.1 | GROUNDING THEORY | 7 |
| 2.2 | TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG | 15 |
| 2.3 | UNTERSUCHUNGSSCHRITTE | 19 |
| 3 | EXEMPLARISCHE EINZELFALLANALYSE ZUM ÜBERGANG VON DER KRITZELPHASE ZUR SCHEMAPHASE | 31 |
| 3.1 | EINZELFALLANALYSE NADJA (3;8) | 32 |
| 3.1.1 | <i>Episode „Kleinste Baby“</i> | 33 |
| 3.1.2 | <i>Analyse der Episode „Kleinste Baby“</i> | 35 |
| 3.1.3 | <i>Einführung der Begriffe „Kritzeln“, „Zeichnen“, „Symbol“ und „Schema“ am Beispiel der Episode „Kleinste Baby“</i> | 36 |
| 3.1.4 | <i>Exkurs: Einige theoretische Aussagen über Symbolbildungsprozesse</i> | 42 |
| 3.1.5 | <i>Zusammenfassung</i> | 46 |
| 4 | KRITIK BESTEHENDER THEORIEN IM "LICHTE" DES EMPIRISCHEN MATERIALS DER EIGENEN UNTERSUCHUNG | 48 |
| 4.1 | THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR ZEICHNERISCHEN ENTWICKLUNG DES KINDES BIS ZUR SCHEMAPHASE | 48 |
| 4.2 | ZEICHNEN ALS DARSTELLUNGSABSICHT, ALS AUSDRUCK UND MITTEILUNG DES KINDES | 52 |
| 4.2.1 | <i>Zeichnen als Darstellungsabsicht</i> | 52 |
| 4.2.2 | <i>Zeichnen als Mitteilungsabsicht</i> | 53 |
| 4.2.3 | <i>Zeichnen als Ausdrucksabsicht</i> | 54 |
| 4.3 | KRITISCHE ANMERKUNGEN ZU DIESEN KINDERZEICHNUNGSTHEORIEN | 57 |
| 4.3.1 | <i>Kritik der Vorstellung der gegenstandsanalogen Merkmale</i> | 61 |
| 4.3.2 | <i>Kritik an der Auffassung, die Figurationen als "Wortformeln" aufzufassen</i> | 63 |
| 4.3.3 | <i>Kritik an dieser nicht-verbalen Logik des affekt-emotionalen und konventionalisierten "gestalterischen" Moments</i> | 64 |
| 5 | FORSCHUNGSERGEBNISSE AUS DEM BEREICH DER SÄUGLINGS- UND KLEINKINDFORSCHUNG | 67 |
| 5.1 | FORSCHUNGSERGEBNISSE AUS DEM BEREICH DER SÄUGLINGSFORSCHUNG | 67 |
| 5.2 | BEDEUTUNG DER SPRACHE IN DER ENTWICKLUNG BEI BRUNER UND WYGOTSKI | 77 |
| 6 | IDEALTYPENBILDUNG | 82 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 6.1 | VORBEMERKUNG ZUR TYPENBILDUNG _____ | 82 |
| 6.2 | DARSTELLUNG DER TYPEN _____ | 83 |
| 6.2.1 | <i>Kritzeln, Vorläufer der intentionalen (referentiellen) Zeichen</i> _____ | 84 |
| 6.2.2 | <i>Erkennen eines zufälligen Schemas (Ikon) durch einen Anderen</i> _____ | 92 |
| 6.2.3 | <i>Erkennen eines zufälligen Schemas (Ikon) durch das Kind</i> _____ | 95 |
| 6.2.4 | <i>Interpretation eines Zeichens durch das Kind</i> _____ | 98 |
| 6.2.5 | <i>Interpretation der kindlichen „Als-ob-Handlung“ durch den ANDEREN</i> _____ | 102 |
| 6.2.6 | <i>Interpretierende Interaktion mit einer Bezugsperson über ein Zeichen, das „im Kontext gemeinsam symbolisiert“ wird.</i> _____ | 113 |
| 6.2.7 | <i>Selbstanleitung; das Kind beschreibt <u>sich</u> die vorliegende Aufgabe, bzw. Handlung.</i> _____ | 127 |
| 6.2.8 | <i>Ankündigung einer Zeichenabsicht</i> _____ | 129 |
| 7 | ZUSAMMENFASSUNG _____ | 135 |
| 8 | LITERATUR _____ | 137 |
| 8.1 | LITERATURVERZEICHNIS _____ | 137 |

1 Einführung

In meiner Rolle als Schulleiter und Lehrer an einer Fachschule für Sozialpädagogik bestand eine wesentliche Aufgabe darin, den angehenden Erzieherinnen und Erziehern in den Fächern Pädagogik und Psychologie ein bestimmtes Menschenbild zu vermitteln. In den Ausbildungsrichtlinien / im Stoffverteilungsplan war nicht nur ‚grob‘ der pädagogische Auftrag formuliert ‚ein bestimmtes Menschenbild in der Ausbildung zu vermitteln‘, es waren gleichzeitig damit auch feste Vorstellungen verknüpft, welche Literatur bzw. welche Theorien im Unterricht eingesetzt werden sollten.

So wurden über bestimmte Theoretiker im Fach Psychologie folgende Hauptströmungen mit entsprechend spezifischen Auffassungen über das Verhalten und Erleben von Menschen vermittelt:

• Tabelle 1 Hauptströmungen der Psychologie

| Hauptströmungen der Psychologie | | | |
|--|--|--|---|
| Tiefenpsychologie | Behaviorismus | Ganzheits- und Gestaltpsychologie | Humanistische Psychologie |
| Bestimmte seelische Vorgänge und innere Kräfte sind dem Bewußtsein verborgen (unbewußt), wirken sich aber auf Erleben und Verhalten aus. | Alles Verhalten ist erlernt und kann wieder verlernt werden. | Die Eigenschaften eines Ganzen können nicht aus der Summierung seiner einzelnen Teile begriffen werden. „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“ | Subjektive Wahrnehmung und Interpretation der Realität bestimmen das Erleben und Verhalten. Der Mensch strebt nach Autonomie und Selbstverwirklichung und stellt eine Ganzheit dar. Menschliches Erleben und Verhalten sind zielorientiert. |

Aus: HOBMAIR (1991) Psychologie (Lehrbuch), S. 33

Die Psychologie ist entsprechend diesen unterschiedlichen Herangehensweisen an den Menschen keine einheitliche Wissenschaft,

sondern umfaßt mehrere unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Forschungsrichtungen.

So gibt es auch für das dieser Arbeit zugrundeliegende Kleinkindalter bis zum 4. Lebensjahr verschiedene Auffassungen über die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen. Am Beispiel der Theorien über das gemeinsame Spielen kleiner Kinder können die verschiedenen Auffassungen dargestellt werden. In der Literatur wird die Meinung vertreten, daß Kinder erst im Alter von 4 bis 5 Jahren anfangen, regelgeleitet und aufeinander bezogen zu spielen.

„[...] Zunächst ist das Kind an Spielen noch völlig *unbeteiligt*, doch schon bald spielt es *allein*. Das Interesse an wechselseitigen Kontakten äußert sich ab ca. 2 Jahren im *Zuschauen* beim Spielen anderer Kinder. Kinder vermögen in dieser Zeit oft recht ausdauernd anderen bei deren Spiel zuzuschauen. **In diesem Alter ist ein Miteinanderspielen nicht möglich**, [Herv. von Verf.] da das Spielen mit anderen Kindern durch rasch wechselnde Bedürfnisse, geringe Ausdauer und Intoleranz sehr erschwert wird. **Kinder dieses Alters spielen nebeneinander, nicht miteinander**. Wir sprechen deshalb von Parallelspiel, das bei den 2 ½ bis 4 ½ jährigen die häufigste Spielart ist“ (HOBMAIR 1991, S. 254) [Herv. vom Verf. M-S].

Dieses vermittelte Menschenbild führt m.E. dazu, daß Erzieherinnen dahingehend ausgebildet werden, die kleinen Kinder in ihrer Gestaltungskraft, Erzählfähigkeit sowie Handlungs- und Sozialkompetenz erheblich zu unterschätzen und sich entsprechend auch unterhalb deren Möglichkeiten zu ihnen zu verhalten. Diese angelernte theoretische Auffassung kann bei Erzieherinnen dazu führen, daß von ihnen in dem kindlichen Verhalten nur noch das wahrgenommen und „gefunden“ wird, welches konform mit den gelehrten, überwiegend organismisch orientierten Menschenbildern ist.

Eine ähnliche Unterschätzung der Kinder in den wissenschaftlich-theoretischen Aussagen ist, wie ich in dieser Arbeit zeigen möchte, in bezug auf die sehr viel früher mögliche Unterscheidungsfähigkeit zwischen der

inneren und äußeren Wahrnehmung (Identitätsbildung) gegeben. Die in den wissenschaftlichen Theorien enthaltenen Vorstellungen über den späten Beginn kindlicher Identitätsbildungen entstehen u.a. dadurch, daß der Verlauf der kognitiven und emotionalen Entwicklung vor allem über „Sprachäußerungen“ analysiert wurde. Dadurch entgehen dem theoretischen und empirischen wissenschaftlichen Blick alle die Äußerungen der Kinder, die in ihrem Kontext durchaus bedeutungs- und sinnhaftig sind, während sie herausgelöst aus ihrem Kontext keinen allgemein faßbaren bzw. erkennbaren Sinn enthalten.

In dieser Arbeit geht es anhand der Herstellung von Kinderzeichnungen um die Entwicklung von Sinn und Bedeutung von Objekten, Verhaltensweisen, Regeln, Strukturen usw. Dies hat Konsequenzen für die einsetzbaren Methoden, sowie für die heranzuziehenden Theorien. Berücksichtigt werden zur Analyse der kindlichen Zeichnungsprozesse MEADs Symbolischer Interaktionismus, WYGOTSKIs entwicklungspsychologischer Forschungsansatz, sowie BRUNERs Sprachtheorie.

Die für den Bereich der Entwicklungspsychologie prägende Theorie von PIAGET über die kognitive Entwicklung als Ergebnis seiner Forschungen macht sehr viel spätere Angaben sowohl über die kognitiven Fähigkeiten, als auch über die Möglichkeiten der Kinder sich in andere hineinzusetzen, als die von mir herausgearbeiteten Ergebnisse meiner Forschung.

Diese Untersuchung zeichnet sich in ihrem Forschungsansatz gegenüber den gängigen methodischen Vorgehensweisen dadurch aus, daß nicht Zeichenprodukte, sondern einzelne Zeichenprozesse von Kindern in ihrem sozialen Entstehungszusammenhang innerhalb alltäglich-vertrauter Interaktionen mit bedeutsamen Bezugspersonen im Mittelpunkt nachträglicher Analysevorgänge stehen. Die empirische Grundlage der theoretischen Aussagen sind Videoaufnahmen kindlichen Zeichnens von neun Kindern (fünf Mädchen und vier Jungen) im Alter zwischen 1;8 und 3;8 Jahren über einen Zeitraum von vier Monaten. Die Auswertung orientiert sich am interpretativen Paradigma.

Bei der Auswahl der geeigneten Forschungsmethode galt es, eine „stimmige Zusammenstellung von Thematik, Erhebungs- und Auswertungsmethode zu finden.“ (LAMNEK 1995, Bd. 2, S. 110) Es war also wichtig, die „Kinderzeichnungen soweit wie möglich im Kontext der kindlichen Lebenswelt zu analysieren“ (vgl. BILLMANN-MAHECHA 1994, S. 31) und die subjektiven Bedeutungen ihrer Gestaltungsleistungen bei der Erlebnis- und Erfahrungsverarbeitung und der „kindlichen Weltaneignung“ (ebd. S. 34) zu analysieren. Dabei sollte die Erhebungs- und Auswertungsmethode dem Gegenstand der Dissertation, der zeichnerischen Entwicklung des Kindes gerecht werden und auf das handelnde Individuum (hier das Zeichnungen anfertigende Kind) in seinem Handlungskontext (hier die jeweilig anwesende Bezugsperson) und nicht nur auf das Handlungsprodukt (die Zeichnungen) bezogen sein.

2 Darstellung des methodischen Vorgehens in dieser Arbeit

2.1 Grounded Theory

Das Konzept der **Grounded Theory** der amerikanischen Soziologen Barney G. GLASER und Anselm L. STRAUSS ist gekennzeichnet durch ein besonderes Verständnis von Theorie und Theorieentwicklung. Auf Grundlage eigener Forschungsarbeiten haben die Autoren eine qualitative Forschungsstrategie für die Sozialwissenschaften entworfen, die den Prozeß der Theorieentwicklung in empirischen Daten begründen soll. „Das Ziel der Grounded Theory ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt“. (STRAUSS/CORBIN 1996, S. 9) Eine „Grounded Theory“ ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der jeweiligen Untersuchung eines Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll, sondern lediglich ein Untersuchungsbereich, in dem relevante Daten erst durch den Forschungsprozeß entdeckt werden müssen. Die Theorie entsteht durch das systematische und wiederholte Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen. Dabei stehen die (mitunter erhebliche) Datensammlung, Analyse und die ‚sich bildende‘ neue Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und die Forschungsergebnisse konstituieren eine theoretische Darstellung der untersuchten ‚Wirklichkeit‘.

Anselm STRAUSS wurde stark von den Schriften der Interaktionisten und Pragmatisten beeinflusst und besonders inspiriert von John DEWEY, G.H. MEAD, Evertt HUGHES und Herbert BLUMER. Auf diesem Hintergrund trug folgendes zur Methode bei:

- a) „die Notwendigkeit, ins Feld zu gehen, wenn man verstehen möchte, was geschieht;
- b) die Bedeutungen von wirklichkeitsverankerten Theorien für die Entwicklung einer fachlichen Disziplin;

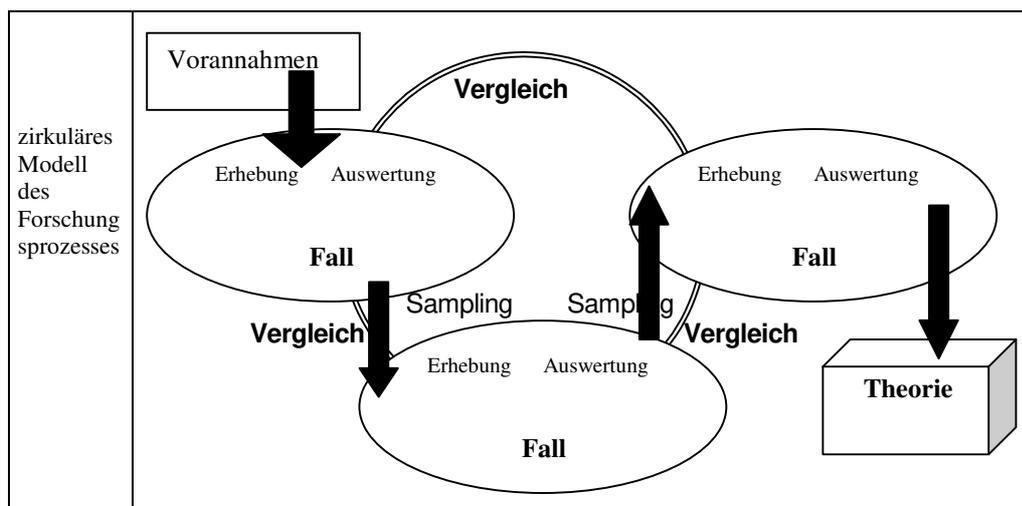
- c) die sich ununterbrochen entwickelnde und verändernde Natur von Erfahrungen und Handlungen;
- d) die aktive Rolle der Menschen beim Gestalten der Welten, in denen sie leben;
- e) die Betonung von Veränderung und Prozeß und der Variabilität und Komplexität des Lebens;
- f) die Zusammenhänge zwischen Bedingungen, Bedeutungen und Handeln.“

STRAUSS/CORBIN (1996, S. 9)

STRAUSS/CORBIN (1996) wenden sich gegen Theorien logisch-deduktiven Typs, die in der traditionellen Sozialforschung eine gewichtige Rolle spielen. In den Forschungsvorgehensweisen entsprechend den Wissenschaftsvorstellungen des Kritischen Rationalismus werden aus den Theorien abgeleitete Hypothesen an der Empirie überprüft. Diese Verfahrensweise wird u.a. deshalb kritisiert, weil der Schwerpunkt in den Forschungen auf dem Überprüfungsvorgang der Theorien liegt, während die Prozesse des Entdeckens von Konzepten, Hypothesen und Theorien, die für den Forschungsbereich relevant sein könnten, vernachlässigt werden. Ein weiterer bedeutsamer Kritikpunkt an diesem logisch-deduktiven Vorgehen liegt darin, daß die Theorien dem zu untersuchenden Gegenstand oftmals nicht angemessen sind, da sie bereits vor dem Kontakt mit dem empirischen Gegenstandsbereich formuliert wurden.

GLASER und STRAUSS haben sich vor allem in ihren ersten Veröffentlichungen gegen diese logisch-deduktive Methodologie gewandt und sich für eine wesentlich offenere Forschungsstrategie eingesetzt, wobei sie nicht das Vorhandensein eines gewissen Vorverständnisses über den zu untersuchenden Gegenstandsbereich seitens der Forscher leugnen, aber dieses Vorverständnis immer als vorläufig und durch die hinzukommenden Informationen als ein zu überwindendes „Verstehen“ ansehen. Den Prozeß der ständigen Re-Formulierungen und Differenzierungen theoretischer Annahmen durch das Betrachten und Analysieren empirischen Materials hat FLICK in folgendem Schaubild als zirkuläres Modell des Forschungsprozesses bezeichnet und dargestellt:

• Abbildung 1 Prozeßmodell der Theoriebildung (Nach FLICK 1996, S.61)



Theoretische Sensibilität stellt nach STRAUSS/CORBIN (1996, S.27) einen wichtigen kreativen Aspekt der Grounded Theory dar. Sie beruht auf der Fähigkeit, nicht nur persönliche und berufliche Erfahrungen, sondern auch die Literatur phantasievoll zu nutzen. Dadurch ist der Analysierende befähigt, die Forschungssituation und die damit verbundenen Daten auf neue Weise zu sehen, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen und das Potential der Daten für die Entwicklung einer Theorie zu erforschen.

STRAUSS / CORBIN definieren ‚theoretische Sensibilität‘ als persönliche Fähigkeit des Forschers, die in ihrer Ausprägung vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die in dem interessierenden Phänomenbereich gemacht wurden, abhängt.

„Durch Jahre der Praxis in einem Feld entwickelt man ein grundlegendes Verständnis dafür, wie und warum die Dinge in diesem Feld vor sich gehen, und was unter bestimmten Bedingungen passieren wird. Dieses Wissen wird – auch implizit – mit in die Forschungssituation eingebracht und hilft ihnen, beobachtete und gehörte Ereignisse und Handlungen zu verstehen – und zwar schneller, als wenn Sie diesen Hintergrund nicht mit in die Forschung einbringen könnten. [...] Je größer die berufliche Erfahrung, desto reicher ist die

Wissensbasis und das verfügbare Verständnis, aus dem man beim Forschen schöpfen kann.“ STRAUSS/CORBIN (1996, S. 26)

Erweitert wird die „theoretische Sensibilität“ neben der beruflichen und persönlichen Erfahrung noch durch den analytischen Prozeß, der nach STRAUSS/ CORBIN (1996) „selbst eine zusätzliche Quelle für theoretische Sensibilität“ darstellt.

Begriffsklärungen

Im Sinne der Grounded Theory ist das Kodieren ein kreativer Prozeß und keine Routinetätigkeit, bei der ein bestehendes Kategoriensystem angewandt werden kann. Codes und Kategorien werden erst aus den Daten entwickelt.

Alle Konzepte, die in den Daten entdeckt werden, werden zunächst als vorläufig angesehen. Wie bereits oben dargestellt, sind Datenerhebung und Datenanalyse eng verzahnt.

Konzept: Konzeptuelle Bezeichnung oder Etiketete, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder Phänomenen zugeordnet werden. Das wesentliche an den Konzepten ist, daß erst durch das Benennen eines Phänomens die Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen fortlaufend gerichtet wird. Erst jetzt kann begonnen werden, dieses Konzept / Phänomen zu analysieren und Fragen darüber zu stellen. Das Phänomen ist damit als Konzept etikettiert. Es geht dabei nicht nur um das Beschreiben von etwas, das aufgefallen ist, sondern es werden dadurch bereits Hypothesen (*Propositionen* STRAUSS/CORBIN (1996)S. 44) gebildet, die jetzt erste mögliche Beziehungen zwischen den Phänomenen bilden können.

Diese *Propositionen* erlauben Folgerungen, die die weitere Datensammlung leiten und zur weiteren Induktion und zur provisorischen Überprüfung der Propositionen führen.

Dadurch erst ist das Beobachtete kommunizierbar und kann in der Interaktion mit ‚signifikant Anderen‘ weiter entwickelt werden. Denn erst durch die

Spezifikation von Konzepten und deren Beziehungen zueinander sind Hypothesen / *Propositionen* möglich.

Das Benennen und Kategorisieren der Phänomene finden in der eingehenden Analyse der Daten statt. Dieser erste grundlegende analytische Schritt ist die Voraussetzung für weiterführende Analysen, aber auch für die notwendige anschließende Kommunikation.

Die einzelnen Schritte sind:

- Daten werden in einzelne Teile aufgebrochen
- gründlich untersucht und
- auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen.
- Es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln.
- Eigene oder fremde Vorannahmen über die Phänomene werden in Frage gestellt oder erforscht, was zu neuen Entdeckungen führt.

Der analytische Prozeß ist dabei durch zwei Verfahren geprägt:

- *das Anstellen von Vergleichen*
- *das Stellen von Fragen*

Damit wird das Ziel des Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten durch offenes Kodieren (Aufbrechen, Untersuchen, Vergleichen, Konzeptualisieren und Kategorisieren von Daten) erreicht.

In dem von mir gesammelten Material, - Zeichnungen und Videofilme -, mußten „thematisch fruchtbare Episoden“ (BILLMANN-MAHECHA 1990, S. 38) zunächst ‚entdeckt‘ werden. Die gebildeten Konzepte waren die grundlegenden Analyseeinheiten. Anders als in der quantitativen Sozialforschung werden in der Grounded Theory die ‚Rohdaten‘ nicht ‚gezählt‘, sondern sich darauf bezogen. **Der erste Schritt der Analyse ist somit die Konzeptualisierung der Daten.**

„Das Aufbrechen und Konzeptualisieren ist das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes

Ereignis – also für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert.“ (STRAUSS/CORBIN 1996 S. 45)

Zuerst werden zu jeder Einheit Fragen gestellt. (Was ist das? Was repräsentiert es?) Dann werden die Phänomene verglichen und ähnliche Vorfälle bekommen denselben Namen. Dadurch minimiert sich die Anzahl der Namen.

Wenn in der ‚Datenmenge‘ bestimmte Phänomene entdeckt/identifiziert wurden, konnten die schon vorhanden Konzepte um sie herum gruppiert werden. Dieser Prozeß des Gruppierens der Konzepte, die zu demselben Phänomen zu gehören scheinen, wird *Kategorisieren* genannt. Dem Phänomen, das durch eine Kategorie repräsentiert wird, wird ein konzeptueller Name zugewiesen. Dieser Name ist jedoch abstrakter als die Namen der sich um das Phänomen gruppierten Konzepte.

„Menschen handeln und interagieren, verfügen über Strategien, um mit ihren Situationsinterpretationen umzugehen, und ihr Handeln und das Verfolgen von Strategien hat Konsequenzen. Erklärungen beinhalten die Bedingungen, die auf die Handlungen und Interaktionen einwirken, und die Konsequenzen, die daraus hervorgehen.“ (STRAUSS/CORBIN 1996, S. 76)

Axiales Kodieren: Kodieren ist das grundlegende Analyseverfahren der Grounded Theory. Es gibt verschiedene Arten des Kodierens (offenes, selektives und axiales Kodieren). Durch diese drei Kodierungsprozesse wird allmählich die Theorie entwickelt, indem Verknüpfungen und Beziehungen zwischen den Codes hergestellt werden, aus denen sich das Gerüst der theoretischen Gedanken entwickelt. In allen Phasen wird immer wieder auf die Ausgangsdaten zurückgegriffen, um immer wieder die theoretisch-begrifflichen Gedanken im Beobachtungsmaterial zu verankern.

Die aufgebrochenen Daten und die daraus gebildeten Konzepte bzw. Kategorien werden beim *axialen Kodieren* auf neue Art wieder zusammengefügt.

Der Fokus liegt dabei darauf,

- ein Phänomen bzw. eine Kategorie in bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen ‚verursachen‘;
- den Kontext (spezifischer Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist, zu explizieren;
- die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird, zu beschreiben;
- und die Konsequenzen dieser Strategien darzulegen.

Sobald Daten (beim offenen Kodieren) in Teile zerlegt wurden, werden diese in Form eines Bedingungsgeflechtes wieder zusammengefügt (Axiales Kodieren),

„Das Wesen spezifischer Entdeckungen besteht nicht darin, etwas als erster zu sehen, sondern tragfähige Verbindungen zwischen zuvor Bekanntem und dem bisher Unbekanntem zu knüpfen.“ (SELYE 1956, S. 6 zit. nach: ebd. S. 27)

Die Theorieentwicklung besteht in dieser Untersuchung vor allem darin, daß die zunächst herausgearbeiteten Konzepte der Zeichen- oder Symbolbildung in einen bestimmten, in dieser Weise noch unbeschriebenen „neuen“ Zusammenhang gestellt werden.

Die einzelnen Schritte des analytischen Prozesses in ihrer Reihenfolge

1. Daten werden gesammelt (hier: Video-Filme)
2. Daten werden „aufgebrochen“ (grounded) und erste Konzepte (Phänomene / Ereignisse) werden ‚benannt‘.
3. Eventuelle Beziehungen (Hypothesen / Propositionen) zwischen diesen Konzepten führten zur Kategorienbildung. (Durch die Konzepte können erste mögliche Beziehungen zwischen den Phänomenen gebildet werden.)
4. Eine Kategorie wird zergliedert, um die Bedingung, die das Phänomen verursacht, zu ermitteln. (Axiales Kodieren)
5. Weitere Induktion führt zur provisorischen Überprüfung der Proposition.

6. Konzeptualisierung und Kategorisierung führt zur weiteren Analyse und ist jetzt auch „kommunizierbar“.
7. Aus der Analyse der Daten werden Handlungs- und interaktionale Strategien ‚geschält‘ (spezifiziert), die zur Bewältigung, zur Ausführung oder zum Umgehen mit einer Situation dienen.

Die Verwendung theoretischer Vorannahmen, die die theoretische Sensibilität des Forschers anregen und es ihm ermöglichen, Strukturen im empirischen Material aufzufinden, hat demnach im gesamten Theoriebildungsprozeß eine zentrale Bedeutung.

Zum Computereinsatz im Rahmen der Grounded Theory

In ihrer Methodologie der Grounded Theory gaben Barney GLASER (GLASER/STRAUSS 1967; 1979) und Anselm STRAUSS (1991) Regeln der Datenanalyse an. Sie empfehlen eine zusätzliche Liste für "Memos" mit inhaltlichen oder methodischen Hypothesen, die bei der Theoriekonstruktion neben den Codes und Kategorien herangezogen werden. Solche Modelle der Inhaltsanalyse legen den Einsatz des Computers nahe. Neben der Textverarbeitung und den Datenbankprogrammen war in dieser Arbeit besonders der Einsatz der Videobearbeitung hilfreich bei der Inhaltsanalyse. Die großen Datenmengen, die zunächst auf Videobändern gespeichert waren, wurden zur gezielten Datenrecherche und Dateninterpretation und –analyse auf andere Datenträger (CD-ROM) übertragen, die einen schnelleren Zugriff ermöglichten.

Die computerunterstützte qualitative Analyse soll dazu beitragen, eine schnellere Datenverarbeitung und –bearbeitung zu ermöglichen. Die Effizienz wird dadurch erhöht, daß große Datenmengen nach bestimmten Kriterien sortiert werden können. Dieses erleichtert die Indexierungs- und Suchfunktionen, aber auch das zusätzliche Sortieren und Kodieren nach neu entdeckten Kategorien und anderen Ähnlichkeiten. Das kommt besonders

dem Anspruch nach Objektivität, Transparenz und intersubjektiver Überprüfbarkeit des Analyseprozesses entgegen.

Innerhalb dieser Arbeit wurde der Computer *nicht* dazu eingesetzt, um ‚selbständig‘ Hypothesen zu testen und Schritte zu vollziehen, die nicht mehr vom Anwender zu kontrollieren sind, denn sonst würde das Thema der computerunterstützten qualitativen Analyse zur Grundsatzfrage werden, inwieweit sich menschliche und künstliche Intelligenz unterscheiden und ob der Computer ‚verstehen‘ kann, was aus phänomenologischer und hermeneutischer Sicht „zu etwas zu sagen ist“. (vgl. NIEDERMAIR 1996)

‚Computerunterstützung‘ ist somit als ein Hilfsmittel zu verstehen, um regelmäßige Abläufe zu automatisieren, also schnell und fehlerfrei durchzuführen. Diese können dann beliebig oft wiederholt werden; insofern ist die computerunterstützte qualitative Analyse streng genommen weniger eine von der nicht-computerunterstützten wesentlich abzugrenzende Methode der qualitativen Sozialforschung, als vielmehr eine Weiterentwicklung und Verfeinerung des Analyseinstrumentariums. (vgl. NIEDERMAIR 1996)

Der wesentliche positive Effekt dabei ist, daß der subjektive Interpretationsprozeß des Forschers systematisiert und dokumentiert wird, also kommunizier- und nachvollziehbar bleibt. Zentrale Forderungen der qualitativen Analyse - Flexibilität, Expliztheit und Transparenz von Regeln und Analyseschritten - können so leichter erfüllt werden; insbesondere kann der Interpretationsprozeß leichter und ohne den enormen Arbeitsaufwand herkömmlicher Techniken als Zirkelbewegung zwischen Text, Kategorie und Hypothese intersubjektiv nachvollzogen werden (BRENT 1984, 35; SHELLY 1992).

2.2 Teilnehmende Beobachtung

Jede empirische Sozialforschung, ob quantitative oder qualitative, ist immer auch ein soziales Geschehen (vgl. BILLMANN-MAHECHA 1993), wobei besonders die Validität der Daten entscheidend vom Erhebungskontext und

hier insbesondere von der Beziehung zwischen Forscher und Erforschem abhängt. Wissenschaftstheoretisch liegt diesem Gedanken eine Hinwendung zu einer Beobachtertheorie (und eine Abkehr von einer Abbildungstheorie) in der Wissenschaft zugrunde, wobei versucht wird, im Wissenschaftsprozess der Interaktion von Gegenstand, Methode und Ergebnis verstärkt Aufmerksamkeit zu zollen (vgl. GROEBEN & WESTMEYER 1981). Forscher sind in dieser Sicht nicht mehr diejenigen, die versuchen, über möglichst sorgsame, personenunabhängige und systematisch erhobene Beobachtungssätze theoretische Sätze zu überprüfen, sondern sie werden als aktive Teilnehmende an sozialer Wirklichkeit und als Autoren gesehen, die in „konstruktiver Weise gelebte Realität für den wissenschaftlichen Diskurs neu aufbereiten“ (BILLMANN-MAHECHA 1993, S. 407).

Daraus ergibt sich, daß die Forschungsergebnisse zunächst nur in der sozialen Situation gelten, in der die Erhebung stattgefunden hat. Sie sind somit nicht ohne weiteres verallgemeinerbar.

Besonders in der qualitativen Forschungspraxis kommt der *Vertrautheit* zwischen Forscher und erforschem Gegenstandsbereich im Forschungsprozeß ein besonderer Stellenwert zu. In empirischen Untersuchungen, die in das soziale Untersuchungsfeld integriert sind, werden andere Ergebnisse zu erwarten sein als bei von außen kommenden Forschern. Eine länger andauernde, teilnehmende Gruppenerhebung, die auf intensivem, persönlichem Kontakt basiert, eignet sich grundsätzlich dazu, eine gemeinsame Verständigung über den Sinn und die Bedeutung von Äußerungen und Erlebnissen zu ermöglichen. Das Ergebnis dieser Methode hängt zusätzlich von der Kompetenz desjenigen ab, der dieses methodische Vorgehen plant, durchführt und die Ergebnisse interpretiert.

BILLMANN-MAHECHA (1993) hebt für den methodischen Weg des Interviews zwei miteinander verflochtene Aspekte der persönlichen Beteiligung des Forschers im Forschungsprozeß hervor: Einen eher „inneren“ Aspekt der vielfältigen subjektiven Sinnbezüge des Forschers zu dem zu untersuchenden Gegenstandsfeld und den persönlichen Themen der Interviewten und einen eher „äußeren“ Aspekt der sozialen kommunikativen Kompetenz. (ebd., S. 407)

„Wie ein Forscher (oder eine Forscherin) z.B. das Vertrauen seiner Forschungspartner gewinnt und aufrechterhält, wie geschickt oder ungeschickt er seine Beobachtungen organisiert oder seine Gespräche einfädelt, wie sehr er durch andere, eigene Probleme abgelenkt ist usw. – das sind Bedingungen, die nicht unerheblich in die Datenkonstitution eingehen und damit unabhängig vom gewählten Verfahren die Datengüte mitbestimmen.“ (BILLMANN-MAHECHA 1993, S. 406)

Gerade bei der offenen Beobachtung, bei der die Beobachteten wissen, daß sie beobachtet werden, kommt dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Forscher und Beforschten eine wesentliche Rolle im Forschungsprozeß zu.

Bei dieser Untersuchung habe ich mich in Anbetracht des Alters der untersuchten Kinder dazu entschieden, den Kindern nicht explizit zu erklären, daß ich und warum ich sie mit der Videokamera während des Malens aufnehme. Die Beobachtung fand insofern verdeckt statt.

Die Bedenken, durch mein Verhalten Daten zu beeinflussen oder zu verfälschen, wurden dadurch gemindert, daß zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Fragestellungen nur wenig präzisiert waren (dieses fand erst in der späteren Analyse der Daten statt), so daß die Datenerfassung sich vor allem auf den beobachtbaren Zeichenprozeß konzentrierte. Bei der teilnehmenden Beobachtung „sind das Eintauchen des Forschers in das untersuchte Feld, seine Beobachtung aus der Perspektive des Teilnehmers, aber auch sein Einfluß auf das Beobachtete durch seine Teilnahme wesentliche Kennzeichen.“ (FLICK 1996, S. 157) Die dabei entstehende große Nähe zum Forschungsfeld verlangt es, immer wieder abzuwägen und sich zwischen ‚verständnisleerer Distanz‘, blindem Aufgehen im Feld und eingreifendem Handeln zu entscheiden.

Es wurde mir auch schnell klar, daß die Kinder nicht in der Lage sind, mit einem ‚neutral auftretenden Forscher‘, gewissermaßen einem ‚Neutrum‘, zu agieren. Vielmehr waren meine kommunikativen Fähigkeiten gefordert, damit die Kinder in einer *vertrauensvollen* Atmosphäre handeln konnten. Aus diesem Grund fing jeder Untersuchungstag auch mit gemeinsamem Toben und

Spielen an, um eine Basis für eine (notwendige) vertrauensvolle Beziehung zu schaffen. Nur in einer Atmosphäre wechselseitiger Anerkennung und Akzeptanz waren die Kinder bereit, mir ‚ihre Geheimnisse‘ preiszugeben. Grundlage dieses Informations-Austauschprozesses ist die Herstellung einer gegenseitigen Aufmerksamkeit, sowie auf ein gemeinsames Objekt, einem Zeichen oder Kritzel. Später erst, bei der Datenanalyse wurde die Bedeutung dieser vertrauensvollen Beziehung in ihrem ganzen Ausmaß deutlich, denn nur über diesen methodischen Weg wurden die Aussagen über den ‚emotionalen Austausch‘ beim Symbolbildungsprozeß möglich. Im Verlauf der Untersuchung reagierte ich immer flexibler auf das von den Kindern gezeigte Kompetenzniveau und ihre Bedürfnisse. So gab ich nicht nur kleine Hinweise, wenn ich der Meinung war, daß die Kinder kurz vor der Vollendung eines Bildes waren, sondern wir schufen gemeinsam ein Symbol oder Zeichen, das dann zum Bestandteil eines Schemas werden konnte.

In den Videoaufzeichnungen waren neben den Bild- und Tonaufnahmen ‚alle‘ Kontextinformationen des unmittelbaren Umfeldes enthalten, die im anschließenden Analyseverfahren ‚entdeckt‘ werden mußten/konnten. Diese Zeitreise von der Gegenwart in die Vergangenheit ließ eine Auswertung aus immer neuen Perspektiven zu.

