

Jürgen Weissenborn und Regina Stralka

Das Verstehen von Mißverständnissen

Eine ontogenetische Studie

I. Einleitung

Die Fähigkeit zum Vermeiden beziehungsweise zum Erkennen und Beseitigen von Mißverständnissen ist eine zentrale Teilkomponente der kommunikativen Kompetenz. Damit wollen wir nicht sagen, daß Mißverständnisse, die Illusion des Verstehens, nicht auch ihre kommunikative Funktion haben können. Wenn der Eingeborene dem Fremden, der seine Insel betritt, vertrauensvoll entgegen-eilt, so doch, weil er davon ausgeht, daß dieser die gleichen friedlichen Absichten hegt, wie er selbst, daß man sich versteht, auch wenn man sich zunächst nicht versteht. Das heißt, dieses anfängliche Mißverständnis schafft erst einmal eine gemeinsame Handlungsbasis, auf der sich dann echtes Verstehen entwickeln kann, was vermutlich nicht der Fall wäre, wenn man von Anfang an versuchen würde, das Nichtverstehen zu thematisieren.

Nicht anders als in diesem Beispiel verläuft im Grunde auch das Eintreten des Kindes in die Kommunikationsgemeinschaft. Von der ersten Kontaktaufnahme mit den Personen seiner Umwelt geht es von der Voraussetzung gegenseitigen Verstehens aus, und erst im Verlauf der weiteren Entwicklung wird ihm bewußt, daß man dies eben nicht einfach so hinnehmen kann, sondern daß man sich dieser Voraussetzung erst vergewissern und sie gegebenenfalls zunächst einmal schaffen muß.

Zu diesen Voraussetzungen gehört, was wir im folgenden „Referenzrahmen“ nennen werden. Darunter soll die Menge der Propositionen verstanden werden, die es erlaubt, den in der Kommunikation auftretenden Äußerungen eine eindeutige Referenz zuzuweisen.¹ Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen.

In der in Abb. 1 dargestellten Situation muß der von A zu B geäußerte Wunsch ‚Bring mir den Ball *vor* dem Auto‘ solange für B unbestimmt bleiben, wie nicht die Perspektive explizit gemacht wird, die dem Gebrauch von *vor* zugrundeliegt: die intrinsische, aus der Sicht des Fahrers oder die deiktische, aus der Sicht des Sprechers. Diese Perspektive stellt für die Äußerung ‚Bring mir den Ball vor dem Auto‘ den notwendigen Referenzrahmen dar. Solche Referenzrahmen sind ein Bestandteil der für die verbale Interaktion notwendigen gemeinsamen Wissensstrukturen von Sprecher und Hörer.² So gehört im Falle von Spielbeschreibun-

1 Dieser Abschnitt verdankt viel der Diskussion mit Ewald Lang.

2 ‚Frame‘ (Minsky 1975), ‚Script‘ (Schank und Abelson 1977, ‚Redehintergrund‘ (Kratzer 1978) sind andere Namen für solche Wissensstrukturen.

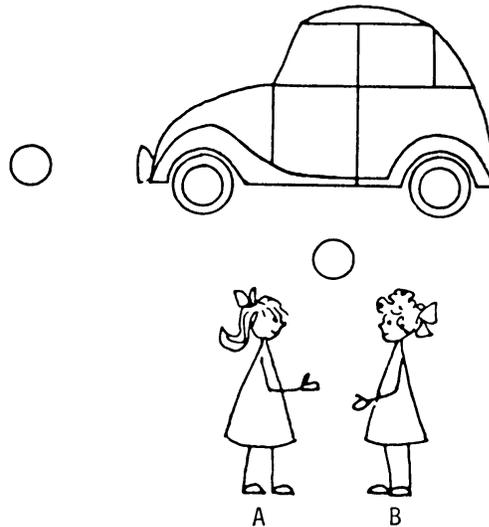


Abb. 1

gen das Wissen um die jeweiligen Spielregeln genauso zum Referenzrahmen, wie im Fall von Argumentationen die Menge der kollektiv geltenden Aussagen (Klann 1979, Klein 1980, Miller 1980).

Für jede Kommunikationssituation wird man, in Abhängigkeit vom Ziel der Interaktion, jedoch unabhängig von den Interaktionspartnern, einen optimalen Referenzrahmen definieren können. Welche Elemente dieses Referenzrahmens dann tatsächlich vom Sprecher verbalisiert werden, hängt davon ab, welches Vorwissen er beim Hörer voraussetzt. Die genaue Eingrenzung dieses Wissens muß von den Gesprächspartnern gemeinsam vorgenommen werden. Dies setzt jedoch voraus, daß sich die Gesprächspartner über die Bedingungen klar sind, die sich aus einer gegebenen kommunikativen Aufgabe für die Realisierung des gemeinsam zu erarbeitenden Referenzrahmens ergeben.

Für das Beispiel unbestimmter lokaler Referenz ‚Bring mir den Ball vor dem Auto‘ bedeutet das, daß sich der Sprecher zunächst der Existenz zweier möglicher Perspektiven für den Gebrauch der Präposition bewußt sein muß und daß er weiterhin auch imstande sein muß, die sich daraus für den Dialog ergebenden Konsequenzen zu ziehen, nämlich u. a. die Notwendigkeit einer expliziten Vereinbarung über den seiner Äußerung zugrundegelegten Referenzrahmen.

Der Referenzrahmen ist somit ein Schlüsselbegriff für das Verstehen von Mißverständnissen. Ein Mißverständnis wird sich immer dann einstellen, wenn die Gesprächspartner zu Unrecht von der Annahme ausgehen, daß ein gemeinsamer Referenzrahmen vorhanden ist. Das heißt, der Hörer interpretiert eine Äußerung des Sprechers auf der Grundlage eines Referenzrahmens, der von diesem nicht intendiert war. Diese Zuweisung einer aus der Sicht des Hörers kohärenten Bedeutungsrepräsentation zu einer Sprecheräußerung unterscheidet das Miß-

verständnis vom Nichtverstehen: beim letzteren ist der Hörer gerade nicht in der Lage, der Sprecheräußerung eine Bedeutungsrepräsentation zuzuordnen, was neben phonetischen, syntaktischen und lexikalisch-semantischen Gründen auch auf die Unfähigkeit des Hörers, einen Referenzrahmen für die Äußerung zu bestimmen, zurückgeführt werden kann. Das Vermeiden sowie das Erkennen und Ausräumen von Mißverständnissen setzt also in erster Linie die Koordinierung bzw. Rekoordinierung von Referenzrahmen voraus.

Eine Untersuchung der Entwicklung dieser Fähigkeit kann somit im wesentlichen mit der Untersuchung der Entwicklung der Fähigkeit gleichgesetzt werden, kohärente und gemeinsame Referenzrahmen im Kontext zielorientierter verbaler Interaktion aufzubauen und zu verwenden.

Trotz ihrer zentralen Bedeutung für das Gelingen verbaler Handlungen ist diese Fähigkeit und ihre Entwicklung in den Arbeiten zum Erwerb kommunikativer Kompetenz nie wirklich thematisiert worden, ebensowenig wie die damit verbundene Problematik der kindlichen Mißverständnisse.³ Dies gilt sowohl für den referentiellen, vorwiegend experimentell ausgerichteten wie auch für den soziolinguistischen, mehr beobachtend vorgehenden Forschungsansatz (vgl. Beaudichon 1982, Dickson 1981). Dies ist darauf zurückzuführen, daß die von beiden Ansätzen untersuchten Kommunikationssituationen alles in allem zu eingeschränkt waren, um die Bedeutung des Referenzrahmenproblems für das Verstehen zu erkennen. In den experimentellen Studien fand die Kommunikation meistens im gemeinsamen Wahrnehmungsraum der Interaktionspartner statt und diese waren zudem nicht wirklich in eine gemeinsame, zielorientierte Tätigkeit eingebunden. Die Observationsstudien hingegen vernachlässigten komplexere referentielle Situationen.

