

Michael Pleyer und Anita Galuschek

Perspektiven auf Verstehen und Sinn von Symbolen in der Lebenswelt

1. Einleitung

Die alltägliche Lebenswelt in ihrer multiperspektivischen Schichtung als Vorwelt, Folgewelt, Alltagswelt, Mitwelt, Umwelt und Kulturwelt ist der Ort, an dem Wirkbeziehungen mit anderen Menschen eingegangen und Erfahrungen und Erlebnisse gemacht werden. Alltäglichkeit und fraglose Gegebenheit machen diese Lebenswelt als soziale Wirklichkeit auf eigentümliche Weise invariabel. Indem sie als ‚immer schon da‘ betrachtet wird, kann sie nicht als Ganzes begriffen werden, da sie nur mittelbar – durch die Perspektive der eigenen sozialen und kulturellen Biographie der Erfahrungen und Erlebnisse – wahrgenommen wird.

Perspektivität und damit einhergehende Sinnkonstitution spielen sowohl in den Arbeiten von Michael Tomasello, als auch in denen von Alfred Schütz eine zentrale Rolle. In diesem Beitrag untersuchen wir die Anschlussmöglichkeiten von Tomasellos Arbeiten zur kognitiven und sozialen Entwicklung auf der einen Seite und der Sinn- und Bedeutungskonstruktion in der alltäglichen Lebenswelt als soziale Wirklichkeit nach Schütz auf der anderen. Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass der Mensch in einer mit kulturellen Symbolen durchsetzten Welt (inter-)agiert, zeigen wir auf, dass Perspektivenübernahme konstitutiv für Kommunikation und Handlungsmotivation ist. Nach Tomasello (2003, S. 8) verstehen wir kulturelle Symbole vor allem als „social conventions by means of which one individual attempts to share attention with another individual by directing the other’s attentional or mental state to something in the outside world“. Mit Schütz (2004, S. 250 f.) ist zu ergänzen, dass kulturelle Symbole „Handlungsgegenständlichkeiten oder Artefakte [sind], welche nicht nach jenen Deutungsschemata ausgelegt werden, die sich aus Erlebnissen von ihnen als selbständigen Gegenständlichkeiten der Außenwelt konstituierten oder für derlei Erlebnisse von Gegenständlichkeiten der physischen Welt im jeweiligen Erfahrungszusammenhang vorrätig sind (adäquate Deutungsschemata), sondern welche Kraft besonderer vorangegangener erfahrender Erlebnisse in andere (inadäquate) Deutungsschemata eingeordnet werden [...]“.

Kulturelle Symbole sind somit Zeichen, die sich zum einen aus dem kulturellen Kontext der Außenwelt generieren, was Schütz hier als ‚adäquate Deutungsschemata‘ bezeichnet, zum anderen werden sie in subjektive Sinnzusammenhänge gesetzt, die sich aus gemachten Erfahrungen und Erlebnissen generieren, und deswegen zunächst ‚inadäquate Deutungsschemata‘ sind.

Kommunikation und Handlungsmotivation lassen sich somit mit Schütz (1971a, 2003b) innerhalb mannigfacher Wirklichkeiten und Sinnprovinzen fassen. Nach Schütz/Luckmann (2012, S. 99) wird die Lebenswelt perspektivisch wahrgenommen, indem Fremdes durch kognitive und symbolische Sinnzusprechung erschlossen wird. Damit einher gehen Erfahrung und Wissen, welche Motive generieren, die Handlungen einleiten. Motivationen zeigen sich deshalb in einem praktischen Interesse, das den Wahrnehmungsfokus und die Perspektive der Wahrnehmung leitet. Damit geht Schütz (2004) von einer soziokulturell geprägten Ausbildung von Sinn aus. Biographisches Wissen erschließt sich durch Erfahrungen, die innerhalb seiner Alltagswelt in der Interaktion mit anderen gemacht werden. Durch diese gemeinsame Erfahrung und ihre Reflexion konstruiert sich die Lebenswelt weiter. Sie wird wiederum aufgefüllt mit Symbolen und Sinnzusprechungen der eigenen Erfahrung und der Erfahrung der Mitmenschen. Der Horizont der eigenen Lebenswelt ist also stetig im Wandel. Da das Sinnverständnis damit subjektiv ausgelegt ist, stellt sich darauf aufbauend die Frage, wie intersubjektiver Sinn in einer sozial geteilten kulturellen Welt der gemeinsamen Symbole konstruiert wird (Schütz 2004).

Hier bieten sich Schnittstellen und Anschlusspunkte mit den Arbeiten Tomasellos. Denn wenn wir mit Schütz nach der Konstitution und Konstruktion der sozialen Wirklichkeit fragen, liefern die Arbeiten Tomasellos wichtige Einblicke, wie Kinder lernen, die soziale Wirklichkeit, die sie umgibt, zu erschließen. So kann mit Tomasello etwa im Anschluss an Schütz gefragt werden, wie die soziokognitiven und pragmatisch-interaktiven Grundlagen von Sozialisierungs- und Kommunikationsprozessen beschaffen sind. Tomasello sieht hier ähnlich wie Schütz die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als äußerst zentral an. Wie wir in diesem Beitrag ausführen, können auf diese Weise soziologische Konzeptionen von Kommunikation, Sozialisation und sozialer Interaktion mit empirischen, interdisziplinären Forschungen zur Entwicklung der sozialen Kognition und den kognitiven und interaktionalen Grundlagen dieser sozialen Prozesse in Verbindung gebracht werden.

Ausgehend von Tomasello stellen wir mit Schütz Schnittpunkte von Perspektivität und sozialer Wirklichkeit (Kap. 2) und von Perspektivenübernahme und Sinnerschließung (Kap. 3) dar. Schließlich diskutieren wir vor dem Hintergrund von Perspektivität und Sinnbildung die Bedeutung

kultureller Symbole bei Tomasello und ihre Anschlussfähigkeit an die Soziologie durch Schütz (Kap. 4).

2. Perspektivität und soziale Wirklichkeit

Die soziale Wirklichkeit, die sich aus der perspektivischen Wahrnehmung heraus erst bildet, bedeutet im Sinne von Schütz (1971a, S. 60; Herv. d. A.) nichts anderes als „die Gesamtheit von Gegenständen und Erscheinungen in der sozialen Kulturwelt, *und zwar so, wie dieses Alltagsverständnis von Menschen erfaßt wird*, die in ihr in mannigfachen Beziehungen zu ihren Mitmenschen handeln“.

Sie ist also die Welt, die sich multiperspektivisch aus der Kommunikation und Interaktion mit anderen erschließt. Dabei ist der sinngebende Faktor dieser sozialen Wirklichkeit die jeweilige/n Perspektive/n, die sich durch den Menschen selbst ergeben. Das Attribut ‚sozial‘ dieser Wirklichkeit schließt dabei von vornherein aus, dass nur von einem Menschen und einer Perspektive die Rede sein kann; immer meint ‚sozial‘ das ‚inter‘ einer Aktion und Kommunikation *mit* anderen. Dies erfordert „Fremdverstehen“, welches erst den Handlungen und sprachlichen Äußerungen des Anderen Sinn verleiht (vgl. Schütz 2004, S. 219 ff.). Dies ist gerade das Neue innerhalb der Soziologie: Statt sich mit einer „objektive[n]‘ Perspektive“ von Handlungen auseinanderzusetzen als „eine bloße Konstruktion von sozialen Regelmäßigkeiten aus der Beobachterperspektive“, wird der Fokus „auf die Rekonstruktion der Akte und Muster des Sinnverstehens des Subjekts“ gelegt (Reckwitz 2006, S. 369) und „so der Aufbau der sozialen Welt als ein Aufbau verstehender Sinngehalte enthüllt“ (Schütz 2004, S. 86).

Hier bieten sich reichhaltige Anschlussmöglichkeiten an die Arbeiten Tomasellos, die Aufschluss geben über die Struktur und Entwicklung der menschlichen Fähigkeit und Motivation zum Fremdverstehen und zur Übernahme und dem Teilen von Perspektiven. Tomasellos Forschungen zeigen, dass diese Fähigkeiten phylogenetisch als ein Humanspezifikum aufgefasst werden kann, welches sich ontogenetisch bereits sehr früh ausprägt. So argumentiert Tomasello, dass Menschen über die einzigartige kognitive Fähigkeit verfügen, anderen intentionale Handlungen, und damit intentionales Bewusstsein, zu unterstellen und sich selbst und die Intentionen anderer perspektivisch evaluieren zu können. Menschen besitzen somit die Motivation und Fähigkeit, *mit* anderen kooperativ zu handeln und gemeinsame Ziele, Pläne und Intentionen zu verfolgen sowie Aufmerksamkeit, Erfahrung und andere psychologische Zustände zu teilen (z.B. Tomasello 1999, 2008; dt. 2002, 2009; Tomasello u.a. 2005).

Kommunikation und sprachliche Interaktion können als dynamische Prozesse verstanden werden, in denen eigene Perspektiven offenbart, elaboriert und im Diskurs ausgehandelt werden. Diese Prozesse sind grundlegend, um einen gemeinsamen Wissens- und Deutungshintergrund aufzubauen und aushandeln zu können. Sprachliche Äußerungen bauen dabei auf Hintergrundwissen und gemeinsamen Diskursen auf (vgl. Graumann/Kallmeyer 2002; Tomasello 2003, 2008). Weiterhin erfordern kooperative Aktivitäten ein Verständnis des Anderen als sozialer Akteur und seiner Perspektive. Hierbei spielen Empathie und die Zuschreibung komplexer Geisteszustände durch die Fähigkeit der *Theory of Mind* eine tragende Rolle. Dadurch „werden Prozesse der Soziogenese [ermöglicht], in denen mehrere Individuen gemeinsam kulturelle Artefakte und Praktiken hervorbringen“ (Tomasello 2002, S. 25). Diese Fähigkeiten sind somit als die kognitiven und interaktiven Grundlagen der Kultur im Allgemeinen wie auch der multiperspektivischen Lebenswelt anzusehen.

