

# Zeigen

Dimensionen einer Grundtätigkeit

Herausgegeben von  
Robert Schmidt, Wiebke-Marie Stock  
und Jörg Volbers

**VELBRÜCK  
WISSENSCHAFT**

# Inhalt

|   |   |
|---|---|
| Vorwort .....                                       | 7 |
| Wiebke-Marie Stock/Jörg Volbers<br>Einleitung ..... | 9 |

## KÖRPER ZEIGEN

|   |    |
|---|----|
| Gunter Gebauer<br>Die Hand .....  | 15 |
| Gabriele Brandstetter<br>Animal locomotion. Tierbilder und Verkörperung<br>im modernen Tanz .....               | 32 |
| Thomas Alkemeyer<br>Bewegen und Mitbewegen. Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen<br>als soziale Körperpraxis .....     | 44 |
| Charles Suaud<br>Zwischen Praxis und Reflexivität. Der Körper als Organ<br>gesellschaftlicher Veränderung ..... | 73 |
| Stefan Hirschauer<br>Sei ein Mann! Implizites Zeigen und praktisches Wissen .....                               | 89 |

## BILDER ZEIGEN

|  |     |
|--|-----|
| Wiebke-Marie Stock<br>Ikonische Differenzen. Motive bildlichen Zeigens .....                         | 105 |
| Georges Didi-Huberman<br>Neu zeigen, schneiden, erkennen<br>(REMONTRER, REMONTER, RECONNAÎTRE) ..... | 129 |
| Gertrud Koch<br>Im Zuge der Bewegung: <i>La bête humaine</i> (Zola, Renoir) .....                    | 143 |

Erste Auflage 2011  
© Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2011  
www.velbrueck-wissenschaft.de  
Druck: Hubert & Co, Göttingen  
Printed in Germany  
ISBN 978-3-942393-22-5

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dieses Buch ist im Verlag Humanities Online  
([www.humanities-online.de](http://www.humanities-online.de)) als E-Book erhältlich.

# Vorwort

Die meisten Beiträge des vorliegenden Bandes gehen auf eine Konferenz zurück, die unter dem Titel »Wissen – Erkennen – Zeigen« im Oktober 2009 an der Freien Universität Berlin stattgefunden hat. Ihr Anlass war der 65. Geburtstag von Gunter Gebauer, mit dessen Forschungsansätzen sich die Tagung auseinandersetzte. Da in den Vorträgen und Diskussionen das Konzept des ›Zeigens‹ sektionsübergreifend in den Vordergrund rückte, haben wir uns entschieden, diesen Begriff ins Zentrum dieses Bandes zu stellen und eine Vertiefung der Möglichkeiten, die dieses Konzept bietet, zu suchen.

Danken möchten wir dem Sonderforschungsbereich 447 »Kulturen des Performativen« für die finanzielle Unterstützung der Tagung und der Veröffentlichung. An Saskia Welde und Jurij Diaz Miranda geht ein herzlicher Dank für die Fertigstellung des Manuskripts. Dem Verlag Velbrück Wissenschaft und insbesondere Friedhelm Herborth danken wir für die kooperative Aufnahme des Bandes in das Verlagsprogramm.

Berlin, im März 2011

Wiebke-Marie Stock  
Robert Schmidt  
Jörg Volbers

Britta Schinzel  
Wissenskonstruktion durch Zeigen. Zur Erzeugung  
visueller Evidenz und medizinischer Erkenntnis mittels  
bildgebender Verfahren ..... 153

Fabian Goppelsröder  
Bild ohne Rahmen. Was sich zeigt, wenn man nichts  
mehr sieht ..... 179

## WISSEN ZEIGEN

Jörg Volbers  
Diesseits von Sagen und Zeigen.  
Eine praxistheoretische Kritik des Unsagbaren ..... 197

Holm Tetens  
Die Unsichtbarkeit des Gehirns ..... 221

Henrike Moll  
Über die Entwicklung eines Verstehens von Wahrnehmung  
und Perspektivität ..... 230

Petra Gehring  
Lesen als Denken ohne Subjekt ..... 247

Jacques Bouveresse  
Die Glut des Glaubens und das Licht der Vernunft ..... 266

Zu den Autorinnen und Autoren ..... 288

## Henrike Moll Über die Entwicklung eines Verstehens von Wahrnehmung und Perspektivität

In diesem Artikel wird die ontogenetische Entwicklung des Verstehens von Wahrnehmung und Perspektiven behandelt. Wittgenstein hat ein Paradigma dafür geliefert, wie sowohl eine mentalistische als auch eine behavioristische Beschreibung zugunsten eines ›dritten Wegs‹ über die soziale Verfasstheit menschlichen Denkens und Wahrnehmens vermieden werden kann.<sup>1</sup> Ziel wird es sein, die frühe Entwicklung dieser Fähigkeiten beim Kind, wenn es gerade erst in die menschliche Lebensweise und ihre Sprachspiele eingeführt wird, zu rekonstruieren.

Man mag den epistemischen Gewinn dieser genetischen Methode mit dem Hinweis in Frage stellen, es sei paradox, sich ausgerechnet von den Unerfahrensten Auskunft über die menschliche Wahrnehmungs- und Denkweise zu versprechen. Das Verständnis der infantilen Form sollte doch umgekehrt erst von der ausgereiften, adulten Form her intelligibel sein. So ist das Deutungsschema für die Manifestationen frühkindlicher Kognition von unserer genauen Kenntnis dessen bestimmt, wohin die Reise für das Kind führen wird. Dies ist nicht zuletzt daran zu erkennen, dass in der Entwicklungstheorie oft von *proto-intentionalen* Akten, *Vorläufern* eines Moralverständnisses und ähnlichem die Rede ist.

Dennoch ermöglicht entwicklungspsychologische Forschung, menschliches Handeln und Denken besser zu verstehen, indem sie die sonst als selbstverständlich vorausgesetzten Umgangsformen und Verhaltensweisen bis zu ihrem ›Noch-Nicht‹ zurückverfolgt und von dort aus ihren Erwerb, ihre frühen Ausprägungen und Auftretensbedingungen unter die Lupe nimmt. Das Wort ›Entwicklung‹ (*développement*) suggeriert unglücklicherweise, dass die in den Blick genommenen Fähig- und Fertigkeiten bereits ab ovo vorliegen und nur noch, wie aus einem Umschlag, ausgewickelt werden müssen. Bei einem so komplexen Phänomen wie den kognitiven Fähigkeiten des Menschen (aber keinesfalls nur bei diesen) schlagen maturationalistische Erklärungsversuche aber fehl. Stattdessen wird in diesem Artikel der Versuch unternommen, verschiedene Stufen des Verstehens von Wahrnehmung und Perspektivität zu isolieren und einen gemeinsamen Ursprung dieser Fähigkeiten zu benennen. Die These ist, dass ein wichtiger Ausgangspunkt und notwendiges Fundament für den Erwerb dieser Konzepte die Fähigkeit zur Bildung gemeinsamer Aufmerksamkeitsbezüge ist. Es folgt zunächst eine Beschreibung

<sup>1</sup> G. Gebauer, *Wittgensteins anthropologisches Denken*, München: C.H. Beck 2009.

dieser Fähigkeit, bevor wir das aus ihr hervorgehende Verstehen von Perspektiven näher betrachten.

