

Universität Trier  
Fachbereich IV – Ethnologie/Soziologie

## **Theory of Mind – universell oder kulturspezifisch?**

Der Begriff *mind*, Entwicklungscharakteristika und Sprache als beeinflussende Faktoren

Hausarbeit im Seminar „Teilgebiete der Kulturanthropologie“

Sommersemester 2015

(Veranstaltungsnummer: 14302689)

Seminarleitung: Prof. Dr. Michael Schönhuth

Vorgelegt von:

Vanessa Irmgard Vetter

Eingereicht am: 28.09.2015

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Theoretische Grundlagen .....	2
2.1	Definition .....	2
2.2	Praktische Relevanz .....	3
2.3	Allgemeine Annahmen zur Entwicklung .....	3
2.4	Messverfahren .....	5
2.4.1	Change of location task (CLT) .....	5
2.4.2	Deceptive container task (DCT) .....	6
3	Kulturelle Unterschiede? .....	7
3.1	Das Konzept <i>mind</i> .....	7
3.2	Die Rolle der Sprache .....	9
3.3	Entwicklungscharakteristika .....	10
4	Praxisbeispiel .....	13
5	Fazit .....	14
6	Literaturverzeichnis .....	16

# 1 Einleitung

Lebewesen, die über eine *theory of mind* verfügen, weisen ein Verständnis davon auf, wie sich mentale Zustände auf das Verhalten auswirken (Siegler; DeLoache; Eisenberg 2011, S. 265). Doch entwickelt sich diese Fähigkeit in allen Kulturen auf gleiche Art und Weise oder gibt es kulturell beeinflussende Faktoren, die zu Unterschieden in der *theory of mind* führen? Das Interesse an Fragen dieser Art begann mit einer Forschungsarbeit zum Nachweis der *theory of mind* bei Schimpansen, die von dem Psychologen David Premack und seinem Kollegen Guy Woodruff durchgeführt wurde (Premack; Woodruff 1978). Weitere Forschungsergebnisse, wie z. B. die einer Metaanalyse, deuten darauf hin, dass die Entwicklung einer *theory of mind* beim Menschen universell, d.h. überall auf der Welt für jeden Menschen in vergleichbarer Art und Weise, verläuft (Wellman; Cross; Watson 2001). Einige aktuellere Studienresultate (z. B. Callaghan et al. 2005; Shahaieian et al. 2011) weisen jedoch auf kulturspezifische Unterschiede hin. Die uneinheitlichen Befunde regen dazu an, dieses Forschungsgebiet und mögliche kulturspezifische Faktoren, die die Ausbildung einer *theory of mind* beeinflussen können, genauer zu betrachten.

Dazu werden in der vorliegenden Arbeit zunächst die theoretischen Grundlagen zur *theory of mind* kurz dargestellt. Darunter fallen: die Definition entsprechender Begriffe, die Relevanz für das alltägliche Leben, sowie generelle Annahmen zur Entwicklung. Ergänzend werden zwei gängige Messverfahren zum Nachweis einer *theory of mind* bei Kindern erläutert: die *change of location task (CLT)* sowie die *deceptive container task (DCT)* (Bender; Beller 2013, S. 205).

Im Anschluss daran werden die Definition des Begriffs *mind*, die Rolle der Sprache für die Ausbildung der interessierenden Fähigkeit, sowie wesentliche Aspekte der Entwicklung einer *theory of mind* auf kulturelle Variabilität geprüft. Im Folgenden wird eine aktuelle Studie aus dem Forschungsbereich ausführlicher beleuchtet. Diese vergleicht eine westliche mit einer nicht-westlichen Kultur in Bezug auf die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dient daher als konkretes Praxisbeispiel. Zudem zeigt sie weitere Faktoren auf, die die Ausbildung einer *theory of mind* beeinflussen können und stellt damit eine sinnvolle Ergänzung zu den davor erläuterten Aspekten dar. Abschließend werden in einem Fazit die gewonnen Erkenntnisse kritisch reflektiert und zusammengefasst. Zusätzlich werden mögliche Implikationen für die zukünftige kulturvergleichende *theory of mind*-Forschung vorgestellt.

## 2 Theoretische Grundlagen

Zum besseren Verständnis der Thematik der vorliegenden Hausarbeit und der generellen Forschungsthematik werden in den nachfolgenden Abschnitten grundlegende Kenntnisse zur *theory of mind* vermittelt. Dies soll sowohl das Verständnis der angeführten Studien sowie deren Bewertung erleichtern.

### 2.1 Definition

Jean Piaget beschäftigte sich bereits gegen Mitte des 20. Jahrhunderts verstärkt mit der Entwicklung kognitiver Kompetenzen u.a. auch mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Seine Untersuchungen (z. B. der *Drei-Berge-Versuch*) deuteten darauf hin, dass Kinder bis zu einem Alter von ca. sieben Jahren dazu neigen, die Welt nur vom eigenen Standpunkt aus zu betrachten (Piaget; Inhelder 1948/1971, S. 251ff). Diese Unfähigkeit zwischen der eigenen Perspektive und der anderer Menschen zu unterscheiden, nannte Piaget *Egozentrismus* (Piaget 1923/1972, S.30).

Wie bereits in der Einleitung erläutert, waren es Premack und Woodruff, die schließlich den Begriff der *theory of mind* prägten und diesen im Detail wie folgt definierten:

„In saying that an individual has a theory of mind we mean that the individual imputes mental states to himself and to others (either to conspecifics or to other species as well). A system of inferences of this kind is properly viewed as a theory, first, because such states are not directly observable, and second, because the system can be used to make predictions, specifically about the behavior of other organisms” (Premack; Woodruff 1978, S. 515).

