

Mutter-Säugling-Interaktion als kulturhistorisch formierte Tätigkeit

Ein Vergleich zwischen Kikaikelaki (Nord-West Kamerun) und Münster (Norddeutschland)

Carolin Demuth, Heidi Keller & Relindis Yovsi

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern sich kultur-historisch evolvierte diskursive Praktiken in Mutter-Säugling-Interaktionen niederschlagen. Insbesondere werden Interaktionen aus einer noch relativ oralen Kultur (Kamerunische Nso Bauern) mit denen einer literaten westlichen Mittelschicht (Familien in Münster) verglichen. Ausgehend von einem dialogischen Verständnis von Sprache, Kultur und menschlichem Bewusstsein wird im Hinblick auf menschliche Ontogenese argumentiert, dass Kinder in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten jeweils unterschiedliche Subjektivitäten entwickeln, die systematisch mit den jeweiligen sozio-historischen Bedingungen verflochten sind.

Ein zentrales Anliegen kultur-historischer Ansätze ist es, menschliche Entwicklung konsequent in ihrer soziokulturellen und gesellschaftlich-historischen Eingebettetheit zu verstehen. Aufbauend auf Vygotskij's Theorie, die psychische Entwicklung als Internalisierung von sozial verankerten und historisch hervorgebrachten Tätigkeiten versteht (Vygotsky 1978), gibt es zunehmende Übereinstimmung darüber, dass menschliche Ontogenese als das sich entwickelnde Resultat von phylogenetischen, kultur-historischen sowie mikrogenetischen (Moment-by-Moment) Prozessen verstanden werden muss (Cole & Hatano 2007, Engeström 1987, Wertsch & Tulviste 1992). Durch die soziale Praxis, an der ein Kind von Geburt an im Alltag teilnimmt, wächst es allmählich in eine Kultur hinein und eignet sich bestimmte Bedeutungssysteme an. Semiotischen Zeichensystemen, wie z.B. der Sprache, kommt bei der Vermittlung von (kultureller) Bedeutung eine zentrale Rolle zu

(siehe auch Valsiner 2007). Die Bezugspersonen, mit denen Kinder kommunizieren, „rahmen“ mit ihren diskursiven Praktiken das Erleben des Kindes und schaffen einen Mikrokosmos sozialer Realität, welcher dem Kind einen Zugang zu einer bestimmten Vorstellung von der Welt, von sich selbst und von sich in Bezug zu anderen vermitteln. Durch semiotische Mediation in sozialen Interaktionen werden Zeichen oder Werkzeuge, die zunächst außerhalb des Individuums liegen, internalisiert und somit Teil des sich entwickelnden Selbst. Ontogenetisch stehen demnach diskursive Praktiken in der alltäglichen Interaktion mit Kindern in untrennbarem Zusammenhang mit dem sich entwickelnden Bewusstsein des Kindes. Brockmeier (2006, S. 23) schreibt hierzu: „Jedes Bemühen, das menschliche Sein als ein kulturelles und historisches Sein zu verstehen – also auch zu verstehen, wie die Menschen verschiedener kultureller und historischer Gemeinschaften ihr Sein selbst verstehen, wie sie mithin ihr Selbst verstehen –, läuft auf die Einsicht hinaus, dass es hier immer um ein sprachbestimmtes Sein und Selbst geht.“ Da auch diskursive Praktiken einem gesellschaftlich-historischen Wandel unterliegen, bedeutet dies, dass unser Bewusstsein nicht nur untrennbar mit einem semiotischen, und hier v.a. sprachlichen Bedeutungsgewebe verflochten ist, sondern auch mit den jeweils übergreifenden kulturellen Bedeutungssystemen und Wertevorstellungen (Brockmeier 2006, Bruner 1991, Ong 1988, Slunecko & Hengl 2007). Diskursive Praktiken können einerseits als zentrales Verbindungsglied zwischen dem sich entwickelnden Individuum und seiner Kultur gesehen werden, andererseits unterliegen sie selbst einem ständigen sozio-historischen Wandel (Brockmeier 2005). Daniels (2006, S. 42) formuliert dies folgendermaßen:

„Different social structures give rise to different modalities of language which have specialized mediational properties. They have arisen, have been shaped by the social, cultural and historical circumstances in which interpersonal exchanges arise, and they in turn shape the thoughts and feelings, the identities and aspirations for action of those engaged in interpersonal exchange in those contexts“.

Während Vygotskij in seiner Arbeit keinen Erklärungsansatz dafür hat, wie Sprache selbst einer sozio-historischen Entwicklung unterliegt (Daniels 2006), bietet Michail Bakhtin (1979, 1981) hier einen komplementären Ansatz: er zeigt auf, dass Sprache immer als konkrete Äußerung und zwischen den Interaktionspartnern in einem vielschichtigen Kontext entsteht. Die jeweilige soziohistorische Situation

umgibt die Gesprächspartner wie ein sozialer Raum („Bereiche menschlicher Tätigkeit“), den sie heranziehen können, um gemeinsam Bedeutung zu schaffen. Dabei wirken zum einen zentripetale Kräfte „von außen nach innen“, also vereinheitlichend, normierend oder synthetisierend auf den Sprachgebrauch ein. Sie spiegeln sich im Entstehen von konventionellen Formen wider, insbesondere dem Gebrauch von Genres oder sprachlichen Gattungen. Zum anderen wirken zentrifugale Kräfte „von innen nach außen“ und damit diversifizierend, indem Menschen eine freie Wahl in Bezug auf ihr Sprechen haben. Jedoch steht jede Äußerung in einer dynamischen wechselseitigen Beziehung mit allgemeinen Normen und Gegebenheiten der jeweils kulturell vorherrschenden diskursiven Praktiken. Eine Äußerung ist damit weder eine rein individuelle Positionierung noch vollkommen durch Konventionen determiniert. Übereinstimmend argumentiert Brockmeier, dass narrative Alltagspraktiken immer Bestandteil lokaler – sowohl historischer wie kulturgeographischer diskursiver Traditionen sind (Brockmeier 2005, 2006).

