

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7873-2245-9

ISBN E-Book: 978-3-7873-2251-0

Umschlagabbildung: „Fliegengläser“ (Quelle: [wikipedia.de/Sebastian](http://wikipedia.de/Sebastian)) in Anlehnung an das Wittgenstein-Zitat: „Was ist dein Ziel in der Philosophie? Der Fliege den Ausweg aus dem Fliegenglas zeigen.“ (PU §309)

© Felix Meiner Verlag Hamburg 2012. Alle Rechte vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte 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. Satz: Type & Buch Kusel, Hamburg. Druck und Bindung: Druckhaus Nomos, Sinzheim. Werkdruckpapier: alterungsbeständig nach ANSI-Norm resp. DIN-ISO 9706, hergestellt aus 100% chlorfrei gebleichtem Zellstoff. Printed in Germany.

Henrike Moll

## Von der Teilnahme an gemeinsamer Aufmerksamkeit zum Begriff von Perspektiven: Stufen einer Entwicklung\*

### Einleitung

In der Philosophie ist zur Zeit die Frage prominent, ob die entwickelte menschliche Wahrnehmung immer schon begrifflich geformt und daher der Inhalt von Wahrnehmungen und entsprechenden Wahrnehmungsurteilen im Wesentlichen identisch ist, wie McDowell argumentiert.<sup>1</sup> Bereits Wittgenstein war der Ansicht, dass das Begriffliche die gesamte Natur und Lebensform des Menschen durchdringt, und nicht als zu den animalischen Fähigkeiten, wie dem Wahrnehmen, bloß hinzuaddiert verstanden werden darf. Weiterhin erkannte Wittgenstein die intrinsische Verknüpfung des Begrifflichen mit der sozialen Lebensweise des Menschen. Diese Verschränkung der Begrifflichkeit mit der sozialen Verfasstheit menschlichen Lebens führt fast unmittelbar zum Problem der Perspektivität: etwas auf eine bestimmte Weise wahrzunehmen oder aufzufassen, impliziert immer auch die Möglichkeit alternativer Sichtweisen auf denselben Gegenstand. Folgerichtig ist von mehr oder weniger in Wittgensteins Tradition stehenden Philosophen und Soziologen darauf verwiesen worden, dass jedes gelingende soziale Miteinander, darunter auch sprachliche Kommunikation, die wechselseitige Fähigkeit zur Perspektivübernahme bei den Akteuren und Sprechern erfordert.

Im vorliegenden Aufsatz soll diesen teilweise sehr vage gebliebenen konzeptuellen Überlegungen eine Skizze der ontogenetischen Entwicklung des Verstehens von Wahrnehmung und verschiedener Stufen eines Verstehens von Perspektiven zur Seite gestellt werden. Anhand empirischer Untersuchungen möchte ich die frühe Entwicklung der Perspektivität beim Kind in allgemeinen Stufen rekonstruieren. Man mag den epistemischen Gewinn dieser genetischen Methode mit dem Hinweis infrage stellen, es sei paradox, sich ausgerechnet von einer Betrachtung der Unerfahrensten Auskunft über die menschliche Wahrnehmungs- und Denkweise zu versprechen. Die kindlichen Formen sollten doch umgekehrt erst von der adulten Form her verstehbar sein,

\* Ich danke Pirmin Stekeler-Weithofer und Matthias Haase für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Fassung dieses Textes.

<sup>1</sup> Vgl. J. McDowell, *Mind and World*, Cambridge 1996.

nämlich als noch nicht ausgereifte Vorformen. In der Tat ist unsere Deutung der Manifestationen frühkindlicher Kognition immer auch schon von unserer Kenntnis dessen bestimmt, wo die Reise das Kind hinführen wird. Dies ist nicht zuletzt daran zu erkennen, dass in der Entwicklungstheorie oft von *proto-intentionalen Akten*, *Vorläufern* eines Moralverständnisses usw. die Rede ist.

Entwicklungspsychologische Forschung kann dennoch ermöglichen, 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 sich nur noch auszuwickeln brauchen. Teilweise ist dies richtig, denn manches entwickelt sich in der Tat von selbst. Vieles aber muss erst erlernt werden, und so schlagen bei einem so komplexen Phänomen wie den kognitiven Fähigkeiten des Menschen (aber keinesfalls nur bei diesen) *maturationalistische* Erklärungsversuche fehl. Hier wird die Idee verfolgt, dass generisches Wissen über ‚Normalentwicklungen‘ und deren Bedingungen für eine genaue Analyse dessen, was man mit Hegel in einer leicht antiquierten aber prägnanten Rede als unterschiedliche Momente einer ‚gediegenen‘, also ‚gediehenen‘, Form des Lebens bezeichnen kann, ebenso wichtig ist wie begriffliches Vorwissen für eine methodisch selbstbewusste Forschung solcher Stufen.