1981 wurde der Begriff *theory of mind* dann erstmalig im Zusammenhang mit der kognitiven Kompetenz von Menschen anstelle von Tieren verwendet (Bretherton; McNew; Beeghly-Smith 1981). In einer aktuelleren Definition von Lutz H. Eckenberger und Ingrid Plath, die dennoch der von Premack und Woodruff ähnelt, gilt die *theory of mind* als Grundlage für die Fähigkeit, sich in unterschiedliche Rollen und Perspektiven hineinzusetzen. Außerdem wird sie als eine subjektive Annahme über das Vorhandensein mentaler Zustände bei sich selbst und anderen beschrieben. Ein Verständnis davon, dass gezeigtes Verhalten eher eine Reaktion auf Hypothesen über die Welt als auf eine objektive Wirklichkeit ist, wird als weitere Voraussetzung für den Nachweis einer *theory of mind* genannt. (Eckenberger; Plath 2006, S. 422).

Doch was versteht man unter mentalen Zuständen? Als Beispiele hierfür werden unter anderem „Intentionen, Wünsche, Überzeugungen, Wahrnehmungen und Emotionen“ (Siegler; DeLoache; Eisenberg 2011, S. 265) genannt. Perner (1991) definiert das *Mentale* anhand von

drei Kriterien. Das erste Kriterium *innere Erfahrungen* meint, dass wir die entsprechenden mentalen Zustände bereits selbst erlebt haben und sie daher auch anderen Personen zuschreiben können. Zudem ermöglichen sie nicht nur die Erklärung von Handlungen, sondern auch die Vorhersage dessen d.h. es handelt um *theoretische Konstrukte*. Das letzte Kriterium *Intentionalität* besagt, dass sich ein mentaler Zustand immer auf etwas bezieht. Bei dem Satz „Henry denkt an die Schokolade im Kühlschrank“ richtet sich der mentale Prozess (hier: das Denken) auf ein Objekt (hier: die Schokolade) (Perner 1991, S. 105ff).

## 2.2 Praktische Relevanz

Die Ausbildung einer *theory of mind* befähigt nach Bender und Beller zu sozial angemessenem Verhalten: Sie erleichtert beispielweise das Nachempfinden der Emotionen anderer und wirkt sich somit auch positiv auf die Kommunikation mit dem jeweiligen Gegenüber aus. Die *theory of mind* kann jedoch auch zur Ausführung von sozial unangemessenem Verhalten, wie z. B. dem erfolgreichen Belügen anderer Personen, missbraucht werden (Bender; Beller 2013, S. 189).

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass Kinder, die über eine hohe Ausprägung der *theory of mind* verfügen, ein geringes Konfliktverhalten zeigen und sich leicht in andere Rollen hineinversetzen können (z. B. Dunn; Cutting 1999, S.208ff). Des Weiteren argumentieren sie bei der Bewertung verschiedener Dilemmata auf einem höheren moralischen Level als Kinder, die nur eine niedrige Ausprägung der *theory of mind* aufweisen (z. B. Lane et al. 2010, S.181ff). Eine Studie, die autistische Kinder untersuchte, konnte einen Zusammenhang zwischen Einschränkungen im Sozialverhalten und Defiziten in der Bewältigung von *theory of mind*-Aufgaben nachweisen (Frith; Happé; Siddons 1994, S.117ff).

Abgesehen von der Bedeutung für zwischenmenschliche Interaktionen, spielt die *theory of mind* auch für alltagspsychologische Vorstellungen eine fundamentale Rolle: Beispielsweise ziehen wir daraus Schlüsse über die Beweggründe einer Person, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten (Bender; Beller 2013, S. 189).

## 2.3 Allgemeine Annahmen zur Entwicklung

Im folgenden Abschnitt werden die drei wesentlichen Phasen der *theory of mind*-Entwicklung in Anlehnung an Bender und Beller dargestellt. Mentale Zustände, die den Kern der *theory of mind* bilden, werden dabei als *mentale Repräsentationen* im weitesten Sinne bezeichnet (Bender; Beller 2013, S. 190f).

Die erste Phase bezieht sich auf die Zeit vor dem ersten Lebensjahr und ist dadurch gekennzeichnet, dass die Säuglinge bereits dem Blick ihrer Eltern folgen. Mit zunehmendem Alter verbessern sich die interaktiven Fähigkeiten des Säuglings, sodass er schließlich dazu in der Lage ist, zwischen sich selbst, einer Bezugsperson und beispielsweise einem Spielzeug geteilte Aufmerksamkeit herzustellen (*triadische Interaktion*). Ein weiteres Charakteristikum der ersten Phase stellt das Imitieren menschlicher Verhaltensweisen durch den Säugling dar. Zudem spricht man in der ersten Entwicklungsphase noch von *primären Repräsentationen*, da bisher nur Sachverhalte direkt repräsentiert werden können (Bender; Beller 2013, S. 196f).

Die zweite Phase beginnt ab ca. 18 Monaten. Hier verhilft dann ein Entwicklungsschub den Kindern zum Bilden *sekundärer Repräsentationen*. Der Symbol- und Zeichengebrauch setzt ein und die Kinder beginnen mit Rollenspielen, was darauf hindeutet, dass sie allmählich den Unterschied zwischen wirklich und unwirklich begreifen. Des Weiteren entwickelt sich die Fähigkeit, sich selbst beim Blick in den Spiegel zu erkennen. Die Kinder lernen außerdem Empathie für ihre Mitmenschen aufzubringen und die eigenen Emotionen und Wünsche von denen anderer Personen zu differenzieren. Aufbauend darauf verstehen die Kinder zunehmend besser, dass menschliches Verhalten von inneren Bedürfnisse und Zielen geleitet wird. Gegen Ende der zweiten Phasen entwickelt sich zusätzlich die folgende Einsicht: Über Dinge die nicht beobachtbar sind, kann man zunächst auch nichts wissen (Bender; Beller 2013, S. 197).