### Das Bilden gemeinsamer Aufmerksamkeit

Im Alter von etwa 9 bis 12 Monaten fangen Kinder an, etwas fundamental Neues zu tun. Galt ihre Aufmerksamkeit bis dato entweder einem bestimmten Gegenstand *oder* einer Person mit der sie dyadisch interagierten, so verschränken sie ihren Gegenstandsbezug nun erstmalig mit der Aufmerksamkeit eines Erwachsenen in triadischer Beziehung. Dies ist als *Triangulation*<sup>2</sup> oder *gemeinsamer Aufmerksamkeitsbezug* (*joint attention*)<sup>3</sup> bezeichnet worden. Er wird initiiert, indem das Kind beispielsweise der Zeigegeste oder dem ›hinweisenden‹ Blick eines Erwachsenen mit seinem eigenen Blick folgt, für den Erwachsenen auf einen Gegenstand zeigt oder ihm diesen hinhält.

Nicht jede dieser Verhaltensweisen ist spezifisch-menschlich. So hat man auch bei Raben<sup>4</sup>, Affen<sup>5</sup>, Delphinen<sup>6</sup>, Ziegen<sup>7</sup> und anderen Tieren beobachtet, dass sie der Blickrichtung eines Menschen mit ihren Augen folgen. Allerdings nutzen diese Tiere den Blick des anderen ›exploitativ‹ für ihre je idiosynkratischen Ziele. Die zielgerichtete Änderung der Blickrichtung eines Individuums signalisiert die Anwesenheit von etwas, zu dem sich das Tier dann entsprechend der Objektanforderungen (z. B. durch Flucht oder Annäherung) verhält. Beim Kind hingegen ist das Blickfolgen häufig von unmittelbaren, individuellen Handlungsabsichten entkoppelt und markiert stattdessen den Beginn einer Episode gemeinsamer Aufmerksamkeit mit dem anderen. Wenn es den Gegenstand der Aufmerksamkeit eines Erwachsenen identifiziert hat, blickt

2 D. Davidson, *Subjective. Intersubjective. Objective*, Oxford: Oxford University Press 2001.

3 J. S. Bruner, *Child's talk. Learning to use language*, New York: Norton 1983.

4 C. Schloegl/K. Kotrschal/T. Bugnyar, »Gaze following in common ravens, *Corvus corax*. Ontogeny and habituation«, in: *Animal Behaviour* 74 (2007), 769-778.

5 M. Tomasello/B. Hare/B. Agnetta, »Chimpanzees, *Pan troglodytes*, follow gaze direction geometrically«, in: *Animal Behavior* 58/4 (1999), 769-777.

6 A. A. Pack/L. M. Herman, »Bottlenosed dolphins (*Tursiops truncatus*) comprehend the referent of both static and dynamic human gazing and pointing in an object-choice task«, in: *Journal of Comparative Psychology* 118 (2004), 160-171.

7 J. Kaminski/J. Riedel/J. Call/M. Tomasello, »Domestic goats, *Capra hircus*, follow gaze direction and use social cues in an object choice task«, in: *Animal Behaviour* 69/1 (2005), 11-18.

es oft mit einem als ›knowing smile‹<sup>8</sup> bezeichneten Lächeln zu seinem Gegenüber zurück und vokalisiert dabei. Es geht dem Kind dann um die (eventuell affektiv aufgeladene) Anschauung von und gegebenenfalls gemeinsame Beschäftigung mit dem Gegenstand, und nicht um einen wie auch immer gearteten individuellen Umgang damit.

In diesem Zusammenhang ist die Feststellung interessant, dass der Mensch die einzige Primatenspezies mit einer weissen Sklera ist, die sich visuell sowohl von der Iris als auch der umliegenden Gesichtshaut deutlich abhebt.<sup>9</sup> Dadurch ist die Blickrichtung für Artgenossen leicht erkennbar. Nichtmenschliche Primaten hingegen haben eine bräunliche Sklera, die sich farblich kaum von der sonstigen Augenpartie unterscheidet, so dass der visuelle Fokus eines Tieres den Artgenossen meist verborgen bleibt. Tomasello, Hare, Lehmann und Call<sup>10</sup> interpretieren diesen Befund so, dass sich die kooperative Natur des Menschen selbst in der Morphologie seiner Augen widerspiegelt. Der Mensch kann es sich aufgrund seines Angewiesenseins auf kooperatives Handeln leisten, andere Individuen die Richtung seiner Aufmerksamkeit schnell und zuverlässig erkennen zu lassen.

Ein besonders wichtiger Unterschied zu Tieren besteht ferner darin, dass Kinder ihre Reaktion auf die Gesten anderer von Beginn an mit deren aktiver Produktion komplementieren. In etwa demselben Alter, in dem sie den Zeigegesten anderer folgen, produzieren sie diese auch selbst. Sie beherrschen also beide Seiten nicht-sprachlicher Kommunikation: die des Rezipienten und die des Produzenten. Ein nicht-intentionales Abspreizen des Indexfingers ist bereits bei etwa drei Monate alten Babies zu beobachten,<sup>11</sup> und im ersten Lebensjahr wird dieser Finger bevorzugt verwendet, um Oberflächen abzutasten und mit der Fingerspitze auf Gegenstände zu tippen.<sup>12</sup> Zwischen 9 und 12 Monaten

8 M. Carpenter/K. Nagell/M. Tomasello, »Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age«, in: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63/4 (1998).

9 H. Kobayashi/S. Koshima, »Unique morphology of the human eye and its adaptive meaning. Comparative studies on external morphology of the primate eye«, in: *Journal of Human Evolution* 40 (2001), 419-435.

10 M. Tomasello/B. Hare/H. Lehmann/J. Call, »Reliance on head versus eyes in the gaze following of great apes and human infants. The cooperative eye hypothesis«, in: *Journal of Human Evolution* 52 (2007), 314-320.

11 Masataka, Nobou: »From index-finger extension to index-finger pointing: ontogenesis of pointing in preverbal infants.«, in Sotaro Kita (Hg.), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2003, 69-84.

12 J. I. M. Carpendale/A. B. Carpendale, *The development of pointing. From personal directedness to interpersonal direction*, in: *Human Development* 53 (2011), 110-126.

tritt erstmalig das Zeigen als Verweisen auf Gegenstände ohne deren Berührung (dafür häufig mit vokalischer Begleitung) auf.<sup>13</sup>