Die eingesetzten technischen Medien, Kamera und der Rechner als Bild- und Tonverarbeitungsgeräte, geben ROUSSEAU's Zitat eine ganz neue Bedeutung: „Man muß Menschen, wenn man sie untersuchen will, ganz aus der Nähe betrachten, doch der Mensch läßt sich nur aus der Distanz untersuchen.“ (ROUSSEAU in: P. MILLER 1993, S. 272)

Mein theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis über die zeichnerische Entwicklung des Kindes führte u.a. zur der Annahme, daß in der untersuchten Altersgruppe eine „narrative Kompetenz“ (SCHÜTZ 1977, S. 51) vorhanden sein muß. Mit dem methodologischen Postulat der kommunikativen Beziehung bietet das interpretative Paradigma auch ein methodologisches Argument für die „mündliche Befragung“ von Kindern / Kleinkindern. Allerdings verfügen die Kinder, die ich untersucht habe, zum einen noch nicht über eine ausreichende Sprachkompetenz und zum anderen besitzen die Kinder schon eine seit der

Säuglingszeit ihnen eigene nicht-sprachliche Ausdrucksweise, d.h. sie haben in ihrem interaktionellen Umfeld gelernt, ganz gezielt über Ausdrucksgesten ihrem Handeln einen Sinn zu geben. Insofern ist es im Rahmen dieser Untersuchung wichtig, daß neben den vokalen (sprachlichen) Gesten auch die nicht-sprachlichen Gesten sowie die zeichnerischen Gesten auf dem Video als Datenträger gespeichert und erst im Anschluß an die Datenerhebung analysiert werden.

In diesem Zusammenhang hat sich für mich auch die Hinzuziehung der theoretischen Gedanken von MEAD, benannt als Symbolischer Interaktionismus, bei der eigenen Theoriebildung als hilfreich erwiesen.

Für MEAD bedeutet Handeln, daß Menschen mit Hilfe von Gesten und Vokal-Gesten die Fähigkeit entwickeln, sich über signifikante Symbole zu verständigen. Symbole dienen dazu, im anderen die gleichen Reaktionen auszulösen wie im ‚Symbolgeber‘. Es gelingt damit, einen anderen Menschen auf eine ‚mögliche Handlung‘ hinzuweisen. Dadurch können Handlungen aufeinander abgestimmt oder auch vermieden werden. Durch die Symbole wird auf den Sinn und die Bedeutung von etwas hingewiesen. Das setzt die Fähigkeit zu Antizipation, zur Perspektivübernahme und zu einer bewußten Stellungnahme zum eigenen Handeln aus der Sicht anderer voraus.

Durch die Möglichkeit einer nachträglichen (audiovisuellen) Rekonstruktion der abgelaufenen Ergebnisse und Handlungen wurde in der retrospektiven Deutung bzw. Analyse mehrerer Zeichenepisoden eine Sicht des handelnden Kindes, im Sinne der Entdeckung seiner *Orientierungsmuster des Handelns* möglich.

2.3 Untersuchungsschritte

Dem Thema der Arbeit entsprechend mußten Kinder gefunden werden, die in ihrer Zeichenentwicklung noch nicht in der ‚Schemaphase‘ waren. Aus der

Literatur zur Zeichenentwicklung und natürlich auch meiner eigenen beruflichen und privaten Erfahrung (als Vater von zwei Kindern) wußte ich, daß die entsprechende Altersgruppe irgendwo unterhalb des Vorschulalters angesiedelt war. Mir erschien eine Altersspanne von ca. zwei bis vier Jahren als ‚erfolgversprechend‘. Allerdings wird diese Altersgruppe in unseren Bereichen noch kaum professionalisiert in Institutionen betreut. Der Kindergarten als Elementarbereich nimmt Kinder ab ca. 3 – 4 Jahren auf, wobei dieses ein Alter ist, welches für meine Fragestellung hinsichtlich des Überganges von der Kritzel- zur Schemaphase nicht mehr relevant war. Entsprechend den Theorien zur Zeichenentwicklung des Kindes, kam eine Altersgruppe in Frage, die etwa ein bis vier Jahre alt sein mußte. So beginnt für MEYERS (1971, S. 46 ff. [in: RICHTER 1987, S.26]) das erste Kritzeln mit 1;0 – 1;3 Jahren („Hiebkritzel“). Die *Vorschemaphase*, die PFLEIDERER (1930 „die Geburt des Bildes“ [in: RICHTER 1987, S. 43] nennt, beginnt gegen Ende des vierten Lebensjahres. Für die Kritzelphase werden unterschiedliche Altersangaben gemacht. Aus der Sicht der Erwachsenen werden die Kinderzeichnungen der Fünfjährigen als ‚gegenstandsanaloger‘ und ‚wiedererkennbarer‘ bezeichnet (ebd).

Meine Überlegungen hinsichtlich einer möglichen Untersuchungsstichprobe haben mich dazu bewogen, Kontakt mit einer mir persönlich bekannten Sozialpädagogin aufzunehmen, die zu der Zeit Leiterin einer „Kleinen Kindertagesstätte“ war. Mit ihrer Unterstützung und der Einwilligung der Eltern war es möglich, in dieser Einrichtung diese Untersuchung über die Zeit von vier Monaten (12.02.1996 bis 05.06.1996) durchzuführen. (Die Einwilligung der Eltern wurde in Hinblick auf Vervielfältigung der Daten mündlich und schriftlich eingeholt.) Ein Kind, Annika, wurde von mir im häuslichen Rahmen untersucht, d.h. die relevanten Bezugspersonen sind nicht, wie bei den Kindern in der Kindertagesstätte erweitert um gleichaltrige, bzw. geringfügig jüngere oder ältere Kinder und der Sozialpädagogin sowie den anderen Betreuerinnen, sondern beschränken sich auf die Bezugspersonen im familiären Kreis.

Einige Daten der von mir beobachteten Kinder sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

• Tabelle 2: Einige Daten der von mir beobachteten Kinder

| Name des Kindes | Alter | Beruf der Mutter | Beruf des Vaters | Geschwister |
|-----------------|---------|------------------|------------------|------------------|
| Jasper | 3;8 J. | Krankengymnastin | Architekt | Hannah, 1;10 J. |
| Nadja | 3;7 J. | Verkäuferin | Arbeiter | Schwester, 5 J. |
| Annika | 3;1 J. | Arzthelferin | Polizist | |
| Gustaf | 3 J. | Sozialpädagogin | Musiker | Bruder, 4 Monate |
| Jannis | 2;8 J. | Studentin | Student | Schwester, 8 M. |
| Luisa | 2;4 J. | Studentin | Kinderarzt | Bruder, 6 J. |
| Hannah | 1;10 J. | Siehe Jasper | | |
| Niklas | 1;8 J. | Hebamme | Student | Schwester 6. J. |
| Sanya | 1;8 J. | Designerin | Student | |

Wegen des einerseits offenen, wenig reglementierten, andererseits eng an das Forschungsthema angepaßten Forschungsvorgehens ist eine ausführliche Darlegung des methodischen Vorgehens, des Forschungsprozesses und der Erkenntnisbildung wichtig.

Erhebungsschritte

Um im Kontakt mit den Kindern auch den Status eines ‚bedeutsamen Anderen‘ zu erlangen, war es wichtig, vor den Aufforderungen zum Zeichnen zunächst Kontakt zu den Kinder herzustellen, Beziehungen zu ihnen aufzubauen und sie in ihren Verhaltensweisen in ihrer alltäglichen Umgebung in der *Kleinen Kindertagesstätte* wahrzunehmen.

Um diesen wichtigen Kontakt zwischen mir und den Kindern zu gewährleisten, habe ich immer vor den Zeichenaktivitäten eine ‚Aufwärm- und

Gewöhnungsphase' geschaffen, in der ich mit den Kinder gespielt, getobt, gebastelt und ihnen vorgelesen habe. In der Zeit der Datenerhebung war ich an drei bis vier Tagen pro Woche jeweils für mehrere Stunden in der Kindergruppe.

Allein das Sammeln von Kinderzeichnungen (welches schon seit der Jahrhundertwende stattfindet: LEVINSTEIN wertete 5000 Kinderzeichnungen aus; KERSCHENSTEINER sammelte 500 000 Kinderzeichnungen, von denen er 300 000 selber analysierte; vgl. BAREIS 1980) und die entsprechende Interpretation dieser fertigen Zeichenprodukte hat sich im Sinne einer Erkenntnisbildung als nicht ergiebig bzw. irreführend erwiesen, um ein Verständnis des Kindes zu erlangen. Der Einsatz der Kamera bietet von den technischen Voraussetzungen her die Möglichkeit, *Zeichenprozesse* und nicht nur die *Zeichenprodukte* zu erfassen.

Geplant war zunächst, die Kamera oberhalb des ‚Zeichentisches‘ anzubringen, um durch diesen ‚Überblick‘ das gesamte Mal-Geschehen erfassen zu können. Es stellte sich jedoch schon bei der Planung heraus, daß dadurch die Perspektive nicht veränderbar war. Individuelle Zeichenprozesse einzelner Kinder konnten durch diesen statischen Versuchsaufbau nicht verfolgt werden.

Die folgende Abbildung dient dazu, einen Eindruck von der Erhebungssituation zu vermitteln. Beim Zeichnen saßen die Kinder meist zu mehreren an einem Tisch und ich habe mich während der Beobachtung einzelner Kinder entweder hinter ihnen oder gegenüberliegend mit meiner Kamera postiert.

- Abbildung 2 Erhebungssituation



Technische Voraussetzungen

Um die Zeichenprozesse der einzelnen Kinder möglichst genau erfassen zu können, entschied ich mich für einen Camcorder. Es wurde kein ‚offener Einsatz‘ der Videokamera gewählt, da der starre Standort des Aufnahmegerätes die aktive Teilnahme und eine gleichzeitig flexible Datenerhebung unmöglich gemacht hätte. Die Kamera wurde nicht in bekannter Weise vor das Auge gehalten, sondern zeichnete die Aktivitäten auf, indem sie in Bauchhöhe gehalten wurde und über den nach oben gerichteten Sucher-Monitor gesteuert wurde. Durch die geringen Abmessungen (106 x 106 x 213 mm) und dem Gewicht von 950 g war es möglich, die Kamera auch für eine längere Zeit (bis zu einer Stunde) zu halten. Damit war die Kamera für die Kinder zwar als Objekt in der Hand des „Beobachters“ wahrnehmbar; ihr wurde aber keine Bedeutung beigemessen. Durch diese Methode war es möglich, in das Geschehen einzugreifen und gleichzeitig den Ausgang zu dokumentieren. Der Vorteil der Videokamera liegt darin, daß sie die Perspektive des Beobachters wiedergibt und diese gleichzeitig beliebig oft abrufbar macht.

Die Aufnahmen waren ohne zusätzliche Lichtquelle möglich, da eine Mindestbeleuchtung von 3 Lux für die Aufzeichnungen ausreichend waren. In der Umgebung der Kinder wurde somit nichts verändert.

Im ersten Schritt wurde nach jeder Datenerhebung das Video-Material auf konventionellem Weg, d.h. über den Videorecorder auf einen Fernseh-Bildschirm überspielt und dort analysiert. Mit dieser Methode sollten thematisch einschlägige Beispiele gefunden werden, um aus diesen Beobachtungen die zukünftige ‚Blickrichtung‘ bei den weiteren Aufnahmen zu entwickeln. „Ein mehrmaliges konzentriertes Betrachten des Filmes, verbunden mit einer selektierenden „Suchhaltung“ (BILLMANN-MAHECHA 1990, S. 38) führte zu keinen weiterführenden Erkenntnissen. Die „Vorschriften“ zur Interpretation der Kinderzeichnungen störten mich, da sie zwar eine Orientierung abgaben, aber auch zu keinem brauchbaren Ergebnis führten.

Die in der Literatur zur Zeichenentwicklung des Kindes dargestellten theoretischen Aussagen ließen sich auf diesem Weg nicht bestätigen. Auch die ‚Geburt des Kopffüßlers‘ war in den vorhandenen Daten nicht zu finden. Dafür bemerkte ich beim Betrachten der Videofilme, daß ich meine Rolle als „passiv teilnehmender Beobachter“ nicht konsequent durchgehalten habe, da die Kinder mich immer wieder in das Geschehen mit einbezogen.

In einem nächsten Schritt wurden die Filme nach eventuell ‚übersehenen‘ Schemata durchsucht. Die Größe des Fernsehbildschirmes und die sich daraus ergebende Unübersichtlichkeit des dargestellten Inhaltes erwies sich dabei als Problem. Der Blick des Betrachters konnte jeweils nur Ausschnitte des Bildschirms und somit nur Teile der Handlungen kontrollieren.

Durch den Einbau einer *Videokarte* (miro VIDEO 20) in einen Computer konnte der Videorecorder direkt an den Rechner angeschlossen werden. Dies ermöglichte das Betrachten der Filme auf dem PC-Monitor, und zusätzlich konnte der Bildausschnitt beliebig vergrößert oder verkleinert werden. Diese Perspektivänderung führte tatsächlich dazu, daß ‚mit einem Blick‘ mehr Kontextinformationen gleichzeitig wahrgenommen werden konnten. Die Aufmerksamkeit richtete sich im Folgenden nicht mehr ausschließlich auf die

Suche nach einem Schema, sondern nahm die den Malprozeß begleitenden Umstände mit in die Bewertung auf.

Da zu diesem Zeitpunkt noch kein Kategoriensystem vorlag, wurden in die weitere Datenerfassung keine weitreichenden Vermutungen einbezogen, die die Aufmerksamkeit eventuell auf bestimmte Bereiche des Geschehens gerichtet hätten.

Das Abspielen und Betrachten der Video-Filme war sehr zeitaufwendig. Thematisch interessante Episoden wurden dabei einer subjektiven Bedeutungseinheit zugeordnet und anschließend als Text gespeichert.

Bei der späteren Suche einer im Text dargestellten und beschriebenen Episode auf einem der Video-Filme die richtige Bandposition zu finden, benötigte sehr viel Zeit.

Der folgende Schritt bestand darin, einen Videofilm auf der Festplatte des Computers als Datei zu speichern, abzuspielen und zu betrachten.

Als Systemvoraussetzungen wurden die Video-Karte, ein CD-ROM-Laufwerk für die Installation der benötigten Software und ‚genügend‘ Speicherplatz benötigt. Da ein nur 10minütiger Filmausschnitt auf der Festplatte des Rechners ca. 1000 MB beanspruchte, mußte die vorhandene 1,2 GB Festplatte durch eine 2 GB große Festplatte ersetzt werden. Aber es wurde hierbei zumindest deutlich, daß bei dieser von mir gewählten Form der Datenspeicherung der Zugriff auf bestimmte Filmsequenzen sich erheblich vereinfachte und beschleunigte. Im Gegensatz zur Datensuche durch Vor- und Rückwärtsspulen des Videobandes, das erfahrungsgemäß erheblich Zeit in Anspruch nimmt und die Bänder in Mitleidenschaft zieht, hat sich das eben beschriebene Verfahren bewährt. Nach dem Einbau einer Soundkarte konnte der Film gemeinsam mit dem Ton abgespielt werden. Allerdings benötigte der Ton zusätzlichen Speicherbedarf.

Mir standen als Datenmaterial ca. 820 Minuten Filmmaterial zur Verfügung. Daraus konnten zunächst nur jeweils 10 minütliche Sequenzen (benötigten etwa 400 MB Festplattenspeicher) auf der Festplatte gespeichert werden, die anschließend wieder gelöscht werden mußten. Dieser Vorgang des

vorübergehenden Speicherns und anschließenden Löschens benötigte wieder viel Zeit.

CD-R als Datenträger

Die zweite technische Herausforderung stellte sich in der Suche nach neuen, flexibler zu handhabenden Datenträgern dar. Mein oberstes Ziel bestand darin, einen Datenträger zu finden, der mir einen flexiblen Zugriff auf die Daten ermöglicht. Hier sind mir nun technisch allerneueste Entwicklungen zu Hilfe gekommen. Die Möglichkeit große Datenmengen auf eine CD-R¹ zu brennen (650 MB) hat nicht nur zu einer übersichtlichen Archivierung geführt, sondern auch zu einer erheblichen Beschleunigung der Zugriffszeit auf die Daten (z.B. konnten wichtige Episoden durch die vom Programm vorgenommenen zeitlichen oder bildlichen sekundlichen Unterteilungen präzise markiert, archiviert und wiedergefunden werden).

Der für das Brennen der CD-R's benötigte zusätzliche Rechner wurde mit dem Rechner für die Videobearbeitung vernetzt, da nur auf diesem Weg die Daten übertragen werden konnten.

Das Datenmaterial wurde so auf insgesamt 29 CD's übertragen, die katalogisiert sind und auf deren Daten sehr schnell zugegriffen werden kann.

Transkriptionen

Bei der Aufzeichnung von Daten mit technischen Medien wird meist zunächst eine Verschriftung als notwendiger Zwischenschritt vor der Datenanalyse vorausgesetzt. Zur Durchführung dieser Verschriftung stehen unterschiedliche Transkriptionssysteme zur Verfügung. Ein Beispiel für ein Transkriptionsverfahren ist das von SILVERMANN (1993):

• Tabelle 3 Transkriptionssystem nach SILVERMAN

| | | |
|--------|---|--|
| [| A: das geht [doch nicht B: [Aber | Die Klammern bezeichnen jenen Punkt, wo sich ein Gesprächsfaden mit einem zweiten überlappt. |
| = | C: Das ist mir klar = D: =Natürlich finde ich auch | Die Gleichheitszeichen am Ende und am Anfang der Zeile bedeuten, daß es dazwischen keine Pause gab. |
| — | <u>Was</u> , das ist | Unterstreichungen bezeichnen die Betonung – etwas durch Veränderung der Tonhöhe oder besonderen Nachdruck. |
| :: | so:weit | Doppelpunkte zeigen die Verlängerung des unmittelbar vorangehenden Lautes an. |
| WORT | Ich sah das ÜBERHAUPT NICHT | Großbuchstaben zeigen – im Verhältnis zum umgebenden Gesprächskonflikt – speziell laut Gepochenes an. |
| () | spätere Freuden und () | Eine leere Klammer zeigt an, daß der Auswerter den Ausdruck nicht verstanden hat. |
| (Wort) | Gibt es (hier) vieles | Eingeklammerte Wörter bezeichnen, was wahrscheinlich zu verstehen war. |
| (()) | bestätigt, daß ((setzt fort)) | Doppelte Klammern enthalten die Beschreibung des Autors und keine Transkription |

Allerdings stellte sich mir bald die Frage nach der Angemessenheit dieses Vorgehens für meine Untersuchung; so ist z.B. die stimmliche Betonung von Wortzeichen über den Weg der Transkription nur sehr schwer ‚unverfälscht‘ und ohne wesentlichen Informationsverlust darstellbar. Weiterhin erweist es sich als notwendig, Kontextinformationen gleichzeitig mit den Wortzeichen darzustellen, damit dem Leser annähernd ermöglicht wird, den verschrifteten Prozeß gedanklich nachzuvollziehen.

Diese Überlegungen haben im Laufe der fortschreitenden Datenanalyse zur Entwicklung eines eigenen Transkriptionsschemas geführt. Wichtig waren mir dabei eine gute Lesbarkeit, Übersichtlichkeit der Informationen, Detailtreue, die bildliche Wiedergabe der Zeichenhandlungen sowie die Vermittlung der

¹ CD-R: Compact Disc Recordable

Zusammenhänge zwischen Situations- und Interaktionsabläufen, Handlungen und Worten. Exemplarisch stelle ich hier eine Transkription von Jasper, der einen Fisch malt, vor.

- Beispiel für die Transkription einer Episode

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|------------------|---|---------------|
| Jasper: Einen Fisch gemalt | 3;8 | 0:06 – 1:02 | 4a, 2202Fisch |
| Die Kinder haben an der Wandtafel mit Kreide gemalt. Jasper deutet etwas auf der Tafel als „ Ein Luftballon. “, um sich sofort zu verbessern und auszurufen: „ Ein Fisch! “ | |  | |
| | | M-S bestätigt diese Beobachtung mit einem „ Jaa. “ und ergänzt, indem er die von Jasper zuerst gemachte ‚Erkennung‘ des Fisches aufgreift (und damit auch seine ‚Als-ob-Leistung‘): „ Erst sah es aus wie ein Luftballon, doch wenn man genau hinguckt, dann kann es auch sehr gut ein Fisch sein. “ | |
| Jasper fühlt sich in seiner Leistung bestätigt. Er bringt jetzt auch seine Handlung mit ein: „ Gucken doch mal, ich hab‘, hab‘en Fisch de‘malt! “ | | | |
| | | M-S wiederholt die Begeisterung von Jasper: „ Genau – genau wie ein Fisch. “ | |
| | | Die Leiterin beteiligt sich an der Situation und fragt Jasper: „ Du hast den gemalt? “ und nach einem Kopfnicken von Jasper äußert sie ihre Bewunderung für die ‚Leistung‘ mit einem langgezogenen „ Ooohh. “ | |

| | |
|--|--|
| <p>Als Jaspers kleine Schwester (1;10) mit ihren Kritzeln in die Nähe des Fisches kommt, wird dieser aufgebracht ‚verteidigt‘ : „Nein, nein nein nein, nicht das malen.“</p> <p>Als das nicht die erhoffte Wirkung zeigt, ruft Jasper ein lautes „Bautz, bau!“ das wohl eine abschreckende Wirkung haben soll. Er erklärt dann aber: „Mal aber nicht den Fisch an.“</p> | |
|--|--|

Meine Sprechbeiträge sind mit **M-S** gekennzeichnet und in der rechten Seite der Tabelle eingetragen, die Sprechbeiträge der jeweils untersuchten Kinder stehen auf der linken Seite, wobei der Name des jeweils aktiven Kindes in Fettschrift hervorgehoben ist und die Sprechbeiträge in Fett- sowie Kursivschrift. Um den Situationskontext vermitteln zu können, sind den Transkriptionen Bildauszüge beigefügt, die häufig die beschriebenen Zeichen und die Entwicklung eines Schemas wiedergeben, manchmal auch die Gestik und Mimik in einem bestimmten Situationskontext. Damit die Abbildungen auch in den Kopien der ursprünglichen Ausdrücke in ihren Details drucktechnisch gesehen erkennbar bleiben, wurden sie an einigen Stellen nachträglich durch grafische Nachbearbeitungen hervorgehoben.

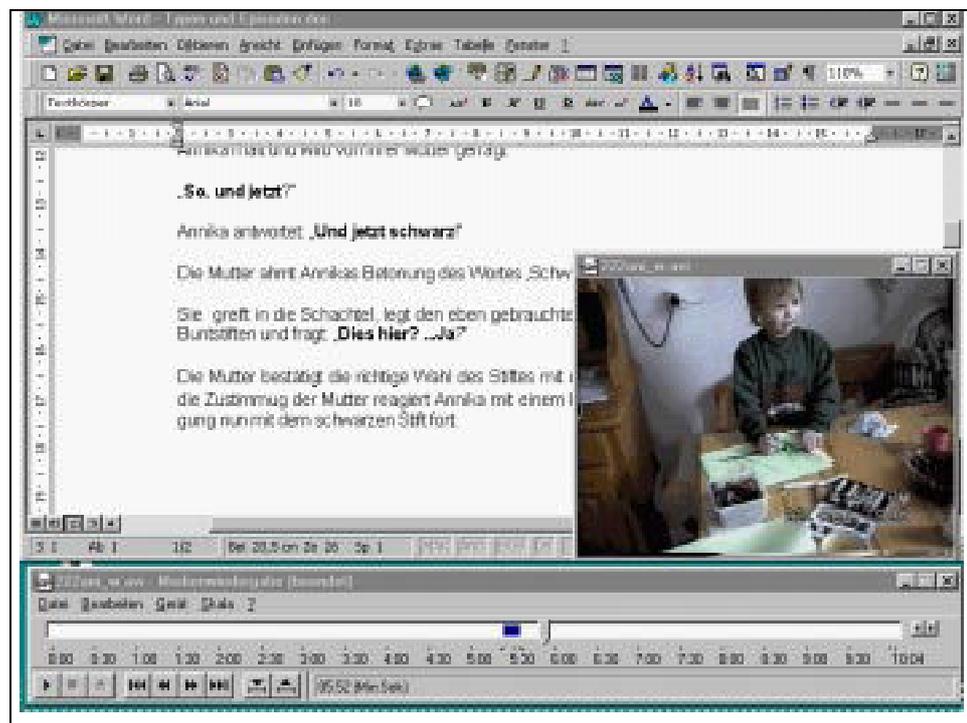
Das Wissen um den Kontext, in dem die Information weitergegeben wird, führt auch dazu, daß das Transkribieren der zu analysierenden Episoden nicht von ‚Fremden‘ vorgenommen werden kann. Denn diese ‚private Situation‘ konnte nur verstanden werden, wenn die Absichten der handelnden Kinder mit den gemeinsam ausgehandelten Symbolen verstanden wurde. **„Denn für jede Gruppe ist es also charakteristisch, daß sie spezielle Symbole besitzt [...] und eine besondere Sprache.“** (Vgl. GIRTLE 1987)

Der konkrete Transkriptionsprozeß sah so aus, daß auf dem Monitor die über das CD-Laufwerk abgespielten Video-Cd's von mir angesehen werden konnten und gleichzeitig, über ein zusätzlich geöffnetes Fenster der Textverarbeitung, sowohl die verbalen Zeichen, als auch die für meine Analyse wichtigen weiteren Situationsinhalte, wie z.B. die stimmliche

Modulation einzelner Worte oder die vorhergehenden und nachfolgenden Interaktionsprozesse vertextet werden konnten. Einzelne Bilder, die zur Erläuterung der Transkription dienen konnten, wurden dieser ‚Oberfläche‘ entnommen.

Die folgende Abbildung soll diesen Vorgang nachvollziehbar machen:

- Abbildung 3: Abbild des Monitors während der Transkription



3 Exemplarische Einzelfallanalyse zum Übergang von der Kritzelphase zur Schemaphase

Trotz der Vielzahl bereits vorliegender Ergebnisse, Untersuchungen und Beobachtungen zur Entwicklung und zum Ablauf von Zeichenprozessen, wurde dem narrativen Moment kaum Bedeutung zugemessen. Die verbale Mitteilung des zeichnenden Kindes war für den Beobachter erst dann von Bedeutung, wenn

„er den gebärdenhaften Ereignissen keinen „Sinn“ zuzuordnen vermag und auf die verbalen Informationen („Sinnunterlegungen“) der/des Zeichnenden angewiesen ist.“ RICHTER (1987, S. 95)

Dabei teilt das Kind dem Beobachter verbal mit, welche Inhalte es gerade „meint“. In der Kritzelphase wird auf die Mitteilung des Kindes weniger Wert gelegt, denn wie RICHTER es ‚positiv‘ ausdrückt: „Die Dichte (Relationalität) der bildhaften Erzählung nimmt mit der wachsenden Komplexität der Darstellungsstruktur zu.“ RICHTER (1987, S. 100) Hier wird eine Verbindung zwischen der kindlichen, zeichnerischen Darstellungsmöglichkeit und seiner Erzählabsicht bzw. Erzählfähigkeit hergestellt. Erst wenn für den Betrachter die Beziehung zwischen der äußeren und der inneren Repräsentationsfähigkeit des Kindes deutlich wird, wendet er sich den verbalen Äußerungen zu. Dann wird dem Vergleich zwischen den sprachlichen und bildhaften Informationen mehr Aufmerksamkeit gegeben. In der Literatur erscheinen jetzt neben dem Schema-Bild gelegentlich auch die dazugehörenden Kommentare der Kinder. Aus diesem ‚unmittelbaren‘ Lebensgeschehen der Kinder wird dem Betrachter durch den Untertitel des Bildes der Bildinhalt vermittelt: „Mami, Vati krank im Bett, Lisa bringt ihm Fische.“ oder „Vati schießt die Hexe tot.“ Dabei nimmt mit zunehmender Darstellungsfähigkeit auch die Dramaturgie des erzählenden Kindes zu.

Es läßt sich aber nicht nur aus Geschichten, die eine für den Erwachsenen klare Erzählstruktur haben, etwas Sinnhaftes entnehmen. Bei der genauen

Analyse meiner Zeichen-Episoden wurde bald deutlich, daß sich bei manchem zunächst bedeutungslos erscheinenden Verhalten des Kindes, bei genauerem Hinsehen und Hinhören, ein zwingender Sinngehalt herausarbeiten ließ.

Bei der nun folgenden Erschließung der verbalen Mitteilungen der Kinder wird auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen der sinnverstehende Zugang zu den Erfahrungen eines Kindes aus der Interaktion mit einem ‚bedeutsamen ANDEREN‘ erschlossen. Dabei soll das methodische Vorgehen bei der Auswertung der Episoden detailliert und nachvollziehbar dargestellt werden.

3.1 Einzelfallanalyse Nadja (3;8)

Nadja ist das zweitälteste Kind in der Gruppe. Sie lebt gemeinsam mit ihrer zwei Jahre älteren Schwester bei ihrer Mutter. Die Scheidung der Eltern war zu Beginn des Jahres abgeschlossen. Die Mutter arbeitet als Verkäuferin halbtags. Nadja erzählt beim Zeichnen gerne von ihrer Schwester, besonders wenn sie bestimmte Zeichendarstellungen des 11 Tage älteren Gruppenkindes Jasper, mit einer ‚kritischen Aussage‘ versehen möchte. In diesen Situationen läßt Nadja ihre Schwester Tamara dann mitteilen: „So geht das nicht“ oder sie macht das Zeichen vor und sagt dabei: „Tamara macht das immer so“. Dabei gibt sie ganz genau Handlungsschritte vor, wie ein Zeichen oder ein Schema zu gestalten ist.

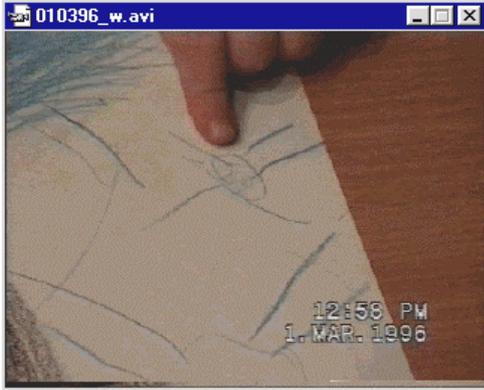
Nadja kann zum Untersuchungsbeginn bereits eine ‚Sonne‘ mit Augen, Mund und Nase zeichnen. Sie ist sich ihres Zeichenvorsprungs gegenüber Jasper deutlich bewußt. Dabei kontrolliert sie aufmerksam seine verbalen Hinweise auf von ihm hergestellte Zeichen.

Nadja ist darum bemüht, die Aufmerksamkeit von M-S auf ihre Zeichenhandlungen zu richten. Wenn ihr das nicht gleich gelingt, verläßt sie den Zeichentisch und spielt alleine in einer Ecke des Gruppenraumes. Zum Ende der Untersuchung nimmt sie dann auch immer seltener an den Zeichenaktivitäten der Gruppe teil.

Im Folgenden wird zunächst die thematisierte Episode (Video-Verschriftung) dargestellt. Die anschließende Episoden-Analyse findet aus der Sicht des teilnehmenden Beobachters und nachträglichen Interpretierenden statt. Die Analyse erfolgt unter dem thematischen Aspekt des Symbolbildungsprozesses.

3.1.1 Episode „Kleinste Baby“

- Episode 1 Das kleinste Baby

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|-------------|--|
| Nadja: Kleinste Baby | 3;8 | 5:05 – 6:14 | 5a 010396w |
| Nadja zeichnet seit einigen Minuten verschiedene Zeichen. Sie spricht M-S an, indem sie sagt: „ Guck mal, was ich hier male, ein kleines und ein größeres. “ | | | |
| | | | M-S , der nicht genau weiß, welches der Zeichen gemeint ist, fragt darum: „ Mhh, was ist das Kleinere? “ |
| Nadja legt ihren Zeigefinger auf das gemeinte Zeichen, einen blauen Kreis mit fünf Strichen, läßt ihn dort während des Sprechens liegen und sagt: „ Das ist der kleinste Baby. “ | | |  |
| | | | M-S bestätigt, daß er sieht, worum es geht und sagt: „ Ja, das sieht man. “ |
| Nadja schließt an ihre Erklärung an: „ Das ist ET, der kleinste. “ | | | |
| | | | M-S : „ Mhh. “ |

| | |
|---|--|
| <p>Jetzt erklärt Nadja auch, was das ‚Größere‘ ist: „Das ist der große Elliot.“ Dabei zeigt sie auf einen größeren, blauen Kreis, von dem 11 blaue Striche ausgehen, und der als ‚Kopffüßler‘ mit Augen, Mund und Nase zu erkennen ist.</p> |  |
| | <p>M-S wiederholt das Gesagte: „Das ist Elliot der Große.“</p> |
| <p>Jasper, der das Gespräch und Nadjas Zeigegesten mitverfolgt hat, teilt jetzt seine Bewertung des Zeichens mit. Dabei sagt er nicht nur zweifelnd, sondern auch ‚ironisch‘: „Die haben aber viele Arme, Hihi, viele Arme.“</p> | |
| <p>Nadja, reagiert sofort (innerhalb einer Sekunde) und sagt: „nnnnnn...Scheiße!“ um dann nach einer kurzen Pause von 4 Sek. zu erklären: „Das ist doch gar nicht ET – das ist doch.“ Dabei versucht sie das Zeichen mit ihrer Hand zu verstecken. Dabei wird der Teil, auf dem sich ‚Elliot‘ befindet, leicht zerknüllt.</p> <p>Nadja macht wieder eine Pause und wird dann von der Leiterin gefragt-</p> |  |
| | <p>Leiterin: „Wer ist denn das?“</p> |
| <p>Es vergehen 4 Sekunden, dann haut Nadja auf das Zeichenblatt und ruft: „Verdammt-noch-mal!“ Erneut wendet sich die Leiterin Nadja zu.</p> | |
| | <p>Die Leiterin fragt: „Wer ist das dann – wenn das nicht ET ist, ist das?“</p> |
| <p>Auf die Frage antwortet Nadja sofort, indem sie sagt: „Eine Sonne, verstehst du doch.“</p> | |
| | <p>Die Leiterin stimmt Nadjas ‚Deutung‘ sofort zu: „Na klar, verstehe ich das, sieht man doch auch.“</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Nadja läßt ein zustimmendes „<i>Mmmh.</i>“ hören und könnte mit dem jetzigen Verlauf der Situation zufrieden sein, wenn Jasper ihre ‚Interpretation‘ nicht wieder in Frage stellen würde.</p> | |
| <p>Jasper sagt, und reicht dabei Nadja einen gelben Buntstift: “<i>Gelb brauchst Du, für eine Sonne zu malen. Da ist gelb. Bitte sehr!</i>“</p> | |
| <p>Nadja weist das ‚Angebot‘ von Jasper zurück indem sie sagt: “<i>Ich brauch nicht GEEELB – ich mal ET, den kleinsten.</i>“ Dabei macht sie damit weiter, einen blauen Kreis zu zeichnen, den sie jetzt ET nennt – und damit ein neues Symbol geschaffen hat.</p> <p>Es entsteht jetzt eine Pause, in der beide Kinder schweigend weiterzeichnen.</p> |  |

3.1.2 Analyse der Episode „Kleinste Baby“

Äußerer Rahmen: Um zwei kleine Tische herum sitzen vier Kinder und zeichnen. Nadja hat den Platz neben Jasper. M-S steht mit der Kamera vor Nadja und Jasper. Den beiden gegenüber sitzt die Leiterin. Seit fünf Minuten zeichnen die Kinder. Jasper zeichnet Kreise mit Strahlen, aber auch gelbe Sonnen. Nadja lenkt die Aufmerksamkeit von M-S auf sich, indem sie ihn ansieht und mit den Worten anspricht:

N: Guck mal, was ich hier male.

In den Videoaufzeichnungen ist deutlich geworden, daß die Kinder den ANDEREN gezielt ansprechen und auf sich aufmerksam machen. In den häufigsten Fällen wurde die Interaktion von ihnen ausgehend begonnen und im Anschluß erfolgte der Hinweis auf das Objekt, auf das die gemeinsame Aufmerksamkeit gerichtet wurde. Nadja kennzeichnet dieses ‚gemeinsame Objekt‘ mit den Worten:

N: ein kleines und ein größeres.

Auf dem Zeichenblatt sind neben verschiedenen Kritzellinien ein Zeichen und ein Schema zu erkennen, auf die sich Nadja offensichtlich bezieht.

3.1.3 Einführung der Begriffe „Kritzel“, „Zeichen“, „Symbol“ und „Schema“ am Beispiel der Episode „Kleinste Baby“

Die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe *Kritzel*, *Zeichen*, *Symbol* und *Schema* unterscheidet sich durch die kindliche Leistung, die für ihre Herstellung notwendig ist. Dabei stellt der *Kritzel* das Ergebnis einer unwillkürlichen Zeichenhandlung dar. Die motorische Komponente überwiegt, so daß die Kinder das Funktionelle des Malens als Vorgang viel mehr interessiert. Das *Zeichen* setzt eine verfeinerte, koordinierte und bewußte, willkürliche Wiederholung eines Kritzels voraus. Dadurch wird der Kritzel zum Zeichen. Das Zeichen ist das Ergebnis der kindlichen Handlung und wird im Prozeß gemeinsamer Tätigkeit mit dem ANDEREN zu einem Symbol. Dieses *absichtliche Zeichen* bildet in dem von mir beschriebenen Zeitraum häufig den Hauptgegenstand des Symbolbildungsprozesses. Das dabei gebildete *Symbol* kann zunächst nur zwischen dem Kind und dem ANDEREN kommuniziert werden. Es ist noch kein ‚allgemeines‘, sondern zunächst ein ‚privates‘ Symbol.