Die dritte Phase setzt ca. ab dem vierten Lebensjahr ein. Nun entwickeln die Kinder ein Verständnis davon, dass jeder Mensch die Welt in einer anderen Art und Weise wahrnimmt. Sie begreifen zusätzlich, dass sich das eigene Wissen von dem anderer unterscheiden kann. Somit sind sie zur Perspektivenübernahme auf der zweiten Ebene fähig. Dies befähigt die Kinder auch zur *Repräsentation einer Repräsentation (Metarepräsentation)*. Sie wissen zudem, dass Repräsentationen sich verändern können und nicht immer richtig sein müssen. Daran gekoppelt ist die Fähigkeit, andere Personen absichtlich in die Irre zu führen, indem man bei ihnen falsche Repräsentationen erzeugt (Bender; Beller 2013 S. 197). Insgesamt zeichnet sich die dritte Phase laut Bender und Beller durch die folgenden Kompetenzen aus: das Verstehen falscher Überzeugungen (*false belief*), das Auseinanderhalten von Schein und Sein (*appearance reality distinction*) sowie die Fähigkeit zum repräsentationalen Wandel (*representational change*). Diese drei Kompetenzen werden als Dimensionen der *theory of mind* bezeichnet (Bender; Beller 2013, S. 197f). Um von dem Vorhandensein einer *theory of mind* sprechen zu können, müssen die Kinder mindestens *sekundäre Repräsentationen* bilden (Bender; Beller 2013, S. 191).

Die hier vorgestellte Entwicklung in drei Phasen geht auf die Annahme zurück, dass der Zusammenschluss verschiedener, teilweise voneinander unabhängiger und sich asynchron entwickelnder, sozialkognitiver Kompetenzen die *theory of mind* ausmacht (Bender; Beller 2013, S. 196). Andere Forscher, so Rober Siegler, Judy DeLoache und Nancy Eisenberg, gehen im Gegensatz dazu z. B. von einem *Theory-of-Mind-Modul (TOMM)* aus: Ein Gehirnmechanismus, der dafür sorgt, das Erleben und Verhalten anderer Menschen zu verstehen. Diese Hypothese gründet auf Studien, die anhand von bildgebenden Verfahren Folgendes nachweisen konnten: Bei der Repräsentation von Überzeugungen zeigt sich eine Aktivität in spezifischen Gehirnregionen, die sich von denen, die z. B. beim Verstehen von Grammatik aktiviert sind, unterscheiden (Siegler; DeLoache; Eisenberg 2011, S. 268).

## **2.4 Messverfahren**

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erläutert, zeichnet sich die *theory of mind* nach Bender und Beller ab dem vierten Lebensjahr v.a. durch drei Dimensionen aus. Dementsprechend werden den Versuchspersonen je nach interessierender Dimension unterschiedliche Fragen gestellt, um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel nachzuweisen (Bender; Beller 2013, S. 197f). Die *change of location task (CLT)* stellt laut Bender und Beller das gängige Verfahren zur Erfassung der Dimension *false belief* dar, während die *deceptive container task (DCT)* zur Messung aller drei Dimensionen geeignet ist. Da beide Verfahren zudem den Vorteil besitzen, in vielfältigen kulturellen Kontexten anwendbar zu sein (Bender; Beller 2013, S. 205), werden diese nachfolgend erläutert.

### **2.4.1 Change of location task (CLT)**

Zur Untersuchung der Dimension *false belief* wurde von Heinz Wimmer und Josef Perner eine Methode entwickelt, die sich für Kinder ab ca. drei Jahren eignet. Dabei wird den Versuchspersonen durch ein Puppenspiel die Geschichte von dem Jungen namens Maxi erzählt, der zuhause auf die Ankunft seiner Mutter wartet. Als diese schließlich vom Einkauf zurückkehrt, hilft Maxi ihr beim Einräumen der Lebensmittel. Er legt u.a. eine Schokoladentafel in einen *blauen* Küchenschrank. Anschließend verlässt er das Haus, um draußen zu spielen. Währenddessen backt die Mutter einen Kuchen. Dazu verwendet sie einen Teil der Schokoladentafel. Den Rest der Tafel legt sie in einen *grünen* Küchenschrank. Danach fällt der Mutter auf, dass sie die zum Backen benötigten Eier beim Einkauf vergessen hat. Sie verlässt daher das Haus, um bei den Nachbarn nach Eiern zu fragen. In dieser Zeit kehrt Maxi zurück und geht mit dem Ziel in die Küche, ein Stück der leckeren Schokolade zu naschen. Die Geschich-

te endet an dieser Stelle und die Versuchspersonen werden gefragt, wo genau Maxi nach der Schokolade suchen wird (Wimmer; Perner 1983, S. 107f). Wenn die Kinder trotz ihres Wissen darüber, dass die Schokolade sich nun in einem grünen Küchenschrank befindet, die richtige Antwort „in dem blauen Schrank“ geben, dann liefert dies die folgende Evidenz: Sie scheinen zu verstehen, dass Maxi fälschlicherweise davon ausgeht, dass sich die Schokoladentafel noch an dem Ort befindet, wo er sie ursprünglich hingelegt hat (Wimmer; Perner 1983, S. 106ff).

#### **2.4.2 Deceptive container task (DCT)**

Ein Beispiel für die *deceptive container task* findet sich u.a. in der Studie von Josef Perner et al.: Den Kindern wird zu Beginn des Experiments eine typische Schachtel Smarties gezeigt. Wenn sie daraufhin gefragt werden, was sich in der Schachtel befindet, antworten die Versuchspersonen „Smarties“ oder „Süßigkeiten“. Dann wird die Schachtel vor ihren Augen geöffnet und die Kinder sehen zu ihrer Überraschung ein Bleistift anstelle der erwarteten Süßigkeiten. Nach genauer Betrachtung des Inhaltes wird die Schachtel wieder geschlossen (Perner et al. 1989, S. 626).