Die Motive, die Kinder zum Zeigen veranlassen, sind dabei von Beginn an divers. Bates unterscheidet imperatives von deklarativem Zeigen.<sup>14</sup> Imperatives Zeigen ist ein Ausdruck von Begierde nach dem Gegenstand und ein impliziter Appell an die Umstehenden, diesen dem Kind zu geben. Der Erwachsene fungiert gewissermassen als ›Werkzeug‹ zur Erlangung des Gegenstands. Diese Form des Zeigens lässt sich manchmal auch bei akkulturierten Affen beobachten.<sup>15</sup> Beim deklarativem Zeigen, welches nur beim Menschen zu finden ist, fehlt diese eindeutige Zielorientierung im engeren Sinne. Das Kind zeigt auf Dinge, die es ganz offensichtlich nicht erlangen möchte, sondern auf die es gemeinsam mit dem anderen aufmerken oder über deren Anwesenheit es den Erwachsenen informieren möchte.<sup>16</sup> Dass Kinder nicht nur zeigen, um damit an begehrte Objekte heranzukommen, ist vor allem dann evident, wenn sich der Gegenstand im eigenen Bewegungsradius befindet (der Bauklotz vor den eigenen Füßen oder gar in der anderen Hand), weit ausserhalb des Eingriffsbereichs des Erwachsenen liegt (das Flugzeug am Himmel), oder wenn das Kind auf ein Ereignis (das Vorbeifahren einer Straassenbahn, das Verhalten einer Person) verweist, für das es sich interessiert. Es ist hinzuzufügen, dass nicht jedes Zeigen in dem engen Sinn ›sozial‹ ist, dass es notwendigerweise einer anderen Person gilt. Hat das Kind einmal das Zeigen für sich entdeckt, so macht es davon anfangs scheinbar ständig Gebrauch: es führt den Finger durch die Luft, als zeichne es damit die Bewegungen seiner visuellen Aufmerksamkeit nach, auch wenn niemand in der Nähe ist. Es scheint, als nutzen die Kinder den Zeigefinger als eine Art Taschenlampe, um ihren eigenen visuellen Fokus zu unterstreichen (wie wenn ein Leseanfänger mit dem Finger unter der Zeile auf dem Papier entlangfährt).

Die Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit hat damit starke Rückkopplungseffekte auf die individuelle Objektwahrnehmung. Es ist unstrittig, dass höhere Tiere Objekte wahrnehmen und für sie die Dinge nicht in Serien unverbundener Erscheinungen zerfallen. Auch

13 Siehe für wichtige Ausführungen über die Gestalt und Bedeutung von Gesten Gebauer, *Wittgensteins anthropologisches Denken*.

14 E. Bates, *Language and context. The acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press 1976.

15 D. Leavens/W. D. Hopkins/K. A. Bard, »Understanding the point of chimpanzee pointing. Epigenesis and ecological validity«, in: *Current Directions in Psychological Science* 14 (2005), 185-189.

16 U. Liszkowski/M. Carpenter/A. Henning/T. Striano/M. Tomasello, »Twelve-month-olds point to share attention and interest«, in: *Developmental Science* 7/3 (2004), 297-307.

Objektpermanenz ist bei vielen Tieren experimentell nachgewiesen worden.<sup>17</sup> Katzen und Hunde beispielsweise jagen auch dann noch dem Ball hinterher, wenn dieser hinter das Sofa fällt, wo er nicht mehr zu sehen ist; und ein vor dem Supermarkt angeleinter Hund erwartet die Rückkehr seines Besitzers von dort. Doch spätestens mit der Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit nimmt die Objektwahrnehmung des Menschen eine besondere Wendung. Mit ihr nämlich transformiert sich das Ding mit bestimmten ›affordances‹<sup>18</sup> zum Objekt gemeinsamer Anschauung<sup>19</sup> – es wird zum ›Thema‹. Mit Heideggers Worten ließe sich sagen, dass das Objekt nicht länger bloß ›zuhanden‹, sondern nun auch ›vorhanden‹ ist.<sup>20</sup> Beim Tier steht die Wahrnehmung vollständig im Dienst des Handelns – und zwar des je individuellen Handelns. Beim Menschen rückt die gemeinsame Aufmerksamkeit den Gegenstand in die Distanz der Anschauung und bereitet ihn damit auch als Objekt expliziter Prädikation vor.<sup>21</sup>

### Übergang von gemeinsamer Aufmerksamkeit zum Perspektivenwechsel

Das gemeinsame Aufmerken hat für sich genommen noch nichts mit Perspektivenwechsel oder gar dem Verstehen von Perspektiven zu tun. Das Kind teilt lediglich seine Aufmerksamkeit mit der anderen Person. Die Unterschiede in den je verschiedenen Sichtweisen auf das betrachtete Objekt bleiben in der frühen Entwicklungsphase völlig unbeachtet. Von primärer Relevanz ist, dass *Dasselbe* gesehen wird. Genau wie sprachliche Kommunikation zunächst erfordert, dass man über Dasselbe spricht (um nicht aneinander vorbeizureden), ist es beim non-verbalen gemeinsamen Aufmerksamkeitsbezug vorerst wichtig, Dasselbe zu betrachten und es auf diesem Weg erst als Anschauungsobjekt zu konstituieren. Damit man es überhaupt mit einem perspektivischen Unterschied zu tun hat, bedarf es desselben Wahrnehmungsgegenstands, hinsichtlich dessen sich die Perspektiven unterscheiden.<sup>22</sup> Die Anschauung

17 Siehe A. S. Etienne, »The meaning of object permanence at different zoological levels«, in: *Human Development* 27 (1984), 309-320.

18 J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Boston: Houghton Mifflin 1979.

19 H. Werner/B. Kaplan, *Symbol formation. An organismic-developmental approach to language and expression of thought*, London: John Wiley & Sons 1964.

20 M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1927.

21 E. Bates, *Language and context*.

22 J. Perner/J. L. Brandl/A. Garnham, »What is a perspective problem?

eines identischen Gegenstands bildet den notwendigen Hintergrund, vor dem das Kind eine Einsicht in verschiedene Perspektiven gewinnen kann. Gemeinsame Aufmerksamkeit, so die These, ebnet den Weg zu den Vorformen und ersten genuinen Formen von Perspektivenwechsel. Erste empirische Unterstützung erfährt diese Idee durch eine Serie von Studien zum frühkindlichen Verstehen von Bezugnahme.

In einer Studie wurden dem Kind nacheinander drei Gegenstände präsentiert.<sup>23</sup> Die ersten beiden Gegenstände lernte das Kind in gemeinsamer Aufmerksamkeit mit einem Erwachsenen kennen, der nach Beendigung des Spiels mit dem zweiten Gegenstand den Raum verließ. Während seiner Abwesenheit wurde dem Kind von einem Assistenten ein dritter Gegenstand gezeigt. Schließlich wurden alle drei Gegenstände vor das Kind gelegt und der Erwachsene, dem der dritte Gegenstand entgangen war, kehrte zurück. Seinen Blick auf die Gegenstände gerichtet, äusserte er unspezifisch seine positive Überraschung über ›das da‹ und bat das Kind, ›es‹ ihm zu geben. Die Kinder mussten denjenigen Gegenstand auswählen, den der Erwachsene in diesem Moment zum ersten Mal sah, und auf den er sich in seiner unspezifischen Aufforderung bezog.

Das Ergebnis war, dass Kinder bereits im Alter von 14 Monaten bestimmen konnten, welcher Gegenstand dem Erwachsenen neu war. Allerdings gelang ihnen dieses nur, wenn sie die beiden anderen Gegenstände mit dem Erwachsenen in gemeinsamer Aufmerksamkeit teilten. Wenn sie nur distanziert beobachteten, wie sich der Erwachsene entweder individuell<sup>24</sup> oder gemeinsam mit einer dritten Person<sup>25</sup> mit den Gegenständen befasste, konnten sie seine mehrdeutige Aufforderung später nicht disambiguieren – offenbar, weil sie unter diesen Umständen seine Vertrautheit mit den ›alten‹ Gegenständen nicht erkannten. Ob der Erwachsene die ihm bekannten Gegenstände manuell explorierte oder nur betrachtete hatte keinen Einfluss, solange er seine Aufmerksamkeit mit dem Kind teilte. Dieses Ergebnis konnte in mehreren anderen Studien repliziert werden.<sup>26</sup>

Developmental issues in belief ascription and dual identity«, in: *Facta Philosophica* 5 (2003), 355-378.