Eine Besonderheit in der sozio-historischen Betrachtung von diskursiven Praktiken und menschlichem Bewusstsein ist der Vergleich von oralen zu literaten Kulturen (Brockmeier & Olson 2002, Havelock 1991, McLuhan 1962, 1964, Olson & Torrance 1991, Slunecko & Hengl 2006). Literatheit bedeutet in diesem Zusammenhang wohlgerne nicht der individuelle Erwerb von Schriftsprache, sondern die Teilnahme an gesellschaftlichen kulturellen Alltagspraktiken, die durch Schriftsprache und damit einhergehender Entwicklung von Kommunikationsmedien ermöglicht werden. Orale Kulturen zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl die Kommunikation als auch die Überlieferung des Wissens sprachlich stattfinden. Dieser Wissenstransfer findet vorwiegend als Wiederholung von Rhythmen und Versen statt, da dies die einzigen Medien sind, um einen Text zu „fixieren“. Typische „Text“-Genres in oralen Kulturen sind daher epische Texte und Sagen, Gedichte, rituelle Lieder und Genealogien. Sie werden verwendet, um moralische Lehren zu übermitteln und ein Gefühl der Gruppensolidarität durch das Gefühl einer gemeinsamen Geschichte zu fördern. Literate Kulturen dagegen haben andere Formen der Fixierung zu Verfügung, die mehr Freiheit und Komplexität sowie Abstraktion der Formulierung erlauben. Literatheit bietet an, Texte als Objekte zu betrachten, von denen man sich distanzieren kann um darüber zu reflektieren und die man revidieren kann (Olson & Torrance 1991, Ong 1988). Mehr noch, sie bietet die Möglichkeit der Unterscheidung bzw. Trennung des „Wörtlichen“, dessen was einerseits

als „objektiv gegeben“ ist, und dessen, was Interpretation ist, also der „subjektiven“ Sicht des Lesers (Olson 1991). Es wird übereinstimmend davon ausgegangen, dass die Entwicklung von oralen zu literaten Gesellschaften durch die damit einhergehenden veränderten Kommunikationspraktiken letztendlich zu unterschiedlichen kognitiven Bewusstseinsvorgängen und Subjektivitäten geführt hat. Beispielsweise führte die Möglichkeit, über fixierte Texte zu reflektieren und sie zu interpretieren, zu einer stärkeren Betonung subjektiver – also individueller – Sichtweisen, und somit zu einem zunehmend nach innen gerichteten und zunehmend individualisiertem menschlichen Bewusstsein, das z.B. durch Alltagspraktiken wie dem „stillen Lesen“ noch verstärkt wurde (Olson & Torrance 1991, 1996). Manche Autoren sehen in diesen Entwicklungen auch eine Ursache für den Verlust von Zusammenhalt, der in oralen Gemeinschaften bis dahin durch gemeinschaftliche Formen der Wissens-konservierung und der Wissensvermittlung ausgeübt wurde (McLuhan 1962, 1964). Ähnlich argumentiert Gustorf (cf Freeman & Brockmeier 2001), dass das Individuum in prä-literaten Gesellschaften sich nicht als abgegrenzte Einheit von anderen, sondern vielmehr als verflochten mit anderen wahrgenommen hat.

In diesem Zusammenhang wird der Übergang von oralen zu literaten Gesellschaften als Vorreiter der Epistemologie des Selbst als narrative bzw. autobiographische Konstruktion gesehen (Freeman & Brockmeier 2001, Stock 1996). Der Beginn wird in Augustinus' (354-430) ‚Confessions‘ deutlich, der als erster den Zugang zum Selbst in autobiographischem Erzählen sah. Die Idee, das eigene Leben als Geschichte zu begreifen, konnte nach Freeman & Brockmeier (2001) auch erst mit dem Beginn der Geschichtsschreibung generell aufkommen. Das Leben wird nicht mehr in zyklisch wiederkehrenden Rhythmen (von den Ahnen kommend und wieder zurückkehrend) oder als unveränderliche Abfolge von Ereignissen aufgefasst, sondern als eine sich über die Lebensspanne entfaltende Geschichte: vom Potentiellen zum Tatsächlichen, hin auf ein Ziel (einem „Master narrative“) ausgerichtet. Was dabei eine „gute“ Geschichte ausmacht, d.h. auf welches Wertesystem sie hinweist, ist in die jeweiligen kulturellen Episteme eingebunden, also den vorher schenden Vorstellungen darüber, was ein „gutes Leben“ darstellt (Brockmeier 2006). In modernen oder postmodernen westlichen Gesellschaften ist die Definition eines „guten Lebens“ dabei zunehmend nicht mehr institutionell von außen vorgegeben, sondern dem Individuum selbst überlassen. Die in den letzten Jahr-

zehnten in westlichen urbanen Gesellschaften, und hier v.a. in deren Mittelschicht, zu beobachtende zunehmende Individualisierung und damit einhergehende größere Betonung individuellen Erlebens kann also auch als eine Folge bestimmter sozio-kultureller, historischer Veränderungen wie dem Übergang von oralen zu literaten Gesellschaftsformen gesehen werden.

Darüber hinaus macht insbesondere die Pluralität einer post-modernen Lebensform eine zunehmende „Innenschau“ zur Herstellung persönlicher Identität notwendig (Taylor 1989). In einer zunehmend komplexen Welt in der Lebenserfahrungen zunehmend fragmentiert sind, kommt dem autobiographischen Erzählen eine zentrale Rolle zur Herstellung von Kohärenz und Kontinuität des Selbst zu (Bruner 1990, Freeman & Brockmeier 2001, Straub 2002, Straub & Zielke 2005, Taylor 1989).

Den weiter oben ausgeführten Gedanken aufgreifend, dass unsere diskursiven Alltagspraktiken immer in weit reichende historisch-kulturell evolvierte Genres und damit einhergehende Episteme eingebunden sind, lässt die Vermutung zu, dass sich systematische Unterschiede zwischen traditionellen, oralen Kulturen und modernen westlichen urbanen Mittelschichtskontexten auch in den diskursiven Praktiken in Mutter-Kind Interaktionen zeigen.