In beiden Arten von Untersuchungen spielt offensichtlich das Referenzrahmenproblem aufgrund der Natur der Kommunikationssituation eine nicht so große Rolle. So kann im ersten Fall gewöhnlich der von den Interaktionspartnern geteilte Wahrnehmungsraum als gemeinsamer nichtverbaler Referenzrahmen fungieren, und im zweiten bewirkt oft schon ein Minimum an voraussetzbarem gemeinsamen Wissen eine ausreichende Kontextualisierung der Äußerung.

In der Untersuchung, über die wir im folgenden berichten wollen, haben wir die Frage des Referenzrahmenaufbaus und der Referenzrahmenkoordinierung in den Mittelpunkt gestellt und gleichzeitig versucht, einige der erwähnten Unzulänglichkeiten anderer Arbeiten auf diesem Gebiet zu vermeiden. Zum einen findet die Kommunikation nicht im geteilten Wahrnehmungsraum der Dialogpartner statt, wodurch eine nichtverbale, deiktische Determinierung des Referenzrahmens ausgeschlossen wird, und zum anderen ist die Aufgabe, nämlich Wegbeschreibungen, so gewählt, daß der Aufbau, die Aufrechterhaltung und

3 Eine Ausnahme stellen etwa die Untersuchungen von Nelson 1981 und Nelson und Gruendel 1979 zur Entwicklung von Skript-Wissen bei Kindern dar.

gegebenenfalls die Rekoordinierung eines gemeinsamen Referenzrahmens eine notwendige Voraussetzung ihrer Bewältigung ist.

II. Versuchsanordnung

Die Versuchsanordnung bestand aus zwei identischen dreidimensionalen hölzernen Modelldörfern (0.60 m × 0.70 m). Die Gebäude, in zwei Größen und mit roten oder blauen Dächern, waren symmetrisch, d. h. spiegelbildlich um eine Mittelachse angeordnet (siehe Abb. 2).

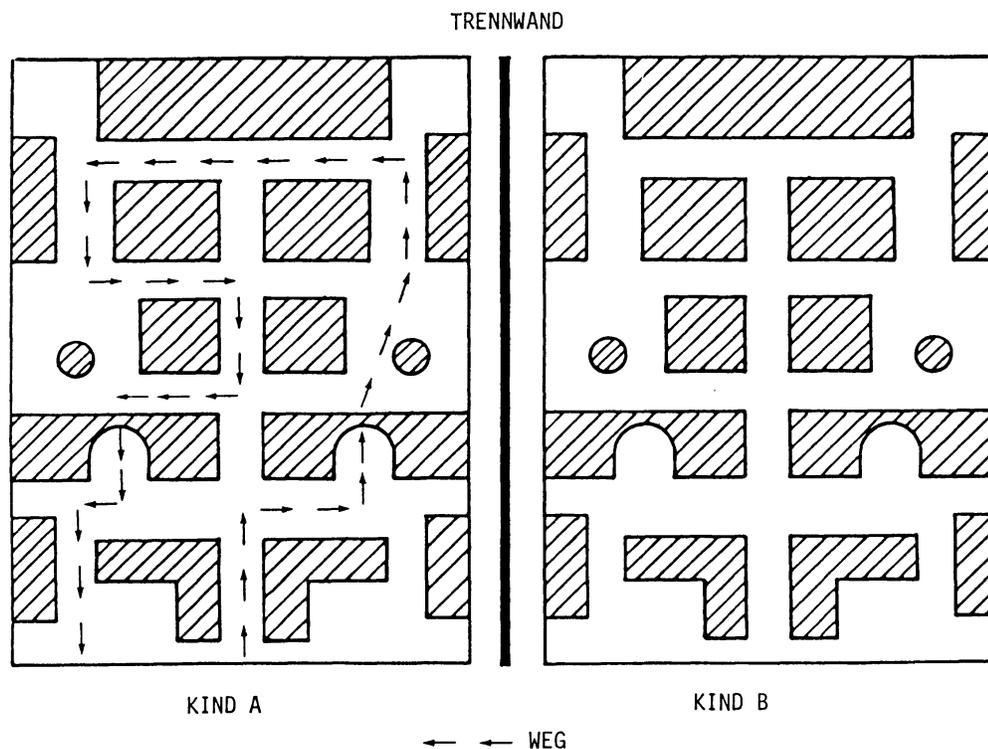


Abb. 2

Vier verschiedene Wege (A, B, C und D) von identischem Schwierigkeitsgrad (gleiche Zahl von Teilstrecken und Richtungsänderungen) wurden definiert und mithilfe einer schwarzen Kette in einem der Modelldörfer markiert. Diese Wege wurden dann nacheinander von einem Kind A einem Kind B beschrieben, das aufgrund dieser Anweisungen ein Spielzeugauto durch das Dorf zu fahren hatte. Die Kinde waren durch eine Sichtblende voneinander getrennt. Die Wege mußten unter drei verschiedenen Bedingungen beschrieben werden.

- (1) Mit zusätzlichen Orientierungspunkten (Bäumen, Tieren, Fahrzeugen), die die symmetrische Struktur der Versuchsanordnung aufheben, sowie unter Benutzung der Hände: das beschreibende Kind wurde aufgefordert, gleichzeitig ein Spielzeugauto den markierten Weg entlangzufahren.
- (2) Ohne Orientierungspunkte, jedoch unter Benutzung der Hände.
- (3) Ohne Orientierungspunkte und ohne Benutzung der Hände.⁴

Diese Bedingungen wurden mit den Wegen A–C kombiniert (1A–2B–3C, 2B–1C–3A, etc.). Weg D wurde immer unter Bedingung 2 dem Versuchsleiter beschrieben. Alle Beschreibungen wurden videoge filmt. Die folgenden Altersgruppen, bestehend aus jeweils wenigstens sechs Paaren gleichaltriger Kinder, wurden untersucht: 7,8,9,10,11,14-jährige, sowie eine Gruppe Erwachsene.

Der symmetrische Aufbau des Modelldorfes wurde gewählt, weil dadurch die referentielle Eindeutigkeit der darauf bezogenen Beschreibungen nur gewährleistet ist, wenn diese in einen beiden Interaktionspartnern gemeinsamen, verbal definierten Referenzrahmen eingebettet sind. So ist etwa eine Anweisung wie ‚Dann fährst Du unter der Brücke durch‘ referentiell unbestimmt, da zwei Brücken, in jeder Dorfhälfte eine am entsprechenden Ort, vorhanden sind, und das gleiche gilt für alle übrigen Gebäude. Um diese referentielle Unbestimmtheit aufzuheben, müssen relationale Ausdrücke wie ‚rechts‘ und ‚links‘, ‚vor‘ und ‚hinter‘ verwendet werden. Nun sind diese, wie wir gesehen haben, in ihrer Anwendung auf orientierte Gegenstände, d. h. solche mit einer klaren Vorder- und Rückseite, selbst wieder unbestimmt, solange der Sprecher nicht die von ihm eingenommene, deiktische oder intrinsische Perspektive expliziert. In unserer Versuchsanordnung fallen beide Perspektiven zusammen, solange der zu beschreibende Weg vom Sprecher hinwegführt. Wenn er jedoch auf ihn zuführt, muß der Sprecher die von ihm eingenommene Perspektive nennen, um so Mißverständnisse zu vermeiden. Dies gilt besonders für Beschreibungen unter Bedingung 2.

Die Anforderungen der Aufgabe unter Bedingung 1 (Einführung zusätzlicher Orientierungspunkte) sind hiervon grundlegend verschieden. Im Prinzip kann jetzt eine Wegbeschreibung ohne Verwendung deiktischer Ausdrücke gegeben werden, indem nur auf die Orientierungspunkte Bezug genommen wird. Diese definieren nämlich einen festen, vom Beschreiber unabhängigen Referenzrahmen.