Die Dimension *false belief* wird ähnlich wie bereits beim *change of location task* mit der Frage geprüft, was andere Personen, die nicht in die Schachtel schauen konnten, über deren Inhalt sagen würden (Perner et al. 1989, S. 626). Zur Erfassung der Dimension *appearance reality distinction* wird nach Bender und Beller häufig gefragt, wonach der gezeigte Gegenstand aussieht und was er in Wirklichkeit ist. Im Unterschied dazu wird sich zur Erfassung der Dimension *representational change* danach erkundigt, was die Kinder beim ersten Anblick des Objektes gedacht haben und was sie aktuell in Anbetracht ihres neuen Wissensstandes denken (Bender; Beller 2013, S. 197f).



also für andere Personen nicht auf direktem Wege zugänglich. Dennoch geht man davon aus, dass mentale Zustände und Prozesse anderer durch den Einsatz des eigenen Verstandes erschlossen werden können. Zudem beeinflussen sich Umwelt und menschliches Verhalten wechselseitig. Dabei fungiert *mind* als *Mediator* also als eine Art Vermittler zwischen beiden Aspekten. Eine weitere Besonderheit des *mind* ist seine Subjektivität. Damit ist folgendes Phänomen gemeint: Obwohl zwei Menschen ein und dieselbe Situation betrachten, kann sich ihre Wahrnehmung unterscheiden, was wiederum dazu führen kann, dass die beiden Personen voneinander abweichende Verhaltensweisen zeigen (Lillard 1998, S.11). In westlichen Kulturen, so Lillard, scheinen mentale Zustände und Prozesse von äußerster Wichtigkeit: Es gehört sozusagen zum alltäglichen Leben dazu, über psychische Vorgänge seiner Mitmenschen zu spekulieren bzw. darüber zu sprechen. Ein Beleg hierfür ist die Vielzahl an Wörtern, die die westliche Gesellschaft zur Beschreibung mentaler Aspekte verwendet (Lillard 1998, S.11). Nachfolgend wird ein nicht-westliches Konzept namens „*rinawa*“ in seinen Grundzügen erläutert, da es dem westlichen Modell des *mind* ähnelt und sich daher zum Vergleich eignet (Lillard 1998, S. 11f). Dieses Konzept stammt von den Ilongots, die auf einer philippinischen Insel heimisch sind (Rosaldo 1980, S. 1f) und zeichnet sich u.a. durch folgende Merkmale aus: Verantwortlichkeit für Gedanken und Gefühle sowie die Repräsentation des Innen- bzw. Seelenlebens eines Menschen. (Rosaldo 1980, S. 36). Diese Charakteristika stellen nach Lillard Gemeinsamkeiten mit dem westlichen Konzept dar (Lillard 1998, S. 12). Ergänzend dazu nennt Rosaldo weitere Aspekte der *rinawa*: Sie wird in einem lebenswichtigen Organ, dem Herzen, lokalisiert und beinhaltet nicht nur Jähzorn sondern auch den sozialen Kontext eines Lebewesens. Das Streben nach Fruchtbarkeit und Gesundheit werden als Funktionen genannt. Außerdem verfügt zunächst alles, das wächst, über *rinawa*, die jedoch mit dem Eintreten des Todes vollständig verschwindet. Das Konzept kann folglich als eine Art *Quelle des Lebens* bezeichnet werden (Rosaldo 1980, S. 36f). All diese Aspekte stimmen nicht mit dem westlichen Modell des *mind* überein (Lillard 1998, S.12).

Ein weiteres Beispiel für Annahmen zum Begriff *mind*, die z. T. vom westlichen Verständnis abweichen, liefert beispielsweise der Aufsatz von Joel Robbins und Alan Rumsey. Darin stellen sie die Doktrin *opacity of other minds* vor, die sich überwiegend in Kulturen des Pazifiks zeigt (Robbins; Rumsey 2008, S. 407f). Man geht dort wie im beim westlichen Konzept davon aus, dass die Gedanken und Gefühle anderer Personen *privat* sind (Bender; Beller 2013, S. 204). Diese Ansicht ist hier jedoch deutlich stärker ausgeprägt: Mentale Vorgänge gelten als „...unergründlich (Englisch: opaque) und mitunter unantastbar“ (Bender; Beller 2013, S. 204). Über diese zu sprechen bzw. zu spekulieren gehört nicht zum Alltagsgeschehen dazu

(Robbins; Rumsey 2008, S. 408). Die *opacity of other minds* ist nach Robbins und Rumsey kulturell so stark verankert, dass die gesetzlichen Strafen für das Gerede über die Absichten anderer sehr hoch sind. Es wird kaum Wert darauf gelegt, was andere Personen über ihr Innenleben berichten, da Aussagen dieser Art, so erwartet man, keine Vorhersage zukünftigen Verhaltens erlauben (Robbins; Rumsey 2008, S. 408).

Auch Lillard kommt in seinem Überblick zu dem Fazit, dass die Definition des Begriffs *mind* kulturspezifische Unterschiede aufweist. Je nach Kultur, wird *mind* an unterschiedlichen Orten lokalisiert. Die Trennung von Körper und *mind* wird zudem nicht in allen Kulturen angenommen. Auch die wesentlichen Funktionen und die Wichtigkeit mentaler Vorgänge fallen unterschiedlich aus, was sich wiederum im Verhalten der Personen widerspiegelt (Lillard 1998, S. 14).

### **3.2 Die Rolle der Sprache**

Bender und Beller ziehen auf der Basis von artvergleichenden Studien den Schluss, dass Sprache nicht zwingend notwendig ist, um eine *theory of mind* auszubilden. Gleichzeitig betonen sie jedoch, dass Sprache durchaus einen wichtigen Beitrag leisten kann (Bender; Beller 2013, S. 201f). Evidenz für diese Annahme liefert z. B. die Studie von Woolfe, Want und Siegal, in der Folgendes untersucht wurde: Die Versuchspersonen waren u.a. gehörlose Kinder im Alter von vier bis acht Jahren und wuchsen entweder bei gehörlosen oder hörenden Eltern auf. Je nach familiärem Umfeld stellte also die Gebärdensprache ihre Muttersprache oder eine Art Fremdsprache dar (Woolfe; Want; Siegal 2002, S. 769). Mit Hilfe von Bildkarten und unter Verwendung der *British Sign Language* wurde die Ausprägung der *theory of mind* erfasst (Woolfe; Want; Siegal, S. 769f). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Kinder gehörloser Eltern die *theory of mind* zu einem früheren Zeitpunkt entwickeln als Kinder hörender Eltern, da sie früher die Gelegenheit zur Interaktion in der Sprache, die sie ihr Leben lang sprechen werden, erhalten (Woolfe; Want; Siegal 2002, S. 774ff).