23 H. Moll/M. Tomasello, »How 14- and 18-month-olds know what others have experienced«, in: *Developmental Psychology* 43/2 (2007), 309-317.

24 Ebd.

25 H. Moll/M. Carpenter/M. Tomasello, »Fourteen-month-olds know what others experience only in joint engagement«, in: *Developmental Science* 10/6 (2007), 826-835.

26 Zum Beispiel H. Moll/N. Richter/M. Carpenter/M. Tomasello, »Fourteen-month-olds know what ›we‹ have shared in a special way«, in: *Infancy* 13/1 (2008), 90-101.

In einer weiteren Variante dieses Untersuchungsparadigmas sahen 14 bis 24 Monate alte Kinder, wie ein Erwachsener mit positiver Überraschung einen Gegenstand betrachtete und »Oh, schau mal!« äußerte.<sup>27</sup> Die experimentelle Variation lag darin, was sich zuvor ereignet hatte. In einer von zwei Versuchsbedingungen hatte der Erwachsene gerade erst den Raum betreten (nachdem sich das Kind und ein Assistent das Spielzeug angesehen hatten) und sah den Gegenstand zum ersten Mal. In der anderen Versuchsbedingung hatten sich Kind und Erwachsener kurz zuvor mit dem Spielzeug beschäftigt. Im ersten Fall sollte man davon ausgehen, dass der Erwachsene seine Aufmerksamkeit auf den Gegenstand als Ganzes gerichtet hat – da er ihn noch nie gesehen hat. Im zweiten Fall kann seine positive Überraschung nur auf etwas Bestimmtes an diesem Gegenstand gerichtet sein, wie einen vorher nicht beachteten Teil oder Aspekt. Entsprechend verhielten sich auch die Kinder in dieser Studie: Hatte der Erwachsene den Gegenstand im Moment seiner Überraschungsäußerung zum ersten Mal gesehen, so ignorierten sie den (ihnen ja bereits bekannten) Gegenstand oder bezogen sich in holistischer Weise auf ihn, indem sie ihn benannten, auf ihn zeigten oder ihn dem Erwachsenen gaben. Hatten sie gerade zuvor mit dem Erwachsenen mit dem Gegenstand gespielt, betrachteten sie ihn erneut aus der Nähe, oftmals aus demselben Blickwinkel wie der Erwachsene, und zeigten von dort aus auf einen salienten Teil. Kollegen haben das Versuchsparadigma in eine Spracherwerbsstudie umgewandelt, indem sie den Erwachsenen »Oh schau mal, ein Modi!« sagen ließen, als er mit Überraschung auf den Gegenstand blickte.<sup>28</sup> In einer darauffolgenden Testphase zeigte sich, dass die Zweijährigen »Modi« für eine Bezeichnung des ganzen Gegenstandes oder eines bestimmten Teils hielten, je nachdem, in welcher experimentellen Bedingung sie sich befanden. Dieses Ergebnis ist informativ dafür, wie Kinder Worte lernen und wie ihnen diese beigebracht werden: zunächst wird holistisch vom Objekt ausgegangen und erst später, wenn das Objekt bereits als bekannt vorausgesetzt werden kann, kommt die Bezeichnung von Teilen hinzu.

In ihrer Gesamtheit betrachtet zeigen diese Studien, dass das gemeinsame Aufmerken auf einen Gegenstand hilfreich und zu Beginn der Entwicklung möglicherweise sogar notwendig ist, um zu registrieren, womit sich jemand befasst oder beschäftigt. Eine distanzierte Beobachtung Dritter, an deren Handlungs- und Aufmerksamkeitsbezügen das

27 H. Moll/C. Koring/M. Carpenter/M. Tomasello, »Infants determine others' focus of attention by pragmatics and exclusion«, in: *Journal of Cognition and Development* 7/3 (2006), 411-430.

28 S. Grassmann/M. Stracke/M. Tomasello, »Two-year-olds exclude novel objects as potential referents of novel words based on pragmatics«, in: *Cognition* 112 (2009), 488-493.

Kind keinen Anteil nimmt, ist gegenüber dem gemeinsamen Aufmerksamkeitsbezug nachrangig. Entgegen intellektualistischer Konzeptionen, nach denen gemeinsame Aufmerksamkeit auf gegenseitigen Wissenszuschreibungen (common knowledge) basiert, legen diese Befunde nahe, dass diese Art Zuschreibungen aus den gemeinsamen Aufmerksamkeitsbezügen erst hervorgehen.<sup>29</sup> Ein Verstehen der individuellen Bezüge des anderen ist für die Bildung gemeinsamer Aufmerksamkeit nicht erforderlich, sondern hat dort seinen Ursprung.<sup>30</sup>

In den frühen Episoden gemeinsamer Aufmerksamkeit von Kind und Erwachsenen aktualisiert sich eine besondere Form von »Wir«. Diese ist nicht einfach eine kollektive Wir-Form, die aus einem symmetrischen »Ich« und »Du« zusammengesetzt ist, wie das bei miteinander kooperierenden Erwachsenen oder auch etwas älteren Kindern der Fall ist. Vielmehr ist, wenigstens aus Sicht des Kleinkindes, dieses Wir als ein »primitives Wir« zu verstehen, aus dem »Ich« und »Du« sich erst noch herauschälen müssen. Sicher ist jedenfalls, dass die ersten Schritte sozialen Lernens nicht durch Beobachtung Dritter erfolgen, sondern durch gemeinsame Aufmerksamkeitsbildung mit und Imitation von zweiten Personen.<sup>31</sup> Dritte Personen sind nach diesem Verständnis potentielle zweite Personen.

### Die Herausforderungen eines Verstehens von »Sehen«

Wahrnehmung wird gemeinhin für primär gehalten. Entlang der geläufigen »Schichtenkonzeption« menschlicher Kognition bildet sie die Basis für die sogenannten höheren kognitiven Fähigkeiten, wie Erinnern, Aufmerken, Kennen, Wissen etc., die auf ihr aufsitzen. Nach diesem Modell wäre zu erwarten, dass Kinder zuallererst Wahrnehmung (und auch Wahrnehmungsperspektiven) verstehen und sich dann, mit fortschreitendem konzeptuellen Verständnis, zu den höheren Vermögen »hocharbeiten«. So würde man davon ausgehen, dass das Verstehen bloßen instantanen Sehens dem Verstehen dessen, was jemand aus vergangener Erfahrung kennt oder womit er sich beschäftigt hat, vorausgeht. Letzteres verlangt Erinnerung an das gerade Geschehene und scheint deshalb schwieriger zu sein als ein einfacher Bericht über die Wahrneh-

29 P. Stekeler-Weithofer, *Formen der Anschauung*, Berlin: De Gruyter 2008.

30 Siehe J. Barresi/C. Moore, »Intentional relations and social understanding«, in: *Behavioral and Brain Sciences* 19/1 (1996), 107-122.