Um die Fähigkeit des Beschreibers, einen kohärenten und dauerhaften Referenzrahmen aufzubauen zu beurteilen, haben wir eine Reihe Parameter definiert, von denen angenommen wird, daß sie charakteristisch für die Performanz der einzelnen Versuchspersonen sind, unter anderem etwa die Vollständigkeit der Wegbeschreibung in Bezug auf eine adäquate Charakterisierung von Richtungsänderungspunkten und den Verbindungen zwischen ihnen, der vorherrschenden

⁴ Diese Bedingung wurde gewählt, um den Einfluß der Gestik auf die Verbalisierungsstrategien zu untersuchen. Sie spielt für die folgenden Erörterungen keine Rolle.

Perspektive (deiktisch oder intrinsisch), des Perspektivenbewußtseins, etc.⁵ Wir werden uns im folgenden auf eine qualitative Analyse dieser Parameter beschränken.

III. Das Verstehen von Mißverständnissen

Mit dem Verstehen von Mißverständnissen ist im folgenden zweierlei gemeint:

- einmal wollen wir uns fragen, wie die Mißverständnisse der Kinder überhaupt zustande kommen;
- zum anderen interessiert uns die Entwicklung der (metakommunikativen) Fähigkeit, Mißverständnisse zu vermeiden, aufzudecken und sich von ihnen im Verstehen zu befreien, also die Entwicklung des Eigenverstehens der Kinder in Bezug auf Mißverständnisse.

Der Analyse des kindlichen Verhaltens liegen nur die Wege A–C zugrunde, also die Interaktion zwischen zwei gleichaltrigen Kindern. Der Weg D, den das Kind dem Versuchsleiter beschreibt, wurde nicht berücksichtigt, da hier die Leistungen der Kinder aufgrund der gezielten Rückmeldungen des erwachsenen Partners nicht unmittelbar mit ihren übrigen Leistungen vergleichbar sind.⁶

Schematisch lassen sich im Verhalten der Kinder vier Stadien unterscheiden, die von der (1) Illusion des Verstehens über die (2) Thematisierung von Mißverständnissen zum (3) Verstehen von Mißverständnissen und letztlich zur (4) Antizipation von Mißverständnissen führen.

Diese vier Stadien charakterisieren ein bestimmtes Entwicklungsniveau, das die Struktur der Interaktion einer Gruppe von Kindern determiniert. Das bedeutet natürlich nicht, daß das individuelle Verhalten in allen Einzelheiten einem bestimmten Stadium entsprechen muß. Die von uns ausgegliederten Stadien betreffen die allgemeinen Organisationsprinzipien der kindlichen Handlungen. Inkonsistenzen im Sinne des Abweichens von diesen Prinzipien sind relativ häufig; sie sind jedoch als notwendige Voraussetzungen für den Übergang von einem Stadium zum nächsten zu betrachten.⁷

Stufe 1: Die Illusion des Verstehens

Das Verhalten der Kinder dieser Entwicklungsstufe (7–9 Jahre) zeigt, daß sie zwar die Aufgabe verstanden haben, jedoch nicht in der Lage sind, die Bedin-

⁵ Eine detaillierte Darstellung dieser Parameter findet sich in Weissenborn 1982.

⁶ Diesem positiven Einfluß der Interaktion mit Erwachsenen auf das kindliche Problemlösungsverhalten liegt Vygotskys Prinzip der ‚zone of proximal or potential development‘ zugrunde, das Vygotsky wie folgt definiert: „It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with peers“ (1978, p. 86).

⁷ Diese Problematik wird ausführlich in Damon 1984 diskutiert.

gungen, die sich aus der experimentellen Anordnung für die verbale Erstellung eines gemeinsamen Referenzrahmens ergeben, zu erfüllen. Das heißt, die Anweisungen des beschreibenden Kindes erlauben in den meisten Fällen keine eindeutige Referenzzuweisung.

Man würde nun erwarten, daß der Hörer auf die unzureichenden Beschreibungen mit entsprechenden Nachfragen reagiert. Dies ist jedoch im allgemeinen nicht der Fall. Vielmehr akzeptiert der Hörer in den meisten Fällen die Beschreibungen des Sprechers, verändert die Position seines Spielzeugautos und gibt zu erkennen, daß er die Anweisung durchgeführt hat.

Die Selbstverständlichkeit, mit der dies geschieht, die Videoaufnahmen zeigen kein auffälliges Zögern, macht deutlich, daß der Hörer offensichtlich keine Schwierigkeiten hat, aufgrund der unzureichenden Beschreibungen eine – wenn auch meistens falsche – Referenzzuweisung vorzunehmen.

Im übrigen zeigt sich, daß die natürlich trotzdem hin und wieder auftauchenden Thematisierungen von Mißverständnissen in Form von Fragen, Feststellungen, usw. dieses generelle Bild nicht grundsätzlich verändern, denn die Lösungen, zu denen die Kinder in den meisten dieser Fälle gelangen, bestehen nicht etwa in wirklichen, wechselseitigen Rekoordinierungen der Positionen von Sprecher und Hörer, sondern kommen ebenfalls aufgrund eigenmächtiger Entscheidungen des Hörers zustande, die in Bezug auf die ihnen zugrundeliegenden Sprecheräußerungen arbiträr sind und so das Mißverständnis nur fortsetzen.

Wie kommt diese für diese Entwicklungsstufe so charakteristische Verstehensillusion zustande? Wir werden die Gründe dafür in der Natur der Beschreiberäußerungen, in den Voraussetzungen, die zu ihrer Interpretation auf der Seite des Hörers gegeben sind und in der experimentellen Anordnung zu suchen haben. Wie das folgende Beispiel zeigt, basieren die Beschreibungen der Kinder dieser Entwicklungsstufe vor allem auf ‚lokalen‘ (im Gegensatz zu ‚generellen‘, wie dem abstrakten Straßennetz) Eigenschaften der Versuchsanordnung, wie Farbe, Größe, Form der Gebäude, Zahl ihrer Fenster, oder auf, unter der entsprechenden Bedingung 1, zusätzlichen Orientierungspunkten (vgl. Beispiel 1).

1. Vp. 2/7 – 1 A (d. h. Versuchsperson 2 der Altersklasse der 7-jährigen unter der Versuchsbedingung 1 A; B = Beschreiber, F = Fahrer).
 - B: an einem kleineren Haus mit drei Fenstern
 - F: hm
 - B: da fährst du dann lang darein
 - F: hm in die erste oder in die zweite?
 - B: wie in die erste?
 - F: hier bei dem Haus bei dem blauen
 - B: nein da in die Rille in die Rille wo einmal das kleine Haus steht mit drei schwarzen Fenstern und das andere Haus das längliche hat eins zwei drei vier fünf sechs sieben

F: in den Weg ein wo der Baum steht?

B: hm wo der Baum steht bist du doch vorbei gefahren ne?

Diese Parameter reichen, wie sich aus der Struktur der Versuchsanordnung ergibt, normalerweise nicht aus, um einen eindeutigen Referenzrahmen zu definieren. Die Einheitlichkeit der Gebäude scheint offensichtlich den Kindern große Schwierigkeiten zu machen. Eine Strategie dieser Gruppe, diese Schwierigkeit zu überwinden, kann als Versuch charakterisiert werden, diesen eintönigen, fremden Raum dadurch in einen vertrauten umzuwandeln, daß sie einzelne Gebäude mit Benennungen, die sich auf typische Elemente ihrer lebensweltlichen Umgebung beziehen, wie Schule, Krankenhaus und Feuerwehrhaus, belegen (vgl. Beispiel 2).

2. Vp. 12/9–2C

B: da siehst du ja'n Feuerwehrhaus

F: ich seh zwei Feuerwehrhäuser

B: ja ich auch

F: aber welches Feuerwehrhaus rechts oder links?

B: links rechts das Feuerwehrhaus

F: ja.

