

Imagination. Suchen und Finden

Gottfried Boehm | Emmanuel Alloa

Orlando Budelacci | Gerald Wildgruber (Hg.)

eikones

Herausgegeben vom Nationalen Forschungsschwerpunkt
Bildkritik an der Universität Basel

**Imagination.
Suchen und Finden**

Gottfried Boehm | Emmanuel Alloa

Orlando Budelacci | Gerald Wildgruber (Hg.)

Inhaltsverzeichnis

Schutzumschlag: Yves Tanguy, Je vous attends, 1934, Los Angeles, Los Angeles County Museum of Art (LACMA)
© 2013. Digital Image Museum Associates/LACMA/Art Resource NY/Scala, Florenz.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 URG ausdrücklich gestatten.

© 2014 Wilhelm Fink Verlag, Paderborn (Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn). Internet: www.fink.de

eikones NFS Bildkritik, www.eikones.ch. Die Nationalen Forschungsschwerpunkte (NFS) sind ein Förderinstrument des Schweizerischen Nationalfonds.

Gestaltungskonzept eikones Publikationsreihe: Michael Renner, Basel
Layout und Satz: Lucinda Cameron, Basel. Lektorat: Andrea Haase, Basel

Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

ISBN 978-3-7705-5623-6

9 **Vorwort**

Gottfried Boehm

13 **Eine verborgene Kunst. Über Form und Schematismus**

Gerald Wildgruber

47 **Zur Logik des Imaginären: Dämonie, Erinnerung und Wissenschaft**

Emmanuel Alloa

91 **Phantasia. Aristoteles' Theorie der Sichtbarmachung**

Wolfgang Schäffner

113 **Die Macht des Punktes. Euklid mit Proklos**

Rudolf A. Makkreel

127 **Einbildungskraft als Orientierungssuche und Sinnkonfiguration**

Rahel Villinger
147 **Beschreibung eines Raums. Zur Form der Bewegung der
Einbildungskraft in Kants *Kritik der reinen Vernunft***

John Sallis
167 **Das Raum-Geben der Einbildungskraft und das Elementare
in der Natur**

Friedrich Balke
189 **Von der fiktiven Person zur imaginären Institution.
Politik und Bildgebung bei Ernst Kantorowicz und
Cornelius Castoriadis**

Joachim Küchenhoff
217 **Erinnerungsbilder. Wie werden sie in der therapeutischen
Situation erzeugt?**

Hans-Jörg Rheinberger
233 **Über Serendipität – Forschen und Finden**

Henrike Moll
245 **Über die parallele Entwicklung eines Verstehens
von Bildern und Worten**

Thomas Demand und Orlando Budelacci
257 **»wie ein aus dem Holz herausstehender Nagel, der
eingeschlagen werden muss«**

275 **Autorinnen und Autoren**

Vorwort

Es ist noch nicht allzu lange her, da bewegte das Motto »Die Phantasie an die Macht« noch ganze Züge von Demonstranten; heute würde eine solche Forderung – im besten Falle – auf Skepsis stoßen. Im Zeitalter technischer Bilder scheint die Imagination zu einer vernachlässigbaren Größe zusammengeschrumpft zu sein, die jedenfalls in die Prozesse des Wissens und des Erkennens kaum hineinspielt und diese folglich auch kaum zu erhellen vermag. Wo Sichtbarkeiten in erster Linie das Ergebnis von Errechnung sind, verspricht die landläufig als unberechenbar geltende Einbildungskraft nur dürftige Auskunft: Gefragt sind belastbare Ergebnisse einer objektiveren Ursachenforschung. Während sich im Bereich der Analyse künstlerischer Prozesse gegenwärtig vielerorts eine Tendenz in Richtung exakte Wissenschaften beobachten lässt, bei der eine so voraussetzungsreiche Kategorie wie die Imagination eher schonend bemüht wird, zeichnet sich gleichwohl innerhalb der Wissenschaftsforschung eine umgekehrte Bewegung ab, bei der den imaginativen Potenzialen eine sehr viel weitreichendere Rolle zugemessen wird als je zuvor. Wissenschaftliche Entdeckungen gelten nunmehr immer weniger als das bloße Ergebnis methodischer Ableitungen, systematischer Deduktionen oder berechneter Antizipationen; einen maßgeblichen Anteil an ihrer Heuristik tragen, so der heute immer breiter akzeptierte Konsens, Aspekte nicht intentionalen Auslotens unbekannter Möglichkeiten sowie des spielerischen Ausprobierens spekulativer Arrangements.

Angesichts dieser Verschiebung der Rahmenbedingungen zwischen Kunst und Wissenschaft wird es notwendig, die alte Frage nach der

Reichweite und Macht der Imagination neu zu formulieren. Wie steht es in der heutigen Gedankenfabrik um diese Einbildungskraft, die Charles Baudelaire als »Königin unter den Vermögen« ansah? Welches Verhältnis besteht zwischen Phantasie und Erkenntnis? Welche Spielräume gibt es für das, was Goethe einmal so treffend als »exakte Phantasie« bezeichnete?