Doch gibt es kulturspezifische Eigenschaften von Sprache, die zu Unterschieden in der *theory of mind*-Entwicklung führen? Die Studie von Penelope G. Vinden liefert zur Klärung dieser Frage einen wichtigen Beitrag: Sie untersuchte Kinder aus *Junín*, einer Region in den zentral-peruanischen Anden, die *Quechua* sprechen. Die Verwendung mentaler Begriffe im Rahmen sozialer Interaktionen erfolgt dort eher indirekt. Statt z. B. danach zu fragen, was jemand über ein bestimmtes Thema *denkt*, lautet der entsprechende Satz wie folgt: „Was *sagst* du zu diesem Thema?“ (Vinden 1996, S. 1708f). Dies spiegelte sich in den Leistungen der Versuchs-

personen wider: In den typischen Aufgaben zur *theory of mind* (siehe Abschnitt 2.4) fiel es ihnen im Vergleich zu Kindern westlicher Kulturen, deutlich schwerer die Perspektive anderer Personen einzunehmen (Vinden 1996, S. 1709ff).

Eine Längsschnittstudie untersuchte ferner den Einfluss grammatikalischer Aspekte des Sprachsystems auf die *theory of mind* (de Villiers; Pyers 2002). Im Gegensatz zur Studie von Vinden wurde hier jedoch eine westliche Kultur näher untersucht: Englischsprachige Kinder unterschiedlichen Alters (drei bis fünf Jahre alt) nahmen über ein Jahr hinweg wiederholt an verschiedenen *theory of mind*- und Sprachtests teil (de Villiers; Pyers 2002, S.1041). Im Rahmen der Sprachtests wurde z. B. auch das Verständnis von Sätzen, die eine Komplementstruktur im Satzbau aufweisen, überprüft (de Villiers; Pyers 2002, S.1043). Die Besonderheit bei dieser Art von Sätzen ist, dass sie den Ausdruck von Repräsentationen ermöglichen (de Villiers; Pyers 2002, S.1056). Ein entsprechendes Beispiel aus der Studie lautete: „He thought he found his ring, but ... it was really a bottle cap. What did he think? ...“ (de Villiers; Pyers 2002, S.1043). Die Forschungsergebnisse von Jill G. de Villiers und Jennie E. Pyers lieferten in Bezug darauf die folgende Evidenz: Die Fähigkeit, Sätze mit Komplementstruktur richtig zu verstehen, scheint eine Art Wegbereiter für die erfolgreiche Bewältigung von *theory of mind*-Aufgaben zu sein (de Villiers; Pyers 2002, S.1045ff).

Bislang konnte allerdings noch nicht vollständig geklärt werden, ob bereits der Sprachgebrauch an sich oder eher bestimmte Eigenschaften von Sprache einen positiven Effekt auf die *theory of mind*-Entwicklung ausüben (Bender; Beller 2013, S. 202).

### **3.3 Entwicklungscharakteristika**

Die Forschungsergebnisse vielfältiger Studien zur *theory of mind*-Entwicklung in westlichen Kulturen deuten nach Birgit Träuble, Andrea Bender und Christoph Konieczny insgesamt auf Folgendes hin: Bereits von Geburt an scheinen Säuglinge dazu in der Lage zu sein, eine grobe Unterscheidung zwischen ihrer sozialen und ihrer physikalischen Umwelt vorzunehmen. Diese Fähigkeit wird als Basis für die spätere Ausbildung der *theory of mind* angesehen. Vor allem im Laufe der ersten sechs Lebensmonate häufen die Säuglinge zunehmend mehr Wissen über typische Charakteristika von Lebewesen und Artefakten an. Folglich gelingt es ihnen immer besser zwischen den jeweiligen Objekten zu differenzieren. Dementsprechend erwarten sie von belebten Objekten ein anderes Verhalten als von unbelebten Objekten (Träuble; Bender; Konieczny 2013, S. 18). Ab einem Alter von ca. zwei bis drei Jahren verfügen die Kinder dann über grundlegende sozial-kognitive Kompetenzen: Das Verständnis für mentale

Zustände und Vorgänge und deren Nutzen für das alltägliche Leben bildet sich allmählich aus. Mit ca. vier bis fünf Jahren meistert der Großteil der Kinder schließlich die *change of location task* und die *deceptive container task* (Träuble; Bender; Konieczny 2013, S. 19f).

Nun stellt sich jedoch die Frage, ob diese Entwicklung universell oder kulturspezifisch ist. Um dieser Fragestellung weiter nachzugehen, werden nachfolgend einige relevante Forschungsergebnisse zusammengefasst.

Im Rahmen einer Metaanalyse fassten Henry M. Wellman, David Cross und Julanne Watson insgesamt 178 Studienergebnisse zusammen, die im Zeitraum von 1983 bis 1998 publiziert wurden (Wellman; Cross; Watson 2001, S. 659ff). Dabei zeigte sich, dass im Vorschulalter eine universelle Entwicklungsverschiebung stattfindet: Die Kinder schneiden im Alter von 41 Monaten noch überwiegend schlecht in den *theory of mind*-Aufgaben ab, während sie bereits sieben Monate später überwiegend richtige Antworten auf die typischen Fragen geben (Wellman; Cross; Watson 2001, S. 663). Beispielsweise wurden die Leistungen von Kindern aus Kanada, den Vereinigten Staaten (westliche Kulturen), Korea und Japan (nicht westliche Kulturen) miteinander verglichen (Wellman; Cross; Watson 2001, S. 667).