Diese Vorgehensweise der Kinder deutet darauf hin, daß für sie das Konzept ‚Weg‘ nicht in dem Sinne verfügbar ist, wie es von Erwachsenen gemeinhin gebraucht wird, nämlich als ein durch eine Verbindungsstrecke verknüpfter Anfangs- und Endpunkt, sondern als Folge markanter Orte, was zur Folge hat, daß nur Teilräume beschrieben werden, zwischen denen die Verbindungsstrecken ausgeblendet bleiben.

Diese Fokussierung der Aufmerksamkeit der Kinder auf die gegenständlichen Aspekte der Versuchsanordnung deutet auf die starke Wahrnehmungs- und Feldabhängigkeit ihrer räumlichen Repräsentationen und damit auch ihrer Verbalisierungsstrategien hin. Eine Anweisung wie „Da in die Rille in die Rille“ in Beispiel 1 ist nur durch diese Perzeptionsgebundenheit, die die Einsicht in die Straßenfunktion der Zwischenräume zwischen den Gebäuden blockiert, zu erklären.

Durch diese Wahrnehmungsgebundenheit löst sich das symmetrische Muster der Versuchsanordnung, das Netzwerk der Wege, in unverbundene Teilräume auf, auf die mithilfe von topologischen, d. h. nicht-deiktischen, perspektiveunabhängigen räumlichen Ausdrücken („an einem kleinen Haus“, „bei dem Haus“) Bezug genommen wird.

Unsere These von der primär wahrnehmungsgeleiteten, im Gegensatz zu einer problemorientierten Verbalisierungsstrategie wird zusätzlich gestützt von dem Einfluß der verschiedenen Versuchsbedingungen auf die Beschreibungen. Während diese unter der Bedingung mit zusätzlichen Orientierungsmarken in unsystematischer Weise von allen verfügbaren lokalen Eigenschaften Gebrauch ma-

chen, entwickeln die Kinder unter der orientierungsmarkenlosen Bedingung Beschreibungsstrategien, bei denen nur von bestimmten Arten von Kontextparametern wie Größe und Farbe der Gebäude oder der Konfiguration der Strecke („um die Ecke“, „geradeaus“) Gebrauch gemacht wird (vgl. Beispiel 3 und 4).

3. Vp. 3/7–3C

B: Ecke dann fährst du geradeaus

F: geradeaus

B: dann wieder um die Ecke

F: Ecke

B: geradeaus wieder um die Ecke

F: geradeaus

B: wieder geradeaus um die Ecke...

4. Vp. 9/9–3C

B: an einem hm runden Turm vorbei

F: ja

B: an einem langen blauen Haus

F: ja

B: an einem langen blauen Haus

F: ja

B: an einem runden Turm

F: ja

B: neben einem langen Haus

F: ja

B: neben einer Brücke

F: ja

B: neben einem langen roten Haus

Die fehlenden Orientierungsmarken lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen bestimmten Aspekt der Versuchsanordnung, der sich der Wahrnehmung dann als Figur auf einem unstrukturierten Grund aufdrängt. Auch diese Beschreibungen sind dysfunktional aufgrund der fehlenden Kontextualisierung durch Positions-, Richtungs- und Entfernungsangaben als notwendigen Elementen des Referenzrahmenaufbaus.

Ein weiterer Ausdruck für den Primat des Wahrnehmungsraumes ist die inadäquate Verwendung von primärdeiktischen Ausdrücken wie „da rein“, „hier“ (vgl. Beispiel 1), für die, da die Kinder ja nicht über einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum verfügen, ein eindeutiger Bezugspunkt, Bühler's (1934) „origo“, verbal eingeführt werden müßte, etwa: „an der Brücke, da rein“, „auf der mittleren Straße, hier“. Entsprechendes gilt für das noch unsystematische Auftreten von „rechts“ und „links“, meist in deiktischer Verwendung, wobei der Verwendungsmodus immer implizit bleibt: Die Kinder zeigen kein Bewußtsein für die pragmatisch-konversationellen Implikationen (Explizierung der Spre-

cherperspektive), die es beim Gebrauch dieser Formen zu berücksichtigen gilt. In dieser Wahrnehmungsgebundenheit, in der die Quelle der fehlenden Dezentrierung der Beschreibungen im Sinne ihrer mangelnden Berücksichtigung der Hörerbedürfnisse zu suchen ist, muß auch – so meinen wir – der Hauptgrund für die Verstehensillusion von Sprecher und Hörer gesehen werden.

Man muß sich nur vergegenwärtigen, daß die Wahrnehmungsgebundenheit und das rudimentäre, auf Teilräume beschränkte Wegekonzept, aus denen die spezifische Form der Sprecheräußerungen resultieren, auch dem Verstehen dieser Äußerungen durch den Hörer zugrundeliegt. Offensichtlich gibt sich der Hörer immer dann mit einer Sprecheräußerung zufrieden, wenn er nur irgendein Element seines Wahrnehmungsraumes mit ihr in Verbindung bringen kann. Dabei spielt es anscheinend keine Rolle, daß diese Äußerungen im allgemeinen mehrere Interpretationen zulassen, vielmehr werden durch das Identifizieren eines möglichen Referenzpunktes alle anderen, die noch in Frage kämen, quasi ausgeblendet, d. h., der Hörer setzt die Rekonstruktion eines möglichen Weges mit der Rekonstruktion des vom Sprecher intendierten Weges gleich. Insofern trägt gerade die Unterdeterminiertheit der Beschreibungen aufgrund des Handlungsspielraumes, die sie dem Hörer läßt, zu der Verstehensillusion bei.

Solange der Hörer die Angaben des Sprechers irgendwie in einen Handlungsspielraum einordnen kann, werden Mißverständnisse nicht bemerkt. Der gemeinsame Handlungsraum wird von den Interaktionspartnern als ausreichender Referenzrahmen erfahren, der ziemlich viel an referentieller Unbestimmtheit zuläßt, ohne daß die Verstehensillusion zusammenbricht. Dies ist genau dann der Fall, d. h. das Mißverständnis wird offensichtlich, wenn eine Beschreibung vom Hörer nicht mehr in Handlung umgesetzt werden kann, wie im folgenden Beispiel:

5. Vp. 5/7–3C

B: und dann fährst du ein Stück geradeaus

F: kann ich nicht

B: links doch du kannst geradeaus fahren

F: krach ich ja fast runter

B: nein du krachst nicht runter

F: das kann nur an der rechten Brücke gewesen sein

Hier glaubt der Hörer, mit seinem Spielzeugauto von der Spielfläche zu fallen, wenn er der Anweisung Folge leistet und weigert sich deshalb, sie auszuführen. Charakteristischerweise stellt er jedoch nicht seine eigene Interpretation in Frage, was als Ausdruck für sein Bewußtsein von ihrer Referenzrahmenabhängigkeit gedeutet werden könnte und Voraussetzung für die Rekoordinierung seines Standortes mit dem des Sprechers wäre, sondern nimmt an, daß der Sprecher die falsche Brücke beschrieben hat, wodurch ein Mißverständnis durch ein weiteres abgelöst wird. Von einer Koordinierung der Referenzrahmen kann also keine

Rede sein, sondern der Hörer nimmt die Korrektur aus der Sicht seines eigenen augenblicklichen Bezugssystems vor.

Auch in den folgenden beiden Beispielen wird eine Klärung des Mißverständnisses im Sinne einer Rekoordinierung der Referenzrahmen von Sprecher und Hörer durch eine arbiträre Selbstkorrektur des Hörers ersetzt, allerdings nach dem Versuch, einen gemeinsamen Orientierungspunkt festzulegen (Krankenhaus, Klotz), wobei jedoch nicht geprüft wird, ob dieser Versuch auch erfolgreich war.

6. Vp. 1/8–3 C

B: ja das kleine hinter dem blauen

F: hinter dem blauen hinter dem wo is dat denn?