Tatsächlich wurde die Imagination aufgrund ihrer epistemischen Unzuverlässigkeit in der Regel mit Argwohn betrachtet: Schließlich ist das, was sie uns vor Augen führt, *nur* eingebildet und gilt nicht als wirklich. Geboren ist sie ferner – das wurde oft betont – aus einer Unzulänglichkeit: Ihren Ursprung nimmt sie im Unverfügbaren; ihr Motor ist entweder der Mangel oder der Wunsch. Dennoch scheint in dieser Abweichung vom Faktischen auch ein entscheidender Vorzug zu liegen: Die Imagination rechnet bereits mit dem, was schlechterdings noch nicht der Fall ist, und sieht stets mehr als gegenwärtig zu sehen ist. Nicht zufällig spielt die Imagination in erfindischen Prozessen eine so grundlegende Rolle: Indem sie immer schon über das hinausgeht, was gegenwärtig zu denken erlaubt ist, stößt sie oft – geradezu unwillkürlich – auf Lösungen, die zum gegebenen Zeitpunkt unvorhersehbar sind und sich im Rückblick wiederum als offensichtlich darstellen. Wenn es eine Logik der Imagination gibt, dann folgt diese jedenfalls keinem vorgefertigten Skript; die Idee, die plötzlich einleuchtet, gleicht ganz buchstäblich Einfällen, die unversehens widerfahren und die man nicht erzwingen kann. Schließlich kommen die Gedanken – so formulierte es Friedrich Nietzsche einmal –, wann sie wollen, nicht wenn ich will.

Seitdem man über die Einbildungskraft spricht (oder welchen Namen man ihr auch immer gab), ist auf die Gefahren jener eigensinnigen Schaukraft hingewiesen worden, die sich doch dem Willen des Subjekts nie ganz fügt, weil ihr stets etwas Unpersönliches anhaftet. In der griechischen Welt ist es der *Daimon*, der sich des Menschen in der tatkräftigen Ausführung seiner Pläne bemächtigt, in der Renaissance ist es der *furor poeticus* und im Surrealismus der *démon de l'analogie*. Auf den ersten Blick haben solche ekstatischen Theorien der Einbildungskraft nicht viel zu tun mit den nüchterneren Beschreibungen, die das späte 20. Jahrhundert bot, ob es nun um ein »soziales Imaginäres« (Castoriadis) ging oder um ein »Imaginäres technischer Medien« (Kittler). Was sie gleichwohl verbindet, ist der Umstand, dass die Einbildungskraft hier jeweils als etwas Transindividuelles verstanden wird, als etwas, was nicht dem einzelnen Seelenleben vorbehalten bleiben kann.

Vorliegender Band fragt danach, an welchen Orten sich die Imagination materialisiert, woran sie sich entzündet und in welchen Artefakten sie sich kristallisiert, welche Rolle sie in der Hervorbringung künstlerischer Werke, aber auch in der Entdeckung wissenschaftlicher Tatsachen und in der Einrichtung sozialer Gemeinschaften spielt. In zwölf Beiträgen werden Suchprozesse und Entdeckungsregeln in den unterschiedlichsten Bereichen (Wissenschaftsgeschichte, Entwicklungspsychologie, politische Theorie, Psychoanalyse, Literaturwissenschaft, Mathematikgeschichte, Philosophie,

künstlerische Praxis) durch das Prisma der Imagination neu beleuchtet. Erforscht werden einerseits die Logiken experimenteller Suchbewegungen und andererseits, inwiefern das Imaginative dabei als Triebfeder fungiert: Wäre Kolumbus jemals nach Amerika aufgebrochen, wenn er nicht Indien vor Augen gehabt hätte? Ferner werden die für die Entdeckung konstitutiven Momente von Passivität herausgestellt (im Englischen ist hier treffend von *serendipity* die Rede). *Last but not least* wird untersucht, welche Aufgabe den stofflichen Gebilden zukommt, auf denen mögliche Anordnungen veranschaulicht und Konstellationen zum ersten Mal denkbar werden: Schließlich stellen Bilder nicht nur das vergegenständlichte Endergebnis, sondern oftmals auch Auslöser und Verstärker der Einbildungskraft dar.

Die Beiträge gehen (mit Ausnahme des Beitrags von Rahel Vilinger) ursprünglich auf die eikones-Jahrestagung zurück, die vom 17.–19. November 2010 im Schaulager stattfand und zugleich Teil des Jubiläums der Universität Basel war, die ihren 550. Geburtstag feierte. Wir danken insbesondere unserem Partner, dem Schaulager in Münchenstein/Basel, für die Gastfreundschaft an einem besonders stimulierenden Ort. Die inhaltliche Konzeption dieser Tagung wurde durch eine Arbeitsgruppe vorbereitet, an der sich eine Vielzahl von eikones-Mitgliedern beteiligt hatte und deren zahlreiche intellektuelle Anregungen in diesen Band mit eingeflossen sind. Thomas Demand hat im Rahmen der Jahrestagung einen Abendvortrag mit dem Titel »If I knew where my ideas came from, I'd go there« gehalten. Die Überlegungen wurden in einem Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt weitergeführt und für diesen Band aufbereitet. Wir danken Lucinda Renner für den Satz, Andrea Haase für das Lektorat sowie den Überblick bei der Fertigstellung des Bandes. Unseren Autorinnen und Autoren danken wir für ihre Neugier und Diskussionsbereitschaft.