Das *Schema* bildet das Ergebnis eines gemeinsamen Symbolbildungsprozesses. Es ist eine gegenstandsbezogene Zeichnung, die von anderen Menschen dem bezeichneten Gegenstand problemlos zugeordnet werden kann.

Nach WYGOTSKI kann jeder Kontext, in dem das Kind aktiv ist, über einen jeweiligen Entwicklungsstand hinausführen. Innerhalb des Spieles oder eben einer Zeichensituation kann das Kind innerhalb der „mentalens Hilfsstruktur“ (WYGOTSKI 1978) anfangen, „Dinge auch symbolisch zu verwenden – ein Objekt durch ein anderes zu ersetzen und damit die Bedeutung vom Objekt selbst zu trennen. Wenn Kinder auf einem Stock „reiten“, trennen sie den Stock von seiner üblichen Bedeutung.“ (ebd., S. 102). Die Interaktion zwischen

dem Kind und der Bezugsperson, bzw. einem erfahrenen Kind kann zu einer Hilfestellung für das Kind werden, durch eine Aktivität über seinen jeweiligen Entwicklungsstand hinausgeführt zu werden. (vgl. MILLER 1993, S. 352)

Um möglichst genau zu erfahren, worauf Nadjas Bezeichnungen hinweisen, fragt M-S:

M-S: Was ist das Kleinere?

Oft ist es nicht ganz eindeutig, welches Zeichen die Kinder zur Grundlage ihrer weiteren Kommunikation wählen. Nadja versteht hier meine Frage als Orientierungshilfe auf dem vollgemalten Blatt und benutzt eine Sprach- und eine Zeigegeste, um sicher zu gehen, daß wir uns über das gleiche, und dadurch gemeinsame Objekt unterhalten. Mit ihrem Zeigefinger deutet sie auf ein Zeichen, benennt es und läßt dabei weiterhin den Finger auf das Zeichen gerichtet:

N: Das ist der kleinste Baby.

Hier tritt das Zeichen, -als ein gegebenes Objekt- dafür ein, etwas anders zu repräsentieren. Die Funktion dieses Objektes besteht darin, daß sich Nadja und M-S in der weiteren Interaktion darauf beziehen können. M-S erkennt in dem Zeichen zwar keinen Menschen bzw. ein ‚Baby‘, er schafft aber eine ‚Als-Ob-Situation‘, indem er sich auf Nadjas Bezeichnung einläßt. Er teilt Nadja nicht mit, daß so kein Baby aussieht, sondern sagt ihr:

M-S: Ja, das sieht man.

Nadja gibt dem ‚Kleinen‘ auch einen Namen:

N: Das ist ET, der kleinste.

Warum das Baby den Namen eines Außerirdischen bekommt, läßt sich hier nicht klären. Die Leiterin schloß nicht aus, daß Nadja der Film aus dem Fernsehen bekannt ist. An dieser Stelle bildet die von Nadja gebrauchte Sprache den Hauptgegenstand bei der Symbolbildung. Indem sie das sprachliche Symbol ‚Baby‘ benutzt, geht sie davon aus, daß dieser Begriff von M-S verstanden wird und eventuell eine ähnliche Bedeutung für ihn hat - so

daß eine Verständigungsbasis geschaffen wird. Sie ordnet dem Baby weiter die Eigenschaft „kleinste“ zu.

M-S macht deutlich, daß er Nadja verstanden hat:

M-S: Mhh.

Jetzt zeigt Nadja auf das größere Zeichen. Dabei handelt es sich eher um ein Schema, denn in dem Zeichen läßt sich das Abbildungsschema eines Gesichtes erkennen. Nadja erklärt an diesem Objekt dann, was neben dem „*ein kleines*“ das „*ein größere*“ bedeutet:

N: Das ist der große Elliot.

Bei diesem ‚Elliot‘ handelt es sich auch um eine Fernsehfigur, die hier der Zeichenfigur ihren Namen geben muß. Nadja hat dem ‚Baby‘ und dem ‚großen Elliot‘ keine Namen von real existierenden Personen gegeben, die eventuell als Merkmal dienen könnten. M-S greift Nadjas Benennung auf und wiederholt ihr Gesagtes:

M-S: Das ist Elliot der Große.

An dieser Stelle unterbricht Jasper die weitere Symbolbildung. Das zuletzt benutzte Zeichen hat ihn doch zu stark an ein Schema erinnert. Wenn dieses Schema aber ein Menschen-Schema darstellen soll, so sind die Merkmale aus seiner Sicht nicht richtig benutzt worden. Ein Schema bildet einen Gegenstand ab, und muß sich dabei an gewisse, in sozialen Interaktionen ausgehandelte Regeln halten. Dieses Schema tut das offensichtlich nicht, darum lautet sein Einwand:

J: Die haben aber viele Arme.

Diese Feststellung wird noch mit einem ‚ironischen‘ Kichern verstärkt. Hier setzt Jasper eine signifikante Vokalgeste ein, die bei Nadja ein ‚Gefühl‘ erzeugen soll und auch erzeugt. Jasper zeigt hier die Fähigkeit, ein sprachliches Symbol einzusetzen, dessen Bedeutung und Sinn ihm wohl bekannt/bewußt ist. Nach dieser Ausdrucks-Geste spricht Jasper den Merkmalsmangel in Nadjas Schemadarstellung erneut an :

J: viele Arme.

Nadjas Stimmodulation läßt erkennen, das sie Jaspers ‚Ausdruckszeichen‘, nämlich das „Hihi“, richtig als ‚verallgemeinerte Emotion‘ verstanden hat. Eine verallgemeinerte Emotion wird durch ein Symbol dargestellt, durch das einem Anderen ein inneres Gefühl dargestellt werden kann. Mit der signifikanten Vokal-Geste teilt Jasper sein ‚Mißfallen‘ über Nadjas ‚Nicht-Richtige‘ Schema mit. Er weiß, daß eine Menschendarstellung andere Merkmale aufweisen muß. Dieses teilt er Nadja mit seiner ‚doppelten Kodierung‘ mit. Zunächst nennt er das ‚Objekt‘, wodurch sein Gefühl entstanden ist („**Die haben aber (zu-)viele Arme**“), um gleich im Anschluß dieses Gefühl mitzuteilen („**Hihī**“). Der symbolische Prozeß findet durch den Einsatz des Ausdruckszeichnens statt.

Nadja antwortet Jasper, indem sie zunächst nicht sprachlich, sondern stimmlich handelt. Sie hat die Intentionalität in dem „**Hihī**“ verstanden und zeigt eine entsprechende emotionale Geste durch das mit dem Ausatmen erzeugte:

N: Mnnnnn.

Daran schließt sie eine Vokalgeste an, die in unserem Kulturkreis das Gefühl des ‚sich ärgerns‘ ausdrücken soll:

N: Scheiße!

Das ihr vermittelte kulturelle Zeichen-System wird hier zur Vermittlung ihres Gefühls eingesetzt. Der von ihr bisher dargestellte Ärger wird im Folgenden auch gleich erklärt, denn der von Jasper festgestellte Mangel ihrer zeichnerischen Fähigkeiten beruhte eigentlich auf einem Fehler in ihrer mündlichen Darstellung – es handelt sich nämlich gar nicht um ET:

N: Das ist doch gar nicht ET – das ist doch...

Dabei versucht sie, den Teil der Zeichnung, den sie vorher ‚Elliot‘ genannt hatte, mit der Hand zu verdecken und zerknittert dabei das Zeichenblatt etwas. Nadja Haltung ist zu entnehmen, daß sie nach weiteren ‚sinnvollen‘ Erklärungen sucht. Dieses ist der Leiterin aufgefallen, die nun versucht, Nadja bei der Namensfindung zu helfen:

L: Wer ist denn das?

Nadja benutzt erneut das kulturelle Zeichensystem und verbindet die Ausdrucks-Geste sinnvoll mit der Sprach-Geste indem sie mit der Hand auf das Zeichenpapier schlägt und dazu sagt:

N: Verdammt noch mal.

Mit dieser ‚Auf-den-Tisch-hauen-Geste‘ setzt Nadja ein Zeichen ein, das durch den lauten Knall die Anwesenden auf ihr Tun aufmerksam macht und die kleineren Kinder auch beeindruckt und vielleicht etwas ängstlich macht. Dieser gestischen Mitteilung schließt sie ein Ausdrucks-Symbol an, indem sie flucht: „Verdammt-noch-mal“. Nadja hat damit ihre verfügbare Kompetenz in dieser Interaktion gezeigt. Dabei wurde aber nicht ganz deutlich, ob sie auch mitteilen wollte, daß sie jetzt ihre ‚Ruhe‘ haben wollte.

Zumindest wendet sich die Leiterin mit der Frage an sie:

L: Wer ist das dann – wenn das nicht ET ist, ist das?

Nadja weiß dazu sofort eine Antwort, denn sie erklärt nun:

N: Eine Sonne, verstehst du doch.

Der Hinweis auf das „*verstehst du doch*“, soll vielleicht den ANDEREN auf die Logik dieser Antwort hinweisen, denn Nadja versucht offensichtlich ihre angezweifelte Schema-Kompetenz dadurch wieder aufzuwerten, indem sie nun ein ‚eindeutiges‘ Schema bezeichnet. Und als Schema einer Sonne ist die Form gut zu erkennen. Nadja erlebt hier, daß ein Schema wenig Möglichkeit bietet, etwas anderes als das Bezeichnete darzustellen.

Die Leiterin hätte wahrscheinlich jeder von Nadja angebotenen Deutung zugestimmt. Sie zeigt an dieser Stelle, durch den zusätzlich stimmlichen Ausdruck, daß sie mit Nadjas Entscheidung einverstanden ist, und daß sie natürlich auch eine Sonne erkennt:

L: Na klar, verstehe ich das, sieht man doch auch.

Der Verlauf der Interaktion über das neue Schema und die Problemlösung wird von Nadja mit einem Zustimmungenden

N: Mmmmh

bestätigt. Eigentlich könnte sie jetzt zufrieden sein, wenn Jasper an der neuen Lösung nicht auch Mängel in den Merkmalen entdeckt hätte. Er hat offensichtlich die Umbenennung des Schemas von ‚ET‘ in eine Sonne mitverfolgt. Er übt jetzt nicht mehr direkt Kritik an dem Schema, indem er Nadja sagt, daß eine Sonne nicht blau sondern gelb gezeichnet wird, sondern gibt ihr konkrete Hinweise, wie ‚man‘ sich verhalten muß, um eine Sonne ‚richtig‘ zu malen. Indem er ihr einen gelben Buntstift hinhält, sagt er ziemlich bestimmt und etwas zornig :

J: Gelb brauchst du, für eine Sonne zu malen. Da ist gelb. Bitte sehr!

Hier ist es unerlässlich, die Verbindung zwischen Jaspers Handeln und dem Motiv dafür aufzuzeigen. Für ihn muß Nadjas Verhalten wie eine ‚Regelverletzung‘ wirken. Jasper hat an diesem Tag schon mehrere Sonnen gezeichnet. Dabei hat er sich an die dafür notwendigen Strukturen gehalten. Diese Strukturen sind das Ergebnis eines sozialen Prozesses, in dem mit Hilfe der sprachlichen Zeichen ein Schema gebildet wird. Das Schema einer Sonne besteht zunächst aus der Wahl des ‚richtigen‘ Buntstiftes, nämlich eines gelben. Dann wird ein Kreis gezeichnet, um den herum Striche, d.h. Strahlen gezeichnet werden. Diese Form bekommt dann zum Schluß auch noch ein Gesicht, das aus zwei Augen, einer Nase und einem Mund besteht. Ohren sind bei einem Sonnenschema nicht vorgesehen - also zeichnet das Kind auch keine.

Jasper ist über Nadjas wiederholte Regelverletzungen inzwischen ärgerlich geworden. Zunächst wird von ihr ein Schema als ‚Elliot‘ (Mensch) bezeichnet, obwohl die Anzahl der Arm-Striche nicht richtig war, dann wird behauptet, daß das eine Sonne sei, obwohl doch ‚jeder weiß‘, daß eine Sonne gelb sein muß. Jetzt will er ihr und seinem ‚Weltbild‘ offensichtlich helfen, indem er Nadja die ‚richtige‘ Farbe hinhält und auch sagt, was damit zu tun ist.

J: Gelb brauchst du, für eine Sonne zu malen.

Allerdings geht Nadja auf sein Angebot nicht ein, darum wiederholt er noch einmal, jetzt etwas fordernder:

J: Da ist gelb.

Als seine Erwartungen auch damit nicht erfüllt werden, und Nadja den Stift nicht nimmt, greift Jasper auf ein Sprach-Symbol zurück, das die Bedingung für eine bestimmte Handlung darstellt:

J: Bitte sehr!

Hier greift Jasper in seinem Bemühen, daß erhoffte Verhalten bei Nadja endlich erreichen zu können, auf seiner Erfahrungen im ‚kulturellen Entwicklungsprozeß‘ zurück. Jasper hat gelernt, wenn man etwas bekommen will, dann muß man ‚Bitte‘ sagen.

Nadja interpretiert erneut ihre Handlung um, und weist das Angebot von Jasper zurück, weil sie gerade mit etwas anderem beschäftigt ist – und dazu braucht sie sein ‚gelb‘ nicht:

N: Ich brauche nicht Geeelb.

Nadja macht ihre Zurückweisung auch durch die langgezogene Betonung des Wortes ‚gelb‘ deutlich, gibt ihrer Handlung aber dadurch einen Sinn, indem sie erklärt, daß sie gerade etwas anderes macht:

N: Ich mal ET, den kleinsten.

Die beiden Kinder beenden an dieser Stelle die gemeinsame Interaktion und kümmern sich zunächst um ihre eigenen Zeichenaktivitäten.

3.1.4 Exkurs: Einige theoretische Aussagen über Symbolbildungsprozesse

Bei der Symbolbildung ist das Kind bestrebt, von einem Objekt nicht nur das zu reproduzieren, was man an ihm sehen kann, sondern zunächst das, was es

handelnd mit ANDEREN in sozialer Interaktion darüber erzählen kann. BRUNER (1997, 90) spricht von einer „radikalen These“, wenn er vermutet, „daß es einen ‚Zwang‘ gibt, Erzählungen zu konstruieren“, und daß das *Erzählen* in der menschlichen Kommunikation die am weitesten verbreitete und mächtigste Diskursform ist.

Für De SAUSSURE gibt es zwei psychische Aspekte, die eine untrennbare Einheit bilden: das Lautbild eines Wortes und die Vorstellung, die es vermittelt. Dieses Lautbild nennt De SAUSSURE den Signifikanten oder das Bezeichnende und die dazugehörige Vorstellung das Signifikat oder das Bezeichnete. Beides zusammen faßt er unter dem Begriff des Zeichens (vgl. SEEWALD, S.103). „Das sprachliche Zeichen ist also etwas im Geist tatsächlich vorhandenes, das zwei Seiten hat und durch folgende Figur dargestellt werden kann...“ (ebd):

Vorstellung = Bezeichnetes (Signifikat)

----- = Zeichen

Lautbild = Bezeichnendes (Signifikant)

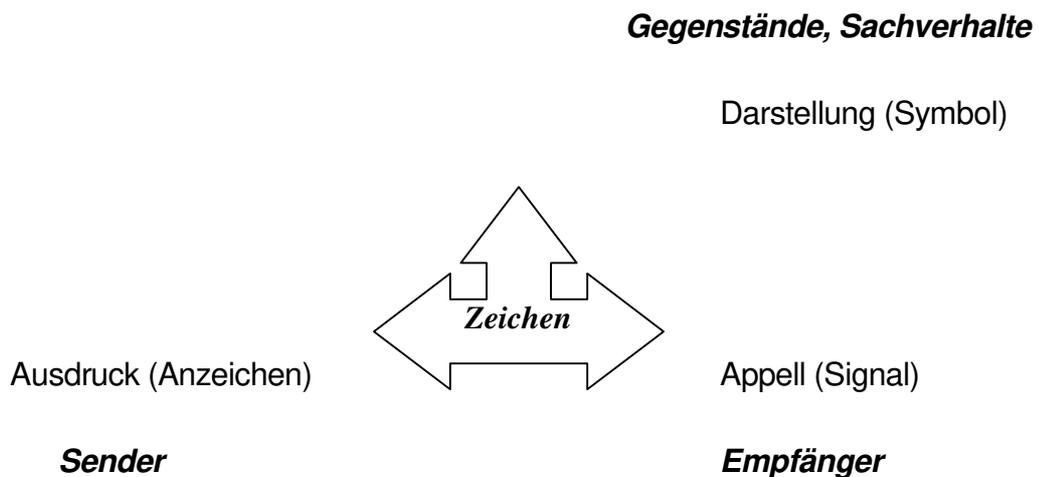
Der Hinweis auf das Vorhandensein des Zeichens im „Geist“ deutet darauf hin, daß das sprachliche Zeichen ein Instrument des Denkens ist; es läßt aber seine wichtigste Funktion, nämlich die der Entstehung und Verwendung vermissen, die kommunikative Funktion. Für De SAUSSURE ist das Lautbild nur insofern Zeichen, als es Träger der Vorstellung ist (ebd.).

Dagegen hat das Zeichen bei BÜHLER die wichtige Kommunikationsfunktion, bei dem „*Einer dem Anderen etwas über Dinge erzählt*“ (ebd. S. 103). Das Kind einigt sich z.B. mit dem Erwachsenen beim Zeichenprozeß darauf, daß mit einem bestimmten ‚Zeichen‘ etwas mitgeteilt werden kann.

„Sender, Empfänger und Gegenstände bzw. Sachverhalte kennzeichnen deshalb die Ecken eines Dreiecks, in dessen Mitte sich

das Zeichen befindet. Es erfüllt dadurch drei Funktionen: es ist ‚Ausdruck‘ des Senders, hier fungiert es als Anzeichen oder Symptom; an den Empfänger richtet es einen ‚Appell‘ und wird dadurch zum Signal für ihn; Gegenstände bringt es zur ‚Darstellung‘. Nur in der letzten Funktion dient es als Symbol. Bühler faßt hier die Anzeigen- und Symbolfunktion Langers in einem Modell zusammen. [Diese Reihenfolge der Personen erscheint von der zeitlichen Abfolge unstimmig. Anm. d. Verf.] Für die tierische Kommunikationsform genügen zwei Funktionen des Zeichens, nämlich ‚Ausdruck‘ und ‚Appell‘. Erst bei der erweiterten menschlichen Kommunikation tritt die Darstellungsfunktion“ des Zeichens hinzu.“ (SEEWALD 1992. S. 103/104)

• Abbildung 4 Organon-Modell nach BÜHLER (1934)



Damit bestätigt BÜHLER zwar den Unterschied zwischen Anzeichen- und Symbolfunktion, vernachlässigt aber die Differenzierung des Zeichens in Symbol und Vorstellung. Außerdem reduziert er das Anzeichen auf die Botschaft des Senders, während nicht vom Sender ausgehende Anzeichen-Sachverhalt-Relationen – z.B. die nasse Straße als Anzeichen eines Regenschauers – unberücksichtigt bleiben. Der Akzent eines triadischen Modells liegt darauf, daß sich die Funktion des Zeichens nur im Rahmen des

Kommunikationsprozesses bestimmen läßt, innerhalb dessen Sender und Adressat „eigene Positionen“ besetzen (vgl. SEEWALD 1992, S. 104).

MEAD (1934/1995) gründet sein Symbolmodell auf den Austausch von Gesten als soziale Handlung. Tiere stimmen ihr Verhalten durch den Austausch von Gesten ab, die nach LANGER und BÜHLER Anzeichencharakter haben. Die Bedeutung dieser Gesten wird vom jeweils anderen Tier erfaßt, während das Gesten aussendende Tier sich ihrer Bedeutung nicht bewußt ist. Dadurch haben Gesten keine gemeinsame Bedeutung.

Hier betont MEAD die Wichtigkeit verbaler Gesten, weil sie sich gleichermaßen an das aussendende Lebewesen richten wie an das empfangende (vgl. MEAD 1995, S. 104). Dadurch neigt das erstere dazu, bei sich die selben Reaktionen auszulösen wie es sie beim anderen auslöst. Wenn der Einzelne „auf die von ihm ausgelösten Reize so reagiert wie andere Menschen“ (ebd. S. 107), dann wird aus dem Reiz ein signifikanter Reiz oder ein signifikantes Symbol. Die Entwicklung dorthin ist deshalb eng mit der Fähigkeit der Rollenübernahme verknüpft.

Auch MEAD macht somit grundsätzlich einen Unterschied zwischen Anzeichen- und Symbolfunktion, er bettet diese aber ähnlich wie BÜHLER in einen kommunikativen Zusammenhang ein. Das Gemeinsame als Basis für den Austausch von Symbolen sieht er nicht wie LANGER in dem „mentalistischen“ Konzept von Vorstellungen, sondern in der Geneigtheit (Habitus), mit bestimmten *Handlungen* zu antworten. Er bindet dadurch die ideelle Ebene an die soziale Handlungsebene zurück, oder wie MORRIS (1981, S. 242) es ausdrückt:

„Mentalität wird (...) zu einer Eigenschaft menschlichen Handelns, insofern die Handlung die Wirksamkeit signifikanter Symbole einschließt“.

MEADs Symbolmodell versucht, menschliche Kommunikation aus vorsprachlicher sozialer Interaktion abzuleiten und geht darin noch einen Schritt weiter als BÜHLER. Damit ist bei MEAD eine genetische Perspektive

gegeben, in der Vorstellungen auf die soziale Handlungsebene und den präreflexiven Austausch von Gesten zurückführbar bleiben.

Aus dieser genetischen Perspektive entfaltet auch PIAGET sein semiotisches Modell, bei dem er zwischen Anzeichen, Symbolen und Zeichen im engeren Sinne unterscheidet. Unter Berufung auf De SAUSSURE nennt er Anzeichen Signifikatoren, „die von ihren Signifikanten nicht unterschieden werden, da sie ein Teil oder ein ursächliches Ergebnis von ihnen sind“ (PIAGET 1983, zit. nach SEEWALD 1992, S. 105). Solche Anzeichen empfängt bereits der Säugling, wenn sich z.B. die Tür öffnet und das Eintreten der Mutter anzeigt (vgl. PIAGET/INHELDER 1981, S. 46).

Symbole heißen bei PIAGET Signifikatoren,

„die von ihren Signifikanten unterschieden werden, aber ein gewisses Maß an Ähnlichkeit mit ihnen bewahrt haben...“ (PIAGET 1983, S. 56).

Solche Symbole tauchen etwa im Spiel auf, wenn ein Steckenpferd ein echtes Pferd darstellt. Genetisch entstehen Symbole aus den Handlungserfahrungen der sensomotorischen Phase, bei der eigene oder fremde Handlungen nachgeahmt werden. „Wenn die Nachahmung differenziert und in Form von Vorstellungsbildern verinnerlicht wird, wird sie auch zum Ursprung von Symbolen...“ (ebd.). Symbole beziehen sich, anders ausgedrückt, auf figurative und kognitive Pläne und nur mittelbar auf äußere Sachverhalte. Weil sie Vorstellungen voraussetzen, gibt es nach Piaget kein Symbolspiel bei Tieren.

3.1.5 Zusammenfassung

Diese Episode ist beispielhaft zum einen für einen Symbolbildungsprozeß und gleichzeitig auch für die Störanfälligkeit des sinn- und bedeutungsgebenden Prozesses zwischen Menschen, wodurch auf dieser ‚mikroanalytischen Ebene‘ gleichzeitig auch verdeutlicht wird, warum gelingende Erziehungs- und

Interaktionsprozesse so viel Sensibilität und Empathie seitens der erwachsenen Personen voraussetzen.

Kinder, in diesem Beispiel Nadja, benutzen von ihnen hergestellte Zeichen, um über diese Zeichen, in der Interaktion mit einem signifikant ANDEREN, ein bestimmtes von ihnen gewünschtes Thema (in diesem Beispiel wäre es das „Baby-Thema“) anzusprechen. Dafür benennen sie das Zeichen als ein bestimmtes Objekt („dieses Zeichen ist ein Baby“). Wenn ein anderer Betrachter des Zeichens, losgelöst von diesem konkreten Benennungsprozeß, das Zeichen analysieren will, wird es ihm nicht möglich sein, einen ‚Sinn‘ dieses Zeichens nachzuvollziehen, weil das Zeichen keine Abbildungsabsicht und damit keine Darstellungsfunktion enthält. Es wird ihm schon gar nicht möglich sein, ‚den‘ Sinn zu entdecken, welches das Zeichen in ‚diesem‘ Gespräch durch die Benennung von Nadja zugewiesen bekommt. Es ist nämlich durchaus ein anderes Gespräch oder eine andere Situation denkbar, wo das gleiche Zeichen zu einem ganz anderen Sinnbildungsprozeß herangezogen werden könnte. Sinn und Bedeutung von ETWAS entwickelt sich aus der Erfahrung in diesen zeichenbenutzenden und zeichenvermittelnden sozialen ‚Anpassungssituationen‘ der (beiden) handelnden Individuen. Dieses wäre ohne die Fähigkeit zur Rollenübernahme und andererseits ohne die Komponente sprachlicher, d.h. sozial vermittelter Zeichen unmöglich.

Anders wäre die Situation, wenn ein Kind ein Schema (z.B. Sonne) gezeichnet hat. Ein Schema bildet einen jeweils gemeinten Gegenstand ab und bedarf keiner besonderen Erklärungen bzw. Interpretation durch das Kind, weil jeder Betrachter erkennen kann, welcher Gegenstand dargestellt werden soll.

4 Kritik bestehender Theorien im "Lichte" des empirischen Materials der eigenen Untersuchung

4.1 Theoretische Überlegungen zur zeichnerischen Entwicklung des Kindes bis zur Schemaphase

Die Kinderzeichnungen sind seit dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Angeregt durch den Engländer EBENEZER COOK (1885) und dem Italiener CORRADO RICCI (1887/1906) oder die Deutschen GEORG KERSCHENSTEINER und SIEGFRIED LEVINSTEIN (1905) führten diese Untersuchungen zu einer Fülle an psychologischen, pädagogischen und kunsttherapeutischen Erklärungsansätzen. Trotz der Fülle an Literatur und Erklärungsabsichten über die kindliche Zeichentätigkeit und deren Entwicklung ähneln sich die Theorien in einer Hinsicht: Sie gehen davon aus, daß das Kind mitteilen möchte, was „es bewegt, ängstigt oder erfreut“ (SCHUSTER & BEISEL 1978, S. 174f.).

Auf der Basis von Kinderzeichnungen wurde und wird die kindliche Wahrnehmung und die kognitive Entwicklung erforscht (vgl. LUQUET 1924; GOODENOUGH 1926, BÜHLER 1922). Die emotionale Befindlichkeit (u.a KRÜGER, LERCH, vgl. BOTTENBERG 1972) und das Beobachtungsvermögen werden den Zeichnungen ebenso ‚entnommen‘, wie der Form „bestimmter Kritzel bzw. dem Weglassen spezifischer Kritzel immer eine Bedeutung“ für „innerpsychische Vorgänge in Kindern“ (KRENZ 1996, S. 68) unterstellt wird. Die unterschiedlichen Ansätze und Forschungsschwerpunkte werden in den Veröffentlichungen von RICHTER (1987) und SCHUSTER (1993) dargestellt.

Entwicklung der Kinderzeichnung

Von den oben aufgeführten Autoren wurden zahlreiche Klassifizierungen nach bestimmten Stadien zur Beschreibung der zeichnerischen Entwicklung

vorgenommen. So bildete KERSCHENSTEINER (1905) drei große Kategorien, die eine Annäherung an Altersgrenzen geben sollten. Er unterschied dabei die Phasen der schematischen Zeichnung von Abbildung, die sich auf die visuelle Erscheinung beziehen und die dreidimensionale, d.h. perspektivische Darstellungen.

Gemeinsam ist diesen Klassifizierungen die weitgehende Unterteilung in drei große Phasen, die von RICHTER (1987) als „Kritzelpfase“, „Schemaphase“ und „Zeichnen am Ende der Kindheit“ benannt wurden.

Im Folgenden sollen zunächst einige Stufenfolgen dargestellt werden, um im Anschluß die Abgrenzung der Kritzelpfase von der Schemaphase besonders hervorzuheben.

Stufenfolgen

Bei der Erforschung der Kinderzeichnungen lagen die Bemühungen u.a. auf dem Nachweis von Entwicklungsstufen der Kinderzeichnung. Dabei wurden

- das zeichnerische Leistungsvermögen des Kindes (damit verbunden das Aufstellen von Altersnormen),
- die Beziehung zwischen Zeichnung und Intelligenz,
- die bevorzugten Zeichenmotive,
- die Kunstbegabung im Kindes- und Jugendalter,
- der kindliche Schönheitssinn,
- das Zeichnen nach Vorlage und spontanes Zeichnen,
- das psychogenetische Grundgesetz, aber auch
- die Kinderzeichnung im Vergleich mit der Kunst der ‚Primitiven‘ und in Parallele zu den Frühformen der hohen Kunst usw. untersucht. (vgl. BAREIS 1980, S. 6)

• Tabelle 4 Vgl. KOEPPE-LOKAI(1996), SCHUSTER (1993)

| Luquet (1927) | Widlöcher (1974) | Winner (1982) |
|--|--|---|
| <p>1. Zufälliger Realismus (2-3 J.): Das Kind interpretiert seine Zeichnung im Nachhinein als Darstellung eines Objektes.</p> <p>2. Verfehlter Realismus (3-5 J.): Übereinstimmung zwischen Form und Gegenstand ist Zufallsprodukt; Addition von Einzelzeichen, keine Synthese von Einzelzeichen zur Figur; Darstellungsabsicht vor dem Zeichnen</p> | <p>Phase des Kritzelns (1-3 J.): visuelle und motorische Kontrolle der Spur</p> <p>1. Phase der Kritzels (1-3 J.): Zeit der Wandlung: erste Abbildungsintentionen, Benennen der fertigen Zeichnung</p> <p>2. Phase des kindlichen Realismus: Darstellungsabsicht</p> | <p>1. Kritzelphase (2. Lj.): Zeichen werden auf eine leere Seite gesetzt</p> <p>2. Prärepräsentationale Muster (2.-3. Lj.): an die Stelle der Kritzel treten kontrollierte Muster</p> <p>3. erste Abbildungsversuche (ab 3. Lj.): noch parallel zu Kritzelzeichnungen und nicht-repräsentationalen Mustern</p> <p>4. Abbildungen in der mittleren Kindheit (6-10 J.): komplexere und organisiertere Abbildungsversuche, Schematazuwachs</p> |

Kritzelphase

Das Kritzeln ist der Beginn des kindlichen zeichnerischen Verhaltens. Diese Phase wird in der Literatur in der Regel unter dem Begriff „Kritzelphase“ zusammengefaßt. RICHTER (1987) läßt die Kritzelphase mit den bisher kaum untersuchten Schmierspuren beginnen, die das Kind mit Brei oder anderen Materialien ab ca. dem fünften Lebensmonat produziert und die im weiteren Verlauf der zeichnerischen Entwicklung immer wieder zu beobachten sein sollen. Dabei stellt die Entdeckung der „Dauerhaftigkeit der graphischen Spur“ für WIDLÖCHER (1965, S. 32) für das Kind eine „Quelle des Glücks“ dar.

MEYERS (1971) unterscheidet in seiner Darstellung fünf Formen des Kritzelgeschehens, die eine gewisse Entwicklungslinie und Gesetzmäßigkeit

der zeichnerischen Entwicklung erkennen lassen sollen, da die Übersicht eine mögliche Abfolge nur simuliert, da die einzelnen Kritzel häufig am Ende des 2. Lebensjahres gleichzeitig und nebeneinander auftreten können (vgl. RICHTER 1987). Bei diesen Kritzelereignissen handelt es sich um das *Hiebkritzeln* (1;0 – 1;3), das dadurch entsteht, daß das Kind den Stift mit dem ganzen Arm auf das Blatt haut. Dann folgt das *Schwingkritzeln* oder *Schwungkritzeln* (1;3-1;8), bei dem der Stift durch das grobmotorische Hin-und-Her bewegt wird. Das *Kreiskritzeln* (1;9-1;11) läßt auf eine „gewisse Signifizierung“ schließen (SCHUSTER & BEISEL 1978, S. 177). „Durch die Frage: ‚Was soll das sein?‘ oder angeregt durch die Beobachtung, daß die Zeichnungen anderer Kinder etwas bedeuten“ (SCHUSTER, 1994, S.34), findet das *sinnunterlegte Kritzeln* mit 2;5 Jahren statt.

MÜHLE (1971) und WIDLÖCHER sprechen diesen Kritzeleien die Darstellungsabsicht ab, sondern verstehen sie als Äußerungs- und Bewegungsdrang des zeichnenden Kindes. Für LUQUET ist der Anfang der Kinderzeichnung ein „zufälliger Realismus“, in dem das Kind eine Reihe von Linien zieht, um Linien zu ziehen. Dabei können Objekte als Zufallsprodukte erscheinen, die dem Schema des Objektes entspricht. Dieses Anzeichen wird dann natürlich entsprechend benannt; so wie das Objekt auch als realer Gegenstand (oder als Bild) benannt werden könnte. Das Kind versucht dann, dieses Zufallsprodukt zu reproduzieren, allerdings mit nur mäßigem Erfolg.

VOLKERT (1967) und METZGER (1975) vertreten jedoch die Meinung, das diese Kritzel bereits vorstellungs-bildliche und kognitive Momente und Elemente enthalten, und das Kind dabei immer das Ziel verfolgt, sein ‚inneres Bild‘ in der Zeichnung darzustellen. LEVINSTEIN (1904) betrachtet das Zeichnen sogar als adäquate Bildsprache, mit dem das Kind, das seine Gedanken noch nicht sprachlich verständlich formulieren kann, sich mitteilt.

Aufgrund biologischer Reifungsprozesse und dem Üben von Strichen etc. werden die Kontrollmöglichkeiten über den eigenen Körper sicherer. RICHTER (1987) spricht zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr von der Grenze zur vorschematischen Darstellung. Parallel entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten wie z.B. die Gedächtnisfähigkeit, wodurch das Kind gezielt spezifische Kritzel (**von mir Zeichen genannt**) wiederholen kann.

Schemaphase

In dieser Phase (etwa ab dem 3. oder 4. Lebensjahr) entwickeln die Kinder eine zunehmend stabilere Raumorganisation. Gleichzeitig erhöht sich die Zahl der willentlich erzeugten Kritzel. Charakteristisch ist die Verknüpfung und das In-Beziehung-setzen von verschiedenen graphischen Elementen, die dann zu Objekten werden, wie z.B. die Sonne oder der Kopffüßler. Das Kind versucht für Sachverhalte der visuellen Welt eine Zeichenform zu finden, die gewisse Ähnlichkeiten mit dem abgebildeten Ding hat.

Ein Zuwachs an Details ist zu beobachten. So erhalten Menschenfiguren zusätzliche Attribute wie Finger, Knöpfe und später auch Kleidungsstücke wie Rock oder Hemd.

Gleichzeitig findet eine Differenzierung der einzelnen Formen statt.

4.2 Zeichnen als Darstellungsabsicht, als Ausdruck und Mitteilung des Kindes

4.2.1 Zeichnen als Darstellungsabsicht

Lange Zeit hat man besonders die Funktion der Darstellung betont. Dabei versucht das Kind, im zweidimensionalen Raum das zu reproduzieren, was es sieht. Dieser visuelle Realismus sei es, der die Fortschritte des Kindes steuere. (vgl. WIDLÖCHER 1965, S. 8)

Der zeichnerische Gestaltungsprozeß wird bei dieser Theorie auf einen bloßen objektorientierten Form- und Konfigurationsaspekt reduziert. Kaum eine Theorie des kindlichen Zeichnens verzichtet folglich darauf, die bildhaften Figurationen der Kinderzeichnung als Darstellung empirischer Gegebenheiten zu charakterisieren – jedenfalls nach einer Phase kinästhetischer Ereignisse, welche um das vierte/fünfte Lebensjahr in das Darstellungsgeschehen integriert wird. (RICHTER 1987 S. 361). Nach GADAMER (1965) stellen

schon frühe Kritzel-Ereignisse eine „Repräsentation von etwas durch ein anderes“ dar. Aus dem Konzeptkritzeln, bei dem das gegenständlich Gemeinte als Vorstellungsgeschehen („Konzept“) präsent ist, wird das Darstellungskonzept entwickelt. (zit. nach RICHTER 1987, S. 361)

KERSCHENSTEINER (1905) ist über das Studium tausender Zeichnungen von deutschen Schulkindern zu drei großen Kategorien gelangt, die eine Annäherung an Altersgrenzen geben sollten. Hierbei unterschied er die Phase der schematischen Zeichnungen von Abbildungen, die sich auf die visuelle Erscheinung beziehen und dreidimensionale, d.h. perspektivische Darstellungen.