2.1 Perspektivität, soziokognitive Entwicklung und die Erschließung der sozialen Wirklichkeit im Anschluss an Tomasello

Der Begriff der Perspektivität verweist darauf, dass Sachverhalte immer nur aspektuell von einem bestimmten ‚*Sehepunkt*‘ her objektiviert werden können. Dies bedeutet, dass aus der jeweiligen *Perspektive* visuell wie auch kognitiv immer nur bestimmte *Aspekte*, Teilansichten, Attribute, bzw. Merkmale eines Wahrnehmungs- und Verstehensgegenstands in Erscheinung treten (vgl. Köller 2004, S. 9; Graumann/Kallmeyer 2002, S. 1). Als „anthropologische[r] Grundbegriff“ stellt Perspektivität eine „grundlegende Vorbedingung jeglicher Welterfassung und Weltrepräsentation“ (Köller 2004, S. 9) dar. Denn nicht nur die Wahrnehmung, sondern alle kognitiven Prozesse und geistigen Leistungen der Bedeutungskonstruktion und Sinnbildung sind durch ihre Perspektivität und Perspektivengebundenheit charakterisiert.

Als „grundlegende semiotische Kategorie“ prägt Perspektivität auch alle kulturellen Zeichenbildungen (Köller 2004, S. 11). Symbole sind somit immer fundamental perspektivisch. Perspektivität spiegelt sich in jedem symbolischen Versuch wider, sich die Welt „von bestimmten Sehepunkten her aspektuell zu erschließen“ (Köller 2004, S. 25). Im Verlauf der kulturellen Entwicklung haben Sprachen verschiedene konventionalisierte strukturierte Inventare sprachlicher Konstruktionen entwickelt, die das Resultat vergangener Perspektivierungsanstrengungen Sprachnutzender darstellen (Köller 2004; Tomasello 1999). Das in soziokulturelle, evolutionär-historische, ontogenetische und interaktive Kontexte eingebettete dynamische symbolische

Zeichensystem, das Menschen zur gegenseitigen Verständigung im Rahmen gemeinsamer Verstehensanstrengungen einsetzen, ist hiermit zentral als ein perspektivisches System gekennzeichnet (vgl. Pleyer 2012). Sprachliche Perspektivierungsmuster spielen eine zentrale Rolle bei der interaktiven Konstitution von Bedeutung und Verstehen sowie bei der Vermittlung von Wissen, Erfahrungen und Deutungen. Unter *Perspektive* kann man somit eine aspektuelle Repräsentation „von etwas für jemanden von einer gegebenen Position aus“ (Graumann 1993, S. 159) verstehen. Dieses „etwas“ kann dabei „ein Objekt, eine Person, ein Sachverhalt, ein Ereignis, eine Handlung“ sein, die „nicht als Ganzes“, sondern „nur in einem oder mehreren Aspekten für ein Individuum relevant“ wird (Graumann 1993, S. 159). Wichtig ist dabei, dass der Mensch dasselbe „etwas“ aus verschiedenen, wechselnden Perspektiven betrachtet bzw. konzeptualisiert. Perspektivität beinhaltet damit immer auch Multiperspektivität, da Menschen die wohl einzigartige Fähigkeit haben, ein und denselben Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven und auf verschiedenen Ebenen zu betrachten (vgl. Tomasello 1999).

Wenn der Mensch versucht, andere zu verstehen, versucht er sich in ihre Lage zu versetzen, die jeweils andere Perspektive einzunehmen bzw. die Welt aus der Perspektive des Anderen zu sehen (Tomasello 1999, S. 51 ff.). Wenn solch ein Versuch unternommen wird, einen Sachverhalt von einem anderen Standpunkt aus zu sehen, spricht man von *Perspektivenübernahme*. Auf eine andere Person bezogen kann Perspektivenübernahme somit als der Versuch bezeichnet werden, die mentalen Zustände Anderer von deren Standpunkt aus zu verstehen. *Perspektivensetzung* oder *Perspektivierung* wiederum bezeichnen den Umstand, dass Interagierende und Sprachproduzierende stets eine Auswahl treffen, auf welche Art und Weise, in welchen Zusammenhängen und aus welcher Perspektive sie einen Sachverhalt sprachlich repräsentieren und in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken wollen (Graumann / Kallmeyer 2002; Langacker 1987, S. 126; Tomasello 2003).

Diese Fähigkeiten sind auch von fundamentaler Bedeutung für die Konstruktion von gemeinsamen Perspektiven, die Kommunikation und gemeinsames Verstehen überhaupt erst möglich machen. Weiterhin können nur so Perspektivendivergenzen auf einer höheren Ebene verhandelt werden (Graumann/Kallmeyer 2002, S. 5 f.; Tomasello 2009). Dies macht den Begriff der Perspektivität auch zu einem essentiell interaktiven Konzept, das die Unterschiede erfasst, mit denen Konversationspartner den gleichen Sachverhalt unterschiedlich konzeptualisieren und sprachlich konstruieren.

Das perspektivische Miteinbeziehen des kognitiven Wissensstandes des Anderen sowie der gemeinsamen kontextuellen Umgebung spielen ebenfalls eine zentrale Rolle in interaktiven Verständigungsvorgängen (vgl. z.B. Barr/Keysar 2006). Die Summe gemeinsamer Informationen, von denen Interaktionspartner annehmen, dass sie zwischen ihnen als geteilt gelten können,

ihre Annahmen über gemeinsames Vor- und aus der Umgebung erschließbares Wissen, kann als *gemeinsamer Hintergrund* („common ground“) von Sprecher und Hörer bezeichnet werden (Clark 1996, S. 92 ff.; vgl. Tomasello 2008, S. 73 ff.). Dieser gemeinsame Deutungs- und Interpretationshintergrund basiert etwa auf den folgenden drei Faktoren: a) physische oder Wahrnehmungskopräsenz, wie etwa einen Film, eine Person oder einen Sachverhalt, den beide Interaktionspartner gesehen haben; b) linguistische Kopräsenz oder das geteilte Diskurs- oder Gesprächsgedächtnis davon, was bereits im Laufe der Konversation erwähnt wurde, z.B. welche Fakten etabliert wurden, welche Personen oder Objekte eingeführt wurden, und c) die Mitgliedschaft innerhalb einer gewissen Gemeinschaft, etwa der Gemeinschaft aller Heidelberger, Studierenden, Soziologen, etc. Diese gemeinsame Mitgliedschaft führt dazu, dass Gesprächspartner einen geteilten und universal verfügbaren Wissensbestand und gemeinsame Deutungsrahmen annehmen (Barr/Keysar 2006, S. 903 f.; Liebal u. a. 2013). Mit Bezug auf diesen letzten Faktor ist weiterhin anzumerken, dass in jeglicher Kommunikationssituation Perspektivenübernahme und der Versuch des Verständnisses der kulturellen Hintergrundbedingungen, die Gesprächspartner in die Interaktion mit einbringen, von essentieller Bedeutung sind. Dies stellt dabei auch eine besondere Anforderung an die soziokognitive Entwicklung von Kleinkindern dar. Diese müssen dieses kulturelle Hintergrundwissen als Teil ihrer Erschließungsbestrebungen der lebensweltlich geschichteten sozialen Wirklichkeit erwerben (vgl. Liebal u. a. 2013). Zusammenfassend können Kommunikation und sprachliche Interaktion so insgesamt als dynamische Prozesse gegenseitiger und abwechselnder Perspektiven(mit)teilung, -übernahme und -setzung verstanden werden. Diskurs- und Interaktionspartner offenbaren und elaborieren sprachlich ihre eigene Perspektive, beziehen die manifestierte Perspektive ihres Gesprächspartners mit ein, beziehen sich auf sie oder integrieren sie.

Nach Tomasello sind soziale Interaktionen grundlegend durch Kooperation geprägt und erfordern ein Verständnis der Rolle und Perspektive des Anderen. Wie bereits erwähnt argumentiert Tomasello (1999, 2008) hierbei, dass Menschen über die einzigartige kognitive Fähigkeit verfügen, andere als intentionale Agenten mit Geisteszuständen zu verstehen, und sich selbst sowie die Intentionen des Anderen aus einer Art Vogelperspektive zu sehen.

Kinder lernen sehr früh, sich mit anderen zu identifizieren und zu verstehen, dass andere sind ‚wie ich‘. Diese Einsicht liegt dem Bedürfnis zur Perspektivenübernahme zugrunde (Tomasello 2002, S. 24). Was bereits Kleinkinder im Gegensatz zu allen anderen Spezies auszeichnet ist, dass sie die Motivation und Fähigkeit besitzen, mit anderen an kooperativen, kollaborativen Tätigkeiten mit gemeinsamen Zielen, Plänen und Intentionen teilzunehmen, sowie Aufmerksamkeit, Erfahrungen und andere psychologische

Zustände zu teilen. Diese Fähigkeit wird von Tomasello als *shared intentionality* (geteilte Intentionalität) bezeichnet (vgl. Tomasello 2008, S. 7 f.; Tomasello u.a. 2005). Die kognitive Infrastruktur und Entwicklung dieser Fähigkeit kann dabei als das zentrale Explanandum gesehen werden mit Blick auf die Frage wie Kinder lernen, die soziale Wirklichkeit zu erschließen.

Mit George Herbert Mead können wir somit davon sprechen, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur dynamischen Perspektivenübernahme und -setzung die Schwelle zum Humanspezifischen markiert (Jung 2009, S. 253–257; Tomasello 2014, S. 2). Dieser Fähigkeitskomplex bildet dabei, so Tomasello (1999, 2008), die Grundlage menschlicher Kultur und Sprache.