31 J. Heal, »Joint attention and understanding the mind«, in: N. Eilan/C. Hoerl/T. McCormack/J. Roessler (Hg.), *Joint attention. Communication and other minds*, Oxford: Oxford University Press 2005, 34-44; Gebauer, *Wittgensteins anthropologisches Denken*.

mungsinhalte einer anderen Person im Hier und Jetzt. Es häufen sich aber Befunde, dass die ontogenetische Entwicklung genau umgekehrt verläuft, und dass ein Verstehen ›bloßen Sehens‹ eine besondere Herausforderung darstellt.

Dies mag folgende Studie mit zweijährigen Kindern illustrieren.<sup>32</sup> In vier Versuchsbedingungen spielten ein Kind und ein Erwachsener wieder gemeinsam nacheinander mit zwei Gegenständen. Dem Kind wurde dann ein dritter Gegenstand präsentiert, den der Erwachsene allerdings erstmalig in der Testphase sah. In einem 2 x 2-Versuchsdesign wurde variiert, ob a) der Erwachsene abwesend war oder kopräsent blieb und b) ob er weiterhin mit dem Kind verbal kommunizierte, während sich das Kind mit dem dritten Gegenstand befasste. Wie in den vorherigen Studien war es die Aufgabe der Kinder zu bestimmen, welcher Gegenstand dem Erwachsenen unbekannt war, als er später eine überraschte Geste und unspezifische Aufforderung machte. Den bereits vorgestellten Ergebnissen entsprechend, wählten die Zweijährigen problemlos den richtigen Gegenstand, wenn der Erwachsene den Raum verlassen und die Kommunikation eingestellt hatte. Unter diesen Umständen hatten sie keine Schwierigkeiten, seine Unkenntnis des dritten Gegenstands zu bemerken. In allen drei anderen Bedingungen aber konnten sie die Referenz der Aufforderung nicht bestimmen und wählten die Gegenstände zufällig. Die Beeinträchtigung ihres Unterscheidungsvermögens war besonders groß, wenn der Erwachsene kopräsent war, während sie sich mit dem Zielgegenstand befassten. Kommunikation allein, ohne physische Kopräsenz des Erwachsenen, verringerte ihr Unterscheidungsvermögen zwischen ›alt‹ und ›neu‹ weniger stark.

Dieses Experiment legt nahe, dass Kinder wissen, womit sich jemand beschäftigt hat, *bevor* sie angeben können, was jemand von seiner Perspektive aus sehen kann. Wenn der Erwachsene abwesend war, fiel es den Kindern leicht zu bestimmen, welchen Gegenstand er ›verpasst‹ hatte. blieb er aber kopräsent, so verhielten sie sich, als hätten sie den dritten Gegenstand genauso zusammen angeschaut, wie die ersten beiden. Sie verstanden nicht, dass die Sichtbarriere ihn daran hinderte, den Gegenstand wahrzunehmen. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit anderen Studienresultaten, die Kleinkindern eher schwache Fähigkeiten beim einfachen visuellen Perspektivenwechsel attestieren. Wenn ein Erwachsener in Richtung eines Gegenstandes blickt und das Kind zu beurteilen hat, ob der Erwachsene diesen sieht oder, aufgrund einer Barriere, nicht sieht, haben Kinder unter 2 bis 3 Jahren große Schwie-

32 Moll/Carpenter/Tomasello, »Fourteen-month-olds know what others experience only in joint engagement«.

33 N. McGuigan/M. J. Doherty, »The relation between hiding skill and judgment of eye direction in preschool children«, in: *Developmental Psy-*

rigkeiten.<sup>33</sup> Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Kindern in den ersten beiden Lebensjahren nicht möglich ist anzugeben (verbal oder durch entsprechende Handlungen), was genau ein anderer aus seiner visuellen Perspektive wahrnimmt – auch dann nicht, wenn die räumlich-projektiven Anforderungen minimal sind. Gleichzeitig sind sie, wie oben erläutert, sehr wohl in der Lage zu bestimmen, womit sich jemand (mit ihnen gemeinsam) beschäftigt hat.

Es scheint, dass Kinder zunächst ein unspezifisches Verständnis von ›Engagement‹ (auf etwas aufmerken, mit etwas befasst sein) entwickeln. Jemand befasst sich in ihren Augen mit einer Sache, wenn er sich ihr nähert, ihr zugewandt ist usw. Der ›posturalen‹ Komponente von Aufmerksamkeit kommt eine große Bedeutung zu. Es besteht aber noch kein differenziertes Wissen über die spezifischen Funktionen der einzelnen Sinne, ihre epistemischen Beiträge (z. B., dass sich die Farbe eines Gegenstandes nur über den Sehsinn erschließt, seine Form aber auch taktil erfasst werden kann<sup>34</sup> oder ihre Glückens- und Misslingsbedingungen).

Desweiteren zeigt die Studie, dass Kleinkinder, wenn sie mit anderen zusammen sind, oft von einem ›geteilten perceptiven Raum‹ ausgehen. Dass die physische Kopräsenz des Erwachsenen die Kinder besonders hierzu veranlasste, stimmt mit der Idee überein, Kopräsenz sei der beste Indikator für geteilte Erfahrungen.<sup>35</sup> Dies mag insbesondere bei kleinen Kindern zutreffen, bei denen die Face-to-Face-Interaktion mit geringem körperlichen Abstand die primordiale Situation gemeinsamen Erlebens darstellt – welches genau der Situation entspricht, die in den Versuchsbedingungen mit der Sichtbarriere simuliert wurde. Die Tatsache, dass auch die verbale Kommunikation eines physisch Abwesenden die Leistung der Kinder beeinträchtigen konnte (wenngleich in geringerem Ausmaß), zeigt, dass auch sprachlicher ›Kontakt‹ den Eindruck eines gemeinsamen visuellen Raumes erwecken kann. Dies stimmt mit der Erfahrung überein, dass Kinder viel Erfahrung benötigen, um vernünftig telefonieren und verstehen zu können, dass ihr Konversationspartner am Telefon nicht Dasselbe sieht wie sie – und somit auch ihre visuelle Gesten und demonstrativen Ausdrücke wie »Dieses hier!« nicht wahrnimmt bzw. nachvollzieht.

chology 38/3 (2002), 418-427; Moll, H./Tomasello, M., »Level 1 perspective-taking at 24 months of age«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 24 (2006), 603-613.

34 D. O'Neill/S. Chong, »Preschool children's difficulty understanding the types of information obtained through the five senses«, in: *Child Development* 72/3 (2001), 803-815; Wimmer, H./Hogrefe, G. J./Perner, J., »Children's understanding of informational access as a source of knowledge«, in: *Child Development* 59 (1988), 386-396.

35 Siehe S. Schiffer, *Meaning*, Oxford: Oxford University Press 1972.

## Das Verstehen von »Sehen als« und Perspektiven

Wie erwähnt setzt eine strikte Konzeption eines Perspektivenunterschieds voraus, dass derselbe Gegenstand betrachtet wird und dieser sich nur hinsichtlich seiner ›Weise des Gegebenseins‹<sup>36</sup> aus den je eigenen Standpunkten unterscheidet. Selbst wenn z. B. dasselbe Auto gesehen wird, einer aber die Motorhaube und sein Gegenüber den Kofferraum anschaut, hat man es streng genommen nicht mit einer perspektivischen Differenz, sondern wiederum nur mit verschiedenen Wahrnehmungsgegenständen zu tun.<sup>37</sup> Erst wenn verstanden wird, dass die Motorhaube als ›zu einem hin weisend‹ oder ›von einem weg weisend‹ gesehen werden kann, ist ein Perspektivenverständnis gegeben.