LUQUET nahm als Basis der Kinderzeichnung ein internes Modell an, von PIAGET später als mentales Bild bezeichnet, und ging davon aus, daß die Kinderzeichnung von ihrer Intention her „realistisch“ sei. Das heißt, er nahm an, daß das Kind eine wiedererkennbare und gegenstandsanaloge graphische Repräsentation der zu zeichnenden Gegenstände beabsichtigte. (vgl. KOEPPE-LOKAI 1996, S. 15)

4.2.2 Zeichnen als Mitteilungsabsicht

Diese Theorie geht von einem Mitteilungscharakter in Form ‚ikonischer‘ Repräsentation aus, die auf die „Gegenstandsbedeutung“ und den „Phänomenensinn“ begrenzt wird. (vgl. RICHTER 1987). Dabei werden die Figurationen als „Wortformeln“ aufgefaßt, die in einer Art Sprache mit Semantik und Syntax organisiert werden. Dem zeichnenden Kind wird dabei eine kommunikative Handlungsabsicht unterstellt, die sich an „der eindeutigen Identifizierung der Zeichen, des informativen Austausches und der Verständigung“ (REIB 1996, S.14) orientiert.

Den Schwerpunkt auf die kommunikative und mitteilende Absicht legt auch WIDLÖCHER (1965) in seiner Darstellung. Für ihn ist die Kinderzeichnung nicht nur ein wichtiges Ausdrucksmittel, mit dem das Kind erzählt, sondern es kommuniziert und informiert darüber auch. „Je mehr eine Zeichnung aussagen will, um so mehr interessiert sie das Kind. Die Zeichnung ist also ein echtes

Äquivalent zur Erzählung. Die Sprache in Bildern ersetzt die Sprache in Worten, aber der Wunsch bleibt der gleiche: zu informieren, zu erzählen.“ (ebd. S. 51)

Auch LUQUET stellt dar, daß das Kind bestrebt ist, die Dinge durch ein Modell zu bezeichnen, das von anderen identifiziert werden kann. Dazu bildet das Kind „Typen“. Der Typus ist

„die Darstellung, die ein bestimmtes Kind von ein und demselben Objekt oder Motiv durch die Folge seiner Zeichnungen hindurch gibt[...]“ WIDLÖCHER (1965, S. 52).

Der Typus hat die Tendenz, sich zu erhalten. Die Bedeutung der narrativen Funktion ist nach WIDLÖCHER so dominant, daß das Kind diesem Ziel sogar seine Spontaneität und Kreativität unterordnet. (vgl. REIß 1996, S. 15)

Das Zeichnen wird hier als Handlungsakt dargestellt, in dem primär die kommunikative Absicht überwiegt. Die Betonung liegt hier auf der ‚Kommunikation durch das fertige Zeichenprodukt‘ und nicht auf der ‚Kommunikation während des Zeichenprozesses‘.

4.2.3 Zeichnen als Ausdrucksabsicht

Diese Theorie entspricht einer Grundhaltung, die der Zeit um 1920 entspricht und zahlreiche pädagogische Untersuchungen beeinflusst hat. Sie betont besonders die Funktion des Ausdrucks. Das zeichnende Kind produziert Formen und (Farb-) Kleckse, die seine Gefühle ausdrücken (vgl. WIDLÖCHER 1965). Sie geht von einer „Symptomatik“ aus, die den Bildzeichen über projektive Verfahren oder Methoden (therapeutische, diagnostische oder medizinische Verfahren) (vgl. REIß 1996) zu entnehmen ist. Dabei läßt sich vom zeichnerischen Ausdruck und dem „Thema der freien Zeichnung auf das Innenleben“ (WOLFF 1929, S. 11) des Zeichners schließen. Durch das Registrieren besonderer, ausgewählter ‚Zeichen‘ innerhalb des Bildes, werden diesen z.B. ein emotionaler Ausdruck zugewiesen. Es wird davon ausgegangen, daß es den

„fachlich ausgebildeten Pädagogen, Psychologen und Ärzten möglich [ist], dem Prozeß der Gestaltung wie dem Bild Aspekte zu entnehmen, die Auskunft über die Befindlichkeit des Kindes geben und somit Möglichkeiten eröffnen, die Zeichnung im Rahmen therapeutischer und diagnostischer Maßnahmen einzusetzen.“
(REIB 1996, S. 32)

Dabei werden nicht nur wie beim »Zeichne-einen-Menschen-Test« mit projektiven Verfahren in der Zeichnung unbewußte Bedürfnisse, innere Konflikte und Persönlichkeitsmerkmale analysiert, sondern es wird aus den Zeichenmerkmalen auch auf die geistige Reife als („Intelligenz-Test“) geschlossen. (vgl. KOPPITZ 1972, S. 16) Bei diesem Vorgehen, bei dem neben der Analyse der Entwicklungsmerkmale, „die auf dem Alter entsprechend fortschreitenden Differenzierungsvermögen eines Kindes basieren“ (KÜNZLER-KNUFINKE 1991, S. 118), auch auf die ‚Emotionen‘ abgestellt wird, findet die Zeichenanalyse primär durch ein „intensives Studium der Zeichnung“ (ebd.) statt. Zwar „bedarf [es] der Kenntnis der Familie sowie der sozialen Verhältnisse“ (ebd.), trotzdem bleibt die Grundlage der Analyse das fertige Zeichenprodukt.

Auch wenn der BAUM-TEST von KOCH (1972) erst für Kinder ab sechs Jahren eingesetzt wird, und meine Untersuchungsgruppe gut zwei bis vier Jahre jünger ist, erwähne ich an dieser Stelle den Test, weil er ein typisches Beispiel für eine Vorschriftenregelung zur Interpretationen auf der Basis der ‚Theorie des Ausdrucks‘ darstellt. So liefert der BAUM-TEST „Hinweise zur Erfassung der Persönlichkeit eines Menschen“ (vgl. BRINCKENKAMP 1975) und geht von der Annahme aus,

„daß der Baum vom Zeichner als ein Symbol der Projektion benutzt wird und daher Aufschluß über die emotionale Reife bei Kindern und Erwachsenen, den psychischen Entwicklungsstand sowie Störungen im emotional-sozialen Bereich der Persönlichkeit gibt. Die Auswertung raumsymbolischer und graphologischer Merkmale der Zeichnung sowie die Analyse formaler Einzelheiten stehen im Vordergrund.“ (Künzler-Knufinke 1991, S. 118/119)

Dagegen kommt GOODENOUGH 1975 zu dem Schluß, daß bei der kindlichen Bildnerie nur die Zeichnung einer menschlichen Figur den Bedingungen einer „objektiven“ Beurteilung des Entwicklungsstandes und einer Einschätzung der Intelligenz entsprechen (vgl. RICHTER 1987, S. 272), denn diese Figur sei den Kindern gleichermaßen vertraut.

Die ‚Bedeutung‘ der Farben

Selbst die Farbverwendung und/oder die Größenverhältnisse werden als Indikatoren für bestimmte Gefühlszustände angesehen. Für KRENZ (1996, S. 94) haben die Farben einen Ausdrucks- und Erzählwert – „sie besitzen eine emotionale Bedeutung“. Die Farben haben für ihn eine ‚anziehende oder abschreckende‘ Wirkung, die dazu führt, daß für die Farben Sympathie, Antipathie, Ablehnung oder Wohlgefallen empfunden wird. Für KRENZ sprechen Farben „die tiefen Schichten der Seele“ an. Bezogen auf die vier Grundfarben leitet KRENZ aus ihrer „Bedeutung aus der beobachteten Praxis“ ab, daß z.B. die Farbe gelb „aktiv und reizvoll, andererseits aber auch in gewisser Weise gefährlich“ wirkt. An anderer Stelle „gilt diese Farbe auch als ein Symbol des Widerspruchs (einerseits-andererseits), wobei die Uneindeutigkeit der Gefühle im Vordergrund steht!“ (KRENZ 1996, S. 95)

Die Farbe blau steht hingegen „als Synonym für die weiten Bereiche des Fühlens und der Tiefe“. (ebd.) Hingegen wollen Kinder „mit dem Rot auf etwas Besonderes aufmerksam machen, gleichzeitig kann das, was sie mit dieser Farbe ausdrücken wollen, wichtig wie schmerzhaft sein.“ Der Einsatz bestimmter Farben soll nach dieser Theorie bewußt oder unbewußt für bestimmte Gefühlszustände stehen. Die angebotenen Interpretationshilfen bzw. –regeln lassen den Eindruck entstehen, daß Farben eine allgemeingültige, für alle Menschen gleiche Wirkung haben, bzw. ihr Einsatz eine klare Aussage in Bezug auf psychische Zustände zuläßt. Die Farben weisen aber auch auf einen Entwicklungsprozeß hin, wenn KRENZ schreibt:

„Überall dort, wo die Farbe Grün beim Malen und Zeichnen gewählt wird, kann in der Regel davon ausgegangen werden, daß bestimmte Entwicklungen entstehen und „etwas wächst“ (KRENZ 1996, S. 96).

4.3 Kritische Anmerkungen zu diesen Kinderzeichnungstheorien

Das zeichnende Kind versucht zunächst relativ unabhängig von kulturellen Deutungsmustern in den Kritzeln etwas zu entdecken, was ‚gemeint sein könnte‘. Es ‚meint‘ zunächst also nicht von sich aus etwas (der Kritzel als motorisches Produkt ist ohne Darstellungs-, Mitteilungs- oder Ausdrucksabsicht entstanden), sondern es versucht herauszufinden, was mit diesen (seinen) Kritzeln ‚gemeint‘ sein könnte (so wie es die Erwachsenen beobachtet, die Schriften oder Ikon's interpretieren). Das Kind versucht also, einen möglichen Inhalt zu erschließen. Es ist bemüht, in den ‚Zeichen-Spuren‘ Spuren von etwas Bedeutsamem zu entdecken und zu erkennen. Diese Intention und dieser Wunsch, Sinn und Bedeutung in ‚etwas‘ zu erkennen (wiederzuerkennen?), braucht nicht gelernt zu werden. Gelernt werden muß aber die sprachliche Bezeichnung eines gemalten Zeichens.

Im Zeichenprozeß wiederholen sich Ordnungsgesichtspunkte, die das zeichnende Kind zuvor im Wahrnehmungsprozeß und im bisherigen Spracherwerb gelernt hat. Dabei werden zunächst Zuordnung von einzelnen, bezeichnenden Worten zu einem entsprechenden einzelnen Objekt vorgenommen. In diesem Prozeß entsteht ein gemaltes ‚Zeichen‘.

Bei den von mir untersuchten Kindern konnte ich feststellen, daß jedes sein eigenes, individuelles Mal-Zeichen benutzt, das es willentlich herstellen kann. Dieses ‚persönliche Zeichen‘ dient ihm innerhalb des Mal-Prozesses häufig als Ausgangspunkt für die Interaktion mit dem ANDEREN. Dabei bildet dieses Zeichen das ‚Gemeinsame‘, auf das sich die gemeinsame Aufmerksamkeit richtet. Es dient dazu, eine *Prozeßbeinheit* zu schaffen,

„in der bestimmte Formen der sozialen Praxis das Kind in seinen Bedürfnissen und Zielen mit seiner Umwelt verbinden und bestimmen, was die Umwelt jeweils für ein Kind bedeutet. Kinder verhalten sich in einer bestimmten Weise, weil sie Bedürfnisse und Ziele haben, die ihre Umwelt mit einbeziehen.“ (MILLER 1993, S. 344)

Die ‚Stärke‘ der persönlichen Zeichen liegt dabei in ihrer ‚Uneindeutigkeit‘. Sie können nicht, wie Schemata, einem realen, d.h. eindeutig identifizierbaren Objekt zugeordnet werden. Innerhalb der gemeinsamen Situation (hier die Zeichensituation) kann ein Zeichen jedes beliebige Objekt, oder auch jede Situation darstellen, die das Kind sprachlich mitgeteilt und mit dem ANDEREN ‚ausgehandelt‘ hat.

Im Gegensatz zu der Ausdrucks-Theorie ist es nicht möglich, davon auszugehen, daß durch ein und dasselbe Zeichen bei verschiedenen Kindern „auf das Innenleben“ des Zeichners geschlossen werden kann, oder daß eine nicht-verbale Logik die Theorie des Ausdrucksprozesses in den Zeichen entdeckt. In einigen Interpretationstheorien erhält die Zeichnung die Funktion, über die vielfältigen Aspekte der Psyche eines Kindes zu erzählen (vgl. WIDLÖCHER, 1974, S. 8). Nach diesen Theorien produziert das zeichnende Kind Formen und Farben, die seine Gefühle ausdrücken sollen (vgl. ebd.).

Ein Gegenbeispiel für diese Ansicht stellt Jannis zur Verfügung. Jannis setzt ‚sein‘ Zeichen einmal dazu ein, eine Brücke (Episode 10) darzustellen und etwas später, um eine Fahne (Episode 11) darzustellen. In einer anderen Situation wird dieses Zeichen zu einem Springbrunnen.

Der Sinn des Zeichens, des sich allmählich entwickelnden Schemas, liegt zunächst nicht in dem vom Kind benannten Gegenstand, sondern darin, daß anderen etwas gezeigt werden kann, während das zeichnende Kind es sich selbst auch zeigt. Dabei entwickelt sich der Sinn des Zeichens nicht ‚aus dem Kind heraus‘, wie es von der Darstellungs- und Ausdruckstheorie angenommen wird, sondern ist das Ergebnis der Haltung und Reaktion des ANDEREN. Für MEAD entwickelt sich der Sinn und die Bedeutung, die das Kind einem Objekt gibt, aus der Reaktion des ANDEREN auf diesen ‚Gegenstand‘.

„Der Sinn an sich, d.h. der Gegenstand des Denkens, entsteht in der Erfahrung dadurch, daß sich der Einzelne dazu anregt, die Haltung des anderen in seiner Reaktion auf das Objekt zu

übernehmen. Sinn ist das, was anderen aufgezeigt werden kann, während es durch den gleichen Prozeß auch dem aufzeigenden Individuum aufgezeigt wird.“ (MEAD 1995, S. 129)

Dazu muß der ANDERE auf das, was das Kind über sein Zeichen mitteilt, erlebbar reagieren.

Die Kinder haben in der von mir untersuchten Altersstufe (2 bis 4 Jahre) die Sprache schon soweit zu gebrauchen gelernt, daß sie mit ihrer Hilfe bestimmte Dinge, Situationen oder auch Zustände bezeichnen und auch erreichen (durchsetzen) können.

In der Kritzelphase nutzt das Kind seine sprachlichen Fähigkeiten zunächst nicht voll aus. Eine entdeckte Spur (Zeichen) wird in einem ersten Schritt (ausschließlich) als ein ‚Ding‘ bezeichnet. Dabei stellt dieses ‚Ding‘ immer ein *ganzes Objekt* dar, niemals einzelne Teile dieses Umrisses. Erst die Sprache bietet in dieser Zeichen-Handlung die Möglichkeit, das wahrgenommene Ding und seine einzelnen Teile, Eigenschaften oder Fähigkeiten zu kennzeichnen. Dadurch kann mit dem ANDEREN das Ding be-deutet werden. In diesem Prozeß werden die ‚Bedeutungen und der Sinn von etwas‘ gemeinsam entwickelt und benannt.

Den Begriff ‚Ding‘ oder ‚Dinge‘ fasse ich so weit, daß er nicht nur das konkret physisch Wahrnehmbare bezeichnet, sondern auch die für den Einzelnen darin enthaltenen Situationen oder Zustände.

Entscheidend bei diesem eben beschriebenen Prozeß ist aber die gemeinsame Handlung mit dem Erwachsenen (oder dem älteren bzw. erfahreneren Kind), die nicht nur dem Zeichen-Erwerb dient, sondern die sich mit dieser spezifischen (Handlungs-) Situation verbindet. BRUNER (1974/75) erklärt dazu, daß der Spracherwerb im Kontext eines „action dialogue“ zwischen Erwachsenem und Kind steht. HÖRMANN (1976) äußert sich ähnlich:

„Das der Sprache noch nicht mächtige Kind wird die Intention eines Sprechers im Nachvollzug erfassen können, wenn es dem Duktus der Situation folgen kann, in welcher Aktion und Äußerung sich vollziehen.“
 Und: „Weil das Kind schon weiß, was der Sprecher meint, kann es , indem es die Relation zwischen Meinung und Äußerung analysiert, lernen, wie man das sprachlich äußert, was man meint.“ (zit. nach JÖRG 1978, S.54)

Diese Ausführungen sollen betonen, daß die sprachliche Mitteilung des Kindes in einem ersten Schritt dazu dient, zu lernen, ein bestimmtes Zeichenprodukt sprachlich zuzuordnen (oder die Sprache einem Zeichenprodukt). Hierbei dient die Sprache als Mittel zur Kennzeichnung. Es soll aber auch deutlich gemacht werden, daß bereits in diesem Alter (2 – 4 Jahre) die sprachlichen Begriffe nicht nur der Identifizierung von Wahrnehmungsereignissen oder der Kennzeichnung von Objekten dient.

Symbolbildung

In einem nächsten Schritt, der als Symbolbildungsprozeß bezeichnet wird, werden einem Ding Eigenschaften und Ereignisse zugeordnet. Dabei wird ein ‚Schritt‘ über die Benennung von ‚vorgegebenen Dingen‘ hinaus damit begonnen, die oben bereits genannten Verbindungen der sprachlichen Äußerungen mit bestimmten Situationen und Erlebnissen herzustellen. Die zunächst allgemeinen Bezeichnungen werden in ein sprachliches Categoriesystem erweitert. Diese Klassifikationsmöglichkeiten stellen ein Instrument zur Kennzeichnung und Be-Deutung der verschiedenen Aspekte von Wahrnehmung dar, die Menschen interessieren. Dabei können Sprecher und Hörer der Sprach-Wahrnehmungsgemeinschaft physikalisch identische Ereignisse in verschiedene kognitive Kategorien einordnen. Die Funktionen, die Wahrnehmungsereignisse für den Menschen erfüllen, sind veränderlich. Dem Menschen müssen die Dinge nicht immer das gleiche ‚bedeuten‘, vielmehr werden sie unterschiedlichen Gesichtspunkten zugeordnet. Die Bezeichnung eines Gegenstandes wird mit der Funktion in Zusammenhang stehen, die er für den Sprecher hat. (vgl. JÖRG 1978, S. 56/57)

Allerdings gibt es auch Bezeichnungen von Gegenständen, die sich nicht ändern, bei denen also die Funktion schon in der Bezeichnung festgelegt ist. So dient z.B. ein Radiergummi zum Entfernen von Stiftspuren auf dem Papier, zum Radieren.

Im Symbolbildungsprozeß werden verschiedene Kodierstrategien entwickelt, um ein bestimmtes Objekt zu erinnern. So berichtet MACNAMARA (1973) von einem zweijährigen Kind, das es akzeptiert, wenn ein bestimmtes Objekt als Lastwagen bezeichnet wird, es aber die Aussage verneint, dieses Objekt sei ein Spielzeug. Andererseits weiß es genau, was mit ‚Spielzeug‘ gemeint ist. Es scheint beide Begriffe unterschiedlichen kognitiven Inhalten zuzuordnen. Vielleicht ordnet dieses Kind die beiden Begriffe verschiedenen Handlungen zu. Wenn es mit dem Auto spielt, dann spricht die Mutter von dem Objekt als »Lastwagen«, beim Aufräumen dann aber von »Spielzeug«. (vgl. JÖRG 1978, S. 59)

Vielleicht macht dieses Beispiel auch deutlich, daß das Darbieten von ‚Versuchswörtern und Begriffen‘, die für das Kind zusammenhangslos sind – zu denen es keinen Handlungsbezug hat, bei der Erforschung kognitiver Leistungen kleiner Kinder recht unbrauchbar machen.

4.3.1 Kritik der Vorstellung der gegenstandsanalogen

Merkmale

Es stellt sich die Frage, ob das Kind darauf abzielt, in seinem Zeichen etwas abzubilden, also eine nachahmende Darstellung von irgend etwas, was es sehen kann. Kindliche Zeichenhandlungen der von mir untersuchten Altersgruppe finden immer in einem sozialen Umfeld statt. Unter ‚Aufsicht‘ der Bezugsperson kritzelt das Kind in einem Interaktionskontext, in dem der ANDERE, **wenn** er durch das Kind in den Malprozeß mit einbezogen wird, seine Einschätzung der Handlung des Kindes in den allermeisten Fällen spontan mitteilt. Das zeichnende Kind bezieht dabei den ANDEREN jeweils durch Gesten, durch die es auf sich aufmerksam macht, in seine Handlung mit

ein. Dabei kann es sich, wie in der Episode 2 beschrieben, um eine stimmliche Geste handeln. Hier weist Hannah (1;11) durch ein „**WAA**“ auf ihre Handlung hin. In Episode 4 wird M-S durch das Wort „**Blau**“ von Sanya (1;9) in den Mal-Prozeß mit einbezogen. In Episode 10 benutzt Jannis (2;9) eine Zeige- und eine Sprachgeste („**Das ist eine Brücke**“), um eine gemeinsame Handlung entstehen zu lassen. Häufig wird durch die Aufforderung „*Guck mal*“, der ANDERE zum Handeln aufgefordert. Die kindliche Benennung des Zeichens bildet im Gespräch die Grundlage für weitere Interpretationen. Dabei ist es gerade die ‚Uneindeutigkeit‘ des Zeichens, die eine vielfältige Bezeichnung zuläßt. Diese allgemeine Haltung gegenüber dem Zeichen-Objekt ermöglicht dem Kind und dem ANDEREN eine Haltung, die Alternativreaktionen zuläßt. Das wird auch in der Episode 1 deutlich, wo Nadja (3;8) aus der anfänglichen Benennung ihres Zeichens als „**Das ist ET, der kleinste**“, aus einem Baby „**Eine Sonne**“ werden läßt. Es ist die Einschätzung der kindlichen Handlung durch den ANDEREN, die innerhalb des Situations-Handlungs-Kontextes über den Zeichencharakter mitentscheidet.

Wenn SCHUSTER ein Kind beschreibt, das

„kritzelt und dabei erklärt, das sei ein Flugzeug, so wird deutlich, daß auch das Kritzeln sehr wohl Abbildungsabsicht verfolgt“, (ebd. 1993, S. 3)

dann deutet für SCHUSTER diese beschriebene Handlung auf eine Abbildungsabsicht hin. Obwohl SCHUSTER bei diesem Beispiel nicht nur die Interpretation des fertigen Malproduktes, sondern auch die sprachliche Mitteilung des Kindes berücksichtigt, so stellt er doch nur einen Ausschnitt aus einem kommunikativen Zusammenhang dar. In dieser Episode beschreibt das Kind nicht seine Abbildungsabsicht, sondern es wird ein Erfahrungs- und Verhaltensprozeß dargestellt, der als ‚*gemeinsames*‘ ein Kritzeln-Zeichen hat. In diesem kooperativen Prozeß beschreibt das Kind nicht sein Zeichenobjekt, sondern das von ihm sprachlich eingesetzte Zeichen bildet die Voraussetzung, um die Haltung des ANDEREN auf das von ihm Gesagte zu erfassen.

Eine scheinbare Abbildungsabsicht findet in den Situationen statt, wenn die Kinder nicht versuchen zu reproduzieren was sie sehen, sondern versuchen

ihr ‚privates‘ Zeichen zu reproduzieren. Erstaunlich ist das Bemühen des Kindes, in der Interaktion mit dem ANDEREN über das gemeinsame Zeichen, in seinen Kommentaren seine Beobachtungen wiederzugeben – und seine Freude am Detail. In der Episode 9 werden der Kirche *Uhren* ‚gegeben‘. Das Bügeleisen in der Episode 19 ist *heiß* und *spitz* und beim Tauchen sieht man *ganz viele Fische*, wie in der Episode 21 beschrieben.

4.3.2 Kritik an der Auffassung, die Figurationen als "Wortformeln" aufzufassen

Das Zeichnen wird in den Theorien, die in den Zeichnungen eine Mitteilungsabsicht vermuten, als ein Handlungsakt dargestellt, in dem primär die kommunikative Absicht überwiegt. Die Betonung liegt bei diesen Theorien auf der „Kommunikation durch das fertige Zeichenprodukt“ und nicht auf der „Kommunikation während des Zeichenprozesses“.

Gegen den Versuch, „von der Sprachlichkeit von Bilder“ auszugehen, ist einzuwenden,

„daß Bilder ihre Bestandteile nicht nacheinander darbieten wie ein Text das tut, sondern gleichzeitig. Auch setzen sich Bilder zwar wie die Sprache aus Elementen zusammen; Bildelemente sind aber in ihrer Bedeutung weniger festgelegt als Wörter, so daß sie meist erst innerhalb der Bedeutung des Ganzen verstanden werden können.“
(BILLMANN-MAHECHA 1994, S. 29)

Hinzu kommt, daß z.B. symbolische Objekte mit dieser Theorie nicht angemessen beurteilt werden können.

Die Sprachlichkeit von Bildern unterstellt eine Bezeichnungsmöglichkeit von Objekten, Situationen und Funktionen, die sich nicht ändert und für alle Betrachter das Gleiche bedeutet. Obwohl das für spezifische Symbole zutrifft, bei denen die Funktion schon in der Bezeichnung festgelegt ist, muß doch davon ausgegangen werden, daß die Bezeichnung eines Bildinhaltes mit der Funktion und Bedeutung in Zusammenhang steht, die es für den Zeichner hat.

In der Episode 21 z.B. sprechen Nadja (3;8) und Jasper (3;9) über das Wasser und teilen sich gegenseitig ihre unterschiedlichen Beziehungen zu diesem Element sprachlich mit. Wobei nur aus der Kenntnis dieses Gespräches deutlich werden kann, wie bedrohlich und gefährlich Jasper über Wasser denkt, und welchen Spaß Nadja damit verbindet.

4.3.3 Kritik an dieser nicht-verbalen Logik des affekt-emotionalen und konventionalisierten "gestalterischen" Moments

Nach der Theorie des **Ausdrucksprozesses** ‚produziert‘ das zeichnende Kind Formen und Farben, die seine Gefühle ausdrücken sollen (vgl. WIDLÖCHER 1974, S. 8). Dabei erhält die Zeichnung die Funktion, über die vielfältigen Aspekte der Psyche des zeichnenden Kindes zu erzählen. (ebd. S. 8)

Emotionen sind im Gegensatz zu bloß reflexartigen Reaktionen das bewußte Ergebnis von zunächst unbewußten Prozessen. Während der Säuglingszeit wurden aus den regelmäßigen Empfindungen ähnliche Reproduktionen und diese unterschieden sich durch diesen Prozeß von den unähnlichen Empfindungen. Daraus entwickelten sich solche subjektiven Erfahrungen, die ich hier Gefühle nenne. Diese Gefühlserlebnisse sind das Ergebnis von anfänglichen Reaktionsmechanismen, die im Verlauf der Entwicklung und Erfahrung zu einem angemessenen Verhalten führen, mit dem der Säugling z.B. die Handlung der Mutter beeinflussen kann.

McCLELLAND (1958, S. 437) betont in seinem Motivationsmodell die Verbindung zwischen Reiz und Affekt, die je nach Abweichung vom individuellen Niveau als angenehm oder unangenehm erlebt wird. Bei weiteren Reizen (Situationen) werden die ursprünglichen affektiven Zustände assoziiert und die damit festgelegten subjektiven Erwartungen bestimmen das weitere Handeln in ähnlichen Situationen.

Um in sozialen Interaktionen, wie sie die von mir vorgestellten Zeichenepisoden darstellen, über die Empfindung (Affekte) hinaus auf das

Verhalten anderer Einfluß nehmen zu können, müssen vorher Bedeutungen und Diskursregeln ausgehandelt worden sein. Erst dann kann auch vor einem möglichen affektiven Hintergrund ein emotionales Ziel erreicht werden.

Es setzt einen subjektiven (Gefühls)-Zustand von Bewußtsein voraus, um über die Empfindung, als reflexartige Reaktion auf eine mögliche Gefahrensituation und den damit verbundenen körperlichen Begleiterscheinungen, zu Gefühlserlebnissen zu kommen.

Gefühlserlebnisse sind wahrscheinlich das Ergebnis von bestimmten Reaktionen, die ein angemessenes Verhalten auslösen sollen. Gefühle sind somit nicht einfach ‚nicht bewußte‘ Erfahrungen, denn sie haben starken Einfluß auf das deklarative Gedächtnis und auf andere Denkprozesse.

„Wygotskis Texte lassen mich annehmen, daß für ihn die Emotionen Produkte psychischer Tätigkeit sind.“ (ELROD 1997, S. 52) Nach WYGOTSKI bilden sich die Gefühle im Laufe der Entwicklung des einzelnen Menschen heraus. Wie das Denken, kennzeichnen sie einen gewissen Grad an Vergesellschaftung, der natürlich von der Erfahrung her variieren kann (und muß).

HARRIS 1963 (zit. nach RICHTER 1987, S. 162) stellt die Hypothese auf, daß die Darstellung irgendeines Objektes in der Kinderzeichnung die Unterscheidungen enthüllt, die das Kind im Hinblick auf dieses Objekt getroffen hat. Das Kind hat ein Konzept bestimmter Klassen für ein bestimmtes Objekt gebildet. In diesem Konzept eines häufig erforschten Gegenstandes, wie z.B. der menschlichen Gestalt, benutzt es einen brauchbaren Index, um die zunehmende Komplexität in seiner Auffassungsfähigkeit besser kontrollieren zu können. Dabei wird das Bildkonzept dem Vorstellungskonzept bzw. Begriffskonzept gegenübergestellt.

„Die zeichnerische Repräsentation sollte von den psychoanalytischen Ansätzen abgegrenzt werden, welche im zeichnerischen Geschehen eine Projektion affektiver Inhalte/Motive auf dargestellten Gegenständen sehen.“ (RICHTER 1987, S. 162)

Aus diesem Zeichenergebnis eines individuellen Konzeptes wird es schwerlich möglich sein, z.B. durch den verallgemeinerten „Zeichne-einen-Menschen-Test“ auf die unbewußten Bedürfnisse, inneren Konflikte und Persönlichkeitsmerkmale schließen zu können.

Nicht als Bestandteil der Zeichnung, sondern als Teil des Zeichenprozesses traten Konflikte auf. In der Episode 1 teilt Jasper seine Einschätzung zu Nadja Zeichenerklärung mit den Worten „**Hihi, viele Arme**“ mit. Nadja reagiert darauf indem sie sagt: „**Verdammt-noch-mal**“. Diese emotionalen Äußerungen lassen sich dem fertigen Bild nicht mehr entnehmen.

Hannahs Freude als Folge der Interaktion mit M-S wird in der Episode 2 beschrieben, kann aber nicht der Linienführung der Striche auf dem Bild nachträglich entnommen werden.

Der Spaß, den Sanya zeigte, als sie eine lange Linie mit einem „**Baaba**“ gemalt hat, war das Ergebnis ihrer Handlung. Die Freude über ihre ‚Leistung‘ wurde stolz mitgeteilt. (Episode 4)

5 Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Säuglings- und Kleinkindforschung

5.1 Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Säuglingsforschung

Der Säugling als Reflexwesen?

Frühe Annahmen, daß das kindliche Verhalten in der Neugeborenen-Phase fast nur durch reflexhafte Prozesse gesteuert wird, der Säugling also ein reines Reflexwesen sei, mußten relativiert werden. Bisher nicht bekannte Fähigkeiten und Leistungen des Neugeborenen wurden „entdeckt“ und beschrieben.

„So zeigt sich etwa, daß die sensorischen Systeme bereits zum Zeitpunkt der Geburt erstaunlich weit entwickelt sind: Das Neugeborene kann hören, sehen und riechen, es empfindet Schmerz, Berührung und Positionsveränderung.“ (MUSSEN et al. 1976)

Neugeborene weisen vom ersten Moment der Geburt an grundlegende menschliche Wahrnehmungsfunktionen auf. Die visuelle und akustische Wahrnehmung ist bereits teilweise koordiniert. Auch Sinneswahrnehmungen in anderen Modalitäten (Geruch, Berührung, Schmerz etc.) liegen bereits vor. (vgl. MAIER et al. 1994, S. 17)

Die Reizschwelle für neue Reize ist erhöht und durch Wiederholungen wird das Neue gelernt, bis es ‚behalten‘ wird.

Das Verhalten des Neugeborenen besteht somit nicht nur aus einer Reihe unterschiedlicher Reflexe und seine Wahrnehmung ist genauer und differenzierter als bisher angenommen. Damit ist schon der Säugling in die Lage versetzt, ein analysiertes Element im Bereich eines Reizes aufmerksam zu betrachten, was ihm somit die Möglichkeit bietet, die Kontrolle über sein Verhalten, seine Reaktionen zu konstituieren – aber auch konstituierend auf

seine direkte Umwelt Einfluß nehmen kann. Die äußeren Reizsignale werden somit nicht ‚automatisch‘ vom Gehirn in Sinnesqualitäten umgewandelt, sondern der Sinnesreiz wird nochmals auf seine mögliche Bedeutung hin überprüft. Aber er ist schon mehr als nur der reine, physikalische Sinnesreiz, der eine rein physikalische Reaktion erzeugt (physikalische, weil im Organismus stattfindend).

„Auch die Annahme, daß Säuglinge reine Reflexwesen seien, mußte relativiert werden. Mit Hilfe von Ultraschalluntersuchungen konnte beispielsweise schon beim Embryo in der achten bis zehnten Lebenswoche spontane, also ohne erkennbare Auslösereize auftretende Bewegungen im Mutterleib, nachgewiesen werden.“ (PRECHTL, 1983 zit. nach MAIER, AMBÜHL-CAESAR, SCHANDRY 1994, S. 15)

Dem Säugling fehlt also nicht die Fähigkeit, ein analysiertes Element im Bereich der Reize aufmerksam zu betrachten. Er zeigt bereits sehr früh diskriminatorisches Wahlverhalten bei der Darbietung von Reizpaaren. Hierbei läßt sich auch überprüfen, welchen der zwei Zielreize er zuerst betrachtet und welchen er am häufigsten und/oder am längsten fixiert. Dabei wird die Präferenz meist durch die Messung der Fixationszeiten operationalisiert.

„So zeigen bereits Neugeborene eine deutliche Präferenz für Stimuli, die einem Gesicht ähneln.“(ebd. S. 16)

Dokumentieren die nicht reflexhaften Handlungen des Säuglings das Vorhandensein eines Willens, der eventuell sogar von dem „Gefühl“ begleitet wird, selbst Urheber der Handlung zu sein?

DORNES (1995) geht davon aus, daß schon Säuglinge ein *Willensgefühl* haben, da sie schon früh in der Lage sind, Daumen und Schnuller in den Mund zu stecken, versuchen, Gegenstände zu greifen oder mit den Armen gegen ein Mobile zu schlagen. STERN (1995) geht von einem nicht bewußten Willen aus, dessen Existenz sich daran zeigt, daß schon kleinste Kinder ärgerlich werden, wenn eine Bewegung oder Handlung unterbrochen wird oder nicht zum Erfolg führt. Wie DORNES ausführt, läßt sich in diesen nicht reflexhaften

Handlungen des Säuglings ein Wille dokumentieren, der von einem Gefühl begleitet ist, selbst der Urheber seiner Handlung zu sein. Auf Grund dieses propriozeptiven Feedbacks kann der Säugling z.B. unterscheiden, ob ein Ton von ihm selbst erzeugt wird oder von anderen.

„Selbsterzeugte Handlungen ergeben (außer dem Willensgefühl) ein propriozeptives Feedback, das fremderzeugten Handlungen oft fehlt. Wenn die Mutter vokalisiert, hört der Säugling einen Ton. Wenn er selbst vokalisiert, hört er ebenfalls einen Ton, er hat darüber hinaus charakteristische Empfindungen im Brustraum, im Kehlkopf und in den Stimmbändern, die nur auftauchen, wenn er den Ton selbst produziert. Anhand dieses Unterschiedes ist er in der Lage zu merken, ob er selbst etwas gemacht hat, oder ob ein anderer aktiv war. Diese Unterscheidungsfähigkeit trägt ebenfalls dazu bei, Selbst und Objekt als getrennt und nicht als verschmolzen zu empfinden.“ (DORNES 1995, S. 91)

Natürlich erzeugen nicht nur selbsterzeugte Handlungen propriozeptive Empfindungen und objekterzeugte keine. Wenn die Mutter dem Säugling den Schnuller in den Mund steckt, so entstehen dort Empfindungen. Wenn der Säugling sich selbst den Schnuller in den Mund steckt, dann kommen zusätzliche Tast- und Muskelempfindungen dazu. Diese Unterscheidungen können vom Säugling bemerkt werden und führen zu ersten wichtigen und notwendigen Unterscheidungsprozessen auf dem Weg zur Identität.

Die beschriebenen Empfindungen/Erfahrungen sind im Gedächtnis vorhanden und bilden eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der zu diesem Zeitpunkt noch begrenzten Kommunikationsmöglichkeiten des Neugeborenen.