Ein essentieller Teil der menschlichen Denk- und Handlungsweisen sowie der menschlichen Sozialformen scheint so durch die Motivation bestimmt, Perspektiven mit anderen zu teilen, sowie durch die Fähigkeit, miteinander in einer Welt gemeinsamer symbolischer Artefakte und ‚institutioneller Realitäten‘ zu leben (vgl. Tomasello 2014; Searle 1995). Dies ermöglicht die Ausbildung komplexer kultureller Traditionen und Praktiken, die in einem fortlaufenden Prozess „kumulativer kultureller Evolution“ aufeinander aufbauen und verändert werden (Tomasello 2002, S. 50). Diese Fähigkeiten sind es, die „sowohl (a) Prozesse der Soziogenese [ermöglichen], in denen mehrere Individuen gemeinsam kulturelle Artefakte und Praktiken hervorbringen, als auch (b) Prozesse des kulturellen Lernens und der Internalisierung, in denen die sich entwickelnden Individuen lernen, wie bestimmte Aspekte der durch Zusammenarbeit ihrer Artgenossen entstandenen Erzeugnisse verwendet, und in denen diese Aspekte verinnerlicht werden“ (Tomasello 2002, S. 25).

Kultur ist hierbei nicht nur als Prozess der kulturellen Weitergabe zu verstehen (Tomasello 1999), sondern stellt besonders auch einen Prozess der sozialen Koordination dar, in dem Individuen an komplexen, kollaborativen und kooperativen Strukturen und Aktivitäten teilhaben, die durch die Fähigkeit zur geteilten Intentionalität charakterisiert werden (Tomasello 2014, S. X). Dabei ist die Kognition von menschlichen Kleinkindern bereits grundsätzlich von der anderer Menschenaffen zu unterscheiden, selbst wenn sie nur in sehr begrenztem Rahmen an sprachlichen und kulturellen Praktiken teilhaben (Tomasello 2014). Die kognitive Genese des Menschen wird dabei durch den Erwerb der materiellen und symbolischen Artefakte ermöglicht, die innerhalb einer Kultur tradiert bzw. mitunter mit kumulativen Modifikationen weitergegeben wurden (Tomasello 1999; 2014, S. 134).

Die speziellen Lebenswelten und komplexen Wirklichkeiten verschiedener Individuen und Kollektive bauen auf universellen kognitiven Prozessen auf, stellen aber kulturell durch die individuelle Biographie und durch die

verschiedenen Schichtungen der Lebenswelt konstruierte konkrete Manifestationen dieser Prozesse dar (Tomasello 2008; 2014, S. 143).

Nach Tomasello sind Kollaboration und Kommunikation die fundamentalen Antriebsfaktoren für die Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten zur perspektivischen und objektivischen kognitiven Repräsentation, zur rekursiven Inferenz und sozialem ‚self-monitoring‘. Diese dienen der Ausbildung der Fähigkeit, mit anderen symbolische Artefakte und Kollektive zu bilden, die durch geteilte Intentionalität charakterisiert sind. Die Koordination von Handlungen und intentionalen Zuständen auf externe Referenten kann hierbei als grundlegender ontogenetischer Prozess angesehen werden. Dies beginnt mit der sozialen Koordination in ihrer unmittelbaren Umgebung im Rahmen der Entwicklung einer *joint intentionality*. Erst darauf aufbauend beginnen Kinder, sich immer abstraktere und komplexere soziale Wirklichkeiten zu erschließen und an höherschichtigen Lebenswelten teilzuhaben: Sie entwickeln die Fähigkeit zur geteilten und kollektiven Intentionalität, indem sie kulturelle Artefakte und Praktiken als Konventionen in ihrer lebensweltlichen Einbettung begreifen (Tomasello 2014, S. 143, Tomasello/Rakoczy 2003). Kinder lernen somit zuerst mit anderen Individuen zu kollaborieren und sich mit diesen zu koordinieren. Diese Fähigkeiten bilden die Grundlage für die Fähigkeit, sich mit der Gruppe und größeren Kollektiven zu identifizieren. Bei ein- bis zweijährigen Kindern beruht das Verständnis geteilter Intentionalität dabei noch auf einer Art Zweiten-Person-Perspektive (vgl. ‚Du-Einstellung‘, Schütz/Luckmann 2012, S. 101 ff.; vgl. auch Fuchs 2013). In diesem Alter zeigen sie bereits die Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeitsteilung und zur einfachen Perspektivenübernahme in direkter Interaktion und wenden Zeigegesten kreativ-deklarativ an. Diese Entwicklung ist charakteristisch für die Entwicklung von Kindern aus einem weiten Spektrum verschiedener Kulturen und unterscheidet sich grundsätzlich von der soziokognitiven Entwicklung nichtmenschlicher Primaten (Tomasello 2014, S. 144). Diese Verhaltensweisen basieren dabei aber noch auf einer ‚Du-Perspektive‘ und noch nicht auf einer expliziten ‚Wir-Perspektive‘ im Sinne einer ‚Gruppen-Perspektive‘. Die Fähigkeit zur kollektiven Intentionalität wiederum emergiert zu Beginn des vierten Lebensjahres. In diesem Alter beginnen Kleinkinder ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass Sprache, kulturelle Artefakte und soziale Normen konventionalisierte, soziale Konstrukte sind, die an bestimmte lebensweltliche Kontexte geknüpft und mit bestimmten sozialen Wirklichkeiten verbunden sind. Sie beginnen somit Normen und andere konventionalisierte Erscheinungen als Produkte einer Art kollektiven Übereinkunft zu verstehen (Tomasello 2014, S. 144 f.).

2.2 Die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit bei Schütz

Schütz (vgl. 1971a, 2004) konstruiert den *sinnhaften Aufbau der sozialen Welt* ausgehend von der Phänomenologie Edmund Husserls. Jedoch kann er dessen ‚einschichtigen‘ bzw. ‚*monoperspektivischen*‘ Lebenswelt-Begriff, der die Lebenswelt als „bloß subjektiv-relative‘ Anschauung des vorwissenschaftlichen Welterlebens“ beschreibt (Husserl 1954, S. 127) und sie somit ‚der ‚objektiven‘, der ‚wahren‘ Welt“ der Wissenschaft gegenüber stellt (Husserl 1954, S. 130), nicht nutzen, da die Lebenswelt in seinen Augen „von Anbeginn an subjektiv“ ist und sich in einem „objektiven Sinnzusammenhang“ darstellt (Schütz/Luckmann 2012, S. 44). Denn auch wenn man Husserls Perspektive der Vorwissenschaftlichkeit betrachtet, so ist die Welt der Wissenschaft gegen subjektiven Relativismus nicht immun: „Der Phänomenologe beschäftigt sich nicht mit den Gegenständen selbst; er interessiert sich für ihren *Sinn*, wie er sich in unseren Bewusstseinstätigkeiten konstituiert“ (Schütz 1971a, S. 132). Es geht Schütz (z.B. 2004) folglich um die „Einführung in die verstehende Soziologie“, oder, aus philosophischer Sicht gesprochen, um die notwendigen Eingliederung der Hermeneutik in die Phänomenologie (vgl. Reckwitz 2006, S. 366 f.). Damit entfernt sich die Phänomenologie von der Transzendenz hin zu einer Mundanität (vgl. Schütz 2004). Sinn und Verstehen spielen dabei eine ausgezeichnete Rolle, wie sie in nur einer Lebenswelt nicht erschlossen werden können.

Demnach kann die Lebenswelt in ihrer Aufschichtung schlichtweg ‚alles‘ sein: „die wahrnehmbare physische Welt“, „kulturelle Sinnschichten“, „die alltägliche Sozialwelt“, der „Schlaf“, „fiktive Welten“, „die Welt wissenschaftlichen Denkens“ etc. (vgl. Schütz/Luckmann 2012, S. 53). Die soziale Wirklichkeit ist damit eine alltägliche Welt, die die meisten Sphären und Aufschichtungen der alltäglichen Lebenswelt umfasst. Jedoch mit der Einschränkung, dass sich über sie „die Verkettung und diachrone Stabilisierung von Kommunikation konstituiert“ (Jung 2009, S. 245).

Da die alltägliche Lebenswelt aus einer subjektiven, individuellen Perspektive wahrgenommen wird, wird die subjektive Wirklichkeit aus eben dieser Perspektive zunächst konstruiert. Denn durch die perspektivische, aspektuelle Wahrnehmung kann keine objektive Wirklichkeit erschlossen werden, sie ist notwendig subjektiv und direkt mit dem Menschen, der diese subjektive, individuelle (Teil-)Wirklichkeit erstellt hat, verbunden. Der Mensch bewegt sich somit in seinem Alltag nicht *in der* Wirklichkeit, sondern in bestimmten Teilen dieser, strukturiert sie und ordnet diesen bestimmten Teilen bestimmte Werte zu. Damit befindet sich er je schon in einem subjektiven Sinnzusammenhang, der sich in je individuellen Handlungs- und Sinnperspektiven erschließt (vgl. Schütz/Luckmann 2012, S. 44).

Die alltägliche Lebenswelt als soziale Wirklichkeit ist ein sozio-kultureller Kontext (vgl. Schütz/Luckmann 2012, S. 98) und damit als sein Gestaltungsspielraum die „Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann“. Das macht die alltägliche Lebenswelt zu einem „Produkt‘ aller vorangegangenen Situationen“ (Schütz/Luckmann 2012, S. 150), die sich in Erfahrungen aus gemachten Erlebnissen erschließt. Durch diese permanente Wirkung auf den Menschen kommt es zu *Horizontverschiebungen*. Diese resultieren aus dem Schluss, dass die im „Erfahrungsvorrat gespeicherten vorangegangenen Auslegungen – von früheren Situationen bestimmt und für frühere als genügende Lösung betrachtet – für die Lösung der aktuellen Situation nicht ausreicht“ (Schütz/Luckmann 2012, S. 41). Somit muss eine neue, kreative Lösung gefunden werden, die der Situation angemessen erscheint. Hierzu bedient sich der Mensch bisher gemachter Erfahrungen und Erlebnisse, die er kreativ abstrahiert und modifiziert. Allein schon durch die physische Wahrnehmung und die bloße Wahrnehmungspräsenz wirkt also die alltägliche Lebenswelt auf den Menschen und beeinflusst ihn in seinem Handeln.