B: fährtste geradeaus bis zum nächsten kleinen Haus

F: hinter dem blauen ich bin komm ja gar nicht mit

B: wo das rote lange ist dat is wahrscheinlich 'n Krankenhaus

F: also hier wo dann hin? (= Selbstkorrektur)

B: dann gehste links rein

F: bin ich (F steht völlig anders als B)

7. Vp. 5/7–3 C

B: ach ja da ist ein Loch und daneben steht ein Haus mit ein langes Haus mit einem blauen Dach ja?

F: daneben diesen Klotz neben dem Holzreifen oder

B: nein du bist schon viel zu weit

F: ehm (= Selbstkorrektur)

B: so (= Ende der Korrektur)

F: wa

B: so und dann fährtste noch ein Stück und dann fährst du erstmal nach links

Die Bezeichnung „Krankenhaus“ läßt darüber hinaus erkennen, daß diese von uns schon oben erwähnten individualisierenden Benennungen als Ausdruck des Versuchs gewertet werden können, einen wegunabhängigen Referenzrahmen durch den Rückgriff auf in der gemeinsamen Lebenswelt verankertes Raumwissen aufzubauen.

Aus dem bisher Gesagten wird weiterhin deutlich, daß die Tatsache, daß beide Kinder über einen bis auf den zu beschreibenden Weg identischen Wahrnehmungsraum verfügen, von großer Bedeutung für die Verstehensillusion ist. Offensichtlich verführt dies die Kinder, und speziell den Beschreiber, zu der Annahme, daß der andere das jeweils Gemeinte ohne weiteres identifizieren können müsse, da er es ja in seinem Blickfeld hat. Auch die Verwendung primärdeiktischer Ausdrücke (da, hier) weist in diese Richtung.

Die Verstehensprozesse dieser ersten Entwicklungsstufe beruhen also dominant auf der Verfügbarkeit eines identischen Wahrnehmungsraumes und Handlungszusammenhangs, der den referentiell unterdeterminierten Beschreibungen als

Referenzrahmen dient, aufgrund dessen eine Interpretation möglich wird, wobei jedoch weder der Sprecher noch der Hörer in der Lage sind, eine partnerbezogene Kontrolle der Äußerungen auszuüben: die Kinder zeigen praktisch kein Perspektivenbewußtsein. Hieraus resultiert, wie wir gezeigt haben, eine Verstehensillusion, die nur selten durchbrochen wird, so unter anderem dann, wenn die Beschreibungen nicht mehr in Handlung umgesetzt werden können.

Stufe 2: Die Thematisierung des Mißverständnisses

Die wesentlichste Veränderung auf dieser Entwicklungsstufe (9–11 Jahre) im Verhältnis zur vorangehenden, ist die Ablösung des wahrnehmungsgebundenen, perspektivenlosen Raumbegriffs, der den kontrollierten gemeinsamen Aufbau eines Referenzrahmens für eine mißverständnisfreie Wissensvermittlung verhinderte, durch eine hierarchische, perspektivengeleitete Repräsentation des Aufgabenraumes. Dies hat Konsequenzen für die Verständlichkeit der Wegbeschreibungen auf dieser Stufe und die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer in Bezug auf ihren Umgang mit Mißverständnissen.

„Hierarchisch“ bedeutet hier, daß sich nun eine aufgabenspezifische Einschränkung der Perzeption beobachten läßt. Diese Problemorientiertheit wirkt als Filter bei der Auswahl der Parameter für die Spezifizierung der Positionsangaben. So tritt die Bedeutung der konkreten Aspekte der Gebäude, wie Farbe, Form und Größe zurück vor ihren relationalen Eigenschaften als Station auf einem bestimmten Weg oder als genereller Orientierungspunkt.

Damit wird jetzt auch die Koordinierung von Teilräumen möglich, was zur Folge hat, daß nun die Verbindungsstrecken zwischen einzelnen Wegpunkten nicht mehr ausgespart bleiben. Dies äußert sich in der Verwendung eines neuen Typs von Fixpunkten, nämlich Zwischenstationen auf einer Strecke („an der Brücke vorbei“, „durch den Tunnel“). Die Ablösung einer mehr gegenstandsbezogenen, auf lokale Merkmale zentrierten Verarbeitung von Raumwahrnehmungen durch eine auf die generellen Symmetrieeigenschaften des experimentellen Designs ausgerichtete, zeigt sich in Ausdrücken wie „Hauptstraße“ oder „Mittelstraße“ und Verweise auf die linke oder rechte Hälfte der Spielfläche. Hiermit beginnt auch das für die erste Entwicklungsstufe charakteristische Figur-Grund-Verhältnis sich langsam umzukehren: Das Straßennetz hebt sich immer stärker vom Hintergrund der Häuser ab (vgl. Beispiel 8).

8. Vp. 4/9–1 A

B: du fährst nach links rein

F: wo muß ich stehen?

B: an dem Mittelgang

F: da

B: und dann fährste links rein rechts dann fährst du weiter da kommst du an einem Traktor vorbei fährst wieder an dem runden Ding vorbei

F: hm

- B: dann kommt da son Häuschen fährt bis zum Baum
F: ein langes oder kleines
B: bis zu dem Baum und fährt dann rein und fährt bis zum
F: wo rein links oder rechts?
B: bis zu dem orangen Pferdchen dann fährt du weiter bis zu dem orangen
Auto fährt da vorbei dann steht da oben wieder so'n grüner Baum fährt
da vorbei bis zu dem rosa Schweinchen

Der entscheidende Fortschritt zur ersten Entwicklungsstufe besteht jedoch in der Generalisierung des Perspektivenbewußtseins. Mit der Verfügbarkeit der Perspektive („von oben gesehen“, „von mir aus gesehen“, „da wo du sitzt“) können nun Verfahren wie das im folgenden Beispiel illustrierte Abzählen verwendet werden, bei dem jeweils der Anfangspunkt der Zählung perspektivisch determiniert werden muß:

9. Vp. 7/11 – 2 B

- F: die langen die langen Häuser
B: da sind ja vier hintereinander
F: ja und meinst du jetzt der dritte eh am dritten
B: was tut er am dritten? Nein ist falsch das zweite von oben das zweite blaue
Haus da mußst du sein
F: wieso von oben?
B: von oben gesehen da ist zuerst ein Hochhaus siehst du das?

Durch das Heranziehen von Parametern wie Perspektivität und Ordnungsrelationen haben die Ortsangaben dieser Gruppe nicht mehr die Unterdeterminiertheit, die charakteristisch für die vorangehende Stufe war. Die Interpretationsfreiheit, die der Hörer dort um den Preis des generalisierten Mißverständnisses besaß, geht hier nun verloren. Aufgrund der größeren referentiellen Bestimmtheit der Wegbeschreibungen können Sprecher und Hörer jetzt die Übereinstimmung bzw. Nichtübereinstimmung ihrer jeweiligen Positionen im Prinzip überprüfen und somit Mißverständnisse aufdecken.

Grundsätzlich verfügen die Interaktionspartner auf dieser Stufe damit über die einzelnen kognitiven Voraussetzungen zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung eines gemeinsamen Referenzrahmens.

Das tatsächliche Verhalten der Kinder zeigt aber, daß sich diese Fähigkeiten immer nur in Teilstrategien niederschlagen, auch das gegenstandsorientierte Vorgehen der ersten Stufe wird noch angewandt. Offensichtlich ist es nun nicht zufällig, wann z. B. die deiktische oder intrinsische Perspektive, eine vertikale oder horizontale Projektionsebene („hoch/runter“, „vorne/hinten“) oder das primäre, gegenstandsbezogene Lokalisierungskonzept zur Konstitution des Referenzrahmens herangezogen werden, vielmehr ist dies vermutlich von bestimmten Kontextfaktoren, wie der Orientierung des Weges und den Versuchsbedingungen, abhängig (vgl. Weissenborn 1982).