Es soll also der Versuch unternommen werden, verschiedene Entwicklungsstufen des Verstehens von Wahrnehmung(*sperspektiven*) zu isolieren und deren Entstehen zu rekonstruieren. Eine kritische Unterscheidung, die ich fällen möchte, ist dabei die zwischen der *Einnahme* von Perspektiven einerseits und deren begrifflicher *Konfrontation* andererseits – zwei Fähigkeiten, die er zu verschiedenen ontogenetischen Zeiten erworben werden, bislang aber nicht unterschieden wurden. Zugleich soll ein gemeinsamer Ursprung dieser Fähigkeiten ausgemacht und benannt werden. Die leitende Merkthese ist, dass ein wichtiger Ausgangspunkt und notwendiges Fundament für den Erwerb dieser Vermögen die Fähigkeit zur Bildung *gemeinsamer Aufmerksamkeit* ist. Sie stiftet die Grundlage, auf der sich unterschiedliche Perspektiven erst formieren können. Diese Fähigkeit gemeinsamer Aufmerksamkeit wird in einigen ihrer Momente im Folgenden beschrieben.

## 1. 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 (Davidson 2001), Anschauung (Stekeler-Weithofer 2010) oder gemeinsamer Aufmerksamkeitsbezug (joint attention, Bruner 1983) bezeichnet worden.<sup>2</sup> 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, Affen, Delphinen, Ziegen und anderen Tieren beobachtet, dass sie der Blickrichtung eines Menschen mit ihren Augen folgen.<sup>3</sup> 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 es oft mit einem als ‚knowing smile‘<sup>4</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.

<sup>2</sup> D. Davidson, *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford 2001; P. Stekeler-Weithofer, „Die soziale Logik der Anschauung“, in J. Bromand & G. Kreis (Hrsg.), *Was sich nicht sagen lässt – Das Nicht-Begriffliche in Wissenschaft, Kunst und Religion*, Berlin 2010; J. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use language*, New York 1983.

<sup>3</sup> Raben: C. Schloegl, K. Kotrschal, & T. Bugnyar, „Gaze following in common ravens, *Corvus corax*: Ontogeny and habituation“, *Animal Behaviour* 74 (2007), 769–778; Affen: M. Tomasello, B. Hare & B. Agnetta, „Chimpanzees, Pan Troglodytes, Follow Gaze Direction Geometrically“, *Animal Behavior* 58 (1999), 769–777; Delphine: 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“, *Journal of Comparative Psychology* 118 (2004), 160–171; Ziegen: J. Kaminski, J. Riedel, J. Call & M. Tomasello, „Domestic goats, *Capra hircus*, follow gaze direction and use social cues in an object choice task“, *Animal Behaviour* 69 (2005), 11–18.

<sup>4</sup> Siehe M. Carpenter, K. Nagell & M. Tomasello, „Social Cognition, Joint Attention,

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>5</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 (2007)<sup>6</sup> interpretieren diesen Befund so, dass sich die kooperative Natur des Menschen 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. Auch Stekeler-Weithofer (2010) und Weingarten (1999)<sup>7</sup> stellen den Bezug zwischen Anschauung und kooperativem Handeln her.

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 bereits selbst. Sie beherrschen also beide Seiten nicht-sprachlicher Kommunikation: die des Rezipienten und die des Produzenten. Ein nicht-intentionales Abspreizen des Indexfingers ist schon bei etwa drei Monate alten Babies zu beobachten (Masataka 2003),<sup>8</sup> und im ersten Lebensjahr wird dieser Finger bevorzugt verwendet, um Oberflächen abzutasten und mit der Fingerspitze auf Gegenstände zu tippen.<sup>9</sup> Zwischen 9 und 12 Monaten tritt erstmalig das Zeigen als Verweisen auf Gegenstände ohne deren Berührung (dafür häufig mit vokalischer Begleitung) auf.

Die Motive, die Kinder zum Zeigen veranlassen, sind dabei von Beginn an divers. Bates (1976) unterscheidet imperatives von deklarativem Zeigen.<sup>10</sup> Imperatives Zeigen ist ein Ausdruck von Begierde nach dem Ge-

and Communicative Competence From 9 to 15 Months of Age“, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63 (1998).

<sup>5</sup> H. Kobayashi, S. Koshima, „Unique morphology of the human eye and its adaptive meaning: comparative studies on external morphology of the primate eye“, *Journal of Human Evolution* 40 (2001), 419–435.

<sup>6</sup> 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“, *Journal of Human Evolution* 52 (2007), 314–320.

<sup>7</sup> M. Weingarten, *Wahrnehmen*, Bielefeld 1999.