Bislang hat man die Fähigkeit, sich in diesem Sinn in die Perspektive anderer zu versetzen mit dem Erwerb des Konzepts der Perspektive gleichgesetzt: ein Kind, das seine Perspektive transzendieren und die eines Anderen anerkennen konnte, verfügte damit auch zugleich über eine Einsicht in die Unterschiedlichkeit der Perspektiven. Einige neue Arbeiten aber zeigen, dass die Fähigkeit, Perspektiven *einzunehmen* (taking) und die, sich tatsächlich bewusst zu machen, dass Weltzugang (ob von Selbst oder Anderem) perspektivisch ist, zwei verschiedene Kompetenzen sind, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Entwicklung erworben werden. Letzteres Vermögen zeigt sich erst dann, wenn das Kind zwei Perspektiven gegeneinanderstellen oder *konfrontieren* (confronting) kann, ohne in ihnen einen Widerspruch zu sehen. Meine These ist, dass dieses Vermögen den Erfolg bei einer ganzen Batterie von Tests zur sogenannten ›Theory of Mind‹ im Alter von 4 bis 5 Jahren erklären kann, und dass die Rede von einer solchen Theorie durch die eines Perspektivenverständnis ersetzt werden sollte.

Der Unterschied zwischen dem Einnehmen und Konfrontieren von verschiedenen Perspektiven soll anhand folgender Untersuchungen deutlich werden. In einer Studie zeigten wir dreijährigen Kindern, dass ein blaues Bild, wenn es hinter einen gelben Farbfilter gelegt wird, grün erscheint.<sup>38</sup> Daraufhin wurden zwei gleiche blaue Bilder vor dem Kind positioniert. Hinter einem der beiden Bilder befand sich ein gelber Farbfilter, hinter dem anderen eine transparente Acrylglasscheibe. Ein Erwachsener, der dem Kind gegenüberstand, sah das eine Bild durch den Farbfilter, so dass es ihm grün erschien, und das andere durch die trans-

parente Scheibe. Eines der beiden Bilder wurde also auf dieselbe Weise von Kind und Erwachsenem gesehen (blau), während das andere unterschiedlich gesehen wurde (blau von dem Kind, grün von dem Erwachsenen). Der Erwachsene machte dann eine mehrdeutige Aufforderung dem Kind gegenüber, ihm ›das Grüne‹ oder ›das Blaue‹ zu geben. Kinder im Alter von 36 Monaten wurden beiden Aufforderungen gerecht und wählten jeweils dasjenige Bild, das der Erwachsene in der entsprechenden Farbe sah. Sie konnten seine Perspektive auf die Bilder einnehmen.

Wurden die Kinder allerdings hinterher befragt, in welcher Farbe sie und der Erwachsene das jeweils unterschiedlich wahrgenommene Bild sahen, konnten sie keine richtigen Antworten geben.<sup>39</sup> Interessanterweise entschieden sich viele der Kinder für die Antwort ›grün‹ zur Beschreibung ihrer eigenen Wahrnehmung (obwohl sie das Bild blau sahen). Wenn man sie also dazu brachte, die beiden unterschiedlichen Perspektiven miteinander in expliziten Urteilen zu konfrontieren, gelang es ihnen nicht. Erst mit 4.5 Jahren konnten Kinder sagen, wie sie und der Erwachsene den Gegenstand sahen. Dabei war es unerheblich, ob die Antworten verbal oder per Zeigegeste auf entsprechende Farbmuster gegeben wurden. Daran lässt sich erkennen, dass die Schwierigkeit der jüngeren Kinder beim Konfrontieren von Perspektiven nicht bloß verbaler, sondern konzeptueller Natur ist.

Ein analoger Befund stammt von einer Studie zum Erkennen des Unterschieds von Sein und Schein. Es gilt als unumstritten, dass Kinder unter 4.5 Jahren nicht in der Lage sind anzugeben, dass ein Gegenstand mit einem täuschenden Aussehen wie eine Sache (z. B. ein Stein) aussehen, aber gleichzeitig eine andere (z. B. ein Schwamm) sein kann.<sup>40</sup> Meine These war, dass auch hier die Schwierigkeit in der Konfrontation zweier Perspektiven auf dasselbe Objekt liegt: es müssen Schein und Sein desselben Objekts konfrontiert werden. Um dies zu prüfen, haben wir Kindern die Auswahl zwischen zwei Dingen als Antwort auf die Frage gegeben, welches der Dinge ›nur so aussieht wie ein Stein‹ und welches ›ein richtiger, echter Stein ist‹. In dieser Variante, in dem das Kind nur *eine* Perspektive auf einen Gegenstand einnehmen und zwischen Gegenständen mit und ohne täuschende Erscheinung differenzieren musste, waren Dreijährige erfolgreich.<sup>41</sup> Sie unterschieden

36 G. Frege, »Über Sinn und Bedeutung«, in: *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, C (1892), 25-50.

37 Perner/Brandl/Garnham, »What is a perspective problem?«.

38 H. Moll/A. N. Meltzoff, *How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months*, 2011.

39 Moll, H./Meltzoff, A. N./Merzsch, K./Tomasello, M.: Taking versus confronting visual perspectives in preschool children. (eingereicht)

40 Siehe J. H. Flavell, »Perspectives on perspective taking«, in: H. Beilin/P. B. Pufall (Hg.), *Piaget's theory. Prospects and possibilities*, in: dies., *The Jean Piaget symposium series*, Bd. 14, Hillsdale [NJ]: Erlbaum 1992, 107-139.

41 H. Moll/M. Tomasello, »Three-Year-Olds Understand Appearance and Reality – Just Not About the Same Object at the Same Time« (in Druck).

kompetent zwischen echten Exemplaren einer Gattung und Dingen, die nur wie welche aussahen. Auch bei konzeptuellen Perspektiven ist es also deren Konfrontation auf einen Gegenstand, die Kindern unter vier Jahren Probleme bereitet.

Entgegen der traditionellen Annahme liegt die Hürde bei dem Verstehen von Perspektiven nicht darin, die eigene Perspektive zugunsten einer ›fremden‹ aufzugeben. Haben Kinder einmal verschiedene Perspektiven kennengelernt, bereitet ihnen der Wechsel zwischen ihnen kaum Schwierigkeiten. Egozentrismus ist ein irreführendes Konzept, insofern es nahelegt, das Kind habe eine tiefere Verbindung zu der je eigenen Perspektive und verstehe diese besser als die der anderen. Da sich beim Konfrontieren von *konzeptuellen* Perspektiven – wo von ›fremd‹ und ›eigen‹ ja keine Rede sein kann – aber dieselben Schwierigkeiten ergeben wie bei der Konfrontation der eigenen Sichtweise mit der eines anderen, ist das Problem woanders zu verorten. Nicht eine angeblich schwer überbrückbare Kluft zwischen Ego und Alter hindert das Kind. Vielmehr ist das Konfrontieren von zwei zunächst widersprüchlich erscheinenden Perspektiven das Problem – ganz unabhängig davon, ob Selbst, Anderer oder überhaupt bestimmte Personen diese Perspektiven aktuell innehaben. ›Egozentrismus‹ ist nichts mehr als ein erwartbares Antwortmuster (›richtig‹ bei der Frage nach der eigenen Perspektive, ›falsch‹ bei der Frage nach der eines anderen) in einem speziellen Versuchsaufbau, in dem die Perspektiven interpersonal verteilt sind – was bei visuellen Perspektiven (die einander in der Hinsicht ausschließen, dass sie nicht von derselben Person zu einer Zeit eingenommen werden können) notwendig ist. Bevor das Kind Perspektiven konfrontieren kann, versteht es aber seine eigene Perspektive ebenso wenig wie die anderer.