Diese Kontextsensitivität des Referenzrahmens scheint sich der Kontrolle des Sprechers wie des Hörers zu entziehen und ist verantwortlich sowohl für das Entstehen von Mißverständnissen, wie für die Schwierigkeiten, die bei dem Versuch, sie aufzulösen, auftreten. Diese Schwierigkeiten zeigt das folgende Beispiel:

10. Vp. 3/11–3 B

B: also bin ich jetzt an dem Tor an meiner Seite

F: ja (= beide stehen objektiv gleich)

B: und dann fährst du um den Tor herum bis zur anderen Seite

F: ja

B: und dann siehste doch so'n blaues Haus mit großem Dach also großem blauen Dach

F: ja da sind vielen Häuser mit'n blauen Dach draußen

B: ja dat is – eh – direkt das dritte das dritte von dir aus gesehen

F: eins zwei drei von mir aus gesehen?

B: so'n großes neben dem Rundbolzen

F: ja

B: und da fährste zwischen den Rundbolzen und dem blauen Haus fährste

F: ja bin ich jetzt (= spiegelverkehrt richtig)

In diesem Fall entsteht das Mißverständnis dadurch, daß der Beschreiber seine Äußerung „bis zur anderen Seite“ auf einen Gegenstand, das Tor, bezieht, der Hörer hingegen auf die Seitenhälfte des ganzen Spielfeldes.

Die nächste Angabe des Beschreibers ist unterdeterminiert. Dies wird vom Hörer nicht hingenommen wie auf Stufe 1, sondern thematisiert. Anders auch als dort geht der Beschreiber auf diese Nachfrage des Hörers ein, indem er seine Strategie ändert und seine Beschreibung mithilfe von Abzählverfahren und Perspektivenangabe präzisiert. Dabei entsteht ein weiteres Mißverständnis, da der Hörer die Äußerung feldabhängig interpretiert und anstatt aller, nur die großen blauen Häuser von unten zählt. Als der Beschreiber noch eine alternative, gegenstandsbezogene, nichtdeiktische Angabe macht, wird diese anstatt der Zählung vom Hörer aufgegriffen.

Beide Mißverständnisse sind Ausdruck der erwähnten, auf der Kontextsensitivität beruhenden Labilität des Referenzrahmens.

Das Beispiel macht deutlich, das eindeutige Beschreibungsformen auf dieser Stufe nicht generell vorab verfügbar sind, sondern erst im Verlauf der Problemlösung entwickelt werden. Deshalb können Mißverständnisse auch nicht systematisch aufgedeckt werden, sondern ihre Thematisierung bleibt noch abhängig von den jeweiligen Positionen, an denen sich Sprecher und Hörer befinden und über deren Beschreibung sie eventuell sichtbar werden. Die Interaktionspartner können ihre Handlungen schon in Verhältnis zueinander setzen und bei Nichtübereinstimmung versuchen, sie wieder zu koordinieren. Da die Lösungsstrate-

gien zunächst jedoch noch lokal und nicht auf den weiteren Kontext gerichtet sind, bleiben oft Positionsdifferenzen bestehen, die das Mißverständnis un bemerkt fortsetzen.

Im Gegensatz zur ersten Entwicklungsstufe werden hier Mißverständnisse nicht einfach ignoriert oder zugunsten des Handlungsprimates übergangen. Trotzdem gelingt es nicht, in der Interaktion einen stabilen Referenzrahmen aufzubauen, obwohl – wie wir oben sahen – die jeweiligen kognitiven Einzelfähigkeiten dazu vorhanden sind. Das Problem scheint vor allem darin zu liegen, daß das Perspektivenbewußtsein hier noch nicht als ein generelles Verfahren zur expliziten Referenzrahmenkoordinierung durch Ausschließen alternativer Perspektiven für den gesamten Spielverlauf zur Verfügung steht, sondern ein implizites Prinzip der Selbststeuerung der Beschreibungen darstellt, das zunächst nur in bestimmten lokalen Kontexten interaktiv verwendbar wird.

Stufe 3: Das Verstehen von Mißverständnissen

Diese Gruppe (11–14 Jahre) wird charakterisiert durch eine Generalisierung und Vereinheitlichung der perspektivegeleiteten Strategien zum Aufbau eines gemeinsamen Referenzrahmens und zur gezielten Auflösung von Mißverständnissen. Das bedeutet einmal, daß die Perspektivenfestlegung jetzt nicht mehr die starke Kontextempfindlichkeit und damit auch nicht mehr die große Labilität zeigt wie auf Stufe 2, wo gerade in Konfliktsituationen unvorbereiteter Perspektivenwechsel oder der Rückgriff auf eine gegenstandsbezogene Strategie häufig waren. Letztere spielt auf dieser Stufe nur noch eine sekundäre Rolle.

Zum anderen heißt es, und dies ist natürlich ebenfalls mit der größeren Kontextunabhängigkeit in Verbindung zu bringen, daß Perspektivität jetzt bewußt eingesetzt werden kann zur Spezifizierung von Raumangaben. Die Existenz wahlweiser Referenzrahmen ist jetzt nicht mehr nur eine Quelle des Mißverstehens, sondern kann im Gegenteil dazu verwendet werden, alternative Beschreibungen der gleichen räumlichen Konfiguration zu geben, sofern dies etwa für die Klärung eines Mißverständnisses notwendig wird. Dies geschieht jedoch immer erst post hoc und nicht antizipatorisch.

Dadurch wird auch verhindert, daß, obwohl bereits konventionalisierte Beschreibungsstrategien bestehen, Mißverständnisse systematisch bewältigt werden. Vielmehr geschieht dies immer noch in Abhängigkeit von der jeweiligen Mißverstehenssituation. Das heißt, erst im Verlauf der Beschreibung wird deutlich, daß auftauchende Verstehensprobleme nur gelöst werden können, wenn eine eindeutige Bestimmung der jeweiligen Positionen der Akteure in einem gemeinsam ausgehandelten Referenzrahmen vorgenommen wird.

Außerdem beeinflußt auf dieser Stufe die Interaktionsmöglichkeit offensichtlich die Beschreibungsstruktur: der Beschreiber beginnt oft mit einer allgemeinen Formulierung, die er jedoch auf Nachfragen des Hörers hin zu spezifizieren bereit ist. Diese Vorgehensweise deutet auf das Bewußtsein der Interaktionspartner von der Bedeutung der wechselseitigen Kontrolle ihrer Äußerungen für das

Verstehen hin, womit auch die Integration der Interaktion in eine allgemeine Problemlösungsstrategie vollzogen ist.

Die Interaktion bewirkt in den meisten Fällen im Verlauf der Aufgabenlösung eine Verbesserung der Beschreibungen: die Beschreibungseinheiten werden kleiner und die Referenzeindeutigkeit nimmt zu. Im übrigen ist es der Hörer, der die aktive Rolle in diesem Prozeß der zunehmenden Bestimmtheit spielt (vgl. Deutsch/Pechmann 1982).

Die folgenden Beispiele aus der Altersklasse der 11- und 14-jährigen zeigen, wie systematisch auf dieser Stufe die perspektivische Referenzrahmenfestlegung zur Auflösung von Mißverständnissen herangezogen wird.

11. Vp. 1/11–2 B

B: jetzt stehe ich mit dem Kopf zu dir hin

F: ja

B: und dann fährst du vom Fahrer aus gesehen wieder links durch die beiden letzten kleinen blauen Häuser dann immer gradeaus bis du an dieses kleine rote Haus kommst und dann

F: ja

B: vom Fahrer aus gesehen wieder rechts

F: rechts also wieder zu den Hochhäusern also eh so hoch?

B: nee da kommst du runter

F: runter muß ich?

B: ja guck mal da jetzt stehst du

F: zwischen dem ganz großen roten und dem kleinen

B: nee auf der rechten Seite?

F: von mir aus gesehen jetzt?

B: ja

F: nee ich bin auf der linken Seite muß ich zur rechten Seite?