Vorläufer der intentionalen Kommunikation

In ihren spontanen Interaktionen verläßt sich die Mutter bei ihrer Einschätzung der Befindlichkeit des Kindes, seiner Bedürfnisse und Absichten nicht alleine

auf dessen Vokalisationen, sondern bezieht zusätzliche Informationen aus dem nichtstimmlichen Verhalten und dem Interaktionskontext mit ein. Weitgehend unbeeinflusst vom Entwicklungsstand des Kindes verstehen und beantworten die Mütter das Verhalten des Kindes kommunikativ und intentional (im folgenden Als-Ob-Handlung genannt). Dadurch wächst der Säugling in einen Kommunikationsrahmen hinein, in dem er erfährt, daß sein stimmliches und nichtstimmliches Verhalten zu bestimmten Zielen und zur Erfüllung seiner Bedürfnisse und Absichten führt, bevor er zu absichtsvollen, zweck- und zielgerichtetem Handeln fähig ist. Innerhalb dieses Rahmens handelt die Mutter oft sogar so, daß sie beim kleinen Kind sozial verstehbare Absichten induziert. In diesen frühen, spezifischen und regelmäßigen Erfahrungen mit der Mutter (Bezugsperson / bedeutsamer ANDERER), sind die Wurzeln der kindlichen Intentionalität zu suchen. Bei der sog. intentionalen Kommunikation erbittet das Kind eine mütterliche Handlung als Mittel zum Erlangen eines Objektes oder ein Objekt als Mittel zum Wecken der mütterlichen Aufmerksamkeit. (vgl. PAPOUSEK 1994) Dabei schaut das Kind abwechselnd die Mutter/Eltern und das Spielzeug an und macht stimmliche oder referentielle Gesten wie Zeigen oder Bitten. Bei ausbleibender Antwort der Mutter wird die Bitte in gesteigerter Form wiederholt. Die Erinnerung an diese Handlungen bestimmt das weitere Verhalten und Handeln des Kindes. Die Erfahrung, daß bestimmte Verhaltensformen ein ‚voraussagbares‘ Ereignis in der Umwelt bewirken können, ist die Voraussetzung für das Bewußtsein von einem ‚Innen und Außen‘, und bildet dadurch die Grundlage für die Identitätsentwicklung.

Affekt und Emotionen

Ich vermute, daß sich bereits zu dieser frühen Zeit der menschlichen Entwicklung, auf der Grundlage von Affekten, die Emotionen als ‚kognitive Leistung‘ herausbilden. Aus Affekten wie Lust, Angst, Zuneigung, Eifersucht und Wut werden Handlungen gebildet, die bereits dem Säugling über das VERHALTEN hinaus die Fähigkeit zum TUN bzw. HANDELN ermöglicht. (zu den Begriffen VERHALTEN, TUN, HANDELN vgl. GROEBEN 1986). Lust, Angst etc. kann sowohl affektiv als auch emotional sein. Primär macht der

Mensch mit seinen Affekten „Bekanntheit“ und formt um diese Empfindung ein Gerüst, das aus bisherigen Erfahrungen besteht, in denen er diese Empfindung hatte. Emotionen sind somit ein wichtiges und nützliches geistiges Werkzeug, mit deren Hilfe der Säugling bereits andere Menschen nicht nur handeln lassen kann, sondern ihre Handlungen auch erkennen bzw. antizipieren kann.

Dabei erstellen die Kleinkinder ein „inneres Bild“ von etwas in ihrem Gedächtnis. Dieses „Bild“ ist quasi ihre eigene, private Theorie von etwas, z.B. der Befindlichkeit von anderen Menschen. Sie stellen also Konzepte über die Gemütszustände anderer auf.

Wie entwickelt sich aber ein kognitiver Prozeß, der dabei hilft, Konzepte über Gemütszustände anderer aufzustellen?

Hier wird die Bedeutung des signifikant ANDEREN (vgl. MEAD) wieder deutlich, weil dieser eine günstige Gelegenheit dafür bietet, erlernte Fähigkeiten mitzuteilen und zu sehen, was passiert.

Wahrnehmungskonstanz als Voraussetzung zur Bildung von Objektregeln

Wodurch entwickelt sich die ‚relative Beständigkeit‘, mit der es dem Kind gelingt, in den unterschiedlich gezeichneten Hausabbildungen anderer Kinder trotzdem die relative Beständigkeit des ‚Hauses‘ zu erkennen?

Wodurch entsteht diese Konstanz der Form?

Mit welchen Mitteln muß das Kind dazu beitragen, daß die Wahrnehmungskonstanz für ein Objekt erhalten bleibt?

Die Grundlage bildet das Vorhandensein einer stabilen Form in der Umgebung des Kindes, die schrittweise in der Wahrnehmung verändert wird. Dabei entwickelt sich das Kind von der Wahrnehmung einzelner Empfindungen hin zur Wahrnehmung von Objekten. Diese ersten Objekte können beim Säugling nach der Geburt innerhalb einer Entfernung von ca. 20 cm erkannt werden. Das entspricht dem Abstand des Gesichtes der Mutter beim Stillen. Neben der

Fähigkeit, hell und Dunkel zu unterscheiden, wird bei allen Kindern das erste visuelle Objekt das Gesicht der Person sein, von der es seine Nahrung bekommt. Dieses Objekt ist besonders zuverlässig dann sichtbar, wenn beim hungrigen Kind allmählich eine Empfindung der Sättigung einsetzt. Diese Wahrnehmung der inneren Empfindung und des äußeren Objektes ist eine wesentliche Voraussetzung für die sich entwickelnde Fähigkeit, Muster zu erkennen. Für MAIER (et al. 1994, S. 59) bildet die Fähigkeit, Muster zu erkennen (lernen!):

„[...] die grundlegende visuelle Funktion für das Erkennen und Identifizieren von Objekten der Umwelt. Die Fähigkeit der Klassifikation und Identifikation von Objekten auf der Grundlage von Musterinformationen ist wohl die komplexeste und anspruchsvollste visuelle Funktion.“

Diese Fähigkeit des Säuglings, etwas erkennen zu können, bildet die wesentliche Grundlage dafür, wahrgenommene Objekt oder Muster zu interpretieren und mit Sinn und Bedeutung zu kodieren. WERTHEIMER hat in einer 1932 publizierten Schrift über die Organisation der Wahrnehmung darauf verwiesen, daß Teile des Wahrnehmungsfeldes, die einander ähnlich oder benachbart sind, als zusammengehörig erlebt werden. (vgl. SEIFFGE-KRENKE 1983, S.52)

Neben den eben erwähnten visuellen Voraussetzungen zur Teilnahme an der sozialen Wirklichkeit, spielen akustische Signale nicht nur bei der Lokalisation von Objekten im Raum eine große Rolle, sondern auch für die zwischenmenschliche Kommunikation. Zur Integration von optischem und akustischem Erleben führt LEWIS (1980) aus:

„Ein Baby kann vermutlich schon im Alter von einem Monat die Stimme und das Gesicht seiner Mutter erkennen, beides miteinander in Verbindung bringen und darauf reagieren. Ungefähr im Alter von 12 Wochen weiß ein Baby, ob seine Mutter mit ihm spricht oder irgend jemand anderes.“ (S. 51)

Die o.a. Wahrnehmungskonstanz des Objektes ‚Mutter‘ bildet für den Säugling zunächst eine stabile Form, die mit immer wiederkehrenden Eigenschaften und Merkmalen versehen ist. Dieses Bekannte und Vertraute bietet dem Säugling die Sicherheit, an dem Gegenstand ‚Mutter‘ auch nach Eigenschaften zu suchen, die unbekannt sind. Die anfängliche Fähigkeit des gestillten Säuglings, im Alter von ca. zwei Wochen die Mutter am Geruch von anderen stillenden Müttern zu unterscheiden (CERNOCH und PORTNER 1985), ist ein Indiz dafür, von welcher ‚Vertrautheit‘ der Säugling seine sinnliche und kognitive Bearbeitung seiner Umwelt vornehmen kann.

In diesem Sinne ist einem Lehrsatz der Gestaltpsychologie zuzustimmen:

„In der Wahrnehmung, im Denken ist eine Tendenz zur Geschlossenheit und Prägnanz, zur Gruppierung nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten nachweisbar.“

Die Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die der Säugling zu entwickeln beginnt, haben ihren Ursprung in diesen ersten konstanten Empfindungen, die er erlebt. Der konstant wiederkehrende Hunger bringt genauso zuverlässig die Empfindung der Sättigung mit sich, bei der genauso konstant die stillende (ernährende), sprechende, riechende, streichelnde Mutter wahrnehmbar ist. Auf der Grundlage dieser mehrfach am Tag erlebten Wiederholungen kann der Säugling seine ersten ‚Regeln‘ bilden und dem Wahrgenommenen die erste Bedeutung geben. Dieses Verständnis ist zunächst von der Anwesenheit der Empfindung (hier der Hunger) und dem Objekt (hier die Mutter) abhängig. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Objekt und der Bedeutung, die der Säugling diesem Objekt gibt, der zunächst ohne dieses Objekt nicht vorhanden ist.

Identitätsbildung

Der Begriff der Identität gehört zu den derzeitigen Modebegriffen in den Sozialwissenschaften und eine entsprechende Aufarbeitung dieser komplexen Thematik kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Erwähnenswert ist die Identitätsbildung im Zusammenhang der hier vorrangig bearbeiteten

Fragestellungen deshalb, weil die Entwicklung der Zeichenprozesse nicht ohne eine damit zusammenhängende Entwicklung der Identität denkbar ist.

Identität setzt ein Selbst- und Weltbewußtsein voraus. „Wie insbesondere G.H. MEAD zu erklären versuchte, formiert und modifiziert sich das individuelle „Selbst“ von Subjekten und deren Handeln in der Teilnahme am kommunikativ strukturierten, sozialen Leben.“ STRAUB (1993, S. 23)

Bereits der Säugling ist schon mit wenigen Tagen in der Lage, eine innere und äußere Erfahrung zu machen. Dem *propriozeptiven Feedback* folgt die *differentielle Kontingenzwahrnehmung*. Dabei haben selbstinitiierte Handlungen immer einen Effekt auf das ‚Selbst‘, aber nicht immer in Bezug auf den anderen. Das ‚Selbst‘ verstehe ich an dieser Stelle noch nicht als die Identität, die MEAD „self“ nennt. Zu diesem Zeitpunkt des Säuglingsalters muß das Zusammenspiel zwischen „I“ und „me“ noch innerhalb sozialer Interaktionen gelernt werden. Dabei ist das „I“ der erste Bezugspunkt jeglicher menschlichen Aktivität. Identität ist aber das Resultat der sozialen Strukturen – nicht als Fremdbestimmung, sondern als „reflexiv-kommunikativer-dialogisierender“ Umgang mit dem ANDEREN oder den anderen. HABERMAS übersetzt MEADs Begriff des „selbst“ als „Identität“ und formuliert dazu:

„Die Identität vergesellschafteter Individuen bildet sich zugleich im Medium der sprachlichen Verständigung mit anderen und im Medium der lebensgeschichtlich-intrasubjektiven Verständigung mit sich selbst. Individualität bildet sich in Verhältnissen intersubjektiver Anerkennung und intersubjektiv vermittelter Selbstverständigung.“ (HABERMAS 1988, zit. nach STRAUB 1993, S. 23)

Wenn der Sprachbegriff weiter gefaßt wird und nicht auf das gesprochene Wort begrenzt bleibt, sondern auch den Austausch von Vokalgesten berücksichtigt, dann beginnt die sprachliche Verständigung z.B. zwischen der Mutter und dem Säugling schon sehr früh.

„Wenn der Säugling vokalisiert, hört er immer einen Ton (perfekte Kontingenz), aber nur jedes zweite oder dritte Mal kommt auch die

Mutter (imperfekte Kontingenz). Kinder im Alter von drei bis fünf Monaten sind in der Lage, die verschiedenen Formen der Kontingenz sicher zu unterscheiden.“ (DORNES 1995, S. 91)

An anderer Stelle weist DORNES darauf hin, daß neueren Forschungen zufolge die Anfänge eines realistischen, nicht magischen Kausalitätsverständnisses bei Kindern viel früher auftauchen, als z.B. in PIAGET's Theorie behauptet wird.

Das Resümee von DORNES ist dann auch, daß alle genannten Fähigkeiten des Säuglings und Kleinkindes zu dem ‚Gefühl‘ führen, selbst zu handeln und zur Fähigkeit, dieses Selbsthandeln vom Handeln eines Objekts zu unterscheiden.

Primär gehört zum Bestandteil normaler Wahrnehmung die Fähigkeit zur Unterscheidung von Sinnesreizen. Für STERN besitzt bereits der Säugling die Fähigkeit,

„ zum einen die gemeinsamen Aspekte verschiedener Äußerungen des Subjekts oder Objekts wahrzunehmen. Auf diese Weise ist er in der Lage, verschiedene Reize oder Handlungen als von einem Subjekt oder Objekt ausgehend wahrzunehmen. Dadurch wird das Gefühl eines kohärenten Selbst und eines kohärenten Objektes gefördert.“ (DORNES 1995, S. 93)

Bisher wurden die Unterschiede zwischen den inneren und äußeren Erfahrungen dargestellt, zu denen der Säugling und das Kleinkind fähig ist. Es gelingt ihm aber noch nicht, den notwendigen Zusammenhang zwischen diesen beiden Dimensionen herzustellen. Dieser Zusammenhang ist es aber, welcher die Identität im weitesten Sinne ausmacht.

Identität, die MEAD „self“ nennt, entsteht dann, wenn das Individuum die Rollen und Haltungen anderer als für das eigene Verhalten entscheidend ‚erlebt‘. Das Selbst-Bewußtsein ist somit die Folgen von Interaktionshandlungen, in welchen der Einzelne einen ständigen Dialog mit sich und mit anderen führt. Dieser Dialog findet nach MEAD in zwei Instanzen

statt, die er mit den Begriffen „Ich“ („I“) und „ICH“ („ME“) bezeichnet. Damit benennt er zwei psychische Instanzen im Individuum.

Für das weitere Analyse-Verfahren ist es von Bedeutung, davon auszugehen, daß bereits der Säugling zwischen inneren und äußeren Erfahrungen unterscheiden kann.

Die in der entwicklungspsychologischen Theorie erwartete und somit dargestellte anfängliche Ähnlichkeit der kognitiven Entwicklung bzw. hier der zeichnerischen Entwicklung (z.B. Kopffüßler) in den verschiedenen Kulturen, läßt sich anhand der eben beschriebenen Faktoren leicht als „nicht genetisch determiniert“ erklären. Eine anscheinend universelle Entwicklung leitet sich daraus ab, daß bei jedem Kind neben der körperlichen Reife eine physische Außenwelt besteht, und ein soziales Umfeld, und daß es dadurch nicht überrascht, wenn sich kindliche Entwicklung zunächst in den ersten ‚Stadien‘ in allen Kulturen in gleicher Weise aufeinanderfolgend darstellt. Dabei ist nicht geklärt, ob die Entwicklung einzelner Stufen innerhalb dieser Stadien in allen Kulturen die gleiche Abfolge aufweist. (vgl. MILLER S. 85)

So erklären die von PIAGET identifizierten Sequenzen die Ähnlichkeiten der kindlichen ‚Reifung‘, jedoch nicht die verschiedenen individuellen Variationen der Entwicklung.

„Diese Variationen können durch Unterschiede in der körperlichen Reifung, der Erfahrung mit der physikalischen Außenwelt oder der sozialen Erfahrung bedingt sein. Wir nehmen an, daß innerhalb einer spezifischen Kultur eine gewisse Variationsbreite und interkulturell einige Unterschiede feststellbar sein dürften. Ein Beispiel dafür, wie die jeweilige Erfahrung innerhalb einer spezifischen Kultur Entwicklung beeinflussen kann, ist in einer Untersuchung von PRICE-WILLIAMS, GORDEN und RAMIREZ (1969) enthalten. Sie stellen fest, daß Erfahrung mit Ton die Entwicklung des Erhaltensbegriffs (mit Ton als Medium) fördert. (ebd. S. 85)

So kann die Erfahrung mit der physikalischen und sozialen Umwelt dazu führen, daß die Kinder ganz individuelle und frühe Konzepte entwickeln.

Mit dem Verweis auf neuere Erkenntnisse über die Vielfalt kindlicher Entwicklungsabläufe in verschiedenen historischen und verschiedenen kulturellen Kontexten, gehen einige Autoren davon aus, daß Theorien über die Kindheit und kindliche Entwicklung ganz wesentlich als soziale Konstruktion aufgefaßt werden müssen, die mit weiteren sozialen Vorstellungen, Normen und Regelungen verflochten sind. Somit haben Entwicklungstheorien die Aufgabe, die beobachtbaren Phänomene des kindlichen Erkenntnisprozesses bei der Schaffung begrifflicher Konstruktionen über die Wirklichkeit darzustellen.

Damit sind zunächst die ursprünglich ähnlichen inneren und äußeren Voraussetzungen erwähnt. Individuelle Unterschiede in dieser Entwicklung ergeben sich daraus, daß das Kind (Säugling/Kleinkind) als aktives, reflexives (selbstregulierend) Wesen seine spezifischen Erfahrungen macht. Wie diese Erfahrungen, dieses Wissen als kognitive Strukturen im Verhalten eines Kindes zu einem bestimmten/beliebigen Zeitpunkt zum Ausdruck kommt, ist u.a. Gegenstand dieser Arbeit.

5.2 Bedeutung der Sprache in der Entwicklung bei BRUNER und WYGOTSKI

BRUNERs Auffassung zur Sprachentwicklung wird in folgendem Zitat deutlich:

„Denn ich bin der Auffassung, daß gerade die Aufgabe, Kultur als notwendige Form der Weltbewältigung zu benutzen, den Menschen zur Sprache zwingt. Die Sprache ist das Mittel zur Deutung und Regulierung der Kultur. Prozesse des Deutens und Verhandels setzen ein, sobald das Kind in die menschliche Welt eintritt. Hierbei wird die Sprache erworben.“ (BRUNER 1987, S. 17)

Die zentralen Kategorien der „behavioristischen Lerntheorie“ gehen von Stimuli und Reaktionen, extern beobachtbarem Verhalten, biologischen

Trieben und ihrer Transformation aus. Es geht hierbei nicht darum, „die Bedeutung, die Menschen in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt erzeugen“ (BRUNER 1997, S. 22) zu entdecken und formal zu beschreiben. Es interessieren auch nicht die „symbolischen Tätigkeiten, mit deren Hilfe Menschen nicht nur die Welt, sondern vor allem auch sich selbst konstruieren und mit Sinn erfüllen“. (ebd.)

Bei diesem „Modell“ wird die Aufmerksamkeit nicht auf die *Konstruktion* von Bedeutung und Sinn gerichtet, sondern primär auf die *Verarbeitung* von Informationen. (vgl. BRUNER 1997, S. 24) An dieser Art, den Menschen als informationsverarbeitendes System darzustellen,

„war die Einführung des Rechnens als der leitenden Metapher und der Berechenbarkeit als eines notwendigen Kriteriums für ein gutes theoretisches Modell. Information ist gegenüber aller Bedeutung völlig indifferent. Im Rechnermodell umfaßt Information eine systemgerecht vorkodierte Nachricht. Jeder Nachricht ist vorweg eine Bedeutung zugeordnet. Diese Bedeutung ist weder ein Ergebnis des Rechnens noch ist sie für irgendwelches Rechnen von Belang, höchstens insofern als ihre Zuordnung arbiträr ist. Informationsverarbeitung speichert Nachrichten unter einer Adresse, holt sie aus diesem Speicher gemäß den Befehlen einer zentralen Steuerungseinheit wieder hervor, sie bewahrt sie zeitweise in einem Puffer auf, manipuliert sie auf exakt vorgeschriebene Weise, kurzum, sie reiht, verzeichnet, ordnet, kombiniert und vergleicht vorkodierte Daten. Das System, welches alle diese Dinge leistet, ist unempfänglich dafür, ob es sich bei der gespeicherten Information um Wörter aus den Sonetten Shakespeares oder um Zahlen aus einer zufällig zusammengewürfelten Liste handelt. Gemäß der klassischen Informationstheorie ist eine Nachricht dann informativ, wenn sie Wahlmöglichkeiten reduziert. Dies setzt einen Kode festgelegter möglicher Wahlen voraus. Die gegebenen Möglichkeiten und die dadurch bestimmten Einzelfälle werden entsprechend der „Syntax“ des Systems, also seinen möglichen Zustandsfolgen, verarbeitet.

Information in dieser Ausfertigung hat mit Bedeutung höchstens im Sinne eines Wörterbuches zu tun: Gespeicherte lexikalische Informationen wird über eine kodierte Adresse wiedergefunden.“
(BRUNER 1997, S. 24)

Einem solchen ‚Programm‘ entzieht sich natürlich alles, was nicht in die Struktur paßt, der Wahrnehmung. Nach dieser Theorie verhindert das Fehlen einer exakten Regel den ‚Informationsverarbeitungsprozeß‘, was gleichbedeutend ist mit –keine ‚Information‘ aufnehmen können-. Wenn die Möglichkeit der Antizipation auf Grund von fehlenden strikten Regeln nicht möglich ist, dann bleibt der Sinn und die Bedeutung einer beobachtbaren Handlung natürlich verborgen. Für den Beobachter ist somit nur das „sichtbar“ und „vorhanden“, was er entsprechend seines „Informationsverarbeitungssystems“ und den ihm zugrundeliegenden Regeln ‚sehen‘ kann. Dieses ‚Regelwerk‘ ist für konnotative Beziehungen ‚blind‘.

Festgelegte Bedeutungskategorien ermöglichen es, mit einer geringen Menge an Operationen zu einer großen Anzahl an „Informationsverarbeitungsereignissen“ zu kommen. Dies geht natürlich nur, wenn vorher die Informationen, auf die Bezug genommen wird, klar definiert sind. Das führt dann allerdings immer wieder nur dazu, das zu sehen, was man sehen kann – und alles ‚Andere‘ bleibt verborgen.

Für BRUNER ist der zentrale Begriff einer Psychologie des Menschen *Bedeutung* bzw. *Sinn*. Es ist die Kultur, die den menschlichen Geist und das menschliche Leben formt,

„und die unserem Handeln eben dadurch Bedeutung verleiht, daß sie die ihm zugrunde liegenden intentionalen Zustände in einem interpretativen System situiert. [...] Wir lernen die Alltagspsychologie unserer Kultur früh, indem wir lernen, die Sprache zu gebrauchen, die wir erwerben, und die für gemeinschaftliches Leben erforderlichen interpersonalen Transaktionen abzuwickeln.“
(BRUNER 1997, S. 52/53)

Es ist besonders diese von BRUNER untersuchte enge Beziehung zwischen der Kultur, dem Denken und Sprechen, die mich bei meiner Untersuchung beeinflusst hat.

Wygotski

Die Entwicklungspsychologie, entsprechend der Theorie von Wygotski, nimmt Erkenntnisse aus der Geschichte, Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaften, Linguistik, Biologie, Kunst und Literatur mit in die Psychologie auf. Damit hat Wygotski den Kontext der Kinder und ihrer Aktivitäten definiert. Mit dem Hinweis darauf, „daß die *Grenze* zwischen dem Selbst und den anderen fließend ist“ (vgl. MILLER 1993, S. 375), definiert er den Ort, an dem der Austausch zwischen Kind und Gesellschaft stattfindet. Die Gesellschaft teilt dem Kind ihre kognitiven Ziele, aber auch mögliche Wege zur Erreichung dieser Ziele mit.

Damit hat WYGOTSKI die Sprache und Kommunikation in den Mittelpunkt der kindlichen Entwicklung gestellt. Von Geburt an ist das Kind mit anderen Menschen zusammen und tauscht sich über Blickkontakte, Handlungen, Emotionsäußerungen und eben die Sprache zunächst mit dem ANDEREN, und später (oder gleichzeitig) mit den anderen Menschen aus.

„Es ist klar, daß die Personen, die den Säugling pflegen, darum bemüht sein können, das festzustellen, ‚was bei dem Kind bis zum gegenwärtigen Augenblick ausgereift ist‘, um mit Wygotski (1934/1986, S. 236) bei seiner Überlegung zur Entwicklung im Schulalter zu sprechen. Weder der Säugling noch das Schulkind sollten überfordert werden. Nur ist es so, daß das Kind, ob im Säuglings- oder Schulalter, sich im Prozeß der Entwicklung befindet. Das impliziert, daß man bei der Beurteilung des Entwicklungsstandes sowohl das herangereifte Niveau als auch die nächsten oder einige der vermutlich unmittelbar folgenden Entwicklungsschritte berücksichtigt.“ (ELROD 1995, S. 58)

Zone der nächsten Entwicklung

Wygotskis „Zone der nächsten Entwicklung“ beinhaltet die äußere Beobachtung und die innere Erwartung und Hoffnung der ANDEREN (Eltern etc.). Dieses „Mehr“ (LOEWALD 1960. zit. nach ELROD 1997, S. 24) oder die „Als-ob-Deutungen“ (Billmann-Mahecha 1990, S. 34) besitzen für die kognitive Entwicklung und den Leistungsstand eine unmittelbarere Bedeutung als das gegenwärtige Niveau der Entwicklung. Dabei spielt die „Nachahmung“, wie sie Wygotski (1934) meint, eine große Rolle:

„Dagegen ist beim Kind die Entwicklung aus der Zusammenarbeit durch Nachahmung die Quelle aller spezifischen menschlichen Eigenschaften des Bewußtseins. [...] Also ist das für die gesamte Psychologie wichtige Moment eben die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit eine höhere Stufe der intellektuellen Möglichkeiten zu erreichen, die Möglichkeit, von dem, wozu das Kind fähig ist, zu dem, wozu es nicht fähig ist, mit Hilfe der Nachahmung überzugehen. Darauf beruht die ganze Bedeutung des Unterrichts für die Entwicklung, und das bildet eigentlich auch den Inhalt des Begriffs der Zone der nächsten Entwicklung. Die Nachahmung im weiteren Sinne ist die Hauptform, in der der Unterricht die Entwicklung beeinflusst. Das Sprechenlernen und der Schulunterricht beruhen weitgehend auf der Nachahmung. Wird doch das Kind in der Schule nicht gelehrt, was es selbständig zu tun fähig ist, sondern was ihm in der Zusammenarbeit mit dem Lehrer und unter seiner Anleitung zugänglich ist.“ (WYGOTSKI 1986, S. 240)

6 Idealtypenbildung

6.1 Vorbemerkung zur Typenbildung

Das Handeln der Kinder innerhalb der Zeichensituation und die darin enthaltenen gemeinsamen Interaktionen mit dem/den ANDEREN wurden zunächst unter dem Aspekt der Schema- und letztendlich als Ergebnis der Arbeit als Symbolbildung analysiert. Aus den Ergebnissen dieser Interpretationen werden jetzt aufgrund von Ähnlichkeiten Idealtypen gebildet. Jeder Typ wird mit Hilfe von Episoden, die fallübergreifend exemplarischen Charakter haben, veranschaulicht.

Dem Aspekt der Geltungsbegründung in der qualitativen Forschung soll über diese Verallgemeinerung der in den Episoden gefundenen Konzepte genügt werden. Dazu bildete den Ausgangspunkt dieser ‚Generalisierung‘ die Analyse der vorliegenden Fälle und die Schritte, die zu einer allgemeineren Aussage notwendig waren. Dabei wurden unterschiedliche Episoden in ihrem Kontext untersucht und in ihrem empirischen Zusammenhang analysiert. Die Generalisierung ergibt sich aus dem systematischen Vergleich des erhobenen Materials.

„Ein Aspekt der Geltungsbegründung bei der qualitativen Forschung ist die Verallgemeinerung gefundener Konzepte und Zusammenhänge als Analyse für den Geltungsbereich. Gleichzeitig ist dies ein Ansatzpunkt ihrer Beurteilung, wenn die Frage gestellt wird, welche Überlegungen und Schritte unternommen wurden, um den Geltungsbereich zu bestimmen bzw. zu erweitern. Dies wird unter dem Stichwort der Generalisierung diskutiert. Dabei sind die Ausgangspunkte die Analyse von Fällen und die Wege, die von ihnen ausgehend zu allgemeineren Aussagen beschrritten werden. Das Problem der Generalisierung liegt bei qualitativer Forschung u.a. darin, daß ihr Ansatzpunkt häufig gerade die auf einen Kontext, auf einen konkreten Fall bezogene Analyse von

Bedingungen, Zusammenhängen, Verläufen etc. ist. Durch diesen Kontextbezug gewinnt qualitative Forschung (häufig) eine spezifische Aussagekraft. Bei der Generalisierung wird dieser Kontextbezug gerade aufgegeben, um zu untersuchen, inwieweit die gefundenen Zusammenhänge auch unabhängig und außerhalb von spezifischen Kontexten gelten.“ (FLICK1995, S. 254)

6.2 Darstellung der Typen

1. Kritzel, Vorläufer der intentionalen (referentiellen) Zeichen
2. Erkennen eines zufälligen Schemas (Ikon) durch einen Anderen
3. Erkennen eines zufälligen Schemas (Ikon) durch das Kind
4. Interpretation eines Zeichens durch das Kind
5. Bereitschaft zur Interpretation der kindlichen „Als ob- Handlung“ durch den ANDEREN (Bezugsperson)
6. Interpretierende Interaktion mit der Bezugsperson über ein Zeichen, das „im Kontext gemeinsam symbolisiert“ wird
7. Selbstanleitung; das Kind beschreibt *sich* die vorliegende Aufgabe, bzw. Handlung
8. Ankündigung einer Zeichenabsicht

Mit diesen acht „Typen“ sollen die Fähigkeiten der untersuchten Kinder dargestellt werden, durch die sie sich aktiv und handelnd mit ihrer Umgebung auseinandersetzen können.

Die Fähigkeiten bilden die Grundlage dafür, daß die Kinder den von ihnen hergestellten Zeichen und zufälligen Schemata Bedeutungen geben, bzw. in einem interpretativen Interaktionsprozeß mit anderen entwickeln - um diese am Ende selbständig und individuell handhaben zu können.

Die vorliegende Typologie ist nicht als Stufenschema zu verstehen. Sie simuliert nicht eine mögliche Abfolge. Die einzelnen Typen können in der von mir dargestellten Altersgruppe nebeneinander oder nacheinander erscheinen.

6.2.1 Kritzel, Vorläufer der intentionalen (referentiellen)

Zeichen

RICHTER (1987) läßt die sogenannte Kritzelphase mit den bisher kaum untersuchten Schmierspuren beginnen, die das Kind mit Brei oder anderen Materialien ab ca. dem fünften Lebensmonat produziert. Ältere Autoren interpretieren das Kritzeln als (noch) sinnfrei. Es ist frei von Darstellungsabsichten und eher ein Ausdruck von „Funktionslust“ oder Permanenzerleben (BÜHLER 1922), oder es wird als reines Spiel und reine Übung eingeordnet (PIAGET & INHELDER 1948). Auch ARNHEIM (1956) bezieht einen vergleichbaren Standpunkt, indem er den ersten Kritzeln nicht die Bedeutung von Repräsentationen gibt, sondern von Präsentationen, in denen der motorische Impuls vorherrscht.

Folgt man PIAGETS (1946) Beschreibung der sensumotorischen Intelligenz, dann beeinflußt die zunehmende visuomotorische Koordination nicht nur die zeichnerische Darstellungsfähigkeit, sondern auch die visuelle Wahrnehmung.

„Sensumotorische Eindrücke scheinen nicht nur bedeutsam für die Entwicklung der Wahrnehmung, sondern im Sinne des explorativen Umgangs mit den Wahrnehmungsobjekten auch wichtig für die Verstärkung und Rückkopplung (GIBSON, 1973, zit. nach KOEPPE-LOKAI 1996, S. 20)

Die o.a. Zeichen-Aktivitäten des kleinen Kindes finden innerhalb seines sozialen Umfeldes unter ‚Aufsicht‘ der Bezugsperson statt (außer wenn ohne Aufsicht Tapeten mit den Stiften „gestaltet“ werden). Dadurch befindet sich das kritzelnde Kind in einem Interaktionskontext mit der Bezugsperson, die ihre Einschätzung zu den Handlungen des Kindes spontan in den allermeisten Fällen mitteilt. Somit erfährt das Kind, schon zu diesem Zeitpunkt seiner Malaktivitäten, durch die spontanen Interaktionen der Bezugsperson deren Einschätzungen seines Handelns. Das Kritzeln kann damit als ein ziel- und zweckgerichtetes Handeln dargestellt werden, welches allerdings nur zu leisten ist, wenn Informationen über den Situations-Handlungs-Kontext zur

Verfügung stehen und nicht nur Kritzelprodukte auf dem Papier zur Analyse vorhanden sind.

• Episode 2 Die Linie

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|---|-------------|---------------|
| Hannah: Noch eine Linie | 1;11 | 1:32 – 2:30 | 7a, 153han_w. |
| <p>Hannah hat schon zwei Blätter mit großflächigen Kritzeln bemalt. Auf die Frage eines Kindes, was M-S macht, antwortet dieser: „Ich guck jetzt der Hannah bißchen zu, Hanni malt ganz toll“. Daraufhin verändert Hannah ihre Sitzhaltung, indem sie sich weit über das Blatt beugt und kleine Kritzel malt. Sie hat mein ‚Lob‘ verstanden und mit „Mmm, mmm“ beantwortet. Nach ca. 30 Sek. nimmt sie sich ein neues Zeichenblatt und beginnt im unteren Drittel kleine Kritzel zu zeichnen. Es folgt ein langer Strich über die gesamte Blattlänge. Diese Strichzeichnung beendet sie mit dem sprachlichen Ausdruck: „WAA“.</p> |  | | |
| | <p>Nachdem Hannah mit diesem Ausdruck offensichtlich die Aufmerksamkeit von M-S auf ihre Handlung gerichtet hat, forderte sie ihn durch ihren Ausdruck „Waa“ zum weiterem Handeln auf. M-S handelt, indem er sagt: „Eine schöne Linie – ist das.“</p> | | |
| <p>Hannah beginnt parallel zur ersten noch eine Linie zu zeichnen und ‚sagt‘ dabei etwas, das wie : „Meen“, klingt. (Dieser Ausdruck konnte auch von der Leiterin später nicht als Wort gedeutet werden.)</p> | | | |
| | <p>Nach der zweiten und den noch folgenden vier Linien wiederholt M-S: „Noch eine Linie“.</p> | | |
| <p>Hannah antwortet mit „Mmmm“ und begleitet auch die von ihr noch gezeichneten Linien mit diesem „Mmmm“. Nachdem sie eine kleine Linie gezeichnet hat, bringt sie einen großen Kritzel auf das Papier.</p> | | | |

| | |
|--|---|
| | Nachdem M-S diese Handlung benannt hat, indem er sagt: „ Und eine Kruckelkruckel Linie. “, lacht Hannah laut auf. Auch dieser Vorgang wiederholt sich noch mehrere Male in gleicher Form, d.h. Hannah malt den ‚Krickel‘, M-S benennt ihn, woraufhin Hannah begeistert lacht. |
|--|---|

Episodenanalyse

Hannah (1;10) reagiert auf die Äußerung von M-S: „**Ich guck jetzt der Hannah bißchen zu, Hanni malt ganz toll**“ sofort, indem sie ihre Sitzhaltung verändert hat und sich weit über das Zeichenblatt beugt, um eine ‚Zeichenhaltung‘ einzunehmen. Gleichzeitig benutzt sie ein ‚stimmliches Ausdruckszeichen‘ mit einem ‚Appellcharakter‘, das M-S zu einer ‚Aufmerksamkeitshandlung‘ veranlaßt.

Unter dem Begriff ‚*stimmliches Ausdruckszeichen*‘ wird hier eine sprachliche Mitteilung verstanden, deren Bedeutung nur im Kontext der Situation zu verstehen ist. Es handelt sich dabei durchaus um einen sozialen ‚Sprechakt‘, dessen Appellcharakter das Ziel verfolgt, den ANDEREN in gewünschter Weise handeln zu lassen. Das Ziel ist dann erreicht, wenn BEIDE aktiv an der Situation teilnehmen, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf ein (hier vom Kind ausgewähltes) gemeinsames Objekt richten. Die Trennung zwischen ‚vokaler Geste‘ und ‚stimmlichem Ausdruckszeichen‘ findet hier dadurch statt, daß auf den im Ausdruckszeichen enthaltenen ‚hohen emotionalen Anteil‘ hingewiesen wird.

Durch den gezielten stimmlichen Hinweis auf das von Hannah hergestellte Zeichen konnte der soziale Dialog über ein gemeinsames Objekt beginnen. Die folgenden Striche wurden jedesmal mit einem Ausdruckszeichen verbunden. Der Dialog mit M-S begann, als M-S sagte: „**Eine schöne Linie – ist das.**“

Die Bedeutung der Bezugsperson für das Kind ergibt sich aus seiner bisherigen Erfahrung mit ihr.

In dieser Episode wird in dem gemeinsamen Kommunikationsrahmen das Zeichen-Verhalten des Kindes so beantwortet, „als ob“ ihm eine verstehbare Intention unterstellt werden könnte (hier reagiert M-S auf einen zufällig entstandenen Kritzel, indem er sagt, „**eine schöne Linie ist das**“).

Hannah wiederholt in dieser Episode mehrmals einen bestimmten Kritzel. Es handelt sich hierbei aber nicht um das gezielte Herstellen eines Zeichens, sondern ähnlich wie beim Hiebkitzeln um wiederholte, fast reflexartige Einzelbewegungen. Nachdem sie diese Malbewegung durch eine andere abgelöst hatte, hätte sie den ersten Bewegungsablauf nicht wieder aufnehmen können. Das wäre aber nach meinem Verständnis notwendig, um ein Zeichen ‚nach Bedarf‘ zu zeichnen.

Nach der ‚Strichserie‘ malte Hannah einen kleinen Strich. Im Anschluß bildet sie einen neuen, schwungvollen Kritzel der von M-S als: „**Und eine Kruckelkruckel Linie**“ bezeichnet wird. Auch bei diesem Kritzel ist die Bedeutung nicht in der Form, sondern nur in seiner Funktion ein ‚Objekt‘. Dadurch kann der Kritzel zum Ausgangspunkt der folgenden Interaktion werden, indem er das Objekt bildet, über das sich die Handelnden austauschen können.