In einer kürzlich veröffentlichten Studie verglich Demuth (2008) diskursive Praktiken in Mutter-Säugling Interaktionen in Mittelschichtfamilien aus dem norddeutschen Münster mit solchen von Nso-Bauern in Kikaikelaki im Nordwesten von Kamerun – einer Völkergruppe, die noch sehr stark oral geprägt ist. Die beiden Kontexte entsprechen aus soziodemographischer und kulturhistorischer Perspektive darüber hinaus den zwei Prototypen von traditioneller dörflicher Gemeinschaft einerseits und moderner urbaner Gesellschaft andererseits (Greenfield 2009, Tönnies 1887), zwei sozio-kulturellen Kontexten also, die sich u.a. systematisch darin unterscheiden, welche Rolle die Dimensionen Autonomie und Relationalität in Sozialisationspraktiken spielen (Keller, Yovsi & Voelker 2002, Keller & Lamm 2005, Keller, Voelker & Yovsi 2005, Keller 2007).

Die Nso sind die größte ethnische Gruppe in den sogenannten ‚Grassfields‘ im Nordwesten Kameruns mit der Hauptstadt Kumbo. Die Nso Familien in dem Dorf Kikaikelaki sind sesshaft und leben von Ackerbau und Viehzucht. Das Dorf besteht aus zusammengruppierten einfachen Lehmhäusern, wobei sich das Leben vorran-

gig im Freien in der Dorfgemeinschaft abspielt (Demuth 2008, Keller 2007, Yovsi 2001). Die Regierungssprache ist Englisch, so dass auch der Unterricht in Englisch stattfindet. Die lokale Sprache der Nso ist Lamnso – eine Sprache, die bis vor kurzem noch nicht als Schriftsprache existierte (Trudell 2006), daneben ist Pidgin English sehr verbreitet. Die meisten Nso Bauern in Kikaikelaki haben eine geringe Schulbildung oder sind Analphabeten (Keller 2007, Yovsi 2003, Yovsi & Keller 2007). In ihrem Alltag spielt Schriftsprache kaum eine Rolle.

Münster ist eine Universitätsstadt und hat eine hohe Verwaltungs- und schulische Infrastruktur. Verglichen mit anderen Teilen Deutschlands sind Lebenserwartung und Einkommen sehr hoch und die Arbeitslosigkeit ist sehr niedrig (Jahresstatistik der Stadt Münster 2007). Der Großteil der Bevölkerung lebt in Einfamilienhäusern oder Mietwohnungen. Über 80% der Bevölkerung arbeitet im Dienstleistungssektor, 17% im produzierenden Gewerbe und 1% in der Landwirtschaft (Jahresstatistik der Stadt Münster 2007).

In ihrer Studie fand Demuth (2008) u.a. deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen im Ausmaß und in der Art und Weise, wie narrative Elemente in die Interaktion eingebracht wurden, sowie im Ausmaß und der Struktur von Wiederholungen und rhythmischen Elementen in der Kommunikation mit den Säuglingen. Beispielsweise waren explizite Erzählaufforderungen ein prominentes Muster in der Münsteraner Gruppe, während keinerlei Erzählaufforderungen in der Nso Gruppe vorkamen. Das folgende Exzerpt aus der Arbeit von Demuth soll als Beispiel dienen (die verwendeten Transkriptionsregeln sind im Anhang aufgeführt):

Beispiel 1: Münsteraner Dyade Nr. 13 (Demuth 2008, S. 113):

Die Mutter sitzt auf dem Sofa und beugt sich über ihr Baby, das neben ihr liegt.

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MOTHER NONVERBAL	MOTHER VERBAL
1	Blickt Mutter an	((VO:C))	Blickt Kind an	
2				JA:!
3				Erzähl's mir doch! Erzähl's mir doch! ↑Ji Erzähl's mir doch!

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

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

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

weisen auf die implizite Erwartung an das Kind, sich in die Interaktion „narrativ“ einzubringen.

Auch fanden sich eine Vielzahl impliziter Erzählaufforderungen in den Münsteraner Interaktionen, z.B. durch Verweise auf biographische Erlebnisse des Kindes. Dabei entfalteten die Mütter oft schrittweise eine Geschichte unter Einbeziehung des Kindes, wie im folgenden Beispiel (Demuth 2008, S. 116):

Beispiel 2: Münsteraner Dyade Nr. 08

Die Mutter sitzt auf dem Sofa mit dem Baby neben ihr liegend. Sie ist über das Kind gebeugt, als die Filmaufnahme beginnt:

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MOTHER NONVERBAL	MOTHER VERBAL
1	> M		> B	(Was) hast Du denn gemacht (.) heute?
2				↑ Mh?
3	bewegt Arme	((hechelt))		Haste mir doch schon <u>alles</u> erzählt.
4				.hh hhh ((imitiert B))
5				.hh hhh
6				(2)
7			Krault B's Füße	Chrchrchrchrchrchr
8				(2)
9				Chrchrchrchrchr
10				(1)
11	bewegt Arme		Krault B's Bauch	Wo wa'r'n wir eben? Hab'n wir ,nen Spaziergang ge↑macht?
12		((voc))		
13				Ja:?
14				Gestern Abend hast du Mama zweimal angepischert, ne?
15				(1)
16				Hast du Mama zweimal angepischert?
17	bewegt Arme	((voc))		(2)
18				Ja:?
19				Konnte Mama gar nich'so schnell wegsaus'n, ne?
20		((voc))		(1)

21	Das war gut, ne?
22	(2)
23	Ja:?

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

Als ein drittes Muster, wurden narrative Elemente auch verwendet, um das momentane Erleben des Kindes in Verbindung mit Vergangenen zu bringen (Demuth 2008, S. 118):

Beispiel 3: Münsteraner Dyade Nr. 08

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MOTHER NONVERBAL	MOTHER VERBAL
1	((gähnt))			
2	> Decke			Ohh! Müde bis' du.
3				(5)
4				Müde bis' du, ja? (3)
5			Schüttelt B's Hand	Hast Du den ganzen Tag mit deinem Pluto gespielt, dass du so müde bist?
6	> M			(1)
7	> Decke			Hast Du gespielt mit deinem Pluto? Mh? Pluto?
8			Bewegt B's Hand parallel	Hast du immer <u>dong</u> dong <u>dong</u> den gehauen? (1) Dong, dong, dong.