<sup>8</sup> N. Masataka, *The onset of language*, Cambridge 2003.

<sup>9</sup> J. I. M. Carpendale & A. B. Carpendale, „The Development of Pointing: From Personal Directedness to Interpersonal Direction“, *Human Development* 53 (2010), 110–126.

<sup>10</sup> L. Bates, *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*, New York 1976.

genstand und ein Appell an die Umstehenden, diesen dem Kind zu geben. Der Erwachsene fungiert gewissermaßen als ‚soziales Werkzeug‘ zur Erlangung des Gegenstands. Diese Form des Zeigens lässt sich manchmal auch bei akkulturierten Affen beobachten,<sup>11</sup> die es in ihrer Aufzucht vom Menschen gelernt haben, dass auf den ausgestreckten Arm die Darbietung des angestrebten Futters folgt. Beim deklarativischen Zeigen, welches nur beim Menschen zu finden ist, fehlt diese eindeutige Zielorientierung im engeren Sinne.<sup>12</sup> 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>13</sup> Dass Kinder nicht nur zeigen, um 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 Straßenbahn, das Tun 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 anwesenden Person gilt. Hat das Kind einmal das Zeigen 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 sonst in der Nähe ist. Es scheint, als nutzten 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). Ob das Zeigen zunächst und zumeist sozial auftritt und sekundär auch als Stütze zur Aufrechterhaltung der eigenen Aufmerksamkeit eingesetzt wird oder aber als individuelles Wegweisen beginnt und erst im zweiten Schritt zur Lenkung der Aufmerksamkeit Anderer genutzt wird,<sup>14</sup> ist ungeklärt. Ungeachtet dieser Frage bleibt die Feststellung, dass der Mensch das einzige Tier ist, das diese Geste deklarativisch einsetzt.

<sup>11</sup> D. Leavens, W. D. Hopkins & K. A. Bard, „Understanding the point of chimpanzee pointing: Epigenesis and ecological validity“, *Current Directions in Psychological Science* 14 (2005), 185–189.

<sup>12</sup> Siehe P. Stekeler-Weithofer, „Absicht und Begierde. Ambiguitäten in der Rede von den ‚Ursachen‘ eines Tuns“, in P. Grönert & F. Kannetzky (Hrsg.), *Sprache und Praxisform*. Leipziger Schriften zur Philosophie 17, Leipzig 2005, 17–43, für wichtige konzeptuelle Unterscheidungen.

<sup>13</sup> U. Liskowski, M. Carpenter, I. Striano & M. Tomasello. „Twelve- and 18-month-olds point to provide information for others“, *Journal of Cognition and Development* 7 (2006), 173–187.

<sup>14</sup> J. Carpendale & A.R. Carpendale (2010). „The development of pointing: From personal directedness to interpersonal direction“, *Human Development* 53 (2010), 110–126.

Ebenso gilt als unstrittig, dass Tiere Gegenstände wahrnehmen und diese für sie nicht in räumlich oder zeitlich unverbundene Erscheinungen zerfallen. Sie nehmen Dinge als kohäsive Einheiten über die Zeit hinweg wahr. Auch Objektpermanenz ist bei vielen Tieren experimentell nachgewiesen worden.<sup>15</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 in gewisser Weise die Rückkehr seines Besitzers von dort. Tierische Wahrnehmung aber steht voll und ganz im Dienst des Verhaltens – und zwar des je individuellen Verhaltens. Spätestens mit der Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit nimmt die Objektwahrnehmung des Menschen allerdings eine besondere Wendung. Mit ihr nämlich transformiert sich das Ding mit konkreten, durch den Umgang bestimmten, Anforderungen<sup>16</sup> zum Objekt gemeinsamer Anschauung<sup>17</sup> und wird dadurch zum ‚Thema‘. Mit Heidegger ließe sich sagen, das Objekt sei nicht länger bloß für den Handelnden ‚zuhanden‘, sondern nun auch schon in einer ersten Stufe ‚vorhanden‘.<sup>18</sup> Es wird von individuellen Verhaltenszielen entkoppelt und in den Raum gemeinsamer Anschauung gerückt, wodurch es erst als Objekt expliziter Prädikation in Frage kommt.<sup>19</sup> In der Tat ist ein wichtiges frühes Sprachspiel, das in gemeinsamer Aufmerksamkeit beheimatet ist, die Benennung des Gegenstandes für das Kind. Da diese Benennung ganz selten für sich steht, sondern meist mit einer Erläuterung und gegebenenfalls Demonstration der Gebrauchsweise des Gegenstands einhergeht, ist seine relationale ‚Zuhandenheit‘ nie vollständig aufgehoben, sondern bleibt meist, nun aber in kooperativer Form, bestehen. Wir sehen also, dass die menschliche Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit direkten Einfluss auf die Wahrnehmungsweise von Gegenständen nimmt. Im Folgenden beschäftigen wir uns mit wichtigen diachronen Effekten der Bildung gemeinsamer Aufmerksamkeitsbezüge.