Fazit:

In dieser Episode hat das Ergebnis der Zeichen-Geste, der Kritzel, keinen ‚Sinn‘. In Verbindung mit der Ausdrucks-Geste bekommt er aber eine Bedeutung als ein Objekt, auf das die Aufmerksamkeit, als Voraussetzung für die soziale Interaktion, gerichtet werden kann.

Hannah zeigte die Fähigkeit, in der „gesellschaftlichen Tätigkeit“ (MEAD 1995), im Kommunikationsprozeß, mit ihrer Geste (Ausdrucks-Geste) auf eine von ihr eingeleitete Handlung hinzuweisen. Durch die ‚geplante‘ Reaktion des ANDEREN auf ihre Geste bekommt diese einen Sinn.

Hannah gehört in der Gruppe mit zu den jüngsten Kindern. Ihre Zeichenaktivitäten sind jeweils von nur kurzer Dauer.

- Episode 3 Der Wasserfleck

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|---|-------------|-------------|
| Niklas: Schmierern | 1;10 | 1:28 - 2:47 | 7a 153nik_w |
| <p>Niklas hat mit einem Buntstift einige Kritzel auf das Papier gebracht. Dabei hat er mal auf das Papier, mal auf das ihn umgebende Geschehen geachtet – und gleichzeitig weiter gemalt. Im weiteren Verlauf kippte ihm seine Tasse mit Wasser um. Der Becher wurde mir, nachdem Niklas noch den letzten Schluck ausgetrunken hatte, mit den Wort: „Alla.“ gegeben.</p> |  | | |
| | <p>Als Niklas sich nicht weiter um den Wasserfleck kümmert, sagt M-S zu ihm: „Schau mal Niklas, Wasser.“ und zeigt dabei auf den Fleck.</p> | | |
| <p>Daraufhin sieht Niklas zuerst auf den Wasserfleck, und dann zu M-S. Im Anschluß daran steckt Niklas seinen Finger in das Wasser und lutscht ihn dann ab. Dieses Verhalten wiederholt er einige Male, bis er zufällig den Finger nicht mehr senkrecht, sondern über die Tischoberfläche auf sich zu bewegt. Dadurch bildet sich eine ‚WasserLinie‘. Diese verläuft, wie bei einer Greifbewegung nicht anders zu erwarten ist, vom Fleck ausgehend auf Niklas zu. Diese Bewegung wird noch vier Mal wiederholt.</p> |  | | |
| <p>Danach steht Niklas vom Tisch auf, zieht aus dieser neuen Perspektive noch einmal mit dem Finger durch das Wasser, führt ihn kurz zum Mund und klettert auf einen anderen Stuhl, von dem aus er den Kindern beim Spielen zusieht. Diese „Wasserspiele“ haben nur 31 Sekunden gedauert.</p> |  | | |

Episodenanalyse

Die beiden jüngsten Kinder der Gruppe, (Niklas (1;10) und Sanya (1;9) sitzen alleine am Tisch, haben jeder ein Blatt Zeichenpapier vor sich liegen. Während sie gelegentlich kritzeln, richten sie ihre Aufmerksamkeit auf das Geschehen im Raum und auf den Malpartner am Tisch. Niklas ahmt Sanya nach, die „**dala**“ gesagt hatte, indem er „**etda**“ wiederholte. Dabei gebrauchte er die gleiche Betonung wie Sanya. An dieses ‚Wort‘ fügte er singend noch einige Silben an. Nachdem Niklas den Becher umgekippt hatte und den Rest austrank, kommentierte Sanya dieses Verhalten indem sie sagte:

S: Wasser dinkt, Wasser dinkt.

Niklas gab den Becher M-S und sagt:

N: Alla

und kümmerte sich nicht weiter um den Wasserfleck. Erst als M-S zu ihm sagte:

M-S: Schau mal Niklas, Wasser.

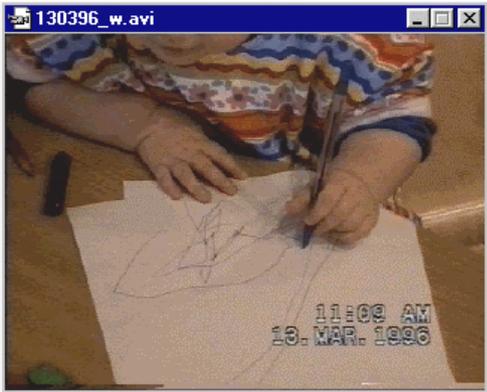
richtete Niklas seine Aufmerksamkeit auf das Wasser. Ziel dieses Hinweises war es, Niklas zum ‚Schmieren‘ aufzufordern. Daraufhin sah Niklas zuerst auf den Wasserfleck und dann zu M-S. Die Aufforderung eines Erwachsenen, daß er sich mit einem „Bäh“ beschäftigen sollte, irritierte ihn offensichtlich. Wenn es ein ‚natürliches‘ „Schmieren und Sudeln“ (vgl. RICHTER 1987, S. 23/24) gibt, dann wird es bei den von mir untersuchten Kindern so bereitwillig, wie ich es erwartet habe, nicht gezeigt. Vielleicht ist in diesem Alter die Erziehung zur Sauberkeit bereits fest im Verhalten der Kinder verankert.

Niklas ist der indirekten Aufforderung zum Schmieren zumindest nicht sehr bereitwillig nachgekommen. Sein erster Kontakt mit dem Wasser erfolgte durch den ausgestreckten Zeigefinger, dessen Spitze er vorsichtig in den Wasserfleck steckte. Er führte die nasse Fingerspitze daraufhin zum Mund und lutschte sie ab. Dieses Verhalten folgte noch einige Male. Als er beim

Zurücknehmen des Fingers zufällig eine Wasserspur erzeugte, wiederholte er dieses Verhalten, wodurch zufällig noch einige Linien entstanden. Dabei erzeugte die durch eine Handlung (hier das Greifen) zufällig entstandene Wasserspur, die visuell Wahrgenommen wurde, den Anreiz dafür, die Handlung sofort zu wiederholen. Solange die Erinnerung an die damit verbundene Bewegung noch „frisch“ war, konnte sie in ähnlicher Weise wiederholt werden. Die Wasserspuren waren das Ergebnis einer Greifbewegung, mit der Niklas das Wasser zum Mund führte. Diese Greif-Handlung war intentional, die Wasserspur zufällig und ohne Abbildungs-, Mitteilungs- oder Darstellungsabsicht. Die Greifbewegung wurde von Niklas im Verlauf der vergangenen Monate seines Lebens ausgiebig geübt. Nachdem Niklas vom Tisch aufgestanden war, wandte er sich dem Wasserfleck aus dieser neuen Perspektive noch einmal zu und steckte den Finger wieder in das Wasser und anschließend zum Mund.

Niklas hatte sich nur 31 Sekunden mit dem Wasserfleck beschäftigt.

• Episode 4 Blau

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|------------------|--|-------------|
| Sanya: Blau | 1:9 | 0:00 – 0:43 | 7a 130396_w |
| <p>Sanya kritzelt, alleine am Tisch sitzend, auf dem Papier. Während des Zeichnens achtet sie auch auf das sie umgebende Geschehen. Als sie M-S als Beobachter wahrnimmt, zeigt sie auf das Blatt und sagt: „Blau“. Es ist nicht klar, ob sie die von ihr gezeichneten Striche zufällig mit der richtigen Farbe bezeichnet hat.</p> | |  | |
| | | <p>M-S wiederholt das Gehörte und sagt bestätigend: „Blau“.</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Sanya ‚antwortet‘, indem sie einen langen Strich quer über das Papier zeichnet und dazu :“Baabaa“ sagt.</p> |  |
| <p>Als sie den ‚Baabaa‘ Strich beendet hat, sieht sie M-S lachend an und ist offensichtlich mit ihrem Tun sehr zufrieden. Hier findet die Interaktion über den Blickkontakt statt. Sanya bezieht zunächst über die Sprache („<i>Blau</i>“) und im Anschluß über den Blickkontakt den ANDEREN mit in die Handlung ein.</p> |  |

- Episode 5 Schwungkritzeln

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|--|-------------|-------------|
| Hannah: „Schwungkritzeln“ | 1;11 | 3:28 – 3:38 | 7a 140396_w |
| <p>Hannah hat, nachdem sie sich ein Blatt genommen hat, mit großen, kreisenden Bewegungen eine lange Linie auf das Papier gemalt.</p> |  | | |



6.2.2 Erkennen eines zufälligen Schemas (Ikon) durch einen Anderen

Wenn die Zeichenmotorik verfeinert und koordinierter wird, dann entstehen einzelne, zufällige Kritzel-Zeichen. Ähnlich wie das Kind auch, zeigt der Erwachsene eine Neigung dazu, in einem Durcheinander eine Struktur zu erkennen.² Wenn er dabei in den Kritzeln des Kindes ein Objekt, ein Schema entdeckt, dann benennt er es. Es handelt sich hierbei nicht um einen Symbolbildungsprozeß, sondern darum, daß ein Schema bezeichnet wird. Dieses Schema ist zufällig vom Kind gezeichnet worden, es lag also keine Darstellungsabsicht vor, zudem würde dieses Schema von jedem die gleiche Bezeichnung bekommen.

Bei diesem Vorgang zeigt der Erwachsene auf das von ihm ‚Bezeichnete‘ und nennt das entsprechende Sprachzeichen. Dabei teilt er in seiner Betonung dem Kind neben der Bezeichnung zusätzlich auch noch eine „spezifische Emotionsqualität“ (vgl. HOLODYNSKI 1996, in: LOMPSCHER 1996, S. 315) mit. Dieses Ausdrucks-Zeichen steht nur sekundär mit dem benannten Schema in Verbindung, denn es teilt dem Kind primär die Freude des Erwachsenen über die kindliche ‚Als-ob-Leistung‘ mit.

² gemäß den Prinzipien der Gestaltwahrnehmung

- Episode 6 Eine Zwei

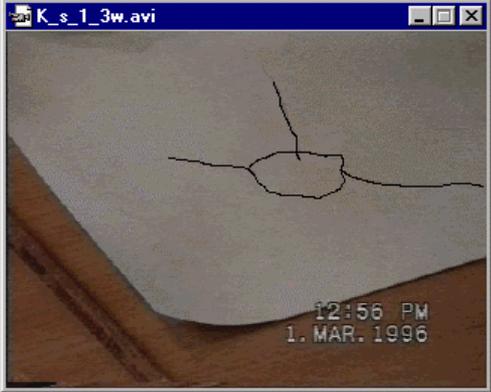
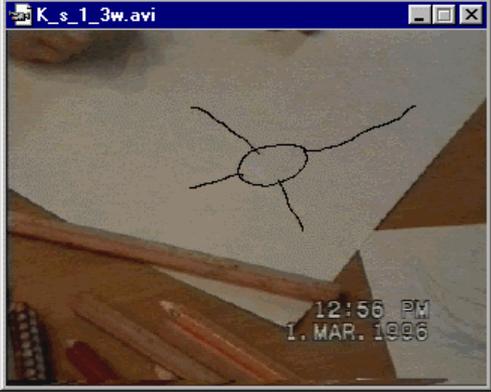
| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--------------------------|------------------|---|---------------|
| ANNIKA: Eine Zwei | 3;2 | 3:32 – 3:34 | 1a, Anni272w. |
| | | Annikas Mutter hat ein Kritzel entdeckt, in dessen Form sie eine Zwei entdeckt. Ihr Hinweis wird von einer Zeigegeste unterstützt. Mutter: „ Hier ist ne‘ Zwei, guck mal ne‘ Zwei! “ | |
| | |  | |

Episodenanalyse

Annika (3;2) hat verschiedene Kritzel und Zeichen gemalt. In einem dieser Zeichen entdeckt die Mutter das Schema der Zahl „**Zwei**“. Während sie auf das Schema zeigt, und „**Hier**“ sagt, teilt sie auch mit, um welches Objekt es sich handelt „**ne‘ Zwei**“. Zusätzlich fordert sie ihre Tochter zum Handeln auf: „**guck mal**“.

In diesem Prozeß eignet sich Annika bestimmte Bedeutungen an. Ihre Zeichen-Handlung hat offensichtlich dazu geführt, daß die Mutter in einer zwar nicht vom Kind beabsichtigten Weise reagiert, trotzdem besteht ein Bezug zwischen einem bestimmten Zeichenprodukt und einer spezifischen Handlung der Mutter.

- Episode 7 So geht eine Sonne

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|---|-------------|-------------|
| Jasper: So geht eine Sonne | 3;8 | 0:23 – 0:31 | 18 K_s_1_3w |
| <p>Der von Jasper gemalte Kreis mit den drei Strichen wird von Hannah (1;10) als Sonne erkannt und sie ruft: „Sonne, Sonne, Sonne!“ Jasper antwortet darauf: „Leider geht so keine Sonne.“</p> <p>Nadja, die neben Jasper sitzt, zeigt ihm, daß es doch fast eine Sonne ist: „Aber so geht, guck. So, so Striche.“ Dabei zeigt sie mit der Rückseite ihres Stiftes, wo die Striche hinkommen.</p> |  | | |
| <p>Jasper fügt den fehlenden Strich an und sagt: „So geht eine Sonne.“</p> <p>Um die Gestalt der Sonne zu zeichnen und zu erkennen, benötigt es nur weniger Striche oder es wird in dieser Episode, durch das Hinzufügen nur eines fehlenden Striches das Schema vervollständigt.</p> |  | | |

6.2.3 Erkennen eines zufälligen Schemas (Ikon) durch das Kind

- Episode 8 Einen Fisch gemalt

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|---|-------------|---------------|
| Jasper: Einen Fisch gemalt | 3;8 | 0:06 – 1:02 | 4a, 2202Fisch |
| Die Kinder haben an der Wandtafel mit Kreide gemalt. Jasper deutet etwas auf der Tafel als „ Ein Luftballon. “, um sich sofort zu verbessern und auszurufen: „ Ein Fisch! “ |  | | |
| | M-S bestätigt diese Beobachtung mit einem „ Jaa. “ und ergänzt, indem er die von Jasper zuerst gemachte ‚Erkennung‘ des Fisches aufgreift (und damit auch seine ‚als-ob-Leistung‘): „ Erst sah es aus wie ein Luftballon, doch wenn man genau hinguckt, dann kann es auch sehr gut ein Fisch sein. “ | | |
| Jasper fühlt sich in seiner Leistung bestätigt. Er bringt jetzt auch seine Handlung mit ein: „ Gucken doch mal, ich hab‘, hab‘en Fisch de‘malt! “ | | | |
| | M-S wiederholt die Begeisterung von Jasper: „ Genau – genau wie ein Fisch. “ | | |
| | Die Leiterin beteiligt sich an der Situation und fragt Jasper: „ Du hast den gemalt? “ und nach einem Kopfnicken von Jasper äußert sie ihre Bewunderung für die ‚Leistung‘ mit einem langgezogenen „ Ooohh. “ | | |

| | |
|--|--|
| <p>Als Jaspers kleine Schwester Hannah (1;10) mit ihren Kritzeln in die Nähe des Fisches kommt, wird dieser aufgebracht ‚verteidigt‘ : „Nein, nein nein nein, nicht das malen.“ Als das nicht die erhoffte Wirkung zeigt, ruft Jasper ein lautes „Bautz, bau!“ das wohl eine abschreckende Wirkung haben soll. Er erklärt dann aber: „Mal aber nicht den Fisch an.“</p> | |
| | <p>Auch Nadja (3;7) interessiert sich für den Fisch und fragt: „Wo ist der Fisch?“</p> |
| <p>Jasper deutet ungefähr in die Richtung und sagt: „Da.“ Allerdings wird der Hinweis nicht gleich erkannt und etwas anderes für den Fisch gehalten, so daß Jasper erklärt: „Ne, da ist der Fisch nicht – das ist eine Katze.“ Nachdem Nadja das Katzenzeichen noch etwas verändert hat, zeigt Jasper auf den Fisch: „Da ist der Fisch.“ und er ‚schaut stolz in die Runde seiner Bewunderer‘. Er atmet lang und hörbar aus.</p> |  |

Die Episode setzt sich noch fort, indem Nadja (3;7) Jasper bittet, ihr auch einen Fisch zu malen. Nadja, die ‚erfahrenere‘ Zeichnerin von den beiden Kindern, kann Jaspers Zeichenfähigkeiten richtig einschätzen. Innerhalb der Untersuchung ist es sonst nie vorgekommen, daß ein Kind von einem anderen etwas gezeichnet bekommen wollte. Nadja möchte mit ihrer Bitte eventuell Jasper auf sein „Mogeln“ hinweisen.

Nadja fragt noch: **„Kannst du mir auch einen Fisch zeichnen?“** und Jasper antwortet: **„Vielleicht.“** Nadja wiederholt ihre Frage mit einer ‚bittenden‘ Betonung: **„Kannst du mir auch `nen Fisch machen?“**. Jasper handelt darauf sehr überlegt, indem er sagt: **„Gerade im Moment nicht, weil ich jetzt mal was anderes mache – was anderes male.“** Nach einer kurzen Überlegung ergänzt er dann: **„Das ist unser – unser – unserer beider Fisch, ne!?“** Nadja kann diesem tollen Angebot nichts entgegensetzen und sagt nur kurz und leise : **„Oh ja.“** (2:03 – 2:30)

- Episode 9 Die Kirche

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|--|-------------|-------------|
| Jasper: Kirche | 3;8 | 0:00 – 0:20 | 12. win |
| <p>Jasper hat eine rechteckige Figur gemalt, die unten spitz und oben offen ist. In dieser Figur erkennt er das Schema einer Kirche. Durch das Drehen des Zeichenblattes erreicht er, daß die Kirchturmspitze richtig nach oben weist. Dabei ruft er: "Ich mal jetzt eine Kirche, eine Kirche mal ich!"</p> |  | | |
| Jannis (2;8) wiederholt und fragt: „Eine Kirche?“ | | | |
| Jasper antwortet: „Ja.“ | | | |
| Nadja (3;7) hat sich das Bild angesehen und bestätigt Jaspers Aussage: „Ja, so geht eine Kirche.“ Sie stellt aber fest, daß noch etwas fehlt und ergänzt: „Du brauchst noch Uhren malen, malen.“ | | | |
| Dazu sagt Jasper : „Ich habe schon eine Uhr gemalt. Viele Uhren mal ich.“ Dabei malt er einige Kreise in die Kirche. | | | |

6.2.4 Interpretation eines Zeichens durch das Kind

- Episode 10 Die ‚eingefallene‘ Brücke

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|-------------|--|
| Jannis: Die Brücke | 2;9 | 0:56 – 1:03 | 8a 213baumw |
| Jannis sitzt seit ca. einer Minute am Tisch und zeichnet. Er zeigt mit dem Finger auf ein Zeichen und sagt: „ Das ist die Brücke. “ Dabei deutet er mit dem Finger auf das Zeichen und sieht M-S dabei an. | | |  |
| | | | M-S wiederholt Jannis Worte: „ Das ist die Brücke, genau. “ |
| Jannis fügt noch hinzu: „ Und das, die, eingefallen. “ | | | |
| | | |  |

Analyse

Jannis, nachdem er ‚die Brücke‘ als Zeichen geschaffen hat, zeigt auf ein Zeichen und nennt dieses.

J: Das ist eine Brücke.

Nachdem M-S dieses wiederholt hat,

M-S: Das ist eine Brücke, genau.

fügt Jannis hinzu:

J: Und das, die, eingefallen.

Nach der Interpretation des Zeichens fügt Jannis eine Bemerkung an, die er von Jasper gehört hatte. Dabei nannte Jasper eines seiner Zeichen: „Brücken, die zusammenbrechen“. Es liegt die Vermutung nahe, daß Jannis an dieser Stelle Jaspers Äußerung nachmacht.

- Episode 11 Die Fahne

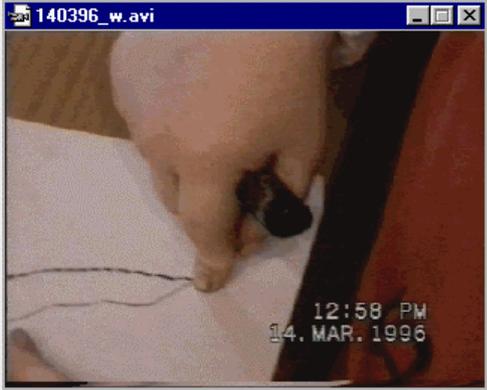
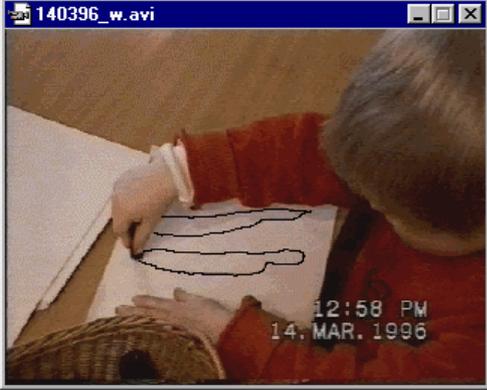
| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|--|-------------|
| Jannis: Eine Fahne | 2;9 | 5:34 – 5:40 | 8a 213baumw |
| Seit ca. fünf Minuten sitzt Jannis am Tisch und zeichnet. Plötzlich zeigt er auf ein Zeichen und sagt: „ Guck mal, eine Fahne. Eine Fahne. “ | |  | |

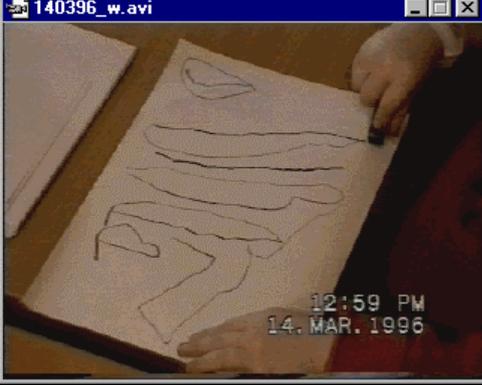
- Episode 12 Der Rapunzelturm

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|---|-------------|---------------|
| ANNIKA: Rapunzelturm | 3;2 | 2:45 – 3:15 | 1a, Anni053w. |
| Während sich Annikas Mutter mit M-S unterhält, kündigt Annika an, daß sie einen ‚Rapunzelturm‘ zeichnet : „ Ich mach einen Rupunzelturm mal ne‘ mmhh. “ Dieser ‚Rapunzelturm‘ ist ein Zeichen, das von Annika nach dem Muster des ‚Wie zeichne ich den Buchstaben ‚A‘ ?‘ konstruiert wird (Episode 16, 17). |  | | |
| | M-S hat den Zeichenprozeß verfolgt und begleitet sprachlich den letzten Strich, indem er sagt: „ Das sieht aus wie ein Rapunzelturm – zack, ein Strich dazu. “ | | |
| Annika führt jetzt eine Geschichte ein, indem sie sagt: „ Hab Pippis* Papa eingefangen. “ [* Pippi Langstrumpf, Geschichte von A. LINDGREN] | | | |
| | Annikas Mutter reagiert sofort auf diese Äußerung indem sie wiederholt, was ihre Tochter gesagt hat: „ Hast Pippis Papa eingefangen?! “ Sie läßt sich aber auch auf die Geschichte ein und fragt: „ Wo sitzt er denn?! “ | | |
| Annika kann das Zeichen ‚Rapunzelturm‘ zeichnen. Sie hatte es angekündigt. Von M-S wurde das Schema auch bestätigt. Mit dem Hinweis „Ich hab Pippis Papa eingefangen.“, wurde das Schema zu einem Anzeichen, mit dem Annika den Turm mit einer anderen Geschichte verknüpft. Die Frage der Mutter nach dem „Wo sitzt er denn?“, macht für Annika keinen Sinn, weil sie sich ja ‚nur‘ etwas ausgedacht hat (‚Als- ob-Handlung‘). Sie antwortet darum auch folgerichtig mit: „ Weiß ich nicht. “ | | | |
| | Annikas Mutter läßt sich jetzt auf die ‚richtige‘ Ebene ein und fragt: „ Guckt der aus dem Fenster raus?! “ | | |
| Annika kann nun, nachdem sich die Mutter auf ihre ‚Als-ob-Handlung‘ eingelassen hat, mit „ Ja. “ antworten. | | | |

| | |
|---|--|
| | Annika beendet das Bild und gibt es M-S , der sich bedankt : „ Danke .“ |
| Annika nimmt das Bild jedoch gleich wieder zurück mit den Worten: „ Muß Pippis Papa noch hier rein malen .“ | |
| | Es scheint, als wenn Annika ein Zeichen/Schema ankündigt und M-S antwortet: „ Ja, das würde mich interessieren, wie der da... “. |

• Episode 13 Ein Bamp

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|--|-------------|
| Gustaf: Ein Bamp | 3;1 | 7:19 – 7:40 | 7a 140396_w |
| Gustaf kann sich mit seiner Sprache nur schwer verständlich machen. Nachdem er ein Zeichen gemalt hat, benennt er dieses als „ Ein Bamp “. Er wiederholt das: „ Ein Bamp “. | |  | |
| | | Es ist nicht genau zu verstehen, was Gustaf sagt, darum fragt M-S : „ Was ist das? “ | |
| Gustaf wiederholt: „ Ein Bamp “. | |  | |
| | | M-S bestätigt zunächst das Gehörte und sagt: „ Ein Bamp .“ | |

| | |
|---|---|
| <p>Gustaf hat seinen Begriff endlich gehört und sagt: „Ja.“</p> |  |
| | <p>M-S möchte die Bezeichnung erfahren und fragt: „Was ist ein Bamp. Ist das ein Baum?“</p> |
| <p>Gustaf besteht auf seinem eigenen Begriff und antwortet: „Ne, ein Bamp!“</p> | |
| | <p>Der Versuch, die Begriffe BANK und BAND, da sie ähnlich klingen, anzubieten, werden von Gustaf jedesmal mit der Bezeichnung „Bamp“ beantwortet. Somit hatte das Zeichen zwar einen Namen, aber es ließ sich nicht die Bedeutung ermitteln, die dieses Zeichen für Gustaf hatte. Die fehlenden Worte machten hier eine sinnvolle Verständigung unmöglich. Im anschließenden Gespräch mit der Leiterin wurde der Begriff auch nicht geklärt.</p> |

6.2.5 Interpretation der kindlichen „Als-ob-Handlung“ durch den ANDEREN

Unter „Als-Ob-Handlungen“ verstehe ich Verhaltensweisen des Kindes, die es, mit Hilfe einer erwachsenen Bezugsperson oder eines ‚erfahreneren‘ Kindes, ausüben kann. Dieses „ich-kann-es-fast“ Verhalten ist nicht identisch mit dem sog. ‚Imitationslernen‘ oder dem ‚Lernen am Modell‘, bei dem davon ausgegangen wird, daß völlig neue Verhaltensweisen alleine durch die Beobachtung erworben werden können (HOBMAIR 1991). Vielmehr handelt es sich bei den „Als-Ob-Handlungen“ darum, daß ein Kind durch die Unterstützung eines ANDEREN Verhalten und Fähigkeit zeigen kann, die es alleine, ohne Unterstützung, noch nicht hätte zeigen können. Der Unterschied

zum ‚Lernen am Modell‘ besteht darin, daß die Kinder nicht etwas völlig Neues lernen, sondern mit der Unterstützung des ANDEREN eine *fast-fertige-Fähigkeit* ausführen können. Diese *als-ob-Handlung* läßt sich mit dem Fahrradfahren mit Stützrädern vergleichen, bei dem das Kind zwar ‚alleine‘ Fahrrad fährt, aber eben nur ‚als-ob‘. Durch die Hilfestellung wird die Fähigkeit kurzfristig alleine ausgeführt. Die wichtige Aufgabe des ANDEREN besteht darin, die fast-fertigen-Fähigkeiten zu *ermitteln* und in der Zusammenarbeit mit dem Kind daraus eine fertige ‚Lösung‘ zu gestalten und auszuführen.

Für WYGOTSKI (in MILLER 1993, S. 352) „umfaßt diese Zone jeden Kontext, in dem Kinder durch eine Aktivität über ihren jeweiligen Entwicklungsstand hinausgeführt werden.“ Diese Zone nennt WYGOTSKI „*Die Zone der proximalen Entwicklung*“. Es wäre aber falsch, diese Entwicklung ausschließlich von der Intuition des ANDEREN abhängig zu machen. Welche Bedeutung das Kind in diesem Prozeß hat, wird in folgendem Zitat deutlich:

„Bemerkenswert ist, daß Instruktionen innerhalb der Zone proximaler Entwicklung nicht nur in einer Richtung verlaufen. Das Verhalten des Kindes beeinflußt den Erwachsenen ebenso sehr wie umgekehrt. Mit Unterstützung des geübteren Erwachsenen baut das Kind aktiv neues Wissen und neue Fertigkeiten auf. Kinder beteiligen sich insofern aktiv, als sie durch ihre Motivation zu lernen den Erwachsenen ‚auffordern‘, sich zu beteiligen, und als sie schrittweise mehr Verantwortung für die Erledigung der jeweiligen Aufgabe übernehmen. Umgekehrt paßt der Erwachsene seine Hilfestellung den Reaktionen des Kindes an.“ MILLER (1993, S. 351)

Die besondere Beziehung zwischen dem Kind und dem ANDEREN bzw. die Eltern-Kind-Beziehung wird in folgender Schilderung treffend beschrieben:

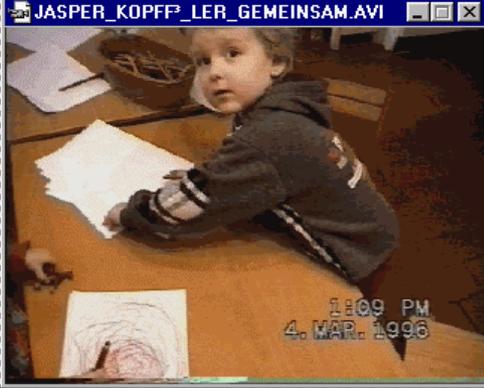
„Die Eltern stehen im Idealfall zum Kind in einer empathischen Beziehung; sie verstehen das jeweilige Entwicklungsstadium des Kindes, sind ihm aber voraus in einer Vision seiner Zukunft, die sie ihm im Umgang mit ihm vermitteln. Diese Vision, die auf der Erfahrung und dem Wissen der Eltern um Wachstum und Zukunft

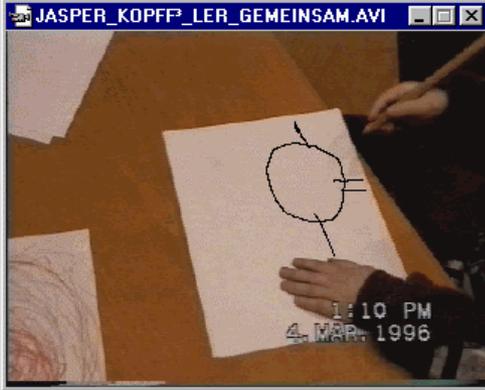
beruht,[...]Dieses „Mehr“, das die Eltern sehen und kennen, vermitteln sie dem Kind, so daß es wachsen kann, indem es sich damit identifiziert.“ LOEWALD 1960 (zit. nach ELROD 1997, S. 24)

Die folgende Episode soll beispielhaft zeigen, wie ein Kind durch die Hilfe des Erwachsenen seinen ersten Kopffüßler zeichnet. Diesem Zeichenprozeß sind mehrere ‚Sitzungen‘ vorausgegangen, in denen zuvor die einzelnen Teile des nun folgenden Schemas benannt worden sind. Dabei hat das Kind die dafür notwendige Voraussetzung, seine schon vorhandenen Fähigkeiten, mitgebracht, willentlich bestimmte Zeichen wie z.B. einen Kreis oder eine Linie zeichnen zu können. Eine weitere Voraussetzung bestand darin, die Wort-Symbole des Erwachsenen zu verstehen. Hinweise wie: „*Und malst zuerst einen Kreis*“, oder „*Und jetzt machst du unten zwei Strich ran*“, mußten von dem Kind in entsprechende Bewegungen umgesetzt werden.