Die Mutter greift hier das Verhalten des Kindes (Gähnen) auf und spiegelt dem Kind ihre Interpretation dieses Verhaltens wieder (müde sein). Wieder folgt eine

Erzählsequenz, die die Mutter nach und nach entfaltet (Zeile 5-8), ähnlich wie im obigen Beispiel. Die Erzählung hier bringt jedoch auch das (vermutete) Erleben des Kindes in Bezug zu dem vorher Erlebten (Du bist jetzt müde, weil Du den ganzen Tag gespielt hast). Es wird hier also schon so etwas wie ein biographisches Begründungsmuster angelegt.

Narrative Elemente fanden sich darüber hinaus auch in Ankündigungen zukünftiger biographischer Ereignisse des Kindes, wie in diesem Beispiel (Demuth 2008, S. 118):

Beispiel 4: Münsteraner Dyade Nr. 13

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MOTHER NONVERBAL	MOTHER VERBAL
1	> M		> B	Heut' Nachmittag kommt die Oma.
2		((vo:c))		(2)
3	Bewegt Arme		nickend	Ja @:, heut' Nachmittag kommt die Oma. Ja, die passt heut' Nachmittag auf dich auf.
4			nickend	↑Ja..
5		((voc))		
6			nickend	Geht mit dir spazieren.
7				Geht mit dir spazieren, ↑ja::
8				↑Hm mh. Im Schnee.

Die Interaktionen in der Kikaikelaki Gruppe zeigten ein deutlich anderes Muster auf, das sich durch stark einseitige aktive Strukturierung seitens der Mütter sowie durch stark rhythmische Lautmalerei und Sprechgesang, einhergehend mit entsprechenden rhythmischen Bewegungen, auszeichnete (Demuth 2008). Es kamen keinerlei explizite Erzählaufforderungen und so gut wie keine Referenzen zu biographischen Erlebnissen des Kindes vor. Im Gegensatz zu der Münsteraner Gruppe wurden biographische Verweise, die insgesamt im Datenkorpus nur 4-mal vorkamen, nicht weiter elaboriert oder zur Initiierung von Turn-Taking eingebracht. Auch gab es in den Kikaikelaki Interaktionen deutlich weniger Verweise auf zukünftige biographische Erfahrungen des Kindes. Im Gegensatz zu den Münsteraner Interaktionen handelte es sich dabei auch eher um Ankündigungen moralischer Sanktionen oder die Vermittlung moralisch korrekten Verhaltens.

Generell nahmen in der Nso Gruppe rhythmisch-musikalische Elemente einen deutlich größeren Raum ein als in der Münsteraner Gruppe. Herausstechendes Merkmal der Interaktionen waren Kehrreime und rhythmische Wiederholungen von Lautmalerei sowie des Namens des Kindes, meist einhergehend mit einer synchronen körperlichen Bewegung des Kindes. Das Kind wurde dabei nicht unbedingt mit persönlichem Namen angeredet, sondern auch als ‚Junge‘ oder ‚Mädchen‘, als „Großmutter/ Großvater“ (was in der Kultur der Nso als Zeichen von Respekt gilt, da das Kind als von den Ahnen her kommend angesehen wird) oder als ‚kleines Kind‘, oft gefolgt von dem linguistischen Appendix „o:“ (wie z.B. in “girl=o:”), der als Verniedlichungsform fungiert. Das folgende Beispiel zeigt eine typische Interaktionssequenz der Nso Gruppe (Demuth 2008, S. 136f.):

Beispiel 9: Nso Dyade Nr. 13

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

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MUTTER NONVERBAL	MUTTER VERBAL
1	moves arms	voc	> B	
2				Yes! E@he@ He:h!
3				(1)
4			kisses B several times and moves back	((flicking lips))
5				Johny=Johny=Johny
6			kisses B several times and moves back	((flicking lips))
7			Moves towards B and back	Johny=Johny=Johny
8				(1)
9			Moves towards B and back	He::y
10				(1)
11				He:y Johny!
12			briefly turns around and back	he@he@he@
13	moves arms	voc		He:y Johny!
14	> camera			E::y Johny

15		Johnny=Johnny ((flicks lips))
16	kisses B and moves back	Grandpa Boy
17		(1)
18	kisses B and moves back	Grandpa Boy

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

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

1	kisses B	((flicks lips))
2		Johnny=ou::
3		((talks to others))
4	kisses B	((flicks lips))
5	briefly turns around to other children, then back to B	
6		He::y (.)
7		He::y Johnny(.
8		He::y Johnny
9		(1)
10		He::y Johnny
11		(1)
12		He:y Johnny
13		((talks to others, laughs))
14		((flicks lips))
15	((kisses B))	((flicks lips))

16			Fa:y=0:h!
17		((kisses B each time))	John=John=John=John (.) John=John=John=John=John (.) John=John=John=John (.) John=John=John=John
18			(1)
19			Johny=Johny=Johny Johny=Johny=Johny (.) Johny=Johny
20			(1)
21			He::y!
22	((smiles))		(1)
23			He::y!
24			(1)
25			He::y Johny
26			(1)
27			He::y Johny
28			(1)
29			He::y Johny
30	fondles	kisses B	((flicks lips))
31	with hands	kisses B	((flicks lips))
32		kisses B	((flicks lips))
33		lifts B and	Heh! Heh! Heh! Heh! Heh! Heh! Heh!
34		starts bouncing him rhythmically	heh! Heh! Heh! E:y! e:y! e:y!
35			Grandpa John!
36			Ee:y, grandpa John!
37			Ee:y, grandpa John!

Die Mutter greift das gleiche rhythmische Muster, wie oben beschrieben, wieder auf – mit kurzen Unterbrechungen, in denen sie sich kurz mit anderen Familienmitgliedern unterhält. Zeilen 16-19 zeigen eine Modifikation des Wiederholungsmusters: die Mutter spricht das Baby als ‚faay‘ (einem indigenen Titel als Prinz) an und fügt den Appendix 0:: an, der als Verniedlichungsform dient. Es folgt eine Reihe von Wiederholungen des Namens des Kindes. In Zeile 20 kehrt die Mutter schließlich wieder zu dem ersten Wiederholungsmuster zurück, ab Zeile 33 inten-

siviert sie das rhythmische Muster, indem sie beginnt, das Kind im gleichen Rhythmus des Sprechgesangs hochzuwerfen.