<sup>15</sup> Siehe A. S. Etienne, „The Meaning of Object Permanence at Different Zoological Levels“, *Human Development* 27 (1984), 309–320.

<sup>16</sup> ‚Affordances‘, siehe J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Boston 1979.

<sup>17</sup> H. Werner & B. Kaplan, *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and expression of thought*, London 1963.

<sup>18</sup> M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1927.

<sup>19</sup> L. Bates, *Language and context: The acquisition of pragmatics*, New York 1976.

## 2. 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 vorbei zu reden), 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>20</sup> Die Anschauung eines identischen Gegenstands bildet also 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 dieser Studien wurden dem Kind nacheinander drei Gegenstände präsentiert.<sup>21</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 Erwach-

<sup>20</sup> J. Perner, J. L. Brandl & A. Garnham, „What is a perspective problem? Developmental issues in belief ascription and dual identity“, *Facta Philosophica* 5 (2003), 355–378.

<sup>21</sup> H. Moll & M. Tomasello, „How 14 month-olds know what others have experienced“, *Developmental Psychology* 43 (2007), 309–317



senen in gemeinsamer Aufmerksamkeit teilten. Wenn sie nur distanziert beobachteten, wie sich der Erwachsene entweder individuell<sup>22</sup> oder gemeinsam mit einer dritten Person<sup>23</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 dabei keinen Einfluss, solange er seine Aufmerksamkeit mit dem Kind teilte. Dieses Ergebnis konnte in mehreren anderen Studien repliziert werden.<sup>24</sup>

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>25</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. In einer Spracherwerbsstudie wurde dieses Versuchsparadigma derart abgewandelt, dass der Erwachsene „Oh schau mal, ein Modi!“ ausrief, als er auf den Gegenstand

<sup>22</sup> H. Moll & M. Tomasello, „How 14-month-olds know what others have experienced“, *Developmental Psychology* 43, (2007), 309–317.

<sup>23</sup> H. Moll, M. Carpenter & M. Tomasello, „Fourteen-month-olds know what others experience only in joint engagement“, *Developmental Science* 10 (2007), 826–835.

<sup>24</sup> H. Moll, N. Richter, M. Carpenter & M. Tomasello, „Fourteen-month-olds know what ‚we‘ have shared in a special way“, *Infancy* 13 (2008), 90–101.

<sup>25</sup> H. Moll, C. Koring, M. Carpenter & M. Tomasello, „Infants determine others' focus of attention by pragmatics and exclusion“, *Journal of Cognition and Development* 7 (2006), 411–430.

blickte.<sup>26</sup> In einer darauffolgenden Testphase zeigte sich, dass die Zweijährigen das Wort ‚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 diese ihnen 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. Das Lernen durch distanzierte Beobachtung Dritter, an deren Handlungs- und Aufmerksamkeitsbezügen das Kind keinen direkten Anteil nimmt, ist gegenüber dem gemeinsamen Aufmerksamkeitsbezug nachrangig. Entgegen intellektualistischer Konzeptionen, nach denen gemeinsame Aufmerksamkeit auf gegenseitigen Wissenszuschreibungen (common knowledge) basiert, legen diese Befunde mit Kleinkindern nahe, dass diese Art Zuschreibungen aus den gemeinsamen Aufmerksamkeitsbezügen zuallererst hervorgehen. Ein Verstehen der individuellen Bezüge des Anderen ist für die Bildung gemeinsamer Aufmerksamkeit nicht erforderlich, sondern hat dort erst seinen Ursprung.<sup>27</sup>

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass man zwischen verschiedenen Formen der ersten Person Plural unterscheiden muss.<sup>28</sup> In den frühen Episoden gemeinsamer Aufmerksamkeit zwischen Kind und Erwachsenem aktualisiert sich eine besondere Form von ‚Wir‘. Diese ist nicht einfach eine kollektive Wir-Form, die aus symmetrischem ‚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 zu verstehen, aus dem ‚Ich‘ und ‚Du‘ sich erst noch herauszubilden haben. Das Ego des Kindes ist diesem undifferenzierten Wir nicht vorgängig, sondern entsteht aus diesem. Wie genau es zu verstehen ist, dass das Kind

<sup>26</sup> S. Grassmann, M. Stracke & M. Tomasello, „Two-year-olds exclude novel objects as potential referents of novel words based on pragmatics“, *Cognition* 112 (2009), 488–493.