Die Herausgeber

Über die parallele Entwicklung eines Verstehens von Bildern und Worten¹

Henrike Moll

»Könnte man es nicht für Wahnsinn halten, wenn ein Mensch eine Zeichnung als Portrait des N. N. erkennt und ausruft ›Das ist Herr N. N.!‹ – ›Er muss verrückt sein‹, sagt man von ihm, ›Er sieht ein Stück Papier mit schwarzen Strichen darauf und hält das für einen Menschen!«

Ludwig Wittgenstein, Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie, 1984, § 965, S. 175

Bilder haben einen merkwürdigen ontischen Status. Einerseits sind sie materielle Dinge in der Welt. Man kann sie anfassen, verschicken, verschenken, zerstören etc. (Diese Tatsache wird übersehen, wenn sie – wie häufig getan – in Opposition zu den ›realen Dingen draußen in der Welt‹ gestellt werden.) Andererseits verweisen sie auf etwas außerhalb ihrer selbst. Sie repräsentieren.

Ein interessantes Phänomen bei der Wahrnehmung von Bildern ist, dass das Dargestellte oft Vorrang vor der Darstellungsweise hat. So sieht der Mensch in Wittgensteins Bemerkung nicht Striche auf Papier, sondern N. N., was ihn natürlich keineswegs zu einem Wahnsinnigen macht. Es würde wohl vielmehr derjenige auffallen, der N. N. zwar kennt, aber ihn in einer (halbwegs realistischen) Zeichnung nicht wiederzuerkennen vermag. Das Phänomen ist nicht auf die Betrachtung von Bildern beschränkt, sondern findet sich ebenso bei konventionellen Repräsentationssystemen wie der Sprache. Als Beleg hierfür mögen die Ergebnisse des berühmten Stroop-Tests dienen,² bei dem es den Versuchspersonen leichter fällt, ein in bedeutungsinkongruenter Schrift gedrucktes Farbwort (wie etwa ›grün‹) zu lesen als die Farbe anzugeben, in der es geschrieben steht. Etwas Ähnliches begegnet uns auch bei natürlichen (An-)Zeichen oder Gesten. So wird die Farbe im Gesicht eines Menschen unmittelbar als Schamesröte erkannt, und der Blick folgt schnell und manchmal unwillkürlich dem Fingerzeig oder Pfeil, anstatt sich am Zeichen selbst aufzuhalten.³ Neben kulturellen Artefakten lassen also auch Gesten und andere Zeichen auf das Gezeigte ›durchblicken‹.⁴

Dennoch ist die figurative Redeweise der ›Transparenz‹ von Darstellungen aus vielerlei Gründen problematisch.⁵ Ich möchte aus entwicklungspsychologischer Perspektive zwei Probleme nennen. Zum einen wird unterschlagen, dass das Primat des Dargestellten vor der Darstellung, sofern es denn besteht, nichts Originäres, immer schon Dagewesenes ist, sondern das Ergebnis von Lernen und Erfahrung. Kleine Kinder in ihrem ersten Lebensjahr behandeln piktoriales Material zunächst wie andere Dinge in der Welt auch, das heißt, sie greifen danach und explorieren es taktil. Das Bild muss zunächst von einem in pragmatische Kontexte eingebundenen Ding in ein Anschauungsobjekt, also einen Gegenstand von Kommunikation und Kontemplation, transformiert werden.⁶ Wir werden hierauf noch zurückkommen. Zum zweiten vertuscht die Rede von der Transparenz, dass Bilder andererseits nicht mit dem zu verwechseln oder identifizieren sind, was sie darstellen. Kleinen Kindern, denen diese Fehler in der Frühphase unterlaufen – erkennbar an ihren Versuchen, das Dargestellte aus dem Bild herauszupulen⁷ –, attestieren wir eben gerade keinen reifen Umgang mit Bildern. Der Bildbetrachter muss das Bewusstsein mitbringen, dass er zum Beispiel einen Bildhasen und eben nicht einfach einen Hasen vor sich hat.

In einer sehr groben Skizze der frühen ontogenetischen Entwicklung des Bilderverstehens lassen sich also zwei fundamentale Erfordernisse benennen, die mit der These der Transparenz in Konflikt stehen: 1) dass das Bild zuallererst von einem Ding wie jedes andere in einen Anschauungsgegenstand transformiert werden muss und 2) nicht mit dem Dargestellten zu verwechseln, sondern mit dem Bewusstsein zu betrachten ist, dass es dieses nur repräsentiert. Wie wir noch sehen werden, erfüllen sich beide Anforderungen schon früh in der Entwicklung: Mit etwa einem Jahr beginnen Kinder mit Erwachsenen Bilder anzuschauen und mit etwa zwei Jahren verlieren sich die hin und wieder auftretenden Versuche, das im Bild Dargestellte aus diesem herauszugreifen. Dennoch ist in diesem Stadium kein volles Bildverstehen erzielt. Warum nicht? Was fehlt?

In diesem Artikel möchte ich auf ein weiteres Vermögen aufmerksam machen, das ein reifes Verständnis von Darstellungen und Repräsentationen erst ermöglicht. Hierbei handelt es sich um die grundlegende Einsicht, dass einerseits ein und derselbe Gegenstand (Ding, Ereignis, Sachverhalt) auf verschiedene Weise dargestellt oder aufgefasst werden kann, dass aber andererseits ein gegebenes (laut-)bildliches Material auf unterschiedliche Gegenstände verweisen kann – wie es bei ambigem Bildmaterial oder homonymen Ausdrücken der Fall ist. Erst mit dieser Einsicht, so die These, versteht das Kind Bilder *als* Bilder und Worte *als* Worte. Kognitionswissenschaftlich gesprochen begreift es die komplexe Interrelation zwischen repräsentationalem Vehikel und Gehalt. Diese Einsicht gewinnt die Mehrzahl der Kinder zwischen dem vierten und fünften Geburtstag. Sie tritt erstmalig in Diskurssituationen mit einer ganz bestimmten, nämlich *konfrontativen* Struktur zutage: Es muss eine Situation hergestellt werden, in dem das Kind herausgefordert wird, in einem expliziten Urteil

anzuerkennen, dass es verschiedene Auffassungen oder Repräsentationen desselben Gegenstands geben kann oder unterschiedliche Gegenstände auf identische Weise dargestellt werden können. Wenn ein Kind dies versteht, hat es Einsicht in die Perspektivität unserer Wahrnehmungen und Auffassungen gewonnen.