Es wird in diesem Beispiel klar, dass hier Wiederholungen verwendet werden, um die rhythmische Interaktion aufrecht zu erhalten und die Aufmerksamkeit des Kindes zu erlangen. Der Fokus liegt offensichtlich weniger auf dem Inhalt des Gesagten, als auf der Erhaltung des Rhythmus. Der Rhythmus wird dabei von der Mutter vorgegeben. Auf der metakommunikativen Ebene wird Aufmerksamkeit sowie Verbundenheit durch synchrone gemeinsame Erfahrung vermittelt, in der es jedoch die Mutter ist, die „den Takt angibt“. Die Wiederholungen in diesem Beispiel stellen self-repetitions (Tannen 1987) dar.

Wiederholungen in Form von Spiegelungen des kindlichen Verhaltens (other-repetitions) waren seltener und bezogen sich wenn, dann ausschließlich auf äußere Merkmale des Kindes. Sie folgten auch dem gleichen rhythmischen Muster wie bereits beschrieben und wurden in die rhythmische Interaktion integriert, wie das folgende Beispiel zeigt, in dem die Mutter die äußere Erscheinung des Kindes (schlaff herunterhängende Beine) widerspiegelt (Demuth 2008, S. 139):

Beispiel 9: Nso Dyade Nr. 22

Die Mutter hält die Tochter Emily Shalanyuy zu Beginn der Interaktion hoch und schüttelt sie, während sie sie langsam wieder auf ihren Schoß setzt:

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MUTTER NONVERBAL	MUTTER VERBAL
1	> M		> B, shakes B	Baby:::
2		pants	slowly lowers B while shaking her	↑ <i>chibih chibih chibih chibih chibih</i>
3				<i>little baby</i>
4				<i>little baby</i>
5				<i>little baby</i>
6				<i>little baby</i>
7				<i>little baby</i>
8				<i>little baby</i>
9			puts B down	(1) little baby Emily! (1)
10	> down	((GR))	on her lap	With your little <u>fl</u> abby legs (.)
11				<u>fl</u> abby legs
12				<u>fl</u> abby legs(1)

13			<i>Little Emy! (.)</i>
14			<i>Little Emy o::h</i>
15			<u>Sha</u> :lanuy! (1)
16			<u>Sha</u> :lanuy! (1)
17	pants		Sha:lanuy=o::h? (1)
18		slightly shakes B	Ma:?

In Zeile 10 greift die Mutter die äußere Erscheinung des Kindes auf, gefolgt von einer rhythmischen Wiederholung dieser Spiegelung, die sich harmonisch in den laufenden rhythmischen Sprechgesang einfügt. Die Spiegelung wird auch hier nicht weiter elaboriert.

In der Münsteraner Gruppe waren rhythmisch-wiederholende Elemente im Vergleich zu den Nso Müttern insgesamt weniger hervorstechend. Wiederholungen hatten vorrangig eine narrativ-paraphrasierende Form. Other-repetitions (Spiegelungen) bezogen sich vorrangig auf das vermutete innere Erleben und Denken des Kindes, in geringerem Ausmaß auch auf äußeres Verhalten auf die Imitation des Kindes, wie das folgende Beispiel illustriert (Demuth 2008, S. 124).

Beispiel 5: Münsteraner Dyade Nr. 13

	BABY NONVERBAL	BABY VOKAL	MUTTER NONVERBAL	MUTTER VERBAL
1				Strampel, strampel.
2				Strampel, strampel.
3		((B voc))		
4				Ja::! Ha@hahihi@
5				Strampel, strampel.
6				Das ist toll, ne?
7				Das ist toll, hm?
8				Hm@h@h@h
9	Bewegt Arme und Beine		> B	Das ist auch deine Lieblingsbeschäftigung hier,
10				alles zu bewe:gen,
11				alles zu bewegen,
12				ja@ha.
13				Heut' Nachmittag kommt die Oma.
14		((voc))		Ja., heut' Nachmittag kommt die Oma.
15				Ja, die passt heut' Nachmittag auf dich auf.

16		↑Ja:.
17	((voc))	geht mit dir spazieren,
18		geht mit dir spazieren, ja:.

In diesem kurzen Ausschnitt finden sich mehrere Formen von Wiederholungen: in Zeilen 1-2 und 5 verwendet die Mutter eine exakte Wiederholung der Spiegelung des kindlichen Verhaltens (Strampeln). Die Wiederholungen in Zeilen 6-7 sind Ratifizierungen der Vokalisierung des Kindes (Zeile 3) die die Mutter als Ausdruck von Wohlbefinden interpretiert. In Zeile 9 paraphrasiert sie ihre Äußerung, was auch als eine Art Wiederholung gesehen werden kann (Tannen 1987, Tannen 1989). Zeile 10-11 stellt eine exakte Wiederholung eines Satzteil dar, der wieder das innere Erleben des Kindes spiegelt. Zeilen 6-11 behandeln also das gleiche Thema mit leichter Modifikation durch die verschiedenen Formen von Wiederholung. In Zeile 13 beginnt die Mutter ein neues Thema (der Besuch der Oma am Nachmittag). Wieder wird ein Thema bearbeitet, indem Wiederholungen verwendet werden, sowie leichte Variationen und eine schrittweise Elaboration des Themas. Zeilen 13-14 sowie 17-18 stellen dabei wieder eine exakte Wiederholung eines Satzteil dar, die zur Ratifizierung der kindlichen Äußerung (Zeile 14 und 17) dient. Auf der metakommunikativen Ebene haben diese wiederholenden Elemente die Funktion, die Teilnahme und das Interesse an der Aufrechterhaltung der laufenden Kommunikation auszudrücken (Tannen 1987, 1989), sowie die Kommunikationssignale des Kindes zu ratifizieren und ihm Aufmerksamkeit und Zugewandtheit zu signalisieren (Johnstone 1994).