<sup>27</sup> J. Barresi & C. Moore, „Intentional Relations and Social Understanding“, *Behavioral and Brain Sciences* 19 (1996), 107–122; P. Stekeler-Weithofer, „Intuition and Understanding as Conditions for Being Persons“, in H. Ikkäheimo & A. Laitinen (Hrsg.), *Recognition and Social Ontology*, Leiden, Boston 2011, 85–113.

<sup>28</sup> M. Haase, „Drei Formen der ersten Person Plural“, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 55 (2007), 225–243; P. Stekeler-Weithofer, „Zur Logik des Wir“, in M. Gutmann, D. Hartmann, M. Weingarten & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Kultur, Handlung, Wissenschaft*, Weilerswist 2002, 216–240.

anfangs zwar aktiv an der gemeinsamen Aufmerksamkeit teilnimmt, gleichzeitig aber auf das Geleitetwerden durch den Anderen, der seine Rolle in diese Spiel anders und besser versteht als das Kind, angewiesen ist, wird Gegenstand künftiger Untersuchungen sein.<sup>29</sup> Sicher ist jedenfalls, dass die ersten Schritte sozialen Lernens nicht durch die Beobachtung des Verhaltens Dritter getan werden, denen mentale Zustände zugeschrieben werden müssen, wie traditionell in der Entwicklungstheorie angenommen. Stattdessen lernt das Kind zunächst und zumeist durch gemeinsame Aufmerksamkeitsbildung mit und Imitation von Anderen im Modus des Wir. Innerhalb dieser Konzeption sind dritte Personen schlicht als potentielle zweite Personen aufzufassen.<sup>30</sup>

### 3. 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 beruhen. Diese Auffassung ist nicht nur dem Inhalt kognitionswissenschaftlicher Überblickswerke, sondern schon ihrem Aufbau, d. h. der Reihenfolge ihrer Kapitel, zu entnehmen. Nach diesem Modell wäre zu erwarten, dass Kinder zuallererst Wahrnehmung, inklusive 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 die Erinnerung an das gerade Geschehene und scheint deshalb schwieriger zu sein als ein einfacher Bezug auf oder Bericht über die visuellen Wahrnehmungsinhalte 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‘ (was also ein Anderer präsentisch sehen kann) eine besondere Herausforderung und eine enorm komplexe Abstraktionsleistung darstellt.

Dies mag folgende Studie mit zweijährigen Kindern illustrieren.<sup>31</sup> In vier Versuchsbedingungen spielten ein Kind und ein Erwachsener gemeinsam

<sup>29</sup> Hinweise darauf liefert K. Kaye, *The mental and social life of babies: How Parents Create Persons*, Chicago 1982.

<sup>30</sup> Siehe J. Heal, „Joint attention and understanding the mind“, in N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack, & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds*, Oxford 2005, 34–44.

<sup>31</sup> H. Moll, M. Carpenter & M. Tomasello, „Social engagement leads 2-year-olds to over-attribute knowledge to others“, *Infancy 16* (2011), 248–265.

nacheinander mit zwei Gegenständen. Dem Kind wurde dann ein dritter Gegenstand präsentiert, den der Erwachsene allerdings erstmalig in der Testphase sah. In einem 2x2-Versuchsdesign wurde variiert, ob der Erwachsene, während das Kind mit dem dritten Gegenstand spielte a) kopräsent blieb oder den Raum verließ und b) mit dem Kind verbal kommunizierte oder nicht. Wie in den vorherigen Studien war es die Aufgabe der Kinder zu bestimmen, welcher Gegenstand dem Erwachsenen unbekannt war, als er später eine Geste der Überraschung und unspezifische Aufforderung machte. Entsprechend der bereits vorgestellten Ergebnisse, 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, verringerte ihr Unterscheidungsvermögen weniger stark.

Dieses Experiment legt nahe, dass Kinder wissen, womit sich jemand *beschäftigt* hat, bevor sie angeben können, was jemand von seiner Perspektive *aussehen* 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 visuellen Perspektivenwechsel attestieren. Wenn ein Erwachsener in Richtung eines Gegenstandes blickt und das Kind zu beurteilen hat, ob er diesen sieht oder – wegen einer Sichtbarriere – nicht sehen kann, haben Kinder unter 2 bis 3 Jahren große Schwierigkeiten.<sup>32</sup> Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Kindern in den ersten beiden Lebensjahren nicht möglich ist anzugeben (verbal oder durch entsprechende Handlungen) was ein Anderer sieht und was nicht – 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.

<sup>32</sup> N. McGuigan & M. J. Doherty, „The relation between hiding skill and judgment of eye direction in preschool children“, *Developmental Psychology* 38 (2002), 418–427; H. Moll & M. Tomasello, „Level 1 perspective-taking at 24 months of age“, *British Journal of Developmental Psychology* 24 (2006), 603–613.