Die subjektiven Teilwelten werden jeweils mit anderen Perspektiven und somit Sinnzusprechungen versehen. Diese Sinnbereiche sind „geschlossen“, weil „[a]lle Erfahrungen innerhalb dieser Welten [...] in Bezug auf diesen Erkenntnisstil in sich stimmig und miteinander verträglich“ sind (Schütz 1971a, S. 394). Dadurch können innerhalb der kognitiven und intentionalen Einstellung zur Wirklichkeit mannigfaltige Wirklichkeiten im Sinne von „sub-universa“ entworfen werden (vgl. Schütz 1971a, S. 263 ff.). Diese Wirklichkeiten wirken auf den Menschen zurück, der ihnen durch seine Intentionalität – als praktisches Interesse verstanden – aus der Reflexion der Wirkung dieser Situation heraus Sinn verleiht.

Auf intersubjektiver Ebene werden Mitmenschen wahrgenommen und es wird mit ihnen interagiert. Diese Art der Interaktion nennt Schütz die *Du-Einstellung* bzw. die *Wir-Einstellung*. Innerhalb dieser Einstellungen vollzieht sich eine direkte „face-to-face-relationship“, die eine gegenseitige Verstehensmöglichkeit generiert (Schütz 2003b, S. 151). Jedoch wird dabei „nur das Dasein des Du, nicht aber sein spezifisches Sosein in Betracht gezogen“ (Yu 1996, S. 67). Dies bedeutet, dass zunächst der Körper des Anderen wahrgenommen wird, nicht der Charakter und seine Persönlichkeit. Ausschlaggebend ist hier die „*Symptomfülle*“ (Schütz 2004, S. 321), mit der der Mensch innerhalb seiner Umwelt agiert. Unter Symptomfülle versteht Schütz (2004, S. 321) nicht nur „Zeichen- und Ausdrucksbedeutung“, sondern auch Mimik und Gestik und alle anderen Arten der nonverbalen Kommunikation. Damit beschreiben die Symptome der Interaktion den Grad einer Verschmelzung im Fremdverstehen von zwei Menschen, die sich eine Umwelt – einen Handlungs- und Verstehenshorizont – innerhalb einer Wir-Beziehung gemeinsam

haben. Beide Menschen nehmen also an einem Erlebnis teil wie z.B. einen Film, indem sie den Zugang zu diesem Erlebnis teilen. Eine solche Verschmelzung vollzieht sich nicht nur in gemeinsamen Erlebnissen, auch auf der Ebene der sozialen Wirklichkeit können Menschen innerhalb eines bestimmten Verstehenshorizontes kategorisiert werden, indem bestimmte Eigenschaften als ihnen gemeinsam zugeteilt werden. Denn als ein sozialer Raum dient die alltägliche Lebenswelt als Herberge von sozialen Gemeinschaften bzw. Kollektiven. Nach Schütz (2003b, S. 193) sind dies „soziale Kollektive“, die „gedankliche Konstruktionen des Alltagsverstandes, deren Wirklichkeit in einem anderen Subuniversum liegt“ beschreiben; „man mag sie dem Subuniversum idealer Beziehungen zuordnen“. Damit haben Kollektive einen ideal-symbolischen Charakter, innerhalb dessen soziale Handlungen aus- und durchgeführt werden. Durch diesen Symbolcharakter haben sie die Funktion, Typisierungen (Beamter, Richter, Staat etc.) aktiv zu fassen und ein bestimmtes, damit einhergehendes Verhalten zu provozieren. Typen handeln deshalb auf der abstrakten Symbol-Ebene, da sie Funktionen erfüllen und nur in bestimmten Wirklichkeitsbereichen gefasst werden – also nur in der Funktion, deren Kollektiv sie umschließt. Dies umfasst einen geschlossenen Sinnbereich, an dem alle Beteiligten partizipieren und sich entsprechend dieser Wirklichkeitsregion, wie auch des Sinnbereiches, in dem sie interagieren, verhalten.

Abschließend kann damit festgehalten werden, dass die Erschließung der sozialen Wirklichkeit und die Einbettung von Verhaltensweisen und Interaktionen in verschiedenen Lebenswelten auf den sich entwickelnden Fähigkeiten für geteilte und kollektive Intentionalität aufbaut. Diese basieren dabei auf einer längerfristigen ontogenetischen Entwicklungsgeschichte in einer kollektiv hervorgebrachten und weitergegebenen kulturellen Umwelt.

3. Perspektive und Sinnerschließung in der sozialen Wirklichkeit

Die alltägliche Lebenswelt ist eine „fraglos“ gegebene Welt (Schütz/Luckmann 2012, S. 29), in der der Mensch lebt und Erfahrungen macht; umgekehrt ‚wirkt‘ sie als soziale Wirklichkeit gerade *auf* den Menschen ein und beeinflusst ihn innerhalb seiner Interaktion in seiner Sinnkonstruktion und in seiner Symbolwahrnehmung. Durch die Einbindung der Kulturwelt als Welt kultureller Artefakte wird die Lebenswelt zu einer Welt der Natur *und* des Sozialen (vgl. Schütz/Luckmann 2012, S. 32). Das macht sie zu einer „selbstverständlichen Wirklichkeit“ (Schütz/Luckmann 2012, S. 29), in der der Mensch sich bewegt, handelt und sich mitteilt. Demgemäß ist mit Schütz von zwei Prämissen auszugehen: „erstens die Existenz intelligenter (mit Bewußtsein

ausgestatteter) Mitmenschen und zweitens die – prinzipiell der meinen ähnliche – Erfahrbarkeit der Gegenstände der Lebenswelt für meine Mitmenschen“ (Schütz/Luckmann 2012, S. 98). Hierin ist bereits die „Generalthese des alter ego in der natürlichen Anschauung“ als Fremdverstehen im Sinne des Teilens einer bestimmten Sinnstruktur impliziert (Schütz 2004, S. 219 ff.).

Im Anschluss an Tomasello können wir davon sprechen, dass die von Schütz explizierten Prämissen der Bewusstseinsfähigkeit anderer und der Erfahrbarkeit der Lebenswelt zum einen auf den komplexen soziokognitiven Fähigkeiten beruhen, die Menschen mit ihren nächsten Verwandten, wie etwa den Schimpansen, teilen (Hare 2011). Doch wie bereits angesprochen weisen Säuglinge und Kleinkinder schon sehr früh Fähigkeiten auf, die weit über diese evolutionär geteilte Plattform hinausgehen. Schon mit 12 Monaten etwa zeigen Kinder einzigartige Verhaltensweisen im Bereich der deklarativen Aufmerksamkeitslenkung und -teilung. Sie verstehen – im Gegensatz etwa zu Schimpansen – die Relevanz deklarativ-kooperativer Zeigegesten und produzieren diese auch selbst, um anderen zu helfen – z.B. wenn ein Erwachsener nach einem bestimmten Objekt sucht – oder um Aufmerksamkeit bzw. ihre Perspektive mit Bezug auf eine interessante Situation oder ein interessantes Objekt zu teilen (vgl. Tomasello 2008, S. 109 ff.; Liszkowski u. a. 2004). Weiterhin entwickelt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Laufe der soziokognitiven Genese von Kindern beträchtlich.

3.1 Die Entwicklung von Perspektivenübernahme in der sozialen Wirklichkeit

In Bezug auf das Verstehen von Zeigegesten wird dieser Unterschied in der sogenannten ‚Objektwahl-Aufgabe‘ besonders deutlich. In diesem Versuchsaufbau haben Schimpansen die Aufgabe Futter zu finden, das in einem von drei Eimern versteckt wurde. Bei der Auswahl einer der Eimer sind Schimpansen nicht in der Lage, die deklarativ-kooperative Zeigegeste eines Menschen als Hinweis darüber zu interpretieren, wo das Futter versteckt ist. Wie Tomasello (2009, S. 52) erläutert, scheint es so „als ob die Affen zu sich sagen: ‚Gut. Hier ist ein Eimer. Und nun? Wo ist das Futter?‘“. Menschliche Kleinkinder lösen diese Aufgabe hingegen schon mit 14 Monaten, noch bevor etwa der Erwerb von Sprache eigentlich begonnen hat (Behne u. a. 2005).

Das frühkindliche Verständnis von Perspektiven geht jedoch noch weit über diese Fähigkeiten hinaus. In einer Reihe von Studien konnte nachgewiesen werden, dass bereits 14 Monate alte Kinder über grundlegende Fähigkeiten verfügen, die Perspektive des Anderen einzuschätzen und den für Verständigungsprozesse so zentralen gemeinsamen Hintergrund mit einzubeziehen. Ein Versuchsaufbau, der dies besonders beeindruckend demon-

triert, ist dabei folgender: In einer Reihe von Studien (vgl. Moll 2007; Moll/Tomasello 2007; Tomasello/Haberl 2003) spielten 14 Monate alte Kinder zusammen mit der ersten Versuchsleiterin mit zwei Spielzeugen. Daraufhin verließ diese den Raum und die Kinder spielten mit einer zweiten Versuchsleiterin mit einem dritten, neuen Spielzeug. Die erste Versuchsleiterin kam danach in den Raum zurück, zeigte in die allgemeine Richtung aller drei Spielzeuge, die zusammen auf einem Tablett lagen, und bat das Kind, ihr ‚das‘ zu geben. Kinder wählten signifikant häufiger dasjenige Spielzeug, das die erste Versuchsleiterin noch nicht kannte, das also aus ihrer Perspektive, nicht aber aus der des Kindes, neu war. Das Verstehen von kommunikativen Zeigegesten geht somit schon in diesem Alter mit einem zumindest basalen Verstehen von Perspektiven in interaktiven Tätigkeiten einher (Moll 2007).