Wiederholungen in Form von Vokalisierung kamen in den Münsteraner Dyaden in sehr geringen Ausmaß vor und wurden parallel zu spielerischer körperlicher Stimulation (Kitzelsequenzen, Turnübungen oder Spielinteraktionen) verwendet. Auch Singen spielte eine untergeordnete Rolle. Dahingegen nahmen Rhythmizität und Musikalität bei den Nso Müttern eine zentrale Rolle ein. Neben rhythmischem Sprechgesang wurden auch zahlreiche Kinderlieder und religiöse Lieder sowie Lieder gesungen, die die Mütter aus verschiedenen Ernährungs- und Hygienekursen des lokalen Health Centers kannten.

Diskussion

Die angeführten Beispiele machen deutlich, dass es zwischen den Nso Müttern in Kikaikelaki und den Münsteraner Müttern dieser Studie saliente Unterschiede in der Art und Weise gibt, wie mit Säuglingen kommuniziert wird. Die Münsteraner Mütter verwenden vorrangig erzählgenerierende Praktiken, die auf das individuelle und innerpsychische Erleben des Kindes abzielen. Selbst-Reflektion, individuelles Erleben, autobiographisches Erzählen sowie vorrauschauende Planung sind zentrale Bestandteile dessen, was den Münsteraner Kindern vermittelt wird. Die Nso Mütter hingegen folgen einem Kommunikationsmuster, das stark geprägt ist von rhythmischen Wiederholungen und Sprechgesängen, sowie einem Bezug zum Hier und Jetzt – diskursive Praktiken, die auf metakommunikativer Ebene Verbundenheit und synchrone gemeinsame Erfahrung vermitteln.

Für die weitere kindliche Entwicklung kann angenommen werden, dass die Kinder im Münsteraner Kontext lernen, über sich selbst in autobiographisch-narrativer Form zu erzählen und nachzudenken. Von den Kindern in Kikaikelaki kann angenommen werden, dass sie eine Selbstwahrnehmung entwickeln, die weniger auf individuellem Erleben und Selbst-Reflexion fokussieren, sondern stärker auf einer emotionalen Verbundenheit und Eingliederung in der Gemeinschaft.

Die Befunde stimmen mit den für die beiden sozio-kulturellen Kontexte beschriebenen kulturellen Modellen (D'Andrade & Strauss 1992, Keller 2007) überein. So wurde beispielsweise in früheren Studien gezeigt, dass norddeutsche Mittelschichtmütter individuumsbezogene Erziehungsziele wie Individualität, Selbstverwirklichung und Ausdruck eigener Ideen und Wünsche schätzen (Kärtner et al. 2007, Keller 2007, Keller, Abels et al. 2005, Keller, Hentschel et al. 2004, Keller, Voelker & Yovsi 2005). Traditionell lebende Nso hingegen halten vor allem die Integration in die hierarchisch strukturierte Gemeinschaft (Nsamenang & Lamb 1994, 1998) sowie Ehrlichkeit, Kooperation und soziale Verantwortung als wichtige Erziehungsziele, um einen starken sozialen Zusammenhalt der Dorfgemeinschaft sicherzustellen (Nsamenang & Lamb 1994, 1998, Yovsi 2001, 2003, Yovsi & Keller 2003).

Darüber hinaus weisen die unterschiedlichen kulturellen Kommunikationspraktiken typische Charakteristika von oralen bzw. literaten Gesellschaften auf (Ong 1988, Olson & Torrance 1991, Freeman & Brockmeier 2001). Die Kommunikati-

onspraktiken der Nso Mütter beispielsweise zielen auf die Handlungen im hier und jetzt ab und umfassen vorrangig rhythmische Wiederholungen. Ähnliche Befunde gibt es in einer Studie, die mit Südafrikanischen kwa-Zulu Müttern durchgeführt wurde (Cowley, Moodley & Fiori-Cowley 2004). Studien in traditionellen Gemeinschaften wie z.B. in Samoa haben darüber hinaus gezeigt, dass es auch dort nicht üblich ist, über das innere Erleben des Kindes zu sprechen (Ochs 1982, 1990, Ochs & Schieffelin 1984). Die Kaluli in Papua New Guinea verwenden ebenfalls sehr wenig Sprache gegenüber Kleinkindern, außer Begrüßungen, Imperative, und rhetorische Fragen (Ochs & Schieffelin 1984). Ähnlich werden in Western Samoa Säuglinge nicht direkt sondern nur in Form von Liedern und rhytmischer Vokalisation (ibid) angesprochen. Auch im Erwachsenenalter ist es in verschiedenen traditionellen Bevölkerungsgruppen wie die westlichen Samoaner (Ochs 1988), die Kaluli in Papua New Guinea (Schieffelin 1989), und die Athapasken (Scollon 1982) nicht üblich, darüber zu spekulieren, was jemand anderes denkt oder fühlt, oder auch über eigene Gedanken im Gespräch mit anderen zu reflektieren (Kulick & Schieffelin 2004).

Die Münsteraner Mütter hingegen zeigen einen Kommunikationsstil, der dem für viele westliche kulturelle Kontexte beschriebenen Muster von Protokonversation (Bateson 1979, Ferguson 1977, Papoušek 1992, Snow 1972, Stern, Speiker & Mackain 1982) entspricht, und der von Stern (1992) als „proto-narrative envelope“ bzw. „lived stories“ (2004) beschrieben wurde. Die narrative Strukturierung und der Fokus auf dem subjektiven autobiographischen Erleben des Kindes können aber auch als „Vorreiter“ einer narrativen Identität, wie sie für moderne westliche Gesellschaften postuliert wird, angesehen werden.

Von dem eingangs dargelegten Verständnis einer dialogischen Beziehung zwischen diskursiven Praktiken, Selbst und Kultur können die beschriebenen Kommunikationsmuster zum einen als Ausdruck der jeweils prominenten kulturellen Modelle verstanden werden, zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass die unterschiedlichen Interaktionsmuster zur Ontogenese kulturspezifischer Formen menschlichen Bewusstseins und menschlicher Selbstkonzepte beitragen. Es kann weiter davon ausgegangen werden, dass diese Unterschiede Resultat von spezifischen sozio-historischen Entwicklungen, vor allem in Bezug auf Oralität und Literatheit, darstellen. Die Befunde stützen unsere Argumentation, dass menschliche Entwicklung immer im Kontext der in einer bestimmten sozio-historischen und

kulturellen Gemeinschaft vorherrschenden Alltagspraktiken und hier insbesondere der diskursiven Praktiken verstanden und erforscht werden muss, um valide entwicklungspsychologische Aussagen machen zu können.