Im Folgenden sollen drei Bereiche, in denen sich die Ausbildung dieses Vermögens bemerkbar macht, vorgestellt werden. Diese sind i) die Erkenntnis, dass ein und derselbe Gegenstand aus verschiedenen räumlich-visuellen Perspektiven unterschiedlich wahrgenommen werden kann, ii) die Anwendung alternativer sortaler Begriffe auf denselben Gegenstand und iii) die Wahrnehmbarkeit des Aspektwechsels bei der Betrachtung sogenannter ambiger Figuren (mit einem flüchtigen Exkurs zum frühkindlichen Verstehen von Homonymie). Abschließend wird eine Skizze derjenigen vorbereitenden ontogenetischen Schritte und sozialen Erfahrungen versucht, die meines Erachtens als Wiege der Perspektivität, und damit auch eines reifen Verständnisses von Darstellungen oder Repräsentationen, anerkannt werden müssen.

I Meilensteine in der Ontogenese der Perspektivität

Eine strenge Konzeption von perspektivischen Unterschieden setzt voraus, dass derselbe Gegenstand betrachtet wird und dieser sich nur in der »Weise des Gegebenseins«⁸ aus den jeweiligen Standpunkten unterscheidet. Selbst wenn zum Beispiel dasselbe Auto gesehen wird, ein Betrachter aber die Motorhaube und sein Gegenüber den Kofferraum fixiert, hat man es streng genommen nicht mit einer perspektivischen Differenz, sondern einfach mit verschiedenen Wahrnehmungsgegenständen zu tun.⁹ Erst wenn verstanden wird, dass das Auto je nach Blickwinkel beispielsweise vor oder hinter der Ampel steht oder als ›Fahrzeug‹ wie auch als ›Automobil‹ bezeichnet werden kann, ist ein Verständnis von Perspektiven vorhanden.

Bislang ging man in der Entwicklungspsychologie davon aus, dass Kinder automatisch über diese Einsicht verfügen, sobald sie sich imaginativ in die Perspektive anderer versetzen können. Der Erwerb des Konzepts der Perspektive ist also mit dem Perspektivenwechsel gleichgesetzt worden. Einem Kind, das seine Perspektive transzendieren und die eines anderen adoptieren konnte, attestierte man zugleich die Einsicht in das Bestehen verschiedener Sichtweisen. Aktuelle Arbeiten aus unserer und anderen Arbeitsgruppen zeigen jedoch, dass dies zu kurz gegriffen ist und die Fähigkeit, sich ›virtuell‹ in die Perspektive eines anderen zu begeben, von der bewussten Anerkennung perspektivischer Differenzen zu unterscheiden ist. Dabei geht die Fähigkeit, Perspektiven einzunehmen oder zu wechseln (*taking perspectives*), dem Verständnis voraus, dass der Zugang zu den Dingen perspektivisch ist. Letzteres Vermögen ist erst dann eindeutig ausgebildet, wenn das Kind explizit Perspektiven gegeneinanderstellen oder konfrontieren kann (*confronting perspectives*), ohne darin einen unauflösbaren Widerspruch zu sehen.

1.1 Visuelle Perspektivenübernahme

Der Unterschied zwischen dem Wechseln und Konfrontieren von Perspektiven wird anhand folgender Versuche zur räumlich-visuellen Perspektivenübernahme deutlich. In einer Studie zeigten wir dreijährigen Kindern, dass ein blaues Bild, wenn es hinter einen gelben Farbfilter gelegt wird, grün erscheint.¹⁰ Daraufhin wurden zwei gleiche blaue Bilder vor das Kind gelegt. Hinter einem der beiden Bilder stand ein gelber Farbfilter, hinter dem anderen eine Scheibe aus farblosem Akrylglas. Ein Erwachsener, der dem Kind gegenüberstand, sah ein Bild durch den Farbfilter und das andere durch die farblose Scheibe. Kind und Erwachsener sahen also eines der Bilder in derselben Farbe (blau), das andere aber in verschiedenen Farben (blau vs. grün). Daraufhin forderte der Erwachsene das Kind auf, ihm ›das Grüne‹ oder ›das Blaue‹ zu geben. Die Kinder hatten zu entscheiden, auf welches der Bilder er referierte. Das Ergebnis war, dass Kinder im Alter von 36 Monaten beiden Aufforderungen gerecht wurden, indem sie dasjenige Bild auswählten, das der Erwachsene in der entsprechenden Farbe sah. Sie konnten also seine räumlich-visuelle Perspektive *einnehmen*.