B: ja so jetzt stehst du wo das eine große rote Haus ist?

F: ja

B: und da ist so'n kleines Haus nebenan

F: ja

B: und da stehst du jetzt bald zwischen

F: zwischen mit dem Vorderteil zu mir?

B: nee zu den beiden Häusern

F: ach so ja dann bin ich so bald richtig

B: ja dann mußt du vom Fahrer aus gesehen rechts über

F: also nach unten hin?

B: ja nach unten

12. Vp. 2/14–3 A

B: ja und dann bis zum nächsten kleinen Haus dem mit dem blauen Dach ganz nach eh rechts hin eh nach links hin ganz

F: ganz

- B: ganz nach links hin
F: rechts meinst du wohl?
B: du bist doch jetzt eh rechts angefangen und jetzt nach links hin
F: nee (du bist doch rechts) du hast gesagt ich sollte links anfangen
B: oh nein du sollst aber rechts anfangen
F: oh das hab ich mir doch gleich gedacht (...) wart jetzt werd ich die Strecke rekonstruieren ja und jetzt
B: und jetzt bist du an der linken Seite oben zwischen dem ersten und dem eh zwischen dem ersten kleinen Haus und dem länglichen Haus mit dem blauen Dach
F: Dach dazwischen
B: dazwischen
 und jetzt wieder um den ersten um das erste kleine Haus wieder rum
F: um den ganzen ganzen rum?
B: eh halb also die eine Seite nicht mehr
F: ja
B: und dann an dem länglichen Haus vorbei
F: also nach rechts dann ab?
B: ja

Es kam uns bei der Darstellung dieser Entwicklungsstufe darauf an zu zeigen, wie hier, anders als auf Stufe 2, Mißverständnisse nicht nur erkannt, sondern auch überwunden werden können, und zwar im wesentlichen aufgrund der Verfügbarkeit des Perspektivenbegriffs.

Die Mißverständnisse, die ausgeräumt werden, resultieren jedoch meistens weiterhin, wie schon auf der vorangehenden Stufe, daraus, daß die Perspektive implizit bleibt. Der Sprecher setzt auch hier stillschweigend einen Konsens über das von ihm gebrauchte Referenzsystem voraus, der sich auf dieser Stufe allerdings häufiger als zuvor als zutreffend herausstellt. Dies kommt nur so zustande, daß hier, im Gegensatz zu Stufe 2, die durch häufigeren, kontextbedingten Wechsel der Perspektive gekennzeichnet war, der Sprecher an dem einmal gewählten, meist deiktischen Referenzrahmen über alle Kontexte hinweg festhält. Diese konsistente Perspektive stellt für den Hörer eine Art default-Wert dar, der solange gilt, wie nicht explizit ein anderer eingeführt wird. Damit ist die Verständigung zwischen den Dialogpartnern zwar weniger gefährdet als zuvor, aber wirklich vermieden werden können Mißverständnisse erst durch eine explizite Perspektivenvereinbarung.

Stufe 4: Die Antizipation von Mißverständnissen

Erst hier begegnen wir einer Problemlösungsstrategie, die dadurch, daß sie von vornherein die verschiedenen möglichen Perspektiven bzw. Referenzrahmen zum Gegenstand expliziter Vereinbarungen zwischen den Interaktionspartnern macht, eine wichtige Quelle von Mißverständnissen von vornherein beseitigt (vgl. Beispiel 13).

13. Vp. 1/Erwachsene – 1 A

F: auf den grünen Baum zu

B: ja auf den grünen Baum zu und dann eh ehm von uns aus gesehen dann wieder soll'n wir von uns aus gesehen machen oder von dem Autofahrer? Von dem Autofahrer ne? Ist besser

F: ja

B: also der Autofahrer muß jetzt rechts fahren

F: rechts fahren

B: und dann kommt er

F: Moment rechts is da rum so.

Diese Gruppe besteht nur aus Erwachsenen, das heißt, daß der Übergang von Stufe 3 zu Stufe 4 sich, zumindest was das spontane Beschreibungsverhalten anbelangt, nach dem 14. Lebensjahr vollziehen muß.

Eine weitere Form der Antizipation von Mißverständnissen, neben der expliziten Perspektivenvereinbarung, besteht darin, daß der Beschreiber Anweisungen vom Typ ‚nach oben, das heißt, nach rechts‘ verwendet, also gleichzeitig von verschiedenen Perspektiven aus vorgeht (vgl. Beispiel 14):

14. Vp. 5/Erwachsene – 3 C

F: jetzt fahr ich wieder auf mich zu

B: ja von dir aus gesehen nach links vom Auto aus gesehen nach rechts also in die linke Ecke zu den linken roten Häusern

F: ja von mir aus gesehen links he?

B: hm

F: die erste Straße rein?

B: ja die erste Straße rein

F: zwischen den beiden blauen Häusern

B: ja

F: jetzt steh ich genau zwischen den beiden länglichen Häusern auf der linken Seite

B: ja und zwar bis zu der ganz linken Straße

F: da stoß ich gerade drauf

B: ja fährst dann vom Auto aus nach links, also von dir aus gesehen nach unten zu dir hin

So wird von vornherein signalisiert, daß unterschiedliche Referenzrahmen ineinander transformierbar und damit gleichwertig sind. In diesem Sinne sind die zusätzlichen Angaben auch nicht als redundant anzusehen. Weiterhin werden dadurch mögliche Nachfragen des Hörers, die aus dem Heranziehen von alternativen Referenzrahmen entstehen könnten, vorab mit berücksichtigt. Diese mehrperspektivischen Beschreibungen können auch auf beide Interaktionspartner verteilt erscheinen, das heißt, es ist der Hörer, der zur Bestätigung und Absicherung eine der alternativen Beschreibungen gibt (vgl. Beispiel 15):

15. Vp. 5/Erwachsene – 3C

B: an der Hauptstraße biegst du wieder rechts ab

F: also Richtung mir zu mir hin

B: ja und die nächste Querstraße wieder rein

Es wird hier deutlich, daß die intersubjektive Kontrolle des Verstehens durch explizite Variation der möglichen Referenzrahmen eines der wichtigsten Mittel zum Vermeiden von Mißverständnissen ist.

Darüberhinaus zeigen Strategievereinbarungen wie die folgende ebenfalls, daß die Beschreibungen das Resultat eines generellen, sich auf die Spielkonfiguration als ganzes beziehenden Problemlösungsprozesses sind (vgl. Beispiel 16):

16. Vp. 3/Erwachsene – 3C

B: das heißt zwischen den zwei kleinen Häusern

hm ja mach doch mal einfach mal immer mit erste links erste rechts das ist doch vielleicht einfacher für dich verstehste?

B: ja dann fährste links

F: erste links ne?

B: erste links

F: ja

B: dann geradeaus

F: ja

B: zweite rechts

F: ja

B: zwischen zwei großen Häusern

F: ja

B: erste rechts

Die Verfügbarkeit von aufgrund expliziter Vereinbarungen eingeführten Referenzrahmen ermöglicht dieser letzten Stufe ein von Anfang an koordiniertes Vorgehen, dem eine gemeinsame Verständigung keine unlösbaren Probleme mehr bereitet.

IV. Zusammenfassung

Die Darstellung hat gezeigt, daß das Erkennen, Beheben und schließlich Vermeiden von Mißverständnissen eine komplexe Fähigkeit ist, die im wesentlichen auf der Fähigkeit der Interaktionspartner beruht, einen gemeinsamen Referenzrahmen aufzubauen. Dies setzt die Integration von wenigstens drei Teilfähigkeiten voraus:

- (1) Die Fähigkeit zur problemorientierten kognitiven Verarbeitung des Gegenstandsbereiches der Kommunikation, hier der Wegbeschreibungsaufgabe unter den jeweiligen Versuchsbedingungen (*kognitive Fähigkeiten*).