Danksagung

Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für die finanzielle Unterstützung des Projektes (KE 263/26-1; KE 263/49-1-2; GRK 772), sowie Prof. Dr. Arnold Lohaus für die Erlaubnis der Re-Analyse der Münsteraner Daten.

Literatur

- Bakhtin, M.M. (1979): The aesthetics of verbal creation. Moscow. Quoted in Wertsch, J. (2000): Bakhtin, M.M. (1981): The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, M.C. (1979): The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research and development. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginnings of human communication*, pp. 63–77. London: Cambridge University Press.
- Brockmeier, J. & Olson, D.R. (2002): Introduction: What is a culture of literacy? In J. Brockmeier, M. Wang & D.R. Olson (Eds.), *Literacy, narrative and culture*. pp. 1-14. Richmond, Surrey: Curzon.
- Brockmeier, J. (2005): Erzählungen verstehen. In G. Mey (Ed.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie*, S. 185-209. Köln: Kölner Studien Verlag.
- Brockmeier, J. (2006): Erzählung und kulturelles verstehen. *Journal Für Psychologie*, 14(1), S. 12-34.
- Bruner, J. (1991): The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), pp. 1-21.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA US: Harvard University Press.
- Cole, M. & Hatano, G. (2007): Cultural-historical activity theory: Integrating phylogeny, cultural history, and ontogenesis in cultural psychology. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology*, pp. 109-135. New York, NY, US: Guilford Press.
- Cowley, S.J., Moodley, S. & Fiori-Cowley, A. (2004): Grounding signs of culture: Primary intersubjectivity in social semiosis. *Mind, Culture, and Activity*, 11(2), pp. 109-132.
- D’Andrade, R.G. & Strauss, C. (1992): *Human motives and cultural models*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2006): The ‚social‘ in post-vygotskian theory. *Theory & Psychology*, 16(1), pp. 37-49.
- Demuth, C. (2008): Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. the case of cameroonian farming nso and north german middle-class families. University of Osnabrueck.
- Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Ferguson, C. (1977): Baby talk as a simplified register. In C.E. Snow & C. Ferguson (Eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, M. & Brockmeier, J. (2001): Narrative integrity: Autobiographical identity and the meaning of the ‚good life‘. In D. Carbaugh (Ed.), *Narrative and identity : Studies in autobiography, self and culture*, pp. 75-99. Amsterdam Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

- Greenfield, P.M. (2009): Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), pp. 401-418.
- Havelock, E. (1991): The oral-literate equation: A formula for the modern mind. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and orality*, pp. 11-27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahresstatistik der Stadt Münster 2007. <http://www.muenster.de/stadt/stadtplanung/pdf/Jahres-Statistik-2007>
- Jefferson, G. (1984). Transcription notation. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social interaction: Studies in conversation analysis* (). New York: Cambridge University Press.
- Johnstone, B. (1994): Repetition in discourse: A dialogue. In B. Johnstone (Ed.), *Repetition in discourse: Interdisciplinary perspectives*, pp. 1-20. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R.D., & Chaudhary, N. (2007): Manifestations of Autonomy and Relatedness in Mothers' Accounts of their Ethnotheories regarding Child Care across Five Cultural Communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), pp. 613-628.
- Keller, H. (2007): *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, H., Abels, M., Lamm, B., Yovsi, R.D., Voelker, S. & Lakhani, A. (2005): Ecocultural Effects on Early Infant Care: A Study in Cameroon, India, and Germany. *Ethos*, 33(4), pp. 512-541.
- Keller, H., Hentschel, E., Yovsi, R.D., Lamm, B., Abels, M. & Haas, V. (2004): The Psycho-linguistic Embodiment of Parental Ethnotheories: A New Avenue to Understanding Cultural Processes in Parental Reasoning. *Culture & Psychology*, 10(3), pp. 293-330.
- Keller, H. & Lamm, B. (2005): Parenting as the expression of sociohistorical time: The case of German individualisation. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), pp. 238-246.
- Keller, H., Voelker, S. & Yovsi, R.D. (2005): Conceptions of parenting in different cultural communities: The case of West African Nso and northern German women. *Social Development*, 14(1), pp. 158-180.
- Keller, H., Yovsi, R.D. & Voelker, S. (2002): The role of motor stimulation in parental ethnotheories: The case of Cameroonian Nso and German women. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(4), pp. 398-414.
- Kulick, D. & Schieffelin, B.B. (2004): Language socialization. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*, pp. 349-368. Malden, MA: Blackwell.
- McLuhan, M. (1962): *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding media*. New York: McGraw Hill.
- Nsamenang, A.B. & Lamb, M.E. (1994): Socialization of Nso children in the Bamenda Grassfields of Northwest Cameroon. In P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*, pp. 133-146. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nsamenang, A.B. & Lamb, M.E. (1998): Socialization of Nso children in the Bamenda Grassfields of Northwest Cameroon. In M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (Eds.), *Cultural worlds of early childhood*, pp. 250-260. Oxon: Routledge.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). NY: Academic Press.
- Ochs, E. (1982): Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 11(1), pp. 77-104.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. New York: Cambridge University Press.