Erstaunlich waren aber die expliziten Wahrnehmungsurteile, die die Kinder später fällten. Sollten sie angeben, in welcher Farbe der Erwachsene das unterschiedlich wahrgenommene Bild sah, erteilten sie meist falsche Antworten.¹¹ Wenn man sie also dazu brachte, die Perspektive des anderen in einem Urteil mit der eigenen zu konfrontieren, gelang ihnen dies nicht. Dabei war es unerheblich, ob sie die Antworten verbal oder per Zeigegeste auf entsprechende Farbmuster gaben – was darauf hindeutet, dass die Schwierigkeit nicht in der verbalen Expression, sondern in dem begrifflichen Verständnis zu suchen ist. Erst mit vier bis fünf Jahren erkannten Kinder explizit an, dass ein Gegenstand auf verschiedene Weisen wahrgenommen werden kann.

Entgegen der traditionellen Annahme besteht die große Hürde bei Kleinkindern also nicht darin, die eigene Perspektive zugunsten einer ›fremden‹ aufzugeben. Haben Kinder einmal verschiedene Perspektiven kennengelernt, können sie flexibel zwischen ihnen wechseln, auch ›virtuell‹ oder imaginativ – das heißt, ohne den Wechsel physisch zu vollziehen. Das wird durch die Ergebnisse des ersten Experiments, in dem sich Dreijährige als fähig erwiesen, deutlich. Dieser Befund spricht gegen die weitverbreitete Vorstellung eines zwischen Ego und Alter verlaufenden Grabens, der das Kind daran hindert, die eigene Perspektive zugunsten einer anderen aufzugeben. Die geläufige Annahme eines frühkindlichen Egozentrismus¹² ist, jedenfalls in ihrer herkömmlichen Rezeption, irreführend, da sie nahelegt, das Kind habe eine tiefere Verbindung zu der je eigenen Perspektive und verstehe diese besser als die anderer. Tatsächlich aber begreift es seine eigene aktuelle Perspektive genauso wenig, bevor es in der Lage ist, zwei Perspektiven einander gegenüberzustellen und den jeweiligen Personen zuzuordnen.

Erst in der Konfrontation von zwei zunächst widersprüchlich erscheinenden Perspektiven zeigt sich, ob das Kind tatsächlich den Begriff

einer Perspektive hat und versteht, dass verschiedene Sichtweisen auf dasselbe Objekt (Ding, Ereignis, Sachverhalt) möglich sind. Dabei ist unerheblich, ob Selbst oder Anderer die Perspektiven aktuell innehaben. Die eigene Perspektive wird ebenso wenig verstanden wie hypothetische, vergangene oder von anderen Personen aktuell ›verkörperte‹ Perspektiven. Unter ›Egozentrismus‹ sollte daher nicht mehr verstanden werden als das zu erwartende Antwortmuster jüngerer Kinder (›richtig‹ bei der Frage nach der eigenen Perspektive, ›falsch‹ bei der Frage nach derjenigen eines anderen), wenn sie ihre aktuelle Perspektive mit derjenigen eines anderen konfrontieren müssen. Wie wir im Folgenden sehen werden, bereitet Kindern unter vier bis fünf Jahren das Konfrontieren von Perspektiven im Sinne verschiedener Konzeptualisierungen desselben Gegenstands nicht weniger Probleme.

1.2 Die Anerkennung alternativer sortaler Begriffe

Im Alter von zwei bis drei Jahren verfügen (zumindest einsprachig aufwachsende) Kinder gewöhnlich über mehrere Ausdrücke zur Bezeichnung ein und desselben Gegenstandes. Sie kennen beispielsweise die Ausdrücke ›Zug‹ und ›Eisenbahn‹, machen von beiden Bezeichnungen in verschiedenen Diskursepisoden aktiv Gebrauch und stellen problemlos den richtigen Bezug her, wenn andere Personen diese Begriffe verwenden.

Allerdings scheint der alternativen Benennung bei Kindern unter vier Jahren eine kognitive Grenze gesetzt zu sein. Wird das Kind nämlich in einer gegebenen Diskurssituation dazu gebracht, zwei alternative sortale Bezeichnungen für denselben Gegenstand zu generieren oder nur für richtig zu erklären, so gelingt ihm dies nicht: Es lässt nur eine Bezeichnung zu.¹³ Wenn zum Beispiel eine Handpuppe eine Spielzeugeisenbahn als ›Zug‹ bezeichnet, können Kinder unter vier Jahren keine alternative Bezeichnung (wie ›Eisenbahn‹) produzieren oder als richtig anerkennen – obwohl diese Ausdrücke Teil ihres aktiven Wortschatzes sind und ihnen kurz vor dem Test ins Gedächtnis gerufen wurden. Es scheint, als blockiere ein bereits geäußertes Name den Gegenstand für weitere Bezeichnungen, jedenfalls für die Dauer der Gesprächsepisode.

In einer Abwandlung des Tests konnten wir die Art der Herausforderung, die diese Situation für Kleinkinder darstellt, genauer spezifizieren. Es zeigte sich, dass Dreijährige problemlos einen zweiten Ausdruck für den Gegenstand produzieren können, wenn nur einer der Namen ein Gattungsname, der andere aber ein Eigenname ist. Äußerte eine Handpuppe zum Beispiel ›Thomas‹ in Bezug auf eine Eisenbahn, generierte das Kind unmittelbar danach einen angemessenen Gattungsnamen (›Zug‹, ›Eisenbahn‹ etc.) und umgekehrt. Die Unfähigkeit zur alternativen Benennung ist also auf die Konfrontation von zwei *Gattungsnamen* beschränkt. Den Grund sehen wir darin, dass verschiedene Gattungsnamen unterschiedliche Antworten auf die Frage »Was ist das?« anbieten, was von dem Kind offenbar als Konflikt erfahren wird. Ein Eigenname hingegen gibt nur auf die Frage »Wer ist das?« eine Antwort – er dient der Identifikation eines Individuums, sagt aber

nichts über dessen Art oder Beschaffenheit aus. Folglich entsteht auch kein Konflikt, wenn ein Gattungsname und ein Eigenname gepaart werden.