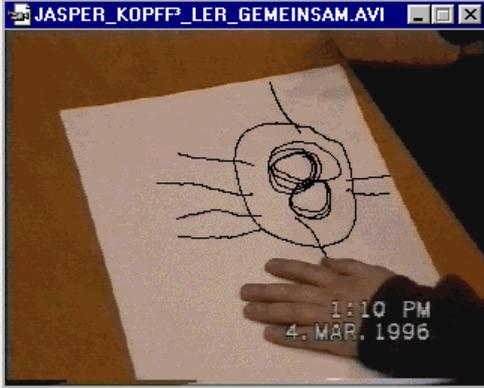
- Episode 14 Einen Kopffüßler gemeinsam zeichnen

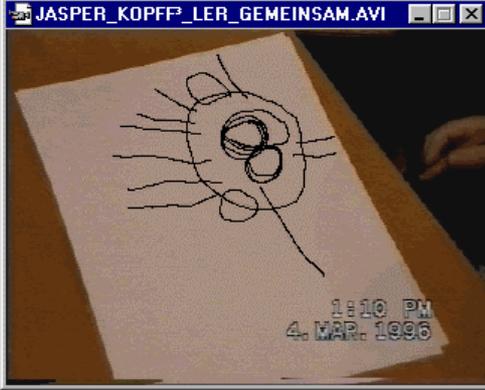
| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|------------------|---|-------------|
| Jasper: Kopffüßler | 3;8 | 7:19 – 7:40 | 15 |
| Mit der signifikanten Vokalgeste „ Mensch “, bzw. dem sprachlichen Symbol dafür, teilt M-S Jasper mit, was er gemeinsam mit ihm zeichnen will. Dabei setzt er voraus, daß Jasper versteht, welche Bedeutung die Symbole Kreis, Mensch und ‚tolles Spiel‘ bedeuten. | | M-S fragt Jasper: „ <i>Wollen wir `mal gemeinsam versuchen, einen Menschen zu zeichnen? Ich sag dir, wo du anfängst zu zeichnen. Komm, das ist ein tolles Spiel. Nimmst du noch mal ein Blatt? Und malst zuerst einen Kreis.</i> “ | |

| | |
|---|--|
| <p>Während Jasper das Blatt nimmt, sieht er M-S an, als dieser sagt: „<i>Und malst zuerst einen Kreis</i>“. Während M-S das Sprachsymbol Kreis sagt, unterstützt er das Gesagte, indem er mit der ‚Zeichengeste Kreis‘ einen Kreis in die Luft malt.</p> | <p>Jasper kennt aus den bisherigen ‚Zeichenstunden‘ den Sinn des Begriffes Kreis, und auch wie er dieses Wissen in die entsprechende Handlung umsetzen muß.</p>  |
| <p>Das Symbol „Gut“ signalisiert Jasper an dieser Stelle die Übereinstimmung mit der gemeinsamen Handlung. Sein Kreis stellt das Ergebnis einer gemeinsamen Verständigungssituation dar.</p> | <p>M-S bestätigt Jaspers Handlung, indem er „Gut“ sagt.</p> |
| <p>Jasper lehnt sich, nachdem er den Kreis gezeichnet hat, zurück und betrachtet das Ergebnis seines Handelns.</p> | <p>Vielleicht verändert Jasper seine Körperhaltung, um aus einer neuen Perspektive eine andere räumliche Vorstellung von seinem Werk zu bekommen; oder er sucht nach Anzeichen, die schon jetzt auf das Schema des Menschen hinweisen könnten.</p> |
| <p>Jasper muß dieselbe Vorstellung von dem Symbol ‚<i>unten-zwei-Striche</i>‘ haben wie M-S, der die Wirkung der signifikanten Vokalgeste antizipiert. Nur wenn Jasper eine <i>Idee</i> von der verbalen Geste hat, kann er mit einer entsprechenden motorischen Geste handeln.</p> | <p>M-S setzt die Beschreibung des Handlungsverlaufes fort indem er sagt: „Und jetzt machst du ganz unten zwei Striche ran, eins.“</p> |
| <p>Jasper orientiert sich als Ausgangspunkt für seine ‚Bein-Striche‘ am Ausgangsobjekt Kreis. Dadurch wird die motorische Aktion eventuell erleichtert, weil er einen Startpunkt für seine Striche hat. Zu einen späteren Zeitpunkt ist der Linienbeginn egal.</p> | <p>Jasper beginnt mit dem linken ‚Bein-Strich‘, den er vom Kreis ausgehend zeichnet.</p> |
| <p>In dieser Situation wird der Austausch von Gesten deutlich, indem nach Jaspers ersten Bein-Strich (als Anzeichen für den zweiten Strich) die folgende Handlung sprachlich bereits vorweggenommen wird.</p> <p>Auf die folgenden Symbole wird von M-S fragend hingewiesen.</p> | <p>Nachdem Jasper den ersten Strich gezeichnet hat, sagt M-S: „Und daneben...gut. Und jetzt die Arme. Weißt du alleine, wo die hinkommen?“</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Jasper zeichnet zuerst den rechten ‚Arm-Strich‘. Dieser Strich wird vom Kreis ausgehend waagrecht zur Seite gezeichnet.</p> | <p>Wie bereits oben vermutet, fällt es Jasper leichter, wenn er ein neues An-Zeichen von einem bestehenden Objekt aus beginnt. Wenn das Zeichnen eines Schemas besser gelingt, dann wird der Ausgangspunkt für einen Strich willkürlich gewählt.</p> |
| <p>Auch hier dient die Sprache (zum Austausch von Gesten in einer sozialen Handlung) dem Erhalt der Interaktion.</p> | <p>M-S begleitet den Zeichenprozeß indem er nach dem ersten Arm-Strich sagt: „Einer.“</p> |
| <p>Jasper zeichnet nach dem ersten Arm gleich den zweiten, den er jetzt an die linke ‚Kopf / Körperseite‘ malt. Auch bei diesem Zeichen ist der Ausgangspunkt das schon bestehende Objekt.</p> | <p>Jaspers Wissen über die Position der Arme reicht soweit, daß er sie auch aus der Sicht des Erwachsenen an die richtige Stelle zeichnet: An die jeweiligen Körperseiten, oberhalb der Beine.</p>  |
| <p>M-S begleitet Jaspers Handlung auch weiterhin. Dieser kooperative Prozeß wird erst dadurch ermöglicht, daß sich Jasper in anderen Symbolhandlungen die notwendige Kompetenz angeeignet hat, mit der er jetzt in dieser ‚Als-ob-Handlung‘ seine Fähigkeiten zeigen – und erweitert kann.</p> | <p>M-S bestätigt den Zeichenvorgang indem er „OK“ sagt, und das weitere Vorgehen beschreibt indem er sagt: „Augen?!“</p> |
| <p>Jasper zeichnet an die ‚richtige‘ Stelle das erste Auge, indem er fünf Mal eine Kreislinie zieht, die sich zu einer Spirale verdichtet.</p> | <p>Aus der Position der Arme und Beine ‚ermittelt‘ Jasper die ‚richtige‘ Stelle für die Augen. Es handelt sich bei diesem Vorgehen nicht um eine Darstellungsabsicht, sondern vielmehr um die solitär verfügbare Symbolkompetenz. Dabei ergibt sich der Sinn des Auges zunächst erst aus seiner richtigen Position innerhalb der anderen Zeichen. Jasper hat eine ‚Idee‘ von dem Symbol ‚Auge‘ und kann es in dem Konzept ‚Mensch‘ an die richtige Stelle zeichnen.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Hier reagiert M-S mit hörbarer Begeisterung darauf, daß durch die korrekt gewählte Position der Augen, in dem ‚Gesichts-Kreis‘, der Zeichenprozeß eine erhoffte Entwicklung nimmt. Die Freude des ANDEREN ist für Jasper deutlich zu vernehmen. Gleichzeitig wird ihm auch mitgeteilt, daß M-S seine Intention versteht und erkennt.</p> | <p>Als Jasper damit beginnt, daß Auge an die richtige Stelle zu zeichnen, wird dieses Vorgehen sofort von M-S dadurch einen begeisterten Ausruf bekräftigt: „JAA! Ein Auge.“</p> |
| <p>Nachdem Jasper das erste Auge gezeichnet hat, beginnt er sofort mit dem zweiten.</p> | <p>Jasper weiß, daß es Dinge gibt, die einmal vorkommen (z.B. die Nase, der Mund, Bauchnabel), und andere treten nur paarweise auf. Dazu gehören auch die Augen. Das Wissen um dieses geordnete System erleichtert es ihm, auf dieser Grundlage das sehr komplexe Schema zu gestalten.</p>  |
| <p>In dieser Handlung finden innerhalb sehr kurzer Zeit (ca. 4 Sek.) ein gezielter Austausch von Gesten, Vokalgesten, Zeichengesten und Emotionen statt.</p> | <p>Als M-S erkennt, daß Jasper auch das zweite Auge zeichnet, zählt er von dem ersten Auge ausgehend weiter und sagt: „Zwei Auge.“</p> |
| <p>Jasper hat den Zeichenvorgang unterbrochen, lehnt sich zurück und blickt auf das Zeichenblatt.</p> | <p>Jasper könnte am Menschen mehr Dinge benennen, als er z.Zt. zeichnen kann. Obwohl er in dieser Episode durch die Hilfe des ANDEREN den Kopffüßler (Menschen) konstruiert, ist er doch auf die in seinem Gedächtnis vorhandenen, durch die in sozialen ‚Konstruktionsprozessen‘ erworbenen und erarbeiteten Symbole angewiesen.</p> <p>Sein Zurücklehnen könnte als die Suche nach weiteren Zeichen oder An-Zeichen interpretiert werden, die ihm Hinweise auf das weitere Handeln geben könnten.</p> |
| <p>Jasper interpretiert die Frage von M-S richtig, und antwortet mit einer Zeichengeste.</p> | <p>M-S fragt: „Was fehlt noch?“</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Jasper beginnt damit, die Haare-Striche zu zeichnen, indem er aus dem Kopfkreis heraus Linien in die Richtung auf das obere Blattende malt. Dabei begleitet und beschreibt er seine Handlung zu sich selbst redend mit dem lang ausgesprochenen: „HAAAARE.“</p> | <p>Jasper verbindet das Symbol (hier der Haar-Stich) mit der Vokalgeste zu einer Handlung. An dieser Stelle wird auch der Zusammenhang deutlich, aus dem sich die Fähigkeit zum Handeln ergibt: Auf der Grundlage der bisherigen sozialen Erfahrungen, dem Sprechen und dem Lernen.</p>  |
| <p>Aus der Sicht von M-S war das Schema vollständig und der Zeichenprozeß damit abgeschlossen. Durch die sprachliche Geste sollte ein symbolischer ‚Punkt‘ gesetzt werden.</p> | <p>M-S sagt, nachdem der ‚Haare-Zeichenprozeß‘ fast abgeschlossen ist: „Tja, das war’s, das war’s.“</p> |
| <p>Jannis (3;9), der Jasper gegenüber sitzt und den Zeichen- und Interaktionsprozeß akustisch und visuell verfolgt hat, möchte die Zeichnung erweitern, indem er sagt: „Ohren fehlen noch, Ohren!“</p> | <p>Jannis hat das Menschen-Schema erkannt und es mit seinem Hinweis auf die fehlenden Ohren vervollständigen lassen. Jannis Reaktion zeigt aber auch, daß Jasper ein signifikantes Symbol geschaffen hat, das bereits eine <i>allgemeine</i> Gültigkeit hat und auch von anderen Betrachtern erkannt werden kann.</p> |
| <p>Die Aufforderung an Jasper, noch einen Menschen zu zeichnen, wurde von der Überlegung geleitet, ob nach dieser ‚Ko-Konstruktion‘ das ‚Schema‘ auch ohne Unterstützung bilden werden kann.</p> | <p>Jannis Äußerung wird von den beiden Akteuren zunächst nicht wahrgenommen. Statt dessen sagt M-S zu Jasper: „Und jetzt auf der Rückseite versuchst du noch einmal alleine einen...“</p> |
| <p>Jannis wiederholt hier seinen vorher gemachten Hinweis mit mehr Nachdruck und sagt: „Ohren!“</p> | <p>Jannis hat erkannt, daß sein Hinweis nicht verstanden worden ist und wiederholt ihn. Ihm ist die Vervollständigung des Schemas wichtig. Das Einhalten gelernter Regeln, und dazu gehören für ihn die Ohren am Kopf – wird von ihm mit seinem Hinweis eingefordert.</p> |
| <p>Hier zeigt M-S <u>viel</u> Begeisterung für Jannis Äußerung.</p> | <p>M-S reagiert begeistert auf die Ergänzung von Jannis und er sagt: „Ohren! Uiii, toll!“</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Jasper setzt den Hinweis von Jannis gleich in das Zeichnen eines Ohres um.</p> | <p>Jasper weiß, daß Ohren an die Seite des Kopfes gehören. Er zeichnet sie auch oberhalb der Arme.</p>  |
| <p>Das von Jasper gezeichnete Schema wird weiterhin von sprachlich formulierten Regeln und Gesten begleitet. Gleichzeitig werden diese Regeln gemeinsam gestaltet durch Hinweise wie: „<i>And're Seite, noch ein Ohr.</i>“</p> | <p>Nachdem Jasper das erste Ohr an die richtige Stelle des Kreises gezeichnet hat, sagt M-S, den Zeichenprozeß begleitend, da Jasper bereits mit dem zweiten Ohr begonnen hat: „<i>And're Seite, noch ein Ohr.</i>“ und an Jannis gewandt: „<i>Jannis, das war eine gute Idee!</i>“ M-S fragt nun Jasper: „<i>Tja, und nun? Willst du daneben noch einen malen, Jasper? Oder?</i>“</p> |
| <p>Jasper malt nun selbständig neben den ersten ‚Menschen‘ einen zweiten. Durch die Position der ersten wird die Lage der zweiten Figur bestimmt. Sie wird in das linke obere Drittel des Blattes gezeichnet und wird auch kleiner als die erste.</p> | <p>In der Phase der Schemabildung haben die ersten Zeichen Einfluß auf die weiteren.</p> |
| <p>Damit teilt M-S Jasper mit, daß er sein Schema gut erkannt hat. Außerdem wird die neue mit der alten Figur verglichen und als „<i>kleineren Menschen</i>“ bezeichnet.</p> | <p>M-S beschreibt das Objekt und dessen Größe: „<i>Einen kleineren Menschen.</i>“</p> |
| <p>Jasper hat den zweiten Menschen in ca. 30 Sekunden gezeichnet.</p> | <p>Wenn das Kind die Schemabildung beherrscht, gelingt ihm die Zeichnung in kurzer Zeit.</p>  |

| | |
|--|---|
| Jasper hatte seine Figur selbständig gestaltet. M-S erkennt diese Leistung an indem er sie als „Gut“ bezeichnet. | Als Jasper der Menschenzeichnung die Arme anfügt, sagt M-S : „ Gut .“ |
| Jasper zeichnet das rechte Ohr unter den rechten Arm. | Das Arm-Zeichen war sehr hoch angesetzt. Jasper hätte das Ohr in die Haare zeichnen müssen, wenn er es oberhalb des Armes angebracht hätte. |
| Die vollbrachte Leistung wird auch an dieser Stelle kurz erwähnt. | M-S sagt, nachdem Jasper das erste Ohr gezeichnet hat: „ Ohren, genau .“ |
| Das zweite Ohr wird von Jasper an die ‚richtige‘ Stelle gezeichnet. | Es ist auch ausreichend Platz dafür da. |
| Hier wird auf die Unterscheidung von Fuß und Bein hingewiesen. | Als Jasper das Ohr gezeichnet hat, fragt M-S : „ Und, und Füße? “ |
| Jasper zeigt mit dem Finger auf die Bein-Striche. | Für Jasper sind die Füße in den Beinen mit enthalten, und können zu dieser Zeit von ihm noch nicht getrennt dargestellt werden. |
| | Mit einem abschließenden „ Gut “ wird diese Episode von M-S beendet. |

• Episode 15 Die Wahl des schwarzen Buntstiftes

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|-------------|---|
| ANNIKA: Das ist schwarz | 3;1 | 5:25 – 5:35 | 1a, 222ani_w. |
| | | | Annika malt und wird von ihrer Mutter gefragt: „ So, und jetzt? “ |
| Annika antwortet: „ Und jetzt schwarz! “ | | | |
| Es gibt einige Farben, die Annika richtig benennen kann. Schwarz gehört noch nicht dazu. | | | Die Mutter ahmt Annikas Betonung des Wortes ‚Schwarz‘ nach und wiederholt: „ Schwarz! “ |
| Annika greift in die Schachtel, legt den eben gebrauchten Stift zurück, deutet auf einen anderen Buntstiften und fragt die Mutter: „ Dies hier? ...Ja? “ | | | |
| | | | Die Mutter bestätigt die richtige Wahl des Stiftes mit den Worten: „ Das ist schwarz .“ |

| | |
|---|--|
| Und auf die Zustimmung der Mutter reagiert Annika mit einem kurzen: „ Mmh. “ Sie setzt die Malbewegung nun mit dem schwarzen Stift fort. | |
|---|--|

- Episode 16 Aus dem Buchstaben ‚A‘ wird ein ‚H‘

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|------------------|--|--------------|
| ANNIKA: ‚A‘ wie Annika | 3;1 | 8:36 – 9:02 | 1a, 222ani_w |
| | | Annikas Mutter fragt ihre Tochter: „ Was war das? Mal mal weiter! “ | |
| Annika antwortet: „ Ein A wie Annika. “ | | | |
| | | Mutter: „ Ja, jetzt malst du oben noch ´nen Balken und eins in der Mitte, .. genau ..stop! Jetzt ist es ein H, .. wie Hannes,.. wie Haus. “ | |
| Annika: „ Wie Hannes, Hannes Haus., wie Hannes Haus. “ | | | |

- Episode 17 Den Buchstaben ‚A‘ malen

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|---|---------------|
| ANNIKA: Berg hoch | 3;2 | 7:19 – 7:40 | 1a, Anni272w. |
| Diese Episode findet fünf Tage später statt. Annika versucht erneut gemeinsam mit ihrer Mutter den Buchstaben ‚A‘ zu malen. Annika: „ Da soll auch noch ein ‚A‘ wie Annika rüber. “ | | | |
| | | Mutter: „ Wie geht das? Was sagt Mama immer? Den Berg hoch, den Berg runter und ´nen Strich. “ | |
| Annika: „ Den Berg runter, jetzt fahren wir wieder hoch –, “ | | | |

| | |
|------------------------|--|
| | Mutter: „ <i>Und ´nen Strich in der Mitte.</i> “ |
| Annika: „ <i>Ja.</i> “ | |
| | Mutter: „ <i>Gut, Spitze.</i> “ |

• Episode 18 Der fehlende Daumen

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|------------------|-------------|--|
| ANNIKA: Drei Finger | 3;1 | 3:18 – 3:37 | 1a, 222ani_w |
| Annika hat ihre auf das Papier gelegte Hand nachgezeichnet. Sie weist auf das Schema durch ein lautes „ <i>Da</i> “. | | | |
| | | | Die Mutter reagiert darauf, indem sie sagt: „ <i>Prima! Aber der Daumen fehlt.</i> “ |
| Annika stößt zwei ‚Laute‘ als Antwort hervor: „ <i>Höh Hah!</i> “ | | | |
| | | | Mutter : „ <i>Wo ist der Daumen?</i> “ |
| Annika : „ <i>haha.</i> “ | | | |
| | | | Mutter : „ <i>1,2,3 Finger hast du da auch nur - hast du drei Finger an der Hand?</i> “ |
| Annika deutet auf den Daumen, hebt diesen hoch und sagt: „ <i>Kuck!</i> “ | | | |
| | | | Mutter : „ <i>Da ist der Daumen. Prima!</i> “ Annika hat durch das Zeigen ihres Daumens auf einen fehlenden Finger hingewiesen - und damit das ‚Handbild‘ vervollständigt. |

6.2.6 Interpretierende Interaktion mit einer Bezugsperson über ein Zeichen, das „im Kontext gemeinsam symbolisiert“ wird.

Dieser ‚Typ‘ ist mir besonders wichtig, stellt er doch ein wesentliches Ergebnis meiner Arbeit dar, - hier werden die Bedingungen aufgezeigt, wie Symbole entstehen können.

Ausgangspunkt dieses Zeichentypus ist ein vom Kind willentlich hergestelltes Zeichen. Dieser spezifische Kritzel ist kein Schema, weil es kein kulturell geprägtes bzw. allgemein verständliches Zeichen darstellt, sondern zunächst ein höchst individuelles. Dieses Zeichen wird erst in der Interaktion mit mindestens einem bedeutsamen ANDEREN zu einem Symbol, wenn das Kind dieses Zeichen mit einem besonderen Ausdruck und einem besonderen Gefühl verbindet.

Auf dieser pragmatischen Ebene überwiegt die gemeinsame Orientierung auf ein Zeichen-Objekt, das vom Kind hergestellt (gezeichnet) und auch benannt wurde.

Dabei werden semantisch-pragmatische Funktionen bei der gemeinsamen Konzentration auf das Zeichen ‚entschlüsselt‘. Durch die sinnliche Wahrnehmung und ihrer Zuordnung zu sprachlichen Kategorien mit Hilfe von Sprachzeichen, kann zunächst eine ‚Verallgemeinerung im Kleinen‘ (zwischen Kind und Bezugsperson) vorgenommen werden, in deren Verlauf ein Ausdruckszeichen gebildet wird. Damit ist gemeint, daß ein Zeichen eine Bedeutung bekommt. Dieser ‚zweite‘ Symbolbildungsprozeß (der erste findet zwischen dem Säugling und der Bezugsperson ‚wortlos‘, aber nicht sprachlos, durch Gesten statt) wird vom Kind gemeinsam mit dem ANDEREN gestaltet. Dazu hat das Kind einen möglichen Referenten ausgewählt, der dann in wechselseitigem Austausch zur Bedeutung kodiert wird. In dieses Kodierverfahren ordnen sich körperliche Empfindungen und Emotionen/Gefühle und das Wissen von Zeichen-Bedeutungen ein. Hier wird also über das Sprachzeichen ein Symbol gebildet, das sich „fühlen läßt“. Das entspricht auch MEADs Konzept, der darauf hinweist, daß Symbole bestimmte

Merkmale der Situation herausgreifen, „damit die Reaktion auf sie in der Erfahrung des Einzelnen präsent sein kann.“ (MEAD 1995, S. 161) Dabei stellt die Sprache für ihn das Mittel dar, „durch das die Menschen einander aufzeigen können, wie ihre Reaktionen auf Objekte beschaffen sein werden und was somit der Sinn dieser Objekte ist; es handelt sich dabei nicht nur um ein System bedingter Reflexe.“ (ebd., S 163)

Diese Fähigkeit zur Bildung und Übernahme von signifikanten Symbolen löst den Menschen vom ausschließlichen Reiz-Reaktionsschema und führt ihn zu einem rationalen Verhalten mit einem reflektiven Bezug auf seine Identität, d.h. einen Hinweis für das Individuum auf die Bedeutungen, die seine Handlungen und Gesten für andere Individuen haben (vgl. ebd. S. 163).

„Auf den Sinn von Dingen und Objekten verweisen wir, wenn wir ein Symbol verwenden. Symbole stehen für den Sinn jener Dinge und Objekte, die einen solchen Sinn haben; es handelt sich bei ihnen um Teile der Erfahrung, die andere Teile der Erfahrung aufzeigen oder repräsentieren, die gegenwärtig oder in der gegebenen Situation nicht direkt vorhanden, aber alle in der Situation präsent sind (oder unmittelbar erfahren werden).“ (MEAD 1995, S. 162)

Während MEAD die Funktion der Symbole aufzeigt, betont BRUNER die Voraussetzungen, die für ihre Entstehung notwendig sind und weist auch wiederholt auf die Bedeutung des ANDEREN hin:

„[...] daß der kindliche Spracherwerb weitaus mehr Unterstützung von den Pflegepersonen und weitaus mehr an Interaktionen mit diesen erfordert, als Chomsky (und viele andere) vermutet hatte(n). Die Sprache wird nicht in der Rolle des Zuschauers erworben, sondern durch aktiven Gebrauch. Dem Strom der Sprache „ausgesetzt“ zu sein ist bei weitem nicht so wichtig, wie diese Sprache zu gebrauchen, und zwar inmitten allen übrigen ‚Tuns‘. Eine Sprache lernen heißt, um John AUSTINs berühmten Ausdruck

zu gebrauchen, lernen, ‚etwas mit Worten zu tun‘.“ BRUNER (1997, S. 84)

Symbole stehen für den Sinn und die Bedeutung, die Dingen oder Objekten gegeben werden. Aus dem bisher Gesagten wird die Bedeutung der Erfahrung sichtbar, aus der die

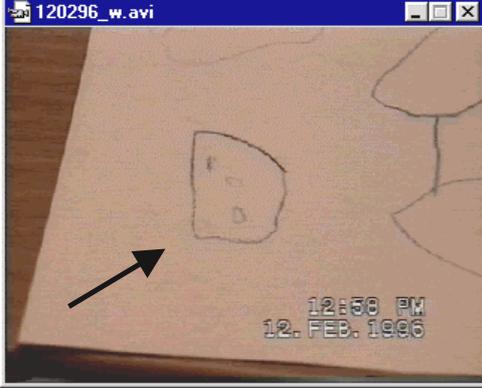
- sinnliche Wahrnehmung physischer Gegenstände,
- die Einsicht – die Idee von etwas – und das
- empatische (einfühlende) Verstehen von Ereignissen gebildet werden.

In der zeichnerischen Entwicklung wird das besonders deutlich, wenn die Kinder zunächst Objekte benennen, anschließend deren Eigenschaften aufzählen und später diese Objekte in bestimmten Ereignissen darstellen. Dabei muß das Objekt mit seinen Eigenschaften in der Erfahrung des Kindes vorhanden sein. Es wird jedoch in der Kritzelphase für ‚den Anderen‘ nicht als Schema erkennbar sein, sondern zunächst ‚nur‘ als Symbol – als private Sprache zwischen zwei Vertrauten - zwischen dem Kind und dem *signifikant ANDEREN* vorhanden sein.

So stellen die Käse- oder die Bügeleisen- , Pferd- oder Auto-Episode das eben Beschriebene dar.

Ein sinnverstehender Zugang zu der Erfahrung des Kindes ist in der Interaktion mit ihm in seiner sozialen Wirklichkeit möglich. Denn die kindlichen Weltauffassungen repräsentieren sich nur in der Interaktion mit dem Kind. (vgl. BILLMANN-MAHECHA 1994, S.34)

• Episode 19

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|--|---------------|
| JASPER: Das Bügeleisen | 3;8 Jahre | 13:42 – 14:30 | 2a, 120296_w. |
|  | | <p>Seit 14 Minuten zeichnet Jasper. Er hat in seinen Zeichen auch einige Schemata entdeckt, über die wir uns ausgetauscht haben. Es fand ein intensiver Interpretations-Prozeß statt. M-S deutet auf ein Zeichen, das Jasper vor 10 Minuten (von 3:51 – 4:17) gezeichnet hatte (ein Schema hätte er in sehr viel kürzerer Zeit gezeichnet) und fragt ihn: „Was hatten wir uns dazu überlegt?“.</p> | |
| <p>Jasper antwortet auf die Frage: „Das ist ein Bügeleisen.“</p> | | | |
| | | <p>M-S geht auf diese Interpretation ein und entgegnet mit gespielterem ‚Wissen‘: „Ssss, völlig klar.“</p> | |
| <p>Jasper setzt daraufhin seine Erklärung fort und sagt: „mit was drinnen da ist, da ist sowas heißes drinnen.“</p> | | | |
| | | <p>M-S bestätigt das Gesagte indem er wiederholt: „Mhh, zeig mal das Heißeste, was ist am heißesten?“</p> | |
| <p>Jasper setzt jetzt ein ähnliches Wort für ‚heiß‘ ein, vielleicht weil er vermutet, daß M-S mit dem ersten Begriff nichts anfangen kann und sagt: „Das ist was Warmes.“</p> | | | |
| | | <p>M-S greift nun die neue (aber ähnliche) Bezeichnung auf und fügt den alten Begriff hinzu: „Ja, was ganz Warmes, ganz heiß. Und – und was ist das - auch heiß, das Kleine?“</p> | |
| <p>Jasper beantwortet die Frage mit einer Geste, die aus dem Videofilm nicht hervorgeht. Vielleicht bejaht er die Frage – zumindest fährt M-S damit fort, ihn zu ‚loben‘.</p> | | | |
| | | <p>„Toll!“ M-S fragt nun nach einem neuen Detail: „Wo ist die Spitze von dem Bügeleisen?“</p> | |
| <p>Jasper antwortet sofort mit einer Zeige-Geste und einer Vokal-Geste : „Da!“</p> | | | |

| | |
|--|--|
| | Es folgt die Bestätigung durch M-S , daß er das auch so sieht: „ Da vorne, seh' ich. “ |
| Jasper verallgemeinert die ihm bekannten Merkmale eines Bügeleisen, indem er sagt: „ Weil Bügeleisen auch Spitzen haben. “ | |
| | Hier führt M-S den Prozeß weiter und verbindet das Merkmal mit einem vorher gemeinsam gebildeten Symbol: „ Genau wie beim Pferd, zeig das noch mal beim Pferd, die Spitze. “ |

„Bügeleisen-Episode“

Äußerer Rahmen: Jasper hat seit ca. 14 Minuten gezeichnet, und dabei auf verschiedene von ihm gezeichnete Zeichen hingewiesen. Ein zufälliges Schema hat er nachträglich als ‚Wurst‘ benannt. Diesem Objekt wurden keine Merkmale zugeordnet.

Das nun folgende Gespräch ging der „Bügeleisen-Episode“ voraus. Es wurde von Jasper (um 9:37) mit den Worten: „**Guck mal, ganz rot**“ begonnen. Mit diesem ‚richtigen‘ Zeichengebrauch (Jasper deutete dabei auf eine rote Stelle auf seinem Blatt) hatte er M-S in seine Handlung eingeschlossen. Bezogen auf das von Jasper benannte ‚rote Ding‘ wurde die gemeinsame Handlung (die sich auf ein konkretes, von Jasper gezeichnetes Objekt bezog) begonnen. Um keine eigene Interpretation des Zeichens vorzunehmen, fragte M-S:

- Abbildung 5 Jasper zeigt auf etwas „Rotes“.



M-S: Was ist das Rote?

J: Das ist ssssst, (er geht mit dem Finger entlang der roten Linie) so!

Jaspers Antwort ist eher ‚angedeutet‘ und läßt keinen Sinn erkennen, darum fragt M-S anschließend weiter.

M-S: Mhh, wo fängt das Rote an?

J: (zeigt es) Hier.

M-S: Und wo hört es auf ?

J: Daaa.

M-S: Klasse, und was soll das sein?

In dieser dialogartigen Frage-und-Antwort-Interaktion wird das Kind mit dem konkreten, realen Kontext konfrontiert. Dieser wird anschließend vom Kind verlassen, nachdem seine Antworten *Verständnis* und *Zustimmung* durch den ANDEREN erfahren haben. In dieser gemeinsamen Situation wird durch den Ausdruck „**Klasse**“, der mit einer emotionalen Mitteilung verbunden ist, das *symbolische Modell* gebildet. Das Symbol deutet (immer!?) auf ein konkretes Objekt hin, das in einer bestimmten Beziehung zu bestimmten Merkmalen steht (z.B. dunkel, heiß etc.). Es kann auch dazu dienen, auf ein bestimmtes Verhalten hinzuweisen (z.B. bricht zusammen, geht herum etc.). Dieses Symbol weist in der gemeinsamen Interaktion auf das Objekt hin, ohne dieses jedoch abzubilden (vgl. Abbildung 3. bei dem es sich um kein Schema handelt).

Jasper nennt das Zeichen, dem er das Merkmal „*Guck mal, ganz rot*“ gegeben hatte, jetzt – „Eine Brücke, die grad zusammenbricht“ - .

J: **Eine Brücke, die grad zusammenbricht.**

M-S: **Ohh, sieht man gut, hast du schön gezeichnet.**

Jasper hat aus dem Hinweis auf das ‚rote Zeichen‘ etwas Neues **mit Bedeutung** konstruiert. EINE BRÜCKE, DIE ZUSAMMENBRICHT. Dieses Symbol steht für den Sinn eines ‚Dinges‘ und ist nicht aus einem Schema oder Reiz entstanden. Es stellt das Ergebnis einer gemeinsamen Handlung dar, in der aus einem Gegenstand (dem Zeichen des Kindes) ein gemeinsam geteiltes ‚ETWAS‘ gebildet wurde. Das Symbol wurde aus dem objektiven Inhalt eines Gegenstandes, der in dem Moment aber nicht da ist, abgeleitet.

Bis zum Beginn der Episode ‚Das Bügeleisen‘ wurden von Jasper noch folgende Zeichen benannt:

- „*Eine Brücke, die gerade zusammenbricht*“
- „*eine Kirche, mit so vielen Uhren*“
- „eine Wurst“ als deutlich erkennbares Schema
- „*eine Straße, die um die Wurst herum führt*“
- „*ein Pferd*“, bei dem gemeinsam die einzelnen Teile benannt wurden
- „*zwei Berge, wo ein Weg runtergeht, wo man langgehen kann*“
- „*ein Kreis*“
- „*eine kleine Brücke, die zusammenbricht*“
- „*eine Straße, eine dunkle Straße, mit Strichen*“.

Diese gemeinsamen Interpretationen fanden zwischen Jasper und M-S über einen Zeitraum von ca. vier Minuten (9:37 – 13:42 Min.) statt.

Bei dem zufälligen Schema ‚WURST‘ wurde von Jasper eine ‚richtige‘ Objekt-Deutung genannt.

- Abbildung 6 Das „Wurst-Schema“



Nach den eben beschriebenen Interaktionen zwischen Jasper und M-S wurde ein Zeichen von Jasper als „Bügeleisen“ benannt. Es folgt jetzt die Analyse der Bügeleisen Episode.

Analyse der Episode „Das ist ein Bügeleisen“.

Jasper hat ein von ihm gemaltes Zeichen willkürlich benannt. Die Bezeichnung dieses ‚Objektes‘ als BÜGELEISEN stellt noch keinen Symbolbildungsprozeß dar. Erst durch die Kooperation mit M-S (dem ANDEREN / BEZUGSPERSON) und die gemeinsam geführte Handlung entsteht eine Symbolbildung. Es ist diese Beziehungsebene, die zur Symbolbildung führt.

An dieser Stelle wird deutlich, daß das sogenannte „*Sinnunterlegte Kritzeln*“ (SCHUSTER 1993, S.17) nicht auf „zufällige Formenähnlichkeit“ oder „zufällige Strukturen“ (ebd.) zurückzuführen ist, sondern daß es eher das Bemühen des Kindes widerspiegelt, mit dem Erwachsenen auf einer *Beziehungsebene* Verhandlungen über ein von ihm benanntes ‚Objekt‘ zu führen.

M-S zeigt mit seiner Reaktion, daß er sich auf Jaspers „Als-ob-Deutung“ einläßt und tut auch so, als wenn dieses Zeichen natürlich *nur* ein Bügeleisen darstellen kann – was denn sonst auch...

M-S: Ssss, völlig klar.

In dieser Mitteilung wird auch ein emotionaler Austausch deutlich. M-S signalisiert Jasper über den Tonfall, daß er sich auf dessen ‚Vorschlag‘ einläßt. Ziel dieser Interaktion ist nicht das Erkennen und Benennen eines vorhandenen Objektes oder Schemas, sondern der Sinn und die Bedeutung, die diesem Objekt innerhalb der gemeinsamen Handlung gegeben wird. Dabei existiert das ‚Bügeleisen‘ nur in der Erfahrung der beiden Handelnden.

Jasper teilt nun weitere Eigenschaften dieser Bügeleisen-Erinnerung mit, denn in diesem Ding, an das er denkt, ist etwas drin :

J: Mit was drinnen da ist, da ist sowas heißes drinnen.

Jasper kommuniziert seine eigene Position zu diesem Wissen, das er in diesem Prozeß strukturiert. Dabei orientiert er sich an den Rückmeldungen von M-S.

M-S greift zwar den Begriff ‚heiß‘ auf, verlangt jedoch gleichzeitig von Jasper, daß ‚Heißeste‘ an dem Kritzel-Zeichen zu zeigen.

M-S: Mhhh, zeig mal das Heißeste, was ist am heißesten?

Jasper kommt dieser Aufforderung nicht nach, möglicherweise kann er das auch nicht. Wenn er bereits eine tragfähige Verbindung zwischen BÜGELEISEN und HEIß hergestellt hat, dann wäre die Frage nach dem Ort eine zusätzliche Bedingung, die Jasper nicht erfüllt. Vielmehr sucht er nach einem ähnlichen Begriff, der seine Konstruktion bestätigt. Also ergänzt er:

J: Das ist was Warmes.

M-S bestätigt die Wahl des neuen Begriffes und verbindet ihn mit dem alten:

M-S: Ja, was ganz Warmes, ganz heiß.

Der anschließende Wechsel zu einem Detail der ‚Zeichnung‘ und die Verbindung mit dem alten Begriff :

M-S: Und –und was ist das – auch heiß, das Kleine?

führt zu einer Unterbrechung der Interaktion. Jaspers Reaktion ist aus der Video-Aufnahme nicht mehr zu entnehmen. Während er sich offensichtlich an bestimmten Bedeutungen beteiligt, scheint er andere Aspekte zu ignorieren. Erst als die Frage nach der Spitze des Bügeleisens gestellt wird,

M-S: Wo ist die Spitze vom Bügeleisen?

ist die vorherige Teilnahme-Aktivität von Jasper wieder da. Er zeigt auf die Spitze und sagt:

J: Da!

M-S bestätigt diese Antwort und Jasper konstruiert eine neue Kategorie indem er sagt:

J: Weil Bügeleisen auch Spitzen haben.

Das „**auch Spitzen haben**“ kann hier darauf hinweisen, daß Jasper weiß, daß Bügeleisen Spitzen haben. Er knüpft damit aber auch an eine vorangegangene Episode an, in der er die Spitze von einem ‚Pferd‘ gezeigt hatte.

Jasper entscheidet in dieser Situation, daß beim Aushandeln von Bedeutungen das Objekt „**Was ist am heißesten?**“ nicht berücksichtigt wird. Er favorisiert „**Das ist was Warmes**“, und versteht dann im weiteren gemeinsamen Konstruktionsprozeß den Hinweis, ‚daß alle Bügeleisen Spitzen haben‘ bereitwilliger.

Daß auch das ‚sprachliche Ausdruckszeichen‘ „**Toll**“ für den weiteren Verlauf eine Bedeutung hatte, wird hier unterstellt.

- Episode 20 Versteckte Brücke

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|---|-------------|------------------|
| Jannis: Versteckte Brücke | 2;10 | 0:00 – 1:11 | 14 150496-Brücke |
| <p>Jannis hat ein Zeichen gemalt, das er nachträglich benennt: „Das die Brücke, einmal.“ Dabei zeigt er mit dem Finger und dem Zeichenstift auf das von ihm ‚Bezeichnete‘.</p>  |  <p>Bei diesem Zeichen handelt es sich um ein von Jannis oft gezeichnetes ‚Objekt‘, das nicht immer, wie in diesem Beispiel, geschlossen ist. Es stellt dann eine Art ‚Häkchen‘ dar. Dieses ‚Häkchen‘ ließe sich als ‚typischer Jannis‘ bezeichnen.</p> | | |
| <p>M-S wurde unvermittelt in die Zeichenhandlung von Jannis einbezogen und reagierte darauf zunächst mit einem stimmlichen Laut: „<i>Mmhh</i>“. Nach ca. 3 Sekunden wendet er sich Jannis ganz zu und läßt ihn das Zeichen noch einmal benennen.</p> | <p>M-S reagiert sofort auf Jannis Äußerung mit: „<i>Mmhh</i>“, fragt dann aber noch einmal nach: „Was ist das, Janni?“</p> | | |
| <p>Jannis antwortet sofort: „Brücke.“</p> | | | |
| | <p>M-S zeigt, indem er sagt: „Eine Brücke“, daß er jetzt Jannis verstanden hat.</p> | | |
| <p>Jannis malt einen nicht ganz geschlossenen Kreis um das Zeichen. Er lehnt sich kurz zurück, blickt auf seine Zeichnung und deutet dann mit dem Finger auf die offene Stelle und sagt: „Das, Eingang dazu.“</p> |  | | |

| | |
|---|--|
| <p>Das „Toll“ von M-S kommt ‚verspätet‘ und kann sowohl auf Jannis Mitteilung über den Eingang, als auch auf den folgenden Zeichenablauf bezogen werden. M-S geht nicht sehr unterstützend auf Jannis Hinweise ein. Die verspätete Äußerung „Toll“ kann von Jannis nicht mehr einer spezifischen Handlung zugeordnet werden. Er beginnt damit, sein weiteres Verhalten nicht in Abstimmung mit dem ANDEREN zu gestalten.</p> | <p>M-S sagt erst nach ca. 4 Sekunden „Toll“, zu Jannis Aussage und Zeichenleistung.</p> |
| <p>Jannis führt den ersten Kreisstrich weiter, so daß eine neuer Kreis (Spirale) parallel zum ersten entsteht. Als er zum Ausgangspunkt zurückkehrt, zieht er eine Linie durch den Kreis und das Brücken-Zeichen. Er nennt das: „Dann versteckt, versteckt noch die Brücke.“ Es folgen noch einige ‚versteckende‘ Linien und Jannis erneuter Hinweis: „Versteckt die Brücke“. Bei diesen Worten beugt er sich weit über das Blatt, als ob er überprüfen wollte, ob auch wirklich nichts mehr von dem Objekt ‚Brücke‘ zu sehen ist.</p>  | <p>Das Objekt ‚Brücke‘ wird als Ganzes mit wenigen Strichen versteckt – d.h. es ist noch da, kann aber nicht gesehen werden. Es folgen noch einige Linien, die die Brücke verdecken.</p>  |
| | <p>M-S wiederholt die Worte von Jannis: „Versteckt“.</p> |
| <p>Jannis beugt sich noch einmal über das Blatt, sagt erneut: „Versteckt die Brücke“.</p> <p>Jannis richtet seine Aufmerksamkeit auf den Korb mit den Buntstiften und wählt einen neuen Stift aus. „Ich nehme mal jetzt blau“.</p> | |
| | <p>Es hatte ein Symbolbildungsprozess begonnen, der dann durch das verspätete Stellen einer Frage und dem mangelnden Aufforderungsverhalten von M-S nicht weitergeführt wurde.</p> |

- Episode 21 Untertauchen

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|---|-------------|-------------|
| Nadja/Jasper: Untertauchen | 3;8/3;9 | 6:02 – 7:28 | 7a 130396 |
| <p>Nadja malt eine große, farbige Fläche. Dabei sagt sie zu sich selbst: „Das ist ein ganz langes Wasser. Untertauchen kann man da – ganz viele Fische.“</p> |  | | |
| <p>Jasper hat das ‚Selbstgespräch‘ von Nadja gehört. 21 Sekunden nachdem sie „[...] viele Fische“ gesagt hat, beschreibt Jasper sein Bild mit den Worten: „Hier kommt ein ganz gelbes Wasser - rüber. Da kann man nicht tauchen, weil das zu heiß ist. Nur Leute können da tauchen, nicht – nicht Kinder.“</p> | | | |
| <p>Nadja reagiert ganz aufgeregt auf diese Aussage und antwortet: „Aber, aber, aber beim Schwimmbad da, da, da kann man tauchen, beim Schwimmbad!?“</p> | <p>Nach Aussagen der Mutter und der Leiterin der Kindergruppe, geht Nadja begeistert zum Schwimmen, wo sie auch viel und gerne taucht. Jaspers Tauch-Geschichte scheint sie sehr betroffen zu machen. Jasper mag das Schwimmen nicht so gern. Für ihn ist das bedrohlich („weil das zu heiß ist“) und doch eher was für die Erwachsenen („Nur Leute können da tauchen, nicht – nicht Kinder“). Nadja versucht jetzt das Problem zu klären, das Jaspers Erzählung ihr gemacht hat. Darum sagt / fragt sie : „Aber, aber, aber beim Schwimmbad da, da, da kann man tauchen, beim Schwimmbad!?“</p> | | |

| | |
|---|---|
| <p>Dazu sagt Jasper: „Aber beim dreckichen, tiefen Wasser will man nicht schwimmen.“</p> <p>Das Wasser mach' ich dunkel. Dann ist es nicht mehr so heiß, das Wasser.“</p> | <p>Jasper versucht jetzt, nachdem er offensichtlich Nadjas Befürchtung verstanden hat, seiner Aussage den gefährlichen Inhalt zu nehmen. Im „dreckichen“ Wasser will bestimmt keiner schwimmen, und im „tiefen“ Wasser dürfen kleine Kinder nicht schwimmen. Das Gefährliche am Wasser („weil das zu heiß ist“), wird von ihm dadurch gemildert, indem er seine Zeichnung verändert „Das Wasser mach' ich dunkel. Dann ist es nicht mehr so heiß, das Wasser“.</p> <p>Jasper hat seiner ersten Geschichte einen Sinn gegeben, den Nadja gut verstanden hat. Durch ihre Befürchtungen, hat Jasper auf der Grundlage seiner Zeichnung eine neue Bedeutung geschaffen.</p> |
| |  <p>Während des Gespräches haben beide Kinder eine ähnliche Form gemalt.</p> |

6.2.7 Selbstanleitung; das Kind beschreibt sich die vorliegende Aufgabe, bzw. Handlung.

So wie in den bisher beschriebenen Episoden zwei Menschen miteinander kommunizieren, so kommuniziert das Kind beim Denken mit sich selbst.