Dies ist auch das Ergebnis einer Studie von Liebal und Kollegen (2009), in der 14 Monate alte Kinder zusammen mit einem Erwachsenen ein Aufräumspiel spielten, bei dem sie Gegenstände vom Boden aufhoben und in einen Korb legten. Im Laufe des Spiels zeigte der Erwachsene dann auf einen anderen Gegenstand im Raum und sagte einfach ‚Da‘. Kinder verstanden die Zeigegeste des Erwachsenen als relevant für ihre momentane gemeinsame Tätigkeit und legten den Gegenstand in den Korb. Wenn aber ein zweiter Erwachsener in den Raum kam und auf einen Gegenstand zeigte, interpretierten Kinder diese kommunikative Äußerung nicht egozentrisch aus der Perspektive ihrer momentanen Tätigkeit. Sie räumten den Gegenstand nicht auf, sondern gaben ihn dem Erwachsenen. Ausschlaggebend für das Verständnis der Zeigegeste waren somit die gemeinsam gemachte Erfahrung und die so entstandene gemeinsame Aufmerksamkeit und der gemeinsame Hintergrund mit beiden Erwachsenen (vgl. Tomasello 2008, S. 127 f.). Diese Befunde können so interpretiert werden, „dass ein gemeinsames Erleben von Ereignissen und Teilen von Erfahrungen mit einem anderen dem Kind einen gemeinsamen Raum von Erfahrungen eröffnet, der dann als selbstverständliche Basis seiner Handlungen dient“ (Moll 2007, S. 49).

Dabei scheint die Fähigkeit der Perspektivenübernahme des Kleinkindes in diesem Alter jedoch noch recht anfällig zu sein. „Kompräsenz“ bzw. „Ko-Präsenz“ (Schütz 1971b, S. 59, vgl. Moll 2007, S. 49) von Objekt, Kind und Erwachsenen und die gemeinsame Kommunikationssituation führen dazu, „dass Kleinkinder annehmen, dass dem Erwachsenen all das zugänglich sein muss, was dem Kind auch zugänglich ist“ (Moll 2007, S. 49). An selber Stelle bezieht sich Moll (2007) auf Schütz (vgl. 1971b, S. 12 f.; 2003b, S. 152 f.), wenn er „von der Grundannahme reziproker Perspektiven und eines gemeinsamen Referenzrahmens [spricht]. Die gemeinsame Anwesenheit sowie das Miteinander Kommunizieren geben dem Kind Grund zur Annahme geteilter perzeptiver Erfahrungen“. In den oben besprochenen Experimenten können Kleinkinder die unterschiedlichen Erfahrungen erfolgreich nutzen,

um Zeigegesten pragmatisch angemessen zu interpretieren. Jedoch kann diese Annahme sie auch fehlleiten. In einem Experiment von Moll/Tomasello (2006) waren 18 Monate alte Kinder nicht in der Lage zu erkennen, welchen von zwei für sie sichtbaren Gegenständen ein Erwachsener aus seiner Perspektive nicht sehen konnte, da er durch eine Sichtbarriere für ihn verdeckt war. Erst 24 Monate alte Kinder gaben dem Erwachsenen regelmäßig den Gegenstand, den er nicht sehen konnte, wenn er sie um Hilfe bei der Suche nach einem Gegenstand bat (vgl. Moll 2007, S. 48 f.). Dieser Befund lässt sich im Anschluss an die phänomenale bzw. körperliche Kopräsenz nach Schütz folgendermaßen erklären: „Was in den Augen des Kindes primär wichtig und offensichtlich zu sein scheint, ist der soziale Umgang und die geteilte Situation. Die aufgrund der gemeinsamen Präsenz und des sozialen Austausches gültig und angemessen erscheinende Grundannahme gemeinsamer Perspektiven wird dabei fälschlicherweise auf die Perzeptivität der anwesenden Gegenstände ausgeweitet“ (Moll 2007, S. 49).

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass die perspektivenbezogenen Verständnisfähigkeiten von Kindern eine stufenweise Entwicklung durchlaufen (Moll/Meltzoff 2011; Moll 2007; Fuchs 2013):

1. Auf der ersten Ebene, die mit etwa einem Jahr erreicht wird, sind Kinder in der Lage *Perspektiven zu teilen*, etwa im Bereich von Zeigegesten, die durch geteilte Aufmerksamkeit und einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen geprägt sind, sowie durch das gegenseitige Wissen, dass der Andere ebenfalls weiß, dass beide zusammen auf dieselbe Situation fokussiert sind.
2. Die zweite Ebene, die der *Perspektivenübernahme*, ist zweigeteilt: Perspektivenübernahme, die darauf basiert, was ich mit dem Anderen im Rahmen einer gemeinsamen Tätigkeit erlebt und erfahren habe, entwickelt sich dabei früher als die visuelle Perspektivenübernahme, die das Verständnis beinhaltet, was der Andere von seiner Perspektive aus sehen kann und was nicht. Letztere ist erst etwa mit 2½ Jahren ausgeprägt. Das Teilen von Perspektiven in der Interaktion scheint dabei eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung der Perspektivenübernahme darzustellen. Erst durch das Teilen von Perspektiven in gemeinsamen Tätigkeiten werden Kinder auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Perspektive und der eines Anderen aufmerksam, wie dies z.B. in den oben geschilderten Studien zum gemeinsamen Hintergrund der Fall ist (vgl. Moll 2007; Moll/Tomasello 2007). Dies korrespondiert mit phänomenologisch-hermeneutischen Ansätzen, wie dem von Schütz, die in der „Du-Einstellung“ oder „Zweite-Person-Perspektive“ und der „Wir-Einstellung“ bzw. „Wir-Perspektive“ eine besondere Zugangsweise verkörpert sehen, um andere im Rahmen eines interaktiven Engagiert- und

Beteiligtseins verstehen zu können (Fuchs 2013; Schütz 2003b, 2004; Schütz/Luckmann 2012).

3. Ein vollständiges *Verstehen von Perspektiven* bzw. ein Verständnis der Perspektivität von Wissen und Einstellungen schließlich, bei dem Kinder in der Lage sind, nicht nur nachzuvollziehen, dass eine andere Person etwas anders sieht als sie selbst, sondern dass die Perspektive bzw. Annahme der anderen Person auch noch von der Realität abweichen kann, scheint mit etwa 4 bis 5 Jahren vorhanden zu sein. Auf dieser dritten Ebene verfügen Kinder über eine sogenannte *Theory of Mind*, d.h. über die Fähigkeit, anderen Geisteszustände und Einstellungen zuzuschreiben. In einem klassischen Experiment, das diese Fähigkeit nachweist, wurden Kinder z.B. vor die folgende Aufgabe gestellt: Eine Puppe, Maxi, legt eine Tafel Schokolade in den grünen Schrank und verlässt den Raum. In ihrer Abwesenheit legt Maxis Mutter die Schokolade jedoch in den roten Schrank. Nun werden die Kinder gefragt: „In welchem Schrank wird Maxi nach der Schokolade suchen?“ (Wimmer/Perner 1983, S. 106). Erst ab 4 Jahren war die Mehrzahl der Kinder fähig, auf den grünen Schrank zu weisen, d.h. zwei verschiedene Perspektiven auf denselben Sachverhalt zu unterscheiden, miteinander zu konfrontieren und zwischen diesen zu wechseln.
4. Weiterhin sind die hier aufgeführten Faktoren grundlegend für jede Form von interaktivem Verstehen. Sie sind ebenso als die Plattform für das Entstehen sprachlichen Sich-Verständigens und Verständlich-Machens sowie symbolischer Perspektivität anzusehen. Dies gilt sowohl aus ontogenetischer und phylogenetisch-evolutionärer Sicht (Pleyer 2012) wie auch im Hinblick auf lebensweltliche Verstehensprozesse in konkreten Alltagssituationen.

3.2 Sinnerschließung in der sozialen Wirklichkeit

Innerhalb der Verbindung von phänomenologischer Hermeneutik als lebensweltliches Sinnverstehen und verstehender Soziologie erschließt sich die soziale Wirklichkeit nicht allein durch das intentionale Bewusstsein, sondern auch durch Handeln, Bewegung und Kommunikation. Durch diese lebensweltliche Performanz konstituiert sich Sinn zwar durch die Intentionalität des Bewusstseins, jedoch kann dieser Sinn der Handlung nur reflexiv-kontextuell begriffen werden (Schütz 2004, S. 146). Die Intentionalität des Bewusstseins nimmt dabei die Rolle eines praktischen Interesses ein: „Sinn ist vielmehr das Resultat meiner Auslegungen vergangener Erlebnisse, die von einem aktuellen Jetzt und von einem aktuell gültigen Bezugsschema in den Griff genommen werden“ (Schütz/Luckmann 2012, S. 44; vgl. Schütz 2004, S. 170 f.). Interaktionen und

Handlungen werden somit vom Menschen durch Reflexion mit einem „subjektiven Sinn“ versehen (Schütz 2004, S. 86). Handeln hat also phänomenologisch verstanden „einen abgeleiteten Stellenwert“ (Reckwitz 2006, S. 372).

Daraus lässt sich ein Relevanzsystem ableiten, in dem der Mensch sich bewegt und das die Dinge innerhalb der eigenen Umwelt in einem bestimmten Licht erscheinen lässt (vgl. Schütz/Luckmann 2012, S. 252). Durch bereits erlebte Erfahrung werden solche vermeintlich relevanten Dinge mit einem bestimmten Sinn versehen und kontextualisiert und durch Sinnprovinzen bzw. Sinngebiete erfasst (Schütz 1971a, S. 237ff; Schütz/Luckmann 2012, S. 55–61). Sie verleihen dem Erlebten damit einen besonderen Erkenntnisstil bzw. Akzente. Handlungen zu verstehen und Sinnzusammenhänge zu erfassen bedeutet, die eigenen Handlungsmotive zu verstehen. Handlungen sind subjektive Entwürfe, die eine bestimmte Intention beinhalten. Sie können bewusst und unbewusst sein. Dabei steht nicht der eigentliche Vollzug im Mittelpunkt, sondern bereits das Vorhaben der Handlung als im „phantasierenden, vorstellenden Erwarten“ begriffen (Schütz 1971a, S. 22 f.).