Wir untersuchten auch, ob die Anzahl der Gegenstände einen Unterschied macht. Liegen zwei gleiche Gegenstände vor, auf welche zwei Gattungsnamen jeweils angewandt werden können, verbessert sich die Leistung der Dreijährigen ebenfalls merklich – auch wenn sich das Gegenstandspaar in Größe, Form und Farbe gleicht. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Schwierigkeit tatsächlich in der Konfrontation von zwei Gattungsnamen auf *denselben* Gegenstand (qua *token*) liegt. Wie bei der Konfrontation zweier visueller Perspektiven auf denselben Gegenstand finden wir also eine Unfähigkeit bei Dreijährigen, denselben Gegenstand, und zwar dasselbe Exemplar eines Gegenstandstyps, unter verschiedenen Begriffen aufzufassen.

1.3 Wahrnehmung des Aspektwechsels bei der Betrachtung ambiger Figuren

Kinder in westlichen Industrienationen werden schon vor dem Ende ihres ersten Lebensjahres an Bilderbücher herangeführt.¹⁴ Sobald sie geteilte Aufmerksamkeitsbezüge mit Erwachsenen auf Gegenstände in ihrer Umwelt herstellen können (indem sie beispielsweise auf Dinge zeigen oder den Zeigegesten anderer folgen), beginnen sie auch mit dem gemeinsamen Anschauen von Bildern. Das Bild wird nun zuallererst zum Objekt der Betrachtung – es dominiert nicht länger in seiner Zuhandenheit, sondern nun in seiner Vorhandenheit, um es mit Martin Heideggers Worten zu formulieren.¹⁵ In den folgenden Monaten lernt das Kind die für diesen Kontext charakteristischen Sprachspiele, in denen vor allem die Erkennung des Dargestellten im Bild (»Wo ist der Ball? Zeig' mal den Ball!«) und seine Benennung (»Wie heißt das hier?«) eingeübt werden. Die ersten Instanzen der Bildbetrachtung sind von diesem *labeling game* kaum zu trennen.¹⁶ Identifizierungen des Bildes mit dem, was es darstellt – wie erwähnt an den Versuchen erkennbar, das Dargestellte aus dem Bild herauszunehmen –, werden entsprechend seltener und verschwinden gegen Ende des zweiten Lebensjahres ganz.¹⁷

Angesichts dieser frühen Kompetenz im Umgang mit Bildern würde man vielleicht erwarten, dass Kleinkinder auch beide »Aspekte« in ambigen oder Kipp-Figuren wie beispielsweise Joseph Jastrows berühmtem »Hasen-Enten-Kopf« entdecken können.¹⁸ Voraussetzung ist laut Wittgenstein, dass der Betrachter »die Gestalten jener beiden Tiere innehat«.¹⁹ Allerdings könnte man dafür argumentieren, dass die Vertrautheit mit der Gestalt auch bereits bei eindeutigem Bildmaterial für die Erkennung des Dargestellten notwendig ist. Es gibt aber noch andere Gründe, warum ambige Figuren eine besondere Herausforderung bilden könnten. So sehen auch Erwachsene spontan meist nur einen der beiden Aspekte – der zweite, und damit die Erfahrung des Wechsels, stellt sich oft erst ein, wenn der Proband darüber aufgeklärt wird, dass es eine zweite »Sichtweise« gibt, und gegebenenfalls, worin diese besteht.²⁰ Das »Aufleuchten«²¹ des zweiten Aspekts wird also

mindestens dadurch erleichtert, wenn nicht sogar ermöglicht, dass der Betrachter um die Doppeldeutigkeit des Materials weiß.

Allerdings zeigt sich, dass selbst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, Kinder jünger als vier bis fünf Jahre den Aspektwechsel nicht erfahren. Mit anderen Worten sehen Kinder, die sowohl Hasen als auch Enten kennen und diese problemlos in nichtambigen Zeichnungen erkennen und benennen können, *entweder* den Hasen *oder* die Ente – nicht aber beide.²² Auch suggestive Fragen oder der explizite Hinweis, dass es ein zweites Tier zu sehen gibt, ändern hieran anscheinend nichts.²³

In diesem Befund zeigt sich auf dramatische Weise, dass der Besitz respektive das Fehlen kognitiver Fähigkeiten auch auf etwas so Fundamentales wie die Gestaltwahrnehmung durchschlägt. In kognitionswissenschaftlichen Termen ausgedrückt fehlt den Kindern unter vier bis fünf Jahren das metarepräsentationale Verständnis, das heißt, das Verstehen von Repräsentationen *als* Repräsentationen: Die Relation zwischen Form und Gehalt oder, im Fall von Darstellungen, zwischen Darstellendem und Dargestelltem wird noch nicht erfasst.²⁴ Der geübte Betrachter ambiger Figuren muss diese Relation vielleicht nicht konstant mitbedenken, um den Aspektwechsel zu erfahren. Anders als das dreijährige Kind ohne metarepräsentationale Kompetenz aber kann er sich dieses Verhältnis ins Bewusstsein rufen. Er weiß um die Möglichkeit, dass einerseits dasselbe auf alternativen Wegen repräsentiert werden kann (wie wir im Fall der Konfrontation räumlich-visueller Perspektiven und dem Anerkennen alternativer sortaler Begriffe für denselben Gegenstand gesehen haben) und dass andererseits, wenn auch nur in besonderen oder seltenen Fällen, dasselbe repräsentationale Vehikel auf verschiedene Gegenstände verweisen kann.