„Auf diese Weise führt die Internalisierung interpersonalen Kommunikation im Laufe der Entwicklung zur intrapersonalen Kommunikation. Die dialogartige Frage-und-Antwort-Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind wird zu einem inneren Dialog.“
MILLER (1993, S. 353)

Bis das Kind die Fähigkeit zu diesem Selbstgespräch besitzt, muß es aktiv an sozialen Interaktionen teilgenommen haben.

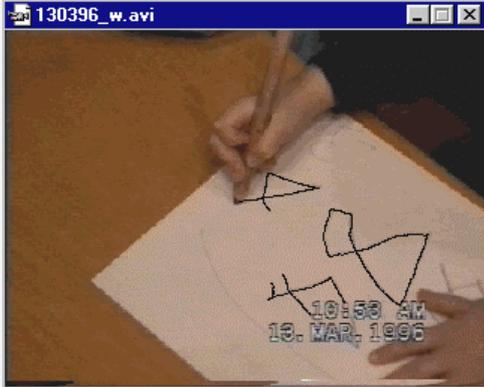
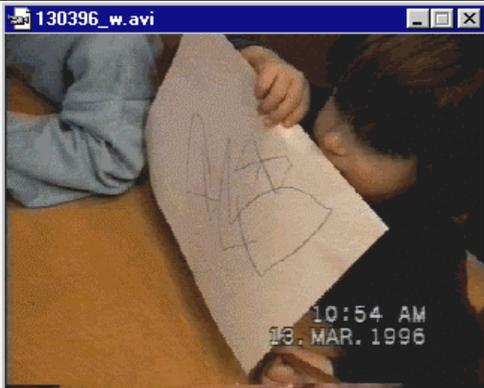
In den vorliegenden Episoden handelt es sich nicht um egozentrische Selbstgespräche im Sinne PIAGETs, vielmehr kommentieren die Kinder damit das, was sie taten, oder sie gaben sich Handlungsanweisungen zur Selbststeuerung ihres Mal-Verhaltens.

Im Sinne von WYGOTSKIs These, daß sich selbst gegebene anleitende Kommentare dem Kind sein Tun zu steuern und zu lenken helfen, verhielten sich die von mir beobachteten, zeichnenden Kinder.

- Episode 22

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|------------------|---|---------------|
| ANNIKA: Einen Streif hoch | 3;2,1 | 2:09 – 2:19 | 1a, Anni272w. |
| Annika beschreibt sich, wie sie den Rapunzelturm malen muß. In dieser Selbst-Anleitung wird die vorangegangene, sprachliche Anleitung ihrer Mutter wiederholt. Annika: „ Einen Streif hoch – ein' Streif – ein Streif hoch und ein Streif runter. Ein kleiner Rapunzelturm hab ich. “ | | | |
| | | Die Mutter hat die Handlung ihrer Tochter verfolgt und antwortet darauf, indem sie sagt: „ Ja, mal' mal einen kleinen Rapunzelturm. “ | |

- Episode 23 Der Stern

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|--|-------------|-------------|
| Nadja: Der Stern | 3;8 | 1:21 – 1:48 | 7a 130396_w |
| <p>Nadja hat angekündigt, daß sie einen Stern zeichnen wird. „Ich mach `nen Stern. Guck so, einmal so einen Stern“. Dann beginnt sie damit, Linien zu zeichnen und sich dabei Anweisungen zu geben.</p> |  | | |
| <p>Mit dem Zeichnen der Striche gibt sich Nadja in einem bestimmten Rhythmus Anweisungen. „Und den so, so, so“. Dazu zeichnet sie die Striche: „Nochmal. So, so, so. So, so, so.“ Begleitet von dem drei Mal „So“ sagen, zeichnet sie jeweils drei Striche. Nadja scheint erstaunt darüber zu sein, daß kein Stern auf dem Papier erscheint, obwohl sie aus ihrer Erinnerung alles ‚richtig‘ macht. Ihre Selbstanleitung imitiert den Stern-Zeichenvorgang eines Erwachsenen.</p> |  | | |
| <p>Auf der Rückseite des Blattes versucht Nadja erneut, durch die Selbstanleitung zum erwünschten Ergebnis zu kommen. Dabei entstehen zwar ähnliche Formen, aber keine sieht wie ein Stern aus. In den Figuren entdeckt Nadja zufällig eine Form, die sie mit den Worten zeigt: „Ein Schmetterling, guck mal Marlies, ein Schmetterling.“</p> <p>Die Leiterin antwortet: „Jaa, da flattert er davon.“</p> |  | | |

Episodenanalyse

Nadjas Selbstanleitung führte zwar nicht zu dem von ihr erwarteten Ergebnis, trotzdem zeigt diese Episode anschaulich, wie bedeutsam für das kindliche Verhalten die sprachliche ‚Steuerung‘ ist. Nadjas häufige Wiederholungen

machen die Erwartung deutlich, die sie mit der Selbstanleitung verbindet. Diese Selbststeuerung führte anfänglich auch zu immer gleichen Figuren, die aus jeweils drei ‚So‘ und aus drei Zeichenstrichen bestanden. Die sprachliche Steuerung funktionierte, auch wenn sie aus Nadjas Sicht nicht den von ihr erwarteten Stern formte.

6.2.8 Ankündigung einer Zeichenabsicht

Das Ankündigung einer Zeichenabsicht macht deutlich, daß das Kind die Fähigkeit besitzt, mit seinem gezielten sprachlichen Hinweis auf die folgende Handlung hinzuweisen. Dabei werden die beiden Aktivitäten, nämlich das Sprechen und das (praktische) Handeln, zusammengeführt, angekündigt und dargeboten. In dem Maße, in dem das Kind sein TUN zunehmend beherrscht, kann es immer mehr darauf verzichten, auf die folgenden, einzelnen Schritte hinzuweisen. Wörter und Wendungen, mit denen das Kind ihm bekannte Dinge und besonders Prozesse beschreibt, kann es fortan weglassen.

Durch die sprachliche Mitteilung, die an einen Anderen gerichtet ist, wird dieser in die Handlung miteinbezogen und kann eventuell korrigierend oder bestätigend eingreifen. Dieses wird u.a. deutlich in der Episode [15] „Das ist schwarz“, in der die Ankündigung des Kindes im weiteren Verlauf der Handlung in eine Frage umgewandelt wird.

Mit der Ankündigung der Zeichenabsicht ist der Symbolbildungsprozeß auf das angekündigte Schema hin fast abgeschlossen.

- Episode 24 Das große Haus

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|---|------------------|-------------|--|
| Nadja: Das Haus | 3;8 | 8:00 – 9:11 | 5a, 010396_w. |
| Nadja kündigt an, daß sie ein Haus zeichnen wird: „Ich male jetzt ein Haus, ein großes Haus.“ | | | Nadja kann das Schema eines Hauses zeichnen, was sie bereits zu einem früheren Zeitpunkt gezeigt hat. Hier macht sie zunächst auf ihre Fähigkeit aufmerksam. Im Anschluß zeigt sie durch ihr Handeln die Übereinstimmung zwischen der Vokal- und der Handlungsgeste. |
| Der Hinweis von Nadja wird von der Leiterin sofort aufgegriffen und ‚begleitet‘, indem sie den letzten Teil des Satzes gemeinsam mit Nadja spricht. | | | Die Leiterin spricht gleichzeitig mit Nadja das Wort Haus aus: „Ein Haus.“ |
| Nadja hatte im Vorfeld der Episode einige Kritik von einem anderen Kind entgegennehmen müssen. M-S Frage stellt zu diesem Zeitpunkt den Versuch dar, mit Nadja im Kontakt zu bleiben. | | | Nadja hat schweigend etwa eine Minute das Haus gezeichnet, als M-S sie fragt: „Nadja, sind das Fenster?“ |
| Nadja antwortet kurz mit „Ja“ . | | | Die Art, in der Nadja antwortet, läßt nicht den Eindruck entstehen, als wenn die Frage von M-S ihre Zeichenleistung anzweifeln würde. |
| Die Beschreibung des Schemas (hier des Hauses) stellt auch gleichzeitig die Beschreibung der kindlichen Handlung dar. | | | M-S geht weiter auf die Zeichnung ein und beschreibt das Haus in dem er sagt: „Das ist ein hohes Haus.“ |
| Nadja ergänzt ihr Schema und kündigt an: „Mit ne‘ Tür und Schloß.“ | | | Während sie das sagt, zeichnet sie eine Tür und ein Türschloß. |
| | | | M-S honoriert die Leistung mit einem anerkennenden ‚Pfiff‘. |
| | | | Die Episode endet mit der Kritik eines Kindes an der „Schiefen Tür.“ |

Episodenanalyse

Nadja kündigt das Zeichnen eines Hauses an und malt sofort ein ‚großes Ganzes‘ indem sie ein Oval zeichnet, das fast das ganze Zeichenblatt ausfüllt. Nachdem sich das Objekt Haus auf dem Papier befindet, wird es strukturiert, d.h. es werden die einzelnen (bekannt) Teile hinzugefügt. Den Anfang

bilden die Fenster. Dazu zeichnet Nadja einen Kreis, in dessen Mitte ein Kreuz (Fensterkreuz) gezeichnet wird. So entstehen neun Fenster. Die Frage

M-S: Nadja, sind das Fenster?

dient der Aufrechterhaltung der Interaktion und nicht der Interpretation eines Zeichens. Dieses zeigt M-S auch dadurch, daß er nicht nur das Objekt benennt, sondern auch eine seiner Eigenschaften:

M-S: Das ist ein hohes Haus.

Nadja fügt daraufhin einen weiteren Teil in das Haus ein:

N: Mit ne' Tür und Schloß.

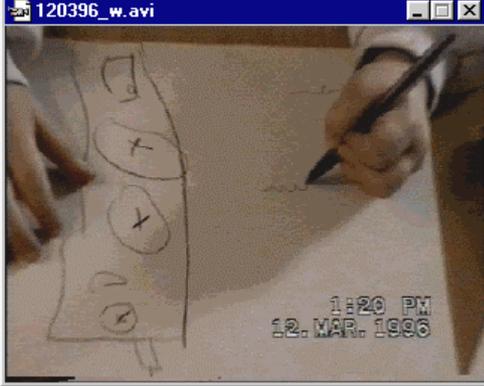
M-S ‚belohnt‘ dieses neue Detail mit einer ‚stimmlichen Geste‘.

So hat Nadja das ‚ganze Haus‘ gezeichnet, und dann allmählich die einzelnen Teile hinzugefügt. Durch diese Strukturierung vom Ganzen zu den einzelnen Teilen, läßt sich ein komplexes Schema wie der Mensch oder hier das Haus gestalten.

Dieser Gestaltungsprozeß wird in der folgenden Episode deutlich, in der auch ein Haus gezeichnet wird. Hier strukturieren zwei Kinder ein Haus, indem jedes sein Wissen von einem Haus in den Gestaltungsprozeß beisteuert.

- Episode 25 Echtes Haus

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|---|-------------|
| Nadja/Jasper: Echtes Haus | 3;8 / 3;9 | 13:15 – 14:29 | 7a 120396_w |
| Nadja: „Ich mach denn ein echtes Haus, mit Schornstein“. Nachdem sie das Haus durch ein Rechteck dargestellt hat, sagt sie: „So geht ein Haus.“ | | Mit Nadjas Ankündigung, ein „echtes Haus“ zu zeichnen, zeigt sie ihre Zeichen-Kompetenz. Sie muß sich sicher sein, daß das folgende Objekt von allen als Haus erkannt werden wird. Nachdem das Schema des Hauses ‚steht‘, werden die einzelnen, bekannten Teile gezeichnet. | |

| | |
|---|--|
| <p>Jasper sieht sich das Haus an und sagt: „Das brauch‘ noch ein Fenstern“.</p> | <p>Das Schema ist von Jasper erkannt worden, und jetzt besteht er auf die Einhaltung der zu diesem Schema gehörenden ‚Regeln‘, d.h. es gehören eben Fenster zu einem Haus.</p> |
| <p>Nachdem Nadja einen Schornstein gemalt hat, hebt sie das Blatt hoch und zeigt es der Leiterin mit den Worten: „Guck mal hier“.</p> | <p>Nadja hat ihre Prioritäten etwas anders als Jasper gelegt und damit begonnen, den Schornstein zu zeichnen.</p> |
| <p>Jasper erinnert an die fehlenden Fenster: „Das braucht noch Fenster, und eine Tür“. Dabei beobachtet er genau, was Nadja macht. Sie zeichnet in den unteren Teil des Hauses eine Tür. Als Jasper das erkennt, ergänzt er seine Aufzählung: „Und eine Klinke braucht die.“</p> | <p>Jasper wurde schon ungeduldig, was aus seinem Tonfall deutlich zu erkennen war. Als Nadja dann aber doch die Tür zeichnete, kam gleich der nächste Hinweis zur Gestaltung des Hauses.</p> |
| <p>Nachdem Nadja auch die Klinke gezeichnet hat, hebt sie erneut das Blatt hoch, um es der Leiterin zu zeigen.</p> | <p>Die Leiterin wird in diesen Prozeß miteinbezogen, weil sie eventuell zur weiteren Strukturierung beitragen kann, Nadja aber auch auf mögliche Anerkennung hofft.</p> |
| <p>Jasper erinnert daraufhin etwas ungeduldig an die: „Und Fenster!“</p> | <p>Jasper möchte nun endlich seine Vorstellung von Fenstern verwirklicht sehen und erinnert Nadja noch eindringlicher als bisher daran, daß das Haus bisher ohne Fenster ist.</p> |
| <p>Nadja entgegnet kurz : „Ja“.</p> | <p>Nadja beginnt jetzt damit, die Fenster zu zeichnen, die dann aber nicht Jaspers Bild von einem Fenster entspricht.</p> |
| <p>Die Fenster finden dann aber nicht Jaspers Zustimmung: „So geht kein Fester.“</p> |  <p>The image shows a video player window titled '120396_w.avi'. The video content shows a hand drawing a house on a piece of paper. The house has a chimney and several windows. The drawing is done with a black marker. The video player interface includes a timestamp '1:20 PM' and the date '12. MAR. 1996'.</p> |

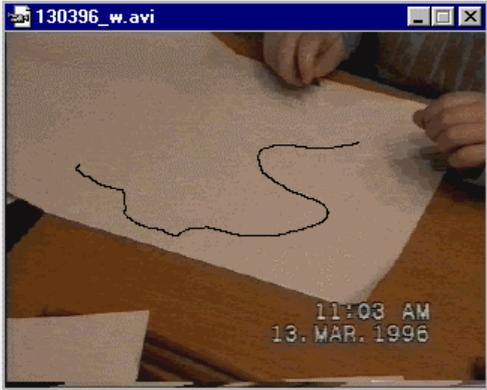
- Episode 26

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|-------------|---------------|
| ANNIKA: Grüner Stift | 3;1 | 4:43 – 4:45 | 1a, 222ani_w. |
| <p>Annika kündigt an, daß sie den grünen Stift nehmen wird: „Erst mal kommt diese, erst mal kommt grün, ja.!“</p> <p>Dabei greift sie in die Schachtel mit den Stiften und nimmt den benannten Stift heraus.</p> | | | |

Analyse der Episode

In diesem Beispiel wird zwar keine Zeichenabsicht angekündigt, trotzdem erscheint es mir an dieser Stelle wichtig darauf hinzuweisen, daß auch das gezielte und korrekte Nennen der Farbe die Intentionalität der beginnenden Handlung deutlich macht. Denn häufig steht die Farbe in Beziehung zu dem vom Kind geplanten Zeichen.

- Episode 27 Knochen-Namen

| Episode | Alter des Kindes | Dauer | Bezeichnung |
|--|------------------|---------------|--|
| Jasper: Knochen-Namen | 3;8 | 11:19 – 12:51 | 7a 130396_w |
| <p>Jasper kündigt an: „Ich mal eine Ente“. Er nimmt sich ein Blatt Papier und beginnt mit den Worten: „Die geht so und so.“</p> | | | |
| | | |  |

| | |
|--|--|
| | <p>Nachdem die ersten Umriss zu erkennen sind, und die nicht unbedingt auf das Schema einer Ente hindeuten, sagt M-S: <i>„Kann man sagen, von der Seite sieht die bestimmt so aus.“</i></p> |
| <p>Darauf hin wird von Jasper in das vorhandene ‚Schema‘, an die richtige Stelle, ein „Auge“ gemalt.</p> |  |
| | <p>M-S wiederholt „Auge“.</p> |
| <p>Jasper sagt, nachdem die Figur fertig ist: <i>„Ich schreib‘ noch meinen Namen drauf“</i>.</p> |  |
| <p>Etwas später fügt er hinzu: <i>„In die Ente mal ich noch meinen Namen. Das sind Knochen-Namen, sind das“</i>.</p> |  |

7 Zusammenfassung

Das wesentliche Ergebnis dieser Arbeit liegt darin, anhand der Videoaufnahmen von den Zeichenprozessen der Kinder nachweisen zu können, daß die Kinder zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt als bisher angenommen die Fähigkeit besitzen, an dem gemeinsamen Symbolbildungsprozeß teilzuhaben. Die bisherigen Theorien über Entwicklungen kindlicher Zeichnungen berücksichtigen diesen Symbolbildungsprozeß weder theoretisch noch empirisch. Insofern liegen auch keine begrifflichen Aussagen dazu vor und damit auch keine ausreichende Aufmerksamkeit für diese wesentlichen Interaktionsprozesse.

Kinder können aus verschiedenen inneren Zuständen oder Zielsetzungen heraus Kritzel anfertigen. Eine Möglichkeit besteht darin, daß ein Kind aus einem „Affekt“ heraus (wie ich es nenne) ein Verhalten zeigt, welches zu der Herstellung eines ‚absichtslosen‘ Kritzels führt. Auf dieses von ihm geschaffene ‚Ding‘ kann es im Folgenden hinweisen. Dieses ‚Hinweisen auf etwas‘ setzt beim Kind die Fähigkeit voraus, innerhalb eines gemeinsamen Prozesses die mögliche Haltung/Handlung des ANDEREN auf seine ‚aufzeigende Geste‘ (MEAD) vorwegzunehmen. Das Kind muß wissen, welche Haltung/Reaktion der ANDERE auf seinen Hinweis einnehmen könnte – und das setzt die Kontrolle seines eigenen Verhaltens im Hinblick auf die Folgen voraus. Damit stellt sich das Kind schon die zukünftigen Ereignisse, nämlich die mögliche Reaktion des ANDEREN, vor.

Bei der Übermittlung des Hinweises setzt das Kind signifikante Vokalgesten ein. Damit hält sich das Kind an den gesellschaftlichen Verhaltensprozeß, wie es ihn in der Interaktion mit der Bezugsperson gelernt hat.

Ein Symbolbildungsprozeß beginnt überwiegend dadurch, daß das zeichnende Kind auf seine Zeichnung oder Teile seiner Zeichnung hinweist. In diesem ‚Hinweisen auf etwas‘ liegt zunächst weniger eine Mitteilungs- als vielmehr eine *Aufforderungsabsicht*.

Die Bedingungen, unter denen dieser Prozeß stattfindet, setzt die Anwesenheit einer Bezugsperson (oder auch eines erfahrenen Kindes) voraus, die vom zeichnenden Kind aufgefordert wird, zu handeln. Dabei wird zunächst die Bereitschaft des ANDEREN zum gemeinsamen Handeln dadurch geprüft, daß die erwartete Reaktion auf die eigene Vokalgeste mit dem tatsächlichen Handeln des ANDEREN verglichen wird.

In dieser Arbeit hat sich besonders die Haltung der Bezugsperson als bedeutungsvoll für das Gelingen der vom Kind initiierten Handlungssituation herausgestellt. Nur wenn der jeweils ANDERE über diese besondere Fähigkeit verfügt und auch willens ist, sich auf die Hinweise der Kinder, wie „Guck mal“, „Ich habe schön gemalt“, „Ich mal jetzt ...“, „Schon fertig!“, „Guck mal, was ich hier gemalt habe – und hier – eine Kirche“, „Ich auch“, „Ich mal, Mama“, „Guck mal, ganz rot“ zu beziehen, erst dann beginnt der für die persönliche Entwicklung so wichtige Prozeß in der Interaktion mit dem ANDEREN, den Dingen in der Welt einen Sinn und eine Bedeutung zuzuweisen.

8 Literatur

8.1 Literaturverzeichnis

- Arnheim, R. 1956: Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye. London: Faber & Faber. In: Koeppe-Lokai. 1996: Der Prozeß des Zeichnens.
- Ausubel, David P. Sullivan, Edmund V. 1974: Das Kindesalter. Fakten, Probleme, Theorie. München: Juventa.
- Bareis, Alfred 1980: Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen
5. Auflage Bildnerisches Gestalten im Vorschulalter. Mit einem Arbeitsbericht aus dem Kindergarten. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Baumgarten, Ursula. 1992: Kinderzeichnungen - Spiegel der Seele: Kinder zeichnen Konflikte ihrer Familie. Zürich: Kreuz.
- Berndt, J. 1982: Physiologische Grundlagen der Entwicklung In:
W. Wiczerkowski & Z.H. Oeveste (Hrsg.) Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, S. 137-194. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Billmann-Mahecha, E. 1994: Argumente für eine verstehende Kinderpsychologie aus kulturpsychologischer Sicht. In: Martens, E.; Schreier, H. (Hrsg.): Philosophie und Ethik in der Grundschule und Sekundarstufe I. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 150-158.
- Billmann-Mahecha, E. 1983: Theoriebildung in praktischer Absicht. Zu den Möglichkeiten eines Theorienvergleichs in der Psychologie. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Billmann-Mahecha, E. 1990: Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Göttingen: Dr. C.J. Hogrefe.
- Billmann-Mahecha, E. 1993: Zum Problem der Authentizität in der empirischen Sozialforschung. Gruppendynamik. Jahrg. 24. Heft 4, S. 401 – 411.
- Billmann-Mahecha, E. 1994: Über die Interpretation von Kinderzeichnungen. In: Interdisziplinär. Jahrg. 2, Ausgabe 1. S. 28-35
- Bottenberg, Ernst Heinrich. 1972: Emotionspsychologie. Ein Beitrag zur empirischen Dimension emotionaler Vorgänge. München: Goldmann.
- Brent Edward: Qualitative Computing. In: Qualitative Sociology, Nr. 7, 1984, S. 34-60. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.). 1996: CD-ROM der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

- Brinckenkamp, R. 1975: Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen: Hogrefe. In: Künzler -Knufinke, R. 1991: Die Wirkung von kurzfristigen Angst- und Belastungssituationen auf die Entwicklung und Struktur der Kinderzeichnung. Essen: Die blaue Eule
- Bruner, Jerome S.; Olver, Rose R.; Greenfield, Patricia M. 1971: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Bruner, J. S. 1974/75: From communication to language – a psychological perspective. *Cognition* 3, 255-287. In: Jörg, Sabine. 1978: Der Einfluß sprachlicher Bezeichnungen auf das Wiedererkennen von Bildern. Bern, Stuttgart: Huber.
- Bruner, J. S. 1987: Wie das Kind sprechen lernt. Bern-Stuttgart: Huber.
- Bruner, Jerome. 1997: Sinn, Kultur und Ich-Identität: zur Kulturpsychologie des Sinns. 1. Aufl. Heidelberg: Carl Auer.
- Bühler, Karl. 1922: Die geistige Entwicklung des Kindes. 3. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer. In: Koepe-Lokai, Gariele. Der Prozeß des Zeichnens
- Comer, Ronald. 1995: Klinische Psychologie. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.
- Dornes, Martin 1995: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Egger, Bettina. 1984: Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache. Bern: Zytglogge.
- Elrod, Norman. 1997 (2. Auflage): Freud, Piaget, Wygotski und Loewald – wie wird der Mensch ein Mensch? Zürich: Althea
- Engelkamp, J. 1990: *Das menschliche Gedächtnis*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Fleck-Bangert, Rose 1994: Kinder setzen Zeichen. Kinderbilder sehen und verstehen. München: Kösel.
- Flick, Uwe. 1995: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Rowohlt.
- Flusser, Vilém. 1995: Gesten. Frankfurt am Main: Fischer
- Gadamer, H.-G. 1965: Wahrheit und Methode. 2. Auflage. Tübingen
- Gibson, J. 1973: Die Wahrnehmung der visuellen Welt. Weinheim: Belz. In: Koepe-Lokai (1996)
- Gibson, James J. 1982: Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Groeben, N. 1986: Handeln, Tun, Verhalten als Einheit einer verstehenden-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Grözinger, Wolfgang. 1966: Kinder kritzeln zeichnen malen. Die Frühformen kindlichen Gestaltens. München: Prestel

- Hajos, Anton. 1980: Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Harding, C. G. 1984: Acting with intention: In: L. Feagans, C. Garvey: A framework for examining the development of the intention to communicate. Hierdeis, Helmwart (Hrsg.). 1996: CD-ROM der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Hobmair, Hermann. (Hrsg.)1991: Psychologie. Köln: Stam-Verlag
- Hohezollern, Johann Georg Prinz von, Liedtke, Max. 1987: Vom Kritzeln zur Kunst. Hrsg.: Stammes- und individualgeschichtliche Komponenten der künstlerischen Fähigkeit. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Hörmann, H. 1976: Meinen und Verstehen. Frankfurt:: Suhrkamp. In: Jörg, Sabine. 1978: Der Einfluß sprachlicher Bezeichnungen auf das Wiedererkennen von Bilder. Bern, Stuttgart: Huber.
- Jörg, Sabine. 1978: Der Einfluß sprachlicher Bezeichnungen auf das Wiedererkennen von Bilder. Bern, Stuttgart: Huber.
- Kail, Robert. 1992: Gedächtnisentwicklung bei Kindern. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Kerschensteiner, G. 1905: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München: Carl Gerber
- Kläger, Max. 1978: Jane C. Symbolisches Denken in Bildern und Sprache. Das Werk eines Mädchens mit Down-Syndrom in Le Fil d’Ariane. München, Basel: E. Reinhardt.
- Klatzky, Roberta L. 1989: Gedächtnis und Bewußtsein Aus dem Amerikanischen übersetzt von.. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klix, F. 1992: *Die Natur des Verstandes*. Göttingen: Hogrefe-Verlag für Psychologie.
- Koch, Gertrud. (Hrsg.) 1995: Auge und Affekt. Wahrnehmung und Interaktion. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Koch, K. 1972: Der Baumtest. Bern/Suttgart/Wien.
- Koeppe-Lokai, Gabriele. 1996: Der Prozeß des Zeichnens. Empirische Analysen der graphischen Abläufe bei der Menschendarstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder. Münster: Waxmann
- Koppitz, E.M. 1972: Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart.
- Krappmann, L. 1969: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett.
- Krenz, Armin 1996: Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildersprache verstehen. Freiburg i.B.: Herder.
- Künzler -Knufinke, R. 1991: Die Wirkung von kurzfristigen Angst- und Belastungssituationen auf die Entwicklung und Struktur der Kinderzeichnung. Essen: Die blaue Eule.

- Lamnek, Siegfried. 1995 Qualitative Sozialforschung. Bd. 1. Methodologie. (3. Aufl.) Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.
- Lamnek, Siegfried. 1995 : Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken. (3. Aufl.) Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.
- Langer, Susanne K. 1984: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbolische Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a.M.: Fischer
- Lewis, Morris Michael. 1970: Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter. Düsseldorf: Schwann
- Lewis, M. 1980: Wie ein Baby sich selbst erkennt. In: Psychologie heute – Sonderband: Kindheit ist nicht kinderleicht. Weinheim: S. 50 - 53
- Levinstein, S. 1905: Untersuchungen über das Zeichnen der Kinder bis zum 14. Lebensjahr. Dissertation. Leipzig
- Loewald, H. W. 1960: Zur therapeutischen Wirkung der Psychoanalyse. In: Elrod 1997
- Maier, Karin & Ambühl-Caesar, G. & Schandry, R. 1994: Entwicklungspsychophysiologie. Körperliche Indikatoren psychischer Entwicklung. Weinheim: Beltz.
- Lompscher, Joachim [Hrsg.]. 1996: Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute. (Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie; Bd. 4.1/2. Marburg: BdWi-Verlag
- Mandl, Heinz. Huber, Günther L. 1978: Kognitive Komplexität Bedeutung Weiterentwicklung Anwendung. Göttingen: Hogrefe.
- Mead, George Herbert. 1969: Philosophie der Sozialität. Aussätze zur Erkenntnisanthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert. 1995: Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. (Originalausgabe: 1934) Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Meili-Dworetzki, G. 1957: Das Bild des Menschen in der Vorstellung und Darstellung des Kleinkindes, Beiheft zur schweizerischen Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen. Nr. 30. Bern/Stuttgart. In: Bareis, A. : Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen, S. 11.
- Miller, Patricia H. 1993: Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.
- Morris, Charles W. 1981: Symbolik und Realität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Moser, Heinz. 1995: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Mühle, Günther. 1971: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. 3. Auflage. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. Frankfurt: Ambrosius Barth.
- Neisser, Ulrich. 1979: Kognition und Wirklichkeit Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie Stuttgart: Klett-Cotta:
- Neisser, Ulrich. 1974: Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett.
- Niedermaier, Klaus. 1996: Computerunterstützte qualitative Analyse. In: Helmwart Hierdeis (Hrsg.). CD-ROM der Pädagogik.

- Oerter, Rolf. 1973: Entwicklung der Wahrnehmung Ergänzung für die Auflage 1 - 10 zu:
Rolf Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie Donauwörth: Ludwig Auer
- Papousek, Mechthild 1994: Vom ersten Schrei zum ersten Wort.
Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Piaget, Jean. Inhelder, Bärbel. 1948: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde.
Stuttgart: Klett (1971). In: Koeppe-Lokai, G. 1996: Der Prozeß des Zeichnens
- Piaget, Jean. Inhelder, Bärbel. 1972: Psychologie des Kindes.
Eine Zusammenfassung der experimental-psychologischen Forschungsergebnisse über die
Entwicklung
der Intelligenz im Kindes- und Jugendalter. Olten, Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Piaget, Jean. 1983: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt.
- Praschak, Wolfgang. 1990: Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten als
Herausforderung für eine allgemeine Pädagogik In: Bönsch, Manfred. (Hrsg.): Theorie und
Praxis, Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität
Hannover. Hannover
- Reiß, Wolfgang A. 1996: Kinderzeichnungen: Wege zum Kind durch seine Zeichnungen.
Neuwied: Luchterhand.
- Ricci, C. 1906: Kinderkunst (ital. Originalausgabe 1887), Leipzig: Voigtländer
- Richter, Hans-Günther 1987: Die Kinderzeichnung. Entwicklung Interpretation Ästhetik.
Düsseldorf: Schwann.
- Schapp, Wilhelm. 1976: Beiträge zur Phänomenologie der Wahrnehmung. Wiesbaden: Heymann.
- Shelly, Anne: Qualitative Analyse. Ein computerunterstützter zyklischer Prozeß. In:
Huber G. L. (Hg.) 1992, S. 71-114. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.). 1996: CD-ROM der
Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Schubert, Venanz (Hrsg.). 1985: Der Mensch und seine Gefühle. Sankt Ottilien: EOS Verlag.
- Schuster, Martin & Beisl. 1978: Kunst-Psychologie. Köln
- Schuster, Martin 1993: Die Psychologie der Kinderzeichnung (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Schuster, Martin 1994: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen Was sie bedeuten.
Berlin: Springer.
- Schuster, Martin. Woschek, Bernard P. (Hrsg.) 1989: Noverbale Kommunikation durch Bilder:
Stuttgart: Verlag für Angew. Psychologie
- Schütz, Alfred. 1981: Theorie der Lebensform. Scubar, Ilja. Hrsg.: (Frühe Manuskripte
aus der Bergson-Periode). Frankfurt a. M.
- Seewald, Jürgen. 1992: Leib und Symbol: ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen
Entwicklung. München: Fink.
- Silverman, David. 1993: Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysiing Talk, Text and
Interaction. London 1993 In: Moser, Heinz. 1995: Grundlagen der Praxisforschung.
Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Staguhn, K. 1970: Kunsterziehung im Vorschulalter. In: Correll, Hrsg. Lernen und Lehren im Vorschulalter. Donauwörth.
- Stern, N. Daniel 1995: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt (3. Aufl.) München: Piper.
- Straub, Jürgen. 1989: Historisch-psychologische Biographieforschung. Theoretische, methodologische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht. Heidelberg: Asanger.
- Straub, Jürgen. 1993: Geschichte, Biographie und friedenspolitisches Handeln. Biographieanalytische und sozialpsychologische Studien auf der Basis von narrativen Interviews mit Naturwissenschaftlern und Naturwissenschaftlerinnen. Opladen: Leske + Budrich.
- Strauch, Ralph. 1994: Das Gleichgewicht der Zentauren oder: The Reality Illusion. Wie wir die Welt wahrnehmen - Über gewöhnliche & ungewöhnliche Wahrnehmung, Feldenkrais, Bewußtsein, Denken, Lernen & unsere Wirklichkeits-Illusion. Paderborn: Junfermann.
- Strauss, Anselm L. 1991: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. (Übergänge; Bd.10) München: Fink.
- Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet 1996: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung Weinheim Beltz
- Vester, Frederic. 1988, 15. Auflage: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? München: DTV
- Widlöcher, Daniel. 1974: Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung. Münche: Kandler.
- Wimmer, Heinz. Perner, Josef. 1979: Kognitionspsychologie. Eine Einführung Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittling, Werner. 1976: Einführung in die Psychologie der Wahrnehmung Hamburg: Hoffmann und Campe
- Wolff, H. 1929: Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe. Weimar.
In: Richter, Hans-Günther 1987: Die Kinderzeichnung. Entwicklung Interpretation Ästhetik. Düsseldorf: Schwann.
- Wygotski, L.S. 1993: Denken und Sprechen (Originalausgabe 1932) Frankfurt: Fischer
- Wygotski, Lew S. 1996: Vorlesungen über Psychologie: [Hrsg. Bernd Fichtner]: Marburg: BdWi-Verlag.