Das Handeln des Menschen ist damit von zwei Zeitperspektiven bestimmt. Es motiviert sich zum einen aus der Vergangenheit heraus, zum anderen ist es zukunftsgerichtet (Schütz 2003a, S. 258). Wie eine Handlung klassifiziert wird, richtet sich nach ihren *Weil-Motiven* (*Weshalb habe ich gehandelt?*) und den *Um-zu-Motiven* (*Was will ich erreichen?*):

1. *Um-zu-Motive* sind zukünftig ausgerichtet und bezeichnen den Zweck, Zustand oder das Ziel einer Handlung. Dies entspricht einem „*modo futuri exacti*“, indem die Handlung in der Zukunft als abgeschlossen betrachtet wird (Schütz 2004, S. 197). Die Motivation einer solchen Handlung resultiert aus einem Sinnzusammenhang heraus, der sich aus bestimmten Erwartungen an das in der Zukunft abgeschlossene Handeln ergibt und setzt somit „ein Vorwissen um diese Mittel-Ziel-Abfolge“ voraus (Schütz 2004, S. 202).
2. *Weil-Motive* beziehen sich auf bereits vergangene Erlebnisse und Erfahrungen und sind damit „*die Konstitution des Entwurfes selbst*“ (Schütz 2004, S. 203). Darin ist sowohl das motivierte Erlebnis wie auch das motivierende Erlebnis in der Vergangenheit begriffen. Das *Weil* des Motives ist „*ex eventu*“ eine Erklärung des Selbst aus seiner Handlung heraus (vgl. Schütz 2004, S. 204 f.). Voraussetzung für das *Weil-Motiv* einer Handlung ist wiederum der Sinnzusammenhang, in dem diese Handlung steht.

Jedoch erschließt sich Sinn nicht nur aus den Handlungen des Menschen, sondern auch von seinem Relevanzsystem. Relevanzsysteme sind stark individuell und subjektiv, da sie von den Interessen und Arbeiten, den Schwerpunkten, des jeweiligen Menschen abhängig sind. Zudem sind sie verbunden

mit „offenen Möglichkeiten seiner typischen Erwartungen typischer Ereignisse und Begebenheiten“ (Schütz 2003b, S. 108). Relevanzsysteme schaffen also die Grundlage für Sinn- und Erkenntnisstrukturen.

In Anbetracht dessen, dass der Mensch in einer Sozialwelt lebt, erlebt er nicht allein, genauso wenig, wie er allein Erfahrungen macht. Damit sind seine Entwürfe immer auch aus sozialen Beziehungen fremderwirkt. Solche Wirkbeziehungen resultieren aus der Sphäre der Du- und Wir-Einstellung. Durch dieses wird das System der Sinngebung und der Deutungsschemata innerhalb der Sozialwelt gewährleistet (Schütz 2004, S. 219). Indem der Andere als ‚der Fremde‘ verstanden wird, kann er als ein ‚Du‘, welches ebenso konstituiert ist wie der Mensch selbst, begriffen werden. Somit muss er davon ausgehen, dass die Handlungen des ‚Du‘ ebenso sinnhaft und sinnvoll sind, wie die seinigen (vgl. Schütz 2004, S. 220 ff.). Handlungen unterliegen folglich einem Symbol- bzw. Zeichensystem, welches, um eine Deutung gewährleisten zu können, von den Handelnden – zumindest ansatzweise – gekannt werden muss.

Symbole sind Zeichen, die wiederum ein Zeichensystem bilden (Schütz 2004, S. 247 f.). Schütz (2003b, S. 128 ff.) leitet sie von Husserls Appräsentationen her: Sie beschreiben die „Wahrnehmung eines Gegenstands in der Außenwelt“ aus einer bestimmten Perspektive. So kann der Gegenstand „perspektivisch verkürzt oder abgeschattet“ sein (Schütz 2003b, S. 129, vgl. 2004, S. 247 ff.). Dies bedeutet, dass ohne dass der Gegenstand ‚so wie er ist‘ wahrgenommen wird, auf diesen geschlossen werden kann. So sagt die bloße Betrachtung der Vorderseite eines Gegenstandes etwas über die Existenz der Rückseite aus: „Jedenfalls können wir sagen, daß die Vorderseite, die unmittelbar apperzipiert wird bzw. als sie selbst gegeben ist, die ungesehene Rückseite in analogischer Weise mit appräsentiert“ (Schütz 2003b, S. 130). Ein Zeichen kann damit als etwas ‚Bezeichnendes‘ definiert werden, weil es ein „Zeichen für“ etwas ist (Schütz 2004, S. 249). Damit hat das Zeichen zum einen eine Bedeutungsfunktion, in dem es etwas bezeichnet, zum anderen jedoch ist es Ausdruck für „die Bewusstseinslebnisse dessen, der das Zeichen gesetzt hat“ (Schütz 2004, S. 249). Zeichen sind im Gegensatz zu Anzeichen oder Symptomen ‚unnatürliche‘ kulturelle Artefakte, da sie aus einer kognitiven Leistung heraus gesetzt werden: Es ist ein „Vernunftswesen“ vonnöten (Schütz 2004, S. 250). Zeichensysteme sind dementsprechend kulturelle Systeme, die „Sinnzusammenhänge zwischen Deutungsschemata“ schaffen (Schütz 2004, S. 251). Um diese Zeichen als kulturelle Artefakte deuten und anwenden zu können, braucht es Erfahrung und Erlebnisse. Die Erfahrung des Bedeutungsgesamtzusammenhangs und der Zugehörigkeit eines Zeichens ist unabhängig von seiner tatsächlichen Bedeutung. Es geht hierbei also um das Vorwissen und den Kontext, die sich erst aus Erfahren und Erleben erschließen (vgl. Schütz 2004, S. 251 f.).

Die Bedeutungssetzung durch den Anderen vollzieht sich durch die *Um- zu- und Weil-Motive*. Beides unterliegt der subjektiven Perspektive, die aus Erfahrungen und Erlebnissen der Zeichendeutung, resultiert. Nach Schütz (2003b, S. 152 f.) sind die Perspektiven reziprok. Sie unterliegen zwei Arten von Idealisierungen:

- a) *Die Austauschbarkeit von Standpunkten*: Die soziale Wirklichkeit wird notwendig geteilt. Sie ist eine soziale Sphäre, in der interagiert wird. Somit ergibt sich die Wahrnehmung von einem bestimmten Gegenstand aus vielen Perspektiven, da viele Menschen ihn wahrnehmen. Auch wenn es sich um denselben Gegenstand handelt, kann der Mensch dem Fehler unterliegen, davon auszugehen, dass dieser Gegenstand von allen gleich wahrgenommen wird: *Er idealisiert die Austauschbarkeit von Standpunkten*. Tatsächlich verhält es sich so, dass jede Perspektive auf den Gegenstand individuell und subjektiv ist. Beim Versuch die Perspektive eines Anderen einzunehmen und verschiedene Perspektiven aufeinander zu beziehen, handelt es sich dabei um eine idealisierende kognitive Versteheleistung (vgl. Moll 2007).
- b) *Die Übereinstimmung von Relevanzsystemen*: Wenn es sich nun so verhielte, dass Perspektiven austauschbar wären, so wären auch die Relevanzsysteme austauschbar, da jeder die Erfahrungen des Anderen machen würde und könnte. Da jedoch Relevanzsysteme aus biographisch spezifischen Situationen resultieren, sind sie „notwendig verschieden“ (Schütz 2003b, S. 152).

4. Perspektive und Sinn bei kulturellen Symbolen nach Tomasello in Anschluss an die verstehende Soziologie

Wie bereits ausgeführt wurde sind kulturelle Symbole sowie besonders die Sprache fundamental perspektivische Systeme. Hierbei kann methodisch zwischen zwei Arten der Perspektivität symbolischer Formen unterschieden werden, die jedoch eng miteinander verbunden sind und auf vielfältige Weise miteinander interagieren (vgl. hierzu Köller 2004, S. 20 ff.). Dabei handelt es sich zum einen um die *sprachlich-konzeptuelle Perspektivität*, die sich auf die symbolisch-inhaltliche Seite von Sprache bezieht. Zum anderen kann man die Dimension der *sprachlich-kommunikativen Perspektivität* unterscheiden, bei der der Fokus auf der interaktiven Verwendung von Sprache und der situierten Emergenz von Bedeutungen liegt.

Mit der *sprachlich-konzeptuellen Perspektivität* wird die „konventionalisierte immanente Perspektivität der sprachlichen Muster“ bezeichnet, „mit denen wir konkrete Vorstellungen objektivieren“ (Köller 2004, S. 22). Diese

spielt bei Tomasello eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Perspektivenübernahme, da sie bestimmte Perspektiven für Kinder überhaupt erst salient macht und es ihnen ermöglicht, diese auszudrücken: „Wenn das Kind die sprachlichen Symbole seiner Kultur zu beherrschen lernt, erwirbt es dadurch die Fähigkeit, vielfältige Perspektiven auf ein und dieselbe Wahrnehmungssituation einzunehmen“ (Tomasello 2002, S. 20). Beim Prozess der soziokognitiven Entwicklung und Erschließung der sozialen Wirklichkeit und der Interaktion in verschiedenen Lebenswelten ist es somit von besonderer Bedeutung, dass Kinder ihre soziokognitiven und soziokulturellen Lernfähigkeiten anwenden, um sprachliche und andere kommunikative Symbole zu erwerben: „Sprachliche Symbole sind besonders wichtige symbolische Artefakte für in der Entwicklung begriffene Kinder, weil sie die verschiedenen Weisen der Kategorisierung und Auffassung der Welt zum Zweck zwischenmenschlicher Kommunikation verkörpern, die frühere Generationen von Menschen nützlich fanden“ (Tomasello 2002, S. 20).