Interessanterweise besteht eine solide Korrelation zwischen der Wahrnehmung des Aspektwechsels und der Anerkennung von Homonymen bei Kindern.²⁵ Homonyme Ausdrücke bilden das sprachliche Analogon zu zweideutigen Figuren, da wir es auch hier mit ein und derselben Form (einem bestimmten Lautbild wie etwa »Bank«), aber mit zwei Bedeutungen (Kreditinstitut und Sitzmöbel) zu tun haben. Auch diese Möglichkeit der zweifachen Deutbarkeit wird Kindern erst im Alter zwischen vier und fünf Jahren bewusst – und diejenigen, die sie verstehen, sehen mit größerer Wahrscheinlichkeit sowohl den Hasen als auch die Ente in Jastrows Bild. Wie bei der Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen für denselben Gegenstand haben jüngere Kinder im Alltag keine Schwierigkeiten mit der Nutzung dieser Ausdrücke. Sie referieren mit »Bank« einmal auf den einen, einmal auf den anderen Gegenstand. Doch erst in der direkten Konfrontation der Bedeutungen innerhalb einer Diskursituation zeigt sich, ob das Kind das Wort in seiner Doppeldeutigkeit verstanden hat.

II Abschließende Bemerkungen

Eine wichtige, aber noch offene Frage ist, wie Kinder von einer Stufe auf die nächste gelangen und wie es ihnen gelingt, zunächst verschiedene

Perspektiven nacheinander einzunehmen und später miteinander zu konfrontieren. Babys, die oft noch vor ihrem ersten Geburtstag beginnen, mit anderen Personen gemeinsam auf Dinge aufzumerken, bedenken in keiner Weise, dass sich der gemeinsame Anschauungsgegenstand ihrem Gegenüber aus einer anderen Perspektive darbietet als ihnen selbst. In der primordialen Situation des Teilens der Aufmerksamkeit geht es vor allem darum, den Gegenstand als holistische Einheit gemeinsam wahrzunehmen und ihn in der gemeinsamen Aufmerksamkeit zu halten. Überhaupt scheint in den frühen Dialogen zwischen Kleinkind und Erwachsenem wenig Raum für und keine Rede von Perspektiven zu sein. Mehr oder weniger unwillkürlich streichen Eltern häufig das perspektivische Vokabular, indem sie beispielsweise Personalpronomina und andere indexikalische Ausdrücke vermeiden und stattdessen mit perspektiveninvarianten Bezeichnungen auf sich selbst, das Kind und andere Dinge Bezug nehmen.

Erst wenn der Fokus stabil ist und der betrachtete Gegenstand als bekannt vorausgesetzt werden kann, beginnen Erwachsene, in kommunikativen Akten die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Aspekte und Ansichten des Gegenstandes zu lenken und diese zu benennen. So lernt das Kind, einmal den einen und einmal den anderen Aspekt zu beachten und sich sprachlich auf ihn zu beziehen. Es nimmt verschiedene perzeptuelle und konzeptuelle Perspektiven ein und kann zwischen diesen flexibel wechseln.

Diese Perspektivenwechsel werden auch im solitären Spiel des Kindes, oft von (zu Unrecht als egozentristisch bezeichneten) Monologen begleitet, weiter eingeübt. In diesem Stadium müsste das Kind zum Beispiel im Rahmen einer Bildergeschichte über einen Hasen Jastrows darin eingesetztes Doppelbild als Hasen erkennen und zu einem anderen Zeitpunkt, im Rahmen einer Bildergeschichte über eine Ente, dasselbe Bild als Ente wahrnehmen. Seine Wahrnehmung des Bildes würde sich der durch die Vorgegeschichte etablierten Perspektive anpassen. Allerdings macht es sich auch auf dieser Stufe nicht bewusst, dass derselbe Gegenstand durch unterschiedliche konzeptuelle ›Brillen‹ gesehen werden kann. Es reflektiert nicht sein ›Tragen einer Brille‹, sondern schaut einfach durch die (räumlich-visuell oder begrifflich) verfügbaren Brillen hindurch und wechselt zwischen ihnen. Ich spekuliere, dass nur die gemeinsame und gleichzeitige Anschauung eines Gegenstandes, gepaart mit einem Diskurs über die verschiedenen Sichtweisen, das Kind zu dem kritischen Sprung vom Wechseln zwischen Perspektiven über die Zeit zu deren simultaner Konfrontation führen kann. Die in diesen Dialogen gewonnene Einsicht in die Perspektivität erlangen Kinder mit etwa vier bis fünf Jahren. Sie erlaubt es ihnen nicht nur, verschiedene Wahrnehmungsweisen einander gegenüberzustellen, sondern auch Bilder und andere Darstellungsformen besser zu verstehen.