Wie profund und pervasiv die Unfähigkeit zur Konfrontation von Perspektiven bei Kindern unter 4 Jahren ist, lässt sich anhand des berühmten Hasen-Enten-Kopfs illustrieren. Kinder im Alter von zwei Jahren erkennen problemlos Hasen und Enten auf nicht-ambigen Bildern. Sie kennen die Bezeichnungen ›Hase‹ und ›Ente‹ und verwenden diese richtig. Wenn man aber Kindern zwischen zwei und vier Jahren den Bildhasen vorlegt und sie fragt, was sie sehen, so nennen sie entweder den Hasen oder die Ente, nicht aber beide. Auch Hilfestellungen in Form von suggestiven Fragen (›Ist da noch ein anderes Tier?‹) ändern nichts an ihrer ›Aspektblindheit‹.<sup>42</sup> Das sich zwischen 4 und 5 Jahren

42 L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Suhrkamp: Frankfurt 2001.

43 M. J. Doherty/M. C. Wimmer, »Children's understanding of ambiguous figures. Which cognitive developments are necessary to experience reversal?«, in: *Cognitive Development* 20 (2005), 407-421.

entwickelnde Vermögen, beide Tiere in derselben Zeichnung zu sehen, korreliert stark mit dem Lösen anderer Aufgaben, wie dem Verstehen von Homonymie<sup>43</sup> und Kontrafaktizität.<sup>44</sup> Den gemeinsamen Nenner dieser Aufgaben sehe ich in der Notwendigkeit, verschiedene Perspektiven auf denselben Gegenstand (Bild, Wort, Sachverhalt) konfrontieren zu können. Wie durchschlägig dieses Vermögen ist, zeigt sich daran, dass bei seinem Fehlen selbst etwas derart Fundamentalem wie der Gestaltwahrnehmung Grenzen gesetzt sind, wie am Beispiel des ambigen Bildmaterials deutlich wurde.

### Abschließende Bemerkungen

Eine wichtige Frage, die noch offensteht, ist, wie Kinder von der einen Stufe auf die nächste gelangen und wie es ihnen gelingt, zunächst verschiedene Perspektiven nacheinander einnehmen und später miteinander konfrontieren zu können. Babies, die oft noch vor ihrem ersten Geburtstag beginnen, mit anderen Personen gemeinsam auf Dinge aufzumerken, bedenken in keiner Weise, dass der gemeinsame Anschauungsgegenstand sich ihrem Gegenüber aus einer anderen Perspektive darbietet als ihnen selbst. Doch wenn der gemeinsame Fokus einmal stabil ist und der betrachtete Gegenstand als bekannt vorausgesetzt werden kann, beginnen Erwachsene in kommunikativen Akten, die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Teile und Aspekte des Gegenstandes zu lenken. So lernt das Kind, mal den einen und mal den anderen Aspekt oder Teil zu beachten und zu benennen. Es nimmt verschiedene perzeptuelle und konzeptuelle Perspektiven ein und kann zwischen diesen flexibel wechseln. Diese Perspektivenwechsel werden auch im solitären Spiel, oft begleitet von (zu unrecht als egozentristisch bezeichneten) Monologen, weiter eingeübt. In diesem Stadium müsste das Kind, im Rahmen einer Bildergeschichte mit einem Hasen als Protagonisten das darin eingebaute Hasen-Enten-Bild problemlos als Hasen erkennen, und zu einem anderen Zeitpunkt, im Rahmen einer Bildergeschichte über eine Ente, dasselbe ambige Bild als Ente sehen. Allerdings macht es sich auch auf dieser Stufe noch nicht bewusst, dass derselbe Gegenstand von verschiedenen, einander ausschließenden visuellen Perspektiven oder durch unterschiedliche konzeptuelle ›Brillen‹ gesehen werden kann. Es reflektiert sein ›Aufhaben‹ und ›Wechseln‹ dieser Brillen nicht, sondern schaut einfach durch sie hindurch. Ich spekuliere,

44 J. Kosegarten, *If a duck were a rabbit. The logic of perceptual ambiguity and the importance of context*, Unveröffentlichte Dissertation, 2009.

dass nur die gemeinsame und gleichzeitige Anschauung eines Gegenstandes, gepaart mit einem Diskurs über die verschiedenen Sichtweisen auf ihn, das Kind zu dem kritischen Sprung vom Wechseln zwischen Perspektiven über die Zeit zu deren simultaner Konfrontation führen kann. Diese Einsicht in die Perspektivität gewinnen Kinder mit etwa 4 bis 5 Jahren. Sie erlaubt es ihnen nicht nur, verschiedene Wahrnehmungsweisen gegenüberzustellen, sondern öffnet ihnen den Horizont zu vielen denkbaren Alternativen und Möglichkeiten.

### Literatur

- Barresi, J./Moore, C., »Intentional relations and social understanding«, in: *Behavioral and Brain Sciences* 19/1 (1996), 107-122.
- Bates, E., *Language and context. The acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press 1976.
- Bruner, J.S., *Child's talk. Learning to use language*, New York: Norton 1983.
- Carpendale, J.I.M./Carpendale, A.B., *The development of pointing. From personal directedness to interpersonal direction*, in: *Human Development* 53 (2011), 110-126.
- Carpenter, M./Nagell, K./Tomasello, M., »Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age«, in: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63/4 (1998).
- Davidson, D., *Subjective. Intersubjective. Objective*, Oxford: Oxford University Press 2001.
- Doherty, M.J./Wimmer, M.C., »Children's understanding of ambiguous figures. Which cognitive developments are necessary to experience reversal?«, in: *Cognitive Development* 20 (2005), 407-421.
- Etienne, A.S., »The meaning of object permanence at different zoological levels«, in: *Human Development* 27 (1984), 309-320.
- Flavell, J.H., »Perspectives on perspective taking«, in: H. Beilin/P.B. Pufall (Hg.), *Piaget's theory. Prospects and possibilities*, in: dies., *The Jean Piaget symposium series*, Bd. 14, Hillsdale [NJ]: Erlbaum 1992, 107-139.
- Frege, G., »Über Sinn und Bedeutung«, in: *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, C (1892), 25-50.
- Gebauer, G., *Wittgensteins anthropologisches Denken*, München: C.H. Beck 2009.
- Gibson, J.J., *The ecological approach to visual perception*, Boston: Houghton Mifflin 1979.
- Grassmann, S./Stracke, M./Tomasello, M., »Two-year-olds exclude novel objects as potential referents of novel words based on pragmatics«, in: *Cognition* 112 (2009), 488-493.
- Heal, J., »Joint attention and understanding the mind«, in: N. Eilan/C. Hoerl/T. McCormack/J. Roessler (Hg.), *Joint attention. Communication and other minds*, Oxford: Oxford University Press 2005, 34-44.