Durch diesen Aspekt gewinnt die sprachliche Perspektivität auch eine sprachhistorische Dimension, denn sprachliche Formen, wie z. B. grammatische Muster sind sprachgeschichtlich „aus Perspektivierungsanstrebungen hervorgegangen“ (Köller 2004, S. 390). Sprachliche Formen verkörpern so historisch und soziokulturell gewachsene Perspektiven auf Sachverhalte, die für vorhergehende Sprachnutzende kognitiv und interaktional relevant, salient und mitteilenswert waren und die sich durch Prozesse des Sprachwandels und der Grammatikalisierung verfestigt haben (Tomasello 1999, S. 169). Sprachteilhabende greifen so immer auf das in der Sprache angesammelte sprachlich-konzeptuelle Perspektivierungspotential zurück, um es „für aktuelle kommunikative Gestaltungsaufgaben“ zu nutzen (Köller 2004, S. 390 f.).

Solche evolutionär ausgeformten symbolischen Strukturen und Artefakte sind als Verkörperungen vergangener Perspektivierungsanstrebungen wichtige Anker- und Anstoßpunkte für die Entwicklung der kognitiven und kommunikativen Perspektivität im Kindesalter (Tomasello 1999, S. 8 f., 151; Tomasello 2008, S. 243 ff.). Weiterhin spielen sie eine fundamentale Rolle bei kulturellen Verstehensprozessen und verstehensbezogenen Kulturtechniken. Eine jede Existenz erschließt sich damit durch Erfahrungen und Erlebnisse innerhalb der eigenen Lebenswelt, die in die individuelle Biographie eingehen: „Es ist die Welt kultureller Gegenstände und sozialer Institutionen, in die wir alle hineingeboren werden, in der wir uns zurechtfinden und mit der wir uns auseinandersetzen müssen. Von vornherein sind wir Handelnde in sozialen Situationen und erfahren die Welt, in der wir leben, [...] als eine intersubjektive, also eine uns allen gemeinsame Welt“ (Schütz 1971a, S. 60 f.).

Diese soziale Wirklichkeit ‚wirkt‘ somit auf den Menschen ein und beeinflusst ihn in seinen Handlungen. Hierbei ist es jedoch auch zu betonen, dass

jede natürliche Sprache eine signifikante Flexibilität an alternativen Repräsentations- und Enkodierungsmöglichkeiten beinhaltet, die Sprachnutzende aktiv und auf vielfältige Weise gebrauchen und zwischen denen sie alternieren können (Kay 1996). Sprache beinhaltet somit ein komplexes und elaboriertes System, das es erlaubt, Aspekten einer konzeptualisierten Situation verschiedene Grade an Aufmerksamkeit und Salienz zuzuweisen (Talmy 2007, S. 264 ff.). Die Aussage, dass Sprache fundamental perspektivisch sei, umfasst auch den Umstand, dass jede Sprache ein strukturiertes, flexibel einsetzbares, aber auch konventionalisiertes Inventar sprachlicher Konstruktionen besitzt. Dieses Inventar kann beispielsweise durch kreative Metaphern erweitert werden, mit deren Hilfe Sachverhalte unterschiedlich konzeptualisiert und perspektiviert werden können (vgl. Kövecses 2010). Sprache ist damit ein symbolisches kulturelles System, das ‚im Fluss‘ ist. Es schöpft aus dem ‚Erfahrungsvorrat‘ des eigenen Erlebens, jedoch erfordert es auch Flexibilität und Kreativität, den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern und neue Sinnzusprechungen und damit Perspektiven zuzulassen.

Die Frage nach der *sprachlich-kommunikativen Perspektivität* bezieht sich auf die Ebene der tatsächlichen Sprachverwendung und zielt darauf ab, „in welcher Wahrnehmungsperspektive konkrete Vorstellungsinhalte für einen Adressaten“ – oder gemeinsam durch die Interagierenden – (ko-)konstruiert werden (Köller 2004, S. 21). Dieser Blickwinkel hebt das „konkrete Produkt eines sprachlichen Objektivierungs- und Sinnbildungsvorgangs“ (Köller 2004, S. 21) hervor und stimmt mit der Perspektive auf Sprache überein, die diese als ein *Werkzeug zur interaktiven Verständigung* betrachtet (vgl. Bühler 1934; Köller 2004, S. 20f). Denn sprachliche Konstruktionen und Symbole befinden sich im stetigen Wandel: „sie verändern sich und akkumulieren Modifikationen über einen historischen Zeitraum, indem Menschen sie untereinander gebrauchen, d.h. durch Prozesse der Soziogenese“ (Tomasello 2002, S. 56). Dies rekurriert auf die von Schütz (2004, S. 250 f.) beschriebene ‚unadäquate Deutung‘ von Symbolen, die notwendig individuell und subjektiv ist. Denn der Mensch schöpft Sinn in *seiner* Wirklichkeit und *seiner* Lebenswelt erst durch Reflektion und Kontextschaffung. Auch wenn Schütz dies nicht explizit erwähnt, entspricht dies einer performativen Hermeneutik, in der sich Interpretation und Sinn erst durch die vollzogene Handlung erschließen lassen. Performanz ist damit nicht eine bloße Handlung, sondern notwendig sozial, d.h. mit der Außenwelt verknüpft (vgl. Reckwitz 2006, S. 708 f.). Kulturelle Symbole – und Symbole überhaupt – *sind* damit nicht, sondern befinden sich permanent im *Werden*. Sie befinden sich in einem stetigen Sinngebungsfluss des Reflektierens und Kontextualisierens aus der Perspektive des Menschen selber.

Weiterhin ermöglichen es etwa Prozesse sprachlicher Kreativität sowie das Nutzen konventionalisierter Metaphern, über die sprachlich-konzeptu-

elle Perspektivität des Sprachsystems hinauszugehen. Metaphern, die auf konzeptueller Ebene fundamentale kognitive Erschließungs- und Verständnismuster darstellen (Lakoff/Johnson 1980; Kövecses 2010; Köller 2004, S. 592 ff.), sind dabei ebenfalls inhärent perspektivisch und heben bestimmte Aspekte hervor, während sie andere in den Hintergrund rücken oder ausblenden. So kann Kriminalität etwa als eine Krankheit oder Epidemie dargestellt werden oder als ein Akteur, der z.B. eine Stadt heimsucht. Diese verschiedenen metaphorischen Konzeptualisierungen beeinflussen die Lösungsstrategien, die zur ‚Behandlung‘ des Problems vorgeschlagen werden (Thibodeau/Boroditsky 2011).

Auf der Ebene der sprachlich-kommunikativen Perspektivität lässt sich weiterhin festhalten, dass viele sprachliche Zeichen als semantisch relativ vage anzusehen sind und ein reichhaltiges Bedeutungspotential aufweisen. Zwar sind kulturelle Symbole einerseits in einem Kontext der Tradition verankert, doch werden durch ihren Gebrauch subjektive Bedeutungsverschiebungen, die sich aus dem individuellen erfahrungsbasierten Deutungsschema ergeben, evident. Diese Bedeutungen ergeben sich erst im tatsächlichen Sprachgebrauch in der Interaktion als Resultat eines dynamischen mentalen Prozesses der Bedeutungskonstruktion, der von einer Vielzahl kognitiver, interaktionaler, kommunikativer, und situational-kontextueller Faktoren abhängt (Fauconnier 2004). Sprachliche Perspektivität ist somit keinesfalls als eine Art sprachlich-semiotische ‚Zwangsjacke‘ anzusehen (Enfield 2011; Köller 2007, S. 278-286). Ganz im Gegenteil, Sprache kann als kognitives Werkzeug unsere besondere Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Lösung bzw. Entkopplung aus der unmittelbaren Wahrnehmungssituation unterstützen, die es uns ermöglicht, Sachverhalte „von einem anderen Sehepunkt zu thematisieren und [...] zu objektivieren, um dadurch Aspekte zu erschließen, die sonst nicht so klar in Erscheinung treten“ (Köller 2004, S. 452).

Aus dem Blickwinkel der sozialen Wirklichkeit befindet sich der Mensch durch die Fremdwirkung anderer immer in Wirkbeziehungen (vgl. Schütz 2004, S. 303). Wirkbeziehungen beinhalten bereits einen Sinngebungsprozess, denn soll eine Handlung auf jemanden wirken, so muss sie für diesen zuerst Sinn ergeben. Auf diese Weise erschließt sich der Erfahrungs- und Verstehenshorizont weiter. Im Zuge des Fremdverstehens vollzieht sich auf der Ebene der Wirkbeziehung ein Perspektivenwechsel, wie er auch von Tomasello beschrieben wird. Dieser vollzieht sich nach Schütz durch einen performativen Akt, welcher eben auch eine sprachliche Äußerung sein kann.

Gleichzeitig übt die konventionalisierte sprachlich-konzeptuelle Perspektivität aufgrund ihrer kognitiven Verfestigung als kulturelles Artefakt oft eine starke Wirkung auf Konzeptualisierungs- und Perspektivierungsprozesse aus. Bei der Erfassung eines Sachverhalts mit der gleichzeitig damit verbundenen

Intention, diesen zu verbalisieren, werden Sprachteilhabende aufgrund ihrer kulturell geprägten Biographie wiederum besonders auf die Aspekte achten, die innerhalb ihrer Sprache konventionell relevant sind und kanonisch im Sinne einer kulturellen Tradition ausgedrückt werden. Hinzu kommt, dass die Konventionen einer jeweiligen Sprache Sprechende dazu zwingen, bestimmte Unterscheidungen zu machen und bestimmte Informationen mitzuteilen, die in der Sprachstruktur angelegt sind. So können im Englischen etwa Informationen über das Geschlecht der Person, mit der man gestern Abendessen war, unausgedrückt bleiben („Heidegger had dinner with a neighbour yesterday“), während dies im Deutschen konventionell nicht möglich ist („Heidegger hat gestern mit einem Nachbarn/einer Nachbarin zu Abend gegessen“; vgl. Deutscher 2010, S.150 ff.).

Insgesamt interagiert Sprache als performativer Akt sowohl auf kommunikativer als auch auf konzeptueller Ebene auf vielfältige Weise mit anderen kognitiven Prozessen sowie mit den Dimensionen der Perspektivität. Sprache ermöglicht es uns, eine Vielzahl von unterschiedlichen Perspektiven und Aufmerksamkeitsprofilierungen auszudrücken. Auf diese Weise werden auf subjektiver Ebene Verstehens- und Sinngebungsprozesse in den eigenen geschlossenen Sinngebieten der sozialen Wirklichkeit eingeleitet, auf sozialer Ebene werden neue Verstehens- und Sinngebungshorizonte erschlossen, indem mit Mitmenschen interagiert wird und dadurch Fremdverstehen ermöglicht wird.