- Ochs, E. (1990): Indexicality and socialization. In J.W. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development*, pp. 287-308. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B.B. (1984): Language acquisition and socialization. three developmental stories and their implications. In R.A. Shweder & R.A. LeVine (Eds.), *Culture theory. essays on mind, self, and emotion*, pp. 276-320. New York: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (1991): Literacy and objectivity: The rise of modern science. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and orality*, pp. 149-164. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. & Torrance, N. (1991): *Literacy and objectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. & Torrance, N. (1996): *Modes of thought: Explorations in culture and cognition*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Ong, W.J. (1988): *Orality and literacy: The technologizing of the word. new accents*. New York: Methuen.
- Papoušek, M. (1992): Early ontogeny of vocal communication in parent-infant interactions. In H. Papoušek, U. Jurgens & M. Papoušek (Eds.), *Nonverbal Vocal Communication: Comparative and Developmental Aspects*, pp. 230-261. Cambridge: Cambridge University Press/Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Schieffelin, B. B. (1989). *How Kaluli children learn what to say, what to do, and how to feel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scollon, R. (1982). *Reality set, socialization and linguistic convergence*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Hawaii, Honolulu.
- Sluneccko, T. & Hengl, S. (2006): Culture and media: A dynamic constitution. *Culture & Psychology*, 12(1), pp. 69-85.
- Sluneccko, T. & Hengl, S. (2007): Language, cognition, subjectivity: A dynamic constitution. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *The cambridge handbook of sociocultural psychology*, pp. 40-61. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. (1972): Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, pp. 549-565.
- Stern, D.N. (1992): The ‚Pre-Narrative Envelope‘: An Alternative View of ‚Unconscious Phantasy‘. *Bulletin of The Anna Freud Centre*, 15, pp. 291-318.
- Stern, D.N. (2004): *The Present Moment In Psychotherapy and Everyday Life*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Stern, D.N., Speiker, R.K. & Mackain, K. (1982): Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. *Developmental Psychology*, 18(5), pp. 727-735
- Stock, B. (1996): Self, narrative, and memory: Reflections on Augustine, Petrarch, and Descartes. In N. Torrance (Ed.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition*, pp. 53-58. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Straub, J. (2002): *Personale Identität und Autonomie. Eine moderne Subjekttheorie und das "postmoderne Selbst"*. In K. Köpping & R. Wiehl (Hrsg.), *Die autonome Person – eine europäische Erfindung*, S. 255-271. München: Fink.
- Straub, J. & Zielke, B. (2005): *Autonomie, narrative Identität und die postmoderne Kritik des sozialen Konstruktivismus. „Relationales“ und „dialogisches“ selbst als zeitgemäße Alternativen?* In F. Jaeger & J. Straub (Eds.), *Was ist der Mensch, was Geschichte? Annäherungen an eine kulturwissenschaftliche Anthropologie*, S. 165-210. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Tannen, D. (1987): Repetition in conversation: Toward a poetics of talk. *Language*, 63(3), pp. 574-605.
- Tannen, D. (1989): Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989): Sources of the self: The making of the modern identity. Cambridge, MA US: Harvard University Press.
- Tönnies, F. (1887): *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Leipzig: Fues.
- Trudell, B. (2006): Language development and social uses of literacy: A study of literacy practices in Cameroonian minority language communities. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(5), pp. 625-642.
- Valsiner, J. (2007): Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. & Tulviste, P. (1992): L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), pp. 548-557.
- Yovsi, R.D. (2001): Ethnotheories about breastfeeding and mother-infant interaction. the case of sedentary Nso farmers and nomadic Fulani pastorals with their infants 3-6 months of age in Mbvem subdivision of the northwes providence of Cameroon, Africa. Doctoral Dissertation. University of Os-nabruock.
- Yovsi, R.D. (2003): An investigation of breastfeeding and mother-infant interactions in the face of cultural taboos and belief systems: The case of Nso and Fulani mothers and their infants of 3-5 months of age in Mbvem subdivision of the northwest province of Cameroon. Münster: LIT.
- Yovsi, R.D. & Keller, H. (2003): Breastfeeding: An adaptive process. *Ethos*, 31(2), pp. 147-171.
- Yovsi, R.D. & Keller, H. (2007): The architecture of cosleeping among wage-earning and subsistence farming Cameroonian Nso families. *Ethos*, 35(1), pp. 65-84.

Appendix

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

↑↓	Steigende und fallende Intonation
Unterstreichung	Betonung
GROSSBUCHSTABEN	Lautes Sprechen
°Hallo°	Leises Sprechen
(4)	Pausen in Sekunden
(.)	Mikropause, hörbar aber nicht messbar
<langsam>	langsames Sprechen
>schnell<	schnelles Sprechen
Ha:::llo	Dehnung eines Wortes
=	unmittelbares Ineinanderübergehen von getrennten Wörtern
hhh	Ausatmen
.hhh	Einatmen
(text)	zusätzlicher Kommentar
Voc	Vokalisation
(WN)	Weinerlicher Laut
(GR)	Grunzlaut
(CR)	Weinen
>	Blickrichtung

Sachregister

Autonomie
 Bewusstsein,
 sprachbestimmtes
 kulturspezifisches
 Entwicklung, kulturelle Entwick-
 lungspfade
 Individualisierung, zunehmende
 Kamerun
 Kommunikation, Mutter-Säugling
 Kultur,
 oral und literat
 Vermittlung von
 Dialogische Beziehung von
 Kultur, Sprache und Selbst
 Kultureller Kontext der frühen Ent-
 wicklungsprozesse
 Münster
 Narrativität
 Narrative Identität
 Nso
 Ontogenese, menschliche
 Protokonversation
 Relationalität
 Emotionale Verbundenheit
 Rhythmizität
 Semiotische Mediation

Personenregister

Abels, M.
 Augustinus
 Bakhtin, M.M.
 Bateson, G.
 Brockmeier, J.
 Bruner, J.
 Cole, M.
 Cowley, S.J.
 D'Andrade, R.G.
 Daniels, H.
 Demuth, C.
 Engeström, Y.
 Ferguson, C.
 Fiori-Cowley, A.
 Freeman, M
 Greenfield, P.M.
 Gustorf,
 Haas, V.
 Havelock, E.
 Hatano, G.
 Hengl, S.
 Hentschel, E
 Johnstone, B.
 Kärtner, J.
 Keller, H.
 Kulick, D.
 Lakhani, A.
 Lamb, M.E.
 Lamm, B.
 Lohaus, A.
 Mackain, K.
 McLuhan, M.
 Moodley, S.

Nsamenang, A.B.
Ochs, E.
Olson, D.R.
Ong, W.J.
Papoušek, M.
Schieffelin, B.B.
Scollon
Slunecko, T.
Snow, C.E.
Speiker, R.K.
Stern, D.N.
Stock, B.
Straub, J.
Strauss, C.
Tannen, D.
Taylor, C.
Tönnies, F.
Torrance, N.
Trudell, B.
Tulviste, P.
Valsiner, J.
Voelker, S.
Vygotsky, L.S.
Wertsch, J.V.
Yovsi, R.D.
Zielke, B.