- (2) Die Fähigkeit zur Bestimmung, Bewertung und Berücksichtigung der Verstehensvoraussetzungen des Hörers, hier vor allem der Tatsache, daß die Interaktionspartner nicht über einen geteilten Wahrnehmungsraum verfügen (*interaktive Fähigkeiten*).
- (3) Die Fähigkeit zur Verbalisierung der gegenstands- und interaktionsbezogenen Vorstellungen aus (1) und (2) (*sprachliche Fähigkeiten*).

Diese sprecherorientierte Charakterisierung der einzelnen Teilkomponenten muß ergänzt werden durch die Fähigkeit des Hörers zum Aufbau einer Wissensrepräsentation aufgrund der Äußerungen des Sprechers, was voraussetzt, daß er in der Lage sein muß, im Hinblick auf das Kommunikationsziel unzulängliche Sprecheräußerungen zu erkennen und in Kooperation mit dem Sprecher zu verbessern. Die Entwicklung des Verstehens von Mißverständnissen kann so von der Entwicklung dieser Fähigkeiten nicht getrennt werden.

Auf der kognitiven Ebene konstatieren wir eine Entwicklung, die von einem Nebeneinander instabiler, impliziter, kontextabhängiger Referenzrahmen hin zu einer systematischen Integration verschiedener kontextunabhängiger, vom Perspektivebewußtsein kontrollierter Referenzrahmen führt. Diese Veränderung kann im Bereich der Wahrnehmung als eine Umkehrung des Verhältnisses von Figur und Grund beschrieben werden: Die jüngsten Kinder richten ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die konkreten Gegenstände im Raum und ihre Eigenschaften (*Figur*). Das Muster (Straßennetz) nach dem sie angeordnet sind, wird weitgehend ignoriert (*Grund*). Später verlieren die konkreten Aspekte für die Beschreibung an Bedeutung, und die Kinder greifen mehr und mehr auf die geometrischen Eigenschaften der Versuchsanordnung zurück.

Auf der interaktiven Ebene beobachten wir eine Entwicklung von unkontrollierten Parallelhandlungen hin zur metakommunikativen Koordinierung von Handlungsstrategien und Verwendungsweisen sprachlicher Ausdrücke. Die Kontrolle des Sprechers über die faktische Angemessenheit sowie die Hörerangemessenheit seiner Äußerungen – etwa in Bezug auf eine ausreichende Kontextualisierung deiktischer Ausdrücke – nimmt zu.⁸

Generell läßt sich diese Entwicklung als eine zunehmende Verfügbarkeit von Kontrollprozessen charakterisieren, die es dem Kind in wachsendem Maße erlauben, schon *vorhandene* Fähigkeiten im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel und unter wechselnden Kontextbedingungen einzusetzen. Insofern bestätigen unsere Untersuchungen die zunehmende Bedeutung metakognitiver Prozesse für die Entwicklung im späten Kindesalter (vgl. Flavell 1981, Karmiloff-Smith 1984, Tunmer und Herriman 1984).⁹

8 Die wachsende Kontrolle spiegelt sich unter anderem in den Selbstkorrekturen des Sprechers. Wir sind dieser Frage noch nicht systematisch nachgegangen.

9 Bei dieser Entwicklung scheint die Interaktion eine positive Rolle zu spielen. Vor allem die älteren Kinder verbesserten ihre Beschreibungen im Verlauf der Experimente. Diese Beobachtung ist auch mit einem interaktionistischen Modell des Erwerbs von

Das Verstehen von Mißverständnissen steht somit am Ende eines Entwicklungsprozesses, der von der die Illusion des Verstehens auslösenden Eingebundenheit der Rede in den extralinguistischen Kontext, dessen Unzulänglichkeit als Referenzrahmen nicht erkannt wird, über ein schrittweises Zurücktreten irrelevanter nichtsprachlicher Kontextfaktoren (*pragmatische Entkontextualisierung*), zu ihrer progressiven Einbettung in einen von Sprecher und Hörer kontrollierten verbalen Kontext führt (*sprachliche Rekontextualisierung*).¹⁰

Literatur

- Beaudichon, J.: *La communication sociale chez l'enfant*. Paris 1982.
- Bühler, K.: *Sprachtheorie*. Jena 1934.
- Damon, W.: „Struktur, Veränderlichkeit und Prozeß in der sozialkognitiven Entwicklung des Kindes“, in: Edelstein, W./Habermas, J., (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt 1984.
- Deutsch, W./Pechmann, T.: „Social interaction and the development of definite descriptions“. In: *Cognition* 11, 1982, S. 159–184.
- Dickson, W.P.: „Toward an interdisciplinary conception of children's communicative abilities“, in: Dickson, W.P., (Hrsg.), *Children's oral communication skills*. New York 1981.
- Flavell, J.H.: „Cognitive monitoring“, in: Dickson, W.P., (Hrsg.), *Children's oral communication skills*. New York 1981.
- Hickmann, M.: „Psychosocial aspects of language acquisition“, in: Fletcher, P./Garman, M., (Hrsg.), *Language Acquisition*. Second edition. Cambridge 1984.
- Karmiloff-Smith, A.: „Structure, concept and process in comparing linguistic and cognitive development“, in: Levin, I., (Hrsg.), *Stage and structure*. New York 1984.
- Klann, G.: *Explaining games*. Unveröffentlichtes Manuskript. Nijmegen 1979.
- Klein, W.: „Argumentation und Argument“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 38/39, 1980, S. 9–57.
- Kratzer, A.: *Semantik der Rede*. Königstein i. Ts. 1978.
- Miller, M.: „Zur Ontogenese moralischer Argumentationen“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 38/39, 1980, S. 58–108.
- : „Zur Ontogenese des koordinierten Dissens“, in: Edelstein, W./Habermas, J., (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt 1984.
- Minsky, M.: „A framework for the representation of knowledge“, in: Winston, P.H., (Hrsg.), *The psychology of computer vision*. New York 1975.
- Nelson, K.: „Social cognition in a script framework“, in: Flavell, J.H./Ross, L., (Hrsg.), *Social cognitive development*. Cambridge 1981.
- Nelson, K./Gruendel, J.M.: „At morning it's lunchtime: A scriptal view of children's dialogues“. In: *Discourse Processes* 2, 1979, S. 73–94.
- Schank, R./Abelson, R., (Hrsg.): *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J. 1977.

Fähigkeiten kompatibel, in dem die Aneignung individuell verfügbarer Kontrollmöglichkeiten erklärt wird über die kollektive Einübung von Kontrollprozessen (vgl. Miller 1984).

10 Zum Problem der sprachlichen Kontextualisierung vgl. auch Hickmann 1984.

- Tunmer, W.E./Herriman, M.C.: „The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview“, in: Tunmer, W.E./Pratt, C./Herriman, M.C., (Hrsg.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo 1984.
- Vygotsky, L.S.: *Mind in society*. Cambridge, Mass. 1978.
- Weissenborn, J.: *Learning how to become an interlocutor*. Vortrag vor dem 10. World Congress of Sociology, 16.–21. August 1982, Mexico City. Unveröffentlichtes Manuskript. Nijmegen 1982.

Understanding misunderstandings. An ontogenetic study

Summary

The ability to detect, to overcome, and to avoid misunderstandings is a central component of communicative competence. The development of this ability was studied cross-sectionally (7 to 14 year olds and adults) in an interactive setting. The results indicate that four main stages can be distinguished in this development: (1) The illusion of understanding or generalized misunderstanding, (2) the detection of misunderstandings, (3) the understanding of misunderstandings, and (4) the anticipation of misunderstandings. These stages are explained by children's growing control over contextual parameters through the successive integration of specific cognitive, interactive, and linguistic skills needed for the establishment of frames of reference. In accordance with other authors (Flavell 1981, Karmiloff-Smith 1984, Miller 1984, Tunmer & Herriman 1984) the study stresses the development of metaprocedural knowledge as an important factor in the ontogenesis of complex (verbal) behavior.