Es scheint, dass Kinder zunächst ein unspezifisches Verständnis von ‚Mit-etwas-Beschäftigt-/Befasstsein‘ entwickeln. Jemand befasst sich in ihren Augen mit einer Sache, indem er sich ihr nähert, ihr zuwendet, sich darüber lehnt usw. Der *posturalen* Komponente von Aufmerksamkeit scheint in diesem frühen Entwicklungsstadium eine besonders große Bedeutung zuzukommen. Es besteht aber noch kein differenziertes Wissen über die spezifischen Funktionen der einzelnen Sinne, ihre epistemischen Beiträge (z. B., dass die Farbe eines Dings nur über den Sehsinn, seine Form aber auch taktil erfasst werden kann)<sup>33</sup> oder spezifischen Glückens- und Misslingensbedingungen.

Des weiteren zeigt die Studie, dass Kleinkinder im Mit-Sein mit Anderen geneigt sind, von einem ‚geteilten perzeptiven Raum‘ auszugehen. Dass die physische Kopräsenz des Erwachsenen die Kinder in besonderem Maße hierzu veranlasste, stimmt mit der Idee überein, Kopräsenz sei der beste Indikator für die Geteiltheit von Erfahrungen.<sup>34</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 geteilten visuellen Raumes erwecken kann. Dies stimmt mit der Alltagserfahrung überein, dass Kinder einige Jahre benötigen, um bei Telefonaten verstehen zu können, dass ihr Konversationspartner nicht Dasselbe sieht wie sie – und folglich auch ihre visuellen Gesten und demonstrativen Ausdrücke wie „Dieses her!“ nicht wahrnehmen oder nachvollziehen kann. Die sprachlich vermittelte Nähe des Anderen lässt das Kind von einem geteilten Wahrnehmungsraum ausgehen.

#### 4. Das Verstehen von „Sehen als“ und von 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>35</sup> aus den je eigenen Standpunkten unterschei-

<sup>33</sup> D. O’Neill & S. Chong, „Preschool children’s difficulty understanding the types of information obtained through the five senses“, *Child Development* 72 (2001), 803–815; H. Wimmer, G. J. Hogrefe, J. Perner, „Children’s understanding of informational access as a source of knowledge“, *Child Development* 59 (1988), 386–396.

<sup>34</sup> Siehe S. Schiffer, *Meaning*, Oxford 1972.

<sup>35</sup> G. Frege, „Über Sinn und Bedeutung“, *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* (1892), 25–50.

det. 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>36</sup> Erst wenn verstanden wird, dass die Motorhaube als ‚zu einem hinweisend‘ oder ‚von einem wegweisend‘ gesehen werden kann, ist ein Perspektivenverständnis im engeren Sinne 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 kann und die eines Anderen anerkennt, verfügte damit auch zugleich über eine Einsicht in die Unterschiedlichkeit von 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 Entwicklungszeitpunkten erworben werden. Letzteres Vermögen zeigt sich erst dann, wenn das Kind zwei Perspektiven gegeneinander stellen oder konfrontieren (*confronting*) kann, ohne in ihnen einen unauflösbaren Widerspruch zu sehen. Meine These ist, dass dieses Vermögen den Erfolg bei einer ganzen Batterie von Tests zur sogenannten Theorie des Geistes im Alter von 4 bis 5 Jahren erklären kann, und dass die Rede von einer solchen Theorie durch die eines Perspektivenverständnisses ersetzt werden sollte.

Der Unterschied zwischen dem Einnehmen und Konfrontieren von verschiedenen Perspektiven soll anhand folgender Untersuchungen deutlich gemacht werden. In einer Studie zeigten wir dreijährigen Kindern, dass ein blaues Bild, wenn es hinter einen gelben Farbfilter gelegt wird, grün erscheint.<sup>37</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 gegenüber stand, sah das eine Bild durch den Farbfilter, so dass es ihm grün erschien, das Andere sah er durch die transparente Scheibe. Eines der beiden Bilder wurde von Kind und Erwachsenen also auf dieselbe Weise 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. Die Kinder

<sup>36</sup> J. Perner, J. Brandl & A. Garnham „What is a perspective problem? Developmental issues in understanding belief and dual identity“, *Facta Philosophica* 5 (2003), 355–378.