5. Schluss

Mit Schütz konnten wir zeigen, in welchen theoretischen Rahmen der Soziologie die Arbeiten Tomasellos gesetzt werden können. Den besonderen Erkenntniswert stellt dabei die Einfügung der Arbeiten Tomasellos in einen alltäglich-lebensweltlich geschichteten sozialen Rahmen dar. Dies führt den Fokus weg von einer bloßen Analyse von Sinn in der alltäglichen Lebenswelt, hin zu performativ-dynamischen reziproken Prozessen von multiplen Perspektivenwechseln und kollektiver Intentionalität. Dies bezieht sich eben nicht nur auf Zeichen und Symbole, sondern auf den interaktiv-kommunikativen Prozess und seine kognitive Dimension *per se*. Auf diese Weise können Versymbolisierungen und Interaktionen auf kognitiver Ebene und ihre Auswirkungen auf den lebensweltlichen Alltag *et vice versa* untersucht werden. Dies gerade macht Tomasello für die soziologische Theoriebildung besonders anschlussfähig. Denn Tomasello zufolge kann eine der Hauptfunktionen von Sprache darin gesehen werden, innerhalb kooperativer, kommunikativer Kontexte handlungsleitende Konzeptualisierungen auszudrücken und her vorzurufen. Hierbei ist nun der zuvor konstatierte Umstand von zentraler Be-

deutung, dass Sachverhalte stets auf eine bestimmte Art und Weise und von einer bestimmten Perspektive aus strukturiert und konzeptualisiert werden (Langacker 1987, S. 126). Sprachproduzierende nutzen die Perspektivierungsmittel ihrer Sprache, um Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte eines konzeptualisierten Sacherhalts zu richten und diese hervorzuheben (Talmy 2007, S. 264–267). Sprache kann in ihrer Perspektivierungsfunktion aber auch bestimmte Formen des Denkens erweitern, flexibler machen und mitunter sogar erst ermöglichen. Sie lenkt Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte eines Sachverhalts und macht bestimmte Merkmale und Eigenschaften besonders prominent und salient für Denkprozesse. Sprache als ein kulturelles Symbolsystem ist somit ein – wenn nicht das – wirkmächtigste Werkzeug um Sinngebungs- und Verstehensprozesse einzuleiten. Denn Sprache ermöglicht diejenigen performativen Handlungen, durch die Interpretation und Reflektion vollzogen werden. Diese Blickrichtung zielt „auf die Struktur des kollektiven Wissens, das sich in sprachlichen Mustern verfestigt hat und das die kommunikativen Perspektivierungsmöglichkeiten dieser Muster“ stark beeinflusst (Köller 2004, S. 22). Diese Herangehensweise stimmt dabei eher mit der Perspektive auf Sprache als ein System, bzw. als „überindividuelles konventionalisiertes Zeichensystem“ (Köller 2004, S. 20) überein. Schütz besitzt wiederum ein – modern gesprochen – ‚*performatives Verständnis*‘ der Lebenswelt, ihrer Sinnkonstitution und des damit verbundenen sozialen Handelns. Nur so können die Funktion, Motivation und die kulturell-semiotischen Dimensionen von Kultur überhaupt erst begriffen werden. Auf dieser Grundlage werden die Arbeiten Tomasellos in einen performativ-hermeneutischen Rahmen eingebettet. Zum einen zeigen sie diejenige kognitive Dimension von Symbolen und Interaktionsmustern auf, mittels derer soziale Wirklichkeit erschlossen wird. Weiterhin sind diese Symbolsysteme und ihre kommunikativ-interaktive Verwendung im Anschluss an Tomasello als fundamental perspektivisch gekennzeichnet. In dieser Darstellung konnten wir somit Einblick in die Fragen geben, wie die soziokognitiven und pragmatisch-interaktiven Grundlagen von in der Soziologie beschriebenen Sozialisierungs- und Kommunikationsprozessen beschaffen sind.

Literatur

- Barr, D. J. / Keysar, B. (2006): „Perspective Taking and the Coordination of Meaning in Language Use“. In: Traxler, M. J. / Gernsbacher, M. A. (Hg.): *Handbook of Psycholinguistics*. Amsterdam et al.: Elsevier, S. 901-938.
- Behne, T. / Carpenter, M. / Tomasello, M. (2005): „One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game“. In: *Developmental Science* 8, S. 492-499.
- Clark, H. H. (1996): *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Deutscher, G. (2010): *Through the Language Glass: Why the World Looks Different in Other Languages*. New York: Henry Holt.
- Enfield, N. (2011): „An Action Suit, Not a Straightjacket. Whorf on Language, Guy Deutscher on Whorf“. International Cognition and Culture Institute <http://www.cognitionandculture.net/home/blog/41-nick-enfields-blog/755-an-action-suit-not-a-straightjacket-whorf-on-language-guy-deutscher-on-whorf> (zuletzt aufgerufen am 14.01.2014)
- Fuchs, T. (2013): „The phenomenology and development of social perspectives“. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 12, S. 655-683.
- Graumann, C. F. (1993): „Perspektivität in Kognition und Sprache“. In: *SPIEL* 12: S. 156-172.
- Graumann, C. F. / Kallmeyer, W. (Hg.) (2002): *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hare, B. (2011): „From Hominoid to Hominid Mind: What Changed and Why?“. In: *Annual Review of Anthropology* 40: S. 293-309.
- Husserl, E. (1954): Band VI. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hrsg.: M. Biemel. Haag: Martinus Nijhoff.
- Jung, M. (2009): „Handlung, Erleben, Mitteilung – Bewusstsein als Interaktionsphase“. In: Jung, M. / Heilinger, J.-C. (Hg.): *Funktionen des Erlebens: Neue Perspektiven des qualitativen Bewusstseins*. Berlin / New York: de Gruyter, S. 217-251.
- Kay, P. (1996): „Intra-speaker relativity“. In: Gumperz, J. J. / Levinson, S. C. (Hg.): *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 97-114.
- Köller, W. (2004): *Perspektivität und Sprache : zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Kövecses, Z. (2010): *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Lakoff, G. / Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liebal, K. / Behne, T. / Carpenter, M. / Tomasello, M. (2009): „Infants use shared experience to interpret pointing gestures.“ In: *Developmental Science* 12, S. 264-271.
- Liebal, K. / Carpenter, M. / Tomasello, M. (2013): „Young children’s understanding of cultural common ground“. In: *British Journal of Developmental Psychology* 31, S. 88-96.
- Liebal, K. / Carpenter, M. / Tomasello, M. (2013): „Young children’s understanding of cultural common ground“. In: *British Journal of Developmental Psychology* 31: 88-96.
- Liszkowski, U. / Carpenter, M. u.a. (2004): „Twelve-month-olds point to share attention and interest“. In: *Developmental Science* 7: 297-307
- Moll, H. (2007): „Person und Perspektivität – Kooperation und soziale Kognition beim Menschen“. In: Kanntzky, F. / Tegtmeier, H. (Hg.): *Personalität – Studien zu einem Schlüsselbegriff der Philosophie*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 37-56.
- Moll, H. / Meltzoff, A. N. (2011): „Perspective-taking and its Foundation in Joint Attention“. In: Roessler, J. / Lerman, H. / Eilan, N. (Hg.): *Perception, Causation & Objectivity*. Oxford: Oxford University Press, S. 286-304.
- Moll, H. / Tomasello, M. (2006): „Level 1 Perspective-Taking at 24 Months of Age“. In: *British Journal of Developmental Psychology* 24, S. 603-613.
- Moll, H. / Tomasello, M. (2007): „How 14- and 18-month-olds know what others have experienced“. In: *Developmental Psychology* 43, S. 309-317.

- Pleyer, M. (2012): „Cognitive Construal, Mental Spaces and the Evolution of Language and Cognition“. In: Scott-Phillips, T. C. / Tamariz, M. / Cartmill, E. A. / Hurford, J. R. (Hg.): *The Evolution of Language. Proceedings of the 9th Conference on the Evolution of Language*. Singapore: World Scientific, S. 288-295.
- Reckwitz, A. 2006. *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- Schütz, A. (1971a): *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A. (1971b): *Gesammelte Aufsätze III. Studien zur phänomenologischen Philosophie*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A. (2003a): *Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Schütz, A. (2003b): *Theorie der Lebenswelt 2. Die kommunikative Ordnung der Lebenswelt*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Schütz, A. (2004): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Schütz, A. / Luckmann, T. (2012): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Searle, J. R. (1995): *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.
- Talmy, L. (2007): „Attention Phenomena“. In: Cuyckens, H. / Geeraerts, D. (Hg.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, S. 264-293.
- Thibodeau, P. H. / Boroditsky, L. (2011): „Metaphors We Think With: The Role of Metaphor in Reasoning“. In: *PLoS ONE* 6(2), S. e16782.
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008): *Origins of Human Communication*. Cambridge MA: MIT Press.
- Tomasello, M. (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2014): *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge MA: MIT Press.
- Tomasello, M. / Haberl, K. (2003): „Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what's new for other persons“. In: *Developmental Psychology* 39, S. 906-912.
- Tomasello, M. / Rakoczy, H. (2003): „What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality“. In: *Mind & Language* 18, S. 121-147.
- Tomasello, M. / Carpenter, M. / Call, J. / Behne, T. / Moll, H. (2005): „Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition“. In: *Behavioral and Brain Sciences* 28(5), S. 675-691.
- Wimmer, H. / Perner, J. (1983): „Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception“. In: *Cognition* 13, S. 103-128.
- Yu, C.-C. (1996): *Transzendenz und Lebenswelt im Spätwerk von Alfred Schütz*. Inaugural-Dissertation, Ruhr-Universität Bochum.