Im Gegensatz dazu zweifeln Bender und Beller daran, dass sich die *theory of mind* über alle Kulturen hinweg gleich entwickelt (Bender; Beller 2013, S. 199f). Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit mehreren Studienresultaten kamen sie zu folgenden Erkenntnissen: Zusätzlich zu der oben beschriebenen Entwicklungsverschiebung gibt es auch Evidenz dafür, dass die Verschiebung in bestimmten Kulturen später einsetzt und/oder mehr als sieben Monate andauern kann (Bender; Beller 2013, S. 200). Auch die Annahme, dass der Entwicklungsverlauf einer *theory of mind* über alle Kulturen hinweg äquivalent ist, wurde relativiert: Die drei Dimensionen (siehe Abschnitt 2.3), die sich schließlich zur *theory of mind* zusammensetzen, entwickeln sich nicht in jedem kulturellen Kontext zur gleichen Zeit und in immer derselben Reihenfolge (Bender; Beller 2013, S. 200f). Zudem scheint es auch kulturspezifische Unterschiede im Hinblick auf die zugrundeliegenden Entwicklungsprozesse zu geben. Das bedeutet genauer, dass in Abhängigkeit der Kultur unterschiedliche Möglichkeiten geboten werden, bestimmte Fähigkeiten auszubilden bzw. zu erproben und zu fördern. Daraus können entweder vergleichbare oder auch sehr unterschiedliche Resultate hervorgehen (Bender; Beller 2013, S. 201).

Fünf interdisziplinäre Forschungsteams (Fachkräfte der Psychologie und der Anthropologie) untersuchten die *theory of mind* in verschiedenen Kulturen des pazifischen Ozeans (Wassermann 2013, S. 2f). Um welche Kulturen es sich handelte, kann der Tabelle 1, welche die Er-

gebnisse des Forschungsprojektes übersichtlich darstellt, entnommen werden (Bender; Beller 2013, S. 204f). Zur Erfassung der *theory of mind* wurden zwei Arten kulturell adaptierter Aufgaben (siehe Abschnitt 2.4 und Tabelle 1) eingesetzt (Träuble; Bender; Konieczny 2013, S. 18ff).

**Tabelle 1: Ergebnisübersicht der *theory of mind*-Forschung in fünf ozeanischen Kulturen; Die Prozentangaben zeigen an, wie viele Kinder im Verhältnis zu den restlichen Kindern der gleichen Altersgruppe, die *theory of mind*-Aufgaben zufriedenstellend gelöst haben; PNG = Papua New Guinea (Wassermann 2013, S. 2)**

Yap & Fais (Oberle & Resch) n = 69 (3–6 J.)	Tonga (Tietz & Völkel) n = 101 (3–6 J.)	Samoa (Mayer & Riese) n = 43 (3–6 J.)	Yupno (PNG) (Hoelzel & Keck) n = 40 (3–6 J.)	Bosmun (PNG) (Ubl & von Poser) n = 26 (3 + 5 J.)
<i>change of location task (CLT)</i>				
	FB • 3–4 J.: 47 % • 5–6 J.: 75 %	FB • 3–4 J.: 38 % • 5–6 J.: 31 %	FB, nonverbal • 3–4 J.: 60 % • 5–6 J.: 65 %	
<i>deceptive container task (DCT)</i>				
FB • 3–4 J.: 12 % • 5–6 J.: 89 % RCh • 3–4 J.: 16 % • 5–6 J.: 96 %	FB • 3–4 J.: 31 % • 5–6 J.: 31 % RCh • 3–4 J.: 46 % • 5–6 J.: 39 %		FB • 3–4 J.: 16 % • 5–6 J.: 20 %	FB • 3 J.: 8 % • 5 J.: 69 %

Quelle: Bender; Beller 2013, S. 205

Bender und Beller interpretieren die Ergebnisse der Forschungsgruppen wie folgt: Ein Entwicklungsschub, der dem oben beschriebenen westlichen entspricht, zeigt sich nur in Yap und Fais. Diese Verschiebung der Fähigkeiten konnte beispielsweise bei den Kindern aus Tonga nur noch teilweise und bei den Versuchspersonen aus Samoa sogar gar nicht mehr beobachtet werden. Hier scheint sich die *theory of mind* erst zu einem späteren Zeitpunkt vollständig zu entwickeln. Zudem kann man aus der Tabelle 1 ablesen, dass die Leistungen der Kinder je nach Testart variieren (Bender; Beller 2013, S. 205f).

## 4 Praxisbeispiel

Eine aktuelle Studie von Ameneh Shahaieian et al. thematisiert ebenfalls den Einfluss der Kultur auf die *theory of mind*-Entwicklung: Es wurde ein konkreter Vergleich von einer westlichen (Australien) mit einer nicht-westlichen Kultur (Iran) angestellt. Dazu wurden kulturell adaptierte Fassungen der typischen *theory of mind*-Aufgaben sowie ein Test, der das Verständnis von Sarkasmus misst, mit Kindern im Alter von drei bis neun Jahren durchgeführt. Auch die Anzahl der Geschwister der Versuchspersonen wurde erhoben und bei der Ergebnisauswertung berücksichtigt (Ameneh Shahaieian et al. 2014, S. 558f). Zusammenfassend zeigten sich bei der Studie folgende Ergebnisse: Kinder, die im Iran aufwachsen, verstehen die sarkastischen Äußerungen ihrer Mitmenschen besser als die Versuchspersonen, die in Australien rekrutiert wurden. Diese Kompetenz wird auf das interdependente Selbstkonzept kollektivistischer Kulturen zurückgeführt. Ein harmonisches Zusammenleben ist hier von äußerster Wichtigkeit und die Bedürfnisse bzw. das Wohlergehen der Gruppe stehen über denen des Einzelnen (Ameneh Shahaieian et al. 2014, S. 563). Aus den verbalen Äußerungen und dem gezeigten Verhalten einer Person können also eher selten Rückschlüsse auf deren Absichten und Gefühle gezogen werden. Folglich ist das Verständnis sarkastischer Botschaften von großer Bedeutung und wird vermehrt durch den kulturellen Kontext geschult. In westlichen Kulturen herrscht eher ein individualistisches Selbstkonzept vor, welches sich vor allem durch Individualität auszeichnet. Es ist wichtig selbständig seine eigenen Interessen und Ziele zu verfolgen. Dies spiegelt sich in der Studie wie folgt wider: Kinder aus Australien schneiden in den typischen *theory of mind*-Aufgaben besser ab als Kinder aus dem Iran. (Ameneh Shahaieian et al. 2014, S. 563f). Zudem konnte ein positiver Einfluss vom Zusammenleben mit Geschwistern auf das *theory of mind*-Verständnis von Kindern aus Australien festgestellt werden. Auch diese beiden Resultate werden auf die unterschiedlichen Konzepte des Selbst zurückgeführt: In westlichen Kulturen wird im Vergleich zu nicht-westlichen Kulturen das Äußern der eigenen Meinung und das Diskutieren mit anderen (z. B. den eigenen Geschwistern) im Falle voneinander abweichender Standpunkte als wichtige soziale Erfahrung betrachtet und verstärkt. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und das Verständnis dafür, dass Menschen unterschiedliche mentale Zustände haben können, werden dadurch scheinbar erleichtert (Ameneh Shahaieian et al. 2014., S. 564).