- Heidegger, M., *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1927.
- Kaminski, J./Riedel, J./Call, J./Tomasello, M., »Domestic goats, *Capra hircus*, follow gaze direction and use social cues in an object choice task«, in: *Animal Behaviour* 69/1 (2005), 11-18.
- Kobayashi, H./Koshima, S., »Unique morphology of the human eye and its adaptive meaning. Comparative studies on external morphology of the primate eye«, in: *Journal of Human Evolution* 40 (2001), 419-435.
- Kosegarten, J., *If a duck were a rabbit. The logic of perceptual ambiguity and the importance of context*, Unveröffentlichte Dissertation, 2009.
- Leavens, D./Hopkins, W.D./Bard, K.A., »Understanding the point of chimpanzee pointing. Epigenesis and ecological validity«, in: *Current Directions in Psychological Science* 14 (2005), 185-189.
- Liszkowski, U./Carpenter, M./Henning, A./Striano, T./Tomasello, M., »Twelve-month-olds point to share attention and interest«, in: *Developmental Science* 7/3 (2004), 297-307.
- Masataka, Nobuo: »From index-finger extension to index-finger pointing: ontogenesis of pointing in preverbal infants.«, in: Sotaro Kita (Hg.), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2003, 69-84.
- McGuigan, N./Doherty, M.J., »The relation between hiding skill and judgment of eye direction in preschool children«, in: *Developmental Psychology* 38/3 (2002), 418-427.
- Moll, H./Carpenter, M./Tomasello, M., »Fourteen-month-olds know what others experience only in joint engagement«, in: *Developmental Science* 10/6 (2007), 826-835.
- Moll, H./Koring, C./Carpenter, M./Tomasello, M., »Infants determine others' focus of attention by pragmatics and exclusion«, in: *Journal of Cognition and Development* 7/3 (2006), 411-430.
- Moll, H./Meltzoff, A.N., »How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months«, in: *Child Development* 82 (2), 661-673.
- Moll, H./Meltzoff, A.N./Merzsch, K./Tomasello, M.: Taking versus confronting visual perspectives in preschool children. (eingereicht)
- Moll, H./Tomasello, M., »Level 1 perspective-taking at 24 months of age«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 24 (2006), 603-613.
- Moll, H./Tomasello, M., »How 14- and 18-month-olds know what others have experienced«, in: *Developmental Psychology* 43/2 (2007), 309-317.
- H. Moll/M. Tomasello, »Three-Year-Olds Understand Appearance and Reality – Just Not About the Same Object at the Same Time« (in Druck).
- Moll, H./Richter, N./Carpenter, M./Tomasello, M., »Fourteen-month-olds know what we've shared in a special way«, in: *Infancy* 13/1 (2008), 90-101.
- O'Neill, D./Chong, S., »Preschool children's difficulty understanding the types of information obtained through the five senses«, in: *Child Development* 72/3 (2001), 803-815.
- Pack, A.A./Herman, L.M., »Bottlenosed dolphins (*Tursiops truncatus*) comprehend the referent of both static and dynamic human gazing and

- pointing in an object-choice task«, in: *Journal of Comparative Psychology* 118 (2004), 160-171.
- Perner, J./Brandl, J.L./Garnham, A., »What is a perspective problem? Developmental issues in belief ascription and dual identity«, in: *Facta Philosophica* 5 (2003), 355-378.
- Schiffers, S., *Meaning*, Oxford: Oxford University Press 1972.
- Schloegl, C./Kotschal, K./Bugnyar, T., »Gaze following in common ravens, *Crvus corax*. Ontogeny and habituation«, in: *Animal Behaviour* 74 (2007), 769-778.
- Stekeler-Weithofer, P., *Formen der Anschauung*, Berlin: De Gruyter 2008.
- Tomasello, M./Hare, B./Agnetta, B., »Chimpanzees, *Pan troglodytes*, follow gaze direction geometrically«, in: *Animal Behavior* 58/4 (1999), 769-777.
- Tomasello, M./Hare, B./Lehmann, H./Call, J., »Reliance on head versus eyes in the gaze following of great apes and human infants. The cooperative eye hypothesis«, in: *Journal of Human Evolution* 52 (2007), 314-320.
- Werner, H./Kaplan, B., *Symbol formation. An organismic-developmental approach to language and expression of thought*, London: John Wiley & Sons 1964.
- Wimmer, H./Hogrefe, G.J./Perner, J., »Children's understanding of informational access as a source of knowledge«, in: *Child Development* 59 (1988), 386-396.
- Wittgenstein, L., *Philosophische Untersuchungen*, Suhrkamp: Frankfurt 2001.

## Petra Gehring Lesen als Denken ohne Subjekt

»Auf der Bühne des Textes keine Rampe ...«<sup>1</sup>

Lesen ist eine profane Praktik, die zum kulturellen Grundrauschen gehört. Wie das Schreiben spielt es gleichwohl eine Schlüsselrolle für die Art und Weise, in welcher wir in Europa dasjenige professionalisieren, was wir Denken nennen. Wir denken lesend. Ein Gutteil dessen, was die Philosophie »Erkenntnistheorie« nennt, könnte mit gutem Recht »Lese-theorie« heißen, wenn für die Benennung der Domäne nicht das Ergebnis, sondern die für das Ergebnis ausschlaggebende Praktik zählte. Und auch die transdisziplinäre Jokerkategorie »Wissen« meint fast immer gelesenes Wissen oder zumindest etwas, das lesbar ist respektive lesbar zu machen sein soll. Schreiben, Lesen, Reden und Zuhören bilden einen Ring von Elementartechniken, aus welchen die denkende Arbeit in der Wissenschaft sich zusammensetzt, und auch das Tun der Philosophie ist von diesem Ring umgeben. Gemessen an der Bedeutung, die Schreiben, Lesen, Reden, Zuhören für die Theoriebildung haben, ist allerdings erstaunlich, wie wenig Theorie diese Seite der Pragmatik ihrer selbst reflektiert. Schrift und Gespräch werden immerhin ab und zu Thema. Kaum Beachtung aber findet das Lesen in seiner spezifisch technischen Bedeutung für die Frage, was sich im Denken – als denkender Textarbeit nämlich – zeigt.

Dass das Leseapriori der Wissenschaft und wohl auch der Philosophie ein historisches Apriori ist, hat die historische Forschung gezeigt. Das Phänomen »Text« trat aus der Buchseite wahrscheinlich erst nach Jahrhunderten eines eher an der Funktion einer Partitur zum Sprechen orientierten, christlichen Buchgebrauchs heraus. Die bildungsbürgerliche Unbedingtheit des Lesens von Ganztexten ist also wohl eine vererbte Errungenschaft der intensiven Buchkultur der Neuzeit. Ivan Illich hat diese Einsicht in einer Weise formuliert, die sowohl dem mittelalterlichen Buchgebrauch, für welchen Hinschreiben, Sprechen und Lesen fast eins sind, ein Denkmal setzt als auch der großen Zeit danach: der Epoche des wissenschaftlichen Textverhältnisses und seiner autorschaftlichen Askese.<sup>2</sup> Illich stellt eine melancholische Diagnose. Er sieht die Kunst des Schriftgebrauchs schwinden. Wissen wir aber,

1 Roland Barthes, *Die Lust am Text* (1973), Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, 25.

2 Ivan Illich, *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand* (1990), Frankfurt am Main: Luchterhand 1991.