<sup>37</sup> H. Moll & A. N. Meltzoff, „How does it look? Level 2 perspective taking at 36 months“, *Child Development* 82 (2011), 661–673.

im Alter von 36 Monaten wurden beiden Aufforderungen gerecht und wählten jeweils denjenigen Gegenstand, den der Erwachsene in der entsprechenden Farbe sah. Sie konnten problemlos seine Perspektive auf die Gegenstände 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>38</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, waren sie verwirrt und konnten diese nicht richtig zuordnen. Erst mit 4 bis 5 Jahren konnten sie angeben, wie sie und der Erwachsene das Bild jeweils sahen. Dabei war es ganz 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. Dieselbe Konfrontation expliziter Urteile über die (eigene vs. fremde, aktuelle vs. potentielle) Wahrnehmungsweise kann auch auf nicht-verbalem Weg über Zeigegesten provoziert werden und bringt dann dieselben Probleme bei Dreijährigen ans Licht.

Ein analoger Befund stammt von einer Studie zum Erkennen des Unterschieds von Sein und Schein. Es gilt als unumstritten, dass Kinder unter 4 bis 5 Jahren nicht in der Lage sind anzugeben, dass ein Gegenstand zwar wie eine Sache (z. B. wie ein Stein) aussehen, aber gleichzeitig ein andere sein kann (z. B. ein Schwamm).<sup>39</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 miteinander konfrontiert werden. Um dies zu prüfen, haben wir Kindern die Auswahl zwischen einem richtigen und einem Täuschungsstein als Antwort auf die Fragen gegeben, welches der Dinge ‚nur so aussieht wie ein Stein‘ und welches ‚ein richtiger Stein ist‘. In dieser Variante, in dem das Kind nur eine Perspektive auf einen Gegenstand *einnehmen* und zwischen Gegenständen mit täuschender Erscheinung einerseits und ohne täuschende Erscheinung andererseits differenzieren muss, waren Dreijährige erfolgreich.<sup>40</sup> Nicht nur bei perzeptuellen, sondern auch bei konzept-

<sup>38</sup> H. Moll, A. N. Meltzoff, K. Merzsch & M. Tomasello (eingereicht). „Taking versus confronting visual perspectives in preschool children“.

<sup>39</sup> Siehe J. H. Flavell, „Perspectives on perspective taking“, in H. Beilin & P. B. Pufall (Eds.), *The Jean Piaget symposium series. Vol. 14: Piaget's theory: prospects and possibilities*, Hillsdale 1992.

<sup>40</sup> H. Moll & M. Tomasello, „Three-year-olds understand appearance and reality –

tuellen Perspektiven ist es also deren Konfrontation, 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 spontane Wechsel zwischen ihnen keine Schwierigkeit, und auch der Nachvollzug von Handlungen und Sprechakten, die aus einer anderen Perspektive als der des Kindes getätigt werden, ist ihnen möglich. Egozentrismus ist ein irreführendes Konzept, insofern es nahelegt, das Kind habe eine tiefere Verbindung zu der eigenen Perspektive und verstehe diese folglich besser als die der Anderen. Da aber beim Konfrontieren von konzeptuellen Perspektiven dieselben Schwierigkeiten auftreten, wo von eigener versus fremder Perspektive keine Rede sein kann, ist das Problem woanders zu verorten. Nicht eine angeblich schwer überbrückbare Kluft zwischen Selbst und Anderem 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 weiter 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) der Fall ist. Bevor das Kind Perspektiven konfrontieren kann, versteht es aber seine eigene Perspektive ebenso wenig wie die Anderer, da es den Begriff der Perspektive noch nicht erworben hat.

Wie profund und pervasiv die Unfähigkeit zur Konfrontation von Perspektiven bei Kindern unter 4 bis 5 Jahren ist, lässt sich anhand ihrer Wahrnehmung des berühmten Hasen-Enten-Kopfs illustrieren. Im Alter von 2 Jahren kennen sie die Bezeichnungen ‚Hase‘ und ‚Ente‘ und verwenden diese richtig, auch in Bezug auf Abbildungen. Wenn man aber Kindern unter 4 bis 5 Jahre 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>41</sup>. Das sich zwischen 4 und 5 Jahren entwickelnde Vermögen, beide Tiere in derselben Zeichnung zu sehen, korreliert stark mit dem Lösen anderer Aufgaben, wie dem Verstehen von Homonymie<sup>42</sup> und Kontrafaktizi-

just not about the same object at the same time“, *Developmental Psychology* (31. Okt. 2011), doi: 10.1037/a0025915.

<sup>41</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus & Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt 2001.