## 5 Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Hausarbeit wurden zunächst grundlegende Aspekte zur *theory of mind* erläutert: Wie wird dieser Begriff definiert und warum ist das Thema praktisch relevant? Wie entwickelt sich die *theory of mind* allgemein und welche Messverfahren werden häufig angewendet? Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden einige Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zwischen westlichen und nicht-westlichen Kulturen in Bezug auf die *theory of mind* herausgearbeitet. Dabei wurden die Definition des Begriffs *mind*, der Einfluss von Sprache sowie unterschiedliche Aspekte der Entwicklung näher betrachtet. Anschließend wurden am Beispiel einer aktuellen Studie auch die Auswirkungen des Selbstkonzeptes und der Geschwisteranzahl auf die *theory of mind* in Australien und im Iran dargestellt.

Zusammenfassend sprechen einige Forschungsergebnisse dafür, dass sich die *theory of mind* bei allen Menschen unabhängig von ihrer Kultur (Wellman; Cross; Watson 2001) früher oder später entwickelt (Wassermann; Funke 2013, S. 26). Dennoch lässt sich die Ausgangsfragestellung: „Theory of Mind – universell oder kulturspezifisch?“ zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht endgültig beantworten (Bender; Beller 2013, S. 209). Einige überzeugende Gründe dafür werden nachfolgend genannt. Bei kulturvergleichenden Studien handelt es sich stets um Quasiexperimente d.h. es lassen sich keine kausalen Aussagen aus den Ergebnissen ableiten (Bender; Beller 2013, S.23). Außerhalb des Laborsettings können vielfältige kulturelle Faktoren wirken, die nach Wassermann und Funke nicht kontrollierbar sind. In Bezug auf die *theory of mind*-Forschung gehören dazu z. B. folgende kulturtypische Verhaltensweisen: Spricht man überhaupt über mentale Zustände und verbieten die sozialen Normen einer Kultur das Täuschen und Belügen seiner Mitmenschen? Solch ein Verhalten, so die beiden Forscher, ist allerdings notwendig, um die *theory of mind*-Aufgaben erfolgreich zu meistern. Ob die oben genannten Handlungen also zum Alltag der Menschen in einer bestimmten Kultur gehören oder nicht, kann die Leistung der Versuchspersonen bei den Tests zur *theory of mind* beeinflussen (Wassermann; Funke 2013, S. 246). Die klassischen *theory of mind*-Aufgaben in den themenrelevanten Studien wurden nach Bender und Beller zwar so gut wie möglich an die jeweils untersuchten Kontexte angepasst, aber es stellt sich dennoch die Frage, ob sie sich zum kulturellen Vergleich eignen (Bender; Beller 2013, S. 206).

Daran schließt sich ferner die Frage an, welche Implikationen sich aus den bisherigen Erkenntnissen für die zukünftige Forschung ableiten lassen. Nach Lillard sollten vermehrt Studien mit älteren Versuchspersonen als in den bisherigen Untersuchungen durchgeführt werden. Als Grund dafür nennt er, dass kulturelle Einflüsse vor allem in jungen Jahren auf die

kognitive Entwicklung des Menschen einwirken. Folglich wird in solch einem Altersspektrum im Vergleich zu einem späteren Lebenszeitpunkt mit einer größeren Wahrscheinlichkeit eine kulturspezifische anstelle einer universellen *theory of mind* festgestellt (Lillard 1998, S. 26). Außerdem sollte ein breiteres Spektrum verschiedener Kulturen bezüglich der *theory of mind* untersucht werden, um von einem universell gültigen Phänomen sprechen zu können (Lillard 1998, S. 27). Auch Bender und Beller weisen darauf hin, dass noch lange nicht in allen Ländern kulturvergleichende Studien durchgeführt wurden (Bender; Bellder 2013, S. 199). Zudem sollte in zukünftigen Studien, so Shahaieian et al., auch das Ausmaß, in dem die Mitglieder einer Kultur sich z. B. mit den jeweils vorherrschenden sozialen Normen und Praktiken identifizieren, erfasst werden. Nur dann können die Unterschiede zwischen zwei oder mehr untersuchten Gruppen auf deren Kultur zurückgeführt werden (Shahaieian et al. 2014, S. 563).

## 6 Literaturverzeichnis

- Bender, Andrea; Beller, Sieghard (2013):** *Die Welt des Denkens – Kognitive Einheit, kulturelle Vielfalt*, Bern.
- Bretherton, Inge; McNew, Sandra; Beeghly-Smith, Marjorie (1981):** *Early Person Knowledge as Expressed in Gestural and Verbal Communication – When Do Infants Acquire A “Theory of Mind”?*, in: Michael E. Lamb; Lonnie R. Sherrod (Hrsg.): *Infant Social Cognition – Empirical and Theoretical Considerations*, Hillsdale, S. 333-373.
- Callaghan, Tara et al. (2005):** *Synchrony in the Onset of Mental-State Reasoning – Evidence From Five Cultures*, in: *Psychological Science*, Jg. 16, Heft 5, S. 1239-1247.
- D'Andrade Roy G. (1995):** *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge u.a.
- de Villiers, Jill G.; Pyers, Jennie E. (2002):** *Complements to cognition – a longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding*, in: *Cognitive Development*, Jg. 17, Heft 1, S. 1037-1060.
- Dunn, Judy; Cutting, Alexandra L. (1999):** *Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children*, in: *Social Development*, Jg. 8, Heft 2, S. 201-219.
- Eckensberger, Lutz H.; Plath, Ingrid (2006):** *Soziale Kognition*, in: Wolfgang Schneider; Beate Sodian (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie – Kognitive Entwicklung (Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie, Band 2)*, Göttingen u.a., S. 409-493.
- Frith, Uta; Happé, Francesca; Siddons, Frances (1994):** *Autism and theory of mind in everyday life*, in: *Social Development*, Jg. 3, Heft 2, S. 108-124.
- Lane, Jonathan D. et al. (2010):** *Theory of Mind and Emotion Understanding Predict Moral Development in Early Childhood*, in: *British Journal of Developmental Psychology*, Jg. 28, Heft 4, S.871-889.