Endnoten

- 1 Ich bin der VolkswagenStiftung, die meine Forschung mit einem Dilthey-Fellowship fördert, sowie Sarah Menzel für ihre Hilfe bei der Erstellung der Literaturliste zu Dank verpflichtet.
- 2 John Ridley Stroop, Studies of interference in serial verbal reactions, in: *Journal of Experimental Psychology* 18, 1935, S. 643–662.
- 3 Oft orientiert man sich selbst dann noch visuell an einem Pfeil, wenn er sich in der Vergangenheit als invalide herausgestellt hat, siehe z. B. Jelena Ristic, Chris K. Friesen, Alan Kingstone, Are eyes special? It depends on how you look at it, in: *Psychonomic Bulletin & Review* 9, 2002, S. 507–513; Jason Tipples, Eye gaze is not unique: Automatic orienting in response to uninformative arrows, in: ebd., S. 314–318.
- 4 Vgl. z. B. William H. Ittelson, Visual perception of markings, in: *Psychonomic Bulletin & Review* 3, 1996, S. 171–187.
- 5 Siehe Gottfried Boehm, Die Wiederkehr der Bilder, in: ders. (Hg.), Was ist ein Bild?, München 1994, S. 11–38.
- 6 Heinz Werner, Bernard Kaplan, Symbol Formation, New York 1980.
- 7 Siehe Judy S. DeLoache, Sophia L. Pierroutsakos, David H. Uttal, Karl S. Rosengren, Alma Gottlieb, Grasping the nature of pictures, in: *Psychological Science* 9/3, 1998, S. 205–210.
- 8 Gottlob Frege, Über Sinn und Bedeutung, in: *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100, 1892, S. 25–50.
- 9 Josef Perner, Johannes L. Brandl, Alan Garnham, What is a perspective problem? Developmental issues in belief ascription and dual identity, in: *Facta Philosophica* 5, 2003, S. 355–378.
- 10 Henrike Moll, Andrew N. Meltzoff, How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months, in: *Child Development* 82, 2011, S. 661–673.
- 11 Henrike Moll, Andrew N. Meltzoff, Katharina Merzsch, Michael Tomasello, Taking versus confronting visual perspectives in preschool children, in: *Developmental Psychology*, 2012, DOI: 10.1037/a0028633.
- 12 Zum Beispiel Jean Piaget, Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1978.
- 13 Martin J. Doherty, Josef Perner, Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing?, in: *Cognitive Development* 13, 1998, S. 279–305.
- 14 Ernst L. Moerk, Picture book reading by mothers and young children and its impact upon language development, in: *Journal of Pragmatics* 9, 1985, S. 547–566.
- 15 Martin Heidegger, Sein und Zeit, Tübingen 1927.
- 16 Siehe Anat Ninio, Jerome S. Bruner, The achievement and antecedents of labeling, in: *Journal of Child Language*, 5, 1978, S. 1–15.
- 17 Siehe DeLoache, Pierroutsakos, Uttal, Rosengren, Gottlieb (Hg.), Grasping the nature of pictures (Anm. 7).
- 18 Joseph Jastrow, Fact and Fable in Psychology, Boston 1900.
- 19 Ludwig Wittgenstein, Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie, in: ders., Werkausgabe, Bd. 7, Frankfurt a. M. 1984, S. 439.
- 20 Siehe Irvin Rock, Susannah Hall, Janet Davis, Why do ambiguous figures reverse?, in: *Acta Psychologica* 87, 1994, S. 33–59; s. aber auch Stephen R. Mitroff, David M. Sobel, Alison Gopnik, Reversing how to think about ambiguous figure reversals: Spontaneous alternating by uninformed observers, in: *Perception* 35, 2006, S. 709–715.
- 21 Wittgenstein, Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie (Anm. 19), S. 175.
- 22 Irvin Rock, Alison Gopnik, Susannah Hall, Do young children reverse ambiguous figures?, in: *Perception* 23, 1994, S. 635–644.
- 23 Siehe Marina C. Wimmer, Martin J. Doherty, The development of ambiguous figure perception, in: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 76, 2011, S. 1–130.
- 24 Doherty, Perner, Metalinguistic awareness (Anm. 13).
- 25 Martin J. Doherty, Marina C. Wimmer, Children's understanding of ambiguous figures: which cognitive developments are necessary to experience reversal?, in: *Cognitive Development* 20, 2005, S. 407–421.

Autorinnen und Autoren

Emmanuel Alloa, Assistenzprofessor für Kulturphilosophie an der Universität St. Gallen und Senior Research Fellow am NFS Bildkritik, Basel

Friedrich Balke, Professor für Medienwissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Theorie, Geschichte und Ästhetik bilddokumentarischer Formen an der Ruhr-Universität Bochum

Gottfried Boehm, Professor für Neuere Kunstgeschichte an der Universität Basel (1986–2012) und Gründungsdirektor von eikones NFS Bildkritik

Orlando Budelacci, Dr., Geschäftsführer von eikones NFS Bildkritik, Basel

Thomas Demand, Künstler, Berlin

Joachim Küchenhoff, Prof. Dr. med., Chefarzt der Kantonalen Psychiatrischen Klinik Basel-Landschaft, Liestal

Rudolf A. Makkreel, Charles Howard Candler Professor Emeritus für Philosophie an der Emory University, Atlanta

Henrike Moll, Assistenzprofessorin für Psychologie an der University of Southern California, Los Angeles

Hans-Jörg Rheinberger, Prof., Direktor des Max-Planck-Instituts für Wissenschaftsgeschichte, Berlin

John Sallis, Frederick J. Adelman Professor für Philosophie, Boston College, Boston

Wolfgang Schäffner, Professor für Wissens- und Kulturgeschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin

Rahel Villinger, Dr., Postdoc bei eikones NFS Bildkritik

Gerald Wildgruber, Dr., Postdoc bei eikones NFS Bildkritik