<sup>42</sup> M. J. Doherty & M. C. Wimmer, „Children’s Understanding of Ambiguous Figu-



tät<sup>43</sup>. Alle diese Befunde lassen die Erkenntnis, zu der das vier- bis fünfjährige Kind gelangt, in neuem Licht erscheinen. Bisher ist sie so beschrieben worden, als hätte das Kind den ‚Code‘ zur Erkennung des ‚Fremdpsychischen‘ geknackt und die Fähigkeit zum ‚*Mind reading*‘ voll ausgebildet. Diese Beschreibungsweise mystifiziert aber den Bereich des Mentalen sowie den Zugang zu ihm. Stattdessen sollte der gemeinsame Nenner dieser Aufgaben in der Notwendigkeit gesehen werden, verschiedene Perspektiven auf denselben Gegenstand (Bild, Wort, Sachverhalt) zu konfrontieren. Was also die neu erworbene Kognition der Kinder dieses Alters kennzeichnet, ist die Einsicht in die Perspektivität des Zugangs zur Welt: Dinge werden immer in einer bestimmten Weise wahrgenommen und aufgefasst – genau dieser Sache werden sich Kinder gewahr, wenn sie erstmalig die sogenannten Theory-of-Mind-Probleme lösen.

## 5. 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. Auf dieser Stufe müsste ein Kind im Rahmen einer Bildergeschichte mit einem Hasen als Protagonisten das darin auftauchende Hasen-Enten-Bild problemlos als Hasen erkennen und zu einem anderen Zeitpunkt, im Rahmen einer Geschichte über eine Ente, dasselbe Bild als Ente sehen. Dabei interpretiert das Kind das Bild aber nicht *als* Hase respektive Ente, sondern sieht einfach je nach Kontext

res: Which Cognitive Developments are Necessary to Experience Reversal?“, *Cognitive Development* 20 (2005), 407–421.

<sup>43</sup> J. Kosegarten, *If a duck were a rabbit: The logic of perceptual ambiguity and the importance of context*, Unveröffentlichte Dissertation 2009.

(oder in diesem Fall: Prätext), das eine oder das andere Tier. Es macht sich auf dieser Stufe noch nicht bewusst, dass derselbe Gegenstand durch unterschiedliche konzeptuelle ‚Brillen‘ gesehen werden kann und gesehen wird. Es reflektiert nicht sein ‚Aufhaben einer Brille‘, sondern schaut einfach durch die verschiedenen Brillen, die ihr kulturell bereitgestellt werden, hindurch. Nur die gemeinsame und gleichzeitige Anschauung eines Gegenstandes, gepaart mit einem Diskurs über die verschiedenen Sichtweisen auf ihn, kann wohl das Kind zu dem kritischen Sprung vom Wechseln zwischen Perspektiven über die Zeit zu deren simultaner Konfrontation und damit zur Einsicht in die Perspektivität führen. Diese Einsicht gewinnen Kinder mit etwa 4 bis 5 Jahren. Sie erlaubt es ihnen nicht nur, verschiedene Wahrnehmungsweisen gegenüberzustellen, sondern öffnet ihnen ganz allgemein den Horizont zur ‚Denkbarkeit‘ von Alternativen, die auch das Kontrafaktische zugänglich macht.

Was in diesem Artikel selbst nicht geleistet wird, aber doch angestoßen werden möchte, ist ein systematischer Vergleich zwischen dem entwicklungspsychologischen und einem allgemeinbegrifflichen Zugang zu besonderen menschlichen Kompetenzen. Insbesondere die Frage, wie sich das Empirische zum Begrifflichen verhält, bedarf noch der Erhellung. Hoffentlich aber konnte bereits gezeigt werden, dass ein genaueres Verständnis unserer begrifflichen Differenzierungen von allgemeinen Momenten einer einheitlichen Kompetenz in ihrer Entwicklung unerlässlich ist – nicht zuletzt um die Suggestionen einer bloß ‚holistischen‘ Begriffsanalyse zu vermeiden, nach welcher der Mensch in voller Ausrüstung seiner Fähigkeiten der Natur, wie die Athene im Mythos aus dem Kopf des Zeus in voller Rüstung ihrer kulturellen Techniken, hervorgeht. Das ist die Gefahr einer bloß ‚synchronen‘ Begriffsanalyse. Wir finden auch in der Philosophie Ludwig Wittgensteins eine Entwicklung des Nachdenkens über das Wesen bzw. die ‚Zweite Natur‘ des Menschen (so auch bei Aristoteles, Hegel oder McDowell) und deren Entstehung, insbesondere seiner Denk- und Sprachfähigkeit. Der Weg führt von einer logischen Kritik an mentalistischen Hypostasierungen des menschlichen Geistes bzw. des Verstehens über eine Kritik an behavioristischen Reduktionen zur Einsicht in die soziale Verfasstheit menschlichen Wahrnehmens, Sprechens und Denkens. Wie schon bei Hegel, im Nachgang zu Plato und Kant, rückt damit die Bildbarkeit (qua Lernfähigkeit) und die kulturelle Bildung (qua Lernen) von geistigen Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Interesses – womit der allgemeine Begriff des Geistes als Gesamttitel für die besonderen menschlichen Kompetenzen allererst verständlich wird.