- Lillard, Angeline (1998):** *Ethnopsychologies – Cultural Variations in Theories of Mind*, in: Psychological Bulletin, Jg. 123, Heft 1, S. 3-32.
- Perner, Josef (1991):** *Understanding the Representational Mind*, Cambridge u.a.
- Perner, Josef et al. (1989):** *Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind – Knowledge, Belief, and Communication*, in: Child Development, Jg. 60, Heft 3, S. 689-700.
- Piaget, Jean (1923/1972):** *Sprechen und Denken des Kindes* (Le langage et la pensée chez l'enfant), Düsseldorf.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (1948/1971):** *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*, (La représentation de l'espace chez l'enfant), Stuttgart.
- Premack, David; Woodruff, Guy (1978):** *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, in: Behavioral and Brain Sciences, Jg. 1, Heft 4, S. 515-526.
- Robbins, Joel; Rumsey, Alan (2008):** *Introduction – Cultural and Linguistic Anthropology and the Opacity of Other Minds*, in: Anthropological Quarterly, Jg. 81, Heft 2, S. 407-420.
- Rosaldo, Michelle Z. (1980):** *Knowledge and passion – Ilongot notions of self and social life*, Cambridge u.a.
- Shahaeian, Ameneh et al. (2011):** *Culture and the Sequence of Steps in Theory of Mind Development*, in: Developmental Psychology, Jg. 47, Heft 5, S. 1239-1247.
- Shahaeian, Ameneh et al. (2014):** *Cultural and Family Influences on Children's Theory of Mind Development – A Comparison of Australian and Iranian School-Age Children*, in: Journal of Cross-Cultural Psychology, Jg. 45, Heft 5, S. 555-568.
- Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy (2011):** *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, (How Children Develop), 3. Auflage, Heidelberg.

- Träuble, Birgit; Bender, Andrea; Konieczny, Christoph (2013):** *Human Social Cognition*, in: Jürg Wassermann; Birgit Träuble; Joachim Funke (Hrsg.): *Theory of Mind in the Pacific – Reasoning Across Cultures*, Heidelberg, S. 13-37.
- Vinden, Penelope G. (1996):** *Junín Quechua Children's Understanding of Mind*, in: *Child Development*, Jg. 67, Heft 4, S. 1707-1716.
- Wassermann, Jürg (2013):** *Prologue*, in: Jürg Wassermann; Birgit Träuble; Joachim Funke (Hrsg.): *Theory of Mind in the Pacific – Reasoning Across Cultures*, Heidelberg, S. 1-4.
- Wassermann, Jürg; Funke, Joachim (2013):** *Epilogue*, in: Jürg Wassermann; Birgit Träuble; Joachim Funke (Hrsg.): *Theory of Mind in the Pacific – Reasoning Across Cultures*, Heidelberg, S. 233-256.
- Wellman, Henry M.; Cross, David; Watson, Julianne (2001):** *Meta-Analysis of Theory-of-Mind development – The Truth about False Belief*, in: *Child Development*, Jg. 72, Heft 3, S. 655-684.
- Wimmer, Heinz; Perner, Josef (1983):** *Beliefs about beliefs – Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*, in: *Cognition*, Jg. 13, Heft 1, S. 103-128.
- Woolfe, Tyron; Want, Stephen C.; Siegal, Michael (2002):** *Signposts to Development – Theory of Mind in Deaf children*, in: *Child Development*, Jg. 67, Heft 3, S. 1707-1716.

# Fachbereich IV - Soziologie

## Deckblatt und Eidesstattliche Erklärung für Hausarbeiten und Endberichte

Hiermit erkläre ich,

**Name**

Vetter

**Vorname**

Vanessa Irmgard

**Matrikel-Nummer**

1128929

**E-Mail**

s1vavett@uni-trier.de

an Eides statt, daß ich die/den vorliegende/n, an diese Erklärung angefügte/n **Hausarbeit/Endbericht (Forschungspraktikum)**

**Thema der Hausarbeit/ des Endberichtes**

Theory of Mind - universell oder kulturspezifisch?  
Der Begriff mind, Entwicklungscharakteristika und Sprache als beeinflussende Faktoren

**Titel der Lehrveranstaltung**

Teilgebiete der Kulturanthropologie

**Dozentin/Dozent**

Prof. Dr. Michael Schönhuth

**WS/SS**

2015

selbst angefertigt und alle benutzten Hilfsmittel in der Arbeit angegeben habe.

Ich habe die beigefügte Arbeit noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises eingereicht.

Trier, den

28.09.2015

*Vanessa Vetter*  
Unterschrift

**Studiengang**

- BA SoWi
- BA Soz (HF)
- BA Soz (NF)
- BA MKG
- Magister
- Diplom
- Master Medien- und Kulturosoziologie
- Master Wirtschaftssoziologie
- Master Soziologie (Nebenfach)
- Andere

**Prüfungsordnung**

- PO 2007
- PO 2010
- PO 2012

Dieses Formular ist jeder Hausarbeit/jedem Endbericht beizufügen. Fehlende oder unvollständig ausgefüllte Formulare können zur Nichtbewertung der Arbeit führen.

Bei Einreichung der Arbeiten in digitaler Form, ist das Formular zusätzlich mit Unterschrift im jeweiligen Sekretariat abzugeben.